GW UNTERRICHT

Eine Zeitschrift des Vereins für geographische und wirtschaftliche Bildung

ISSN 2077-1517

VERLAG DER ÖSTERREICHISCHEN AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN

178 (2/2025)



... Christian Vielhaber ... Multiperspektivität und BNE im Sachunterricht ... Bedürfnisse in der Primarstufe ... Kritische Entrepreneurschip Education ... Partizipation ... Sprachsensible Kartenarbeit ... Rassismus in der Grundschule ... Bedürfnisse wahrnehmen ... Geographie-Fachausbildung für die Primarstufe ...

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s1

Editorial

„lenk die fachdidaktik wieder ein wenig in revolutionäre gewässer – es wäre wieder zeit." [1]

Mit diesem Aufruf beendete Christian Vielhaber einst ein anregendes Gespräch über die verschiedenen Schieflagen im österreichischen Schul- und Bildungssystem. Er war ein leidenschaftlicher und inspirierender Fachdidaktiker, der GW-Lehrer*innen nicht belehren, sondern befähigen wollte. Sein Denken war nie bequem, seine Zitate oft scharf, seine Haltung immer auf Seiten der Schüler*innen.



Christian Vielhaber 1948–2025

Genau mit dieser Haltung hat Christian die Zeitschrift GW-Unterricht über knapp 15 Jahre als Redakteur und danach noch regelmäßig als Gutachter begleitet. Die Zeitschrift ist ein kleiner Ausschnitt seiner Tätigkeiten, aber ein wesentlicher: Sein scharfes redaktionelles Auge ermöglichte immer bunte, originelle und vom Mainstream abweichende Beiträge. Die Stellung der Autor*innen in der universitären Hierarchie und die Formalqualifikation waren für ihn in diesem Kontext zweitrangig. Ausschlaggebend für Christians Befürwortung einer Publikation waren die Idee und die theoretische Fundierung des Beitrags. Und wenn Autor*innen ihren (ersten) Beitrag einreichten, dann war er ihnen ein ebenso unterstützender wie auch scharf kritisierender Freund, immer mit dem Ziel, im besonderen auch junge Menschen für eine wissenschaftlich fundierte und gesellschaftlich relevante Fachdidaktik zu begeistern.

Christian ist am 2.5.2025 verstorben, und er geht uns in der österreichischen Fachdidaktik-Community für geographische und wirtschaftliche Bildung und darüber hinaus unendlich ab.

Die Nachricht von Christians Ableben erreichte uns während der Vorbereitungen zu diesem Heft, das ursprünglich stark an Geographie- und Wirtschaftsdidaktiken für die Primarstufe und Übergängen in die Sekundarstufe orientiert sein sollte. Das ist es auch jetzt noch, dennoch schlich sich beim Redigieren, bei der Kommunikation mit den Beitragenden und bei der Zusammenstellung immer wieder die Frage ein, ob sich die aktuelle Ausgabe mit Christians Vorstellungen von Fachdidaktik, seinen Themen und seinen Zugängen erschließen lässt, obwohl oder sogar, weil es eigentlich um Primarstufendidaktiken geht. Und darüber hinaus, ob sich GW-Unterricht insgesamt in eine Richtung entwickelt, die er maßgeblich inspiriert hat.

Christians Credo war immer, Fachdidaktik sowohl von der fachwissenschaftlichen Seite als auch in der Ausbildung theoretisch fundiert zu erschließen. Insbesondere die Länderkunde als aus dem Alltagsleben und wissenschaftlich nicht begründbare Aufzählung von „Tatsachen" setzte er durchaus scharfer Kritik aus. Seine ungeteilten Sympathien gehörten multiperspektivischen Zugängen und Alltagsorientierung sowohl auf der Ebene der einzelnen Unterrichtssequenz, als auch in den curricularen Dokumenten. Manche dieser Überzeugungen sind auf der einen Seite in den neuen österreichischen Lehrplänen (Sekundarstufe I 2023, Sekundarstufe II 2016 sowie den in Ausarbeitung befindlichen Lehrplan Sekundarstufe II) weitergetragen, aber auch im überarbeiteten Perspektivrahmen Sachunterricht verankert (Haltenberger et al. 2023). In diesem Heft beschäftigen sich drei Beiträge mit dieser Grundlegung – Inga Gryl mit ihren Überlegungen zum inhärent multiperspektivischen Sachunterricht, sowie Thomas Jekel und Kolleg*innen mit der Vorstellung einer alternativen Geographie-Basisausbildung für den Sachunterricht aus einem alltagsweltlichen Zugang. Darüber hinaus bieten Merle-Marie Limpert und Inga Gryl ein breites Literaturreview zu den Zugängen von Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht an.

[1] Christian Vielhaber, 13.03.2023

Einer der wesentlichen Zugänge von Christians fachdidaktischem Denken war jener, Unterricht aus den Bedürfnissen und Interessen der Schüler*innen heraus zu gestalten, und ihnen mit den erworbenen Kompetenzen Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen Diesem Zugang entsprechend betonen Hans-Peter Gottein, Sandra Milz und Marcel Vorage die zentrale Bedeutung von Bedürfnissen für Lernende sowie den reflektierten Umgang mit unterschiedlichen Wegen der Bedürfnisbefriedigung. Begeisterung zu wecken, Selbstkompetenzerfahrungen machen zu können und Partizipation zu üben stellen Verena Strommer und Martin Dür in das Zentrum ihres unterrichtspraktischen Beitrages. Teilhabe an der Gesellschaft kann auch das Kartenlesen ermöglichen. Dazu bieten Verena Zucker, Oliver Grewe und Katja Wrenger einen Einblick in Form eines Unterrichtsbeispiels für die Primarstufe.

Solidaritäts- und Gerechtigkeitssinn waren in Christians Leben zentral. Dies lebte er in seinem zivilgesellschaftlichen Engagement und in seinem wissenschaftlichen Denken. Entsprechend lehnte er krude neoliberale Zugänge zur Bildung ebenso ab wie jegliche nationalistischen Anwandlungen, die gerade aus der Perspektive des Unterrichts aus geographischer und wirtschaftlicher Bildung leider möglich und nachweisbar sind (Schultz 2017). Dem folgen in diesem Heft mehrere Beiträge. Itta Bauer, Lara Landolt, Carlotta Reh und Sara Landolt zeigen anhand des Beispiels des Übertritts an das Gymnasium im Kanton Zürich eklatante Ungleichheiten auf, die durch die Kommodifizierung und Vermarktung von Bildung entstehen. Kritisch stand Christian aus diesen Überzeugungen heraus auch der Entrepreneurship Education gegenüber – Matthias Forcher-Mayr diskutiert in seinem Beitrag das gegenwärtige, curricular verankerte Verständnis von Entrepreneurship Education in der Primar- und Sekundarstufe I und formuliert konkrete Vorschläge, die den Ansatz mit einer kritisch-emanzipatorischen Perspektive ergänzen. Und zuletzt analysieren Franziska Hau, Miriam Kuckuck und Stefan Padberg nationalistische Einstellungen von Grundschullehrkräften in NRW und suchen nach einem Umgang mit diesen Ansichten.

Alle Beiträge des vorliegenden Heftes lassen sich mit Christians Denken in Verbindung bringen – und wiewohl Christian sicherlich an dem einen oder anderen in seiner liebenswürdig-kritischen Art etwas auszusetzen gehabt hätte, dürfen wir annehmen, dass er die Grundrichtung positiv konnotiert hätte.

Für Christian geschrieben wurde anlassbezogen ein weiterer Beitrag: Herbert Pichler, Karin Dobler und Lars Keller sammelten die Stimmen von Christians Wegbegleiter*innen und lassen ihn auf diese Weise weiterleben.

Wir sind unsagbar dankbar, lieber Christian, für die unzähligen Denkanstöße, die du uns auf unserem Weg mitgegeben hast. Denkanstöße, die uns dabei helfen mögen, die Fachdidaktik immer wieder ein Stück weit in revolutionäre Gewässer zu lenken.

Danke, Christian.

Thomas Jekel, Sandra Milz & Heidrun Edlinger
Für das Redaktionsteam GW-Unterricht

Referenzen

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023): Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und Sonderschulen, der Verordnung über die Lehrpläne für Minderheiten-Volks-schulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volksschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten, der Verordnung über die Lehrpläne der Mittelschulen und der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. BgBl II, Nr.1/2023, Anlage A zu Art. 4. S.121–128. https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/1 (20.02.2023)

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

Jekel T. & H. Pichler (2017): Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und wirtschaftlichen Konzepten. Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II. In: GW-Unterricht 147. S. 5–15.

Schultz, H.-D. (2017), „Steißpauker“, „Lügen“ und „wehrlose Kinder“: Wie Schulgeographen dazu beitrugen, nach dem Ersten Weltkrieg den Frieden zu verlieren. GW-Unterricht 148, S.43–57.

Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht. In: Vielhaber, C. (Hg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Institut für Geographie der Universität Wien, Wien. S. 9–26.

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s3

Inhalt

Fachdidaktik

Inga Gryl 5
Same same but different
Konzeptionelle Überlegungen zur intra- und interdisziplinären Vielperspektivität und Vernetzung im Sachunterricht der Primarstufe und Geographieunterricht der Sekundarstufe

Sandra Milz, Hans-Peter Gottein & Marcel Vorage 15
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

Matthias Forcher-Mayr 31
Entrepreneurship Education im Lehrplan der allgemeinbildenden Schule. Kritische Perspektiven und Trittsteine für den GWB-Unterricht

Fachwissenschaft

Itta Bauer, Lara Landolt, Carlotta Reh & Sara Landolt 47
Chancengerechtigkeit im Schatten des Marktes: Vermarktung, Verantwortungszuschreibung und soziale Ungleichheit beim Übertritt ans Gymnasium in der Schweiz (Zürich)

Fachdidaktik

Merle-Marie Limpert & Inga Gryl 61
(Un)sortierte Vielfalt – Ein Review zu Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht

Unterrichtspraxis

Verena Strommer & Martin Dür 84
„Ich mach mir die Welt, wie sie mir gefällt."
Ein Beitrag aus der Unterrichtspraxis zur Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Verena Zucker, Oliver Grewe & Katja Wrenger 94
Sprachsensible Unterstützung im geographiebezogenen Sachunterricht – Ein Unterrichtsbeispiel zur Einführung in das Kartenlesen

Fachdidaktik

Franziska Hau, Miriam Kuckuck & Stefan Padberg 107
Was Sachunterrichtslehrkräfte in Nordrhein-Westfalen als Rassismus bezeichnen und was für sie daraus folgt (oder auch nicht)

Service

Thomas Jekel, Maya Krift, Inga Gryl & Ludger Basten 119
Alltagsweltlich orientierte OER zur Facheinführung Geographie für den Sachunterricht

Herbert Pichler, Karin Dobler & Lars Keller 123
Christian Vielhaber (* 1. Juni 1948; † 2. Mai 2025 in Wien)

Impressum und Offenlegung 136

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s5

Inga Gryl*

Fachdidaktik

Same same but different

Konzeptionelle Überlegungen zur intra- und interdisziplinären Vielperspektivität und Vernetzung im Sachunterricht der Primarstufe und Geographieunterricht der Sekundarstufe

* inga.gryl@uni-due.de, Institut für Sachunterricht & Institut für Geographie, Universität Duisburg-Essen

eingereicht am: 30.04.2025, akzeptiert am: 03.06.2025

Der Sachunterricht als Ort geographischer Bildung in der Grundschule teilt den Ansatz vernetzten Denkens mit dem Geographieunterricht der Sekundarstufe vor dem Hintergrund teils gemeinsamer und teils unterschiedlicher Begrifflichkeiten. Der vorliegende Aufsatz setzt bei der sachunterrichtlichen Konzeption der Vielperspektivität an und lotet aus, inwiefern dieser Ansatz für Sachunterricht und Geographie-/GW-Unterricht zu erweitern ist, um der Komplexität der Gegenstände dieser Fächer in Primar- und Sekundarstufe gerecht zu werden.

Keywords: Sachunterricht, Vielperspektivität, Vernetzung, geographische Perspektive, Nachhaltige Entwicklung

Same same but different – Conceptional Thoughts on Intra- and Interdisciplinary Multi-Perspectivity and Interconnectedness in Primary Social and Science Education and Secondary Geography Education

As a subject of geographical education in primary school, Primary Social and Science Education (PSSE) shares the approach of systemic thinking with geography at the secondary level, against the background of partly common and partly different concepts. This article starts with the conception of multi-perspectivity in PSSE and explores the extent to which this concept needs to be expanded in order to do justice to the complexity of topics in these subjects at the primary and the secondary level.

Keywords: Primary Social and Science Education, Multi-perspectivity, Systemic Thinking, Geographical Perspective, Sustainable Development

1 Einleitung – Vernetzung als erstrebenswerte Praxis

Frühblüher, Hühner und Mülltrennung sind (eigentlich) keine sachunterrichtlichen Themen, auch wenn die Assoziation mit dem Fach naheliegt und derartige Themenstellungen oftmals alltägliche Praxis im Fach sind. Es handelt sich aber allenfalls um Aspekte größerer Fragen und Zusammenhänge. Letztere sind angesichts der lebensweltlichen Komplexität, für die mittels Sachunterricht Handlungssicherheit erlangt werden soll, notwendig, und das Fach soll sie systemisch vernetzend betrachten. Die oben genannten *Themen* sind daher nur Versatzstücke – aus dem größeren Zusammenhang jahreszeitlicher Zyklen, chemischer Energie und Anpassungsstrategien von Pflanzen; aus dem Thema der Domestizierung von Tieren, menschlicher Ernährung und Formen der Landwirtschaft; aus Fragen über die Funktion von Verpackung in Logistik und Marketing der Lebensmittelindustrie, Chancen und Grenzen von Recycling und letztlich (Un-)Nachhaltigkeit. Und dies sind nur einige Aspekte, auf die geschaut werden könnte.

Die Notwendigkeit, ein Thema stets in größeren thematischen, begrifflichen und konzeptionellen Zusammenhängen zu denken und es auf diese Weise vernetzend anzugehen, teilt der Sachunterricht der Primarstufe mit dem Fach Geographie bzw. GW der Sekundarstufe. Vernetzung besteht in einem systemischen Verständnis über die vielgestaltigen Zusammenhänge von vielfältigen Einzelaspekten und Perspektiven zu komplexen Phänomenen. Die Notwendigkeit der Vernetzung ergibt sich dabei etwa aus den Funktionen der Phänomene, die über die bloße Betrachtung von Einzelaspekten nicht erschließbar sind. Geteilt wird von beiden Fächern ebenso der Umstand, den in der jeweiligen Schulstufe zentralen Beitrag zu geographischer Bildung zu leisten. Ausgehend von den konzeptionellen Grundlagen des Sachunterrichts vergleicht der vorliegende Aufsatz Überlegungen zur inhaltlichen Vernetzung im Sachunterricht

und im Geographieunterricht und lotet die dabei auftretenden Grenzen und Erweiterungsmöglichkeiten aus, die Grundlage für die weitere fachliche Entwicklung sein können. Dies kann einerseits den Sachunterricht voranbringen, um die Praxis der eingangs exemplarisch genannten, losgelöst-unverbundenen *Themen* zu überwinden, sie in ihre komplexen Zusammenhänge für Kinder sinnhaft einzubetten und für die Sekundarstufe anschlussfähige Konzepte zu fördern. Andererseits kann die gegenwärtige und mögliche Anlage des Fachs Sachunterricht ebenfalls Entwicklungsperspektiven für die geographische Bildung aufzeigen, um die Bezugnahme und das Aufbauen auf den Bildungsanstrengungen des Sachunterrichts zu verbessern.

2 Sachen, Disziplinen, Perspektiven – begriffliche Grundlagen

Geographische Bildung in der Schule findet in so genannten Sachfächern statt, was entweder in der Fachbezeichnung expliziert oder zumindest in einigen Lehrplänen so umschrieben wird. In der weiterführenden Schule findet geographische Bildung demnach in Fächern wie Geographie, Erdkunde oder Verbundfächern wie GW statt, und in der Grundschule in *dem* Verbundfach überhaupt, dem Sachunterricht, der neben geographischer Bildung auch gesellschaftswissenschaftliche, historische, technische, natur- und sozialwissenschaftliche Bildung in ihren Grundlagen vermitteln soll (vgl. GDSU 2013). Für den Sachunterricht läutete die neue Sachlichkeit mit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970 einst die Abgrenzung von der bis dahin dominierenden Heimatkunde ein (vgl. Köhnlein 2022). Sachfächer beschäftigen sich mit den Sachen der Lebenswelt, ordnen diese wissenschaftsorientiert ein, um die Entwicklung tragfähiger Wissenskonzepte und Kompetenzen der Lernenden für das Handeln in der Welt zu fördern. Der Begriff der Sachen ist viel diskutiert (siehe eine Zusammenstellung bei Köhnlein 2022) – sie sind dabei didaktische Kategorien, die „Anlass für eine Erörterung oder Untersuchung" (Köhnlein 2022: 201) geben. Die Sachen sind Gegenstände des Unterrichtens bzw. Themen oder die Grundlage für deren Entwicklung im Zuge der Unterrichtsplanung und des Unterrichtens. Ein Beispiel für eine Sache ist ‚Verkehr', genauso könnte eine Sache ‚das Fahrrad' sein, was deutlich macht, dass Sachen in unterschiedlicher Mächtigkeit/Umfänglichkeit auftreten können. Gemein haben sie aber, dass sie, abgeleitet aus der Lebenswelt, als prinzipiell komplex angesehen werden, und deshalb, so argumentiert die Didaktik des Sachunterrichts, als nicht allein mit den Instrumenten einer einzelnen Disziplin bearbeitbar sind (vgl. GDSU 2013). Das Thema ‚Verkehr' beispielsweise hat nicht nur eine logistische Dimension räumlicher Verteilung und Bewegung, sondern auch soziale Komponenten der Mobilität sowie selbstverständlich auch Auswirkungen auf die natürliche Umwelt. Eine unterrichtliche und komplexe Bearbeitung von ‚Verkehr' zeigt, dass die Lebenswelt nicht nach disziplinären Grenzen gegliedert ist.

Diesen Umstand greifen u. a. bereits an finnischen Schulen erprobte Bildungsansätze wie *Phenomen-Based Learning* (vgl. Symeonidis & Schwarz 2016) auf. In der klassischen Fächergliederung der deutschsprachigen Sekundarstufe findet er eher wenig Raum. Sachunterricht allerdings kann durch die Nutzung so genannter fachlicher Perspektiven – in zentralen curricularen Dokumenten etwa die geographische, sozialwissenschaftliche, naturwissenschaftliche, technische und historische Perspektive[1] – aus einer Vielzahl an Referenzdisziplinen und deren Fachdidaktiken schöpfen. Verbundfächer der Sekundarstufe hingegen sollen sich oftmals in eine natur- oder sozialwissenschaftliche Orientierung einbetten lassen, was der Komplexität lebensweltlicher Probleme schwerer gerecht wird. Eine solche Trennung ist für geographische Fragestellungen tatsächlich schwierig, da Geographie in enormer innerdisziplinärer Breite auf geographische Bezugsdisziplinen wie Sozialgeographie und physische Geographie (und weitere Subdisziplinen) referiert. Andererseits fördern die Verbundfächer der Sekundarstufe auch notwendige, über das Einzelfach hinausgehende Interdisziplinarität durch ein institutionelles Setting (vgl. Maier et al. 2007) – etwa die Berücksichtigung des Umstands, dass politische Bildung/Demokratiebildung durchaus auch in zahlreichen raumbezogenen Fragestellungen nicht nur realisierbar ist, sondern auch einen wertvollen Beitrag zur Urteils- und Handlungsfähigkeit darstellt. Die Breite des Sachunterrichts wiederum eröffnet geographischer Bildung explizit Möglichkeiten, indem nicht nur neben den anderen Perspektiven eine geographische Perspektive formuliert wird, sondern auch die Vernetzung sozial- und naturwissenschaftlicher Ansätze, repräsentiert durch die entsprechenden Perspektiven, realisiert wird.

In der Logik der jeweiligen Fachdidaktiken der Primar- und Sekundarschule ist geographische Bildung dementsprechend unterschiedlich angelegt und mit verschiedenen Zugängen der inner- und interdisziplinären Vernetzung versehen. Deren Chancen und immanente Widersprüche werden im Folgenden mit einem Fokus auf den Konzepten der Primarstufe betrachtet.

[1] Dargestellt sind hier die Perspektiven des Perspektivrahmens Sachunterricht in seiner bisherigen und geplanten Fassung (GDSU 2013; GDSU in Arbeit), des im deutschen Sprachraum zentralen curricularen, aber nicht gesetzlich bindenden Dokuments aus der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e. V.

3 Vielperspektivität und Vernetzung als sachunterrichtsdidaktische Leitlinie und Desiderat

Um der Komplexität der lebensweltlichen Sachen gerecht zu werden, wird im Sachunterricht das Konzept der Vielperspektivität genutzt, bei dem die oben genannten Perspektiven herangezogen werden. Es handelt sich bei Vielperspektivität um eine – in der sachunterrichtsspezifischen Sprechweise – so genannte Konzeption des Sachunterrichts, also eine prägende fachdidaktische Idee und Leitlinie zur Ausgestaltung des Fachs (vgl. Tänzer 2014). Man könnte auch sagen, bei Vielperspektivität handelt es sich um *die* konstituierende Grundidee des Fachs Sachunterricht überhaupt. Allein der Begriff der Perspektiven ist dabei jedoch nicht eindeutig geklärt: Im aktuellen und wohl auch im zukünftigen Perspektivrahmen Sachunterricht[2] werden Perspektiven als fachliche Perspektiven verstanden, die auf fachliche Gegenstände (Themen) und fachbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAHs)[3] referieren, wobei die Perspektiven wiederum sehr direkt auf Bezugsfächer der Sekundarstufe verweisen, hinter denen wiederum wissenschaftliche Disziplinen stehen. Diese Bezüge der didaktisierten Perspektiven sollen eine Wissenschaftsorientierung ohne Abbilddidaktik realisieren. Köhnlein et al. (2013) beschreiben die Notwendigkeit von Vielperspektivität als emanzipierendes Prinzip des Sachunterrichts gegenüber den fachbezogenen Einzelperspektiven und Beliebigkeit sowie als Grundlage der Vernetzung von Wissenschaft und Lebenswirklichkeit.

In dieser Legitimation wird deutlich, dass mit Vielperspektivität auch stets der Begriff der Vernetzung verbunden sein muss (vgl. Plotz & Schweiger 2024). Eine additive Vielperspektivität, bei der etwa zu einem Gegenstand wie Wasser nacheinander Aggregatzustände, Flusssysteme und Wasserwerke behandelt werden, ist nicht Aufgabe des Sachunterrichts, vielmehr geht es um die Frage, welche Aspekte welcher Perspektiven zur Betrachtung einer lebensweltlichen Sache nötig sind. Hilfreich kann dabei ein didaktisches Netz (vgl. Kahlert & Heimlich 2012) sein, das nicht nur im Sinne einer Mindmap die jeweils zum Thema zugehörigen Aspekte aus den verschiedenen Perspektiven aufzeigt, sondern auch, wie diese zusammenhängen. Beispielsweise kann das Thema Trinkwasser in der naturwissenschaftlichen Perspektive Fragen der Bedeutung von sauberem Wasser für den menschlichen Organismus stellen und in der sozialwissenschaftlichen daraus ableiten, warum der Zugang zu sauberem Trinkwasser seitens der Bundesregierung Deutschlands als Menschenrecht bezeichnet wird (vgl. BMZ 2025). Geographisch könnte der weltweit ungleiche Zugang zu Trinkwasser thematisiert werden, wobei die Ursachen im naturwissenschaftlichen (Vorhandensein von Trinkwasserquellen), technischem (Aufbereitung von Wasservorräten zu Trinkwasser) und sozialwissenschaftlichen Bereich (ökonomische Komponente der Wasseraufbereitung) zu suchen sind.

Didaktische Netze des Sachunterrichts schließen gut an das systemische Verständnis der Geographiedidaktik an. Gleichwohl scheitert Vernetzung im Sachunterricht oft, weil der Sachunterricht nicht auf eine Bezugsdisziplin verweisen kann, an deren Vernetzungsideen (ohne, wie gesagt, eine Abbilddidaktik suggerieren zu wollen) angeschlossen werden könnte. Das heißt, die epistemologischen Herausforderungen, etwa der Integration gesellschaftswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Erkenntniswege, existieren teils ungelöst in der sachunterrichtlichen Praxis. Zwar werden explizit zusätzlich zu den perspektivenbezogenen auch perspektivenübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen ausgeführt, aber diese sind einerseits sehr allgemein („eigenständig erarbeiten, z. B. Informationen erschließen“ (GDSU 2023: 13)), andererseits wiederum auf einzelne Epistemologien beziehbar („den Sachen interessiert begegnen, z. B. forschende Haltung zeigen“ (GDSU 2023: 13), was verschiedene Methoden forschenden Lernens wie Versuche und Befragungen impliziert).

Dabei hat der Sachunterricht ähnliche Herausforderungen wie geographische Schulfächer zu bewältigen. Obgleich hierfür scheinbar mit *der* Wissenschaft Geographie eine Bezugsdisziplin vorliegt, ist die Differenzierung in der Fachdisziplin Geographie in Unterdisziplinen eine etablierte, langjährige Entwicklung. Die Geographiedidaktik wird als eine eventuell letzte Bastion der fachlichen Integration und Umsetzung der dritten Säule („Mensch-Umwelt-Beziehungen“ (DGfG 2023: 11)) verstanden (vgl. Weichhart 2008). Interdisziplinäre geographische Forschung ist ein Desiderat, das für die Anwendungsforschung, etwa in Bezug auf Nachhaltigkeitsfragen, realisiert wird und werden muss, aber das die Fachwissenschaftler*innen vor die besonderen Herausforderungen der Übersetzungs- und Vernetzungsarbeit zwischen sehr unterschiedlich spezialisierten Personen stellt. Eine Grundlage für eine solche Befähigung kann die Vernetzung fachlicher Perspektiven bereits in der allgemeinen schulischen Bildung durch die Fachdidaktiken sein. Da die Geographiedidaktik sich der Komplexität ih-

[2] Zur möglichen Ausgestaltung der geographischen Perspektive im geplanten Perspektivrahmen (siehe GDSU in Arbeit) finden sich weitere Überlegungen in GW-Unterricht 170 (siehe Haltenberger et al. 2023).

[3] DAHs lassen sich nur begrenzt mit Kompetenzen umschreiben, da die Relation dieser Begriffe noch nicht abschließend geklärt wurde. Im Perspektivrahmen der GDSU (2013) handelt es sich bei DAHs um eine Dimension des Kompetenzmodells des Perspektivrahmens, die „eher prozedural“ (GDSU 2013: 12) zu denken sei.

rer Themen entsprechend ihrer Referenzdisziplin in deren Breite bewusst ist, wird diese innerfachliche Vernetzung über die Subdisziplinen hinweg im Schulfach bereits seit Langem praktiziert. Dies gelingt über verschiedene Ansätze (u. a. Auseinandersetzung mit Systemverständnis in verschiedenen Komplexitätsstufen, vgl. Mehren et al. 2016) und Modelle wie das der politischen Ökologie (vgl. Kanwischer 2016).

Mit einer noch größeren Anzahl an zu integrierenden Fachperspektiven wiederum sind Vielperspektivität und Vernetzung Chance und konzeptionell angelegte zentrale Idee von Sachunterricht. Vor dem Hintergrund von Defiziten in theoretischer und empirischer Ausgestaltung sind diese Konzeptionen jedoch zugleich als noch selten eingelöster Normalfall sachunterrichtlicher Bildung zu verstehen (vgl. Flügel et al. 2024). Beim Blick in empirische und Entwicklungsarbeiten wird dank Orientierung an etablierten Bezugsfachdidaktiken eher oft noch monoperspektivisch gearbeitet, wie Formulierungen wie ‚naturwissenschaftlicher Sachunterricht' (vgl. Tramowsky et al. 2023) bzw. auch Bände zu den einzelnen Perspektiven des Sachunterricht unterstreichen (siehe GDSU 2015–2021). Dazu laden auch die perspektivenbezogenen Themen des Perspektivrahmens Sachunterricht ein. Denn da eigentlich lebensweltliche Themen Pate stehen sollen, die eben nicht perspektivenspezifisch sind, stellt sich die Frage, wie diese in perspektivenbezogenen Themen aufzusplitten wären, oder ob letztere eine vorab zu erlangende Grundlage für das Verständnis vielperspektivischer Themen darstellen sollten. Vielperspektivität ist demnach auch im Sachunterricht oftmals ein Desiderat.

Dabei muss Vielperspektivität nicht Allperspektivität meinen. Vielmehr kann eine Sache in der Unterrichtsplanung etwa mit Hilfe der erwähnten didaktischen Netze aufgeschlüsselt werden und daraufhin entschieden werden, welche Aspekte aufgenommen werden, um eine Sache *grundlegend* zu klären, und welche Aspekte im Sinne der Reduktion von Komplexität weggelassen werden sollen. Diese Entscheidung soll über den konkreten Gegenstand hinausgehen und auch die Frage einbeziehen, ob die Perspektiven und bestimmte fachliche Basiskonzepte bereits gleichermaßen und im genügenden Maß berücksichtigt wurden: So können durch Auswahl der Perspektiven auch Akzente zwecks Anschlussfähigkeit an die Fächer der Sekundarstufe gesetzt werden, etwa, indem die historische Perspektive der Bedeutung von sauberem Trinkwasser explizit einbezogen wird[4]. Auch können Perspektiven vertieft werden. Im Falle des Trinkwassers wäre in der naturwissenschaftlichen Perspektive neben menschlicher Gesundheit auch die Frage interessant, was genau sauberes Trinkwasser chemisch und (mikro-)biologisch kennzeichnet.

Auch wenn Vernetzung komplex ist, stellt eine bestimmte Perspektive des Sachunterrichts bereits einen Sonderfall der Vernetzung dar: die geographische. Sie eröffnet durch ihren Bezug auf die Fachdidaktik Geographie Vernetzung in sich selber, indem sie etwa Gesellschaft-Natur-Beziehungen anspricht (vgl. Haltenberger et al. 2023), was de facto einer Vernetzung der naturwissenschaftlichen und der sozialwissenschaftlichen Perspektive innerhalb der geographischen entspricht. Dies ist verwirrend, aber auch ideal, da hierbei in gewissem Sinne eine Blaupause für weitere Vernetzungsarbeit im Sachunterricht vorliegt, die in der Logik der Bezugsfachdidaktik Geographie begründet und erprobt ist und auf dieser und ihren Erfahrungen aufbauen kann. Gleichzeitig ist diese Anlage der Perspektive natürlich inkonsequent: Es wäre auch eine *raumbezogene* statt einer geographischen Perspektive, die distinkter einen Fokus auf Raumkonzepte wirft, denkbar gewesen, die mit der sozialwissenschaftlichen und der naturwissenschaftlichen Perspektive hätte vernetzt werden können, um Natur-Gesellschaft- bzw. Mensch-Umwelt-Fragen im Unterricht zu bearbeiten. Allerdings widerspräche das der gewünschten Logik der Perspektiven als Bezug zu den Fächern (und Fächerverbünden) der Sekundarstufe anstatt als Bezug zu einer begrenzten Zahl an besonders herausgestellten fachlichen Basis- oder Kernkonzepten wie den Raumkonzepten. Die Geographie als komplexes Sachfach, das in sich Vernetzungsgelegenheiten bietet, schlägt auf die geographische Perspektive durch, so dass Vielperspektivität und Vernetzung bereits realisiert werden, bevor Perspektiven vernetzt werden.[5] Dies kann, je nach Betrachtung, hemmend oder förderlich sein für umfassendere Vielperspektivität und Vernetzung im Sachunterricht.

4 Vielperspektivität und Vernetzung jenseits fachdisziplinärer Kategorien

Eine Reduktion der Begriffe der Vielperspektivität und Vernetzung aber auf eine rein fachliche Vernetzung, wie eben aufgezeigt, ist nur ein Teilproblem und wird insbesondere dem Begriff der Vielperspektivität, wenn er weiter ausgereizt wird, nicht gerecht. Der Be-

[4] Etwa am Beispiel von Snows Brunnenkartierung zur Identifikation der Ursache eines Choleraausbruchs im Jahre 1854 (vgl. Begum 2016). Dies ist zugleich eine Anwendung des Ansatzes des Spatial Thinking in physisch-materiellen Räumen (vgl. National Research Council 2006) und damit auch ein Bezug zur geographischen Perspektive.

[5] Streng genommen existiert dieses Potenzial auch in anderen Perspektiven: Die naturwissenschaftliche Perspektive etwa verweist u. a. auf das Schulfach Physik, in dem zweifelsohne auch technische Anwendungen thematisiert werden, und damit eine Vernetzung zur technischen Perspektive hergestellt werden kann.

griff des Perspektivenwechsels, wie er in der Geographiedidaktik oft genutzt wird (vgl. Rhode-Jüchtern 1996), um auf unterschiedliche fachliche, aber eben auch gesellschaftliche und subjektive Konstruktionen zu verweisen, wird im Perspektivrahmen mehr oder weniger auf eine rein disziplinäre Betrachtung verengt, die weitere Bildungsaspekte jenseits fachspezifischer Aspekte tendenziell ausklammert. Andere Ansätze der Vielperspektivität ergänzen dieses Konstrukt um loser an weitere Fächer angeschlossene oder allgemeine Prinzipien markierende Perspektiven, wie eine sprachliche, eine ethische/philosophische und eine ästhetische Perspektive (vgl. Kahlert 2009). Das inklusionsdidaktische Netz (vgl. Kahlert & Heimlich 2012) illustriert mit ergänzenden kognitiven, kommunikativen, sozialen, emotionalen und sensomotorischen Aspekten die Notwendigkeit, weitere für Bildung wesentliche Orientierungen neben dem Perspektivenbegriff in seiner fachorientierten Setzung hinzuzuziehen, während Köhnlein (2012) eine aus der fachlichen Gliederung herausfallende ‚lebensweltliche Dimension' darstellt, die auf Kinder in ihrer (individuellen und subjektiven) Lebenswelt verweist. Sowohl Köhnlein als auch Kahlert weisen damit auf die Bezüge des Sachunterrichts jenseits fachlicher Perspektiven hin (vgl. Albers 2017). Eine daran anschließende und darüberhinausgehende Systematisierung der möglichen Zugänge zu einer weiter gedachten Vielperspektivität ist in der Entwicklung des neuen Perspektivrahmens angedacht worden: „Vielperspektivität …

1) im Sinne der Interdisziplinarität: Zusammenwirken unterschiedlicher Disziplinen (mit ihren Perspektiven) für die Bearbeitung und Lösung übergreifender Fragen und Probleme
2) aus einem sozialkonstruktivistischen Erkenntnismodell: Diskurs über individuelle Weltdeutungen (als individuelle Perspektiven) zum Aushandeln einer gemeinsamen tragfähigen Wirklichkeit (inkl. Diversität und Inklusion als Chance und Notwendigkeit)
3) anthropologisch und soziologisch bzw. politisch begründet: ein freiheitlich-demokratisches Gemeinwesen muss eine Balance finden zwischen Ermöglichung und Unterstützung individueller Entfaltung auf der einen und Ansprüchen der Gesellschaft auf der anderen Seite

3a) pädagogisch bzw. schul- und unterrichtstheoretisch: Kind und seine persönlich-individuelle Entwicklung mit entsprechenden Bedürfnissen [auch: Emotionen] und Gesellschaft mit ihrem Streben nach Sicherung und Entwicklung und entsprechenden Forderungen an die nachwachsenden Generationen

4) notwendige Vielfalt methodischer Zugänge zu den Sachen im Sachunterricht vor dem Hintergrund heterogener Lernvoraussetzungen und Potenziale der Kinder: unterschiedliche Wahrnehmungen, Begegnungen und Erfahrungen in Dimensionen wie Raum, Zeit, Natur und Kultur
5) Unterscheidung von lebensweltlichen und wissenschaftlichen Kontexten: ohne die beiden Pole sachunterrichtsdidaktischer Reflexion und Rekonstruktion gegeneinander ausspielen zu müssen"

(GDSU in Arbeit; Überlegungen der AG Theorie zum Entwurf des Perspektivrahmens, unveröffentlichtes Arbeitspapier und eigene Notizen)

Damit wird eine Komplexität deutlich, nach der der Sachunterricht eben nicht nur schlicht lebensweltliche und fachliche Perspektiven verbinden muss, sondern auch an den Lernvoraussetzungen und den Konstruktionen der Kinder von Welt, die für sie oftmals große Plausibilität haben, ansetzen muss. Dabei sind nicht nur ihre kognitiven, sondern auch ihre emotionalen und motivationalen Lernvoraussetzungen wirksam. Darüber hinaus spielen erkenntnistheoretische Fragen, Fragen nach differenzierter Didaktik und Lerntheorie und ebenso wie nach gesellschaftlich geprägten Bildungszielen eine Rolle. Implizit greifen manche Sachunterrichtsplanungen diese Komplexität auf, allerdings ohne, dass sich diese in einem erweiterten Perspektivenbegriff explizit niederschlägt.

Modelle wie das der Trias des Sachunterrichts, die sich zwischen Kind, Welt – im Sinne kindlicher Lebenswelt, aber auch Gesellschaft, in der Bildung stattfindet – und wissenschaftsorientierter und auf die Lebenswelt bezogener Sache aufspannt, wird die Komplexität der Bildungsaufgabe des Sachunterrichts angedeutet. Dies geschieht auch mit der ebenfalls angedeuteten (mindestens) „doppelte[n] Anschlussaufgabe" (GDSU 2013: 10) des Sachunterrichts. Diese verweist sowohl auf vorschulische und flankierende alltägliche Bildungserfahrungen im Umgang mit Sachen einerseits als auch auf die weiterführende Schule andererseits, mit dem Ziel, möglichst tragfähige Wissenskonstrukte und Kompetenzen bezogen auf Sachen zu erlangen, und zugleich Alltagsbezug und -relevanz zu realisieren. Dies ist ebenfalls herausforderungsvoll und wirft zugleich Fragen nach der Bildungsrelevanz ausgewählter Inhalte auf, wie weiter unten noch ausgeführt wird.

Für den Sachunterricht heißt Anschluss an die Lebenswelt der Kinder keine Verkindlichung von Inhalten, die nebenbei oft potenzielle Fehlvorstellungen beinhalten (z. B. Personifizierung von Wassertropfen im Wasserkreislauf), sondern beispielsweise zur Fundierung der didaktischen Konzeption geographischer Bildung ein Zurückgreifen auf die Erkenntnisse der Forschungsdisziplin der Geographie(n) der Kindheit (siehe u. a. Hasse & Schreiber 2019 oder Beiträge der Zeitschrift *Children's Geographies*). Dabei wird beispielsweise deutlich, dass auch kindliche Lebenswel-

ten nicht auf den Nahraum verknappt sind, da Kinder mediale Erfahrungen machen, und dass darüber hinaus Themen nicht nur aus der Handlung der Kinder betrachtet werden sollen, sondern Kinder sich durchaus der auch (teils widersprüchlichen) Handlungen anderer Akteur*innen bewusst sind oder werden können, etwa, wenn trotz Klimawandel Braunkohle abgebaut und subventioniert wird.

Eine Vernetzung alltäglicher Erfahrungen, Fachkonzepte, epistemologischer Bezüge und didaktischer Ansätze wird beispielsweise im raumbezogenen und sachunterrichtlichen Ansatz des Lernens ‚in, mit, über und durch Räume' (vgl. Gryl 2021) deutlich, der an das Lernen ‚mit, über und durch Geomedien' bzw. Digitalität angelehnt ist (vgl. Schulze & Gryl 2022; Pettig & Gryl 2023). Zugrunde liegt der Umstand, dass Lernen in alltäglichen (auch schulischen) Räumen stattfindet, dies das Lernen beeinflusst und zugleich eine Lerngelegenheit ist (vgl. Dahlinger 2009), und dass diese und weitere Räume analytisch betrachtet werden können (Lernen *über* Räume). Zugleich können in diesem Umgang neue Kernkompetenzen oder auch Kulturtechniken erlangt werden (Lernen *durch* Räume) und generell kann durch Raumgestaltung fachliches Lernen gefördert werden (Lernen *mit* Räumen, siehe *Spatially Enabled Learning*; vgl. Vogler et al. 2012). Entsprechend geographischer Raumkonzepte (vgl. DGfG 2023) sind Räume dabei sowohl physisch-materiell bedeutsam als auch individuell und sozial konstruiert, womit zugleich verschiedene Epistemologien von Räumen angesprochen werden. Der Ansatz ist ein Modell, um dabei zu helfen, raumbezogene Themen in der Primarstufe zu fassen und verschiedene ‚Perspektiven' auf Räume nicht nur im Unterrichtsthema, sondern auch in der Planung zu realisieren. Da das Konzept ‚mit, über, durch' für Geomedien bereits für die Sekundarstufengeographie durchdacht ist, bietet sich hier ein Primar- und Sekundarstufe übergreifender Ansatz für Unterrichtsplanung und Metakommunikation im Unterricht.

5 Bildungswert – Basiskonzepte, perspektivenvernetzende Themenbereiche und KSW-Fragen

Die Frage der Vernetzung und Vielperspektivität kann ein wesentliches Element sein, den Bildungswert geographischer und sachunterrichtlicher Bildung herauszustellen, allerdings sind mit diesen beiden Begriffen die dazu notwendigen Überlegungen nur teilweise expliziert. So wird Wissenschaftsorientierung als ein Bezugspunkt in der Geographiedidaktik auf der curricularen Ebene durch stark an geographischen Fachdisziplinen orientierte Basiskonzepte realisiert, auf die auch die geographische Perspektive des Sachunterrichts – mit einzelnen Abweichungen – verweist. Die Basiskonzepte sind „ausgewählte didaktisch begründete Zugänge des Schulfachs Geographie, die sich aus dem Erkenntnisinteresse der Fachdisziplin Geographie als zentral herausgebildet haben. Sie sind die grundlegenden, für Lernende nachvollziehbaren Leitideen des fachlichen Denkens (…). Basiskonzepte stellen als systematische Analysemuster und Erklärungsansätze die fachspezifische Herangehensweise des Schulfachs Geographie an einen Lerngegenstand dar" (DGfG 2023: 13). Sie sind deshalb ihrerseits vernetzt zu denken, da sie jeweils nur einzelne Schlaglichter geographischer Betrachtung darstellen. Konkret handelt es sich in den aktuellsten Ausführungen, den Bildungsstandards der Sekundarstufe II, um die Basiskonzepte System, Raummuster (im Wandel), Raumverständnis, Macht, Maßstäblichkeit und Nachhaltigkeit (vgl. DGfG 2023: 15). Im Entwurf zum neuen Perspektivrahmen Sachunterricht sind es Gesellschaft-Natur-Beziehungen, Strukturen – Funktionen – Prozesse, Raumkonzepte, Machtbeziehungen, Maßstabsebenen, Nachhaltigkeit und zusätzlich die Grunddaseinsfunktionen. Es wird ersichtlich, dass sie auf höchst unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Aspekten fußen, von Raumtheorien (Raumkonzepte, materieller und konstruierter Raum) über Systemtheorien (Mensch, Umwelt, System) bis hin zu Kategorisierungen von Regionen (Maßstäblichkeit) teilweise nach Größe, teilweise nach Funktion (z. B. Nationalstaat als Konstrukt). Für eine Anwendung über Schulformen und Jahrgangsstufen hinweg ist die Möglichkeit zentral, diese Konzepte in unterschiedlichem Komplexitätsgrad zu adressieren. Die Basiskonzepte sind allerdings nicht nur fachdisziplinär gesetzt, sondern auch durch didaktische und nicht zuletzt fachpolitische Überlegungen geprägt. ‚Nachhaltigkeit' etwa ließe sich auch durch das Zusammenspiel u. a. von System, Maßstäblichkeit und Raumverständnis erfassen, ist dennoch aus fachpolitischen Überlegungen zur Stärkung der gesellschaftlichen Bedeutung der Geographie als eigenes Basiskonzept ausgewiesen. Das Basiskonzept ‚Macht' wiederum verweist darauf, dass die Geographiedidaktik zwar einfach auf Schulfächer wie Politik verweisen könnte, aber der Bezug erstens in der Fachwissenschaft Geographie fester Bestandteil vieler Ansätze der Sozialgeographie ist (vgl. Werlen 2008), zweitens die Dynamiken von Raumkonzepten (in Deutungen und Handlungen) ohne dieses Konzept nicht verständlich werden und drittens politische Bildung bzw. Demokratiebildung eben auch eine Querschnittsaufgabe ist (vgl. Beutel 2016), die nicht an ein Fach komplett outgesourct werden kann.

Für die Auswahl von Themen einschließlich ihrer perspektivenbezogenen Teilaspekte zeigen die Ba-

siskonzepte eine Richtung auf, aber nehmen nicht die Auswahlentscheidung ab. Neben der persönlichen Bedeutsamkeit, die bei Klafkis (1964) didaktischer Analyse als Gegenwartsbedeutung (in der Trias des Sachunterrichts siehe Pech (2009): Gegenwartsbedeutung explizit *für* das Kind, in seiner Vergesellschaftung) verstanden werden kann, ist die gesellschaftliche Relevanz ein weiterer Punkt in der konkreten Ausgestaltung der Vielperspektivität. Auswahlentscheidungen sind hierbei – mit Blick auf das Curriculum und die in dessen Gestaltung eingebundenen Institutionen und Personen – normativ, können aber in ihren Beweggründen analysiert werden. Mit Klafki könnte dies unter dem Punkt der Zukunftsorientierung (vgl. Klafki 1964) gefasst werden, die auf individuelle Zukünfte, aber eben auch auf die Rolle des Individuums in einer Gesellschaft und die Gestaltbarkeit und auch (enormen) Herausforderungen von Gesellschaft verweist. Klafki hat dazu epochaltypische Schlüsselprobleme aufgeführt (vgl. Klafki 1992), die, wie der Name bereits verdeutlicht, typisch für *seine* Epoche waren. Das drängende Bevölkerungswachstum, das dort etwa ausgeführt wird, hat, auch wenn sich Fragen nach der Tragfähigkeit der Erde weiterhin stellen, mit neuen demografischen Entwicklungen eine geringere Brisanz erhalten, während andere Themen, wie ‚Krieg und Frieden' oder die ‚Umweltfrage', enorm relevant sind, in welcher Breite und Rahmung man auch immer sie fasst. Möglicherweise sind die aktuellen *Sustainable Development Goals* (UN 2015) in ihrer ebenfalls enormen Breite an Bezügen so etwas wie epochaltypische Schlüsselprobleme der Gegenwart. Mit der Formulierung dieser Probleme schwingt der Anspruch an Bildung und damit an Bildungsinstitutionen wie an die Lernenden mit, dass diese Probleme die ihrigen sind bzw. zu ihren werden, obgleich sie diese Probleme meist nicht mitverursacht haben, sich aber als Teil von davon betroffenen Gesellschaften dem nicht entziehen können. Insbesondere mit einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist eine derartige Top-Down-Setzung im Bildungsbereich als zumindest normative (Teil-)Reaktion auf drängende Herausforderungen zu verstehen (vgl. Pettig 2021), die oft auch – siehe die in Kapitel 4 ausgeführte weiter gedachte Perspektivenvielfalt – zunächst an den Perspektiven der Heranwachsenden vorbeiarbeitet.

Der Sachunterricht versucht mit weniger Anspruch auf Vollständigkeit als Klafki etwas Ähnliches, indem er einzelne große Themenbereiche etwa im Perspektivrahmen als perspektivenvernetzende Themenbereiche (PVTs) ausformuliert, die einerseits die Notwendigkeit und Realisierbarkeit vielperspektivischen und vernetzenden Sachunterrichts illustrieren, andererseits aber vor allem den Fokus auf aus verschiedenen Gründen besonders relevante Themenbereiche legen. Rein theoretisch lassen sich zahlreiche PVTs unterschiedlichen Umfangs formulieren, die auch überlappend sein können, weshalb der exemplarische Charakter der genannten PVTs betont wird. Nachhaltige Entwicklung etwa wird explizit im Perspektivrahmen ausgewiesen, weil es sich um eine zentrale gesellschaftliche Herausforderung handelt, die ohne Zweifel interdisziplinäres oder, in der Sprache der Sachunterrichtsdidaktik, perspektivenvernetzendes Denken erfordert.[6] Verkehr und Mobilität in der Breite des Themenbereichs hat definitiv einen Überlapp mit Nachhaltigkeit, wird aber auch angeführt, weil traditionell die Schule Kinder kompetent machen soll für den sicheren Gang zum Lernort und für die Erschließung des Nahraums. Dieser Fokus entspricht in der Praxis oftmals einer wenig vernetzenden Sicherheitserziehung, bietet aber ein großes Potenzial für die Verknüpfung etwa mit gesellschaftlichen Fragen (vgl. u. a. Stiller 2024). Sexualität als weiterer in der Planung zum neuen Perspektivrahmen gehandelter PVT wird hervorgehoben, weil hier eine persönlich wie gesellschaftlich zentrale Erziehungsaufgabe teilweise auch kompensatorisch von der Schule übernommen wird, was angesichts der Manosphere im Web und alltäglicher Übergriffigkeit und gesellschaftlicher Anfeindungen gegen LGBTQIA+ definitiv über die naturwissenschaftliche Perspektive von Geschlechtlichkeit hinausgehen muss. Politische Eingriffe weltweit, gerade in diesem Bildungsbereich, zeigen, dass Gesellschaft normativ vor dem Hintergrund gewünschter Rollen- und Geschlechterbildung in Bildung hineinwirkt. Das Ausflaggen von Digitalisierung und Medien als PVT wiederum ist nicht nur als Umstand zu verstehen, dass mit der technischen und der sozialwissenschaftlichen Perspektive hier wesentliche Kernelemente des Lernens über Medien aufgegriffen werden können, sondern auch als der Geographie nicht unbekannte Abgrenzung gegen Bestrebungen, den Sachunterricht für potenzielle Fächer wie Medienkunde und Informatik zu reduzieren. PVTs erfüllen also Funktionen einer gesellschaftlichen Top-Down-Setzung, als Reminder für unterschiedlich begründete Bildungsrelevanz und als Beispiele für Vernetzung als Normalfall.

Als Korrektiv jenseits einer Top-Down-Setzung kann der Ansatz der immanenten Kritik dienen (vgl. Lehner & Gryl 2022). Immanente Widersprüche in Sachen werden zum Ausgangspunkt von Bildung anstelle gesetzter Themen. Der enorme Platzbedarf von individueller E-Mobilität im öffentlichen Raum bei-

[6] Die Darstellung von Nachhaltiger Entwicklung als PVT ist angesichts der enormen Breite des Feldes nicht unumstritten – andere Stimmen plädieren dafür, Nachhaltige Entwicklung als unterliegendes Prinzip der Themenformulierung im Sachunterricht bzw. des Sachunterrichts zu begreifen.

spielsweise ist ein immanenter Widerspruch in der Erzählung (komplett) nachhaltiger Mobilität. Für den Ansatz spricht, dass in den Widersprüchen selbst gesellschaftlich relevante Bildungsanliegen zutage treten.

Eine Möglichkeit, mit der Setzung der PVTs umzugehen, weitere PVTs aus dem Selbstverständnis der Vielperspektivität und Vernetzung zu formulieren, aber auch den Bezug von einem umfassenden PVT zu einer konkreten Unterrichtsplanung zu schaffen, bieten in der Didaktik des Sachunterrichts Kinder-Sachen-Welten-Fragen (KSW-Fragen, vgl. Fischer et al. 2024), vergleichbar mit lohnenden oder ‚geographischen' Fragen in der Geographiedidaktik (vgl. Lindau & Renner 2019). KSW-Fragen deuten einen Bezug zur Trias des Sachunterrichts an und sollen Fragen von Schüler*innen oder zumindest deren Lernvoraussetzungen inklusive ihrer Interessen und Wünsche, Bezüge aus ihrer Lebenswelt und die Vernetzung in wissenschaftsorientierten Sachen durch die Formulierung von konkreten Fragen zusammenbringen. Eine KSW-Frage kann die scheinbar simple Frage nach dem Preis einer Kilowattstunde sein (vgl. Peschel 2016): Sie verlangt sowohl nach der technischen Klärung, was eine Kilowattstunde ist und wie sie, unsichtbar, gehandelt werden kann, als auch nach der sozialwissenschaftlichen, ob unterschiedliche Preise gleichberechtigten Zugang aller zu ‚grünem Strom' verhindern. Im Exkurs ist auf der naturwissenschaftlichen Ebene zu klären, wie Strom *grün* sein kann, und auf der technischen, welche Produktionsform dahintersteckt. KSW-Fragen ermöglichen eine konkrete Stundenplanung vor dem Hintergrund von Themen und / oder PVTs, schaffen Anregung, Problem- und Zielorientierung für die Lernenden; Sie haben durch Einbezug der Lernenden Potenzial zur zumindest grundlegenden Demokratisierung von Schule jenseits der bloßen Setzung von Themen und negieren dabei nicht den Einbezug normativer Zielsetzungen, die gesellschaftlichen Bildungsideen folgen. Im Sinne eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses, das in Sachunterricht und Geographiedidaktik immer wieder verhandelt wird (vgl. u. a. Marquardt 1982; Nießeler 2022; sowie Vielhaber 1999; Nöthen & Schreiber 2023) soll diese Gesellschaft zumindest als wandelbar verstanden werden und die Aufgabe von Sachbildung als Befähigung der Lernenden zur Gestaltung von Wandel, auch im Bewusstsein von systemischen Restriktionen.

6 Das Beispiel Nachhaltige Entwicklung und ein vorläufiges Fazit

Ein Idealtyp von Vielperspektivität und Vernetzung auf vielen Ebenen, zugleich ein enorm umfangreiches Feld, ist Nachhaltige Entwicklung: Basiskonzept für die Geographiedidaktik, PVT für den Sachunterricht und Querschnittsaufgabe aller Fächer (vgl. Buddeberg 2016). Sowohl Sachunterricht als auch Geographie („Leitfach einer Bildung für nachhaltige Entwicklung" (DGfG 2023: 7), Selbstzuschreibung der DGfG) kommt hier eine wesentliche Rolle unter den Fächern zu, insbesondere wegen ihrer systemischen/vernetzenden Konzeption und ihres Lebensweltbezugs. Mit dem neu eingeführten Basiskonzept ‚Macht' lassen sich in diesem Feld sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe auch nicht nachhaltige Entwicklungen auf Basis von Interessen und Machtasymmetrien erklären und mit (Raum-)Konstruktionen Deutungen / Handlungen wie Greenwashing. Im Sachunterricht unterstützen erstens Vernetzungen mit der sozialwissenschaftlichen Perspektive und zweitens ein über disziplinäre Vernetzung hinausgehender Perspektivenbegriff dieses Themenfeld in seiner Komplexität und Ambiguität, in Kohärenz mit und ergänzt durch kritische und transformative Bildungsansätze (BNE II und III, vgl. Pettig 2021): Jenseits einfacher Zusammenhänge (‚Recyclingkreislauf') und entsprechender Handlungsanweisungen (Mülltrennung) geht es um das Erkennen von Dysfunktionalität und ihrer Ursachen (teilweises Verbrennen und Deponieren von Plastikmüll) und das Finden eines eigenen Umgangs damit (eigene Verantwortung und Kompensation; Möglichkeiten, Grenzen und eigene Interessen als Entscheidungsgrundlage für Handlungen; mögliche Einflussnahme auf Handlungen anderer und diesbezügliche Grenzen). Durch den Bezug auf Kind als Eckpunkt in der Trias des Sachunterrichts und die Berücksichtigung von Emotionen in zumindest einigen Modellen des Sachunterrichts (siehe oben, vgl. Kahlert & Heimlich 2012) ist ein breiter (im weiten Sinne vielperspektivischer) Zugang bereits angelegt; in der Sekundarstufe mit einer stärkeren Wissenschaftsorientierung, die hoch relevant ist, aber nicht alle Anliegen der Lernenden und Bildungsanliegen zu deren Befähigung erfassen kann, weniger, obgleich gerade für Heranwachsende das Thema subjektiv und objektiv existentiell und daher auch mit entsprechend zu bewältigenden Emotionen verbunden ist (vgl. Costa et al. 2025). An diesem Punkt wäre ein Transfer sachunterrichtsdidaktischer Ideen in die Sekundarstufe denkbar. Dabei geht es nicht nur um den Umgang mit eigenen Emotionen wie Angst, Verunsicherung, Frustration und Hoffnung, auch in der Auseinandersetzung mit anderen, etwa der Lehrkraft als ein*e Repräsentant*in der vorhergehenden Generation mit ihrem eigenen (in der Regel verursachenden) Beitrag und ihrer eigenen Haltung zu Nachhaltigkeitsfragen. An der Lehr-

kraft ist es wiederum, diese Auseinandersetzung neben einer fachlichen auch transparent im Sinne von idealerweise Authentizität und Glaubwürdigkeit, inklusive des Umgangs mit eigenen Ambiguitäten, zuzulassen. Gerade der Bezug zu alltäglichen Handlungen, deren Eingebettetheit in systemische Zusammenhänge und Zwänge und die Notwendigkeit der beständigen Abwägung eigener Entscheidungen zwischen Verpflichtungen und Wünschen wirft die Frage auch nach gemeinsamen Anstrengungen auf, etwa im Sinne des Aufbaus von gemeinsamer Handlungsmacht oder auch an den Heranwachsenden orientierter erwachsener Unterstützung (Allyship, vgl. Cumming-Potvin 2024). Dies kann aber nicht allein im Rahmen der Unterrichtsstunde(n) in einem Klassenraum geschehen, sondern erfordert ein Bildungsverständnis als beständiges und über den Unterricht hinausgehendes Anliegen. Gemeint ist also, Lernräume (ausgehend von dem Gedanken des ‚Lernens in Räumen') entsprechend der Bedeutung des Gegenstands deutlich größer und damit lebenswelt- und phänomenbezogen zu denken.

Das Beispiel Nachhaltige Entwicklung, das angesichts seiner Breite in relativ viele Bereiche des fachlichen Lernens geographischer und sachunterrichtlicher Bildung hineinwirkt, erfordert Vernetzung und Vielperspektivität über die ohnehin schon vernetzten Sachfächer hinaus. Es erfordert Vernetzung mit weiteren Fächern im Sinne einer Querschnittsaufgabe, aber auch in die Schule als Lernraum und Teil von Schulentwicklung hinein sowie in das Umfeld als Chance für gesellschaftliche Interaktion und schlussendlich in die Gesellschaft in ihrer Komplexität aus Institutionen und Akteur*innen. Vernetzung und Vielperspektivität haben vor dem Bildungsanliegen der Sachfächer zahlreiche Dimensionen, die über innerdisziplinäre und interdisziplinäre Betrachtungen, denen sich Sachunterricht und Geographiedidaktik seit Langem widmen, weit hinausgehen. Der Sachunterricht weist, wie auch die Fächer der geographischen Bildung der Sekundarstufe, Ansatzpunkte auf, diesem Anliegen gerecht zu werden. Die besondere Betonung von Lebensweltbezug im Sachunterricht kann dabei einen noch stärkeren Anlass zu komplexerer Vielperspektivität bieten, der möglicherweise Anregung für geographische Bildung sein kann. Eine konsequente Umsetzung über die Breite fachlicher Inhalte und Praxis allerdings steht bisher noch aus.

Danksagung

Die Publikation dieses Aufsatzes wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Duisburg-Essen unterstützt.

Literatur

Albers, S. (2017): Bildung und Vielperspektivität im Sachunterricht – ein „inniges" Verhältnis. In: GDSU-Journal 6. S. 11–20.

Begum, F. (2016): Mapping Desease: John Snow and Cholera. https://www.rcseng.ac.uk/library-and-publications/library/blog/mapping-disease-john-snow-and-cholera/ (29.04.2025)

Beutel, W. (2016): Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung. In: Die Deutsche Schule 108(3). S. 226–238. DOI: https://doi.org/10.25656/01:25959

BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2025): Sauberes Trinkwasser für alle: ein Menschenrecht. https://www.bmz.de/de/themen/wasser/wasser-sanitaer-und-hygieneversorgung-wash/trinkwasserversorgung-20682 (29.04.2025)

Buddeberg, M. (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe. In: Die Deutsche Schule 108(3). S. 267–277. DOI: https://doi.org/10.25656/01:25962

Costa, J., H. Kminek, T. Ruckelshauß, M. Singer-Brodowski & J. Weselek (2025): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Kontroversen und Debatten. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto.

Cumming-Potvin, W. M. (2024): What is allyship? A brief history, present and future. https://theconversation.com/what-is-allyship-a-brief-history-present-and-future-220668 (29.04.2025)

Dahlinger, S. (2009): Der Raum als dritter Pädagoge. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 6(37). S. 247–250.

DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (2023): Bildungsstandards im Fach Geographie für die Allgemeine Hochschulreife. DGfG, Berlin.

Fischer, M., P. Kihm, S. Kneis & M. Peschel (2024): Die Kinder-Sachen-Welten-Frage (KSW-Frage) als praktisch didaktisches Werkzeug zur Planung und Umsetzung von Vernetzung im vielperspektivischen Sachunterricht. In: didacticum 6. S. 55–78.

Flügel, A., L. Kater-Wettstädt, D. Kucharz, D. Pech, C. Schomaker, R. Schroeder, T. Simon & N. Skorsetz (2024): Vielperspektivität – Reflexion eines Konstrukts didaktischen Denkens im Sachunterricht. In: GDSU-Journal 15. S. 62–72.

GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2015–2021): Begleitbände zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (in Arbeit): Perspektivrahmen Sachunterricht.

Gryl, I. (2021): Raumbezogenes Lernen und neue Lernkulturen – Mündigkeitsorientiert in und mit Räumen sowie über und durch Räume lernen. In: Peschel, M. (Hg.): Kinder lernen Zukunft. Didaktik der Lernkulturen. Grundschulverband e. V., Frankfurt am Main. S. 200–215.

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. S. 33–37. DOI: http://dx.doi.org/10.1553/gw-unterricht170s33

Hasse, J. & V. Schreiber (2019): Räume der Kindheit Ein Glossar. transcript, Bielefeld.

Kahlert, J. (2009): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Kahlert, J. & U. Heimlich (2012): Inklusionsdidaktische Netze. Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, U. & J. Kahlert (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Kohlhammer, Stuttgart. S. 153–190.

Kanwischer, D. (2015): Politische Ökologie. Fachliche Grundlagen und schulpraktische Anregungen In: Gryl, I., A. Schlottmann & D. Kanwischer (Hrsg.): Mensch:Umwelt:System. Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele für den Geographieunterricht. Lit, Münster. S. 191–200.

Klafki, W. (1964): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, H. & A. Blumenthal (Hrsg.): Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Schroedel, Hannover. S. 5–64.

Klafki, W. (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichtes. In: Lauterbach, R., W. Köhnlein, K. Spreckelsen & E. Klewitz (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts 3. IPN und GDSU, Kiel. S. 11–31.

Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Köhnlein, W. (2022): Sache als didaktische Kategorie. In: Fölling-Albers, M., M. Götz, A. Hartinger, J. Kahlert, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 39–43.

Köhnlein, W., B. Marquardt-Mau & L. Duncker (2013): Vielperspektivität. In: widerstreit sachunterricht 19. S. 1–3

Lehner, M. & I. Gryl (2022): Didaktische Analyse revisited. Ansätze einer Unterrichtsvorbereitung für einen kritisch-emanzipatorischen GW-Unterricht durch immanente Kritik. Ansätze einer immanent-kritischen Umdeutung. In: GW-Unterricht 166. S. 24–41. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht166s24

Lindau, A. & T. Renner (2019): Zur Bedeutung des Fragenstellens bei geographischen Exkursionen. Eine empirische Studie mit Lehramtsstudierenden am Beispiel einer Exkursion in die nördliche Toskana. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik 47(1). S. 24–44.

Maier, U., U. Rauin & J. Kraft (2007): Fächerverbünde in der Sekundarstufe. Wie beurteilen Lehrkräfte neue curriculare Vernetzungen? In: Die Deutsche Schule 99(3). S. 316–329. DOI: https://doi.org/10.25656/01:27301

Marquardt, B. (1982): Kind- und Wissenschaftsorientierung im Sachunterricht. Thesen und Fragen. In: Lauterbauch, R. & B. Marquardt (Hrsg.): Sachunterricht zwischen Alltag und Wissenschaft. Grundlagen und Beispiele für Schulpraxis und Lehrerbildung. Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt am Main. S. 45–54.

Mehren, R., A. Rempfler, E.-M. Ullrich-Riedhammer, J. Buchholz & J. Hartig (2016): Systemkompetenz im Geographieunterricht. Ein theoretisch hergeleitetes und empirisch überprüftes Kompetenzstrukturmodell. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 22(1). S. 147–163.

National Research Council (2006): Learning to Think Spatially. GIS as a Support System in the K-12 Curriculum. National Academies Press, Washington.

Nießeler, A. (2022): Kulturen des Sachunterrichts. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler.

Nöthen, A. & V. Schreiber (2023): Transformative Geographische Bildung. Einleitung. In: Nöthen, A. & V. Schreiber (Hrsg.): Transformative Geographische Bildung – Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken. Springer, Berlin. S. 1–7.

Pech, D. (2009): Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. In: widerstreit sachunterricht 13. S. 1–10.

Peschel, M. (2016): Lernkulturen in der Grundschule und im Sachunterricht. In: Grundschule aktuell 136. S. 3–6.

Pettig, F. & I. Gryl (2023): Lernen, Bildung, Fachlichkeit – Perspektiven auf geographische Bildung in einer Kultur der Digitalität. In: Pettig, F. & I. Gryl (Hrsg.): Geographische Bildung in digitalen Kulturen. Perspektiven für Forschung und Lehre. Springer, Berlin. S. 1–19.

Petting, F. (2021): Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. In: GW-Unterricht 162. S. 5–17. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s5

Plotz, T. & S. Schweiger (2024): Vielperspektivität von Anfang an?! Überblick und Analyse aktueller Planungsmodelle für den Sachunterricht. In: Didacticum 6. S. 25–54.

Rhode-Jüchtern, R. (1996): Den Raum lesen lernen – Perspektivenwechsel als geographisches Konzept. Oldenbourg, München.

Schulze, U. & I. Gryl (2022): Geographische Bildung in der digitalen Welt. In: Frederking, V. & Romeike, R. (Hrsg.): Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Waxmann, Münster. S. 143–173.

Stiller, J. (2024): MoBild. Berliner Modell zur Mobilitätsbildung. https://mobild.hypotheses.org/ (29.04.2025)

Symeonidis, V. & J. F. Schwarz (2016): Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. In: Forum Oświatowe 28(2). S. 31–47.

Tänzer, S. (2014): Konzeptionen und Positionen der Didaktik des Sachunterrichts in der Gegenwart. In: Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.): Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft GDSU e. V. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 57–77.

Tramowsky, N., J. Meßinger-Koppelt & T. Irion (2023): Naturwissenschaftlicher Sachunterricht digital. Joachim Herz, Hamburg.

UN – United Nations (2015): Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf (29.04.2025)

Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse. In: Vielhaber, C. & D. Deninger (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Universität Wien, Wien. S. 9–26.

Vogler, R., S. Hennig, T. Jekel & K. Donert (2012): Towards a Concept of Spatially Enabled Learning. In: Jekel, T., A. Car, J. Strobl & G. Griesebner (Hrsg.): GI_Forum 2012: Geovizualisation, Society and Learning. Herbert Wichmann Verlag, Berlin. S. 204–211.

Weichhart, P. (2008): Der Mythos vom „Brückenfach" In: Geographische Revue 1. S. 59–69.

Werlen, B. (2008): Sozialgeographie. Eine Einführung. Haupt, Bern.

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s15

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 Kompetenzzielen 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 wiederrum 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).

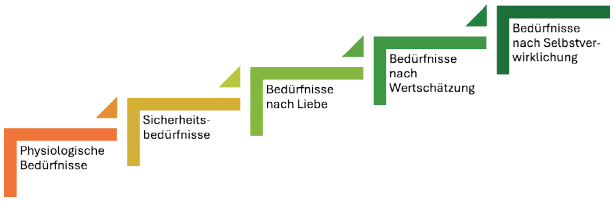


Abb. 1: Bedürfnishierarchie nach Maslow 1943 (Quelle: eigene Darstellung)

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: 392 f.). 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 notwendigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, kann dies für die Person eine Bedrohungssituation darstellen, die entsprechende Notfallreaktionen hervorruft oder psychische Erkrankungen zur Folge haben kann (vgl. Maslow 1943: 377 f., 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 präzisierte (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 Scheinbefriedung:* 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 Diener[5] (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 Bedürfnisbefriedung, 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 weitaus 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 Klebepunkte 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



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

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

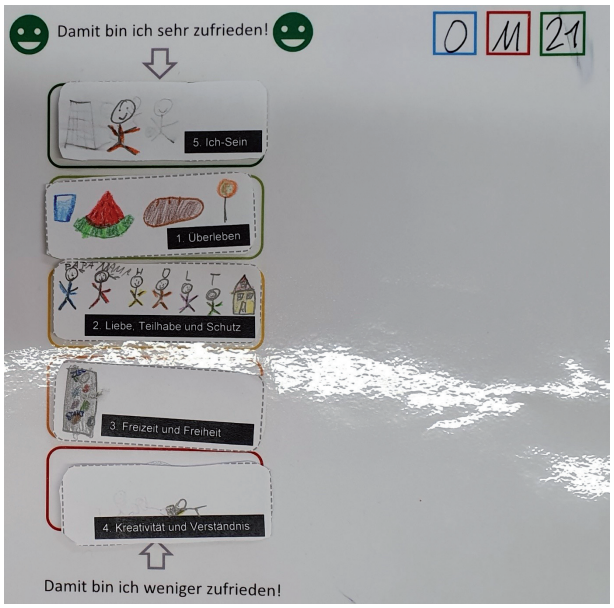


Abb. 4: Exemplarische Reihung mittels Zeichnungen (Quelle: eigene Aufnahme)

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, reihten 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 diskutiere 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 Kleidungsauswahl 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: Projektinhalte und Lehrplanbezüge

Projektinhalte				
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

Geschlecht	N	männlich	weiblich			
	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-

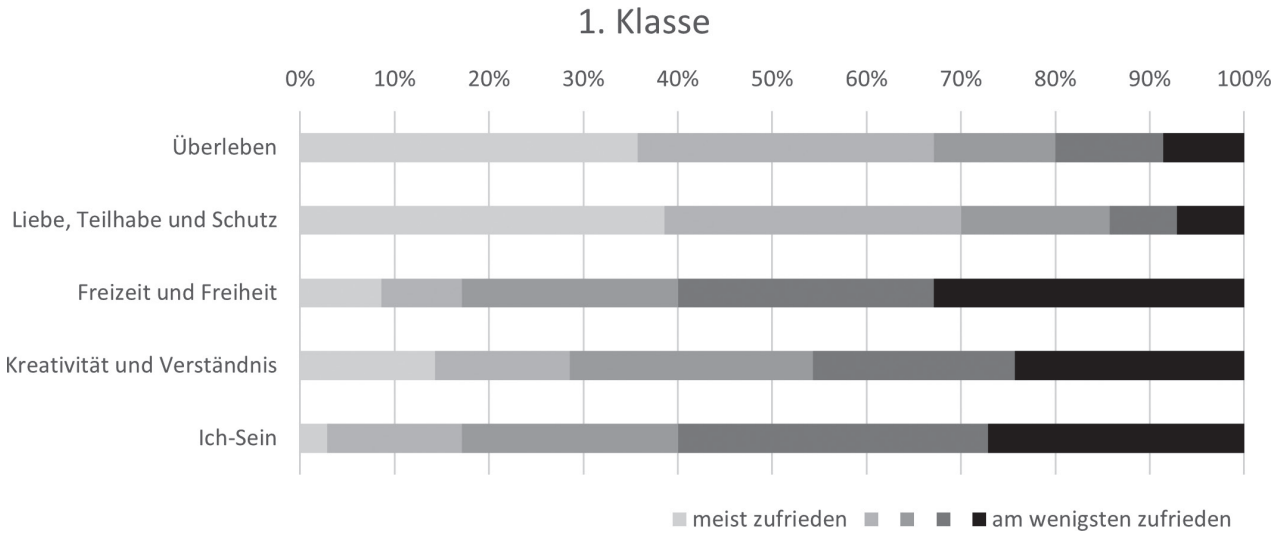


Abb. 5: Reihung der Bedürfnisse in der ersten Klasse (Quelle: eigene Darstellung)

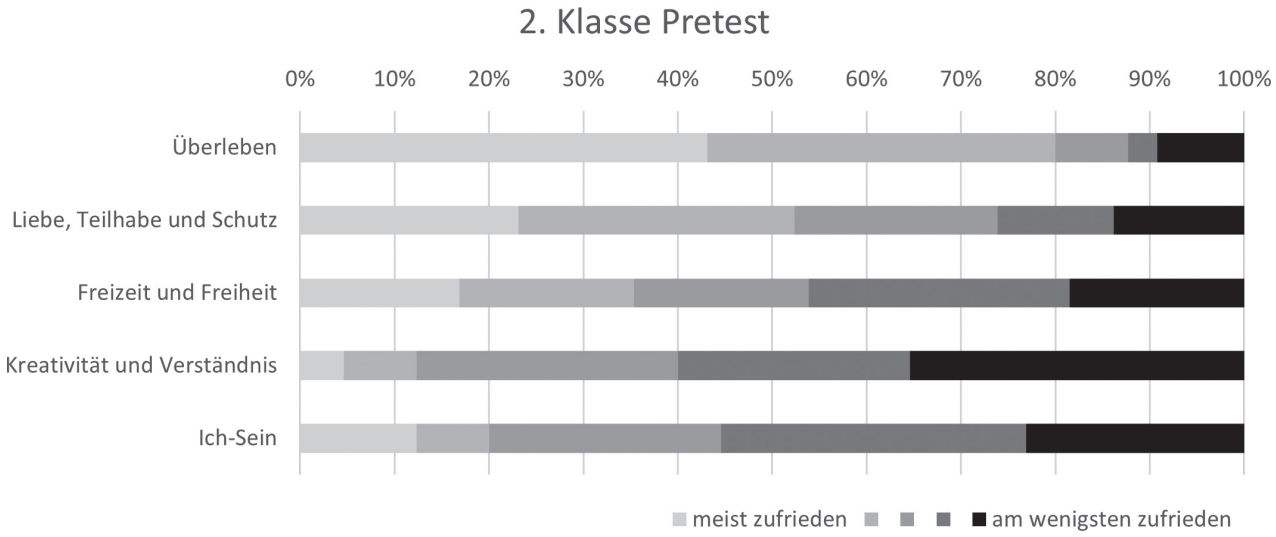


Abb. 6: Reihung der Bedürfnisse in der zweiten Klasse – Pretest (Quelle: eigene Darstellung)

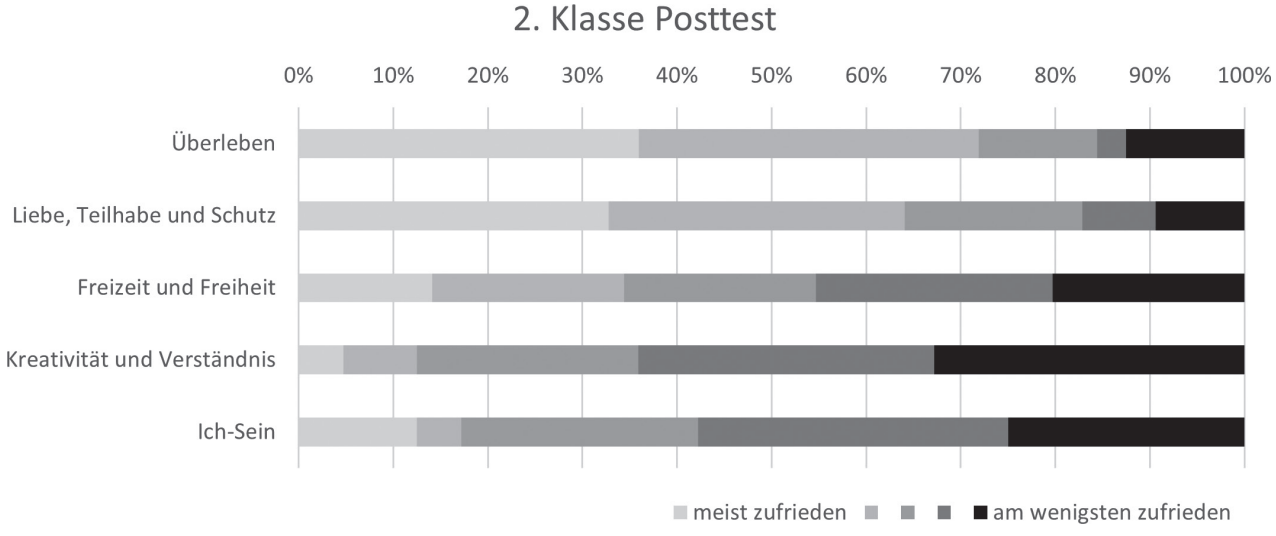


Abb. 7: Reihung der Bedürfnisse in der zweiten Klasse – Posttest (eigene Darstellung)

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 Reihenfolge 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 gereihte 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 betonen 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, großteils 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 negativ 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 biopsychosoziokomplexes 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-Projektnetzwerk (2021): Bedürfnisse befriedigen: Wünsch dir was! Kauf es dir!? https://insert.schule.at/unterrichtsbeispiele/privater-haushalt-und-konsum/beduerfnisse-befriedigen-wuensch-dir-was-kauf-es-dir (25.04.2025)

Lehner, M. & I. Gryl (2019): Neoliberalismus in NRWs 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 Relationsship between Houshold 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. Zemelman, 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)

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s31

Matthias Forcher-Mayr*

Fachdidaktik

Entrepreneurship Education im Lehrplan der allgemeinbildenden Schule. Kritische Perspektiven und Trittsteine für den GWB-Unterricht

* matthias.forcher-mayr@ph-tirol.ac.at, Pädagogische Hochschule Tirol

eingereicht am: 16.01.2025, akzeptiert am: 18.04.2025

Entrepreneurship Education (EE) ist ein übergreifendes Thema in den neuen österreichischen Lehrplänen (1.–8. Schulstufe). Der Beitrag diskutiert das zugrundeliegende Verständnis von EE und stellt Querbezüge zu dem ebenfalls im Lehrplan enthaltenen 4K-Modell als Teil des 21st Century Skills Konzepts, sowie zum Verständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung her. Ausgehend von der kritischen Betrachtung der vorliegenden EE-Fassung werden Bausteine eines kritisch-konstruktiven Entwurfs zu EE dargelegt, die der weiteren (fach-)didaktischen Auseinandersetzung dienlich sein sollen.

Keywords: Entrepreneurship Education, Critical Entrepreneurship Education, Schule, Verwirklichungschancenansatz, 21st Century Skills, Neoliberalismus

Rethinking Entrepreneurship in General Education: Didactic Approaches to Geography and Socio-Economic Education

Entrepreneurship Education (EE) represents a cross-disciplinary theme in the new Austrian curricula for grades 1 to 8. This article outlines the underlying conceptualization of EE and establishes connections to the 4K model, also included in the curriculum as part of the 21st Century Skills framework, as well as to Education for Sustainable Development. Based on the critical discussion of the current formulation of EE, the article proposes components of a critical-constructive framework for EE, intended to facilitate further (subject-specific) didactic discourse.

Keywords: Entrepreneurship Education, Critical Entrepreneurship Education, Primary School, Secondary School, Capability Approach, 21st Century Skills, Neoliberalism

1 Einleitung

Entrepreneurship Education (EE) ist eine globale bildungspolitische Priorität und wurde als ‚übergreifendes Thema' in die neuen österreichischen Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe I aufgenommen (vgl. BMBWF 2024a, 2024b). Für Österreich neu ist hierbei die Festschreibung von EE im allgemeinbildenden Schulwesen sowie der Anspruch, EE ab der 1. Schulstufe in den Unterricht zu integrieren. Diese Entwicklung ist weniger als das Ergebnis von didaktischen Fachdiskursen bzw. Lobbying ‚von unten' zu lesen, denn als das Wirken politischer Interessen außerhalb des Bildungssystems.

EE wird von wirtschaftspolitischer Seite als eine Maßnahme für wirtschaftliche Entwicklung bzw. Wachstum und globale Wettbewerbsfähigkeit betrachtet. Es wird dabei als ein Kompetenzbereich gefasst, der Innovationen für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung unterstützen soll (vgl. EU 2006a, 2013; Valerio et al. 2014). Mit der Einführung von EE als fächerübergreifende Unterrichtsperspektive folgt das österreichische Schulwesen einem internationalen Trend. Die Agenda 2030 führt EE in ihren Nachhaltigkeitszielen an. Weitere Policy-Wegweiser stellen Strategiedokumente multilateraler Institutionen von der Weltbank bis zur EU dar, die bis auf die Ebene nationaler Schulsysteme wirken. Zunehmend wird EE mit dem Konzept nachhaltiger Entwicklung verknüpft (vgl. Seikkula-Leino et al. 2021; UN 2015; Valerio et al. 2014).

Existierende pädagogisch-didaktische Handreichungen für das allgemeinbildende Schulwesen wurden nicht in den entsprechenden Fachdiskursen entwickelt. Mit dem EntreComp-Framework liefert die EU ein Kompetenzmodell für die Umsetzung des Konzepts. Vom österreichischen Bildungsministerium (BMBWF) wird das im Kontext kommerzieller Unterrichtsfächer

entstandene TRIO-Modell zur allgemeinbildenden schulischen Umsetzung zur Verfügung gestellt und im Lehrplan zur Definition von EE herangezogen (vgl. Bacigalupo et al. 2016; BMBWF 2024a; Lindner 2015). Die österreichische EE-Strategie ‚Landkarte der Aktionen' enthält beide Konzepte (vgl. Kiss et al. 2020).

EE ist eines von zwölf übergreifenden Themen, welche die bisherigen Unterrichtsprinzipien ersetzen. Darüber hinaus bieten die Fachlehrpläne für Sachunterricht und GWB Zuordnungsvorschläge der übergreifenden Themen zu den Kompetenzbeschreibungen und Anwendungsbereichen. Es findet sich keine Sachunterrichts-/GWB-spezifische Definition. Der GWB-Lehrplan für die Sekundarstufe I beinhaltet die Formulierung des didaktischen Grundsatzes, wonach EE im Unterricht „durch die Stärkung der Kreativität, Eigeninitiative und Erfahrung der Möglichkeit, Wirtschaft und Gesellschaft aktiv mitzugestalten" (BMBWF 2024a: 124) vollzogen und gelernt wird.

Die interdisziplinäre Forschung identifiziert EE in Primar- und Sekundarstufe als „underresearched domains" (Liguori et al. 2019: 182). Dies betreffen u. a. die didaktische Grundlegung sowie deren Verknüpfung mit bildungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Bezügen. Dies wird auch im Fachdiskurs zum Unterrichtsfach GWB deutlich, obgleich des Teilfokus des Faches auf wirtschaftlicher Bildung. Das Beispiel der Zeitschrift GW-Unterricht zeigt, dass von insgesamt drei Beiträgen zum Thema zwei allgemeine Beiträge von Lindner (2012, 2015) und ein spezifisch fachdidaktischer Beitrag von Forcher-Mayr (2022b) veröffentlicht wurden. Im Feld der sozioökonomischen Bildung stellt die kritische Diskussion von EE ein peripheres Thema dar. Thematisiert wird der vorrangige Fokus auf wirtschaftlich-unternehmerisches Handeln bzw. die geringe Ausgeprägtheit einer sozialwissenschaftlichen Perspektive (vgl. Engartner 2020; Haarmann 2020; Krüger 2019).

Nach Basil Bernstein (2018) sind Curricula Ausdruck gesellschaftlicher Machtstrukturen. Sie spiegeln Interessen wider und geben Antworten auf die Frage, welches Wissen in einer Gesellschaft als wertvoll angesehen wird. Insofern soll im Beitrag zunächst der Frage nachgegangen werden, welches Verständnis von EE den Lehrplänen zugrunde liegt und in welche Diskurse es eingebettet ist.

Es wird von der These ausgegangen, dass die allgemeinen Teile der neuen Lehrpläne diskursiv von der Bezugnahme auf 21st Century Skills bzw. dem 4K-Modell (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, Kritisches Denken – siehe Kap. 2) (vgl. Bialik et al. 2015; BMBWF 2024a, 2024b) und einem instrumentellen Verständnis nachhaltiger Entwicklung gerahmt werden. Letzteres betrachten die Lehrpläne als Leitperspektive schulischen Lernens (vgl. BMBWF 2024a, 2024b). In diesem Kontext wird EE als eine Maßnahme verstanden, die ein Lernen für nachhaltiges wirtschaftliches Wachstum *und* gesellschaftliche Innovation für nachhaltige Entwicklung anregen soll. Insofern beinhalten die Lehrpläne EE nicht nur als übergreifendes Thema, sondern weisen auch ein ‚entrepreneurial framing' auf. Dieses beinhaltet die diskursive Festlegung der notwendigen Kompetenzen zur Bearbeitung der Nachhaltigkeitsherausforderungen des 21. Jahrhunderts und schreibt die Verantwortlichkeit junger Menschen in Bezug auf deren Bearbeitung fest. Ein instrumentelles Verständnis nachhaltiger Entwicklung birgt das Risiko, dass Herausforderungen objektiviert und naturalisiert werden (vgl. Singer-Brodowski 2018). Kernaspekte eines instrumentellen Nachhaltigkeitsverständnisses sind auch die stärkere Betonung globaler ökologischer Herausforderungen gegenüber der Frage globaler sozialer Gerechtigkeit – die unzureichende Anerkennung historisch begründeter globaler Machtverhältnisse als Grundlage von Solidarität und reparativem Handeln. Hinzu kommt die diskursive Fortschreibung der Formel vom nachhaltigen wirtschaftlichen Wachstum als Grundlage von Entwicklung, ohne die Widersprüche hinter dieser Annahme ausreichend zu thematisieren (vgl. Adelman 2018). Davon abzugrenzen ist ein emanzipatorisches Verständnis, das nach Macht, Interessen, der Gemachtheit von Herausforderungen sowie nach Gegenperspektiven fragt.

Aufbauend auf der Diskussion des EE-Verständnisses in neuen Lehrplänen sowie auf früheren Betrachtungen zum Thema (vgl. Forcher-Mayr 2022a, 2022b) soll in diesem Betrag ein Verständnis von EE weiter skizziert werden, das konstruktiv auf der Kritik an einem orthodoxen Verständnis von EE und seinen Begleitdiskursen aufbaut. Hierbei wird von den Perspektiven der ‚critical entrepreneurship studies' (vgl. Verduyn et al. 2017), des ‚societal entrepreneurship' (vgl. Berglund & Johannisson 2012) sowie eines sozialkonstruktivistischen Verständnisses von EE (vgl. Steyaert & Katz 2004) ausgegangen und Entrepreneurship als das Phänomen menschlichen Unternehmens definiert. Ausgehend von der Kritik eines ‚ökonomischen Reduktionismus' im Feld der Entrepreneurship-Studien (vgl. Verduyn et al. 2017) wird der Gegenstand nicht vorrangig als ökonomisch, sondern als ein menschliches bzw. soziales Phänomen verstanden (ausführlich zu diesem Verständnis siehe Forcher-Mayr 2022b). Ausgehend hiervon wird ein didaktischer Zugang dargelegt, der ein Lernen über, für und durch EE (vgl. Gibb 2002) aus einer kritisch-konstruktiven Perspektive unterstützen soll und dessen Grundorientierung auf den Sachunterricht in der Primarstufe ebenso wie auf den GWB-Lehrplan der Sekundarstufe I umgelegt werden kann.

2 Entrepreneurship Education oder – was soll im 21. Jahrhundert gelernt werden?

Die neuen Lehrpläne weisen ein ‚entrepreneurial framing' auf, indem die Leitvorstellung des Lernens auf die Heranbildung von aktiven und kreativ-problemlösenden Gesellschaftsakteur*innen abzielt. Das österreichische Bildungsministerium (BMBWF) präsentiert die neuen Lehrpläne als ein ‚Paket', das Schüler*innen ‚zukunftsfit' für das 21. Jahrhundert machen soll (vgl. BMBWF 2024c). Die Leitvorstellung sind dabei junge Menschen, die eine „aktive Rolle" (BMBWF 2024b: 3) bei der Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen einnehmen, d. h., Verantwortung übernehmen sollen. Als zentrale Herausforderung des 21. Jahrhunderts wird nachhaltige Entwicklung gesehen. Die Bestimmung von Bildung für nachhaltige Entwicklung „als allgemeines Anliegen und Leitidee der ganzen Schule" (BMBWF 2024a: 10) ist erfreulich, muss aber auf Basis des Verständnisses gelesen werden, das hinter der Konzeption liegt. Die ‚Kernbotschaft' des BMBWF ist unschwer als Teil des international dominanten Humankapital-Diskurses zu lesen (siehe genauer Forcher-Mayr 2022b). Die Bewältigung globaler gesellschaftlicher Herausforderungen wird in diesem Diskurs von einer Entwicklungsvorstellung getragen, die variabel und flexibel einsetzbare Kompetenzen als die Grundlage für nachhaltige gesellschaftliche Veränderungen begreift. Die Basis nachhaltiger Entwicklung stellt wirtschaftliches Wachstum dar. Gemäß der Humankapitaltheorie (vgl. Becker 1993) ist die Verwertbarkeit von Kompetenzen eine Kerneigenschaft dieser Perspektive und wird jenem Handeln zugeschrieben, das – direkt oder indirekt – einen wachstumsrelevanten ‚return of investment' argumentieren kann.

Die Verortung der neuen Lehrpläne in einem ökonomistischen Bildungsdiskurs manifestiert sich in der Bezugnahme auf ‚21st Century Skills' und deren „4K-Kompetenzen: (…) Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken und Kommunikation" im Rahmen der Leitvorstellungen des Lehrplans. Demgemäß lässt sich „der gesetzliche Bildungsauftrag (…) durch das 4K-Modell abbilden" (BMBWF 2024a: 3). Obgleich seiner Popularität ist das Konzept vielfach aufgrund seiner einseitig ökonomischen Perspektive auf Bildung kritisiert worden (vgl. u. a. Mehta et al. 2020; Vassallo 2014). Die Denkformel entstammt dem Dialog zwischen Unternehmen und dem öffentlichen Bildungssektor in den USA und der Gründung von P21, dem ‚Partnership for 21st Century Skills' als Public-Private Partnership. Die Liste der Partner beinhaltet globale IT-Firmen (Apple, Microsoft, Cisco, Dell, etc.), aber auch das US-Bildungsministerium (vgl. Patterson 2015). Die Popularität der P21-Skills in den USA bzw. als globale Benchmark zeigt die Fähigkeit von privaten globalen Unternehmen, die Hegemonie über einen Diskurs zu Lerninhalten in modernen Gesellschaften zu erlangen. Dieser wird durch das Narrativ angetrieben, „that US schools are falling behind causing America to lose its supremacy in the global marketplace" (Patterson 2015: 233). Auf multilateraler Ebene werden 21st Century Skills u. a. von der OECD, neben der Weltbank einem weiteren dominanten Player in der Gestaltung der globalen Bildungspolitik, propagiert (vgl. Rutkowski 2007). Von beiden geht ein wirkungsmächtiger Diskurs über die Bildungsnotwendigkeiten der Zukunft aus, der die Steigerung von Humankapital für mehr Produktivität, aber auch zur Bearbeitung globaler Herausforderungen als zentrale Zielperspektiven propagiert (vgl. Deuel 2022). Kennzeichnend für diesen Diskurs ist u. a. die Absorption von Konzepten emanzipatorischer Bildung unter dem Vorzeichen der Verwertbarkeit auf Kosten einer humanisierenden Perspektive. Das Strategiepapier ‚Transformative Competencies for 2030' der OECD (2019) zeigt die Vermengung von EE-Teilkonzepten und Elementen emanzipatorischer Bildung. Zur Bearbeitung der Leitperspektive der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts werden ‚transformative Kompetenzen' ins Treffen geführt, die Schüler*innen befähigen sollen, Herausforderungen anzugehen und an einer nachhaltigen Welt zu arbeiten, wobei Entwicklung weiterhin als wirtschaftliches Wachstum verstanden wird. Kernelemente transformativer Kompetenz sind neben 21st Century Skills auch EE-Teilkompetenzen. Gefordert wird das Schaffen von Werten für Andere im Zuge innovativer Lernprozesse, die gesellschaftliche Herausforderungen zum Ausgangspunkt nehmen und in Ansätzen wie Service Learning oder „community-based problem-solving projects" (OECD 2019: 6) umgesetzt werden. Während die Formeln von kritischem Denken und Lernen für Transformation und Nachhaltigkeit unterstützenswert formuliert sind, liegt dahinter ein instrumentelles anstelle eines emanzipatorischen Lern- und Erkenntnisinteresses. Herausforderungen wie die Klimakrise oder soziale Ungerechtigkeit stellen ein Risiko für die Verfasstheit von Wirtschaft und Gesellschaft dar. Mit Nancy Fraser (2015: 99) bedrohen sie die ‚Hintergrundbedingungen' des Kapitalismus. Transformatives Lernen und damit verknüpftes kritisches Denken sollen somit weniger auf das Hinterfragen von gesellschaftlichen Verhältnissen und den Entwurf von Alternativen abzielen, sondern auf das Gewährleisten der Grundbedingungen eines nachhaltigen und inklusiven Wachstums. Dies erfordert das Aushalten von Spannungen und Dilemmata: „Reconciling tensions and dilemmas can involve making complex and sometimes difficult decisions; therefore

students need to develop a sense of resilience, tolerance for complexity and ambiguity, and a sense of responsibility towards others" (OECD 2019: 6).

Dieses instrumentelle Verständnis ist international mit Hilfe des analytischen Begriffs des Neoliberalismus beschrieben worden (vgl. Hyslop-Margison & Sears 2006; Savage 2017). Obgleich mit Unschärfe behaftet, beschreibt das Konzept des Neoliberalismus je nach Perspektive Weltbild, sozialräumlichen Prozess, hegemoniales Projekt, einen politischen Handlungsrahmen oder eine Form der Governmentalität (vgl. England & Ward 2016). Das Menschenbild, das dem Konzept des Neoliberalismus zugrunde liegt, begreift das Individuum in erster Linie als ein ökonomisches Wesen, das zielgerichtet an der Erweiterung eigener Kapitalien arbeitet und dadurch Werte schafft, durch die gesellschaftliche Entwicklung vorangetrieben wird. David Harvey (2007) beschreibt den Neoliberalismus als ein politisches Projekt, das beginnend mit den 1960/70er Jahren das Ziel verfolgt, den Einfluss von Kapital gegenüber jenem von Arbeit zu garantieren. Michel Foucault (2006) skizziert in seinem Konzept der neoliberalen Governmentalität eine Dynamik, wonach die Leistung des Individuums und die Ausweitung der Marktlogik in bislang nicht oder anders kommodifizierte Lebensbereiche ausgeweitet werden. Im Weltbild des Neoliberalismus wird der Mensch nach Foucault in erster Linie als ein ökonomisches Wesen interpretiert, das nach Selbstmaximierung und Selbstkapitalisierung streben soll. Foucaults Interesse in Hinblick auf das Phänomen des Neoliberalismus gilt einer machtvollen Wissenspraxis, die sich in das Denken und Handeln von Subjekten einschreibt. Dies beschreibt er durch das Konzept der Governmentalität, welches die Verbindungen zwischen Machtausübung (‚governing') und politischen Denkweisen (‚modes of thought') aufzeigen kann (vgl. Lewis 2016: 74). Responsibilisierung beschreibt nach Foucault einen wirtschaftlich-staatlichen Konstruktionsprozess von „verantwortlichen neoliberalen Subjekten" („neoliberal subjects") (England & Ward 2016: 57) und eine Veränderung des Verhältnisses zwischen Staat und Individuum. Die neoliberale Governmentalität beschreibt die Konstruktion eines hegemonialen Weltbildes, das auf den Prozess des Rückzugs des Staates und die (ökonomische) Responsibilisierung des Subjekts abzielt. Bürger*innen sind aufgerufen, zu ethischen Konsument*innen zu werden. Körper, Gesundheit, Bildung, regionale und globale nachhaltige Entwicklung, etc. werden zu Arenen moralisch verantwortungsvollen Handelns im Rahmen eines Transfers vom Staat hin zum Individuum (vgl. Peters 2016).

Der in den Lehrplänen enthaltende normative Aufruf an lernende junge Bürger*innen, sich an der Bearbeitung funktionaler gesellschaftlicher Krisen zu beteiligen, kann mit Foucault als eine Responsibilisierung im doppelten Sinne bezeichnet werden. Schüler*innen des 21. Jahrhunderts sollen in ihr transformatives Humankapital investieren und dieses auch in Domänen zur Anwendung bringen, für die primär der Staat zuständig wäre. Die beschriebene neoliberale Governance-Perspektive in der Bildung verweist auf den politisch-gesellschaftlichen Hintergrund der globalen Förderung von EE. Im Handlungstyp der Entrepreneur*innen manifestieren sich die Kompetenzen, die für die Bewältigung globaler Herausforderungen notwendig erscheinen. Sie reichen über die Sphäre des Ökonomischen hinaus. Junge Bürger*innen sollen sich engagieren. Gleichzeitig sieht die im Lehrplan enthaltene EE-Konzeption keinen perspektivischen Aufschluss und keine Werkzeuge vor, die Verfasstheit von Wirtschaft und Gesellschaft kritisch zu hinterfragen. Dort, wo Zweifel aufkommen, sind Resilienz, eigene Stärke oder Ambiguitätstoleranz vom Individuum gefordert (vgl. OECD 2019). Lehrplaninhalte wie ‚zentrale fachliche Konzepte' oder ‚Kompetenzbereiche' erlauben kritische Zugänge, sind aber nicht mit der EE-Konzeption des Lehrplans verbunden.

3 Entrepreneurship Education in der Schule: Die neue Orthodoxie

Aufbauend auf Forcher-Mayr (2022b) soll im nachfolgenden Abschnitt die dominante didaktische Konzeption von EE in der österreichischen Schule skizziert werden. In Hinblick auf allgemeinbildende Fächer ist die Übersetzung von einem ‚engen' Verständnis hin zum Verständnis der „engen Breite" (Forcher-Mayr 2022b: 9) zentral. Ersteres ist kommerziellen Fächern der Berufsbildung zuzuordnen und folgt dort einer ökonomischen Handlungslogik. Die ‚enge Breite' beschreibt die implizite Übertragung dieser didaktischen Grundannahmen auf allgemeinbildende Fächer und damit das Risiko eines ‚verdeckten Ökonomismus' in Hinblick auf die Inhalte des Fachlehrplans bzw. die Fragen transformativen Lernens für nachhaltige Entwicklung. Auf der Ebene der EU markieren die Verabschiedung der Lissabon-Strategie (2000) und der Oslo-Agenda (2006) den Auftakt der Bemühungen, EE in den Bildungssystemen der Mitgliedsstaaten zu verankern (vgl. EU 2006a). Ausgehend von Lissabon bilden dabei die Förderung von Innovation, Wachstum und Wettbewerbsfähigkeit zentrale Motive. Die EU (2006b: 13) definiert Entrepreneurship als „Schlüsselkompetenz für lebensbegleitendes Lernen", in der deutschen Version übersetzt als „Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz". Die Definition reicht über eine ‚enge' wirtschaftliche Bestimmung

von Entrepreneurship hinaus und zielt auf die Ausbildung und Umsetzung von unternehmerischer Initiative in allen Bereichen des Lebens: „Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz ist die Fähigkeit des Einzelnen, Ideen in die Tat umzusetzen. Dies erfordert Kreativität, Innovation und Risikobereitschaft sowie die Fähigkeit, Projekte zu planen und durchzuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Unternehmerische Kompetenz hilft dem Einzelnen nicht nur in seinem täglichen Leben zu Hause oder in der Gesellschaft, sondern auch am Arbeitsplatz, sein Arbeitsumfeld bewusst wahrzunehmen und Chancen zu ergreifen (…)“ (EU 2006b: 17). Die didaktische Übersetzung dieses Verständnisses bildet das EntreComp-Framework (vgl. Bacigalupo et al. 2016), dessen Definition von Entrepreneurship-Kompetenz von der Dänischen Stiftung für EE übernommen wurde: „Entrepreneurship is when you act upon opportunities and ideas and transform them into value for others. The value that is created can be financial, cultural or social” (FFE-YE 2012: 11). Einen ähnlich breiten Zugang verfolgt das TRIO-Modell von Lindner (2015), das durch die Arbeit der Initiative for Teaching Entrepreneurship Education (IFTE) in Österreich dominiert wird. Das Konzept bildet auch eine Grundlage für das EE-Verständnis des BMBWF. Ähnlich dem EntreComp-Framework weist das TRIO-Modell drei Ebenen auf, welche die Bereiche ‚Core Entrepreneurship‘, ‚Entrepreneurial Culture‘ und ‚Entrepreneurial Civic Education‘ abdecken (vgl. Lindner 2015: 46). EE als Schlüsselkompetenz und das TRIO-Modell bilden die definitorische Grundlage von EE in den neuen Lehrplänen (vgl. BMBWF 2024a, 2024b). Die vom BMBWF gemeinsam mit dem Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMBDW) herausgegebene ‚Landkarte der Aktionen‘ bezieht sich auf beide Ansätze und dokumentiert EE-relevante Initiativen in Österreich, die von Debattierclubs bis hin zu Ideenwettbewerben reichen (vgl. Kiss et al. 2020; zu EntreComp, TRIO-Modell und Landkarte siehe ausführlicher Forcher-Mayr 2022b).

EE als übergreifendes Thema wird in den neuen Lehrplänen als Kompetenz beschrieben, die zur Umsetzung von Ideen für Wirtschaft und Gesellschaft befähigen soll, durch die Werte für Andere geschaffen werden. Im Rahmen der Umsetzung von Ideen zielt EE-Lernen auf „Persönlichkeitsentwicklung und die Befähigung dazu, eigeninitiativ zu sein, an sich zu glauben, empathisch und teamfähig zu agieren sowie sich selbst und anderen Mut zu machen, Verantwortung für sich, andere und die Umwelt zu übernehmen“ (BMBWF 2024a: 10 f.). Es dominieren wirtschaftliche Fachkonzepte (in der EE-Definition angeführte Begriffe: Wertschöpfung, Wirtschaftskreislauf, Arbeitnehmer, Unternehmer, Verbraucher). In der EE-Definition der Lehrpläne findet die Notwendigkeit der Bestimmung des Ausgangspunktes von Ideen durch forschendes Lernen konzeptionell keine Erwähnung. Dies gilt auch für das Erfordernis, eine strukturelle und politische Perspektive auf wirtschaftliche oder gesellschaftliche Herausforderungen oder Möglichkeiten einzunehmen. Solche Perspektiven existieren zwar im Lehrplan, sind aber nicht explizit in die Definition von EE integriert. Demgegenüber wird Ideenhandeln als ein individuelles Projekt skizziert, das eine starke, empathische und kompetente innere Haltung (im Lehrplan angeführte Begriffe: Persönlichkeit, Achtsamkeit, Gefühle, Selbstmotivation) erfordert bzw. fördern soll (vgl. BMBWF 2024a).

Der gemeinsame diskursive Nenner zwischen 21st Century Skills, Transformative Skills und breiten EE-Konzeptionen ist der Aufruf zur Ideenentwicklung, damit junge Menschen Chancen in der Gesellschaft nutzen oder gesellschaftliche Herausforderungen bearbeiten können. Nachhaltige Entwicklung folgt einem humankapitalorientierten Verständnis. Kritisches Denken, Kreativität, Ideen und Engagement zielen weniger auf das emanzipatorische Interesse an globaler Humanisierung und sozialer Gerechtigkeit als auf einen instrumentellen Zweck. Die Öffnung von EE hin zu einer beschriebenen ‚engen Breite‘ und ihre vordergründige Integration von Konzepten aus der kritischen Transformations- und Nachhaltigkeitspädagogik führen zur Absorption eben dieser Ansätze. Bildung als Kompetenz, die Gesellschaft mit kreativen Ideen und Innovation zu versorgen, um damit die existenzbedrohenden Herausforderungen der Gesellschaft lösen zu können, ist auf dem Weg zu einer hegemonialen Erzählung über den Kern dessen zu werden, was Bildung sein soll. Die lebenslange Weiterentwicklung von kreativer Ideenentwicklung und -umsetzung macht den Menschen zur verfügbaren Ressource in Wirtschaft und Gesellschaft. Anstelle von Transformation sind die Grenzen kreativen Denkens so vermessen, dass die Grundsätze der dominanten Entwicklungserzählung weitgehend unhinterfragt bleiben. Die populären Ideenwettbewerbe unter dem Vorzeichen von Ideen für nachhaltige Entwicklung können keine wirklichen Lösungen erzeugen, weil der Neoliberalismus „keine Antwort auf Krisen“ (Vater 2019: 26) hat. Stattdessen fußt er auf scheinbaren Naturgesetzen (vgl. Vater 2019), deren Unveränderbarkeit nach der Fähigkeit des Aushaltens verlangt. Die Frage nach Macht- und Herrschaftsinteressen bildet in der beschriebenen EE-Konzeption keine analytische Kategorie. Insofern versäumt es diese, genuin kritische und nachhaltigkeitsorientierte Überlegungen aus dem aktuellen interdisziplinären EE-Diskurs aufzunehmen und dessen Bandbreite abzubilden (vgl. Berglund et al. 2020; Forcher-Mayr 2022b; Verduyn et al. 2017). Die diskutierte breite Konzeption von EE,

die auch die Schaffung nicht-ökonomischer Werte betont, kann als Teil eines Dispositivs gelesen werden, das auf den Habitus der gesellschaftlichen ‚zukunftsfit[ten]' Macher*innen abzielt. Gesellschaft bzw. Entwicklung wird als eine Summe von umgesetzten Innovationen bzw. Problemlösungen gedacht. Dadurch wird ein disziplinspezifisches Konzept zum Instrument einer verdeckten Regierungsform. Zu kritisieren sind hierbei nicht das Phänomen Entrepreneurship oder EE als Lernbereich, sondern die im Lehrplan präsentierte Auslegung bzw. die dahinterliegenden Diskurse, die den normativen Rahmen der Curriculum-Reform bilden.

4 Kann kritische Entrepreneurship Education gelingen?

Lernziele von EE, wie die gezielte und planvolle Entwicklung und Umsetzung von Ideen, die Förderung einer Haltung, welche Ideenumsetzung unterstützt, sowie die aktive Beteiligung an ökonomischen oder gesellschaftlichen Fragen als Bürger*in, sind wertvolle Unterrichtsinhalte. Sie fördern im Menschen angelegte Grundhaltungen (vgl. Johannisson 2010) und bilden Grundeigenschaften des Menschen als Akteur*in des Gemeinwesens. Im Kontext von GWB (bzw. allgemeinbildenden Unterrichtsfächern) wird die didaktische Umsetzung von EE dann problematisch, wenn Lernen auf die Bearbeitung von gesellschaftlichen Herausforderungen abzielt, aber in einer „instrumentell-ökonomische[n] Handlungslogik" verhaftet bleibt und das Risiko der „Ökonomisierung des Sozialen" (Forcher-Mayr 2022b: 9) ausblendet. Eine solche didaktische Handlungsperspektive übersieht die Notwendigkeit einer emanzipatorischen Leitperspektive. Aus einer Perspektive der Neoliberalismuskritik der Bildung läuft sie Gefahr, zur Produktion „regierbarer Subjekte" (Lewis 2016: 74) beizutragen. Dem kann ein gesellschaftsorientiertes Konzept von EE gegenübergestellt werden, das Fragen von Macht und Interesse in wirtschaftliches und nicht-wirtschaftliches Ideenhandeln für die Gesellschaft integriert und damit auch auf ein kritisch-emanzipatorisches Erkenntnisinteresse abzielt (vgl. Forcher-Mayr 2022b). Ein solcher kritischer Gegenentwurf zur beschriebenen Orthodoxie übernimmt und erweitert die klassische Unterscheidung von Lernen about / über, for / für und through / durch Entrepreneurship (vgl. Gibb 2002) (siehe Tab. 1). Hierbei handelt es sich um eine idealtypische Unterscheidung. In der Unterrichtswirklich-

Tab. 1: Formen von kritischer EE

Kritische EE: Lernen	***über*** **Entrepreneurship**	***für*** **Entrepreneurship**	***durch*** **Entrepreneurship**
Ziele	Entrepreneurship (Education) als gesellschaftliches Diskurs- und Handlungsphänomen analysieren, reflektieren und verstehen	Kompetenzen und konkrete Methoden für Entrepreneurship-Prozesse (‚entrepreneuring') handlungsorientiert entwickeln bzw. erlernen	Kompetenzen zur Entwicklung und Umsetzung von Ideen im Rahmen von Entrepreneurship-Projekten anwenden und reflektieren
Gegenstand von Analyse und Reflexion	Firmen, Vereine, Initiativen, zivilgesellschaftliche Bewegungen, ‚dark entrepreneurship', Start-ups, gesellschaftliche und politische Diskurse, Prozesse	Konzept- und Methodenwissen zu Entrepreneurship	Zielgerichtete Anwendungen von Wissen und Methoden
Disziplinäre Perspektive	Anthropologie, Geographie, Geschichte, Pädagogik, Philosophie, Politik, Psychologie, Kunst, Soziologie, Wirtschaft	Die disziplinäre Perspektive bestimmt das Lernen für/durch Entrepreneurship: – Didaktiken wirtschaftlicher Fächer – Didaktiken allgemeinbildender Fächer Entsprechend der Perspektive können unterschiedliche Methoden zur Anwendung kommen: Raum-, sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Methoden der Erhebung von Daten (z. B. Kartierungen, Befragungen, Elemente von Design Thinking)	
Dominanter Lernfokus	Wissen: Konzepte, Fallstudien, Modelle	EE relevante Kompetenzen: Methoden des Erforschens von Möglichkeiten/Herausforderungen, kreative Ideenentwicklung, Projektplanung und -umsetzung, Kommunikation, etc.	
Analytische Perspektive: Kritische Pädagogik	Macht- und Herrschaftsinteressen im Kontext des Phänomens Entrepreneurship (Education) im Unterricht freilegen; instrumentalisierende Narrative und Perspektiven in der Unterrichtsplanung und -umsetzung erkennen, eigene Bewusstmachung als professioneller Handlungsanspruch und emanzipatorische Verpflichtung		
Normative Handlungsperspektive: Nachhaltige Zukünfte	Realisierung von Menschenrechten, Erweiterung der Freiheit von Menschen und Lebewesen der natürlichen Welt, Dekolonisierung der westlichen Moderne (vgl. Tikly 2023)		

keit kommt es zur Überschneidung dieser Perspektiven. So kann in einem konkreten Projekt (‚durch') mit neuen Methoden experimentiert werden (‚für') sowie das Projekt selbst und seine impliziten und expliziten Annahmen, Grenzen und Folgen reflektiert werden (‚über').

Kritisches Lernen über Entrepreneurship: Ausgangspunkt einer kritischen Fassung von EE ist ein Verständnis, das Entrepreneurship als die menschliche Handlung des zielgerichteten ‚Unternehmens' begreift, welches materielle oder immaterielle Artefakte schafft. Durch menschliches ‚Entrepreneuring' werden Räume, Gegenstände, Wissen und Handlungen erzeugt (vgl. Steyaert 2007: 453; Steyaert & Katz 2004). Lernen über Entrepreneurship kann sich für die verschiedenen Ausprägungsformen menschlichen Ideenhandelns, seine Ausgangspunkte, Wertschaffungsdynamiken und Folgen interessieren, aber auch dafür, wie Entrepreneurship in Wirtschaft und Gesellschaft wahrgenommen wird und wie darüber gesprochen wird. Dies eröffnet den Blick für die Analyse von klassischen Wirtschaftsunternehmen, ebenso aber für Unternehmen als ‚activist society' wie den Outdoorhersteller Patagonia (vgl. Monteverde et al. 2024: 15) sowie für das Phänomen des Vereinswesens im Umfeld der Schule oder die Analyse von Non-Profit-Unternehmen. Unter dem Aspekt des ‚dunklen Entrepreneurship' (vgl. Berglund et al. 2020) können auch schulisch wenig beleuchtete und zugleich raumstrukturierende Phänomene wie organisiertes Verbrechen in der EU oder Gewalt-Entrepreneure in fragilen Staaten analysiert und diskutiert werden (vgl. Schlichte 2000). Eine solche Perspektive kann auch dazu beitragen, Konfliktdynamiken, Friedens- und Entwicklungsfragen als Elemente eines globalen Politikverständnisses besser zu verstehen. Aus der Perspektive von Entrepreneurship und sozialer Gerechtigkeit ergeben sich raumbezogene Themen wie ‚survival entrepreneurship' im informellen Sektor des Globalen Südens oder genderspezifische Ausprägungen und Herausforderungen von Ideenhandeln (vgl. DeJaeghere & Baxter 2014). Unter dem Aspekt des Schaffens von zivilgesellschaftlichem oder politischem Entrepreneurship können lebensweltlich nahe Gruppierungen des Klimawandelaktivismus wie ‚Fridays for Future' analysiert werden. Neben ökosozialen Anliegen bieten sich auch organisierte Zusammenschlüsse zur Erlangung oder Absicherung von Demokratie wie organisierte Protestinitiativen während des Arabischen Frühlings oder der Revolution in Serbien gegen das Regime von Slobodan Milošević als Gegenstand der Analyse an. Im Falle von Serbien trug die Jugendbewegung Otpor mit ihrer Methode des ‚laughtivism', der strategischen Nutzung von Humor und Lächerlichkeit, zum Sturz des Regimes bei. Aus Otpor ging CANVAS hervor, das bis heute zivilgesellschaftliche Gruppen in der Umsetzung von gewaltfreiem Protest trainiert (etwa Georgien 2003, Ukraine 2004, Ägypten 2011, etc.) (vgl. Filin et al. 2022).

Kritisches Lernen für Entrepreneurship: Die Komponente beinhaltet Kenntnisse und Methoden, die das Entwickeln und Umsetzen von Ideen unterstützen sollen. Kritische EE integriert die Ansätze forschenden Lernens, projektorientierten Lernens sowie des Lernens für Ideenentwicklung. Forschendes Lernen geht hierbei über das Erheben von Produkt- oder Serviceanforderungen und Erwartungen innerhalb eines Marktes bzw. von Kund*innen oder Klient*innengruppen hinaus und zielt auf ein tiefergehendes Problemverständnis ab, verstanden als menschliche (Un-)Freiheiten in der Gesellschaft (siehe Kap. 5). Diese sollen als Ausgangspunkt für das Nachdenken über Bearbeitungsvorschläge dienen. In der Umsetzung dieses Lernens kann auf ein breites Methodenangebot, das von klassischen Methoden der empirischen Sozialforschung über partizipative Methoden der Entwicklungs- oder Sozialraumforschung bis hin zu Methoden des im Kontext von EE populären Design- bzw. Service-Design-Thinking reicht, zurückgegriffen werden (vgl. Kumar 2002; Lewrick et al. 2018). Die Entwicklung von Ideen fußt auf dem Anspruch, ein vertieftes Verständnis einer bestimmten Herausforderung oder Möglichkeit zu besitzen. Ein Lernen für die Entwicklung von Ideen sollte dabei von der Grundhaltung geprägt sein, dass Kreativität eine erlern- und trainierbare Kompetenz darstellt, die mit konkreten Methoden unterstützt werden kann. Die wiederholte Exposition zur Erfahrung von methodengeleiteter Ideenentwicklung wirkt sich positiv auf die eigene kreative Selbstwirksamkeit aus (vgl. Royalty et al. 2014). Lernen für Entrepreneurship richtet sich auf die Methoden zur Umsetzung von Projekten. Ziel ist es, das Phänomen des Projekts zu beleuchten und den Fokus auf die Funktionsweisen, Ziele und Anwendungsbereiche innerhalb eines Projektverlaufs zu richten (zum Projektunterricht siehe Gudjons 2014). Während sich Lernen für Entrepreneurship auf die Methoden zur Umsetzung von Projekten bezieht, findet Lernen durch Entrepreneurship im Rahmen der projektbasierten Umsetzung von Projekten statt.

Kritisches Lernen durch Entrepreneurship: Diese Perspektive integriert Lernen über, für und durch Entrepreneurship bzw. forschendes, ideengenerierendes und projektbasiertes Lernen (siehe Tab. 2). Lernen durch Entrepreneurship kann als Projektunterricht verstanden werden, der darauf abzielt, auf Basis von Ideenhandeln Werte für Andere bzw. die Gesellschaft zu erzeugen. Idealtypisch gedacht sollen Schüler*innen, ausgehend von einem konkreten thematischen Fokus (‚(Un-)Freiheitsfelder', siehe Kap. 5), Herausforderun-

Tab. 2: Methodologische Umsetzung kritischer EE

EE: kritisches Lernen durch Entrepreneurship			
Methodologische Elemente	Prämisse	Methoden	Lernziel
Forschendes Lernen	Die Entwicklung von Ideen bedarf eines komplexen Verständnisses einer Möglichkeit oder Herausforderung.	Literatursuche, Interview, Fragebogen, Beobachtung, Kartierung, partizipative Verfahren, etc.	Die Notwendigkeit des Verständnisses komplexer Möglichkeiten oder Herausforderungen verstehen. Methodengeleitet gesellschaftliche Herausforderungen oder Möglichkeiten erkunden können. Ergebnisse des Forschens altersadäquat auswerten, reflektieren und darstellen können.
Ideen entwickeln lernen	Der planvolle Prozess der Ideenentwicklung bedarf der Kenntnis von Kreativität als erlernbare Kompetenz, der Erfahrung des eigenen Kreativsein-könnens sowie der Kenntnis von Methoden der Ideenentwicklung.	Brainstorming, Brainwriting, Assoziationsstern, Clustering, Mindmap, Sketching Entwicklung von User-Personen, Prototyping, Canvas-Methoden, etc.	Kreativität und Ideenentwicklung als erlernbare und methodengeleitete Handlung verstehen. Ideen unter Anwendung begründeter Methoden entwickeln können. Ideen auf Basis eines fundierten Ausgangsverständnisses entwickeln und begründen können.
Projektbasiertes Lernen (= Umsetzung von Ideen)	Die Umsetzung von Ideen bedarf der Kenntnis von Methoden des Projektmanagements.	Aktivitätentabelle, Projektplan, SMARTE Ziele, Zielbaum, etc.	Den Ablauf eines Projekts auf Basis der selbstgesteuerten Durchführung (learner-driven) verstehen. Projekte auf Basis der gezielten Anwendung von Methoden planen und durchführen können.

gen oder Möglichkeiten erforschen und ausgehend von diesem Verständnis Ideen zu deren Bearbeitung (nicht notwendigerweise Lösung) entwickeln und umsetzen. In der konkreten Umsetzung von Ideen findet ein doppelter Lernprozess statt. Einerseits werden Wissen über und Methodenkompetenz für Entrepreneurship im erfahrungsorientierten Tun gestärkt, andererseits ermöglicht die Bearbeitung von Herausforderungen oder Möglichkeiten ein vertieftes Verständnis derselben, das auf der Reflexion von Projekterfahrungen fußt. Durch gesellschaftsorientiertes Ideenhandeln wird über gesellschaftliche Herausforderungen und deren Komplexität gelernt.

5 Zur normativen Zielperspektive von kritischer Entrepreneurship Education

Das TRIO-Modell und die österreichische Entrepreneurship Education Strategie nehmen explizit auf die Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 Bezug (vgl. Kiss et al. 2020). Die Förderung von Entrepreneurship bzw. EE bilden zugleich Ziele und Maßnahmen innerhalb der UN-Nachhaltigkeitsziele (vgl. UN 2015). Obgleich die Agenda 2030 ein positives politisches Signal darstellt, ist diese aufgrund ihres wachstumsorientierten Verständnisses von nachhaltiger Entwicklung kritisiert worden (vgl. Adelman 2018; Eisenmenger et al. 2020; Swain 2018). Während Ziele wie die Reduktion von Armut und Ungleichheit oder die Bekämpfung des Verlusts von Biodiversität wichtige Anliegen darstellen, sieht ihre Erreichung eine Optimierung wirtschaftlichen Wachstums vor und folgt einem Entwicklungsverständnis, das auf der Annahme von inklusivem, grünem Wachstum beruht. Auf dieser Basis sollen die globale Umweltkrise sowie jene der sozialen Ungerechtigkeit bearbeitet werden (vgl. Adelman 2018). Die Idee von Nachhaltigkeit auf Basis wirtschaftlichen Wachstums ist vielfach als ‚Oxymoron' bezeichnet worden (vgl. Spaiser et al. 2017). Bei der Übernahme der SDGs als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Ideen für Wirtschaft und Gesellschaft sollte das dahinterliegende Entwicklungsverständnis kritisch reflektiert und nach dessen Möglichkeiten und Grenzen im Kontext eines emanzipatorischen Unterrichts gefragt werden. Entsprechend bedarf die Rede von transformativer Veränderung und nachhaltiger Zukunft oder Zukünften einer erweiterten normativen Zielperspektive, an die sich Lernhandeln in der Fachdidaktik und darüber hinaus konzeptionell orientieren kann.

Dieses Anliegen vertritt u. a. die 2019 von der UNESCO gegründete International Commission on the Futures of Education, die in einem breit angelegten Konsultationsprozess Herangehensweisen an ein zukunftsorientiertes, transformatives Lernen für Mensch und Planet gesammelt und im gleichnamigen Report veröffentlicht hat (vgl. International Commission on the Futures of Education 2021; Tikly 2023). Der Report kritisiert eine wachstumsorientierte De-

finition von Entwicklung und deren Verständnis von Bildung, das auf der Theorie des Humankapitals ruht. Ausgangspunkt sind die Feststellung der globalen kapitalistischen Krise und die Widersprüche innerhalb der Vorstellung von inklusivem und grünem Wachstum bzw. der Anspruch, Herausforderungen nachhaltiger Entwicklung mittels wirtschaftlichen Wachstums und technologischer Innovation lösen zu können. Aus einer pädagogisch-didaktischen Perspektive werden neben Solidarität und Kooperation der Einbezug und die Förderung globaler Wissensbestände als zentrale Prinzipien und Grundlagen des Lernens angeführt. Dies impliziert die Notwendigkeit des Ermöglichens und Einbeziehens von global diversen Epistemologien sowie die kritische Relativierung nördlicher Gewissenheiten, wie der Trennung von Mensch und Natur oder einem unkritischen Humanismus (vgl. International Commission on the Futures of Education 2021). Der Blick in die Zukunft sollte auch das kritische Befragen der Vergangenheit beinhalten, um anstelle der Reproduktion von historisch produzierten Ungleichheiten die Möglichkeit von „reparative futures" (Sriprakash et al. 2020: 9) zu ermöglichen. Die Arbeit an sozialer Gerechtigkeit bedingt die Kenntnis und Anerkennung von historischer Ungerechtigkeit und die Bereitschaft zur Veränderung in der Zukunft. Nur so können das Streben nach Solidarität und Kooperation als Kernelemente von Bildungszukünften ernst genommen werden.

Unter Bezugnahme auf den UNESCO-Report formulieren Tikly et al. (2020: 4) eine Perspektive transformativen Lernens für nachhaltige Entwicklung, die sich von wachstumsorientierten Nachhaltigkeitsverständnissen kritisch distanziert und Überlegungen aus menschenrechts-, umwelt-, dekolonisierungs- und befähigungsorientierten Ansätzen integriert:

> „Access to a good quality education for all that can facilitate existing and future generations of learners across the lifespan, in formal and informal settings, to realise the rights, freedoms and capabilities they require to live the lives they have reason to value and to protect and co-evolve in a more harmonious relationship with the natural environment of which human beings are an integral part so that natural and social systems may flourish."

Die Definition betont qualitätsvolle Bildung als menschliches Recht. Mehr noch erkennt sie qualitätsvolle Bildung als eine Ressource oder eine unterstützende Rahmenbedingung zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Wahlfreiheit an. Damit ruht sie zentral auf dem Verwirklichungschancenansatz (VCA) (‚capability approach') von Amartya Sen (2001) (siehe ausführlich Forcher-Mayr 2022a, 2022b). Der VCA betont ein Verständnis von menschlicher Entwicklung, das enge ökonomische Parameter ablehnt und anstelle dessen die Erweiterung der Freiheit menschlichen Handelns als zentrales Entwicklungskriterium bestimmt. Der Ansatz stellt keine Theorie, sondern einen offenen Rahmen zur Bestimmung von sozialer Gerechtigkeit in der Gesellschaft bzw. ihren Teilsystemen dar (vgl. Robeyns 2006a; Walker 2012). Sen (2001: 18) sieht menschliche Ressourcen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen des Handelns als bestimmend für die Ausprägung von menschlicher Handlungsfähigkeit (‚agency') und in Folge menschlicher Verwirklichungschancen (‚capabilities'). Deren Erweiterung definiert er als normative Zielperspektive menschlicher Entwicklung: „the expansion of the 'capabilities' of persons to lead the kind of lives they value – and have reason to value" (Sen 2001: 18). Martha Nussbaum (2011: 18), die maßgeblich zur Entwicklung des VCA beigetragen hat, formuliert die Kernfrage des Ansatzes als „What is each person able to do and to be?". Sie verweist auf die Limitation enger ökonomischer Bestimmungsversuche von Entwicklung und darauf bezogener Verständnisse von Bildung. Die Stärkung menschlichen Humankapitals durch Kompetenzen verschließt den Blick auf individuelle oder kollektive Unfreiheiten zu lernen und verengt den Sinn und das Ziel des Lernens auf einen Beitrag zum Wachstum. Menschliches Tun und Sein werden auf ihre ökonomische Zweckmäßigkeit hin beurteilt (vgl. Nussbaum 2011). Menschliche Grundhandlungen wie zu spielen oder kreativ zu sein sind keine Freiheiten des Seins mehr, sondern werden zu Kompetenzen, die in verschiedenen Situationen zweckorientiert anwendbar sind. Sen (1997) beschreibt den VCA als eine Erweiterung des Humankapitalansatzes. Aus dieser Perspektive wird menschliche Handlungsfreiheit nicht als das Produkt von Wissen und Können (Skills oder Kompetenzen) eines Individuums, sondern im Zusammenspiel mit anderen personalen und nicht-personalen Ressourcen betrachtet (siehe Tab. 3). Daneben kommen unterstützende gesellschaftliche Rahmenbedingungen und die hieran geknüpfte Entwicklung von Agency zum Tragen. Aus deren Zusammenspiel ergibt sich die menschliche Freiheit, jene Dinge zu tun, die subjektiv als wichtig oder notwendig erscheinen. Der beschriebene Blick ermöglicht im Umkehrschluss die Bestimmung von ‚Unfreiheiten'. Bezogen auf die Ebene des Lernens in der Schule kann aus einer VCA-Perspektive gefragt werden, inwieweit Schüler*innen frei sind, an qualitätsvoller Bildung teilzuhaben und wie Fragen der Ressourcenausstattung auf der Ebene des Individuums oder des Haushalts durch unterstützende Maßnahmen auszugleichen sind, um die Freiheit, an qualitätsvoller Bildung teilzuhaben, zu ermöglichen. Die Frage von der Freiheit und

Unfreiheit, qualitätsvolle Bildung zu ermöglichen, beinhaltet abseits von Lernen auch die Fragen des Zugangs zur Angebotsbreite, aber auch von (Un-)Freiheiten auf der Ebene des Lehrer*innenhandelns und der Entwicklung von Schulen, Lehrplänen und Curricula in der Lehramtsausbildung. So ist etwa für junge Menschen in Marginalisierungskontexten des globalen Südens qualitätsvolle Bildung eine fundamentale Ressource, weil sie sozialen Aufstieg verspricht. Der VCA ermöglicht die Frage, ob qualitätsvolle Bildung tatsächlich vorhanden ist oder ob es individuelle Barrieren in Hinblick auf institutionelles Angebot, Zugang und Lernen gibt. Ein inklusives Bildungsangebot aus der VCA-Perspektive muss etwa fragen, ob Schulen existieren, die den mitgebrachten Interessen und Fähigkeiten entsprechen, ob diese erreichbar sind und ob personalen Lernbedürfnissen entsprochen wird. Weiters kann der VCA danach fragen, ob lernunterstützende Ressourcen auf Seiten der Jugendlichen vorhanden sind. Hierzu können gute Ernährung für ausreichende Konzentration, ein ruhiger und entsprechend gegen Hitze bzw. Kälte gedämmter Lernort sowie Papier, Stifte, Tablet und Internetverbindung zählen. Die beschriebenen Ressourcen und Rahmenbedingungen erlauben die Bestimmung der Freiheit, an qualitätsvoller Bildung teilzuhaben. Ob die Freiheit zu qualitätsvoller Bildung tatsächlich genutzt wird, hängt u. a. von der individuellen Entscheidung junger Menschen ab. Weiters steht sie unter dem potenziellen Einfluss jugendlicher Agency, die wiederum ein Produkt von stärkenden oder verunsichernden Vorerfahrungen sein kann. Die realisierte Freiheit basiert auf der Entscheidung junger Menschen und ist ein Produkt vorhandener Ressourcen, unterstützender Rahmenbedingungen, Vorerfahrungen und subjektiver Interessen.

Tab. 3: Kernelemente des VCA (Quelle: Forcher-Mayr 2022a: 350)

Ressourcen (einer Person/Gruppe)	
materiell	Werkzeuge, Maschinen, Tiere, Vorräte, Grund und Boden, Finanzkapital, Wohnraum, natürliche Ressourcen, Haushaltsgröße und -komposition, Transport, Sicherheitsvorkehrungen, Versicherungsleistungen, Wasser, etc.
immateriell	Informationen, Zeit, topographisch-klimatische Lage, soziales, politisches und kulturelles Kapital, etc.
personal	Alter, Bildung, Gesundheit, Erfahrung, Handlungsfähigkeit, Entscheidungsfreiheit auf Haushaltsebene, etc.
Unterstützende Rahmenbedingungen (Zugang zu)	
Arbeit, Bildungsmöglichkeiten, Freizeitmöglichkeiten, Gesundheitsleistungen, Infrastruktur, Finanzkapital, Märkte, Ökologische Sicherheit, Politische Beteiligung, Rechtsstaatlichkeit, Sicherheit, Soziale Sicherung, Verkehrsnetz, Versorgung, Verwaltung, etc.	

In der Konzeption von Tikly et al. (2020) reicht das Verständnis von Entwicklung als Erweiterung von Freiheit über die Sphäre des Menschseins hinaus. Vielmehr fragt die Konzeption nach der Freiheit aller Lebewesen und inkludiert damit die Perspektive ökologisch orientierter Nachhaltigkeitsansätze. Die Frage nach den Verwirklichungschancen natürlicher Ökosysteme fokussiert auf deren Freiheit, nachhaltig zu existieren und wird aus der VCA-Perspektive durch deren Ressourcen und den Rahmenbedingungen, die deren Nutzung unterstützen oder unterminieren, bestimmt. Der Schutz der natürlichen Welt muss demgemäß Ressourcenstärkung und schützende Rahmenbedingungen in den Blick nehmen, um deren Freiheit zu überleben intakt zu halten. Unter dem Aspekt der Dekolonisierung einer hegemonialen Perspektive der westlichen Moderne umfasst diese Konzeption auch die Erweiterung menschlicher Freiheit in Bezug auf das Wahrnehmen, Nachdenken und Sprechen über die Welt in dem Sinne, dass westliche Etymologien aufgebrochen und provinzialisiert werden können. Die postkoloniale Kritik westlicher Denkhegemonien betont die Relevanz indigener Wissensbestände und die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion des europäischen Humanismus (vgl. Common Worlds Research Collective 2023; Mbembe & Posel 2005; Soudien 2019). Ein Denken von Zukünften im Plural erkennt die Unterschiedlichkeit und Gleichwertigkeit von Weltsichten an. Die Anerkennung von alternativen Perspektiven auf die Welt und ihre Zukunft ermöglicht die Verknüpfung von Nachhaltigkeitsüberlegungen mit „wider counter-hegemonic struggles for social, environmental, epistemic and reparative justice“ (Tikly 2023: 40).

Der VCA-Ansatz hat in den letzten zwei Jahrzehnten eine breite Rezeption in den Sozialwissenschaften sowie im Forschungsfeld Bildung und Entwicklung erfahren, wobei der Ansatz im globalen Süden tendenziell stärker rezipiert wird (vgl. Unterhalter 2009; Walker 2012). Bestehende Forschungsarbeiten widmen sich mehrheitlich der Frage sozialer Gerechtigkeit in der Bildung. Demgegenüber ist eine systematische pädagogisch-didaktische Aufarbeitung des Ansatzes noch weitgehend ausständig (vgl. Otto & Schrödter 2010). Die hier geführten Überlegungen (aufbauend auf Forcher-Mayr 2022a, 2022b) leisten dazu einen Beitrag, indem sie den VCA als ein Bildungsmodell in Abgrenzung zum Humankapitalansatz (vgl. Robeyns 2006b) im Kontext von Verständnissen nachhaltiger Entwicklung diskutieren.

5.1 (Un-)Freiheitsfelder und (Un-)Freiheitsfrage als Ausgangspunkt forschenden Lernens

Ausgehend von den an Sen (2001) und Nussbaum (2011) geknüpften Überlegungen wird an dieser Stelle die ‚(Un-)Freiheitsperspektive‘ als zentrale didakti-

sche Perspektive einer kritischen EE vorgeschlagen. Die Formel von der ‚Erweiterung menschlicher Freiheit' bzw. die Frage danach, was Menschen ‚tun und sein können', markiert den Ausgangspunkt forschenden Lernens in der Gesellschaft. Die Erweiterung von Freiheiten bzw. die Herstellung sozialer Gerechtigkeit in einer Gesellschaft bzw. auf globaler Ebene ist ein Prozess. Um dies sprachlich darzustellen, wird in der didaktischen Übersetzung die Formel von (Un-)Freiheitsfeldern bzw. (Un-)Freiheitsfragen unter Anwendung einer Klammer verwendet. Die vorgeschlagene Lernperspektive kann auch auf ökologische Zusammenhänge übersetzt werden und danach fragen, inwieweit Lebewesen der natürlichen Welt im Anthropozän in ihrer Freiheit zu existieren eingeschränkt sind bzw. ihre Lebensgrundlagen bedroht werden.

Der Zugang ist kritisch, weil er Macht und Interesse in Diskursen über menschliches Ideenhandeln in den Blick nimmt. Er ist transformativ, weil er die Erweiterung der Freiheit zu tun und zu sein als Zielperspektive von Entwicklung definiert. Der Blick auf (Un-)Freiheiten bildet den Ausgangspunkt forschenden Lernens. (Un-)Freiheiten, die Menschen sowie alle Lebewesen der natürlichen Welt betreffen, wirken in sogenannten Handlungs- bzw. ‚(Un-)Freiheitsräumen'. Ziel des Entrepreneurship-Lernens ist es demnach, (Un-)Freiheiten zu identifizieren und ausgehend von deren Analyse Ideen zur Bearbeitung dieser (Un-)Freiheiten zu entwickeln. Die Bearbeitung erfolgt reflexiv und trägt zu einem tieferen Verständnis einer bestehenden Unfreiheit bei. Dies impliziert, dass die Bearbeitung nicht der Lösung einer (Un-)Freiheit gleichzusetzen ist. Vielmehr soll der Lernprozess ein Bewusstsein für die Komplexität von (Un-)Freiheiten in Bezug auf deren Ursprung und Auflösung unterstützen. Ziel des forschenden Lernens ist das Verstehen von Herausforderungen oder Chancen als Basis für die Entwicklung von Ideen. Der Unterschied zu den orthodoxen Verständnissen von EE liegt in der Betonung eines tiefgehenden Verstehens als Ausgangspunkt von Ideenhandeln. Verstehen spannt sich reflexiv über den gesamten Lernprozess. Es soll betonen, dass Ideenhandeln auf Basis von Herausforderungen und Möglichkeiten in der Auseinandersetzung tiefere Einsichten in den Gegenstand erzeugt. Weiters ist Verstehen nicht instrumentell, sondern emanzipatorisch orientiert. Es wendet sich gegen oberflächliche Lösungsvorschläge und folgt einem Erkenntnisinteresse, welches fragt, warum sich ein Sachverhalt wie erforscht darstellt und welche Rolle Machtverhältnisse, Interessen und hegemoniale Denkfiguren dabei spielen. Die Ausgangsfrage – *Was sind Menschen/Lebewesen der natürlichen Welt/Ökosysteme frei zu tun/zu sein?* – kann mit Bezug auf sogenannte Felder der (Un-)Freiheit erörtert werden (siehe Tab. 4).

Tab. 4 Didaktische Übersetzung des VCA in (Un-)Freiheitsfelder und (Un-)Freiheitsfragen

Forschendes Lernen als Auseinandersetzung mit (Un-)Freiheiten von Menschen und Lebewesen der natürlichen Welt		
Perspektive forschenden Entwickelns von Ideen für nachhaltige Zukünfte	Felder von (Un-)Freiheiten (Auswahl)	Lernziele
Wie frei ist/sind: … ein Mensch, eine Gruppe von Menschen, eine Gesellschaft, … Dinge zu tun, die aus persönlichen/kollektiven Gründen wertgeschätzt werden? Wie frei ist/sind ein oder mehrere Lebewesen der natürlichen Welt/Ökosysteme, nachhaltig zu existieren?	Alter Bildung Einkommen Ernährung Freizeit Geschichten Gesundheit Identität Konsum Migration Mobilität Nahrungsmittel und Naturerfahrung Öffentliche Räume Soziales Geschlecht und Sexualität Sport Teilhabe Umwelt etc.	Entdecken, Verstehen und Bearbeiten von (Un-)Freiheiten Auseinandersetzung mit tatsächlichen Freiheiten (Verwirklichungschancen) sowie mit Möglichkeiten und Grenzen von transformativer Veränderung – unter kritischer Einbeziehung eigener (Individuum) und fremder Verantwortlichkeiten (Öffentlichkeit, Staat)
Maßstabsebene: lokal, regional, global		
Beispiele für Ausgangsfragen forschenden Lernens: – (Un-)Freiheitsfeld ‚Alter': Wie frei sind alte Menschen, an der Gemeinschaft teilzuhaben? – (Un-)Freiheitsfeld ‚Migration': Wie frei sind junge Menschen mit aktueller Fluchterfahrung, den alpinen Naturraum im Nahbereich ihres Wohnortes kennenzulernen und zu erkunden? – (Un-)Freiheitsfeld ‚Identität': Wie frei sind bestimmte Personengruppen, ihre Geschichte zu erzählen? – (Un-)Freiheitsfeld ‚Einkommen': Wie frei sind Haushalte mit niedrigem Einkommen, sich gesund zu ernähren? – (Un-)Freiheitsfeld ‚öffentlicher Raum': Wie frei sind Jugendliche unserer Gemeinde, konsumfreie Freizeiträume zu nutzen?		

Sie bilden Vorschläge für Unterrichtsperspektiven. Hierunter sind aktuelle, lokale wie globale soziale, wirtschaftliche und ökologische Herausforderungsfelder zu sehen, deren Bearbeitung zur nachhaltigen Entwicklung von Gesellschaft, Natur und Planeten beiträgt. Die Rolle von Ressourcen, unterstützenden Rahmenbedingungen und Agency als freiheitsbestimmend ermöglicht die Thematisierung von Gelingensbedingungen und Grenzen bei der Umsetzung von Ideen. Schüler*innenprojekte können in den meisten Fällen nur lokale und kurzzeitige Werte schaffen. Eine kritische Bildung erfordert es, die Grenzen der

Bearbeitung deutlich zu machen und ausgehend von der exemplarischen Einsicht durch ein Projekt die komplexen Realitäten eines bestimmten Unfreiheitsfeldes im Unterricht zu thematisieren.

Die didaktische Leitperspektive des ‚(Un-)Freiheitsfeldes' stützt sich auf eine Reihe von Ansätzen aus der kritischen Didaktik und Pädagogik (siehe Tab. 5) (vgl. Forcher-Mayr 2022a. 2022b). In seiner ‚Pädagogik der Unterdrückten' thematisiert der brasilianische Befreiungspädagoge Paulo Freire (2005) aus einer kapitalismuskritischen Perspektive eine instrumentalisierende Bildung, die mittels Mythen versuche, herrschaftsfreundliche gesellschaftliche Verhältnisse als gegeben und unveränderbar darzustellen. Hierdurch würde Lernenden ein falsches Bild der Realität vermittelt, das zur Unterdrückung und Enthumanisierung der Lernenden beitragen würde. Demgegenüber stellt der Autor das Konzept der ‚Bewusstmachung', das von den Alltagserfahrungen der Lernenden ausgeht und im Prozess von Aktion und Reflexion zu Dekonstruktion von Mythen und damit zur Befreiung und Humanisierung der Lernenden führt. Den Prozess der Bewusstmachung begreift Jack Mezirow (2003: 58) in seinem Ansatz als ‚transformatives Lernen'. Ursprünglich aus der Erwachsenenpädagogik stammend, zielt das Konzept auf das Aufspüren und die Bearbeitung von ‚problematic frames' unter den Lernenden. Im Prozess der kritischen Reflexion des jeweiligen ‚Referenzrahmens des Denkens' (‚frames of reference') werden Grundlagen des Denkens und Handelns hinterfragt und verändert. Forschendes Lernen und handlungsorientiertes Lernen in Projekten im Rahmen kritischer EE bilden den Raum, in dem transformative Lernerfahrungen gemacht werden können. Dieses ‚Lernen durch Erfahrung' wird von John Dewey (2008) in seiner Projektmethode angeregt. Schüler*innen setzen sich im Tun, Denken und Sprechen (all dies definiert Dewey unter Handeln) mit einem Forschungsproblem auseinander und gelangen durch die Handlungserfahrung zu einem vertieften Verständnis des Ausgangsproblems. Lotz-Sisitka et al. (2015: 73) kritisieren das dominierende Narrativ in der Nachhaltigkeitsforschung, das Resilienz und Adaption betont und plädieren für ein transgressives Lernen (‚transgressive learning'), das über den Aspekt der kognitiven Transformation (vgl. Mezirow 2003) hinausreicht und auf die Koproduktion neuen Wissens und auf transformatives Handeln abzielt. Ziel ist das Aufbrechen bestehender hegemonialer Denkhorizonte und, unter Rückgriff auf Sen, die Erweiterung der Freiheit im Denken und Tun als Verwirklichungschance an sich, aber auch als Mittel zur Bearbeitung ökologischer und ökonomischer Nachhaltigkeit (vgl. Forcher-Mayr 2022a).

Tab. 5: Kritische EE – zugrundeliegende didaktische Perspektiven (eigene Darstellung auf Basis von Forcher-Mayr 2022a, 2022b)

Didaktische Perspektiven kritischer EE		
Didaktik	Vertreter*innen	Didaktisches Ziel im Rahmen kritischer EE
Instrumentelle Entrepreneurship Education als Ausgangspunkt	siehe Bacigalupo et al. (2016)	Entwicklung und Umsetzung von Ideen auf Basis von Möglichkeiten oder Herausforderungen, Schaffung von ökonomischen und/oder nicht-ökonomischen Werten für die Gesellschaft
Transformatives Lernen	siehe Mezirow (2003)	Erschütterung bisheriger Perspektiven und Haltungen, Neuorientierung
Kritische Pädagogik	siehe Bernhard et al. (2018)	Erkennen und Verstehen der Konzepte ‚Macht' und ‚Interesse' als Teil von Bildung im Medium des Allgemeinen, Betonung des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses
Transgressive Learning	siehe Lotz-Sisitka et al. (2015)	Disruption von bestehenden Perspektiven, Ko-Produktion von neuem Wissen (vgl. Forcher-Mayr 2022a)
Befreiungspädagogik	siehe Freire (2005)	Bewusstmachung von Mythen als Werkzeug von Ungleichheit und Unterdrückung, Humanisierung durch Verstehen als Wechselspiel von Aktion und Reflexion
Demokratiepädagogik	siehe Dewey (2008)	Lernen am Projekt: Verstehen von Gesellschaft auf Basis projektbasierter Bearbeitung eines konkreten Problems.

6 Fazit

EE stellt ein übergreifendes Thema in den neuen österreichischen Lehrplänen (Primarstufe, SEK I) dar und zielt darauf ab, dieses – vorrangig als wirtschaftliches Lernkonzept verstanden – in allgemeinbildende Fächer zu integrieren. Im Fall von Sachunterricht/GWB betrifft dies geographische und wirtschaftliche Bildung. Hieraus folgt die Frage, was unter EE zu verstehen ist, welche Annahmen und Interessen hinter diesem Konzept stehen und wie es in das fachdidaktische Theoriegebäude des Unterrichtsfaches GWB integrierbar ist. Der vorliegende Beitrag skizziert das dem Lehrplan zugrundeliegende Verständnis von EE und stellt Querbezüge zum Konzept der 21st Century Skills bzw. dem 4K-Modell sowie dem im Lehrplan dargestellten Verständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung dar. In der im Beitrag skizzierten orthodoxen Fassung weist EE eine Reihe von Widersprüchen zu den Zielen der kritisch-konstruktiven GWB-Didaktik bzw. zu emanzipatorischer Bildung auf.

Ausgehend von der Kritik des im Lehrplan vorherrschenden instrumentell-humankapitalorientierten EE-Verständnisses werden aufbauend auf Forcher-Mayr (2022b) weitere Bausteine eines kritisch-konstruktiven Entwurfs zu EE dargelegt, welcher der weiteren (fach-)didaktischen Auseinandersetzung mit EE im Medium allgemeiner Bildung dienlich sein soll. Der Entwurf basiert auf der Feststellung, dass mit EE für allgemeinbildende Schulen ein didaktisch wenig ausgearbeitetes Konzept vorliegt, das sich bislang auf EE-Konzeptionen kommerzieller Schulfächer aus dem berufsbildenden Schulsektor bzw. den Inhalten tertiärer Bildung und einen nicht genauer spezifizierten Zielhorizont von nachhaltiger Entwicklung bezieht. Vor dem Anliegen der didaktischen Weiterentwicklung bietet die u. a. von der EU propagierte weite Definition von EE einen konzeptionellen Rahmen, der eine kritisch-emanzipatorische Perspektive zulässt und transformatives Lernen unterstützen kann. Kritische EE wird im Beitrag ganzheitlich entlang der klassischen Unterteilung in Lernen über/für/durch EE dargestellt, wobei der Blick auch auf weniger offensichtliche Ausprägungen von ‚entrepreneuring' wie etwa zivilgesellschaftliche Bewegungen oder ‚dark entrepreneurship' gelegt wird. Weiters wird forschendes Lernen, das in den existierenden EE-Ansätzen wenig theoretische Beachtung findet, explizit als die notwendige Grundlage für das verstehende Entwickeln von Ideen dargelegt. Das Argument für kritische EE als ein Konzept, das transformative Lernprozesse umsetzen kann, wird durch die Bezugnahme auf ebensolche pädagogische Ansätze unterlegt. Ausgehend von der Kritik des in den neuen Lehrplänen und den existierenden EE-Ansätzen zugrundeliegenden Verständnisses von nachhaltiger Entwicklung wird eine alternative Definition diskutiert. Diese ruht auf dem VCA und betont neben ökologischer und sozialer Gerechtigkeit auch die Notwendigkeit von epistemischer Gerechtigkeit als Grundlage für nachhaltige Entwicklung.

Den Kern des vorgestellten kritischen EE-Ansatzes bildet Projektlernen, verstanden als die Umsetzung von Projekten, die altersadäquat von Schüler*innen geplant und durchgeführt werden. Im Unterschied zum klassischen Projektlernen wird die Reflexion über den Wert, der für die Gesellschaft geschaffen wird, explizit eingefordert. Vorangestellt wird dem Projektlernen eine Phase des methodengeleiteten forschenden Lernens gemäß der Prämisse, dass eine sinnvolle Idee nur einem vertieften Verständnis einer Herausforderung oder einer Möglichkeit entstammen kann. Um Responsibilisierung zu vermeiden und politisches Lernen zu stärken, zielt ein zentrales Lernziel auf die Erkenntnis der jeweiligen Grenzen eigenen Handelns sowie deren Verhältnis zu öffentlichen Entscheidungssphären ab. Diese Reflexion unterstützt politisch-zivilgesellschaftliche Lernprozesse in Hinblick auf gesellschaftliche Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten und soll für die Unterscheidung zwischen bürgerlichen und staatlichen Verantwortlichkeiten sensibilisieren. Kritische EE und andere Lernansätze, die auf transformatives Handeln abzielen, bedürfen einer Auseinandersetzung mit der Frage der Zielperspektive von Entwicklung. Die Sustainable Development Goals (SDGs) der Agenda 2030 demonstrieren, dass globale Entwicklung eine zentrale gesellschaftspolitische Frage darstellt. Gleichzeitig sind die SDGs ein politisches Dokument und als solches ein globaler multilateraler Interessenskompromiss, der eine Auflistung von Zielen und Indikatoren (‚targets') darstellt und zudem mit Ziel 8 wirtschaftliches Wachstum als Entwicklungsimperativ festschreibt. Die SDGs geben Themen vor, die in Hinblick auf Ziele und Indikatoren global ausgerichtet sind und deren Bezug zur lokalen Lebenswelt der Schüler*innen nicht immer offensichtlich ist. Sie stellen kein didaktisches Konzept dar. Der VCA und seine didaktische Operationalisierung der ‚(Un-)Freiheitsfrage' als Ausgangspunkt forschenden Lernens in Feldern der ‚(Un-)Freiheit' leisten das, was der VCA auch für den Human Development Report leistet (vgl. Robeyns 2006a). Er bildet einen Analyse- und Handlungsrahmen zur Bestimmung von sozialer, menschlicher und ökologischer (Un-)Freiheiten mit dem Ziel ihrer Bearbeitung im Sinne der Erlangung von mehr sozialer und ökologischer Gerechtigkeit. Kritische EE zielt auf das Erforschen von sozioökonomischen und ökologischen Herausforderungen ab. Ausgehend von gewonnenen Problemverständnissen sollen Schüler*innen Ideen entwickeln und diese in Projekten umsetzen, die auf die Schaffung von Werten für Andere abzielen. Ein solcher Lernprozess lädt zur Reflexion über die Komplexität der politischen, sozialen, ökologischen und ökonomischen Fragen unserer Zeit ein. Er soll dazu beitragen, eine kritische Unternehmungskompetenz zu fördern.

Literatur

Adelman, S. (2018): The Sustainable Development Goals, anthropocentrism and neoliberalism. In: French, D. & L. J. Kotzé (Eds.): Sustainable Development Goals. Edward Elgar Publishing, Cheltenham. S. 15–40. DOI: https://doi.org/10.4337/9781786438768.00008

Bacigalupo, M., P. Kampylis, Y. Punie & G. Van den Brande (2016): EntreComp – The entrepreneurship competence framework. Publication Office of the European Union, Luxembourg.

Becker, G. S. (1993): Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. University of Chicago Press, Chicago.

Berglund, K. & B. Johannisson (2012): Introduction: In the beginning was societal entrepreneurship. In: Berglund, K., B. Johannisson & B. Schwartz (Eds.): Societal Entrepreneurship. Edward Elgar Publishing, Cheltenham. S. 1–27. DOI: https://doi.org/10.4337/9781781006337.00008

Berglund, K., U. Hytti & K. Verduijn, (2020): Unsettling Entrepreneurship Education. In: Entrepreneurship Education and Pedagogy 3(3). S. 208–213. DOI: https://doi.org/10.1177/2515127420921480

Bernhard, A., L. Rothermel & M. Rühle (2018): Einleitung. In: Bernhard, A., L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Beltz Juventa, Weinheim. S. 11–23.

Bernstein, B. (2018): On the classification and framing of educational knowledge. In: Brown, R. (Ed.): Knowledge, education, and cultural change. Routledge, London. S. 365–392.

Bialik, M., C. Fadel, B. Trilling, P. Nilsson & J. Groff (2015): Skills for the 21st Century: What Should Students Learn? Center for Curriculum Redesign, Boston.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024a): Lehrplan der allgemeinbildenen höheren Schulen. BGBl. Nr. 88/1985, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 204/2024. Konsolidierte Fassung.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024b): Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 204/2024. Konsolidierte Fassung.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024c): Pädagogik-Paket. Lehrpläne NEU: Kernbotschaften. https://www.paedagogik-paket.at/images/Kernbotschaften-LP.pdf (18.03.2025)

Common Worlds Research Collective (2023): Learning to Become With the World: Education for Future Survival. In: Hutchinson, Y., A. A. Cortez Ochoa, J. Paulson & L. Tikly (Eds.): Decolonizing Education for Sustainable Futures. Bristol University Press, Bristol. S. 49–66. DOI: https://doi.org/10.46692/9781529226119.004

DeJaeghere, J. & A. Baxter (2014): Entrepreneurship education for youth in sub-Saharan Africa: A capabilities approach as an alternative framework to neoliberalism's individualizing risks. In: Progress in Development Studies 14(1). S. 61–76. DOI: https://doi.org/10.1177/1464993413504353

Deuel, R. P. (2022): Governing higher education toward neoliberal governmentality: A Foucauldian discourse analysis of global policy agendas. In: Globalisation, Societies and Education 20(3). S. 310–323. DOI: https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1897000

Dewey, J. (2008): Democracy and education. Wilder Publications, Radford.

Eisenmenger, N., M. Pichler, N. Krenmayr, D. Noll, B. Plank, E. Schalmann, M.-T. Wandl & S. Gingrich (2020): The Sustainable Development Goals prioritize economic growth over sustainable resource use: A critical reflection on the SDGs from a socio-ecological perspective. In: Sustainability Science 15(4). S. 1101–1110. DOI: https://doi.org/10.1007/s11625-020-00813-x

Engartner, T. (2020): Impulse aus der Social Entrepreneurship Education – oder: Lassen sich Schülerfirmen sozioökonomisch kontextualisieren? In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 11(2). S. 138–150. DOI: https://doi.org/10.46499/1774.1731

England, K. & K. Ward (2016): Theorizing neoliberalization. In: Springer, S., K. Birch & J. MacLeavy (Eds.): Handbook of Neoliberalism. Routledge, London. S. 78–88. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315730660-13

EU – European Union (2006a): Oslo agenda for entrepreneurship education in Europe. https://ec.europa.eu/docsroom/documents/8968/attachments/1/translations (18.03.2025)

EU – European Union (2006b): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962 (18.03.2025)

EU – European Union (2013): Entrepreneurship 2020 action plan: Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe. EU, Brussels. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013IP0512&from=NL (09.06.2021)

FFE-YE – The Danish foundation for entrepreneurship – & young enterprise (2012): The impact of entrepreneurship in Denmark 2011. https://eng.ffe-ye.dk/media/202248/impact_of_entrepreneurship_education_in_denmark_2011.pdf (18.03.2025)

Filin, N., A. Khodunov & V. Koklikov (2022): Serbian "Otpor" and the Color Revolutions' Diffusion. In: Goldstone, A. J., L. Grinin & A. Korotayev (Eds.): Handbook of Revolutions in the 21st Century. Springer, Heidelberg. S. 465–482. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-86468-2_17

Forcher-Mayr, M. (2022a): Entrepreneurship Education für nachhaltige Entwicklung. Ein transformativer Ansatz aus Südafrika. In: Erziehung & Unterricht 172(5/6). S. 346–355.

Forcher-Mayr, M. (2022b): Entrepreneurship Education im Kontext geographischer, sozialwissenschaftlicher und wirtschaftlicher Unterrichtsansätze. In: GW-Unterricht 165. S. 5–22. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht165s5

Foucault, M. (2006): Geburt der Biopolitik. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Fraser, N. (2015): Krise, Kritik und Kapitalismus. Ein Leitfaden für das 21. Jahrhundert. In: Transit. Europäische Revue 46. S. 92–115.

Freire, P. (2005): Pedagogy of the oppressed. Continuum, London.

Gibb, A. (2002): In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: Creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. In: International Journal of Management Reviews 4(3). S. 233–269. DOI: https://doi.org/10.1111/1468-2370.00086

Gudjons, H. (2014): Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung-Selbsttätigkeit-Projektarbeit. Julius Klinkhardt, Leipzig.

Haarmann, M. P. (2020): Schülerfirmen im Interesse der Lernenden. In: Politisches Lernen 38(1+ 2). S. 20–24.

Harvey, D. (2007): A brief history of neoliberalism. Oxford University Press, Oxford.

Hyslop-Margison, E. J. & A. M. Sears (2006): Neo-Liberalism, Globalization and Human Capital Learning: Reclaiming Education for Democratic Citizenship. Springer, Dordrecht.

International Commission on the Futures of Education (2021): Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO, Paris. DOI: https://doi.org/10.54675/ASRB4722

Johannisson, B. (2010): In the Beginning was Entrepreneuring. In: Bill, F., B. Bjerke & A. W. Johansson (Eds.): (De)Mobilizing the Entrepreneurship Discourse. Edward Elgar Publishing, Cheltenham. S. 201–248. DOI: https://doi.org/10.4337/9781849806459.00021

Kiss, K., J. Lindner, B. Schwabl-Drobir & M. C. Zoder (2020): Entrepreneurship-Education-Landkarte der Aktionen für Kinder und junge Erwachsene. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/bmhs/kfm/entrepreneurship/entrepreneurship_landkarte.html (18.03.2025)

Krüger, K. (2019): Sozioökonomische Bildung statt Oslo-Agenda. Ein Aufschlag für die Geschichtsdidaktik am Beispiel der „Sozialen Marktwirtschaft". In: Fridrich, C., R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.): Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung. Springer, Wiesbaden. S. 199– 224. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-22801-9_9

Kumar, S. (2002): Methods for community participation: A complete guide for practitioners. ITDG Publishing, London.

Lewis, N. (2016): Governmentality at work in shaping a critical geographical politics. In: Springer, S., K. Birch & J. MacLeavy (Eds.): Handbook of Neoliberalism. Routledge, London. S. 101–111. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315730660-15

Lewrick, M., P. Link & L. Leifer (2018): The design thinking playbook: Mindful digital transformation of teams, products, services, businesses and ecosystems. John Wiley & Sons, Hoboken.

Liguori, E., R. Corbin, M. Lackeus & S. J. Solomon (2019): Under-researched domains in entrepreneurship and enterprise education: Primary school, community colleges and vocational education and training programs. In: Journal of Small Business and Enterprise Development 26(2). S. 182–189. https://doi.org/10.1108/JSBED-04-2019-402

Lindner, J. (2012): Sustainability meets Entrepreneurship oder die Next-Practice mitgestalten lernen. In: GW-Unterricht 127. S. 3–11.

Lindner, J. (2015): Entrepreneurship Education für Jugendliche. In: GW-Unterricht 140(4). S. 39–49.

Lotz-Sisitka, H., A. E. Wals, D. Kronlid & D. McGarry (2015). Transformative, transgressive social learning: Rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. In: Current Opinion in Environmental Sustainability 16. S. 73–80. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cosust.2015.07.018

Mbembe, A. & D. Posel (2005): A CRITICAL HUMANISM. In: Interventions 7(3). S. 283–286. DOI: https://doi.org/10.1080/13698010500267876

Mehta, R., E. Creely & D. Henriksen (2020): A Profitable Education: Countering Neoliberalism in 21st Century Skills Discourses. In: Keengwe, J. & G. Onchwari (Eds.): Advances in Educational Marketing, Administration, and Leadership. IGI Global, Hershey. S. 359–381. DOI: https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1461-0.ch020

Mezirow, J. (2003): Transformative Learning as Discourse. In: Journal of Transformative Education 1(1). S. 58–63. DOI: https://doi.org/10.1177/1541344603252172

Monteverde, G., A. Runfola & B. Cova (2024): Activist entrepreneurship for a sustainable future: An integrative framework. In: Journal of Small Business & Entrepreneurship 37(2). S. 1–26. DOI: https://doi.org/10.1080/08276331.2024.2323496

Nussbaum, M. (2011): Creating Capabilities: The Human Development Approach. Harward University Press, Harward.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2019): OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf (18.03.2025)

Otto, H.-U. & M. Schrödter (2010): „Kompetenzen" oder „Capabilities" als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In: Krüger, H.-H, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 163–183. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_9

Patterson, J. A. (2015): 21st Century Learning Initiatives as a Manifestation of Neoliberalism. In: Sturges, K. M. (Ed.): Neoliberalizing Educational Reform: America's Quest for Profitable Market-Colonies and the Undoing of Public Good. SensePublishers, Dordrecht. S. 213–237. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-977-7_9

Peters, M. A. (2016): Education, neoliberalism, and human capital: Homo economicus as 'entrepreneur of himself'. In: Springer, S., K. Birch & J. MacLeavy (Eds.): Handbook of Neoliberalism. Routledge, London. S. 325–335. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315730660-37

Robeyns, I. (2006a): The Capability Approach in Practice. In: Journal of Political Philosophy 14(3). S. 351–376. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.2006.00263.x

Robeyns, I. (2006b): Three models of education: Rights, capabilities and human capital. In: Theory and Research in Education 4(1). S. 69–84. DOI: https://doi.org/10.1177/1477878506060683

Royalty, A., L. N. Oishi & B. Roth (2014): Acting with Creative Confidence: Developing a Creative Agency As-

sessment Tool. In: Leifer, L., H. Plattner & C. Meinel (Eds.): Design Thinking Research. Springer International Publishing, Heidelberg. S. 79–96. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-01303-9_6

Rutkowski, D. J. (2007): Converging us softly: How intergovernmental organizations promote neoliberal educational policy. In: Critical Studies in Education 48(2). S. 229–247. DOI: https://doi.org/10.1080/17508480701494259

Savage, G. (2017): Neoliberalism, education and curriculum. In: Gobby, B. & R. Walker (Eds.): Powers of curriculum: Sociological perspectives on education. Oxford University Press, Oxford. S. 143–165

Schlichte, K. (2000): Editorial: Wer kontrolliert die Gewalt? In: Leviathan 28(2). S. 161–172. DOI: https://doi.org/10.1007/s11578-000-0011-5

Seikkula-Leino, J., S. R Jónsdóttir, M. Håkansson-Lindqvist, M. Westerberg & S. Eriksson-Bergström (2021): Responding to Global Challenges through Education: Entrepreneurial, Sustainable, and Pro-Environmental Education in Nordic Teacher Education Curricula. In: Sustainability 13(22). 12808. DOI: https://doi.org/10.3390/su132212808

Sen, A. (1997): Editorial: Human capital and human capability. In: World Development 25(12). S. 1959–1961. DOI: https://doi.org/10.1016/S0305-750X(97)10014-6

Sen, A. (2001): Development as freedom. Oxford University Press, Oxford.

Singer-Brodowski, M. (2018): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39(1). S. 13–17. DOI: https://doi.org/10.25656/01:15443

Soudien, C. (2019): The significance of new humanism for education and development. In: PROSPECTS 47(4). S. 309–320. DOI: https://doi.org/10.1007/s11125-018-9440-2

Spaiser, V., S. Ranganathan, R. B. Swain & D. J. T Sumpter (2017): The sustainable development oxymoron: Quantifying and modelling the incompatibility of sustainable development goals. In: International Journal of Sustainable Development & World Ecology 24(6). S. 457–470. DOI: https://doi.org/10.1080/13504509.2016.1235624

Sriprakash, A., D. Nally, K. Myers & P. R. Pinto (2020): Learning with the past: Racism, education and reparative futures. https://www.repository.cam.ac.uk/items/ff4d48ba-a07c-4295-b10d-8ce39f322b3d (18.03.2025)

Steyaert, C. (2007): 'Entrepreneuring' as a conceptual attractor? A review of process theories in 20 years of entrepreneurship studies. In: Entrepreneurship & Regional Development 19(6). S. 453–477. DOI: https://doi.org/10.1080/08985620701671759

Steyaert, C. & J. Katz (2004): Reclaiming the space of entrepreneurship in society: Geographical, discursive and social dimensions. In: Entrepreneurship & Regional Development 16(3). S. 179–196. DOI: https://doi.org/10.1080/0898562042000197135

Swain, R. B. (2018): A Critical Analysis of the Sustainable Development Goals. In: Leal Filho, W. (Ed.): Handbook of Sustainability Science and Research. Springer International Publishing, Dordrecht. S. 341–355. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-63007-6_20

Tikly, L. (2023): Decolonizing Education for Sustainable Futures: Some Conceptual Starting Points. In: Hutchinson, Y., A. A. Cortez Ochoa, J. Paulson & L. Tikly (Eds.): Decolonizing Education for Sustainable Futures. Bristol University Press, Bristol. S. 19–48. DOI: https://doi.org/10.46692/9781529226119.003

Tikly, L., P. Batra, V. Duporge, K. Facer, E. Herring, H. Lotz-Sisitka, S. McGrath, R. Mitchell, T. Sprague & A. Wals (2020): Transforming Education for Sustainable Futures Foundations Paper. DOI: https://doi.org/10.5281/ZENODO.4279935

UN – United Nations (2015): Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations, New York.

Unterhalter, E. (2009): What is Equity in Education? Reflections from the Capability Approach. In: Studies in Philosophy and Education 28(5). S. 415–424. DOI: https://doi.org/10.1007/s11217-009-9125-7

Valerio, A., B. Parton & A. Robb (2014): Entrepreneurship education and training programs around the world: Dimensions for success. The World Bank, Washington.

Vassallo, S. (2014): The Entanglement of Thinking and Learning Skills in Neoliberal Discourse: Self, Self-Regulated Learning, and 21st Century Competencies. In: Corcoran, T. (Ed.): Psychology in Education. Sense Publishers, Dordrecht. S. 145–165. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-566-3_10

Vater, S. (2019): Neoliberale Subjektivität. Sei du! In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 2(1). S. 23–32. DOI: https://doi.org/10.3224/debatte.v2i1.03

Verduyn, K., P. Dey & D. Tedmanson (2017): A critical understanding of entrepreneurship. In: Revue de l'Entrepreneuriat 16(1). S. 37–45. DOI: https://doi.org/10.3917/entre.161.0037

Walker, M. (2012): A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities? In: International Journal of Educational Development 32(3). S. 384–393. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.09.003

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s47

Itta Bauer*, Lara Landolt**, Carlotta Reh*** & Sara Landolt****

Fachwissenschaft

Chancengerechtigkeit im Schatten des Marktes: Vermarktung, Verantwortungszuschreibung und soziale Ungleichheit beim Übertritt ans Gymnasium in der Schweiz (Zürich)

* itta.bauer@geo.uzh.ch, Geographisches Institut, Universität Zürich
** lara.landolt@geo.uzh.ch, Geographisches Institut, Universität Zürich
*** carlotta.reh@geo.uzh.ch, Geographisches Institut, Universität Zürich
**** sara.landolt@geo.uzh.ch, Geographisches Institut, Universität Zürich

eingereicht am: 10.12.2024, akzeptiert am: 06.05.2025

Das Ineinanderwirken von staatlichen Bildungsstrukturen und privaten Zusatzleistungen ist ein Phänomen, das sich deutlich an selektiven Schulübertritten zeigt. Der Beitrag stellt drei zentrale Forschungsfragen einer SNF-Studie ins Zentrum, die sich intensiv mit dem selektiven Übertritt ans Gymnasium in Zürich auseinandersetzte: Wie wird der Schulübertritt vermarktet? Wie werden Jugendliche und ihre Eltern für den Erfolg beim Übertritt selbst verantwortlich gemacht? Wie werden soziale Ungleichheiten an diesem Schulübertritt verschleiert für bzw. konkret erfahrbar durch Jugendliche?

Keywords: Bildung, Selektion, Schweiz, Gymnasium, Ungleichheit

Equality of Educational Opportunities in the Shadow of the Market: Marketisation, Attribution of Responsibility and Social Inequality of the Transition to Grammar School in Switzerland (Zurich)

This article presents key findings from an SNF study on the highly selective threshold to *Gymnasium* in Zurich. We elaborate not only the complex interaction of state educational structures and additional private tutoring services but also explicitly focus on the perspectives of young people and their parents. Three topics are addressed: the marketisation of education, the responsibilisation of young people and their parents, as well as the concealment and the students' becoming aware of social inequalities at the transition to *Gymnasium*.

Keywords: Education, Educational Tracking, Inequalities, Switzerland, Gymnasium

1 Einführung



Abb. 1: Zürcher Tram mit Werbung für ZAP-Vorbereitungskurse (Quelle: eigene Aufnahme)

Der Übertritt ans Gymnasium in Zürich ist sowohl in der Medienlandschaft als auch im öffentlichen Raum (siehe Abb. 1) ein alljährlich wiederkehrendes Thema. Auch viele Eltern und Jugendliche beschäftigt der Übertritt ins Langzeitgymnasium (ab der 7. Klasse) oder Kurzzeitgymnasium (ab der 9. Klasse) sehr intensiv. Der Zugang zum Gymnasium wird im Kanton Zürich über die Zentrale Aufnahmeprüfung (ZAP) geregelt. Für die Prüfung Anfang März müssen sich die Schüler*innen individuell auf einer Plattform anmelden. Die ZAP ist eine standardisierte und institutionalisierte Form der Bildungsselektion mit einer Erfolgsquote (Anteil der Bestandenen an Geprüften), die regelmäßig bei etwa 50 % liegt (vgl. Kanton Zürich Bildungsdirektion 2022a, 2022b, 2023b).

Aus der Perspektive der bildungsgeographischen Forschung ist dieser Schulübertritt spannend, weil sich hier Prozesse abzeichnen, die in der internationalen Forschung unter Stichworten wie z. B. Neo-

liberalisierung und Ökonomisierung von Bildung, Kindheit und Jugend (vgl. u. a. Dahlstedt & Fejes 2019; Freytag et al. 2017; Mitchell 2018) diskutiert werden. Dabei rücken Fragen in den Mittelpunkt, die sich grundsätzlich damit beschäftigen, ob und inwiefern das Narrativ von Bildung als öffentliches Gut bzw. Menschenrecht zusehends abgelöst wird von einem marktorientierten und individualisierten Bildungsnarrativ (vgl. Engartner 2020). Oder anders: Es geht um die Neoliberalisierung von Bildung. Damit verbunden ist eine Grundhaltung, die Jugendliche und ihre Eltern für erfolgreiche Schulkarrieren selbst verantwortlich macht und nicht das öffentliche Bildungssystem. Die Phänomene der Marketisierung, Individualisierung und Responsibilisierung werden in der internationalen Bildungsforschung und von *Young People's Geographies* und *Geographies of Education* kontrovers diskutiert (vgl. Cohen 2024; Davidson 2008; Gupta 2021; Gupta et al. 2023; Holloway & Pimlott-Wilson 2019; Philippo et al. 2021). Je nach geographischem Kontext äußern sich diese Prozesse in unterschiedlicher Ausprägung mit einem Rückbau des staatlichen Bildungsauftrages, der häufig nicht nur begleitet, sondern sogar weiter verstärkt wird von einem Ineinandergreifen von öffentlichen Bildungsinstitutionen und Zusatzangeboten von privaten Bildungsunternehmen. Zudem werden zunehmend auch öffentliche Schulen und Hochschulen von Marktmechanismen infiltriert (vgl. u. a. Cohen & Lizotte 2015; Gupta et al. 2023).

Die Stadt Zürich bietet sich als Fallbeispiel für eine Studie von Neoliberalisierungsprozessen im Bildungsbereich und ganz konkret in Bezug auf einen selektiven Schulübertritt aus mehreren Gründen an. Viele Familien, gerade mit hohem Bildungsstand (56 % der erwachsenen Zürcher*innen verfügten im Jahr 2021 über eine tertiäre Ausbildung) und/oder einem großen Bildungsbewusstsein (mit oder ohne Migrationshintergrund), streben für ihre Kinder einen möglichst hohen Schulabschluss an. Im Gegensatz zum großen Interesse am Gymnasium absolvieren mit 21,2 % (2021) eher wenige Schüler*innen die gymnasiale Ausbildung (vgl. Stadt Zürich Präsidialamt 2024). Vor diesem Hintergrund hat sich ein Bildungsmarkt entwickelt, der sich auf die Vorbereitung von Schüler*innen spezialisiert hat, die sich der ZAP stellen möchten. Dabei teilen sich drei Akteursgruppen die Marktanteile auf: Neben den diversen und z. T. sehr kostenintensiven Angeboten privater Bildungsunternehmen bieten auch öffentliche Schulen und einige wenige Non-Profit-Initiativen (z. B. Chance Wiedikon, ChagALL) kostenlose ZAP-Vorbereitungskurse an (vgl. Bauer 2019; Landolt L. 2025; Landolt & Kägi 2020).

Das Ineinandergreifen von staatlichen Bildungsstrukturen und privaten Zusatzangeboten sowie deren Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche beim Übertritt ans Gymnasium haben wir in einer vierjährigen Schweizer Nationalfondsstudie (SNF; Grant Number: 10001A_19220) genauer untersucht. Zum Gesamtprojekt liegen bereits zahlreiche Publikationen, v. a. in angloamerikanischen Zeitschriften, vor. Den Mehrwert dieses Artikels sehen wir erstens in der Zusammenführung verschiedener Projektergebnisse, die auch für andere Bildungskontexte relevante Aussagen und Diskussionsanregungen enthält. Zweitens finden wir es wichtig, entsprechende Ergebnisse auch in einer deutschsprachigen Zeitschrift zu veröffentlichen, die für Wissenschaftler*innen und Bildungsverantwortliche im deutschsprachigen Raum frei zugänglich ist.

Als Fokus für diesen Artikel haben wir v. a. die Zeit vor dem Übertritt ans Gymnasium gewählt (vgl. Landolt L. & Bauer 2023, 2025; Landolt S. & Bauer 2024; Reh & Landolt S. 2024a), das Projekt erstreckte sich jedoch – unabhängig vom Prüfungsergebnis – auch auf die Zeit nach der Prüfung bzw. auf die Probezeit am Gymnasium (vgl. Landolt S. et al. 2025; Reh & Landolt S. 2024b; Landolt L. & Reh 2025).

Im vorliegenden Artikel fokussieren wir uns auf folgende drei Forschungsfragen:

Erstens, inwiefern ist die Vorbereitung auf die ZAP Prozessen der Vermarktlichung unterworfen und welche Akteur*innen unterstützen die Kommodifizierung dieses selektiven Schulübertritts?

Zweitens, welche Rolle spielen Eltern und Jugendliche beim Übertritt ans Gymnasium und inwieweit lässt sich der Effekt der Responsibilisierung hieran erklären?

Drittens, wodurch werden an einem Schulübertritt, der nachweislich sozial selektiv ist, soziale Ungleichheiten – insbesondere für Jugendliche – verschleiert bzw. für einige Jugendliche deutlich erfahrbar?

Den Artikel haben wir so aufgebaut, dass der Kontext der Schweizer Bildungslandschaft bzw. des Zürcher Bildungssystems in Kapitel 2 zunächst einmal erklärt wird, damit die nachfolgend präsentierten Forschungsergebnisse in die föderale Organisation der Schweizer Bildungsstrukturen eingeordnet werden können. Kapitel 3 gibt einen Einblick in den aktuellen Forschungsstand zum Schulübertritt ans Gymnasium in der Schweiz. Die Methoden zur Datenerhebung und -auswertung werden in Kapitel 4 erläutert. Die Ergebnisse unseres Forschungsprojektes korrespondieren mit den oben angeführten Forschungsfragen und werden in den Kapiteln 5, 6 und 7 diskutiert. Im abschließenden Fazit präsentieren wir konkrete Maßnahmen und Überlegungen, die wir erarbeitet haben, um einen möglichst wirksamen Praxistransfer anzustoßen.

2 Bildungsstrukturen in der Schweiz

2.1 Einblick in das Schweizer Schulsystem

Das Schweizer Bildungssystem ist föderalistisch organisiert, wobei die obligatorische Schulausbildung (Kindergarten, Primarstufe, Sekundarstufe I) in der Verantwortung der Kantone liegt (vgl. SKBF 2023: 28). Dies führt z. T. zu sehr großen Unterschieden zwischen den kantonal gültigen Bildungsreglementen (vgl. Hafner et al. 2022: 1). In Bezug auf die Selektion von Schüler*innen äußert sich dies beispielsweise darin, dass in öffentlichen Schulen auf der Sekundarstufe I drei Modelle zur Aufteilung von Schüler*innen verbreitet sind. Während im geteilten Modell Schüler*innen (v. a. in deutschsprachigen Kantonen wie Glarus, St. Gallen, Zürich) je nach Leistungsniveau auf der Primar- und / oder Sekundarstufe I verschiedene Schulen (Sekundarschule oder Langzeitgymnasium) besuchen, bietet das kooperative Modell leistungsdifferenzierten Unterricht in Klassen derselben Schule an (z. B. Kantone Bern, Graubünden, Vaud). Das integrierte Modell kennt im Gegensatz dazu keine leistungsbasierte Selektion der Schüler*innen bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit (z. B. Kantone Jura, Tessin, Wallis) (vgl. SKBF 2023: 88). Neben diesen etablierten Modellen zur Aufteilung von Schüler*innen mit Beginn der Sekundarstufe I unterscheiden sich die Kantone auch hinsichtlich der Selektionsverfahren zur Aufnahme von Schüler*innen ans Gymnasium (mit / ohne Aufnahmeprüfung oder Gesamtbeurteilung durch Lehrpersonen). Dieser kurze Einblick in die föderalen Bildungsstrukturen der Schweiz ist wichtig, um die großen Diskrepanzen in Bezug auf die Eintrittsquoten ans Gymnasium zwischen 12,8 % im Kanton Uri und 48,6 % im Kanton Genf entsprechend einordnen zu können (vgl. SKBF 2023: 158 ff.).

2.2 Übertritt ans Gymnasium im Kanton und in der Stadt Zürich

Das Schulsystem im Kanton Zürich sieht für alle Kinder zwei Jahre Kindergarten und sechs Jahre gemeinsame Primarschulzeit vor. Die große Mehrheit der Kinder wechselt nach der Primarschule prüfungsfrei an die Sekundarschule, die in verschiedene Leistungsniveaus unterteilt ist und auf eine Berufslehre bzw. auf weiterführende Schulen vorbereitet. Deutlich weniger Kinder (15,6 %) besuchen nach der Primarschule das Langzeitgymnasium (vgl. Kanton Zürich Bildungsdirektion 2023b: 11).

Grundsätzlich ist der Wechsel ans Gymnasium im Kanton Zürich an zwei Eintrittsschwellen möglich: Erstens nach 6 Jahren Primarschule (Langzeitgymnasium, 7.–12. Klasse) und zweitens nach der 8. und 9. Klasse Sekundarschule (Kurzzeitgymnasium, 9.–12. Klasse). Beide Stränge (Langzeit- und Kurzzeitgymnasium) führen zur gymnasialen Matur, die einen prüfungsfreien Eintritt in die weitere Ausbildung an einer Universität gewährt (abgesehen von der Zulassung über einen Numerus Clausus an den Medizinischen Fakultäten). Wenn Kinder im Kanton Zürich ans Gymnasium wechseln, dann am häufigsten über das Langzeitgymnasium. Im Schuljahr 2021/22 meldeten sich 30,5 % aller Schüler*innen der 6. Jahrgangsstufe über eine Plattform zur Zentralen Aufnahmeprüfung für Langgymnasien (ZAP 1) an. Von diesen Schüler*innen bestanden 50,9 %, was bedeutet, dass 15,6 % dieser Kohorte ins Gymnasium aufgenommen wurden. Von der späteren Möglichkeit, ans Gymnasium (Kurzzeitgymnasium) zu wechseln, machen deutlich weniger Schüler*innen Gebrauch. Einerseits melden sich weniger Schüler*innen zur ZAP 2 an (20,8 % in der 8. Klasse, bzw. 10,9 % in der 9. Klasse). Mit einem positiven Prüfungsentscheid wechseln andererseits nur 7,8 % der Sekundarschüler*innen nach der 8. Klasse bzw. 5,6 % der Schüler*innen nach der 9. Klasse an ein Kurzzeitgymnasium (vgl. Kanton Zürich Bildungsdirektion 2022a, 2022b).

Die hier angeführten Übertrittszahlen ans Langzeit- und Kurzzeitgymnasium beziehen sich auf das Schuljahr 2021/2022 bzw. auf die ZAP im Jahr 2022, weil dies in die Datenerhebungsphase unseres Projekts fällt. Allerdings zeigt ein Vergleich mit aktuellen Zahlen, dass die jeweiligen Quoten von Jahr zu Jahr nur sehr leicht variieren (vgl. Kanton Zürich Bildungsplanung 2024a). Die gymnasiale Maturitätsquote (2022) liegt ebenfalls relativ stabil bei ca. 20 % im Kanton Zürich (bezogen auf die Anzahl 19-jähriger Einwohner*innen in den letzten vier Jahren) (vgl. Kanton Zürich Bildungsplanung 2024b). Die ZAP und die hierdurch gesteuerten Aufnahmequoten ans Gymnasium werden vom bürgerlich dominierten Kantonsrat breit abgestützt, weil sie einerseits als Ausweis angesehen werden für das hohe Bildungsniveau an den Gymnasien. Andererseits dienen diese auch dazu, das Ansehen der dualen Berufsausbildung zu unterstreichen, für die es auch leistungsstarke Schüler*innen brauche und nicht-gymnasiale Bildungswege (z. B. über die Fach- oder Berufsmaturitätsschulen) von leistungsstarken Schüler*innen positiv hervorzuheben (vgl. Kantonsrat 2024: 6).

In der Stadt Zürich liegt nicht nur der Anteil der Schüler*innen, die ans Lang- oder Kurzzeitgymnasium wechseln, über dem kantonalen Schnitt (z. B. 20,9 % (Stadt Zürich) versus 15,8 % (Kanton Zürich) der Schüler*innen wechseln ans Langzeitgymnasium), auch die gymnasiale Maturitätsquote fällt mit 22,4 % in der Stadt höher aus als der kantonale Durchschnitt von 20 % (Bezugsjahr jeweils 2022) (vgl. Kanton Zürich Bildungsplanung 2024a, 2024b).

In der oben angeführten Übersichtskarte (siehe Abb. 2) und Grafik (siehe Abb. 3) werden die Übertrittsquoten ans Gymnasium in Relation gesetzt zu den Zürcher Schulkreisen und den jeweiligen Sozialindizes. Der Sozialindex ist eine Maßzahl mit Werten zwischen 100 und 120, um die unterschiedliche soziale Zusammensetzung der Schüler*innen in den Zürcher Schulgemeinden abzubilden. Je höher der Sozialindex, desto höher wird der jeweilige pädagogische Unterstützungsbedarf und die erforderlichen Ressourcen (z. B. Personalbudget) eingestuft, um die Lernenden in geeigneter Form fördern zu können. In den Sozialindex fließen drei bevölkerungsstatistische Merkmale von Schulgemeinden ein, die wichtige Aspekte der sozialen Situation von Kindern beschreiben: Ausländerquote (wobei Schüler*innen aus deutschsprachigen Ländern als Schweizer*innen gezählt werden), Sozialhilfequote und Einkommensquote, die den Anteil einkommensschwacher Steuerpflichtiger im Verhältnis zur Gesamtzahl der Steuerpflichtigen misst (vgl. Kanton Zürich Bildungsstatistik 2024).

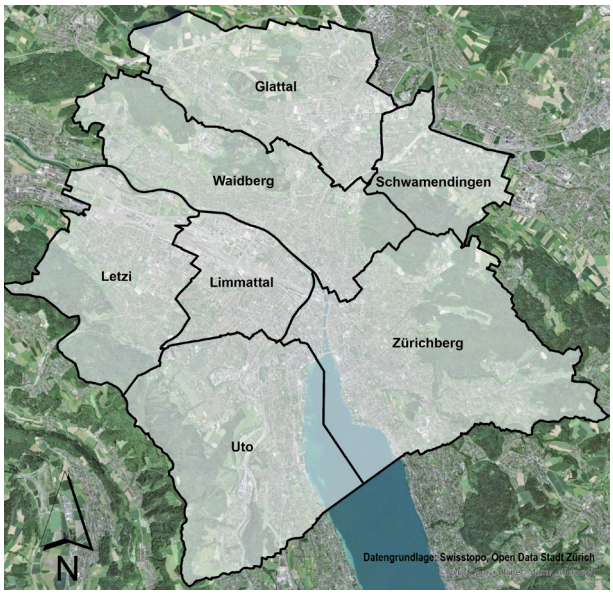


Abb. 2: Stadtzürcher Schulkreise (Quelle: eigene Darstellung)

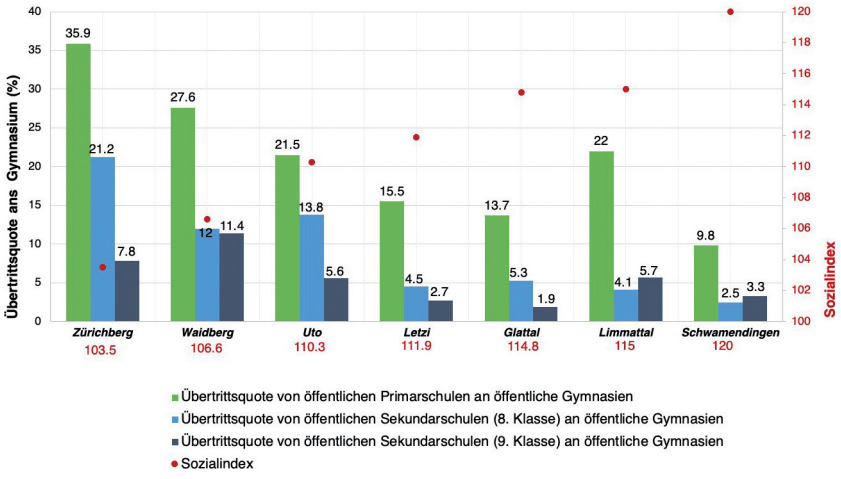


Abb. 3: Übertrittsquoten der Stadtzürcher Schulkreise ans Kurz- und Langzeitgymnasium (2021/22) (Quelle: eigene Darstellung)

Abb. 3 zeigt die großen Varianzen in Bezug auf die Übertrittsquoten ans Gymnasium in den verschiedenen Zürcher Schulkreisen auf. Hier pausen sich sehr deutlich die demographischen und sozioökonomischen Verhältnisse in den unterschiedlichen Teilen der Stadt Zürich ab. Es zeigt sich, dass der Besuch des Gymnasiums in Zürich nicht ausschließlich eine Frage der Begabung ist, sondern auch stark vom ökonomischen und kulturellen Kapital der Familie abhängt.

3 Aktueller Forschungsstand zum Übertritt ans Gymnasium in der Schweiz

Die Reproduktion von sozialer Ungleichheit, gerade in Bezug auf den selektiven Übertritt in weiterführende Schulen, ist im deutschsprachigen Raum ein umfassend bearbeitetes Forschungsfeld (vgl. Baumert et al. 2010; Dumont et al. 2014; Maaz 2020). Beiträge der Schweizer Bildungssoziologie bzw. Bildungsforschung im Zusammenhang mit Schulübertritten sind in diesem Zusammenhang eher weniger bekannt, weshalb wir hierauf gerne detaillierter eingehen möchten. Fragen der Chancengerechtigkeit sind seit Langem feste Bestandteile bildungssoziologischer Forschungsarbeiten in der Schweiz (vgl. Becker 2013; Becker & Schoch 2018; Leemann et al. 2023; Neuenschwander & Grunder 2010). Basierend auf verschiedenen theoretischen Ansätzen, die in der Bildungsforschung etabliert sind (z. B. von Bourdieu, Boudon, Diaz-Bone & Thévenot), werden quantitative Datensätze und qualitative Erhebungen verwendet, um den Zusammenhang zwischen schulischer Selektion und sozialer Selektivität zu erörtern (vgl. Baumert et al. 2010; Combet 2019; Felouzis & Charmillot 2023; Leemann et al. 2022; Neuenschwander 2014). Dass diese Thematik hohe Relevanz hat, zeigt sich auch darin, dass die Schweiz bei Zusatzerhebungen zu den PISA-Studien regelmäßig zu denjenigen Ländern gehört, bei denen die Leistungen der Schüler*innen am stärksten von der sozialen Herkunft abhängen (vgl. Becker & Schoch 2018: 34; OECD 2023b). Dabei ist soziale Selektivität auf allen Schulstufen und ganz besonders an allen Übergangsstellen im Bildungssystem zu beobachten (vgl. Baeriswyl 2015; Buchmann et al. 2021; SKBF 2023). Der Übergang zwischen der Primar- in die Sekundarstufe I wurde dabei als eine der

neuralgischen Stellen im Schweizer Bildungssystem identifiziert, an der sich über schulische Leistungsunterschiede bzw. Selektionsverfahren soziale Ungleichheiten zwischen Schüler*innen in besonderem Maße reproduzieren (vgl. Buchmann et al. 2016; Felouzis & Charmillot 2023; Hofstetter 2017; Hupka-Brunner et al. 2016). Ein Beispiel: Die Wahrscheinlichkeit, dass ein*e Schüler*in mit sehr hohen Leistungen ans Gymnasium wechselt, beträgt bei einer*m Jugendlichen mit einem privilegierten Hintergrund 90 %. Bei gleichen Schulleistungen liegt die Wahrscheinlichkeit für eine*n Jugendliche*n mit einem sozioökonomisch benachteiligten Hintergrund bei 45 % (vgl. SKBF 2018: 159). Andererseits besuchen aber auch etwa 20 % der Jugendlichen ein Gymnasium, obwohl sie in den PISA-Tests eher tiefe Leistungen aufweisen. Diese Jugendlichen stammen „praktisch alle aus sozioökonomisch privilegierten Familien" (SKBF 2018: 159).

Nicht nur der Schweizer Bildungsbericht (SKBF 2018), sondern auch zahlreiche Studien zeigen auf, wie eng der Übertrittserfolg ans Gymnasium mit dem ökonomischen bzw. dem Bildungskapital der Eltern zusammenhängt (vgl. Becker 2013; Combet 2019; Hafner et al. 2022; Hofstetter 2017; Hof & Wolter 2014; Moser et al. 2011; Zumbuehl et al. 2022). Die Studien unterscheiden sich in ihren geographischen Bezugsgrößen und methodischen Vorgehensweisen. In der Analyse kommen sie jedoch zu sehr ähnlichen Ergebnissen und belegen das Ineinanderwirken von Bildungsselektion und sozialer Selektivität. Hier sehen wir interessante Bezüge zu unserem lokalen Beispiel, in dem es sehr konkret um das Aspirationsmanagement von Kindern geht und den Zukauf von privater Nachhilfe, die hier die Rolle einer spezifischen Prüfungsvorbereitung im didaktischen Setting eines *teaching-to-the-test* übernimmt.

Eine Studie zu regionalen und sozialen Chancenungleichheiten beim Zugang zum Gymnasium (von der Sekundarstufe I aus), die auf multivariaten Regressionsanalysen der Längsschnittdaten zu den Bildungsverläufen (LABB) des Bundesamtes für Statistik basiert, arbeitete heraus, dass nicht nur die Bildungschancen nach sozialer Herkunft der Kinder variieren. Leemann et al. (2022, 2023) zeigen auch die Verknüpfung von regionalen und sozialen Chancenungleichheiten auf. Sie argumentieren, dass das Angebot an verfügbaren Plätzen am Gymnasium je nach Wohnkanton sehr unterschiedlich ausfällt. Der Konkurrenzdruck und die Bedeutung der sozialen Herkunftseffekte der Kinder sind in Kantonen mit wenigen gymnasialen Ausbildungsplätzen besonders hoch, sodass vor allem Kinder aus privilegierten Familien mit Hochschulbildung ans Gymnasium wechseln. Von einer deutlichen Anhebung der gymnasialen Ausbildungsplätze vom aktuellen Ausgangswert von 20 % auf bis zu 30 oder 40 % profitieren jedoch zunächst Kinder aus Akademiker*innenfamilien, so dass die „soziale Ungleichheit beim Zugang wächst, wenn die Verfügbarkeit von Plätzen am Gymnasium zunimmt" (Leemann et al. 2023: 64). Erst wenn mehr als 40 % einer Kohorte in ein Gymnasium wechseln, „gibt es keinen statistisch signifikanten Unterschied" (Leemann et al. 2023: 64) mehr zwischen den familiären Bildungshintergründen und somit auch keine Ungleichheit in den Zugangschancen zum Gymnasium (vgl. Leemann et al. 2022, 2023).

Einen Nachweis für die ausgeprägte Konkurrenzsituation beim Übertritt ans Gymnasium im Kanton Zürich erbrachten Moser et al. (2011, 2017). In einem statistischen Analyseverfahren wiesen sie nach, dass gerade Schüler*innen mit guten und sehr guten Schulleistungen private ZAP-Vorbereitungskurse besuchen und dies Herkunftseffekte weiter verstärkt: „Je höher die soziale Herkunft der SuS ist, desto grösser ist der Anteil an SuS, die Vorbereitungskurse fürs Langgymnasium (LG) besuchten" (Moser et al. 2011: 78).

Eine Zürcher Schülerin mit der Vornote 5,5 (in Deutsch und Mathematik) schafft die ZAP mit einer Wahrscheinlichkeit von 71 %, wenn sie aus einer privilegierten Familie stammt. Mit derselben Vornote schafft eine Schülerin aus einer sozial benachteiligten Familie den Sprung ins Gymnasium nur zu 29 % (vgl. Moser et al. 2017: 72). Um der Verstärkung der sozialen Selektivität am Übertritt ins Gymnasium entgegenzuwirken, wurden die Volksschulen (d. h. Primar- und Sekundarschulen) in der Stadt Zürich im Jahr 2010 dazu verpflichtet, für interessierte Kinder kostenlose Vorbereitungskurse für die ZAP anzubieten[1]. Die Schulkurse bieten auf dem Stadt Zürcher Bildungsmarkt für alle Schüler*innen eine kostenlose Variante für die Gymivorbereitung an und stoßen auf eine rege Nachfrage (vgl. Kaffarnik & Stoll 2020: 26).

Mit der Zürcher Studie zum Übertritt ans Gymnasium möchten wir an die Debatten der oben erläuterten Schultransitionsforschung anknüpfen. Analog zu den drei Forschungsfragen stehen folgende Foki im Vordergrund: (1) Marketisierung des Übertritts ans Gymnasium, (2) Responsibilisierung von Eltern und Jugendlichen für erfolgreiche Bildungskarrieren und (3) Verschleierung und Bewusstwerdung von sozialer Selektivität beim Übertritt. Da der Perspektive von Kindern und Jugendlichen in der Schultransitionsfor-

[1] Dasselbe Vorhaben für den ganzen Kanton Zürich war politisch nicht mehrheitsfähig, weshalb alle Gemeinden selber entscheiden können, ob sie solche Kurse anbieten wollen oder nicht (vgl. Sommer 2023). Aktuell ist es jedoch ein Anliegen des Regierungsrates, dass alle Gemeinden des Kantons bei entsprechender Nachfrage ZAP-Vorbereitungskurse anbieten müssen. Ein politischer Entscheid zu dieser Frage steht noch aus.

schung aus unserer Sicht bislang zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, arbeiten wir deren Stimmen v. a. in den Kapiteln 6 und 7 stärker heraus.

4 Methodisches Vorgehen

Der Artikel stellt ausgewählte Ergebnisse des vierjährigen SNF-Forschungsprojektes zusammen, das auf einem qualitativen Methodendesign basiert und damit eine Forschungslücke innerhalb der sozialwissenschaftlichen Forschung zu Bildungsbiographien und Schultransitionen in der Schweiz schließt (vgl. Bauer & Landolt S. 2018; Becker & Lauterbach 2016; Harris 2013; Neuenschwander 2017), weil wir sehr explizit auch die Stimmen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen (vgl. Bauer & Landolt S. 2024). Die ausgewerteten Daten im vorliegenden Artikel basieren auf dem gemeinsam erarbeiteten Datenpool im Projekt. Zwei ethnographisch ausgerichtete Promotionsarbeiten fokussierten die Perspektive der Jugendlichen und ihres sozialen Umfeldes (z. B. Peers, Eltern, Lehrpersonen) (siehe Landolt L. & Bauer 2023, 2025; Landolt L. 2025; Landolt, L. & Reh 2025; Reh 2025; Reh & Landolt S. 2024a, 2024b). Insgesamt wurden sieben Jugendliche in der Stadt Zürich, die im Frühling 2022 die ZAP für das Langzeitgymnasium und neun Jugendliche, die jene für das Kurzzeitgymnasium absolvierten, insbesondere in der Phase der Prüfungsvorbereitung ethnographisch begleitet (Oktober 2021 bis März 2022). Diese Ethnographien beinhalteten auch Interviews mit den Eltern der Jugendlichen und Personen ihres Bildungsumfeldes (Lehrpersonen und Schulleitende). Die Zusammensetzung der zwei ethnographischen Datenpools ist bezüglich sozioökonomischer Herkunft und zu Hause gesprochener Sprachen heterogen. Diejenigen Jugendlichen aus unserer Studie, die im Sommer 2022 ins Gymnasium eingetreten sind, wurden zusätzlich in den ersten Monaten am Gymnasium ethnographisch begleitet. Neben den ethnographischen Daten (Feldnotizen, Interviews, Fotos, WhatsApp-Chats) wurden außerdem Expert*inneninterviews mit Anbietenden von ZAP-Kursen (Profit- und Non-Profit-Anbietende), Bildungsexpert*innen, Bildungspolitiker*innen und Bildungsverantwortlichen (z. B. Schulkreispräsident*innen der Stadt Zürich und (Pro-) Rektor*innen aller staatlichen Stadtzürcher Gymnasien) geführt, transkribiert und auf der Basis von Grounded Theory nach Charmaz (2006) ausgewertet. Eine Homepageanalyse der am Standort Zürich aktiven privaten Kursanbietenden von ZAP-Vorbereitungskursen (Bezugsjahr 2021) ergänzt den Datenpool um eine Erhebung und inhaltsanalytische Auswertung (vgl. Braun & Clarke 2022) der profit-orientierten Akteur*innen auf dem Bildungsmarkt Zürich.

Die ethnographischen Daten sind aufgrund des unvorhersehbaren Prüfungsergebnisses auch von einigen Limitationen betroffen. Von den insgesamt 16 Schüler*innen, die im Rahmen der ethnographischen Untersuchung in ihrer Vorbereitung auf die ZAP begleitet wurden, bestanden lediglich sechs die Prüfung und wechselten anschließend an ein Gymnasium. Um diese begrenzte Fallzahl zu erweitern, wurde in der Ethnographie am Kurzzeitgymnasium ein weiterer Schüler als Studienteilnehmer aufgenommen, der bereits aus der ersten Feldphase bekannt war, um diesen in seiner Zeit am Gymnasium zu begleiten. Darüber hinaus erfolgte eine Zusammenlegung der Datensätze beider Ethnographien für eine gemeinsame Analyse der Daten, welche die Übergangsphase der von insgesamt sechs Schüler*innen an einem Gymnasium dokumentiert (siehe Landolt L. & Reh 2025). Eine weitere Einschränkung besteht jedoch in der sozialen Zusammensetzung dieser erweiterten Gruppe von Ethnographie-Teilnehmenden: Mit Ausnahme von zwei Schüler*innen stammen alle anderen, die die ZAP bestanden und ans Gymnasium übertraten, aus sozioökonomisch privilegierten Familien.

In den nachfolgenden Kapiteln möchten wir drei zentrale Ergebnisse unseres Forschungsprojekts herausgreifen und näher erläutern.

5 Marketisierung von Bildung

Sowohl unter Bildungsexpert*innen als auch unter Eltern herrscht in Zürich weitgehend ein Konsens darüber, dass sich selbst Schüler*innen mit sehr guten Noten in der Primarschule oder Sekundarschule auf die inhaltlich anspruchsvollen Aufgaben und die Stresssituation während der Aufnahmeprüfung ans Gymnasium vorbereiten müssen. Es klafft also eine Lücke zwischen dem Curriculum und Anspruchsniveau der abgebenden Schulen und der Erwartungshaltung der aufnehmenden Gymnasien. Diese Lücke muss von Schüler*innen, die ans Gymnasium wechseln möchten, auf individueller Basis gefüllt werden. Durch die Standardisierung der Aufnahmeprüfung im Jahr 2007 durch die Bildungsdirektion hat sich in Zürich ein komplexer Markt an Vorbereitungsprogrammen entwickelt.

In einem Artikel, der sich konzeptionell auf die *„geographies of marketization"* (Berndt & Boeckler 2012, 2023) stützt, zeigten wir auf, wie dieser Bildungsmarkt reproduziert und stabilisiert wird, aber auch Formen des subtilen Widerstandes ermöglicht (vgl. Bauer & Landolt S. 2024). Eine Homepageanalyse der privaten Anbieter*innen erörterte, wie sich die Bildungsunternehmer*innen vermarkten und auf welcher argumentativen Grundlage sie entsprechende Serviceleistungen legitimieren (vgl. Landolt S. & Bau-

er 2024). Diese beiden Artikel bieten die Basis der folgenden Ausführungen, die die verschiedenen Anbieter von ZAP-Vorbereitungskursen detailliert vorstellen.

An der Vermarktlichung der Prüfungsvorbereitung wirken staatliche Bildungsstrukturen und private Bildungszusatzleistungen zusammen. Den Markt für ZAP-Vorbereitungskurse teilen sich drei verschiedene Anbieter auf, die hier vorgestellt werden sollen.

Erstens bieten alle Volksschulen in der Stadt Zürich (Primar- und Sekundarschulen) einen kostenlosen ZAP-Vorbereitungskurs an ihrer Schule an. Diese Schulkurse finden im Umfang von jeweils einer zusätzlichen Deutsch- und Mathestunde (Prüfungsfächer der ZAP) pro Woche statt. Hinsichtlich anderer Kriterien unterscheiden sich die Schulkurse jedoch maßgeblich: Der Zeitpunkt, wann Eltern über die schulischen ZAP-Vorbereitungskurse informiert werden, wird an den jeweiligen Schulen sehr verschieden gewählt. Die Informationen über die inhaltliche Ausgestaltung der Kurse und ihrer Leitung durch eine Lehrperson oder eine*n Lehrbeauftragte*n werden an vielen Schulen kurz bei Informationsveranstaltungen zum Übertritt erwähnt. Auf den Schul-Homepages sind darüber jedoch keine Informationen zu finden. Vor diesem Hintergrund forderte ein erst kürzlich publizierter Evaluationsbericht der schulischen ZAP-Vorbereitungskurse in der Stadt Zürich (Auftraggeber: Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich), dass die Qualitätskontrolle der Kurse verbessert und eine Entwicklung eines standardisierten Vorbereitungskurses mit einem Kern-Curriculum und einem gemeinsamen Pool an Unterrichtsmaterialien initiiert werden müsse (vgl. Kaffarnik & Stoll 2020). An der Informationspolitik der Schulen und dem Evaluationsbericht ist klar zu erkennen, dass die ZAP-Vorbereitungskurse an den Schulen nur einen Nebenschauplatz darstellen. Die ZAP-Vorbereitungskurse werden daher auch nicht nach außen hin ‚vermarktet'. Sie stellen eher eine *‚black box'* dar, die sich ohne große Werbung von Seiten der Schule einer regen Nachfrage sicher sein kann, wie uns Schulkreispräsident*innen und Schulleitende in Interviews berichten (siehe Bauer & Landolt S. 2024: 1974 f.).

Zweitens bedienen private Bildungsunternehmen die Nachfrage nach einer professionellen Gymivorbereitung und locken ihre Kundschaft mit sehr verschiedenen Kursangeboten (Einzel- und Kleingruppenunterricht, Ferienkurse, Prüfungssimulationen), Materialpaketen (print und online) und Services (z. B. Elternberatung, online-Hilfe bei Fragen). Die Grundlage für die ZAP 1 (Langzeitgymnasium) und die ZAP 2 (Kurzzeitgymnasium) ist jeweils ein sehr abstraktes Curriculum, das zwar aufbauend auf dem regulären Unterrichtsstoff von der kantonalen Bildungsdirektion formuliert wurde, jedoch Prüfungsfragen generiert, die vom Anspruchsniveau weit über dem normalen Unterrichtsniveau liegen (siehe Kanton Zürich Bildungsdirektion 2023a). Ausgehend von diesem Dokument und dem öffentlich zugänglichen Prüfungsarchiv entwickeln die privaten Anbieter*innen Kursmaterialien, die den Prüfungsstoff wiederholen, sichern und in verschiedenen Prüfungsaufgaben abfragen. Die Materialien werden regelmäßig überarbeitet und aktualisiert, so dass auf neue Trends in der ZAP sehr schnell reagiert wird von Seiten der privaten Anbieter*innen. Mehrheitlich finden die privaten ZAP-Vorbereitungskurse in Kleingruppen (6–8 Teilnehmende) und im Rahmen eines Semesterkurses vor der Prüfung im März statt. Die Kosten für einen solchen Semesterkurs liegen zwischen 2 000 und 3 000 CHF (siehe z. B. https://www.logos-lehrerteam.ch; https://gymivorbereitung-zuerich.ch), wobei sich für individualisierte Unterrichtssettings und Gesamtpakete (mit Materialien, Zusatzleistungen und Intensivkurse während der Ferien, Prüfungssimulationen) die Kosten für die Gymivorbereitung auf bis zu 5 500 CHF belaufen können (vgl. Kaffarnik & Stoll 2020: 41). Interessant ist an diesen Prozessen, dass relativ abstrakte Bildungsinhalte und Prüfungsanforderungen so aufgearbeitet werden, dass diese in buchbaren Kursangeboten und machbaren Lern-Paketen kommodifiziert werden. Sobald sich neue Prüfungsaufgaben und Kompetenzschwerpunkte in den Prüfungen abzeichnen oder sich Marktveränderungen manifestieren (z. B. mehr online-coaching oder zurück zum Kleingruppenunterricht nach der Covid-Pandemie), werden auch die Kursunterlagen und Kursangebote entsprechend angepasst. Der Markt an Vorbereitungskursen profitiert demnach einerseits von der seit 2007 eingeführten kantonalen Standardisierung und der damit verbundenen Berechenbarkeit der ZAP. Andererseits zeigt sich dieser Bildungsmarkt – im Gegensatz zu den Angeboten an den Schulen – extrem flexibel, adaptiv und performativ (siehe Bauer & Landolt S. 2024: 1979). Auf den Homepages der verschiedenen Anbieter wird z. B. sehr detailliert darauf eingegangen, wie die Kurse inhaltlich aufgebaut sind, welche Unterrichtsmethoden angewendet werden, welche Formen des Assessments und Feedbacks zum Einsatz kommen und wie engagiert die Dozierenden mit ihren Schüler*innen lernen (siehe Landolt S. & Bauer 2024: 9 ff.). In den Interviews argumentieren die Bildungsunternehmer*innen, dass die schulischen Kurse aufgrund größerer Gruppen und geringerer Ressourcen der Lehrpersonen nicht mit den Angeboten der privaten ZAP-Vorbereitungskurse mithalten könnten. Die schulischen Kurse stellen aus ihrer Sicht keine ernst zu nehmende Konkurrenz für sie dar (vgl. Bauer & Landolt S. 2024; Landolt S. & Bauer 2024: 6).

Als dritte Möglichkeit der ZAP-Vorbereitung bieten zwei private Initiativen (Chance Wiedikon und ChagALL) in Zürich kostenlose ZAP-Vorbereitungskurse an, die sich von den schulischen Kursen durch ein intensiveres und auch zeitlich ausgedehnteres Programm abheben (vgl. Bauer & Landolt S. 2022; Landolt S. & Kägi 2020; Landolt S. 2023). Zielgruppe hierfür sind Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien mit und ohne Migrationshintergrund. Da die Plätze in diesen Kursen jedoch stark limitiert sind, wird ein mehrstufiges Auswahlverfahren angewendet. Für den Vorbereitungskurs zum Langzeitgymnasium müssen die Bewerber*innen etwa die finanzielle Situation der Familie offenlegen, ein Empfehlungsschreiben der Klassenlehrperson und ein Motivationsschreiben der*s Jugendlichen vorweisen, um in der zweiten Auswahlrunde zwei schriftliche Prüfungen zu schreiben, die über eine Kursteilnahme entscheiden (vgl. Bauer & Landolt S. 2022). Allerdings ist die Zahl der Teilnehmer*innen an diesen privat finanzierten Sonderprogrammen so gering (zusammen ca. 40 Schüler*innen pro Jahrgang), dass die privaten Initiativen ihren eigenen Effekt in Bezug auf Chancengerechtigkeit beim Übertritt ans Gymnasium selbst als minimal einschätzen (siehe auch Podcast-Beitrag mit Leiterin einer Initiative: https://www.podbean.com/media/share/pb-66xpn-10456b3?utm_campaign=w_share_ep&utm_medium=dlink&utm_source=w_share).

Unabhängig davon, in welcher Form sich Schüler*innen für die Aufnahmeprüfung an das Gymnasium vorbereiten, setzt das Schulsystem auf das Prinzip Eigenverantwortung und Eigeninitiative. Denn die ZAP prüft nicht alle Schüler*innen in den Klassen, in denen ein Übertritt ans Gymnasium möglich wäre, sondern nur diejenigen, die sich hierfür individuell auf einer Plattform der Bildungsdirektion angemeldet haben. Dies führt einerseits dazu, dass das System Schule auch sehr begabte Kinder nicht an eine akademische Bildungslaufbahn weitergibt. Andererseits trägt die etablierte Verschränkung des staatlichen Selektionsprocedere mit privater Prüfungsvorbereitung zur Verstärkung der sozialen Selektivität an der Schwelle zum Gymnasium bei.

6 Responsibilisierung von Eltern und Jugendlichen als Bildungsverantwortliche

In allen unseren ethnographischen Fallstudien holten sich die Jugendlichen und deren Eltern Unterstützung durch die oben beschriebenen öffentlichen und privaten Vorbereitungskurse. Beim Besuch der Schulkurse, aber auch bei den privaten Kursen war die Unterstützung der Eltern zu Hause jedoch sehr wichtig. Folgende Beispiele aus unseren ethnographischen Daten sollen dies erläutern: Amara[2] (12) möchte nach der Primarschule aufs Langzeitgymnasium gehen. Ihre Mutter ist alleinerziehend mit ihren vier Kindern und arbeitet Vollzeit als Pflegefachfrau. Obwohl ihr das Gymnasium als ‚realitätsfern' erscheint und sie ihre Tochter lieber auf der Sekundarschule sehen würde, möchte sie den Wunsch ihrer Tochter unterstützen und meldet sie für den schulischen ZAP-Vorbereitungskurs an. Im Interview zeigte sie sich überrascht davon, wie häufig sie ihre Tochter bei den Hausaufgaben für den Kurs unterstützen musste. In ihren Augen erforderte der Schulkurs zu viel Selbststudium und es mangelte an klaren Aufgabenstellungen, Korrekturen und Rückmeldungen an die Schüler*innen. Trotz des Kursbesuches wird ein großer Teil der Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung ins Elternhaus verlagert. Dass die Eltern hierfür Zeit und die nötigen Kenntnisse haben, wird von schulischer Seite als ‚normale' Voraussetzungen angenommen (vgl. Bauer & Landolt S. 2024: 1975; Reh & Landolt S. 2024b).

Die Mutter von Ida (12) verfügte zwar über das entsprechende kulturelle Kapital, um ihre Tochter sowohl bei der Prüfungsvorbereitung als auch beim ‚Prüfungsmanagement' (z. B. Anmeldung auf der Online-Plattform, Informationsabende an den Gymnasien) zu unterstützen. Allerdings waren ihre zeitlichen Ressourcen durch ihren Vollzeitjob als Chirurgin und ihre Rolle als hauptverantwortlicher Elternteil sehr eingeschränkt. Um dieses Defizit auszugleichen, buchte Idas Mutter in der Vorbereitungszeit insgesamt drei private ZAP-Vorbereitungskurse. Sie wollte sicherstellen, dass ihre leicht abzulenkende Tochter an den Nachmittagen, an denen sie sonst allein zu Hause gewesen wäre, sinnvoll gefördert und betreut wurde (vgl. Bauer & Landolt S. 2024: 1977). Ida verglich sich mit anderen Familien, in denen die Eltern, insbesondere die Mütter, häufig zu Hause waren (für die Familienarbeit oder im Homeoffice) und die Kinder so immer mindestens einen Elternteil hatten, der sie bei schulischen Fragen unterstützen konnte. Was an den Beispielen von Amara und Ida deutlich zum Ausdruck kommt, ist die Tatsache, dass sich eine Normvorstellung in Bezug auf den Bildungsstandard am Familienideal und der Bildungsvorstellung der privilegierten Mittelschicht ausrichtet bzw. alle anderen daran gemessen werden (vgl. Reh & Landolt S. 2024b: 2). Andere Voraussetzungen und Konstellationen sind in der Norm nicht vorgesehen oder mit Nachteilen behaftet.

Auch Amara, Ida und ihre Mütter entsprechen dieser Normvorstellung nicht. Amara und ihre Mutter sitzen oft zusammen und versuchen, die Aufgaben

[2] Die Namen aller Forschungsbeteiligten (z. B. Jugendliche, Eltern und Lehrpersonen) und der Schulen wurden anonymisiert.

für den ZAP-Vorbereitungskurs zu lösen. Das gelingt ihnen nicht immer. Der Mutter erscheint diese Verschiebung der Gymivorbereitung ins Elternhaus problematisch und sie fragt sich: „Was passiert denn mit den Kindern, deren Eltern ihnen nicht helfen können?“ (Bauer & Landolt S. 2024: 1975). Die Eltern unterscheiden sich aufgrund ihres kulturellen Kapitals, ihrer Kenntnisse in Bezug auf die Standardsprache Deutsch und das Bildungssystem, ihrer zeitlichen und finanziellen Ressourcen oder ihrer sozial-politischen Grundeinstellung immens darin, wie sie ihre Kinder unterstützen können, wobei sich bei einigen Eltern auch subtile Formen des Widerstandes gegen das gängige Übertrittsregime abzeichnen (siehe Bauer & Landolt S. 2024: 1975 ff.). Die schulischen Kurse wurden zwar mit dem Argument eingeführt, für mehr Chancengleichheit beim Übertritt ans Gymnasium sorgen zu können (vgl. Bauer 2018: 21). Solange jedoch die schulischen ZAP-Vorbereitungskurse stark auf die elterliche Unterstützung bauen und damit Bildungsverantwortung auf die Eltern übertragen, wird das Grundsatzproblem der Chancengerechtigkeit nicht angegangen (vgl. Bauer & Landolt S. 2024: 1976; Reh & Landolt S. 2024b).

Während am Übertritt von der Primarschule ans Langzeitgymnasium vor allem die Eltern intensiv in die Vorbereitung auf die Prüfung ihrer Kinder eingebunden sind und hier das Phänomen der Responsibilisierung der Eltern für den Bildungserfolg ihrer Kinder zum Tragen kommt, stellt sich die Situation der älteren Jugendlichen (13–15) an der Schwelle zum Kurzzeitgymnasium etwas anders dar. In einer ethnographischen Studie mit acht Jugendlichen, die sich auf die ZAP 2 vorbereiteten, zeigten Landolt L. und Bauer (2023) gestützt auf Foucaults Governmentalitätstheorie auf (vgl. Foucault 1988), wie Jugendliche am Übertritt ans Kurzzeitgymnasium die Vorbereitung und die Verantwortung für ihren Erfolg an diesem selektiven Übertritt stark individualisiert erlebten. Eli (15) erklärte in einem Interview:

> „Ich finde die Vorbereitungszeit etwas Gutes, weil es kommt dann bei jedem voll fest darauf an wie fest du es willst. So, wie fest du dich vorbereitest und wirklich ans Gymi willst. Und je nachdem bereitest du dich mehr oder weniger darauf vor. Darum ist es gut, denn die Vorbereitung ist jedem seine eigene Sache“ (Interview mit Eli, 01.02.2022).

In ihrer Vorbereitung auf die ZAP 2 entwickelten die Jugendlichen in der Studie Taktiken, die sich in verschiedenen Arten der Selbstreflexion und der Disziplinierung zeigten, um dieser ‚eigenen Sache‘ gerecht zu werden. Neben der Unterordnung von Freizeit, Freunden und Familie gegenüber der ZAP-Vorbereitung folgten Jugendliche z. B. selbst erstellten Lernplänen und Tracking-Apps, um ihren Idealen gerecht zu werden. Für einige war das tägliche Erstellen von Lernplänen zu einer Routine geworden und ein Weg, „um konzentriert zu bleiben“, wie Eva (14), eine andere Schülerin dieser Ethnographie, erklärte. Auch Eli reflektierte sein Verhalten, seine Emotionen und seine täglichen Leistungen, indem er eine Tracking-App auf seinem Handy benutzte und kurze Notizen machte, wie z. B. „für die ZAP gelernt, früh ins Bett gegangen“ (Feldnotizen Eli, 04.03.2022). Die App zeigte an, wie lange er sich an seine Pläne gehalten hatte, und spulte die Fortschrittslinie zurück, wenn Eli mit dem Lernen aufhörte. Die beiden kurzen Beispiele von Eli und Eva veranschaulichen, wie diese von den Jugendlichen entwickelten *Self-Governance*-Taktiken als Werkzeuge zur Selbstreflexion, als Ausdruck der Disziplin und sogar als Selbstüberwachung verstanden werden können. Dass sich diese Art der *Self-Governance* primär unter Sekundarschüler*innen zeigte, lässt sich in unseren Daten dadurch erklären, dass die Sekundarschüler*innen ihre Vorbereitung auf die ZAP etwas unabhängiger von ihren Eltern gestalten wollten als die Primarschüler*innen und dass der Weg ans Gymnasium nach der achten bzw. neunten Klasse nur von einer Minderheit der Schüler*innen angestrebt wird. Wie Landolt L. und Bauer (2023) zeigen, wird der Wunsch von z. B. Eli oder Eva ans Kurzzeitgymnasium zu wechseln und sich auf die entsprechende Aufnahmeprüfung vorzubereiten, von dem Mehrheitsdiskurs einer beruflichen Ausbildung im Anschluss an die Sekundarschule in ihren Klassen eher in den Hintergrund gerückt. Während also der Unterricht in der Sekundarschule vor allem auf Berufsorientierung und Lehrstellensuche setzt, entstehen für Jugendliche, die auf eine weiterführende Schule wechseln möchten, zwei Konflikte: Einerseits berichten Schüler*innen dieser Ethnographie, dass sie inhaltlich unterfordert sind, weil die Ansprüche für eine erfolgreiche ZAP 2 oft sehr viel höher liegen als das Unterrichtsniveau in der Sekundarschule (vgl. Landolt L. & Bauer 2023: 1208). Andererseits sind es genau diese Jugendlichen, die zeitlich überfordert sind, weil sie von den Lehrpersonen angehalten werden, sich lehrplankonform mit der Lehrstellensuche auseinanderzusetzen und gleichzeitig sehr viel Zeit investieren müssen für die ZAP-Vorbereitung (vgl. Landolt L. & Bauer 2023: 1207; Landolt L. & Bauer 2025).

7 Verschleierung und Bewusstwerdung von sozialen Ungleichheiten

In der Analyse der ethnographischen Fallstudien am Übertritt ans Gymnasium zeigte sich, dass soziale Un-

gleichheiten für einige Kinder verschleiert wurden, während diese für andere sehr deutlich erfahrbar waren. Diese Prozesse haben wir in verschiedenen Publikationen zum Übertritt ans Langzeit- und Kurzzeitgymnasium ausgearbeitet (siehe Bauer & Landolt S. 2024; Landolt L. 2025; Landolt L. & Bauer 2025; Reh & Landolt S. 2024b). In unseren Daten zeigt sich, dass die Erwartungshaltung der Schule und die damit verbundene familiäre Responsibilisierung von Eltern aus verschiedenen sozialen Milieus akzeptiert werden (vgl. Reh & Landolt S. 2024b: 8).

Zwei Beispiele aus der ethnographischen Studie zu Kindern am Übertritt ins Langzeitgymnasium illustrieren, wie soziale Unterschiede für Kinder entweder nicht sichtbar sind oder gar verschleiert werden: Emil (12) lebt zusammen mit seinen zwei Eltern, die beide über einen tertiären Bildungsabschluss verfügen. Obwohl sie die finanziellen Ressourcen hätten, um einen privaten Kurs für ihren Sohn zu buchen, entschied sich die Familie aus zwei Gründen für einen schulischen ZAP-Vorbereitungskurs: Erstens erschien den Eltern der Preis für einen privaten Kurs als viel zu überteuert und zweitens würde diese Entscheidung mit ihren sozialpolitischen Grundüberzeugungen konfligieren. Als Konsequenz besuchte Emil den schulischen Kurs und brachte von dort viele Hausaufgaben und Fragen mit nach Hause, die er zusammen mit seinen Eltern löste (vgl. Bauer & Landolt S. 2024; Reh & Landolt S. 2024b). Im Gegensatz zu Emils tertiär gebildeten und vermögenden Eltern haben Eltern mit weniger Kapitalformen keine große Wahlmöglichkeit. Ihre Kinder sind auf Plätze in den schulischen Kursen oder in den wenigen privaten, kostenlosen Initiativen angewiesen. Zudem deutet sich in folgenden zwei Feldnotizen zu Emil und Ronja an, wie soziale Ungleichheiten für diese Kinder nicht sichtbar sind oder verschleiert werden (vgl. Reh 2025; Reh & Landolt S. 2024b):

> Emil zeigt auf sein Übungsmaterial und meint, dass er gar nicht verstehe, wieso man so Kurse buche, schließlich könne man dieses ganze Material ja auch ‚kostenlos' zuhause durcharbeiten. Seine Mutter lacht. Also kostenlos sei das ja nicht, wenn man mal ausrechne, wie viel Zeit sie da reininvestiert habe, dann sei das ziemlich teuer. Sie habe sich ja extra eine Woche Urlaub genommen, um mit ihm zu üben in der zweiten Ferienwoche. Er guckt auf die Blätter. Sie habe schon wirklich viel investiert. (2022_03_03_Fieldnotes_Emil)

> „Also ich glaube jetzt ohne meine Unterstützung hätte sie das nicht geschafft, aber ich glaube, das ist zum Glück ihr nicht so bewusst. Ich glaube, sie geht davon aus, dass eigentlich ziemlich alles aus ihrer eigenen Kraft passiert ist und ich finde das auch okay so, absolut, und es hat ja auch die meiste Kraft von ihr gebraucht, aber ich behaupte jetzt, so in diesem System, das wir hier haben, hätte das jetzt die Ronja nicht aus eigener Kraft geschafft" (Interview mit der Mutter von Ronja, 11.02.2022).

Dass Emil die Unterstützung bei den Hausaufgaben aus dem ZAP-Kurs und auch die zeitintensiven Lernphasen mit seinen Eltern als ‚kostenlose' Vorbereitung ansieht, bedeutet, dass er sich einerseits nicht bewusst ist, dass seine Eltern ihm aufgrund ihres Bildungsniveaus und ihrer zeitlichen Ressourcen diese Unterstützung zukommen lassen können. Zum anderen zeigt sich noch deutlicher an der Aussage von Ronjas Mutter, dass die Eltern ihre z. T. erheblichen zeitlichen Investitionen in den Hintergrund rücken, um den Kindern das Gefühl zu vermitteln, dass sie die ZAP-Prüfung deshalb geschafft haben, weil sie selbst so viel gelernt und geübt haben. Der Prüfungserfolg der Kinder wird also über ein meritokratisches Narrativ begründet, während soziale Ungleichheiten eher ausgeblendet oder verschleiert werden (vgl. Reh & Landolt S. 2024b: 10 ff.).

Auch unter den Lehrpersonen, die wir im Rahmen der Studie interviewten, pauste sich das meritokratische Narrativ für einen erfolgreichen Übertritt ans Gymnasium durch. Bezeichnend ist aber, wie Reh und Landolt S. (2024b) herausarbeiten konnten, dass einige Lehrpersonen Kinder aus nicht-privilegierten Familien, wie z. B. Amara, besonders engagiert unterstützten. Dies zeigte sich etwa darin, dass sie den Familien bei der Online-Anmeldung für die ZAP halfen, für die Kinder ZAP-Boxen mit gespitzten Bleistiften, Radiergummi, Lineal, dokumentenechten Kugelschreibern und Fruchtzucker-Riegeln packten oder den Kindern auf Google Street View zeigten, wie die Schule, an der sie die Prüfung schreiben würden, von außen aussah und wie sie am Prüfungstag dort hinkommen würden. Mit diesen beispielhaften Unterstützungsformen versuchten die Lehrpersonen, Dinge zu kompensieren, die von Eltern erwartet werden. Da die Eltern ihrer Schüler*innen sich diesen Erwartungen aber nicht bewusst waren, übernahmen die Lehrpersonen ansatzweise die Elternrolle, auch vor dem Hintergrund, dass die Schüler*innen die Lücke an übertrittsrelevantem kulturellem Kapital nicht als Nachteil wahrnahmen, der ihnen aufgrund ihrer familiären Herkunft entstand. Diese Formen der Unterstützung verstärkten jedoch die Abhängigkeit der Schüler*innen von der jeweiligen Lehrperson bzw. machen deutlich, dass diese Unterstützung sehr individuell und zufällig ist in einem System, das über das Narrativ der leistungsbezogenen Selektion soziale Selektivität praktiziert und verschärft (vgl. Reh & Lan-

dolt S. 2024b). Auch bei Schüler*innen in der achten und neunten Klasse, die sich für die ZAP-Prüfung selbständiger als die jüngeren Schüler*innen vorbereiteten, spielten Lehrpersonen eine wichtige Rolle, insbesondere wenn die Jugendlichen aus nicht-privilegierten Familien kamen, wie wir in den Publikationen von Landolt, L. und Bauer (2025) und Landolt L. (2025) detailliert ausführen.

Am Übertritt ans Kurzzeitgymnasium gab es einerseits Elemente der Verschleierung, aber auch von Bewusstwerdung sozialer Ungleichheiten unter Jugendlichen (siehe Landolt L. 2025; Landolt L. & Bauer 2025). Auf den ersten Punkt macht Herr Müller aufmerksam, der als ‚Trainer' in einer privaten, Non-Profit-Initiative einen ZAP-Vorbereitungskurs leitete, der sich an Jugendliche aus nicht-privilegierten Familien mit Migrationshintergrund richtete:

> „Ich glaube, sie haben das gleiche Ding: ‚Man muss einfach lernen!' Also, sie sind sich dem überhaupt nicht bewusst … Sie sagen einfach ‚Ja, man muss nur fleißig sein … Man muss schaffen, lernen und dann klappt's.' Und sonst bist du eben in Anführungszeichen ‚zu dumm' (Interview mit Herrn Meier, 09.05.2022).

Herr Meier stellte fest, dass die Jugendlichen in seinem Kurs den meritokratischen Leistungs- und Erfolgsgedanken so sehr verinnerlicht hatten, dass ihnen die Nachteile, die ihnen aufgrund ihrer Herkunftssituation entstanden, nicht wirklich bewusst waren (siehe auch Landolt L. 2025). So resümiert Caliyana, eine Teilnehmerin im Kurs von Herrn Meier und Sekundarschülerin an einer Schule mit einer sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innenschaft, den Unterschied zwischen einem erfolgreichen und einem nicht erfolgreichen ZAP-Ergebnis so: „Also ich würde nicht sagen, dass es auf die Prüfung ankommt, es kommt natürlich auf uns [Schüler*innen] an, weil wir sind ja selber dafür verantwortlich was wir lernen" (Interview, 26.03.2022).

Eine etwas andere Einstellung fanden wir bei einigen Jugendlichen an, die sozioökonomisch durchmischtere Klassen besuchten, weil sie einerseits mit unterschiedlichen Formen der Vorbereitung und Prüfungsergebnissen konfrontiert waren und diese Ergebnisse andererseits in Bezug setzten mit den familiären Situationen der Schüler*innen. Folgende Beispiele werden bei Landolt L. und Bauer (2025) genauer diskutiert und hier kompakt zusammengefasst. Zum Beispiel konnte Céline (ebenso wie Rhea und Maya) in ihrer Klasse den Vergleich erfahren, dass andere Jugendliche mehr Unterstützung von zu Hause erhalten als sie selbst und sie daher im regulären Schulunterricht ‚relaxter' auftreten, weil sie wissen, dass sie bei Problemen jederzeit mit der Unterstützung ihrer Eltern oder Privatcoaches rechnen können und sie daher davon ausgehen, die Prüfung zu schaffen (vgl. Landolt L. & Bauer 2025: 19 ff.). Weil sie es ist und nicht umgekehrt, die – genauso wie viele andere Jugendliche aus nicht-privilegierten Familien – häufig ihre Familie unterstützt (in Form von Übersetzungen deutschsprachiger Dokumente und Dolmetschen bei Behördengängen), leitet Céline die Forderung ab, dass die ZAP gerechter wäre, wenn diese in ‚individualisierter' Form durchgeführt würde. Damit könnten den individuellen Hintergründen und Belastungen der Jugendlichen die entsprechende Anerkennung zukommen und die Prüfung würde ihrer Ansicht nach gerechter (vgl. Landolt L. & Bauer 2025: 20). Maya und Rhea haben in ähnlichen Klassensettings die Beobachtung gemacht, dass die Prüfung vor allem diejenigen Schüler*innen nicht geschafft haben, denen es an der Unterstützung der Eltern (z. B. durch Finanzierung eines Kurses oder Unterstützung beim Lernen) gefehlt hat. Die Jugendlichen werden sich der vorhandenen Unterschiede und der sozialen Selektion durch die Eingangsprüfung ans Gymnasium in solchen Konstellationen sehr wohl bewusst.

8 Fazit

Dass sowohl die akademischen Leistungen der Schüler*innen als auch die Selektion durch das Schulsystem häufig in Abhängigkeit von sozialer Selektivität stehen, ist nicht nur für die Schweiz, sondern auch für viele andere Schulsysteme ausreichend nachgewiesen (z. B. in Deutschland, Österreich oder Frankreich) (vgl. Maaz et al. 2007; OECDa 2023: 120 ff.). An der Schwelle zum Gymnasium hat sich im Kanton Zürich verstärkt durch die Einführung einer kantonal einheitlich gestalteten Zentralen Aufnahmeprüfung (ZAP) seit dem Jahr 2007 ein Narrativ der Bildungsselektion etabliert, das den Übertritt ans Gymnasium sehr stark mit einer meritokratischen Bildungsselektion begründet (vgl. Bauer 2018). Dem Narrativ des meritokratisch legitimierten Übertritts ans Gymnasium möchten wir jedoch gewichtige Argumente entgegenhalten. An dieser Übertrittsschwelle im Zürcher Schulsystem wird auf der Legitimationsfolie der Bildungsselektion soziale Selektivität in all ihrer Wirkmächtigkeit reproduziert, was auch für große Teile der Schweizer Bildungslandschaft zutrifft (vgl. Becker & Schoch 2018). Als Konsequenz daraus schaffen vor allem Jugendliche aus privilegierten Familien den Sprung ans Gymnasium (vgl. Moser et al. 2011). Jugendliche mit (sehr) guten Schulleistungen, die in Familien mit weniger ökonomischem und kulturellem Kapital aufwachsen, sind mit Ausschlussprozessen konfrontiert, gegen die sowohl sie selbst als auch ihre Eltern wenig Hand-

lungsmacht haben. Verstärkend kommt gerade beim Übertritt ans Gymnasium hinzu, dass das staatliche Bildungssystem Marketisierungsprozesse von Bildung begünstigt und gleichzeitig auf die Responsibilisierung von Jugendlichen bzw. Eltern für den Bildungserfolg von Schüler*innen setzt. Wir zeigten anhand von empirischen Beispielen mit Jugendlichen auf, wie sich diese Strukturen und Prozesse auf ihre Wahrnehmung von ungleichen Bildungschancen auswirken (Verschleierung bzw. Bewusstwerdung von Ungleichheiten).

Wir sehen es als eine Aufgabe unserer bildungsgeographischen Forschung an, die Ergebnisse aus dem laufenden Projekt zum Übertritt ans Gymnasium auch mit Vertreter*innen der Schulpolitik und Schulpraxis zu diskutieren. Um in einem dialogischen Prozess gemeinsam konkrete Schritte anzudenken, wie das Thema Chancengerechtigkeit in der Schule bzw. beim Übertritt ans Gymnasium aufgegriffen werden könnte, brachten wir Ende 2024 Expert*innen aus dem Feld in einem Workshop zusammen. Neben zentralen Projektergebnissen stellten wir auch ein Konzeptpapier mit sehr konkreten Empfehlungen für die Praxis vor. Eine Rückmeldung aus unserer Studie an die Schulen sehen wir etwa darin, dass Schulen aus den verschiedenen Einsichten der Lehrpersonen, Schüler*innen und ihrer Familien einen bildungspolitischen Auftrag für sich ableiten könnten. Das würde bedeuten, dass die ZAP-Vorbereitungskurse so gestaltet werden müssten, dass sie gerade für Kinder mit guten und sehr guten Schulnoten, aber mit (z. T. mehrfacher) Benachteiligung eine echte Lernchance darstellen. Diese Kurse müssten sie ohne private Unterstützung meistern können. Das Ziel der Kurse bzw. des regulären Unterrichts bestünde darin, dass sie schulstarke Kinder und Jugendliche nicht nur an bzw. über die Schwelle des Gymnasiums führen können, sondern dass die abgebende Schule sie so gut auf die aufnehmende Schulstufe vorbereitet, dass sie hier langfristig ihre Bildungsziele verfolgen können.

Im Rahmen des Workshops erfuhren wir, dass auf städtischer Ebene bereits konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Kurse und der Informationspolitik ergriffen werden (z. B. Erhöhung der Stundendotationen für die ZAP-Vorbereitungskurse). Unsere differenzierten Empfehlungen wurden auch mehrheitlich mit großem Interesse aufgenommen. Andererseits nahmen wir aber auch wahr, dass das Gymnasium ein sehr hohes Ansehen genießt und der Status Quo des Selektionsverfahrens von behördlicher Seite gestützt wird. Neben dem Expert*innenworkshop stellen wir Ergebnisse unseres Forschungsprojekts seit Ende 2024 auch Schüler*innen und Lehrpersonen in Primarschulen, Sekundarschulen und Gymnasien vor. Damit lösen wir den Anspruch ein, nicht nur Forschung über und mit Jugendlichen in Bildungskontexten zu machen, sondern uns gerade auch mit jenen weiterhin auszutauschen, die sich den alltäglichen Herausforderungen des Übertrittsprozesses stellen und nach konkreten Lösungen im Sinne von mehr Chancengerechtigkeit für alle Jugendlichen suchen.

Literatur

Baeriswyl, F. (2015): Chancengerechtigkeit und Diskriminierung in die Sekundarstufe I: Schulische Selektionsmodelle im Vergleich. In: Haenni, A. (Hg.): Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen (= Studien + Berichte | 37A). EDK, Bern. S. 73–82.

Bauer, I. (2018): Framing, overflowing, and fuzzy logic in educational selection: Zurich as a case study. In: Geographica Helvetica 73(1). S. 19–30.

Bauer, I. (2019): Für mehr Chancengerechtigkeit an Schweizer Gymnasien? Ein Projektbericht über die Initiative „Go for it!". In: GW-Unterricht 155. S. 67–73.

Bauer, I. & S. Landolt (2018): Introduction to the special issue "Young People and New Geographies of Learning and Education". In: Geographica Helvetica 73(1). S. 43–48.

Bauer, I. & S. Landolt (2022): Studying region, network, fluid, and fire in an educational programme working against social inequalities. In: Geoforum 136. S. 11–20.

Bauer, I. & S. Landolt (2024): The marketization of a selective school transition in Switzerland. In: Environment and Planning A: Economy and Space 56(7). S. 1968–1984.

Baumert, J., K. Maaz & U. Trautwein (2010): Bildungsentscheidungen (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12). Springer VS, Wiesbaden.

Becker, R. (2013): Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit in der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 35(3). S. 405–413.

Becker, R. & W. Lauterbach (2016): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Springer, Wiesbaden.

Becker, R. & J. Schoch (2018): Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrat SWR (Expertenbericht). SWR, Bern.

Berndt, C. & M. Boeckler (2012): Geographies of marketization. In: Barnes T. J., J. Peck & E. Sheppard (Eds.): The Wiley-Blackwell Companion to Economic Geography. Wiley-Blackwell, Chichester. S. 199–212.

Berndt, C. & M. Boeckler (2023): Geographies of marketization: Studying markets in postneoliberal times. In: Progress in Human Geography 47(1). S. 124–140.

Braun, V. & V. Clarke (2022): Thematic Analysis. Sage, London.

Buchmann, M., I. Kriesi, S. Bayard, F. Sander & S. Bundel (2021): Upward Mobility of Students from Lower-educated Families in Stratified Educational Systems: The Role of Social Capital and Work Habits. In: Journal of Youth and Adolescence 50. S. 391–407.

Buchmann, M., I. Kriesi, M. Koomen, C. Imdorf & A. Basler (2016): Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities. The case of Switzerland. In: Blossfeld, H.-P., S. Buchholz, J. Skopek

& M. Triventi (Eds.): Models of Secondary Eucation and Social Inequality – An Inernational Comparison. Edward Elgar Publishing, Cheltenham. S. 111–128.

Charmaz, K. (2006): Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. Sage, London.

Cohen, D. (2024): Any Time, Any Place, Any Way, Any Pace: Markets, EdTech, and the spaces of schooling. In: Environment and Planning A: Economy and Space 56(1). S. 270–287.

Cohen, D. & C. Lizotte (2015): Teaching the market: Fostering consent to education markets in the United States. In: Environment and Planning A 47(9). S. 1824–1841.

Combet, B. (2019): The Institutional Dimension of Class-based Educational Decision-making: Evidence from Regional Variation in Switzerland. In: Zeitschrift für Soziologie 48(4). S. 301–320.

Dahlstedt, M. & A. Fejes (2019): Neoliberalism and Market Forces in Education. Lessons from Sweden. Routledge, London & New York.

Davidson, E. (2008): Marketing the Self: The Politics of Aspiration among Middle-Class Silicon Valley Youth. In: Environment and Planning A: Economy and Space 40(12). S. 2814–2830.

Dumont, H., K. Maaz, M. Neumann & M. Becker (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17(2). S. 141–165.

Engartner, T. (2020): Ökonomisierung schulischer Bildung. Analysen und Alternativen. Rosa-Luxemburg-Stiftung, Berlin. https://www.rosalux.de/publikation/id/42166/oekonomisierung-schulischer-bildung (10.12.2024)

Felouzis G. & S. Charmillot (2023): Tracking and educational inequality: a longitudinal analysis of two school reforms in Switzerland. In: British Journal of Sociology of Education 44(4). S. 738–763.

Foucault, M. (1988): Technologies of the Self. In: Martin, L. H., H. Gutman & P. H. Hutton (Eds): Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault. University of Massachussetts Press, Amherst. S. 16–49.

Freytag, T., H. Jahnke & C. Kramer (2015): Geographische Bildungsforschung. In: Die Deutsche Schule 107(1). S. 79–95.

Gupta, A. (2021): Teacher-entrepreneurialism: a case of teacher identity formation in neoliberalizing education space in contemporary India. In: Critical Studies in Education 62(4). S. 422–438.

Gupta, A., R. Brooks & J. Abrahams (2023): Higher education students as consumers: a cross-country comparative analysis of students' views. In: Compare: A Journal of Comparative and International Education 55(2). S. 1–18.

Hafner, S., R. S. Esposito & R. J. Leemann (2022): Transition to Long-Term Baccalaureate School in Switzerland: Governance, Tensions, and Justifications. In: Education Sciences 12(2). 93.

Harris, R. (2013): Geographies of transition and the separation of lower and higher attaining pupils in the move from primary to secondary school in London. In: Transactions of the Institute of British Geographers 38(2). S. 254–266.

Hof, S. & S. C. Wolter (2014): Ausmass und Wirkung bezahlter Nachhilfe in der Schweiz (= SKBF Staff Paper 14). SKBF, Aarau.

Hofstetter, D. (2017): Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. Beltz Juventa, Weinheim & Basel.

Holloway, S. L. & H. Pimlott-Wilsonm (2019): Schools, families, and social reproduction. In: Jahnke, H., C. Kramer & U. Meusburger (Eds.): Geographies of schooling (= Knowledge and Space 14). Springer VS, Wiesbaden. S. 281–296.

Hupka-Brunner, S., E. Samuel & M. M. Bergmann (2016): Der Einfluss der sozialen Herkunft auf post-obligatorische Bildungsverläufe in der Schweiz. In: Scharenberg, K., S. Hupka-Brunner, T. Meyer & M. M. Bergmann (Hrsg.): Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE. Seismo, Zürich. S. 45–74.

Kaffarnik, U. & M. Stoll (2020): Bericht Situationsanalyse Prüfungsvorbereitung für die Mittelschulen. Zürcher Schulpflege, Zürich.

Kanton Zürich Bildungsdirektion (2022a): ZAP 2021: Aufnahme in die Lang- und Kurzgymnasien, je Bezirk. Zürich. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/footer/news/2022/05/zentrale-aufnahmepr%C3%BCfung/Bezirksstatistik.pdf (14.11.2024)

Kanton Zürich Bildungsdirektion (2022b): Medienmitteilung: Mehr Schülerinnen und Schüler bestehen die Zentrale Aufnahmeprüfung und die Probezeit. https://www.zh.ch/de/news-uebersicht/medienmitteilungen/2022/05/mehr-schuelerinnen-und-schueler-bestehen-die-zentrale-aufnahmepruefung-und-die-probezeit.html (02.11.2024)

Kanton Zürich Bildungsdirektion (2023a): Prüfungsanforderungen ZAP 1. Zürich. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/schulen/maturitaetsschulen/zap/pr%C3%BCfungsanforderungen-zap/pruefungsanforderungen_lg.pdf (14.11.2024)

Kanton Zürich Bildungsdirektion (2023b): Die Schulen im Kanton Zürich 2022/23. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/bildungssystem/zahlen/berichte/die_schulen_im_kanton_zuerich_2022_2023.pdf (14.11.2024)

Kanton Zürich Bildungsplanung (2024a): Statistik zur Zentralen Aufnahmeprüfung. https://www.zh.ch/de/bildung/bildungssystem/zahlen-fakten/statistik-zentralen-aufnahmepruefung.html (14.11.2024)

Kanton Zürich Bildungsplanung (2024b): Gymnasiale Maturitätsquote. https://www.zh.ch/de/bildung/bildungssystem/zahlen-fakten/gymnasiale-maturitaetsquote.html#-885949285 (14.11.2024)

Kanton Zürich Bildungsstatistik (2024): Sozialindex. https://pub.bista.zh.ch/de/zahlen-und-fakten/andere/sozialindex/erlaeuterungen/ (12.11.2024)

Kantonsrat (2024): Auszug aus dem Protokoll des Regierungsrates des Kantons Zürich, Sitzung vom 12.6.2024, Antwort auf die Anfrage Effektivität und Effizienz der Zürcher Gymnasien? https://parlzhcdws.cmicloud.ch/parlzh5/cdws/Files/643ed8dd588c438a9e1f712484b31fd6-332/1/pdf (11.11.2024)

Landolt, L. (2025): Managing educational aspirations as a means to equity: an ethnography of a supplementary edu-

cation programme for low-income immigrant youth. In: Area (accepted for publication).

Landolt, L. & I. Bauer (2023): Children's technologies of the self within neoliberal governmentality at the educational transition to Gymnasium in Zurich. In: Children's Geographies 21(6). S. 1201–1215.

Landolt, L. & I. Bauer (2025): Learnings of policy enactment: student perspectives on social justice in Zurich's selective secondary school admissions. In: Journal of Education Policy (accepted for publication).

Landolt, L. & C. Reh (2025): Privilege forged in space: student experiences in transitioning to Zurich's highly selective public secondary schools. In: Geoforum 159. 104219.

Landolt, S. (2023): Der Chancenort Wiedikon. In: Klauser, F., S. Landolt, M. Müller & I. Schoepfer (Hrsg.): In 30 Tagen durch die Schweiz: Einblicke in ungeahnte Orte. Helvetiq, Basel. S. 150–155.

Landolt, S. & I. Bauer (2024): Marketization of shadow education in Switzerland: How "edupreneurs" promote preparation programmes for a selective school transition. In: Education Sciences 14(11). 1143.

Landolt, S. & M. Kägi (2020): «Go for it!»: Ein Projekt für mehr Chancengleichheit am Gymnasium in Zürich. In: OpenSpaces. Zeitschrift für Didaktiken der Geographie 2. S. 30–41.

Landolt, S., C. Reh, I. Bauer & L. Landolt (2025): Perpetuation of social class through education: A case study from Zurich, Switzerland. In: Class, childhood and youth: placing geographies of class inequality (accepted book chapter). Manchester University Press, Manchester.

Leemann, R. J., A. Pfeifer Brändli & C. Imdorf (2023): Regionale und soziale Chancenungleichheiten beim Zugang zum Gymnasium. In: Leemann, R. J. & E. Makarova (Hrsg.): Das Paradox von sozialer Integration und Ausschluss im Schweizer Bildungswesen. Beiträge der Soziologie (= Swiss Academies Reports 18,1). S. 62–66.

Leemann, R. J., A. Pfeiffer Brandli & C. Imdorf (2022): Access to Baccalaureate School in Switzerland – Regional variance of institutional conditions and its consequences for educational inequalities. In: Education Science 20(12). 213.

Maaz, K. (2020): Soziale Ungleichheiten. Der Übergang von der Grundschule als Hürde. In: Lernende Schule 23(1). S. 7–9.

Maaz, K., R. Watermann & J. Baumert (2007): Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine vertiefende Analyse von PISA Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik 53(4). S. 444–461.

Mitchell, K. (2018): Making Workers. Radical Geographies of Education. Pluto, London.

Moser, U., A. Buff, D. Angelone & J. Hollenweger (2011): Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Zürich.

Moser, U., J. Oostlander & M. J. Tomasik (2017): Soziale Ungleichheiten im Leistungszuwachs und bei Bildungsübergängen. In: Neuenschwander, M. P. & C. Nägele (Hrsg.): Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Springer VS, Wiesbaden. S. 59–77.

Neuenschwander, M. P. (2014): Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele. Rüegger, Zürich & Chur.

Neuenschwander, M. P. (2017): Schultransitionen – Ein Arbeitsmodell. In: Neuenschwander, M. P. & C. Nägele (Hrsg.): Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Springer VS, Wiesbaden. S. 3–20.

Neuenschwander, M. P. & H.-U. Grunder (2010): Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven. Rüegger, Zürich & Chur.

OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2023a): PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit. wbv Media, Bielefeld.

OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2023b): PISA 2022 Results (Volume I and II) – Country Notes: Switzerland. OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/switzerland_95f719cc-en.html (07.11.2024)

Philippo, K., B. Griffin, B. J. Del Dotto, C, Lennix & H. Tran (2021): Seeing merit as a vehicle for opportunity and equity: Youth respond to school choice policy. In: The Urban Review 53(4). S. 591–616.

Reh, C. (2025): The Smartest Ones? An Ethnographic Perspective on Students' Experiences at the Transition to Gymnasium in Zurich. University of Zurich, Zurich.

Reh, C. & S. Landolt (2024a): "We learn Latin, they learn to cook": students', principals', and teachers' coproductions of exclusive public secondary schools. In: Geographica Helvetica 79(4). S. 343–356.

Reh, C. & S. Landolt (2024b): Parental responsibilisation and camouflaging class-based inequalities: an ethnography of a highly selective educational transition. In: Educational Review. S. 1–22.

SKBF – Schweizer Kommission für Bildung und Forschung SKBF (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau.

SKBF – Schweizer Kommission für Bildung und Forschung SKBF (2023): Bildungsbericht Schweiz 2023. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau.

Sommer, H. (2023): Chancenungleichheit bei der Vorbereitung auf das Gymnasium im Kanton Zürich (Masterarbeit). Geographisches Institut der Universität Zürich, Zürich.

Stadt Zürich Präsidialamt (2024): Bildungsstand der Wohnbevölkerung. Zürich. https://www.stadt-zuerich.ch/prd/de/index/statistik/themen/bildung-kultur-sport/bildung/bildungsstand.html#bildungsstand_derwohnbevoelkerung; https://www.zh.ch/de/bildung/bildungssystem/zahlen-fakten/gymnasiale-maturitaetsquote.html (07.11.2024)

Zumbuehl, M., S. Hof & S. C. Wolter (2022): Private tutoring and academic achievement in a selective education system (= Discussion Paper Series of the IZA Institute of Labor Economics, No. 15652). IZA, Bonn.

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s61

Merle-Marie Limpert* & Inga Gryl**

Fachdidaktik

(Un)sortierte Vielfalt – Ein Review zu Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht

* merlemarie.limpert@uni-due.de, Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen
** inga.gryl@uni-due.de, Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen

eingereicht am: 01.04.2025, akzeptiert am: 17.06.2025

Ausgehend vom dynamischen Charakter des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie der notwendigen sachunterrichtsdidaktischen Aushandlung widmet sich dieser Scoping Review der Identifikation und Systematisierung entsprechender Zugänge, wobei deren inhaltliche Linien und Spannungsfelder ebenfalls in den Blick genommen werden. Die Grundlage dafür bildet ein Korpus von 135 Publikationen. Insgesamt konnten 15 Zugänge herausgearbeitet werden, die wiederum vielschichtige Stränge und spannungsreiche Aushandlungen aufzeigen und damit die Komplexität von BNE im Kontext des Sachunterrichts verdeutlichen.

Keywords: Sachunterricht, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Vielperspektivität, Educational Governance, Bildungsreflexion

(Un)sorted Diversity – A Review of Education for Sustainable Development in the Context of Primary Social and Science Education

Drawing upon the dynamic character of the concept of Education for Sustainable Development and the necessary subject-specific negotiation, this article sets out to identify and systematise central approaches to Education for Sustainable Development in the Primary Social and Sciences Education literature, as well as to examine their major thematic lines and areas of tension. To do so, a scoping review was conducted, assembling a corpus of 135 publications for examination. In total, 15 approaches were identified, within which multifaceted characteristics and tense negotiations were revealed, illustrating the conceptual complexity of Education for Sustainable Development within the field of Primary Social and Sciences Education.

Keywords: Primary Social and Science Education, Education for Sustainable Development (ESD), Multiperspectivity, Educational Governance, Educational Theory Reflection

1 Einleitung

Dem Geographieunterricht wird – insbesondere innerhalb der eigenen fachdidaktischen Kreise – häufig eine Schlüsselrolle im Kontext von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) zugesprochen, als er doch bereits mit dem Mensch-Umwelt-Konzept ein Fundament bereitstelle, das zentrale Nachhaltigkeitsfragen aufgreift (vgl. Keil 2020). In der Grundschule tritt Geographie jedoch nicht als eigenständiges Fach auf, sondern ist in den vielperspektivischen Sachunterricht eingebettet.[1] Aufgrund seines Bezuges zu BNE-relevanten Fachdisziplinen sowie seiner vielperspektivischen Konzeption wird ihm vermehrt eine Schlüsselrolle hinsichtlich grundschulischer BNE zugeschrieben (vgl. Erdmann 2024; Hauenschild et al. 2010). Um diese Rolle wirkungsvoll sowie angemessen zu erfüllen, ist er wie jedes andere Fach gefordert, sein Verhältnis zu BNE auszuloten (vgl. Wilhelms & Kalcsis 2023).

Bei dieser Auseinandersetzung ist zu beachten, dass BNE ein offenes und dynamisches Konzept darstellt, das sich flexibel an unterschiedliche Kontexte anpasst (vgl. de Haan 2002). Seit 1999 widmet sich die sachunterrichtliche Forschungsliteratur stetig der BNE-Thematik (vgl. de Haan 1999; Gärtner & Hellberg-Rode 1999). Jene wird dabei aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. So umfasst die Forschungslandschaft sowohl konzeptionelle Arbeiten, die theo-

[1] Der Sachunterricht zielt auf die Erschließung und Orientierung in der Lebenswelt von Grundschüler*innen. Ein zentraler Begriff ist dabei die doppelte Anschlussfähigkeit. Im Sachunterricht werden fünf verschiedene Perspektiven – die sozialwissenschaftliche, naturwissenschaftliche, technische, geographische und historische Perspektive – miteinander vernetzt (vgl. Hartinger & Lange-Schubert 2021).

retische Grundlagen von BNE diskutieren, als auch empirische Studien, die spezifische Teilbereiche untersuchen (vgl. Kosler 2016; Dorn 2019; Böse 2023). Die vorliegenden Arbeiten wurden jedoch noch nicht vereint betrachtet. Vor diesem Hintergrund erscheint es gegenwärtig dringend geboten, die bisherigen Ausarbeitungen zu BNE im Kontext des Sachunterrichts einer gezielten Zusammenführung zu unterziehen. Der Beitrag greift dieses Desiderat auf, indem er eine solche Synthese leistet sowie zentrale Zugänge einschließlich ihrer thematischen Schwerpunkte und Spannungsfelder identifiziert und systematisiert.

2 Methode

Um dem dargelegten Forschungsanliegen nachzugehen, wird ein Scoping Review durchgeführt. Zur Verdeutlichung der Vorgehensweise werden im Folgenden die Grundzüge und Besonderheiten dieser Methodik näher vorgestellt und erläutert.

Nach Gutierrez-Bucheli et al. (2022) kann ein Scoping Review grundsätzlich als ein Ansatz zur Erschließung von Forschungsliteratur verstanden werden, der typischerweise entweder eine evidenzbasierte oder, wie in diesem Fall, eine thematische Ausrichtung aufweist. Er hat zum Ziel, die Landschaft wissenschaftlicher Forschung zu einem Themenbereich – in diesem Falle Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht – zu erkunden beziehungsweise zu kartieren. Im Zentrum steht dabei im Unterschied zu einem systematischen Review, der die Qualität und Evidenz empirischer Studien bewertet, das Anliegen, ein möglichst umfassendes und facettenreiches Bild eines Forschungsfeldes zu erlangen. Scoping Reviews fordern eine methodische Transparenz bezüglich der Samplebildung und der Materialauswertung ein (ebd.), weshalb im Folgenden die systematische Durchführung von klar definierten Schritten, die Formulierung von Einschlusskriterien, die Entwicklung einer strukturierten Suchstrategie, die nachvollziehbare Publikationsauswahl sowie die theoriegeleitete Materialauswertung dargelegt werden.

2.1 Einschlusskriterien

Nachfolgend werden die vier festgelegten Einschlusskriterien dargelegt und begründet, um die Auswahl passender Literatur im Hinblick auf das Forschungsanliegen nachvollziehbar zu machen.

1. Die Publikation thematisiert BNE aus einer sachunterrichtsdidaktischen Perspektive.

Rückbeziehend auf das eingangs gesteckte Untersuchungsziel, BNE unter der sachunterrichtsdidaktischen Perspektive zu untersuchen, sollen nur Publikationen berücksichtigt werden, die BNE explizit im Kontext dieser Fachdidaktik diskutieren. Eine Aufnahme ins Konvolut erfolgt nur, wenn dieser Fachbezug gegeben ist. Aufgrund der begrifflichen Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen BNE und verwandten Bildungsansätzen (vgl. de Haan 1999; Boldermo & Ødegaard 2019) – die sich eher durch Akzentsetzungen als durch klare Abgrenzungen unterscheiden – wurden neben BNE auch verwandte Begriffe miteinbezogen.

2. Die Publikation ist im Zeitraum von 1999 bis 2024 verortet.

Das Jahr 1999 stellt den Beginn der Untersuchung dar, da BNE ab dann begann, sich in der Sachunterrichtsdidaktik zu etablieren (vgl. de Haan 1999; Gärtner & Hellberg-Rode 1999).

3. Die Publikation ist im deutschen Sprachraum angesiedelt.

Sachlernen in Europa erfolgt unter verschiedenen Konzeptionen (vgl. u. a. Blaseio 2021). In der deutschsprachigen Sachunterrichtsforschung blieb diese Bandbreite bisher unterbelichtet. Sachunterricht bezieht sich explizit auf die hier anzutreffenden Formen des Sachlernens, die eine besondere Breite der Perspektiven von Natur- bis hin zu Gesellschaftswissenschaften vorsehen. Der für die hiesige Ausgestaltung des Sachunterrichts relevante Diskurs wird daher stark über deutschsprachige Publikationsorgane aus Deutschland, Österreich und der Schweiz geführt (vgl. Blaseio 2021).

4. Die Publikation thematisiert zu einem großen Anteil die konzeptionell-theoretische Ebene.

Um zentrale konzeptionelle Zugänge aufzudecken, ist es unerlässlich, vorrangig Beiträge zu berücksichtigen, die die konzeptionellen Hintergründe einer sachunterrichtsbezogenen BNE offenlegen. Stoltenberg (2013a) sowie Bürgener und Barth (2020) betonen die enge Verzahnung von Forschung und Praxis im sachunterrichtlichen BNE-Kontext. Praxisnahe Literatur bietet somit wichtige Einblicke in konzeptionelle Diskussionen. Einbezogen wurden allerdings ausschließlich Publikationen mit theoretischer Fundierung sachunterrichtsbezogener BNE, da nur diese den erforderlichen Beitrag zur konzeptionellen Betrachtung leisten.

2.2 Suchstrategie

Die Recherche relevanter Publikationen erfolgte mittels händischer Sichtung und Inhaltsanalyse. Im ersten Schritt wurden zentrale sachunterrichtsdidaktische, grundschuldidaktische und curriculare Dokumente,

Fachzeitschriften und Buchreihen identifiziert, die im deutschsprachigen Diskurs der Sachunterrichtsdidaktik präsent sind. Die Suche umfasste Publikationen der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichtes (GDSU), ein Zusammenschluss aus Akteur*innen des gesamten sachunterrichtsdidaktischen Feldes, der einen großen Teil der sachunterrichtsbezogenen Konzepte und Ansätze entwickelt, verhandelt und veröffentlicht. Diese umfassen den Perspektivrahmen Sachunterricht (vgl. GDSU 2002, 2013), eine in der GDSU ausgehandelte Vorlage für Curricula im Sinne fachinterner Bildungsstandards, die Reihen *Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts* und *Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichtes*, das *GDSU-Journal* sowie die *GDSU-Begleitbände zu den Perspektiven des Sachunterrichtes*. Als weiteres sachunterrichtsspezifisches Publikationsmedium wurde außerdem die von der Universität Halle-Wittenberg herausgegebene wissenschaftliche Online-Zeitschrift *widerstreit sachunterricht* für eine Suche herangezogen. Ferner wurden mit der *Zeitschrift für Grundschulforschung* und dem *Jahrbuch für Grundschulforschung* grundschulspezifische Publikationsmedien, in denen sowohl bildungswissenschaftliche als auch fachdidaktische Arbeiten abgedruckt werden, gesichtet. In Hinblick auf Medien, die sich an praktizierende Lehrkräfte als Adressatenkreis richten, wurden die Zeitschriften *Praxis Grundschule, Weltwissen Sachunterricht, Die Grundschulzeitschrift* und *Die Zeitschrift Grundschule Sachunterricht* herangezogen. Damit auch Publikationen mit semantisch nahen Schlagworten im Titel berücksichtigt werden konnten, wurde die Suche des Weiteren inhaltsanalytisch auf Basis des theoretischen Vorwissens der Autor*innen geleitet. Von den Verfasser*innen der bereits gefundenen Publikationen wurde nach weiteren potenziellen Beiträgen gesucht, die bis dato nicht vertreten waren. Es wurden auf diesem Wege fünf weitere Sammelbände ausfindig gemacht, in denen BNE im Kontext des Sachunterrichts thematisiert wird. Sie wurden nach dem oben dargelegten Schema betrachtet und weitere relevante Texte wurden identifiziert.

2.3 Bildung des Konvoluts

Abb. 1 zeigt eine Darstellung der Artikelauswahl. Es wurden insgesamt 159 Artikel in die Vorauswahl aufgenommen. Im ersten Auswahlschritt erfolgte eine Prüfung der Abstracts. Elf Artikel wurden bereits in der Abstract-Phase ausgeschlossen, da sich zeigte, dass der Begriff *nachhaltig* nicht im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung verstanden wurde und somit nicht dem Interesse dieses Reviews entspricht. Im weiteren Schritt wurden die vollständigen Publikationen gesichtet. Daraufhin wurden dreizehn Artikel ausgeschlossen. Ein zentraler Grund dafür war, dass diese vorwiegend die unterrichtspraktische Ebe-

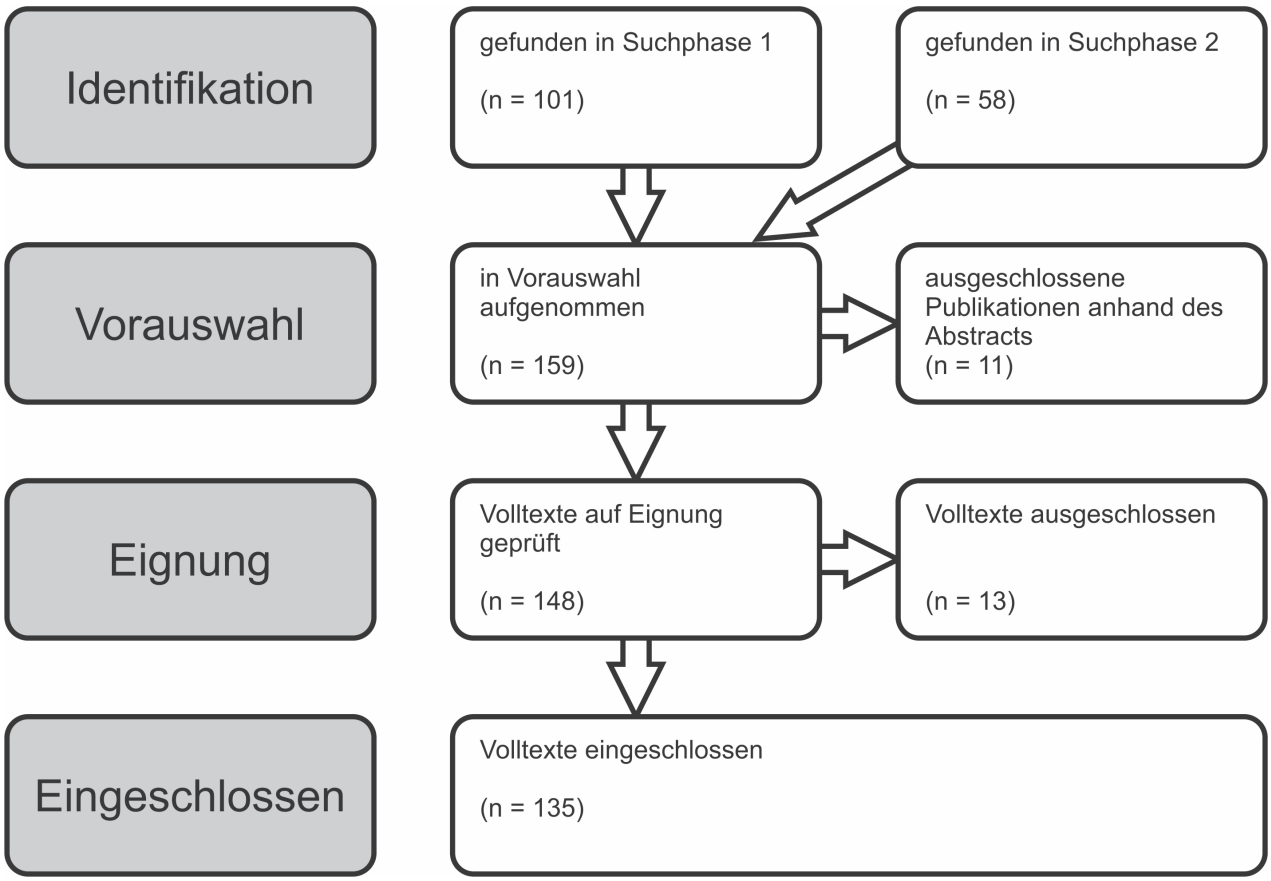


Abb. 1: Darstellung des Auswahlprozesses (Quelle: eigene Darstellung)

ne adressierten und kaum konzeptionelle Grundlagen enthielten. Nach Abschluss dieses Beurteilungsprozesses wurden n = 135 Publikationen in das Konvolut aufgenommen.

2.4 Vorgehen bei der Datenanalyse und Bildung des Kategoriensystems

Hinsichtlich der Datenanalyse orientierten sich die Autor*innen an den von Peters et al. (2020) formulierten Leitlinien, die die thematische Ergebnissynthese als wesentliches Element eines Review-Verfahrens ansehen. Für diesen Schritt folgten die Autor*innen dem Ansatz der Typenbildung nach Kelle und Kluge (2010), sodass sowohl ihr Vorwissen als auch die im Rahmen der Analyse des Datenmaterials identifizierten Konzepte leitend für die Bildung der Kategorien waren. Durch mehrfache Analyse des Materials und Ausschärfung der Kategorien wurden die konzeptionellen Zugänge systematisch herausgearbeitet.

Die Bildung der Kategorien erfolgte dabei im Anschluss an Kelle und Kluge (2010), sodass sowohl das Vorwissen der Autor*innen als auch die im Rahmen der Analyse des Materials identifizierten Konzepte leitend für die Bildung der Kategorien waren. Diese wurden zunächst weiter ausdifferenziert und in einem weiteren Schritt zu übergreifenden Typen zusammengefasst, welche hier als Zugänge betitelt werden.

3 Ergebnisse

Es wurden, wie in Abb. 2 ersichtlich, insgesamt 15 Typen von Zugängen gebildet. Viele dieser lassen sich auf zentrale Konzepte von BNE, einige auf zentrale Konzeptionen des Sachunterrichtes zurückführen und damit in die bestehende theoretische Debatte einordnen. Die Zugangstypen bilden einen Orientierungsrahmen für die Systematisierung der Forschungsergebnisse. Da BNE im Sachunterrichtskontext verschiedene Legitimationsquellen zugrunde liegen (vgl. Ministerium für Schule und Bildung NRW 2021; GDSU 2013; Hauenschild & Bolscho 2022) sind die Zugangstypen hinsichtlich ihres Abstraktionsgrades nicht als gleichwertig zu betrachten. Ferner lassen sie sich nicht strikt voneinander trennen, sondern weisen vielfältige Verflechtungen auf.

Im Folgenden werden diese Zugänge erläutert. Entsprechend ihrer Gewichtung in der rezipierten Forschungsliteratur werden sie unterschiedlich aus-

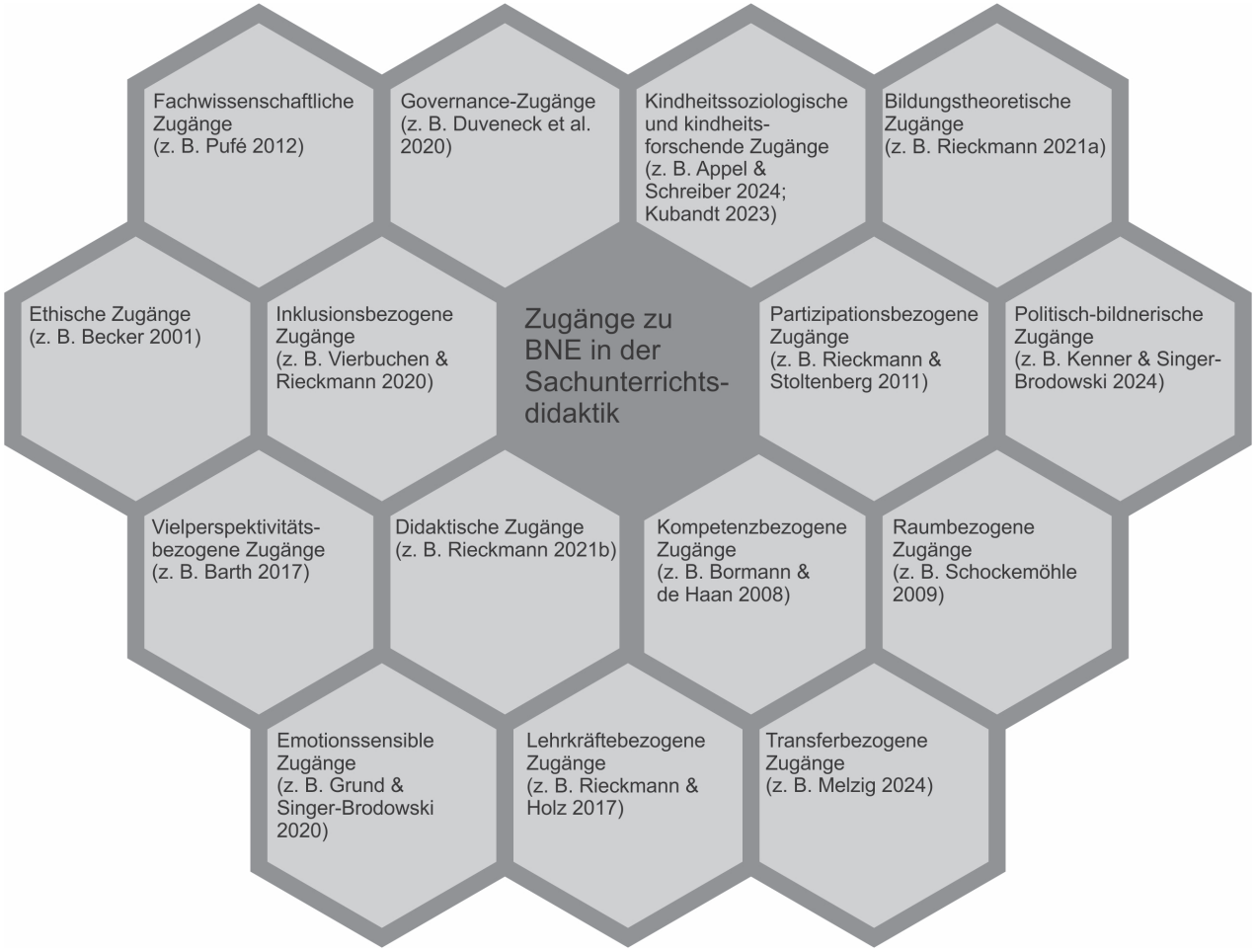


Abb. 2: Zugänge zu BNE in der Sachunterrichtsdidaktik (Quelle: eigene Darstellung)

führlich dargelegt. Aufgrund des umfangreichen Materials musste eine gezielte Selektion zentraler Linien und Spannungsfelder im Rahmen der nachfolgenden Vorstellung der einzelnen Zugangstypen vorgenommen werden, wobei auch hier eine umfassende Repräsentation sämtlicher im Konvolut enthaltener Stimmen nicht leistbar ist.

3.1 Fachwissenschaftliche Zugänge

Umfassende Bezugnahmen auf fachwissenschaftliche Konzepte zeigen die starke Orientierung von BNE im Sachunterricht an der fachwissenschaftlichen Diskussion zu Nachhaltigkeitsbelangen auf. Dabei wird erkenntlich, dass wiederholt auf die drei zentralen Konzepte Nachhaltigkeit, nachhaltige Entwicklung und Transformation zurückgegriffen wird. Im Folgenden wird diesen nachgegangen und untersucht, wie sie verstanden beziehungsweise ausgehandelt werden.

Bezüglich des ersten Konzepts – der Nachhaltigkeit – differenzieren Böse (2023) und Dorn (2019) in ihren Arbeiten zwischen zwei wesentlichen Konzepten, indem sie auf Hauenschild und Bolscho (2009) rekurrieren, beziehungsweise Böse zusätzlich auf Döring und Ott (2001) verweist. Sie stellen das Konzept der starken Nachhaltigkeit, das den begrenzten Ersetzungswert natürlicher Ressourcen und ökologischer Systeme zugrunde legt (vgl. Döring & Ott 2001, zitiert nach Böse 2023), dem der schwachen Nachhaltigkeit, das von einer Substituierbarkeit dieser Ressourcen durch technologische und wirtschaftliche Entwicklungen ausgeht, entgegen.

Auch unter die Konzeption der starken Nachhaltigkeit lässt sich die von Kosler (2016) und Dorn (2019) angeführte historische Definition von Carlowitz aus dem Jahr 1732 einordnen, in der Nachhaltigkeit als „continuirliche beständige und nachhaltende Nutzungsgebe“ (Carlowitz 1732, zitiert nach Dorn 2019: 8) gefasst wird. An das Konzept der starken Nachhaltigkeit lehnen sich weitere Autor*innen implizit an, indem sie singuläre ökologische Krisensymptome wie beispielsweise das Gletscherschmelzen, das Artensterben oder Dürren herausstellen (vgl. Hemmer & Hemmer 2016; Hauenschild 2021; Lindau et al. 2023). Während hier eine problemorientierte Perspektive ersichtlich wird, zeigt sich unter anderem bei Barth (2017), Gaubitz (2024) sowie Hemmer und Hemmer (2016) eine systemische. Dabei nehmen die Autor*innen auf das von Rockström forcierte Konzept der planetaren Grenzen (vgl. Barth 2017; Gaubitz 2024) beziehungsweise auf das Konzept der Tragfähigkeit der Lebensräume (vgl. Hemmer & Hemmer 2016) Bezug. Langstrof (2017) nimmt eine soziologische Perspektive ein, indem sie Nachhaltigkeit als Wert fasst, der nur innerhalb eines bestimmten gesellschaftlichen Zusammenhangs Gültigkeit besitzt. Erdmann (2024) wiederum erklärt, dass der Begriff Nachhaltigkeit als Idealzustand zu begreifen sei.

So wird deutlich, dass Nachhaltigkeit in der Sachunterrichtsdidaktik unterschiedlich gefasst wird und somit als unterbestimmt zu charakterisieren ist. Dennoch zeichnet sich auch ab, dass Nachhaltigkeit grundsätzlich als ökologisch fokussiertes, normatives sowie regulatives Konzept betrachtet wird.

Das zweite zentral stehende Konzept – nachhaltige Entwicklung (NE) – wird von Böse (2023), Becher und Gläser (2023) sowie Erdmann (2024) als Leitbild beschrieben. Dabei weisen Becher und Gläser (2023) darauf hin, dass dies normativ ist und zeigen damit eine Eigenschaft auf, die Leitbildern grundsätzlich innewohnt. Auch Erdmann (2024) verweist auf diese Normativität. Jedoch attestiert er dem Konzept eine Offenheit, die Raum für gesellschaftliche Diskussionen und Kontroversen gewährt. Zugleich versteht Erdmann (2024) NE als ein struktur- und handlungsleitendes Orientierungsangebot, das politischen wie pädagogischen Entscheidungen eine normative Richtung weist und zugleich konkrete Handlungsimpulse bereitstellt.

Das Konzept NE wird auch auf einer definitorischen Ebene beleuchtet. Es zeigt sich hierbei jedoch ein uneinheitliches Begriffsverständnis. So führt Wulfmeyer (2020a) eine Definition von Jüdes (1996) an, die nachhaltige Entwicklung als „dauerhafte Verbesserung der menschlichen Lebensqualität innerhalb der Tragfähigkeit der Natur“ (Jüdes 1996, zitiert nach Wulfmeyer 2020a: 12) beschreibt, während die klar dominierende Brundtland-Definition nachhaltige Entwicklung als Entwicklung versteht, die „die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Wulfmeyer 2020b: 35). Indem hier nachhaltige Entwicklung als Entwicklung beschrieben wird, die sowohl aktuelle Bedürfnisse berücksichtigt als auch Zukunftsmöglichkeiten nachfolgender Generationen mitdenkt, wird der Fokus anstelle einer aktiven Optimierung auf die Ausgewogenheit zwischen aktuellen und zukünftigen Erfordernissen gelegt. Barth (2017) stellt den Bedürfnisaspekt ebenfalls in den Fokus und beleuchtet diesen, indem er auf den Capability-Ansatz von Nussbaum und Sen (1993) zurückgreift und somit Bedürfnisse als dynamische Verwirklichungschancen anstelle einer statischen Größe konzeptualisiert.

Darüber hinaus wird NE in der Sachunterrichtsdidaktik durch verschiedene Modelle veranschaulicht und begriffliche Annäherungen umrissen. Pech (2009) sowie Böse (2023), die auf Pufé (2012) rekurriert, verweisen auf das sich aus den Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales zusammensetzende und

auf die Integration dieser zielende Nachhaltigkeitsdreieck. Wulfmeyer (2020b) bringt ergänzend das Schnittmengenmodell in die Diskussion ein, das im Unterschied zum Nachhaltigkeitsdreieck die Wechselwirkungen und Überlappungen der Dimensionen illustriert und dabei konfligierende Ausrichtungen aufzeigt. Stoltenberg (2013b) fasst nachhaltige Entwicklung in einem Konzept mit vier Dimensionen, indem sie eine kulturelle ergänzt. Auf ein von Hauenschild (2021) entwickeltes Modell beziehen sich sowohl Dorn (2019) als auch sie selbst. Dies beinhaltet neben der ökologischen, ökonomischen und soziokulturellen Dimension die Perspektiven von Globalität, Regionalität und Retinität[2], wobei es letztere durch konzentrische Ringe besonders hervorhebt. Obwohl entsprechende Modelle existieren, konnte in der sachunterrichtsdidaktischen Literatur bislang kein Modell ausfindig gemacht werden, das die politische Dimension von Nachhaltigkeit explizit berücksichtigt (vgl. Schreiber 2016).

Das Konzept NE wird ferner durch eine Vielzahl von Begriffen charakterisiert. Langstrof (2017) spricht beispielsweise von einem Dreiklang aus ökologischen, ökonomischen und sozialen Aspekten, womit sie die Gleichzeitigkeit der Dimensionen betont. Der Begriff Retinität findet sich darüber hinaus in zahlreichen Arbeiten (vgl. u. a. Kaiser 2017; Wulfmeyer 2020a; Gracz & Albers 2020; Böse 2023; Klee & Partezke 2020). Im Perspektivrahmen Sachunterricht der GDSU (2013) sowie in den Beiträgen von Hemmer und Hemmer (2016) werden demgegenüber ausschließlich die drei oben genannten Dimensionen angeführt, sodass hier offengelassen wird, inwiefern sie in einem Zusammenhang zueinanderstehen.

Es zeigte sich, dass NE nicht als festes Konzept verstanden wird, was die unterschiedlichen Nuancen, in denen es beschrieben wird, aufzeigt. Dennoch wird immer auf eine Berücksichtigung von Bedürfnislagen abgezielt, was eine Ausbalancierung verschiedener Dimensionen mit sich führt. So wird auch erkenntlich, dass es zwar normative Orientierungen aufweist, diese jedoch durch eine gewisse Offenheit gekennzeichnet sind.

Das dritte in der Literatur vermehrt aufgegriffene Konzept ist das der Transformation, welches insbesondere in jüngeren Arbeiten verstärkt Beachtung findet (vgl. u. a. Bade 2024; Böse 2023; Dietrich & Wittau 2023). Es wird grundsätzlich als tiefgreifender Veränderungsprozess beschrieben, der technische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Systeme umfassend umstrukturiert und ihre bestehenden Strukturen und Funktionsweisen grundlegend neu ausrichtet (vgl. Lang-Wojtasik 2020; Böse 2023). Ferner zeigt sich, dass der Begriff Transformation in der Literatur mit verschiedenen Attributen versehen wird, die unterschiedliche Schwerpunkte in der Auslegung aufzeigen. Bade (2024) verwendet den Begriff der sozial-ökologischen Transformation, der soziale und ökologische Veränderungen als eng miteinander verflochten begreift. Diedrichs und Wittau (2023) sprechen wiederum von einer nachhaltigeren Transformation.

Der Begriff der *Großen Transformation*, auf den sich Wulfmeyer (2020a), Böse (2023) und Lang-Wojtasik (2020) beziehen, wurde vom Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) im Hauptgutachten von 2011 eingeführt und beschreibt einen tiefgreifenden Wandel in technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Systemen. In den Worten von Lang-Wojtasik (2020) betrifft die Große Transformation dabei „alle Bereiche unseres (Über-)Lebens“ (Lang-Wojtasik 2020: 175). Im Anschluss an den WBGU charakterisiert Böse (2023) die Große Transformation als normativen Veränderungsprozess, dessen Ausgangspunkt ökologische Problemlagen sind. Der Anspruch dieses Ansatzes reicht jedoch darüber hinaus: Zielvorstellungen bleiben offen, sollen jedoch im Rahmen ökologischer Tragfähigkeitsgrenzen und unter Bedingungen globaler Gerechtigkeit entwickelt werden. Zudem differenziert Böse (2023) zwischen der Grünen Ökonomie, die technische Innovationen fokussiert und der Grünen Gesellschaft, die gesellschaftliche Veränderungsprozesse umfasst. Böse (2023) und Kosler (2016) erklären zudem, dass solche gesellschaftlichen Veränderungen auch den Wandel einzelner Menschen einschließen. Laut der Autor*innen ist Bildung hierbei von zentraler Bedeutung, da sie Menschen zu Mitgestaltung befähige. Es wird erkenntlich, dass der Begriff Transformation nicht einheitlich definiert ist, aber grundlegend einen fundamentalen Wandel beschreibt, wobei der Fokus je nach Begriffsverständnis auf unterschiedlichen Bereichen liegt.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die drei untersuchten Konzepte alle ein Streben nach Zukunftsfähigkeit ausdrücken, sich aber in ihrem Umgang mit Normativität, den Gestaltungsspielräumen und der Bedeutung, die sie handelnden Menschen zuschreiben, unterscheiden.

3.2 Governance-Zugänge

Kosler (2016) sowie auch Böse (2023) weisen darauf hin, dass BNE politische Wurzeln hat. Für die nachfolgende Darstellung dieses Zugangs wird dennoch der Begriff Governance anstelle des enger gefassten Po-

[2] Der Begriff *Retinität* bezeichnet die Vernetzung und wechselseitige Abhängigkeit ökologischer, ökonomischer und sozialer Faktoren; Der Ursprung liegt im Lateinischen (*retinere* = zurückhalten, bewahren).

litikbegriffs herangezogen. Damit soll hervorgehoben werden, dass Steuerung und Einflussnahme im Kontext von BNE im Sachunterricht nicht ausschließlich staatlich-institutionell gedacht werden, sondern auch Akteur*innen jenseits klassischer politischer Strukturen eingebunden sind. Im weiteren Verlauf wird zunächst die allgemeine politische Ebene betrachtet, anschließend die bildungspolitische im Speziellen und schließlich die Ebene außerstaatlicher Akteur*innen.

Auf allgemeinpolitischer Ebene wird die 1992 abgehaltene Rio-Konferenz der Vereinten Nationen als zentrale internationale Setzung, auch im Rahmen jüngerer Arbeiten, vielfach angeführt (vgl. u. a. de Haan 1999; Wulfmeyer & Mahnken 2010; Hemmer & Hemmer 2016; Kosler 2016; Dorn 2019; Kater-Wettstädt & Barth 2020; Wulfmeyer 2020a; Böse 2023; Hauenschild & Bolscho 2022). Zudem finden sich viele Bezüge auf die im Zuge dieser Zusammenkunft wichtiger staatlicher Vertreter*innen verabschiedete Agenda 21, die ein umfassendes Aktionsprogramm für nachhaltige Entwicklung darstellt und konkrete Handlungsempfehlungen für Herausforderungen auf globaler, nationaler und lokaler Ebene formuliert (vgl. de Haan 1999; Gärtner & Hellberg-Rode 1999; Spitta 2002; Bänniger et al. 2015; Kosler 2016; Dorn 2019; Wulfmeyer 2020a). Die im Jahr 2015 ausgerichtete UN-Generalversammlung findet in der Sachunterrichtsliteratur ebenfalls große Beachtung, als die 17 Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals) der hier verabschiedeten Agenda 2030 häufig aufgeführt werden (vgl. Hemmer & Hemmer 2016; Barth 2017; Langstrof 2017; Kaiser 2017; Wulfmeyer 2020a; Weber 2023).

Die politischen Prägungen werden in den gesichteten Beiträgen größtenteils anerkannt, was sich daran zeigt, dass sie häufig als Legitimationsquelle für BNE-Konzeptualisierungen beziehungsweise Lernarrangements herangezogen werden (vgl. Wulfmeyer 2020b). Eine kritische Perspektive in Hinblick auf diese Setzungen nehmen dagegen Röhner et al. (2023) ein, die die Nachhaltigkeitsziele als „in sich widersprüchlich" (Röhner et al. 2023: 75) charakterisieren.

Darüber hinaus finden sich viele Bezugnahmen auf bildungspolitische Dokumente und Programme. So verweisen beispielsweise de Haan (1999) sowie Hemmer und Hemmer (2016) auf die Programme Agenda 21 Schule, das ausgehend von der Agenda 21 darauf ausgerichtet war, nachhaltige Entwicklung in Schulen zu verankern, und Transfer 21, welches darauf abzielte, BNE bundesweit zu implementieren. Ebenfalls finden sich Bezüge auf die Lehrpläne des Sachunterrichts, die erklären, dass BNE hier weitgehend eingeschrieben sei (vgl. Baumann et al. 2023; Gaubitz 2024). Ferner zeigen sich in weiteren Beiträgen Referenzen zu bildungspolitischen Rahmendokumenten wie dem von der Kultusministerkonferenz herausgegebenden Handlungsrahmen zum Globalen Lernen (vgl. u. a. Wulfmeyer 2020a) und dem ebenfalls von ihr veröffentlichten BNE-Kompetenzmodell (vgl. Simon & Simon 2023). Mit einer Referenz zur UNESCO-Roadmap 2030 beziehen sich Röhner et al. (2023) auf ein internationales bildungspolitisches Steuerungsinstrument zur systematischen nachhaltigen Transformation von Bildungssystemen.

Während Simon und Simon (2023) ihre BNE-Konzeptionen eng an den bildungspolitischen Setzungen ausrichten, zeigen sich Gaubitz (2024) und Röhner et al. (2023) diesen gegenüber deutlich kritischer. Gaubitz (2024) problematisiert die mangelnde Verbindung von kritischem Denken und BNE in Lehrplänen. Sie konstatiert, dass „im Sachunterricht die Komplexität, Widersprüchlichkeit und andere Aspekte von Nachhaltigkeitsthemen nicht umfänglich und kontrovers dargestellt (würden)" (Gaubitz 2024: 58). Röhner et al. (2023) kritisieren an der UNESCO-Roadmap 2030 den Aspekt der Verantwortungszuschreibung, da diese bei gesellschaftlichem Wandel primär die individuelle Ebene adressiere, anstelle auf strukturelle Veränderungen zu setzen.

Wie eingangs erklärt, wird auch darauf hingewiesen, dass auch außerschulische Akteure als Steuerungsinstanzen fungieren. Eine Bezugnahme auf zivilgesellschaftliche Akteure zeigt sich bei Wulfmeyer (2020a), die erklärt, dass sowohl der internationale Thinktank *Club of Rome* als auch die zivilgesellschaftlichen Bewegungen *Fridays-for-Future* und *Scientists-for-Future* BNE forciert haben. Jedoch geht sie nicht darauf ein, inwiefern diese BNE prägen.

Des Weiteren wird auf dieser Ebene die konkrete Zusammenarbeit zwischen gesellschaftlichen Akteuren und Grundschulen thematisiert. Stoltenberg (2013b) und Offen (2013) sprechen hier von Bildungslandschaften, einem Begriff, der ein vielschichtiges Netzwerk aus Akteur*innen, Institutionen und Lernorten, in welchem gemeinsame Lernprozesse stattfinden, beschreibt. Beide würdigen dieses Konzept als förderlich, indem sie erklären, dass es vielfältige Erfahrungsräume und Lerngelegenheiten ermöglicht. Stoltenberg (2013b) erachtet stattfindende Kooperationen sogar als unerlässlich, was sie damit begründet, dass Kinder sich so als Teil des Gemeinwesens erfahren. Langstrof (2017) nimmt hinsichtlich dieser Thematik eine kritische Perspektive ein. Sie führt in diesem Zusammenhang beispielhaft eine Initiative des Klima-Bündnis e. V. an, die im Rahmen von Kooperationen mit Grundschulen Kinder zum Klimapunktesammeln durch CO_2-sparsames Verhalten anregen soll. Die Soziologin erläutert, dass hier ein außerschulischer Akteur aus seiner institutionellen Eigenlogik hervorgehende Zielsetzungen in die

Schule hineinträgt, was die Frage provoziert, welcher Bildungsgehalt dieser Kooperation innewohnt. Der Einfluss wirtschaftlicher Akteur*innen wurde in der gesichteten Sachunterrichtsliteratur noch nicht berücksichtigt, obgleich diese Art von Kooperationen, wie der RWE-Klimaschutzpreis (vgl. Spletta 2015) zeigt, in der Schulpraxis durchaus existiert.

Es bleibt festzuhalten, dass die Governance-Bezüge aufzeigen, dass BNE im Sachunterricht in ein hochkomplexes Wirkungsgefüge eingebunden ist, das verschiedene Ebenen umfasst und zur Folge hat, dass der Sachunterricht einer starken Steuerung und Beeinflussung unterliegt. Ferner konnte gezeigt werden, dass diese Einflüsse zwar in der Forschungsliteratur anerkannt sind, jedoch unterschiedlich bewertet werden und eine kritische Auseinandersetzung damit nur ansatzweise erfolgt.

3.3 Kindheitssoziologische und kindheitsforschende Zugänge

In Anlehnung an die erziehungswissenschaftliche sowie die geographische BNE-Diskussion werden im Folgenden kindheitssoziologische sowie kindheitsforschende Linien auf BNE und Nachhaltigkeitsbelange allgemein, die in der gesichteten Literatur entdeckt wurden, dargestellt.[3]

Hinsichtlich der Konzeptionalisierung von Kindern im Kontext von BNE lassen sich bei Stoltenberg (2013a) und Baier (1999) zukunftsbezogene Blickwinkel erkennen. Baier (1999) beschreibt die Existenz von Kindern als eng verknüpft mit der Zukunft ihrer Umwelten, deren Fortbestand maßgeblich für ihr Überleben ist. Stoltenberg (2013a) hingegen konzipiert Kinder primär als Werdende, indem sie Schüler*innen vor allem als zukünftige Gestalter*innen des 21. Jahrhunderts betrachtet und damit ihre gegenwärtige Gestaltungsfähigkeit tendenziell in den Hintergrund rückt.

Kinder und Kindheit werden jedoch auch unter dem Blickwinkel der Gegenwart angesehen. Barth (2017) zeigt in seinem Aufsatz auf, dass die heutige Kindergeneration die erste ist, die offiziell in einem Zeitalter lebt, das unübersehbar vom Einfluss des Menschen geprägt ist und neue Herausforderungen im Verhältnis von Natur und Gesellschaft mit sich bringt. Er weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass globale Konflikte – zu denen, wie Röhner et al. (2023) betonen, sie selbst nicht beigetragen haben – sich unmittelbar im Schulalltag, wie etwa durch die Aufnahme geflüchteter Mitschüler*innen, niederschlagen. Kaiser und Lüschen (2010) sowie Barth (2017) im Rekurs auf Krauß (2013) sehen darüber hinaus die allgegenwärtige Medienexposition als prägenden Faktor kindlicher Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsthemen an. Kaiser und Lüschen (2010) erklären in diesem Zusammenhang, dass Nachhaltigkeitsherausforderungen in den Medien bruchstückartig dargeboten und von Kindern häufig nur fragmentarisch rezipiert werden. So schreibt sie Medien in Hinblick auf Nachhaltigkeitsaspekte eine verängstigende Wirkung auf Kinder zu.

Zudem wird in der gesichteten Literatur, wenn auch in unterschiedlicher Deutlichkeit, mehrfach darauf hingewiesen, dass häufig eine Lücke zwischen den Erwartungen, die an Kinder gestellt werden, und den Handlungsmöglichkeiten, die sich aus den von Erwachsenen geschaffenen Strukturen für sie ergeben, klafft. Im Perspektivrahmen der GDSU (2013) zeigen sich diesbezüglich erste Ansatzpunkte. So wird im Kapitel zur Mobilitätsbildung – einem Thema, das in einem engen Zusammenhang mit BNE steht – angemerkt, dass Kinder in Mobilitätsfragen nur begrenzt selbständig seien, da sie zu einem großen Teil von den Mobilitätspraxen ihrer Eltern abhingen. Bade (2024) spricht in ihrem Aufsatz explizit von „adultistischen Gesellschaftsverhältnissen“ (Bade 2024: 209) und bemerkt, dass junge Menschen „von politischen Prozessen ausgeschlossen, [bevormundet] oder [diskriminiert werden]“ (Bade 2024: 209).

Darüber hinaus findet sich bei Röhner et al. (2023) sowie bei Langstrof (2017) eine kritische Reflexion eines von Erwachsenen konstruierten Kinderbildes. In Hinblick auf die BNE-bezogene Unterrichtspraxis in der Grundschule konstatieren Röhner et al. (2023), dass diese häufig stark durch eine Erwachsenenbrille erfolge, die letztlich zu einer Trivialisierung der Thematik führe. Darüber hinaus verweisen sie wie auch Bade (2024) auf einen Zeitschriftenartikel von Heinrichs und Hellwig (2020) mit dem Titel *Kleine Superheld/-innen für unser Klima*, der 2020 in der unterrichtspraktisch ausgerichteten Zeitschrift *Sachunterricht Weltwissen* erschien. Für die Sachunterrichtsdidaktiker*innen steht dieser in einem großen Widerspruch zu den gegenwärtigen Handlungsmöglichkeiten von Kindern. Langstrofs (2017) Kritik geht in eine ähnliche Richtung, nimmt jedoch eine größere gesellschaftliche Dimension in den Blick. Die Soziologin problematisiert, dass Kinder „mit nicht weniger als der Rettung des Weltklimas beauftragt [würden]“ (Langstrofs 2017: 2).

Es zeigt sich darüber hinaus eine Perspektive, die die eigenständige Handlungsfähigkeit von Kindern in den Blick nimmt. So spricht Bade (2024) sich dafür aus, Kinder als gegenwärtige politische Subjekte zu verstehen. Dieser Blickwinkel gewinnt

[3] Die Perspektiven der Kindheitssoziologie und Kindheitsforschung wurden durch die Arbeiten von Appel und Schreiber (u. a. 2024) in die geographisch orientierte Diskussion von BNE eingebracht.

insbesondere in Hinblick auf die von ihr und von Röhner et al. (2023) aufgegriffene sowie bereits im vorherigen Teilkapitel erwähnte Fridays-For-Future Bewegung deutlich, in deren Rahmen Kinder und Jugendliche ihre politischen Forderungen gezielt an Entscheidungsträger*innen herantragen. Röhner et al. (2023) weisen durch das Anführen eines Zitats von Greta Thunberg, in dem diese Erwachsenen mangelnde Reife vorwirft und beklagt, dass große Lasten an Kinder und Jugendliche übertragen würden, darauf hin, dass junge Menschen ältere hier aktiv konfrontieren. Aus diesem Grund sprechen sie hier auch von einem Generationenkonflikt.

Das in der Fridays-for-Future-Bewegung praktizierte Demonstrationsrecht zeigt ferner eine Rechtsperspektive, die in der sachunterrichtlichen BNE-Diskussion mehrfach thematisiert wird, auf. Während Kaiser und Lüschen (2010) in ihrem Text aus dem Jahr 2010 Kinder bereits als Träger*innen von Rechten verstehen, indem sie auf ein Recht auf Orientierung in der Lebenswelt hinweisen, zeigt sich bei Röhner et al. (2023) ein Blickwinkel, der Kinder als Rechtssubjekte anerkennt. Im Rückgriff auf den von der Rechtswissenschaftlerin Cara Röhner entwickelten Begriff der *legal agency*, der die Akteurschaft von Kindern und Jugendlichen beschreibt, machen die Didaktiker*innen darauf aufmerksam, dass junge Menschen auch aktiv Rechtsmittel wie Klimaklagen einsetzen, um ihre Zukunftsinteressen zu vertreten (vgl. Röhner et al. 2023). Bade (2024) hebt in diesem Zusammenhang die zentrale Relevanz der UN-Kinderrechtskonvention hervor. Ein besonderes Augenmerk legt sie dabei auf die Partizipationsrechte von Kindern und deren Bedeutung für eine kindgerechte Konzeptualisierung im Rahmen von BNE-Bildungsprozessen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass in der Sachunterrichtsliteratur eine Bandbreite an Perspektiven auf die Konzeptualisierung und Adressierung von Kindern besteht, wobei kindliche Akteurschaft und strukturelle Rahmenbedingungen in unterschiedlichem Maße berücksichtigt werden. Somit sind sowohl gesellschaftstheoretisch fundierte als auch unterkomplexe Ansätze erkennbar. Augenscheinlich ist die bereits bestehende Diskussion, in der verschiedene Positionen aufeinander Bezug nehmen und von den Autor*innen selbst als Reflexionsgrundlage für die Entwicklung von BNE-Bildungskonzepten genutzt werden.

3.4 Bildungstheoretische Zugänge

Die folgende Darstellung bildungstheoretischer Zugänge zu BNE im Sachunterricht erfolgt anhand dreier zentraler Blickwinkel. Zum einen wird auf historische Entwicklungen eingegangen, zum anderen werden allgemeine erziehungswissenschaftliche Perspektiven betrachtet und schließlich werden Verbindungen zum Bildungsauftrag des Sachunterrichts hergestellt.

Böse (2023) skizziert eine historische Einführung und zeigt auf, dass BNE, wie bereits im zweiten Teilkapitel erläutert, zwar ihren Ursprung in der Bildungspolitik habe, aber bereits zu Beginn in die erziehungswissenschaftliche Diskussion eingebettet worden sei. Bildungstheoretisch sei sie somit aus verschiedenen umweltbezogenen Ansätzen wie Ökopädagogik, Naturpädagogik, Umwelterziehung und Umweltbildung hervorgegangen und wurzele darüber hinaus im entwicklungspolitischen und globalen Lernen.

Wie bereits erklärt, werden in der sachunterrichtsdidaktischen BNE-Debatte zentrale erziehungswissenschaftliche Diskussionen aufgegriffen. Dabei stehen insbesondere Fragen von Normativität und Affirmation, die Unterscheidung zwischen inhaltsvermittelnden und transformativen Bildungskonzeptionen sowie Positionen kritischer Bildungstheorien im Zentrum.

Böse (2023) benennt im Rekurs auf Stoltenberg und Burandt (2014) sowie Michelsen und Fischer (2015) zwei zentrale Kontroversen – die Normativitätskontroverse und die Affirmationskontroverse. Die Normativitätskontroverse diskutiert laut den Autor*innen die Frage, ob BNE Lernende gemäß dem Leitbild einer NE zum nachhaltigen Handeln befähigen oder ob sie primär die kritische Urteilsfähigkeit fördern soll. Die Affirmationskontroverse, so die Autor*innen, widme sich der Frage, ob BNE auf eine Verbesserung innerhalb bestehender Strukturen oder auf deren grundlegende Transformation abzielen sollte.

Die Normativitätskontroverse spiegelt sich, vor allem in jüngeren Aufsätzen der Sachunterrichtsdidaktik, durch die häufig aufgegriffenen Arbeiten von Vare und Scott (u. a. 2007) wider. Unter Bezugnahme auf die internationale BNE-Diskussion wird auch im sachunterrichtlichen Kontext explizit zwischen einer instrumentellen und einer emanzipatorischen BNE differenziert (vgl. u. a. Gaubitz 2023, 2024; Böse 2023; Ernst & Dunker 2023). Analog zu den englischen Abkürzungen *ESD 1* (education *for* sustainable development) und *ESD 2* (educational *as* sustainable development) (vgl. u. a. Vare & Scott 2007, zitiert nach Gaubitz 2023) werden auch diese als BNE 1 und BNE 2 bezeichnet. Die vorgenommene Durchsicht zeigt, dass ältere Arbeiten (vgl. Schüler 1999; GDSU 2002; Rieß 2004) sich häufig im Rahmen von BNE 1 bewegen, wobei eine explizite Positionierung ausbleibt. So geht beispielsweise Rieß (2004) in einem Aufsatz der Frage nach, wie umweltfreundliches Verhalten gefördert werden kann. Vereinzelt lassen sich jedoch auch in jüngeren Arbeiten Tendenzen zu

BNE 1 feststellen, wie die praxisorientierte Publikation von Wolf (2024), die den verantwortungsvollen Umgang mit der Ressource Papier thematisiert, zeigt.

Ferner nimmt der Bildungstheoretiker Klafki in der sachunterrichtsdidaktischen BNE-Diskussion eine zentrale Rolle ein, was sich durch die zahlreichen Bezugnahmen zeigt (vgl. Gärtner & Hellberg-Rhode 1999; Salzmann 2002; Pech 2009; Kosler 2016; Wulfmeyer 2020a; Gracz & Albers 2020; Böse 2023; Moelter-Reich et al. 2023; Lindau et al. 2023). Insbesondere sein Konzept der epochaltypischen Schlüsselprobleme, das in der geographiedidaktischen Diskussion auch von Schreiber und Nöthen (2023) aufgegriffen wird, wird zur Legitimation normativer Bildungsziele angeführt (vgl. Stoltenberg 2013a; Böse 2023), weshalb er als zentraler Vertreter normativer, jedoch nicht instrumenteller Positionen verstanden werden kann. Langstrof (2017) vertritt dagegen eine explizit nicht-normative Position und weist darauf hin, dass bei einer normativen Auslegung von BNE das Risiko besteht, Schüler*innen in bereits festgelegte Verhaltensweisen zu drängen, ohne ausreichend Spielraum für eine offene und kritisch-reflektierende Beschäftigung mit unterschiedlichen Sichtweisen zu ermöglichen.

Auch im Umgang mit Affirmation zeigen sich in der Literatur unterschiedliche Auffassungen. Bei Baier (1999) zeigt sich ein befürwortender Umgang. Deutlich wird dies daran, dass er beschreibt, wie Kinder Verantwortung für den Schulgarten übernehmen sollen, um dessen Ökosystem zu erhalten. Der Fokus liegt dabei klar auf der Bewahrung eines vorgegebenen, begrenzten Handlungsfeldes. Bade (2024) stellt dagegen das Projekt *Globale Perspektiven in die Grundschule!* vor. Im Gegensatz zu affirmativen Praktiken setzt dieses Projekt den Schwerpunkt auf politische Bildung und darauf, sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen zu befähigen, gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu diskutieren und aktiv mitzugestalten.

Ferner gewinnt das Konzept des transformativen Lernens zunehmend an Bedeutung. Aktuelle Arbeiten greifen diesen Ansatz auf, um Lernprozesse zu beschreiben, die über die bloße Wissensaufnahme hinausgehen und stattdessen eine grundlegende Veränderung in der Beziehung Lernender zu ihrer Umwelt bewirken (vgl. Ernst & Dunker 2023; Böse 2023; Kosler 2016). Stoltenberg (2013a) steht mit ihrem Bildungsverständnis dieser Perspektive sehr nahe, obwohl sie nicht explizit vom transformativen Lernen spricht. Dies zeigt sich deutlich in ihren Ausführungen, in denen sie Bildung als einen Prozess beschreibt, der Menschen befähigt, ihr Verhältnis zur Welt aktiv zu reflektieren und neu zu gestalten.

Die theoretisch stärker fundierten Arbeiten von Ernst und Dunker (2023) sowie Kosler (2016) führen Koller an, der als zentrale Bezugsperson für transformativ ausgerichtete Bildung im deutschsprachigen Raum gilt. Die vorgenommene Durchsicht zeigte auch, dass die in der Geographiedidaktik eingeführte Erweiterung um eine *BNE 3* (vgl. Pettig & Ohl 2023) bislang noch nicht aufgegriffen wurde. Im Unterschied zum transformativen Ansatz präsentiert Adaminas (2020) Konzept zum Klimawandel eine Ausrichtung, die vorwiegend auf Wissensvermittlung basiert und einem transmissiven Bildungsverständnis entspricht. Der Begriff *transmissiv* als Gegensatz zu *transformativ* kommt in der durchgesehenen Literatur jedoch kaum vor. Lediglich findet er sich bei Erdmann (2024) im Rekurs auf Michelsen und Fischer (2019). Erdmann (2024) selbst, der diese zwei Bildungsansätze kontrastiert, plädiert für eine transformative Ausrichtung von BNE aufgrund einer stärkeren Schüleraktivierung, die schließlich zu lebensweltlichen Handlungen führen soll.

Darüber hinaus wird auch über die grundsätzliche Rolle der Bildung in der Nachhaltigkeitsthematik debattiert. Innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik finden sich Stimmen, die es als problematisch erachten, Belange der Nachhaltigkeit vorwiegend über Bildungsprozesse anzugehen (vgl. Röhner et al. 2023; Bade 2024). Bade (2024) verweist auf Kehrens kritische Bezeichnung der „Pädagogisierung globaler Krisen" (Kehren 2016, zitiert nach Bade 2024: 207) sowie Eulers Aussage, dass die „Pädagogik richten soll, was politisch nicht gelingt" (Euler 2014, zitiert nach Bade 2024: 207) und bringt damit ebenfalls die Problematik einer Verlagerung gesellschaftspolitischer Verantwortung in den Bildungsbereich zum Ausdruck. Ergänzend dazu greift Böse (2023) auf Humboldt zurück und zeigt eine Perspektive der Zweckfreiheit von Bildung auf.

Als dritter wesentlicher Betrachtungsbereich wird im Folgenden das Verhältnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Bildungsauftrag des Sachunterrichts thematisiert. Böse (2023) beschreibt den Bildungsauftrag des Sachunterrichts als orientierende, verstehensorientierte Erschließung der Lebenswelt, die Kinder zur kritischen Reflexion und aktiven Mitgestaltung befähigt. Barth (2017) betont in diesem Zusammenhang, dass BNE den Sachunterricht durch soziale, ökonomische und ökologische Fragestellungen diesbezüglich bereichert. In Abgrenzung zu Barth weist Bade (2024) im Rekurs auf Schreier (1989) auf die Gefahr einer Trivialisierung des Faches hin, wenn dessen Bildungsauftrag durch eine Modifizierung im Sinne von BNE-Interessen verloren ginge. Böse (2023) nimmt an anderer Stelle ihrer Arbeit zudem eine übergeordnete Perspektive ein und betont, dass der Bildungsauftrag des Sachunterrichts einem ständigen Wandel unterliegt. Daran anknüpfend sehen

Stoltenberg et al. (2013) Bildung für nachhaltige Entwicklung als ein innovatives Konzept, das den Sachunterricht weiterentwickelt. Es zeigt sich somit, dass ein uneinheitliches Verständnis bezüglich der Beziehung von BNE und dem Bildungsauftrag des Sachunterrichts besteht, das sich in der Bewertung zwischen innovativen Chancen und der Gefahr einer Überprägung des Fachs äußert und weiteren Forschungs- und Klärungsbedarf in dieser fachdidaktischen Grundsatzfrage erkennbar werden lässt.

Zusammenfassend wird deutlich, dass sich BNE auch in der Sachunterrichtsdidaktik als ein bildungstheoretisch verhandeltes und kontrovers diskutiertes Konzept erweist. Die Debatten betreffen grundlegende Fragen normativer Bildung, gesellschaftlicher Affirmation, der Pädagogisierung von Nachhaltigkeitsproblemen sowie der fachlichen Identität des Sachunterrichts.

3.5 Ethische Zugänge

Wulfmeyer (2020a) macht im Rekurs auf Jüdes (1996) darauf aufmerksam, dass der ethischen Dimension im sachunterrichtsdidaktischen BNE-Kontext große Bedeutung zugeschrieben wird. Wie im Rahmen des fachwissenschaftlichen Zugangs auf BNE erklärt, gehen bereits von der NE als Leitbild normative Implikationen aus. So konstatiert Stoltenberg (2013a), dass „Werteorientierung und Wertehaltungen zu den Eckpunkten ihres BNE-Verständnisses [gehören]“ (Stoltenberg 2013a: 20). In diesem Zusammenhang wird häufig erklärt, dass dem Wert der Gerechtigkeit eine zentrale Rolle zukommt (vgl. u. a. Hemmer & Hemmer 2016), wobei häufig zwischen intergenerationaler und intragenerationaler Gerechtigkeit differenziert wird (vgl. Künzli David et al. 2015; Bänninger et al. 2014; Hemmer & Hemmer 2016). Vereinzelt wird dagegen das ethische Prinzip der Freiheit angesprochen (vgl. u. a. de Haan 1999; Langstrof 2017). Ferner wird Verantwortung als ethisches Prinzip diskutiert, wobei sich hier unterschiedliche Auffassungen zeigen. Während Stoltenberg (2013a) von Zukunftsverantwortung spricht, findet sich bei Röhner et al. (2023) ein Blickwinkel im Sinne des Verursacherprinzips auf Verantwortung. Bade (2024) thematisiert darüber hinaus den Aspekt der Verantwortungsüberfrachtung.

Ethische Aspekte werden auch in Hinblick auf Vermittlungskontexte angeführt. So wird in älteren Arbeiten auf das Prinzip der (indirekten) Werteerziehung hingewiesen (vgl. u. a. Baier 1999), wohingegen in jüngeren Arbeiten das Prinzip der Wertebildung beziehungsweise Wertereflexion dominiert (vgl. Gaubitz 2020; Ernst & Dunker 2023). Als praktische Umsetzung dieser ethischen Dimension wird in der BNE-Forschungsliteratur der Ansatz des Philosophierens mit Kindern von Bänniger et al. (2020) betont.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die ethische Dimension von BNE auf der fachlich-theoretischen sowie auf der Vermittlungsebene diskutiert wird, wobei verschiedene Werte hervorgehoben und ausgelegt werden. Während ältere Arbeiten die Erziehung zu bestimmten Werten fokussierten, rückt in neueren Publikationen die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen an sich ins Zentrum.

3.6 Inklusionsbezogene Zugänge

Im Folgenden wird das Verhältnis zwischen Inklusion und BNE betrachtet, wobei hier auf theoretische Konzeptionen ebenso wie praktische Bildungsansätze eingegangen wird.

Simon (2019) stützt sich in ihrer expliziten Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von BNE und Inklusion unter Bezugnahme auf Budde und Hummrich (2013) auf einen reflexiven Inklusionsbegriff, sodass sie folglich sowohl die dem Inklusionskonzept inhärenten Widersprüche anerkennt als auch eine intersektionale Perspektive aufwirft. Ein intersektionelles Inklusionsverständnis, wenn auch in Kombination mit einem engen Inklusionsbegriff, findet sich auch bei Diedrichs und Wittau (2023), die nicht nur den Förderbedarf, sondern auch den sozioökonomischen Status in den Blick nehmen und auf das potenzielle Zusammenfallen dieser Dimensionen hinweisen.

Darüber hinaus wird sich in der gesichteten Literatur der Frage gewidmet, welche Bedeutung Inklusion im Kontext von BNE zukommt. In den Arbeiten von Bürgener und Kater-Wettstädt (2022) sowie von Diedrichs und Wittau (2023) wird Inklusion im Kontext von BNE als Doppelrolle gefasst, indem darauf hingewiesen wird, dass Inklusion im BNE-Kontext sowohl als Bildungsanspruch als auch als Bildungsinhalt zu verstehen ist. Die erste Rolle, Inklusion als Bildungsinhalt, zeige sich nach Bürgener und Kater-Wettstädt (2022) im Leitbild der nachhaltigen Entwicklung selbst, sofern man davon ausgehe, dass dieses eine soziale Dimension besitze. Ihnen zufolge werde aus der Perspektive von Inklusion als Bildungsanspruch die enge Verbindung von BNE und Inklusion stetig hervorgehoben. Simon (2019) erklärt, dass BNE und Inklusion genuin verzahnt seien, da BNE darauf abziele, alle Individuen zum reflektierten nachhaltigen Handeln zu befähigen. Eine ähnliche Perspektive findet sich auch bei Diedrichs und Wittau (2023), die sich auf das fachliche Konzept der Transformation beziehen. Sie betonen, dass Schüler*innen sich als gleichberechtigte Akteur*innen einer Transformation hin zur Nachhaltigkeit begreifen sollen. Nach ihrer Auffassung kann diese Rolle jedoch nicht unabhängig von sozialen Voraussetzungen gedacht werden, weshalb sie auf die Bedeutung des Herkunftsmilieus der Schüler*innen hinweisen.

Daraus leiten sie ab, dass eine inklusionsorientierte BNE sich nicht alleinig beziehungsweise vordergründig auf die methodische Gestaltung konzentrieren sollte, sondern es vielmehr darum ginge, inhaltliche Anknüpfungspunkte zu erfassen. Die Autorinnen greifen das sachunterrichtliche Prinzip der Lebensweltorientierung auf, das die Unterschiedlichkeit individueller Erfahrungswelten impliziert und so die Anerkennung vielfältiger Perspektiven begründet. Ferner plädieren Diedrichs und Wittau (2023), um eine Wertfreiheit zu verdeutlichen, für einen differenzorientierten anstelle eines defizitorientierten Umgangs mit Heterogenität. Sie ziehen in diesem Zusammenhang außerdem als Konsequenz der Ungleichheitsverhältnisse in der Ansprache den Begriff des Empowerments heran, mit dem sie ihre pädagogische Folgerung nach der Überwindung von Ungleichheitsverhältnissen verdeutlichen.

Ähnliche Grundannahmen lassen sich auch in dem Ansatz des Subjektbezuges erkennen, welcher mitunter von Hauenschild und Bolscho (2022) sowie von Böse et al. (2022) angeführt wird und ausdrückt, dass Bildungs- und Lernprozesse sich am Individuum – mit seinen spezifischen Erfahrungen, Interessen und Bedürfnissen – orientieren sollen.

Abschließend zeigt sich, dass eine enge Verbindung zwischen Inklusion und BNE in der Fachliteratur in breitem Maße betont wird. Dabei wird Inklusion bereits auf fachwissenschaftlicher Ebene als zentraler Bestandteil sowohl des Leitbilds NE als auch des Konzepts der Transformation betrachtet, wodurch ein inklusiver, sensibler und reflexiver Vermittlungsansatz als umso bedeutsamer erachtet wird.

3.7 Partizipationsbezogene Zugänge

Nachfolgend wird der Partizipationsaspekt in der gesichteten Literatur betrachtet, wobei sowohl die verschiedenen theoretischen Zugänge als auch die daraus resultierenden didaktischen Implikationen für die Sachunterrichtspraxis in den Blick genommen werden.

Hinsichtlich eines allgemeinen Verständnisses von Partizipation im BNE-Kontext liefert Stoltenberg (2013a) eine systematische begriffliche Klärung. Sie definiert Partizipation als mehrdimensionales Konstrukt mit vier Komponenten – einer epistemologischen, einer motivationalen, einer ethischen und einer politischen.

Seitdem BNE einen zentralen Diskussionsgegenstand der Sachunterrichtsdidaktik bildet, wird wiederholt ein Partizipationsaspekt hervorgehoben und begründet (vgl. de Haan 1999; Gärtner & Hellberg-Rhode 1999; Stoltenberg 2013a; Röhner et al. 2023; Bade 2024). Bade (2024) weist darauf hin, dass Partizipation ein kindliches Recht darstellt. Es wird dabei stets die Ansicht vertreten, dass Kindern Partizipation ermöglicht werden sollte, da sie so bereits gegenwärtig als aktive gesellschaftliche Gestalter*innen auf einer gesellschaftlichen Ebene agieren könnten (vgl. Bade 2024; Stoltenberg 2013a). Zusätzlich wird vermehrt auf eine prospektive Bedeutung hingewiesen, indem betont wird, dass partizipative Ansätze auch in Hinblick auf kommende gesellschaftliche Teilhabeprozesse bedeutsam sind (vgl. de Haan 1999; Stoltenberg 2013a).

Ein zentraler Punkt, der in der Literatur erwähnt wird, ist die Förderung von Schüler*innenpartizipation durch projektbasierte Lernansätze, welche die aktive Mitgestaltung von Lerninhalten und -prozessen anregen (vgl. Stoltenberg 2013a; Offen 2013). Diese Methoden sollen das Bewusstsein und die Handlungskompetenzen der Schüler*innen für nachhaltige Themen stärken. De Haan (1999) stützt sich in seinem Aufsatz auf das von Hart entwickelte Modell der Partizipationsleiter, das verschiedene Stufen der Partizipationskomplexität beschreibt, die ein Kind durchlaufen soll. Im Gegensatz zu diesem entwicklungsorientierten Blick zeigt sich in einer jüngeren Arbeit von Bade (2024) eine politikdidaktische Sichtweise. Sie betrachtet Partizipation als ein wichtiges Mittel, um eine Repolitisierung der BNE-Thematik zu erreichen.

Es wurde erkennbar, dass Partizipation in der Literatur vielschichtig thematisiert wird, wobei hier die gegenwärtige Beteiligung von Kindern ebenso bedacht wird wie ihre künftige gesellschaftliche Teilhabe. Zugleich werden stets partizipative Lehr-Lern-Formen eingefordert, die den Schüler*innen entsprechende Erfahrungen ermöglichen sollen. Während frühere Ansätze die individuelle Entwicklung fokussieren, wird in aktuellen Perspektiven die gesellschaftliche Dimension in den Mittelpunkt gerückt und Partizipation als Mittel zur kritischen Ausrichtung von BNE begriffen.

3.8 Politisch-bildnerische Zugänge

Das folgende Kapitel untersucht die Beziehung zwischen BNE und politischer Bildung im Sachunterricht. Die Darstellung beginnt mit den konzeptionellen Gemeinsamkeiten und Überschneidungen beider Bildungsbereiche. Anschließend werden die in der Fachliteratur kontrovers diskutierten Unterschiede und Abgrenzungen betrachtet. Abschließend werden Ansätze vorgestellt, die versuchen, beide Perspektiven im Sachunterricht sinnvoll miteinander zu verbinden.

Röhner et al. (2023) sowie Becher und Gläser (2023) erläutern, dass die starke politische Prägung von BNE und NE, die in den zuvor vorgestellten Modellen kaum zum Ausdruck kam (siehe Kap. 3.1), als logische Konsequenz eine hohe Gewichtung von

politischer Bildung mit sich führen sollte. Ihrer Argumentation zufolge trete man so der bereits im Kontext der Kindheitsforschung und Bildungstheorie angesprochenen Entpolitisierung und Trivialisierung von BNE entgegen.

Die Beziehung zwischen politischer Bildung und BNE im Kontext des Sachunterrichts wird in der fachdidaktischen Literatur in mehreren Beiträgen thematisiert. Becher und Gläser (2023) betonen in diesem Zusammenhang, dass „politische Bildung keinesfalls mit BNE gleichzusetzen [sei]." (Becher und Gläser 2023: 97). Böse et al. (2022) erklären, dass politische Bildung „vor allem auf politische Mündigkeit" sowie die „Analyse und Beurteilung politischer Phänomene" (Böse et al. 2022: 307) ziele. Im Rekurs auf Bürgler und Graf (2013) betonen sie außerdem, dass sie dabei „nicht immer normativ ausgerichtet" sei. Auf der anderen Seite werden, wie von Böse et al. (2022), welche auch von Becher und Gläser (2023) zitiert werden, Gemeinsamkeiten hervorgehoben. Sie erklären, dass beiden Bildungskonzepten das Streben nach „gerechtem, solidarischem Handeln", „der Schutz der Menschenrechte" sowie der „Erhalt und die Weiterentwicklung von Demokratie" (Böse et al. 2022: 97) gemein wären.

Zudem wird in der Literatur sowohl implizit als auch explizit aufgezeigt, dass BNE ein politischer Charakter innewohnt (vgl. GDSU 2002; Ohlmeier 2015). So wird im Perspektivrahmen der GDSU aus dem Jahr 2002 auf gesellschaftliche Vereinbarungen zum Schutz der Lebensräume von Menschen, Tieren und Pflanzen hingewiesen und erklärt, dass Schüler*innen solche erfassen und umsetzen sollen. Aus Perspektive der politischen Bildung werden hier somit vor allem bürgerliche Pflichten und Tugenden in den Blick genommen. Ohlmeier (2015) zeigt auf, dass Nachhaltigkeit in der politischen Bildung als Fachkonzept dem übergeordneten Basiskonzept Gemeinwohl zugeordnet wird. Anders als in anderen Kontexten soll hier Nachhaltigkeit dem Anliegen politischer Bildung dienen und das Gemeinwohlprinzip vermitteln.

Des Weiteren wird von Bade (2024) auch die Frankfurter Erklärung angeführt, in der die macht- und herrschaftsanalytische Funktion politischer Bildung explizit hervorgehoben wird. Ferner wird von ihr in diesem Kontext, wie auch von Böse (2023), Langstrof (2017) und Ernst und Dunker (2023), auf den Beutelsbacher Konsens als zentrale Leitlinie der politischen Bildung hingewiesen, der Indoktrination verbietet und die Sichtbarmachung verschiedener Standpunkte fordert.

Es zeigt sich ein Wandel der politischen Bildung im Sachunterricht unter BNE-Perspektive: von der Vermittlung bürgerlicher Pflichten hin zur selbstbestimmten Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsherausforderungen. BNE und politische Bildung werden dabei als eigenständige, aber verflochtene Konzepte verstanden, die trotz unterschiedlicher Schwerpunkte gemeinsame Ziele verfolgen.

3.9 Vielperspektivitätsbezogene Zugänge

In diesem Abschnitt wird untersucht, welche Funktionen vielperspektivische Ansätze im Rahmen von BNE erfüllen und auf welche Weise diese im Sachunterricht didaktisch begründet und umgesetzt werden.

In der gesichteten Literatur wird die Bedeutung vielfacher Betrachtungsweisen und Zugänge hervorgehoben (vgl. u. a. de Haan 1999; Stoltenberg et al. 2013; Kaiser 2017; Barth 2017). Augenfällig ist hier, dass dabei im Wesentlichen zwei Bezugspunkte angesprochen werden. Die Mehrheit der Autor*innen geht vom Konzept der Nachhaltigkeit aus. Von einem geringeren Teil wird, häufig ergänzend zu NE als Ausgangspunkt, dagegen Bezug auf die genuin vielperspektivische Konzeption des Sachunterrichtes genommen (vgl. Böse 2023; Barth 2017; Erdmann 2024).

Ein nachhaltigkeitsorientierter Blickwinkel findet sich mitunter in den Arbeiten von Barth (2017), Kaiser (2017) sowie Wulfmeyer (2020a). Die vorgenommene Durchsicht zeigt, dass die Autor*innen verschiedene Begriffe verwenden, um den Ansatz multipler Betrachtungsweisen zu beschreiben. Neben dem bereits oben erwähnten Begriff Retinität, der eine Vernetzung ausdrückt, wird der Begriff Interdisziplinarität, der die teilweise Verschmelzung zweier Disziplinen aufzeigt, in der Arbeit von Kaiser (2017) verwendet. Dem entgegenstehend findet sich bei Barth (2017) der Begriff Transdisziplinarität, der das Übersteigen der Grenzen einzelner wissenschaftlicher Disziplinen beschreibt sowie die kontinuierliche Selbstreflexion des Forschungsprozesses zum Ausdruck bringt. Kater-Wettstädt und Barth (2019) sprechen darüber hinaus von Vieldimensionalität, womit sie das Augenmerk auf die dem Gegenstand inhärenten Dimensionen legen.

In der Arbeit von Böse (2023) wird Bezug auf die im Perspektivrahmen benannten fünf Perspektiven genommen und aufgezeigt, dass diese jeweils ihren eigenen Beitrag zu BNE leisten können. Die naturwissenschaftliche Perspektive ermögliche ihr zufolge das Verständnis ökologischer Zusammenhänge. Die technische Perspektive eröffne den Schüler*innen Möglichkeiten, sich mit den Umwelt- und Gesellschaftseinflüssen von Technologien auseinanderzusetzen. Im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Perspektive werde sich mit gesellschaftlichen Strukturen auseinandergesetzt und zudem ein Rahmen geboten, sich mit der Verzahnung sozialer und ökologischer Herausforderungen zu beschäftigen. Die geographische Perspekti-

ve öffne den Blick für räumliche Zusammenhänge im Kontext von NE. Unter der historischen Perspektive würden schließlich Umweltveränderungen und gesellschaftliche Prozesse thematisiert. Zudem hebt sie die vielperspektivische Betrachtung im Sachunterricht als ein essenzielles Element hervor. Sie betont in diesem Zusammenhang, dass der Sachunterricht die Lebenswelten von Kindern in ihrer Vielgestaltigkeit erfassen und thematisieren sollte. Ebenso schreibt sie der vielperspektivischen Konzeption hohes Potenzial für die Entwicklung kritischer Denkfähigkeiten zu und hebt auch hervor, dass ein vielperspektivischer Zugang für kontroverse Themen wie eben dies der nachhaltigen Entwicklung grundlegend sei.

Barth (2017) und Wulfmeyer (2020a) gehen über die vielperspektivische Konzeption des Sachunterrichtes hinaus, indem sie für eine fächerübergreifende Zusammenarbeit mit Fächern wie Kunst, Musik und Sport plädieren. Auf diese Weise könnten Lernende Barth (2017) zufolge die Prinzipien von NE in einem breiteren Kontext erleben und anwenden. Außerdem erfordert BNE laut ihm eine didaktisch-methodische Vielfalt. Diese sollte unterschiedliche Zugänge und Erfahrungsweisen ermöglichen, die den Lernenden helfen, sich intensiv mit Fragen der NE auseinanderzusetzen.

Festzuhalten bleibt, dass Vielperspektivität als wesentliches Element von BNE im Sachunterricht gilt, wobei sowohl das Konzept der Nachhaltigkeit als auch die vielperspektivische Grundausrichtung des Sachunterrichts betont werden. Vielperspektivität wird dabei in unterschiedlicher Reichweite verstanden, wobei ihre Bedeutung besonders bei der Auseinandersetzung mit komplexen und kontroversen Themen hervorgehoben wird.

3.10 Didaktische Zugänge

Dieses Teilkapitel beleuchtet die sachunterrichtsdidaktische Auseinandersetzung mit BNE im Sachunterricht. Dabei wird untersucht, welche grundlegenden Leitideen vorherrschen und welche Inhalte und methodischen Ansätze von BNE in den Sachunterricht eingebunden werden können.

Erdmann (2024) gibt hinsichtlich dieses Zugangs auf BNE grundsätzlich zu bedenken, dass die konzeptuelle Unschärfe des Nachhaltigkeitsbegriffs ein zentrales Problem für didaktische Überlegungen zu BNE im Sachunterricht darstelle, das zu Umsetzungsunsicherheiten führe.

Bezüglich der Vereinbarkeit von BNE und Sachunterrichtsdidaktik zeigen sich in der Literatur unterschiedliche Standpunkte. Erdmann (2024) schreibt, dass in dem von ihm herausgegebenen Sammelband „die Idee einer Lehr-Lern-Kultur der BNE entwickelt [werde], welche als Grundpfeiler der Didaktik des Sachunterrichts gelten kann“ (Erdmann 2024: 7) und stellt dies als wegweisenden Ansatz dar. Eine andere Perspektive zeigen Barth (2017) und Böse (2023), die, obgleich sie für Modifikationen plädieren, die didaktische Konzeption des Sachunterrichtes als äußerst anschlussfähig ansehen.

Trotz dieser unterschiedlichen Auffassungen zur Vereinbarkeit finden sich in der Literatur auch konkrete didaktische Orientierungsangebote. Nach Barth (2017) könne man sich in einem Sachunterricht unter der Perspektive von BNE an dem didaktischen Dreieck, das sich aus Zielen, Inhalten und Methoden zusammensetzt, orientieren. Dieses Modell ansatzweise aufgreifend, konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf Inhalte und Methoden in Hinblick auf sachunterrichtliche BNE, während die Zielperspektive im folgenden Teilkapitel ausführlich erläutert wird.

Bezüglich der Ebene der Unterrichtsinhalte führt Baumann (2022) hier im Rekurs auf de Haan (2009) erneuerbare Energien, Klimawandel, Ressourcenmanagement, Ernährung und Gesundheit, Ökosysteme, biologische Vielfalt und Konsum als zentrale Themen an. Hauenschild (2021) stützt sich ebenfalls auf de Haan (2009) sowie eine eigene frühere Arbeit. Sie verweist teilweise auf gleiche Themen (erneuerbare Energie, Ressourcenmanagement, Ernährung, Konsum, Gesundheit), aber auch andere wie zum Beispiel Wasser, Luft, Boden, unterschiedliche Lebensweisen und Lebensbedingungen von Menschen, Ungleichheiten, Ungerechtigkeit und Veränderungen von Lebensräumen.

In Hinblick auf die Methoden benennt Hauenschild (2021) im Rekurs auf das BLK-Programm[4] sowie de Haan (2009) und eine ihrer vorherigen Arbeiten aus dem Jahr 2013 mitunter das themenspezifische Recherchieren, Forschungsaktionen, Erkundungen, Experimente sowie Planungs- und Evaluationsmethoden. Darüber hinaus gilt es außerdem in Rechnung zu tragen, dass in vielen Publikationen (ganzheitliche) Bildungsansätze benannt werden, die sich keiner der Dimensionen des didaktischen Dreiecks eindeutig zuordnen lassen, sondern alle Dimensionen berühren. Einerseits werden hier unter anderem von Hauenschild (2021) im Rekurs auf die BLK die Prinzipien System- und Problemorientierung, sowie Verständigungsorientierung, Werteorientierung, Kooperationsorientierung, Situationsorientierung, Handlungsorientierung, Partizipationsorientierung, Selbstorganisation und Ganzheitlichkeit sowie von

[4] Das BLK-Programm (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) war ein gemeinsames Förderinstrument von Bund und Ländern für innovative Bildungsprojekte. Besonders relevant waren die Teilprogramme Demokratie lernen & leben sowie Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Diedrichs und Wittau (2023) das Prinzip der Lebensweltorientierung aufgezeigt, andererseits werden von weiteren Autor*innen Bildungsansätze wie Wildnisbildung (vgl. Simon & Simon 2023), das Philosophieren mit Kindern (vgl. Künzli David et al. 2015), Exkursionen (vgl. Lindau et al. 2023), das Prinzip des Service-Learning (Bänniger et al. 2013) und die Schulgartenarbeit (vgl. Baier 1999) in die Diskussion eingebracht.

Die didaktische Komplexität von BNE und die von Erdmann (2024) hervorgehobene Uneinheitlichkeit des BNE-Verständnisses zeigen sich in verschiedenen methodischen Kontroversen, die hier nicht alle dargestellt werden können. Aus diesem Grund wird deshalb beispielhaft gezeigt, wie das Prinzip der Handlungsorientierung verhandelt wird. Während Barth (2017) diesen Ansatz befürwortet und darin das Potenzial sieht, dass Schüler*innen „jenseits von Bedrohungswahrnehmung und Betroffenheit konkrete und praktikable Lösungsvorschläge eigenständig entwickeln" können (Barth 2017: 12), üben Bade (2024) sowie Erdmann (2024) Kritik an dieser Herangehensweise. Bade (2024) warnt vor oberflächlichem Aktionismus ohne Ursachenverständnis, Erdmann dagegen sieht das Problem in der Notwendigkeit komplexen Vorwissens für sinnvolles und reflektiertes Handeln.

Es wurde ersichtlich, dass allgemeine Aussagen zur didaktischen Konzeption von BNE schwer zu treffen sind, was darauf zurückzuführen ist, dass unterschiedliche BNE-Verständnisse zu divergierenden didaktischen Konzepten führen. Dennoch wurden bestimmte methodische und inhaltliche Ansätze als vorherrschend herausgestellt. Die Kontroverse um handlungsorientierte Ansätze zeigte dabei die grundsätzliche Schwierigkeit, BNE in seiner Vielschichtigkeit und Uneinheitlichkeit didaktisch zu fassen, auf.

3.11 Kompetenzbezogene Zugänge

Im Folgenden werden verschiedene BNE-Kompetenzkonzeptionen vorgestellt und es wird aufgezeigt, wie diese diskutiert und verhandelt werden.

Es zeigt sich, dass in der durchsichteten Literatur unterschiedliche Zielkompetenzen benannt werden. Der von de Haan vorliegende Aufsatz wurde im Jahr 1999 verfasst, als er das breitflächig etablierte Konzept der Gestaltungskompetenz noch nicht entwickelt hatte. So benennt er hier fünf Kompetenzen: die Kompetenz der Verständigung, die Vernetzungs- und Planungskompetenz, die Kompetenz zur Solidarität, die Motivationskompetenz und die Reflexionskompetenz. Bänniger et al. (2013) betonen die Mitgestaltungskompetenz als zentrale Dimension, während Adamina (2020) erklärt, dass Schüler*innen befähigt werden sollen, Nachhaltigkeitsfragen zu evaluieren und zu reflektieren und sich somit in Teilen den früheren Arbeiten de Haans anschließt. Am häufigsten wird jedoch auf das Kompetenzkonstrukt der Gestaltungskompetenz Bezug genommen, das darauf abzielt, Menschen zu befähigen, aktiv und verantwortungsvoll an der nachhaltigen Gestaltung ihrer Umwelt mitzuwirken (vgl. Barth 2017; Wulfmeyer 2020a; Hauenschild 2021). Langstorf (2017) übt jedoch Kritik am Konzept der Gestaltungskompetenz und problematisiert die von ihm ausgehende potenziell überhöhte Darstellung individueller Wirkungsmacht.

Neben der Gestaltungskompetenz werden in der Literatur sowohl alternative Kompetenzkonzepte herangezogen als auch grundsätzliche Kritik am Kompetenzdiskurs geübt. Breitenmoser und Keller-Schneider (2022) beziehen sich in ihrem Aufsatz auf das Konzept der *climate literacy*, das als Bildungskonzept an der Schnittstelle von Wissen und Handlungskompetenz im Bereich des Klimawandels verstanden werden kann. Ernst und Dunker (2023), die sich dem transformativen Lernen widmen, bringen eine ganz andere Perspektive ein und zeigen auf, dass dieser Bildungsbegriff nicht nur darauf abzielt, spezifische Kompetenzen zu vermitteln, sondern auch ein tieferes Verständnis für komplexe Fragestellungen anstrebt.

Es wird erkennbar, dass eine Bandbreite an Kompetenzkonzepten in der sachunterrichtsdidaktischen BNE-Literatur existiert, wobei die Gestaltungskompetenz zwar besonders häufig aufgegriffen, aber auch kritisch hinterfragt wird. Zudem wurden unterschiedliche Auffassungen zum Kompetenzbegriff und grundsätzliche Kritik an kompetenzorientierten Ansätzen sichtbar.

3.12 Räumliche Zugänge

Im Folgenden werden die in der Literatur diskutierten räumlichen Dimensionen von BNE untersucht, wobei lokale, globale und kritisch-reflexive Perspektiven unterschieden werden können.

Bänniger et al. (2013) betrachten BNE aus einer lokalen Perspektive, indem sie die Bedeutung der Mitgestaltung in der Gemeinde hervorheben, wodurch lokale Handlungsebenen akzentuiert werden. Diese werden von ihnen dabei als unmittelbarer Handlungsraum verstanden. Hauenschild und Bolscho (2022) erweitern den Blick von lokalen zu globalen Zusammenhängen. Ohlmeier (2015) stellt dabei die räumlichen Dimensionen von global und lokal in einer Gegenüberstellung dar. Stoltenberg (2013b) verdeutlicht eine glokale Dimension von BNE, spricht aber selbst nicht explizit von Glokalität. So betont sie, dass nachhaltige Entwicklung nicht allein lokal und regional realisiert werden kann, sondern lokales Handeln in weltweiten Wirkungszusammenhängen steht. Ihre

Aussage „Verantwortliches regionales Handeln sollte zugleich auch verantwortliches globales Handeln sein“ (Stoltenberg 2013b: 37) zeigt, dass sie aus diesen Einsichten ethische Handlungskonsequenzen ableitet.

Eine kritische räumliche Perspektive findet sich bei Pech (2009) in Hinblick auf die eurozentrische Ausrichtung von Nachhaltigkeitsbelangen. Er kritisiert, dass gängige Nachhaltigkeitskonzepte westliche Deutungsmuster reproduzieren. Langstrof (2017) unterstreicht dies, indem sie Nachhaltigkeit als ein dezidiert westliches Konzept betrachtet.

Abschließend zeigt sich, dass dem Räumlichen eine hohe Relevanz für Bildungsprozesse zugesprochen wird, wobei vereinzelt auch die räumliche Prägung von Nachhaltigkeitskonzepten selbst kritisch betrachtet wird. Aus didaktischer Perspektive wird mehrheitlich dafür plädiert, den kindlichen Nahraum zu überschreiten und Wechselwirkungen zwischen verschiedenen räumlichen Ebenen zu thematisieren.

3.13 Emotionssensible Zugänge

In der folgenden Betrachtung wird die vielschichtige Relevanz von Emotionen in der BNE-fokussierten Sachunterrichtsdidaktik untersucht. Konkret in den Blick genommen werden dabei ihre Bedeutung als Ausgangslage des Lernens, ihre didaktische Dimension und die damit verbundenen Herausforderungen.

Bezüglich der Dimension Emotionen als Ausgangslage zeigt Barth (2017) das potenzielle Gefühl der Ohnmacht auf. Unglaube (2009) konkretisiert dies, indem er erklärt, dass Schüler*innen zunehmend mit den realen und gefühlten Folgen des Klimawandels konfrontiert sind, was ihm zufolge zu tiefsitzenden Ängsten führen könne. Im Anschluss an Grund und Singer-Brodowski (2020) gibt Böse (2023) darüber hinaus zu bedenken, dass BNE unausweichlich von Emotionen geprägt sei.

In einer didaktischen Dimension rückt Baier (1999) die Förderung emotionaler Beziehungen zur Natur in den Mittelpunkt, für welche er sich klar ausspricht. Ernst und Dunker (2023) sowie Böse (2023) sehen in der didaktischen Einbindung von Emotionen ein Spannungsfeld. Böse (2023) macht darauf aufmerksam, dass Emotionen BNE forcieren können. Ernst und Dunker (2023) geben darüber hinaus zu bedenken, dass Lernenden im Kontext von BNE auch Verantwortung zugemutet werden sollte, welche auch aus Emotionen erwachse. Gleichzeitig betonen alle Autor*innen, dass eine Überwältigung zu vermeiden sei.

Als Konsequenz aus der Kontroversität dieser Thematik betont Böse (2023), dass eine Beschäftigung mit eigenen Emotionen sowohl auf Lehrkräfte- als auch auf Schüler*innenseite notwendig sei. Durch diesen reflexiven Umgang sei es ihr zufolge möglich, Emotionen als Teil des Lernens zu integrieren, ohne dass dies zu einseitigen Moralisierungen führe.

Abschließend wird deutlich, dass Emotionen im Sachunterricht unter einer BNE-Perspektive sowie in der Nachhaltigkeitsthematik allgemein eine zentrale sowie gleichzeitig ambivalente Rolle zugesprochen wird. Daraus folgend wird ein reflektierter, emotionssensibler Ansatz empfohlen, der einerseits die motivierende Kraft von Gefühlen nutzt, andererseits aber die Gefahr einer emotionalen Überwältigung und Moralisierung anerkennt.

3.14 Transfer Zugänge

In diesem Teilkapitel wird der Aspekt des Transfers aufgezeigt, wobei sowohl theoretische Grundlagen als auch strukturelle, personelle und mediale Transferdimensionen betrachtet werden.

Transfer wird in Dorns (2019) Arbeit grundlegend als Wissens- und Kompetenzübertragung zwischen verschiedenen Kontexten verstanden, wobei der Didaktiker herausstellt, dass traditionelle lineare Modelle zunehmend kritisch hinterfragt werden. Bürgener und Barth (2020) entwickeln einen theoretischen Ansatz, der über eine simple Wissensübertragung hinausgeht. Sie plädieren für ein transdisziplinäres Transferverständnis, das Wissensaustausch im Sinne einer *Community of Practice* als einen dialogischen und kollaborativen Prozess begreift. Zentral ist ihnen zufolge außerdem die Annahme, dass Transfer nicht nur Wissen überträgt, sondern aktiv Bildungsprozesse transformiert. Darüber hinaus wird von Barth (2017) im Kontext einer anderen Arbeit eine strukturelle Transferperspektive aufgezeigt, in der er den *Whole-School*-Ansatz – ein Konzept, das davon ausgeht, dass Nachhaltigkeitsaspekte besonders durch umfassende institutionsinterne Strategien wirksam implementiert werden – hervorhebt.

Im Bereich des personellen Transfers erklären Bröll und Haustein (2023) sowie auch Böse (2023) und Dorn (2019), dass individuelle Überzeugungen und Vorerfahrungen von Lehrkräften Transferprozesse maßgeblich beeinflussen. Dorn (2019) äußert in diesem Kontext auch die Annahme, dass eine kritische Auseinandersetzung mit beruflichen Überzeugungen Transferprozesse fundamental beeinflusst. Mediale Transferinstrumente wie Schulbücher werden von Moelter-Reich et al. (2023) in den Blick genommen. Diese werden von den Autor*innen nicht nur als aktive Strukturierungshilfen von Bildungsprozessen, sondern auch als Steuerungselemente begriffen.

Insgesamt wird Transfer als systemisch sowie komplex dargestellt. Dabei wird er auch mehrdimensional und zunehmend transdisziplinär konzeptualisiert. Es werden unterschiedliche Ebenen akzentuiert und tra-

ditionelle lineare Übertragungsmodelle kritisch hinterfragt. Transfer wird ferner in der Literatur als dialogischer und transformativer Prozess konzipiert, der als aktiver Gestaltungsprozess verstanden wird.

3.15 Lehrpersonenbezogene Zugänge zu BNE

Die gesichtete Literatur nimmt Sachunterrichtslehrkräfte als BNE-Akteur*innen vielseitig in den Blick. Dabei zeigen sich vier zentrale Betrachtungsbereiche – die Lehrkräfteaufgaben, die Lehrkräfterolle, Lehrer*innen als Privatpersonen sowie die Lehrkräfteprofessionalisierung –, die im Folgenden in dieser Reihenfolge näher betrachtet werden sollen.

Gaubitz (2024) betont, dass Sachunterrichtslehrkräfte in Hinblick auf BNE, wie bereits in Kap. 3.2 gezeigt, schwerwiegenden bildungspolitischen Anforderungen gegenüberstehen. Auch Böse (2023) verweist aus allgemeiner Sicht auf weitreichende an sie gerichtete BNE-bezogene Aufgaben. Diese, so betont sie, gingen über eine traditionelle Wissensvermittlung hinaus. Lehrer*innen sollten Schüler*innen befähigen, komplexe sozial-ökologische Zusammenhänge zu verstehen, kritisch zu reflektieren und aktiv gesellschaftliche Transformationsprozesse mitzugestalten.

Ausgehend von diesem breiten Aufgabenspektrum beschäftigt sich die Literatur vertieft mit der Sachunterrichtslehrkräfterolle im BNE-Kontext. Stoltenberg (2013b) und Spitta (1999) thematisieren diese mit Blick auf Kooperationen mit außerschulischen Akteuren und weisen dabei darauf hin, dass Lehrkräfte sich nicht mehr als alleinige Wissensvermittler*innen begreifen können. In eine ähnliche Richtung geht Erdmann (2024), der betont, dass die Lehrkraft weniger instruktiv denn reflexionsanregend agieren sollte.

Des Weiteren wird in dieser Diskussion dem Konzept des *Change Agents* große Beachtung geschenkt, welches meint, dass Lehrkräfte als Impulsgeber*innen für Veränderungsprozesse in Hinblick auf eine NE wirken sollen (vgl. Hemmer & Hemmer 2016; Bröll & Haustein 2023; Böse 2023). Böse (2023) erläutert, dass dieser Begriff aus der Transferforschung stammt, aber auch als politische Forderung im Kontext von NE verwendet wird. Innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik zeigt sich eine divergente Auffassung hinsichtlich dieser. Bröll und Haustein (2023) befürworten ihn, indem sie hervorheben, dass er einen entscheidenden Schlüssel zur BNE-Implementierung darstelle. Dabei nennen sie auch Implikationen, die über fachliche Kenntnisse hinausgehen und Einstellungen, Werte und Motivation umfassen. Genau diese Ausweitung problematisiert Böse (2023) hingegen, da sie hier das Risiko einer Überforderung sieht, da Lehrkräfte zu gesellschaftlichen Transformationsakteur*innen gemacht werden und ihnen somit noch eine weitere Aufgabe aufgesetzt werde. Darüber hinaus erkennt sie bei diesem Konzept die Gefahr der Missionierung sowie eine problematische Entgrenzung zwischen privaten und beruflichen Belangen in Schule und Unterricht.

Auch über den Begriff *Change Agent* hinaus wird die personale Dimension der Lehrkräfte in der Literatur thematisiert. Dabei wird vermehrt darauf hingewiesen, dass diese in Hinblick auf BNE in die schulische Sphäre einwirke (vgl. Godemann & Stoltenberg 2004; Böse 2023). Böse (2023) macht deutlich, dass diese Dimension vor allem durch biographische Dispositionen, Motive und emotionale Erfahrungen der Lehrkräfte relevant sei, da ihre daraus resultierenden Deutungs- und Handlungsmuster den Unterricht erheblich prägen. Biographisch bedingte Emotionsdispositionen beeinflussten ihr zufolge persönliche und didaktische Entscheidungen und trägen dazu bei, dass bestimmte Handlungsweisen aufrechterhalten werden. In Ergänzung dazu betonen Godemann und Stoltenberg (2004), dass das persönliche Naturverständnis fundamental für den BNE-Unterricht sei.

Die personale Dimension zeige sich nach Bade (2024) auch in der Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrkräfte, ihren Unterricht und ihr eigenes Handeln kritisch zu reflektieren. Einen anderen Aspekt dieser Dimension beleuchtet Spitta (1999), der die Diskrepanz zwischen pädagogischem Anspruch und persönlichem Handeln thematisiert, etwa wenn Lehrkräfte mit dem Auto zur Schule fahren und damit Teil eines umweltschädigenden Systems bilden, aber gleichzeitig BNE lehren.

Auch Aspekte der Professionalisierung von Lehrkräften in Bezug auf BNE werden in der Literatur thematisiert. Übereinstimmend wird dabei von verschiedenen Autor*innen die Entwicklung eines fundierten BNE-Verständnisses als grundlegend erachtet (vgl. Gaubitz 2024; Baumann et al. 2023; Bröll & Haustein 2023). Die Vorstellungen darüber, wozu (angehende) Lehrkräfte im Rahmen dieser Professionalisierung befähigt werden sollen, gehen jedoch auseinander. Bröll und Haustein (2023) sowie Baumann et al. (2023) orientieren sich eng an politischen Leitlinien und sehen das Ziel der Professionalisierung darin, diesen gerecht werden zu können. Gaubitz (2024) zeigt einen kritischen Blickwinkel, indem sie es als wichtig erachtet, dass (angehende) Lehrkräfte mit diesen Forderungen reflektiert umgehen können.

Eine grundlegend andere Sichtweise nimmt Böse (2023) mit der Akzentuierung biographisch-reflexiver Aspekte ein. Sie fordert die Reflexion persönlicher Orientierungs- und Deutungsmuster sowie die Entwicklung einer Habitussensibilität. In eine ähnliche Richtung argumentieren Ernst und Dunker (2023), indem auch sie die Bedeutung hervorheben, Überzeugungen beziehungsweise *beliefs* sowie eigene Werte zu

reflektieren. Dies fordere laut ihnen neue Lehrformate sowie eine Abkehr von wissensbasierten Ansätzen. Überzeugungen werden auch von Schumann und Ruesch Schweizer (2023) hervorgehoben. So baut das von ihnen entwickelte Professionalisierungskonzept mittels einer dafür programmierten App darauf, dass virtuelle Erfahrungen zu Nachhaltigkeitsbelangen gesammelt und reflektiert werden. Wiederum einen anderen Schwerpunkt setzen Bürgener und Barth (2020), die für eine praxisorientierte Professionalisierung plädieren und situierte Lernarrangements statt reiner Konzeptvermittlung fordern, um dem Risiko eines trägen Wissens entgegenzuwirken und eine aktive Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis zu ermöglichen.

Abschließend zeigt sich, dass vielfältige Herausforderungen an Lehrkräfte thematisiert werden, wobei diese unterschiedlich betrachtet werden. Zudem wurde erkenntlich, dass die Lehrkräfterolle im Kontext von BNE unterschiedlich gefasst wird. Dabei werden insbesondere eine veränderte Wissensvermittlungsrolle und Change-Agency-Erwartungen diskutiert. Diese dabei deutlich werdenden Divergenzen spiegeln sich auch in unterschiedlichen Professionalisierungszielen und -konzepten wider.

4 Fazit und Ausblick

Ausgehend von einem offenen und dynamischen BNE-Verständnis verfolgte der Beitrag das Ziel einer systematischen Zusammenführung sachunterrichtsdidaktischer Forschung zu BNE und identifizierte fünfzehn Typen von Zugängen, die wiederum zentrale Spannungsfelder sowie verschiedene inhaltliche Linien aufwiesen. Diese Zugänge zeigen fachliche, politische, strukturelle sowie personenbezogene Facetten einer ausdifferenzierten konzeptionellen Landschaft auf. Darüber hinaus zeigen sich Spannungsverhältnisse, die in der Aushandlung von Individual- und Systemorientierung, Kompensation und Ermächtigung, normativen Vorgaben und pädagogischer Freiheit sowie Handlungs- und Wissensorientierung deutlich werden.

Es fällt auf, dass sich die Forschungslandschaft trotz dieser Vielschichtigkeit und Kontroversität wenig selbstreflexiv präsentiert, indem die vorhandene Vielfalt kaum als solche thematisiert beziehungsweise reflektiert wird. Besonders problematisch erscheint dabei die unreflektierte Integration des BNE-Konzepts, ohne dessen gesellschaftliche sowie bildungstheoretische Implikationen und politische sowie anderweitige Interessen zu hinterfragen. Zwar werden teilweise einzelne Positionen kritisch betrachtet, allerdings fehlt weitgehend ein übergeordneter Blickwinkel, der mehrere dieser Stränge innerhalb der Zugänge als gebündelt in den Blick nimmt und die verschiedenen Akzentuierungen und Kontroversen als anregende Ausgangspunkte für eine vertiefende Auseinandersetzung ansieht. Von großer Bedeutung ist es außerdem, dass Lehrende sich der vielfältigen Facetten und Spannungsfelder dieses Konzepts bewusst sind. Denn nur so können sie vom bloßen Ausführenden vorgegebener BNE-Konzepte zu reflektierten Gestalter*innen im Kontext einer Educational Governance werden.

Darüber hinaus implizieren die Erkenntnisse, dass es einer expansiven Lernkultur bedarf, die verschiedene Blickwinkel, Schwerpunkte und Herangehensweisen nicht nur als potenziell gegensätzlich, sondern in vielen Aspekten auch als komplementär versteht, wobei dem übergreifenden Bildungsauftrag des Sachunterrichts ein besonderer Stellenwert einzuräumen ist. Die Frage des grundlegenden Verhältnisses zwischen Sachunterricht und BNE stellte sich dabei bisher als unterbelichtet heraus und bedarf weiterer Beachtung in der fachdidaktischen Diskussion. Diese Beobachtung unterstreicht schließlich auch, dass die Forschung um BNE im Sachunterricht trotz ihrer erkennbaren Umfänglichkeit fortgesetzt und vertieft werden sollte.

Danksagung

Die Publikation dieses Aufsatzes wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Duisburg-Essen unterstützt.

Literatur

Adamina, M. (2020): Brücken zwischen Schulstufen am Beispiel eines kumulativ angelegten Konzeptes zum Lernen zu Klimawandel, Klimaschutz und Klimapolitik vom 1. bis 12. Schuljahr. In: Offen, S., M. Barth, U. Franz & K. Michalik (Hrsg.): „Brüche und Brücken" – Übergänge im Kontext des Sachunterrichtes. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 74–81.

Appel, A. & V. Schreiber (2024): Angesprochen und doch ungefragt: Zur Rolle von Kindern in der nachhaltigen Stadtentwicklung. In: sub/urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung, 12(2). S. 1–30.

Bade, G. (2024): BNE politischer denken! Politische Bildung als Grundpfeiler von BNE-Lernsettings im Sachunterricht. In: Becher, A., E. Gläser & N. Kallweit (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 207–215.

Baier, H. (1999): Die Schule im Schulgarten. Zum Verhältnis Umwelterziehung, Schule und Schulgarten. In: Baier, H., H. Gärtner, H. & B. Marquadt-Mau (Hrsg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 15–31.

Bänninger, C., S. H. Gysin, P. IslerWirth & C. Künzli David (2014): Das Konzept „ServiceLearning mit Fokus Nachhaltigkeit“ (SeLeN) – eine Bereicherung für den Sachunterricht. In: Fischer, H. J., H. Giest & M. Peschel (Hrsg.): Lernsituationen und Aufgabenkultur im Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 197–204

Barth, M. (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung – (k)ein Thema für den Sachunterricht? In: Gröger, M., M. Janssen & J. Wiesemann (Hrsg.): Nachhaltig Handeln lernen im Sachunterricht. universi, Siegen. S. 41–58.

Baumann, R. (2022): So geht Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. In: Grundschulmagazin 6. S. 36–39.

Baumann, R., S. Meyer, L. Bärtlein & S. Martschinke (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung ist mir schleierhaft – Präkonzepte von Grundschullehramtsstudierenden vor dem Besuch einer BNE-Lehrveranstaltung mit Sachunterrichtsbezug. In: Haider, M., R. Böhme, S. Gebauer, C. Größinger, M. Kiefer-Munser & A. Rank (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 78–83.

Becher, A. & E. Gläser (2023): Demokratieverständnis von Grundschulkindern im Kontext von Politischem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Haider, M., R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinge, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule (= Jahrbuch Grundschulforschung 27). Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 97–103.

Becker, G. (2001): Bildung für nachhaltige Entwicklung in urbanen Bildungslandschaften. NUSO-Verlag, Osnabrück.

Blaseio, B. (2021): Sachunterricht in Europa – Fachstrukturen für das geschichtliche, geographische und naturwissenschaftliche Lernen in der Grundschule. In: GDSU-Journal 12. S. 9–22.

Boldermo, S. & E. Ødegaard (2019): What about the Migrant Children? The State-Of-The-Art in Research Claiming Social Sustainability. In: Sustainability 11(2). S. 1–13.

Bormann, I. & G. de Haan (2008): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Böse, S. (2023): Die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Motiven von Lehrkräften in der Grundschule. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Böse, S., V. Seidel & K. Hauenschild (2022): Nachhaltige Entwicklung. In: Baumgardt, I. & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. S. 306–312.

Breitenmoser, P. & M. Keller-Schneider (2022): Klimawandel unterrichten: Vorwissen und Sichtweisen von angehenden Lehrpersonen der Primarstufe. In: widerstreit sachunterricht 26. S. 1–16.

Bröll, L. & A. Haustein (2023): Zu Begriffsverständnis und Umsetzung von BNE im Sachunterricht der Grundschule. Ergebnisse einer Untersuchung mit Studierenden sowie Lehrkräften. In: Haider, M, R. Böhme, S. Gebauer, C. Größinger, M. Kiefer-Munser & A. Rank (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 93–100.

Budde, J. & M. Hummrich (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion 4. http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199 (18.06.2025)

Bürgener, L. & L. Kater-Wettstedt (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion: Konzepte zusammendenken für die Gestaltung eines zukunftsfähigen Sachunterrichts. In: widerstreit sachunterricht 13. S. 159–176.

Bürgener, L. & M. Barth (2020): Die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Hochschule und außerschulischen Bildungsakteuren – kollaborative Materialentwicklung unter der Perspektive BNE. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 43(2). S. 4–10.

Bürgler, B. & C. Graf (2013): Politische Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/bne/dossiers_zugaenge/2013_COHEP_PolitischeBildung-und-BNE.pdf (18.06.2025)

Carlowitz, H. C. v. (1713/2000): Sylvicultura Oeconomica oder Haußwirthliche Nachricht und Naturgemäßige Anweisung zur Wilden Baum-Zucht. Nachdruck der Ausgabe von 1713, herausgegeben von J. Hamberger. Oekom, München.

de Haan, G. (1999): Von der Umweltbildung zur Bildung rür Nachhaltigkeit. In: Baier, H., H. Gärtner & B. Marquadt-Mau (Hrsg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 75–102.

de Haan, G. (2002): Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25(1). S. 13–20.

de Haan, G. (2009): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Forschungsvorhaben Bildungsservice des Bundesumweltministeriums. https://docplayer.org/19824386-Bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-fuer-die-grundschule-forschungsvorhaben-bildungsservice-des-bundesumweltministeriums-www-bmu.htm (18.06.2025)

Diedrichs, K. & F. Wittau (2023): „Ich will auf die Welt aufpassen mit Benziner mit Elektro.“ Zur lebensweltlichen Fundierung einer inklusionsorientierten sachunterrichtlichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Haider, M, R. Böhme, S. Gebauer, C. Größinger, M. Kiefer-Munser & A. Rank (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 91–96.

Döring, R. & K. Ott (2021): Nachhaltigkeitskonzepte. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik 2(3). S. 315–342.

Dorn, A. (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterrichtsstudium. Eine empirische Untersuchung zu Einstellungskategorien von Sachunterrichtsstudierenden. https://dspace.ub.uni-siegen.de/bitstream/ubsi/1668/3/Dissertation_Andre_Dorn.pdf (18.06.2025)

Duveneck, A., M. Singer-Brodowski & J. von Seggern (2020): Die Governance von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/Dateien/Duveneck_-A_-Singer-Brodowski_-M__-von-Seggern_-J_-_2020__Die_Governance_von_BNE.pdf (18.06.2025)

Erdmann, J. (2024): Zur Einleitung des Bandes: Nachhaltige Entwicklung und Bildung für nachhaltige Entwicklung als didaktische Leitkonzepte des Sachunterrichts. Konfliktlinien der Implementierung im Sachunterricht. In: Erdmann, J. & B. Egbert (Hrsg.): Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht: Kompetenzerwerb, Transfer und das Theorie-Praxis-Verhältnis (= Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 5). Universitätsverlag Potsdam, Potsdam. S. 7–18.

Ernst, F. & N. Dunker (2023): Transformative Lern- und Bildungsprozesse im Reallabor Erlebnisgarten als Möglichkeit für die Professionalisierung von Studierenden des Sachunterrichts im Kontext einer Nachhaltigen Entwicklung. In: GDSU-Journal 14. S. 124–136.

Euler, P. (2014): Nicht-Nachhaltigkeit verstehen. Pädagogik soll richten, was politisch nicht gelingt. In: HLZ. Hessische Lehrerzeitung. Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Forschung 12. S. 12–13.

Gärtner, H. & G. Hellberg-Rhode (1999): Schulische Umweltbildung im Kontext nachhaltiger Entwicklungen. In: Baier, H., H. Gärtner, H & B. Marquadt-Mau (Hrsg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 103–128.

Gaubitz, S. (2020): Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung am Übergang zur Sekundarstufe. In: Offen, S., M. Barth, U. Franz & K. Michalik (Hrsg.): Brüche und Brücken – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 123–130.

Gaubitz, S. (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Verständnis von Sachunterrichtsstudierenden. In: Haider, M, R. Böhme, S. Gebauer, C. Größinger, M. Kiefer-Munser & A. Rank (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung. Verlag Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. S. 116–120.

Gaubitz, S. (2024): Kritisches Denken im Kontext von BNE in Lehrplänen für den Sachunterricht. In: Egger, C., H. Neureuter, M. Peschel & T. Goll (Hrsg.): In Alternativen denken. Kritik, Reflexion und Transformation im Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 53–61.

GDSU – Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichtes (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

GDSU – Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichtes (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Godemann, J. & U. Stoltenberg (2004): Subjektive Theorien und biographische Erfahrungen im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften — am Beispiel von Umweltbildung. In: Hartinger, A. & M. Fölling-Albers (Hrsg.): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 67–78.

Gracz, S. & S. Albers (2020): Kommen, Bleiben, Gehen – Migration im Blickpunkt. In: Wulfmeyer, M. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht – Grundlagen und Praxisbeispiele. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 63–75.

Grund, J. & M. Singer-Brodowski (2020): Transformatives Lernen und Emotionen. Ihre Bedeutung für die außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Außerschulische Bildung 3. S. 28–26.

Gutierrez-Bucheli, L., A. Reid & G. Kidman (2022): Scoping reviews: Their development and application in environmental and sustainability education research. In: Environmental Education Research 28(5). S. 645–673.

Hartinger, A. & K. Lange-Schubert (2021): Zur Geschichte und Konzeptionierung des Faches. In: Hartinger, A. & K. Lange-Schubert (Hrsg.): Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule. Cornselsen Verlag, Berlin. S. 6–17.

Hauenschild, K. (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Hartinger, A. & K. Lange-Schubert (Hrsg.): Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule. Cornselsen Verlag, Berlin. S. 138–147.

Hauenschild, K. & D. Bolscho (2009): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Ein Studienbuch. Peter Lang, Frankfurt am Main.

Hauenschild, K. & D. Bolscho (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Kahlert, J., M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 212–215.

Hauenschild, K., H. Rode & D. Bolscho (2010): Bildung für Nachhaltige Entwicklung – eine Chance für die Grundschule? In: Arnold, K. H., K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Heinrichs, J. & S. Hellwig (2020): Kleine Superheld/-innen für unser Klima. Wenn die Kleinen einen großen Beitrag zum Klimaschutz leisten. In: Sachunterricht Weltwissen 4. S. 14–16.

Hemmer, I. & M. Hemmer (2016): Ein grundlegendes Konzept für das geographische Lernen. In: Adamina, M., M. Hemmer & J. C. Schubert (Hrsg.): Die geographische Perspektive konkret. Begleitband 3 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 232–238.

Jüdes, U. (1996): Das Paradigma "Sustainable Development". Nachhaltige Entwicklung im Hinblick auf ökologische, kulturelle, soziale und ökonomische Dimensionen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn.

Kaiser, A. (2017): Nachhaltigkeit als Unterrichtsprinzip im Sachunterricht. In: Gröger, M., M. Janssen & J. Wiesemann (Hrsg.): Nachhaltig Handeln lernen im Sachunterricht. universi, Siegen. S. 17–40.

Kaiser, A. & I. Lüschen (2010): Erneuerbare Energien in der Grundschule: Band 1: Energie(sparen) – Sonnenenergie. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

Kater-Wettstedt, L. & M. Barth (2019): Rettet die Bienen! Eine differenzierte Perspektive auf das Bienensterben. In: Wulfmeyer, M. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht – Grundlagen und Praxisbeispiele. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 77–92.

Kehren, Y. (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

Keil, A. (2020): BNE und Lehrkräftebildung Geographie – ein Fachlichkeitskonzept in Wuppertal. In: Keil, A., M. Kuckuck & M. Faßbender (Hrsg.): BNE-Strukturen gemeinsam gestalten Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung. Waxmann, Münster. S. 35–51.

Kelle, U. & S. Kluge (2010): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Kenner, S. & M. Singer-Brodowski (2024): Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Annäherung in Spannungsfeldern. In: Wochenschau Politik und Wirtschaft unterrichten (Sonderausgabe Bildung für nachhaltige Entwicklung). S. 1–10

Klee, A. & M. Partetzke (2020): „Wenn man jetzt ganz gut arbeitet und sich so anstrengt und man kriegt trotzdem wenig Geld" – Mit Kindern über Soziale Ungleichheit sprechen. In: Wulfmeyer, M. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht – Grundlagen und Praxisbeispiele. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 161–173.

Kosler, T. (2016): Naturwissenschaftliche Bildung im Elementar- und Primarbereich: Zum naturwissenschaftlichen Denken mit Kindern im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Krauß, F. (2013): Klimawandel kommunizieren: die richtigen Framings, Formate und Zielgruppen. In: Müller, K.-D. (Hg.): Wissenschaft in der digitalen Revolution: Klimakommunikation 21.0. Springer, Wiesbaden. S. 105–134.

Kubandt, M. (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung, soziale Differenzen und Kindheitsforschung. In: Braches-Chyrek, R., C. Röhner, H. Sünker & J. Moran-Ellis (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit: Verlag Barbara Budrich, Leverkusen. S. 294–302.

Künzli David C., C. Buchs & L. Wüst (2015): Die Bedeutung des Philosophierens mit Kindern in einer Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. In: Fischer, H.-J., H. Giest & K. Michalik (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 115–121

Lang-Wojtasik, G. (2020): Frieden als transformativer Beitrag zu einer zukunftsfähigen Welt. Gewaltfreie Kommunikation im Sachunterricht der Grundschule. In: Wulfmeyer, M. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht – Grundlagen und Praxisbeispiele. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 175–191.

Langstrof, M. (2017): Nachhaltigkeit im Sachunterricht – Zwischen Aufklärung und politisch motivierter Bildungsarbeit. In: widerstreit sachunterricht 23. S. 1–4.

Lindau, A.-K., J. Simon & S. Toni (2023): Auf in die Wildnis des Stadtwaldes – Wildnisbildung als exkursionsdidaktischer Ansatz. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Primarstufe. In: Gryl, I. & M Kuckuck (Hrsg.): Exkursionsdidaktik. Geographische Bildung in der Grundschule. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 53–68.

Melzig, C. (2024): Hintergründe, Ansätze und Ziele von „BBNE-Transfer 2020–2022". In: Melzig, C. & B. Hemkes (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer. Verbreitung, Verstetigung und Transferforschung als Kern der Modellversuche 2020–2022. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn. S. 11–26.

Michelsen, G. & D. Fischer (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Ott, K., J. Dierks & L. Voget-Kleschin (Hrsg.): Handbuch Umweltethik. J.B. Metzler Verlag, Stuttgart. S. 330–333.

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2021): Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/300/ps_lp_sammelband_2025_03_18.pdf (18.06.2025)

Moelter-Reich, A. M., J. Stemmann & A. Carrapatoso (2023): Analyse zur Verankerung des Themas Klimawandel in zugelassenen Sachunterrichtsbüchern für Grundschule in Deutschland. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 16. S. 409–425.

Nussbaum, M. & A. Sen (1993): The Quality of Life. Oxford University Press, Oxford.

Offen, S. (2013): Zugänge zur Bildung von Lehrerinnen und Lehrer in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: professionelle Anforderungen an einen Sachunterricht in Bildungslandschaften. In: Fischer, H., H. Giest, H & D. Pech (Hrsg.): Der Sachunterricht und seine Didaktik: Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 114–116.

Ohlmeier, B. (2015): Gemeinwohl und gesellschaftliche Partizipation – Service Learning am Beispiel eines Beteiligungsprojektes zur Renaturierung eines Wiesenbaches. In: Gläser, E. & D. Richter (Hrsg.): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 75–88.

Pech, D. (2009): Nachhaltigkeit & Sachunterricht – ein Spannungsverhältnis? Zu den Möglichkeiten eines politisch und ethisch basierten Konzepts in der Bildungsarbeit. In: widerstreit sachunterricht 12. S. 1–10.

Peters, M. D. J., C. Godfrey, P. McInerney, Z. Munn, A. C. Tricco & H. Khalil (2020): Scoping Reviews. In: Aromataris, E. & Z. Munn (Hrsg.): JBI Manual for Evidence Synthesis. https://jbi-global-wiki.refined.site/space/MANUAL (18.06.2025)

Pettig, F. & U. Ohl (2023): Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel – Facetten eines zukunftsfähigen Geograhieunterrichtes. In: Praxis Geographie 53. S. 4–9

Pufé, I. (2012): Nachhaltigkeit. UTB, Stuttgart

Rieckmann, M. (2021a): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: merz medien + erziehung 65(4). S. 12–19.

Rieckmann, M. (2021b): Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. In: Religionspädagogische Beiträge 44(2). S. 5–16.

Rieckmann, M. & U. Stoltenberg (2011): Partizipation als zentrales Element von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Heinrichs, H., K. Kuhn & J. Newig (Hrsg.): Nachhaltige Gesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 117–131.

Rieckmann, M. & V. Holz (2017): Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 40(3). S. 4–10.

Rieß, W. (2004): Kann durch Sachunterricht die Bereitschaft zu umweltfreundlichem Handeln beeinflusst werden? Erste Ergebnisse einer Vorstudie und mögliche Konsequenzen für die Lehrerausbildung. In: Hartinger, A. & M. Fölling-Albers (Hrsg.): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht (= Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts 14). Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 79–92.

Röhner, C., G. Bade, H. Butterer & S. Gaubitz (2023): Politische Urteilsfähigkeit und Agency von Kindern im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Haider, M., R. Böhme, S. Gebauer, C. Größinger, M. Kiefer-Munser & A. Rank (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 69–77

Salzmann, C. (2002): Heimat — Region — Umwelt. Perspektiven für den Aufbau von Authentizität, Identität und Nachhaltigkeit durch handlungsorientiertes Lernen an Ernstsituationen im Sachunterricht. In: Engelhard, W. & U. Stoltenberg (Hrsg.): Die Welt zur Heimat machen? Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 171–184.

Schockemöhle, J. (2009): Außerschulisches regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung: Entwicklung und Evaluierung des Konzeptes Regionales Lernen 21+. Selbstverlag des HGD, Weingarten.

Schreiber, J. R. (2016): Kompetenzen, Themen, Anforderungen, Unterrichtsgestaltung und Curricula. In: BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung & KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Engagement Global gGmbH, Bonn. S. 84–11.

Schreiber, V. & E. Nöthen (2023): Transformative Geographische Bildung. Einleitung. In: Nöthen, E. & V. Schreiber (Hrsg.): Transformative Geographische Bildung. Springer, Heidelberg. S. 1–6.

Schreier, H. (1989): Enttrivialisiert den Sachunterricht. In: Grundschule 21(3). S. 10–13.

Schumann, S. & C. Ruesch Schweizer (2022): App-basierte Erfahrung und Reflexion als Unterstützung der Professionalisierung von Lehrpersonen im Bereich BNE. In: Becher, A., E. Blumberg, T. Goll, K. Michalik & C. Tenberge (Hrsg.): Sachunterricht in der Informationsgesellschaft. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 81–88.

Simon, J. (2019): BNE und Sachunterricht – Inklusionspädagogische Reflexionen. In: transfer forschung – schule 5. S. 213–220.

Simon, J. & T. Simon (2023): TheorieEmpiriePraxisTransfers als besondere Herausforderung für die Sachunterrichtsdidaktik. Reflexionen am Beispiel der Konzepte BNE und Wildnisbildung. In: GDSU-Journal 14. S. 37–45.

Spitta, P. (1999): Mobilitätserziehung. Neue Konzepte einer umweltorientierten Verkehrserziehung. In: Baier, H., H. Gärtner & B. Marquadt-Mau (Hrsg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 213–228.

Spitta, P. (2002): Die Welt vor der Haustür entdecken und gestalten – Erkundung, Planungsbeteiligung und Agenda 21. In: Engelhardt, W. & U. Stoltenberg (Hrsg.): Die Welt zur Heimat machen? Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 185–198.

Spletta, M. (2015): Wie Essener Kinder den Klimaschutz-lernen. In: WAZ vom 05.12.2015. https://www.waz.de/lokales/essen/article402264711/wie-essener-schulkinder-den-klimaschutz-lernen.html (18.06.2025)

Stoltenberg, U. (2013a): Bildung für nachhaltige Entwicklung – ein Konzept – eine Aufgabe – ein Prozess. In: Stoltenberg, U. (Hg.): Weltorientierung durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Theoretische Grundlagen und Praxis des Sachunterrichts in der Grundschule. VAS – Verlag für Akademische Schriften, Bad Homburg. S. 9–13.

Stoltenberg, U. (2013b): Sachunterricht für das 21. Jahrhundert – Weltorientierung durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Stoltenberg, U. (Hg.): Weltorientierung durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Theoretische Grundlagen und Praxis des Sachunterrichts in der Grundschule. VAS – Verlag für Akademische Schriften, Bad Homburg. S. 13–46.

Stoltenberg, U. & S. Burandt (2014): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Heinrich, H. & G. Michel-

sen (Hrsg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Springer, Berlin. S. 567–594.

Stoltenberg, U., S. Asmussen, N. Golly, V. Holz, T. Kosler, S. Offen & U. Bahadir, U. (2013): Sachunterricht für das 21. Jahrhundert. Mit dem Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung arbeiten. In: Fischer, H., H. Giest & D. Pech (Hrsg.): Der Sachunterricht und seine Didaktik: Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 99–120.

Unglaube, H. (2009): Der Klimawandel und seine Folgen – Zur Aufgabe des Sachunterrichtes, Zukünftsängste der Kinder ernst zu nehmen. In: Grundschule Sachunterricht 41. S. 14–18

Vare, P. & W. Scott (2007): Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. In: Journal of Education for Sustainable Development 1(2). S. 191–198.

Vierbuchen, C. & M. Rieckmann (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung. Grundlagen, Konzepte und Potenziale. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 43(1). S. 4–10.

Weber, B. (2023): Globales Lernen und Nachhaltige Entwicklung als Herausforderung für den Sachunterricht. Zwischen Verantwortungszumutung und Überwältigung? In: Schmeinck, D., K. Michalik & T. Goll (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 81–92.

Wilhelms, M. & K. Kalcsics (2023): Diskussion einer Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft. Auf der Suche nach einer Professionskompetenz zu BNE. In: jlp – journal für lehrerInnenbildung 3. S. 16–25.

Wolf, A.-C. (2024): Förderung von nachhaltigem Umgang mit Papier im Sachunterricht bei Erstklässlern. In: Erdmann, J. & B. Egbert (Hrsg.): Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht: Kompetenzerwerb, Transfer und das Theorie-Praxis-Verhältnis (= Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 5). Universitätsverlag Potsdam, Potsdam. S. 7–18.

Wulfmeyer, M. (2020a): Grundlagen. In: Wulfmeyer, M. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht Grundlagen und Praxisbeispiele. Cornelsen, Berlin. S. 3–32.

Wulfmeyer, M. (2020b): Zur Einführung in die Thematik: 17 Ziele für unsere Zukunft – Mit Kindern die Welt in den Blick nehmen. In: Wulfmeyer, M. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht Grundlagen und Praxisbeispiele. Cornelsen, Berlin. S. 33–47.

Wulfmeyer, M. & T. Mahnken (2010): Übergänge gestalten mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Giest, H. & D. Pech (Hrsg.): Anschlussfähige Bildung im Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 195–204.

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s84

Fachdidaktik

Verena Strommer* & Martin Dür**

„Ich mach mir die Welt, wie sie mir gefällt."

Ein Beitrag aus der Unterrichtspraxis zur Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugung

* verena.strommer@schuleamsee.at, Schule am See, Hard
** martin.duer@ph-vorarlberg.ac.at, PH Vorarlberg

eingereicht am: 26.08.2024, akzeptiert am: 28.04.2025

Bildung wird gemeinhin als entscheidender Schlüssel gesehen, um eine umfassende gesellschaftliche Transformation in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung zu erreichen. In der wissenschaftlichen Literatur finden sich zahlreiche Empfehlungen, wie Bildung gestaltet werden soll, damit dieser Anspruch erfüllt werden kann. Dieser Artikel beschreibt die Struktur, die konkrete Umsetzung sowie erreichte Ziele eines Lernsettings, mit dem versucht wurde, Empfehlungen aus der Fachliteratur, primär die geforderte Handlungsorientierung, in die Unterrichtspraxis umzusetzen. Die Rückmeldungen der 14 Schüler*innen aus der vierten bis sechsten Schulstufe zeigen, dass es im Zuge des durchgeführten Projektunterrichts gelungen ist, sie in ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu stärken.

Keywords: Transformative Bildung, Projektunterricht, Selbstwirksamkeit, Lebensqualität

"I'll make my own world, just the way I like it."
A Classroom-Based Approach to Strengthening Self-Efficacy Beliefs

Education plays a crucial role in driving comprehensive societal transformation towards sustainable development. Academic literature offers numerous recommendations on how to design education to support this goal. This article examines the structure, practical implementation, and outcomes of a learning setting that translates these recommendations – particularly the emphasis on action-orientated learning in academic literature – into classroom practice. Feedback from 14 students in grades four to six shows that the project-based approach has strengthened their self-efficacy beliefs.

Keywords: Transformative Education, Project-Based Teaching, Self-Efficacy, Quality of Life

1 Einleitung

Wissenschaftliche Analysen weisen schon länger darauf hin, dass die weiteren menschlichen Entwicklungsmöglichkeiten auf unserem Planeten letztendlich von der Bereitschaft und Fähigkeit von Einzelpersonen und Gesellschaften abhängen, eine grundlegende Transformation in Richtung Nachhaltigkeit vorzunehmen (vgl. Bohunovsky & Keller 2023; IPCC 2021; UNESCO 2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung wird dabei als Schlüsselfaktor für die erfolgreiche Umsetzung einer derartigen Transformation definiert. Um diesen Erwartungen gerecht zu werden, muss aber auch Bildung an sich einen grundlegenden Wandel durchlaufen (vgl. Schank & Rieckmann 2019; Stoltenberg & Michelsen 2020; UNESCO 2022).

Eine zentrale Voraussetzung, damit Menschen ihr Handeln an Nachhaltigkeitsprinzipien ausrichten, ist ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung. D. h. ihre Annahme, dass das eigene Handeln tatsächlich ein erwünschtes Ergebnis hervorbringen kann. Eine starke Ausprägung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung korreliert mit einer konsequenteren Umsetzung nachhaltigen Handelns (vgl. Anders et al. 2021; Schickl et al. 2024). Damit stellt sich die zentrale Frage für die Schulpraxis, welche Lernsettings für die Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung erfolgsversprechend sind. Schickl et al. (2024) zeigen im Rahmen einer Studie zur Klimawandelbildung, dass fächerübergreifender Projektunterricht eine wirksame Methode für das Erreichen dieses Ziels darstellt.

Der vorliegende Artikel beschreibt die konkrete Umsetzung eines moderat-konstruktivistischen Lernsettings an der Schule am See in der Gemeinde Hard in Vorarlberg. An dieser Schule ist es üblich, dass ein Teil der Unterrichtsstunden als fächerübergreifender Projektunterricht und in jahrgangsübergreifenden

Gruppen stattfindet. Dieses Konzept umfasst die vierte Klasse Volksschule sowie die erste und zweite Klasse der Sekundarstufe 1 und damit die vierte bis sechste Schulstufe. Im hier beschriebenen Lernsetting widmen sich 14 Schüler*innen der Frage, wie die Lebensqualität in ihrem Heimatort unter dem Gesichtspunkt einer nachhaltigen Entwicklung gefördert werden kann. Damit nicht nur auf theoretischer Ebene im Klassenzimmer mögliche Vorschläge zur Förderung der Lebensqualität ausgearbeitet werden, wird von Beginn an der Kontakt zu Institutionen der Gemeindeverwaltung und Gemeindepolitik gesucht, um allfällige reale Umsetzungsmöglichkeiten einzelner Vorschläge auszuloten.

Im Folgenden findet sich eine detailliertere Auseinandersetzung mit den fachdidaktischen Überlegungen hinter der Konzeption dieses Lernsettings sowie der Bezug zum Lehrplan des Unterrichtsfaches Geographie und wirtschaftliche Bildung der Sekundarstufe 1 und zum Fachlehrplan Sachunterricht der Volksschule. Weiters werden die spezifischen Rahmenbedingungen für die Umsetzung dieses Projektunterrichts im Detail erläutert. Als Abschluss folgt eine Präsentation der Ergebnisse dieses Lernsettings. Dies betrifft einerseits die reale Umsetzung auf Gemeindeebene einzelner von den Schüler*innen ausgearbeiteter Vorschläge und andererseits unterschiedliche Auswirkungen auf die Schüler*innen durch die Umsetzung dieses Projektunterrichts. Letzteres wurde durch eine Befragung der Schüler*innen am Ende des Projektzeitraums erhoben.

2 Fachdidaktische Relevanz und Lehrplanbezug

Ausgehend von Überlegungen zu den menschlichen Grundbedürfnissen erarbeiten die Schüler*innen im Rahmen des vorliegenden Lernsettings weitere Bedürfnisse und konkrete Wünsche, die in ihren Augen erfüllt sein sollen, um das Leben in ihrer Heimatgemeinde Hard möglichst positiv zu gestalten. Es geht somit nicht um die Reproduktion abstrakter Modelle wie der Maslowschen Bedürfnispyramide, sondern um eine altersgemäße Reflexion lokaler gesellschaftlicher Fragestellungen, bei denen auch die eigenen Emotionen der Schüler*innen angesprochen werden (vgl. Pichler et al. 2023). Zentral im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist bei dieser Suche nach einer möglichst optimalen Lebensqualität eine Abkehr von einer rein individualistischen Betrachtung von Lebensqualität. Vielmehr muss dabei die Suche nach einer besseren Lebensqualität für die gesamte Gesellschaft im Fokus stehen. Ein gutes Leben für alle Menschen jetzt und in Zukunft sicherzustellen, bildet auch die Grundlage der im Rahmen der Vereinten Nationen in der Agenda 2030 beschlossenen 17 Nachhaltigkeitsziele. Nachhaltigkeit wird dabei definiert als das ausgeglichene Zusammenspiel von ökologischen, ökonomischen und sozialen Aspekten (vgl. UNESCO 2017). Unter diesen Voraussetzungen leistet das Konzept von Lebensqualität einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Lösungsansätzen für eine nachhaltigere Lebensweise. Speziell in wirtschaftlich hoch entwickelten Staaten geht es heute darum, Vorstellungen von Lebensqualität abseits einer Konzentration auf ökonomisches Wachstum und materiellen Wohlstand zu entwickeln und das Verständnis zu fördern, dass nachhaltiges Handeln zu einem höheren subjektiven Wohlbefinden beitragen kann (vgl. Keller 2017).

Das Ziel ist dabei nicht, den Schüler*innen bestimmte Handlungsweisen vorzugeben, sondern sie im Sinne eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses zu unterstützen, eigene Lösungsansätze finden zu können (vgl. Lindau & Kuckuck 2022; Rieckmann 2021a). Das Lernsetting ist deshalb so zu gestalten, dass die Schüler*innen an ihren eigenen Lebensalltag anknüpfen können (vgl. Pichler et al. 2023).

Eine zukunftsfähige Bildung für nachhaltige Entwicklung als Grundlage für die erfolgreiche Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele darf sich nicht mit einer theoretischen Auseinandersetzung im Klassenzimmer zufriedengeben. Vielmehr ist erarbeitetes Wissen auch mit konkretem Handeln zu verknüpfen (vgl. BMBWF 2023; Bohunovsky & Keller 2023; Pichler et al. 2023). Da einzelne Individuen in ihrem Handeln stark von vorhandenen Strukturen abhängig sind, ohne unmittelbar einen nennenswerten Einfluss auf diese zu haben, muss sich Bildung auch mit strukturellen und institutionellen Fragen beschäftigen, die auf den unterschiedlichen politischen Ebenen gelöst werden müssen. Es gilt deshalb bei Schüler*innen die Bereitschaft zu fördern, im Sinne eines *Sustainability Citizen* zu handeln. Darunter wird eine Person verstanden, die sich auf Basis eines liberalen politischen Verständnisses für das Gemeinwohl einsetzt (vgl. Schank & Rieckmann 2019) und aktiv an konkreten, zukunftsweisenden Gestaltungsprozessen partizipiert (vgl. Rauch & Pfaffenwimmer 2018).

Um im Rahmen schulischer Bildung tatsächlich ins Handeln zu kommen, kann es hilfreich sein, eine Zusammenarbeit mit lokalen Partnern anzustreben, um im Sinne von Service Learning realweltliche Herausforderungen kennen zu lernen und die praktische Relevanz des im Unterricht Erlernten zu verstehen (vgl. Bohunovsky & Keller 2023; Rieckmann 2021a; UNESCO 2017). Service Learning ist dabei als pädagogischer Ansatz zu verstehen, bei dem nicht nur eine Kompetenzentwicklung angestrebt wird, sondern direkt nachhaltige Aktivitäten auf lokaler Ebene unterstützt werden (vgl. Rieckmann 2021b). Gelingt es,

von den Schüler*innen ausgearbeitete Vorschläge in die Praxis umzusetzen, leistet dies einen wertvollen Beitrag zur Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Fehlende Selbstwirksamkeitsüberzeugung dürfte einer der entscheidenden Faktoren darstellen, weshalb Menschen trotz entsprechendem Wissen über Themen nachhaltiger Entwicklung keine konkreten Handlungen setzen und auch einem eigenen politischen Engagement keine Bedeutung zumessen (vgl. Anders et al. 2021; Gifford 2014; Schickl et al. 2024).

Diese fachdidaktischen Überlegungen spiegeln sich auch in den Lehrplänen der betreffenden Altersgruppe wider. So wird für die Sekundarstufe 1 die Entwicklung einer Handlungskompetenz als eines von drei zentralen Zielen des Unterrichtsfaches Geographie und wirtschaftliche Bildung definiert. Schüler*innen sollen lernen, sich altersgemäß an Handlungs- und Entscheidungsprozessen einzubringen (vgl. BMBWF 2023). Konkrete Relevanz für das vorliegende Lernsetting haben ferner die folgenden zwei Kompetenzbeschreibungen aus dem ersten Kompetenzbereich der ersten Klasse: „Die Schülerinnen und Schüler können eigene Wünsche und Bedürfnisse formulieren, vergleichen und reflektieren, deren Umsetzbarkeit überprüfen und erklären“ sowie „unterschiedliche Vorstellungen von Lebensqualität erkunden und Lebensstile hinsichtlich Nachhaltigkeit reflektieren“ (BMBWF 2023: 102).

Auch zum Lehrplan der Volksschule bietet das vorliegende Lernsetting entsprechende Anknüpfungspunkte. Dies betrifft zum einen das übergreifende Thema politische Bildung. Während sich der Lehrplan jedoch auf das Benennen demokratischer Mitgestaltungsmöglichkeiten im kommunalen Bereich beschränkt, geht es im Projekt darum, Mitgestaltungsmöglichkeiten auch tatsächlich zu nutzen. Zum anderen wird ein Beitrag zum übergreifenden Thema Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung geleistet, indem die Befähigung von Schüler*innen gefördert wird, „im Spannungsfeld von individuellen und gesellschaftlichen sowie ökologischen und ökonomischen Interessen verantwortungsvoll urteilen und handeln zu können“ (BMBWF 2024: 15). Aus dem Fachlehrplan Sachunterricht der 4. Schulstufe erachten wir den geographischen Kompetenzbereich als relevant für unser Lernsetting. Darin werden das Erkennen von Veränderungen in Räumen, das Diskutieren über deren Folgen und das Präsentieren von Ideen für die künftige Entwicklung und Gestaltung als Ziele definiert (vgl. BMBWF 2024).

3 Rahmenbedingungen

Das in diesem Artikel beschriebene Projekt wird an der Schule am See in der Gemeinde Hard in Vorarlberg im Rahmen des Fächerbündels *Globales Lernen* mit insgesamt 14 Schüler*innen unterschiedlicher Schulstufen durchgeführt. Die Gemeinde Hard ist mit ihren rund 13 500 Einwohner*innen Teil des dicht besiedelten Rheintals und befindet sich direkt am Bodensee. Die Schule am See arbeitet teilweise mit Fächerbündeln und jahrgangsübergreifendem Unterricht. Das Fächerbündel *Globales Lernen* für Schüler*innen der Schulstufen vier bis sechs (vierte Klasse Volksschule sowie erste und zweite Klasse der Mittelschule) umfasst die Unterrichtsfächer Geographie und wirtschaftliche Bildung, Biologie und Umweltbildung sowie Sachunterricht und wird von fünf Lehrpersonen unterrichtet. Die Lehrpersonen bieten verschiedene Themen an, aus denen die Schüler*innen wählen können. Diese Themen werden dann für fünf bis sechs Wochen mit jeweils drei Unterrichtsstunden pro Woche in Form von Inputphasen und Arbeitsplänen von den Kindern erarbeitet. Durch das vielfältige Themenangebot kann sichergestellt werden, dass die Lerngruppen klein bleiben (max. 15 Schüler*innen pro Thema und Lehrperson) und die Schüler*innen Themen entsprechend ihrem eigenen Interesse wählen können.

Eines dieser Themen im Schuljahr 2023/24 bildet das Projekt *Lebensqualität in Hard*. Für die Teilnahme an diesem Projekt entscheiden sich sieben Schüler*innen der vierten Klasse Volksschule und sieben Schüler*innen der ersten und zweiten Klasse Mittelschule. Das Ziel ist, gemeinsam Wünsche und Bedürfnisse für eine bessere Lebensqualität in Hard zu sammeln, diese auf selbst gestalteten Visionsplakaten (Plakate mit eigenen Zeichnungen sowie Bildern aus dem Internet) abzubilden und die Plakate den Abteilungen Raumplanung und Hochbau in der Gemeinde vorzustellen.

4 Umsetzung des Projekts und erzielte Ergebnisse

Der Beginn der sechswöchigen Projektarbeit ist im November 2023 (siehe Abb. 1). In den ersten zwei Wochen des Projekts werden die Grundlagen mittels Inputphasen und Gruppenarbeiten erarbeitet. Anschließend folgen zwei Wochen der kreativen Gestaltung der Visionsplakate, gefolgt von einer Präsentation im Gemeindeamt und einer abschließenden Reflexion der Schüler*innen sowie einer Projektevaluation.

Die Schüler*innen gestalten in der ersten Projektphase ein Bedürfnispuzzle (vgl. INSERT-Projektnetzwerk 2021), um zu erkennen, welche Arten von Bedürfnissen es gibt und inwiefern sich individuelle Wünsche und allgemeine Bedürfnisse weltweit decken bzw. unterscheiden. Die theoretische Grundlage bil-

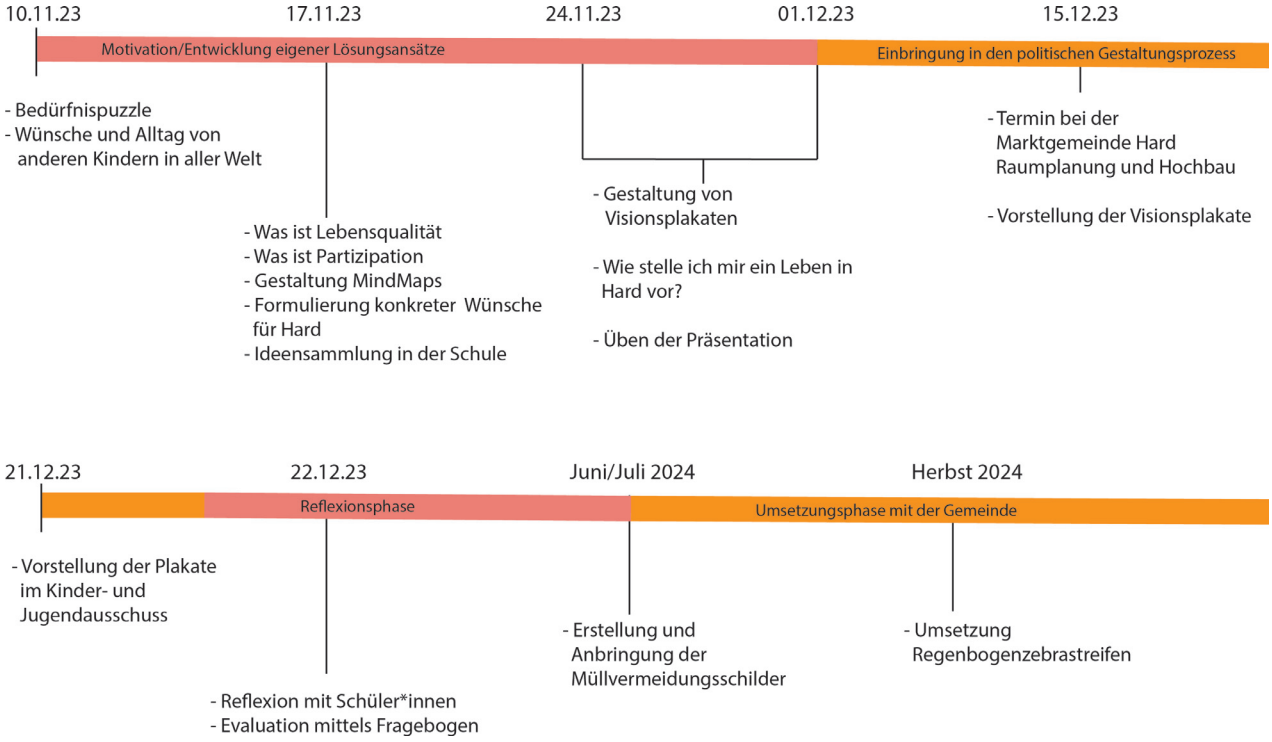


Abb. 1: Timeline des Projekts ‚Lebensqualität' mit den einzelnen Projektphasen (Quelle: eigene Darstellung)

det dabei die Bedürfnistheorie von Max-Neef (1991), bei der im Gegensatz zur Maslowschen Bedürfnispyramide nicht von einer starren Hierarchie von Bedürfnissen ausgegangen wird. Das Bedürfnispuzzle wird als Gruppenarbeit durchgeführt. Die Schüler*innen überlegen gemeinsam, welche Grundbedürfnisse es für alle Menschen weltweit gibt, ohne die ein Überleben nicht möglich ist (Nahrung, Dach über dem Kopf, etc.) und welche weiteren Bedürfnisse Menschen haben, um ein gutes Leben führen zu können. Im Plenum wird besprochen, wie sich Bedürfnisse, die viele Menschen haben, von individuellen Wünschen unterscheiden und wie aus Bedürfnissen konkrete und individuelle Wünsche formuliert werden können. Im nächsten Schritt beschriften die Schüler*innen mehrere Puzzleteile mit jeweils einem Wunsch oder Bedürfnis, die ihnen für ein gutes Leben als besonders wichtig erscheinen. Währenddessen bereitet die Lehrperson mit Hilfe von Klebeband den Rahmen für das Puzzle am Boden vor. Um den Rahmen des Puzzles ordnen die Schüler*innen in weiterer Folge die für das Überleben notwendigen Grundbedürfnisse an. Im inneren Bereich des Puzzles werden von der Lehrperson in Anlehnung an die Bedürfnisklassifizierung nach Max-Neef (1991) neun Bedürfnisbereiche gekennzeichnet. Die von den Schüler*innen auf einzelnen Puzzleteilen festgehaltenen weiteren Wünsche und Bedürfnisse für ein gutes Leben werden diesen neun Bedürfnisbereichen zugeordnet und in den jeweiligen Feldern abgelegt (vgl. INSERT-Projektnetzwerk 2021). Anschließend wird gemeinsam im Sitzkreis um das Puzzle herum besprochen, was passiert, wenn der äußere Rahmen des Puzzles mit den Grundbedürfnissen nicht vollständig ist (z. B. durch Obdachlosigkeit) und welche Auswirkungen dies auch auf die anderen Wünsche und Bedürfnisse haben kann.

Im nächsten Schritt vergleichen die Schüler*innen ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse mit denen von Kindern in anderen Teilen der Welt. Dazu lesen die Schüler*innen fünf Geschichten von Jugendlichen aus unterschiedlichen Regionen der Welt (vgl. INSERT-Projektnetzwerk 2021). Weiters zeigt eine kurze Dokumentation auf YouTube den Alltag von zwei Schülerinnen in Costa Rica und Japan (siehe Galileo 2015). Die Schüler*innen erarbeiten die in den Texten und der Videodokumentation dargestellten Wünsche und Bedürfnisse dieser Jugendlichen. Um klischeehafte Wahrnehmungen zu vermeiden, wird in weiterer Folge das Hauptaugenmerk auf eine Reflexion der zahlreichen Gemeinsamkeiten zwischen den Wünschen und Bedürfnissen dieser Jugendlichen und ihren eigenen Wünschen und Bedürfnissen gelegt.

Darauf aufbauend folgt eine Gruppendiskussion über jene Voraussetzungen, die in den Augen der Schüler*innen für alle Menschen zentral sind, um eine hohe Lebensqualität zu erreichen. Die Schüler*innen einigen sich dabei auf die sechs Themen Bildung, Wohnen, Gesundheit, Umwelt, Familie und Freundschaft und gestalten in Teams von zwei bis drei Schüler*innen Mind-Maps (siehe Abb. 2) zu diesen Themen, die bis zum Ende des Projekts in der Klasse aufgehängt werden. Durch diese Vorgehensweise wird für die Schüler*innen

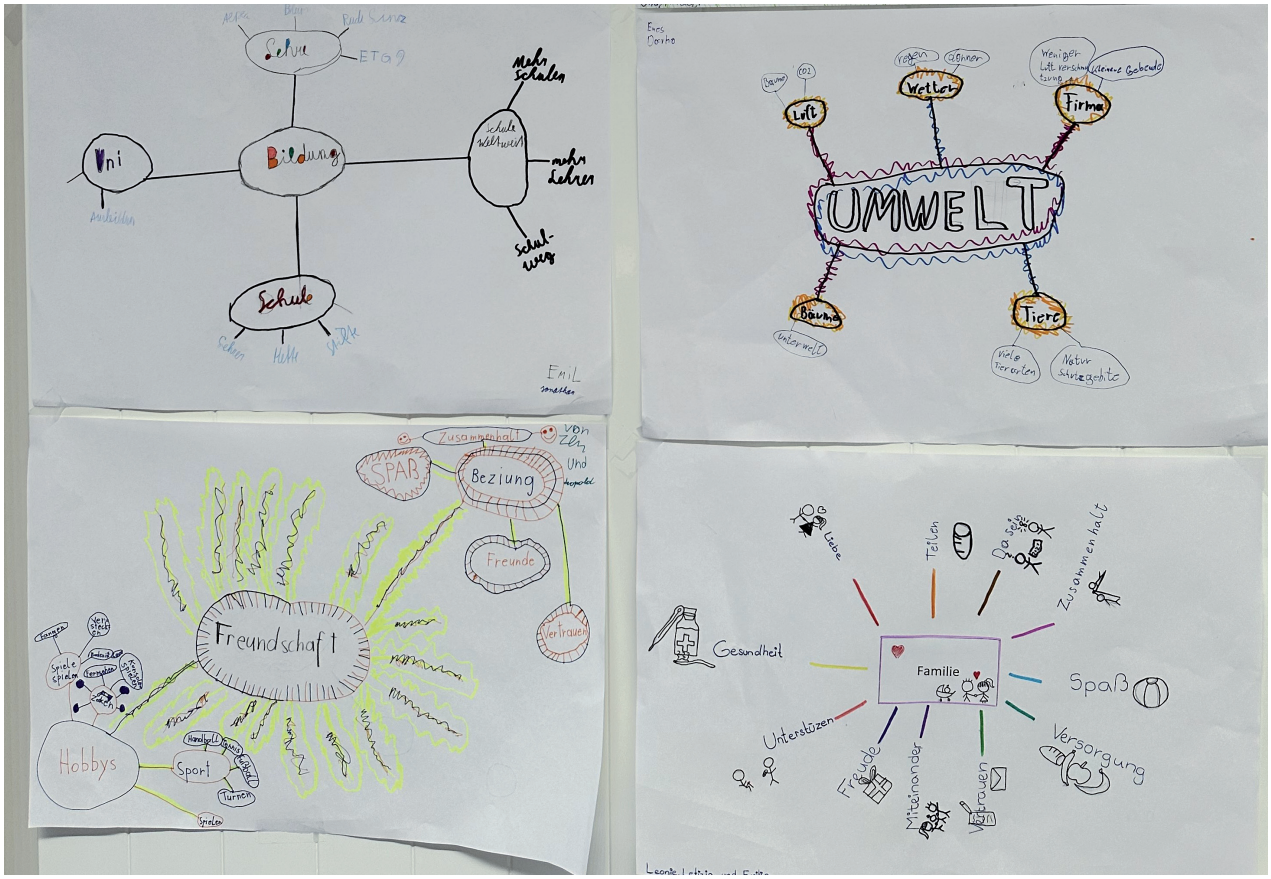


*Abb. 2: Ausgewählte Mind-Maps zum Thema Lebensqualität, gestaltet von den Schüler*innen (Quelle: eigene Aufnahme)*

klar, dass es das Ziel sein muss, eine gute Lebensqualität für alle Menschen zu erreichen und dass dafür nicht nur materielle Aspekte ausschlaggebend sind.

Im Folgenden wird das Thema Lebensqualität auf die eigene Gemeinde fokussiert, um an den unmittelbaren Lebensalltag der Kinder anknüpfen zu können. Als ersten Schritt machen sich die Schüler*innen in einer Einzelarbeit Gedanken über ihre eigenen Wünsche zur Verbesserung der Lebensqualität in Hard und schreiben diese auf einen Wunschzettel. Bei der Anleitung zu dieser Aufgabe werden von der Lehrperson bewusst keine Grenzen gesetzt, damit die Schüler*innen ihrer Kreativität freien Lauf lassen können. Die Schüler*innen nennen Dinge wie: „Eine U-Bahn nach Bregenz“, „Eine Trampolinhalle“, „Keine Firmen mehr, nur mehr Bauernhöfe“ aber auch Wünsche wie „Mehr Mülleimer“, „Mehr Trinkbrunnen“ oder „Eine Beleuchtung am Skaterplatz“. Die Wünsche werden im Plenum besprochen und die Schüler*innen stellen teilweise Unterschiede, aber auch ganz ähnliche Wünsche fest (so findet sich z. B. der Wunsch nach mehr Bäumen und Natur bei sehr vielen Schüler*innen). In einer weiteren, gemeinsamen Gesprächsrunde werden die Aufgaben und Zuständigkeiten der Gemeinde besprochen und die Wünsche der Kinder werden hinsichtlich der Verantwortlichkeit der Gemeinde analysiert. Mit etwas Unterstützung lernen die Schüler*innen schnell, ihre eigenen Wünsche hinsichtlich Umsetzbarkeit kritisch zu reflektieren und erkennen, dass einige Wünsche gar nicht in der Entscheidungsmacht der Gemeinde liegen. Diese Erkenntnis ist zentral für den weiteren Erfolg des Projekts, da die Realisierung zumindest einzelner Wünsche unabdingbar für den Prozess der Selbstwirksamkeitserfahrung ist. Auf diesem Weg kann die Liste mit Ideen von insgesamt rund 25 auf 12 reduziert werden, ideal für eine Visualisierung auf Plakaten (drei Teams mit je vier Wünschen pro Plakat).

Die Schüler*innen kommen während der Sammlung ihrer eigenen Wünsche auf die Idee, auch die anderen Schüler*innen der Schule nach Ideen zu befragen. So entscheiden sie sich spontan, in den Pausen Kinder verschiedener Altersstufen nach ihren Ideen und Wünschen zu befragen. Sie stellen das Projekt kurz vor und notieren die Anregungen der anderen Kinder und Jugendlichen. Weiters legen sie vor der Direktion eine Liste auf, auf der man sich mit Ideen eintragen kann und sie machen eine Durchsage über die Direktion mit der Bitte, sich zu beteiligen. Da die Ideen, die auf diesem Weg gesammelt werden, große Ähnlichkeiten mit den bereits konkretisierten Ideen haben, fühlen sich die Schüler*innen in den Punkten, die sie für die Präsentation ausgewählt haben, bestärkt. Letztendlich werden folgende Wünsche von



*Abb. 3: Ergebnisse der Arbeitsphase der Schüler*innen (Quelle: eigene Aufnahmen)*

den Schüler*innen ausgewählt: mehr Trinkbrunnen, ein offenes Bücherregal am See, ein Café direkt am See, mehr Mülleimer, die Öffnung des Kunstrasenplatzes neben der Schule während der Pausenzeiten, ein Regenbogenzebrastreifen vor der Schule, ein Badesteg am Grünen Damm, mehr Sitzgelegenheiten am Ufer des Sees, mehr Bäume in der Gemeinde, eine Beleuchtung am Skaterplatz, ein Spielplatz speziell für ältere Kinder und Jugendliche und ein größerer Spielplatz mit Rutschen direkt am See.

In den folgenden zwei Wochen werden die Visionsplakate (siehe Abb. 3) gestaltet. Die Schüler*innen bilden drei Gruppen (entsprechend den Wünschen, mit denen sie sich identifizieren können) und arbeiten an den Plakaten, um ihre Wünsche und Visionen zu visualisieren. Maximal vier Wünsche werden bildlich auf jeweils einem Plakat dargestellt. Im ersten Schritt werden die Plakate als Entwurf gestaltet und anschließend wird für die Präsentation eine überarbeitete Version erstellt. Die Schüler*innen werden dabei sehr kreativ und nutzen ihre individuellen Fähigkeiten bei der Gestaltung der Plakate. Gegen Ende dieser Projektphase bereiten sie sich auf die Präsentation ihrer Plakate vor der Gemeindeverwaltung vor und üben diese vor der Klasse. Ziel ist es, sich aktiv in einen politischen Gestaltungsprozess auf Gemeindeebene einzubringen und mit einer außerschulischen Institution zusammenzuarbeiten. Dazu empfiehlt es sich, seitens der Lehrperson bereits im Vorfeld des Projekts Kontakt mit der jeweiligen Institution aufzunehmen und die Umsetzbarkeit des Vorhabens abzuklären.

Im Dezember 2023 startet die zweite Projektphase (siehe Abb. 1) mit dem Ziel, sich aktiv in einen politischen Gestaltungsprozess einzubringen. Dazu findet eine Präsentation vor den Abteilungen Raumplanung und Hochbau der Gemeinde Hard statt, bei der die Schüler*innen in jeweils fünfminütigen Präsentationen ihre Ergebnisse vorstellen (siehe Abb. 4). Bei der Präsentation im Sitzungssaal sind insgesamt acht Personen von den relevanten Abteilungen anwesend sowie ein Fotograf für die Gemeindezeitschrift, die in der Januarausgabe von diesem Projekt berichtet. Nach jeder Präsentation gibt es Rückfragen bzw. Feedback von den Vertreter*innen der beiden Abteilungen. Die Schüler*innen erfahren im Feedback, warum der Wunsch nach mehr Mistkübeln seitens der Gemeinde nicht realisiert werden kann, werden aber animiert, sich über Alternativen Gedanken zu machen. Aufgrund dessen entsteht in einem gemeinsamen Gespräch die Idee, Holzschilder zu basteln, die auf die Müllvermeidung aufmerksam machen sollen. Die teilnehmenden Mitarbeiter*innen der Gemeinde loben das Engagement der Schüler*innen und bedanken sich für die vorgestellten Wünsche. Allerdings sind beide Abteilungen der Gemeinde nur für eine allfällige praktische Umsetzung dieser Ideen zuständig. Sie können aber keine Entscheidungen treffen, ob eine Idee tatsächlich aufgegriffen wird. Daher bitten sie die Schüler*innen, ihre Präsentation auch vor den politischen Entscheidungsträgern zu halten. Die



*Abb. 4: Präsentation der Schüler*innen im Rathaus (Quelle: eigene Aufnahme)*

Schüler*innen erhalten deshalb eine Einladung zur Präsentation vor dem Kinder- und Jugendausschuss der Gemeinde Hard, die eine Woche später stattfindet. In diesem Ausschuss sitzen Vertreter*innen von allen Parteien sowie der Jugendsozialarbeit und kümmern sich um die Anliegen der Kinder und Jugendlichen in Hard. Sie haben eine direkte Verbindung zum Bürgermeister und stehen mit ihm in engem Kontakt bezüglich anstehender Projekte. Weiters steht ihnen ein Budget zur Umsetzung solcher Projekte zur Verfügung.

Die Vertreter*innen dieses Ausschusses zeigen sich ebenfalls sehr interessiert an den Präsentationen der Schüler*innen, stellen zahlreiche Fragen und wollen konkrete Umsetzungswünsche hören. Alle Plakate werden fotografiert und die Ideen und Anregungen werden ins Protokoll aufgenommen.

Bereits am nächsten Tag bekommen die Schüler*innen Feedback von einer Vertreterin des Ausschusses. Sie erzählt ihnen von einer langen Diskussionsrunde und dass einige Wünsche konkret umgesetzt werden sollen. Die Vertreterin erklärt den Schüler*innen aber auch, warum manche Ideen nicht umgesetzt werden können. So ist z. B. aktuell kein Budget für einen großen Spielplatz vorhanden. Sie verspricht aber, dass viele Wünsche aufgenommen werden und deren Umsetzung geprüft wird (Beleuchtung am Skaterplatz aus naturschutzrelevanter Sicht, Badesteg aus rechtlicher Sicht, etc.). Zur großen Freude der Schüler*innen kann die Vertreterin auch berichten, dass ein paar Ideen zeitnah verwirklicht werden sollen. Dazu zählen der Regenbogenzebrastreifen vor der Schule (wurde bereits vom Gemeindeausschuss genehmigt), das offene Bücherregal am See sowie die Schilder zur Müllvermeidung und die Öffnung des Kunstrasenplatzes.

Die von der Schulorganisation vorgegebene sechswöchige Dauer für dieses Projekt endet offiziell Ende Dezember. Dennoch wird mit den Schüler*innen vereinbart, die Umsetzung der im Projekt erarbeiteten Ideen weiter zu verfolgen. Um über den aktuellen Stand der Entwicklungen zu berichten und für die Organisation der Mithilfe der Schüler*innen bei der Umsetzung der Projektideen wird zwischen der Vertreterin des Kinder- und Jugendausschusses und den Schüler*innen ein regelmäßiger Austausch vereinbart. Der Kunstrasenplatz ist bereits im April 2024 wieder geöffnet und im Mai beginnt mit der Umsetzungsphase (siehe Abb. 1) eine konkrete Zusammenarbeit zwischen den Schüler*innen und der Gemeinde. Dabei gestalten die Schüler*innen mit Hilfe der Vertreterin des Kinder- und Jugendausschusses Schilder aus Holz, die dann im Gemeindegebiet aufgestellt werden und auf die Müllvermeidung hinweisen (siehe Abb. 5).

Im Vorfeld der Gestaltung der Schilder überlegen sich die Schüler*innen ein Motiv sowie einen Text und gestalten einen Entwurf auf Papier. Dieser wird dann auf dünne Holzplatten übertragen und ausgeschnitten. Danach können die Schüler*innen die Motive mit Acrylfarben bemalen und auf Holzschildern befestigen. Mit Hilfe eines Plotters wird der Text ausgedruckt und auf die Schilder geklebt. Anschließend stellen die Schüler*innen das erste Schild gemeinsam vor der Schule auf. Den Platz haben sie sehr bewusst gewählt, da hier die wartenden Eltern immer wieder Zigarettenstummel in die Wiese werfen. Die Vertreterin des Kinder- und Jugendausschusses hat mit dem Bürgermeister vereinbart, dass ab September 2024 die restlichen Schilder im Gemeindegebiet, hauptsächlich aber rund um das Ufer des Bodensees, aufgestellt werden dürfen und die beteiligten Schüler*innen aktiv dabei mithelfen können.



Abb. 5: Gestaltung und Anbringung des ersten Müllvermeidungsschildes (Quelle: eigene Aufnahme)

Das Projekt eröffnet den Schüler*innen damit einerseits die Möglichkeit, die Zusammenarbeit mit verschiedenen Ebenen der Gemeindeverwaltung kennen zu lernen. Andererseits werden sie auch mit in der Realität bestehenden Herausforderungen in Bezug auf die praktische Umsetzung konfrontiert und müssen sich Gedanken über Alternativen machen. Die tatsächliche Umsetzung einzelner von ihnen ausgearbeiteter Vorschläge durch die Gemeinde zeigt den Schüler*innen, dass sie durch ihr Engagement tatsächlich etwas bewegen können.

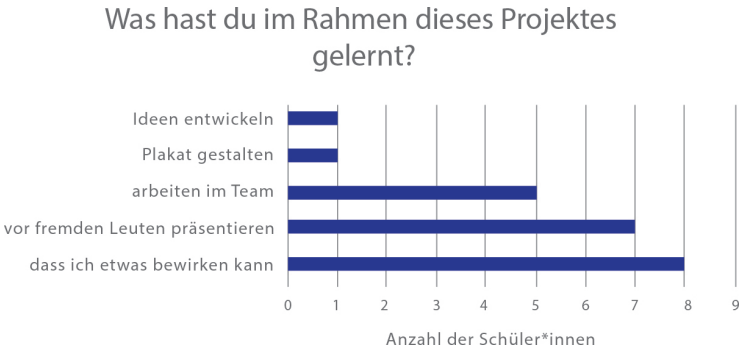


*Abb. 6: Lerneffekte aus Sicht der Schüler*innen durch dieses Projekt (Quelle: eigene Darstellung)*



*Abb. 7: Bewusstsein der Schüler*innen über die Bedeutung einer Partizipation auf Gemeindeebene (Quelle: eigene Darstellung)*

5 Projektevaluation aus Sicht der Schüler*innen

Ende Dezember endet offiziell die von der Schulorganisation vorgegebene sechswöchige Arbeitsphase für dieses Projekt. Deshalb findet zu diesem Zeitpunkt die Evaluation des Projektes durch die teilnehmenden Schüler*innen statt. Mit Hilfe eines Online-Fragebogens werden 13 der 14 Teilnehmer*innen über das Projekt und die daraus resultierenden Lerneffekte befragt. Die Antworten auf die vier gestellten Fragen werden nachfolgend beschrieben.

Als Einstiegsfrage wird nach der Gesamtbewertung des Projekts gefragt. Die Schüler*innen bewerten mittels Sternen (Skala von 0–5), wie ihnen das Projekt gefallen hat. Hier liegt die durchschnittliche Bewertung bei 4,62, wobei neun Schüler*innen die beste Bewertung von fünf Sternen gewählt haben.

Die zweite Frage (siehe Abb. 6) beschäftigt sich mit den Lerneffekten, die die Kinder im Laufe des Projektes erworben haben. Die fünf Items werden durch die Lehrperson vorgegeben, eine Mehrfachauswahl ist möglich. Acht Schüler*innen geben an, dass sie durch dieses Projekt gelernt haben, *etwas zu bewirken*. Das Ergebnis zeigt, dass ein Großteil der Schüler*innen eine Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung erfahren hat und sich dadurch die Chancen erhöhen, dass diese Schüler*innen auch in Zukunft politisches Engagement zeigen. Durch die rasche Rückmeldung durch den Kinder- und Jugendausschuss haben die Kinder und Jugendlichen das Gefühl, dass ihre Ideen wirklich zeitnah umgesetzt werden und dass ihre Meinung zählt. Auch die Möglichkeit, vor fremden Leuten ein Plakat zu präsentieren, haben insgesamt sieben Schüler*innen als Bereicherung wahrgenommen, da im Schulalltag immer nur vor bekannten Lehrpersonen oder Schulkindern präsentiert wird. Der nicht unwesentliche Prozess des *Ideen Entwickelns* wurde nur von einer Person gewählt.

Mit der dritten Frage wird erhoben, inwiefern den Schüler*innen die Bedeutung der eigenen Partizipation auf Gemeindeebene bewusst ist (siehe Abb. 7). Gerade am Anfang des Projektes, als die Ziele besprochen werden, zeigt sich im Austausch der Schüler*innen untereinander sowie in den Gesprächen mit der Lehrperson, dass viele Schüler*innen nicht daran glauben, dass Ideen des Projektes wirklich umgesetzt werden. Zahlreiche Schüler*innen vertreten die Meinung, dass ein Engagement in der Gemeinde sich nicht lohnt. Aufgrund der Rückmeldungen des Kinder- und Jugendausschusses sowie der Vertreter*innen der Abteilungen Raumplanung und Hochbau haben sie aber gemerkt, dass ihre Überlegungen durchaus ernst genommen werden und dass einige ihrer Wünsche tatsächlich umgesetzt werden sollen. Auch das Ergebnis dieser Frage lässt sich als eine Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung interpretieren.

Als letzte Frage wird nach einem kurzen Fazit zum Projekt gefragt. Diese Frage wird bewusst als offene Frage gewählt, damit die Schüler*innen ihre individuelle Meinung wiedergeben können. Exemplarisch werden im Folgenden die Kommentare von fünf Schüler*innen zur Fragestellung *„Bitte beschreibe mit eigenen Worten, was du bei dem Projekt gelernt hast"* angeführt. Zur besseren Lesbarkeit wurden allfällige Rechtschreib- und Grammatikfehler in den Kommentaren der Schüler*innen korrigiert.

*Schüler*in 1: „Ich habe gelernt, dass ich etwas bewirken kann und dass es gar nicht schlimm ist, vor anderen Menschen zu sprechen."*

*Schüler*in 2: „Ich habe auch viel über das Leben anderer Kinder gelernt, was mich sehr interessiert, und dass nicht jedes Kind so ein Leben führt wie wir."*

*Schüler*in 3: „Dass man etwas bewirken kann."*

*Schüler*in 4: „Dass man im Team arbeiten muss und dass es gar nicht schwer ist, vor fremden Menschen zu präsentieren."*

*Schüler*in 5: „Also, es hat mir voll Spaß gemacht, vor anderen zu präsentieren, und während der Planung und Vorbereitung hat es auch viel Spaß gemacht, mit meinem Team das Plakat zu gestalten."*

Die Antworten zeigen, dass es für vier Schüler*innen besonders eindrucksvoll war, durch die Teilnahme an einem politischen Gestaltungsprozess Erfahrungen außerhalb des Klassenzimmers zu sammeln. Dadurch konnten sie ihre Kompetenz im Präsentieren steigern und erste Einblicke in einen politischen Gestaltungsprozess gewinnen.

6 Fazit

Die Kompetenzen Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken werden für Lernende oft als zentrale Ziele für eine transformative Bildung im 21. Jahrhundert definiert (vgl. BMBWF 2023). Das nach Empfehlungen aus wissenschaftlicher Literatur gestaltete, moderat konstruktivistische Lernsetting, welches sowohl von den positiven Effekten der Jahrgangsdurchmischung als auch vom fächerübergreifenden Unterricht profitiert, bietet in dieser Hinsicht viele Lerngelegenheiten. Neben der Zusammenarbeit im Team konnten die Schüler*innen, angefangen bei der Ideensammlung für Verbesserungsvorschläge bis hin zur Umsetzung der Visionsplakate und der Gestaltung der Holzschilder zur Müllvermeidung, auch ihrer Kreativität freien Lauf lassen. Weiters bot die Zusammenarbeit mit und die Präsentation vor einer externen Institution zahlreiche Lernfelder.

Die Ergebnisse des vorliegenden Projekts zeigen, dass Kompetenzen, die im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung notwendig sind, nicht theoretisch im Klassenzimmer vermittelt, sondern nur in Kombination mit einer praktischen Umsetzung in der realen Welt entwickelt werden können. Im Laufe des Projekts hat sich gezeigt, dass ein derartiges Projekt auch mit Schüler*innen recht jungen Alters sehr gut umgesetzt werden kann. Die inhaltlichen Ergebnisse des Projekts profitieren von den altersspezifisch vielfältigen Ideen und Kompetenzen, die die Jahrgangsmischung dieses Settings mit sich bringt. Zentral für den Erfolg war das enorme Engagement, mit dem sich die Schüler*innen dieser Aufgabenstellung widmeten und die Bereitschaft der Entscheidungsträger*innen aus der Gemeindepolitik und Gemeindeverwaltung, sich auf eine Zusammenarbeit einzulassen und die Schüler*innen als junge Bürger*innen ihrer Gemeinde ernst zu nehmen. Ob das Ziel der Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Schüler*innen gelingt, hängt davon ab, ob zumindest einzelne ihrer Vorschläge auch tatsächlich umgesetzt werden können. Der frühzeitige Kontakt mit den relevanten Entscheidungsträger*innen in der Gemeinde ist dabei sehr hilfreich.

Die Ergebnisse aus der Evaluation der Projektarbeit durch die Schüler*innen verdeutlichen die Wirksamkeit eines solchen Lernsettings zur Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Die Schüler*innen haben erfahren, dass ihre Ideen ernst genommen werden und dass ihre Meinung zählt. Genau diese Erfahrung trägt dazu bei, ihr Bewusstsein für nachhaltiges Handeln zu stärken und ihre Bereitschaft zur aktiven Teilnahme an zukünftigen gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen zu fördern.

Ein projektbezogener Unterricht, wie er an der Schule am See üblich ist, hat sich für die Erarbeitung der im Fokus stehenden Kompetenzen als sinnvoll erwiesen. Die im Zusammenhang mit diesem Projekt erzielten Ergebnisse ermutigen dazu, weitere Lernsettings in ähnlicher Form umzusetzen, bei denen die gewonnenen Erkenntnisse berücksichtigt werden können.

Literatur

Anders, Y., H.-D. Daniel, B. Hannover, O. Köller, D. Lenzen, N. McElvany, H.-G. Roßbach, T. Seidl, R. Tippelt & L. Wößman (2021): Nachhaltigkeit im Bildungswesen – was jetzt getan werden muss. Waxmann, Münster.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023): Lehrplan der Mittelschule. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.pdfsig (26.08.2024)

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024): Lehrplan der Volksschule. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40263891/NOR40263891.pdf (26.08.2024)

Bohunovsky, L. & L. Keller (2023): Bildung und Wissenschaft für ein klimafreundliches Leben. In: Görg, C.,

V. Madner, A. Muhar, A. Novy, K. W. Steininger & E. Aigner (Hrsg.): APCC Special Report: Strukturen für ein klimafreundliches Leben (APCC SR Klimafreundliches Leben). Springer Spektrum, Heidelberg. S. 567–589.

Galileo (2015): Wie leben Teenager weltweit? https://www.youtube.com/watch?v=0AksQ42-b-4 (26.08.2024)

Gifford, R. (2014): Environmental Psychology Matters. In: Annual Review of Psychology 65(1). S. 541–579. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115048

INSERT-Projektnetzwerk (2021): Bedürfnisse befriedigen: Wünsch dir was! Kauf es dir!? Fachgruppe GESÖB der Österreichischen Geographischen Gesellschaft. https://insert.schule.at/unterrichtsbeispiele/privater-haushalt-und-konsum/beduerfnisse-befriedigen-wuensch-dir-was-kauf-es-dir (26.08.2024)

IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change (2021): Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Working Group I Contribution to the IPCC Sixth Assessment Report. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/ (26.08.2024)

Keller, L. (2017): Sustainable Development? – Let us change concepts! Theoretical and Practical Contributions to the Transformation of Society, Science, Knowledge, and Education from a Geographer's Perspective (Habilitationsschrift). Universität Innsbruck, Innsbruck.

Lindau, A.-K. & M. Kuckuck (2022): Eine Schulbuchanalyse zu BNE-bezogenen Aufgabenstellungen zum Kompetenzbereich Handlung im Geographieunterricht. In: Dickel, M., G. Gudat & J. Laub (Hrsg.): Ethik für die Geographiedidaktik. Orientierungen in Forschung und Praxis. transcript, Bielefeld. S. 169–192.

Max-Neef, M. (1991): Human Scale Development. Conception, Application and further Reflections. The Apex Press, London.

Pichler, H., T. Jekel, A. Koller, M. Vorage, C. Fridrich, S. Hinsch, P. Hofmann, C. Chreiska-Höbinger & L. Keller (2023): Das eigene Leben nachhaltig gestalten. Zum neu verordneten Lehrplan für Geographie und wirtschaftliche Bildung der Sekundarstufe I (2023). In: GW-Unterricht 170. S. 44–54. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht170s44

Rauch, F. & G. Pfaffenwimmer (2018): Bildung für eine nachhaltige Gesellschaft. In: Altrichter, H., B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Tonhauser (Hrsg): Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft: Zum 80. Geburtstag von Peter Posch. Waxmann, Münster. S. 229–243.

Rieckmann, M. (2021a): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. In: Merz – Zeitschrift Für Medienpädagogik 65(04). S. 10–17. DOI: https://doi.org/10.21240/merz/2021.4.7

Rieckmann, M. (2021b): Service Learning für nachhaltige Entwicklung. In: Boos, A., M. Van Den Eeden & T. Viere (Hrsg.): CSR und Hochschullehre. Springer, Berlin. S. 185–198. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-662-62679-5_9

Schank, C. & M. Rieckmann (2019): Socio-economically Substantiated Education for Sustainable Development: Development of Competencies and Value Orientations Between Individual Responsibility and Structural Transformation. In: Journal of Education for Sustainable Development 13(1). S. 67–91. DOI: https://doi.org/10.1177/0973408219844849

Schickl, M., K. Oberauer, J. Stötter, H. Kromp-Kolb & L. Keller (2024): makingAchange – eine der bislang umfassendsten Klimawandelbildungsinitiativen Österreichs. Erkenntnisse zu Wirkungsweisen und einer dringend notwendigen Transformation in der Klimawandelbildung. In: GW-Unterricht 173. S. 7–19. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht173s7

Stoltenberg, U. & G. Michelsen (2020): Digitalisierung im Kontext von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: von Hauff M. & A. Reller (Hrsg): Nachhaltige Digitalisierung – eine noch zu bewältigende Zukunftsaufgabe. Hessische Landeszentrale für politische Bildung, Wiesbaden. S. 49–64.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives. UNESCO Publishing, Paris. https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2017_Education_for_SDG.pdf (26.08.2024)

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2022): Education for sustainable development. https://www.unesco.org/en/education/sustainable-development (26.08.2024)

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s94

Verena Zucker*, Oliver Grewe** & Katja Wrenger***

Unterrichtspraxis

Sprachsensible Unterstützung im geographiebezogenen Sachunterricht – Ein Unterrichtsbeispiel zur Einführung in das Kartenlesen

* verena.zucker@uni-due.de, Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen
** oliver.grewe@uni-muenster.de, Institut für Didaktik des Sachunterrichts, Universität Münster
*** katja.wrenger@uni-muenster.de, Institut für Didaktik der Geographie, Universität Münster

eingereicht am: 09.02.2025, akzeptiert am: 29.04.2025

Das Kartenlesen wird als Voraussetzung gesehen, um raumbezogenen Fragestellungen nachgehen zu können. Es umfasst das Dekodieren von Kartenzeichen und das Beschreiben von raumbezogenen Informationen. Beide Kompetenzdimensionen sind mit sprachlichen Anforderungen verbunden. Eine an den Voraussetzungen der Kinder ausgerichtete sprachsensible Unterstützung ist daher notwendig. Wie eine Lehrperson solch eine Unterstützung bei der Einführung in das Kartenlesen umsetzen kann, wird im Beitrag anhand der Skizzierung einer Unterrichtsreihe veranschaulicht.

Keywords: Sprachsensibilität, Sachunterricht, Geographieunterricht, Kartenlesen

Language-oriented Scaffolding in Primary Geography Education – An Example for the Introduction to Map Reading

Map reading is seen as a prerequisite to pursue spatial issues. It includes decoding map symbols and describing the information obtained. Both skills are associated with linguistic requirements. Language-oriented support tailored to the children's requirements is therefore necessary. The article illustrates how a teacher can provide such support when introducing children to map reading.

Keywords: Language-oriented Scaffolding, Primary School, Geography, Map Reading

1 Einleitung

Eine Verzahnung des Lernens sachunterrichtlicher und sprachlicher Kompetenzen wird von verschiedenen Autor*innen als elementar erachtet (vgl. Gabler et al. 2020; Köhnlein 2012). Zum einen dient die Sprache als Medium, um sich natur- und gesellschaftswissenschaftliche Sachverhalte überhaupt aneignen zu können (vgl. Wildemann & Fornol 2023). Zum anderen stellt die Sprache selbst einen wichtigen Lerngegenstand dar, um Grundschüler*innen u. a. zu einer präzisen Verständigung über Sachverhalte zu befähigen (vgl. GDSU 2013). Eine enge Verzahnung einer fachlichen und sprachlichen Kompetenzförderung wird für Lehrpersonen allerdings als äußerst anspruchsvoll angesehen (vgl. Gabler et al. 2020; Wildemann & Fornol 2023). Exemplarische Ausarbeitungen spezifischer Lerngegenstände des Sachunterrichts können Lehrpersonen bei der Bewältigung dieser anspruchsvollen Aufgabe unterstützen.

Im vorliegenden Beitrag wird solch eine exemplarische Ausarbeitung für die Förderung der Fähigkeit des Kartenlesens aufgezeigt. Ein Erwerb dieser Fähigkeit wird als eine grundlegende Aufgabe geographischen Lernens im Sachunterricht gesehen (vgl. Hemmer & Wrenger 2016). Das Kartenlesen umfasst das Dekodieren von Kartenzeichen als rezeptiven Sprachprozess sowie das Beschreiben der gewonnenen, raumbezogenen Informationen als produktiven Sprachprozess (vgl. Ulmrich & Krüger 2023). Welche spezifischen sprachlichen Anforderungen mit diesen beiden Prozessen verbunden sind, wird zunächst in Kapitel 2 erläutert. In Kapitel 3 werden darauf aufbauend Möglichkeiten sprachsensibler Unterstützung skizziert. Den Ausgangspunkt dafür bilden bestehende Beiträge aus dem Primar- (vgl. Skerra 2018) und Sekundarbereich (vgl. Morawski et al. 2017; Schwarze 2017), die zwar sprachsensible Unterstützungsmöglichkeiten für das Kartenlesen aufzeigen, diese aber nicht explizit für das Dekodieren und Beschreiben konkretisieren. Im

Rahmen des vierten Kapitels werden entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten anhand eines erprobten Unterrichtsbeispiels zum Dekodieren und Beschreiben von Karten aufgezeigt.

2 Sprachliche Anforderungen beim Kartenlesen

In der geographischen Perspektive wird das Kommunizieren über räumliche Gegebenheiten als Kernanliegen angesehen. Karten nehmen dabei eine zentrale Stellung ein, da sie raumbezogene Informationen vermitteln bzw. diese mithilfe von ihnen erschlossen werden können (vgl. Gryl & Kuckuck 2024). Die raumbezogenen Informationen werden durch grafische Elemente (z. B. Symbol) und Textelemente (z. B. Beschriftung des Symbols in der Legende) repräsentiert (vgl. Wildemann & Fornol 2023). Beide Elemente müssen im Leseprozess aktiv aufeinander bezogen werden (vgl. Ballstaedt 2005), um im Rahmen des Sachunterrichts Aussagen zu geographischen Fragestellungen zu erarbeiten. Gerade für Grundschulkinder ergeben sich dabei durch die Karte in ihrer Charakteristik als diskontinuierliche Textsorte besondere sprachliche Anforderungen. Diese Anforderungen beziehen sich sowohl auf die Rezeption als auch auf die Produktion von Sprache (vgl. Gryl & Kuckuck 2024; Ulmrich & Hemmer 2024). So wird nach dem Ludwigsburger Modell der Kartenauswertungskompetenz (siehe Abb. 1) das Kartenlesen durch zwei Kompetenzdimensionen operationalisiert: das Dekodieren als rezeptiver Sprachprozess und das Beschreiben als produktiver Sprachprozess. Beim Dekodieren werden in der Karte enthaltene räumliche Informationen z. B. mithilfe der Legende oder des Maßstabs entschlüsselt bzw. berechnet. Anschließend werden die gewonnenen Informationen beschrieben, d. h., nach Ordnungsprinzipien strukturiert und unter Verwendung von Fachsprache in eine kontinuierliche Textform gebracht (vgl. KMK 2013). Das Kartenlesen bildet die Grundlage für das Erklären und Beurteilen von Karten (‚Karteninterpretation').

Mit Blick auf das Dekodieren ergibt sich für Lernende u. a. die Anforderung, dass der konkrete Dekodierauftrag von den Lernenden verstanden und mit der zur Verfügung gestellten Karte verknüpft werden muss (vgl. Krüger & Hemmer 2019; Ulmrich & Krüger 2023). Dies setzt z. B. voraus, dass die Lernenden zentrale Begrifflichkeiten verstehen und die mit dem Operator verbundenen kognitiven und sprachlichen Handlungen erkennen können (vgl. Budke et al. 2017; Morawski et al. 2017). Davon ausgehend müssen dann die relevanten Karteninformationen (sprachliche, symbolische und geometrische Elemente) identifiziert und ggf. miteinander verknüpft werden, was eine schwierige, koordinative Aufgabe darstellt (vgl. Morawski et al. 2017). Weitergehend müssen Punkt-, Linien- und Flächensignaturen ggf. mithilfe der Legende entschlüsselt werden (symbolische Dekodierung), während Distanz- und Richtungsinformationen, die z. B. der Lage- und Wegbeschreibung dienen, mithilfe von Maßstabsleiste oder Maßstabszahl bzw. des nordweisenden oberen Kartenrands oder des Nordpfeils ermittelt werden können (geometrische Dekodierung) (siehe Kap. 4). Insbesondere in Bezug auf die symbolische Dekodierung kann sich über verschiedene Karten hinweg die Herausforderung ergeben, dass sich Symbole, Farben und Muster zwischen Karten unterscheiden (vgl. Krüger & Hemmer 2019).

Anschließend an das Dekodieren kommt je nach Arbeitsauftrag das Beschreiben einzelner räumlicher Phänomene (z. B. Lagebeschreibungen) oder das Beschreiben räumlicher Strukturen zum Tragen (siehe Abb. 1 sowie Ulmrich & Hemmer 2024; Hemmer & Wrenger 2016). Das Ziel dieser deskriptiven Sprachhandlung wird darin gesehen, räumliche Objekte und Situationen korrekt und nachvollziehbar darzustellen

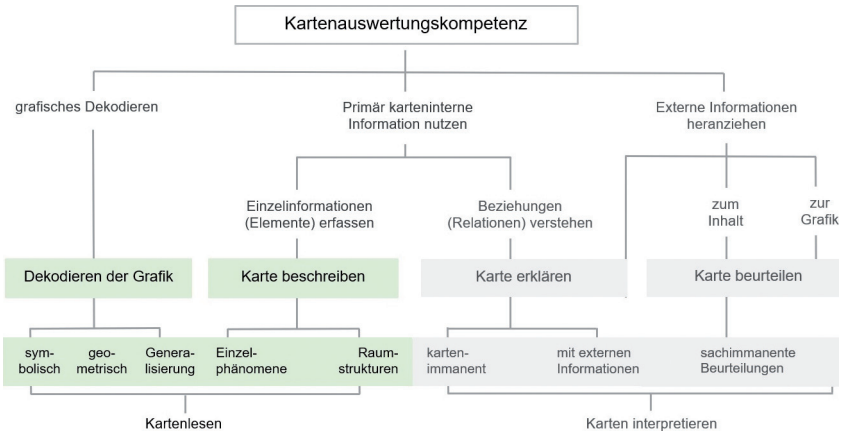


Abb. 1: Facetten des Kartenlesens im Rahmen des Ludwigsburger Modells der Kartenauswertungskompetenz (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Ulmrich & Krüger 2023: 135)

(vgl. Ossner 2014). D. h., die gewonnenen visuell-räumlichen Informationen müssen unter Verwendung geeigneter (Fach-)Begriffe und typischer kartenbeschreibender Phraseologismen in eine kontinuierliche Textform gebracht werden (vgl. Budke et al. 2017; Krüger & Hemmer 2019; Ulmrich & Hemmer 2024). Diese sprachliche Aktivität der Verschriftlichung gilt als kognitiv anspruchsvoll (vgl. Cummins 1981) und kann Lernende vor Herausforderungen stellen (vgl. Heppt et al. 2012). So werden in den verschiedenen fachlichen Perspektiven des Sachunterrichts unterschiedliche Beschreibungen gefordert (z. B. Beschreibung morphologischer Merkmale von Tieren und Pflanzen in der naturwissenschaftlichen Perspektive, Beschreibung der Funktionsweise von Werkzeugen in der technischen Perspektive; vgl. GDSU 2013), die wiederum unterschiedliche sprachliche Handlungen (z. B. wahrnehmungsbasiertes Beschreiben, Beschreiben von Abläufen) voraussetzen (vgl. Fornol 2024). Die Lernenden bedürfen daher spezifischen Wissens für die Erstellung von Beschreibungen, bspw. in Form von Redemitteln (‚nördlich / östlich / südlich / westlich von'). In der geographischen Perspektive steht die Beschreibung von raumbezogenen Informationen im Vordergrund, wozu z. B. Lage- und Wegbeschreibungen sowie auch die Beschreibung räumlicher Strukturen und raumzeitlicher Veränderungen gehören. Als besonders herausfordernd bei Lage- und Wegbeschreibungen konnte Fornol (2024) zeigen, dass es Lernenden in der Grundschule häufig noch schwerfällt, die Perspektive von Adressat*innen einzunehmen und für diese nachkonstruierbare Lage- bzw. Wegbeschreibungen zu erstellen (z. B. durch Angabe von Position und Blickwinkel).

3 Sprachsensibel unterrichten bei der Arbeit mit Karten

Ein Sachunterricht, der (a) die sprachlichen Anforderungen identifiziert, die sich aus einem Fachinhalt ergeben, (b) davon ausgehend die individuellen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt und (c) individuelle fachspezifische Sprachbildungsprozesse unterstützt, wird im Folgenden als sprachsensibel definiert (vgl. Budke et al. 2017; Gryl & Kuckuck 2024; Handt & Weis 2024). In der Literatur liegt diesem Verständnis eines sprachsensiblen Unterrichts zumeist der Ansatz des Scaffolding zugrunde (vgl. Gibbons 2015; Schwarze 2017). Nach diesem Ansatz erhalten Lernende eine an sie angepasste sprachliche Unterstützung, die ihnen einen Umgang mit den sprachlichen Anforderungen eines Sachverhalts ermöglicht. Ausgehend von Wygotski (1987) geht es dabei um die Realisierung sprachlicher Handlungen und damit verbundene Lernprozesse, die leicht über dem aktuellen Leistungsniveau eines Kindes liegen und ohne vorübergehende Unterstützung (noch) nicht möglich wären (vgl. Gibbons 2015; Wildemann & Fornol 2023). Eine vollständige sprachliche Entlastung des Unterrichts bzw. eine geringe sprachliche Aktivierung der Lernenden entspricht dagegen nicht dem Ansatz des Scaffolding und somit auch keinem sprachsensiblen Unterricht (vgl. Schwarze 2017; Wildemann & Fornol 2023 sowie ‚defensiver Ansatz' bei Sahin-Gür & Prediger 2019). Vielmehr bedarf es einer differenzierten Lernumgebung, die individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigt und Lernende sukzessive zu einem Umgang mit den sprachlichen Anforderungen befähigt (vgl. ‚offensiver Ansatz' bei Şahin-Gür & Prediger 2019).

Welche Konsequenzen sich davon ausgehend für die Planung und Umsetzung von geographiebezogenem Sachunterricht ergeben, kann anhand des Scaffoldingkonzepts nach Gibbons (2006) konkretisiert werden. Das Makro-Scaffolding wird vor der Unterrichtsdurchführung umgesetzt und umfasst drei Bausteine: die Bedarfsanalyse, die Lernstandsanalyse und die Unterrichtsplanung. Diese bilden die Basis für den Einsatz von Mikro-Scaffolding, welches in der Unterrichtsinteraktion erfolgt. Im Folgenden werden das Makro- und Mikro-Scaffolding kurz skizziert.

(1) *Bedarfsanalyse (Makro-Scaffolding):* Im Rahmen der Bedarfsanalyse ermittelt die Lehrperson die fachlichen und sprachlichen (rezeptiven und produktiven) Anforderungen, die sich durch den fachlichen Lerngegenstand ergeben (vgl. Kniffka 2024). Bezugnehmend auf das Geographic Language Model (GLAM, vgl. Budke et al. 2017; Morawski & Budke 2017) können sprachliche Anforderungen auf drei Ebenen differenziert werden: Die Wortebene umfasst z. B. das Nennen von Fachbegriffen wie ‚die Legende', ‚nördlich von' (weitere Begrifflichkeiten finden sich bei Skerra 2018) und bildet die Grundlage für die Satzebene. Zu dieser gehören z. B. Lagebeschreibungen einzelner Objekte wie ‚Der Ort befindet sich in Planquadrat A2.'. Davon abgegrenzt wird eine dritte Ebene, die Textebene, welche komplexere Sprachhandlungen (z. B. Wegbeschreibungen, das Bewerten der Aussage einer Karte) umfasst.

(2) *Lernstandsanalyse (Makro-Scaffolding):* Ausgehend von den fachlichen und sprachlichen Anforderungen werden die Voraussetzungen der Lernenden ermittelt. Die Lehrperson diagnostiziert, welche aktuellen sprachlichen Kompetenzen (alltagssprachlich und fachsprachlich) bei den Lernenden vorliegen und welche Anforderungen sie dadurch bereits bewältigen können (vgl. Gabler et al. 2020). Durch eine Diagnose kann der

Bedarf an passgenauer Unterstützung abgeleitet werden (vgl. Skerra 2018).

(3) *Unterrichtsplanung (Makro-Scaffolding):* Ausgehend von der Bedarfs- und Lernstandsanalyse umfasst die Unterrichtsplanung die Festlegung der fachlichen und sprachlichen Ziele, die Entwicklung der fachlich-sprachlichen Lernumgebung sowie die Generierung entsprechender Unterstützungsmaßnahmen (vgl. Gabler et al. 2020). Zur Verzahnung des Lernens sprachlicher und fachlicher Kompetenzen wird dabei von der Alltagssprache zur Bildungs- und Fachsprache hingeführt („Präzisierung der Sprache" (Köhnlein 2012: 120)) – bei zunehmender „Abstraktion und Verarbeitungstiefe von Fachinhalten" (Kniffka 2024: 340). Durch diese „duale Progression" (Kniffka 2024: 340) ergeben sich nach Wildemann und Fornol (2023) verschiedene Phasen innerhalb des Unterrichts. Diese Phasen werden im Folgenden kurz skizziert und anhand einer exemplarischen Unterrichtssituation verdeutlicht (siehe Tab. 1).

- Die erste Phase umfasst eine *Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand*, bei der das fachliche Verständnis im Fokus steht. Im aufgeführten Unterrichtsbeispiel (siehe Tab. 1) sollen die Lernenden ihre Fähigkeit, Karten zu lesen, verbessern. Dazu lokalisieren sie verschiedene Orte (u. a. die Feuerwehr, Straßenecken) auf einer Karte und halten dies anschließend durch eine schriftliche Beschreibung fest. Für die Lokalisierung der Orte sind unterschiedliche Strategien notwendig (z. B. Lokalisierung mithilfe von Symbolen oder mithilfe des Straßenverzeichnisses). Die Lernenden bearbeiten die Aufgabe gemeinsam und tauschen sich dazu mündlich über den Lerngegenstand aus (ggf. in ihrer Muttersprache). In dieser Phase nutzen sie hauptsächlich die Alltagssprache, die meist stark situations- und kontextgebunden ist (vgl. Köhnlein 2012). Im Beispiel nutzen die Lernenden z. B. deiktische Ausdrücke wie ‚hier' und Platzhalter wie ‚Ding'. Geplante Unterstützung durch die Lehrperson zeigt sich z. B. durch Fotos an der Wand, die mit dem konkreten Symbol aus der Legende verbunden sind und damit den Dekodierprozess erleichtern sollen.
- Beim *angeleiteten Berichten* wird neben dem fachlichen Verständnis stärker das angemessene sprachliche Handeln fokussiert. Es erfolgt eine erste Dekontextualisierung durch die Verwendung bildungssprachlicher Strukturen, um die eigenen Erfahrungen mit dem Lerngegenstand nachvollziehbar zu machen. Im abgebildeten Beispiel sollen die Lernenden Orte lokalisieren und die Lokalisierung beschreiben. Die Lehrperson hat für das Beschreiben z. B. Satzbeispiele vorbereitet, an denen die Kinder sich orientieren können. Beim Beschreiben von Lagebeziehungen können solche strukturelle Hilfestellungen „die Identifikation und anschließende Organisation der Informationen in übergeordneten Strukturen" (Morawski et al. 2017: 84) ermöglichen.
- Zudem erfolgt eine Phase der *Verallgemeinerung*, die eine kontextunabhängige Ausdrucksweise von den Lernenden erfordert. In dem aufgeführten Beispiel ist diese Phase nicht abgebildet, sondern

Tab. 1: Beispiel für eine Interaktion beim Lesen einer Karte

S1	Frau X. Ich weiß nicht, was ich tun soll.	1
LP	Okay. Verstehst du die Aufgabe nicht?	2
S1	Doch. Ich will die Feuerwehr finden, aber ich finde die einfach nicht. Also ich weiß eigentlich, wo die ist – bei meinem Bruder da an der Schule. Aber ich weiß nicht, wo das auf der Karte ist.	3 4 5 6
LP	Was hilft dir denn dabei, Orte auf einer Karte zu finden?	7
S1	Ja, das Ding hier unten.	8
LP	Genau. Die Legende. Welches Zeichen steht denn für die Feuerwehr?	9 10
S1	Ja, das weiß ich ja auch nicht.	11
S2	Frau X. Ich weiß das. Darf ich das sagen?	12
LP	Ja, sag mal.	13
S2	Das ist das F. F für Feuerwehr.	14
LP	So. Hast du dir das gemerkt oder geraten?	15
S2	Ne, nicht geraten. Wir haben ja an der Tafel die Bilder von gestern. Da kann man schauen. Da ist auch die Feuerwehr und daneben ist das F für Feuerwehr.	16 17 18
LP	S2, das ist ein richtig guter Tipp. Schau mal, S1. S2 hat dir den Tipp gegeben, auf die Bilder an der Tafel zu schauen [zeigt auf die Tafel]. Vielleicht können die dir helfen. Da sieht man neben jedem Zeichen ein Bild und kann sich dann leichter daran erinnern, wofür ein Zeichen steht. Kannst du jetzt die Feuerwehr auf der Karte finden?	19 20 21 22 23 24 25
S1	(schaut und sucht) Hier.	26
LP	Genau. Und was für einen Satz kannst du jetzt bilden? Die Aufgabe ist ja, die Straßen zu benennen. Wenn du Hilfe brauchst, schau da die Satzbeispiele an der Tafel [zeigt auf die Tafel].	27 28 29 30
S1	Ja. Äh. Die Feuerwehr befindet sich … am Hansaring.	31
LP	Gut. Hier kannst du jetzt ja noch aufschreiben, wie du vorgegangen bist. Darüber sprechen wir ja gleich mit allen im Sitzkreis, um Strategien, also Tipps zu sammeln, wie man Orte auf Karten finden kann.	32 33 34 35

Anm.: Die Interaktion entstammt einer Lehr-Lern-Situation, die eine Studierende im Rahmen eines Praktikums videografiert hat. Für die Abbildung in diesem Beitrag wurde die Situation leicht angepasst, um verschiedene Aspekte mithilfe der Interaktion verdeutlichen zu können.

wird lediglich angedeutet. Die Lehrperson gibt den Ausblick auf einen Austausch im Sitzkreis, in dem eine Präsentation der angefertigten Beschreibungen umgesetzt werden soll. Die Beschreibungen bilden wiederum den Ausgangspunkt für eine Vertiefung des inhaltlich-fachlichen Wissens hinsichtlich des Kartenlesens. Für solch eine Vertiefung bieten sich verschiedene Möglichkeiten an. Ausgehend von den verschiedenen Orten können z. B. verschiedene Strategien zur Lokalisierung von Orten – unabhängig von der spezifisch eingesetzten Karte – thematisiert werden (Lokalisierung von Institutionen mithilfe von Symbolen, Straßen mithilfe des Straßenverzeichnisses). Zusätzlich können die verschiedenen Beschreibungen der Lernenden miteinander verglichen und Kriterien für eine nachvollziehbare Beschreibung entwickelt werden.

Ergänzend zum Makro-Scaffolding erfolgt ein Mikro-Scaffolding, das während der Unterrichtsinteraktion stattfindet. Das Mikro-Scaffolding umfasst sowohl den Einsatz der zuvor geplanten Unterstützungsmaßnahmen (vgl. Skerra 2018) als auch den spontanen Einsatz weiterer Maßnahmen. In der sachunterrichtsdidaktischen Literatur (vgl. Gabler et al. 2020; Grewe & Möller 2020) werden in dem Kontext Maßnahmen beschrieben, die sowohl die Sprachrezeption als auch die Sprachproduktion unterstützen können (siehe auch Input- und Outputscaffolding, u. a. bei Schwarze 2017). Die eingesetzten Maßnahmen können sich entweder auf alle oder auf einzelne Lernende beziehen.

Ein Beispiel für eine Situation auf der Ebene des Mikro-Scaffolding ist in Tab. 1 abgebildet. Mithilfe der Situation werden einzelne Maßnahmen zur Unterstützung der Rezeption und Produktion von Sprache veranschaulicht.

Als unterstützend für die Rezeption von Sprache werden u. a. folgende Maßnahmen gesehen (siehe Kap. 3 für weitere Maßnahmen):

- *Einsatz unterschiedlicher Repräsentationen* wie z. B. gegenständliche, bildliche, sprachliche und symbolische Repräsentationen (vgl. Leisen 2017; Wildemann & Fornol 2023): Werden verschiedene Repräsentationen variierend oder kombinierend eingesetzt, können sie das sprachliche Verstehen durch die Aktivierung mehrerer Wahrnehmungskanäle fördern (vgl. Pineker-Fischer 2017). Dies könnte sich auch durch Darstellungen von Symbol – Foto – Beschriftung im Kontext des Dekodierens anbieten (siehe Tab. 1: Zeilen 19–25 der abgebildeten Lehr-Lern-Situation).
- *Begrenzung der Sprachkomplexität von Sprachprodukten der Lehrperson (vgl. Grewe & Möller 2020)*: Das sprachliche Verständnis kann durch eine inhaltliche Begrenzung (z. B. nur eingeführte Fachwörter nutzen oder einzelne Kartenzeichen fokussieren) sowie durch eine formale Begrenzung (z. B. Einzelfragen statt Mehrfachfragen nutzen) unterstützt werden. In der dargestellten Lehr-Lern-Situation verbessert sich z. B. die Lehrperson an einer Stelle („Strategien, also Tipps" (Tab. 1: Zeile 34)), um das Verständnis des Kindes zu unterstützen und setzt ausschließlich einzelne Fragen ein (siehe Tab. 1: Zeilen 2, 7, 9).

Auch die Produktion von Sprache kann durch vielfältige Maßnahmen unterstützt werden (siehe Kap. 3 für weitere Maßnahmen). Je nach Maßnahme kann die Sprachproduktion vor, während oder nach der eigentlichen Sprachproduktion z. B. auf folgende Weise unterstützt werden:

- *Sprachliche Modellierung (vgl. Gabler et al. 2020; Grewe & Möller 2020; Wildemann & Fornol 2023):* Eine sprachliche Modellierung lässt sich auf verschiedenem Wege realisieren. So kann z. B. insbesondere vor und während eigener Sprachproduktionen die Lehrperson als sprachliches Vorbild fungieren und u. a. Fachbegriffe sowie fachbezogene Phrasen in verschiedenen Kontexten darbieten. Da gerade das Beschreiben häufig als Sprachhandlung einfach vorausgesetzt wird (vgl. Schmölzer-Eibinger & Dorner 2012), könnten hier Modellierungen hilfreich sein. Eine sprachliche Modellierung während eigener Sprachproduktionsprozesse kann aber auch durch Hilfsmittel erfolgen. Dazu gehören z. B. eine konkrete Schrittfolge zur Beschreibung von diskontinuierlichen Texten (vgl. Schwarze 2017), ein Wortspeicher oder Satzstarter (vgl. Skerra 2018). In der skizzierten Unterrichtssituation findet sich insbesondere Letzteres (siehe Tab. 1: Zeile 29).
- *Zerdehnte Kommunikationssituation (vgl. Grewe & Möller 2020):* In einer zerdehnten Kommunikationssituation wird die Möglichkeit gegeben, sich vor der eigentlichen Sprachproduktion auf diese vorzubereiten. Gerade bei komplexen Sprachprodukten kann diese Entzerrung die entsprechende Produktion erleichtern (vgl. Thürmann 2012). Dabei kann auch bereits das Beschreiben für Grundschulkinder als komplexer Prozess angesehen werden, da sowohl fachliches als auch sprachliches Wissen zur Produktion vorausgesetzt wird (vgl. Gabler et al. 2020). In Tabelle 1 zeigt sich eine zerdehnte Kommunikationssituation z. B. dadurch, dass die Lernenden Strategien notieren, deren Reproduktion die Grundlage der Reflexionsphase darstellt (siehe Tab. 1: Zeilen 32–35).

- *Sprachliches Feedback (vgl. Gabler et al. 2020)*: Die Bestätigung bzw. Korrektur einer kindlichen Äußerung kann die Weiterentwicklung von Sprachprodukten begünstigen. Im Rahmen einer Korrektur während oder nach einem Sprachprodukt können sprachliche Anpassungen explizit hervorgehoben und thematisiert (‚explizite Korrektur', vgl. Grewe & Möller 2020) oder beiläufig korrigiert werden (‚implizite Korrektur', vgl. Grewe & Möller 2020). In der dargestellten Situation korrigiert die Lehrperson z. B. implizit das Wort ‚Ding' als ‚Legende' (siehe Tab. 1: Zeile 9). Solche Korrekturen können grundsätzlich auch durch Mitlernende bzw. die Lernenden selbst erfolgen (vgl. Skerra 2018). Allerdings könnten dabei gerade Rückmeldungen zu mündlichen Sprachprodukten aufgrund der Flüchtigkeit von Sprache herausfordernd sein. Digitale Medien wirken dieser Herausforderung entgegen und bieten vielfältiges Potenzial im Rahmen eines sprachlichen Lernens (vgl. Mörs 2021).

4 Sprachsensible Lernunterstützung im Kontext der Kartenarbeit – ein Unterrichtsbeispiel

Anhand einer durch die Autor*innen entwickelten und erprobten Unterrichtsreihe zum Thema *Von der Wirklichkeit zur Karte* (siehe Anhang für die ausführliche Unterrichtsdarstellung) soll nun die Verzahnung des Lernens von fachlichen und sprachlichen Kompetenzen im geographischen Sachunterricht veranschaulicht werden. Das Ziel der Unterrichtsreihe bildet die Förderung des Kartenlesens als Teil der Kartenauswertungskompetenz. Ein besonderer Fokus liegt auf dem Dekodieren von in der Karte repräsentierten Objekt- und Lageinformationen und dem Anfertigen einfacher Lagebeschreibungen (‚Kartenlesen', vgl. Ulmrich & Krüger 2023). Beide Prozesse können für Grundschüler*innen mit verschiedenen Herausforderungen verbunden sein. Dazu gehören z. B. das Selektieren und Dekodieren von in der Karte verwendeten Kartenzeichen ausgehend von einer spezifischen Aufgabenstellung sowie die Versprachlichung der gewonnenen räumlichen Informationen (siehe Kap. 2). Da die genannten Kompetenzdimensionen zudem ein grundlegendes Verständnis für den Entstehungsprozess kartographischer Darstellungen und die Notwendigkeit kartographischer Darstellungsregeln (z. B. Grundrissdarstellung, maßstäbliche Verkleinerung, Generalisierung) voraussetzen (vgl. Hemmer & Wrenger 2016; Rinschede & Siegmund 2020), erfolgt im Rahmen der Unterrichtsreihe eine Einführung in den Entstehungsprozess von Karten und die damit verbundenen kartographischen Darstellungsregeln.

Tab. 2: Kurzbeschreibung der Lernaufgaben in den Sequenzen

Dreischritt	Sequenz	Kurzbeschreibung der zentralen Lernaufgabe
Wirklichkeit	1	Beschreibung der Wirklichkeit (Schulhof und nähere Schulumgebung)
Modell	2	Repräsentation der Wirklichkeit in einem Modell
	3	Beschreibung von Lagebeziehungen anhand des Modells (Fokus: Himmelsrichtungen)
Karte	4	Repräsentation der im Modell dargestellten Wirklichkeit in einer Karte
	5	Beschreibung von Lagebeziehungen anhand der Karte (Fokus: Himmelsrichtungen, Planquadrate, Legende)
	6	Beschreibung der eigenen Karte

Tab. 2 gibt einen Überblick über die umgesetzte Unterrichtsreihe mit fachlich-sprachlicher Komplexitätssteigerung. Der Aufbau der Lernumgebung orientiert sich dabei an dem „typischen Dreischritt *Wirklichkeit* ⇨ *Modell* ⇨ *Karte*" (Hemmer & Engelhart 2008: 87), bei dem das verkleinerte, dreidimensionale Modell als Verständnisbrücke zwischen dem realen Raumausschnitt und dessen zweidimensionaler Repräsentation in der Karte fungiert.

In allen drei Schritten werden vielfältige authentische Sprachanlässe in verschiedenen Sozial- und Gesprächsformen umgesetzt, in denen die Lernenden Sachverhalte beschreiben. Fachlich erfolgt eine sukzessive Steigerung der Komplexität auf unterschiedlichen Ebenen. Dazu gehört z. B. der Wechsel von einer alltäglichen, ggf. körperbezogenen Perspektive (z. B. Vorderansicht, Seitenansicht) zu einer abstrakteren Perspektive (z. B. Schrägsicht, Draufsicht) sowie die damit einhergehende Grundrissdarstellung von Objekten auf Karten. Des Weiteren werden ausgewählte Zeichen zur Repräsentation räumlicher Informationen auf Karten eingefügt (z. B. punkt- und linienhafte Kartenzeichen sowie Signaturen), die mit dem Prozess der kartographischen Generalisierung (z. B. geometrische Änderung von Objekten, Ersetzen von Objekten durch eine Signatur) einhergehen (vgl. Kohlstock 2018). Fachbegriffe und Phrasen werden zudem schrittweise eingeführt und gefestigt. Im Folgenden wird die fachlich-sprachliche Komplexitätssteigerung konkretisiert:

(1) *Wirklichkeit (Tab. 2: Sequenz 1):* Zu Beginn der Unterrichtsreihe werden die Lernenden dazu aufgefordert, ihren Schulhof und die nähere Schulumgebung zu beschreiben. Dazu werden Erkundungen vor Ort vorgenommen und Fotoaufnahmen gemacht, die verschiedene Blickwinkel erlauben (Seitenansicht, Schrägansicht, Draufsicht). Die Beschreibungen erfolgen in dieser Sequenz zunächst anhand von alltäglichen, umgangssprachlichen

Begriffen (u. a. ‚vor / hinter / neben'). Gleichzeitig erfolgt durch die Beschreibungen eine erste alltagssprachliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, die wiederum als eine wichtige Voraussetzung für den weiteren Ausbau von Fachsprache angesehen wird (siehe Kap. 3)

(2) *Modell (Tab. 2: Sequenzen 2 & 3):* In einem zweiten Schritt bauen die Lernenden die Schulumgebung in Glasbaukästen nach (siehe Abb. 2) und beschreiben einzelne Standorte und Lagebeziehungen. Sie stellen dabei fest, dass eine Beschreibung aus alltagsnaher, ggf. körperbezogener Perspektive (z. B. Seitenansicht) die Nachvollziehbarkeit einer Lagebeschreibung erschweren kann. Als fachliche Komplexitätssteigerung erfolgt in diesem Schritt daher die Beschreibung von Standorten aus der Vogelperspektive und mithilfe von Himmelsrichtungen. Um davon ausgehend die Versprachlichung zu präzisieren, werden Fachbegriffe und Phraseologismen zur Beschreibung räumlicher Lagebeziehungen mithilfe von Himmelsrichtungen eingeführt und mithilfe vielfacher Beschreibungsaufträge gefestigt (u. a. ‚im Norden / Osten / Süden / Westen liegt', ‚nördlich / östlich / südlich / westlich von').

(3) *Karte (Tab. 2: Sequenzen 4–6):* Ausgehend vom Modell lernen die Kinder Prinzipien kartographischer Darstellung kennen (Grundrissdarstellung, Generalisierung, vgl. Hemmer & Engelhart 2008), indem sie zunächst eine Karte von ihrem eigenen Modell auf dem Plexiglas anfertigen (siehe Abb. 3). Anschließend übertragen sie ihre Folienkarte auf Papier, erarbeiten eigene Kartenzeichen und erstellen eine Legende (siehe Abb. 4). Nach einer Einführung in die Planquadrate nehmen die Schüler*innen Lagebeschreibungen anhand der Himmelsrichtungen sowie der Planquadrate vor (u. a. ‚… befindet sich in Planquadrat', ‚… grenzt nördlich / östlich / südlich / westlich an …'). Dadurch ergibt sich sowohl eine fachliche als auch eine sprachliche Komplexitätssteigerung im Vergleich zum zweiten Schritt.

Im Kontext der drei beschriebenen Schritte werden zwei Aspekte in besonderem Maße berücksichtigt, um die Verzahnung des Lernens fachlicher und sprachlicher Inhalte auf Makroebene (vgl. Gibbons 2006) zu unterstützen. In Anlehnung an Leisen (2017) erfolgt erstens ein stetiger Wechsel an Darstellungsformen (u. a. Modellbau als gegenständliche, Fotos als bildliche, Karte als symbolische Darstellungsform). Aus fachlicher Perspektive könnte dieser Wechsel die Verknüpfung von einem alltagsweltlichen zu einem fachwissenschaftlichen Verständnis unterstützen. Aus sprachlicher Perspektive



Abb. 2: Nachbau der Schulumgebung im Glasbaukasten



Abb. 3: Kartenerstellung ausgehend vom Modell



Abb. 4: Fertiggestellte Karte der Schulumgebung (die Legende ist auf dem Foto nicht abgebildet) (Quelle: jeweils eigene Aufnahme)

lässt sich in diesem Prozess zudem die Hinführung vom alltagsweltlich geprägten Sprachgebrauch zu einer bildungssprachlich-fachlichen Ausdrucksweise systematisch anbahnen.

Zweitens werden im Sinne eines medienintensiven Verfahrens (vgl. Rinschede & Siegmund 2020) digitale Medien bei der Einführung in das Kartenverständnis als hilfreich angesehen. So kommen u. a.

Tab. 3: Fachlich-sprachliche Anforderungen im Kontext des Kartenlesens und Möglichkeiten der sprachsensiblen Unterstützung

Fachliche Anforderungen	**Sprachliche Anforderungen**	**Sprachsensible Unterstützung**
Dekodierauftrag verstehen	- Zentrale und ggf. unbekannte Begrifflichkeiten sowie sprachliche Verwendungen und syntaktische Strukturen verstehen (vgl. Gryl & Kuckuck 2024)	- Anpassung bzw. Begrenzung der Sprachkomplexität (u. a. Verzicht auf nicht eingeführte Begrifflichkeiten – alternativ: vorher konkrete Einführung von Fachbegriffen) (vgl. Grewe & Möller 2020) - Aktivierung des sprachlichen Vorwissens (z. B. im Rahmen des Einstiegs) (vgl. Heuzeroth & Budke 2022); Allgemein: Wortschatz aktiv festigen durch Einbindung von Begriffen in verschiedenen Sätzen, Sicherung von Wörtern in eigenen Wörterlisten (vgl. Handt & Weis 2024)
	- Die mit dem Operator (z. B. beschreiben) verbundenen kognitiven und sprachlichen Handlungen identifizieren (vgl. Budke et al. 2017; Morawski et al. 2017; Ulmrich & Hemmer 2024)	- Transparenz über die sprachlichen Anforderungen (u. a. Anforderungen definieren) (vgl. Grewe & Möller 2020) - Sprachliche Modellierung einer Beschreibung durch die Lehrperson oder Mitlernende (vgl. Gabler et al. 2020; Grewe & Möller 2020)
Verknüpfen von Dekodierauftrag und Karte	- Grafische (z. B. Legende) und textuelle Elemente (z. B. Überschriften) der Karte verstehen	- Verknüpfung von Repräsentationsebenen durch z. B. Bereitstellung von Bildkarten zu den Elementen der Legende (z. B. ein Foto von einer Feuerwehr neben das Symbol der Feuerwehr hängen) sowie des ausgeschriebenen Wortes („die Feuerwehr“) - In Anlehnung an das analytische Verfahren zur Einführung in ein Kartenverständnis (vgl. Hemmer & Engelhart 2008): Zuordnung und Herausstellung von ausgewählten, sich jeweils entsprechenden Elementen in Karte und Schräg-/Senkrechtluftbild (unterstützt die Identifizierung von in der Karte repräsentierten Elementen der Wirklichkeit) (vgl. Krautter 2024)
	- Dekodierrelevante Elemente identifizieren	- Reduktion der Komplexität durch z. B.: o Fenstermethode (durch eine Schablone wird der Kartenausschnitt verkleinert) o Lupenmethode (einzelne Kartenzeichen werden vergrößert dargestellt) o Schichtenmethode: Herausgreifen eines Themas oder eines Elements der Karte (z. B. Bergwerke, Flüsse) und Darstellung als isolierte Schicht (isolierte Betrachtung, Reduktion von Komplexität zur Unterstützung von Verständnis und Einprägung themenbezogener Signaturen) (vgl. Krautter 2024) - Ableitung konkreter Strategien, z. B. zum Finden von Straßen, Institutionen etc.
Dekodierprozess umsetzen	- Bildlich relevante Information symbolisch und geometrisch mithilfe der grafischen und textuellen Elemente entschlüsseln	- Bewegliche Legende für den direkten Abgleich von Kartenzeichen und textuellen Elementen
Dekodierergebnisse versprachlichen (‚beschreiben‘)	- Antwort zum Dekodierauftrag versprachlichen durch Verwendung passender Fachbegriffe und eines sachlichen und präzisen Ausdrucks (Handt & Weis 2024)	- Zerdehnte Kommunikationssituation (vgl. Grewe & Möller 2020): ausreichend Zeit zur Vorbereitung des Sprachprodukts - Leitfaden mit konkreten Schritten zur Beschreibung einer Karte (vgl. Morawski et al. 2017) - Bei der Beschreibung von Himmelsrichtungen: Kartenpizza (Schablone, die auf die Karte gelegt wird und die Haupt- und Nebenhimmelsrichtungen sowie zugehörige (Fach-)begriffe aufzeigt) (vgl. Morawski et al. 2017) - Aufforderung, in ganzen Sätzen zu versprachlichen, Aussagen zu präzisieren, Fachbegriffe zu nutzen (vgl. Budke et al. 2017; Handt & Weis 2024) - Umformulierungen durch die Lehrkraft (vgl. Budke et al. 2017) - Sprachliche Hilfsmittel in Form von mündlichen oder schriftlichen Sprachprodukten (z. B. Satzstarter, Wortspeicher) (vgl. Grewe & Möller; Handt & Weis 2024; Heuzeroth & Budke 2022; Schwarze 2017) - Explizite und implizite Fehlerkorrekturen (vgl. Grewe & Möller 2020) - Kriterienorientiertes, sprachliches Feedback, z. B. durch die Lehrperson oder Peers (vgl. Gabler et al. 2020; Heuzeroth & Budke 2022; Schwarze 2017)

beim Nachbau der eigenen Schulumgebung im Modell eigens erstellte Fotoaufnahmen zum Einsatz (siehe Anhang: Sequenz 2), die verschiedene Blickwinkel (Seitenansicht, Schrägansicht, Draufsicht) auf räumliche Objekte und Situationen ermöglichen und die perspektivische Durchdringung von Karte und Wirklichkeit unterstützen. Zur Förderung der Fachsprache fungieren digitale Medien darüber hinaus als Dokumentations- und Feedbackmedium (vgl. Mörs 2021). Die Lernenden versprachlichen eigene Ortslokalisierungen und lassen diese von Mitlernenden nachkonstruieren. Sie erhalten dadurch sowohl die Möglichkeit, eigene Versprachlichungen kritisch zu reflektieren, als auch Mitlernenden Rückmeldungen zu ihren Versprachlichungen zu geben (siehe Anhang: Sequenz 3).

Die zuvor skizzierten Möglichkeiten können zusätzlich durch verschiedene Maßnahmen auf Makro- und Mikroebene unterstützt werden (z. B. durch Satzstarter, siehe Abb. 5). Tab. 3 zeigt ausgehend von den fachlichen und sprachlichen Anforderungen in Anlehnung an u. a. Ulmrich und Hemmer (2024) solche Möglichkeiten für das Kartenlesen (Dekodieren und Beschreiben) auf. Bei den Möglichkeiten handelt es sich um exemplarische Maßnahmen, die je nach Lerngruppe und Beschreibungsauftrag auch um weitere Maßnahmen ergänzt werden können.

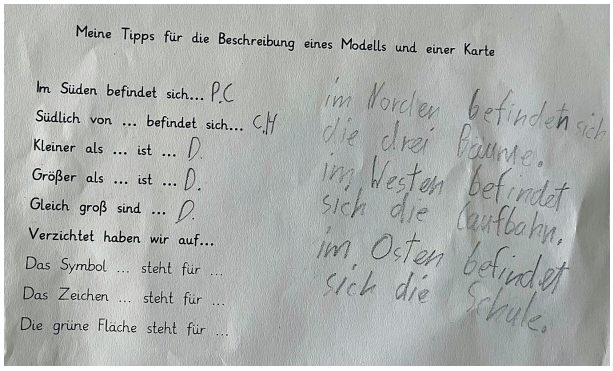


Abb. 5: Phrasen zur Unterstützung des Beschreibens (Quelle: eigene Aufnahme)

5 Fazit und Ausblick

In dem vorliegenden Beitrag lag der Fokus auf der Anregung des Lernens fachlicher und sprachlicher Kompetenzen beim Lesen von Karten. Es wurde aufgezeigt, welche sprachlichen Anforderungen mit dem Kartenlesen verbunden sind und dass sich spezifische Unterstützungsmöglichkeiten in diesem Zusammenhang anbieten können. Dabei wurden auch Möglichkeiten einer engen Verzahnung von Sprache und fachlichem Lerngegenstand aufgezeigt.

Der Beitrag bietet davon ausgehend interessierten Personen Praxisanregungen für den Einsatz eines sprachsensiblen Sachunterrichts im Kontext des Kartenlesens. Diese Anregungen können auch einen Ausgangspunkt für die sprachsensible Förderung von Kompetenzen der Karteninterpretation darstellen. Zudem ergibt sich konkretes Forschungspotenzial, bei dem z. B. das Potenzial des Einsatzes digitaler Medien im Kontext eines geographiebezogenen, sprachsensiblen Sachunterrichts untersucht werden könnte. Entsprechende Wirksamkeitsstudien scheinen zwingend notwendig, um perspektivisch die enge Verzahnung von Sprache und fachlichem Lerngegenstand noch weiter im geographiebezogenen Sachunterricht zu verankern.

Danksagung

Die Publikation dieses Aufsatzes wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Duisburg-Essen unterstützt.

Literatur

Ballstaedt, S.-P. (2005): Text-Bild-Kompositionen im Unterrichtsmaterial. In: Der Deutschunterricht 57(4). S. 61–70.

Budke, A., M. Kuckuck & M. Morawski (2017): Sprachbewusste Kartenarbeit? Beobachtungen zum Karteneinsatz im Geographieunterricht. In: GW-Unterricht 4. S. 5–15. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht148s5

Cummins, J. (1981): Four misconceptions about language proficiency in bilingual education. In: NABE Journal 5(3). S. 31–45. DOI: https://doi.org/10.1080/08855072.1981.10668409

Fornol, S. L. (2024): Lokalisieren und Perspektivieren in Wegbeschreibungen aus dem Sachunterricht. In: Kellermann, K., S. L. Fornol & S. Olthoff (Hrsg.): Beschreiben in Theorie und Unterrichtspraxis. Verlag Frank & Timme, Berlin. S. 75–199. DOI: https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8971-3_3

Gabler, K., B. Heppt, S. Henschel, I. Hardy, C. Sontag & S. Mannel (2020): Fachintegrierte Sprachbildung in der Grundschule. Überblick und Beispiele aus dem Sachunterricht. https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/ProSach/ProSach_Handreic_1.pdf (05.02.2025)

GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013): Perspektivrahmen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Gibbons, P. (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, P. & T. Quehl (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule: Waxmann, Münster. S. 269–290.

Gibbons, P. (2015): Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom. Heinemann, Portsmouth.

Grewe, O. & K. Möller (2020): Die professionelle Unterrichtswahrnehmung von sprachsensiblen Maßnahmen im Sachunterricht der Grundschule fördern – ein video- und praxisbasiertes Seminar im Master of Education. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 3(1). S. 323–359. DOI: https://doi.org/10.4119/hlz-2547

Gryl, I. & M. Kuckuck (2024): (Kommunikations-)Räume gestalten – über Räume kommunizieren. Die geographische Perspektive im Sachunterricht. In: Blumberg, E., C.

Niederhaus & A. Mischendahl (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Schule. Sprachbildung im und durch Sachunterricht. Kohlhammer, Stuttgart. S. 193–209.

Handt, C. & I. Weis (2024): Sprachbildung im Sachunterricht. Lernumgebungen im Sachunterricht sprachbildend gestalten. In: Blumberg, E., C. Niederhaus & A. Mischendahl (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Schule. Sprachbildung im und durch Sachunterricht. Kohlhammer, Stuttgart. S. 101–119.

Hemmer, M. & T. Engelhart (2008): Wege zur Karte. Einblicke in die Kartenarbeit im Sachunterricht der Grundschule. In: Geographie heute 261/262. S. 86–89.

Hemmer, M. & K. Wrenger (2016): Förderung der Kartenkompetenz im Sachunterricht. In: Adamina, M, M. Hemmer & C. Schubert (Hrsg.): Die geographische Perspektive konkret: Begleitband 3 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 179–186.

Heppt, B., N. Dragon, K. Berendes, P. Stanat & S. Weinert (2012): Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. In: Journal of Childhood and Adolescence Research 7(3). S. 17–18.

Heuzeroth, J. & A. Budke (2022): Inhaltliche und sprachliche Scaffoldingtechniken für die Entwicklung und Versprachlichung geographischer Kausalstrukturen durch Schüler*innen – Ein Beitrag zur Förderung des systemischen Denkens im Geographieunterricht. In: GW-Unterricht 167(3). S. 30–40. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht167s30

KMK – Kultusminister Konferenz (2013): Operatoren für die naturwissenschaftlichen Fächer (Physik, Biologie, Chemie) an den Deutschen Schulen im Ausland (Stand Februar 2013). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Auslandsschulwesen/Kerncurriculum/Auslandsschulwesen-Operatoren-Naturwissenschaften-02-2013.pdf (05.02.2025)

Kniffka, G. (2024): Scaffolding. In: Szurawitzki, M. & P. Wolf-Farré (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache. Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung. Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, Duisburg. S. 333–348. DOI: https://doi.org/10.1515/9783110690279-022

Kohlstock, P. (2018): Kartographie. Eine Einführung. Schöningh, Paderborn.

Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Krautter, Y. (2024): Karten. In: Reinfried, S. (Hg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Cornelsen, Berlin. S. 250–273.

Krüger, S. & M. Hemmer (2019): Karten lesen – (k)eine Kunst. Theoretische Grundlagen und Konzeption des Praxisprojekts Geographie. In: Bönnighausen, M. (Hg.): Praxisprojekte in Kooperationsschulen. Fachdidaktische Modellierung von Lehrkonzepten zur Förderung strategiebasierten Textverstehens in den Fächern Deutsch, Geographie, Geschichte und Mathematik. WTM, Münster. S. 107–163.

Leisen, J. (2017): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Klett, Stuttgart.

Morawski, M. & A. Budke (2017): Language awareness in geography education – An analysis of the potential of bilingual geography education for teaching geography to language learners. In: European Journal of Geography 8(1). S. 61–84.

Morawski, M., A. Budke, F. Schäbitz & J. Reisch (2017): Sprachsensibles Material für die Kartenauswertung in Vorbereitungsklassen und im sprachbewussten Geographieunterricht. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): Sprache im Geographieunterricht. Bilinguale und sprachsensible Materialien und Methoden. Waxmann, Münster. S. 83–97.

Mörs, M. (2021): Sprechen fördern. https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/210526_Handreichung_Sprechen_foerdern.pdf (20.01.2025)

Ossner, J. (2014): Schriftliches Beschreiben. In: Feilke, H. & T. Pohl (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 252–269.

Pineker-Fischer, A. (2017): Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache. Springer, Wiesbaden.

Rinschede, G. & A. Siegmund (2020): Geographiedidaktik. Brill/Schöningh, Paderborn.

Şahin-Gür, D. & S. Prediger (2019): Sprachlich inklusiv unterrichten lernen – Konzept und Wirksamkeit einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung 2(3). S. 193–213. DOI: https://doi.org/10.4119/hlz-2464

Schmölzer-Eibinger, S. & M. Dorner (2012): Literale Handlungskompetenz als Basis des Lernens in jedem Fach. In: Paechter, M, S. Schmölzer-Eibinger, M. Stock, P. Slepcevic & W. Weirer (Hrsg.): Kompetenzorientiertes Unterrichten in der Schule. Beltz, Weinheim/Basel. S. 60–71.

Schwarze, S. (2017): Fachsprachliche Bildung in der Geographie. In: GW-Unterricht 148(4). S. 16–27. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht148s16

Skerra, A. (2018): Scaffolding – Erfolgreich Sprache bilden und fördern im inklusiven Unterricht. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Skerra_2018_Scaffolding.pdf (12.12.2024)

Thürmann, E. (2012): Lernen durch Schreiben? Thesen zur Unterstützung sprachlicher Risikogruppen im Sachfachunterricht. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8668/pdf/DieS_online-2012-1.pdf (24.01.2025)

Ulmrich, T. & M. Hemmer (2024): Kartenkompetenz im Geographieunterricht. Theoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Implikationen. In: Praxis Geographie 5. S. 4–11.

Ulmrich, T. & S. Krüger (2023): Kartenauswertungskompetenz. Ein strategiebasierter Unterrichtsbaustein am Beispiel einer thematischen Karte zum Gletscherrückgang. In: Gryl, I., M. Lehner, T. Fleischhauer & K. W. Hoffmann (Hrsg.): Geographiedidaktik. Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele – Band 1. Springer, Berlin. S. 131–143.

Wildemann, A. & S. L. Fornol (2023): Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Klett & Kallmeyer, Seelze.

Wygotski, L. S. (1987): Ausgewählte Schriften, Band.2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Pahl-Rugenstein, Köln.

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Anhang

Die folgende Darstellung beschreibt eine mögliche Umsetzung eines Unterrichts zum Thema *Von der Wirklichkeit zur Karte* für eine dritte oder vierte Klasse. Der Fokus liegt auf eigen erstellten Karten. Die Arbeit mit bestehenden Karten wie Stadtplänen o. Ä. könnte sich an den Unterricht anschließen.

Die Darstellung fokussiert die Lernschritte der Schüler*innen sowie das Lehrkrafthandeln.

Von der Wirklichkeit zur Karte (Klasse 3/4)	
Lernschritte der Schüler*innen	**Lehrkrafthandeln**
1. Sequenz	
• Die Kinder aktivieren ihr Vorwissen zu Karten u. a. anhand von ausgelegten Stadtplänen, Stadtplanausschnitten und Atlanten.	• Die Lehrkraft moderiert die Meldungen und notiert das Vorwissen und die Interessen der Kinder auf Karteikarten, woraus ein Bodenbild entsteht.
• Möglicher Arbeitsauftrag: Was wissen wir schon über Karten? Überlegt gemeinsam, was eine Karte ausmacht (inkl. Sichtung der Materialien).	• Genannte/Umschriebene (Fach-)Begriffe wie z. B. *Vogelperspektive, Generalisierung, Legende und Himmelsrichtungen* werden aufgegriffen und ggf. explizit eingeführt.
• Die Kinder benennen Aspekte, die sie über Karten (…) wissen möchten, nachdem sie sich mit dem*der Sitznachbar*in ausgetauscht haben.	
• Möglicher Arbeitsauftrag: Wie erstellen wir ein Modell von unserer Schulumgebung? Überlegt, welche Elemente wichtig sind und welche Materialien sich eignen.	• Die Lehrkraft leitet zum gemeinsamen Vorhaben über, eine Karte von der Schule zu erstellen. Gemeinsam mit den Kindern erarbeitet sie die Bedeutung eines schrittweisen Vorgehens. Sie präsentiert in der Kreismitte Materialien zur Erstellung eines dreidimensionalen Modells der Schule im ersten Schritt inklusive Glasbaukasten, der eine Seitenansicht und Draufsicht ermöglicht. Sie erarbeitet mit den Kindern erste Ideen, für welche Bestandteile der Schule bzw. der Schulumgebung die einzelnen Materialien verwendet werden können.
• Die Kinder erarbeiten erste Ideen, wie sie die Materialien in der Kreismitte für die Erstellung eines Modells der Schule bzw. der Schulumgebung nutzen können. Die Kinder benennen erste Bestandteile der Schulumgebung und schaffen so eine gemeinsame Begriffssammlung (z. B. Sandgrube, Rondell).	
• Möglicher Arbeitsauftrag: Wie sieht unsere Schulumgebung aus verschiedenen Blickwinkeln aus? Erkundet das Gelände und dokumentiert eure Entdeckungen (z. B. vorhandene Objekte). Sammelt Kriterien, die für die Erstellung unseres Modells wichtig sind.	
• In Kleingruppen erkunden die Kinder die unmittelbare Schulumgebung und erstellen mit ihren iPads Fotos von ihren Entdeckungen.	• Die Lehrkraft begleitet die Kinder und bespricht mit den Kindern dabei geeignete Blickwinkel (z. B. Seitenansicht, Draufsicht) und Richtungen (z. B. von Süden nach Norden) bei dem Erstellen der Fotos.
• Die Kinder formulieren Kriterien für die Erstellung der Modelle, z. B.: o Unser Modell muss in den Glasbaukasten passen. o Wir achten auf die richtigen Größenverhältnisse. o Wir achten auf die richtigen Entfernungen. o Die Gegenstände unseres Modells sind angeordnet wie in der Wirklichkeit.	• Die Lehrkraft moderiert die Kriteriensammlung, hält sie schriftlich auf Karten fest und ergänzt das wachsende Bodenbild.

2. Sequenz	
• Möglicher Arbeitsauftrag: Wie sieht unsere Schulumgebung im Modell aus? Erstellt ein Modell von unserer Schulumgebung mithilfe der Fotos und der ausgelegten Materialien. Beachtet dabei die Kriterien aus der letzten Stunde.	
• Die Kinder erstellen in Kleingruppen ein dreidimensionales Modell mithilfe der ausgelegten Materialien (u. a. Papier, Bausteine) und greifen dabei auf die erstellten Fotos der Schulumgebung auf den iPads zurück.	• Die Lehrkraft begleitet die Kinder beim Erstellen der Modelle.
• Die Kinder reflektieren, wie ihnen das Einhalten der Kriterien beim Erstellen der Modelle gelungen ist und welche Herausforderungen sich dabei ergeben haben.	• Die Lehrkraft moderiert das Reflexionsgespräch der Kinder.

3. Sequenz	
	• Die Lehrkraft veranschaulicht den Kindern anhand der gebauten Modelle im Glasbaukasten Herausforderungen bei der Beschreibung aus der Seitenansicht. Ggf. erinnert sie an das Fachwort *Vogelperspektive* oder führt dieses ein. Darauf aufbauend erarbeitet die Lehrkraft mit den Kindern anhand exemplarischer Standorte in den Glasbaukästen das Beschreiben von Objekten mithilfe von *Himmelsrichtungen* (‚im Norden, nördlich, im Süden, südlich, …'). Ggf. erinnert die Lehrkraft an das Fachwort *Himmelsrichtungen* oder sie führt dieses ein. Als Hilfestellung werden die Himmelsrichtungen an den Glasbaukästen befestigt.
• Mögliche Aufgabe: Beschreibt das erstellte Modell unter Berücksichtigung folgender Fragen: Welche Objekte treten im Norden/Süden auf? Welche Objekte sind größer/kleiner als andere? Wie weit sind einzelne Objekte voneinander entfernt? Dokumentiert eure Ergebnisse in Skripten und Audioaufnahmen.	
• Die Kinder beschreiben in Kleingruppen ihre erstellten Modelle mithilfe von sprachlichen Hilfen (Satzstartern) auf kleinen Arbeitsblättern. Sie fertigen ein Skript an, indem sie u. a. folgende Elemente einer Beschreibung berücksichtigen und auf ihr Modell übertragen: „Im Süden befindet sich …", „Südlich von … befindet sich …", „Kleiner als … ist …", „Größer als … ist …", „Gleich groß sind …", „Verzichtet haben wir auf …". Das Skript nutzen sie im Anschluss für die Erstellung einer Audiodatei als Beschreibung des Modells auf ihrem iPad.	• Die Lehrkraft begleitet die Kinder bei der Erstellung ihrer Skripte und Audioaufnahmen und agiert ggf. nachfragend/korrigierend.
• Die Kinder präsentieren ihre Audios im Plenum und kontrollieren anhand des entsprechenden Modells in der Kreismitte die Korrektheit der Beschreibungen ihrer Mitschüler*innen.	• Die Lehrkraft moderiert die Meldungen der Kinder zu den Auffälligkeiten/Korrekturen und kann Ergänzungen seitens der anderen Gruppen zulassen. Die Lehrkraft führt ggf. das Fachwort *Generalisierung* ein (Auslassung von Elementen auf der Karte).

4. Sequenz

- Mögliche Arbeitsaufgabe: Wie kommt unser Modell in eine Karte?

  Schaut euch das Modell aus der Vogelperspektive an.

  Legt eine Folie auf den Glasbaukasten und umrandet vorhandene Objekte.
- Die Kinder erstellen eine zweidimensionale Karte, indem sie eine Folie auf den Glasbaukasten mit ihrem Modell legen und den repräsentierten Raumausschnitt aus der Vogelperspektive auf die Folie übertragen.
- Möglicher Arbeitsauftrag: Übertragt eure Folienkarte auf ein DIN-A3-Blatt und ergänzt Kartenzeichen und Beschriftungen. Erstellt eine Legende, in der die einzelnen Kartenzeichen erklärt werden. (Ggf.: Ergänzt eure Kartendarstellung durch einen Titel und einen Nordpfeil.)
- Die in Kleingruppen erstellten Karten auf den Folien werden von den Kindern in Partner*innengruppen auf ein DIN-A3-Blatt übertragen und dabei sollen Kartenzeichen, Zahlen oder Farben und eine entsprechende Legende eingesetzt werden.

- Die Lehrkraft begleitet die Kinder beim Erstellen der Karte.
- Die Lehrkraft erarbeitet mit den Kindern unter Bezugnahme von Karten in der Kreismitte die Möglichkeit des Einsatzes von Kartenzeichen, Zahlen oder Farben. Sie greift dabei die Beobachtungen der Kinder auf, dass die auf die Folie übertragene Karte sehr unübersichtlich ist. Exemplarische Vorgehensweisen werden mit den Kindern erarbeitet und der Aufbau einer Legende wird besprochen. Die Lehrkraft erinnert ggf. an das Fachwort *Legende* oder führt dieses ein.

5. Sequenz

- Möglicher Arbeitsauftrag: Stellt eure Karte euren Mitschüler*innen vor, indem ihr einzelne Dinge und Orte auf eurer Karte beschreibt.
- Die Kinder präsentieren ihre Karten in einem Museumsgang und stellen anschließend Unterschiede und Gemeinsamkeiten heraus.
- Die Kinder erkennen die Notwendigkeit einer genaueren Standortangabe auf der Karte als die Angabe mithilfe der Himmelsrichtungen.
- Die Kinder ergänzen auf ihren Karten Planquadrate und ergänzen deren schriftliche Benennungen. Sie formulieren mit einem*einer Partner*in erste Beschreibungen mithilfe der Planquadrate.

- Die Lehrkraft moderiert die Sammlung der beobachteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede.
- Die Lehrkraft erarbeitet mit den Kindern die Möglichkeiten einer schnellen Orientierung auf Karten und greift dabei erneut die Lagebeschreibung anhand der Himmelsrichtungen (im Süden, südlich, …) auf. Die Lehrkraft erarbeitet mit den Kindern die Lagebestimmung und -beschreibung anhand von Planquadraten. Sie führt ggf. das Fachwort *Planquadrat* ein.

6. Sequenz

- Möglicher Arbeitsauftrag: Fertigt eine Beschreibung eurer Karte an.
- Die Kinder beschreiben in Partner*innenarbeit ihre erstellten Karten mithilfe von sprachlichen Hilfen (Satzstartern) auf kleinen Arbeitsblättern. Als Erweiterung dienen die Satzstarter „Das Symbol … steht für …“, „Das Zeichen … steht für …“, „Die grüne (…) Fläche steht für …“, „Im Planquadrat A3 (…) befindet sich …“.
- Die Kinder fertigen ein Skript an und erstellen anschließend eine Audiodatei auf ihrem iPad.
- Die iPads der Kinder mit den Audiodateien und den erstellten Karten werden im Lerngruppenraum ausgestellt. In Parter*innengruppen betrachten die Kinder nacheinander die Karten der Mitschüler*innen und hören sich die dazugehörige Audiodatei an. Sie sprechen ggf. Korrekturen ein und erstellen anschließend eine eigene auditive Beschreibung der Karte ihrer Mitschüler*innen mithilfe des iPads.
- Abschließend betrachtet jede Parter*innengruppe die Audiodateien auf dem eigenen iPad und korrigiert ggf. die eigene Beschreibung der Karte.

- Die Lehrkraft begleitet die Kinder bei der Erstellung ihrer Skripte und Audioaufnahmen und agiert ggf. nachfragend/korrigierend.

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s107

Franziska Hau*, Miriam Kuckuck** & Stefan Padberg***

Fachdidaktik

Was Sachunterrichtslehrkräfte in Nordrhein-Westfalen als Rassismus bezeichnen und was für sie daraus folgt (oder auch nicht)

* franziskamaria.hau@web.de, Gemeinschaftsgrundschule Godorfer Hauptstraße, Köln
** kuckuck@uni-wuppertal.de, Institut für Geographie und Sachunterricht, Bergische Universität Wuppertal
*** spadberg@uni-wuppertal.de, Institut für Geographie und Sachunterricht, Bergische Universität Wuppertal

eingereicht am: 11.01.2024, akzeptiert am: 15.03.2025

Neben den Ebenen des strukturellen und des Alltagsrassismus ist auch institutioneller Rassismus in der Institution Schule verankert. Um zu klären, inwieweit Lehrkräfte des Sachunterrichts Maßnahmen gegen Rassismus ergreifen und Schüler*innen ein rassismuskritisches Lernen ermöglichen, werden in diesem Forschungsbeitrag die Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Grundschullehrkräften (n = 76) aus Nordrhein-Westfalen vorgestellt. Die ausgewertete Studie stützt sich dabei auf die erhobenen subjektiven Wahrnehmungen der Lehrkräfte.

Keywords: Rassismus, Lehrkräfte, Grundschulen, Interviewstudie, qualitative Forschung

What do General Studies Teachers in North Rhine-Westphalia characterise as Racism and what does this mean for them (or not)?

In addition to the levels of structural and everyday racism, institutional racism is also embedded. In order to clarify the extent to which primary schools as institutions take measures against racism and enable pupils to learn in a way that is critical of racism, this research paper presents the results of a qualitative interview study with primary school teachers (n = 76) from North Rhine-Westphalia. The evaluated study is based on the subjective perceptions of the teachers.

Keywords: Racism, Teachers, Primary School, Interview Study, Qualitative Research

1 Einleitung

Die Vereinten Nationen verabschiedeten 1965 mit der „Anti-Rassismus-Konvention“ (UN 1965) ein rechtskräftiges Menschenrechtsabkommen, das jeder Form von Rassismus entgegentreten soll. Diese trat im Jahr 1969 in Kraft und wurde von der Bundesrepublik Deutschland (BRD) im selben Jahr unterzeichnet. Die Republik Österreich ist seit 1972 Vertragsstaat. Die Deutsche Demokratische Republik (DDR) schloss sich im Jahr 1979 an. Die Schweiz trat dem Abkommen 1994 bei. Bis April 2021 verpflichteten sich 182 Staaten mit dem Unterzeichnen der Konvention zu regelmäßigen Rückmeldungen über das Umsetzen dieser. Konkret nehmen sich die Staaten gemäß Artikel 7 zur Pflicht, „unmittelbare und wirksame Maßnahmen, insbesondere auf dem Gebiet des Unterrichts, der Erziehung, Kultur und Information“ (BMJ 1969: 968) gegen Rassismus zu ergreifen (vgl. BMZ o. J.). Nicht nur, aber sicher besonders im deutschen Kontext ist Rassismuskritik kaum zu denken ohne Bezug zur Ideologie und Diktatur des Nationalsozialismus. Dass dies leider nach wie vor mehr als aktuell ist, muss angesichts der antisemitischen Terrorangriffe vom 7. Oktober 2023 und der sich anschließenden Zunahme antisemitischer Diskurse und Übergriffe nicht besonders betont werden. Auf dieser Basis ist Forschung, wie auch unterrichtliches Handeln zu Rassismus in Bezug zu setzen mit den Empfehlungen der Vereinten Nationen zu „Education about the Holocaust and preventing Genocide“ (UNESCO 2017: 7):

> “Understanding how and why the Holocaust occurred can inform broader understandings of mass violence globally, as well as highlight the value of promoting human rights, ethics, and civic engagement that bolsters human solidarity at the local, national, and global levels. Examination of the systematic persecution and murder of Europe’s Jews raises questions about human behaviour and our capacity to succumb

> to scapegoating or simple answers to complex problems in the face of vexing societal challenges. The Holocaust illustrates the dangers of unchecked prejudice, discrimination, antisemitism and dehumanization. It also reveals the full range of human responses – thereby raising important considerations about societal and individual motivations and pressures that lead people to act as they do – or to not act at all."

Neben einer engen historischen Verbundenheit von Rassismus mit dem Nationalsozialismus und Kolonialismus konstituiert Rassismus machtwirksam gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, die im Bildungsbereich weitestgehend de-thematisiert bleiben (vgl. Messerschmidt 2010; Shure 2021; Scharathow 2014). Rassismus zeigt sich eben nicht nur im individuellen Handeln, sondern auch in institutionellen Strukturen (wie dem Bildungssystem) (vgl. Alkis et al. 2023; Steinbach et al. 2020; Gomolla & Radtke 2009).

Die so gerahmte und langjährige Verpflichtung zu Maßnahmen gegen Rassismus steht im Spannungsverhältnis mit den Ergebnissen der Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor aus dem Jahr 2022, die aufzeigt, dass die deutsche Gesellschaft weiterhin von Rassismus geprägt ist. Innerhalb der Studie stimmen 90 % der Aussage zu, dass es Rassismus in Deutschland gebe und 65 %, dass institutioneller Rassismus bestehe. Innerhalb dieser Studie wurde auch ersichtlich, dass 22 % der Bevölkerung Rassismuserfahrungen gemacht haben. Bezeichnenderweise entspricht dies ziemlich genau dem Prozentsatz der Wohnbevölkerung der Bundesrepublik, der einen statistischen Migrationshintergrund aufweist (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Die Studie verdeutlicht, dass Rassismus in Deutschland kein Randphänomen ist und stattdessen die große Mehrheit der Gesellschaft „direkt oder indirekt" (DeZIM 2022: 5) als Täter*in oder Adressat*in von Rassismus betroffen ist (vgl. DeZIM 2022 5 ff.). Im Januar 2025 stimmt die CDU erstmal gemeinsam mit der AfD im Deutschen Bundestag. Der Inhalt des abgestimmten Antrags zeichnet sich durch rassistische Forderungen aus. In der zeitlichen Nähe dazu verdeutlichen repräsentative Umfragen einen hohen Zustimmungswert dazu.

Eine Maßnahme gegen Rassismus kann rassismuskritischer Unterricht sein, der thematisch in Grundschulen durch die Perspektiven mehrerer Bezugswissenschaften (v. a. Geschichte und Sozialwissenschaften) und mittels verschiedener Methoden im Sachunterricht realisierbar ist. „Rassismuskritik" (Linnemann et al. 2013: 11) hat das Ziel, zu erkennen, dass rassistische Strukturen beständig und alle Menschen der Gesellschaft dabei involviert sind. Durch eine reflektierte Haltung soll erkannt werden, „dass es sinnvoll ist, nicht in dieser Weise und nicht in diesem Maß auf rassistische Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen zurückzugreifen" (Linnemann et al. 2013: 11). Ein thematischer Zugang ist beispielsweise mit dem „Lernen für, über und durch Demokratie" (Marg & Meinhardt 2021: 24) möglich und im Zuge der politischen Bildung praktikabel. Dabei kann auf die Historie (s. o.), aktuelle Anlässe wie eben alltägliche Rassismuserfahrungen sowie die Privilegien vieler Schüler*innen eingegangen werden (vgl. Seifert 2021: 231 ff.). Die Einbindung politischer Bildung in den Sachunterricht ist in Nordrhein-Westfalen nicht nur fester Bestandteil des Lehrplans (vgl. MSB NRW 2021: 180), sondern wird, spätestens seit den 1990er Pogromen, in der gesamten BRD als Aufgabe aller Schulfächer gesehen. Nach dem Zivilisationsbruch des NS ist das Diskriminierungsverbot des Grundgesetzes in dieser politischen Bildung ein Kernbestandteil und somit Rassismuskritik untrennbar mit politischer Bildung verbunden.

Die Ergebnisse der hier vorgelegten Interviewstudie sollen die Forschungsfrage beantworten, inwiefern Sachunterrichtslehrkräfte aus NRW Rassismus in Schule und Unterricht wahrnehmen, was sie als solches bezeichnen und wie sie ggf. auf diese Wahrnehmung in Bezug auf ihre Unterrichtsgestaltung reagieren.

Diese Frage beleuchtet ein Forschungsdesiderat, denn bislang liegen keine Befunde über das Rassismusverständnis von Lehrkräften der Grundschule in Deutschland vor. Auch international erscheint die Studienlage für dieses spezifische Feld bisher dürftig, was nicht heißt, dass Aspekte von rassistischen Praktiken und Diskursen nicht vielfältig auch in der Grundschule beforscht wurden:

Troyna und Hatcher (1992) untersuchen bspw. rassistische Diskurse unter Grundschüler*innen im Vereinigten Königreich. Connolly (1994, 1998) untersucht die Frage, wie sich Rassismus und Gendervorstellungen bei Kleinkindern im UK artikulieren. Vaught und Castagno (2008) argumentieren am Ende ihrer Untersuchung in städtischen US-Schulen, dass die von den Lehrkräften zum Ausdruck gebrachten rassistischen Einstellungen beispielhaft für einen umfassenderen strukturellen Rassismus sind, der durch diese Einstellungen und ihre Manifestation in der schulischen Praxis sowohl beeinflusst als auch verstärkt wird. Siraj-Blatchford und Siraj-Blatchford (1999) fokussieren ihren forschenden Blick auf die Schule auf die Frage, warum POC im UK trotz aller Reformversuche nach wie vor schlechter in Schule und danach auf dem Arbeitsmarkt performen und was dies auch für Forschung bedeuten sollte. Die Frage der Bedeutung der Einstellungen der Lehrkräfte bleibt in all diesen Studien unberührt.

Bryan (2012) widmet sich der Frage, wie die Repräsentation von Rassismus im Curriculum in Dublin

und deren Materialisierung in Form von Unterrichtsmaterial die Schüler*innenvorstellungen von Rassismus beeinflussen. Walton et al. (2014) untersuchen in Grundschulen in Melbourne, welche Wirkung Egalitätsbotschaften seitens der Lehrpersonen zeigen. Sie kommen zu dem Schluss, dass die Einstellung und die Fähigkeiten der Lehrkräfte die Art der von diesen geförderten Diskurse über Vielfalt genauso beeinflussen wie das Ausmaß, in dem sie explizit und kritisch über Rassismus diskutierten. In dieser Untersuchung ist die Einstellung der Lehrpersonen immerhin ein Faktor, der erhoben und dessen Wirkung aufgezeigt wird. Flinnthoff und Dowling (2017) untersuchen die Perspektiven von Sportlehrkräften zu Rassismus. Sie belegen essentialistische (in dem Fall körperbezogene) und kulturelle Diskurse über Ethnizität, die erhebliche Auswirkungen auf den Unterricht haben. Die Auseinandersetzung mit Antirassismus beschränkt sich bei den beforschten Lehrpersonen hingegen auf professionelle Rhetorik in der pädagogischen Praxis.

Die für unsere Fragestellung vielleicht interessanteste Forschung ist gleichzeitig die jüngste. Legette et al. (2023) stellen heraus, dass eine aktive Förderung von Rassismuskritik von entscheidender Bedeutung für die Verringerung rassistischer Praktiken unter Schüler*innen ist. Dabei ist das Bewusstsein der Lehrkräfte dafür, wie Rassismus auf individueller und auf struktureller Ebene wirkt und sich reproduziert, ein entscheidender Faktor für positive Veränderung. Besonders bemerkenswert ist, dass mehr als die Hälfte der in offenen Interviews befragten Lehrpersonen ihren eigenen (potenziellen) Beitrag zu rassistischen Strukturen und deren Aufrechterhaltung oder Veränderung nicht erkennen.

Fragen der rassismuskritischen *Unterrichtsgestaltung* sind im Übrigen sehr wohl gestellt und beantwortet worden, etwa durch Fereidooni und Simon (2021), Rösch (2010) und Becher (2015), ebenso die Bedeutung von Rassismuskritik für eine politische Bildung (vgl. Mecheril 2023).

Wir wissen, neben der erwähnten Arbeit von Legette et al. (2023), auch aus allgemein-pädagogischen Studien um die besondere Bedeutung der Lehr*person* für Schüler*innen. Hattie spricht von der Glaubwürdigkeit der Lehrer*innen. Der Autor bezeichnet die Glaubwürdigkeit sogar als lernentscheidend (vgl. Hattie 2012: 80). Lernen am Vorbild findet ohne Frage statt, daher ist die hier beleuchtete Frage grundlegend für das mögliche Gelingen von Rassismuskritik im Sachunterricht (und anderswo).

2 Rassismus an (Grund-)Schulen

Rassismus ist ein komplexes, soziales Phänomen, das verschiedene Dimensionen umfasst. Die Schwierigkeit der Definitionsfindung und des Aufzeigens von Rassismus besteht darin, dass dies dann „nicht nur funktional für Rassismus [steht], sondern ein Teil des Rassismus selbst“ (Ferreira 2003: 156) ist. Um trotz der bestehenden Problematik die bedeutenden Bereiche der Studie abzudecken, wird im Folgenden auf die ungleichen Machtverhältnisse in Bezug auf Rassismus eingegangen.

Aktuelle Einordnung

Die zum Teil fortbestehende Präsenz (post)kolonialistischer Machtverhältnisse in unserer Gesellschaft hat weiterhin gravierende Folgen (vgl. Ogett 2017: 59 f.) auch auf Unterricht. Das deutsche Grundgesetz formuliert in Artikel 3 ein Diskriminierungsverbot. Speziell der Auszug: „Niemand darf wegen […] seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. […]“ (GG 2025: Art 3.) soll gegen rassistische Diskriminierungen wirken. Der Begriff *Rasse* wird jedoch aufgrund der kolonialistischen Sichtweise und der biologisch falschen Annahme überwiegend kritisch betrachtet. Obwohl das Gesetz darauf abzielt, Rassismus zu verhindern, beinhaltet dieses selbst eine rassistische Terminologie. Es wirkt damit als Recht richtungsweisend für eine Gesellschaft, welche das Wort *Rasse* als legitim empfinden könnte. Dies zeigt auf, dass die Denkstrukturen des Kolonialismus noch immer in offiziellen Gesetzestexten verankert sind und dadurch an weitere Generationen übergeben werden (vgl. Liebscher 2023). Die Verhältnisse müssen dahingehend weiterhin kritisch betrachtet werden. Denn die Zuschreibung des Anders-Seins steht immer noch für die „Reproduktion von rassistischen Bildern und Diskursen“ (Ogette 2017: 59) und wird in heutigen Debatten als ‚othering‘ bezeichnet (vgl. Ogette 2017: 59 f.). „Weiß-Sein bedeutet ein Stadium permanenter Manie, die sich selbst als normal definiert und über die Anomalität der Anderen redet“ (Ferreira 2003: 158). Die Folgen daraus sind rassistische Diskriminierungen, die für betroffene BIPoC (Black, Indigenous and People of Colour)[1] Rassismuserfahrungen darstellen (vgl. Ogette 2017: 59 ff.).

3 Problematik der Dethematisierung

Innerhalb einer Gesellschaft entsteht bei der Benennung von Rassismus oftmals ein Gefühl der Aufregung. Ein Grund dafür besteht in der „Skandalisie-

[1] Ab hier wird der Begriff BIPoC (Black, Indigen und People of Color) benutzt und umfasst die Selbstzuschreibungen Schwarz und PoC und macht zusätzlich auf indigene Identitäten aufmerksam.

rung der Benennung“ (Messerschmidt 2010: 42). Der Hinweis auf eine rassistische Tat wird oft nicht als solcher interpretiert und bewertet, sondern als skandalös angesehen. Daraus folgt jedoch, dass es zu keiner kritischen Betrachtung des eigentlichen Vorfalls kommt. Dadurch wird Rassismus als vereinzelte Randerscheinung in der Gesellschaft angesehen. Statt der Thematisierung wird das Unterlassen der Benennung als einfachere Methode interpretiert. Die Mehrheit der *weißen* Gesellschaft geht davon aus, dass Rassismus eben ein solcher Skandal ist und von politisch rechts-orientierten Menschen ausgeübt wird (vgl. Messerschmidt 2010: 42 ff.). Der dabei gemeinte Rechtsextremismus geht zwar gleichermaßen von einer Hierarchisierung der Menschen aus, stellt jedoch eine politische Einstellung dar, die durch politische Strukturen zu einer Verschärfung dieser dienen soll (vgl. Rommelspacher 2011: 29; ein detailreicher Blick auf Definitionen und Ausprägungen von Rechtsextremismus findet sich bei Jekel et al. (2017: 6 f.)).

Im Zusammenhang mit dem Nichtbenennen von Rassismus steht das Verurteilen und Sanktionieren der Menschen, die Rassismus benennen. Dies wird auch „white fragility“ (Ogette 2017: 27) genannt und meint das Phänomen, bei dem *weiße* Menschen ihre eigenen rassistischen Denk- und Verhaltensmuster nicht anerkennen, stattdessen ihre Privilegien aufrechterhalten wollen und bei dem Hinweis auf rassistisches Verhalten daher oftmals mit einer massiven Abwehrhaltung reagieren. Stattdessen sollten sie sich durch die Kritik ihrem eigenen rassistischen Verhalten und ihren Privilegien bewusstwerden (vgl. Ogette 2017). Flam (2009: 242) bringt den Begriff der „Verneinten Diskriminierung“ in die Diskussion. Damit beschreibt sie die gesellschaftliche Reaktion auf das Ansprechen von Diskriminierung in der Schule, die in einem Ablenken dergestalt besteht, dass statt auf die institutionalisierten Mechanismen der Diskriminierung auf die vermeintlichen Charakteristika der migrantisierten Kinder verwiesen wird. Auf eine sehr bemerkenswerte Weise manifestiert sich Rassismus in solchen Aussagen also gegen die betroffenen Kinder zum zweiten Mal.

4 Ebenen von Rassismus

Es kann zwischen unterschiedlichen Ebenen von Rassismus unterschieden werden. Struktureller Rassismus wird durch die Strukturen einer Gesellschaft reproduziert, die auf rechtlicher, ökonomischer und politischer Ebene aufgrund der Machtasymmetrie zu einer Ausgrenzung von BIPoC führen. „Strukturelle Diskriminierung schließt institutionelle Diskriminierung ein“ (Hormel & Scherr 2004: 28). Durch rassistische Prozesse auf institutioneller Ebene, die sowohl bewusst als auch unbewusst ablaufen können, werden BIPoC gesellschaftliche Ressourcen wie z. B. Arbeit oder Rechte verwehrt (vgl. Rommelspacher 2011: 30). Eines der häufigsten Beispiele für institutionellen Rassismus ist das „racial profiling“ (Ogette 2017: 57), bei dem BIPoC durch die Institution Polizei aufgrund äußerer, rassifizierender Merkmale überdurchschnittlich oft kontrolliert werden.

Auch innerhalb der Schulen ist institutioneller Rassismus zu finden. Die Ergebnisse der PISA-Studien der vergangenen Jahre zeigen beispielsweise auf, dass bestimmte Schüler*innen aufgrund dieser Mechanismen benachteiligt werden und dies im unmittelbaren Zusammenhang mit ihrem Bildungserfolg steht (vgl. Rommelspacher 2011: 30; Fereidooni 2016: 28). Dabei spielt in der Schule der Linguizismus eine große Rolle. Dies ist „eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“ (Dirim 2010: 91). Menschen, die nicht die Mehrheitssprache sprechen, werden durch ihre von der Norm abweichende Sprache oder durch die damit zusammenhängenden Akzente benachteiligt (vgl. Dirim 2010: 91 f.). Dabei ist es möglich, dass „‚Sprache‘ als Sprachversteck für ‚*Rasse*‘“ (Dirim 2016: 202) zu verstehen ist. Im direkten Zusammenhang mit diesem Phänomen steht die Sprachenvielfalt, die in Deutschland aufgrund der angestiegenen Zuwanderungen zu betrachten ist und im Bildungskontext neu bewertet werden muss (vgl. Dean 2020: 106). Diesbezüglich wurde festgestellt, dass Sprachen wie z. B. Englisch oder Französisch ein höherer Wert zugeschrieben wird und in Schulen gefördert werden. Anderen Sprachen, wie z. B. dem Türkischen oder dem Arabischen, wird innerhalb der deutschen Gesellschaft weniger Prestige zugeschrieben, sie gelten daher als Minderheitssprachen und werden oftmals in Schulen abgewertet oder sogar verboten. Ein solches Verbot wurde in der Vergangenheit oftmals stark diskutiert (vgl. Dean 2020: 84 f.). Dagegen spricht, dass das Ministerium für Schule und Bildung (MSB) des Landes Nordrhein-Westfalen aufzeigt, dass es bei einer Berücksichtigung der vorhandenen Herkunfts- oder Familiensprachen im Unterricht „besonders bei der Alphabetisierung in der Primarstufe […] zu einem vertieften Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz“ (MSB NRW 2022: o. S.) kommt. Im Jahr 2010 positionierte sich die Kultusministerkonferenz deutlich gegen ein allgemeines Verbot anderer Sprachen als Deutsch an den Schulen und für die Förderung der Sprachenvielfalt (vgl. Dean 2020: 103).

Alltagsrassismus hingegen besteht auf individueller Ebene und steht für rassistische Diskriminierungen, die BIPoC alltäglich und immer wiederkehrend aufgrund von Othering erfahren müssen (vgl. Nguyen 2014: o. S.). Solche Alltagsrassismen kommen zum institutionellen Rassismus hinzu, den Schule aufbaut und reproduziert. Das verfehlt seine Wirkung auf die Lehrpersonen nicht, wie etwa Flam (2009) hervorhebt. Die Autorin beobachtet die weit verbreitete alltagsrassistische Annahme, dass ein migrantisiertes Kind die deutsche Sprache nicht beherrschen bzw. lernen kann und dass dies ein Manko oder ein Zeichen fehlender Intelligenz sei – anstatt eines Zeichens fehlender professioneller Förderangebote (vgl. Flam 2009: 247). Die Tatsache, dass sich die Förderangebote an Schulen in NRW unseres Wissens nach im letzten Jahrzehnt nicht dahingehend verändert haben und dass gleichzeitig (alltags-)rassistische Diskurse weit in der so genannten Mitte der Gesellschaft salonfähig gemacht wurden, lässt für die hier angestellte Studie befürchten, dass das Bewusstsein für die eigene Position seitens der Lehrpersonen oft nicht allzu reflektiert im Sinne von angemessen rassismuskritisch ausfallen könnte.

Aus diesen theoretischen Überlegungen heraus und aufgrund des Forschungsdesiderats soll hier folgende Forschungsfrage verfolgt werden: Inwiefern nehmen Sachunterrichtslehrkräfte aus NRW Rassismus in Schule und Unterricht wahr, was bezeichnen sie als solches und wie reagieren sie ggf. auf diese Wahrnehmung in Bezug auf ihre Unterrichtsgestaltung?

5 Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden im Zeitraum von 2020 bis 2023 Grundschullehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen (n = 76) durch qualitative Leitfadeninterviews befragt. Aufgrund der Auswirkungen der COVID-19-Pandemie mussten einige Interviews telefonisch/per Zoom stattfinden, ansonsten wurden die Interviews persönlich in den Schulen der Lehrpersonen durchgeführt. Grundlage der Interviews ist ein halbstrukturierter Interviewleitfaden (vgl. Flick 2009). Die Forschungsmethode konzentriert sich dabei auf die Erhebung der Einstellungen und Wahrnehmungen von Lehrkräften zum Thema Rassismus in Grundschulen. Lehrpersonen können nach Helfferich (2011) zur Beantwortung dieser Forschungsfrage als Expert*innen angesehen werden, da sie spezifisches Wissen und Erfahrungen aufweisen.

Datenerhebung

Der Interviewleitfaden (nach Flick 2009) umfasste neben Fragen zur politischen Bildung insgesamt dreizehn weitere Fragen zu Rassismus. In diesem Beitrag werden die Interviewfragen beachtet, die sich mit der Wahrnehmung von Rassismus an den jeweiligen Schulen beschäftigen. Neben inhaltlichen Fragen umfasste der Interviewleitfaden auch personen- und schulbezogene Fragen (z. B. Studienfächer, Berufserfahrung). Die Audiodateien wurden mithilfe der Transkriptionssoftware *easy transcript* transkribiert, zu den personen- und schulbezogenen Daten wurde eine einheitliche Excel-Tabelle angelegt.

Stichprobe

Insgesamt haben 76 Lehrpersonen der Grundschule aus Nordrhein-Westfalen teilgenommen. Alle befragten Lehrkräfte haben entweder das Fach Sachunterricht studiert oder unterrichten dieses fachfremd an den jeweiligen Grundschulen. Der Bezug zum Sachunterricht war das wesentliche Auswahlkriterium für die Interviews. Das Durchschnittsalter der befragten Personen liegt bei 42 Jahren, dabei war die jüngste Lehrkraft 25 und die älteste 63. Es gaben neun der Lehrkräfte an, männlich und 67 weiblich zu sein. Insgesamt verteilen sich die interviewten Lehrpersonen auf 28 Schulen in NRW sowie auf 13 verschiedene Städte und Gemeinden.

Auswertung

Zur Auswertung wurde die inhaltlich-strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse gewählt, die es ermöglicht, die erhobenen Daten systematisch zu analysieren und die getätigten Aussagen, Themen und Kategorien zuzuordnen (vgl. Mayring 2015; Kuckartz 2018). Dies ermöglicht eine umfassende Interpretation der Meinungen und Bewertungen der Lehrkräfte. Kuckartz (2018) betont, dass es durch die Methode möglich ist, sowohl induktiv als auch deduktiv vorzugehen und verschiedene Analyseebenen zu berücksichtigen. Dieses Vorgehen ermöglicht eine detaillierte Untersuchung der Meinungen der Lehrkräfte, um Muster, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die Fragestellung dieses Beitrages zu identifizieren.

In dieser Auswertung der Expert*inneninterviews wurden deduktive Kategorien entlang des Interviewleitfadens erstellt, die dann induktiv durch Unterkategorien erweitert wurden (siehe Tab. 1). Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte mithilfe der Software MAXQDA 2022.

Die transkribierten Interviewpassagen wurden von den Autor*innen dem entsprechenden Codesystem (siehe Tab. 1) zugeordnet und mithilfe der Software MAXQDA wurde die Intercoder-Übereinstimmung bei einer Stichprobe von 10 % des Materials berechnet. Die Codierer haben eine Übereinstimmung von 91 % erreicht, womit die Codes und die Codierregeln als geeignet bewertet werden können.

Tab. 1: Kategorien der Auswertung

Kategorie	Codierregel	Ankerbeispiel
Verständnis von Rassismus	Alle Aussagen über das Verständnis der Lehrkräfte von Rassismus.	„Rassismus ist die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, politischer Gesinnung, Religion, Sexualität, Behinderung (.) äußerer Merkmale." (NRW_w_GS_57).
Rassistische Erfahrungen in der Schule	Alle Aussagen, in denen deutlich wird, ob und inwiefern die Lehrkräfte rassistische Erfahrungen in der Schule wahrgenommen haben.	„Wir haben ein paar Schüler, die dunkelhäutig sind und wir hatten letztes Schuljahr einen Schüler, der gerne die dunkelhäutigen Mädchen geärgert hat, aber wenn er sich entschuldigen sollte, immer seine/seinen Pullover über seine Hand gezogen hat, damit er sich nicht/damit er diese dunkle Haut nicht berühren muss, weil die ja dreckig sei" (JJ_NRW_w_GS_2).
Umgang mit Rassismus	Alle Aussagen der Lehrkräfte über ihren Umgang mit Rassismus.	„Ich unterbreche das sofort und eigentlich kommt es dann immer zu einem Klassengespräch. Warum das nicht geht oder warum das den anderen verletzt" (NRW_w_GS_e_E).
Interesse der Schüler*innen an Themen zu Rassismus	Alle Aussagen der Lehrkräfte über ihre Wahrnehmung zum Interesse der Schüler*innen an Themen zu Rassismus.	„Wenn die Kinder mit dem Thema ankommen oder irgendwas passiert ist, dann auf jeden Fall" (NRW_w_GS_37).
Interesse der Lehrer*innen an Themen zu Rassismus	Alle Aussagen der Lehrkräfte über ihr eigenes Interesse an Themen zu Rassismus.	„Nein, nur anlassbezogen. Also ich bespreche das nicht ohne Anlass. Aber dann auf jeden Fall und dann auch gründlich" (NRW_w_GS_52).

Methodenreflexion

Anhand der sechs Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2016) wird das methodische Vorgehen reflektiert.

(1) *Verfahrensdokumentation:* Das methodische Vorgehen sowie die Datenaufbereitung und -auswertung wurden nachvollziehbar beschrieben.
(2) *Argumentative Interpretationsabsicherung:* Die Interpretation der eigenen Ergebnisse erfolgt mithilfe eines Abgleichs bestehender empirischer Daten bzw. mithilfe theoretischer Bezüge.
(3) *Regelgeleitheit:* Durch das methodische Vorgehen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) erfolgte ein systematischer Analyseprozess anhand gegebener Verfahrensregeln.
(4) *Nähe zum Gegenstand:* Durch die Eingangsfragen des Interviewleitfadens wurde an die Alltagswelt der Lehrpersonen angeknüpft. Zudem fanden die Interviews in einem gewohnten Umfeld (der Schule) statt.
(5) *Kommunikative Validierung:* Bislang wurden die Ergebnisse nicht mit den interviewten Personen abermals diskutiert. Allerdings wurden die Ergebnisse im wissenschaftlichen Kontext vorgestellt.
(6) *Triangulation:* Eine Methodentriangulation fand bei dieser Analyse nicht statt, jedoch wurden die Ergebnisse und Interpretationen durch einen Perspektivwechsel in Form einer zweiten Codier*in verglichen.

Anders als bei quantitativer Forschung hat dieser Beitrag nicht das Ziel, allgemeine oder gar repräsentative Daten für die Einschätzungen und Bewertungen der Lehrpersonen über Rassismus an Grundschulen zu geben, sondern verfolgt einen explorativen Charakter. Weitere Studien können diese Lücken füllen.

6 Ergebnisse

6.1 Verständnis von Rassismus[2]

Das Verständnis der Lehrkräfte von Rassismus bildet ein breites Spektrum ab. Unter den befragten Lehrpersonen gab eine Lehrkraft an, unter Rassismus auch positive Aspekte zu verstehen. Für diese bedeutet Rassismus zum einen, dass jemand aufgrund eines unterscheidenden Merkmals Vorteile besitzt, zum anderen aber auch, dass Vorurteile gegenüber Menschen aus beispielsweise ‚bestimmten Kulturen' bestehen.

> „Rassismus ist für mich, wenn jemand bevorzugt wird, weil er einer anderen Ethnie angehört oder (.) / das ist für mich Rassismus oder wenn man Vorurteile hat, weil jemand einer bestimmten Ethnie angehört oder aus einer bestimmten Kultur kommt" (NRW_w_GS_i_1).

Entgegen dieser ahistorischen, anekdotischen und willkürlichen Interpretation des Begriffs Rassismus beurteilen alle anderen Lehrpersonen Rassismus negativ.

> „Rassismus ist die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, politischer Gesinnung, Religion, Sexualität, Behinderung (.) äußerer Merkmale" (NRW_w_GS_57).

Die Mehrheit der Lehrkräfte spezifizierte dies und bezieht Rassismus auf die schlechte Behandlung, die Diskriminierung oder sogar den Hass gegenüber Menschen aufgrund ihres Anders-Seins, beispielsweise

[2] Innerhalb der Ergebnisse werden teilweise rassistische Äußerungen wiedergegeben, die aus den Interviews mit den Lehrkräften stammen. Diese sollen zur reinen Verdeutlichung der Thematik dienen und müssen kritisch betrachtet werden.

aufgrund der Hautfarbe, Herkunft, Haare, Sprache, Migrationshintergrund, Ethnie, Religion oder Kulturen und ihren Bräuchen. Diese genannten Punkte werden teilweise kombiniert oder auch einzeln für Erklärungen genutzt. Die häufigsten genannten Begriffe sind dabei Herkunft, Hautfarbe und Religion.

> „Wenn Menschen anderer (.) Kulturen, aus anderen Ländern, menschenverachtend (...) ja, sprachlich oder auch körperlich angegangen werden" (NRW_m_GS_a).

Bei einer Erklärung einer Lehrkraft wird ersichtlich, dass diese in Bezug auf Rassismus von unterschiedlichen Machtverhältnissen ausgeht und beschreibt, dass Rassismus von allen ausgehen kann. Die Lehrkraft ist sich offensichtlich der eigenen Position als Angehörige der *weißen* Mehrheitsgesellschaft nicht bewusst und überträgt diese Ignoranz auf ihr Rassismusverständnis.

> „Rassismus ist auf jeden Fall da, wo unterschiedliche Machtgefälle da sind und wo Macht ausgeübt wird. Das ist für mich Rassismus. (.) Unabhängig davon, ob das jetzt von gesellschaftlichen Gruppen ausgeht, ob es von Mindergruppen ausgeht […]" (NRW_m_GS_k).

Bei der Erläuterung, was sie unter Rassismus verstehen, benutzten die befragten Lehrkräfte auch den Begriff *Rasse*:

> „Wenn ich jemanden auf Grund seiner *Rasse* (…) ja, wie kann man das sagen, (…) schlecht behandle" (NRW_w_C).

Lediglich eine Lehrkraft spricht die Thematik rund um den problematischen *Rasse*begriff an:

> „Ich finde deshalb diese Debatte ganz wichtig, ob man nicht das Wort ‚Rasse' streichen müsste aus unserer Verfassung. Da steht das ja noch drin. Eine Rasse gibt es nicht" (NRW_w_GS_f).

6.2 Rassistische Erfahrungen in der Schule

Die Angaben der Lehrkräfte über ihre Wahrnehmung zu rassistischen Diskriminierungen innerhalb der Schulen sind sehr unterschiedlich. Ein Teil der Lehrkräfte gab an, dass sie an ihren Schulen aktuell keinen Rassismus wahrnehmen. Einige Lehrkräfte nennen als Begründung für das Nichtvorhandensein (genauer gesagt: ihre Nichtwahrnehmung bzw. Nichtbenennung) von Rassismus an ihrer Schule die diverse Schüler*innenschaft.

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte gab hingegen an, Rassismus in ihrer Schule bereits erlebt zu haben. Zusätzlich haben die meisten Lehrkräfte bei der Befragung aktuelle Beispiele wiedergegeben, die Rassismus aus ihrer Sicht innerhalb der Schule aufzeigen und sowohl in der Pause, auf dem Schulhof als auch in Unterrichtsphasen und innerhalb des Schulgebäudes stattfanden.

> „Wir haben ein paar Schüler, die dunkelhäutig sind und wir hatten letztes Schuljahr einen Schüler, der gerne die dunkelhäutigen Mädchen geärgert hat, aber wenn er sich entschuldigen sollte, immer seine/seinen Pullover über seine Hand gezogen hat, damit er sich nicht/damit er diese dunkle Haut nicht berühren muss, weil die ja dreckig sei" (JJ_NRW_w_GS_2).

> „Wir haben einen Farbigen in der Klasse und das war dann halt der Schokomann. Obwohl Schokomann jetzt noch harmlos erscheint, aber ob der Junge das persönlich lustig fand, sei dann auch dahingestellt. Ich finde, da muss man eben früh anfangen und auch ziemlich niedrigschwellig anfangen, zu sagen oder aufzuklären, da sensibel mit umzugehen. Späße sind erlaubt, lachen ist okay, solange man gemeinsam lacht und nicht einer in der Ecke steht und nicht mitlachen kann" (KS_NRW_53).

Dabei seien die Initiator*innen der rassistischen Diskriminierungen jedoch nicht nur die Schüler*innen selbst oder untereinander, sondern auch Eltern.

Eine Lehrkraft wertet die durch eine*n Schüler*in angemerkte Rassismuserfahrung hingegen nicht nur ab, sondern spricht ihm diese gänzlich ab und gibt an, dass dieser nur die Meinung seiner Eltern wiedergegeben hätte, ohne die eigene Sprechposition als Teil einer strukturell rassistischen Struktur der Mehrheitsgesellschaft zu hinterfragen.

> „Wir haben wirklich ein Kind gehabt, das immer behauptet hat, es würde rassistisch behandelt, obwohl es das gar nicht war. Es war/die Eltern zu Hause haben halt immer nur erzählt ne, ‚Hier alle Deutschen sind rassistisch, wir werden schlecht behandelt', und das hat er mit in die Schule getragen" (NRW_w_GS_36).

6.3 Umgang mit Rassismus

Über den Umgang mit Rassismus in den Schulen bestand größtenteils Einigkeit unter den befragten Lehrpersonen. Die meisten Lehrkräfte würden bei einem rassistischen Vorfall einschreiten. Die überwiegende Mehrheit dieser greift sofort ein und unterbricht die Situation, um mit den Schüler*innen entweder in Einzelgesprächen oder auch im gesamten Klassenverband darüber zu sprechen, Hintergründe zu erfahren und deutlich zu machen, dass dies ein verletzendes, nicht erwünschtes Verhalten darstellt.

> „Ich unterbreche das sofort und eigentlich kommt es dann immer zu einem Klassengespräch. Warum das nicht geht oder warum das den anderen verletzt" (NRW_w_GS_e_E).

Ein weiterer Umgang der Lehrkräfte ist die Verlagerung der Thematik in bestimmte Stunden des Unterrichts, um beispielsweise im Klassenrat zeitintensiv gemeinsam darüber zu sprechen. Eine Folge aus einer mangelnden Verbesserung durch ein geführtes Gespräch oder nach einem schwerwiegenden Fall wäre nach den Lehrkräften das Miteinbeziehen der Schulleitung und der Eltern. Die Thematisierung von Rassismus im Unterricht sehen die Lehrkräfte ebenfalls als Konsequenz daraus an und nennen dabei beispielsweise als Methode Bücher, die zur Sensibilität dienen sollen, oder ganze Unterrichtsreihen im Sachunterricht.

6.4 Interesse der Schüler*innen an einer Thematisierung von Rassismus

Der überwiegende Teil der Lehrkräfte gab an, ein Interesse an der Auseinandersetzung mit Rassismus von Schüler*innen wahrzunehmen. Dabei ist zu erkennen, dass es zum einen Schüler*innen gibt, die eine rassistische Diskriminierung selbst erleben und aus der Perspektive der Betroffenen überwiegend Klärung einfordern.

> „Eher nur dann, wenn Konflikte schon mal untereinander sind“ (NRW_w_GS_39).

Zum anderen finden sich Schüler*innen, die Rassismus gegen Mitschüler*innen erlebt haben, oder die, die von einem rassistischen Vorfall außerhalb der Schule erfahren und deshalb Gesprächsbedarf haben.

> „Wenn die Kinder mit dem Thema ankommen oder irgendwas passiert ist, dann auf jeden Fall“ (NRW_w_GS_37).

Einige Lehrkräfte teilten hingegen mit, dass ihre Schüler*innen ihrer Wahrnehmung nach kein Interesse daran hätten.

> „Aber jetzt auf Anhieb fällt mir da kein (.) kein (.) Thema ein, das von den Kindern kam“ (NRW_w_GS_51).

Ähnlich wie bei der fehlenden Wahrnehmung von Rassismus versuchen einige Lehrkräfte, dies mit der diversen Schüler*innenschaft zu erklären.

> „Hatte ich jetzt tatsächlich bei mir nicht, aber (.) es liegt vielleicht wirklich auch ein bisschen daran, dass wir eben 100 % Migration in der Klasse hatten“ (NRW_w_GS_h).

6.5 Interesse der Lehrer*innen an Themen zu Rassismus

Das Interesse der Lehrer*innen und damit der Einsatz des Themas in ihrem Unterricht ist sehr unterschiedlich. Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte gab an, nur anlassbezogen durch das Interesse der Schüler*innen oder einen rassistischen Vorfall innerhalb der Schule oder der Gesellschaft eine Thematisierung in Betracht zu ziehen.

> „Nein, nur anlassbezogen. Also ich bespreche das nicht ohne Anlass. Aber dann auf jeden Fall und dann auch gründlich“ (NRW_w_GS_52).

Im Gegensatz zu diesem gerade genannten Antworttyp nannten einige Lehrkräfte bereits die hohe gesellschaftliche Bedeutung von Rassismus als Anlass für die Thematisierung innerhalb von Projektwochen oder Unterrichtsreihen in der Vergangenheit oder planend in der Zukunft.

> „Wir sollten uns ein Werk aussuchen und da habe ich mir ganz gezielt ein Werk ausgesucht, in dem es dann auch um Rassismus ging. Es muss immer mal wieder Thema sein“ (NRW_w_GS_41).

Bei der Befragung gaben wenige Lehrkräfte auch an, kein Interesse an dem Thema zu haben und dies auch nicht konkret in ihrem Unterricht zu thematisieren. Ein häufig genannter Grund dabei war, dass sie dies durch Prävention bearbeiten wollen.

> „So als Begriff, nein. (…) Also so in die Richtung ausgrenzen oder vielleicht eher in die Richtung Mobbing. Aber so über Rassismus speziell, nein“ (NRW_w_F).

Dies sei die Folge fehlenden wahrgenommenen Interesses seitens der Schüler*innen oder der Annahme, durch die Thematisierung von Rassismus die Schüler*innen erst auf die Unterschiede zwischen ihnen hinzuweisen.

> „Ich finde das auch eigentlich immer ein bisschen blöd, das zu thematisieren, in dem Sinne ‚Guckt mal, da sind jetzt vielleicht Kinder, die irgendwie vielleicht anders aussehen‘“ (NRW_w_GS_i_E).

7 Diskussion

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, inwiefern Sachunterrichtslehrkräfte aus NRW Rassismus in Schule und Unterricht wahrnehmen, was sie als solches bezeichnen und wie sie ggf. auf diese Wahrnehmung in Bezug auf ihre Unterrichtsgestaltung reagieren, konnten die Daten aus den geführten Interviews Auskunft geben. Deutlich wurde, dass die befragten Lehrpersonen Rassismus an ihren Schulen wahrnehmen und inwiefern sie darauf reagieren. Jedoch wurde ebenfalls deutlich, dass viele Lehrpersonen ihre eigene Rolle nicht hinterfragen und sich kaum als Teil einer Gesellschaft verstehen, die Rassismus immer wieder reproduziert.

Als Grundlage für Maßnahmen, die Grundschulen gegen Rassismus ergreifen sollten, müssen die ausführenden Lehrkräfte Rassismuskritik verstehen und somit erkennen, dass sie Teil des strukturellen und institutionellen Rassismus sind. Vor allem die Mehrheit der *weißen* Lehrkräfte sollte erkennen, dass sie Privilegien hat und dadurch andere strukturell benachteiligt werden. Erfolgt diese Reflexion, dann sollte erkannt werden, dass eine Schule, die ein Teil einer strukturell rassistischen Gesellschaft ist, nicht ohne Rassismus existent sein kann. Und gerade vor diesem Hintergrund muss versucht werden, auf rassistische Handlungs- und Denkmuster zu verzichten und Rassismus im Unterricht zu thematisieren und zu kritisieren. Eine demokratische Schule, die sich auf die Gesetze der Bundesrepublik, speziell Grundgesetz § 3 (GG 2025), beruft, ist dazu verpflichtet (In Österreich entspricht dem der Artikel 7 des Bundesverfassungsgesetzes, in der Schweiz ist es der Artikel 8 der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. Daneben ist in allen drei Staaten die Europäische Menschenrechtskonvention gültig, in der Artikel 14 ein Diskriminierungsverbot festlegt).

Innerhalb der Interviews differenzierte keine der Lehrkräfte zwischen den verschiedenen Ebenen von Rassismus und nannte dabei auch keine expliziten Beispiele, wie z. B. die PISA-Studien, die institutionellen Rassismus aufzeigen, geschweige denn Studien und Schriften, die sich speziell mit Rassismus befassen. Daraus wird ersichtlich, dass die Lehrkräfte nicht erkennen, mindestens aber nicht benennen, dass sie Teil des institutionellen Rassismus sind und eine Involviertheit ihrer Person und der Institution Schule besteht. Die Lehrkräfte gehen offensichtlich davon aus, dass Rassismus eine Entscheidung des Individuums sei und betrachten dabei nicht das Konstrukt des deutschen Bildungssystems. Dies lässt sich auf mangelndes Wissen und (auch in der Aus- und Weiterbildung begründete) mangelnde Selbstreflexion der Lehrkräfte zurückführen und hat schwerwiegende Folgen für ihre professionelle Tätigkeit in Unterricht und Schule. Deutlich wird dies auch bei der Betrachtung der Wahrnehmung von Rassismus durch die Lehrkräfte. Die Anzahl an Lehrkräften, die Rassismus bereits in den Schulen wahrgenommen haben, ist mit fast 80 % sehr hoch. Dies deckt sich ungefähr mit den Ergebnissen aus der Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (vgl. DeZIM 2022), die für die gesamte Bevölkerung stehen, und bestätigt die Notwendigkeit einer Veränderung der Strukturen innerhalb der Gesellschaft. Doch auch bei den Erläuterungen der Rassismuserfahrungen wird ersichtlich, dass die Lehrkräfte nur Erfahrungen wahrnehmen, die von Schüler*innen oder Eltern ausgehen. Dies kann auf die Art des Interviews und der Skandalisierung des Benennens zurückzuführen sein, jedoch wird dabei ebenso ersichtlich, dass keine Einsicht darüber besteht, dass auch von ihnen, anderen Lehrkräften und der Institution Schule Rassismus ausgeht.

Dass lediglich eine Person von 76 Interviewten äußerte, der Begriff ‚Rasse' sei an sich falsch, ist erschreckend vor dem Hintergrund, dass Biologie ein Teil des Sachunterrichts ist und also Expertise über das Nichtvorhandensein von Menschenrassen vorliegen sollte. Daneben begründen andere Lehrkräfte ernsthaft ein angebliches Nichtvorhandensein von Rassismus an ihrer Schule durch eine diverse Schüler*innenschaft und zeigen somit ein besorgniserregendes Theoriedefizit, das einmal mehr erschreckt, weil auch Soziologie Teil der Ausbildung einer Lehrkraft in Sachunterricht sein sollte. Die verschiedenen Dimensionen von Rassismus, v. a. die institutionelle, werden hier nicht wahrgenommen. In einer Gesellschaft mit rassistischen Strukturen und rassistisch funktionierenden Institutionen kann es keinen Raum und auch keine Schule ohne Rassismus geben, da die Mehrheit stets über die Minderheit strukturelle Macht ausübt bzw. jederzeit ausüben kann, und sei es *lediglich* diskursiv.

Einige Lehrkräfte sagten aus, dass sie kein Interesse in der Schüler*innenschaft an Rassismus wahrnähmen. Hier scheinen Kinder in ihrer Wahrnehmung gesellschaftlicher Strukturen und deren Wirkung auf sie und unter ihnen unterschätzt zu werden. Auch angesichts dieser Aussagen fällt auf, dass diese Lehrkräfte kein Verständnis von Rassismus als struktureller Diskriminierung und als Verstoß gegen Grundrechte haben, die auch ohne explizite Wünsche seitens der Schüler*innenschaft in einer demokratischen Gesellschaft zwingend zur politischen Bildung gehören, also auch zum Sachunterricht. Formulierungen à la ‚Ich bespreche Rassismus nur dann, wenn …' deuten darauf hin, dass bei diesen Lehrpersonen Rassismuskritik als Unterrichtsinhalt, -prinzip oder -ziel nicht vorzuliegen scheint. Aus einem *Anlass* etwas zu *besprechen,* ist schließlich etwas sehr anderes, als Grundrechte, Privilegien und Diskriminierung unterrichtlich mit etwa dem Ziel, Betroffene zu stärken, gründlich zu thematisieren.

Mit den rassistischen Äußerungen in ihren Interviews und dem teilweise äußerst problematischen Verständnis von Rassismus reproduzieren die Lehrkräfte offensichtlich selbst Rassismus und zeigen darüber hinaus ihr fehlendes Wissen über Rassismuskritik. Für rassismuskritisches Lernen muss jedoch das grundlegende Verständnis der asymmetrischen Machtverhältnisse und *weißer* Privilegien realisiert und dadurch erkannt werden, dass nicht alle Formen von Diskriminierungen rassistisch sind. Einhergehend damit sollte auch erkannt werden, dass Rassismuserfahrungen

qua Definition nur von BIPoC gemacht werden. Die Annahme von *weißen* Lehrkräften, Rassismuserfahrungen gemacht zu haben, ist falsch. Nicht jede Form von Diskriminierung ist gleich Rassismus und diese Unterscheidung ist für das Verständnis bedeutsam. Zusammenhängend damit muss durch die Lehrkräfte erkannt werden, dass die Sichtweise von rassistisch diskriminierten Menschen als Handlungsgrundlage genommen werden sollte. Rassismuserfahrungen, die von Schüler*innen als solche benannt werden, dürfen weder abgewertet noch abgesprochen werden. Positiv zu betonen ist, dass alle Lehrkräfte bei einer von ihnen als solche erkannten rassistischen Diskriminierung in der Schule einschreiten würden. Damit der Umgang mit diesem Thema durch die Lehrkräfte unterstützend für alle Beteiligten ist, sollten die Lehrkräfte auch für solche Situationen über eine Grundlage von rassismuskritischem Denken verfügen. Dies könnte perspektivisch zu einer Stärkung des rassismuskritischen Diskurses in der gesamten Gesellschaft beitragen.

Einhergehend mit Rassismuskritik müssen die Lehrkräfte erkennen, dass ihre Involviertheit in rassistischen Strukturen dazu führen kann, dass sie durch rassistische Handlungen, Aussagen und Denkweisen den Schüler*innen eine Grundlage für ihr zukünftiges Verständnis von Rassismus und allgemeine Identitätsfindung geben. Eine reflektierte Haltung bezüglich ihrer Wortwahl im Zusammenhang mit Rassismus ist dafür notwendig. Dadurch sollte erkannt werden, dass Begrifflichkeiten wie ‚dunkelhäutig' auf den Kolonialismus zurückzuführen sind und im postnationalsozialistischen Deutschland die rassistischen Sichtweisen dieser Zeit reproduzieren (vgl. Rommelspacher 2011). Die Verwendung des *Rasse*begriffs innerhalb der Erklärungen der Lehrkräfte ist aufgrund des deutschen Grundgesetzes zu erwarten gewesen. Jedoch sollte dies einhergehend mit dem Diskurs des *Rasse*begriffs überdacht werden und es ist ein erschreckender Beleg für die ungenügende Thematisierung bzw. die Dethematisierung von Rassismus in der mehrphasigen und langjährigen Lehramtsausbildung. Daraus folgt, dass Maßnahmen gegen Rassismus in den Schulen notwendig sind, um den Schüler*innen ein rassismuskritisches Lernen zu ermöglichen und rassistische Muster zu erkennen sowie abzubauen, mehr noch: rassismuskritische und antirassistische Handlungsweisen zu vermitteln. Innerhalb der Studie gaben die meisten Lehrkräfte jedoch an, dass sie nur ‚anlassbezogen' aufgrund eines ‚Vorfalls' Rassismus thematisieren. Alltagsrassismen bleiben also beispielsweise unthematisiert. Auch hier wird ersichtlich, dass die Lehrkräfte die Strukturen, in denen sie sich befinden und die sie täglich reproduzieren, nicht erkennen. Welchen speziellen Anlass braucht es, wenn Rassismus in seinen verschiedenen Formen in der Gesellschaft alltäglich ist, deren Teil die Schule ist? Dabei ist zusätzlich zu betonen, dass die Schüler*innen nach der Wahrnehmung der Lehrkräfte ein weit höheres Interesse an der Thematisierung aufzeigen. Allein dies sollte bereits genügend Anlass für Grundschulen bieten, die Grundlage einer Thematisierung von Rassismus im Sachunterricht oder auch anderen Fächern zur Verfügung zu stellen. Diesbezüglich muss beachtet werden, dass die Schüler*innen ein Teil der Gesellschaft sind. Sie verstehen bereits politische Konstrukte, die sie oftmals in der Schule oder im Privaten erleben. Dementsprechend kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine Thematisierung innerhalb der politischen Bildung die Schüler*innen erst zu rassistischen Gedanken bringt oder sie diese Thematik noch nicht verstehen, wie von einzelnen Lehrkräften geäußert.

Als Handlungsfeld sollte auf Basis dieser Ergebnisse die Lehramtsausbildung fokussiert werden (vgl. Breiwe et al. 2024). Die Ausbildner*innen aller Fächer müssen entsprechend theoretisch und didaktisch ausgebildet sein oder weitergebildet werden. Da ein so dringendes Thema wie Antirassismus jedoch nicht auf zukünftige Generationen an Lehramtsausbildner*innen warten kann, sollten parallel Weiterbildungsprogramme für Lehrpersonen an Universitäten, Zentren der Lehrpersonenbildung und Schulen verpflichtend angeboten werden. Gerade angesichts der aktuellen politischen Entwicklungen in Europa und darüber hinaus muss das strukturelle Ermöglichen, Fordern und Fördern von Unterricht gegen Rassismus und von Thematisierung auch der rassistischen Strukturen und deren möglicher Überwindung im Sinne der in unseren Verfassungen verankerten Grundsätze der Gleichheit und Gleichwürdigkeit aller Menschen umso deutlicher gefordert werden. Wir können hoffen und uns weiter aktiv dafür einsetzen, dass solche Programme bald entstehen, denn Überlegungen in diese Richtung gibt es bereits seit Jahrzehnten (vgl. z. B. Scherr 2003; Mecheril 2010).

Danksagung

Wir bedanken uns für die Unterstützung durch den Open-Access-Publikationsfonds der Bergischen Universität Wuppertal.

Literatur

Alkis, S., M. Frank, A. Steinbach & A. Tilch (2023): Schule im Rassismus. In: Praxis Politik & Wirtschaft 6. S. 4–7.

Becher, A. (2015): Erinnerungskultur gestalten. Zugänge zur Thematisierung von Holocaust und Nationalsozialismus im (Sach-)Unterricht. In: Grundschulunterricht 3. S. 13–21.

BMJ – Bundesministerium der Justiz (1969): Bundesgesetzblatt Teil II. Gesetz zu dem Internationalen Übereinkommen vom 7. März 1966 zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/ICERD/ICERD_Konvention.pdf (15.03.2025)

BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (o. J.): Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung (UN-Anti-Rassismus-Konvention). https://www.bmz.de/de/service/lexikon/uebereinkommen-beseitigung-rassistische-diskriminierung-60254 (15.03.2025)

Breiwe, R., O. Ivanova-Chessex & C. Schuchart (2024): Rassismuskritik. In: Journal für LehrerInnenbildung 24(4). S. 7–14.

Bryan, A. (2012): 'You've got to teach people that racism is wrong and then they won't be racist': Curricular representations and young people's understandings of 'race' and racism. In: Journal of Curriculum Studies 5(44). S. 599–629. DOI: https://doi.org/10.1080/00220272.2012.699557

Connolly, P. (1994): All Lads Together?: racism, masculinity and multicultural/anti-racist strategies in a primary school. In: International Studies in Sociology of Education 4. S. 191–211. DOI: https://doi.org/10.1080/0962021940040204

Connolly. P. (1998): Racism, Gender Identities and Young Children: Social Relations in a Multi-Ethnic, Inner City Primary School. Routledge, London. DOI: https://doi.org/10.4324/9780203026878

Dean, I. (2020): Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Springer, Wiesbaden.

DeZIM – Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (2022): Rassistische Realitäten: Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander? Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor. Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM), Berlin.

Dirim, I. (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute auch, dass man mit Akzent denkt oder so." Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P., I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilations-diskurse und interkulturell-pädagogische. Forschung Waxmann, München. S. 91–112.

Dirim, I. (2016): „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen." Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hummerich, M., N. Pfaff, I. Dirim & C. Freitag (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Springer, Wiesbaden. S. 191–208.

Fereidooni, K. (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Springer VS, Wiesbaden.

Fereidooni, K. & N. Simon (2021): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Springer, Wiesbaden.

Ferreira, G. (2003): Die Kolonisierung des Selbst – der Platz des Schwarzen. In: Steyerl, H. & R. E. Gutièrrez (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. UNRAST, Münster. S. 146–165.

Flam, H. (2009): Diskriminierung in der Schule. In: Melter, C. & P. Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Wochenschauverlag, Schwalbach. S. 239–257.

Flick, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.

Flinnthoff, A. & F. Dowling (2017): 'I just treat them all the same, really': teachers, whiteness and (anti) racism in physical education. In: Sport, Education and Society 2(24). S. 121–133. DOI: https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1332583

GG – Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (2025): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100- 1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 22. März 2025 (BGBl. 2025 I Nr. 94) geändert worden ist. https://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf (15.03.2025)

Gomolla, M. & F.-O. Radtke (2009): Institutionelle Diskriminierung. In: Gomolla, M. & F.-O. Radtke (Hrsg.): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz. Springer VS, Wiesbaden. S. 35–38.

Hattie, J. (2012): Visible Learning for teachers. Routledge, London.

Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Auflage). Springer VS, Wiesbaden.

Hormel, U. & A. Scherr (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Springer VS, Wiesbaden.

Jekel, T., M. Lehner & R. Vogler (2017): „... das sind doch nur Lausbubenstreiche!" Geographiedidaktische Zugänge zum Umgang mit rechts-extremen Symbolen im öffentlichen Raum. In: GW-Unterricht 146. S. 5–18. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht146s5

Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Auflage). Beltz, Weinheim & Basel.

Legettte, K., I. U. Iruka, A. G. Halberstadt & A. B. Forte (2023): Teachers' awareness of systemic and individual racial bias as a first step towards anti-racist schools. In: Teaching and teacher education 132. 104213. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104213

Liebscher, D. (2023): Mit „Rasse" gegen Rassismus? Zur Debatte um den Rassebegriff (nicht nur) im Grundgesetz. https://www.bpb.de/themen/rassismus-diskriminierung/rassismus/516707/rasse-rassismus-grundgesetz/ (15.03.2025)

Linnemann, T., P. Mecheril & A. Nikolenko (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36. S. 10–14.

Marg, S & A.-K. Meinhardt (2021): Demokratisierung durch Demokratielernen? Historische Zusammenhänge zwischen Politikwissenschaft und politischer Bildung. In: Simon, T. (Hg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Springer VS, Wiesbaden. S. 23–38.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Auflage). Beltz, Weinheim & Basel.

Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Beltz, Weinheim & Basel.

Mecheril, P. (2010): Vom antirassistischen zum rassismuskritischen Ansatz. In: Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen 9(4). S. 10–16.

Mecheril, P. (2023): Rassismuskritik und politische Bildung. In: Chehata, Y., A. Eis, B. Lösch, S. Scäfer, S. Schmitt, A. Thimmel, J. Trumann & A. Wohnig (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Wochenschau Verlag, Frankfurt am Main. S. 94–102.

Messerschmidt, A. (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, A. & P. Mecheril (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. transkript, Bielefeld. S. 41–57.

MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2022): Mehrsprachigkeit unterstützen. Schule NRW, Amtsblatt Juli/August 2022. https://www.schulministerium.nrw/mehrsprachigkeit-unterstuetzt-den-bildungserfolg-der-kinder (15.03.2025)

MSB NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. MSB NRW, Düsseldorf.

Nguyen, T. Q. (2014): „Offensichtlich und zugedeckt" – Alltagsrassismus in Deutschland. https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/194569/offensichtlich-und-zugedeckt-alltagsrassismus-in-deutschland/ (15.03.2025)

Ogette, T. (2017): exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen. UNRAST Verlag, Münster.

Rommelspacher, B. (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Mecheril, P. & C. Melter (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung (2. Auflage). Wochenschauverlag, Frankfurt am Main. S. 25–38.

Rösch, B. (2010): Alltagsrassismus – Befunde und Möglichkeiten in der Grundschule. In: Arnold, K.-H., K. Hauschild & B. Ziegenmeyer (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Springer VS, Wiesbaden. S. 93–96.

Scharathow, W. (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Kultur und soziale Praxis. transcript, Bielefeld.

Scherr, A. (2003): Interkulturelle Pädagogik - (k)eine angemessene Reaktion auf Rechtsextremismus? In: Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen 9(4). S. 3–9.

Seifert, A. (2021): Sachunterricht zwischen Rassismuskritik und Differenzherstellung. In: Simon, T. (Hg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Springer VS, Wiesbaden. S. 231–240.

Shure, S. (2021): De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen: Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion. Beltz, Weinheim & Basel.

Siraj-Blatchford, I. & J.-S. Blatchford (1999): 'Race', Research and Reform: the impact of the three Rs on antiracist pre-school and primary education in the UK. In: Race, Ethnicity and Education 2. S. 127–148.

Statistisches Bundesamt (2023): Pressemitteilung Nr. 158 vom 20. April 2023. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/04/PD23_158_125.html (15.03.2025)

Steinbach, A., S. Shure & P. Mecheril (2020): The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Karakayalı, H. (Hg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Beltz, Weinheim & Basel. S. 24–45.

Troyna, B. & R. Hatcher (1992): Racism in Children's Lives. A Study of Mainly-white Primary Schools. Routledge, London.

UN – United Nations (1965): International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination. https://documents.un.org/doc/resolution/gen/nr0/218/69/img/nr021869.pdf?OpenElement (15.03.2025)

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017): Education about the Holocaust and preventing genocide. UNESCO, Paris. https://doi.org/10.54675/OSJZ5002 (15.03.2025)

Vaught, S. & A. Castagno (2008): "I don't think I'm a racist": Critical Race Theory, teacher attitudes, and structural racism. In: Race Ethnicity and Education 2(11). S. 95–113.

Walton, J., N. Priest, E. Kowal, F. White, K. Brickwood, B. Fox & Y. Paradies (2014): Talking culture? Egalitarianism, color-blindness and racism in Australian elementary schools. In: Teaching and Teacher Education 39. S.112–122. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.003

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s119

Service

Thomas Jekel*, Maya Krift**, Inga Gryl*** & Ludger Basten****

Alltagsweltlich orientierte OER zur Facheinführung Geographie für den Sachunterricht

* thomas.jekel@uni-due.de, Institut für Sachunterricht & Institut für Geographie, Universität Duisburg-Essen
** maya.krift@uni-due.de, Institut für Sachunterricht & Institut für Geographie, Universität Duisburg-Essen
*** inga.gryl@uni-due.de, Institut für Sachunterricht & Institut für Geographie, Universität Duisburg-Essen
**** ludger.basten@tu-dortmund.de, TU Dortmund

Abstract
Facheinführungen wie jene der Geographie für den Sachunterricht sollen den Studierenden basale konzeptionelle Grundlegungen der Disziplin vermitteln, mit dem Ziel die spätere Unterrichtspraxis ausreichend zu fundieren. Umso mehr erstaunt die paradigmatische Vielfalt aktueller Umsetzungen, und gleichzeitig die studentische Kritik über Standorte hinweg. Dieser Beitrag systematisiert bestehende Angebote und schlägt einen alltagsweltlichen Zugang vor, für den zuletzt OERs entwickelt wurden.

Abstract
Introductory geography courses for primary humanities and sciences teachers should provide students with the foundations of the discipline that can be applied in school practice. However, these courses vary considerably in their paradigmatic orientation and are often criticized by students across institutions. This contribution systematizes the current range of courses on offer and introduces an introductory course orientated at everyday life which has also been made available as Open Educational Resources (OERs).

Ausgangspunkte

Zentraler Ausgangspunkt unserer Bemühungen um eine adäquate Facheinführung sind jene studentischen Kritiken, die regelmäßig auf die übersichtliche Anwendbarkeit bestehender Facheinführungen hinweisen, und die generell auf das fehlende Verständnis der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Säulen der Lehramtsausbildung verweisen. Dieser Umstand kann auf zwei miteinander verknüpfte Problemfelder zurückgeführt werden: Zum einen hängt er mit der fehlenden Integration zwischen den Säulen Fach, Fachdidaktik, Allgemeinpädagogik und Unterrichtspraxis anbieterseitig, d. h. durch die Ausbildenden zusammen. Dies kann als ein Fehlen horizontaler Kohärenz bezeichnet werden (Hellmann et al. 2019). Die einzelnen Ausbildungsteile werden in der Folge oft als voneinander isoliert empfunden, die Integrationsleistung verbleibt bei den Studierenden (Joos et al. 2019).

Eine mindestens ebenso schwerwiegende Problematik ergibt sich allerdings durch die paradigmatischen Setzungen der bestehenden Facheinführungen, die grob in vier unterschiedliche Umsetzungen unterteilt werden können (vgl. Tab 1). Hierbei konnten im Rahmen einer explorativen Übersicht an acht grundschullehramtsausbilden Universitäten und Hochschulen auf Basis der curricularen Dokumente, der Inhaltsangaben und teilweise auch aufgrund der Prüfungsfragen in deutschen und österreichischen Institutionen der Lehrer*innenbildung für den Sachunterricht idealtypisch folgende Konzeptionen unterschieden werden:

- Länderkundlicher Zugang
- Fachkonzeptionell-thematischer Zugang
- Alltagsweltlicher Zugang
- Keine explizit disziplinare Einführung – Themen der Geographie integriert in generalisierte Lehrveranstaltungen wie Gesellschaftskunde[1]

Auswirkungen darauf, welche Raumkonzeptionen und welche Anknüpfungspunkte des Perspektivrahmens mit den erworbenen Kompetenzen ad-

[1] Unter dieser Kategorie werden Ansätze zusammengefasst, die in den Curricula Anknüpfungspunkte für die Disziplin vermuten lassen, bisweilen sind diese eher länderkundlich, bisweilen alltagsweltlich konzipiert. Die Lehrveranstaltungsleiter*innen sind dabei typischerweise nicht fachlich ausgewiesen, eine Orientierung an Powerful disciplinary knowledge ist nicht anzunehmen.

Tab.1 Übersicht (impliziter) paradigmatischer Setzungen der Einführungslehrveranstaltungen (eigene Zusammenstellung auf Basis curricularer Dokumente an deutschen und österreichischen grundschullehramts/ sachunterrichtsausbildenden Hochschulen).

Lehrveranstaltungstyp	Fachparadigma	Raumbezug	Perspektivrahmen	Lernparadigma
Länderkundlicher Zugang	Länderkunde (Daten und Fakten über die Adresse organisiert)	Physisch materieller Raum (Adresse, Container, Lagebeziehungen)	???	kognitivistisch
Fachkonzeptionell-thematischer Zugang	Vielfältige fachkonzeptionelle Paradigmen thematisch organisiert	Physisch materieller Raum (Adresse, Container, Lagebeziehungen) (Sozial konstruierter Raum)	Themenbereiche am Schnittpunkt Gesellschaft-Natur	kognitivistisch
Alltagsweltlicher Zugang	Handlungs- und gesellschaftstheoretische Paradigmen am Alltag orientiert	(Physisch materieller Raum) Sozial konstruierter Raum (Wahrnehmung, Identität, Raumordnung, Politik …)	Zukunftsorientierung: Wandel, Partizipation, Gestaltung, Nachhaltigkeit	konstruktivistisch

ressiert werden können, hat der grundlegende paradigmatische Zugang der Lehrveranstaltung. Der oft noch gewählte länderkundliche Zugang, der an einigen Ausbildungsstandorten noch verfolgt wird, bedingt, dass eben der Perspektivrahmen und vielfältige Raumkonzeptionen kaum angesprochen werden können, und dass damit gemäß Vielhaber (1999) eigentlich nur ein unreflektiertes Vermittlungsinteresse unterstützt werden kann.

Anforderungen an eine Facheinführung für den Sachunterricht

Aus den skizzierten Problembereichen ergeben sich einige wenige generalisierbare Anforderungen an eine Facheinführung für den Sachunterricht, die in einem vergleichsweise geringen Umfang (2–5 ECTS je nach Standort der Lehrer*innenbildung) fachliches Denken professionsorientiert vermitteln will.

- Es geht darum, **basale fachliche Konzepte** der Disziplin für den eigenen Alltag der Studierenden fassbar zu machen. Ausgangspunkt dafür sind die „Geographien des eigenen Lebens“ (Daum 1993), die auf heutige, oft digitale Lebenswelten anzupassen sind. Beispiele dafür wären einfache Konsumakte, Regeln auf Spielplätzen, im Schulhof und im öffentlichen Raum.
- Die Studierenden sollen diese fachlichen Konzepte als für den eigenen Unterricht grundlegende, weil **auf den Perspektivrahmen und die Lehrpläne abgestimmte** Instrumente wahrzunehmen (Haltenberger et al. 2023), um Situationen und Phänomene der Alltagswelt mit Schüler*innen erschließen zu können.
- Der konzeptuell orientierte Zugang soll dazu beitragen, die erworbenen Kompetenzen möglichst einfach **auf ihre zukünftige lokalisierte Wirkungsstätte in der Schule übertragen** zu können (Jekel, Gryl, Basten & Zabel 2024). Wahrnehmung und soziale Bedeutungszuweisungen an städtische Orte und Naturschutzgebiete etwa können entsprechend mit *einem* theoretischen Hintergrund behandelt werden ebenso wie Partizipation in der Raumplanung.
- **Partizipation** (Teilhabe an Gesellschaft) soll frühzeitig ermöglicht und geübt werden. Es geht darum, die Welt insbesondere auch im Sachunterricht nicht als schicksalhaft und alternativlos zu erleben, sondern als auch und besonders mit Konzepten und Methoden der Geographie gestaltbar (Haltenberger et al 2023).

Umsetzung einer lernendenzentrierten Facheinführung

Eine lernendenzentrierte Facheinführung stellt – so wie auch der aktuelle Entwurf der geographischen Perspektive des Perspektivrahmens Sachunterricht – nicht das Fach in das Zentrum, sondern Situationen und Phänomene des individuellen Alltags, in denen fachspezifische Zugänge zur Reflexion, Analyse und Problembearbeitung beitragen können. Das zugrundeliegende theoretisch-konzeptionelle Wissen kann

in Anlehnung an Lambert, Solem & Tani (2015) als Powerful Disciplinary Knowledge bezeichnet werden. Dazu gehören für die Disziplin Geographie unter anderem Raumkonzepte und Raumkonstruktion, alltägliche Regionalisierung, Umweltwahrnehmung, Mensch-Umwelt-Interaktion, räumliche Analyse und Darstellung. Diese sind jeweils mit Alltagshandlungen zu verbinden, um den Mehrwert und die Transferierbarkeit der fachlichen Zugänge in die Praxis herauszustellen. Diese Herangehensweise bietet sich insbesondere mit Blick auf die angestrebte Professionalisierung der Studierenden als Lehrkräfte für den Volks- bzw. Grundschulunterricht an.

Gleichzeitig sollten im Rahmen der Einführung auch die Beiträge der Disziplin zu einer Vorbereitung auf das Leben in der digitalen Welt berücksichtigt werden – sowohl auf allgemeiner (vgl. u. a. Pettig & Gryl 2023) als auch auf einer fachspezifischen Ebene der Geomedien (Gryl & Jekel 2012; Jekel et al. 2024). Entsprechend wird in der Umsetzung stark darauf geachtet, dass etwa Regionalisierung und Raumkonstruktion anhand digitaler Beispiele behandelt, Umweltwahrnehmung durch die Möglichkeiten technischer Sensoren ergänzt wird und Kartographie auch über Volunteered Geographic Information eingeführt wird. Die Digitalisierung ermöglicht zudem die verstärkte regionale Übertragbarkeit der Konzepte, indem beispielsweise in Fragen der Raumordnung anhand der jeweiligen lokalen Problemstellungen und Rechtsmaterien (z. B. Raumordnungsgesetze, Flächenwidmungs- und Bebauungspläne) eingeführt werden kann.

Die einzelnen Materialien sind dabei über Grundlagentexte erschlossen und für prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen jeweils mit Arbeitsaufgaben für die Studierenden verbunden, die entweder direkt die Übertragung in die Unterrichtspraxis thematisieren, oder praktisch analog auch mit Volks- bzw. Grundschüler*innen durchgeführt werden können. Dadurch soll der Praxistransfer angeregt werden. So wird etwa die Soziale Produktion von Raum über Lefebvre anhand eines städtischen Beispiels eingeführt. Der Transfer findet in Folge an einem lokalen Beispiel der Alltagswelt statt, das vom eigenen Kinderzimmer über den örtlichen Kreisverkehr bis zum persönlichen Fitnessstudio reicht. In einem weiteren Beispiel wird Sensorik über die Lautstärkemessung des Mobiltelefons und entsprechende Apps vorgestellt, und die Messung sowie ihre Problematiken im direkten Umfeld der Bildungsinstitution erprobt. Als Nebenprodukt können hier distance-decay-Funktionen (hier: der Abnahme des Phänomens Lärm mit zunehmender Distanz) als wesentliches Konzept raumwissenschaftlicher Geographie eingeführt werden.

Während die Materialien sowie Vorschläge zu Arbeitsaufträgen auf einem Moodleserver der Universität Duisburg-Essen unter einer CC-BY Lizenz liegen, ist die eigentliche Abwicklung über die Lernplattform der eigenen Bildungsinstitution zu implementieren.



Abb. 1: Übersicht Lernendenzentrierte Facheinführung Geographie für den Sachunterricht. (eigener Entwurf auf Basis von Jekel, Gryl, Basten & Zabel 2024)

Erfahrungen und Fazit

Sowohl in der quantitativen Lehrveranstaltungsevaluierung als auch in verbalen Beurteilungen und Verbesserungsvorschlägen wurde die neue LV-Konzeption überwiegend positiv aufgenommen. Dies betrifft insbesondere die vermutete Anwendbarkeit der Lehrveranstaltungsinhalte in der Unterrichtspraxis.

Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass eine stark alltagsweltlich ausgerichtete Facheinführung – wie jede andere auch – einer starken Vorselektion in der Disziplin vorhandener Theoriesysteme bedarf. Der aktuelle Zugang ist stark aus der sozialwissenschaftlichen Geographie heraus gedacht und könnte naturwissenschaftliche Ansätze stärker integrieren, etwa über Nachhaltigkeitsfragen.

Eine weitere Problematik ergibt sich aus der Übertragung in klassische lehrendenzentrierte Vorlesungsformate für große Studierendenzahlen. Hier können wohl die thematischen Zugänge, nicht aber die interaktiven Arbeitsaufgaben übernommen werden (oder lediglich in einer deutlich reduzierten Form). Insofern eignet sich für diese Lehrveranstaltungsformate vermutlich am besten eine Kombination aus alltagsweltlichen und fachkonzeptionell-thematischen Zugängen. In diesem Fall ist die Nutzung der OERs in einem Selbstlernkurs und zur Prüfungsvorbereitung denkbar.

Zugänge: Die folgenden Module sind als OERs ab August 2025 verfügbar, über den Gastzugang müssen lediglich die Nutzungsbedingungen der Universität Duisburg-Essen akzeptiert werden.

Jede*r macht Geographie
https://moodle.uni-due.de/course/view.php?id=49013

Aus der Welt in den Kopf
https://moodle.uni-due.de/course/view.php?id=49012

Aus dem Kopf in die Darstellung
https://moodle.uni-due.de/course/view.php?id=49011

Geographien für das Individuum
https://moodle.uni-due.de/course/view.php?id=49010

Geographie für die Gesellschaft
https://moodle.uni-due.de/course/view.php?id=49009

Wir laden zur auszugsweisen oder kompletten Nutzung der Materialien ein und sind über Berichte und Verbesserung einzelner Materialien dankbar.

Dank

Die Entwicklung der Konzeption wurde im Rahmen des Geotandem-Projekts der AG Hochschullehre des VdGH unterstützt. Das Geotandem-Projekt wiederum wurde durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördert. Die Konzeption der OER wurde durch den OER-Zuschuss der Universitätsbibliothek der Universität Duisburg-Essen bezuschusst. Die Publikation wurde zudem aus Mitteln des Publikationsfonds der Universität Duisburg-Essen gefördert.

Referenzen

Daum, E. (1993): Überlegungen zu einer „Geographie des eigenen Lebens“. In: Hasse, J. & Isenberg, W. (Hrsg.): Vielperspektivischer Unterricht. (= Osnabrücker Studien zur Geographie 14) Osnabrück: Universität Osnabrück, 65–70.

Gryl, I., & Jekel, T. (2012*). Re-centring GI in Secondary Education.* Towards a Spatial Citizenship Approach. Cartographica, 18–28.

Haltenberger, M. et al. (2023): Die geographische Perspektive im Perspektivrahmen Sachunterricht der GDSU 2023. GW-Unterricht 170, 33–37.

Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. G. und Zaki, K. (Hrsg.) (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS.

Jekel, T., Gryl, I., Lauffenburger, M., Kanwischer, D., Budke, A., & Schulze, U. (2024). Reflection, Argumentation, and Participation through Geomedia: A Model of Emancipatory Use for Teacher Training. Journal of Geography, 124(1), 12–21. https://doi.org/10.1080/00221341.2024.2432933

Jekel, T., Gryl, I., Basten L. & Zabel, H. (2024): Geographie – das ist ja so ’ne Sache: Eine Einführung in geographische Bildung im Kontext des Sachunterrichtsstudiums. Mossig, I & Müller, A.-L. (Hrsg), Geotandems. Teamteaching in der geographischen Hochschullehre. Münster: LIT, 55–73.

Joos, T. A., Liefländer, A. & Spörhase, U. (2019): Studentische Sicht auf Kohärenz im Lehramtsstudium. In: Hellmann, K. et al. (Hrsg.): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 51–67.

Lambert, D., Solem, M. & Thani, S. (2015): Achieving Human Potential Through Geography Education: A Capabilities Approach to Curriculum Making in Schools. Annals of the Association of American Geographers 105 (4), 723–735.

Pettig, F. & Gryl I. (Hrsg.) (2023), Geographische Bildung in digitalen Kulturen. Perspektiven für Forschung und Lehre. Berlin: Springer Spektrum.

Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht. In: Vielhaber, C. (Hg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Institut für Geographie der Universität Wien, Wien. S. 9–26.

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s123

Christian Vielhaber

(* 1. Juni 1948; † 2. Mai 2025 in Wien)

Ein Vorwort von Herbert Pichler, Karin Dobler und Lars Keller
*(Koordinator*innen dieses Sammelbeitrags)*

Immer noch schlucken wir ob des Wechsels der Zeitform im ersten Satz des Wikipedia-Eintrags: Christian Vielhaber „war ein österreichischer Geograph und Geographiedidaktiker". Auch erscheint das unbestimmte Personalpronomen unpassend, denn für uns ist er DER österreichische GW-Fachdidaktiker seiner Generation.

Nun also der Nachruf. Was können wir ihm nachrufen, was wir nicht schon zu freudigen Anlässen runder Geburtstage veröffentlicht haben? Die Festschriften zum 50. Geburtstag *Geografie, Wirtschaftskunde und andere Ungereimtheiten* (Goetz et al. 1998) sowie zehn Jahre später mit *kind : macht : raum* (Dobler et al. 2008) geben Zeugnis vom akademischen Wirken und von der intellektuellen und kreativen Strahlkraft des Engagements Christian Vielhabers. Wir erinnern uns auch gerne daran, ihn im Rahmen der Tagung Zukunft Fachdidaktik GW 2016 anlässlich seines Übertritts in den Unruhestand ein drittes Mal unter dem Vorwand eines Kamingesprächs 4.0 über Konstruktivismus und Kontingenz überrascht zu haben: Das freundschaftlich-kollegiale Streitgespräch mit Tilman Rhode-Jüchtern entpuppte sich als pointierte und äußerst nachlesenswerte Laudatio (siehe Rhode-Jüchtern 2019: 41–44).

Eine ausführliche Würdigung zum 70. Geburtstag in der *MÖGG 160* (Hintermann & Pichler 2018) erschließt den Akteur und Menschen Christian Vielhaber und seine vielfältigen Tätigkeitsfelder: Christian Vielhaber als international gut vernetzter Fachdidaktiker, der einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet hat, das – von Wolfgang Sitte entscheidend auf den Weg gebrachte – neue Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde an Schüler*inneninteressen, politisch bildend und kritisch-emanzipatorisch auszurichten und Fachdidaktik als Sozialwissenschaft zu leben. Christian Vielhaber als langjähriger Mitherausgeber und Redaktionsmitglied der *Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde* an der Universität Wien (1988–2012) und der Fachzeitschrift *GW-Unterricht* (1995–2010), Verfasser von mehr als 150 wissenschaftlichen Publikationen und Mitorganisator der Vernetzungstreffen der Fachdidaktik GW im Rahmen der Haimingerberg-Tagungen sowie der IMST-Fachdidaktiktage. Christian Vielhaber als streitbarer Akteur für Kinderrechte und gewaltfreie Erziehung in Schule und Gesellschaft. Christian Vielhaber als Mentor, Unterstützer und Ermöglicher. All das kann gerne – auch zur Erinnerung – nachgelesen werden.

Rasch reifte der Gedanke, dass sich Christian über eine andere Form des Nachrufes freuen würde. Der Einladung, einen Textbaustein zu einem sehr persönlichen Nachruf beizusteuern, sind binnen kürzester Zeit zahlreiche Wegbegleiter*innen aus mehreren Generationen gefolgt. Daraus entstand die folgende Sammlung von persönlichen Erinnerungen, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, dafür umso authentischer davon Zeugnis ablegen, von wem wir uns hier verabschieden.

Lieber Christian, du fehlst und bleibst erinnert.

Literatur

Dobler, K., T. Jekel & H. Pichler (2008): kind : macht : raum [Festschrift für Christian Vielhaber zum 60. Geburtstag]. Wichmann Verlag, Berlin.

Goetz, K., M. Heintel & R. Kana (1998): Geografie, Wirtschaftskunde und andere Ungereimtheiten. Festschrift für Christian Vielhaber. WUV Universitätsverlag, Wien.

Hintermann, C. & H. Pichler (2019): Christian Vielhaber zum 70. Geburtstag. In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft 160. S. 392–397.

Rhode-Jüchtern, T. (2019): Laudatio für Christian Vielhaber. Fabelhafte Einstiege zum Ausstieg von der Uni. Die Chance der Kontingenz. Geographische Erfahrung im Zweiten Blick. In: GW-Unterricht 153. S. 41–44.

Vielhaber Ch. (2000): Vermittlung und Interesse. Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht. In: Vielhaber Ch. (Hg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15). Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, Wien. S. 9–26.

Lieber Christian, ich bin so dankbar, dass ich noch wenige Wochen vor deinem Wechsel in eine andere Welt ein so wunderbares Gespräch mit dir führen konnte, was für ein Glück! In diesem Gespräch warst du, mein lieber Freund, genauso stark und positiv und emotional, wie du es auch in deinem Leben warst. Immer mit Vollgas (natürlich auch im Auto, vor allem aber) für die Dinge, die dir wirklich wichtig waren: die Fachdidaktik GW, unsere Zeitschrift GW-Unterricht (die du mir 2009 mitanvertraut hast, was mir sehr viel bedeutet hat), die Lehre mit den Studierenden, der Konstruktivismus und allen voran immer der Mensch beziehungsweise das Kind. Ach ja, Konstruktivismus, das habe ich von dir zuerst gehört und ich konnte gar nichts damit anfangen. Nachdem du aber so begeistert warst, habe ich versucht, die gleiche Begeisterung zu erlangen und bin dir unendlich dankbar dafür, denn es ist mir, so glaube ich, gelungen. Dass Bildung eben viel weniger mit Inhalten zu tun hat und viel mehr mit dem Menschsein und dem Kindsein, das hast du mir beigebracht, und ich werde versuchen, das in deinem Sinne weiterzuleben. Die Kritik derer, die das nicht verstehen können oder wollen, werde ich für dich weiter aushalten, auch das verspreche ich dir. Genieß deine Reise bis zum Wiedersehen, ich habe das schwere Gefühl, wir treffen uns wieder. Herzlichst, dein Lars, traurig und glücklich zugleich.

Lars Keller (Universität Innsbruck)

„Was könnte das Ergebnis dieses Lernprozesses sein? Kein fades Handout, kein Test. Geht gemeinsam raus aus der Schule! Nehmt euch an der Hand! Bildet eine Menschenkette und steht für eure Ideen ein!“

Wir spürten immer: Studierende und ihre Ausbildung sind im Mittelpunkt *deiner* Arbeit. Kritisch sein, vernetzt denken, Überlegungen einordnen – Herz und Verstand sind notwendig, um Lehrer*in zu sein. Dein Umgang mit Studierenden war immer auf Augenhöhe, du hast uns das Gefühl gegeben, dass unsere Ideen wertvoll sind. Wir können gemeinsam Großes schaffen, an den Schulen, für die Gesellschaft und die Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung. Dein Vertrauen in uns hat uns Sicherheit gegeben, während des Studiums und darüber hinaus.

Du hast uns jungen Wilden immer vermittelt: Jedes einzelne Kind ist im Mittelpunkt *unserer* zukünftigen Arbeit. Es liegt an uns, in diesem verantwortungs-vollen Job zuzuhören, zu motivieren, Kinder entdecken und erforschen zu lassen, zu unterstützen, gemeinsam zu lachen, zu vermitteln … kurzum: für Kinder und Jugendliche da zu sein!



Danke, dass du uns geprägt hast. Deine Überzeugungen werden jeden Tag in die Schulklassen und Lehrer*innenteams weitergetragen.

Philipp Huber (BG Krottenbachstraße, Wien)

Christian war ein selten cooler Typ, ein ganz toller Professor. Es wird oft diese Floskel von der Kommunikation ‚auf Augenhöhe‘ verwendet. Er war so einer – er ist, wenn auch körperlich und nicht nur körperlich, viel größer, den Studierenden auf Augenhöhe begegnet. Er hat die Student*innen ernst genommen, wir Studierenden haben uns ernst genommen gefühlt. Christian war kumpelhaft, sehr zugewandt, er hat den Studierenden die nötige Freiheit gewährt.

Ich gehörte nicht zu seinem engsten Kreis – was nicht an ihm lag.

Anfangs habe ich mich ein bisschen an ihm abgearbeitet, weil ich mir mit dem philosophischen Zugang zur Geografie schwergetan habe, den er und viele seiner Generation vertreten haben. Frankfurter Schule. Und Christian hat die Kritik nicht nur hingenommen, sondern er hat sich der Diskussion gestellt. Mit ehrlicher Freude und großem Interesse. Auch mit dem Lächeln des erfahrenen Profs, der ganz genau weiß, dass die Jungen kritisch sein müssen. Es war nie ein überhebliches Lächeln – nein: Christian hat stets Anteil genommen und war den Studierenden und ihren Meinungen gegenüber sehr wohlwollend eingestellt. Es ist auch sein Lächeln, an das ich mich immer erinnere, wenn von Christian die Rede ist und die Rede sein wird.

Eine Österreich-Exkursion in den Anfängen meines Studiums – ins Waldviertel, Land und Leute sozusagen, Besichtigungen von Manufakturen und landwirtschaftlichen Betrieben. Endlich – Christian war ganz Geograf: nicht mehr Theorie, sondern der gesamthafte Zugang zu den Dingen. Natur, Kultur, Wirtschaft, Menschen. Ich habe das Protokoll nicht streng und fad wissenschaftlich geschrieben, sondern versucht, eine Reportage zu verfassen: Waldviertler*innen im Porträt. Der Text wurde sehr gut bewertet, ich habe ihn dem Falter geschickt – der hat ihn dann veröffentlicht.

Nicht wissentlich war Christian an meinen journalistischen Anfängen beteiligt.

Später – seltene Begegnungen – stets von großem wechselseitigem Respekt geprägt, stets mit einem Scherz auf den Lippen.

Ich habe es gut: Ich treffe gelegentlich Michael Vielhaber, den Sohn. Ein lieber Kollege.

Das Lächeln, die zugewandte Persönlichkeit, die Freundlichkeit – sie strahlen auch aus Michael. Und erinnern mich an seinen Vater, an Christian …

Christoph Varga (ORF, Wien)

Mein erster Eindruck von Christian nach der ersten Einheit des fachdidaktischen Proseminars war eindeutig: Der spinnt! Was will der von uns? Nach und nach habe ich dann mehr davon begriffen, was Christian wollte, welche Ecken und Kanten er hatte und wo er weich und verständnisvoll war. Ich wäre ein anderer ohne seine Impulse zur Kritik an Schule und Gesellschaft und sein unermüdliches Eintreten für diejenigen, die nicht zu den Mächtigen und Lauten in unserer Gesellschaft zählen. Auch seine wiederholten Ausführungen über die Frankfurter Schule und deren Aktualisierung in schulischen Lernprozessen haben mich nachhaltig beeindruckt.

Er hat mich als jungen Studenten gefördert und ermuntert meine ersten Aufsätze in GW-Unterricht zu publizieren. Davon habe ich sehr profitiert und viel gelernt. Persönlich sind mir vor allem seine Freundlichkeit und Offenheit in Erinnerung. Selten dauerte eine Besprechung nur so lange wie vorgesehen, weil wir einfach immer etwas Interessantes zu diskutieren hatten: Sozialdemokratie, Christentum, Ökonomie, Schulbücher oder Kindererziehung oder …

Danke Christian!

Christian Rainer (Lauder Business School, Wien)

Lieber Christian!

Ich erinnere mich noch ganz gut an unsere ersten Zusammentreffen in Eisenstadt in den 1960er Jahren. Die ‚Vielhaber-Burschen' waren öfters in der Gegend um die Haydngasse/Hauptstraße anzutreffen. Eure Wohnung lag einen Steinwurf entfernt von der Franziskanerkirche, wo auch gleich ein Eingang in den Schlosspark zu finden ist, der ein beliebtes Revier für uns war.

Später trafen wir uns vereinzelt auf der ‚Alm', die dein Bruder Andreas mit seiner damaligen Partnerin bewirtschaftete. Diese Location war DER Treffpunkt für Jugendliche schlechthin.

Intensiver entwickelte sich unser Kontakt im Rahmen meines Studiums am Institut für Geographie und Regionalforschung. Nie vergesse ich die Vorlesungen zur Bevölkerungsgeographie, in denen du und Carlo als wissenschaftliche Hilfskräfte Prof. Ernest Troger tatkräftigst unterstützt habt. Dank euch hinterließ auch unsere 14-tägige ‚Tirol-Exkursion' beeindruckende, kameradschaftliche, amüsante und lehrreiche Spuren bei mir.

Unsere Zusammenarbeit vertiefte sich durch meine Ausbildung und Mentorinnen-Tätigkeit im Rahmen der Schulpraxis. Unvergesslich sind unsere zahlreichen, teils hitzigen Debatten zu deinen ‚Vermittlungsinteressen', die ich heute noch meinen Studierenden erzähle. Deinen zahlreichen Einladungen damals in dein Domizil ‚jenseits der Donau', wo wir Betreuungslehrer*innen uns alle gut austauschen konnten, folgte ich sehr gerne.

Später durfte ich mit dir viele wunderbare Aufenthalte mit meinen Schüler*innen im Lechtal erleben, wir waren ein gutes Team. Danke für die vielfältigen Einblicke und unsere damit verbundenen Ausflüge in den Lechtaler Alpen. Ich erinnere mich noch genau daran, dass die Studierenden und ich dich eines Abends zu einer unvergesslichen Pyjamaparty überreden konnten. Die Flasche Rotwein, die wir damals nicht mehr getrunken haben, lagert heute noch in meinem Keller. Wir wollten sie daheim gemeinsam leeren …

Besonders dankbar bin ich dir, weil du mich ermutigt hast, meine beruflichen Erfahrungen als Lektorin am Institut einzubringen. Du hattest immer ein offenes Ohr für meine Anliegen, unsere Gespräche und deine Ratschläge schätzte ich sehr.

Ich vermisse dich. Susi

Susanne Reimann (Universität Wien, PH-Eisenstadt)

Gedanken an Christian …

Wenn ich an dich denke, so sehe ich einen leidenschaftlichen und wortgewaltigen Kämpfer vor mir. Kampf wogegen / Kampf wofür?

- Kampf gegen das „… war schon immer so"; Kampf für Mut, Neues auszuprobieren
- Kampf gegen Mauscheleien; Kampf für das offene Wort
- Kampf gegen die Geringschätzung von Schüler*innen; Kampf für gleichberechtigte Meinungen, auch wenn sie schmerzvoll sind
- Kampf gegen einfallslose Unterrichtsroutine; Kampf für neue Methoden und Beteiligungen an der Unterrichtsgestaltung durch die ‚Betroffenen'

- Kampf gegen die theorielose Unterrichtsplanung; Kampf für den Willen, auch Theorie zu studieren und sie sinnvoll im Unterricht einzusetzen
- Kampf gegen jede Form der Ausgrenzung; Kampf für die Schwachen …

Ich war nicht immer deiner Meinung, manches war mir zu radikal, manches wollte ich nicht so rasch aufgeben. Und doch: Ohne diese Herausforderungen, die du permanent eingefordert hast, wäre mein ‚fachdidaktisches Leben' anders verlaufen … DANKE!

Maria Hofmann-Schneller (ehemals Universität Wien)

⁘

Christian, der Ermutiger

„Du, sag'! Was hältst du davon, wenn …?"

Statt Skepsis oder Ablehnung kam: „Ja, das sollten wir probieren!" Und sofort kamen seine Ideen dazu, immer mit theoretischen Begründungen, warum man etwas machen sollte. Besonders beeindruckend für mich waren die Kooperationsprojekte mit Schulklassen, bei denen Studierende jeweils eine kleine Gruppe Schüler*innen betreuten. So fand die erste solche Projektwoche in Brandberg/Zillertal statt.

Was habe ich dabei gelernt?

Das Erleben eines eigenständigen Arbeitens an einem interessanten Thema motivierte wirklich alle! Und es waren keineswegs immer die sogenannten ‚guten Schüler*innen', die am Ende die besten Präsentationen ihrer Arbeit ablieferten. Daher: Vertraue den Kindern!

Christian wollte soziale und politische Verhältnisse für die Raumgestaltung möglichst bewusst machen. Dadurch entstand bei vielen Projekten eine neue Sichtweise auf die Geographie. Daher: nicht „Was ist wo?", sondern „Warum ist etwas so?" Da bin ich dem Christian wahrscheinlich doch einiges schuldig geblieben.

Christian hat mir gezeigt, dass er in der Arbeit mit den Schüler*innen das einbringen kann, was er der Theorie nach fordert. Etwas, was leider manchmal bezweifelt wurde. Daher: Begründen können, was man tut! Naja, da war er schon besser als ich.

Beeindruckt hat mich sein Umgang mit Kindern. Das zeigte sich, wenn er in der Schule war. Das zeigte sich in den Projektwochen, wenn er bei auftretenden Problemen in klarer, aber wertschätzender Art diese löste. Bei Maturatreffen dreißig bis vierzig Jahre danach ist die schöne Erinnerung an die Projektwochen bei den ehemaligen Teilnehmenden noch da.

Für mich blieb: Schule könnte ganz anders sein. Darüber habe ich mit Christian immer wieder emotional diskutiert. Ich konnte ihm kaum widersprechen, denn er wurde mir da ja zum Vorbild.

Franz Graf (ehemals Universität Wien)

⁘

übungen zur bevölkerungsgeographie: husa/vielhaber, regionale geographie des burgenlandes: vielhaber, exkursion weinbaugebiet neusiedler see (1-tägig): vielhaber, exkursion nördliches grenzland (4-tägig): husa/vielhaber, exkursion südliches grenzland (4-tägig): husa/vielhaber, synthetisches proseminar humangeographie: vielhaber, seminar struktur- und entwicklungsprobleme der peripherräume österreichs: vielhaber/wohlschlägl, inhalte und methoden der fachdidaktik gw: vielhaber, übungen zur unterrichtsplanung in gw – fachdidaktik II: vielhaber, 2. diplomprüfung: stieglbauer, husa, vielhaber, diplomarbeitsbetreuer: vielhaber, tutorin bei div. lehrveranstaltungen von – erraten: vielhaber.

in meiner studienzeit, von 1986 bis 1991, habe ich eine ziemlich hohe dosis vielhaber (und erstaunlich viele weinbauexkursionen) geschnupft. zum teil kam man/frau im studium nicht an ihm vorbei, ich entschied mich aber ganz bewusst immer wieder für lehre bei ihm. ich gehörte zu den vielhaber-anhänger*innen, was impliziert, dass es auch die gegenfraktion gab. christian forderte und überforderte, verunsicherte und provozierte. und ich: lernte. nicht, dass ich immer alles verstanden hätte und jede position geteilt hätte, die er in langen gesprächen und diskussionen erörterte. aber allein die tatsache, dass er sich zeit nahm, wenn ich an seine tür klopfte, dass er zuhörte, dass er mich mit wissenschaftlicher literatur versorgte – und das immer freundlich, zugetan, interessiert auch an dem, was ich dachte und argumentierte.

christian hat mich und jene, die sich für fachdidaktik interessierten, sehr rasch eingebunden. regelmäßig mahnte er beiträge für gw-unterricht ein, lud mich schon als junge lehrerin zu fachdidaktiktreffen am haimingerberg, knüpfte kontakte für uns zu anderen wissenschaftlern, holte uns ins lehrenden-team am fachdidaktikzentrum, war im besten sinn ein förderer und ermöglicher.

später durfte ich mit ihm im verein für gewaltlose erziehung, dem er lange als obmann vorstand, zusammenarbeiten. soviel zeit und engagement hat er hier investiert, regelmäßig eine zeitung herausgebracht, veranstaltungen organisiert.

ganz gleich, wo mich meine pädagogische rastlosigkeit hintrieb: in christian fand ich jemanden, mit dem ich bildungspolitische ereignisse und entwicklungen



Österreichischer
Kinderschutzbund
www.kinderschutz.at

leidenschaftlich diskutieren konnte, der nie aufhörte kritische fragen zu stellen.

christian wurde mir ein freund, und ich war sehr stolz, als er die patenschaft meines zweiten kindes felix übernahm. nie hat er einen geburtstag vergessen, felix´ vorwissenschaftliche arbeit hat er mit derselben akribie gelesen und dazu feedback gegeben wie einst zu meiner diplomarbeit. und die tatsache, dass dieser nun raumplanung an der tu studiert, kommentiert mit: na ja, so wichtig wie die inhalte wäre auch die gesellschaftspolitische komponente, die es gilt, durchzusetzen. den master kannst ja dann bei uns an der geographie machen, wäre schon gescheiter.

christian, dein pädagogisches credo war und ist mir zur leitschnur meines eigenen handelns geworden: die schule ist von den kindern her zu denken. dein didaktisches credo, die transparente kommunikation und stetige reflexion über die vermittlungsinteressen, über das cui bono?, das hat mich beim unterrichten genauso geleitet wie beim verfassen (und später beim begutachten) von schulbuchtexten. du konntest wunderbar schimpfen und hochemotional wut ablassen („dem/der xy gehört ganz gewaltfrei eine …") – und warst zu gleich einer der tolerantesten und friedfertigsten menschen, die ich kenne. was für ein glück, dich als lehrer und freund in meinem leben gehabt zu haben.

(Karin Dobler-Kreibich,
Bundesministerium für Bildung, PH Wien)

.....

Lieber Christian,

als du vor mehr als 10 Jahren festgestellt hast, dass du jetzt weißt, wer deine Nachfolgerin wird und mich mit dem Gedanken überrascht hast, dass ich mich um deine ‚Nachfolge' bewerben könnte, habe ich herzlich gelacht und mich und dich und Herbert gefragt, wie um alles in der Welt du denn auf diese – für mich völlig abstruse – Idee kommen kannst. Auch wenn ich mich in den Jahren davor vermehrt mit bildungsrelevanten Aspekten im Kontext von Migration und Schule beschäftigt hatte, habe ich doch weder ein Lehramtsstudium absolviert noch Unterrichtserfahrung im klassischen Sinne gesammelt. Dementsprechend habe ich den Gedanken im ersten Impuls strikt von mir gewiesen. „Denk drüber nach, liebe Christiane", hast du gesagt, und „Lass uns drüber sprechen". Ich habe nachgedacht, wir haben gesprochen, du hast mich überzeugt. Du hast für mich nachvollziehbar argumentiert, dass die GW-Fachdidaktik eine Sozialwissenschaft ist und dass der Fachdidaktik ein Mehr an sozialwissenschaftlicher Kompetenz guttäte. Noch überzeugender für mich war der Gedanke, an diesem Ort, in der Auseinandersetzung mit Lehramtsstudierenden vielleicht nachhaltig dazu beitragen zu können, unsere Gesellschaft ein kleines Stück offener, ein kleines Stück weniger rassistisch, ein kleines Stück gerechter zu machen. Nach zwei Jahrzehnten in der Migrationsforschung war ich ziemlich desillusioniert, mit Forschung in diesem Bereich gehört zu werden.

Dass du mir zugetraut hast, diese Stelle auszufüllen, lieber Christian, ist für mich bis heute überraschend, macht mich zugleich stolz und dankbar. Dein Wohlwollen und deine Zugewandtheit haben mich die letzten 10 Jahre begleitet. Und wenn die zu bewältigenden Aufgaben mal wieder viel zu viele sind, versuche ich mir deine unglaubliche Energie zu vergegenwärtigen, mit der du für deine Überzeugungen gekämpft hast.

Christiane Hintermann (Universität Wien)

.....

An Tagen des Abschieds wünscht man sich Unendlichkeit.

An diesen Tagen wünscht man sich doch noch ein bisschen mehr Zeit zum Reden, Fragen, Diskutieren. Man sieht die Sonne langsam untergehen und erschrickt doch, wenn es plötzlich zu Ende ist.

Christians Schritte sind verstummt, doch die Spuren seines Lebens bleiben.

Es sind Spuren, die bis zu meinem ersten Proseminar im WS 1978 zurückreichen und durch viele Gespräche über die Gesellschaft im Allgemeinen und inklusive Bildungsbemühungen im Besonderen im Laufe der letzten Jahre als Kollege geprägt wurden.

Christian ist gegangen, doch seine Spuren bleiben.

Gerlinde Pröbstl (ehemals KPH und Universität Wien)

.....

Fast 60 Jahre, das ist fast ein ganzes Menschenleben, so lange haben Christian und ich uns gekannt, so lange waren wir beste Freunde. Kaisersteinbruch, Oktober 1968, Jägerbataillon 4, Ausbildungskompanie: ich (nicht ganz 170 cm) beim Appell immer in der letzten Reihe des ersten Zuges, Christian (194 cm) direkt hinter mir in der ersten Reihe des zweiten Zuges. So haben wir uns kennen gelernt, gleich sympathisch gefunden und eine wichtige gemeinsame Begabung entdeckt, die sich während unserer Bundesheerzeit als sehr nützlich erwiesen hat: Wir waren ein perfektes Gespann beim sog. ‚Wuzeln', also beim Drehfußballspielen – ich immer in der Verteidigungsposition, Christian im Angriff. Wir haben nicht nur reihenweise die Gegner aus der Kaserne weggeputzt, sondern auch aus den umliegenden Dörfern und dabei erheblich unseren Sold aufgebessert.

Ab dann haben wir uns nie mehr aus den Augen verloren, fast 60 Jahre lang. Ab Herbst 1969 haben wir beide Geographie und Englisch an der Uni Wien studiert, ab 1974 waren wir dann gemeinsam zuerst als Wissenschaftliche Hilfskräfte, dann als Universitätsassistenten, Universitätsdozenten und schließlich als Ao. Professoren am Institut für Geographie und Regionalforschung tätig, lange Zeit sind wir im selben Zimmer gesessen, später dann in benachbarten Räumen. Wir haben uns fast täglich getroffen oder zumindest miteinander gesprochen, im Büro, auf vielen Exkursionen, in der Freizeit. Wir kannten unsere jeweiligen Stärken und Schwächen ganz genau, haben einander, wenn nötig, vor ungünstigen Aktionen gewarnt, die Meinung des anderen war uns immer wichtig. Niemals aber waren wir Konkurrenten oder Widersacher in beruflichen Angelegenheiten: Wir haben einander immer unterstützt, einander jeden Erfolg gegönnt, gemeinsam mit unserem ebenfalls langjährigen Freund Helmut Wohlschlägl bildeten wir am Institut über Jahrzehnte ein verschworenes Trio, das nicht auseinanderzudividieren war.

Christian hatte viele Talente und war ein kritischer Geist, der immer alles hinterfragte. Sein besonderes Anliegen war alles, was mit Schule und Fachdidaktik zu tun hatte, dafür brannte er. Er war immer gnadenlos auf der Seite der Schüler*innen und versuchte unermüdlich, seine Ideen für eine bessere Schule umzusetzen. Bei der universitären Ausbildung ist ihm das gut gelungen, in der Schulpraxis und bei den zuständigen Stellen im Ministerium, Stadtschulrat etc. hingegen war seine grundsätzliche Haltung nicht immer der Sache dienlich. Unseren Vorschlag, dass ein etwas diplomatischeres Vorgehen hilfreich sein könnte, hat er meist mit „Ich weiß, aber ich kann halt nicht anders …“ beantwortet. Christian war auch ein Kommunikationstalent: Wenn in Gesellschaft Schwierigkeiten auftraten, ein Gespräch in Gang zu bekommen, konnte er einfach darauf losplaudern – freundlich, fröhlich, ab und zu unvermutet eine Provokation einstreuend, und schon war die Stimmung entspannt.

Wir haben es immer genossen, uns gemeinsam über alles Mögliche aufzuregen, über andere und auch über uns selbst lustig zu machen, gemeinsam zu blödeln. Bei den vielen Exkursionen mit Studierenden im In- und Ausland, die wir über die Jahrzehnte durchgeführt haben, ist Letzteres wohl manchmal auch den Teilnehmer*innen aufgefallen: Des Öfteren wurden wir mit Blicken wie „ein bisschen kindisch, die beiden, dafür dass sie an einer Uni arbeiten“ bedacht … falls wir damit das Vertrauen in höhere Bildungsinstitutionen untergraben haben, entschuldigen wir uns noch im Nachhinein.

Und plötzlich ist alles anders, über Jahrzehnte eingefahrene Verhaltensmuster sind nicht mehr relevant. Auch jetzt, beim Schreiben dieser Zeilen, kommt mir der Gedanke, mal sehen, was der Alte sagt, wenn er das liest – nur wird er das nicht mehr. Die Nachricht vom Tod meines besten Freundes erreichte mich in der Metro in Bangkok. Unsere Thai-Freunde nahmen die Nachricht mit Bedauern, aber auch mit buddhistischer Gelassenheit entgegen: Ist ja nur ein Versuch von vielen gewesen … wäre schön, das auch so sehen zu können.

Karl Husa (ehemals Universität Wien)

Christian Vielhaber war einer meiner besten Freunde, beruflich und privat. Kennengelernt haben wir uns am Geographischen Institut der Universität Wien. Ich war damals wissenschaftliche Hilfskraft beim kurz zuvor neu berufenen Univ.-Prof. Ernest Troger, er wurde es zwei, drei Jahre später als Karl Husa, ebenfalls ‚wi.Hi‘. Das war die Geburtsstunde der ‚Troger Buam‘, wie wir drei dann jahrelang am Institut genannt wurden und einen nicht zu unterschätzenden einheitlichen Block darstellten. Wir bildeten eine feste Größe, man konnte uns nicht auseinanderdividieren, wir unterstützten und förderten uns gegenseitig und waren niemals Konkurrenten in beruflichen Angelegenheiten.

In der Fachdidaktik waren Christian und ich als Studierende und dann auch als Absolventen des Lehramtsstudiums begeisterte Schüler von Wolfgang Sitte und seinen Konzepten einer inhaltlichen und methodischen Neugestaltung des GW-Unterrichts. Demgemäß haben wir uns beide nicht nur in Humangeographie, sondern auch in Fachdidaktik GW habilitiert. Christian wurde zu einem glühenden und lautstarken Verfechter einer zeitgemäßen GW-Didaktik, anfangs lernzielorientiert, später schüler- und handlungsorientiert. Sowohl innerhalb des Instituts als auch nach außen, gegenüber Schulbehörden, Lehrkräften und Didaktikern, vertrat er seine Auffassungen mit hohem Engagement und durchaus sendungsbewusst, nicht unbedingt Konflikte vermeidend und oft mit sehr kritischem Blick auf die in den Schulen tatsächlich ausgeübte Unterrichtspraxis.

Als ich dann als Institutsvorstand eines der ersten Fachdidaktikzentren an der Universität Wien einrichtete, war klar, dass das Zentrum nur von Christian geleitet werden konnte. Er baute das FDZ-GW aus, machte es über die Universität Wien hinaus in ganz Österreich bekannt und heute gibt es eine große Gruppe engagierter und kompetenter Fachdidaktiker*innen und Lehrpersonen, die man mit Fug und Recht als seine Schüler*innen bezeichnen kann. Hinzuweisen ist u. a. auch auf die „Gelbe Reihe“ (Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde), die wir damals gegründet haben und in der Christian ei-

nige bis heute wichtige grundsätzliche Beiträge zur Geographiedidaktik veröffentlicht hat.

Mit Christian habe ich aber auch mehrere Inlands- und Auslandsexkursionen durchgeführt und wir haben gemeinsam Seminare, Übungen und Proseminare aus Human- und Regionalgeographie abgehalten, teilweise auch zu dritt oder in wechselnden Kombinationen mit Karl Husa, ganz im Sinn der ‚Troger Buam', deren Zusammenhalt bis zum traurigen Ableben von Christian immer aufrecht geblieben ist. Es war angenehm, mit Christian zusammenzuarbeiten, er war lebhaft, kritisch und gerne diskutierend, engagiert und kollegial, und es war mir dann später, als ich Institutsvorstand und Studiendekan etc. geworden bin, eine Freude, mit ihm weiter ohne jede Hierarchie und völlig gleichgestellt zusammenzuarbeiten und ihn, wenn notwendig, zu unterstützen.

Christian war ein echter Freund. Man konnte von ihm, wenn nötig, jederzeit Hilfe haben oder endlos lang über Themen, die ihn gerade beschäftigten, diskutieren. Selbstverständlich haben wir uns auch privat sehr gut verstanden. Die Aufenthalte bei ihm in seinem Zweithaus in der Steiermark waren toll und sind mir in sehr guter Erinnerung.

Lieber Christian, du wirst uns fehlen – als lieber Freund und als ehemaliger Kollege!

Helmut Wohlschlägl (ehemals Universität Wien, ÖGG)

.....

„Wir haben gesehen, dass es oft nichts zu sehen gibt."
(Schüler, AHS Heustadelgasse, 16 Jahre, 2019)

Dieser Satz war der letzte zusammenfassende Satz eines einwöchigen Kooperationspraktikums zu existierenden Erinnerungsorten der Deportation der jüdischen Bevölkerung aus dem Stuwerviertel im 2. Wiener Gemeindebezirk in der Zeit des Nationalsozialismus und zur Neugestaltung von virtuellen Erinnerungsorten ebendort. Einfach, knapp, verstörend, bestürzend.

Alles daran war Christian, auch wenn er gar nicht Teil des Projekts war: die Erfindung der Kooperationsprojekte von GW-Didaktiker*innen, Studierenden, Schüler*innen und Lehrer*innen, die Ausrichtung an der und das Eingreifen in die Gesellschaft, Forschendes Lernen mit hoher Schüler*innensteuerung, das Hinsehen, wo vordergründig nichts zu sehen ist, das Querlesen hegemonialer Deutungsmuster, das Herausfordern bequemer Zeitgenoss*innen.

Und wir dürfen heute in Pflege und Weiterentwicklung der Form und Denke großartige junge Menschen ein Stück weit begleiten und ihre Leistungen bewundern.

Danke, Christian

Thomas Jekel (Universität Duisburg-Essen)

.....

Die Tür geht auf und er betritt das Büro. So haben zahlreiche unserer Begegnungen begonnen. Und das Betreten alleine war bereits markant: meist fröhlich und mit viel Elan und immer mit ehrlichem Interesse am Gegenüber. Er sei nur kurz da, habe einen Termin, müsse bald wieder weg, war meist danach zu hören. Und trotzdem hat sich in der nächsten halben Stunde, Stunde mit Sicherheit ein hochinteressantes Gespräch entwickelt. Was immer gerade an Arbeit getan werden wollte, musste warten. Mit scharfem Blick auf die Dinge hat er seine Einschätzung zu politischem Alltag, zu gesellschaftlicher Entwicklung und vor allem zur Bildung, zur Didaktik und zum Fach GW verbreitet, immer kritisch, immer pointiert und dabei den Finger in so manche offene Wunde gelegt. Anfangs hat es fast wie eine Sturzflut gewirkt, die da auf einen hereingeprasselt ist, nach und nach ist dann aber die Erkenntnis gekommen: Da macht sich jemand wirklich Gedanken zu den Dingen, die vielleicht nicht so rund laufen, die es vielleicht zu hinterfragen gilt. Und schließlich beginnt man selbst zu grübeln, schärft die eigenen Gedanken und stimmt in das kritische Hinterfragen ein. Ansteckend im positiven Sinn war er und auch motivierend. Mehr als einmal hat er sich nach dem Stand meiner Forschungsarbeit erkundigt, die Wichtigkeit betont und mich so darin bestärkt, weiterzumachen. Danke dir Christian, für deine Überzeugung, deine positive Energie und deine kritischen Kommentare, einzig beim Lobautunnel scheiden sich unsere Geister.

Daniel Raithofer
(GWIKU Haizingergasse und Universität Wien)

.....

„Burschen, ihr müsst´s unbedingt in die Schule gehen!"

Da standen wir, 1995, auf einer fachdidaktischen Auslandsexkursion mit Christian Vielhaber in einem Pub in Folkestone, den Gehrer-Brief druckfrisch in der Tasche. Selbst wenn wir seinem Drängen zur Lehre nur über Umwege folgten: Christians geographisch-fachdidaktische Begeisterung hat tiefe Spuren bei seinen ‚Burschen' hinterlassen. Jörg Winter erklärt heute als ORF-Auslandskorrespondent öffentlich-rechtlich die weite Welt; Ich selbst darf geopolitische Auslandserfahrungen vom Westbalkan über den Südkaukasus bis nach Genf und New York beim Bundesheer sowie am Institut mit Studierenden und Kolleg*innen teilen. Er hat schon recht behalten. Danke, Christian!

Ernst M. Felberbauer
(Landesverteidigungsakademie und Universität Wien)

Der Mensch im Mittelpunkt …

Christian hat immer wieder Kooperationsseminare geleitet, in denen Kinder aus meinen GW-Klassen gemeinsam mit GW-Lehramtsstudierenden zusammenkamen. Hieraus eine kleine Anekdote aus einer Zugfahrt nach Kärnten: Eine Schülerin fragte einen Studierenden, wo wir uns gerade befänden. Dieser zog sein Handy hervor, schaute kurz ins Navi und antwortete. Christian beobachtete die Szene mit einem Lächeln und fragte den Studierenden später, wie er diesen Moment als Lerngelegenheit hätte nutzen können – sodass die Schülerin selbst die Antwort auf ihre Frage hätte entdecken können. Wer Christian kannte, weiß: Es ging ihm niemals darum, jemanden bloßzustellen. Vielmehr wollte er jede und jeden in der eigenen Professionalität wachsen sehen.

Diese kleine Szene fasst für mich wunderbar zusammen, wie ich Christian erlebt habe: klar, konsequent und immer mit einem tiefen Respekt für den Menschen, der im Mittelpunkt unseres schulischen Handelns stehen muss. Diese Haltung reicht weit über den GW-Unterricht hinaus – sie war quasi sein innerer Kompass.

Christians Haltung hat mein eigenes Denken über Schule und Hochschule nachhaltig beeinflusst – und tut es bis heute. Um mit den Vermittlungsinteressen zu sprechen, zeigt sie sich technisch in der generellen Frage, wie Lernen und Lehren gestaltet sein sollen, praktisch im lebensweltlichen Bezug zu den Lernenden, kritisch-emanzipatorisch im ständigen Hinterfragen von Machtverhältnissen und konstruktivistisch, wenn es darum geht, den Lernenden Raum für eigene Perspektiven und Weltzugänge zu eröffnen.

Lieber Christian, ich bin von Herzen dankbar, dir begegnet zu sein. Du bleibst mir als großartiger Lehrer und aufrichtiger Mensch in Erinnerung.

Jürgen Frentz (PH Burgenland)

Zu meiner Studienzeit konnte man nicht ohne Vieli Geographielehrer*in werden. Und das war gut so. Ob in den Lehrveranstaltungen, den Inlands- (und sicher auch Auslands-)Exkursionen, im Laufe des gesamten Studiums war er präsent. Aber nicht nur das, immer regte er Diskussionen an, wir mussten reflektieren, diskutieren und vor allem mussten wir uns mit der eigenen Professionalisierung auseinandersetzen und sogar gegebenenfalls den Wunsch nach Gemütlichkeit aufschieben. Dafür bot sich ein sicherer Rahmen, in dessen Mittelpunkt immer die Wertschätzung des/der anderen stand. Echte Auseinandersetzung war möglich und brachte verschiedene Positionierungen in Dialog. So fragwürdig unser erster gemeinsam ausgearbeiteter und durchgeführter Unterricht war – und aus heutiger Sicht war er doch ziemlich fragwürdig – so sicher konnte wir uns sein, dass Vieli die Nachbesprechung in dem persönlich als Drama empfundenen Ereignis wertschätzend zur Lerngelegenheit machte.

Mit der Zeit stellte sich eine Vertrautheit ein, die noch lange nach dem Studium anhielt. Wie schön und bereichernd war es, im Zuge unseres Zusammentreffens an der Uni später daran anzuknüpfen. Unsere Themen ließen sich nahtlos weiter diskutieren. Die gemeinsamen Diplom- und MA-Prüfungen standen immer auch im Zeichen der Freude, Vieli wiederzusehen. Auch Ende April, doch dazu kam es nicht mehr. Als die Kandidatin auf meine Frage zu ihrer MA-Arbeit antwortete „Das hat der Herr Professor auch gefragt“, blitzte die Vertrautheit kurz wieder auf. Ein großer Lehrer hat nachhaltige Spuren hinterlassen.

Eva Vetter (Universität Wien)

Persönliche Erinnerungen an Christian Vielhaber

Wenn ich an Christian denke, erinnere ich mich in erster Linie an unsere fruchtbaren Diskussionen zum Themenfeld Projektunterricht – Unterrichtsprojekte in der Mitte der 1990er. Obwohl damals Projektunterricht in Österreich noch in den Kinderschuhen steckte, hatte Christian erfolgreich die Lehrveranstaltung *Fachdidaktisches Praktikum – universitär-schulische Kooperationsprojekte in GW* in den Lehrveranstaltungskanon des Lehramtsstudiums Geographie und Wirtschaftskunde integriert und sammelte weitere Erfahrungen in sowie mit dieser Lehrveranstaltung.

Christian und ich haben damals bei Zusammentreffen im NIG auf mehreren Ebenen über Projektunterricht und seine Umsetzung in Verbindung mit GW diskutiert. Er schilderte die großen Herausforderungen auf der Organisationsebene, die mit der Durchsetzung und Einführung der neuen, stark praxisorientierten Lehrveranstaltung im Rahmen der Universitätsbürokratie verbunden waren. Das löste bei mir Verwunderung aus, denn ich kannte von meinem Studium an der Pädagogischen Akademie den starken Praxisbezug durch begleitende Praktika, die für werdende Lehrpersonen als selbstverständlich erachtet wurden. Auf didaktischer Ebene führten wir beide vor allem zu zwei didaktischen Themen spannende Diskussionen. An erster Stelle stand die Frage, welche Prinzipien des Projektunterrichts essenziell wären, um überhaupt von Projektunterricht sprechen zu können. Hier gab es zwischen uns beiden ähnliche, aber nicht gleiche Standpunkte, jedoch eine große Schnittmenge. Völlig einig waren wir uns mit der Kritik an der damals schon einsetzenden Verwässerung der Projektidee. So konnten wir die verbreitete Tendenz beobachten, alles Mögliche und Unmögliche als Projekt zu bezeichnen, vor allem, um modern zu sein und auf der ‚Projektwelle' mitschwimmen zu können, aber auch aus Unkenntnis über grundlegende Intentionen von Projektunterricht.

Mittlerweile halte ich diese Lehrveranstaltung *Fachdidaktisches Praktikum – universitär-schulische Kooperationsprojekte in GW* seit vielen Jahren in jedem Semester ab, und die allermeisten Studierenden äußern im anonymen Feedback ihre große Begeisterung: Eine Woche lang mit Schüler*innen kontinuierlich an einem Thema zu arbeiten, ihre inhaltlichen, methodischen und vor allem sozialen Lernprozesse hautnah mitzuerleben, zu begleiten und zu betreuen, ist laut ihren eigenen Aussagen ein Highlight des GW-Studiums – bei gleichzeitigen Klagen über zu gering dotierte Unterrichtspraxis. Vonseiten der Schüler*innen höre ich durchwegs eine ähnliche Begeisterung und Freude an der engen und Tage andauernden Kooperation mit den Studierenden.

So ist Christians damals in strategischer Weitsicht und mit Anstrengungen in das GW-Lehramtsstudium eingebrachte Saat über die Jahre und Jahrzehnte aufgegangen, gewachsen und trägt auch gegenwärtig und künftig reiche Früchte für Studierende und Schüler*innen.

Christian Fridrich (PH Wien)

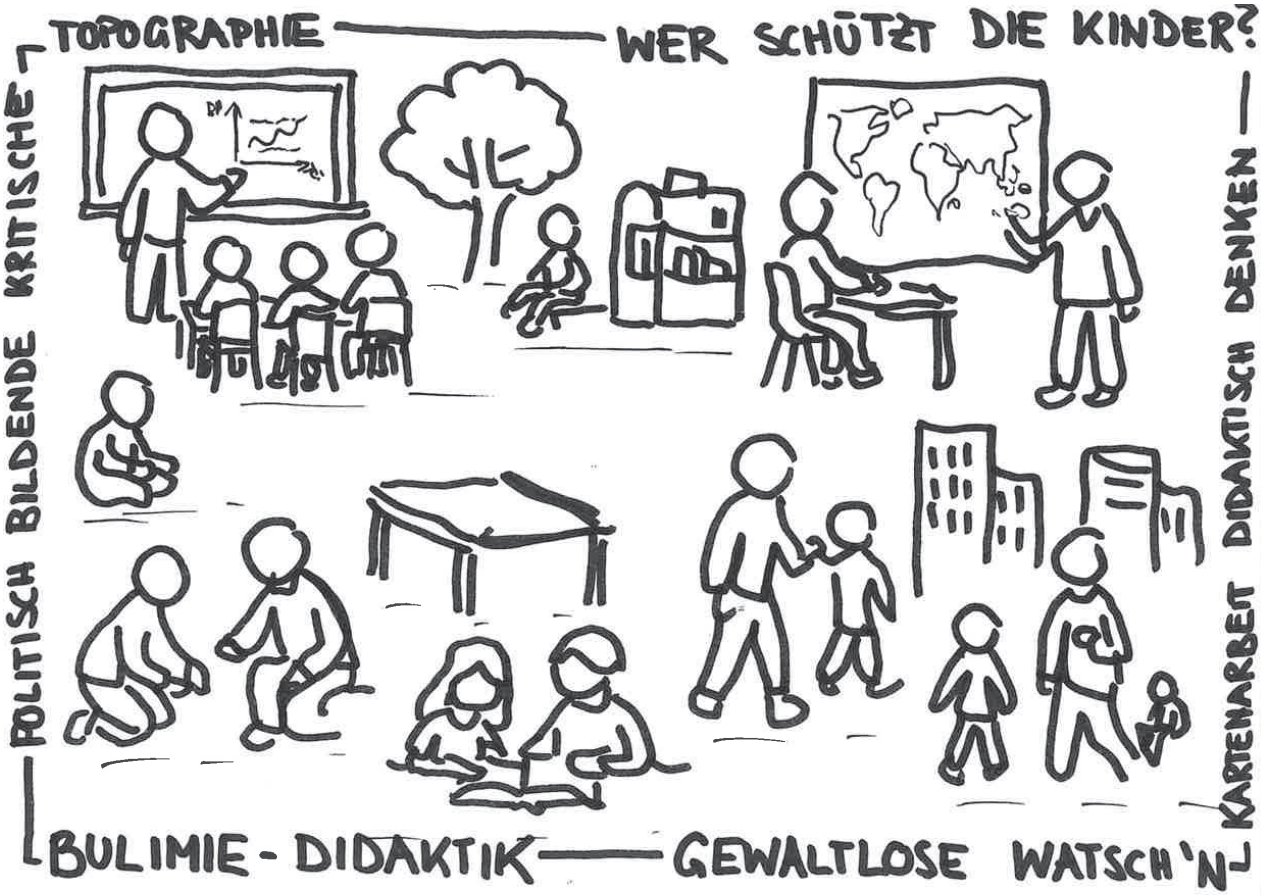
„Also das ist ganz einfach …“

… so lautete oft Christians Antwort, wenn seine Gesprächspartner*innen in einer kognitiven Sackgasse gelandet sind. Es folgte ein Monolog. Ein Monolog, gespickt mit pointierten und provokanten Zitaten. Zitate, die auf den ersten Blick teils irritierend, aber auch aufrüttelnd waren. Auf jeden Fall sind sie hilfreich für die Professionalisierung von (GW-)Lehrer*innen. Es braucht eine Haltung, die Schüler*innen in das Zentrum des Lernens stellt!

Arbeitsauftrag:

Analysieren Sie die ausgewählten Zitate und Schlagworte von Christian Vielhaber in Hinblick auf eine Didaktik, die Schüler*innen in das Zentrum des Lernens stellt.

Diskutieren Sie in diesem Kontext die verschiedenen Lernsituationen in der Collage kritisch (Welche Aspekte fehlen?*) und entwickeln Sie diese im Sinne von Christian Vielhabers Ansätzen weiter.



„Welche pädagogischen Voraussetzungen bringst du eigentlich mit, wenn es dir zum Entree in den höheren Bildungsstatus darum geht, die Kinder klein zu machen und ihnen jedes Selbstvertrauen zu rauben. Es ist eine Schande […]. Wer schützt die Kinder?“ (Vielhaber, 27.10.2023 – unveröffentlicht)

„Die unterrichtliche Kartenarbeit war und ist in ihrer trivialen Ausrichtung eine Domäne der Bewahrer*innen, die es nie geschafft haben, Kartenarbeit neu und didaktisch abgesichert zu denken.“ (Vielhaber, 11.11.2023 – unveröffentlicht)

*Abb.: Schüler*innen im Zentrum des Lernens (zusammengestellt und gezeichnet von Heidrun Edlinger)*
** Hinweis zur Analyse der Abbildung: „Vergesst niemals, dass die Schüler*innen alle ein Gesicht haben. Sie sind jede*r für sich einzigartig.“ (Vielhaber, Oberpullendorf*

„… Kinder sind unschlagbar!“

Danke Christian.
Heidrun Edlinger (Uni Wien)

Viel*geprägt*haber

„Was hast du als Lehrer getan, um das Nicht genügend zu verhindern?" – Nur eine deiner vielen bedeutsamen Aussagen, Christian, die mir seit Jahrzehnten im Hinterkopf nachklingen und die mir in meinem praktischen Handeln als Lehrer zum Kompass geworden sind, mich als Fachdidaktiker inspirieren.

„Was kann ich Gutes für dich tun?" – Deine so oft gehörte Begrüßungsfrage steht sinnbildlich für deine Zugänglichkeit und Zugewandtheit. Akademische Hierarchien hast du (nicht nur) durch konsequentes wechselseitiges Duzen (lassen) bewusst nivelliert. Gleichzeitig war dein Anspruch der permanenten Begründbarkeit methodischer und fachdidaktischer Entscheidungen, die Aufforderung zur ständigen Reflexion und Offenlegung der Vermittlungsinteressen manchen Studierenden und Lehrenden wohl zu anstrengend.

Viel Feind, viel Ehr'? – Freilich warst du immer ein streitbarer Geist, dadurch auch polarisierend. Für deine gut begründeten gesellschaftspolitischen Bildungsanliegen hast du dich wortgewaltig ins Zeug gelegt und bist – oft wenig diplomatisch und selten strategisch denkend – dabei keinem dir lohnenswert erscheinenden Konflikt ausgewichen. Ein Vorbild für den aufrechten Gang, deine an Menschenrechten und sozialen Werten orientierte Haltung, dein ehrliches Engagement weit über den Dienst nach Vorschrift hinaus.

Beeindruckend dein Einsatz für die Rechte und Unversehrtheit der Kinder, alleine aus der Überzeugung heraus, dass diese Verbündete brauchen gegen eine manchmal allzu mächtige Schule, Macht missbrauchende Lehrpersonen oder Eltern. Gerne war ich auch immer wieder das offene Ohr für deine wachsende Verzweiflung über gesellschafts- und bildungspolitische Fehlentwicklungen.

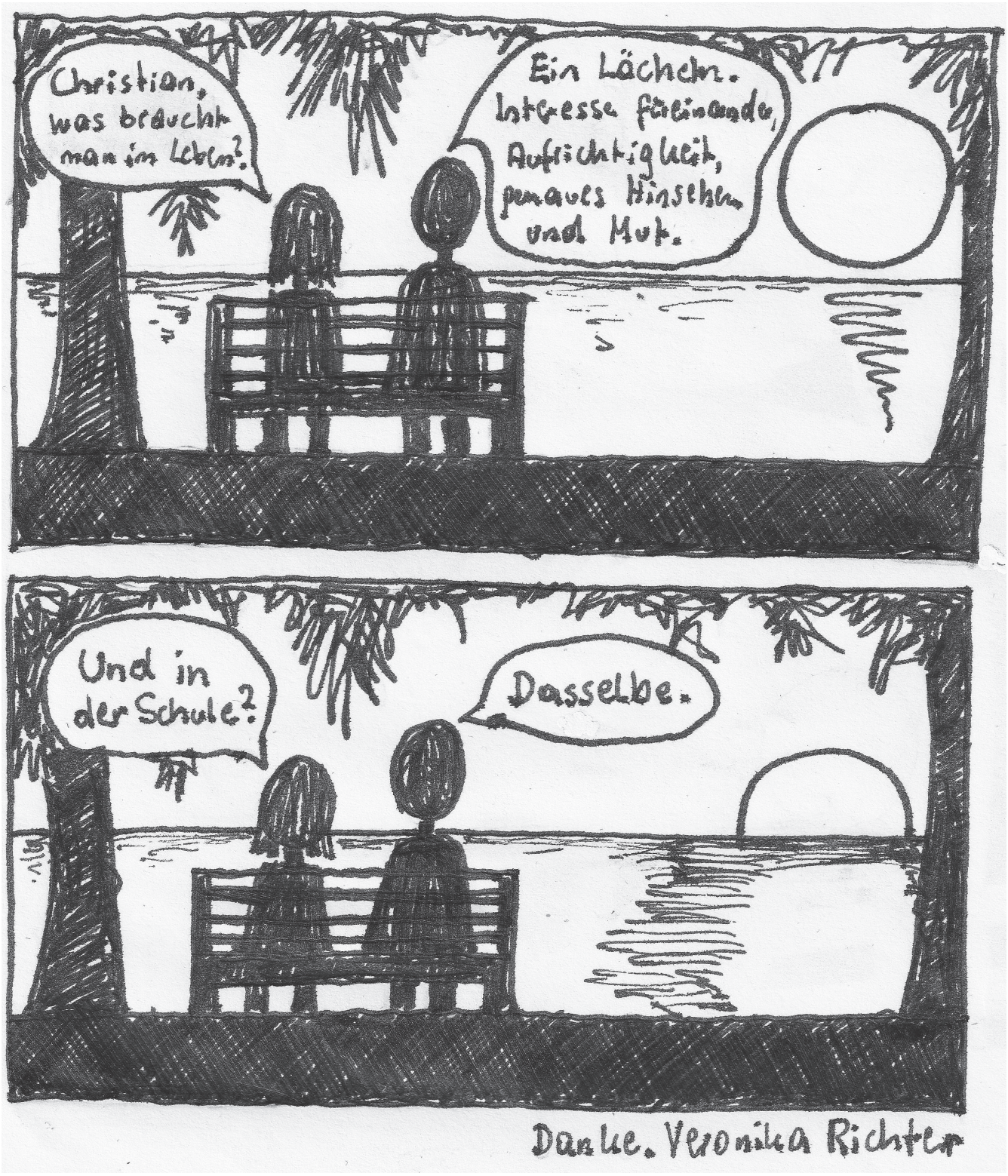
Unvergesslich unsere gemeinsamen Fahrten zum Planungsblock nach Oberpullendorf ins Seminarhotel Kurz, wo du ganz in deinem Element sein konntest. Deine scheinbar unerschöpfliche Energie und unbändige Freude beim Anleiten und Begleiten von Generationen von Studierenden bei ihren ersten Gehversuchen mit professioneller handlungsorientierter Unterrichtsplanung waren ansteckend. Wovon dich im Einzelfall auch ein Knochenbruch oder krankheitsbedingter Stimmverlust nicht abhalten konnten.

Die gute Zusammenarbeit in der Arbeitsgruppe Fachdidaktik GW an der Universität Wien mit dir, der gemeinsame Aufbau des FDZ-GW, der Generationenwechsel in der Fachzeitschrift GW-Unterricht, wo wir u. a. in deiner Nachfolge plötzlich in sehr große Fußstapfen treten durften. Auch die Idee und das Konzept der von dir initiierten Haimingerberg-Tagung haben wir als Tagung Zukunft Fachdidaktik GW – nun in Schlierbach – wieder aufleben lassen und weiterentwickelt. Wen wundert es, dass die neuen Lehrpläne für die Unter- und Oberstufe deine Handschrift erkennen lassen (werden), auch wenn du nicht mitschreibst?

Wie kann es gelingen, in wenigen Zeilen auszudrücken, was du mir als Lehrer, Gesprächspartner, Rückmelder, Verbündeter und Freund bedeutest? Gar nicht, muss es auch nicht. Wenige Menschen haben mich so geprägt wie du, du hast mich gefördert, herausgefordert, ermutigt, unterstützt. Das bleibt. Danke, Christian.

Liebgruß, Herbert (ich borge mir jetzt auch öfter deine Abschiedsformel aus …)

Herbert Pichler
(Universität Wien und Schulzentrum Ungargasse)



Veronika Richter
(BG Geringergasse und Universität Wien)

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s136

GW UNTERRICHT

Impressum und Offenlegung

Medieninhaber: Verein für geographische und wirtschaftliche Bildung (ZVR-Zahl: 262430705)

Vereinsvorstand: Heidrun Edlinger (Kassierin), Tilo Felgenhauer (Schriftführerin-Stv.), Christiane Hintermann (Obfrau), Lars Keller (Obfrau-Stv.), Sandra Milz (Kassierin-Stv.), Karin Oberauer (Schriftführerin), Anna Oberrauch (Obfrau-Stv.), Fabian Pettig (Obfrau-Stv.), Herbert Pichler (Schriftführerin-Stv.)

Vereinszweck: Der nicht gewinnorientierte Verein fördert die Qualität der geographischen und wirtschaftlichen Bildung innerhalb und außerhalb von Schulen, Hochschulen und Universitäten. Dies betrifft den fachbezogenen wie den fächerverbindenden geographisch-wirtschaftlichen Unterricht. Dazu bietet der Verein forschungsbasierte methodische und didaktische Konzepte sowie Lernhilfen an und ermöglicht den breiten Meinungsaustausch innerhalb des Lernfeldes. Diese Ziele sollen durch Veranstaltungen für Lehrer*innen und Wissenschaftler*innen, die geographisch-wirtschaftliche Bildung vermitteln, sowie insbesondere durch die Publikation der wissenschaftlichen Zeitschrift GW-*Unterricht* erreicht werden.

Blattlinie: Fachzeitschrift zur Förderung geographisch-wirtschaftlicher Bildung

Druck: Herstellung der Druckausgabe von GW-Unterricht mit freundlicher Unterstützung durch STEIGER - RWF - DRUCK | www. steigerdruck.at

Verlag: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften

Verlagsort: Wien

Herausgeber/innen und Redaktion:
Martin Dür, PH Vorarlberg
Tilo Felgenhauer, PH Oberösterreich
Thomas Jekel, Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen
Lars Keller, Institut für Fachdidaktik, Universität Innsbruck
Sandra Milz, PH Salzburg
Karin Oberauer, Institut für Fachdidaktik, Universität Innsbruck
Anna Oberrauch, Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Tirol
Fabian Pettig, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz
Herbert Pichler, Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien sowie Schulzentrum Ungargasse
Robert Vogler, Institut für Soziologie und Sozialgeographie, Universität Salzburg

Mitherausgeberin: GEOGRAPHIE INNSBRUCK

Layout: Josef Aistleitner, Institut für Geographie, Universität Innsbruck

Lektorat: Elena Flucher, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz

© 2025 Verein für geographische und wirtschaftliche Bildung
c/o Institut für Geographie und Regionalforschung
Universitätsstraße 7, 1010 Wien

ISSN: 2077-1517 Druckversion
ISSN: 2414-4169 Onlineversion

Die Zeitschrift GW-*Unterricht* wurde 1978 auf Initiative von Wolfgang Sitte gegründet.

Umschlagbild: (c) Inga Gryl, Universität Duisburg-Essen

Kontakt und Einreichung von Beiträgen:

Web: http://www.gw-unterricht.at
E-Mail: office@gw-unterricht.at

Die namentlich gezeichneten Artikel entsprechen nicht notwendigerweise der Meinung der Redaktion. Jede*r Autor*in trägt die Verantwortung für den eigenen Beitrag sowohl für Inhalte wie für Rechte.

GW-*Unterricht* veröffentlicht ausschließlich Originalarbeiten.

Beiträge der Kategorien Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis durchlaufen ein Doubleblind-Review-Verfahren. Beiträge der Kategorie Service & Kontrapunkt werden redaktionsintern begutachtet.

ARBEITSWELT & SCHULE



WORKSHOP-ANGEBOTE (auch online verfügbar)

- Bewerbungstrainings
- Planspiele Wirtschaftsbildung
- Politische Bildung, Demokratie, Zivilcourage
- Lehrlinge, Konsument:innen, Pflichtpraktikum
- Vermittlung von AK-Referent:innen

BERUFSORIENTIERUNG

- Informations-Angebote
- Interessen-Check „AK Jopsy“

LEHRER:INNEN-UNTERSTÜTZUNG

- Unterrichtsmaterialien
- Informationsmaterialien
- Lehrer:innen-Fortbildungen
- Lehrer:innen-Seminare
- Newsletter

ONLINE-ANMELDUNG
www.arbeitsweltundschule.at

KONTAKT
Tel.: 01 50165 13142
eMail: arbeitsweltundschule@akwien.at

ÖGB AK WIEN
arbeitsweltundschule.at

Vielfalt vereint.

Die Verlage Westermann & Hölzel gehören jetzt zusammen!

Gemeinsam bieten wir für jedes Bedürfnis den passenden Atlas.



Sie haben Fragen? Unser **Kund*innen-Service** ist unter **0800 50 10 14** und **service@westermann.at** für Sie da.

Zu den Atlanten

www.westermann.at

westermann

Hölzel Verlag Jugend & Volk E. DORNER

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s1

Editorial

„lenk die fachdidaktik wieder ein wenig in revolutionäre gewässer – es wäre wieder zeit." [1]

Mit diesem Aufruf beendete Christian Vielhaber einst ein anregendes Gespräch über die verschiedenen Schieflagen im österreichischen Schul- und Bildungssystem. Er war ein leidenschaftlicher und inspirierender Fachdidaktiker, der GW-Lehrer*innen nicht belehren, sondern befähigen wollte. Sein Denken war nie bequem, seine Zitate oft scharf, seine Haltung immer auf Seiten der Schüler*innen.



Christian Vielhaber 1948–2025

Genau mit dieser Haltung hat Christian die Zeitschrift GW-Unterricht über knapp 15 Jahre als Redakteur und danach noch regelmäßig als Gutachter begleitet. Die Zeitschrift ist ein kleiner Ausschnitt seiner Tätigkeiten, aber ein wesentlicher: Sein scharfes redaktionelles Auge ermöglichte immer bunte, originelle und vom Mainstream abweichende Beiträge. Die Stellung der Autor*innen in der universitären Hierarchie und die Formalqualifikation waren für ihn in diesem Kontext zweitrangig. Ausschlaggebend für Christians Befürwortung einer Publikation waren die Idee und die theoretische Fundierung des Beitrags. Und wenn Autor*innen ihren (ersten) Beitrag einreichten, dann war er ihnen ein ebenso unterstützender wie auch scharf kritisierender Freund, immer mit dem Ziel, im besonderen auch junge Menschen für eine wissenschaftlich fundierte und gesellschaftlich relevante Fachdidaktik zu begeistern.

Christian ist am 2.5.2025 verstorben, und er geht uns in der österreichischen Fachdidaktik-Community für geographische und wirtschaftliche Bildung und darüber hinaus unendlich ab.

Die Nachricht von Christians Ableben erreichte uns während der Vorbereitungen zu diesem Heft, das ursprünglich stark an Geographie- und Wirtschaftsdidaktiken für die Primarstufe und Übergängen in die Sekundarstufe orientiert sein sollte. Das ist es auch jetzt noch, dennoch schlich sich beim Redigieren, bei der Kommunikation mit den Beitragenden und bei der Zusammenstellung immer wieder die Frage ein, ob sich die aktuelle Ausgabe mit Christians Vorstellungen von Fachdidaktik, seinen Themen und seinen Zugängen erschließen lässt, obwohl oder sogar, weil es eigentlich um Primarstufendidaktiken geht. Und darüber hinaus, ob sich GW-Unterricht insgesamt in eine Richtung entwickelt, die er maßgeblich inspiriert hat.

Christians Credo war immer, Fachdidaktik sowohl von der fachwissenschaftlichen Seite als auch in der Ausbildung theoretisch fundiert zu erschließen. Insbesondere die Länderkunde als aus dem Alltagsleben und wissenschaftlich nicht begründbare Aufzählung von „Tatsachen" setzte er durchaus scharfer Kritik aus. Seine ungeteilten Sympathien gehörten multiperspektivischen Zugängen und Alltagsorientierung sowohl auf der Ebene der einzelnen Unterrichtssequenz, als auch in den curricularen Dokumenten. Manche dieser Überzeugungen sind auf der einen Seite in den neuen österreichischen Lehrplänen (Sekundarstufe I 2023, Sekundarstufe II 2016 sowie den in Ausarbeitung befindlichen Lehrplan Sekundarstufe II) weitergetragen, aber auch im überarbeiteten Perspektivrahmen Sachunterricht verankert (Haltenberger et al. 2023). In diesem Heft beschäftigen sich drei Beiträge mit dieser Grundlegung – Inga Gryl mit ihren Überlegungen zum inhärent multiperspektivischen Sachunterricht, sowie Thomas Jekel und Kolleg*innen mit der Vorstellung einer alternativen Geographie-Basisausbildung für den Sachunterricht aus einem alltagsweltlichen Zugang. Darüber hinaus bieten Merle-Marie Limpert und Inga Gryl ein breites Literaturreview zu den Zugängen von Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht an.

[1] Christian Vielhaber, 13.03.2023

Einer der wesentlichen Zugänge von Christians fachdidaktischem Denken war jener, Unterricht aus den Bedürfnissen und Interessen der Schüler*innen heraus zu gestalten, und ihnen mit den erworbenen Kompetenzen Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen Diesem Zugang entsprechend betonen Hans-Peter Gottein, Sandra Milz und Marcel Vorage die zentrale Bedeutung von Bedürfnissen für Lernende sowie den reflektierten Umgang mit unterschiedlichen Wegen der Bedürfnisbefriedigung. Begeisterung zu wecken, Selbstkompetenzerfahrungen machen zu können und Partizipation zu üben stellen Verena Strommer und Martin Dür in das Zentrum ihres unterrichtspraktischen Beitrages. Teilhabe an der Gesellschaft kann auch das Kartenlesen ermöglichen. Dazu bieten Verena Zucker, Oliver Grewe und Katja Wrenger einen Einblick in Form eines Unterrichtsbeispiels für die Primarstufe.

Solidaritäts- und Gerechtigkeitssinn waren in Christians Leben zentral. Dies lebte er in seinem zivilgesellschaftlichen Engagement und in seinem wissenschaftlichen Denken. Entsprechend lehnte er krude neoliberale Zugänge zur Bildung ebenso ab wie jegliche nationalistischen Anwandlungen, die gerade aus der Perspektive des Unterrichts aus geographischer und wirtschaftlicher Bildung leider möglich und nachweisbar sind (Schultz 2017). Dem folgen in diesem Heft mehrere Beiträge. Itta Bauer, Lara Landolt, Carlotta Reh und Sara Landolt zeigen anhand des Beispiels des Übertritts an das Gymnasium im Kanton Zürich eklatante Ungleichheiten auf, die durch die Kommodifizierung und Vermarktung von Bildung entstehen. Kritisch stand Christian aus diesen Überzeugungen heraus auch der Entrepreneurship Education gegenüber – Matthias Forcher-Mayr diskutiert in seinem Beitrag das gegenwärtige, curricular verankerte Verständnis von Entrepreneurship Education in der Primar- und Sekundarstufe I und formuliert konkrete Vorschläge, die den Ansatz mit einer kritisch-emanzipatorischen Perspektive ergänzen. Und zuletzt analysieren Franziska Hau, Miriam Kuckuck und Stefan Padberg nationalistische Einstellungen von Grundschullehrkräften in NRW und suchen nach einem Umgang mit diesen Ansichten.

Alle Beiträge des vorliegenden Heftes lassen sich mit Christians Denken in Verbindung bringen – und wiewohl Christian sicherlich an dem einen oder anderen in seiner liebenswürdig-kritischen Art etwas auszusetzen gehabt hätte, dürfen wir annehmen, dass er die Grundrichtung positiv konnotiert hätte.

Für Christian geschrieben wurde anlassbezogen ein weiterer Beitrag: Herbert Pichler, Karin Dobler und Lars Keller sammelten die Stimmen von Christians Wegbegleiter*innen und lassen ihn auf diese Weise weiterleben.

Wir sind unsagbar dankbar, lieber Christian, für die unzähligen Denkanstöße, die du uns auf unserem Weg mitgegeben hast. Denkanstöße, die uns dabei helfen mögen, die Fachdidaktik immer wieder ein Stück weit in revolutionäre Gewässer zu lenken.

Danke, Christian.

Thomas Jekel, Sandra Milz & Heidrun Edlinger
Für das Redaktionsteam GW-Unterricht

Referenzen

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023): Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und Sonderschulen, der Verordnung über die Lehrpläne für Minderheiten-Volks-schulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volksschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten, der Verordnung über die Lehrpläne der Mittelschulen und der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. BgBl II, Nr.1/2023, Anlage A zu Art. 4. S.121–128. https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/1 (20.02.2023)

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

Jekel T. & H. Pichler (2017): Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und wirtschaftlichen Konzepten. Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II. In: GW-Unterricht 147. S. 5–15.

Schultz, H.-D. (2017), „Steißpauker“, „Lügen“ und „wehrlose Kinder“: Wie Schulgeographen dazu beitrugen, nach dem Ersten Weltkrieg den Frieden zu verlieren. GW-Unterricht 148, S.43–57.

Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht. In: Vielhaber, C. (Hg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Institut für Geographie der Universität Wien, Wien. S. 9–26.

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s3

Inhalt

Fachdidaktik

Inga Gryl 5
Same same but different
Konzeptionelle Überlegungen zur intra- und interdisziplinären Vielperspektivität und Vernetzung im Sachunterricht der Primarstufe und Geographieunterricht der Sekundarstufe

Sandra Milz, Hans-Peter Gottein & Marcel Vorage 15
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

Matthias Forcher-Mayr 31
Entrepreneurship Education im Lehrplan der allgemeinbildenden Schule. Kritische Perspektiven und Trittsteine für den GWB-Unterricht

Fachwissenschaft

Itta Bauer, Lara Landolt, Carlotta Reh & Sara Landolt 47
Chancengerechtigkeit im Schatten des Marktes: Vermarktung, Verantwortungszuschreibung und soziale Ungleichheit beim Übertritt ans Gymnasium in der Schweiz (Zürich)

Fachdidaktik

Merle-Marie Limpert & Inga Gryl 61
(Un)sortierte Vielfalt – Ein Review zu Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht

Unterrichtspraxis

Verena Strommer & Martin Dür 84
„Ich mach mir die Welt, wie sie mir gefällt."
Ein Beitrag aus der Unterrichtspraxis zur Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Verena Zucker, Oliver Grewe & Katja Wrenger 94
Sprachsensible Unterstützung im geographiebezogenen Sachunterricht – Ein Unterrichtsbeispiel zur Einführung in das Kartenlesen

Fachdidaktik

Franziska Hau, Miriam Kuckuck & Stefan Padberg 107
Was Sachunterrichtslehrkräfte in Nordrhein-Westfalen als Rassismus bezeichnen und was für sie daraus folgt (oder auch nicht)

Service

Thomas Jekel, Maya Krift, Inga Gryl & Ludger Basten 119
Alltagsweltlich orientierte OER zur Facheinführung Geographie für den Sachunterricht

Herbert Pichler, Karin Dobler & Lars Keller 123
Christian Vielhaber (* 1. Juni 1948; † 2. Mai 2025 in Wien)

Impressum und Offenlegung 136

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s5

Inga Gryl*

Fachdidaktik

Same same but different

Konzeptionelle Überlegungen zur intra- und interdisziplinären Vielperspektivität und Vernetzung im Sachunterricht der Primarstufe und Geographieunterricht der Sekundarstufe

* inga.gryl@uni-due.de, Institut für Sachunterricht & Institut für Geographie, Universität Duisburg-Essen

eingereicht am: 30.04.2025, akzeptiert am: 03.06.2025

Der Sachunterricht als Ort geographischer Bildung in der Grundschule teilt den Ansatz vernetzten Denkens mit dem Geographieunterricht der Sekundarstufe vor dem Hintergrund teils gemeinsamer und teils unterschiedlicher Begrifflichkeiten. Der vorliegende Aufsatz setzt bei der sachunterrichtlichen Konzeption der Vielperspektivität an und lotet aus, inwiefern dieser Ansatz für Sachunterricht und Geographie-/GW-Unterricht zu erweitern ist, um der Komplexität der Gegenstände dieser Fächer in Primar- und Sekundarstufe gerecht zu werden.

Keywords: Sachunterricht, Vielperspektivität, Vernetzung, geographische Perspektive, Nachhaltige Entwicklung

Same same but different – Conceptional Thoughts on Intra- and Interdisciplinary Multi-Perspectivity and Interconnectedness in Primary Social and Science Education and Secondary Geography Education

As a subject of geographical education in primary school, Primary Social and Science Education (PSSE) shares the approach of systemic thinking with geography at the secondary level, against the background of partly common and partly different concepts. This article starts with the conception of multi-perspectivity in PSSE and explores the extent to which this concept needs to be expanded in order to do justice to the complexity of topics in these subjects at the primary and the secondary level.

Keywords: Primary Social and Science Education, Multi-perspectivity, Systemic Thinking, Geographical Perspective, Sustainable Development

1 Einleitung – Vernetzung als erstrebenswerte Praxis

Frühblüher, Hühner und Mülltrennung sind (eigentlich) keine sachunterrichtlichen Themen, auch wenn die Assoziation mit dem Fach naheliegt und derartige Themenstellungen oftmals alltägliche Praxis im Fach sind. Es handelt sich aber allenfalls um Aspekte größerer Fragen und Zusammenhänge. Letztere sind angesichts der lebensweltlichen Komplexität, für die mittels Sachunterricht Handlungssicherheit erlangt werden soll, notwendig, und das Fach soll sie systemisch vernetzend betrachten. Die oben genannten *Themen* sind daher nur Versatzstücke – aus dem größeren Zusammenhang jahreszeitlicher Zyklen, chemischer Energie und Anpassungsstrategien von Pflanzen; aus dem Thema der Domestizierung von Tieren, menschlicher Ernährung und Formen der Landwirtschaft; aus Fragen über die Funktion von Verpackung in Logistik und Marketing der Lebensmittelindustrie, Chancen und Grenzen von Recycling und letztlich (Un-)Nachhaltigkeit. Und dies sind nur einige Aspekte, auf die geschaut werden könnte.

Die Notwendigkeit, ein Thema stets in größeren thematischen, begrifflichen und konzeptionellen Zusammenhängen zu denken und es auf diese Weise vernetzend anzugehen, teilt der Sachunterricht der Primarstufe mit dem Fach Geographie bzw. GW der Sekundarstufe. Vernetzung besteht in einem systemischen Verständnis über die vielgestaltigen Zusammenhänge von vielfältigen Einzelaspekten und Perspektiven zu komplexen Phänomenen. Die Notwendigkeit der Vernetzung ergibt sich dabei etwa aus den Funktionen der Phänomene, die über die bloße Betrachtung von Einzelaspekten nicht erschließbar sind. Geteilt wird von beiden Fächern ebenso der Umstand, den in der jeweiligen Schulstufe zentralen Beitrag zu geographischer Bildung zu leisten. Ausgehend von den konzeptionellen Grundlagen des Sachunterrichts vergleicht der vorliegende Aufsatz Überlegungen zur inhaltlichen Vernetzung im Sachunterricht

und im Geographieunterricht und lotet die dabei auftretenden Grenzen und Erweiterungsmöglichkeiten aus, die Grundlage für die weitere fachliche Entwicklung sein können. Dies kann einerseits den Sachunterricht voranbringen, um die Praxis der eingangs exemplarisch genannten, losgelöst-unverbundenen *Themen* zu überwinden, sie in ihre komplexen Zusammenhänge für Kinder sinnhaft einzubetten und für die Sekundarstufe anschlussfähige Konzepte zu fördern. Andererseits kann die gegenwärtige und mögliche Anlage des Fachs Sachunterricht ebenfalls Entwicklungsperspektiven für die geographische Bildung aufzeigen, um die Bezugnahme und das Aufbauen auf den Bildungsanstrengungen des Sachunterrichts zu verbessern.

2 Sachen, Disziplinen, Perspektiven – begriffliche Grundlagen

Geographische Bildung in der Schule findet in so genannten Sachfächern statt, was entweder in der Fachbezeichnung expliziert oder zumindest in einigen Lehrplänen so umschrieben wird. In der weiterführenden Schule findet geographische Bildung demnach in Fächern wie Geographie, Erdkunde oder Verbundfächern wie GW statt, und in der Grundschule in *dem* Verbundfach überhaupt, dem Sachunterricht, der neben geographischer Bildung auch gesellschaftswissenschaftliche, historische, technische, natur- und sozialwissenschaftliche Bildung in ihren Grundlagen vermitteln soll (vgl. GDSU 2013). Für den Sachunterricht läutete die neue Sachlichkeit mit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970 einst die Abgrenzung von der bis dahin dominierenden Heimatkunde ein (vgl. Köhnlein 2022). Sachfächer beschäftigen sich mit den Sachen der Lebenswelt, ordnen diese wissenschaftsorientiert ein, um die Entwicklung tragfähiger Wissenskonzepte und Kompetenzen der Lernenden für das Handeln in der Welt zu fördern. Der Begriff der Sachen ist viel diskutiert (siehe eine Zusammenstellung bei Köhnlein 2022) – sie sind dabei didaktische Kategorien, die „Anlass für eine Erörterung oder Untersuchung" (Köhnlein 2022: 201) geben. Die Sachen sind Gegenstände des Unterrichtens bzw. Themen oder die Grundlage für deren Entwicklung im Zuge der Unterrichtsplanung und des Unterrichtens. Ein Beispiel für eine Sache ist ‚Verkehr', genauso könnte eine Sache ‚das Fahrrad' sein, was deutlich macht, dass Sachen in unterschiedlicher Mächtigkeit/Umfänglichkeit auftreten können. Gemein haben sie aber, dass sie, abgeleitet aus der Lebenswelt, als prinzipiell komplex angesehen werden, und deshalb, so argumentiert die Didaktik des Sachunterrichts, als nicht allein mit den Instrumenten einer einzelnen Disziplin bearbeitbar sind (vgl. GDSU 2013). Das Thema ‚Verkehr' beispielsweise hat nicht nur eine logistische Dimension räumlicher Verteilung und Bewegung, sondern auch soziale Komponenten der Mobilität sowie selbstverständlich auch Auswirkungen auf die natürliche Umwelt. Eine unterrichtliche und komplexe Bearbeitung von ‚Verkehr' zeigt, dass die Lebenswelt nicht nach disziplinären Grenzen gegliedert ist.

Diesen Umstand greifen u. a. bereits an finnischen Schulen erprobte Bildungsansätze wie *Phenomen-Based Learning* (vgl. Symeonidis & Schwarz 2016) auf. In der klassischen Fächergliederung der deutschsprachigen Sekundarstufe findet er eher wenig Raum. Sachunterricht allerdings kann durch die Nutzung so genannter fachlicher Perspektiven – in zentralen curricularen Dokumenten etwa die geographische, sozialwissenschaftliche, naturwissenschaftliche, technische und historische Perspektive[1] – aus einer Vielzahl an Referenzdisziplinen und deren Fachdidaktiken schöpfen. Verbundfächer der Sekundarstufe hingegen sollen sich oftmals in eine natur- oder sozialwissenschaftliche Orientierung einbetten lassen, was der Komplexität lebensweltlicher Probleme schwerer gerecht wird. Eine solche Trennung ist für geographische Fragestellungen tatsächlich schwierig, da Geographie in enormer innerdisziplinärer Breite auf geographische Bezugsdisziplinen wie Sozialgeographie und physische Geographie (und weitere Subdisziplinen) referiert. Andererseits fördern die Verbundfächer der Sekundarstufe auch notwendige, über das Einzelfach hinausgehende Interdisziplinarität durch ein institutionelles Setting (vgl. Maier et al. 2007) – etwa die Berücksichtigung des Umstands, dass politische Bildung/Demokratiebildung durchaus auch in zahlreichen raumbezogenen Fragestellungen nicht nur realisierbar ist, sondern auch einen wertvollen Beitrag zur Urteils- und Handlungsfähigkeit darstellt. Die Breite des Sachunterrichts wiederum eröffnet geographischer Bildung explizit Möglichkeiten, indem nicht nur neben den anderen Perspektiven eine geographische Perspektive formuliert wird, sondern auch die Vernetzung sozial- und naturwissenschaftlicher Ansätze, repräsentiert durch die entsprechenden Perspektiven, realisiert wird.

In der Logik der jeweiligen Fachdidaktiken der Primar- und Sekundarschule ist geographische Bildung dementsprechend unterschiedlich angelegt und mit verschiedenen Zugängen der inner- und interdisziplinären Vernetzung versehen. Deren Chancen und immanente Widersprüche werden im Folgenden mit einem Fokus auf den Konzepten der Primarstufe betrachtet.

[1] Dargestellt sind hier die Perspektiven des Perspektivrahmens Sachunterricht in seiner bisherigen und geplanten Fassung (GDSU 2013; GDSU in Arbeit), des im deutschen Sprachraum zentralen curricularen, aber nicht gesetzlich bindenden Dokuments aus der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e. V.

3 Vielperspektivität und Vernetzung als sachunterrichtsdidaktische Leitlinie und Desiderat

Um der Komplexität der lebensweltlichen Sachen gerecht zu werden, wird im Sachunterricht das Konzept der Vielperspektivität genutzt, bei dem die oben genannten Perspektiven herangezogen werden. Es handelt sich bei Vielperspektivität um eine – in der sachunterrichtsspezifischen Sprechweise – so genannte Konzeption des Sachunterrichts, also eine prägende fachdidaktische Idee und Leitlinie zur Ausgestaltung des Fachs (vgl. Tänzer 2014). Man könnte auch sagen, bei Vielperspektivität handelt es sich um *die* konstituierende Grundidee des Fachs Sachunterricht überhaupt. Allein der Begriff der Perspektiven ist dabei jedoch nicht eindeutig geklärt: Im aktuellen und wohl auch im zukünftigen Perspektivrahmen Sachunterricht[2] werden Perspektiven als fachliche Perspektiven verstanden, die auf fachliche Gegenstände (Themen) und fachbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAHs)[3] referieren, wobei die Perspektiven wiederum sehr direkt auf Bezugsfächer der Sekundarstufe verweisen, hinter denen wiederum wissenschaftliche Disziplinen stehen. Diese Bezüge der didaktisierten Perspektiven sollen eine Wissenschaftsorientierung ohne Abbilddidaktik realisieren. Köhnlein et al. (2013) beschreiben die Notwendigkeit von Vielperspektivität als emanzipierendes Prinzip des Sachunterrichts gegenüber den fachbezogenen Einzelperspektiven und Beliebigkeit sowie als Grundlage der Vernetzung von Wissenschaft und Lebenswirklichkeit.

In dieser Legitimation wird deutlich, dass mit Vielperspektivität auch stets der Begriff der Vernetzung verbunden sein muss (vgl. Plotz & Schweiger 2024). Eine additive Vielperspektivität, bei der etwa zu einem Gegenstand wie Wasser nacheinander Aggregatzustände, Flusssysteme und Wasserwerke behandelt werden, ist nicht Aufgabe des Sachunterrichts, vielmehr geht es um die Frage, welche Aspekte welcher Perspektiven zur Betrachtung einer lebensweltlichen Sache nötig sind. Hilfreich kann dabei ein didaktisches Netz (vgl. Kahlert & Heimlich 2012) sein, das nicht nur im Sinne einer Mindmap die jeweils zum Thema zugehörigen Aspekte aus den verschiedenen Perspektiven aufzeigt, sondern auch, wie diese zusammenhängen. Beispielsweise kann das Thema Trinkwasser in der naturwissenschaftlichen Perspektive Fragen der Bedeutung von sauberem Wasser für den menschlichen Organismus stellen und in der sozialwissenschaftlichen daraus ableiten, warum der Zugang zu sauberem Trinkwasser seitens der Bundesregierung Deutschlands als Menschenrecht bezeichnet wird (vgl. BMZ 2025). Geographisch könnte der weltweit ungleiche Zugang zu Trinkwasser thematisiert werden, wobei die Ursachen im naturwissenschaftlichen (Vorhandensein von Trinkwasserquellen), technischem (Aufbereitung von Wasservorräten zu Trinkwasser) und sozialwissenschaftlichen Bereich (ökonomische Komponente der Wasseraufbereitung) zu suchen sind.

Didaktische Netze des Sachunterrichts schließen gut an das systemische Verständnis der Geographiedidaktik an. Gleichwohl scheitert Vernetzung im Sachunterricht oft, weil der Sachunterricht nicht auf eine Bezugsdisziplin verweisen kann, an deren Vernetzungsideen (ohne, wie gesagt, eine Abbilddidaktik suggerieren zu wollen) angeschlossen werden könnte. Das heißt, die epistemologischen Herausforderungen, etwa der Integration gesellschaftswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Erkenntniswege, existieren teils ungelöst in der sachunterrichtlichen Praxis. Zwar werden explizit zusätzlich zu den perspektivenbezogenen auch perspektivenübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen ausgeführt, aber diese sind einerseits sehr allgemein („eigenständig erarbeiten, z. B. Informationen erschließen“ (GDSU 2023: 13)), andererseits wiederum auf einzelne Epistemologien beziehbar („den Sachen interessiert begegnen, z. B. forschende Haltung zeigen“ (GDSU 2023: 13), was verschiedene Methoden forschenden Lernens wie Versuche und Befragungen impliziert).

Dabei hat der Sachunterricht ähnliche Herausforderungen wie geographische Schulfächer zu bewältigen. Obgleich hierfür scheinbar mit *der* Wissenschaft Geographie eine Bezugsdisziplin vorliegt, ist die Differenzierung in der Fachdisziplin Geographie in Unterdisziplinen eine etablierte, langjährige Entwicklung. Die Geographiedidaktik wird als eine eventuell letzte Bastion der fachlichen Integration und Umsetzung der dritten Säule („Mensch-Umwelt-Beziehungen“ (DGfG 2023: 11)) verstanden (vgl. Weichhart 2008). Interdisziplinäre geographische Forschung ist ein Desiderat, das für die Anwendungsforschung, etwa in Bezug auf Nachhaltigkeitsfragen, realisiert wird und werden muss, aber das die Fachwissenschaftler*innen vor die besonderen Herausforderungen der Übersetzungs- und Vernetzungsarbeit zwischen sehr unterschiedlich spezialisierten Personen stellt. Eine Grundlage für eine solche Befähigung kann die Vernetzung fachlicher Perspektiven bereits in der allgemeinen schulischen Bildung durch die Fachdidaktiken sein. Da die Geographiedidaktik sich der Komplexität ih-

[2] Zur möglichen Ausgestaltung der geographischen Perspektive im geplanten Perspektivrahmen (siehe GDSU in Arbeit) finden sich weitere Überlegungen in GW-Unterricht 170 (siehe Haltenberger et al. 2023).

[3] DAHs lassen sich nur begrenzt mit Kompetenzen umschreiben, da die Relation dieser Begriffe noch nicht abschließend geklärt wurde. Im Perspektivrahmen der GDSU (2013) handelt es sich bei DAHs um eine Dimension des Kompetenzmodells des Perspektivrahmens, die „eher prozedural“ (GDSU 2013: 12) zu denken sei.

rer Themen entsprechend ihrer Referenzdisziplin in deren Breite bewusst ist, wird diese innerfachliche Vernetzung über die Subdisziplinen hinweg im Schulfach bereits seit Langem praktiziert. Dies gelingt über verschiedene Ansätze (u. a. Auseinandersetzung mit Systemverständnis in verschiedenen Komplexitätsstufen, vgl. Mehren et al. 2016) und Modelle wie das der politischen Ökologie (vgl. Kanwischer 2016).

Mit einer noch größeren Anzahl an zu integrierenden Fachperspektiven wiederum sind Vielperspektivität und Vernetzung Chance und konzeptionell angelegte zentrale Idee von Sachunterricht. Vor dem Hintergrund von Defiziten in theoretischer und empirischer Ausgestaltung sind diese Konzeptionen jedoch zugleich als noch selten eingelöster Normalfall sachunterrichtlicher Bildung zu verstehen (vgl. Flügel et al. 2024). Beim Blick in empirische und Entwicklungsarbeiten wird dank Orientierung an etablierten Bezugsfachdidaktiken eher oft noch monoperspektivisch gearbeitet, wie Formulierungen wie ‚naturwissenschaftlicher Sachunterricht' (vgl. Tramowsky et al. 2023) bzw. auch Bände zu den einzelnen Perspektiven des Sachunterricht unterstreichen (siehe GDSU 2015–2021). Dazu laden auch die perspektivenbezogenen Themen des Perspektivrahmens Sachunterricht ein. Denn da eigentlich lebensweltliche Themen Pate stehen sollen, die eben nicht perspektivenspezifisch sind, stellt sich die Frage, wie diese in perspektivenbezogenen Themen aufzusplitten wären, oder ob letztere eine vorab zu erlangende Grundlage für das Verständnis vielperspektivischer Themen darstellen sollten. Vielperspektivität ist demnach auch im Sachunterricht oftmals ein Desiderat.

Dabei muss Vielperspektivität nicht Allperspektivität meinen. Vielmehr kann eine Sache in der Unterrichtsplanung etwa mit Hilfe der erwähnten didaktischen Netze aufgeschlüsselt werden und daraufhin entschieden werden, welche Aspekte aufgenommen werden, um eine Sache *grundlegend* zu klären, und welche Aspekte im Sinne der Reduktion von Komplexität weggelassen werden sollen. Diese Entscheidung soll über den konkreten Gegenstand hinausgehen und auch die Frage einbeziehen, ob die Perspektiven und bestimmte fachliche Basiskonzepte bereits gleichermaßen und im genügenden Maß berücksichtigt wurden: So können durch Auswahl der Perspektiven auch Akzente zwecks Anschlussfähigkeit an die Fächer der Sekundarstufe gesetzt werden, etwa, indem die historische Perspektive der Bedeutung von sauberem Trinkwasser explizit einbezogen wird[4]. Auch können Perspektiven vertieft werden. Im Falle des Trinkwassers wäre in der naturwissenschaftlichen Perspektive neben menschlicher Gesundheit auch die Frage interessant, was genau sauberes Trinkwasser chemisch und (mikro-)biologisch kennzeichnet.

Auch wenn Vernetzung komplex ist, stellt eine bestimmte Perspektive des Sachunterrichts bereits einen Sonderfall der Vernetzung dar: die geographische. Sie eröffnet durch ihren Bezug auf die Fachdidaktik Geographie Vernetzung in sich selber, indem sie etwa Gesellschaft-Natur-Beziehungen anspricht (vgl. Haltenberger et al. 2023), was de facto einer Vernetzung der naturwissenschaftlichen und der sozialwissenschaftlichen Perspektive innerhalb der geographischen entspricht. Dies ist verwirrend, aber auch ideal, da hierbei in gewissem Sinne eine Blaupause für weitere Vernetzungsarbeit im Sachunterricht vorliegt, die in der Logik der Bezugsfachdidaktik Geographie begründet und erprobt ist und auf dieser und ihren Erfahrungen aufbauen kann. Gleichzeitig ist diese Anlage der Perspektive natürlich inkonsequent: Es wäre auch eine *raumbezogene* statt einer geographischen Perspektive, die distinkter einen Fokus auf Raumkonzepte wirft, denkbar gewesen, die mit der sozialwissenschaftlichen und der naturwissenschaftlichen Perspektive hätte vernetzt werden können, um Natur-Gesellschaft- bzw. Mensch-Umwelt-Fragen im Unterricht zu bearbeiten. Allerdings widerspräche das der gewünschten Logik der Perspektiven als Bezug zu den Fächern (und Fächerverbünden) der Sekundarstufe anstatt als Bezug zu einer begrenzten Zahl an besonders herausgestellten fachlichen Basis- oder Kernkonzepten wie den Raumkonzepten. Die Geographie als komplexes Sachfach, das in sich Vernetzungsgelegenheiten bietet, schlägt auf die geographische Perspektive durch, so dass Vielperspektivität und Vernetzung bereits realisiert werden, bevor Perspektiven vernetzt werden.[5] Dies kann, je nach Betrachtung, hemmend oder förderlich sein für umfassendere Vielperspektivität und Vernetzung im Sachunterricht.

4 Vielperspektivität und Vernetzung jenseits fachdisziplinärer Kategorien

Eine Reduktion der Begriffe der Vielperspektivität und Vernetzung aber auf eine rein fachliche Vernetzung, wie eben aufgezeigt, ist nur ein Teilproblem und wird insbesondere dem Begriff der Vielperspektivität, wenn er weiter ausgereizt wird, nicht gerecht. Der Be-

[4] Etwa am Beispiel von Snows Brunnenkartierung zur Identifikation der Ursache eines Choleraausbruchs im Jahre 1854 (vgl. Begum 2016). Dies ist zugleich eine Anwendung des Ansatzes des Spatial Thinking in physisch-materiellen Räumen (vgl. National Research Council 2006) und damit auch ein Bezug zur geographischen Perspektive.

[5] Streng genommen existiert dieses Potenzial auch in anderen Perspektiven: Die naturwissenschaftliche Perspektive etwa verweist u. a. auf das Schulfach Physik, in dem zweifelsohne auch technische Anwendungen thematisiert werden, und damit eine Vernetzung zur technischen Perspektive hergestellt werden kann.

griff des Perspektivenwechsels, wie er in der Geographiedidaktik oft genutzt wird (vgl. Rhode-Jüchtern 1996), um auf unterschiedliche fachliche, aber eben auch gesellschaftliche und subjektive Konstruktionen zu verweisen, wird im Perspektivrahmen mehr oder weniger auf eine rein disziplinäre Betrachtung verengt, die weitere Bildungsaspekte jenseits fachspezifischer Aspekte tendenziell ausklammert. Andere Ansätze der Vielperspektivität ergänzen dieses Konstrukt um loser an weitere Fächer angeschlossene oder allgemeine Prinzipien markierende Perspektiven, wie eine sprachliche, eine ethische/philosophische und eine ästhetische Perspektive (vgl. Kahlert 2009). Das inklusionsdidaktische Netz (vgl. Kahlert & Heimlich 2012) illustriert mit ergänzenden kognitiven, kommunikativen, sozialen, emotionalen und sensomotorischen Aspekten die Notwendigkeit, weitere für Bildung wesentliche Orientierungen neben dem Perspektivenbegriff in seiner fachorientierten Setzung hinzuzuziehen, während Köhnlein (2012) eine aus der fachlichen Gliederung herausfallende ‚lebensweltliche Dimension' darstellt, die auf Kinder in ihrer (individuellen und subjektiven) Lebenswelt verweist. Sowohl Köhnlein als auch Kahlert weisen damit auf die Bezüge des Sachunterrichts jenseits fachlicher Perspektiven hin (vgl. Albers 2017). Eine daran anschließende und darüberhinausgehende Systematisierung der möglichen Zugänge zu einer weiter gedachten Vielperspektivität ist in der Entwicklung des neuen Perspektivrahmens angedacht worden: „Vielperspektivität …

1) im Sinne der Interdisziplinarität: Zusammenwirken unterschiedlicher Disziplinen (mit ihren Perspektiven) für die Bearbeitung und Lösung übergreifender Fragen und Probleme
2) aus einem sozialkonstruktivistischen Erkenntnismodell: Diskurs über individuelle Weltdeutungen (als individuelle Perspektiven) zum Aushandeln einer gemeinsamen tragfähigen Wirklichkeit (inkl. Diversität und Inklusion als Chance und Notwendigkeit)
3) anthropologisch und soziologisch bzw. politisch begründet: ein freiheitlich-demokratisches Gemeinwesen muss eine Balance finden zwischen Ermöglichung und Unterstützung individueller Entfaltung auf der einen und Ansprüchen der Gesellschaft auf der anderen Seite

3a) pädagogisch bzw. schul- und unterrichtstheoretisch: Kind und seine persönlich-individuelle Entwicklung mit entsprechenden Bedürfnissen [auch: Emotionen] und Gesellschaft mit ihrem Streben nach Sicherung und Entwicklung und entsprechenden Forderungen an die nachwachsenden Generationen

4) notwendige Vielfalt methodischer Zugänge zu den Sachen im Sachunterricht vor dem Hintergrund heterogener Lernvoraussetzungen und Potenziale der Kinder: unterschiedliche Wahrnehmungen, Begegnungen und Erfahrungen in Dimensionen wie Raum, Zeit, Natur und Kultur
5) Unterscheidung von lebensweltlichen und wissenschaftlichen Kontexten: ohne die beiden Pole sachunterrichtsdidaktischer Reflexion und Rekonstruktion gegeneinander ausspielen zu müssen"

(GDSU in Arbeit; Überlegungen der AG Theorie zum Entwurf des Perspektivrahmens, unveröffentlichtes Arbeitspapier und eigene Notizen)

Damit wird eine Komplexität deutlich, nach der der Sachunterricht eben nicht nur schlicht lebensweltliche und fachliche Perspektiven verbinden muss, sondern auch an den Lernvoraussetzungen und den Konstruktionen der Kinder von Welt, die für sie oftmals große Plausibilität haben, ansetzen muss. Dabei sind nicht nur ihre kognitiven, sondern auch ihre emotionalen und motivationalen Lernvoraussetzungen wirksam. Darüber hinaus spielen erkenntnistheoretische Fragen, Fragen nach differenzierter Didaktik und Lerntheorie und ebenso wie nach gesellschaftlich geprägten Bildungszielen eine Rolle. Implizit greifen manche Sachunterrichtsplanungen diese Komplexität auf, allerdings ohne, dass sich diese in einem erweiterten Perspektivenbegriff explizit niederschlägt.

Modelle wie das der Trias des Sachunterrichts, die sich zwischen Kind, Welt – im Sinne kindlicher Lebenswelt, aber auch Gesellschaft, in der Bildung stattfindet – und wissenschaftsorientierter und auf die Lebenswelt bezogener Sache aufspannt, wird die Komplexität der Bildungsaufgabe des Sachunterrichts angedeutet. Dies geschieht auch mit der ebenfalls angedeuteten (mindestens) „doppelte[n] Anschlussaufgabe" (GDSU 2013: 10) des Sachunterrichts. Diese verweist sowohl auf vorschulische und flankierende alltägliche Bildungserfahrungen im Umgang mit Sachen einerseits als auch auf die weiterführende Schule andererseits, mit dem Ziel, möglichst tragfähige Wissenskonstrukte und Kompetenzen bezogen auf Sachen zu erlangen, und zugleich Alltagsbezug und -relevanz zu realisieren. Dies ist ebenfalls herausforderungsvoll und wirft zugleich Fragen nach der Bildungsrelevanz ausgewählter Inhalte auf, wie weiter unten noch ausgeführt wird.

Für den Sachunterricht heißt Anschluss an die Lebenswelt der Kinder keine Verkindlichung von Inhalten, die nebenbei oft potenzielle Fehlvorstellungen beinhalten (z. B. Personifizierung von Wassertropfen im Wasserkreislauf), sondern beispielsweise zur Fundierung der didaktischen Konzeption geographischer Bildung ein Zurückgreifen auf die Erkenntnisse der Forschungsdisziplin der Geographie(n) der Kindheit (siehe u. a. Hasse & Schreiber 2019 oder Beiträge der Zeitschrift *Children's Geographies*). Dabei wird beispielsweise deutlich, dass auch kindliche Lebenswel-

ten nicht auf den Nahraum verknappt sind, da Kinder mediale Erfahrungen machen, und dass darüber hinaus Themen nicht nur aus der Handlung der Kinder betrachtet werden sollen, sondern Kinder sich durchaus der auch (teils widersprüchlichen) Handlungen anderer Akteur*innen bewusst sind oder werden können, etwa, wenn trotz Klimawandel Braunkohle abgebaut und subventioniert wird.

Eine Vernetzung alltäglicher Erfahrungen, Fachkonzepte, epistemologischer Bezüge und didaktischer Ansätze wird beispielsweise im raumbezogenen und sachunterrichtlichen Ansatz des Lernens ‚in, mit, über und durch Räume' (vgl. Gryl 2021) deutlich, der an das Lernen ‚mit, über und durch Geomedien' bzw. Digitalität angelehnt ist (vgl. Schulze & Gryl 2022; Pettig & Gryl 2023). Zugrunde liegt der Umstand, dass Lernen in alltäglichen (auch schulischen) Räumen stattfindet, dies das Lernen beeinflusst und zugleich eine Lerngelegenheit ist (vgl. Dahlinger 2009), und dass diese und weitere Räume analytisch betrachtet werden können (Lernen *über* Räume). Zugleich können in diesem Umgang neue Kernkompetenzen oder auch Kulturtechniken erlangt werden (Lernen *durch* Räume) und generell kann durch Raumgestaltung fachliches Lernen gefördert werden (Lernen *mit* Räumen, siehe *Spatially Enabled Learning*; vgl. Vogler et al. 2012). Entsprechend geographischer Raumkonzepte (vgl. DGfG 2023) sind Räume dabei sowohl physisch-materiell bedeutsam als auch individuell und sozial konstruiert, womit zugleich verschiedene Epistemologien von Räumen angesprochen werden. Der Ansatz ist ein Modell, um dabei zu helfen, raumbezogene Themen in der Primarstufe zu fassen und verschiedene ‚Perspektiven' auf Räume nicht nur im Unterrichtsthema, sondern auch in der Planung zu realisieren. Da das Konzept ‚mit, über, durch' für Geomedien bereits für die Sekundarstufengeographie durchdacht ist, bietet sich hier ein Primar- und Sekundarstufe übergreifender Ansatz für Unterrichtsplanung und Metakommunikation im Unterricht.

5 Bildungswert – Basiskonzepte, perspektivenvernetzende Themenbereiche und KSW-Fragen

Die Frage der Vernetzung und Vielperspektivität kann ein wesentliches Element sein, den Bildungswert geographischer und sachunterrichtlicher Bildung herauszustellen, allerdings sind mit diesen beiden Begriffen die dazu notwendigen Überlegungen nur teilweise expliziert. So wird Wissenschaftsorientierung als ein Bezugspunkt in der Geographiedidaktik auf der curricularen Ebene durch stark an geographischen Fachdisziplinen orientierte Basiskonzepte realisiert, auf die auch die geographische Perspektive des Sachunterrichts – mit einzelnen Abweichungen – verweist. Die Basiskonzepte sind „ausgewählte didaktisch begründete Zugänge des Schulfachs Geographie, die sich aus dem Erkenntnisinteresse der Fachdisziplin Geographie als zentral herausgebildet haben. Sie sind die grundlegenden, für Lernende nachvollziehbaren Leitideen des fachlichen Denkens (…). Basiskonzepte stellen als systematische Analysemuster und Erklärungsansätze die fachspezifische Herangehensweise des Schulfachs Geographie an einen Lerngegenstand dar" (DGfG 2023: 13). Sie sind deshalb ihrerseits vernetzt zu denken, da sie jeweils nur einzelne Schlaglichter geographischer Betrachtung darstellen. Konkret handelt es sich in den aktuellsten Ausführungen, den Bildungsstandards der Sekundarstufe II, um die Basiskonzepte System, Raummuster (im Wandel), Raumverständnis, Macht, Maßstäblichkeit und Nachhaltigkeit (vgl. DGfG 2023: 15). Im Entwurf zum neuen Perspektivrahmen Sachunterricht sind es Gesellschaft-Natur-Beziehungen, Strukturen – Funktionen – Prozesse, Raumkonzepte, Machtbeziehungen, Maßstabsebenen, Nachhaltigkeit und zusätzlich die Grunddaseinsfunktionen. Es wird ersichtlich, dass sie auf höchst unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Aspekten fußen, von Raumtheorien (Raumkonzepte, materieller und konstruierter Raum) über Systemtheorien (Mensch, Umwelt, System) bis hin zu Kategorisierungen von Regionen (Maßstäblichkeit) teilweise nach Größe, teilweise nach Funktion (z. B. Nationalstaat als Konstrukt). Für eine Anwendung über Schulformen und Jahrgangsstufen hinweg ist die Möglichkeit zentral, diese Konzepte in unterschiedlichem Komplexitätsgrad zu adressieren. Die Basiskonzepte sind allerdings nicht nur fachdisziplinär gesetzt, sondern auch durch didaktische und nicht zuletzt fachpolitische Überlegungen geprägt. ‚Nachhaltigkeit' etwa ließe sich auch durch das Zusammenspiel u. a. von System, Maßstäblichkeit und Raumverständnis erfassen, ist dennoch aus fachpolitischen Überlegungen zur Stärkung der gesellschaftlichen Bedeutung der Geographie als eigenes Basiskonzept ausgewiesen. Das Basiskonzept ‚Macht' wiederum verweist darauf, dass die Geographiedidaktik zwar einfach auf Schulfächer wie Politik verweisen könnte, aber der Bezug erstens in der Fachwissenschaft Geographie fester Bestandteil vieler Ansätze der Sozialgeographie ist (vgl. Werlen 2008), zweitens die Dynamiken von Raumkonzepten (in Deutungen und Handlungen) ohne dieses Konzept nicht verständlich werden und drittens politische Bildung bzw. Demokratiebildung eben auch eine Querschnittsaufgabe ist (vgl. Beutel 2016), die nicht an ein Fach komplett outgesourct werden kann.

Für die Auswahl von Themen einschließlich ihrer perspektivenbezogenen Teilaspekte zeigen die Ba-

siskonzepte eine Richtung auf, aber nehmen nicht die Auswahlentscheidung ab. Neben der persönlichen Bedeutsamkeit, die bei Klafkis (1964) didaktischer Analyse als Gegenwartsbedeutung (in der Trias des Sachunterrichts siehe Pech (2009): Gegenwartsbedeutung explizit *für* das Kind, in seiner Vergesellschaftung) verstanden werden kann, ist die gesellschaftliche Relevanz ein weiterer Punkt in der konkreten Ausgestaltung der Vielperspektivität. Auswahlentscheidungen sind hierbei – mit Blick auf das Curriculum und die in dessen Gestaltung eingebundenen Institutionen und Personen – normativ, können aber in ihren Beweggründen analysiert werden. Mit Klafki könnte dies unter dem Punkt der Zukunftsorientierung (vgl. Klafki 1964) gefasst werden, die auf individuelle Zukünfte, aber eben auch auf die Rolle des Individuums in einer Gesellschaft und die Gestaltbarkeit und auch (enormen) Herausforderungen von Gesellschaft verweist. Klafki hat dazu epochaltypische Schlüsselprobleme aufgeführt (vgl. Klafki 1992), die, wie der Name bereits verdeutlicht, typisch für *seine* Epoche waren. Das drängende Bevölkerungswachstum, das dort etwa ausgeführt wird, hat, auch wenn sich Fragen nach der Tragfähigkeit der Erde weiterhin stellen, mit neuen demografischen Entwicklungen eine geringere Brisanz erhalten, während andere Themen, wie ‚Krieg und Frieden' oder die ‚Umweltfrage', enorm relevant sind, in welcher Breite und Rahmung man auch immer sie fasst. Möglicherweise sind die aktuellen *Sustainable Development Goals* (UN 2015) in ihrer ebenfalls enormen Breite an Bezügen so etwas wie epochaltypische Schlüsselprobleme der Gegenwart. Mit der Formulierung dieser Probleme schwingt der Anspruch an Bildung und damit an Bildungsinstitutionen wie an die Lernenden mit, dass diese Probleme die ihrigen sind bzw. zu ihren werden, obgleich sie diese Probleme meist nicht mitverursacht haben, sich aber als Teil von davon betroffenen Gesellschaften dem nicht entziehen können. Insbesondere mit einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist eine derartige Top-Down-Setzung im Bildungsbereich als zumindest normative (Teil-)Reaktion auf drängende Herausforderungen zu verstehen (vgl. Pettig 2021), die oft auch – siehe die in Kapitel 4 ausgeführte weiter gedachte Perspektivenvielfalt – zunächst an den Perspektiven der Heranwachsenden vorbeiarbeitet.

Der Sachunterricht versucht mit weniger Anspruch auf Vollständigkeit als Klafki etwas Ähnliches, indem er einzelne große Themenbereiche etwa im Perspektivrahmen als perspektivenvernetzende Themenbereiche (PVTs) ausformuliert, die einerseits die Notwendigkeit und Realisierbarkeit vielperspektivischen und vernetzenden Sachunterrichts illustrieren, andererseits aber vor allem den Fokus auf aus verschiedenen Gründen besonders relevante Themenbereiche legen. Rein theoretisch lassen sich zahlreiche PVTs unterschiedlichen Umfangs formulieren, die auch überlappend sein können, weshalb der exemplarische Charakter der genannten PVTs betont wird. Nachhaltige Entwicklung etwa wird explizit im Perspektivrahmen ausgewiesen, weil es sich um eine zentrale gesellschaftliche Herausforderung handelt, die ohne Zweifel interdisziplinäres oder, in der Sprache der Sachunterrichtsdidaktik, perspektivenvernetzendes Denken erfordert.[6] Verkehr und Mobilität in der Breite des Themenbereichs hat definitiv einen Überlapp mit Nachhaltigkeit, wird aber auch angeführt, weil traditionell die Schule Kinder kompetent machen soll für den sicheren Gang zum Lernort und für die Erschließung des Nahraums. Dieser Fokus entspricht in der Praxis oftmals einer wenig vernetzenden Sicherheitserziehung, bietet aber ein großes Potenzial für die Verknüpfung etwa mit gesellschaftlichen Fragen (vgl. u. a. Stiller 2024). Sexualität als weiterer in der Planung zum neuen Perspektivrahmen gehandelter PVT wird hervorgehoben, weil hier eine persönlich wie gesellschaftlich zentrale Erziehungsaufgabe teilweise auch kompensatorisch von der Schule übernommen wird, was angesichts der Manosphere im Web und alltäglicher Übergriffigkeit und gesellschaftlicher Anfeindungen gegen LGBTQIA+ definitiv über die naturwissenschaftliche Perspektive von Geschlechtlichkeit hinausgehen muss. Politische Eingriffe weltweit, gerade in diesem Bildungsbereich, zeigen, dass Gesellschaft normativ vor dem Hintergrund gewünschter Rollen- und Geschlechterbildung in Bildung hineinwirkt. Das Ausflaggen von Digitalisierung und Medien als PVT wiederum ist nicht nur als Umstand zu verstehen, dass mit der technischen und der sozialwissenschaftlichen Perspektive hier wesentliche Kernelemente des Lernens über Medien aufgegriffen werden können, sondern auch als der Geographie nicht unbekannte Abgrenzung gegen Bestrebungen, den Sachunterricht für potenzielle Fächer wie Medienkunde und Informatik zu reduzieren. PVTs erfüllen also Funktionen einer gesellschaftlichen Top-Down-Setzung, als Reminder für unterschiedlich begründete Bildungsrelevanz und als Beispiele für Vernetzung als Normalfall.

Als Korrektiv jenseits einer Top-Down-Setzung kann der Ansatz der immanenten Kritik dienen (vgl. Lehner & Gryl 2022). Immanente Widersprüche in Sachen werden zum Ausgangspunkt von Bildung anstelle gesetzter Themen. Der enorme Platzbedarf von individueller E-Mobilität im öffentlichen Raum bei-

[6] Die Darstellung von Nachhaltiger Entwicklung als PVT ist angesichts der enormen Breite des Feldes nicht unumstritten – andere Stimmen plädieren dafür, Nachhaltige Entwicklung als unterliegendes Prinzip der Themenformulierung im Sachunterricht bzw. des Sachunterrichts zu begreifen.

spielsweise ist ein immanenter Widerspruch in der Erzählung (komplett) nachhaltiger Mobilität. Für den Ansatz spricht, dass in den Widersprüchen selbst gesellschaftlich relevante Bildungsanliegen zutage treten.

Eine Möglichkeit, mit der Setzung der PVTs umzugehen, weitere PVTs aus dem Selbstverständnis der Vielperspektivität und Vernetzung zu formulieren, aber auch den Bezug von einem umfassenden PVT zu einer konkreten Unterrichtsplanung zu schaffen, bieten in der Didaktik des Sachunterrichts Kinder-Sachen-Welten-Fragen (KSW-Fragen, vgl. Fischer et al. 2024), vergleichbar mit lohnenden oder ‚geographischen' Fragen in der Geographiedidaktik (vgl. Lindau & Renner 2019). KSW-Fragen deuten einen Bezug zur Trias des Sachunterrichts an und sollen Fragen von Schüler*innen oder zumindest deren Lernvoraussetzungen inklusive ihrer Interessen und Wünsche, Bezüge aus ihrer Lebenswelt und die Vernetzung in wissenschaftsorientierten Sachen durch die Formulierung von konkreten Fragen zusammenbringen. Eine KSW-Frage kann die scheinbar simple Frage nach dem Preis einer Kilowattstunde sein (vgl. Peschel 2016): Sie verlangt sowohl nach der technischen Klärung, was eine Kilowattstunde ist und wie sie, unsichtbar, gehandelt werden kann, als auch nach der sozialwissenschaftlichen, ob unterschiedliche Preise gleichberechtigten Zugang aller zu ‚grünem Strom' verhindern. Im Exkurs ist auf der naturwissenschaftlichen Ebene zu klären, wie Strom *grün* sein kann, und auf der technischen, welche Produktionsform dahintersteckt. KSW-Fragen ermöglichen eine konkrete Stundenplanung vor dem Hintergrund von Themen und / oder PVTs, schaffen Anregung, Problem- und Zielorientierung für die Lernenden; Sie haben durch Einbezug der Lernenden Potenzial zur zumindest grundlegenden Demokratisierung von Schule jenseits der bloßen Setzung von Themen und negieren dabei nicht den Einbezug normativer Zielsetzungen, die gesellschaftlichen Bildungsideen folgen. Im Sinne eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses, das in Sachunterricht und Geographiedidaktik immer wieder verhandelt wird (vgl. u. a. Marquardt 1982; Nießeler 2022; sowie Vielhaber 1999; Nöthen & Schreiber 2023) soll diese Gesellschaft zumindest als wandelbar verstanden werden und die Aufgabe von Sachbildung als Befähigung der Lernenden zur Gestaltung von Wandel, auch im Bewusstsein von systemischen Restriktionen.

6 Das Beispiel Nachhaltige Entwicklung und ein vorläufiges Fazit

Ein Idealtyp von Vielperspektivität und Vernetzung auf vielen Ebenen, zugleich ein enorm umfangreiches Feld, ist Nachhaltige Entwicklung: Basiskonzept für die Geographiedidaktik, PVT für den Sachunterricht und Querschnittsaufgabe aller Fächer (vgl. Buddeberg 2016). Sowohl Sachunterricht als auch Geographie („Leitfach einer Bildung für nachhaltige Entwicklung" (DGfG 2023: 7), Selbstzuschreibung der DGfG) kommt hier eine wesentliche Rolle unter den Fächern zu, insbesondere wegen ihrer systemischen/vernetzenden Konzeption und ihres Lebensweltbezugs. Mit dem neu eingeführten Basiskonzept ‚Macht' lassen sich in diesem Feld sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe auch nicht nachhaltige Entwicklungen auf Basis von Interessen und Machtasymmetrien erklären und mit (Raum-)Konstruktionen Deutungen / Handlungen wie Greenwashing. Im Sachunterricht unterstützen erstens Vernetzungen mit der sozialwissenschaftlichen Perspektive und zweitens ein über disziplinäre Vernetzung hinausgehender Perspektivenbegriff dieses Themenfeld in seiner Komplexität und Ambiguität, in Kohärenz mit und ergänzt durch kritische und transformative Bildungsansätze (BNE II und III, vgl. Pettig 2021): Jenseits einfacher Zusammenhänge (‚Recyclingkreislauf') und entsprechender Handlungsanweisungen (Mülltrennung) geht es um das Erkennen von Dysfunktionalität und ihrer Ursachen (teilweises Verbrennen und Deponieren von Plastikmüll) und das Finden eines eigenen Umgangs damit (eigene Verantwortung und Kompensation; Möglichkeiten, Grenzen und eigene Interessen als Entscheidungsgrundlage für Handlungen; mögliche Einflussnahme auf Handlungen anderer und diesbezügliche Grenzen). Durch den Bezug auf Kind als Eckpunkt in der Trias des Sachunterrichts und die Berücksichtigung von Emotionen in zumindest einigen Modellen des Sachunterrichts (siehe oben, vgl. Kahlert & Heimlich 2012) ist ein breiter (im weiten Sinne vielperspektivischer) Zugang bereits angelegt; in der Sekundarstufe mit einer stärkeren Wissenschaftsorientierung, die hoch relevant ist, aber nicht alle Anliegen der Lernenden und Bildungsanliegen zu deren Befähigung erfassen kann, weniger, obgleich gerade für Heranwachsende das Thema subjektiv und objektiv existentiell und daher auch mit entsprechend zu bewältigenden Emotionen verbunden ist (vgl. Costa et al. 2025). An diesem Punkt wäre ein Transfer sachunterrichtsdidaktischer Ideen in die Sekundarstufe denkbar. Dabei geht es nicht nur um den Umgang mit eigenen Emotionen wie Angst, Verunsicherung, Frustration und Hoffnung, auch in der Auseinandersetzung mit anderen, etwa der Lehrkraft als ein*e Repräsentant*in der vorhergehenden Generation mit ihrem eigenen (in der Regel verursachenden) Beitrag und ihrer eigenen Haltung zu Nachhaltigkeitsfragen. An der Lehr-

kraft ist es wiederum, diese Auseinandersetzung neben einer fachlichen auch transparent im Sinne von idealerweise Authentizität und Glaubwürdigkeit, inklusive des Umgangs mit eigenen Ambiguitäten, zuzulassen. Gerade der Bezug zu alltäglichen Handlungen, deren Eingebettetheit in systemische Zusammenhänge und Zwänge und die Notwendigkeit der beständigen Abwägung eigener Entscheidungen zwischen Verpflichtungen und Wünschen wirft die Frage auch nach gemeinsamen Anstrengungen auf, etwa im Sinne des Aufbaus von gemeinsamer Handlungsmacht oder auch an den Heranwachsenden orientierter erwachsener Unterstützung (Allyship, vgl. Cumming-Potvin 2024). Dies kann aber nicht allein im Rahmen der Unterrichtsstunde(n) in einem Klassenraum geschehen, sondern erfordert ein Bildungsverständnis als beständiges und über den Unterricht hinausgehendes Anliegen. Gemeint ist also, Lernräume (ausgehend von dem Gedanken des ‚Lernens in Räumen') entsprechend der Bedeutung des Gegenstands deutlich größer und damit lebenswelt- und phänomenbezogen zu denken.

Das Beispiel Nachhaltige Entwicklung, das angesichts seiner Breite in relativ viele Bereiche des fachlichen Lernens geographischer und sachunterrichtlicher Bildung hineinwirkt, erfordert Vernetzung und Vielperspektivität über die ohnehin schon vernetzten Sachfächer hinaus. Es erfordert Vernetzung mit weiteren Fächern im Sinne einer Querschnittsaufgabe, aber auch in die Schule als Lernraum und Teil von Schulentwicklung hinein sowie in das Umfeld als Chance für gesellschaftliche Interaktion und schlussendlich in die Gesellschaft in ihrer Komplexität aus Institutionen und Akteur*innen. Vernetzung und Vielperspektivität haben vor dem Bildungsanliegen der Sachfächer zahlreiche Dimensionen, die über innerdisziplinäre und interdisziplinäre Betrachtungen, denen sich Sachunterricht und Geographiedidaktik seit Langem widmen, weit hinausgehen. Der Sachunterricht weist, wie auch die Fächer der geographischen Bildung der Sekundarstufe, Ansatzpunkte auf, diesem Anliegen gerecht zu werden. Die besondere Betonung von Lebensweltbezug im Sachunterricht kann dabei einen noch stärkeren Anlass zu komplexerer Vielperspektivität bieten, der möglicherweise Anregung für geographische Bildung sein kann. Eine konsequente Umsetzung über die Breite fachlicher Inhalte und Praxis allerdings steht bisher noch aus.

Danksagung

Die Publikation dieses Aufsatzes wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Duisburg-Essen unterstützt.

Literatur

Albers, S. (2017): Bildung und Vielperspektivität im Sachunterricht – ein „inniges" Verhältnis. In: GDSU-Journal 6. S. 11–20.

Begum, F. (2016): Mapping Desease: John Snow and Cholera. https://www.rcseng.ac.uk/library-and-publications/library/blog/mapping-disease-john-snow-and-cholera/ (29.04.2025)

Beutel, W. (2016): Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung. In: Die Deutsche Schule 108(3). S. 226–238. DOI: https://doi.org/10.25656/01:25959

BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2025): Sauberes Trinkwasser für alle: ein Menschenrecht. https://www.bmz.de/de/themen/wasser/wasser-sanitaer-und-hygieneversorgung-wash/trinkwasserversorgung-20682 (29.04.2025)

Buddeberg, M. (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe. In: Die Deutsche Schule 108(3). S. 267–277. DOI: https://doi.org/10.25656/01:25962

Costa, J., H. Kminek, T. Ruckelshauß, M. Singer-Brodowski & J. Weselek (2025): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Kontroversen und Debatten. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto.

Cumming-Potvin, W. M. (2024): What is allyship? A brief history, present and future. https://theconversation.com/what-is-allyship-a-brief-history-present-and-future-220668 (29.04.2025)

Dahlinger, S. (2009): Der Raum als dritter Pädagoge. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 6(37). S. 247–250.

DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (2023): Bildungsstandards im Fach Geographie für die Allgemeine Hochschulreife. DGfG, Berlin.

Fischer, M., P. Kihm, S. Kneis & M. Peschel (2024): Die Kinder-Sachen-Welten-Frage (KSW-Frage) als praktisch didaktisches Werkzeug zur Planung und Umsetzung von Vernetzung im vielperspektivischen Sachunterricht. In: didacticum 6. S. 55–78.

Flügel, A., L. Kater-Wettstädt, D. Kucharz, D. Pech, C. Schomaker, R. Schroeder, T. Simon & N. Skorsetz (2024): Vielperspektivität – Reflexion eines Konstrukts didaktischen Denkens im Sachunterricht. In: GDSU-Journal 15. S. 62–72.

GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2015–2021): Begleitbände zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (in Arbeit): Perspektivrahmen Sachunterricht.

Gryl, I. (2021): Raumbezogenes Lernen und neue Lernkulturen – Mündigkeitsorientiert in und mit Räumen sowie über und durch Räume lernen. In: Peschel, M. (Hg.): Kinder lernen Zukunft. Didaktik der Lernkulturen. Grundschulverband e. V., Frankfurt am Main. S. 200–215.

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. S. 33–37. DOI: http://dx.doi.org/10.1553/gw-unterricht170s33

Hasse, J. & V. Schreiber (2019): Räume der Kindheit Ein Glossar. transcript, Bielefeld.

Kahlert, J. (2009): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Kahlert, J. & U. Heimlich (2012): Inklusionsdidaktische Netze. Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, U. & J. Kahlert (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Kohlhammer, Stuttgart. S. 153–190.

Kanwischer, D. (2015): Politische Ökologie. Fachliche Grundlagen und schulpraktische Anregungen In: Gryl, I., A. Schlottmann & D. Kanwischer (Hrsg.): Mensch:Umwelt:System. Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele für den Geographieunterricht. Lit, Münster. S. 191–200.

Klafki, W. (1964): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, H. & A. Blumenthal (Hrsg.): Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule. Schroedel, Hannover. S. 5–64.

Klafki, W. (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichtes. In: Lauterbach, R., W. Köhnlein, K. Spreckelsen & E. Klewitz (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts 3. IPN und GDSU, Kiel. S. 11–31.

Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Köhnlein, W. (2022): Sache als didaktische Kategorie. In: Fölling-Albers, M., M. Götz, A. Hartinger, J. Kahlert, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 39–43.

Köhnlein, W., B. Marquardt-Mau & L. Duncker (2013): Vielperspektivität. In: widerstreit sachunterricht 19. S. 1–3

Lehner, M. & I. Gryl (2022): Didaktische Analyse revisited. Ansätze einer Unterrichtsvorbereitung für einen kritisch-emanzipatorischen GW-Unterricht durch immanente Kritik. Ansätze einer immanent-kritischen Umdeutung. In: GW-Unterricht 166. S. 24–41. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht166s24

Lindau, A. & T. Renner (2019): Zur Bedeutung des Fragenstellens bei geographischen Exkursionen. Eine empirische Studie mit Lehramtsstudierenden am Beispiel einer Exkursion in die nördliche Toskana. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik 47(1). S. 24–44.

Maier, U., U. Rauin & J. Kraft (2007): Fächerverbünde in der Sekundarstufe. Wie beurteilen Lehrkräfte neue curriculare Vernetzungen? In: Die Deutsche Schule 99(3). S. 316–329. DOI: https://doi.org/10.25656/01:27301

Marquardt, B. (1982): Kind- und Wissenschaftsorientierung im Sachunterricht. Thesen und Fragen. In: Lauterbauch, R. & B. Marquardt (Hrsg.): Sachunterricht zwischen Alltag und Wissenschaft. Grundlagen und Beispiele für Schulpraxis und Lehrerbildung. Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt am Main. S. 45–54.

Mehren, R., A. Rempfler, E.-M. Ullrich-Riedhammer, J. Buchholz & J. Hartig (2016): Systemkompetenz im Geographieunterricht. Ein theoretisch hergeleitetes und empirisch überprüftes Kompetenzstrukturmodell. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 22(1). S. 147–163.

National Research Council (2006): Learning to Think Spatially. GIS as a Support System in the K-12 Curriculum. National Academies Press, Washington.

Nießeler, A. (2022): Kulturen des Sachunterrichts. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler.

Nöthen, A. & V. Schreiber (2023): Transformative Geographische Bildung. Einleitung. In: Nöthen, A. & V. Schreiber (Hrsg.): Transformative Geographische Bildung – Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken. Springer, Berlin. S. 1–7.

Pech, D. (2009): Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. In: widerstreit sachunterricht 13. S. 1–10.

Peschel, M. (2016): Lernkulturen in der Grundschule und im Sachunterricht. In: Grundschule aktuell 136. S. 3–6.

Pettig, F. & I. Gryl (2023): Lernen, Bildung, Fachlichkeit – Perspektiven auf geographische Bildung in einer Kultur der Digitalität. In: Pettig, F. & I. Gryl (Hrsg.): Geographische Bildung in digitalen Kulturen. Perspektiven für Forschung und Lehre. Springer, Berlin. S. 1–19.

Petting, F. (2021): Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. In: GW-Unterricht 162. S. 5–17. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s5

Plotz, T. & S. Schweiger (2024): Vielperspektivität von Anfang an?! Überblick und Analyse aktueller Planungsmodelle für den Sachunterricht. In: Didacticum 6. S. 25–54.

Rhode-Jüchtern, R. (1996): Den Raum lesen lernen – Perspektivenwechsel als geographisches Konzept. Oldenbourg, München.

Schulze, U. & I. Gryl (2022): Geographische Bildung in der digitalen Welt. In: Frederking, V. & Romeike, R. (Hrsg.): Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Waxmann, Münster. S. 143–173.

Stiller, J. (2024): MoBild. Berliner Modell zur Mobilitätsbildung. https://mobild.hypotheses.org/ (29.04.2025)

Symeonidis, V. & J. F. Schwarz (2016): Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. In: Forum Oświatowe 28(2). S. 31–47.

Tänzer, S. (2014): Konzeptionen und Positionen der Didaktik des Sachunterrichts in der Gegenwart. In: Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.): Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft GDSU e. V. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 57–77.

Tramowsky, N., J. Meßinger-Koppelt & T. Irion (2023): Naturwissenschaftlicher Sachunterricht digital. Joachim Herz, Hamburg.

UN – United Nations (2015): Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf (29.04.2025)

Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse. In: Vielhaber, C. & D. Deninger (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Universität Wien, Wien. S. 9–26.

Vogler, R., S. Hennig, T. Jekel & K. Donert (2012): Towards a Concept of Spatially Enabled Learning. In: Jekel, T., A. Car, J. Strobl & G. Griesebner (Hrsg.): GI_Forum 2012: Geovizualisation, Society and Learning. Herbert Wichmann Verlag, Berlin. S. 204–211.

Weichhart, P. (2008): Der Mythos vom „Brückenfach" In: Geographische Revue 1. S. 59–69.

Werlen, B. (2008): Sozialgeographie. Eine Einführung. Haupt, Bern.

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s15

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 Kompetenzzielen 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 wiederrum 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).

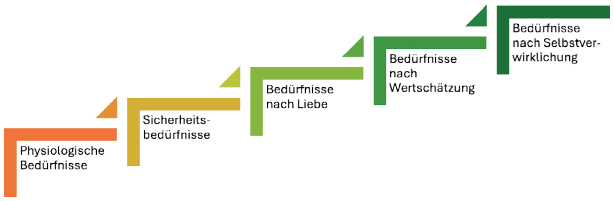


Abb. 1: Bedürfnishierarchie nach Maslow 1943 (Quelle: eigene Darstellung)

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: 392 f.). 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 notwendigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, kann dies für die Person eine Bedrohungssituation darstellen, die entsprechende Notfallreaktionen hervorruft oder psychische Erkrankungen zur Folge haben kann (vgl. Maslow 1943: 377 f., 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 präzisierte (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 Scheinbefriedung:* 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 Diener[5] (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 Bedürfnisbefriedung, 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 weitaus 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 Klebepunkte 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



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

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

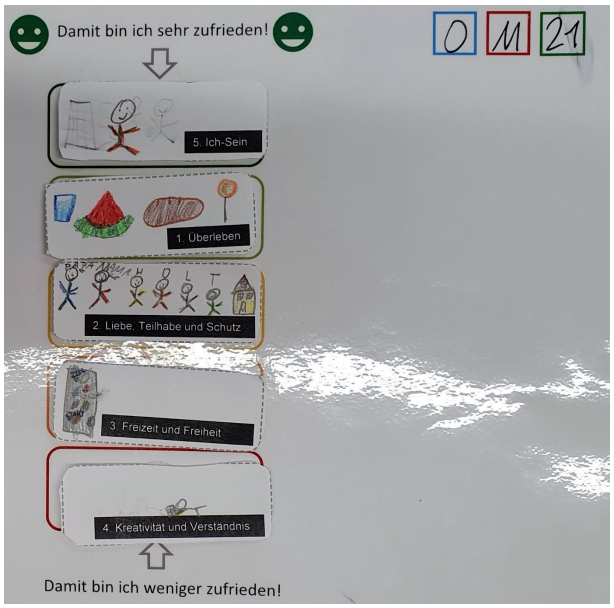


Abb. 4: Exemplarische Reihung mittels Zeichnungen (Quelle: eigene Aufnahme)

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, reihten 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 diskutiere 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 Kleidungsauswahl 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: Projektinhalte und Lehrplanbezüge

Projektinhalte				
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

Geschlecht	N	männlich	weiblich			
	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-

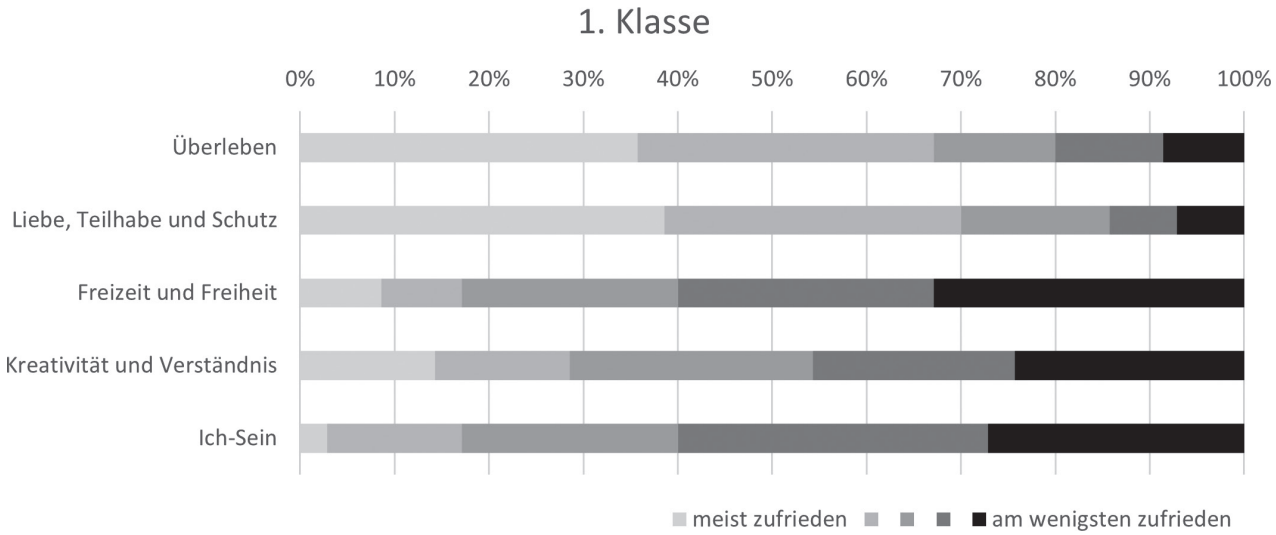


Abb. 5: Reihung der Bedürfnisse in der ersten Klasse (Quelle: eigene Darstellung)

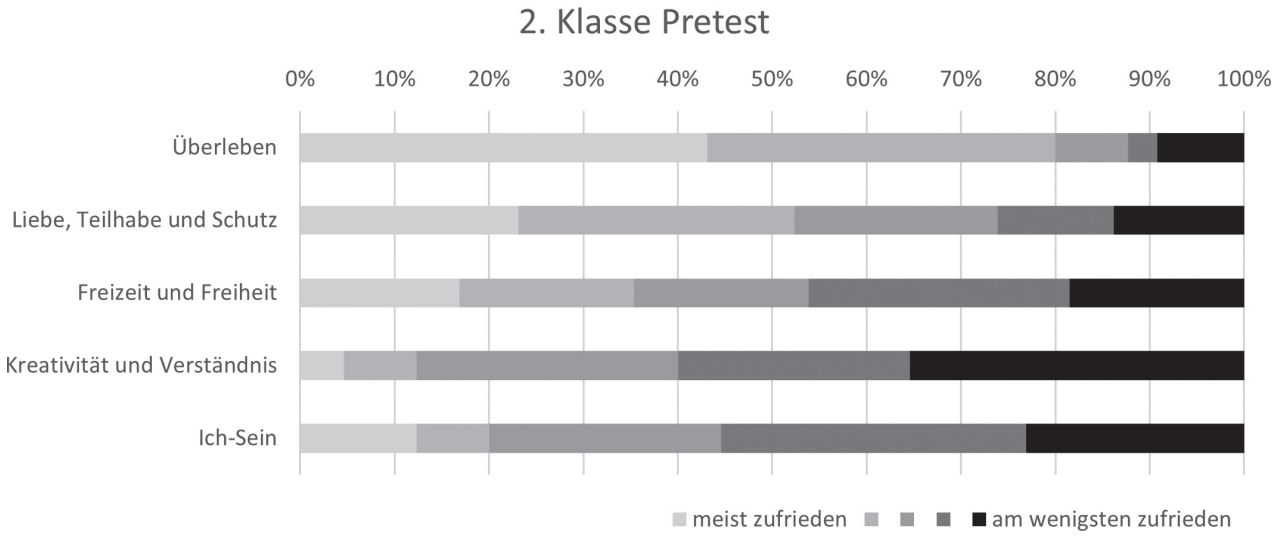


Abb. 6: Reihung der Bedürfnisse in der zweiten Klasse – Pretest (Quelle: eigene Darstellung)

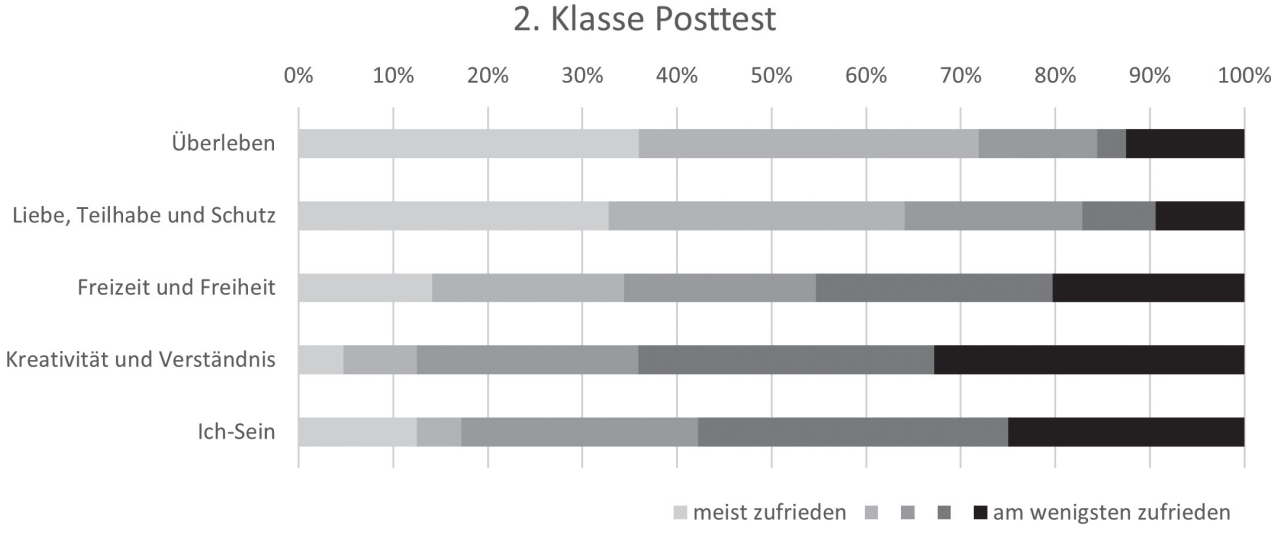


Abb. 7: Reihung der Bedürfnisse in der zweiten Klasse – Posttest (eigene Darstellung)

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 Reihenfolge 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 gereihte 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 betonen 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, großteils 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 negativ 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 biopsychosoziokomplexes 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-Projektnetzwerk (2021): Bedürfnisse befriedigen: Wünsch dir was! Kauf es dir!? https://insert.schule.at/unterrichtsbeispiele/privater-haushalt-und-konsum/beduerfnisse-befriedigen-wuensch-dir-was-kauf-es-dir (25.04.2025)

Lehner, M. & I. Gryl (2019): Neoliberalismus in NRWs 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 Relationsship between Houshold 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. Zemelman, 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)

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s31

Matthias Forcher-Mayr*

Fachdidaktik

Entrepreneurship Education im Lehrplan der allgemeinbildenden Schule. Kritische Perspektiven und Trittsteine für den GWB-Unterricht

* matthias.forcher-mayr@ph-tirol.ac.at, Pädagogische Hochschule Tirol

eingereicht am: 16.01.2025, akzeptiert am: 18.04.2025

Entrepreneurship Education (EE) ist ein übergreifendes Thema in den neuen österreichischen Lehrplänen (1.–8. Schulstufe). Der Beitrag diskutiert das zugrundeliegende Verständnis von EE und stellt Querbezüge zu dem ebenfalls im Lehrplan enthaltenen 4K-Modell als Teil des 21st Century Skills Konzepts, sowie zum Verständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung her. Ausgehend von der kritischen Betrachtung der vorliegenden EE-Fassung werden Bausteine eines kritisch-konstruktiven Entwurfs zu EE dargelegt, die der weiteren (fach-)didaktischen Auseinandersetzung dienlich sein sollen.

Keywords: Entrepreneurship Education, Critical Entrepreneurship Education, Schule, Verwirklichungschancenansatz, 21st Century Skills, Neoliberalismus

Rethinking Entrepreneurship in General Education: Didactic Approaches to Geography and Socio-Economic Education

Entrepreneurship Education (EE) represents a cross-disciplinary theme in the new Austrian curricula for grades 1 to 8. This article outlines the underlying conceptualization of EE and establishes connections to the 4K model, also included in the curriculum as part of the 21st Century Skills framework, as well as to Education for Sustainable Development. Based on the critical discussion of the current formulation of EE, the article proposes components of a critical-constructive framework for EE, intended to facilitate further (subject-specific) didactic discourse.

Keywords: Entrepreneurship Education, Critical Entrepreneurship Education, Primary School, Secondary School, Capability Approach, 21st Century Skills, Neoliberalism

1 Einleitung

Entrepreneurship Education (EE) ist eine globale bildungspolitische Priorität und wurde als ‚übergreifendes Thema' in die neuen österreichischen Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe I aufgenommen (vgl. BMBWF 2024a, 2024b). Für Österreich neu ist hierbei die Festschreibung von EE im allgemeinbildenden Schulwesen sowie der Anspruch, EE ab der 1. Schulstufe in den Unterricht zu integrieren. Diese Entwicklung ist weniger als das Ergebnis von didaktischen Fachdiskursen bzw. Lobbying ‚von unten' zu lesen, denn als das Wirken politischer Interessen außerhalb des Bildungssystems.

EE wird von wirtschaftspolitischer Seite als eine Maßnahme für wirtschaftliche Entwicklung bzw. Wachstum und globale Wettbewerbsfähigkeit betrachtet. Es wird dabei als ein Kompetenzbereich gefasst, der Innovationen für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung unterstützen soll (vgl. EU 2006a, 2013; Valerio et al. 2014). Mit der Einführung von EE als fächerübergreifende Unterrichtsperspektive folgt das österreichische Schulwesen einem internationalen Trend. Die Agenda 2030 führt EE in ihren Nachhaltigkeitszielen an. Weitere Policy-Wegweiser stellen Strategiedokumente multilateraler Institutionen von der Weltbank bis zur EU dar, die bis auf die Ebene nationaler Schulsysteme wirken. Zunehmend wird EE mit dem Konzept nachhaltiger Entwicklung verknüpft (vgl. Seikkula-Leino et al. 2021; UN 2015; Valerio et al. 2014).

Existierende pädagogisch-didaktische Handreichungen für das allgemeinbildende Schulwesen wurden nicht in den entsprechenden Fachdiskursen entwickelt. Mit dem EntreComp-Framework liefert die EU ein Kompetenzmodell für die Umsetzung des Konzepts. Vom österreichischen Bildungsministerium (BMBWF) wird das im Kontext kommerzieller Unterrichtsfächer

entstandene TRIO-Modell zur allgemeinbildenden schulischen Umsetzung zur Verfügung gestellt und im Lehrplan zur Definition von EE herangezogen (vgl. Bacigalupo et al. 2016; BMBWF 2024a; Lindner 2015). Die österreichische EE-Strategie ‚Landkarte der Aktionen' enthält beide Konzepte (vgl. Kiss et al. 2020).

EE ist eines von zwölf übergreifenden Themen, welche die bisherigen Unterrichtsprinzipien ersetzen. Darüber hinaus bieten die Fachlehrpläne für Sachunterricht und GWB Zuordnungsvorschläge der übergreifenden Themen zu den Kompetenzbeschreibungen und Anwendungsbereichen. Es findet sich keine Sachunterrichts-/GWB-spezifische Definition. Der GWB-Lehrplan für die Sekundarstufe I beinhaltet die Formulierung des didaktischen Grundsatzes, wonach EE im Unterricht „durch die Stärkung der Kreativität, Eigeninitiative und Erfahrung der Möglichkeit, Wirtschaft und Gesellschaft aktiv mitzugestalten" (BMBWF 2024a: 124) vollzogen und gelernt wird.

Die interdisziplinäre Forschung identifiziert EE in Primar- und Sekundarstufe als „underresearched domains" (Liguori et al. 2019: 182). Dies betreffen u. a. die didaktische Grundlegung sowie deren Verknüpfung mit bildungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Bezügen. Dies wird auch im Fachdiskurs zum Unterrichtsfach GWB deutlich, obgleich des Teilfokus des Faches auf wirtschaftlicher Bildung. Das Beispiel der Zeitschrift GW-Unterricht zeigt, dass von insgesamt drei Beiträgen zum Thema zwei allgemeine Beiträge von Lindner (2012, 2015) und ein spezifisch fachdidaktischer Beitrag von Forcher-Mayr (2022b) veröffentlicht wurden. Im Feld der sozioökonomischen Bildung stellt die kritische Diskussion von EE ein peripheres Thema dar. Thematisiert wird der vorrangige Fokus auf wirtschaftlich-unternehmerisches Handeln bzw. die geringe Ausgeprägtheit einer sozialwissenschaftlichen Perspektive (vgl. Engartner 2020; Haarmann 2020; Krüger 2019).

Nach Basil Bernstein (2018) sind Curricula Ausdruck gesellschaftlicher Machtstrukturen. Sie spiegeln Interessen wider und geben Antworten auf die Frage, welches Wissen in einer Gesellschaft als wertvoll angesehen wird. Insofern soll im Beitrag zunächst der Frage nachgegangen werden, welches Verständnis von EE den Lehrplänen zugrunde liegt und in welche Diskurse es eingebettet ist.

Es wird von der These ausgegangen, dass die allgemeinen Teile der neuen Lehrpläne diskursiv von der Bezugnahme auf 21st Century Skills bzw. dem 4K-Modell (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, Kritisches Denken – siehe Kap. 2) (vgl. Bialik et al. 2015; BMBWF 2024a, 2024b) und einem instrumentellen Verständnis nachhaltiger Entwicklung gerahmt werden. Letzteres betrachten die Lehrpläne als Leitperspektive schulischen Lernens (vgl. BMBWF 2024a, 2024b). In diesem Kontext wird EE als eine Maßnahme verstanden, die ein Lernen für nachhaltiges wirtschaftliches Wachstum *und* gesellschaftliche Innovation für nachhaltige Entwicklung anregen soll. Insofern beinhalten die Lehrpläne EE nicht nur als übergreifendes Thema, sondern weisen auch ein ‚entrepreneurial framing' auf. Dieses beinhaltet die diskursive Festlegung der notwendigen Kompetenzen zur Bearbeitung der Nachhaltigkeitsherausforderungen des 21. Jahrhunderts und schreibt die Verantwortlichkeit junger Menschen in Bezug auf deren Bearbeitung fest. Ein instrumentelles Verständnis nachhaltiger Entwicklung birgt das Risiko, dass Herausforderungen objektiviert und naturalisiert werden (vgl. Singer-Brodowski 2018). Kernaspekte eines instrumentellen Nachhaltigkeitsverständnisses sind auch die stärkere Betonung globaler ökologischer Herausforderungen gegenüber der Frage globaler sozialer Gerechtigkeit – die unzureichende Anerkennung historisch begründeter globaler Machtverhältnisse als Grundlage von Solidarität und reparativem Handeln. Hinzu kommt die diskursive Fortschreibung der Formel vom nachhaltigen wirtschaftlichen Wachstum als Grundlage von Entwicklung, ohne die Widersprüche hinter dieser Annahme ausreichend zu thematisieren (vgl. Adelman 2018). Davon abzugrenzen ist ein emanzipatorisches Verständnis, das nach Macht, Interessen, der Gemachtheit von Herausforderungen sowie nach Gegenperspektiven fragt.

Aufbauend auf der Diskussion des EE-Verständnisses in neuen Lehrplänen sowie auf früheren Betrachtungen zum Thema (vgl. Forcher-Mayr 2022a, 2022b) soll in diesem Betrag ein Verständnis von EE weiter skizziert werden, das konstruktiv auf der Kritik an einem orthodoxen Verständnis von EE und seinen Begleitdiskursen aufbaut. Hierbei wird von den Perspektiven der ‚critical entrepreneurship studies' (vgl. Verduyn et al. 2017), des ‚societal entrepreneurship' (vgl. Berglund & Johannisson 2012) sowie eines sozialkonstruktivistischen Verständnisses von EE (vgl. Steyaert & Katz 2004) ausgegangen und Entrepreneurship als das Phänomen menschlichen Unternehmens definiert. Ausgehend von der Kritik eines ‚ökonomischen Reduktionismus' im Feld der Entrepreneurship-Studien (vgl. Verduyn et al. 2017) wird der Gegenstand nicht vorrangig als ökonomisch, sondern als ein menschliches bzw. soziales Phänomen verstanden (ausführlich zu diesem Verständnis siehe Forcher-Mayr 2022b). Ausgehend hiervon wird ein didaktischer Zugang dargelegt, der ein Lernen über, für und durch EE (vgl. Gibb 2002) aus einer kritisch-konstruktiven Perspektive unterstützen soll und dessen Grundorientierung auf den Sachunterricht in der Primarstufe ebenso wie auf den GWB-Lehrplan der Sekundarstufe I umgelegt werden kann.

2 Entrepreneurship Education oder – was soll im 21. Jahrhundert gelernt werden?

Die neuen Lehrpläne weisen ein ‚entrepreneurial framing' auf, indem die Leitvorstellung des Lernens auf die Heranbildung von aktiven und kreativ-problemlösenden Gesellschaftsakteur*innen abzielt. Das österreichische Bildungsministerium (BMBWF) präsentiert die neuen Lehrpläne als ein ‚Paket', das Schüler*innen ‚zukunftsfit' für das 21. Jahrhundert machen soll (vgl. BMBWF 2024c). Die Leitvorstellung sind dabei junge Menschen, die eine „aktive Rolle" (BMBWF 2024b: 3) bei der Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen einnehmen, d. h., Verantwortung übernehmen sollen. Als zentrale Herausforderung des 21. Jahrhunderts wird nachhaltige Entwicklung gesehen. Die Bestimmung von Bildung für nachhaltige Entwicklung „als allgemeines Anliegen und Leitidee der ganzen Schule" (BMBWF 2024a: 10) ist erfreulich, muss aber auf Basis des Verständnisses gelesen werden, das hinter der Konzeption liegt. Die ‚Kernbotschaft' des BMBWF ist unschwer als Teil des international dominanten Humankapital-Diskurses zu lesen (siehe genauer Forcher-Mayr 2022b). Die Bewältigung globaler gesellschaftlicher Herausforderungen wird in diesem Diskurs von einer Entwicklungsvorstellung getragen, die variabel und flexibel einsetzbare Kompetenzen als die Grundlage für nachhaltige gesellschaftliche Veränderungen begreift. Die Basis nachhaltiger Entwicklung stellt wirtschaftliches Wachstum dar. Gemäß der Humankapitaltheorie (vgl. Becker 1993) ist die Verwertbarkeit von Kompetenzen eine Kerneigenschaft dieser Perspektive und wird jenem Handeln zugeschrieben, das – direkt oder indirekt – einen wachstumsrelevanten ‚return of investment' argumentieren kann.

Die Verortung der neuen Lehrpläne in einem ökonomistischen Bildungsdiskurs manifestiert sich in der Bezugnahme auf ‚21st Century Skills' und deren „4K-Kompetenzen: (…) Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken und Kommunikation" im Rahmen der Leitvorstellungen des Lehrplans. Demgemäß lässt sich „der gesetzliche Bildungsauftrag (…) durch das 4K-Modell abbilden" (BMBWF 2024a: 3). Obgleich seiner Popularität ist das Konzept vielfach aufgrund seiner einseitig ökonomischen Perspektive auf Bildung kritisiert worden (vgl. u. a. Mehta et al. 2020; Vassallo 2014). Die Denkformel entstammt dem Dialog zwischen Unternehmen und dem öffentlichen Bildungssektor in den USA und der Gründung von P21, dem ‚Partnership for 21st Century Skills' als Public-Private Partnership. Die Liste der Partner beinhaltet globale IT-Firmen (Apple, Microsoft, Cisco, Dell, etc.), aber auch das US-Bildungsministerium (vgl. Patterson 2015). Die Popularität der P21-Skills in den USA bzw. als globale Benchmark zeigt die Fähigkeit von privaten globalen Unternehmen, die Hegemonie über einen Diskurs zu Lerninhalten in modernen Gesellschaften zu erlangen. Dieser wird durch das Narrativ angetrieben, „that US schools are falling behind causing America to lose its supremacy in the global marketplace" (Patterson 2015: 233). Auf multilateraler Ebene werden 21st Century Skills u. a. von der OECD, neben der Weltbank einem weiteren dominanten Player in der Gestaltung der globalen Bildungspolitik, propagiert (vgl. Rutkowski 2007). Von beiden geht ein wirkungsmächtiger Diskurs über die Bildungsnotwendigkeiten der Zukunft aus, der die Steigerung von Humankapital für mehr Produktivität, aber auch zur Bearbeitung globaler Herausforderungen als zentrale Zielperspektiven propagiert (vgl. Deuel 2022). Kennzeichnend für diesen Diskurs ist u. a. die Absorption von Konzepten emanzipatorischer Bildung unter dem Vorzeichen der Verwertbarkeit auf Kosten einer humanisierenden Perspektive. Das Strategiepapier ‚Transformative Competencies for 2030' der OECD (2019) zeigt die Vermengung von EE-Teilkonzepten und Elementen emanzipatorischer Bildung. Zur Bearbeitung der Leitperspektive der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts werden ‚transformative Kompetenzen' ins Treffen geführt, die Schüler*innen befähigen sollen, Herausforderungen anzugehen und an einer nachhaltigen Welt zu arbeiten, wobei Entwicklung weiterhin als wirtschaftliches Wachstum verstanden wird. Kernelemente transformativer Kompetenz sind neben 21st Century Skills auch EE-Teilkompetenzen. Gefordert wird das Schaffen von Werten für Andere im Zuge innovativer Lernprozesse, die gesellschaftliche Herausforderungen zum Ausgangspunkt nehmen und in Ansätzen wie Service Learning oder „community-based problem-solving projects" (OECD 2019: 6) umgesetzt werden. Während die Formeln von kritischem Denken und Lernen für Transformation und Nachhaltigkeit unterstützenswert formuliert sind, liegt dahinter ein instrumentelles anstelle eines emanzipatorischen Lern- und Erkenntnisinteresses. Herausforderungen wie die Klimakrise oder soziale Ungerechtigkeit stellen ein Risiko für die Verfasstheit von Wirtschaft und Gesellschaft dar. Mit Nancy Fraser (2015: 99) bedrohen sie die ‚Hintergrundbedingungen' des Kapitalismus. Transformatives Lernen und damit verknüpftes kritisches Denken sollen somit weniger auf das Hinterfragen von gesellschaftlichen Verhältnissen und den Entwurf von Alternativen abzielen, sondern auf das Gewährleisten der Grundbedingungen eines nachhaltigen und inklusiven Wachstums. Dies erfordert das Aushalten von Spannungen und Dilemmata: „Reconciling tensions and dilemmas can involve making complex and sometimes difficult decisions; therefore

students need to develop a sense of resilience, tolerance for complexity and ambiguity, and a sense of responsibility towards others" (OECD 2019: 6).

Dieses instrumentelle Verständnis ist international mit Hilfe des analytischen Begriffs des Neoliberalismus beschrieben worden (vgl. Hyslop-Margison & Sears 2006; Savage 2017). Obgleich mit Unschärfe behaftet, beschreibt das Konzept des Neoliberalismus je nach Perspektive Weltbild, sozialräumlichen Prozess, hegemoniales Projekt, einen politischen Handlungsrahmen oder eine Form der Governmentalität (vgl. England & Ward 2016). Das Menschenbild, das dem Konzept des Neoliberalismus zugrunde liegt, begreift das Individuum in erster Linie als ein ökonomisches Wesen, das zielgerichtet an der Erweiterung eigener Kapitalien arbeitet und dadurch Werte schafft, durch die gesellschaftliche Entwicklung vorangetrieben wird. David Harvey (2007) beschreibt den Neoliberalismus als ein politisches Projekt, das beginnend mit den 1960/70er Jahren das Ziel verfolgt, den Einfluss von Kapital gegenüber jenem von Arbeit zu garantieren. Michel Foucault (2006) skizziert in seinem Konzept der neoliberalen Governmentalität eine Dynamik, wonach die Leistung des Individuums und die Ausweitung der Marktlogik in bislang nicht oder anders kommodifizierte Lebensbereiche ausgeweitet werden. Im Weltbild des Neoliberalismus wird der Mensch nach Foucault in erster Linie als ein ökonomisches Wesen interpretiert, das nach Selbstmaximierung und Selbstkapitalisierung streben soll. Foucaults Interesse in Hinblick auf das Phänomen des Neoliberalismus gilt einer machtvollen Wissenspraxis, die sich in das Denken und Handeln von Subjekten einschreibt. Dies beschreibt er durch das Konzept der Governmentalität, welches die Verbindungen zwischen Machtausübung (‚governing') und politischen Denkweisen (‚modes of thought') aufzeigen kann (vgl. Lewis 2016: 74). Responsibilisierung beschreibt nach Foucault einen wirtschaftlich-staatlichen Konstruktionsprozess von „verantwortlichen neoliberalen Subjekten" („neoliberal subjects") (England & Ward 2016: 57) und eine Veränderung des Verhältnisses zwischen Staat und Individuum. Die neoliberale Governmentalität beschreibt die Konstruktion eines hegemonialen Weltbildes, das auf den Prozess des Rückzugs des Staates und die (ökonomische) Responsibilisierung des Subjekts abzielt. Bürger*innen sind aufgerufen, zu ethischen Konsument*innen zu werden. Körper, Gesundheit, Bildung, regionale und globale nachhaltige Entwicklung, etc. werden zu Arenen moralisch verantwortungsvollen Handelns im Rahmen eines Transfers vom Staat hin zum Individuum (vgl. Peters 2016).

Der in den Lehrplänen enthaltende normative Aufruf an lernende junge Bürger*innen, sich an der Bearbeitung funktionaler gesellschaftlicher Krisen zu beteiligen, kann mit Foucault als eine Responsibilisierung im doppelten Sinne bezeichnet werden. Schüler*innen des 21. Jahrhunderts sollen in ihr transformatives Humankapital investieren und dieses auch in Domänen zur Anwendung bringen, für die primär der Staat zuständig wäre. Die beschriebene neoliberale Governance-Perspektive in der Bildung verweist auf den politisch-gesellschaftlichen Hintergrund der globalen Förderung von EE. Im Handlungstyp der Entrepreneur*innen manifestieren sich die Kompetenzen, die für die Bewältigung globaler Herausforderungen notwendig erscheinen. Sie reichen über die Sphäre des Ökonomischen hinaus. Junge Bürger*innen sollen sich engagieren. Gleichzeitig sieht die im Lehrplan enthaltene EE-Konzeption keinen perspektivischen Aufschluss und keine Werkzeuge vor, die Verfasstheit von Wirtschaft und Gesellschaft kritisch zu hinterfragen. Dort, wo Zweifel aufkommen, sind Resilienz, eigene Stärke oder Ambiguitätstoleranz vom Individuum gefordert (vgl. OECD 2019). Lehrplaninhalte wie ‚zentrale fachliche Konzepte' oder ‚Kompetenzbereiche' erlauben kritische Zugänge, sind aber nicht mit der EE-Konzeption des Lehrplans verbunden.

3 Entrepreneurship Education in der Schule: Die neue Orthodoxie

Aufbauend auf Forcher-Mayr (2022b) soll im nachfolgenden Abschnitt die dominante didaktische Konzeption von EE in der österreichischen Schule skizziert werden. In Hinblick auf allgemeinbildende Fächer ist die Übersetzung von einem ‚engen' Verständnis hin zum Verständnis der „engen Breite" (Forcher-Mayr 2022b: 9) zentral. Ersteres ist kommerziellen Fächern der Berufsbildung zuzuordnen und folgt dort einer ökonomischen Handlungslogik. Die ‚enge Breite' beschreibt die implizite Übertragung dieser didaktischen Grundannahmen auf allgemeinbildende Fächer und damit das Risiko eines ‚verdeckten Ökonomismus' in Hinblick auf die Inhalte des Fachlehrplans bzw. die Fragen transformativen Lernens für nachhaltige Entwicklung. Auf der Ebene der EU markieren die Verabschiedung der Lissabon-Strategie (2000) und der Oslo-Agenda (2006) den Auftakt der Bemühungen, EE in den Bildungssystemen der Mitgliedsstaaten zu verankern (vgl. EU 2006a). Ausgehend von Lissabon bilden dabei die Förderung von Innovation, Wachstum und Wettbewerbsfähigkeit zentrale Motive. Die EU (2006b: 13) definiert Entrepreneurship als „Schlüsselkompetenz für lebensbegleitendes Lernen", in der deutschen Version übersetzt als „Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz". Die Definition reicht über eine ‚enge' wirtschaftliche Bestimmung

von Entrepreneurship hinaus und zielt auf die Ausbildung und Umsetzung von unternehmerischer Initiative in allen Bereichen des Lebens: „Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz ist die Fähigkeit des Einzelnen, Ideen in die Tat umzusetzen. Dies erfordert Kreativität, Innovation und Risikobereitschaft sowie die Fähigkeit, Projekte zu planen und durchzuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Unternehmerische Kompetenz hilft dem Einzelnen nicht nur in seinem täglichen Leben zu Hause oder in der Gesellschaft, sondern auch am Arbeitsplatz, sein Arbeitsumfeld bewusst wahrzunehmen und Chancen zu ergreifen (…)“ (EU 2006b: 17). Die didaktische Übersetzung dieses Verständnisses bildet das EntreComp-Framework (vgl. Bacigalupo et al. 2016), dessen Definition von Entrepreneurship-Kompetenz von der Dänischen Stiftung für EE übernommen wurde: „Entrepreneurship is when you act upon opportunities and ideas and transform them into value for others. The value that is created can be financial, cultural or social” (FFE-YE 2012: 11). Einen ähnlich breiten Zugang verfolgt das TRIO-Modell von Lindner (2015), das durch die Arbeit der Initiative for Teaching Entrepreneurship Education (IFTE) in Österreich dominiert wird. Das Konzept bildet auch eine Grundlage für das EE-Verständnis des BMBWF. Ähnlich dem EntreComp-Framework weist das TRIO-Modell drei Ebenen auf, welche die Bereiche ‚Core Entrepreneurship‘, ‚Entrepreneurial Culture‘ und ‚Entrepreneurial Civic Education‘ abdecken (vgl. Lindner 2015: 46). EE als Schlüsselkompetenz und das TRIO-Modell bilden die definitorische Grundlage von EE in den neuen Lehrplänen (vgl. BMBWF 2024a, 2024b). Die vom BMBWF gemeinsam mit dem Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMBDW) herausgegebene ‚Landkarte der Aktionen‘ bezieht sich auf beide Ansätze und dokumentiert EE-relevante Initiativen in Österreich, die von Debattierclubs bis hin zu Ideenwettbewerben reichen (vgl. Kiss et al. 2020; zu EntreComp, TRIO-Modell und Landkarte siehe ausführlicher Forcher-Mayr 2022b).

EE als übergreifendes Thema wird in den neuen Lehrplänen als Kompetenz beschrieben, die zur Umsetzung von Ideen für Wirtschaft und Gesellschaft befähigen soll, durch die Werte für Andere geschaffen werden. Im Rahmen der Umsetzung von Ideen zielt EE-Lernen auf „Persönlichkeitsentwicklung und die Befähigung dazu, eigeninitiativ zu sein, an sich zu glauben, empathisch und teamfähig zu agieren sowie sich selbst und anderen Mut zu machen, Verantwortung für sich, andere und die Umwelt zu übernehmen“ (BMBWF 2024a: 10 f.). Es dominieren wirtschaftliche Fachkonzepte (in der EE-Definition angeführte Begriffe: Wertschöpfung, Wirtschaftskreislauf, Arbeitnehmer, Unternehmer, Verbraucher). In der EE-Definition der Lehrpläne findet die Notwendigkeit der Bestimmung des Ausgangspunktes von Ideen durch forschendes Lernen konzeptionell keine Erwähnung. Dies gilt auch für das Erfordernis, eine strukturelle und politische Perspektive auf wirtschaftliche oder gesellschaftliche Herausforderungen oder Möglichkeiten einzunehmen. Solche Perspektiven existieren zwar im Lehrplan, sind aber nicht explizit in die Definition von EE integriert. Demgegenüber wird Ideenhandeln als ein individuelles Projekt skizziert, das eine starke, empathische und kompetente innere Haltung (im Lehrplan angeführte Begriffe: Persönlichkeit, Achtsamkeit, Gefühle, Selbstmotivation) erfordert bzw. fördern soll (vgl. BMBWF 2024a).

Der gemeinsame diskursive Nenner zwischen 21st Century Skills, Transformative Skills und breiten EE-Konzeptionen ist der Aufruf zur Ideenentwicklung, damit junge Menschen Chancen in der Gesellschaft nutzen oder gesellschaftliche Herausforderungen bearbeiten können. Nachhaltige Entwicklung folgt einem humankapitalorientierten Verständnis. Kritisches Denken, Kreativität, Ideen und Engagement zielen weniger auf das emanzipatorische Interesse an globaler Humanisierung und sozialer Gerechtigkeit als auf einen instrumentellen Zweck. Die Öffnung von EE hin zu einer beschriebenen ‚engen Breite‘ und ihre vordergründige Integration von Konzepten aus der kritischen Transformations- und Nachhaltigkeitspädagogik führen zur Absorption eben dieser Ansätze. Bildung als Kompetenz, die Gesellschaft mit kreativen Ideen und Innovation zu versorgen, um damit die existenzbedrohenden Herausforderungen der Gesellschaft lösen zu können, ist auf dem Weg zu einer hegemonialen Erzählung über den Kern dessen zu werden, was Bildung sein soll. Die lebenslange Weiterentwicklung von kreativer Ideenentwicklung und -umsetzung macht den Menschen zur verfügbaren Ressource in Wirtschaft und Gesellschaft. Anstelle von Transformation sind die Grenzen kreativen Denkens so vermessen, dass die Grundsätze der dominanten Entwicklungserzählung weitgehend unhinterfragt bleiben. Die populären Ideenwettbewerbe unter dem Vorzeichen von Ideen für nachhaltige Entwicklung können keine wirklichen Lösungen erzeugen, weil der Neoliberalismus „keine Antwort auf Krisen“ (Vater 2019: 26) hat. Stattdessen fußt er auf scheinbaren Naturgesetzen (vgl. Vater 2019), deren Unveränderbarkeit nach der Fähigkeit des Aushaltens verlangt. Die Frage nach Macht- und Herrschaftsinteressen bildet in der beschriebenen EE-Konzeption keine analytische Kategorie. Insofern versäumt es diese, genuin kritische und nachhaltigkeitsorientierte Überlegungen aus dem aktuellen interdisziplinären EE-Diskurs aufzunehmen und dessen Bandbreite abzubilden (vgl. Berglund et al. 2020; Forcher-Mayr 2022b; Verduyn et al. 2017). Die diskutierte breite Konzeption von EE,

die auch die Schaffung nicht-ökonomischer Werte betont, kann als Teil eines Dispositivs gelesen werden, das auf den Habitus der gesellschaftlichen ‚zukunftsfit[ten]' Macher*innen abzielt. Gesellschaft bzw. Entwicklung wird als eine Summe von umgesetzten Innovationen bzw. Problemlösungen gedacht. Dadurch wird ein disziplinspezifisches Konzept zum Instrument einer verdeckten Regierungsform. Zu kritisieren sind hierbei nicht das Phänomen Entrepreneurship oder EE als Lernbereich, sondern die im Lehrplan präsentierte Auslegung bzw. die dahinterliegenden Diskurse, die den normativen Rahmen der Curriculum-Reform bilden.

4 Kann kritische Entrepreneurship Education gelingen?

Lernziele von EE, wie die gezielte und planvolle Entwicklung und Umsetzung von Ideen, die Förderung einer Haltung, welche Ideenumsetzung unterstützt, sowie die aktive Beteiligung an ökonomischen oder gesellschaftlichen Fragen als Bürger*in, sind wertvolle Unterrichtsinhalte. Sie fördern im Menschen angelegte Grundhaltungen (vgl. Johannisson 2010) und bilden Grundeigenschaften des Menschen als Akteur*in des Gemeinwesens. Im Kontext von GWB (bzw. allgemeinbildenden Unterrichtsfächern) wird die didaktische Umsetzung von EE dann problematisch, wenn Lernen auf die Bearbeitung von gesellschaftlichen Herausforderungen abzielt, aber in einer „instrumentell-ökonomische[n] Handlungslogik" verhaftet bleibt und das Risiko der „Ökonomisierung des Sozialen" (Forcher-Mayr 2022b: 9) ausblendet. Eine solche didaktische Handlungsperspektive übersieht die Notwendigkeit einer emanzipatorischen Leitperspektive. Aus einer Perspektive der Neoliberalismuskritik der Bildung läuft sie Gefahr, zur Produktion „regierbarer Subjekte" (Lewis 2016: 74) beizutragen. Dem kann ein gesellschaftsorientiertes Konzept von EE gegenübergestellt werden, das Fragen von Macht und Interesse in wirtschaftliches und nicht-wirtschaftliches Ideenhandeln für die Gesellschaft integriert und damit auch auf ein kritisch-emanzipatorisches Erkenntnisinteresse abzielt (vgl. Forcher-Mayr 2022b). Ein solcher kritischer Gegenentwurf zur beschriebenen Orthodoxie übernimmt und erweitert die klassische Unterscheidung von Lernen about / über, for / für und through / durch Entrepreneurship (vgl. Gibb 2002) (siehe Tab. 1). Hierbei handelt es sich um eine idealtypische Unterscheidung. In der Unterrichtswirklich-

Tab. 1: Formen von kritischer EE

Kritische EE: Lernen	***über*** **Entrepreneurship**	***für*** **Entrepreneurship**	***durch*** **Entrepreneurship**
Ziele	Entrepreneurship (Education) als gesellschaftliches Diskurs- und Handlungsphänomen analysieren, reflektieren und verstehen	Kompetenzen und konkrete Methoden für Entrepreneurship-Prozesse (‚entrepreneuring') handlungsorientiert entwickeln bzw. erlernen	Kompetenzen zur Entwicklung und Umsetzung von Ideen im Rahmen von Entrepreneurship-Projekten anwenden und reflektieren
Gegenstand von Analyse und Reflexion	Firmen, Vereine, Initiativen, zivilgesellschaftliche Bewegungen, ‚dark entrepreneurship', Start-ups, gesellschaftliche und politische Diskurse, Prozesse	Konzept- und Methodenwissen zu Entrepreneurship	Zielgerichtete Anwendungen von Wissen und Methoden
Disziplinäre Perspektive	Anthropologie, Geographie, Geschichte, Pädagogik, Philosophie, Politik, Psychologie, Kunst, Soziologie, Wirtschaft	Die disziplinäre Perspektive bestimmt das Lernen für/durch Entrepreneurship: – Didaktiken wirtschaftlicher Fächer – Didaktiken allgemeinbildender Fächer Entsprechend der Perspektive können unterschiedliche Methoden zur Anwendung kommen: Raum-, sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Methoden der Erhebung von Daten (z. B. Kartierungen, Befragungen, Elemente von Design Thinking)	
Dominanter Lernfokus	Wissen: Konzepte, Fallstudien, Modelle	EE relevante Kompetenzen: Methoden des Erforschens von Möglichkeiten/Herausforderungen, kreative Ideenentwicklung, Projektplanung und -umsetzung, Kommunikation, etc.	
Analytische Perspektive: Kritische Pädagogik	Macht- und Herrschaftsinteressen im Kontext des Phänomens Entrepreneurship (Education) im Unterricht freilegen; instrumentalisierende Narrative und Perspektiven in der Unterrichtsplanung und -umsetzung erkennen, eigene Bewusstmachung als professioneller Handlungsanspruch und emanzipatorische Verpflichtung		
Normative Handlungsperspektive: Nachhaltige Zukünfte	Realisierung von Menschenrechten, Erweiterung der Freiheit von Menschen und Lebewesen der natürlichen Welt, Dekolonisierung der westlichen Moderne (vgl. Tikly 2023)		

keit kommt es zur Überschneidung dieser Perspektiven. So kann in einem konkreten Projekt (‚durch') mit neuen Methoden experimentiert werden (‚für') sowie das Projekt selbst und seine impliziten und expliziten Annahmen, Grenzen und Folgen reflektiert werden (‚über').

Kritisches Lernen über Entrepreneurship: Ausgangspunkt einer kritischen Fassung von EE ist ein Verständnis, das Entrepreneurship als die menschliche Handlung des zielgerichteten ‚Unternehmens' begreift, welches materielle oder immaterielle Artefakte schafft. Durch menschliches ‚Entrepreneuring' werden Räume, Gegenstände, Wissen und Handlungen erzeugt (vgl. Steyaert 2007: 453; Steyaert & Katz 2004). Lernen über Entrepreneurship kann sich für die verschiedenen Ausprägungsformen menschlichen Ideenhandelns, seine Ausgangspunkte, Wertschaffungsdynamiken und Folgen interessieren, aber auch dafür, wie Entrepreneurship in Wirtschaft und Gesellschaft wahrgenommen wird und wie darüber gesprochen wird. Dies eröffnet den Blick für die Analyse von klassischen Wirtschaftsunternehmen, ebenso aber für Unternehmen als ‚activist society' wie den Outdoorhersteller Patagonia (vgl. Monteverde et al. 2024: 15) sowie für das Phänomen des Vereinswesens im Umfeld der Schule oder die Analyse von Non-Profit-Unternehmen. Unter dem Aspekt des ‚dunklen Entrepreneurship' (vgl. Berglund et al. 2020) können auch schulisch wenig beleuchtete und zugleich raumstrukturierende Phänomene wie organisiertes Verbrechen in der EU oder Gewalt-Entrepreneure in fragilen Staaten analysiert und diskutiert werden (vgl. Schlichte 2000). Eine solche Perspektive kann auch dazu beitragen, Konfliktdynamiken, Friedens- und Entwicklungsfragen als Elemente eines globalen Politikverständnisses besser zu verstehen. Aus der Perspektive von Entrepreneurship und sozialer Gerechtigkeit ergeben sich raumbezogene Themen wie ‚survival entrepreneurship' im informellen Sektor des Globalen Südens oder genderspezifische Ausprägungen und Herausforderungen von Ideenhandeln (vgl. DeJaeghere & Baxter 2014). Unter dem Aspekt des Schaffens von zivilgesellschaftlichem oder politischem Entrepreneurship können lebensweltlich nahe Gruppierungen des Klimawandelaktivismus wie ‚Fridays for Future' analysiert werden. Neben ökosozialen Anliegen bieten sich auch organisierte Zusammenschlüsse zur Erlangung oder Absicherung von Demokratie wie organisierte Protestinitiativen während des Arabischen Frühlings oder der Revolution in Serbien gegen das Regime von Slobodan Milošević als Gegenstand der Analyse an. Im Falle von Serbien trug die Jugendbewegung Otpor mit ihrer Methode des ‚laughtivism', der strategischen Nutzung von Humor und Lächerlichkeit, zum Sturz des Regimes bei. Aus Otpor ging CANVAS hervor, das bis heute zivilgesellschaftliche Gruppen in der Umsetzung von gewaltfreiem Protest trainiert (etwa Georgien 2003, Ukraine 2004, Ägypten 2011, etc.) (vgl. Filin et al. 2022).

Kritisches Lernen für Entrepreneurship: Die Komponente beinhaltet Kenntnisse und Methoden, die das Entwickeln und Umsetzen von Ideen unterstützen sollen. Kritische EE integriert die Ansätze forschenden Lernens, projektorientierten Lernens sowie des Lernens für Ideenentwicklung. Forschendes Lernen geht hierbei über das Erheben von Produkt- oder Serviceanforderungen und Erwartungen innerhalb eines Marktes bzw. von Kund*innen oder Klient*innengruppen hinaus und zielt auf ein tiefergehendes Problemverständnis ab, verstanden als menschliche (Un-)Freiheiten in der Gesellschaft (siehe Kap. 5). Diese sollen als Ausgangspunkt für das Nachdenken über Bearbeitungsvorschläge dienen. In der Umsetzung dieses Lernens kann auf ein breites Methodenangebot, das von klassischen Methoden der empirischen Sozialforschung über partizipative Methoden der Entwicklungs- oder Sozialraumforschung bis hin zu Methoden des im Kontext von EE populären Design- bzw. Service-Design-Thinking reicht, zurückgegriffen werden (vgl. Kumar 2002; Lewrick et al. 2018). Die Entwicklung von Ideen fußt auf dem Anspruch, ein vertieftes Verständnis einer bestimmten Herausforderung oder Möglichkeit zu besitzen. Ein Lernen für die Entwicklung von Ideen sollte dabei von der Grundhaltung geprägt sein, dass Kreativität eine erlern- und trainierbare Kompetenz darstellt, die mit konkreten Methoden unterstützt werden kann. Die wiederholte Exposition zur Erfahrung von methodengeleiteter Ideenentwicklung wirkt sich positiv auf die eigene kreative Selbstwirksamkeit aus (vgl. Royalty et al. 2014). Lernen für Entrepreneurship richtet sich auf die Methoden zur Umsetzung von Projekten. Ziel ist es, das Phänomen des Projekts zu beleuchten und den Fokus auf die Funktionsweisen, Ziele und Anwendungsbereiche innerhalb eines Projektverlaufs zu richten (zum Projektunterricht siehe Gudjons 2014). Während sich Lernen für Entrepreneurship auf die Methoden zur Umsetzung von Projekten bezieht, findet Lernen durch Entrepreneurship im Rahmen der projektbasierten Umsetzung von Projekten statt.

Kritisches Lernen durch Entrepreneurship: Diese Perspektive integriert Lernen über, für und durch Entrepreneurship bzw. forschendes, ideengenerierendes und projektbasiertes Lernen (siehe Tab. 2). Lernen durch Entrepreneurship kann als Projektunterricht verstanden werden, der darauf abzielt, auf Basis von Ideenhandeln Werte für Andere bzw. die Gesellschaft zu erzeugen. Idealtypisch gedacht sollen Schüler*innen, ausgehend von einem konkreten thematischen Fokus (‚(Un-)Freiheitsfelder', siehe Kap. 5), Herausforderun-

Tab. 2: Methodologische Umsetzung kritischer EE

EE: kritisches Lernen durch Entrepreneurship			
Methodologische Elemente	Prämisse	Methoden	Lernziel
Forschendes Lernen	Die Entwicklung von Ideen bedarf eines komplexen Verständnisses einer Möglichkeit oder Herausforderung.	Literatursuche, Interview, Fragebogen, Beobachtung, Kartierung, partizipative Verfahren, etc.	Die Notwendigkeit des Verständnisses komplexer Möglichkeiten oder Herausforderungen verstehen. Methodengeleitet gesellschaftliche Herausforderungen oder Möglichkeiten erkunden können. Ergebnisse des Forschens altersadäquat auswerten, reflektieren und darstellen können.
Ideen entwickeln lernen	Der planvolle Prozess der Ideenentwicklung bedarf der Kenntnis von Kreativität als erlernbare Kompetenz, der Erfahrung des eigenen Kreativsein-könnens sowie der Kenntnis von Methoden der Ideenentwicklung.	Brainstorming, Brainwriting, Assoziationsstern, Clustering, Mindmap, Sketching Entwicklung von User-Personen, Prototyping, Canvas-Methoden, etc.	Kreativität und Ideenentwicklung als erlernbare und methodengeleitete Handlung verstehen. Ideen unter Anwendung begründeter Methoden entwickeln können. Ideen auf Basis eines fundierten Ausgangsverständnisses entwickeln und begründen können.
Projektbasiertes Lernen (= Umsetzung von Ideen)	Die Umsetzung von Ideen bedarf der Kenntnis von Methoden des Projektmanagements.	Aktivitätentabelle, Projektplan, SMARTE Ziele, Zielbaum, etc.	Den Ablauf eines Projekts auf Basis der selbstgesteuerten Durchführung (learner-driven) verstehen. Projekte auf Basis der gezielten Anwendung von Methoden planen und durchführen können.

gen oder Möglichkeiten erforschen und ausgehend von diesem Verständnis Ideen zu deren Bearbeitung (nicht notwendigerweise Lösung) entwickeln und umsetzen. In der konkreten Umsetzung von Ideen findet ein doppelter Lernprozess statt. Einerseits werden Wissen über und Methodenkompetenz für Entrepreneurship im erfahrungsorientierten Tun gestärkt, andererseits ermöglicht die Bearbeitung von Herausforderungen oder Möglichkeiten ein vertieftes Verständnis derselben, das auf der Reflexion von Projekterfahrungen fußt. Durch gesellschaftsorientiertes Ideenhandeln wird über gesellschaftliche Herausforderungen und deren Komplexität gelernt.

5 Zur normativen Zielperspektive von kritischer Entrepreneurship Education

Das TRIO-Modell und die österreichische Entrepreneurship Education Strategie nehmen explizit auf die Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 Bezug (vgl. Kiss et al. 2020). Die Förderung von Entrepreneurship bzw. EE bilden zugleich Ziele und Maßnahmen innerhalb der UN-Nachhaltigkeitsziele (vgl. UN 2015). Obgleich die Agenda 2030 ein positives politisches Signal darstellt, ist diese aufgrund ihres wachstumsorientierten Verständnisses von nachhaltiger Entwicklung kritisiert worden (vgl. Adelman 2018; Eisenmenger et al. 2020; Swain 2018). Während Ziele wie die Reduktion von Armut und Ungleichheit oder die Bekämpfung des Verlusts von Biodiversität wichtige Anliegen darstellen, sieht ihre Erreichung eine Optimierung wirtschaftlichen Wachstums vor und folgt einem Entwicklungsverständnis, das auf der Annahme von inklusivem, grünem Wachstum beruht. Auf dieser Basis sollen die globale Umweltkrise sowie jene der sozialen Ungerechtigkeit bearbeitet werden (vgl. Adelman 2018). Die Idee von Nachhaltigkeit auf Basis wirtschaftlichen Wachstums ist vielfach als ‚Oxymoron' bezeichnet worden (vgl. Spaiser et al. 2017). Bei der Übernahme der SDGs als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Ideen für Wirtschaft und Gesellschaft sollte das dahinterliegende Entwicklungsverständnis kritisch reflektiert und nach dessen Möglichkeiten und Grenzen im Kontext eines emanzipatorischen Unterrichts gefragt werden. Entsprechend bedarf die Rede von transformativer Veränderung und nachhaltiger Zukunft oder Zukünften einer erweiterten normativen Zielperspektive, an die sich Lernhandeln in der Fachdidaktik und darüber hinaus konzeptionell orientieren kann.

Dieses Anliegen vertritt u. a. die 2019 von der UNESCO gegründete International Commission on the Futures of Education, die in einem breit angelegten Konsultationsprozess Herangehensweisen an ein zukunftsorientiertes, transformatives Lernen für Mensch und Planet gesammelt und im gleichnamigen Report veröffentlicht hat (vgl. International Commission on the Futures of Education 2021; Tikly 2023). Der Report kritisiert eine wachstumsorientierte De-

finition von Entwicklung und deren Verständnis von Bildung, das auf der Theorie des Humankapitals ruht. Ausgangspunkt sind die Feststellung der globalen kapitalistischen Krise und die Widersprüche innerhalb der Vorstellung von inklusivem und grünem Wachstum bzw. der Anspruch, Herausforderungen nachhaltiger Entwicklung mittels wirtschaftlichen Wachstums und technologischer Innovation lösen zu können. Aus einer pädagogisch-didaktischen Perspektive werden neben Solidarität und Kooperation der Einbezug und die Förderung globaler Wissensbestände als zentrale Prinzipien und Grundlagen des Lernens angeführt. Dies impliziert die Notwendigkeit des Ermöglichens und Einbeziehens von global diversen Epistemologien sowie die kritische Relativierung nördlicher Gewissenheiten, wie der Trennung von Mensch und Natur oder einem unkritischen Humanismus (vgl. International Commission on the Futures of Education 2021). Der Blick in die Zukunft sollte auch das kritische Befragen der Vergangenheit beinhalten, um anstelle der Reproduktion von historisch produzierten Ungleichheiten die Möglichkeit von „reparative futures" (Sriprakash et al. 2020: 9) zu ermöglichen. Die Arbeit an sozialer Gerechtigkeit bedingt die Kenntnis und Anerkennung von historischer Ungerechtigkeit und die Bereitschaft zur Veränderung in der Zukunft. Nur so können das Streben nach Solidarität und Kooperation als Kernelemente von Bildungszukünften ernst genommen werden.

Unter Bezugnahme auf den UNESCO-Report formulieren Tikly et al. (2020: 4) eine Perspektive transformativen Lernens für nachhaltige Entwicklung, die sich von wachstumsorientierten Nachhaltigkeitsverständnissen kritisch distanziert und Überlegungen aus menschenrechts-, umwelt-, dekolonisierungs- und befähigungsorientierten Ansätzen integriert:

> „Access to a good quality education for all that can facilitate existing and future generations of learners across the lifespan, in formal and informal settings, to realise the rights, freedoms and capabilities they require to live the lives they have reason to value and to protect and co-evolve in a more harmonious relationship with the natural environment of which human beings are an integral part so that natural and social systems may flourish."

Die Definition betont qualitätsvolle Bildung als menschliches Recht. Mehr noch erkennt sie qualitätsvolle Bildung als eine Ressource oder eine unterstützende Rahmenbedingung zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Wahlfreiheit an. Damit ruht sie zentral auf dem Verwirklichungschancenansatz (VCA) (‚capability approach') von Amartya Sen (2001) (siehe ausführlich Forcher-Mayr 2022a, 2022b). Der VCA betont ein Verständnis von menschlicher Entwicklung, das enge ökonomische Parameter ablehnt und anstelle dessen die Erweiterung der Freiheit menschlichen Handelns als zentrales Entwicklungskriterium bestimmt. Der Ansatz stellt keine Theorie, sondern einen offenen Rahmen zur Bestimmung von sozialer Gerechtigkeit in der Gesellschaft bzw. ihren Teilsystemen dar (vgl. Robeyns 2006a; Walker 2012). Sen (2001: 18) sieht menschliche Ressourcen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen des Handelns als bestimmend für die Ausprägung von menschlicher Handlungsfähigkeit (‚agency') und in Folge menschlicher Verwirklichungschancen (‚capabilities'). Deren Erweiterung definiert er als normative Zielperspektive menschlicher Entwicklung: „the expansion of the 'capabilities' of persons to lead the kind of lives they value – and have reason to value" (Sen 2001: 18). Martha Nussbaum (2011: 18), die maßgeblich zur Entwicklung des VCA beigetragen hat, formuliert die Kernfrage des Ansatzes als „What is each person able to do and to be?". Sie verweist auf die Limitation enger ökonomischer Bestimmungsversuche von Entwicklung und darauf bezogener Verständnisse von Bildung. Die Stärkung menschlichen Humankapitals durch Kompetenzen verschließt den Blick auf individuelle oder kollektive Unfreiheiten zu lernen und verengt den Sinn und das Ziel des Lernens auf einen Beitrag zum Wachstum. Menschliches Tun und Sein werden auf ihre ökonomische Zweckmäßigkeit hin beurteilt (vgl. Nussbaum 2011). Menschliche Grundhandlungen wie zu spielen oder kreativ zu sein sind keine Freiheiten des Seins mehr, sondern werden zu Kompetenzen, die in verschiedenen Situationen zweckorientiert anwendbar sind. Sen (1997) beschreibt den VCA als eine Erweiterung des Humankapitalansatzes. Aus dieser Perspektive wird menschliche Handlungsfreiheit nicht als das Produkt von Wissen und Können (Skills oder Kompetenzen) eines Individuums, sondern im Zusammenspiel mit anderen personalen und nicht-personalen Ressourcen betrachtet (siehe Tab. 3). Daneben kommen unterstützende gesellschaftliche Rahmenbedingungen und die hieran geknüpfte Entwicklung von Agency zum Tragen. Aus deren Zusammenspiel ergibt sich die menschliche Freiheit, jene Dinge zu tun, die subjektiv als wichtig oder notwendig erscheinen. Der beschriebene Blick ermöglicht im Umkehrschluss die Bestimmung von ‚Unfreiheiten'. Bezogen auf die Ebene des Lernens in der Schule kann aus einer VCA-Perspektive gefragt werden, inwieweit Schüler*innen frei sind, an qualitätsvoller Bildung teilzuhaben und wie Fragen der Ressourcenausstattung auf der Ebene des Individuums oder des Haushalts durch unterstützende Maßnahmen auszugleichen sind, um die Freiheit, an qualitätsvoller Bildung teilzuhaben, zu ermöglichen. Die Frage von der Freiheit und

Unfreiheit, qualitätsvolle Bildung zu ermöglichen, beinhaltet abseits von Lernen auch die Fragen des Zugangs zur Angebotsbreite, aber auch von (Un-)Freiheiten auf der Ebene des Lehrer*innenhandelns und der Entwicklung von Schulen, Lehrplänen und Curricula in der Lehramtsausbildung. So ist etwa für junge Menschen in Marginalisierungskontexten des globalen Südens qualitätsvolle Bildung eine fundamentale Ressource, weil sie sozialen Aufstieg verspricht. Der VCA ermöglicht die Frage, ob qualitätsvolle Bildung tatsächlich vorhanden ist oder ob es individuelle Barrieren in Hinblick auf institutionelles Angebot, Zugang und Lernen gibt. Ein inklusives Bildungsangebot aus der VCA-Perspektive muss etwa fragen, ob Schulen existieren, die den mitgebrachten Interessen und Fähigkeiten entsprechen, ob diese erreichbar sind und ob personalen Lernbedürfnissen entsprochen wird. Weiters kann der VCA danach fragen, ob lernunterstützende Ressourcen auf Seiten der Jugendlichen vorhanden sind. Hierzu können gute Ernährung für ausreichende Konzentration, ein ruhiger und entsprechend gegen Hitze bzw. Kälte gedämmter Lernort sowie Papier, Stifte, Tablet und Internetverbindung zählen. Die beschriebenen Ressourcen und Rahmenbedingungen erlauben die Bestimmung der Freiheit, an qualitätsvoller Bildung teilzuhaben. Ob die Freiheit zu qualitätsvoller Bildung tatsächlich genutzt wird, hängt u. a. von der individuellen Entscheidung junger Menschen ab. Weiters steht sie unter dem potenziellen Einfluss jugendlicher Agency, die wiederum ein Produkt von stärkenden oder verunsichernden Vorerfahrungen sein kann. Die realisierte Freiheit basiert auf der Entscheidung junger Menschen und ist ein Produkt vorhandener Ressourcen, unterstützender Rahmenbedingungen, Vorerfahrungen und subjektiver Interessen.

Tab. 3: Kernelemente des VCA (Quelle: Forcher-Mayr 2022a: 350)

Ressourcen (einer Person/Gruppe)	
materiell	Werkzeuge, Maschinen, Tiere, Vorräte, Grund und Boden, Finanzkapital, Wohnraum, natürliche Ressourcen, Haushaltsgröße und -komposition, Transport, Sicherheitsvorkehrungen, Versicherungsleistungen, Wasser, etc.
immateriell	Informationen, Zeit, topographisch-klimatische Lage, soziales, politisches und kulturelles Kapital, etc.
personal	Alter, Bildung, Gesundheit, Erfahrung, Handlungsfähigkeit, Entscheidungsfreiheit auf Haushaltsebene, etc.
Unterstützende Rahmenbedingungen (Zugang zu)	
Arbeit, Bildungsmöglichkeiten, Freizeitmöglichkeiten, Gesundheitsleistungen, Infrastruktur, Finanzkapital, Märkte, Ökologische Sicherheit, Politische Beteiligung, Rechtsstaatlichkeit, Sicherheit, Soziale Sicherung, Verkehrsnetz, Versorgung, Verwaltung, etc.	

In der Konzeption von Tikly et al. (2020) reicht das Verständnis von Entwicklung als Erweiterung von Freiheit über die Sphäre des Menschseins hinaus. Vielmehr fragt die Konzeption nach der Freiheit aller Lebewesen und inkludiert damit die Perspektive ökologisch orientierter Nachhaltigkeitsansätze. Die Frage nach den Verwirklichungschancen natürlicher Ökosysteme fokussiert auf deren Freiheit, nachhaltig zu existieren und wird aus der VCA-Perspektive durch deren Ressourcen und den Rahmenbedingungen, die deren Nutzung unterstützen oder unterminieren, bestimmt. Der Schutz der natürlichen Welt muss demgemäß Ressourcenstärkung und schützende Rahmenbedingungen in den Blick nehmen, um deren Freiheit zu überleben intakt zu halten. Unter dem Aspekt der Dekolonisierung einer hegemonialen Perspektive der westlichen Moderne umfasst diese Konzeption auch die Erweiterung menschlicher Freiheit in Bezug auf das Wahrnehmen, Nachdenken und Sprechen über die Welt in dem Sinne, dass westliche Etymologien aufgebrochen und provinzialisiert werden können. Die postkoloniale Kritik westlicher Denkhegemonien betont die Relevanz indigener Wissensbestände und die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion des europäischen Humanismus (vgl. Common Worlds Research Collective 2023; Mbembe & Posel 2005; Soudien 2019). Ein Denken von Zukünften im Plural erkennt die Unterschiedlichkeit und Gleichwertigkeit von Weltsichten an. Die Anerkennung von alternativen Perspektiven auf die Welt und ihre Zukunft ermöglicht die Verknüpfung von Nachhaltigkeitsüberlegungen mit „wider counter-hegemonic struggles for social, environmental, epistemic and reparative justice“ (Tikly 2023: 40).

Der VCA-Ansatz hat in den letzten zwei Jahrzehnten eine breite Rezeption in den Sozialwissenschaften sowie im Forschungsfeld Bildung und Entwicklung erfahren, wobei der Ansatz im globalen Süden tendenziell stärker rezipiert wird (vgl. Unterhalter 2009; Walker 2012). Bestehende Forschungsarbeiten widmen sich mehrheitlich der Frage sozialer Gerechtigkeit in der Bildung. Demgegenüber ist eine systematische pädagogisch-didaktische Aufarbeitung des Ansatzes noch weitgehend ausständig (vgl. Otto & Schrödter 2010). Die hier geführten Überlegungen (aufbauend auf Forcher-Mayr 2022a, 2022b) leisten dazu einen Beitrag, indem sie den VCA als ein Bildungsmodell in Abgrenzung zum Humankapitalansatz (vgl. Robeyns 2006b) im Kontext von Verständnissen nachhaltiger Entwicklung diskutieren.

5.1 (Un-)Freiheitsfelder und (Un-)Freiheitsfrage als Ausgangspunkt forschenden Lernens

Ausgehend von den an Sen (2001) und Nussbaum (2011) geknüpften Überlegungen wird an dieser Stelle die ‚(Un-)Freiheitsperspektive‘ als zentrale didakti-

sche Perspektive einer kritischen EE vorgeschlagen. Die Formel von der ‚Erweiterung menschlicher Freiheit' bzw. die Frage danach, was Menschen ‚tun und sein können', markiert den Ausgangspunkt forschenden Lernens in der Gesellschaft. Die Erweiterung von Freiheiten bzw. die Herstellung sozialer Gerechtigkeit in einer Gesellschaft bzw. auf globaler Ebene ist ein Prozess. Um dies sprachlich darzustellen, wird in der didaktischen Übersetzung die Formel von (Un-)Freiheitsfeldern bzw. (Un-)Freiheitsfragen unter Anwendung einer Klammer verwendet. Die vorgeschlagene Lernperspektive kann auch auf ökologische Zusammenhänge übersetzt werden und danach fragen, inwieweit Lebewesen der natürlichen Welt im Anthropozän in ihrer Freiheit zu existieren eingeschränkt sind bzw. ihre Lebensgrundlagen bedroht werden.

Der Zugang ist kritisch, weil er Macht und Interesse in Diskursen über menschliches Ideenhandeln in den Blick nimmt. Er ist transformativ, weil er die Erweiterung der Freiheit zu tun und zu sein als Zielperspektive von Entwicklung definiert. Der Blick auf (Un-)Freiheiten bildet den Ausgangspunkt forschenden Lernens. (Un-)Freiheiten, die Menschen sowie alle Lebewesen der natürlichen Welt betreffen, wirken in sogenannten Handlungs- bzw. ‚(Un-)Freiheitsräumen'. Ziel des Entrepreneurship-Lernens ist es demnach, (Un-)Freiheiten zu identifizieren und ausgehend von deren Analyse Ideen zur Bearbeitung dieser (Un-)Freiheiten zu entwickeln. Die Bearbeitung erfolgt reflexiv und trägt zu einem tieferen Verständnis einer bestehenden Unfreiheit bei. Dies impliziert, dass die Bearbeitung nicht der Lösung einer (Un-)Freiheit gleichzusetzen ist. Vielmehr soll der Lernprozess ein Bewusstsein für die Komplexität von (Un-)Freiheiten in Bezug auf deren Ursprung und Auflösung unterstützen. Ziel des forschenden Lernens ist das Verstehen von Herausforderungen oder Chancen als Basis für die Entwicklung von Ideen. Der Unterschied zu den orthodoxen Verständnissen von EE liegt in der Betonung eines tiefgehenden Verstehens als Ausgangspunkt von Ideenhandeln. Verstehen spannt sich reflexiv über den gesamten Lernprozess. Es soll betonen, dass Ideenhandeln auf Basis von Herausforderungen und Möglichkeiten in der Auseinandersetzung tiefere Einsichten in den Gegenstand erzeugt. Weiters ist Verstehen nicht instrumentell, sondern emanzipatorisch orientiert. Es wendet sich gegen oberflächliche Lösungsvorschläge und folgt einem Erkenntnisinteresse, welches fragt, warum sich ein Sachverhalt wie erforscht darstellt und welche Rolle Machtverhältnisse, Interessen und hegemoniale Denkfiguren dabei spielen. Die Ausgangsfrage – *Was sind Menschen/Lebewesen der natürlichen Welt/Ökosysteme frei zu tun/zu sein?* – kann mit Bezug auf sogenannte Felder der (Un-)Freiheit erörtert werden (siehe Tab. 4).

Tab. 4 Didaktische Übersetzung des VCA in (Un-)Freiheitsfelder und (Un-)Freiheitsfragen

Forschendes Lernen als Auseinandersetzung mit (Un-)Freiheiten von Menschen und Lebewesen der natürlichen Welt		
Perspektive forschenden Entwickelns von Ideen für nachhaltige Zukünfte	Felder von (Un-)Freiheiten (Auswahl)	Lernziele
Wie frei ist/sind: … ein Mensch, eine Gruppe von Menschen, eine Gesellschaft, … Dinge zu tun, die aus persönlichen/kollektiven Gründen wertgeschätzt werden? Wie frei ist/sind ein oder mehrere Lebewesen der natürlichen Welt/Ökosysteme, nachhaltig zu existieren?	Alter Bildung Einkommen Ernährung Freizeit Geschichten Gesundheit Identität Konsum Migration Mobilität Nahrungsmittel und Naturerfahrung Öffentliche Räume Soziales Geschlecht und Sexualität Sport Teilhabe Umwelt etc.	Entdecken, Verstehen und Bearbeiten von (Un-)Freiheiten Auseinandersetzung mit tatsächlichen Freiheiten (Verwirklichungschancen) sowie mit Möglichkeiten und Grenzen von transformativer Veränderung – unter kritischer Einbeziehung eigener (Individuum) und fremder Verantwortlichkeiten (Öffentlichkeit, Staat)
Maßstabsebene: lokal, regional, global		
Beispiele für Ausgangsfragen forschenden Lernens: – (Un-)Freiheitsfeld ‚Alter': Wie frei sind alte Menschen, an der Gemeinschaft teilzuhaben? – (Un-)Freiheitsfeld ‚Migration': Wie frei sind junge Menschen mit aktueller Fluchterfahrung, den alpinen Naturraum im Nahbereich ihres Wohnortes kennenzulernen und zu erkunden? – (Un-)Freiheitsfeld ‚Identität': Wie frei sind bestimmte Personengruppen, ihre Geschichte zu erzählen? – (Un-)Freiheitsfeld ‚Einkommen': Wie frei sind Haushalte mit niedrigem Einkommen, sich gesund zu ernähren? – (Un-)Freiheitsfeld ‚öffentlicher Raum': Wie frei sind Jugendliche unserer Gemeinde, konsumfreie Freizeiträume zu nutzen?		

Sie bilden Vorschläge für Unterrichtsperspektiven. Hierunter sind aktuelle, lokale wie globale soziale, wirtschaftliche und ökologische Herausforderungsfelder zu sehen, deren Bearbeitung zur nachhaltigen Entwicklung von Gesellschaft, Natur und Planeten beiträgt. Die Rolle von Ressourcen, unterstützenden Rahmenbedingungen und Agency als freiheitsbestimmend ermöglicht die Thematisierung von Gelingensbedingungen und Grenzen bei der Umsetzung von Ideen. Schüler*innenprojekte können in den meisten Fällen nur lokale und kurzzeitige Werte schaffen. Eine kritische Bildung erfordert es, die Grenzen der

Bearbeitung deutlich zu machen und ausgehend von der exemplarischen Einsicht durch ein Projekt die komplexen Realitäten eines bestimmten Unfreiheitsfeldes im Unterricht zu thematisieren.

Die didaktische Leitperspektive des ‚(Un-)Freiheitsfeldes' stützt sich auf eine Reihe von Ansätzen aus der kritischen Didaktik und Pädagogik (siehe Tab. 5) (vgl. Forcher-Mayr 2022a. 2022b). In seiner ‚Pädagogik der Unterdrückten' thematisiert der brasilianische Befreiungspädagoge Paulo Freire (2005) aus einer kapitalismuskritischen Perspektive eine instrumentalisierende Bildung, die mittels Mythen versuche, herrschaftsfreundliche gesellschaftliche Verhältnisse als gegeben und unveränderbar darzustellen. Hierdurch würde Lernenden ein falsches Bild der Realität vermittelt, das zur Unterdrückung und Enthumanisierung der Lernenden beitragen würde. Demgegenüber stellt der Autor das Konzept der ‚Bewusstmachung', das von den Alltagserfahrungen der Lernenden ausgeht und im Prozess von Aktion und Reflexion zu Dekonstruktion von Mythen und damit zur Befreiung und Humanisierung der Lernenden führt. Den Prozess der Bewusstmachung begreift Jack Mezirow (2003: 58) in seinem Ansatz als ‚transformatives Lernen'. Ursprünglich aus der Erwachsenenpädagogik stammend, zielt das Konzept auf das Aufspüren und die Bearbeitung von ‚problematic frames' unter den Lernenden. Im Prozess der kritischen Reflexion des jeweiligen ‚Referenzrahmens des Denkens' (‚frames of reference') werden Grundlagen des Denkens und Handelns hinterfragt und verändert. Forschendes Lernen und handlungsorientiertes Lernen in Projekten im Rahmen kritischer EE bilden den Raum, in dem transformative Lernerfahrungen gemacht werden können. Dieses ‚Lernen durch Erfahrung' wird von John Dewey (2008) in seiner Projektmethode angeregt. Schüler*innen setzen sich im Tun, Denken und Sprechen (all dies definiert Dewey unter Handeln) mit einem Forschungsproblem auseinander und gelangen durch die Handlungserfahrung zu einem vertieften Verständnis des Ausgangsproblems. Lotz-Sisitka et al. (2015: 73) kritisieren das dominierende Narrativ in der Nachhaltigkeitsforschung, das Resilienz und Adaption betont und plädieren für ein transgressives Lernen (‚transgressive learning'), das über den Aspekt der kognitiven Transformation (vgl. Mezirow 2003) hinausreicht und auf die Koproduktion neuen Wissens und auf transformatives Handeln abzielt. Ziel ist das Aufbrechen bestehender hegemonialer Denkhorizonte und, unter Rückgriff auf Sen, die Erweiterung der Freiheit im Denken und Tun als Verwirklichungschance an sich, aber auch als Mittel zur Bearbeitung ökologischer und ökonomischer Nachhaltigkeit (vgl. Forcher-Mayr 2022a).

Tab. 5: Kritische EE – zugrundeliegende didaktische Perspektiven (eigene Darstellung auf Basis von Forcher-Mayr 2022a, 2022b)

Didaktische Perspektiven kritischer EE		
Didaktik	Vertreter*innen	Didaktisches Ziel im Rahmen kritischer EE
Instrumentelle Entrepreneurship Education als Ausgangspunkt	siehe Bacigalupo et al. (2016)	Entwicklung und Umsetzung von Ideen auf Basis von Möglichkeiten oder Herausforderungen, Schaffung von ökonomischen und/oder nicht-ökonomischen Werten für die Gesellschaft
Transformatives Lernen	siehe Mezirow (2003)	Erschütterung bisheriger Perspektiven und Haltungen, Neuorientierung
Kritische Pädagogik	siehe Bernhard et al. (2018)	Erkennen und Verstehen der Konzepte ‚Macht' und ‚Interesse' als Teil von Bildung im Medium des Allgemeinen, Betonung des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses
Transgressive Learning	siehe Lotz-Sisitka et al. (2015)	Disruption von bestehenden Perspektiven, Ko-Produktion von neuem Wissen (vgl. Forcher-Mayr 2022a)
Befreiungspädagogik	siehe Freire (2005)	Bewusstmachung von Mythen als Werkzeug von Ungleichheit und Unterdrückung, Humanisierung durch Verstehen als Wechselspiel von Aktion und Reflexion
Demokratiepädagogik	siehe Dewey (2008)	Lernen am Projekt: Verstehen von Gesellschaft auf Basis projektbasierter Bearbeitung eines konkreten Problems.

6 Fazit

EE stellt ein übergreifendes Thema in den neuen österreichischen Lehrplänen (Primarstufe, SEK I) dar und zielt darauf ab, dieses – vorrangig als wirtschaftliches Lernkonzept verstanden – in allgemeinbildende Fächer zu integrieren. Im Fall von Sachunterricht/GWB betrifft dies geographische und wirtschaftliche Bildung. Hieraus folgt die Frage, was unter EE zu verstehen ist, welche Annahmen und Interessen hinter diesem Konzept stehen und wie es in das fachdidaktische Theoriegebäude des Unterrichtsfaches GWB integrierbar ist. Der vorliegende Beitrag skizziert das dem Lehrplan zugrundeliegende Verständnis von EE und stellt Querbezüge zum Konzept der 21st Century Skills bzw. dem 4K-Modell sowie dem im Lehrplan dargestellten Verständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung dar. In der im Beitrag skizzierten orthodoxen Fassung weist EE eine Reihe von Widersprüchen zu den Zielen der kritisch-konstruktiven GWB-Didaktik bzw. zu emanzipatorischer Bildung auf.

Ausgehend von der Kritik des im Lehrplan vorherrschenden instrumentell-humankapitalorientierten EE-Verständnisses werden aufbauend auf Forcher-Mayr (2022b) weitere Bausteine eines kritisch-konstruktiven Entwurfs zu EE dargelegt, welcher der weiteren (fach-)didaktischen Auseinandersetzung mit EE im Medium allgemeiner Bildung dienlich sein soll. Der Entwurf basiert auf der Feststellung, dass mit EE für allgemeinbildende Schulen ein didaktisch wenig ausgearbeitetes Konzept vorliegt, das sich bislang auf EE-Konzeptionen kommerzieller Schulfächer aus dem berufsbildenden Schulsektor bzw. den Inhalten tertiärer Bildung und einen nicht genauer spezifizierten Zielhorizont von nachhaltiger Entwicklung bezieht. Vor dem Anliegen der didaktischen Weiterentwicklung bietet die u. a. von der EU propagierte weite Definition von EE einen konzeptionellen Rahmen, der eine kritisch-emanzipatorische Perspektive zulässt und transformatives Lernen unterstützen kann. Kritische EE wird im Beitrag ganzheitlich entlang der klassischen Unterteilung in Lernen über/für/durch EE dargestellt, wobei der Blick auch auf weniger offensichtliche Ausprägungen von ‚entrepreneuring' wie etwa zivilgesellschaftliche Bewegungen oder ‚dark entrepreneurship' gelegt wird. Weiters wird forschendes Lernen, das in den existierenden EE-Ansätzen wenig theoretische Beachtung findet, explizit als die notwendige Grundlage für das verstehende Entwickeln von Ideen dargelegt. Das Argument für kritische EE als ein Konzept, das transformative Lernprozesse umsetzen kann, wird durch die Bezugnahme auf ebensolche pädagogische Ansätze unterlegt. Ausgehend von der Kritik des in den neuen Lehrplänen und den existierenden EE-Ansätzen zugrundeliegenden Verständnisses von nachhaltiger Entwicklung wird eine alternative Definition diskutiert. Diese ruht auf dem VCA und betont neben ökologischer und sozialer Gerechtigkeit auch die Notwendigkeit von epistemischer Gerechtigkeit als Grundlage für nachhaltige Entwicklung.

Den Kern des vorgestellten kritischen EE-Ansatzes bildet Projektlernen, verstanden als die Umsetzung von Projekten, die altersadäquat von Schüler*innen geplant und durchgeführt werden. Im Unterschied zum klassischen Projektlernen wird die Reflexion über den Wert, der für die Gesellschaft geschaffen wird, explizit eingefordert. Vorangestellt wird dem Projektlernen eine Phase des methodengeleiteten forschenden Lernens gemäß der Prämisse, dass eine sinnvolle Idee nur einem vertieften Verständnis einer Herausforderung oder einer Möglichkeit entstammen kann. Um Responsibilisierung zu vermeiden und politisches Lernen zu stärken, zielt ein zentrales Lernziel auf die Erkenntnis der jeweiligen Grenzen eigenen Handelns sowie deren Verhältnis zu öffentlichen Entscheidungssphären ab. Diese Reflexion unterstützt politisch-zivilgesellschaftliche Lernprozesse in Hinblick auf gesellschaftliche Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten und soll für die Unterscheidung zwischen bürgerlichen und staatlichen Verantwortlichkeiten sensibilisieren. Kritische EE und andere Lernansätze, die auf transformatives Handeln abzielen, bedürfen einer Auseinandersetzung mit der Frage der Zielperspektive von Entwicklung. Die Sustainable Development Goals (SDGs) der Agenda 2030 demonstrieren, dass globale Entwicklung eine zentrale gesellschaftspolitische Frage darstellt. Gleichzeitig sind die SDGs ein politisches Dokument und als solches ein globaler multilateraler Interessenskompromiss, der eine Auflistung von Zielen und Indikatoren (‚targets') darstellt und zudem mit Ziel 8 wirtschaftliches Wachstum als Entwicklungsimperativ festschreibt. Die SDGs geben Themen vor, die in Hinblick auf Ziele und Indikatoren global ausgerichtet sind und deren Bezug zur lokalen Lebenswelt der Schüler*innen nicht immer offensichtlich ist. Sie stellen kein didaktisches Konzept dar. Der VCA und seine didaktische Operationalisierung der ‚(Un-)Freiheitsfrage' als Ausgangspunkt forschenden Lernens in Feldern der ‚(Un-)Freiheit' leisten das, was der VCA auch für den Human Development Report leistet (vgl. Robeyns 2006a). Er bildet einen Analyse- und Handlungsrahmen zur Bestimmung von sozialer, menschlicher und ökologischer (Un-)Freiheiten mit dem Ziel ihrer Bearbeitung im Sinne der Erlangung von mehr sozialer und ökologischer Gerechtigkeit. Kritische EE zielt auf das Erforschen von sozioökonomischen und ökologischen Herausforderungen ab. Ausgehend von gewonnenen Problemverständnissen sollen Schüler*innen Ideen entwickeln und diese in Projekten umsetzen, die auf die Schaffung von Werten für Andere abzielen. Ein solcher Lernprozess lädt zur Reflexion über die Komplexität der politischen, sozialen, ökologischen und ökonomischen Fragen unserer Zeit ein. Er soll dazu beitragen, eine kritische Unternehmungskompetenz zu fördern.

Literatur

Adelman, S. (2018): The Sustainable Development Goals, anthropocentrism and neoliberalism. In: French, D. & L. J. Kotzé (Eds.): Sustainable Development Goals. Edward Elgar Publishing, Cheltenham. S. 15–40. DOI: https://doi.org/10.4337/9781786438768.00008

Bacigalupo, M., P. Kampylis, Y. Punie & G. Van den Brande (2016): EntreComp – The entrepreneurship competence framework. Publication Office of the European Union, Luxembourg.

Becker, G. S. (1993): Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. University of Chicago Press, Chicago.

Berglund, K. & B. Johannisson (2012): Introduction: In the beginning was societal entrepreneurship. In: Berglund, K., B. Johannisson & B. Schwartz (Eds.): Societal Entrepreneurship. Edward Elgar Publishing, Cheltenham. S. 1–27. DOI: https://doi.org/10.4337/9781781006337.00008

Berglund, K., U. Hytti & K. Verduijn, (2020): Unsettling Entrepreneurship Education. In: Entrepreneurship Education and Pedagogy 3(3). S. 208–213. DOI: https://doi.org/10.1177/2515127420921480

Bernhard, A., L. Rothermel & M. Rühle (2018): Einleitung. In: Bernhard, A., L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Beltz Juventa, Weinheim. S. 11–23.

Bernstein, B. (2018): On the classification and framing of educational knowledge. In: Brown, R. (Ed.): Knowledge, education, and cultural change. Routledge, London. S. 365–392.

Bialik, M., C. Fadel, B. Trilling, P. Nilsson & J. Groff (2015): Skills for the 21st Century: What Should Students Learn? Center for Curriculum Redesign, Boston.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024a): Lehrplan der allgemeinbildenen höheren Schulen. BGBl. Nr. 88/1985, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 204/2024. Konsolidierte Fassung.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024b): Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 204/2024. Konsolidierte Fassung.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024c): Pädagogik-Paket. Lehrpläne NEU: Kernbotschaften. https://www.paedagogik-paket.at/images/Kernbotschaften-LP.pdf (18.03.2025)

Common Worlds Research Collective (2023): Learning to Become With the World: Education for Future Survival. In: Hutchinson, Y., A. A. Cortez Ochoa, J. Paulson & L. Tikly (Eds.): Decolonizing Education for Sustainable Futures. Bristol University Press, Bristol. S. 49–66. DOI: https://doi.org/10.46692/9781529226119.004

DeJaeghere, J. & A. Baxter (2014): Entrepreneurship education for youth in sub-Saharan Africa: A capabilities approach as an alternative framework to neoliberalism's individualizing risks. In: Progress in Development Studies 14(1). S. 61–76. DOI: https://doi.org/10.1177/1464993413504353

Deuel, R. P. (2022): Governing higher education toward neoliberal governmentality: A Foucauldian discourse analysis of global policy agendas. In: Globalisation, Societies and Education 20(3). S. 310–323. DOI: https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1897000

Dewey, J. (2008): Democracy and education. Wilder Publications, Radford.

Eisenmenger, N., M. Pichler, N. Krenmayr, D. Noll, B. Plank, E. Schalmann, M.-T. Wandl & S. Gingrich (2020): The Sustainable Development Goals prioritize economic growth over sustainable resource use: A critical reflection on the SDGs from a socio-ecological perspective. In: Sustainability Science 15(4). S. 1101–1110. DOI: https://doi.org/10.1007/s11625-020-00813-x

Engartner, T. (2020): Impulse aus der Social Entrepreneurship Education – oder: Lassen sich Schülerfirmen sozioökonomisch kontextualisieren? In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 11(2). S. 138–150. DOI: https://doi.org/10.46499/1774.1731

England, K. & K. Ward (2016): Theorizing neoliberalization. In: Springer, S., K. Birch & J. MacLeavy (Eds.): Handbook of Neoliberalism. Routledge, London. S. 78–88. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315730660-13

EU – European Union (2006a): Oslo agenda for entrepreneurship education in Europe. https://ec.europa.eu/docsroom/documents/8968/attachments/1/translations (18.03.2025)

EU – European Union (2006b): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962 (18.03.2025)

EU – European Union (2013): Entrepreneurship 2020 action plan: Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe. EU, Brussels. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013IP0512&from=NL (09.06.2021)

FFE-YE – The Danish foundation for entrepreneurship – & young enterprise (2012): The impact of entrepreneurship in Denmark 2011. https://eng.ffe-ye.dk/media/202248/impact_of_entrepreneurship_education_in_denmark_2011.pdf (18.03.2025)

Filin, N., A. Khodunov & V. Koklikov (2022): Serbian "Otpor" and the Color Revolutions' Diffusion. In: Goldstone, A. J., L. Grinin & A. Korotayev (Eds.): Handbook of Revolutions in the 21st Century. Springer, Heidelberg. S. 465–482. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-86468-2_17

Forcher-Mayr, M. (2022a): Entrepreneurship Education für nachhaltige Entwicklung. Ein transformativer Ansatz aus Südafrika. In: Erziehung & Unterricht 172(5/6). S. 346–355.

Forcher-Mayr, M. (2022b): Entrepreneurship Education im Kontext geographischer, sozialwissenschaftlicher und wirtschaftlicher Unterrichtsansätze. In: GW-Unterricht 165. S. 5–22. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht165s5

Foucault, M. (2006): Geburt der Biopolitik. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Fraser, N. (2015): Krise, Kritik und Kapitalismus. Ein Leitfaden für das 21. Jahrhundert. In: Transit. Europäische Revue 46. S. 92–115.

Freire, P. (2005): Pedagogy of the oppressed. Continuum, London.

Gibb, A. (2002): In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: Creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. In: International Journal of Management Reviews 4(3). S. 233–269. DOI: https://doi.org/10.1111/1468-2370.00086

Gudjons, H. (2014): Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung-Selbsttätigkeit-Projektarbeit. Julius Klinkhardt, Leipzig.

Haarmann, M. P. (2020): Schülerfirmen im Interesse der Lernenden. In: Politisches Lernen 38(1+ 2). S. 20–24.

Harvey, D. (2007): A brief history of neoliberalism. Oxford University Press, Oxford.

Hyslop-Margison, E. J. & A. M. Sears (2006): Neo-Liberalism, Globalization and Human Capital Learning: Reclaiming Education for Democratic Citizenship. Springer, Dordrecht.

International Commission on the Futures of Education (2021): Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO, Paris. DOI: https://doi.org/10.54675/ASRB4722

Johannisson, B. (2010): In the Beginning was Entrepreneuring. In: Bill, F., B. Bjerke & A. W. Johansson (Eds.): (De)Mobilizing the Entrepreneurship Discourse. Edward Elgar Publishing, Cheltenham. S. 201–248. DOI: https://doi.org/10.4337/9781849806459.00021

Kiss, K., J. Lindner, B. Schwabl-Drobir & M. C. Zoder (2020): Entrepreneurship-Education-Landkarte der Aktionen für Kinder und junge Erwachsene. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/bmhs/kfm/entrepreneurship/entrepreneurship_landkarte.html (18.03.2025)

Krüger, K. (2019): Sozioökonomische Bildung statt Oslo-Agenda. Ein Aufschlag für die Geschichtsdidaktik am Beispiel der „Sozialen Marktwirtschaft". In: Fridrich, C., R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.): Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung. Springer, Wiesbaden. S. 199– 224. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-22801-9_9

Kumar, S. (2002): Methods for community participation: A complete guide for practitioners. ITDG Publishing, London.

Lewis, N. (2016): Governmentality at work in shaping a critical geographical politics. In: Springer, S., K. Birch & J. MacLeavy (Eds.): Handbook of Neoliberalism. Routledge, London. S. 101–111. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315730660-15

Lewrick, M., P. Link & L. Leifer (2018): The design thinking playbook: Mindful digital transformation of teams, products, services, businesses and ecosystems. John Wiley & Sons, Hoboken.

Liguori, E., R. Corbin, M. Lackeus & S. J. Solomon (2019): Under-researched domains in entrepreneurship and enterprise education: Primary school, community colleges and vocational education and training programs. In: Journal of Small Business and Enterprise Development 26(2). S. 182–189. https://doi.org/10.1108/JSBED-04-2019-402

Lindner, J. (2012): Sustainability meets Entrepreneurship oder die Next-Practice mitgestalten lernen. In: GW-Unterricht 127. S. 3–11.

Lindner, J. (2015): Entrepreneurship Education für Jugendliche. In: GW-Unterricht 140(4). S. 39–49.

Lotz-Sisitka, H., A. E. Wals, D. Kronlid & D. McGarry (2015). Transformative, transgressive social learning: Rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. In: Current Opinion in Environmental Sustainability 16. S. 73–80. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cosust.2015.07.018

Mbembe, A. & D. Posel (2005): A CRITICAL HUMANISM. In: Interventions 7(3). S. 283–286. DOI: https://doi.org/10.1080/13698010500267876

Mehta, R., E. Creely & D. Henriksen (2020): A Profitable Education: Countering Neoliberalism in 21st Century Skills Discourses. In: Keengwe, J. & G. Onchwari (Eds.): Advances in Educational Marketing, Administration, and Leadership. IGI Global, Hershey. S. 359–381. DOI: https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1461-0.ch020

Mezirow, J. (2003): Transformative Learning as Discourse. In: Journal of Transformative Education 1(1). S. 58–63. DOI: https://doi.org/10.1177/1541344603252172

Monteverde, G., A. Runfola & B. Cova (2024): Activist entrepreneurship for a sustainable future: An integrative framework. In: Journal of Small Business & Entrepreneurship 37(2). S. 1–26. DOI: https://doi.org/10.1080/08276331.2024.2323496

Nussbaum, M. (2011): Creating Capabilities: The Human Development Approach. Harward University Press, Harward.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2019): OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf (18.03.2025)

Otto, H.-U. & M. Schrödter (2010): „Kompetenzen" oder „Capabilities" als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In: Krüger, H.-H, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 163–183. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_9

Patterson, J. A. (2015): 21st Century Learning Initiatives as a Manifestation of Neoliberalism. In: Sturges, K. M. (Ed.): Neoliberalizing Educational Reform: America's Quest for Profitable Market-Colonies and the Undoing of Public Good. SensePublishers, Dordrecht. S. 213–237. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-977-7_9

Peters, M. A. (2016): Education, neoliberalism, and human capital: Homo economicus as 'entrepreneur of himself'. In: Springer, S., K. Birch & J. MacLeavy (Eds.): Handbook of Neoliberalism. Routledge, London. S. 325–335. DOI: https://doi.org/10.4324/9781315730660-37

Robeyns, I. (2006a): The Capability Approach in Practice. In: Journal of Political Philosophy 14(3). S. 351–376. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.2006.00263.x

Robeyns, I. (2006b): Three models of education: Rights, capabilities and human capital. In: Theory and Research in Education 4(1). S. 69–84. DOI: https://doi.org/10.1177/1477878506060683

Royalty, A., L. N. Oishi & B. Roth (2014): Acting with Creative Confidence: Developing a Creative Agency As-

sessment Tool. In: Leifer, L., H. Plattner & C. Meinel (Eds.): Design Thinking Research. Springer International Publishing, Heidelberg. S. 79–96. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-01303-9_6

Rutkowski, D. J. (2007): Converging us softly: How intergovernmental organizations promote neoliberal educational policy. In: Critical Studies in Education 48(2). S. 229–247. DOI: https://doi.org/10.1080/17508480701494259

Savage, G. (2017): Neoliberalism, education and curriculum. In: Gobby, B. & R. Walker (Eds.): Powers of curriculum: Sociological perspectives on education. Oxford University Press, Oxford. S. 143–165

Schlichte, K. (2000): Editorial: Wer kontrolliert die Gewalt? In: Leviathan 28(2). S. 161–172. DOI: https://doi.org/10.1007/s11578-000-0011-5

Seikkula-Leino, J., S. R Jónsdóttir, M. Håkansson-Lindqvist, M. Westerberg & S. Eriksson-Bergström (2021): Responding to Global Challenges through Education: Entrepreneurial, Sustainable, and Pro-Environmental Education in Nordic Teacher Education Curricula. In: Sustainability 13(22). 12808. DOI: https://doi.org/10.3390/su132212808

Sen, A. (1997): Editorial: Human capital and human capability. In: World Development 25(12). S. 1959–1961. DOI: https://doi.org/10.1016/S0305-750X(97)10014-6

Sen, A. (2001): Development as freedom. Oxford University Press, Oxford.

Singer-Brodowski, M. (2018): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39(1). S. 13–17. DOI: https://doi.org/10.25656/01:15443

Soudien, C. (2019): The significance of new humanism for education and development. In: PROSPECTS 47(4). S. 309–320. DOI: https://doi.org/10.1007/s11125-018-9440-2

Spaiser, V., S. Ranganathan, R. B. Swain & D. J. T Sumpter (2017): The sustainable development oxymoron: Quantifying and modelling the incompatibility of sustainable development goals. In: International Journal of Sustainable Development & World Ecology 24(6). S. 457–470. DOI: https://doi.org/10.1080/13504509.2016.1235624

Sriprakash, A., D. Nally, K. Myers & P. R. Pinto (2020): Learning with the past: Racism, education and reparative futures. https://www.repository.cam.ac.uk/items/ff4d48ba-a07c-4295-b10d-8ce39f322b3d (18.03.2025)

Steyaert, C. (2007): 'Entrepreneuring' as a conceptual attractor? A review of process theories in 20 years of entrepreneurship studies. In: Entrepreneurship & Regional Development 19(6). S. 453–477. DOI: https://doi.org/10.1080/08985620701671759

Steyaert, C. & J. Katz (2004): Reclaiming the space of entrepreneurship in society: Geographical, discursive and social dimensions. In: Entrepreneurship & Regional Development 16(3). S. 179–196. DOI: https://doi.org/10.1080/0898562042000197135

Swain, R. B. (2018): A Critical Analysis of the Sustainable Development Goals. In: Leal Filho, W. (Ed.): Handbook of Sustainability Science and Research. Springer International Publishing, Dordrecht. S. 341–355. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-63007-6_20

Tikly, L. (2023): Decolonizing Education for Sustainable Futures: Some Conceptual Starting Points. In: Hutchinson, Y., A. A. Cortez Ochoa, J. Paulson & L. Tikly (Eds.): Decolonizing Education for Sustainable Futures. Bristol University Press, Bristol. S. 19–48. DOI: https://doi.org/10.46692/9781529226119.003

Tikly, L., P. Batra, V. Duporge, K. Facer, E. Herring, H. Lotz-Sisitka, S. McGrath, R. Mitchell, T. Sprague & A. Wals (2020): Transforming Education for Sustainable Futures Foundations Paper. DOI: https://doi.org/10.5281/ZENODO.4279935

UN – United Nations (2015): Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations, New York.

Unterhalter, E. (2009): What is Equity in Education? Reflections from the Capability Approach. In: Studies in Philosophy and Education 28(5). S. 415–424. DOI: https://doi.org/10.1007/s11217-009-9125-7

Valerio, A., B. Parton & A. Robb (2014): Entrepreneurship education and training programs around the world: Dimensions for success. The World Bank, Washington.

Vassallo, S. (2014): The Entanglement of Thinking and Learning Skills in Neoliberal Discourse: Self, Self-Regulated Learning, and 21st Century Competencies. In: Corcoran, T. (Ed.): Psychology in Education. Sense Publishers, Dordrecht. S. 145–165. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-566-3_10

Vater, S. (2019): Neoliberale Subjektivität. Sei du! In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung, 2(1). S. 23–32. DOI: https://doi.org/10.3224/debatte.v2i1.03

Verduyn, K., P. Dey & D. Tedmanson (2017): A critical understanding of entrepreneurship. In: Revue de l'Entrepreneuriat 16(1). S. 37–45. DOI: https://doi.org/10.3917/entre.161.0037

Walker, M. (2012): A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities? In: International Journal of Educational Development 32(3). S. 384–393. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.09.003

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s47

Itta Bauer*, Lara Landolt**, Carlotta Reh*** & Sara Landolt****

Fachwissenschaft

Chancengerechtigkeit im Schatten des Marktes: Vermarktung, Verantwortungszuschreibung und soziale Ungleichheit beim Übertritt ans Gymnasium in der Schweiz (Zürich)

* itta.bauer@geo.uzh.ch, Geographisches Institut, Universität Zürich
** lara.landolt@geo.uzh.ch, Geographisches Institut, Universität Zürich
*** carlotta.reh@geo.uzh.ch, Geographisches Institut, Universität Zürich
**** sara.landolt@geo.uzh.ch, Geographisches Institut, Universität Zürich

eingereicht am: 10.12.2024, akzeptiert am: 06.05.2025

Das Ineinanderwirken von staatlichen Bildungsstrukturen und privaten Zusatzleistungen ist ein Phänomen, das sich deutlich an selektiven Schulübertritten zeigt. Der Beitrag stellt drei zentrale Forschungsfragen einer SNF-Studie ins Zentrum, die sich intensiv mit dem selektiven Übertritt ans Gymnasium in Zürich auseinandersetzte: Wie wird der Schulübertritt vermarktet? Wie werden Jugendliche und ihre Eltern für den Erfolg beim Übertritt selbst verantwortlich gemacht? Wie werden soziale Ungleichheiten an diesem Schulübertritt verschleiert für bzw. konkret erfahrbar durch Jugendliche?

Keywords: Bildung, Selektion, Schweiz, Gymnasium, Ungleichheit

Equality of Educational Opportunities in the Shadow of the Market: Marketisation, Attribution of Responsibility and Social Inequality of the Transition to Grammar School in Switzerland (Zurich)

This article presents key findings from an SNF study on the highly selective threshold to *Gymnasium* in Zurich. We elaborate not only the complex interaction of state educational structures and additional private tutoring services but also explicitly focus on the perspectives of young people and their parents. Three topics are addressed: the marketisation of education, the responsibilisation of young people and their parents, as well as the concealment and the students' becoming aware of social inequalities at the transition to *Gymnasium*.

Keywords: Education, Educational Tracking, Inequalities, Switzerland, Gymnasium

1 Einführung



Abb. 1: Zürcher Tram mit Werbung für ZAP-Vorbereitungskurse (Quelle: eigene Aufnahme)

Der Übertritt ans Gymnasium in Zürich ist sowohl in der Medienlandschaft als auch im öffentlichen Raum (siehe Abb. 1) ein alljährlich wiederkehrendes Thema. Auch viele Eltern und Jugendliche beschäftigt der Übertritt ins Langzeitgymnasium (ab der 7. Klasse) oder Kurzzeitgymnasium (ab der 9. Klasse) sehr intensiv. Der Zugang zum Gymnasium wird im Kanton Zürich über die Zentrale Aufnahmeprüfung (ZAP) geregelt. Für die Prüfung Anfang März müssen sich die Schüler*innen individuell auf einer Plattform anmelden. Die ZAP ist eine standardisierte und institutionalisierte Form der Bildungsselektion mit einer Erfolgsquote (Anteil der Bestandenen an Geprüften), die regelmäßig bei etwa 50 % liegt (vgl. Kanton Zürich Bildungsdirektion 2022a, 2022b, 2023b).

Aus der Perspektive der bildungsgeographischen Forschung ist dieser Schulübertritt spannend, weil sich hier Prozesse abzeichnen, die in der internationalen Forschung unter Stichworten wie z. B. Neo-

liberalisierung und Ökonomisierung von Bildung, Kindheit und Jugend (vgl. u. a. Dahlstedt & Fejes 2019; Freytag et al. 2017; Mitchell 2018) diskutiert werden. Dabei rücken Fragen in den Mittelpunkt, die sich grundsätzlich damit beschäftigen, ob und inwiefern das Narrativ von Bildung als öffentliches Gut bzw. Menschenrecht zusehends abgelöst wird von einem marktorientierten und individualisierten Bildungsnarrativ (vgl. Engartner 2020). Oder anders: Es geht um die Neoliberalisierung von Bildung. Damit verbunden ist eine Grundhaltung, die Jugendliche und ihre Eltern für erfolgreiche Schulkarrieren selbst verantwortlich macht und nicht das öffentliche Bildungssystem. Die Phänomene der Marketisierung, Individualisierung und Responsibilisierung werden in der internationalen Bildungsforschung und von *Young People's Geographies* und *Geographies of Education* kontrovers diskutiert (vgl. Cohen 2024; Davidson 2008; Gupta 2021; Gupta et al. 2023; Holloway & Pimlott-Wilson 2019; Philippo et al. 2021). Je nach geographischem Kontext äußern sich diese Prozesse in unterschiedlicher Ausprägung mit einem Rückbau des staatlichen Bildungsauftrages, der häufig nicht nur begleitet, sondern sogar weiter verstärkt wird von einem Ineinandergreifen von öffentlichen Bildungsinstitutionen und Zusatzangeboten von privaten Bildungsunternehmen. Zudem werden zunehmend auch öffentliche Schulen und Hochschulen von Marktmechanismen infiltriert (vgl. u. a. Cohen & Lizotte 2015; Gupta et al. 2023).

Die Stadt Zürich bietet sich als Fallbeispiel für eine Studie von Neoliberalisierungsprozessen im Bildungsbereich und ganz konkret in Bezug auf einen selektiven Schulübertritt aus mehreren Gründen an. Viele Familien, gerade mit hohem Bildungsstand (56 % der erwachsenen Zürcher*innen verfügten im Jahr 2021 über eine tertiäre Ausbildung) und/oder einem großen Bildungsbewusstsein (mit oder ohne Migrationshintergrund), streben für ihre Kinder einen möglichst hohen Schulabschluss an. Im Gegensatz zum großen Interesse am Gymnasium absolvieren mit 21,2 % (2021) eher wenige Schüler*innen die gymnasiale Ausbildung (vgl. Stadt Zürich Präsidialamt 2024). Vor diesem Hintergrund hat sich ein Bildungsmarkt entwickelt, der sich auf die Vorbereitung von Schüler*innen spezialisiert hat, die sich der ZAP stellen möchten. Dabei teilen sich drei Akteursgruppen die Marktanteile auf: Neben den diversen und z. T. sehr kostenintensiven Angeboten privater Bildungsunternehmen bieten auch öffentliche Schulen und einige wenige Non-Profit-Initiativen (z. B. Chance Wiedikon, ChagALL) kostenlose ZAP-Vorbereitungskurse an (vgl. Bauer 2019; Landolt L. 2025; Landolt & Kägi 2020).

Das Ineinandergreifen von staatlichen Bildungsstrukturen und privaten Zusatzangeboten sowie deren Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche beim Übertritt ans Gymnasium haben wir in einer vierjährigen Schweizer Nationalfondsstudie (SNF; Grant Number: 10001A_19220) genauer untersucht. Zum Gesamtprojekt liegen bereits zahlreiche Publikationen, v. a. in angloamerikanischen Zeitschriften, vor. Den Mehrwert dieses Artikels sehen wir erstens in der Zusammenführung verschiedener Projektergebnisse, die auch für andere Bildungskontexte relevante Aussagen und Diskussionsanregungen enthält. Zweitens finden wir es wichtig, entsprechende Ergebnisse auch in einer deutschsprachigen Zeitschrift zu veröffentlichen, die für Wissenschaftler*innen und Bildungsverantwortliche im deutschsprachigen Raum frei zugänglich ist.

Als Fokus für diesen Artikel haben wir v. a. die Zeit vor dem Übertritt ans Gymnasium gewählt (vgl. Landolt L. & Bauer 2023, 2025; Landolt S. & Bauer 2024; Reh & Landolt S. 2024a), das Projekt erstreckte sich jedoch – unabhängig vom Prüfungsergebnis – auch auf die Zeit nach der Prüfung bzw. auf die Probezeit am Gymnasium (vgl. Landolt S. et al. 2025; Reh & Landolt S. 2024b; Landolt L. & Reh 2025).

Im vorliegenden Artikel fokussieren wir uns auf folgende drei Forschungsfragen:

Erstens, inwiefern ist die Vorbereitung auf die ZAP Prozessen der Vermarktlichung unterworfen und welche Akteur*innen unterstützen die Kommodifizierung dieses selektiven Schulübertritts?

Zweitens, welche Rolle spielen Eltern und Jugendliche beim Übertritt ans Gymnasium und inwieweit lässt sich der Effekt der Responsibilisierung hieran erklären?

Drittens, wodurch werden an einem Schulübertritt, der nachweislich sozial selektiv ist, soziale Ungleichheiten – insbesondere für Jugendliche – verschleiert bzw. für einige Jugendliche deutlich erfahrbar?

Den Artikel haben wir so aufgebaut, dass der Kontext der Schweizer Bildungslandschaft bzw. des Zürcher Bildungssystems in Kapitel 2 zunächst einmal erklärt wird, damit die nachfolgend präsentierten Forschungsergebnisse in die föderale Organisation der Schweizer Bildungsstrukturen eingeordnet werden können. Kapitel 3 gibt einen Einblick in den aktuellen Forschungsstand zum Schulübertritt ans Gymnasium in der Schweiz. Die Methoden zur Datenerhebung und -auswertung werden in Kapitel 4 erläutert. Die Ergebnisse unseres Forschungsprojektes korrespondieren mit den oben angeführten Forschungsfragen und werden in den Kapiteln 5, 6 und 7 diskutiert. Im abschließenden Fazit präsentieren wir konkrete Maßnahmen und Überlegungen, die wir erarbeitet haben, um einen möglichst wirksamen Praxistransfer anzustoßen.

2 Bildungsstrukturen in der Schweiz

2.1 Einblick in das Schweizer Schulsystem

Das Schweizer Bildungssystem ist föderalistisch organisiert, wobei die obligatorische Schulausbildung (Kindergarten, Primarstufe, Sekundarstufe I) in der Verantwortung der Kantone liegt (vgl. SKBF 2023: 28). Dies führt z. T. zu sehr großen Unterschieden zwischen den kantonal gültigen Bildungsreglementen (vgl. Hafner et al. 2022: 1). In Bezug auf die Selektion von Schüler*innen äußert sich dies beispielsweise darin, dass in öffentlichen Schulen auf der Sekundarstufe I drei Modelle zur Aufteilung von Schüler*innen verbreitet sind. Während im geteilten Modell Schüler*innen (v. a. in deutschsprachigen Kantonen wie Glarus, St. Gallen, Zürich) je nach Leistungsniveau auf der Primar- und / oder Sekundarstufe I verschiedene Schulen (Sekundarschule oder Langzeitgymnasium) besuchen, bietet das kooperative Modell leistungsdifferenzierten Unterricht in Klassen derselben Schule an (z. B. Kantone Bern, Graubünden, Vaud). Das integrierte Modell kennt im Gegensatz dazu keine leistungsbasierte Selektion der Schüler*innen bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit (z. B. Kantone Jura, Tessin, Wallis) (vgl. SKBF 2023: 88). Neben diesen etablierten Modellen zur Aufteilung von Schüler*innen mit Beginn der Sekundarstufe I unterscheiden sich die Kantone auch hinsichtlich der Selektionsverfahren zur Aufnahme von Schüler*innen ans Gymnasium (mit / ohne Aufnahmeprüfung oder Gesamtbeurteilung durch Lehrpersonen). Dieser kurze Einblick in die föderalen Bildungsstrukturen der Schweiz ist wichtig, um die großen Diskrepanzen in Bezug auf die Eintrittsquoten ans Gymnasium zwischen 12,8 % im Kanton Uri und 48,6 % im Kanton Genf entsprechend einordnen zu können (vgl. SKBF 2023: 158 ff.).

2.2 Übertritt ans Gymnasium im Kanton und in der Stadt Zürich

Das Schulsystem im Kanton Zürich sieht für alle Kinder zwei Jahre Kindergarten und sechs Jahre gemeinsame Primarschulzeit vor. Die große Mehrheit der Kinder wechselt nach der Primarschule prüfungsfrei an die Sekundarschule, die in verschiedene Leistungsniveaus unterteilt ist und auf eine Berufslehre bzw. auf weiterführende Schulen vorbereitet. Deutlich weniger Kinder (15,6 %) besuchen nach der Primarschule das Langzeitgymnasium (vgl. Kanton Zürich Bildungsdirektion 2023b: 11).

Grundsätzlich ist der Wechsel ans Gymnasium im Kanton Zürich an zwei Eintrittsschwellen möglich: Erstens nach 6 Jahren Primarschule (Langzeitgymnasium, 7.–12. Klasse) und zweitens nach der 8. und 9. Klasse Sekundarschule (Kurzzeitgymnasium, 9.–12. Klasse). Beide Stränge (Langzeit- und Kurzzeitgymnasium) führen zur gymnasialen Matur, die einen prüfungsfreien Eintritt in die weitere Ausbildung an einer Universität gewährt (abgesehen von der Zulassung über einen Numerus Clausus an den Medizinischen Fakultäten). Wenn Kinder im Kanton Zürich ans Gymnasium wechseln, dann am häufigsten über das Langzeitgymnasium. Im Schuljahr 2021/22 meldeten sich 30,5 % aller Schüler*innen der 6. Jahrgangsstufe über eine Plattform zur Zentralen Aufnahmeprüfung für Langgymnasien (ZAP 1) an. Von diesen Schüler*innen bestanden 50,9 %, was bedeutet, dass 15,6 % dieser Kohorte ins Gymnasium aufgenommen wurden. Von der späteren Möglichkeit, ans Gymnasium (Kurzzeitgymnasium) zu wechseln, machen deutlich weniger Schüler*innen Gebrauch. Einerseits melden sich weniger Schüler*innen zur ZAP 2 an (20,8 % in der 8. Klasse, bzw. 10,9 % in der 9. Klasse). Mit einem positiven Prüfungsentscheid wechseln andererseits nur 7,8 % der Sekundarschüler*innen nach der 8. Klasse bzw. 5,6 % der Schüler*innen nach der 9. Klasse an ein Kurzzeitgymnasium (vgl. Kanton Zürich Bildungsdirektion 2022a, 2022b).

Die hier angeführten Übertrittszahlen ans Langzeit- und Kurzzeitgymnasium beziehen sich auf das Schuljahr 2021/2022 bzw. auf die ZAP im Jahr 2022, weil dies in die Datenerhebungsphase unseres Projekts fällt. Allerdings zeigt ein Vergleich mit aktuellen Zahlen, dass die jeweiligen Quoten von Jahr zu Jahr nur sehr leicht variieren (vgl. Kanton Zürich Bildungsplanung 2024a). Die gymnasiale Maturitätsquote (2022) liegt ebenfalls relativ stabil bei ca. 20 % im Kanton Zürich (bezogen auf die Anzahl 19-jähriger Einwohner*innen in den letzten vier Jahren) (vgl. Kanton Zürich Bildungsplanung 2024b). Die ZAP und die hierdurch gesteuerten Aufnahmequoten ans Gymnasium werden vom bürgerlich dominierten Kantonsrat breit abgestützt, weil sie einerseits als Ausweis angesehen werden für das hohe Bildungsniveau an den Gymnasien. Andererseits dienen diese auch dazu, das Ansehen der dualen Berufsausbildung zu unterstreichen, für die es auch leistungsstarke Schüler*innen brauche und nicht-gymnasiale Bildungswege (z. B. über die Fach- oder Berufsmaturitätsschulen) von leistungsstarken Schüler*innen positiv hervorzuheben (vgl. Kantonsrat 2024: 6).

In der Stadt Zürich liegt nicht nur der Anteil der Schüler*innen, die ans Lang- oder Kurzzeitgymnasium wechseln, über dem kantonalen Schnitt (z. B. 20,9 % (Stadt Zürich) versus 15,8 % (Kanton Zürich) der Schüler*innen wechseln ans Langzeitgymnasium), auch die gymnasiale Maturitätsquote fällt mit 22,4 % in der Stadt höher aus als der kantonale Durchschnitt von 20 % (Bezugsjahr jeweils 2022) (vgl. Kanton Zürich Bildungsplanung 2024a, 2024b).

In der oben angeführten Übersichtskarte (siehe Abb. 2) und Grafik (siehe Abb. 3) werden die Übertrittsquoten ans Gymnasium in Relation gesetzt zu den Zürcher Schulkreisen und den jeweiligen Sozialindizes. Der Sozialindex ist eine Maßzahl mit Werten zwischen 100 und 120, um die unterschiedliche soziale Zusammensetzung der Schüler*innen in den Zürcher Schulgemeinden abzubilden. Je höher der Sozialindex, desto höher wird der jeweilige pädagogische Unterstützungsbedarf und die erforderlichen Ressourcen (z. B. Personalbudget) eingestuft, um die Lernenden in geeigneter Form fördern zu können. In den Sozialindex fließen drei bevölkerungsstatistische Merkmale von Schulgemeinden ein, die wichtige Aspekte der sozialen Situation von Kindern beschreiben: Ausländerquote (wobei Schüler*innen aus deutschsprachigen Ländern als Schweizer*innen gezählt werden), Sozialhilfequote und Einkommensquote, die den Anteil einkommensschwacher Steuerpflichtiger im Verhältnis zur Gesamtzahl der Steuerpflichtigen misst (vgl. Kanton Zürich Bildungsstatistik 2024).

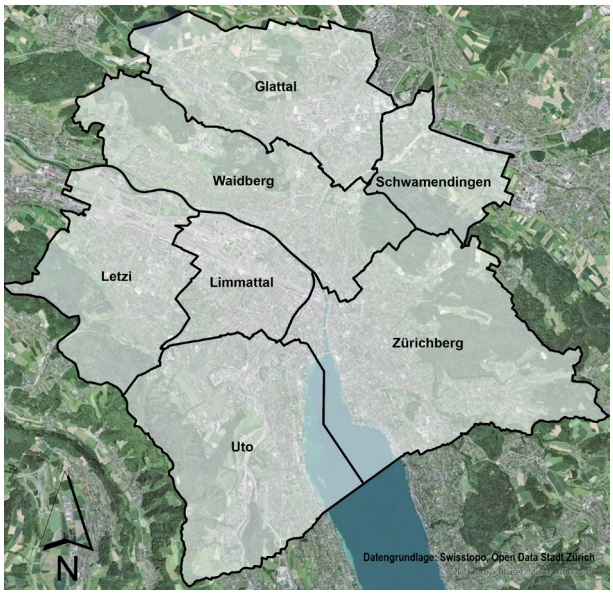


Abb. 2: Stadtzürcher Schulkreise (Quelle: eigene Darstellung)

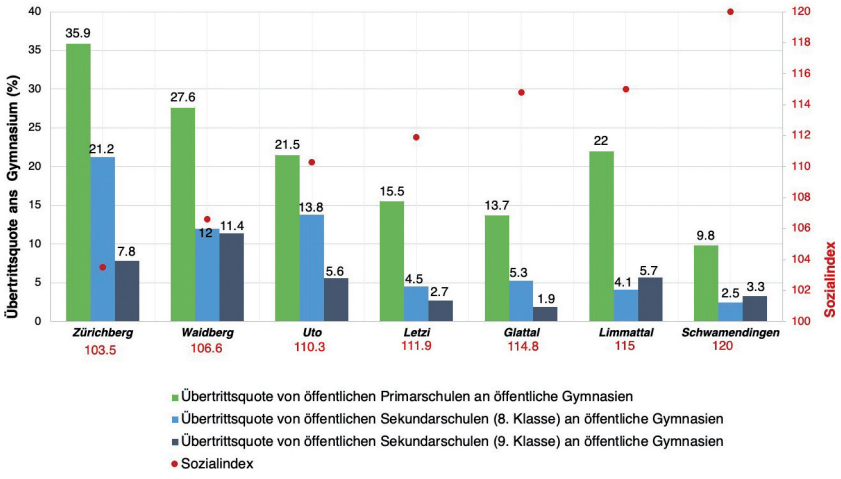


Abb. 3: Übertrittsquoten der Stadtzürcher Schulkreise ans Kurz- und Langzeitgymnasium (2021/22) (Quelle: eigene Darstellung)

Abb. 3 zeigt die großen Varianzen in Bezug auf die Übertrittsquoten ans Gymnasium in den verschiedenen Zürcher Schulkreisen auf. Hier pausen sich sehr deutlich die demographischen und sozioökonomischen Verhältnisse in den unterschiedlichen Teilen der Stadt Zürich ab. Es zeigt sich, dass der Besuch des Gymnasiums in Zürich nicht ausschließlich eine Frage der Begabung ist, sondern auch stark vom ökonomischen und kulturellen Kapital der Familie abhängt.

3 Aktueller Forschungsstand zum Übertritt ans Gymnasium in der Schweiz

Die Reproduktion von sozialer Ungleichheit, gerade in Bezug auf den selektiven Übertritt in weiterführende Schulen, ist im deutschsprachigen Raum ein umfassend bearbeitetes Forschungsfeld (vgl. Baumert et al. 2010; Dumont et al. 2014; Maaz 2020). Beiträge der Schweizer Bildungssoziologie bzw. Bildungsforschung im Zusammenhang mit Schulübertritten sind in diesem Zusammenhang eher weniger bekannt, weshalb wir hierauf gerne detaillierter eingehen möchten. Fragen der Chancengerechtigkeit sind seit Langem feste Bestandteile bildungssoziologischer Forschungsarbeiten in der Schweiz (vgl. Becker 2013; Becker & Schoch 2018; Leemann et al. 2023; Neuenschwander & Grunder 2010). Basierend auf verschiedenen theoretischen Ansätzen, die in der Bildungsforschung etabliert sind (z. B. von Bourdieu, Boudon, Diaz-Bone & Thévenot), werden quantitative Datensätze und qualitative Erhebungen verwendet, um den Zusammenhang zwischen schulischer Selektion und sozialer Selektivität zu erörtern (vgl. Baumert et al. 2010; Combet 2019; Felouzis & Charmillot 2023; Leemann et al. 2022; Neuenschwander 2014). Dass diese Thematik hohe Relevanz hat, zeigt sich auch darin, dass die Schweiz bei Zusatzerhebungen zu den PISA-Studien regelmäßig zu denjenigen Ländern gehört, bei denen die Leistungen der Schüler*innen am stärksten von der sozialen Herkunft abhängen (vgl. Becker & Schoch 2018: 34; OECD 2023b). Dabei ist soziale Selektivität auf allen Schulstufen und ganz besonders an allen Übergangsstellen im Bildungssystem zu beobachten (vgl. Baeriswyl 2015; Buchmann et al. 2021; SKBF 2023). Der Übergang zwischen der Primar- in die Sekundarstufe I wurde dabei als eine der

neuralgischen Stellen im Schweizer Bildungssystem identifiziert, an der sich über schulische Leistungsunterschiede bzw. Selektionsverfahren soziale Ungleichheiten zwischen Schüler*innen in besonderem Maße reproduzieren (vgl. Buchmann et al. 2016; Felouzis & Charmillot 2023; Hofstetter 2017; Hupka-Brunner et al. 2016). Ein Beispiel: Die Wahrscheinlichkeit, dass ein*e Schüler*in mit sehr hohen Leistungen ans Gymnasium wechselt, beträgt bei einer*m Jugendlichen mit einem privilegierten Hintergrund 90 %. Bei gleichen Schulleistungen liegt die Wahrscheinlichkeit für eine*n Jugendliche*n mit einem sozioökonomisch benachteiligten Hintergrund bei 45 % (vgl. SKBF 2018: 159). Andererseits besuchen aber auch etwa 20 % der Jugendlichen ein Gymnasium, obwohl sie in den PISA-Tests eher tiefe Leistungen aufweisen. Diese Jugendlichen stammen „praktisch alle aus sozioökonomisch privilegierten Familien" (SKBF 2018: 159).

Nicht nur der Schweizer Bildungsbericht (SKBF 2018), sondern auch zahlreiche Studien zeigen auf, wie eng der Übertrittserfolg ans Gymnasium mit dem ökonomischen bzw. dem Bildungskapital der Eltern zusammenhängt (vgl. Becker 2013; Combet 2019; Hafner et al. 2022; Hofstetter 2017; Hof & Wolter 2014; Moser et al. 2011; Zumbuehl et al. 2022). Die Studien unterscheiden sich in ihren geographischen Bezugsgrößen und methodischen Vorgehensweisen. In der Analyse kommen sie jedoch zu sehr ähnlichen Ergebnissen und belegen das Ineinanderwirken von Bildungsselektion und sozialer Selektivität. Hier sehen wir interessante Bezüge zu unserem lokalen Beispiel, in dem es sehr konkret um das Aspirationsmanagement von Kindern geht und den Zukauf von privater Nachhilfe, die hier die Rolle einer spezifischen Prüfungsvorbereitung im didaktischen Setting eines *teaching-to-the-test* übernimmt.

Eine Studie zu regionalen und sozialen Chancenungleichheiten beim Zugang zum Gymnasium (von der Sekundarstufe I aus), die auf multivariaten Regressionsanalysen der Längsschnittdaten zu den Bildungsverläufen (LABB) des Bundesamtes für Statistik basiert, arbeitete heraus, dass nicht nur die Bildungschancen nach sozialer Herkunft der Kinder variieren. Leemann et al. (2022, 2023) zeigen auch die Verknüpfung von regionalen und sozialen Chancenungleichheiten auf. Sie argumentieren, dass das Angebot an verfügbaren Plätzen am Gymnasium je nach Wohnkanton sehr unterschiedlich ausfällt. Der Konkurrenzdruck und die Bedeutung der sozialen Herkunftseffekte der Kinder sind in Kantonen mit wenigen gymnasialen Ausbildungsplätzen besonders hoch, sodass vor allem Kinder aus privilegierten Familien mit Hochschulbildung ans Gymnasium wechseln. Von einer deutlichen Anhebung der gymnasialen Ausbildungsplätze vom aktuellen Ausgangswert von 20 % auf bis zu 30 oder 40 % profitieren jedoch zunächst Kinder aus Akademiker*innenfamilien, so dass die „soziale Ungleichheit beim Zugang wächst, wenn die Verfügbarkeit von Plätzen am Gymnasium zunimmt" (Leemann et al. 2023: 64). Erst wenn mehr als 40 % einer Kohorte in ein Gymnasium wechseln, „gibt es keinen statistisch signifikanten Unterschied" (Leemann et al. 2023: 64) mehr zwischen den familiären Bildungshintergründen und somit auch keine Ungleichheit in den Zugangschancen zum Gymnasium (vgl. Leemann et al. 2022, 2023).

Einen Nachweis für die ausgeprägte Konkurrenzsituation beim Übertritt ans Gymnasium im Kanton Zürich erbrachten Moser et al. (2011, 2017). In einem statistischen Analyseverfahren wiesen sie nach, dass gerade Schüler*innen mit guten und sehr guten Schulleistungen private ZAP-Vorbereitungskurse besuchen und dies Herkunftseffekte weiter verstärkt: „Je höher die soziale Herkunft der SuS ist, desto grösser ist der Anteil an SuS, die Vorbereitungskurse fürs Langgymnasium (LG) besuchten" (Moser et al. 2011: 78).

Eine Zürcher Schülerin mit der Vornote 5,5 (in Deutsch und Mathematik) schafft die ZAP mit einer Wahrscheinlichkeit von 71 %, wenn sie aus einer privilegierten Familie stammt. Mit derselben Vornote schafft eine Schülerin aus einer sozial benachteiligten Familie den Sprung ins Gymnasium nur zu 29 % (vgl. Moser et al. 2017: 72). Um der Verstärkung der sozialen Selektivität am Übertritt ins Gymnasium entgegenzuwirken, wurden die Volksschulen (d. h. Primar- und Sekundarschulen) in der Stadt Zürich im Jahr 2010 dazu verpflichtet, für interessierte Kinder kostenlose Vorbereitungskurse für die ZAP anzubieten[1]. Die Schulkurse bieten auf dem Stadt Zürcher Bildungsmarkt für alle Schüler*innen eine kostenlose Variante für die Gymivorbereitung an und stoßen auf eine rege Nachfrage (vgl. Kaffarnik & Stoll 2020: 26).

Mit der Zürcher Studie zum Übertritt ans Gymnasium möchten wir an die Debatten der oben erläuterten Schultransitionsforschung anknüpfen. Analog zu den drei Forschungsfragen stehen folgende Foki im Vordergrund: (1) Marketisierung des Übertritts ans Gymnasium, (2) Responsibilisierung von Eltern und Jugendlichen für erfolgreiche Bildungskarrieren und (3) Verschleierung und Bewusstwerdung von sozialer Selektivität beim Übertritt. Da der Perspektive von Kindern und Jugendlichen in der Schultransitionsfor-

[1] Dasselbe Vorhaben für den ganzen Kanton Zürich war politisch nicht mehrheitsfähig, weshalb alle Gemeinden selber entscheiden können, ob sie solche Kurse anbieten wollen oder nicht (vgl. Sommer 2023). Aktuell ist es jedoch ein Anliegen des Regierungsrates, dass alle Gemeinden des Kantons bei entsprechender Nachfrage ZAP-Vorbereitungskurse anbieten müssen. Ein politischer Entscheid zu dieser Frage steht noch aus.

schung aus unserer Sicht bislang zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, arbeiten wir deren Stimmen v. a. in den Kapiteln 6 und 7 stärker heraus.

4 Methodisches Vorgehen

Der Artikel stellt ausgewählte Ergebnisse des vierjährigen SNF-Forschungsprojektes zusammen, das auf einem qualitativen Methodendesign basiert und damit eine Forschungslücke innerhalb der sozialwissenschaftlichen Forschung zu Bildungsbiographien und Schultransitionen in der Schweiz schließt (vgl. Bauer & Landolt S. 2018; Becker & Lauterbach 2016; Harris 2013; Neuenschwander 2017), weil wir sehr explizit auch die Stimmen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen (vgl. Bauer & Landolt S. 2024). Die ausgewerteten Daten im vorliegenden Artikel basieren auf dem gemeinsam erarbeiteten Datenpool im Projekt. Zwei ethnographisch ausgerichtete Promotionsarbeiten fokussierten die Perspektive der Jugendlichen und ihres sozialen Umfeldes (z. B. Peers, Eltern, Lehrpersonen) (siehe Landolt L. & Bauer 2023, 2025; Landolt L. 2025; Landolt, L. & Reh 2025; Reh 2025; Reh & Landolt S. 2024a, 2024b). Insgesamt wurden sieben Jugendliche in der Stadt Zürich, die im Frühling 2022 die ZAP für das Langzeitgymnasium und neun Jugendliche, die jene für das Kurzzeitgymnasium absolvierten, insbesondere in der Phase der Prüfungsvorbereitung ethnographisch begleitet (Oktober 2021 bis März 2022). Diese Ethnographien beinhalteten auch Interviews mit den Eltern der Jugendlichen und Personen ihres Bildungsumfeldes (Lehrpersonen und Schulleitende). Die Zusammensetzung der zwei ethnographischen Datenpools ist bezüglich sozioökonomischer Herkunft und zu Hause gesprochener Sprachen heterogen. Diejenigen Jugendlichen aus unserer Studie, die im Sommer 2022 ins Gymnasium eingetreten sind, wurden zusätzlich in den ersten Monaten am Gymnasium ethnographisch begleitet. Neben den ethnographischen Daten (Feldnotizen, Interviews, Fotos, WhatsApp-Chats) wurden außerdem Expert*inneninterviews mit Anbietenden von ZAP-Kursen (Profit- und Non-Profit-Anbietende), Bildungsexpert*innen, Bildungspolitiker*innen und Bildungsverantwortlichen (z. B. Schulkreispräsident*innen der Stadt Zürich und (Pro-) Rektor*innen aller staatlichen Stadtzürcher Gymnasien) geführt, transkribiert und auf der Basis von Grounded Theory nach Charmaz (2006) ausgewertet. Eine Homepageanalyse der am Standort Zürich aktiven privaten Kursanbietenden von ZAP-Vorbereitungskursen (Bezugsjahr 2021) ergänzt den Datenpool um eine Erhebung und inhaltsanalytische Auswertung (vgl. Braun & Clarke 2022) der profit-orientierten Akteur*innen auf dem Bildungsmarkt Zürich.

Die ethnographischen Daten sind aufgrund des unvorhersehbaren Prüfungsergebnisses auch von einigen Limitationen betroffen. Von den insgesamt 16 Schüler*innen, die im Rahmen der ethnographischen Untersuchung in ihrer Vorbereitung auf die ZAP begleitet wurden, bestanden lediglich sechs die Prüfung und wechselten anschließend an ein Gymnasium. Um diese begrenzte Fallzahl zu erweitern, wurde in der Ethnographie am Kurzzeitgymnasium ein weiterer Schüler als Studienteilnehmer aufgenommen, der bereits aus der ersten Feldphase bekannt war, um diesen in seiner Zeit am Gymnasium zu begleiten. Darüber hinaus erfolgte eine Zusammenlegung der Datensätze beider Ethnographien für eine gemeinsame Analyse der Daten, welche die Übergangsphase der von insgesamt sechs Schüler*innen an einem Gymnasium dokumentiert (siehe Landolt L. & Reh 2025). Eine weitere Einschränkung besteht jedoch in der sozialen Zusammensetzung dieser erweiterten Gruppe von Ethnographie-Teilnehmenden: Mit Ausnahme von zwei Schüler*innen stammen alle anderen, die die ZAP bestanden und ans Gymnasium übertraten, aus sozioökonomisch privilegierten Familien.

In den nachfolgenden Kapiteln möchten wir drei zentrale Ergebnisse unseres Forschungsprojekts herausgreifen und näher erläutern.

5 Marketisierung von Bildung

Sowohl unter Bildungsexpert*innen als auch unter Eltern herrscht in Zürich weitgehend ein Konsens darüber, dass sich selbst Schüler*innen mit sehr guten Noten in der Primarschule oder Sekundarschule auf die inhaltlich anspruchsvollen Aufgaben und die Stresssituation während der Aufnahmeprüfung ans Gymnasium vorbereiten müssen. Es klafft also eine Lücke zwischen dem Curriculum und Anspruchsniveau der abgebenden Schulen und der Erwartungshaltung der aufnehmenden Gymnasien. Diese Lücke muss von Schüler*innen, die ans Gymnasium wechseln möchten, auf individueller Basis gefüllt werden. Durch die Standardisierung der Aufnahmeprüfung im Jahr 2007 durch die Bildungsdirektion hat sich in Zürich ein komplexer Markt an Vorbereitungsprogrammen entwickelt.

In einem Artikel, der sich konzeptionell auf die *„geographies of marketization"* (Berndt & Boeckler 2012, 2023) stützt, zeigten wir auf, wie dieser Bildungsmarkt reproduziert und stabilisiert wird, aber auch Formen des subtilen Widerstandes ermöglicht (vgl. Bauer & Landolt S. 2024). Eine Homepageanalyse der privaten Anbieter*innen erörterte, wie sich die Bildungsunternehmer*innen vermarkten und auf welcher argumentativen Grundlage sie entsprechende Serviceleistungen legitimieren (vgl. Landolt S. & Bau-

er 2024). Diese beiden Artikel bieten die Basis der folgenden Ausführungen, die die verschiedenen Anbieter von ZAP-Vorbereitungskursen detailliert vorstellen.

An der Vermarktlichung der Prüfungsvorbereitung wirken staatliche Bildungsstrukturen und private Bildungszusatzleistungen zusammen. Den Markt für ZAP-Vorbereitungskurse teilen sich drei verschiedene Anbieter auf, die hier vorgestellt werden sollen.

Erstens bieten alle Volksschulen in der Stadt Zürich (Primar- und Sekundarschulen) einen kostenlosen ZAP-Vorbereitungskurs an ihrer Schule an. Diese Schulkurse finden im Umfang von jeweils einer zusätzlichen Deutsch- und Mathestunde (Prüfungsfächer der ZAP) pro Woche statt. Hinsichtlich anderer Kriterien unterscheiden sich die Schulkurse jedoch maßgeblich: Der Zeitpunkt, wann Eltern über die schulischen ZAP-Vorbereitungskurse informiert werden, wird an den jeweiligen Schulen sehr verschieden gewählt. Die Informationen über die inhaltliche Ausgestaltung der Kurse und ihrer Leitung durch eine Lehrperson oder eine*n Lehrbeauftragte*n werden an vielen Schulen kurz bei Informationsveranstaltungen zum Übertritt erwähnt. Auf den Schul-Homepages sind darüber jedoch keine Informationen zu finden. Vor diesem Hintergrund forderte ein erst kürzlich publizierter Evaluationsbericht der schulischen ZAP-Vorbereitungskurse in der Stadt Zürich (Auftraggeber: Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich), dass die Qualitätskontrolle der Kurse verbessert und eine Entwicklung eines standardisierten Vorbereitungskurses mit einem Kern-Curriculum und einem gemeinsamen Pool an Unterrichtsmaterialien initiiert werden müsse (vgl. Kaffarnik & Stoll 2020). An der Informationspolitik der Schulen und dem Evaluationsbericht ist klar zu erkennen, dass die ZAP-Vorbereitungskurse an den Schulen nur einen Nebenschauplatz darstellen. Die ZAP-Vorbereitungskurse werden daher auch nicht nach außen hin ‚vermarktet'. Sie stellen eher eine *‚black box'* dar, die sich ohne große Werbung von Seiten der Schule einer regen Nachfrage sicher sein kann, wie uns Schulkreispräsident*innen und Schulleitende in Interviews berichten (siehe Bauer & Landolt S. 2024: 1974 f.).

Zweitens bedienen private Bildungsunternehmen die Nachfrage nach einer professionellen Gymivorbereitung und locken ihre Kundschaft mit sehr verschiedenen Kursangeboten (Einzel- und Kleingruppenunterricht, Ferienkurse, Prüfungssimulationen), Materialpaketen (print und online) und Services (z. B. Elternberatung, online-Hilfe bei Fragen). Die Grundlage für die ZAP 1 (Langzeitgymnasium) und die ZAP 2 (Kurzzeitgymnasium) ist jeweils ein sehr abstraktes Curriculum, das zwar aufbauend auf dem regulären Unterrichtsstoff von der kantonalen Bildungsdirektion formuliert wurde, jedoch Prüfungsfragen generiert, die vom Anspruchsniveau weit über dem normalen Unterrichtsniveau liegen (siehe Kanton Zürich Bildungsdirektion 2023a). Ausgehend von diesem Dokument und dem öffentlich zugänglichen Prüfungsarchiv entwickeln die privaten Anbieter*innen Kursmaterialien, die den Prüfungsstoff wiederholen, sichern und in verschiedenen Prüfungsaufgaben abfragen. Die Materialien werden regelmäßig überarbeitet und aktualisiert, so dass auf neue Trends in der ZAP sehr schnell reagiert wird von Seiten der privaten Anbieter*innen. Mehrheitlich finden die privaten ZAP-Vorbereitungskurse in Kleingruppen (6–8 Teilnehmende) und im Rahmen eines Semesterkurses vor der Prüfung im März statt. Die Kosten für einen solchen Semesterkurs liegen zwischen 2 000 und 3 000 CHF (siehe z. B. https://www.logos-lehrerteam.ch; https://gymivorbereitung-zuerich.ch), wobei sich für individualisierte Unterrichtssettings und Gesamtpakete (mit Materialien, Zusatzleistungen und Intensivkurse während der Ferien, Prüfungssimulationen) die Kosten für die Gymivorbereitung auf bis zu 5 500 CHF belaufen können (vgl. Kaffarnik & Stoll 2020: 41). Interessant ist an diesen Prozessen, dass relativ abstrakte Bildungsinhalte und Prüfungsanforderungen so aufgearbeitet werden, dass diese in buchbaren Kursangeboten und machbaren Lern-Paketen kommodifiziert werden. Sobald sich neue Prüfungsaufgaben und Kompetenzschwerpunkte in den Prüfungen abzeichnen oder sich Marktveränderungen manifestieren (z. B. mehr online-coaching oder zurück zum Kleingruppenunterricht nach der Covid-Pandemie), werden auch die Kursunterlagen und Kursangebote entsprechend angepasst. Der Markt an Vorbereitungskursen profitiert demnach einerseits von der seit 2007 eingeführten kantonalen Standardisierung und der damit verbundenen Berechenbarkeit der ZAP. Andererseits zeigt sich dieser Bildungsmarkt – im Gegensatz zu den Angeboten an den Schulen – extrem flexibel, adaptiv und performativ (siehe Bauer & Landolt S. 2024: 1979). Auf den Homepages der verschiedenen Anbieter wird z. B. sehr detailliert darauf eingegangen, wie die Kurse inhaltlich aufgebaut sind, welche Unterrichtsmethoden angewendet werden, welche Formen des Assessments und Feedbacks zum Einsatz kommen und wie engagiert die Dozierenden mit ihren Schüler*innen lernen (siehe Landolt S. & Bauer 2024: 9 ff.). In den Interviews argumentieren die Bildungsunternehmer*innen, dass die schulischen Kurse aufgrund größerer Gruppen und geringerer Ressourcen der Lehrpersonen nicht mit den Angeboten der privaten ZAP-Vorbereitungskurse mithalten könnten. Die schulischen Kurse stellen aus ihrer Sicht keine ernst zu nehmende Konkurrenz für sie dar (vgl. Bauer & Landolt S. 2024; Landolt S. & Bauer 2024: 6).

Als dritte Möglichkeit der ZAP-Vorbereitung bieten zwei private Initiativen (Chance Wiedikon und ChagALL) in Zürich kostenlose ZAP-Vorbereitungskurse an, die sich von den schulischen Kursen durch ein intensiveres und auch zeitlich ausgedehnteres Programm abheben (vgl. Bauer & Landolt S. 2022; Landolt S. & Kägi 2020; Landolt S. 2023). Zielgruppe hierfür sind Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien mit und ohne Migrationshintergrund. Da die Plätze in diesen Kursen jedoch stark limitiert sind, wird ein mehrstufiges Auswahlverfahren angewendet. Für den Vorbereitungskurs zum Langzeitgymnasium müssen die Bewerber*innen etwa die finanzielle Situation der Familie offenlegen, ein Empfehlungsschreiben der Klassenlehrperson und ein Motivationsschreiben der*s Jugendlichen vorweisen, um in der zweiten Auswahlrunde zwei schriftliche Prüfungen zu schreiben, die über eine Kursteilnahme entscheiden (vgl. Bauer & Landolt S. 2022). Allerdings ist die Zahl der Teilnehmer*innen an diesen privat finanzierten Sonderprogrammen so gering (zusammen ca. 40 Schüler*innen pro Jahrgang), dass die privaten Initiativen ihren eigenen Effekt in Bezug auf Chancengerechtigkeit beim Übertritt ans Gymnasium selbst als minimal einschätzen (siehe auch Podcast-Beitrag mit Leiterin einer Initiative: https://www.podbean.com/media/share/pb-66xpn-10456b3?utm_campaign=w_share_ep&utm_medium=dlink&utm_source=w_share).

Unabhängig davon, in welcher Form sich Schüler*innen für die Aufnahmeprüfung an das Gymnasium vorbereiten, setzt das Schulsystem auf das Prinzip Eigenverantwortung und Eigeninitiative. Denn die ZAP prüft nicht alle Schüler*innen in den Klassen, in denen ein Übertritt ans Gymnasium möglich wäre, sondern nur diejenigen, die sich hierfür individuell auf einer Plattform der Bildungsdirektion angemeldet haben. Dies führt einerseits dazu, dass das System Schule auch sehr begabte Kinder nicht an eine akademische Bildungslaufbahn weitergibt. Andererseits trägt die etablierte Verschränkung des staatlichen Selektionsprocedere mit privater Prüfungsvorbereitung zur Verstärkung der sozialen Selektivität an der Schwelle zum Gymnasium bei.

6 Responsibilisierung von Eltern und Jugendlichen als Bildungsverantwortliche

In allen unseren ethnographischen Fallstudien holten sich die Jugendlichen und deren Eltern Unterstützung durch die oben beschriebenen öffentlichen und privaten Vorbereitungskurse. Beim Besuch der Schulkurse, aber auch bei den privaten Kursen war die Unterstützung der Eltern zu Hause jedoch sehr wichtig. Folgende Beispiele aus unseren ethnographischen Daten sollen dies erläutern: Amara[2] (12) möchte nach der Primarschule aufs Langzeitgymnasium gehen. Ihre Mutter ist alleinerziehend mit ihren vier Kindern und arbeitet Vollzeit als Pflegefachfrau. Obwohl ihr das Gymnasium als ‚realitätsfern' erscheint und sie ihre Tochter lieber auf der Sekundarschule sehen würde, möchte sie den Wunsch ihrer Tochter unterstützen und meldet sie für den schulischen ZAP-Vorbereitungskurs an. Im Interview zeigte sie sich überrascht davon, wie häufig sie ihre Tochter bei den Hausaufgaben für den Kurs unterstützen musste. In ihren Augen erforderte der Schulkurs zu viel Selbststudium und es mangelte an klaren Aufgabenstellungen, Korrekturen und Rückmeldungen an die Schüler*innen. Trotz des Kursbesuches wird ein großer Teil der Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung ins Elternhaus verlagert. Dass die Eltern hierfür Zeit und die nötigen Kenntnisse haben, wird von schulischer Seite als ‚normale' Voraussetzungen angenommen (vgl. Bauer & Landolt S. 2024: 1975; Reh & Landolt S. 2024b).

Die Mutter von Ida (12) verfügte zwar über das entsprechende kulturelle Kapital, um ihre Tochter sowohl bei der Prüfungsvorbereitung als auch beim ‚Prüfungsmanagement' (z. B. Anmeldung auf der Online-Plattform, Informationsabende an den Gymnasien) zu unterstützen. Allerdings waren ihre zeitlichen Ressourcen durch ihren Vollzeitjob als Chirurgin und ihre Rolle als hauptverantwortlicher Elternteil sehr eingeschränkt. Um dieses Defizit auszugleichen, buchte Idas Mutter in der Vorbereitungszeit insgesamt drei private ZAP-Vorbereitungskurse. Sie wollte sicherstellen, dass ihre leicht abzulenkende Tochter an den Nachmittagen, an denen sie sonst allein zu Hause gewesen wäre, sinnvoll gefördert und betreut wurde (vgl. Bauer & Landolt S. 2024: 1977). Ida verglich sich mit anderen Familien, in denen die Eltern, insbesondere die Mütter, häufig zu Hause waren (für die Familienarbeit oder im Homeoffice) und die Kinder so immer mindestens einen Elternteil hatten, der sie bei schulischen Fragen unterstützen konnte. Was an den Beispielen von Amara und Ida deutlich zum Ausdruck kommt, ist die Tatsache, dass sich eine Normvorstellung in Bezug auf den Bildungsstandard am Familienideal und der Bildungsvorstellung der privilegierten Mittelschicht ausrichtet bzw. alle anderen daran gemessen werden (vgl. Reh & Landolt S. 2024b: 2). Andere Voraussetzungen und Konstellationen sind in der Norm nicht vorgesehen oder mit Nachteilen behaftet.

Auch Amara, Ida und ihre Mütter entsprechen dieser Normvorstellung nicht. Amara und ihre Mutter sitzen oft zusammen und versuchen, die Aufgaben

[2] Die Namen aller Forschungsbeteiligten (z. B. Jugendliche, Eltern und Lehrpersonen) und der Schulen wurden anonymisiert.

für den ZAP-Vorbereitungskurs zu lösen. Das gelingt ihnen nicht immer. Der Mutter erscheint diese Verschiebung der Gymivorbereitung ins Elternhaus problematisch und sie fragt sich: „Was passiert denn mit den Kindern, deren Eltern ihnen nicht helfen können?“ (Bauer & Landolt S. 2024: 1975). Die Eltern unterscheiden sich aufgrund ihres kulturellen Kapitals, ihrer Kenntnisse in Bezug auf die Standardsprache Deutsch und das Bildungssystem, ihrer zeitlichen und finanziellen Ressourcen oder ihrer sozial-politischen Grundeinstellung immens darin, wie sie ihre Kinder unterstützen können, wobei sich bei einigen Eltern auch subtile Formen des Widerstandes gegen das gängige Übertrittsregime abzeichnen (siehe Bauer & Landolt S. 2024: 1975 ff.). Die schulischen Kurse wurden zwar mit dem Argument eingeführt, für mehr Chancengleichheit beim Übertritt ans Gymnasium sorgen zu können (vgl. Bauer 2018: 21). Solange jedoch die schulischen ZAP-Vorbereitungskurse stark auf die elterliche Unterstützung bauen und damit Bildungsverantwortung auf die Eltern übertragen, wird das Grundsatzproblem der Chancengerechtigkeit nicht angegangen (vgl. Bauer & Landolt S. 2024: 1976; Reh & Landolt S. 2024b).

Während am Übertritt von der Primarschule ans Langzeitgymnasium vor allem die Eltern intensiv in die Vorbereitung auf die Prüfung ihrer Kinder eingebunden sind und hier das Phänomen der Responsibilisierung der Eltern für den Bildungserfolg ihrer Kinder zum Tragen kommt, stellt sich die Situation der älteren Jugendlichen (13–15) an der Schwelle zum Kurzzeitgymnasium etwas anders dar. In einer ethnographischen Studie mit acht Jugendlichen, die sich auf die ZAP 2 vorbereiteten, zeigten Landolt L. und Bauer (2023) gestützt auf Foucaults Governmentalitätstheorie auf (vgl. Foucault 1988), wie Jugendliche am Übertritt ans Kurzzeitgymnasium die Vorbereitung und die Verantwortung für ihren Erfolg an diesem selektiven Übertritt stark individualisiert erlebten. Eli (15) erklärte in einem Interview:

> „Ich finde die Vorbereitungszeit etwas Gutes, weil es kommt dann bei jedem voll fest darauf an wie fest du es willst. So, wie fest du dich vorbereitest und wirklich ans Gymi willst. Und je nachdem bereitest du dich mehr oder weniger darauf vor. Darum ist es gut, denn die Vorbereitung ist jedem seine eigene Sache“ (Interview mit Eli, 01.02.2022).

In ihrer Vorbereitung auf die ZAP 2 entwickelten die Jugendlichen in der Studie Taktiken, die sich in verschiedenen Arten der Selbstreflexion und der Disziplinierung zeigten, um dieser ‚eigenen Sache‘ gerecht zu werden. Neben der Unterordnung von Freizeit, Freunden und Familie gegenüber der ZAP-Vorbereitung folgten Jugendliche z. B. selbst erstellten Lernplänen und Tracking-Apps, um ihren Idealen gerecht zu werden. Für einige war das tägliche Erstellen von Lernplänen zu einer Routine geworden und ein Weg, „um konzentriert zu bleiben“, wie Eva (14), eine andere Schülerin dieser Ethnographie, erklärte. Auch Eli reflektierte sein Verhalten, seine Emotionen und seine täglichen Leistungen, indem er eine Tracking-App auf seinem Handy benutzte und kurze Notizen machte, wie z. B. „für die ZAP gelernt, früh ins Bett gegangen“ (Feldnotizen Eli, 04.03.2022). Die App zeigte an, wie lange er sich an seine Pläne gehalten hatte, und spulte die Fortschrittslinie zurück, wenn Eli mit dem Lernen aufhörte. Die beiden kurzen Beispiele von Eli und Eva veranschaulichen, wie diese von den Jugendlichen entwickelten *Self-Governance*-Taktiken als Werkzeuge zur Selbstreflexion, als Ausdruck der Disziplin und sogar als Selbstüberwachung verstanden werden können. Dass sich diese Art der *Self-Governance* primär unter Sekundarschüler*innen zeigte, lässt sich in unseren Daten dadurch erklären, dass die Sekundarschüler*innen ihre Vorbereitung auf die ZAP etwas unabhängiger von ihren Eltern gestalten wollten als die Primarschüler*innen und dass der Weg ans Gymnasium nach der achten bzw. neunten Klasse nur von einer Minderheit der Schüler*innen angestrebt wird. Wie Landolt L. und Bauer (2023) zeigen, wird der Wunsch von z. B. Eli oder Eva ans Kurzzeitgymnasium zu wechseln und sich auf die entsprechende Aufnahmeprüfung vorzubereiten, von dem Mehrheitsdiskurs einer beruflichen Ausbildung im Anschluss an die Sekundarschule in ihren Klassen eher in den Hintergrund gerückt. Während also der Unterricht in der Sekundarschule vor allem auf Berufsorientierung und Lehrstellensuche setzt, entstehen für Jugendliche, die auf eine weiterführende Schule wechseln möchten, zwei Konflikte: Einerseits berichten Schüler*innen dieser Ethnographie, dass sie inhaltlich unterfordert sind, weil die Ansprüche für eine erfolgreiche ZAP 2 oft sehr viel höher liegen als das Unterrichtsniveau in der Sekundarschule (vgl. Landolt L. & Bauer 2023: 1208). Andererseits sind es genau diese Jugendlichen, die zeitlich überfordert sind, weil sie von den Lehrpersonen angehalten werden, sich lehrplankonform mit der Lehrstellensuche auseinanderzusetzen und gleichzeitig sehr viel Zeit investieren müssen für die ZAP-Vorbereitung (vgl. Landolt L. & Bauer 2023: 1207; Landolt L. & Bauer 2025).

7 Verschleierung und Bewusstwerdung von sozialen Ungleichheiten

In der Analyse der ethnographischen Fallstudien am Übertritt ans Gymnasium zeigte sich, dass soziale Un-

gleichheiten für einige Kinder verschleiert wurden, während diese für andere sehr deutlich erfahrbar waren. Diese Prozesse haben wir in verschiedenen Publikationen zum Übertritt ans Langzeit- und Kurzzeitgymnasium ausgearbeitet (siehe Bauer & Landolt S. 2024; Landolt L. 2025; Landolt L. & Bauer 2025; Reh & Landolt S. 2024b). In unseren Daten zeigt sich, dass die Erwartungshaltung der Schule und die damit verbundene familiäre Responsibilisierung von Eltern aus verschiedenen sozialen Milieus akzeptiert werden (vgl. Reh & Landolt S. 2024b: 8).

Zwei Beispiele aus der ethnographischen Studie zu Kindern am Übertritt ins Langzeitgymnasium illustrieren, wie soziale Unterschiede für Kinder entweder nicht sichtbar sind oder gar verschleiert werden: Emil (12) lebt zusammen mit seinen zwei Eltern, die beide über einen tertiären Bildungsabschluss verfügen. Obwohl sie die finanziellen Ressourcen hätten, um einen privaten Kurs für ihren Sohn zu buchen, entschied sich die Familie aus zwei Gründen für einen schulischen ZAP-Vorbereitungskurs: Erstens erschien den Eltern der Preis für einen privaten Kurs als viel zu überteuert und zweitens würde diese Entscheidung mit ihren sozialpolitischen Grundüberzeugungen konfligieren. Als Konsequenz besuchte Emil den schulischen Kurs und brachte von dort viele Hausaufgaben und Fragen mit nach Hause, die er zusammen mit seinen Eltern löste (vgl. Bauer & Landolt S. 2024; Reh & Landolt S. 2024b). Im Gegensatz zu Emils tertiär gebildeten und vermögenden Eltern haben Eltern mit weniger Kapitalformen keine große Wahlmöglichkeit. Ihre Kinder sind auf Plätze in den schulischen Kursen oder in den wenigen privaten, kostenlosen Initiativen angewiesen. Zudem deutet sich in folgenden zwei Feldnotizen zu Emil und Ronja an, wie soziale Ungleichheiten für diese Kinder nicht sichtbar sind oder verschleiert werden (vgl. Reh 2025; Reh & Landolt S. 2024b):

> Emil zeigt auf sein Übungsmaterial und meint, dass er gar nicht verstehe, wieso man so Kurse buche, schließlich könne man dieses ganze Material ja auch ‚kostenlos' zuhause durcharbeiten. Seine Mutter lacht. Also kostenlos sei das ja nicht, wenn man mal ausrechne, wie viel Zeit sie da reininvestiert habe, dann sei das ziemlich teuer. Sie habe sich ja extra eine Woche Urlaub genommen, um mit ihm zu üben in der zweiten Ferienwoche. Er guckt auf die Blätter. Sie habe schon wirklich viel investiert. (2022_03_03_Fieldnotes_Emil)

> „Also ich glaube jetzt ohne meine Unterstützung hätte sie das nicht geschafft, aber ich glaube, das ist zum Glück ihr nicht so bewusst. Ich glaube, sie geht davon aus, dass eigentlich ziemlich alles aus ihrer eigenen Kraft passiert ist und ich finde das auch okay so, absolut, und es hat ja auch die meiste Kraft von ihr gebraucht, aber ich behaupte jetzt, so in diesem System, das wir hier haben, hätte das jetzt die Ronja nicht aus eigener Kraft geschafft" (Interview mit der Mutter von Ronja, 11.02.2022).

Dass Emil die Unterstützung bei den Hausaufgaben aus dem ZAP-Kurs und auch die zeitintensiven Lernphasen mit seinen Eltern als ‚kostenlose' Vorbereitung ansieht, bedeutet, dass er sich einerseits nicht bewusst ist, dass seine Eltern ihm aufgrund ihres Bildungsniveaus und ihrer zeitlichen Ressourcen diese Unterstützung zukommen lassen können. Zum anderen zeigt sich noch deutlicher an der Aussage von Ronjas Mutter, dass die Eltern ihre z. T. erheblichen zeitlichen Investitionen in den Hintergrund rücken, um den Kindern das Gefühl zu vermitteln, dass sie die ZAP-Prüfung deshalb geschafft haben, weil sie selbst so viel gelernt und geübt haben. Der Prüfungserfolg der Kinder wird also über ein meritokratisches Narrativ begründet, während soziale Ungleichheiten eher ausgeblendet oder verschleiert werden (vgl. Reh & Landolt S. 2024b: 10 ff.).

Auch unter den Lehrpersonen, die wir im Rahmen der Studie interviewten, pauste sich das meritokratische Narrativ für einen erfolgreichen Übertritt ans Gymnasium durch. Bezeichnend ist aber, wie Reh und Landolt S. (2024b) herausarbeiten konnten, dass einige Lehrpersonen Kinder aus nicht-privilegierten Familien, wie z. B. Amara, besonders engagiert unterstützten. Dies zeigte sich etwa darin, dass sie den Familien bei der Online-Anmeldung für die ZAP halfen, für die Kinder ZAP-Boxen mit gespitzten Bleistiften, Radiergummi, Lineal, dokumentenechten Kugelschreibern und Fruchtzucker-Riegeln packten oder den Kindern auf Google Street View zeigten, wie die Schule, an der sie die Prüfung schreiben würden, von außen aussah und wie sie am Prüfungstag dort hinkommen würden. Mit diesen beispielhaften Unterstützungsformen versuchten die Lehrpersonen, Dinge zu kompensieren, die von Eltern erwartet werden. Da die Eltern ihrer Schüler*innen sich diesen Erwartungen aber nicht bewusst waren, übernahmen die Lehrpersonen ansatzweise die Elternrolle, auch vor dem Hintergrund, dass die Schüler*innen die Lücke an übertrittsrelevantem kulturellem Kapital nicht als Nachteil wahrnahmen, der ihnen aufgrund ihrer familiären Herkunft entstand. Diese Formen der Unterstützung verstärkten jedoch die Abhängigkeit der Schüler*innen von der jeweiligen Lehrperson bzw. machen deutlich, dass diese Unterstützung sehr individuell und zufällig ist in einem System, das über das Narrativ der leistungsbezogenen Selektion soziale Selektivität praktiziert und verschärft (vgl. Reh & Lan-

dolt S. 2024b). Auch bei Schüler*innen in der achten und neunten Klasse, die sich für die ZAP-Prüfung selbständiger als die jüngeren Schüler*innen vorbereiteten, spielten Lehrpersonen eine wichtige Rolle, insbesondere wenn die Jugendlichen aus nicht-privilegierten Familien kamen, wie wir in den Publikationen von Landolt, L. und Bauer (2025) und Landolt L. (2025) detailliert ausführen.

Am Übertritt ans Kurzzeitgymnasium gab es einerseits Elemente der Verschleierung, aber auch von Bewusstwerdung sozialer Ungleichheiten unter Jugendlichen (siehe Landolt L. 2025; Landolt L. & Bauer 2025). Auf den ersten Punkt macht Herr Müller aufmerksam, der als ‚Trainer' in einer privaten, Non-Profit-Initiative einen ZAP-Vorbereitungskurs leitete, der sich an Jugendliche aus nicht-privilegierten Familien mit Migrationshintergrund richtete:

> „Ich glaube, sie haben das gleiche Ding: ‚Man muss einfach lernen!' Also, sie sind sich dem überhaupt nicht bewusst … Sie sagen einfach ‚Ja, man muss nur fleißig sein … Man muss schaffen, lernen und dann klappt's.' Und sonst bist du eben in Anführungszeichen ‚zu dumm' (Interview mit Herrn Meier, 09.05.2022).

Herr Meier stellte fest, dass die Jugendlichen in seinem Kurs den meritokratischen Leistungs- und Erfolgsgedanken so sehr verinnerlicht hatten, dass ihnen die Nachteile, die ihnen aufgrund ihrer Herkunftssituation entstanden, nicht wirklich bewusst waren (siehe auch Landolt L. 2025). So resümiert Caliyana, eine Teilnehmerin im Kurs von Herrn Meier und Sekundarschülerin an einer Schule mit einer sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innenschaft, den Unterschied zwischen einem erfolgreichen und einem nicht erfolgreichen ZAP-Ergebnis so: „Also ich würde nicht sagen, dass es auf die Prüfung ankommt, es kommt natürlich auf uns [Schüler*innen] an, weil wir sind ja selber dafür verantwortlich was wir lernen" (Interview, 26.03.2022).

Eine etwas andere Einstellung fanden wir bei einigen Jugendlichen an, die sozioökonomisch durchmischtere Klassen besuchten, weil sie einerseits mit unterschiedlichen Formen der Vorbereitung und Prüfungsergebnissen konfrontiert waren und diese Ergebnisse andererseits in Bezug setzten mit den familiären Situationen der Schüler*innen. Folgende Beispiele werden bei Landolt L. und Bauer (2025) genauer diskutiert und hier kompakt zusammengefasst. Zum Beispiel konnte Céline (ebenso wie Rhea und Maya) in ihrer Klasse den Vergleich erfahren, dass andere Jugendliche mehr Unterstützung von zu Hause erhalten als sie selbst und sie daher im regulären Schulunterricht ‚relaxter' auftreten, weil sie wissen, dass sie bei Problemen jederzeit mit der Unterstützung ihrer Eltern oder Privatcoaches rechnen können und sie daher davon ausgehen, die Prüfung zu schaffen (vgl. Landolt L. & Bauer 2025: 19 ff.). Weil sie es ist und nicht umgekehrt, die – genauso wie viele andere Jugendliche aus nicht-privilegierten Familien – häufig ihre Familie unterstützt (in Form von Übersetzungen deutschsprachiger Dokumente und Dolmetschen bei Behördengängen), leitet Céline die Forderung ab, dass die ZAP gerechter wäre, wenn diese in ‚individualisierter' Form durchgeführt würde. Damit könnten den individuellen Hintergründen und Belastungen der Jugendlichen die entsprechende Anerkennung zukommen und die Prüfung würde ihrer Ansicht nach gerechter (vgl. Landolt L. & Bauer 2025: 20). Maya und Rhea haben in ähnlichen Klassensettings die Beobachtung gemacht, dass die Prüfung vor allem diejenigen Schüler*innen nicht geschafft haben, denen es an der Unterstützung der Eltern (z. B. durch Finanzierung eines Kurses oder Unterstützung beim Lernen) gefehlt hat. Die Jugendlichen werden sich der vorhandenen Unterschiede und der sozialen Selektion durch die Eingangsprüfung ans Gymnasium in solchen Konstellationen sehr wohl bewusst.

8 Fazit

Dass sowohl die akademischen Leistungen der Schüler*innen als auch die Selektion durch das Schulsystem häufig in Abhängigkeit von sozialer Selektivität stehen, ist nicht nur für die Schweiz, sondern auch für viele andere Schulsysteme ausreichend nachgewiesen (z. B. in Deutschland, Österreich oder Frankreich) (vgl. Maaz et al. 2007; OECDa 2023: 120 ff.). An der Schwelle zum Gymnasium hat sich im Kanton Zürich verstärkt durch die Einführung einer kantonal einheitlich gestalteten Zentralen Aufnahmeprüfung (ZAP) seit dem Jahr 2007 ein Narrativ der Bildungsselektion etabliert, das den Übertritt ans Gymnasium sehr stark mit einer meritokratischen Bildungsselektion begründet (vgl. Bauer 2018). Dem Narrativ des meritokratisch legitimierten Übertritts ans Gymnasium möchten wir jedoch gewichtige Argumente entgegenhalten. An dieser Übertrittsschwelle im Zürcher Schulsystem wird auf der Legitimationsfolie der Bildungsselektion soziale Selektivität in all ihrer Wirkmächtigkeit reproduziert, was auch für große Teile der Schweizer Bildungslandschaft zutrifft (vgl. Becker & Schoch 2018). Als Konsequenz daraus schaffen vor allem Jugendliche aus privilegierten Familien den Sprung ans Gymnasium (vgl. Moser et al. 2011). Jugendliche mit (sehr) guten Schulleistungen, die in Familien mit weniger ökonomischem und kulturellem Kapital aufwachsen, sind mit Ausschlussprozessen konfrontiert, gegen die sowohl sie selbst als auch ihre Eltern wenig Hand-

lungsmacht haben. Verstärkend kommt gerade beim Übertritt ans Gymnasium hinzu, dass das staatliche Bildungssystem Marketisierungsprozesse von Bildung begünstigt und gleichzeitig auf die Responsibilisierung von Jugendlichen bzw. Eltern für den Bildungserfolg von Schüler*innen setzt. Wir zeigten anhand von empirischen Beispielen mit Jugendlichen auf, wie sich diese Strukturen und Prozesse auf ihre Wahrnehmung von ungleichen Bildungschancen auswirken (Verschleierung bzw. Bewusstwerdung von Ungleichheiten).

Wir sehen es als eine Aufgabe unserer bildungsgeographischen Forschung an, die Ergebnisse aus dem laufenden Projekt zum Übertritt ans Gymnasium auch mit Vertreter*innen der Schulpolitik und Schulpraxis zu diskutieren. Um in einem dialogischen Prozess gemeinsam konkrete Schritte anzudenken, wie das Thema Chancengerechtigkeit in der Schule bzw. beim Übertritt ans Gymnasium aufgegriffen werden könnte, brachten wir Ende 2024 Expert*innen aus dem Feld in einem Workshop zusammen. Neben zentralen Projektergebnissen stellten wir auch ein Konzeptpapier mit sehr konkreten Empfehlungen für die Praxis vor. Eine Rückmeldung aus unserer Studie an die Schulen sehen wir etwa darin, dass Schulen aus den verschiedenen Einsichten der Lehrpersonen, Schüler*innen und ihrer Familien einen bildungspolitischen Auftrag für sich ableiten könnten. Das würde bedeuten, dass die ZAP-Vorbereitungskurse so gestaltet werden müssten, dass sie gerade für Kinder mit guten und sehr guten Schulnoten, aber mit (z. T. mehrfacher) Benachteiligung eine echte Lernchance darstellen. Diese Kurse müssten sie ohne private Unterstützung meistern können. Das Ziel der Kurse bzw. des regulären Unterrichts bestünde darin, dass sie schulstarke Kinder und Jugendliche nicht nur an bzw. über die Schwelle des Gymnasiums führen können, sondern dass die abgebende Schule sie so gut auf die aufnehmende Schulstufe vorbereitet, dass sie hier langfristig ihre Bildungsziele verfolgen können.

Im Rahmen des Workshops erfuhren wir, dass auf städtischer Ebene bereits konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Kurse und der Informationspolitik ergriffen werden (z. B. Erhöhung der Stundendotationen für die ZAP-Vorbereitungskurse). Unsere differenzierten Empfehlungen wurden auch mehrheitlich mit großem Interesse aufgenommen. Andererseits nahmen wir aber auch wahr, dass das Gymnasium ein sehr hohes Ansehen genießt und der Status Quo des Selektionsverfahrens von behördlicher Seite gestützt wird. Neben dem Expert*innenworkshop stellen wir Ergebnisse unseres Forschungsprojekts seit Ende 2024 auch Schüler*innen und Lehrpersonen in Primarschulen, Sekundarschulen und Gymnasien vor. Damit lösen wir den Anspruch ein, nicht nur Forschung über und mit Jugendlichen in Bildungskontexten zu machen, sondern uns gerade auch mit jenen weiterhin auszutauschen, die sich den alltäglichen Herausforderungen des Übertrittsprozesses stellen und nach konkreten Lösungen im Sinne von mehr Chancengerechtigkeit für alle Jugendlichen suchen.

Literatur

Baeriswyl, F. (2015): Chancengerechtigkeit und Diskriminierung in die Sekundarstufe I: Schulische Selektionsmodelle im Vergleich. In: Haenni, A. (Hg.): Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen (= Studien + Berichte | 37A). EDK, Bern. S. 73–82.

Bauer, I. (2018): Framing, overflowing, and fuzzy logic in educational selection: Zurich as a case study. In: Geographica Helvetica 73(1). S. 19–30.

Bauer, I. (2019): Für mehr Chancengerechtigkeit an Schweizer Gymnasien? Ein Projektbericht über die Initiative „Go for it!". In: GW-Unterricht 155. S. 67–73.

Bauer, I. & S. Landolt (2018): Introduction to the special issue "Young People and New Geographies of Learning and Education". In: Geographica Helvetica 73(1). S. 43–48.

Bauer, I. & S. Landolt (2022): Studying region, network, fluid, and fire in an educational programme working against social inequalities. In: Geoforum 136. S. 11–20.

Bauer, I. & S. Landolt (2024): The marketization of a selective school transition in Switzerland. In: Environment and Planning A: Economy and Space 56(7). S. 1968–1984.

Baumert, J., K. Maaz & U. Trautwein (2010): Bildungsentscheidungen (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12). Springer VS, Wiesbaden.

Becker, R. (2013): Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit in der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 35(3). S. 405–413.

Becker, R. & W. Lauterbach (2016): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Springer, Wiesbaden.

Becker, R. & J. Schoch (2018): Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrat SWR (Expertenbericht). SWR, Bern.

Berndt, C. & M. Boeckler (2012): Geographies of marketization. In: Barnes T. J., J. Peck & E. Sheppard (Eds.): The Wiley-Blackwell Companion to Economic Geography. Wiley-Blackwell, Chichester. S. 199–212.

Berndt, C. & M. Boeckler (2023): Geographies of marketization: Studying markets in postneoliberal times. In: Progress in Human Geography 47(1). S. 124–140.

Braun, V. & V. Clarke (2022): Thematic Analysis. Sage, London.

Buchmann, M., I. Kriesi, S. Bayard, F. Sander & S. Bundel (2021): Upward Mobility of Students from Lower-educated Families in Stratified Educational Systems: The Role of Social Capital and Work Habits. In: Journal of Youth and Adolescence 50. S. 391–407.

Buchmann, M., I. Kriesi, M. Koomen, C. Imdorf & A. Basler (2016): Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities. The case of Switzerland. In: Blossfeld, H.-P., S. Buchholz, J. Skopek

& M. Triventi (Eds.): Models of Secondary Eucation and Social Inequality – An Inernational Comparison. Edward Elgar Publishing, Cheltenham. S. 111–128.

Charmaz, K. (2006): Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. Sage, London.

Cohen, D. (2024): Any Time, Any Place, Any Way, Any Pace: Markets, EdTech, and the spaces of schooling. In: Environment and Planning A: Economy and Space 56(1). S. 270–287.

Cohen, D. & C. Lizotte (2015): Teaching the market: Fostering consent to education markets in the United States. In: Environment and Planning A 47(9). S. 1824–1841.

Combet, B. (2019): The Institutional Dimension of Class-based Educational Decision-making: Evidence from Regional Variation in Switzerland. In: Zeitschrift für Soziologie 48(4). S. 301–320.

Dahlstedt, M. & A. Fejes (2019): Neoliberalism and Market Forces in Education. Lessons from Sweden. Routledge, London & New York.

Davidson, E. (2008): Marketing the Self: The Politics of Aspiration among Middle-Class Silicon Valley Youth. In: Environment and Planning A: Economy and Space 40(12). S. 2814–2830.

Dumont, H., K. Maaz, M. Neumann & M. Becker (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17(2). S. 141–165.

Engartner, T. (2020): Ökonomisierung schulischer Bildung. Analysen und Alternativen. Rosa-Luxemburg-Stiftung, Berlin. https://www.rosalux.de/publikation/id/42166/oekonomisierung-schulischer-bildung (10.12.2024)

Felouzis G. & S. Charmillot (2023): Tracking and educational inequality: a longitudinal analysis of two school reforms in Switzerland. In: British Journal of Sociology of Education 44(4). S. 738–763.

Foucault, M. (1988): Technologies of the Self. In: Martin, L. H., H. Gutman & P. H. Hutton (Eds): Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault. University of Massachussetts Press, Amherst. S. 16–49.

Freytag, T., H. Jahnke & C. Kramer (2015): Geographische Bildungsforschung. In: Die Deutsche Schule 107(1). S. 79–95.

Gupta, A. (2021): Teacher-entrepreneurialism: a case of teacher identity formation in neoliberalizing education space in contemporary India. In: Critical Studies in Education 62(4). S. 422–438.

Gupta, A., R. Brooks & J. Abrahams (2023): Higher education students as consumers: a cross-country comparative analysis of students' views. In: Compare: A Journal of Comparative and International Education 55(2). S. 1–18.

Hafner, S., R. S. Esposito & R. J. Leemann (2022): Transition to Long-Term Baccalaureate School in Switzerland: Governance, Tensions, and Justifications. In: Education Sciences 12(2). 93.

Harris, R. (2013): Geographies of transition and the separation of lower and higher attaining pupils in the move from primary to secondary school in London. In: Transactions of the Institute of British Geographers 38(2). S. 254–266.

Hof, S. & S. C. Wolter (2014): Ausmass und Wirkung bezahlter Nachhilfe in der Schweiz (= SKBF Staff Paper 14). SKBF, Aarau.

Hofstetter, D. (2017): Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. Beltz Juventa, Weinheim & Basel.

Holloway, S. L. & H. Pimlott-Wilsonm (2019): Schools, families, and social reproduction. In: Jahnke, H., C. Kramer & U. Meusburger (Eds.): Geographies of schooling (= Knowledge and Space 14). Springer VS, Wiesbaden. S. 281–296.

Hupka-Brunner, S., E. Samuel & M. M. Bergmann (2016): Der Einfluss der sozialen Herkunft auf post-obligatorische Bildungsverläufe in der Schweiz. In: Scharenberg, K., S. Hupka-Brunner, T. Meyer & M. M. Bergmann (Hrsg.): Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE. Seismo, Zürich. S. 45–74.

Kaffarnik, U. & M. Stoll (2020): Bericht Situationsanalyse Prüfungsvorbereitung für die Mittelschulen. Zürcher Schulpflege, Zürich.

Kanton Zürich Bildungsdirektion (2022a): ZAP 2021: Aufnahme in die Lang- und Kurzgymnasien, je Bezirk. Zürich. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/footer/news/2022/05/zentrale-aufnahmepr%C3%BCfung/Bezirksstatistik.pdf (14.11.2024)

Kanton Zürich Bildungsdirektion (2022b): Medienmitteilung: Mehr Schülerinnen und Schüler bestehen die Zentrale Aufnahmeprüfung und die Probezeit. https://www.zh.ch/de/news-uebersicht/medienmitteilungen/2022/05/mehr-schuelerinnen-und-schueler-bestehen-die-zentrale-aufnahmepruefung-und-die-probezeit.html (02.11.2024)

Kanton Zürich Bildungsdirektion (2023a): Prüfungsanforderungen ZAP 1. Zürich. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/schulen/maturitaetsschulen/zap/pr%C3%BCfungsanforderungen-zap/pruefungsanforderungen_lg.pdf (14.11.2024)

Kanton Zürich Bildungsdirektion (2023b): Die Schulen im Kanton Zürich 2022/23. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/bildungssystem/zahlen/berichte/die_schulen_im_kanton_zuerich_2022_2023.pdf (14.11.2024)

Kanton Zürich Bildungsplanung (2024a): Statistik zur Zentralen Aufnahmeprüfung. https://www.zh.ch/de/bildung/bildungssystem/zahlen-fakten/statistik-zentralen-aufnahmepruefung.html (14.11.2024)

Kanton Zürich Bildungsplanung (2024b): Gymnasiale Maturitätsquote. https://www.zh.ch/de/bildung/bildungssystem/zahlen-fakten/gymnasiale-maturitaetsquote.html#-885949285 (14.11.2024)

Kanton Zürich Bildungsstatistik (2024): Sozialindex. https://pub.bista.zh.ch/de/zahlen-und-fakten/andere/sozialindex/erlaeuterungen/ (12.11.2024)

Kantonsrat (2024): Auszug aus dem Protokoll des Regierungsrates des Kantons Zürich, Sitzung vom 12.6.2024, Antwort auf die Anfrage Effektivität und Effizienz der Zürcher Gymnasien? https://parlzhcdws.cmicloud.ch/parlzh5/cdws/Files/643ed8dd588c438a9e1f712484b31fd6-332/1/pdf (11.11.2024)

Landolt, L. (2025): Managing educational aspirations as a means to equity: an ethnography of a supplementary edu-

cation programme for low-income immigrant youth. In: Area (accepted for publication).

Landolt, L. & I. Bauer (2023): Children's technologies of the self within neoliberal governmentality at the educational transition to Gymnasium in Zurich. In: Children's Geographies 21(6). S. 1201–1215.

Landolt, L. & I. Bauer (2025): Learnings of policy enactment: student perspectives on social justice in Zurich's selective secondary school admissions. In: Journal of Education Policy (accepted for publication).

Landolt, L. & C. Reh (2025): Privilege forged in space: student experiences in transitioning to Zurich's highly selective public secondary schools. In: Geoforum 159. 104219.

Landolt, S. (2023): Der Chancenort Wiedikon. In: Klauser, F., S. Landolt, M. Müller & I. Schoepfer (Hrsg.): In 30 Tagen durch die Schweiz: Einblicke in ungeahnte Orte. Helvetiq, Basel. S. 150–155.

Landolt, S. & I. Bauer (2024): Marketization of shadow education in Switzerland: How "edupreneurs" promote preparation programmes for a selective school transition. In: Education Sciences 14(11). 1143.

Landolt, S. & M. Kägi (2020): «Go for it!»: Ein Projekt für mehr Chancengleichheit am Gymnasium in Zürich. In: OpenSpaces. Zeitschrift für Didaktiken der Geographie 2. S. 30–41.

Landolt, S., C. Reh, I. Bauer & L. Landolt (2025): Perpetuation of social class through education: A case study from Zurich, Switzerland. In: Class, childhood and youth: placing geographies of class inequality (accepted book chapter). Manchester University Press, Manchester.

Leemann, R. J., A. Pfeifer Brändli & C. Imdorf (2023): Regionale und soziale Chancenungleichheiten beim Zugang zum Gymnasium. In: Leemann, R. J. & E. Makarova (Hrsg.): Das Paradox von sozialer Integration und Ausschluss im Schweizer Bildungswesen. Beiträge der Soziologie (= Swiss Academies Reports 18,1). S. 62–66.

Leemann, R. J., A. Pfeiffer Brandli & C. Imdorf (2022): Access to Baccalaureate School in Switzerland – Regional variance of institutional conditions and its consequences for educational inequalities. In: Education Science 20(12). 213.

Maaz, K. (2020): Soziale Ungleichheiten. Der Übergang von der Grundschule als Hürde. In: Lernende Schule 23(1). S. 7–9.

Maaz, K., R. Watermann & J. Baumert (2007): Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine vertiefende Analyse von PISA Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik 53(4). S. 444–461.

Mitchell, K. (2018): Making Workers. Radical Geographies of Education. Pluto, London.

Moser, U., A. Buff, D. Angelone & J. Hollenweger (2011): Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Zürich.

Moser, U., J. Oostlander & M. J. Tomasik (2017): Soziale Ungleichheiten im Leistungszuwachs und bei Bildungsübergängen. In: Neuenschwander, M. P. & C. Nägele (Hrsg.): Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Springer VS, Wiesbaden. S. 59–77.

Neuenschwander, M. P. (2014): Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele. Rüegger, Zürich & Chur.

Neuenschwander, M. P. (2017): Schultransitionen – Ein Arbeitsmodell. In: Neuenschwander, M. P. & C. Nägele (Hrsg.): Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Springer VS, Wiesbaden. S. 3–20.

Neuenschwander, M. P. & H.-U. Grunder (2010): Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven. Rüegger, Zürich & Chur.

OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2023a): PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit. wbv Media, Bielefeld.

OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2023b): PISA 2022 Results (Volume I and II) – Country Notes: Switzerland. OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/switzerland_95f719cc-en.html (07.11.2024)

Philippo, K., B. Griffin, B. J. Del Dotto, C, Lennix & H. Tran (2021): Seeing merit as a vehicle for opportunity and equity: Youth respond to school choice policy. In: The Urban Review 53(4). S. 591–616.

Reh, C. (2025): The Smartest Ones? An Ethnographic Perspective on Students' Experiences at the Transition to Gymnasium in Zurich. University of Zurich, Zurich.

Reh, C. & S. Landolt (2024a): "We learn Latin, they learn to cook": students', principals', and teachers' coproductions of exclusive public secondary schools. In: Geographica Helvetica 79(4). S. 343–356.

Reh, C. & S. Landolt (2024b): Parental responsibilisation and camouflaging class-based inequalities: an ethnography of a highly selective educational transition. In: Educational Review. S. 1–22.

SKBF – Schweizer Kommission für Bildung und Forschung SKBF (2018): Bildungsbericht Schweiz 2018. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau.

SKBF – Schweizer Kommission für Bildung und Forschung SKBF (2023): Bildungsbericht Schweiz 2023. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau.

Sommer, H. (2023): Chancenungleichheit bei der Vorbereitung auf das Gymnasium im Kanton Zürich (Masterarbeit). Geographisches Institut der Universität Zürich, Zürich.

Stadt Zürich Präsidialamt (2024): Bildungsstand der Wohnbevölkerung. Zürich. https://www.stadt-zuerich.ch/prd/de/index/statistik/themen/bildung-kultur-sport/bildung/bildungsstand.html#bildungsstand_derwohnbevoelkerung; https://www.zh.ch/de/bildung/bildungssystem/zahlen-fakten/gymnasiale-maturitaetsquote.html (07.11.2024)

Zumbuehl, M., S. Hof & S. C. Wolter (2022): Private tutoring and academic achievement in a selective education system (= Discussion Paper Series of the IZA Institute of Labor Economics, No. 15652). IZA, Bonn.

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s61

Merle-Marie Limpert* & Inga Gryl**

Fachdidaktik

(Un)sortierte Vielfalt – Ein Review zu Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht

* merlemarie.limpert@uni-due.de, Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen
** inga.gryl@uni-due.de, Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen

eingereicht am: 01.04.2025, akzeptiert am: 17.06.2025

Ausgehend vom dynamischen Charakter des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie der notwendigen sachunterrichtsdidaktischen Aushandlung widmet sich dieser Scoping Review der Identifikation und Systematisierung entsprechender Zugänge, wobei deren inhaltliche Linien und Spannungsfelder ebenfalls in den Blick genommen werden. Die Grundlage dafür bildet ein Korpus von 135 Publikationen. Insgesamt konnten 15 Zugänge herausgearbeitet werden, die wiederum vielschichtige Stränge und spannungsreiche Aushandlungen aufzeigen und damit die Komplexität von BNE im Kontext des Sachunterrichts verdeutlichen.

Keywords: Sachunterricht, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Vielperspektivität, Educational Governance, Bildungsreflexion

(Un)sorted Diversity – A Review of Education for Sustainable Development in the Context of Primary Social and Science Education

Drawing upon the dynamic character of the concept of Education for Sustainable Development and the necessary subject-specific negotiation, this article sets out to identify and systematise central approaches to Education for Sustainable Development in the Primary Social and Sciences Education literature, as well as to examine their major thematic lines and areas of tension. To do so, a scoping review was conducted, assembling a corpus of 135 publications for examination. In total, 15 approaches were identified, within which multifaceted characteristics and tense negotiations were revealed, illustrating the conceptual complexity of Education for Sustainable Development within the field of Primary Social and Sciences Education.

Keywords: Primary Social and Science Education, Education for Sustainable Development (ESD), Multiperspectivity, Educational Governance, Educational Theory Reflection

1 Einleitung

Dem Geographieunterricht wird – insbesondere innerhalb der eigenen fachdidaktischen Kreise – häufig eine Schlüsselrolle im Kontext von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) zugesprochen, als er doch bereits mit dem Mensch-Umwelt-Konzept ein Fundament bereitstelle, das zentrale Nachhaltigkeitsfragen aufgreift (vgl. Keil 2020). In der Grundschule tritt Geographie jedoch nicht als eigenständiges Fach auf, sondern ist in den vielperspektivischen Sachunterricht eingebettet.[1] Aufgrund seines Bezuges zu BNE-relevanten Fachdisziplinen sowie seiner vielperspektivischen Konzeption wird ihm vermehrt eine Schlüsselrolle hinsichtlich grundschulischer BNE zugeschrieben (vgl. Erdmann 2024; Hauenschild et al. 2010). Um diese Rolle wirkungsvoll sowie angemessen zu erfüllen, ist er wie jedes andere Fach gefordert, sein Verhältnis zu BNE auszuloten (vgl. Wilhelms & Kalcsis 2023).

Bei dieser Auseinandersetzung ist zu beachten, dass BNE ein offenes und dynamisches Konzept darstellt, das sich flexibel an unterschiedliche Kontexte anpasst (vgl. de Haan 2002). Seit 1999 widmet sich die sachunterrichtliche Forschungsliteratur stetig der BNE-Thematik (vgl. de Haan 1999; Gärtner & Hellberg-Rode 1999). Jene wird dabei aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. So umfasst die Forschungslandschaft sowohl konzeptionelle Arbeiten, die theo-

[1] Der Sachunterricht zielt auf die Erschließung und Orientierung in der Lebenswelt von Grundschüler*innen. Ein zentraler Begriff ist dabei die doppelte Anschlussfähigkeit. Im Sachunterricht werden fünf verschiedene Perspektiven – die sozialwissenschaftliche, naturwissenschaftliche, technische, geographische und historische Perspektive – miteinander vernetzt (vgl. Hartinger & Lange-Schubert 2021).

retische Grundlagen von BNE diskutieren, als auch empirische Studien, die spezifische Teilbereiche untersuchen (vgl. Kosler 2016; Dorn 2019; Böse 2023). Die vorliegenden Arbeiten wurden jedoch noch nicht vereint betrachtet. Vor diesem Hintergrund erscheint es gegenwärtig dringend geboten, die bisherigen Ausarbeitungen zu BNE im Kontext des Sachunterrichts einer gezielten Zusammenführung zu unterziehen. Der Beitrag greift dieses Desiderat auf, indem er eine solche Synthese leistet sowie zentrale Zugänge einschließlich ihrer thematischen Schwerpunkte und Spannungsfelder identifiziert und systematisiert.

2 Methode

Um dem dargelegten Forschungsanliegen nachzugehen, wird ein Scoping Review durchgeführt. Zur Verdeutlichung der Vorgehensweise werden im Folgenden die Grundzüge und Besonderheiten dieser Methodik näher vorgestellt und erläutert.

Nach Gutierrez-Bucheli et al. (2022) kann ein Scoping Review grundsätzlich als ein Ansatz zur Erschließung von Forschungsliteratur verstanden werden, der typischerweise entweder eine evidenzbasierte oder, wie in diesem Fall, eine thematische Ausrichtung aufweist. Er hat zum Ziel, die Landschaft wissenschaftlicher Forschung zu einem Themenbereich – in diesem Falle Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht – zu erkunden beziehungsweise zu kartieren. Im Zentrum steht dabei im Unterschied zu einem systematischen Review, der die Qualität und Evidenz empirischer Studien bewertet, das Anliegen, ein möglichst umfassendes und facettenreiches Bild eines Forschungsfeldes zu erlangen. Scoping Reviews fordern eine methodische Transparenz bezüglich der Samplebildung und der Materialauswertung ein (ebd.), weshalb im Folgenden die systematische Durchführung von klar definierten Schritten, die Formulierung von Einschlusskriterien, die Entwicklung einer strukturierten Suchstrategie, die nachvollziehbare Publikationsauswahl sowie die theoriegeleitete Materialauswertung dargelegt werden.

2.1 Einschlusskriterien

Nachfolgend werden die vier festgelegten Einschlusskriterien dargelegt und begründet, um die Auswahl passender Literatur im Hinblick auf das Forschungsanliegen nachvollziehbar zu machen.

1. Die Publikation thematisiert BNE aus einer sachunterrichtsdidaktischen Perspektive.

Rückbeziehend auf das eingangs gesteckte Untersuchungsziel, BNE unter der sachunterrichtsdidaktischen Perspektive zu untersuchen, sollen nur Publikationen berücksichtigt werden, die BNE explizit im Kontext dieser Fachdidaktik diskutieren. Eine Aufnahme ins Konvolut erfolgt nur, wenn dieser Fachbezug gegeben ist. Aufgrund der begrifflichen Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen BNE und verwandten Bildungsansätzen (vgl. de Haan 1999; Boldermo & Ødegaard 2019) – die sich eher durch Akzentsetzungen als durch klare Abgrenzungen unterscheiden – wurden neben BNE auch verwandte Begriffe miteinbezogen.

2. Die Publikation ist im Zeitraum von 1999 bis 2024 verortet.

Das Jahr 1999 stellt den Beginn der Untersuchung dar, da BNE ab dann begann, sich in der Sachunterrichtsdidaktik zu etablieren (vgl. de Haan 1999; Gärtner & Hellberg-Rode 1999).

3. Die Publikation ist im deutschen Sprachraum angesiedelt.

Sachlernen in Europa erfolgt unter verschiedenen Konzeptionen (vgl. u. a. Blaseio 2021). In der deutschsprachigen Sachunterrichtsforschung blieb diese Bandbreite bisher unterbelichtet. Sachunterricht bezieht sich explizit auf die hier anzutreffenden Formen des Sachlernens, die eine besondere Breite der Perspektiven von Natur- bis hin zu Gesellschaftswissenschaften vorsehen. Der für die hiesige Ausgestaltung des Sachunterrichts relevante Diskurs wird daher stark über deutschsprachige Publikationsorgane aus Deutschland, Österreich und der Schweiz geführt (vgl. Blaseio 2021).

4. Die Publikation thematisiert zu einem großen Anteil die konzeptionell-theoretische Ebene.

Um zentrale konzeptionelle Zugänge aufzudecken, ist es unerlässlich, vorrangig Beiträge zu berücksichtigen, die die konzeptionellen Hintergründe einer sachunterrichtsbezogenen BNE offenlegen. Stoltenberg (2013a) sowie Bürgener und Barth (2020) betonen die enge Verzahnung von Forschung und Praxis im sachunterrichtlichen BNE-Kontext. Praxisnahe Literatur bietet somit wichtige Einblicke in konzeptionelle Diskussionen. Einbezogen wurden allerdings ausschließlich Publikationen mit theoretischer Fundierung sachunterrichtsbezogener BNE, da nur diese den erforderlichen Beitrag zur konzeptionellen Betrachtung leisten.

2.2 Suchstrategie

Die Recherche relevanter Publikationen erfolgte mittels händischer Sichtung und Inhaltsanalyse. Im ersten Schritt wurden zentrale sachunterrichtsdidaktische, grundschuldidaktische und curriculare Dokumente,

Fachzeitschriften und Buchreihen identifiziert, die im deutschsprachigen Diskurs der Sachunterrichtsdidaktik präsent sind. Die Suche umfasste Publikationen der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichtes (GDSU), ein Zusammenschluss aus Akteur*innen des gesamten sachunterrichtsdidaktischen Feldes, der einen großen Teil der sachunterrichtsbezogenen Konzepte und Ansätze entwickelt, verhandelt und veröffentlicht. Diese umfassen den Perspektivrahmen Sachunterricht (vgl. GDSU 2002, 2013), eine in der GDSU ausgehandelte Vorlage für Curricula im Sinne fachinterner Bildungsstandards, die Reihen *Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts* und *Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichtes*, das *GDSU-Journal* sowie die *GDSU-Begleitbände zu den Perspektiven des Sachunterrichtes*. Als weiteres sachunterrichtsspezifisches Publikationsmedium wurde außerdem die von der Universität Halle-Wittenberg herausgegebene wissenschaftliche Online-Zeitschrift *widerstreit sachunterricht* für eine Suche herangezogen. Ferner wurden mit der *Zeitschrift für Grundschulforschung* und dem *Jahrbuch für Grundschulforschung* grundschulspezifische Publikationsmedien, in denen sowohl bildungswissenschaftliche als auch fachdidaktische Arbeiten abgedruckt werden, gesichtet. In Hinblick auf Medien, die sich an praktizierende Lehrkräfte als Adressatenkreis richten, wurden die Zeitschriften *Praxis Grundschule, Weltwissen Sachunterricht, Die Grundschulzeitschrift* und *Die Zeitschrift Grundschule Sachunterricht* herangezogen. Damit auch Publikationen mit semantisch nahen Schlagworten im Titel berücksichtigt werden konnten, wurde die Suche des Weiteren inhaltsanalytisch auf Basis des theoretischen Vorwissens der Autor*innen geleitet. Von den Verfasser*innen der bereits gefundenen Publikationen wurde nach weiteren potenziellen Beiträgen gesucht, die bis dato nicht vertreten waren. Es wurden auf diesem Wege fünf weitere Sammelbände ausfindig gemacht, in denen BNE im Kontext des Sachunterrichts thematisiert wird. Sie wurden nach dem oben dargelegten Schema betrachtet und weitere relevante Texte wurden identifiziert.

2.3 Bildung des Konvoluts

Abb. 1 zeigt eine Darstellung der Artikelauswahl. Es wurden insgesamt 159 Artikel in die Vorauswahl aufgenommen. Im ersten Auswahlschritt erfolgte eine Prüfung der Abstracts. Elf Artikel wurden bereits in der Abstract-Phase ausgeschlossen, da sich zeigte, dass der Begriff *nachhaltig* nicht im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung verstanden wurde und somit nicht dem Interesse dieses Reviews entspricht. Im weiteren Schritt wurden die vollständigen Publikationen gesichtet. Daraufhin wurden dreizehn Artikel ausgeschlossen. Ein zentraler Grund dafür war, dass diese vorwiegend die unterrichtspraktische Ebe-

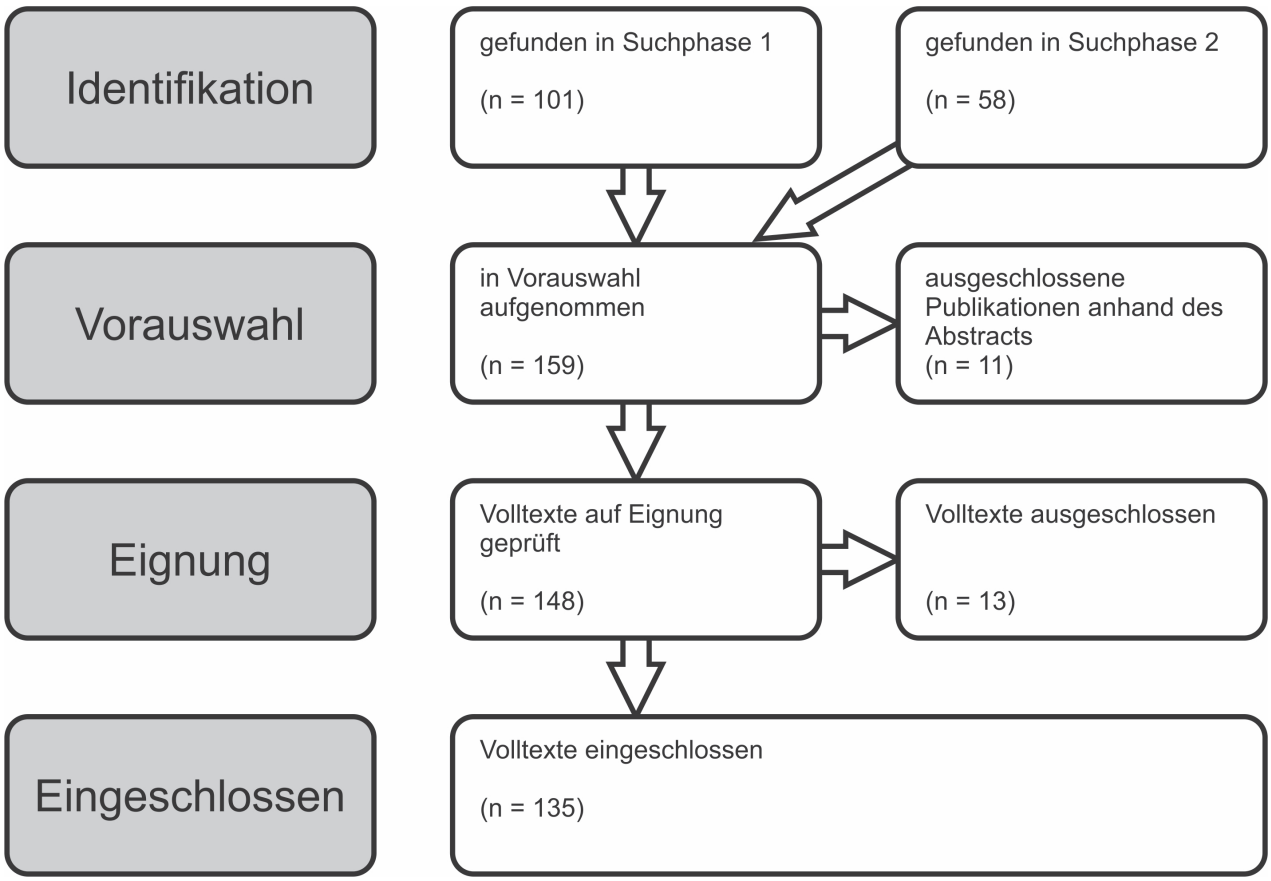


Abb. 1: Darstellung des Auswahlprozesses (Quelle: eigene Darstellung)

ne adressierten und kaum konzeptionelle Grundlagen enthielten. Nach Abschluss dieses Beurteilungsprozesses wurden n = 135 Publikationen in das Konvolut aufgenommen.

2.4 Vorgehen bei der Datenanalyse und Bildung des Kategoriensystems

Hinsichtlich der Datenanalyse orientierten sich die Autor*innen an den von Peters et al. (2020) formulierten Leitlinien, die die thematische Ergebnissynthese als wesentliches Element eines Review-Verfahrens ansehen. Für diesen Schritt folgten die Autor*innen dem Ansatz der Typenbildung nach Kelle und Kluge (2010), sodass sowohl ihr Vorwissen als auch die im Rahmen der Analyse des Datenmaterials identifizierten Konzepte leitend für die Bildung der Kategorien waren. Durch mehrfache Analyse des Materials und Ausschärfung der Kategorien wurden die konzeptionellen Zugänge systematisch herausgearbeitet.

Die Bildung der Kategorien erfolgte dabei im Anschluss an Kelle und Kluge (2010), sodass sowohl das Vorwissen der Autor*innen als auch die im Rahmen der Analyse des Materials identifizierten Konzepte leitend für die Bildung der Kategorien waren. Diese wurden zunächst weiter ausdifferenziert und in einem weiteren Schritt zu übergreifenden Typen zusammengefasst, welche hier als Zugänge betitelt werden.

3 Ergebnisse

Es wurden, wie in Abb. 2 ersichtlich, insgesamt 15 Typen von Zugängen gebildet. Viele dieser lassen sich auf zentrale Konzepte von BNE, einige auf zentrale Konzeptionen des Sachunterrichtes zurückführen und damit in die bestehende theoretische Debatte einordnen. Die Zugangstypen bilden einen Orientierungsrahmen für die Systematisierung der Forschungsergebnisse. Da BNE im Sachunterrichtskontext verschiedene Legitimationsquellen zugrunde liegen (vgl. Ministerium für Schule und Bildung NRW 2021; GDSU 2013; Hauenschild & Bolscho 2022) sind die Zugangstypen hinsichtlich ihres Abstraktionsgrades nicht als gleichwertig zu betrachten. Ferner lassen sie sich nicht strikt voneinander trennen, sondern weisen vielfältige Verflechtungen auf.

Im Folgenden werden diese Zugänge erläutert. Entsprechend ihrer Gewichtung in der rezipierten Forschungsliteratur werden sie unterschiedlich aus-

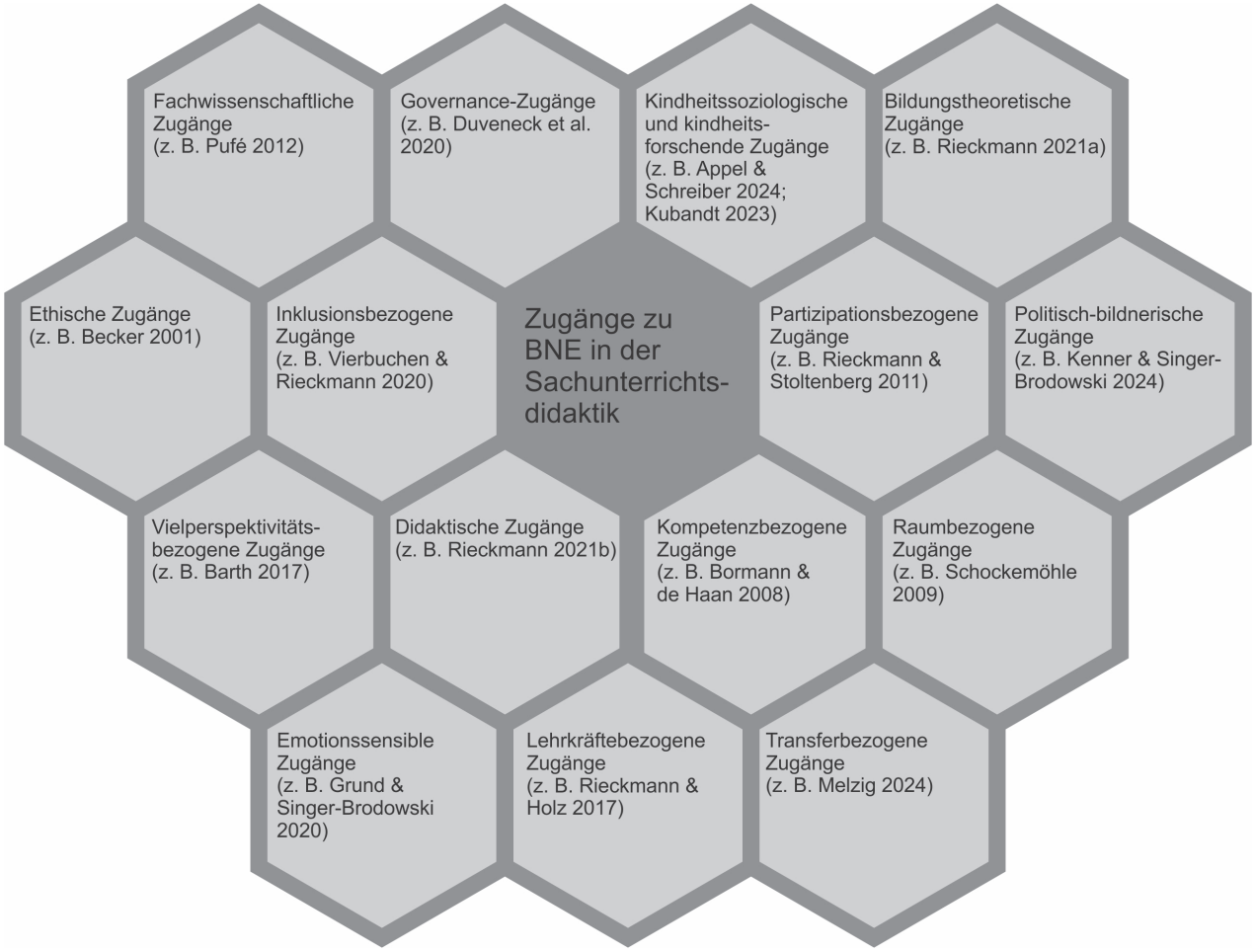


Abb. 2: Zugänge zu BNE in der Sachunterrichtsdidaktik (Quelle: eigene Darstellung)

führlich dargelegt. Aufgrund des umfangreichen Materials musste eine gezielte Selektion zentraler Linien und Spannungsfelder im Rahmen der nachfolgenden Vorstellung der einzelnen Zugangstypen vorgenommen werden, wobei auch hier eine umfassende Repräsentation sämtlicher im Konvolut enthaltener Stimmen nicht leistbar ist.

3.1 Fachwissenschaftliche Zugänge

Umfassende Bezugnahmen auf fachwissenschaftliche Konzepte zeigen die starke Orientierung von BNE im Sachunterricht an der fachwissenschaftlichen Diskussion zu Nachhaltigkeitsbelangen auf. Dabei wird erkenntlich, dass wiederholt auf die drei zentralen Konzepte Nachhaltigkeit, nachhaltige Entwicklung und Transformation zurückgegriffen wird. Im Folgenden wird diesen nachgegangen und untersucht, wie sie verstanden beziehungsweise ausgehandelt werden.

Bezüglich des ersten Konzepts – der Nachhaltigkeit – differenzieren Böse (2023) und Dorn (2019) in ihren Arbeiten zwischen zwei wesentlichen Konzepten, indem sie auf Hauenschild und Bolscho (2009) rekurrieren, beziehungsweise Böse zusätzlich auf Döring und Ott (2001) verweist. Sie stellen das Konzept der starken Nachhaltigkeit, das den begrenzten Ersetzungswert natürlicher Ressourcen und ökologischer Systeme zugrunde legt (vgl. Döring & Ott 2001, zitiert nach Böse 2023), dem der schwachen Nachhaltigkeit, das von einer Substituierbarkeit dieser Ressourcen durch technologische und wirtschaftliche Entwicklungen ausgeht, entgegen.

Auch unter die Konzeption der starken Nachhaltigkeit lässt sich die von Kosler (2016) und Dorn (2019) angeführte historische Definition von Carlowitz aus dem Jahr 1732 einordnen, in der Nachhaltigkeit als „continuirliche beständige und nachhaltende Nutzungsgebe“ (Carlowitz 1732, zitiert nach Dorn 2019: 8) gefasst wird. An das Konzept der starken Nachhaltigkeit lehnen sich weitere Autor*innen implizit an, indem sie singuläre ökologische Krisensymptome wie beispielsweise das Gletscherschmelzen, das Artensterben oder Dürren herausstellen (vgl. Hemmer & Hemmer 2016; Hauenschild 2021; Lindau et al. 2023). Während hier eine problemorientierte Perspektive ersichtlich wird, zeigt sich unter anderem bei Barth (2017), Gaubitz (2024) sowie Hemmer und Hemmer (2016) eine systemische. Dabei nehmen die Autor*innen auf das von Rockström forcierte Konzept der planetaren Grenzen (vgl. Barth 2017; Gaubitz 2024) beziehungsweise auf das Konzept der Tragfähigkeit der Lebensräume (vgl. Hemmer & Hemmer 2016) Bezug. Langstrof (2017) nimmt eine soziologische Perspektive ein, indem sie Nachhaltigkeit als Wert fasst, der nur innerhalb eines bestimmten gesellschaftlichen Zusammenhangs Gültigkeit besitzt. Erdmann (2024) wiederum erklärt, dass der Begriff Nachhaltigkeit als Idealzustand zu begreifen sei.

So wird deutlich, dass Nachhaltigkeit in der Sachunterrichtsdidaktik unterschiedlich gefasst wird und somit als unterbestimmt zu charakterisieren ist. Dennoch zeichnet sich auch ab, dass Nachhaltigkeit grundsätzlich als ökologisch fokussiertes, normatives sowie regulatives Konzept betrachtet wird.

Das zweite zentral stehende Konzept – nachhaltige Entwicklung (NE) – wird von Böse (2023), Becher und Gläser (2023) sowie Erdmann (2024) als Leitbild beschrieben. Dabei weisen Becher und Gläser (2023) darauf hin, dass dies normativ ist und zeigen damit eine Eigenschaft auf, die Leitbildern grundsätzlich innewohnt. Auch Erdmann (2024) verweist auf diese Normativität. Jedoch attestiert er dem Konzept eine Offenheit, die Raum für gesellschaftliche Diskussionen und Kontroversen gewährt. Zugleich versteht Erdmann (2024) NE als ein struktur- und handlungsleitendes Orientierungsangebot, das politischen wie pädagogischen Entscheidungen eine normative Richtung weist und zugleich konkrete Handlungsimpulse bereitstellt.

Das Konzept NE wird auch auf einer definitorischen Ebene beleuchtet. Es zeigt sich hierbei jedoch ein uneinheitliches Begriffsverständnis. So führt Wulfmeyer (2020a) eine Definition von Jüdes (1996) an, die nachhaltige Entwicklung als „dauerhafte Verbesserung der menschlichen Lebensqualität innerhalb der Tragfähigkeit der Natur“ (Jüdes 1996, zitiert nach Wulfmeyer 2020a: 12) beschreibt, während die klar dominierende Brundtland-Definition nachhaltige Entwicklung als Entwicklung versteht, die „die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Wulfmeyer 2020b: 35). Indem hier nachhaltige Entwicklung als Entwicklung beschrieben wird, die sowohl aktuelle Bedürfnisse berücksichtigt als auch Zukunftsmöglichkeiten nachfolgender Generationen mitdenkt, wird der Fokus anstelle einer aktiven Optimierung auf die Ausgewogenheit zwischen aktuellen und zukünftigen Erfordernissen gelegt. Barth (2017) stellt den Bedürfnisaspekt ebenfalls in den Fokus und beleuchtet diesen, indem er auf den Capability-Ansatz von Nussbaum und Sen (1993) zurückgreift und somit Bedürfnisse als dynamische Verwirklichungschancen anstelle einer statischen Größe konzeptualisiert.

Darüber hinaus wird NE in der Sachunterrichtsdidaktik durch verschiedene Modelle veranschaulicht und begriffliche Annäherungen umrissen. Pech (2009) sowie Böse (2023), die auf Pufé (2012) rekurriert, verweisen auf das sich aus den Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales zusammensetzende und

auf die Integration dieser zielende Nachhaltigkeitsdreieck. Wulfmeyer (2020b) bringt ergänzend das Schnittmengenmodell in die Diskussion ein, das im Unterschied zum Nachhaltigkeitsdreieck die Wechselwirkungen und Überlappungen der Dimensionen illustriert und dabei konfligierende Ausrichtungen aufzeigt. Stoltenberg (2013b) fasst nachhaltige Entwicklung in einem Konzept mit vier Dimensionen, indem sie eine kulturelle ergänzt. Auf ein von Hauenschild (2021) entwickeltes Modell beziehen sich sowohl Dorn (2019) als auch sie selbst. Dies beinhaltet neben der ökologischen, ökonomischen und soziokulturellen Dimension die Perspektiven von Globalität, Regionalität und Retinität[2], wobei es letztere durch konzentrische Ringe besonders hervorhebt. Obwohl entsprechende Modelle existieren, konnte in der sachunterrichtsdidaktischen Literatur bislang kein Modell ausfindig gemacht werden, das die politische Dimension von Nachhaltigkeit explizit berücksichtigt (vgl. Schreiber 2016).

Das Konzept NE wird ferner durch eine Vielzahl von Begriffen charakterisiert. Langstrof (2017) spricht beispielsweise von einem Dreiklang aus ökologischen, ökonomischen und sozialen Aspekten, womit sie die Gleichzeitigkeit der Dimensionen betont. Der Begriff Retinität findet sich darüber hinaus in zahlreichen Arbeiten (vgl. u. a. Kaiser 2017; Wulfmeyer 2020a; Gracz & Albers 2020; Böse 2023; Klee & Partezke 2020). Im Perspektivrahmen Sachunterricht der GDSU (2013) sowie in den Beiträgen von Hemmer und Hemmer (2016) werden demgegenüber ausschließlich die drei oben genannten Dimensionen angeführt, sodass hier offengelassen wird, inwiefern sie in einem Zusammenhang zueinanderstehen.

Es zeigte sich, dass NE nicht als festes Konzept verstanden wird, was die unterschiedlichen Nuancen, in denen es beschrieben wird, aufzeigt. Dennoch wird immer auf eine Berücksichtigung von Bedürfnislagen abgezielt, was eine Ausbalancierung verschiedener Dimensionen mit sich führt. So wird auch erkenntlich, dass es zwar normative Orientierungen aufweist, diese jedoch durch eine gewisse Offenheit gekennzeichnet sind.

Das dritte in der Literatur vermehrt aufgegriffene Konzept ist das der Transformation, welches insbesondere in jüngeren Arbeiten verstärkt Beachtung findet (vgl. u. a. Bade 2024; Böse 2023; Dietrich & Wittau 2023). Es wird grundsätzlich als tiefgreifender Veränderungsprozess beschrieben, der technische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Systeme umfassend umstrukturiert und ihre bestehenden Strukturen und Funktionsweisen grundlegend neu ausrichtet (vgl. Lang-Wojtasik 2020; Böse 2023). Ferner zeigt sich, dass der Begriff Transformation in der Literatur mit verschiedenen Attributen versehen wird, die unterschiedliche Schwerpunkte in der Auslegung aufzeigen. Bade (2024) verwendet den Begriff der sozial-ökologischen Transformation, der soziale und ökologische Veränderungen als eng miteinander verflochten begreift. Diedrichs und Wittau (2023) sprechen wiederum von einer nachhaltigeren Transformation.

Der Begriff der *Großen Transformation*, auf den sich Wulfmeyer (2020a), Böse (2023) und Lang-Wojtasik (2020) beziehen, wurde vom Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) im Hauptgutachten von 2011 eingeführt und beschreibt einen tiefgreifenden Wandel in technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Systemen. In den Worten von Lang-Wojtasik (2020) betrifft die Große Transformation dabei „alle Bereiche unseres (Über-)Lebens“ (Lang-Wojtasik 2020: 175). Im Anschluss an den WBGU charakterisiert Böse (2023) die Große Transformation als normativen Veränderungsprozess, dessen Ausgangspunkt ökologische Problemlagen sind. Der Anspruch dieses Ansatzes reicht jedoch darüber hinaus: Zielvorstellungen bleiben offen, sollen jedoch im Rahmen ökologischer Tragfähigkeitsgrenzen und unter Bedingungen globaler Gerechtigkeit entwickelt werden. Zudem differenziert Böse (2023) zwischen der Grünen Ökonomie, die technische Innovationen fokussiert und der Grünen Gesellschaft, die gesellschaftliche Veränderungsprozesse umfasst. Böse (2023) und Kosler (2016) erklären zudem, dass solche gesellschaftlichen Veränderungen auch den Wandel einzelner Menschen einschließen. Laut der Autor*innen ist Bildung hierbei von zentraler Bedeutung, da sie Menschen zu Mitgestaltung befähige. Es wird erkenntlich, dass der Begriff Transformation nicht einheitlich definiert ist, aber grundlegend einen fundamentalen Wandel beschreibt, wobei der Fokus je nach Begriffsverständnis auf unterschiedlichen Bereichen liegt.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die drei untersuchten Konzepte alle ein Streben nach Zukunftsfähigkeit ausdrücken, sich aber in ihrem Umgang mit Normativität, den Gestaltungsspielräumen und der Bedeutung, die sie handelnden Menschen zuschreiben, unterscheiden.

3.2 Governance-Zugänge

Kosler (2016) sowie auch Böse (2023) weisen darauf hin, dass BNE politische Wurzeln hat. Für die nachfolgende Darstellung dieses Zugangs wird dennoch der Begriff Governance anstelle des enger gefassten Po-

[2] Der Begriff *Retinität* bezeichnet die Vernetzung und wechselseitige Abhängigkeit ökologischer, ökonomischer und sozialer Faktoren; Der Ursprung liegt im Lateinischen (*retinere* = zurückhalten, bewahren).

litikbegriffs herangezogen. Damit soll hervorgehoben werden, dass Steuerung und Einflussnahme im Kontext von BNE im Sachunterricht nicht ausschließlich staatlich-institutionell gedacht werden, sondern auch Akteur*innen jenseits klassischer politischer Strukturen eingebunden sind. Im weiteren Verlauf wird zunächst die allgemeine politische Ebene betrachtet, anschließend die bildungspolitische im Speziellen und schließlich die Ebene außerstaatlicher Akteur*innen.

Auf allgemeinpolitischer Ebene wird die 1992 abgehaltene Rio-Konferenz der Vereinten Nationen als zentrale internationale Setzung, auch im Rahmen jüngerer Arbeiten, vielfach angeführt (vgl. u. a. de Haan 1999; Wulfmeyer & Mahnken 2010; Hemmer & Hemmer 2016; Kosler 2016; Dorn 2019; Kater-Wettstädt & Barth 2020; Wulfmeyer 2020a; Böse 2023; Hauenschild & Bolscho 2022). Zudem finden sich viele Bezüge auf die im Zuge dieser Zusammenkunft wichtiger staatlicher Vertreter*innen verabschiedete Agenda 21, die ein umfassendes Aktionsprogramm für nachhaltige Entwicklung darstellt und konkrete Handlungsempfehlungen für Herausforderungen auf globaler, nationaler und lokaler Ebene formuliert (vgl. de Haan 1999; Gärtner & Hellberg-Rode 1999; Spitta 2002; Bänniger et al. 2015; Kosler 2016; Dorn 2019; Wulfmeyer 2020a). Die im Jahr 2015 ausgerichtete UN-Generalversammlung findet in der Sachunterrichtsliteratur ebenfalls große Beachtung, als die 17 Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals) der hier verabschiedeten Agenda 2030 häufig aufgeführt werden (vgl. Hemmer & Hemmer 2016; Barth 2017; Langstrof 2017; Kaiser 2017; Wulfmeyer 2020a; Weber 2023).

Die politischen Prägungen werden in den gesichteten Beiträgen größtenteils anerkannt, was sich daran zeigt, dass sie häufig als Legitimationsquelle für BNE-Konzeptualisierungen beziehungsweise Lernarrangements herangezogen werden (vgl. Wulfmeyer 2020b). Eine kritische Perspektive in Hinblick auf diese Setzungen nehmen dagegen Röhner et al. (2023) ein, die die Nachhaltigkeitsziele als „in sich widersprüchlich" (Röhner et al. 2023: 75) charakterisieren.

Darüber hinaus finden sich viele Bezugnahmen auf bildungspolitische Dokumente und Programme. So verweisen beispielsweise de Haan (1999) sowie Hemmer und Hemmer (2016) auf die Programme Agenda 21 Schule, das ausgehend von der Agenda 21 darauf ausgerichtet war, nachhaltige Entwicklung in Schulen zu verankern, und Transfer 21, welches darauf abzielte, BNE bundesweit zu implementieren. Ebenfalls finden sich Bezüge auf die Lehrpläne des Sachunterrichts, die erklären, dass BNE hier weitgehend eingeschrieben sei (vgl. Baumann et al. 2023; Gaubitz 2024). Ferner zeigen sich in weiteren Beiträgen Referenzen zu bildungspolitischen Rahmendokumenten wie dem von der Kultusministerkonferenz herausgegebenden Handlungsrahmen zum Globalen Lernen (vgl. u. a. Wulfmeyer 2020a) und dem ebenfalls von ihr veröffentlichten BNE-Kompetenzmodell (vgl. Simon & Simon 2023). Mit einer Referenz zur UNESCO-Roadmap 2030 beziehen sich Röhner et al. (2023) auf ein internationales bildungspolitisches Steuerungsinstrument zur systematischen nachhaltigen Transformation von Bildungssystemen.

Während Simon und Simon (2023) ihre BNE-Konzeptionen eng an den bildungspolitischen Setzungen ausrichten, zeigen sich Gaubitz (2024) und Röhner et al. (2023) diesen gegenüber deutlich kritischer. Gaubitz (2024) problematisiert die mangelnde Verbindung von kritischem Denken und BNE in Lehrplänen. Sie konstatiert, dass „im Sachunterricht die Komplexität, Widersprüchlichkeit und andere Aspekte von Nachhaltigkeitsthemen nicht umfänglich und kontrovers dargestellt (würden)" (Gaubitz 2024: 58). Röhner et al. (2023) kritisieren an der UNESCO-Roadmap 2030 den Aspekt der Verantwortungszuschreibung, da diese bei gesellschaftlichem Wandel primär die individuelle Ebene adressiere, anstelle auf strukturelle Veränderungen zu setzen.

Wie eingangs erklärt, wird auch darauf hingewiesen, dass auch außerschulische Akteure als Steuerungsinstanzen fungieren. Eine Bezugnahme auf zivilgesellschaftliche Akteure zeigt sich bei Wulfmeyer (2020a), die erklärt, dass sowohl der internationale Thinktank *Club of Rome* als auch die zivilgesellschaftlichen Bewegungen *Fridays-for-Future* und *Scientists-for-Future* BNE forciert haben. Jedoch geht sie nicht darauf ein, inwiefern diese BNE prägen.

Des Weiteren wird auf dieser Ebene die konkrete Zusammenarbeit zwischen gesellschaftlichen Akteuren und Grundschulen thematisiert. Stoltenberg (2013b) und Offen (2013) sprechen hier von Bildungslandschaften, einem Begriff, der ein vielschichtiges Netzwerk aus Akteur*innen, Institutionen und Lernorten, in welchem gemeinsame Lernprozesse stattfinden, beschreibt. Beide würdigen dieses Konzept als förderlich, indem sie erklären, dass es vielfältige Erfahrungsräume und Lerngelegenheiten ermöglicht. Stoltenberg (2013b) erachtet stattfindende Kooperationen sogar als unerlässlich, was sie damit begründet, dass Kinder sich so als Teil des Gemeinwesens erfahren. Langstrof (2017) nimmt hinsichtlich dieser Thematik eine kritische Perspektive ein. Sie führt in diesem Zusammenhang beispielhaft eine Initiative des Klima-Bündnis e. V. an, die im Rahmen von Kooperationen mit Grundschulen Kinder zum Klimapunktesammeln durch CO_2-sparsames Verhalten anregen soll. Die Soziologin erläutert, dass hier ein außerschulischer Akteur aus seiner institutionellen Eigenlogik hervorgehende Zielsetzungen in die

Schule hineinträgt, was die Frage provoziert, welcher Bildungsgehalt dieser Kooperation innewohnt. Der Einfluss wirtschaftlicher Akteur*innen wurde in der gesichteten Sachunterrichtsliteratur noch nicht berücksichtigt, obgleich diese Art von Kooperationen, wie der RWE-Klimaschutzpreis (vgl. Spletta 2015) zeigt, in der Schulpraxis durchaus existiert.

Es bleibt festzuhalten, dass die Governance-Bezüge aufzeigen, dass BNE im Sachunterricht in ein hochkomplexes Wirkungsgefüge eingebunden ist, das verschiedene Ebenen umfasst und zur Folge hat, dass der Sachunterricht einer starken Steuerung und Beeinflussung unterliegt. Ferner konnte gezeigt werden, dass diese Einflüsse zwar in der Forschungsliteratur anerkannt sind, jedoch unterschiedlich bewertet werden und eine kritische Auseinandersetzung damit nur ansatzweise erfolgt.

3.3 Kindheitssoziologische und kindheitsforschende Zugänge

In Anlehnung an die erziehungswissenschaftliche sowie die geographische BNE-Diskussion werden im Folgenden kindheitssoziologische sowie kindheitsforschende Linien auf BNE und Nachhaltigkeitsbelange allgemein, die in der gesichteten Literatur entdeckt wurden, dargestellt.[3]

Hinsichtlich der Konzeptionalisierung von Kindern im Kontext von BNE lassen sich bei Stoltenberg (2013a) und Baier (1999) zukunftsbezogene Blickwinkel erkennen. Baier (1999) beschreibt die Existenz von Kindern als eng verknüpft mit der Zukunft ihrer Umwelten, deren Fortbestand maßgeblich für ihr Überleben ist. Stoltenberg (2013a) hingegen konzipiert Kinder primär als Werdende, indem sie Schüler*innen vor allem als zukünftige Gestalter*innen des 21. Jahrhunderts betrachtet und damit ihre gegenwärtige Gestaltungsfähigkeit tendenziell in den Hintergrund rückt.

Kinder und Kindheit werden jedoch auch unter dem Blickwinkel der Gegenwart angesehen. Barth (2017) zeigt in seinem Aufsatz auf, dass die heutige Kindergeneration die erste ist, die offiziell in einem Zeitalter lebt, das unübersehbar vom Einfluss des Menschen geprägt ist und neue Herausforderungen im Verhältnis von Natur und Gesellschaft mit sich bringt. Er weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass globale Konflikte – zu denen, wie Röhner et al. (2023) betonen, sie selbst nicht beigetragen haben – sich unmittelbar im Schulalltag, wie etwa durch die Aufnahme geflüchteter Mitschüler*innen, niederschlagen. Kaiser und Lüschen (2010) sowie Barth (2017) im Rekurs auf Krauß (2013) sehen darüber hinaus die allgegenwärtige Medienexposition als prägenden Faktor kindlicher Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsthemen an. Kaiser und Lüschen (2010) erklären in diesem Zusammenhang, dass Nachhaltigkeitsherausforderungen in den Medien bruchstückartig dargeboten und von Kindern häufig nur fragmentarisch rezipiert werden. So schreibt sie Medien in Hinblick auf Nachhaltigkeitsaspekte eine verängstigende Wirkung auf Kinder zu.

Zudem wird in der gesichteten Literatur, wenn auch in unterschiedlicher Deutlichkeit, mehrfach darauf hingewiesen, dass häufig eine Lücke zwischen den Erwartungen, die an Kinder gestellt werden, und den Handlungsmöglichkeiten, die sich aus den von Erwachsenen geschaffenen Strukturen für sie ergeben, klafft. Im Perspektivrahmen der GDSU (2013) zeigen sich diesbezüglich erste Ansatzpunkte. So wird im Kapitel zur Mobilitätsbildung – einem Thema, das in einem engen Zusammenhang mit BNE steht – angemerkt, dass Kinder in Mobilitätsfragen nur begrenzt selbständig seien, da sie zu einem großen Teil von den Mobilitätspraxen ihrer Eltern abhingen. Bade (2024) spricht in ihrem Aufsatz explizit von „adultistischen Gesellschaftsverhältnissen“ (Bade 2024: 209) und bemerkt, dass junge Menschen „von politischen Prozessen ausgeschlossen, [bevormundet] oder [diskriminiert werden]“ (Bade 2024: 209).

Darüber hinaus findet sich bei Röhner et al. (2023) sowie bei Langstrof (2017) eine kritische Reflexion eines von Erwachsenen konstruierten Kinderbildes. In Hinblick auf die BNE-bezogene Unterrichtspraxis in der Grundschule konstatieren Röhner et al. (2023), dass diese häufig stark durch eine Erwachsenenbrille erfolge, die letztlich zu einer Trivialisierung der Thematik führe. Darüber hinaus verweisen sie wie auch Bade (2024) auf einen Zeitschriftenartikel von Heinrichs und Hellwig (2020) mit dem Titel *Kleine Superheld/-innen für unser Klima*, der 2020 in der unterrichtspraktisch ausgerichteten Zeitschrift *Sachunterricht Weltwissen* erschien. Für die Sachunterrichtsdidaktiker*innen steht dieser in einem großen Widerspruch zu den gegenwärtigen Handlungsmöglichkeiten von Kindern. Langstrofs (2017) Kritik geht in eine ähnliche Richtung, nimmt jedoch eine größere gesellschaftliche Dimension in den Blick. Die Soziologin problematisiert, dass Kinder „mit nicht weniger als der Rettung des Weltklimas beauftragt [würden]“ (Langstrofs 2017: 2).

Es zeigt sich darüber hinaus eine Perspektive, die die eigenständige Handlungsfähigkeit von Kindern in den Blick nimmt. So spricht Bade (2024) sich dafür aus, Kinder als gegenwärtige politische Subjekte zu verstehen. Dieser Blickwinkel gewinnt

[3] Die Perspektiven der Kindheitssoziologie und Kindheitsforschung wurden durch die Arbeiten von Appel und Schreiber (u. a. 2024) in die geographisch orientierte Diskussion von BNE eingebracht.

insbesondere in Hinblick auf die von ihr und von Röhner et al. (2023) aufgegriffene sowie bereits im vorherigen Teilkapitel erwähnte Fridays-For-Future Bewegung deutlich, in deren Rahmen Kinder und Jugendliche ihre politischen Forderungen gezielt an Entscheidungsträger*innen herantragen. Röhner et al. (2023) weisen durch das Anführen eines Zitats von Greta Thunberg, in dem diese Erwachsenen mangelnde Reife vorwirft und beklagt, dass große Lasten an Kinder und Jugendliche übertragen würden, darauf hin, dass junge Menschen ältere hier aktiv konfrontieren. Aus diesem Grund sprechen sie hier auch von einem Generationenkonflikt.

Das in der Fridays-for-Future-Bewegung praktizierte Demonstrationsrecht zeigt ferner eine Rechtsperspektive, die in der sachunterrichtlichen BNE-Diskussion mehrfach thematisiert wird, auf. Während Kaiser und Lüschen (2010) in ihrem Text aus dem Jahr 2010 Kinder bereits als Träger*innen von Rechten verstehen, indem sie auf ein Recht auf Orientierung in der Lebenswelt hinweisen, zeigt sich bei Röhner et al. (2023) ein Blickwinkel, der Kinder als Rechtssubjekte anerkennt. Im Rückgriff auf den von der Rechtswissenschaftlerin Cara Röhner entwickelten Begriff der *legal agency*, der die Akteurschaft von Kindern und Jugendlichen beschreibt, machen die Didaktiker*innen darauf aufmerksam, dass junge Menschen auch aktiv Rechtsmittel wie Klimaklagen einsetzen, um ihre Zukunftsinteressen zu vertreten (vgl. Röhner et al. 2023). Bade (2024) hebt in diesem Zusammenhang die zentrale Relevanz der UN-Kinderrechtskonvention hervor. Ein besonderes Augenmerk legt sie dabei auf die Partizipationsrechte von Kindern und deren Bedeutung für eine kindgerechte Konzeptualisierung im Rahmen von BNE-Bildungsprozessen.

Zusammenfassend wird deutlich, dass in der Sachunterrichtsliteratur eine Bandbreite an Perspektiven auf die Konzeptualisierung und Adressierung von Kindern besteht, wobei kindliche Akteurschaft und strukturelle Rahmenbedingungen in unterschiedlichem Maße berücksichtigt werden. Somit sind sowohl gesellschaftstheoretisch fundierte als auch unterkomplexe Ansätze erkennbar. Augenscheinlich ist die bereits bestehende Diskussion, in der verschiedene Positionen aufeinander Bezug nehmen und von den Autor*innen selbst als Reflexionsgrundlage für die Entwicklung von BNE-Bildungskonzepten genutzt werden.

3.4 Bildungstheoretische Zugänge

Die folgende Darstellung bildungstheoretischer Zugänge zu BNE im Sachunterricht erfolgt anhand dreier zentraler Blickwinkel. Zum einen wird auf historische Entwicklungen eingegangen, zum anderen werden allgemeine erziehungswissenschaftliche Perspektiven betrachtet und schließlich werden Verbindungen zum Bildungsauftrag des Sachunterrichts hergestellt.

Böse (2023) skizziert eine historische Einführung und zeigt auf, dass BNE, wie bereits im zweiten Teilkapitel erläutert, zwar ihren Ursprung in der Bildungspolitik habe, aber bereits zu Beginn in die erziehungswissenschaftliche Diskussion eingebettet worden sei. Bildungstheoretisch sei sie somit aus verschiedenen umweltbezogenen Ansätzen wie Ökopädagogik, Naturpädagogik, Umwelterziehung und Umweltbildung hervorgegangen und wurzele darüber hinaus im entwicklungspolitischen und globalen Lernen.

Wie bereits erklärt, werden in der sachunterrichtsdidaktischen BNE-Debatte zentrale erziehungswissenschaftliche Diskussionen aufgegriffen. Dabei stehen insbesondere Fragen von Normativität und Affirmation, die Unterscheidung zwischen inhaltsvermittelnden und transformativen Bildungskonzeptionen sowie Positionen kritischer Bildungstheorien im Zentrum.

Böse (2023) benennt im Rekurs auf Stoltenberg und Burandt (2014) sowie Michelsen und Fischer (2015) zwei zentrale Kontroversen – die Normativitätskontroverse und die Affirmationskontroverse. Die Normativitätskontroverse diskutiert laut den Autor*innen die Frage, ob BNE Lernende gemäß dem Leitbild einer NE zum nachhaltigen Handeln befähigen oder ob sie primär die kritische Urteilsfähigkeit fördern soll. Die Affirmationskontroverse, so die Autor*innen, widme sich der Frage, ob BNE auf eine Verbesserung innerhalb bestehender Strukturen oder auf deren grundlegende Transformation abzielen sollte.

Die Normativitätskontroverse spiegelt sich, vor allem in jüngeren Aufsätzen der Sachunterrichtsdidaktik, durch die häufig aufgegriffenen Arbeiten von Vare und Scott (u. a. 2007) wider. Unter Bezugnahme auf die internationale BNE-Diskussion wird auch im sachunterrichtlichen Kontext explizit zwischen einer instrumentellen und einer emanzipatorischen BNE differenziert (vgl. u. a. Gaubitz 2023, 2024; Böse 2023; Ernst & Dunker 2023). Analog zu den englischen Abkürzungen *ESD 1* (education *for* sustainable development) und *ESD 2* (educational *as* sustainable development) (vgl. u. a. Vare & Scott 2007, zitiert nach Gaubitz 2023) werden auch diese als BNE 1 und BNE 2 bezeichnet. Die vorgenommene Durchsicht zeigt, dass ältere Arbeiten (vgl. Schüler 1999; GDSU 2002; Rieß 2004) sich häufig im Rahmen von BNE 1 bewegen, wobei eine explizite Positionierung ausbleibt. So geht beispielsweise Rieß (2004) in einem Aufsatz der Frage nach, wie umweltfreundliches Verhalten gefördert werden kann. Vereinzelt lassen sich jedoch auch in jüngeren Arbeiten Tendenzen zu

BNE 1 feststellen, wie die praxisorientierte Publikation von Wolf (2024), die den verantwortungsvollen Umgang mit der Ressource Papier thematisiert, zeigt.

Ferner nimmt der Bildungstheoretiker Klafki in der sachunterrichtsdidaktischen BNE-Diskussion eine zentrale Rolle ein, was sich durch die zahlreichen Bezugnahmen zeigt (vgl. Gärtner & Hellberg-Rhode 1999; Salzmann 2002; Pech 2009; Kosler 2016; Wulfmeyer 2020a; Gracz & Albers 2020; Böse 2023; Moelter-Reich et al. 2023; Lindau et al. 2023). Insbesondere sein Konzept der epochaltypischen Schlüsselprobleme, das in der geographiedidaktischen Diskussion auch von Schreiber und Nöthen (2023) aufgegriffen wird, wird zur Legitimation normativer Bildungsziele angeführt (vgl. Stoltenberg 2013a; Böse 2023), weshalb er als zentraler Vertreter normativer, jedoch nicht instrumenteller Positionen verstanden werden kann. Langstrof (2017) vertritt dagegen eine explizit nicht-normative Position und weist darauf hin, dass bei einer normativen Auslegung von BNE das Risiko besteht, Schüler*innen in bereits festgelegte Verhaltensweisen zu drängen, ohne ausreichend Spielraum für eine offene und kritisch-reflektierende Beschäftigung mit unterschiedlichen Sichtweisen zu ermöglichen.

Auch im Umgang mit Affirmation zeigen sich in der Literatur unterschiedliche Auffassungen. Bei Baier (1999) zeigt sich ein befürwortender Umgang. Deutlich wird dies daran, dass er beschreibt, wie Kinder Verantwortung für den Schulgarten übernehmen sollen, um dessen Ökosystem zu erhalten. Der Fokus liegt dabei klar auf der Bewahrung eines vorgegebenen, begrenzten Handlungsfeldes. Bade (2024) stellt dagegen das Projekt *Globale Perspektiven in die Grundschule!* vor. Im Gegensatz zu affirmativen Praktiken setzt dieses Projekt den Schwerpunkt auf politische Bildung und darauf, sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen zu befähigen, gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu diskutieren und aktiv mitzugestalten.

Ferner gewinnt das Konzept des transformativen Lernens zunehmend an Bedeutung. Aktuelle Arbeiten greifen diesen Ansatz auf, um Lernprozesse zu beschreiben, die über die bloße Wissensaufnahme hinausgehen und stattdessen eine grundlegende Veränderung in der Beziehung Lernender zu ihrer Umwelt bewirken (vgl. Ernst & Dunker 2023; Böse 2023; Kosler 2016). Stoltenberg (2013a) steht mit ihrem Bildungsverständnis dieser Perspektive sehr nahe, obwohl sie nicht explizit vom transformativen Lernen spricht. Dies zeigt sich deutlich in ihren Ausführungen, in denen sie Bildung als einen Prozess beschreibt, der Menschen befähigt, ihr Verhältnis zur Welt aktiv zu reflektieren und neu zu gestalten.

Die theoretisch stärker fundierten Arbeiten von Ernst und Dunker (2023) sowie Kosler (2016) führen Koller an, der als zentrale Bezugsperson für transformativ ausgerichtete Bildung im deutschsprachigen Raum gilt. Die vorgenommene Durchsicht zeigte auch, dass die in der Geographiedidaktik eingeführte Erweiterung um eine *BNE 3* (vgl. Pettig & Ohl 2023) bislang noch nicht aufgegriffen wurde. Im Unterschied zum transformativen Ansatz präsentiert Adaminas (2020) Konzept zum Klimawandel eine Ausrichtung, die vorwiegend auf Wissensvermittlung basiert und einem transmissiven Bildungsverständnis entspricht. Der Begriff *transmissiv* als Gegensatz zu *transformativ* kommt in der durchgesehenen Literatur jedoch kaum vor. Lediglich findet er sich bei Erdmann (2024) im Rekurs auf Michelsen und Fischer (2019). Erdmann (2024) selbst, der diese zwei Bildungsansätze kontrastiert, plädiert für eine transformative Ausrichtung von BNE aufgrund einer stärkeren Schüleraktivierung, die schließlich zu lebensweltlichen Handlungen führen soll.

Darüber hinaus wird auch über die grundsätzliche Rolle der Bildung in der Nachhaltigkeitsthematik debattiert. Innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik finden sich Stimmen, die es als problematisch erachten, Belange der Nachhaltigkeit vorwiegend über Bildungsprozesse anzugehen (vgl. Röhner et al. 2023; Bade 2024). Bade (2024) verweist auf Kehrens kritische Bezeichnung der „Pädagogisierung globaler Krisen" (Kehren 2016, zitiert nach Bade 2024: 207) sowie Eulers Aussage, dass die „Pädagogik richten soll, was politisch nicht gelingt" (Euler 2014, zitiert nach Bade 2024: 207) und bringt damit ebenfalls die Problematik einer Verlagerung gesellschaftspolitischer Verantwortung in den Bildungsbereich zum Ausdruck. Ergänzend dazu greift Böse (2023) auf Humboldt zurück und zeigt eine Perspektive der Zweckfreiheit von Bildung auf.

Als dritter wesentlicher Betrachtungsbereich wird im Folgenden das Verhältnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Bildungsauftrag des Sachunterrichts thematisiert. Böse (2023) beschreibt den Bildungsauftrag des Sachunterrichts als orientierende, verstehensorientierte Erschließung der Lebenswelt, die Kinder zur kritischen Reflexion und aktiven Mitgestaltung befähigt. Barth (2017) betont in diesem Zusammenhang, dass BNE den Sachunterricht durch soziale, ökonomische und ökologische Fragestellungen diesbezüglich bereichert. In Abgrenzung zu Barth weist Bade (2024) im Rekurs auf Schreier (1989) auf die Gefahr einer Trivialisierung des Faches hin, wenn dessen Bildungsauftrag durch eine Modifizierung im Sinne von BNE-Interessen verloren ginge. Böse (2023) nimmt an anderer Stelle ihrer Arbeit zudem eine übergeordnete Perspektive ein und betont, dass der Bildungsauftrag des Sachunterrichts einem ständigen Wandel unterliegt. Daran anknüpfend sehen

Stoltenberg et al. (2013) Bildung für nachhaltige Entwicklung als ein innovatives Konzept, das den Sachunterricht weiterentwickelt. Es zeigt sich somit, dass ein uneinheitliches Verständnis bezüglich der Beziehung von BNE und dem Bildungsauftrag des Sachunterrichts besteht, das sich in der Bewertung zwischen innovativen Chancen und der Gefahr einer Überprägung des Fachs äußert und weiteren Forschungs- und Klärungsbedarf in dieser fachdidaktischen Grundsatzfrage erkennbar werden lässt.

Zusammenfassend wird deutlich, dass sich BNE auch in der Sachunterrichtsdidaktik als ein bildungstheoretisch verhandeltes und kontrovers diskutiertes Konzept erweist. Die Debatten betreffen grundlegende Fragen normativer Bildung, gesellschaftlicher Affirmation, der Pädagogisierung von Nachhaltigkeitsproblemen sowie der fachlichen Identität des Sachunterrichts.

3.5 Ethische Zugänge

Wulfmeyer (2020a) macht im Rekurs auf Jüdes (1996) darauf aufmerksam, dass der ethischen Dimension im sachunterrichtsdidaktischen BNE-Kontext große Bedeutung zugeschrieben wird. Wie im Rahmen des fachwissenschaftlichen Zugangs auf BNE erklärt, gehen bereits von der NE als Leitbild normative Implikationen aus. So konstatiert Stoltenberg (2013a), dass „Werteorientierung und Wertehaltungen zu den Eckpunkten ihres BNE-Verständnisses [gehören]“ (Stoltenberg 2013a: 20). In diesem Zusammenhang wird häufig erklärt, dass dem Wert der Gerechtigkeit eine zentrale Rolle zukommt (vgl. u. a. Hemmer & Hemmer 2016), wobei häufig zwischen intergenerationaler und intragenerationaler Gerechtigkeit differenziert wird (vgl. Künzli David et al. 2015; Bänninger et al. 2014; Hemmer & Hemmer 2016). Vereinzelt wird dagegen das ethische Prinzip der Freiheit angesprochen (vgl. u. a. de Haan 1999; Langstrof 2017). Ferner wird Verantwortung als ethisches Prinzip diskutiert, wobei sich hier unterschiedliche Auffassungen zeigen. Während Stoltenberg (2013a) von Zukunftsverantwortung spricht, findet sich bei Röhner et al. (2023) ein Blickwinkel im Sinne des Verursacherprinzips auf Verantwortung. Bade (2024) thematisiert darüber hinaus den Aspekt der Verantwortungsüberfrachtung.

Ethische Aspekte werden auch in Hinblick auf Vermittlungskontexte angeführt. So wird in älteren Arbeiten auf das Prinzip der (indirekten) Werteerziehung hingewiesen (vgl. u. a. Baier 1999), wohingegen in jüngeren Arbeiten das Prinzip der Wertebildung beziehungsweise Wertereflexion dominiert (vgl. Gaubitz 2020; Ernst & Dunker 2023). Als praktische Umsetzung dieser ethischen Dimension wird in der BNE-Forschungsliteratur der Ansatz des Philosophierens mit Kindern von Bänniger et al. (2020) betont.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die ethische Dimension von BNE auf der fachlich-theoretischen sowie auf der Vermittlungsebene diskutiert wird, wobei verschiedene Werte hervorgehoben und ausgelegt werden. Während ältere Arbeiten die Erziehung zu bestimmten Werten fokussierten, rückt in neueren Publikationen die Auseinandersetzung mit ethischen Fragen an sich ins Zentrum.

3.6 Inklusionsbezogene Zugänge

Im Folgenden wird das Verhältnis zwischen Inklusion und BNE betrachtet, wobei hier auf theoretische Konzeptionen ebenso wie praktische Bildungsansätze eingegangen wird.

Simon (2019) stützt sich in ihrer expliziten Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von BNE und Inklusion unter Bezugnahme auf Budde und Hummrich (2013) auf einen reflexiven Inklusionsbegriff, sodass sie folglich sowohl die dem Inklusionskonzept inhärenten Widersprüche anerkennt als auch eine intersektionale Perspektive aufwirft. Ein intersektionelles Inklusionsverständnis, wenn auch in Kombination mit einem engen Inklusionsbegriff, findet sich auch bei Diedrichs und Wittau (2023), die nicht nur den Förderbedarf, sondern auch den sozioökonomischen Status in den Blick nehmen und auf das potenzielle Zusammenfallen dieser Dimensionen hinweisen.

Darüber hinaus wird sich in der gesichteten Literatur der Frage gewidmet, welche Bedeutung Inklusion im Kontext von BNE zukommt. In den Arbeiten von Bürgener und Kater-Wettstädt (2022) sowie von Diedrichs und Wittau (2023) wird Inklusion im Kontext von BNE als Doppelrolle gefasst, indem darauf hingewiesen wird, dass Inklusion im BNE-Kontext sowohl als Bildungsanspruch als auch als Bildungsinhalt zu verstehen ist. Die erste Rolle, Inklusion als Bildungsinhalt, zeige sich nach Bürgener und Kater-Wettstädt (2022) im Leitbild der nachhaltigen Entwicklung selbst, sofern man davon ausgehe, dass dieses eine soziale Dimension besitze. Ihnen zufolge werde aus der Perspektive von Inklusion als Bildungsanspruch die enge Verbindung von BNE und Inklusion stetig hervorgehoben. Simon (2019) erklärt, dass BNE und Inklusion genuin verzahnt seien, da BNE darauf abziele, alle Individuen zum reflektierten nachhaltigen Handeln zu befähigen. Eine ähnliche Perspektive findet sich auch bei Diedrichs und Wittau (2023), die sich auf das fachliche Konzept der Transformation beziehen. Sie betonen, dass Schüler*innen sich als gleichberechtigte Akteur*innen einer Transformation hin zur Nachhaltigkeit begreifen sollen. Nach ihrer Auffassung kann diese Rolle jedoch nicht unabhängig von sozialen Voraussetzungen gedacht werden, weshalb sie auf die Bedeutung des Herkunftsmilieus der Schüler*innen hinweisen.

Daraus leiten sie ab, dass eine inklusionsorientierte BNE sich nicht alleinig beziehungsweise vordergründig auf die methodische Gestaltung konzentrieren sollte, sondern es vielmehr darum ginge, inhaltliche Anknüpfungspunkte zu erfassen. Die Autorinnen greifen das sachunterrichtliche Prinzip der Lebensweltorientierung auf, das die Unterschiedlichkeit individueller Erfahrungswelten impliziert und so die Anerkennung vielfältiger Perspektiven begründet. Ferner plädieren Diedrichs und Wittau (2023), um eine Wertfreiheit zu verdeutlichen, für einen differenzorientierten anstelle eines defizitorientierten Umgangs mit Heterogenität. Sie ziehen in diesem Zusammenhang außerdem als Konsequenz der Ungleichheitsverhältnisse in der Ansprache den Begriff des Empowerments heran, mit dem sie ihre pädagogische Folgerung nach der Überwindung von Ungleichheitsverhältnissen verdeutlichen.

Ähnliche Grundannahmen lassen sich auch in dem Ansatz des Subjektbezuges erkennen, welcher mitunter von Hauenschild und Bolscho (2022) sowie von Böse et al. (2022) angeführt wird und ausdrückt, dass Bildungs- und Lernprozesse sich am Individuum – mit seinen spezifischen Erfahrungen, Interessen und Bedürfnissen – orientieren sollen.

Abschließend zeigt sich, dass eine enge Verbindung zwischen Inklusion und BNE in der Fachliteratur in breitem Maße betont wird. Dabei wird Inklusion bereits auf fachwissenschaftlicher Ebene als zentraler Bestandteil sowohl des Leitbilds NE als auch des Konzepts der Transformation betrachtet, wodurch ein inklusiver, sensibler und reflexiver Vermittlungsansatz als umso bedeutsamer erachtet wird.

3.7 Partizipationsbezogene Zugänge

Nachfolgend wird der Partizipationsaspekt in der gesichteten Literatur betrachtet, wobei sowohl die verschiedenen theoretischen Zugänge als auch die daraus resultierenden didaktischen Implikationen für die Sachunterrichtspraxis in den Blick genommen werden.

Hinsichtlich eines allgemeinen Verständnisses von Partizipation im BNE-Kontext liefert Stoltenberg (2013a) eine systematische begriffliche Klärung. Sie definiert Partizipation als mehrdimensionales Konstrukt mit vier Komponenten – einer epistemologischen, einer motivationalen, einer ethischen und einer politischen.

Seitdem BNE einen zentralen Diskussionsgegenstand der Sachunterrichtsdidaktik bildet, wird wiederholt ein Partizipationsaspekt hervorgehoben und begründet (vgl. de Haan 1999; Gärtner & Hellberg-Rhode 1999; Stoltenberg 2013a; Röhner et al. 2023; Bade 2024). Bade (2024) weist darauf hin, dass Partizipation ein kindliches Recht darstellt. Es wird dabei stets die Ansicht vertreten, dass Kindern Partizipation ermöglicht werden sollte, da sie so bereits gegenwärtig als aktive gesellschaftliche Gestalter*innen auf einer gesellschaftlichen Ebene agieren könnten (vgl. Bade 2024; Stoltenberg 2013a). Zusätzlich wird vermehrt auf eine prospektive Bedeutung hingewiesen, indem betont wird, dass partizipative Ansätze auch in Hinblick auf kommende gesellschaftliche Teilhabeprozesse bedeutsam sind (vgl. de Haan 1999; Stoltenberg 2013a).

Ein zentraler Punkt, der in der Literatur erwähnt wird, ist die Förderung von Schüler*innenpartizipation durch projektbasierte Lernansätze, welche die aktive Mitgestaltung von Lerninhalten und -prozessen anregen (vgl. Stoltenberg 2013a; Offen 2013). Diese Methoden sollen das Bewusstsein und die Handlungskompetenzen der Schüler*innen für nachhaltige Themen stärken. De Haan (1999) stützt sich in seinem Aufsatz auf das von Hart entwickelte Modell der Partizipationsleiter, das verschiedene Stufen der Partizipationskomplexität beschreibt, die ein Kind durchlaufen soll. Im Gegensatz zu diesem entwicklungsorientierten Blick zeigt sich in einer jüngeren Arbeit von Bade (2024) eine politikdidaktische Sichtweise. Sie betrachtet Partizipation als ein wichtiges Mittel, um eine Repolitisierung der BNE-Thematik zu erreichen.

Es wurde erkennbar, dass Partizipation in der Literatur vielschichtig thematisiert wird, wobei hier die gegenwärtige Beteiligung von Kindern ebenso bedacht wird wie ihre künftige gesellschaftliche Teilhabe. Zugleich werden stets partizipative Lehr-Lern-Formen eingefordert, die den Schüler*innen entsprechende Erfahrungen ermöglichen sollen. Während frühere Ansätze die individuelle Entwicklung fokussieren, wird in aktuellen Perspektiven die gesellschaftliche Dimension in den Mittelpunkt gerückt und Partizipation als Mittel zur kritischen Ausrichtung von BNE begriffen.

3.8 Politisch-bildnerische Zugänge

Das folgende Kapitel untersucht die Beziehung zwischen BNE und politischer Bildung im Sachunterricht. Die Darstellung beginnt mit den konzeptionellen Gemeinsamkeiten und Überschneidungen beider Bildungsbereiche. Anschließend werden die in der Fachliteratur kontrovers diskutierten Unterschiede und Abgrenzungen betrachtet. Abschließend werden Ansätze vorgestellt, die versuchen, beide Perspektiven im Sachunterricht sinnvoll miteinander zu verbinden.

Röhner et al. (2023) sowie Becher und Gläser (2023) erläutern, dass die starke politische Prägung von BNE und NE, die in den zuvor vorgestellten Modellen kaum zum Ausdruck kam (siehe Kap. 3.1), als logische Konsequenz eine hohe Gewichtung von

politischer Bildung mit sich führen sollte. Ihrer Argumentation zufolge trete man so der bereits im Kontext der Kindheitsforschung und Bildungstheorie angesprochenen Entpolitisierung und Trivialisierung von BNE entgegen.

Die Beziehung zwischen politischer Bildung und BNE im Kontext des Sachunterrichts wird in der fachdidaktischen Literatur in mehreren Beiträgen thematisiert. Becher und Gläser (2023) betonen in diesem Zusammenhang, dass „politische Bildung keinesfalls mit BNE gleichzusetzen [sei]." (Becher und Gläser 2023: 97). Böse et al. (2022) erklären, dass politische Bildung „vor allem auf politische Mündigkeit" sowie die „Analyse und Beurteilung politischer Phänomene" (Böse et al. 2022: 307) ziele. Im Rekurs auf Bürgler und Graf (2013) betonen sie außerdem, dass sie dabei „nicht immer normativ ausgerichtet" sei. Auf der anderen Seite werden, wie von Böse et al. (2022), welche auch von Becher und Gläser (2023) zitiert werden, Gemeinsamkeiten hervorgehoben. Sie erklären, dass beiden Bildungskonzepten das Streben nach „gerechtem, solidarischem Handeln", „der Schutz der Menschenrechte" sowie der „Erhalt und die Weiterentwicklung von Demokratie" (Böse et al. 2022: 97) gemein wären.

Zudem wird in der Literatur sowohl implizit als auch explizit aufgezeigt, dass BNE ein politischer Charakter innewohnt (vgl. GDSU 2002; Ohlmeier 2015). So wird im Perspektivrahmen der GDSU aus dem Jahr 2002 auf gesellschaftliche Vereinbarungen zum Schutz der Lebensräume von Menschen, Tieren und Pflanzen hingewiesen und erklärt, dass Schüler*innen solche erfassen und umsetzen sollen. Aus Perspektive der politischen Bildung werden hier somit vor allem bürgerliche Pflichten und Tugenden in den Blick genommen. Ohlmeier (2015) zeigt auf, dass Nachhaltigkeit in der politischen Bildung als Fachkonzept dem übergeordneten Basiskonzept Gemeinwohl zugeordnet wird. Anders als in anderen Kontexten soll hier Nachhaltigkeit dem Anliegen politischer Bildung dienen und das Gemeinwohlprinzip vermitteln.

Des Weiteren wird von Bade (2024) auch die Frankfurter Erklärung angeführt, in der die macht- und herrschaftsanalytische Funktion politischer Bildung explizit hervorgehoben wird. Ferner wird von ihr in diesem Kontext, wie auch von Böse (2023), Langstrof (2017) und Ernst und Dunker (2023), auf den Beutelsbacher Konsens als zentrale Leitlinie der politischen Bildung hingewiesen, der Indoktrination verbietet und die Sichtbarmachung verschiedener Standpunkte fordert.

Es zeigt sich ein Wandel der politischen Bildung im Sachunterricht unter BNE-Perspektive: von der Vermittlung bürgerlicher Pflichten hin zur selbstbestimmten Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsherausforderungen. BNE und politische Bildung werden dabei als eigenständige, aber verflochtene Konzepte verstanden, die trotz unterschiedlicher Schwerpunkte gemeinsame Ziele verfolgen.

3.9 Vielperspektivitätsbezogene Zugänge

In diesem Abschnitt wird untersucht, welche Funktionen vielperspektivische Ansätze im Rahmen von BNE erfüllen und auf welche Weise diese im Sachunterricht didaktisch begründet und umgesetzt werden.

In der gesichteten Literatur wird die Bedeutung vielfacher Betrachtungsweisen und Zugänge hervorgehoben (vgl. u. a. de Haan 1999; Stoltenberg et al. 2013; Kaiser 2017; Barth 2017). Augenfällig ist hier, dass dabei im Wesentlichen zwei Bezugspunkte angesprochen werden. Die Mehrheit der Autor*innen geht vom Konzept der Nachhaltigkeit aus. Von einem geringeren Teil wird, häufig ergänzend zu NE als Ausgangspunkt, dagegen Bezug auf die genuin vielperspektivische Konzeption des Sachunterrichtes genommen (vgl. Böse 2023; Barth 2017; Erdmann 2024).

Ein nachhaltigkeitsorientierter Blickwinkel findet sich mitunter in den Arbeiten von Barth (2017), Kaiser (2017) sowie Wulfmeyer (2020a). Die vorgenommene Durchsicht zeigt, dass die Autor*innen verschiedene Begriffe verwenden, um den Ansatz multipler Betrachtungsweisen zu beschreiben. Neben dem bereits oben erwähnten Begriff Retinität, der eine Vernetzung ausdrückt, wird der Begriff Interdisziplinarität, der die teilweise Verschmelzung zweier Disziplinen aufzeigt, in der Arbeit von Kaiser (2017) verwendet. Dem entgegenstehend findet sich bei Barth (2017) der Begriff Transdisziplinarität, der das Übersteigen der Grenzen einzelner wissenschaftlicher Disziplinen beschreibt sowie die kontinuierliche Selbstreflexion des Forschungsprozesses zum Ausdruck bringt. Kater-Wettstädt und Barth (2019) sprechen darüber hinaus von Vieldimensionalität, womit sie das Augenmerk auf die dem Gegenstand inhärenten Dimensionen legen.

In der Arbeit von Böse (2023) wird Bezug auf die im Perspektivrahmen benannten fünf Perspektiven genommen und aufgezeigt, dass diese jeweils ihren eigenen Beitrag zu BNE leisten können. Die naturwissenschaftliche Perspektive ermögliche ihr zufolge das Verständnis ökologischer Zusammenhänge. Die technische Perspektive eröffne den Schüler*innen Möglichkeiten, sich mit den Umwelt- und Gesellschaftseinflüssen von Technologien auseinanderzusetzen. Im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Perspektive werde sich mit gesellschaftlichen Strukturen auseinandergesetzt und zudem ein Rahmen geboten, sich mit der Verzahnung sozialer und ökologischer Herausforderungen zu beschäftigen. Die geographische Perspekti-

ve öffne den Blick für räumliche Zusammenhänge im Kontext von NE. Unter der historischen Perspektive würden schließlich Umweltveränderungen und gesellschaftliche Prozesse thematisiert. Zudem hebt sie die vielperspektivische Betrachtung im Sachunterricht als ein essenzielles Element hervor. Sie betont in diesem Zusammenhang, dass der Sachunterricht die Lebenswelten von Kindern in ihrer Vielgestaltigkeit erfassen und thematisieren sollte. Ebenso schreibt sie der vielperspektivischen Konzeption hohes Potenzial für die Entwicklung kritischer Denkfähigkeiten zu und hebt auch hervor, dass ein vielperspektivischer Zugang für kontroverse Themen wie eben dies der nachhaltigen Entwicklung grundlegend sei.

Barth (2017) und Wulfmeyer (2020a) gehen über die vielperspektivische Konzeption des Sachunterrichtes hinaus, indem sie für eine fächerübergreifende Zusammenarbeit mit Fächern wie Kunst, Musik und Sport plädieren. Auf diese Weise könnten Lernende Barth (2017) zufolge die Prinzipien von NE in einem breiteren Kontext erleben und anwenden. Außerdem erfordert BNE laut ihm eine didaktisch-methodische Vielfalt. Diese sollte unterschiedliche Zugänge und Erfahrungsweisen ermöglichen, die den Lernenden helfen, sich intensiv mit Fragen der NE auseinanderzusetzen.

Festzuhalten bleibt, dass Vielperspektivität als wesentliches Element von BNE im Sachunterricht gilt, wobei sowohl das Konzept der Nachhaltigkeit als auch die vielperspektivische Grundausrichtung des Sachunterrichts betont werden. Vielperspektivität wird dabei in unterschiedlicher Reichweite verstanden, wobei ihre Bedeutung besonders bei der Auseinandersetzung mit komplexen und kontroversen Themen hervorgehoben wird.

3.10 Didaktische Zugänge

Dieses Teilkapitel beleuchtet die sachunterrichtsdidaktische Auseinandersetzung mit BNE im Sachunterricht. Dabei wird untersucht, welche grundlegenden Leitideen vorherrschen und welche Inhalte und methodischen Ansätze von BNE in den Sachunterricht eingebunden werden können.

Erdmann (2024) gibt hinsichtlich dieses Zugangs auf BNE grundsätzlich zu bedenken, dass die konzeptuelle Unschärfe des Nachhaltigkeitsbegriffs ein zentrales Problem für didaktische Überlegungen zu BNE im Sachunterricht darstelle, das zu Umsetzungsunsicherheiten führe.

Bezüglich der Vereinbarkeit von BNE und Sachunterrichtsdidaktik zeigen sich in der Literatur unterschiedliche Standpunkte. Erdmann (2024) schreibt, dass in dem von ihm herausgegebenen Sammelband „die Idee einer Lehr-Lern-Kultur der BNE entwickelt [werde], welche als Grundpfeiler der Didaktik des Sachunterrichts gelten kann“ (Erdmann 2024: 7) und stellt dies als wegweisenden Ansatz dar. Eine andere Perspektive zeigen Barth (2017) und Böse (2023), die, obgleich sie für Modifikationen plädieren, die didaktische Konzeption des Sachunterrichtes als äußerst anschlussfähig ansehen.

Trotz dieser unterschiedlichen Auffassungen zur Vereinbarkeit finden sich in der Literatur auch konkrete didaktische Orientierungsangebote. Nach Barth (2017) könne man sich in einem Sachunterricht unter der Perspektive von BNE an dem didaktischen Dreieck, das sich aus Zielen, Inhalten und Methoden zusammensetzt, orientieren. Dieses Modell ansatzweise aufgreifend, konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf Inhalte und Methoden in Hinblick auf sachunterrichtliche BNE, während die Zielperspektive im folgenden Teilkapitel ausführlich erläutert wird.

Bezüglich der Ebene der Unterrichtsinhalte führt Baumann (2022) hier im Rekurs auf de Haan (2009) erneuerbare Energien, Klimawandel, Ressourcenmanagement, Ernährung und Gesundheit, Ökosysteme, biologische Vielfalt und Konsum als zentrale Themen an. Hauenschild (2021) stützt sich ebenfalls auf de Haan (2009) sowie eine eigene frühere Arbeit. Sie verweist teilweise auf gleiche Themen (erneuerbare Energie, Ressourcenmanagement, Ernährung, Konsum, Gesundheit), aber auch andere wie zum Beispiel Wasser, Luft, Boden, unterschiedliche Lebensweisen und Lebensbedingungen von Menschen, Ungleichheiten, Ungerechtigkeit und Veränderungen von Lebensräumen.

In Hinblick auf die Methoden benennt Hauenschild (2021) im Rekurs auf das BLK-Programm[4] sowie de Haan (2009) und eine ihrer vorherigen Arbeiten aus dem Jahr 2013 mitunter das themenspezifische Recherchieren, Forschungsaktionen, Erkundungen, Experimente sowie Planungs- und Evaluationsmethoden. Darüber hinaus gilt es außerdem in Rechnung zu tragen, dass in vielen Publikationen (ganzheitliche) Bildungsansätze benannt werden, die sich keiner der Dimensionen des didaktischen Dreiecks eindeutig zuordnen lassen, sondern alle Dimensionen berühren. Einerseits werden hier unter anderem von Hauenschild (2021) im Rekurs auf die BLK die Prinzipien System- und Problemorientierung, sowie Verständigungsorientierung, Werteorientierung, Kooperationsorientierung, Situationsorientierung, Handlungsorientierung, Partizipationsorientierung, Selbstorganisation und Ganzheitlichkeit sowie von

[4] Das BLK-Programm (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) war ein gemeinsames Förderinstrument von Bund und Ländern für innovative Bildungsprojekte. Besonders relevant waren die Teilprogramme Demokratie lernen & leben sowie Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Diedrichs und Wittau (2023) das Prinzip der Lebensweltorientierung aufgezeigt, andererseits werden von weiteren Autor*innen Bildungsansätze wie Wildnisbildung (vgl. Simon & Simon 2023), das Philosophieren mit Kindern (vgl. Künzli David et al. 2015), Exkursionen (vgl. Lindau et al. 2023), das Prinzip des Service-Learning (Bänniger et al. 2013) und die Schulgartenarbeit (vgl. Baier 1999) in die Diskussion eingebracht.

Die didaktische Komplexität von BNE und die von Erdmann (2024) hervorgehobene Uneinheitlichkeit des BNE-Verständnisses zeigen sich in verschiedenen methodischen Kontroversen, die hier nicht alle dargestellt werden können. Aus diesem Grund wird deshalb beispielhaft gezeigt, wie das Prinzip der Handlungsorientierung verhandelt wird. Während Barth (2017) diesen Ansatz befürwortet und darin das Potenzial sieht, dass Schüler*innen „jenseits von Bedrohungswahrnehmung und Betroffenheit konkrete und praktikable Lösungsvorschläge eigenständig entwickeln" können (Barth 2017: 12), üben Bade (2024) sowie Erdmann (2024) Kritik an dieser Herangehensweise. Bade (2024) warnt vor oberflächlichem Aktionismus ohne Ursachenverständnis, Erdmann dagegen sieht das Problem in der Notwendigkeit komplexen Vorwissens für sinnvolles und reflektiertes Handeln.

Es wurde ersichtlich, dass allgemeine Aussagen zur didaktischen Konzeption von BNE schwer zu treffen sind, was darauf zurückzuführen ist, dass unterschiedliche BNE-Verständnisse zu divergierenden didaktischen Konzepten führen. Dennoch wurden bestimmte methodische und inhaltliche Ansätze als vorherrschend herausgestellt. Die Kontroverse um handlungsorientierte Ansätze zeigte dabei die grundsätzliche Schwierigkeit, BNE in seiner Vielschichtigkeit und Uneinheitlichkeit didaktisch zu fassen, auf.

3.11 Kompetenzbezogene Zugänge

Im Folgenden werden verschiedene BNE-Kompetenzkonzeptionen vorgestellt und es wird aufgezeigt, wie diese diskutiert und verhandelt werden.

Es zeigt sich, dass in der durchsichteten Literatur unterschiedliche Zielkompetenzen benannt werden. Der von de Haan vorliegende Aufsatz wurde im Jahr 1999 verfasst, als er das breitflächig etablierte Konzept der Gestaltungskompetenz noch nicht entwickelt hatte. So benennt er hier fünf Kompetenzen: die Kompetenz der Verständigung, die Vernetzungs- und Planungskompetenz, die Kompetenz zur Solidarität, die Motivationskompetenz und die Reflexionskompetenz. Bänniger et al. (2013) betonen die Mitgestaltungskompetenz als zentrale Dimension, während Adamina (2020) erklärt, dass Schüler*innen befähigt werden sollen, Nachhaltigkeitsfragen zu evaluieren und zu reflektieren und sich somit in Teilen den früheren Arbeiten de Haans anschließt. Am häufigsten wird jedoch auf das Kompetenzkonstrukt der Gestaltungskompetenz Bezug genommen, das darauf abzielt, Menschen zu befähigen, aktiv und verantwortungsvoll an der nachhaltigen Gestaltung ihrer Umwelt mitzuwirken (vgl. Barth 2017; Wulfmeyer 2020a; Hauenschild 2021). Langstorf (2017) übt jedoch Kritik am Konzept der Gestaltungskompetenz und problematisiert die von ihm ausgehende potenziell überhöhte Darstellung individueller Wirkungsmacht.

Neben der Gestaltungskompetenz werden in der Literatur sowohl alternative Kompetenzkonzepte herangezogen als auch grundsätzliche Kritik am Kompetenzdiskurs geübt. Breitenmoser und Keller-Schneider (2022) beziehen sich in ihrem Aufsatz auf das Konzept der *climate literacy*, das als Bildungskonzept an der Schnittstelle von Wissen und Handlungskompetenz im Bereich des Klimawandels verstanden werden kann. Ernst und Dunker (2023), die sich dem transformativen Lernen widmen, bringen eine ganz andere Perspektive ein und zeigen auf, dass dieser Bildungsbegriff nicht nur darauf abzielt, spezifische Kompetenzen zu vermitteln, sondern auch ein tieferes Verständnis für komplexe Fragestellungen anstrebt.

Es wird erkennbar, dass eine Bandbreite an Kompetenzkonzepten in der sachunterrichtsdidaktischen BNE-Literatur existiert, wobei die Gestaltungskompetenz zwar besonders häufig aufgegriffen, aber auch kritisch hinterfragt wird. Zudem wurden unterschiedliche Auffassungen zum Kompetenzbegriff und grundsätzliche Kritik an kompetenzorientierten Ansätzen sichtbar.

3.12 Räumliche Zugänge

Im Folgenden werden die in der Literatur diskutierten räumlichen Dimensionen von BNE untersucht, wobei lokale, globale und kritisch-reflexive Perspektiven unterschieden werden können.

Bänniger et al. (2013) betrachten BNE aus einer lokalen Perspektive, indem sie die Bedeutung der Mitgestaltung in der Gemeinde hervorheben, wodurch lokale Handlungsebenen akzentuiert werden. Diese werden von ihnen dabei als unmittelbarer Handlungsraum verstanden. Hauenschild und Bolscho (2022) erweitern den Blick von lokalen zu globalen Zusammenhängen. Ohlmeier (2015) stellt dabei die räumlichen Dimensionen von global und lokal in einer Gegenüberstellung dar. Stoltenberg (2013b) verdeutlicht eine glokale Dimension von BNE, spricht aber selbst nicht explizit von Glokalität. So betont sie, dass nachhaltige Entwicklung nicht allein lokal und regional realisiert werden kann, sondern lokales Handeln in weltweiten Wirkungszusammenhängen steht. Ihre

Aussage „Verantwortliches regionales Handeln sollte zugleich auch verantwortliches globales Handeln sein“ (Stoltenberg 2013b: 37) zeigt, dass sie aus diesen Einsichten ethische Handlungskonsequenzen ableitet.

Eine kritische räumliche Perspektive findet sich bei Pech (2009) in Hinblick auf die eurozentrische Ausrichtung von Nachhaltigkeitsbelangen. Er kritisiert, dass gängige Nachhaltigkeitskonzepte westliche Deutungsmuster reproduzieren. Langstrof (2017) unterstreicht dies, indem sie Nachhaltigkeit als ein dezidiert westliches Konzept betrachtet.

Abschließend zeigt sich, dass dem Räumlichen eine hohe Relevanz für Bildungsprozesse zugesprochen wird, wobei vereinzelt auch die räumliche Prägung von Nachhaltigkeitskonzepten selbst kritisch betrachtet wird. Aus didaktischer Perspektive wird mehrheitlich dafür plädiert, den kindlichen Nahraum zu überschreiten und Wechselwirkungen zwischen verschiedenen räumlichen Ebenen zu thematisieren.

3.13 Emotionssensible Zugänge

In der folgenden Betrachtung wird die vielschichtige Relevanz von Emotionen in der BNE-fokussierten Sachunterrichtsdidaktik untersucht. Konkret in den Blick genommen werden dabei ihre Bedeutung als Ausgangslage des Lernens, ihre didaktische Dimension und die damit verbundenen Herausforderungen.

Bezüglich der Dimension Emotionen als Ausgangslage zeigt Barth (2017) das potenzielle Gefühl der Ohnmacht auf. Unglaube (2009) konkretisiert dies, indem er erklärt, dass Schüler*innen zunehmend mit den realen und gefühlten Folgen des Klimawandels konfrontiert sind, was ihm zufolge zu tiefsitzenden Ängsten führen könne. Im Anschluss an Grund und Singer-Brodowski (2020) gibt Böse (2023) darüber hinaus zu bedenken, dass BNE unausweichlich von Emotionen geprägt sei.

In einer didaktischen Dimension rückt Baier (1999) die Förderung emotionaler Beziehungen zur Natur in den Mittelpunkt, für welche er sich klar ausspricht. Ernst und Dunker (2023) sowie Böse (2023) sehen in der didaktischen Einbindung von Emotionen ein Spannungsfeld. Böse (2023) macht darauf aufmerksam, dass Emotionen BNE forcieren können. Ernst und Dunker (2023) geben darüber hinaus zu bedenken, dass Lernenden im Kontext von BNE auch Verantwortung zugemutet werden sollte, welche auch aus Emotionen erwachse. Gleichzeitig betonen alle Autor*innen, dass eine Überwältigung zu vermeiden sei.

Als Konsequenz aus der Kontroversität dieser Thematik betont Böse (2023), dass eine Beschäftigung mit eigenen Emotionen sowohl auf Lehrkräfte- als auch auf Schüler*innenseite notwendig sei. Durch diesen reflexiven Umgang sei es ihr zufolge möglich, Emotionen als Teil des Lernens zu integrieren, ohne dass dies zu einseitigen Moralisierungen führe.

Abschließend wird deutlich, dass Emotionen im Sachunterricht unter einer BNE-Perspektive sowie in der Nachhaltigkeitsthematik allgemein eine zentrale sowie gleichzeitig ambivalente Rolle zugesprochen wird. Daraus folgend wird ein reflektierter, emotionssensibler Ansatz empfohlen, der einerseits die motivierende Kraft von Gefühlen nutzt, andererseits aber die Gefahr einer emotionalen Überwältigung und Moralisierung anerkennt.

3.14 Transfer Zugänge

In diesem Teilkapitel wird der Aspekt des Transfers aufgezeigt, wobei sowohl theoretische Grundlagen als auch strukturelle, personelle und mediale Transferdimensionen betrachtet werden.

Transfer wird in Dorns (2019) Arbeit grundlegend als Wissens- und Kompetenzübertragung zwischen verschiedenen Kontexten verstanden, wobei der Didaktiker herausstellt, dass traditionelle lineare Modelle zunehmend kritisch hinterfragt werden. Bürgener und Barth (2020) entwickeln einen theoretischen Ansatz, der über eine simple Wissensübertragung hinausgeht. Sie plädieren für ein transdisziplinäres Transferverständnis, das Wissensaustausch im Sinne einer *Community of Practice* als einen dialogischen und kollaborativen Prozess begreift. Zentral ist ihnen zufolge außerdem die Annahme, dass Transfer nicht nur Wissen überträgt, sondern aktiv Bildungsprozesse transformiert. Darüber hinaus wird von Barth (2017) im Kontext einer anderen Arbeit eine strukturelle Transferperspektive aufgezeigt, in der er den *Whole-School*-Ansatz – ein Konzept, das davon ausgeht, dass Nachhaltigkeitsaspekte besonders durch umfassende institutionsinterne Strategien wirksam implementiert werden – hervorhebt.

Im Bereich des personellen Transfers erklären Bröll und Haustein (2023) sowie auch Böse (2023) und Dorn (2019), dass individuelle Überzeugungen und Vorerfahrungen von Lehrkräften Transferprozesse maßgeblich beeinflussen. Dorn (2019) äußert in diesem Kontext auch die Annahme, dass eine kritische Auseinandersetzung mit beruflichen Überzeugungen Transferprozesse fundamental beeinflusst. Mediale Transferinstrumente wie Schulbücher werden von Moelter-Reich et al. (2023) in den Blick genommen. Diese werden von den Autor*innen nicht nur als aktive Strukturierungshilfen von Bildungsprozessen, sondern auch als Steuerungselemente begriffen.

Insgesamt wird Transfer als systemisch sowie komplex dargestellt. Dabei wird er auch mehrdimensional und zunehmend transdisziplinär konzeptualisiert. Es werden unterschiedliche Ebenen akzentuiert und tra-

ditionelle lineare Übertragungsmodelle kritisch hinterfragt. Transfer wird ferner in der Literatur als dialogischer und transformativer Prozess konzipiert, der als aktiver Gestaltungsprozess verstanden wird.

3.15 Lehrpersonenbezogene Zugänge zu BNE

Die gesichtete Literatur nimmt Sachunterrichtslehrkräfte als BNE-Akteur*innen vielseitig in den Blick. Dabei zeigen sich vier zentrale Betrachtungsbereiche – die Lehrkräfteaufgaben, die Lehrkräfterolle, Lehrer*innen als Privatpersonen sowie die Lehrkräfteprofessionalisierung –, die im Folgenden in dieser Reihenfolge näher betrachtet werden sollen.

Gaubitz (2024) betont, dass Sachunterrichtslehrkräfte in Hinblick auf BNE, wie bereits in Kap. 3.2 gezeigt, schwerwiegenden bildungspolitischen Anforderungen gegenüberstehen. Auch Böse (2023) verweist aus allgemeiner Sicht auf weitreichende an sie gerichtete BNE-bezogene Aufgaben. Diese, so betont sie, gingen über eine traditionelle Wissensvermittlung hinaus. Lehrer*innen sollten Schüler*innen befähigen, komplexe sozial-ökologische Zusammenhänge zu verstehen, kritisch zu reflektieren und aktiv gesellschaftliche Transformationsprozesse mitzugestalten.

Ausgehend von diesem breiten Aufgabenspektrum beschäftigt sich die Literatur vertieft mit der Sachunterrichtslehrkräfterolle im BNE-Kontext. Stoltenberg (2013b) und Spitta (1999) thematisieren diese mit Blick auf Kooperationen mit außerschulischen Akteuren und weisen dabei darauf hin, dass Lehrkräfte sich nicht mehr als alleinige Wissensvermittler*innen begreifen können. In eine ähnliche Richtung geht Erdmann (2024), der betont, dass die Lehrkraft weniger instruktiv denn reflexionsanregend agieren sollte.

Des Weiteren wird in dieser Diskussion dem Konzept des *Change Agents* große Beachtung geschenkt, welches meint, dass Lehrkräfte als Impulsgeber*innen für Veränderungsprozesse in Hinblick auf eine NE wirken sollen (vgl. Hemmer & Hemmer 2016; Bröll & Haustein 2023; Böse 2023). Böse (2023) erläutert, dass dieser Begriff aus der Transferforschung stammt, aber auch als politische Forderung im Kontext von NE verwendet wird. Innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik zeigt sich eine divergente Auffassung hinsichtlich dieser. Bröll und Haustein (2023) befürworten ihn, indem sie hervorheben, dass er einen entscheidenden Schlüssel zur BNE-Implementierung darstelle. Dabei nennen sie auch Implikationen, die über fachliche Kenntnisse hinausgehen und Einstellungen, Werte und Motivation umfassen. Genau diese Ausweitung problematisiert Böse (2023) hingegen, da sie hier das Risiko einer Überforderung sieht, da Lehrkräfte zu gesellschaftlichen Transformationsakteur*innen gemacht werden und ihnen somit noch eine weitere Aufgabe aufgesetzt werde. Darüber hinaus erkennt sie bei diesem Konzept die Gefahr der Missionierung sowie eine problematische Entgrenzung zwischen privaten und beruflichen Belangen in Schule und Unterricht.

Auch über den Begriff *Change Agent* hinaus wird die personale Dimension der Lehrkräfte in der Literatur thematisiert. Dabei wird vermehrt darauf hingewiesen, dass diese in Hinblick auf BNE in die schulische Sphäre einwirke (vgl. Godemann & Stoltenberg 2004; Böse 2023). Böse (2023) macht deutlich, dass diese Dimension vor allem durch biographische Dispositionen, Motive und emotionale Erfahrungen der Lehrkräfte relevant sei, da ihre daraus resultierenden Deutungs- und Handlungsmuster den Unterricht erheblich prägen. Biographisch bedingte Emotionsdispositionen beeinflussten ihr zufolge persönliche und didaktische Entscheidungen und trägen dazu bei, dass bestimmte Handlungsweisen aufrechterhalten werden. In Ergänzung dazu betonen Godemann und Stoltenberg (2004), dass das persönliche Naturverständnis fundamental für den BNE-Unterricht sei.

Die personale Dimension zeige sich nach Bade (2024) auch in der Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrkräfte, ihren Unterricht und ihr eigenes Handeln kritisch zu reflektieren. Einen anderen Aspekt dieser Dimension beleuchtet Spitta (1999), der die Diskrepanz zwischen pädagogischem Anspruch und persönlichem Handeln thematisiert, etwa wenn Lehrkräfte mit dem Auto zur Schule fahren und damit Teil eines umweltschädigenden Systems bilden, aber gleichzeitig BNE lehren.

Auch Aspekte der Professionalisierung von Lehrkräften in Bezug auf BNE werden in der Literatur thematisiert. Übereinstimmend wird dabei von verschiedenen Autor*innen die Entwicklung eines fundierten BNE-Verständnisses als grundlegend erachtet (vgl. Gaubitz 2024; Baumann et al. 2023; Bröll & Haustein 2023). Die Vorstellungen darüber, wozu (angehende) Lehrkräfte im Rahmen dieser Professionalisierung befähigt werden sollen, gehen jedoch auseinander. Bröll und Haustein (2023) sowie Baumann et al. (2023) orientieren sich eng an politischen Leitlinien und sehen das Ziel der Professionalisierung darin, diesen gerecht werden zu können. Gaubitz (2024) zeigt einen kritischen Blickwinkel, indem sie es als wichtig erachtet, dass (angehende) Lehrkräfte mit diesen Forderungen reflektiert umgehen können.

Eine grundlegend andere Sichtweise nimmt Böse (2023) mit der Akzentuierung biographisch-reflexiver Aspekte ein. Sie fordert die Reflexion persönlicher Orientierungs- und Deutungsmuster sowie die Entwicklung einer Habitussensibilität. In eine ähnliche Richtung argumentieren Ernst und Dunker (2023), indem auch sie die Bedeutung hervorheben, Überzeugungen beziehungsweise *beliefs* sowie eigene Werte zu

reflektieren. Dies fordere laut ihnen neue Lehrformate sowie eine Abkehr von wissensbasierten Ansätzen. Überzeugungen werden auch von Schumann und Ruesch Schweizer (2023) hervorgehoben. So baut das von ihnen entwickelte Professionalisierungskonzept mittels einer dafür programmierten App darauf, dass virtuelle Erfahrungen zu Nachhaltigkeitsbelangen gesammelt und reflektiert werden. Wiederum einen anderen Schwerpunkt setzen Bürgener und Barth (2020), die für eine praxisorientierte Professionalisierung plädieren und situierte Lernarrangements statt reiner Konzeptvermittlung fordern, um dem Risiko eines trägen Wissens entgegenzuwirken und eine aktive Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis zu ermöglichen.

Abschließend zeigt sich, dass vielfältige Herausforderungen an Lehrkräfte thematisiert werden, wobei diese unterschiedlich betrachtet werden. Zudem wurde erkenntlich, dass die Lehrkräfterolle im Kontext von BNE unterschiedlich gefasst wird. Dabei werden insbesondere eine veränderte Wissensvermittlungsrolle und Change-Agency-Erwartungen diskutiert. Diese dabei deutlich werdenden Divergenzen spiegeln sich auch in unterschiedlichen Professionalisierungszielen und -konzepten wider.

4 Fazit und Ausblick

Ausgehend von einem offenen und dynamischen BNE-Verständnis verfolgte der Beitrag das Ziel einer systematischen Zusammenführung sachunterrichtsdidaktischer Forschung zu BNE und identifizierte fünfzehn Typen von Zugängen, die wiederum zentrale Spannungsfelder sowie verschiedene inhaltliche Linien aufwiesen. Diese Zugänge zeigen fachliche, politische, strukturelle sowie personenbezogene Facetten einer ausdifferenzierten konzeptionellen Landschaft auf. Darüber hinaus zeigen sich Spannungsverhältnisse, die in der Aushandlung von Individual- und Systemorientierung, Kompensation und Ermächtigung, normativen Vorgaben und pädagogischer Freiheit sowie Handlungs- und Wissensorientierung deutlich werden.

Es fällt auf, dass sich die Forschungslandschaft trotz dieser Vielschichtigkeit und Kontroversität wenig selbstreflexiv präsentiert, indem die vorhandene Vielfalt kaum als solche thematisiert beziehungsweise reflektiert wird. Besonders problematisch erscheint dabei die unreflektierte Integration des BNE-Konzepts, ohne dessen gesellschaftliche sowie bildungstheoretische Implikationen und politische sowie anderweitige Interessen zu hinterfragen. Zwar werden teilweise einzelne Positionen kritisch betrachtet, allerdings fehlt weitgehend ein übergeordneter Blickwinkel, der mehrere dieser Stränge innerhalb der Zugänge als gebündelt in den Blick nimmt und die verschiedenen Akzentuierungen und Kontroversen als anregende Ausgangspunkte für eine vertiefende Auseinandersetzung ansieht. Von großer Bedeutung ist es außerdem, dass Lehrende sich der vielfältigen Facetten und Spannungsfelder dieses Konzepts bewusst sind. Denn nur so können sie vom bloßen Ausführenden vorgegebener BNE-Konzepte zu reflektierten Gestalter*innen im Kontext einer Educational Governance werden.

Darüber hinaus implizieren die Erkenntnisse, dass es einer expansiven Lernkultur bedarf, die verschiedene Blickwinkel, Schwerpunkte und Herangehensweisen nicht nur als potenziell gegensätzlich, sondern in vielen Aspekten auch als komplementär versteht, wobei dem übergreifenden Bildungsauftrag des Sachunterrichts ein besonderer Stellenwert einzuräumen ist. Die Frage des grundlegenden Verhältnisses zwischen Sachunterricht und BNE stellte sich dabei bisher als unterbelichtet heraus und bedarf weiterer Beachtung in der fachdidaktischen Diskussion. Diese Beobachtung unterstreicht schließlich auch, dass die Forschung um BNE im Sachunterricht trotz ihrer erkennbaren Umfänglichkeit fortgesetzt und vertieft werden sollte.

Danksagung

Die Publikation dieses Aufsatzes wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Duisburg-Essen unterstützt.

Literatur

Adamina, M. (2020): Brücken zwischen Schulstufen am Beispiel eines kumulativ angelegten Konzeptes zum Lernen zu Klimawandel, Klimaschutz und Klimapolitik vom 1. bis 12. Schuljahr. In: Offen, S., M. Barth, U. Franz & K. Michalik (Hrsg.): „Brüche und Brücken" – Übergänge im Kontext des Sachunterrichtes. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 74–81.

Appel, A. & V. Schreiber (2024): Angesprochen und doch ungefragt: Zur Rolle von Kindern in der nachhaltigen Stadtentwicklung. In: sub/urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung, 12(2). S. 1–30.

Bade, G. (2024): BNE politischer denken! Politische Bildung als Grundpfeiler von BNE-Lernsettings im Sachunterricht. In: Becher, A., E. Gläser & N. Kallweit (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 207–215.

Baier, H. (1999): Die Schule im Schulgarten. Zum Verhältnis Umwelterziehung, Schule und Schulgarten. In: Baier, H., H. Gärtner, H. & B. Marquadt-Mau (Hrsg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 15–31.

Bänninger, C., S. H. Gysin, P. IslerWirth & C. Künzli David (2014): Das Konzept „ServiceLearning mit Fokus Nachhaltigkeit“ (SeLeN) – eine Bereicherung für den Sachunterricht. In: Fischer, H. J., H. Giest & M. Peschel (Hrsg.): Lernsituationen und Aufgabenkultur im Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 197–204

Barth, M. (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung – (k)ein Thema für den Sachunterricht? In: Gröger, M., M. Janssen & J. Wiesemann (Hrsg.): Nachhaltig Handeln lernen im Sachunterricht. universi, Siegen. S. 41–58.

Baumann, R. (2022): So geht Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. In: Grundschulmagazin 6. S. 36–39.

Baumann, R., S. Meyer, L. Bärtlein & S. Martschinke (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung ist mir schleierhaft – Präkonzepte von Grundschullehramtsstudierenden vor dem Besuch einer BNE-Lehrveranstaltung mit Sachunterrichtsbezug. In: Haider, M., R. Böhme, S. Gebauer, C. Größinger, M. Kiefer-Munser & A. Rank (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 78–83.

Becher, A. & E. Gläser (2023): Demokratieverständnis von Grundschulkindern im Kontext von Politischem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Haider, M., R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinge, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule (= Jahrbuch Grundschulforschung 27). Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 97–103.

Becker, G. (2001): Bildung für nachhaltige Entwicklung in urbanen Bildungslandschaften. NUSO-Verlag, Osnabrück.

Blaseio, B. (2021): Sachunterricht in Europa – Fachstrukturen für das geschichtliche, geographische und naturwissenschaftliche Lernen in der Grundschule. In: GDSU-Journal 12. S. 9–22.

Boldermo, S. & E. Ødegaard (2019): What about the Migrant Children? The State-Of-The-Art in Research Claiming Social Sustainability. In: Sustainability 11(2). S. 1–13.

Bormann, I. & G. de Haan (2008): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Böse, S. (2023): Die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Motiven von Lehrkräften in der Grundschule. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Böse, S., V. Seidel & K. Hauenschild (2022): Nachhaltige Entwicklung. In: Baumgardt, I. & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. S. 306–312.

Breitenmoser, P. & M. Keller-Schneider (2022): Klimawandel unterrichten: Vorwissen und Sichtweisen von angehenden Lehrpersonen der Primarstufe. In: widerstreit sachunterricht 26. S. 1–16.

Bröll, L. & A. Haustein (2023): Zu Begriffsverständnis und Umsetzung von BNE im Sachunterricht der Grundschule. Ergebnisse einer Untersuchung mit Studierenden sowie Lehrkräften. In: Haider, M, R. Böhme, S. Gebauer, C. Größinger, M. Kiefer-Munser & A. Rank (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 93–100.

Budde, J. & M. Hummrich (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion 4. http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199 (18.06.2025)

Bürgener, L. & L. Kater-Wettstedt (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion: Konzepte zusammendenken für die Gestaltung eines zukunftsfähigen Sachunterrichts. In: widerstreit sachunterricht 13. S. 159–176.

Bürgener, L. & M. Barth (2020): Die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Hochschule und außerschulischen Bildungsakteuren – kollaborative Materialentwicklung unter der Perspektive BNE. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 43(2). S. 4–10.

Bürgler, B. & C. Graf (2013): Politische Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/bne/dossiers_zugaenge/2013_COHEP_PolitischeBildung-und-BNE.pdf (18.06.2025)

Carlowitz, H. C. v. (1713/2000): Sylvicultura Oeconomica oder Haußwirthliche Nachricht und Naturgemäßige Anweisung zur Wilden Baum-Zucht. Nachdruck der Ausgabe von 1713, herausgegeben von J. Hamberger. Oekom, München.

de Haan, G. (1999): Von der Umweltbildung zur Bildung rür Nachhaltigkeit. In: Baier, H., H. Gärtner & B. Marquadt-Mau (Hrsg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 75–102.

de Haan, G. (2002): Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25(1). S. 13–20.

de Haan, G. (2009): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Forschungsvorhaben Bildungsservice des Bundesumweltministeriums. https://docplayer.org/19824386-Bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-fuer-die-grundschule-forschungsvorhaben-bildungsservice-des-bundesumweltministeriums-www-bmu.htm (18.06.2025)

Diedrichs, K. & F. Wittau (2023): „Ich will auf die Welt aufpassen mit Benziner mit Elektro.“ Zur lebensweltlichen Fundierung einer inklusionsorientierten sachunterrichtlichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Haider, M, R. Böhme, S. Gebauer, C. Größinger, M. Kiefer-Munser & A. Rank (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 91–96.

Döring, R. & K. Ott (2021): Nachhaltigkeitskonzepte. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik 2(3). S. 315–342.

Dorn, A. (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterrichtsstudium. Eine empirische Untersuchung zu Einstellungskategorien von Sachunterrichtsstudierenden. https://dspace.ub.uni-siegen.de/bitstream/ubsi/1668/3/Dissertation_Andre_Dorn.pdf (18.06.2025)

Duveneck, A., M. Singer-Brodowski & J. von Seggern (2020): Die Governance von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf dem Weg vom Projekt zur Struktur. https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/Dateien/Duveneck_-A_-Singer-Brodowski_-M__-von-Seggern_-J_-_2020__Die_Governance_von_BNE.pdf (18.06.2025)

Erdmann, J. (2024): Zur Einleitung des Bandes: Nachhaltige Entwicklung und Bildung für nachhaltige Entwicklung als didaktische Leitkonzepte des Sachunterrichts. Konfliktlinien der Implementierung im Sachunterricht. In: Erdmann, J. & B. Egbert (Hrsg.): Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht: Kompetenzerwerb, Transfer und das Theorie-Praxis-Verhältnis (= Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 5). Universitätsverlag Potsdam, Potsdam. S. 7–18.

Ernst, F. & N. Dunker (2023): Transformative Lern- und Bildungsprozesse im Reallabor Erlebnisgarten als Möglichkeit für die Professionalisierung von Studierenden des Sachunterrichts im Kontext einer Nachhaltigen Entwicklung. In: GDSU-Journal 14. S. 124–136.

Euler, P. (2014): Nicht-Nachhaltigkeit verstehen. Pädagogik soll richten, was politisch nicht gelingt. In: HLZ. Hessische Lehrerzeitung. Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Forschung 12. S. 12–13.

Gärtner, H. & G. Hellberg-Rhode (1999): Schulische Umweltbildung im Kontext nachhaltiger Entwicklungen. In: Baier, H., H. Gärtner, H & B. Marquadt-Mau (Hrsg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 103–128.

Gaubitz, S. (2020): Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung am Übergang zur Sekundarstufe. In: Offen, S., M. Barth, U. Franz & K. Michalik (Hrsg.): Brüche und Brücken – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 123–130.

Gaubitz, S. (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Verständnis von Sachunterrichtsstudierenden. In: Haider, M, R. Böhme, S. Gebauer, C. Größinger, M. Kiefer-Munser & A. Rank (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung. Verlag Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. S. 116–120.

Gaubitz, S. (2024): Kritisches Denken im Kontext von BNE in Lehrplänen für den Sachunterricht. In: Egger, C., H. Neureuter, M. Peschel & T. Goll (Hrsg.): In Alternativen denken. Kritik, Reflexion und Transformation im Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 53–61.

GDSU – Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichtes (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

GDSU – Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichtes (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Godemann, J. & U. Stoltenberg (2004): Subjektive Theorien und biographische Erfahrungen im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften — am Beispiel von Umweltbildung. In: Hartinger, A. & M. Fölling-Albers (Hrsg.): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 67–78.

Gracz, S. & S. Albers (2020): Kommen, Bleiben, Gehen – Migration im Blickpunkt. In: Wulfmeyer, M. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht – Grundlagen und Praxisbeispiele. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 63–75.

Grund, J. & M. Singer-Brodowski (2020): Transformatives Lernen und Emotionen. Ihre Bedeutung für die außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Außerschulische Bildung 3. S. 28–26.

Gutierrez-Bucheli, L., A. Reid & G. Kidman (2022): Scoping reviews: Their development and application in environmental and sustainability education research. In: Environmental Education Research 28(5). S. 645–673.

Hartinger, A. & K. Lange-Schubert (2021): Zur Geschichte und Konzeptionierung des Faches. In: Hartinger, A. & K. Lange-Schubert (Hrsg.): Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule. Cornselsen Verlag, Berlin. S. 6–17.

Hauenschild, K. (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Hartinger, A. & K. Lange-Schubert (Hrsg.): Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule. Cornselsen Verlag, Berlin. S. 138–147.

Hauenschild, K. & D. Bolscho (2009): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Ein Studienbuch. Peter Lang, Frankfurt am Main.

Hauenschild, K. & D. Bolscho (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Kahlert, J., M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 212–215.

Hauenschild, K., H. Rode & D. Bolscho (2010): Bildung für Nachhaltige Entwicklung – eine Chance für die Grundschule? In: Arnold, K. H., K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Heinrichs, J. & S. Hellwig (2020): Kleine Superheld/-innen für unser Klima. Wenn die Kleinen einen großen Beitrag zum Klimaschutz leisten. In: Sachunterricht Weltwissen 4. S. 14–16.

Hemmer, I. & M. Hemmer (2016): Ein grundlegendes Konzept für das geographische Lernen. In: Adamina, M., M. Hemmer & J. C. Schubert (Hrsg.): Die geographische Perspektive konkret. Begleitband 3 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 232–238.

Jüdes, U. (1996): Das Paradigma "Sustainable Development". Nachhaltige Entwicklung im Hinblick auf ökologische, kulturelle, soziale und ökonomische Dimensionen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn.

Kaiser, A. (2017): Nachhaltigkeit als Unterrichtsprinzip im Sachunterricht. In: Gröger, M., M. Janssen & J. Wiesemann (Hrsg.): Nachhaltig Handeln lernen im Sachunterricht. universi, Siegen. S. 17–40.

Kaiser, A. & I. Lüschen (2010): Erneuerbare Energien in der Grundschule: Band 1: Energie(sparen) – Sonnenenergie. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

Kater-Wettstedt, L. & M. Barth (2019): Rettet die Bienen! Eine differenzierte Perspektive auf das Bienensterben. In: Wulfmeyer, M. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht – Grundlagen und Praxisbeispiele. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 77–92.

Kehren, Y. (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

Keil, A. (2020): BNE und Lehrkräftebildung Geographie – ein Fachlichkeitskonzept in Wuppertal. In: Keil, A., M. Kuckuck & M. Faßbender (Hrsg.): BNE-Strukturen gemeinsam gestalten Fachdidaktische Perspektiven und Forschungen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrkräftebildung. Waxmann, Münster. S. 35–51.

Kelle, U. & S. Kluge (2010): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Kenner, S. & M. Singer-Brodowski (2024): Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Annäherung in Spannungsfeldern. In: Wochenschau Politik und Wirtschaft unterrichten (Sonderausgabe Bildung für nachhaltige Entwicklung). S. 1–10

Klee, A. & M. Partetzke (2020): „Wenn man jetzt ganz gut arbeitet und sich so anstrengt und man kriegt trotzdem wenig Geld" – Mit Kindern über Soziale Ungleichheit sprechen. In: Wulfmeyer, M. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht – Grundlagen und Praxisbeispiele. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 161–173.

Kosler, T. (2016): Naturwissenschaftliche Bildung im Elementar- und Primarbereich: Zum naturwissenschaftlichen Denken mit Kindern im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Krauß, F. (2013): Klimawandel kommunizieren: die richtigen Framings, Formate und Zielgruppen. In: Müller, K.-D. (Hg.): Wissenschaft in der digitalen Revolution: Klimakommunikation 21.0. Springer, Wiesbaden. S. 105–134.

Kubandt, M. (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung, soziale Differenzen und Kindheitsforschung. In: Braches-Chyrek, R., C. Röhner, H. Sünker & J. Moran-Ellis (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit: Verlag Barbara Budrich, Leverkusen. S. 294–302.

Künzli David C., C. Buchs & L. Wüst (2015): Die Bedeutung des Philosophierens mit Kindern in einer Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. In: Fischer, H.-J., H. Giest & K. Michalik (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 115–121

Lang-Wojtasik, G. (2020): Frieden als transformativer Beitrag zu einer zukunftsfähigen Welt. Gewaltfreie Kommunikation im Sachunterricht der Grundschule. In: Wulfmeyer, M. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht – Grundlagen und Praxisbeispiele. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 175–191.

Langstrof, M. (2017): Nachhaltigkeit im Sachunterricht – Zwischen Aufklärung und politisch motivierter Bildungsarbeit. In: widerstreit sachunterricht 23. S. 1–4.

Lindau, A.-K., J. Simon & S. Toni (2023): Auf in die Wildnis des Stadtwaldes – Wildnisbildung als exkursionsdidaktischer Ansatz. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Primarstufe. In: Gryl, I. & M Kuckuck (Hrsg.): Exkursionsdidaktik. Geographische Bildung in der Grundschule. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 53–68.

Melzig, C. (2024): Hintergründe, Ansätze und Ziele von „BBNE-Transfer 2020–2022". In: Melzig, C. & B. Hemkes (Hrsg.): Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung im Transfer. Verbreitung, Verstetigung und Transferforschung als Kern der Modellversuche 2020–2022. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn. S. 11–26.

Michelsen, G. & D. Fischer (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Ott, K., J. Dierks & L. Voget-Kleschin (Hrsg.): Handbuch Umweltethik. J.B. Metzler Verlag, Stuttgart. S. 330–333.

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2021): Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/300/ps_lp_sammelband_2025_03_18.pdf (18.06.2025)

Moelter-Reich, A. M., J. Stemmann & A. Carrapatoso (2023): Analyse zur Verankerung des Themas Klimawandel in zugelassenen Sachunterrichtsbüchern für Grundschule in Deutschland. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 16. S. 409–425.

Nussbaum, M. & A. Sen (1993): The Quality of Life. Oxford University Press, Oxford.

Offen, S. (2013): Zugänge zur Bildung von Lehrerinnen und Lehrer in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: professionelle Anforderungen an einen Sachunterricht in Bildungslandschaften. In: Fischer, H., H. Giest, H & D. Pech (Hrsg.): Der Sachunterricht und seine Didaktik: Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 114–116.

Ohlmeier, B. (2015): Gemeinwohl und gesellschaftliche Partizipation – Service Learning am Beispiel eines Beteiligungsprojektes zur Renaturierung eines Wiesenbaches. In: Gläser, E. & D. Richter (Hrsg.): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 75–88.

Pech, D. (2009): Nachhaltigkeit & Sachunterricht – ein Spannungsverhältnis? Zu den Möglichkeiten eines politisch und ethisch basierten Konzepts in der Bildungsarbeit. In: widerstreit sachunterricht 12. S. 1–10.

Peters, M. D. J., C. Godfrey, P. McInerney, Z. Munn, A. C. Tricco & H. Khalil (2020): Scoping Reviews. In: Aromataris, E. & Z. Munn (Hrsg.): JBI Manual for Evidence Synthesis. https://jbi-global-wiki.refined.site/space/MANUAL (18.06.2025)

Pettig, F. & U. Ohl (2023): Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel – Facetten eines zukunftsfähigen Geograhieunterrichtes. In: Praxis Geographie 53. S. 4–9

Pufé, I. (2012): Nachhaltigkeit. UTB, Stuttgart

Rieckmann, M. (2021a): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: merz medien + erziehung 65(4). S. 12–19.

Rieckmann, M. (2021b): Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. In: Religionspädagogische Beiträge 44(2). S. 5–16.

Rieckmann, M. & U. Stoltenberg (2011): Partizipation als zentrales Element von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Heinrichs, H., K. Kuhn & J. Newig (Hrsg.): Nachhaltige Gesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 117–131.

Rieckmann, M. & V. Holz (2017): Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 40(3). S. 4–10.

Rieß, W. (2004): Kann durch Sachunterricht die Bereitschaft zu umweltfreundlichem Handeln beeinflusst werden? Erste Ergebnisse einer Vorstudie und mögliche Konsequenzen für die Lehrerausbildung. In: Hartinger, A. & M. Fölling-Albers (Hrsg.): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht (= Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts 14). Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 79–92.

Röhner, C., G. Bade, H. Butterer & S. Gaubitz (2023): Politische Urteilsfähigkeit und Agency von Kindern im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Haider, M., R. Böhme, S. Gebauer, C. Größinger, M. Kiefer-Munser & A. Rank (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule, Jahrbuch Grundschulforschung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 69–77

Salzmann, C. (2002): Heimat — Region — Umwelt. Perspektiven für den Aufbau von Authentizität, Identität und Nachhaltigkeit durch handlungsorientiertes Lernen an Ernstsituationen im Sachunterricht. In: Engelhard, W. & U. Stoltenberg (Hrsg.): Die Welt zur Heimat machen? Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 171–184.

Schockemöhle, J. (2009): Außerschulisches regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung: Entwicklung und Evaluierung des Konzeptes Regionales Lernen 21+. Selbstverlag des HGD, Weingarten.

Schreiber, J. R. (2016): Kompetenzen, Themen, Anforderungen, Unterrichtsgestaltung und Curricula. In: BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung & KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Engagement Global gGmbH, Bonn. S. 84–11.

Schreiber, V. & E. Nöthen (2023): Transformative Geographische Bildung. Einleitung. In: Nöthen, E. & V. Schreiber (Hrsg.): Transformative Geographische Bildung. Springer, Heidelberg. S. 1–6.

Schreier, H. (1989): Enttrivialisiert den Sachunterricht. In: Grundschule 21(3). S. 10–13.

Schumann, S. & C. Ruesch Schweizer (2022): App-basierte Erfahrung und Reflexion als Unterstützung der Professionalisierung von Lehrpersonen im Bereich BNE. In: Becher, A., E. Blumberg, T. Goll, K. Michalik & C. Tenberge (Hrsg.): Sachunterricht in der Informationsgesellschaft. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 81–88.

Simon, J. (2019): BNE und Sachunterricht – Inklusionspädagogische Reflexionen. In: transfer forschung – schule 5. S. 213–220.

Simon, J. & T. Simon (2023): TheorieEmpiriePraxisTransfers als besondere Herausforderung für die Sachunterrichtsdidaktik. Reflexionen am Beispiel der Konzepte BNE und Wildnisbildung. In: GDSU-Journal 14. S. 37–45.

Spitta, P. (1999): Mobilitätserziehung. Neue Konzepte einer umweltorientierten Verkehrserziehung. In: Baier, H., H. Gärtner & B. Marquadt-Mau (Hrsg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 213–228.

Spitta, P. (2002): Die Welt vor der Haustür entdecken und gestalten – Erkundung, Planungsbeteiligung und Agenda 21. In: Engelhardt, W. & U. Stoltenberg (Hrsg.): Die Welt zur Heimat machen? Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 185–198.

Spletta, M. (2015): Wie Essener Kinder den Klimaschutz-lernen. In: WAZ vom 05.12.2015. https://www.waz.de/lokales/essen/article402264711/wie-essener-schulkinder-den-klimaschutz-lernen.html (18.06.2025)

Stoltenberg, U. (2013a): Bildung für nachhaltige Entwicklung – ein Konzept – eine Aufgabe – ein Prozess. In: Stoltenberg, U. (Hg.): Weltorientierung durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Theoretische Grundlagen und Praxis des Sachunterrichts in der Grundschule. VAS – Verlag für Akademische Schriften, Bad Homburg. S. 9–13.

Stoltenberg, U. (2013b): Sachunterricht für das 21. Jahrhundert – Weltorientierung durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Stoltenberg, U. (Hg.): Weltorientierung durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Theoretische Grundlagen und Praxis des Sachunterrichts in der Grundschule. VAS – Verlag für Akademische Schriften, Bad Homburg. S. 13–46.

Stoltenberg, U. & S. Burandt (2014): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Heinrich, H. & G. Michel-

sen (Hrsg.): Nachhaltigkeitswissenschaften. Springer, Berlin. S. 567–594.

Stoltenberg, U., S. Asmussen, N. Golly, V. Holz, T. Kosler, S. Offen & U. Bahadir, U. (2013): Sachunterricht für das 21. Jahrhundert. Mit dem Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung arbeiten. In: Fischer, H., H. Giest & D. Pech (Hrsg.): Der Sachunterricht und seine Didaktik: Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 99–120.

Unglaube, H. (2009): Der Klimawandel und seine Folgen – Zur Aufgabe des Sachunterrichtes, Zukünftsängste der Kinder ernst zu nehmen. In: Grundschule Sachunterricht 41. S. 14–18

Vare, P. & W. Scott (2007): Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. In: Journal of Education for Sustainable Development 1(2). S. 191–198.

Vierbuchen, C. & M. Rieckmann (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung. Grundlagen, Konzepte und Potenziale. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 43(1). S. 4–10.

Weber, B. (2023): Globales Lernen und Nachhaltige Entwicklung als Herausforderung für den Sachunterricht. Zwischen Verantwortungszumutung und Überwältigung? In: Schmeinck, D., K. Michalik & T. Goll (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 81–92.

Wilhelms, M. & K. Kalcsics (2023): Diskussion einer Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft. Auf der Suche nach einer Professionskompetenz zu BNE. In: jlp – journal für lehrerInnenbildung 3. S. 16–25.

Wolf, A.-C. (2024): Förderung von nachhaltigem Umgang mit Papier im Sachunterricht bei Erstklässlern. In: Erdmann, J. & B. Egbert (Hrsg.): Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht: Kompetenzerwerb, Transfer und das Theorie-Praxis-Verhältnis (= Potsdamer Beiträge zur Lehrkräftebildung und Bildungsforschung 5). Universitätsverlag Potsdam, Potsdam. S. 7–18.

Wulfmeyer, M. (2020a): Grundlagen. In: Wulfmeyer, M. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht Grundlagen und Praxisbeispiele. Cornelsen, Berlin. S. 3–32.

Wulfmeyer, M. (2020b): Zur Einführung in die Thematik: 17 Ziele für unsere Zukunft – Mit Kindern die Welt in den Blick nehmen. In: Wulfmeyer, M. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht Grundlagen und Praxisbeispiele. Cornelsen, Berlin. S. 33–47.

Wulfmeyer, M. & T. Mahnken (2010): Übergänge gestalten mit Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Giest, H. & D. Pech (Hrsg.): Anschlussfähige Bildung im Sachunterricht. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 195–204.

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s84

Fachdidaktik

Verena Strommer* & Martin Dür**

„Ich mach mir die Welt, wie sie mir gefällt."

Ein Beitrag aus der Unterrichtspraxis zur Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugung

* verena.strommer@schuleamsee.at, Schule am See, Hard
** martin.duer@ph-vorarlberg.ac.at, PH Vorarlberg

eingereicht am: 26.08.2024, akzeptiert am: 28.04.2025

Bildung wird gemeinhin als entscheidender Schlüssel gesehen, um eine umfassende gesellschaftliche Transformation in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung zu erreichen. In der wissenschaftlichen Literatur finden sich zahlreiche Empfehlungen, wie Bildung gestaltet werden soll, damit dieser Anspruch erfüllt werden kann. Dieser Artikel beschreibt die Struktur, die konkrete Umsetzung sowie erreichte Ziele eines Lernsettings, mit dem versucht wurde, Empfehlungen aus der Fachliteratur, primär die geforderte Handlungsorientierung, in die Unterrichtspraxis umzusetzen. Die Rückmeldungen der 14 Schüler*innen aus der vierten bis sechsten Schulstufe zeigen, dass es im Zuge des durchgeführten Projektunterrichts gelungen ist, sie in ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu stärken.

Keywords: Transformative Bildung, Projektunterricht, Selbstwirksamkeit, Lebensqualität

"I'll make my own world, just the way I like it."
A Classroom-Based Approach to Strengthening Self-Efficacy Beliefs

Education plays a crucial role in driving comprehensive societal transformation towards sustainable development. Academic literature offers numerous recommendations on how to design education to support this goal. This article examines the structure, practical implementation, and outcomes of a learning setting that translates these recommendations – particularly the emphasis on action-orientated learning in academic literature – into classroom practice. Feedback from 14 students in grades four to six shows that the project-based approach has strengthened their self-efficacy beliefs.

Keywords: Transformative Education, Project-Based Teaching, Self-Efficacy, Quality of Life

1 Einleitung

Wissenschaftliche Analysen weisen schon länger darauf hin, dass die weiteren menschlichen Entwicklungsmöglichkeiten auf unserem Planeten letztendlich von der Bereitschaft und Fähigkeit von Einzelpersonen und Gesellschaften abhängen, eine grundlegende Transformation in Richtung Nachhaltigkeit vorzunehmen (vgl. Bohunovsky & Keller 2023; IPCC 2021; UNESCO 2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung wird dabei als Schlüsselfaktor für die erfolgreiche Umsetzung einer derartigen Transformation definiert. Um diesen Erwartungen gerecht zu werden, muss aber auch Bildung an sich einen grundlegenden Wandel durchlaufen (vgl. Schank & Rieckmann 2019; Stoltenberg & Michelsen 2020; UNESCO 2022).

Eine zentrale Voraussetzung, damit Menschen ihr Handeln an Nachhaltigkeitsprinzipien ausrichten, ist ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung. D. h. ihre Annahme, dass das eigene Handeln tatsächlich ein erwünschtes Ergebnis hervorbringen kann. Eine starke Ausprägung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung korreliert mit einer konsequenteren Umsetzung nachhaltigen Handelns (vgl. Anders et al. 2021; Schickl et al. 2024). Damit stellt sich die zentrale Frage für die Schulpraxis, welche Lernsettings für die Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung erfolgsversprechend sind. Schickl et al. (2024) zeigen im Rahmen einer Studie zur Klimawandelbildung, dass fächerübergreifender Projektunterricht eine wirksame Methode für das Erreichen dieses Ziels darstellt.

Der vorliegende Artikel beschreibt die konkrete Umsetzung eines moderat-konstruktivistischen Lernsettings an der Schule am See in der Gemeinde Hard in Vorarlberg. An dieser Schule ist es üblich, dass ein Teil der Unterrichtsstunden als fächerübergreifender Projektunterricht und in jahrgangsübergreifenden

Gruppen stattfindet. Dieses Konzept umfasst die vierte Klasse Volksschule sowie die erste und zweite Klasse der Sekundarstufe 1 und damit die vierte bis sechste Schulstufe. Im hier beschriebenen Lernsetting widmen sich 14 Schüler*innen der Frage, wie die Lebensqualität in ihrem Heimatort unter dem Gesichtspunkt einer nachhaltigen Entwicklung gefördert werden kann. Damit nicht nur auf theoretischer Ebene im Klassenzimmer mögliche Vorschläge zur Förderung der Lebensqualität ausgearbeitet werden, wird von Beginn an der Kontakt zu Institutionen der Gemeindeverwaltung und Gemeindepolitik gesucht, um allfällige reale Umsetzungsmöglichkeiten einzelner Vorschläge auszuloten.

Im Folgenden findet sich eine detailliertere Auseinandersetzung mit den fachdidaktischen Überlegungen hinter der Konzeption dieses Lernsettings sowie der Bezug zum Lehrplan des Unterrichtsfaches Geographie und wirtschaftliche Bildung der Sekundarstufe 1 und zum Fachlehrplan Sachunterricht der Volksschule. Weiters werden die spezifischen Rahmenbedingungen für die Umsetzung dieses Projektunterrichts im Detail erläutert. Als Abschluss folgt eine Präsentation der Ergebnisse dieses Lernsettings. Dies betrifft einerseits die reale Umsetzung auf Gemeindeebene einzelner von den Schüler*innen ausgearbeiteter Vorschläge und andererseits unterschiedliche Auswirkungen auf die Schüler*innen durch die Umsetzung dieses Projektunterrichts. Letzteres wurde durch eine Befragung der Schüler*innen am Ende des Projektzeitraums erhoben.

2 Fachdidaktische Relevanz und Lehrplanbezug

Ausgehend von Überlegungen zu den menschlichen Grundbedürfnissen erarbeiten die Schüler*innen im Rahmen des vorliegenden Lernsettings weitere Bedürfnisse und konkrete Wünsche, die in ihren Augen erfüllt sein sollen, um das Leben in ihrer Heimatgemeinde Hard möglichst positiv zu gestalten. Es geht somit nicht um die Reproduktion abstrakter Modelle wie der Maslowschen Bedürfnispyramide, sondern um eine altersgemäße Reflexion lokaler gesellschaftlicher Fragestellungen, bei denen auch die eigenen Emotionen der Schüler*innen angesprochen werden (vgl. Pichler et al. 2023). Zentral im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist bei dieser Suche nach einer möglichst optimalen Lebensqualität eine Abkehr von einer rein individualistischen Betrachtung von Lebensqualität. Vielmehr muss dabei die Suche nach einer besseren Lebensqualität für die gesamte Gesellschaft im Fokus stehen. Ein gutes Leben für alle Menschen jetzt und in Zukunft sicherzustellen, bildet auch die Grundlage der im Rahmen der Vereinten Nationen in der Agenda 2030 beschlossenen 17 Nachhaltigkeitsziele. Nachhaltigkeit wird dabei definiert als das ausgeglichene Zusammenspiel von ökologischen, ökonomischen und sozialen Aspekten (vgl. UNESCO 2017). Unter diesen Voraussetzungen leistet das Konzept von Lebensqualität einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Lösungsansätzen für eine nachhaltigere Lebensweise. Speziell in wirtschaftlich hoch entwickelten Staaten geht es heute darum, Vorstellungen von Lebensqualität abseits einer Konzentration auf ökonomisches Wachstum und materiellen Wohlstand zu entwickeln und das Verständnis zu fördern, dass nachhaltiges Handeln zu einem höheren subjektiven Wohlbefinden beitragen kann (vgl. Keller 2017).

Das Ziel ist dabei nicht, den Schüler*innen bestimmte Handlungsweisen vorzugeben, sondern sie im Sinne eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses zu unterstützen, eigene Lösungsansätze finden zu können (vgl. Lindau & Kuckuck 2022; Rieckmann 2021a). Das Lernsetting ist deshalb so zu gestalten, dass die Schüler*innen an ihren eigenen Lebensalltag anknüpfen können (vgl. Pichler et al. 2023).

Eine zukunftsfähige Bildung für nachhaltige Entwicklung als Grundlage für die erfolgreiche Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele darf sich nicht mit einer theoretischen Auseinandersetzung im Klassenzimmer zufriedengeben. Vielmehr ist erarbeitetes Wissen auch mit konkretem Handeln zu verknüpfen (vgl. BMBWF 2023; Bohunovsky & Keller 2023; Pichler et al. 2023). Da einzelne Individuen in ihrem Handeln stark von vorhandenen Strukturen abhängig sind, ohne unmittelbar einen nennenswerten Einfluss auf diese zu haben, muss sich Bildung auch mit strukturellen und institutionellen Fragen beschäftigen, die auf den unterschiedlichen politischen Ebenen gelöst werden müssen. Es gilt deshalb bei Schüler*innen die Bereitschaft zu fördern, im Sinne eines *Sustainability Citizen* zu handeln. Darunter wird eine Person verstanden, die sich auf Basis eines liberalen politischen Verständnisses für das Gemeinwohl einsetzt (vgl. Schank & Rieckmann 2019) und aktiv an konkreten, zukunftsweisenden Gestaltungsprozessen partizipiert (vgl. Rauch & Pfaffenwimmer 2018).

Um im Rahmen schulischer Bildung tatsächlich ins Handeln zu kommen, kann es hilfreich sein, eine Zusammenarbeit mit lokalen Partnern anzustreben, um im Sinne von Service Learning realweltliche Herausforderungen kennen zu lernen und die praktische Relevanz des im Unterricht Erlernten zu verstehen (vgl. Bohunovsky & Keller 2023; Rieckmann 2021a; UNESCO 2017). Service Learning ist dabei als pädagogischer Ansatz zu verstehen, bei dem nicht nur eine Kompetenzentwicklung angestrebt wird, sondern direkt nachhaltige Aktivitäten auf lokaler Ebene unterstützt werden (vgl. Rieckmann 2021b). Gelingt es,

von den Schüler*innen ausgearbeitete Vorschläge in die Praxis umzusetzen, leistet dies einen wertvollen Beitrag zur Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Fehlende Selbstwirksamkeitsüberzeugung dürfte einer der entscheidenden Faktoren darstellen, weshalb Menschen trotz entsprechendem Wissen über Themen nachhaltiger Entwicklung keine konkreten Handlungen setzen und auch einem eigenen politischen Engagement keine Bedeutung zumessen (vgl. Anders et al. 2021; Gifford 2014; Schickl et al. 2024).

Diese fachdidaktischen Überlegungen spiegeln sich auch in den Lehrplänen der betreffenden Altersgruppe wider. So wird für die Sekundarstufe 1 die Entwicklung einer Handlungskompetenz als eines von drei zentralen Zielen des Unterrichtsfaches Geographie und wirtschaftliche Bildung definiert. Schüler*innen sollen lernen, sich altersgemäß an Handlungs- und Entscheidungsprozessen einzubringen (vgl. BMBWF 2023). Konkrete Relevanz für das vorliegende Lernsetting haben ferner die folgenden zwei Kompetenzbeschreibungen aus dem ersten Kompetenzbereich der ersten Klasse: „Die Schülerinnen und Schüler können eigene Wünsche und Bedürfnisse formulieren, vergleichen und reflektieren, deren Umsetzbarkeit überprüfen und erklären“ sowie „unterschiedliche Vorstellungen von Lebensqualität erkunden und Lebensstile hinsichtlich Nachhaltigkeit reflektieren“ (BMBWF 2023: 102).

Auch zum Lehrplan der Volksschule bietet das vorliegende Lernsetting entsprechende Anknüpfungspunkte. Dies betrifft zum einen das übergreifende Thema politische Bildung. Während sich der Lehrplan jedoch auf das Benennen demokratischer Mitgestaltungsmöglichkeiten im kommunalen Bereich beschränkt, geht es im Projekt darum, Mitgestaltungsmöglichkeiten auch tatsächlich zu nutzen. Zum anderen wird ein Beitrag zum übergreifenden Thema Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung geleistet, indem die Befähigung von Schüler*innen gefördert wird, „im Spannungsfeld von individuellen und gesellschaftlichen sowie ökologischen und ökonomischen Interessen verantwortungsvoll urteilen und handeln zu können“ (BMBWF 2024: 15). Aus dem Fachlehrplan Sachunterricht der 4. Schulstufe erachten wir den geographischen Kompetenzbereich als relevant für unser Lernsetting. Darin werden das Erkennen von Veränderungen in Räumen, das Diskutieren über deren Folgen und das Präsentieren von Ideen für die künftige Entwicklung und Gestaltung als Ziele definiert (vgl. BMBWF 2024).

3 Rahmenbedingungen

Das in diesem Artikel beschriebene Projekt wird an der Schule am See in der Gemeinde Hard in Vorarlberg im Rahmen des Fächerbündels *Globales Lernen* mit insgesamt 14 Schüler*innen unterschiedlicher Schulstufen durchgeführt. Die Gemeinde Hard ist mit ihren rund 13 500 Einwohner*innen Teil des dicht besiedelten Rheintals und befindet sich direkt am Bodensee. Die Schule am See arbeitet teilweise mit Fächerbündeln und jahrgangsübergreifendem Unterricht. Das Fächerbündel *Globales Lernen* für Schüler*innen der Schulstufen vier bis sechs (vierte Klasse Volksschule sowie erste und zweite Klasse der Mittelschule) umfasst die Unterrichtsfächer Geographie und wirtschaftliche Bildung, Biologie und Umweltbildung sowie Sachunterricht und wird von fünf Lehrpersonen unterrichtet. Die Lehrpersonen bieten verschiedene Themen an, aus denen die Schüler*innen wählen können. Diese Themen werden dann für fünf bis sechs Wochen mit jeweils drei Unterrichtsstunden pro Woche in Form von Inputphasen und Arbeitsplänen von den Kindern erarbeitet. Durch das vielfältige Themenangebot kann sichergestellt werden, dass die Lerngruppen klein bleiben (max. 15 Schüler*innen pro Thema und Lehrperson) und die Schüler*innen Themen entsprechend ihrem eigenen Interesse wählen können.

Eines dieser Themen im Schuljahr 2023/24 bildet das Projekt *Lebensqualität in Hard*. Für die Teilnahme an diesem Projekt entscheiden sich sieben Schüler*innen der vierten Klasse Volksschule und sieben Schüler*innen der ersten und zweiten Klasse Mittelschule. Das Ziel ist, gemeinsam Wünsche und Bedürfnisse für eine bessere Lebensqualität in Hard zu sammeln, diese auf selbst gestalteten Visionsplakaten (Plakate mit eigenen Zeichnungen sowie Bildern aus dem Internet) abzubilden und die Plakate den Abteilungen Raumplanung und Hochbau in der Gemeinde vorzustellen.

4 Umsetzung des Projekts und erzielte Ergebnisse

Der Beginn der sechswöchigen Projektarbeit ist im November 2023 (siehe Abb. 1). In den ersten zwei Wochen des Projekts werden die Grundlagen mittels Inputphasen und Gruppenarbeiten erarbeitet. Anschließend folgen zwei Wochen der kreativen Gestaltung der Visionsplakate, gefolgt von einer Präsentation im Gemeindeamt und einer abschließenden Reflexion der Schüler*innen sowie einer Projektevaluation.

Die Schüler*innen gestalten in der ersten Projektphase ein Bedürfnispuzzle (vgl. INSERT-Projektnetzwerk 2021), um zu erkennen, welche Arten von Bedürfnissen es gibt und inwiefern sich individuelle Wünsche und allgemeine Bedürfnisse weltweit decken bzw. unterscheiden. Die theoretische Grundlage bil-

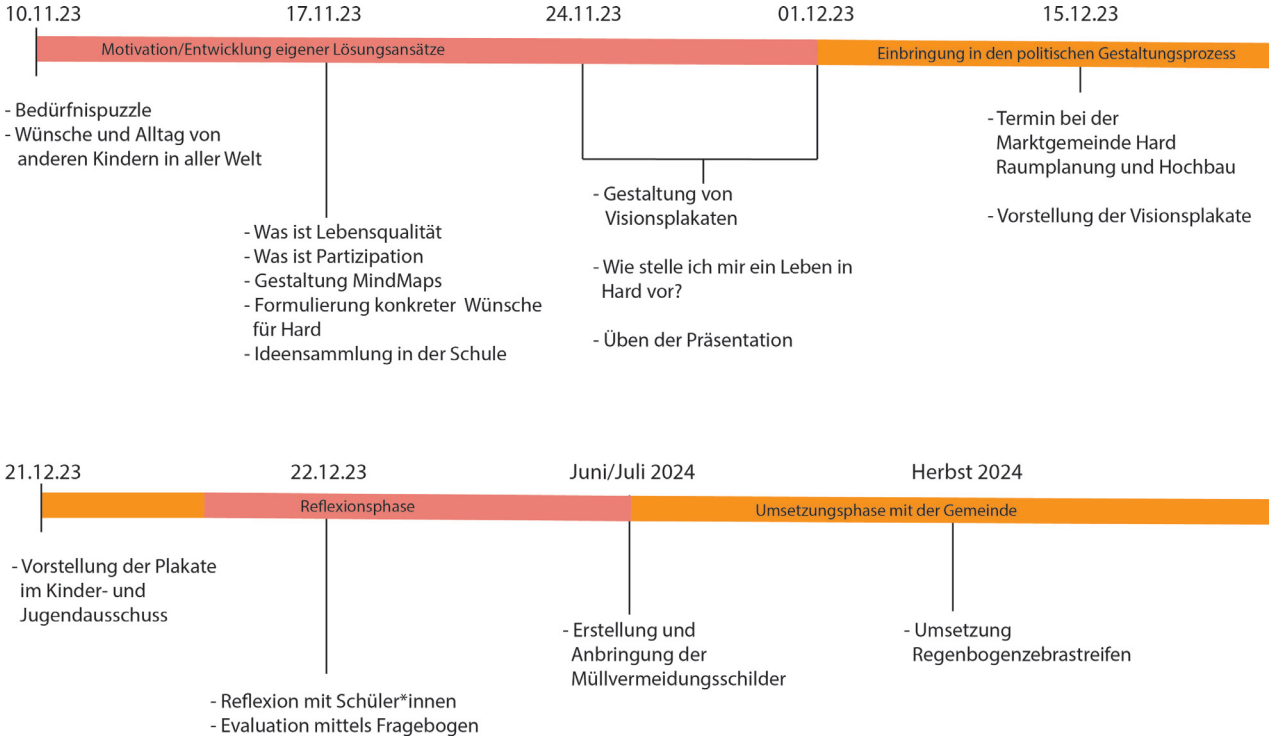


Abb. 1: Timeline des Projekts ‚Lebensqualität' mit den einzelnen Projektphasen (Quelle: eigene Darstellung)

det dabei die Bedürfnistheorie von Max-Neef (1991), bei der im Gegensatz zur Maslowschen Bedürfnispyramide nicht von einer starren Hierarchie von Bedürfnissen ausgegangen wird. Das Bedürfnispuzzle wird als Gruppenarbeit durchgeführt. Die Schüler*innen überlegen gemeinsam, welche Grundbedürfnisse es für alle Menschen weltweit gibt, ohne die ein Überleben nicht möglich ist (Nahrung, Dach über dem Kopf, etc.) und welche weiteren Bedürfnisse Menschen haben, um ein gutes Leben führen zu können. Im Plenum wird besprochen, wie sich Bedürfnisse, die viele Menschen haben, von individuellen Wünschen unterscheiden und wie aus Bedürfnissen konkrete und individuelle Wünsche formuliert werden können. Im nächsten Schritt beschriften die Schüler*innen mehrere Puzzleteile mit jeweils einem Wunsch oder Bedürfnis, die ihnen für ein gutes Leben als besonders wichtig erscheinen. Währenddessen bereitet die Lehrperson mit Hilfe von Klebeband den Rahmen für das Puzzle am Boden vor. Um den Rahmen des Puzzles ordnen die Schüler*innen in weiterer Folge die für das Überleben notwendigen Grundbedürfnisse an. Im inneren Bereich des Puzzles werden von der Lehrperson in Anlehnung an die Bedürfnisklassifizierung nach Max-Neef (1991) neun Bedürfnisbereiche gekennzeichnet. Die von den Schüler*innen auf einzelnen Puzzleteilen festgehaltenen weiteren Wünsche und Bedürfnisse für ein gutes Leben werden diesen neun Bedürfnisbereichen zugeordnet und in den jeweiligen Feldern abgelegt (vgl. INSERT-Projektnetzwerk 2021). Anschließend wird gemeinsam im Sitzkreis um das Puzzle herum besprochen, was passiert, wenn der äußere Rahmen des Puzzles mit den Grundbedürfnissen nicht vollständig ist (z. B. durch Obdachlosigkeit) und welche Auswirkungen dies auch auf die anderen Wünsche und Bedürfnisse haben kann.

Im nächsten Schritt vergleichen die Schüler*innen ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse mit denen von Kindern in anderen Teilen der Welt. Dazu lesen die Schüler*innen fünf Geschichten von Jugendlichen aus unterschiedlichen Regionen der Welt (vgl. INSERT-Projektnetzwerk 2021). Weiters zeigt eine kurze Dokumentation auf YouTube den Alltag von zwei Schülerinnen in Costa Rica und Japan (siehe Galileo 2015). Die Schüler*innen erarbeiten die in den Texten und der Videodokumentation dargestellten Wünsche und Bedürfnisse dieser Jugendlichen. Um klischeehafte Wahrnehmungen zu vermeiden, wird in weiterer Folge das Hauptaugenmerk auf eine Reflexion der zahlreichen Gemeinsamkeiten zwischen den Wünschen und Bedürfnissen dieser Jugendlichen und ihren eigenen Wünschen und Bedürfnissen gelegt.

Darauf aufbauend folgt eine Gruppendiskussion über jene Voraussetzungen, die in den Augen der Schüler*innen für alle Menschen zentral sind, um eine hohe Lebensqualität zu erreichen. Die Schüler*innen einigen sich dabei auf die sechs Themen Bildung, Wohnen, Gesundheit, Umwelt, Familie und Freundschaft und gestalten in Teams von zwei bis drei Schüler*innen Mind-Maps (siehe Abb. 2) zu diesen Themen, die bis zum Ende des Projekts in der Klasse aufgehängt werden. Durch diese Vorgehensweise wird für die Schüler*innen

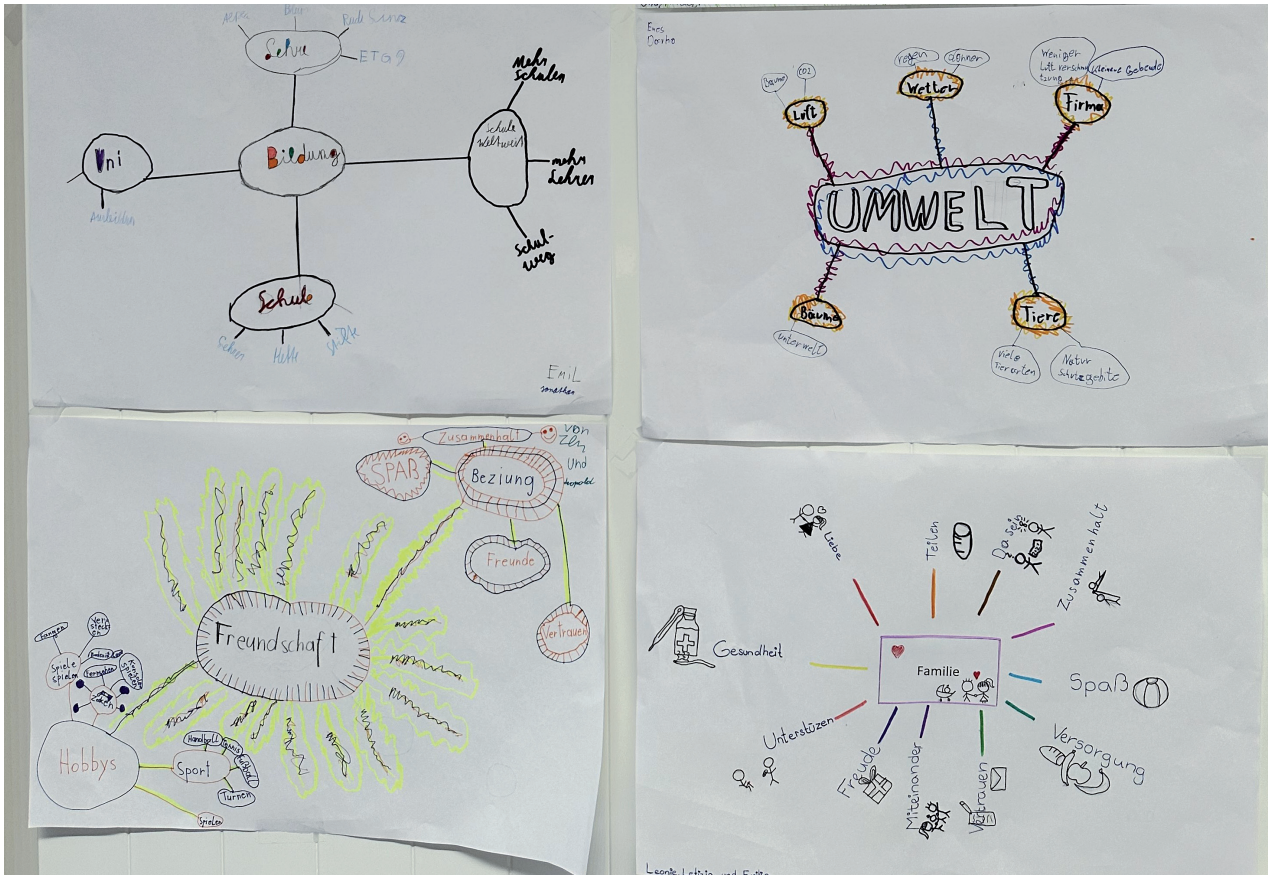


*Abb. 2: Ausgewählte Mind-Maps zum Thema Lebensqualität, gestaltet von den Schüler*innen (Quelle: eigene Aufnahme)*

klar, dass es das Ziel sein muss, eine gute Lebensqualität für alle Menschen zu erreichen und dass dafür nicht nur materielle Aspekte ausschlaggebend sind.

Im Folgenden wird das Thema Lebensqualität auf die eigene Gemeinde fokussiert, um an den unmittelbaren Lebensalltag der Kinder anknüpfen zu können. Als ersten Schritt machen sich die Schüler*innen in einer Einzelarbeit Gedanken über ihre eigenen Wünsche zur Verbesserung der Lebensqualität in Hard und schreiben diese auf einen Wunschzettel. Bei der Anleitung zu dieser Aufgabe werden von der Lehrperson bewusst keine Grenzen gesetzt, damit die Schüler*innen ihrer Kreativität freien Lauf lassen können. Die Schüler*innen nennen Dinge wie: „Eine U-Bahn nach Bregenz“, „Eine Trampolinhalle“, „Keine Firmen mehr, nur mehr Bauernhöfe“ aber auch Wünsche wie „Mehr Mülleimer“, „Mehr Trinkbrunnen“ oder „Eine Beleuchtung am Skaterplatz“. Die Wünsche werden im Plenum besprochen und die Schüler*innen stellen teilweise Unterschiede, aber auch ganz ähnliche Wünsche fest (so findet sich z. B. der Wunsch nach mehr Bäumen und Natur bei sehr vielen Schüler*innen). In einer weiteren, gemeinsamen Gesprächsrunde werden die Aufgaben und Zuständigkeiten der Gemeinde besprochen und die Wünsche der Kinder werden hinsichtlich der Verantwortlichkeit der Gemeinde analysiert. Mit etwas Unterstützung lernen die Schüler*innen schnell, ihre eigenen Wünsche hinsichtlich Umsetzbarkeit kritisch zu reflektieren und erkennen, dass einige Wünsche gar nicht in der Entscheidungsmacht der Gemeinde liegen. Diese Erkenntnis ist zentral für den weiteren Erfolg des Projekts, da die Realisierung zumindest einzelner Wünsche unabdingbar für den Prozess der Selbstwirksamkeitserfahrung ist. Auf diesem Weg kann die Liste mit Ideen von insgesamt rund 25 auf 12 reduziert werden, ideal für eine Visualisierung auf Plakaten (drei Teams mit je vier Wünschen pro Plakat).

Die Schüler*innen kommen während der Sammlung ihrer eigenen Wünsche auf die Idee, auch die anderen Schüler*innen der Schule nach Ideen zu befragen. So entscheiden sie sich spontan, in den Pausen Kinder verschiedener Altersstufen nach ihren Ideen und Wünschen zu befragen. Sie stellen das Projekt kurz vor und notieren die Anregungen der anderen Kinder und Jugendlichen. Weiters legen sie vor der Direktion eine Liste auf, auf der man sich mit Ideen eintragen kann und sie machen eine Durchsage über die Direktion mit der Bitte, sich zu beteiligen. Da die Ideen, die auf diesem Weg gesammelt werden, große Ähnlichkeiten mit den bereits konkretisierten Ideen haben, fühlen sich die Schüler*innen in den Punkten, die sie für die Präsentation ausgewählt haben, bestärkt. Letztendlich werden folgende Wünsche von



*Abb. 3: Ergebnisse der Arbeitsphase der Schüler*innen (Quelle: eigene Aufnahmen)*

den Schüler*innen ausgewählt: mehr Trinkbrunnen, ein offenes Bücherregal am See, ein Café direkt am See, mehr Mülleimer, die Öffnung des Kunstrasenplatzes neben der Schule während der Pausenzeiten, ein Regenbogenzebrastreifen vor der Schule, ein Badesteg am Grünen Damm, mehr Sitzgelegenheiten am Ufer des Sees, mehr Bäume in der Gemeinde, eine Beleuchtung am Skaterplatz, ein Spielplatz speziell für ältere Kinder und Jugendliche und ein größerer Spielplatz mit Rutschen direkt am See.

In den folgenden zwei Wochen werden die Visionsplakate (siehe Abb. 3) gestaltet. Die Schüler*innen bilden drei Gruppen (entsprechend den Wünschen, mit denen sie sich identifizieren können) und arbeiten an den Plakaten, um ihre Wünsche und Visionen zu visualisieren. Maximal vier Wünsche werden bildlich auf jeweils einem Plakat dargestellt. Im ersten Schritt werden die Plakate als Entwurf gestaltet und anschließend wird für die Präsentation eine überarbeitete Version erstellt. Die Schüler*innen werden dabei sehr kreativ und nutzen ihre individuellen Fähigkeiten bei der Gestaltung der Plakate. Gegen Ende dieser Projektphase bereiten sie sich auf die Präsentation ihrer Plakate vor der Gemeindeverwaltung vor und üben diese vor der Klasse. Ziel ist es, sich aktiv in einen politischen Gestaltungsprozess auf Gemeindeebene einzubringen und mit einer außerschulischen Institution zusammenzuarbeiten. Dazu empfiehlt es sich, seitens der Lehrperson bereits im Vorfeld des Projekts Kontakt mit der jeweiligen Institution aufzunehmen und die Umsetzbarkeit des Vorhabens abzuklären.

Im Dezember 2023 startet die zweite Projektphase (siehe Abb. 1) mit dem Ziel, sich aktiv in einen politischen Gestaltungsprozess einzubringen. Dazu findet eine Präsentation vor den Abteilungen Raumplanung und Hochbau der Gemeinde Hard statt, bei der die Schüler*innen in jeweils fünfminütigen Präsentationen ihre Ergebnisse vorstellen (siehe Abb. 4). Bei der Präsentation im Sitzungssaal sind insgesamt acht Personen von den relevanten Abteilungen anwesend sowie ein Fotograf für die Gemeindezeitschrift, die in der Januarausgabe von diesem Projekt berichtet. Nach jeder Präsentation gibt es Rückfragen bzw. Feedback von den Vertreter*innen der beiden Abteilungen. Die Schüler*innen erfahren im Feedback, warum der Wunsch nach mehr Mistkübeln seitens der Gemeinde nicht realisiert werden kann, werden aber animiert, sich über Alternativen Gedanken zu machen. Aufgrund dessen entsteht in einem gemeinsamen Gespräch die Idee, Holzschilder zu basteln, die auf die Müllvermeidung aufmerksam machen sollen. Die teilnehmenden Mitarbeiter*innen der Gemeinde loben das Engagement der Schüler*innen und bedanken sich für die vorgestellten Wünsche. Allerdings sind beide Abteilungen der Gemeinde nur für eine allfällige praktische Umsetzung dieser Ideen zuständig. Sie können aber keine Entscheidungen treffen, ob eine Idee tatsächlich aufgegriffen wird. Daher bitten sie die Schüler*innen, ihre Präsentation auch vor den politischen Entscheidungsträgern zu halten. Die



*Abb. 4: Präsentation der Schüler*innen im Rathaus (Quelle: eigene Aufnahme)*

Schüler*innen erhalten deshalb eine Einladung zur Präsentation vor dem Kinder- und Jugendausschuss der Gemeinde Hard, die eine Woche später stattfindet. In diesem Ausschuss sitzen Vertreter*innen von allen Parteien sowie der Jugendsozialarbeit und kümmern sich um die Anliegen der Kinder und Jugendlichen in Hard. Sie haben eine direkte Verbindung zum Bürgermeister und stehen mit ihm in engem Kontakt bezüglich anstehender Projekte. Weiters steht ihnen ein Budget zur Umsetzung solcher Projekte zur Verfügung.

Die Vertreter*innen dieses Ausschusses zeigen sich ebenfalls sehr interessiert an den Präsentationen der Schüler*innen, stellen zahlreiche Fragen und wollen konkrete Umsetzungswünsche hören. Alle Plakate werden fotografiert und die Ideen und Anregungen werden ins Protokoll aufgenommen.

Bereits am nächsten Tag bekommen die Schüler*innen Feedback von einer Vertreterin des Ausschusses. Sie erzählt ihnen von einer langen Diskussionsrunde und dass einige Wünsche konkret umgesetzt werden sollen. Die Vertreterin erklärt den Schüler*innen aber auch, warum manche Ideen nicht umgesetzt werden können. So ist z. B. aktuell kein Budget für einen großen Spielplatz vorhanden. Sie verspricht aber, dass viele Wünsche aufgenommen werden und deren Umsetzung geprüft wird (Beleuchtung am Skaterplatz aus naturschutzrelevanter Sicht, Badesteg aus rechtlicher Sicht, etc.). Zur großen Freude der Schüler*innen kann die Vertreterin auch berichten, dass ein paar Ideen zeitnah verwirklicht werden sollen. Dazu zählen der Regenbogenzebrastreifen vor der Schule (wurde bereits vom Gemeindeausschuss genehmigt), das offene Bücherregal am See sowie die Schilder zur Müllvermeidung und die Öffnung des Kunstrasenplatzes.

Die von der Schulorganisation vorgegebene sechswöchige Dauer für dieses Projekt endet offiziell Ende Dezember. Dennoch wird mit den Schüler*innen vereinbart, die Umsetzung der im Projekt erarbeiteten Ideen weiter zu verfolgen. Um über den aktuellen Stand der Entwicklungen zu berichten und für die Organisation der Mithilfe der Schüler*innen bei der Umsetzung der Projektideen wird zwischen der Vertreterin des Kinder- und Jugendausschusses und den Schüler*innen ein regelmäßiger Austausch vereinbart. Der Kunstrasenplatz ist bereits im April 2024 wieder geöffnet und im Mai beginnt mit der Umsetzungsphase (siehe Abb. 1) eine konkrete Zusammenarbeit zwischen den Schüler*innen und der Gemeinde. Dabei gestalten die Schüler*innen mit Hilfe der Vertreterin des Kinder- und Jugendausschusses Schilder aus Holz, die dann im Gemeindegebiet aufgestellt werden und auf die Müllvermeidung hinweisen (siehe Abb. 5).

Im Vorfeld der Gestaltung der Schilder überlegen sich die Schüler*innen ein Motiv sowie einen Text und gestalten einen Entwurf auf Papier. Dieser wird dann auf dünne Holzplatten übertragen und ausgeschnitten. Danach können die Schüler*innen die Motive mit Acrylfarben bemalen und auf Holzschildern befestigen. Mit Hilfe eines Plotters wird der Text ausgedruckt und auf die Schilder geklebt. Anschließend stellen die Schüler*innen das erste Schild gemeinsam vor der Schule auf. Den Platz haben sie sehr bewusst gewählt, da hier die wartenden Eltern immer wieder Zigarettenstummel in die Wiese werfen. Die Vertreterin des Kinder- und Jugendausschusses hat mit dem Bürgermeister vereinbart, dass ab September 2024 die restlichen Schilder im Gemeindegebiet, hauptsächlich aber rund um das Ufer des Bodensees, aufgestellt werden dürfen und die beteiligten Schüler*innen aktiv dabei mithelfen können.



Abb. 5: Gestaltung und Anbringung des ersten Müllvermeidungsschildes (Quelle: eigene Aufnahme)

Das Projekt eröffnet den Schüler*innen damit einerseits die Möglichkeit, die Zusammenarbeit mit verschiedenen Ebenen der Gemeindeverwaltung kennen zu lernen. Andererseits werden sie auch mit in der Realität bestehenden Herausforderungen in Bezug auf die praktische Umsetzung konfrontiert und müssen sich Gedanken über Alternativen machen. Die tatsächliche Umsetzung einzelner von ihnen ausgearbeiteter Vorschläge durch die Gemeinde zeigt den Schüler*innen, dass sie durch ihr Engagement tatsächlich etwas bewegen können.

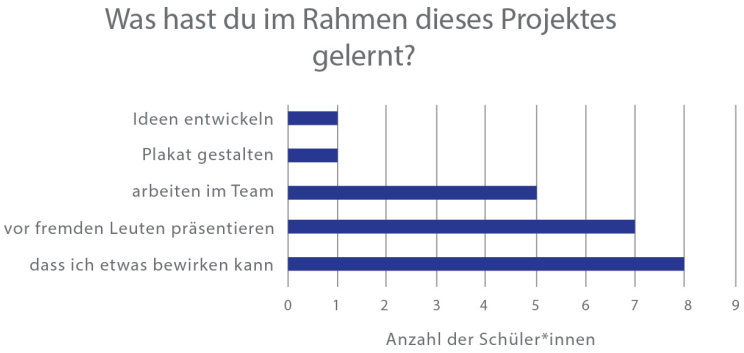


*Abb. 6: Lerneffekte aus Sicht der Schüler*innen durch dieses Projekt (Quelle: eigene Darstellung)*



*Abb. 7: Bewusstsein der Schüler*innen über die Bedeutung einer Partizipation auf Gemeindeebene (Quelle: eigene Darstellung)*

5 Projektevaluation aus Sicht der Schüler*innen

Ende Dezember endet offiziell die von der Schulorganisation vorgegebene sechswöchige Arbeitsphase für dieses Projekt. Deshalb findet zu diesem Zeitpunkt die Evaluation des Projektes durch die teilnehmenden Schüler*innen statt. Mit Hilfe eines Online-Fragebogens werden 13 der 14 Teilnehmer*innen über das Projekt und die daraus resultierenden Lerneffekte befragt. Die Antworten auf die vier gestellten Fragen werden nachfolgend beschrieben.

Als Einstiegsfrage wird nach der Gesamtbewertung des Projekts gefragt. Die Schüler*innen bewerten mittels Sternen (Skala von 0–5), wie ihnen das Projekt gefallen hat. Hier liegt die durchschnittliche Bewertung bei 4,62, wobei neun Schüler*innen die beste Bewertung von fünf Sternen gewählt haben.

Die zweite Frage (siehe Abb. 6) beschäftigt sich mit den Lerneffekten, die die Kinder im Laufe des Projektes erworben haben. Die fünf Items werden durch die Lehrperson vorgegeben, eine Mehrfachauswahl ist möglich. Acht Schüler*innen geben an, dass sie durch dieses Projekt gelernt haben, *etwas zu bewirken*. Das Ergebnis zeigt, dass ein Großteil der Schüler*innen eine Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung erfahren hat und sich dadurch die Chancen erhöhen, dass diese Schüler*innen auch in Zukunft politisches Engagement zeigen. Durch die rasche Rückmeldung durch den Kinder- und Jugendausschuss haben die Kinder und Jugendlichen das Gefühl, dass ihre Ideen wirklich zeitnah umgesetzt werden und dass ihre Meinung zählt. Auch die Möglichkeit, vor fremden Leuten ein Plakat zu präsentieren, haben insgesamt sieben Schüler*innen als Bereicherung wahrgenommen, da im Schulalltag immer nur vor bekannten Lehrpersonen oder Schulkindern präsentiert wird. Der nicht unwesentliche Prozess des *Ideen Entwickelns* wurde nur von einer Person gewählt.

Mit der dritten Frage wird erhoben, inwiefern den Schüler*innen die Bedeutung der eigenen Partizipation auf Gemeindeebene bewusst ist (siehe Abb. 7). Gerade am Anfang des Projektes, als die Ziele besprochen werden, zeigt sich im Austausch der Schüler*innen untereinander sowie in den Gesprächen mit der Lehrperson, dass viele Schüler*innen nicht daran glauben, dass Ideen des Projektes wirklich umgesetzt werden. Zahlreiche Schüler*innen vertreten die Meinung, dass ein Engagement in der Gemeinde sich nicht lohnt. Aufgrund der Rückmeldungen des Kinder- und Jugendausschusses sowie der Vertreter*innen der Abteilungen Raumplanung und Hochbau haben sie aber gemerkt, dass ihre Überlegungen durchaus ernst genommen werden und dass einige ihrer Wünsche tatsächlich umgesetzt werden sollen. Auch das Ergebnis dieser Frage lässt sich als eine Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung interpretieren.

Als letzte Frage wird nach einem kurzen Fazit zum Projekt gefragt. Diese Frage wird bewusst als offene Frage gewählt, damit die Schüler*innen ihre individuelle Meinung wiedergeben können. Exemplarisch werden im Folgenden die Kommentare von fünf Schüler*innen zur Fragestellung *„Bitte beschreibe mit eigenen Worten, was du bei dem Projekt gelernt hast"* angeführt. Zur besseren Lesbarkeit wurden allfällige Rechtschreib- und Grammatikfehler in den Kommentaren der Schüler*innen korrigiert.

*Schüler*in 1: „Ich habe gelernt, dass ich etwas bewirken kann und dass es gar nicht schlimm ist, vor anderen Menschen zu sprechen."*

*Schüler*in 2: „Ich habe auch viel über das Leben anderer Kinder gelernt, was mich sehr interessiert, und dass nicht jedes Kind so ein Leben führt wie wir."*

*Schüler*in 3: „Dass man etwas bewirken kann."*

*Schüler*in 4: „Dass man im Team arbeiten muss und dass es gar nicht schwer ist, vor fremden Menschen zu präsentieren."*

*Schüler*in 5: „Also, es hat mir voll Spaß gemacht, vor anderen zu präsentieren, und während der Planung und Vorbereitung hat es auch viel Spaß gemacht, mit meinem Team das Plakat zu gestalten."*

Die Antworten zeigen, dass es für vier Schüler*innen besonders eindrucksvoll war, durch die Teilnahme an einem politischen Gestaltungsprozess Erfahrungen außerhalb des Klassenzimmers zu sammeln. Dadurch konnten sie ihre Kompetenz im Präsentieren steigern und erste Einblicke in einen politischen Gestaltungsprozess gewinnen.

6 Fazit

Die Kompetenzen Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken werden für Lernende oft als zentrale Ziele für eine transformative Bildung im 21. Jahrhundert definiert (vgl. BMBWF 2023). Das nach Empfehlungen aus wissenschaftlicher Literatur gestaltete, moderat konstruktivistische Lernsetting, welches sowohl von den positiven Effekten der Jahrgangsdurchmischung als auch vom fächerübergreifenden Unterricht profitiert, bietet in dieser Hinsicht viele Lerngelegenheiten. Neben der Zusammenarbeit im Team konnten die Schüler*innen, angefangen bei der Ideensammlung für Verbesserungsvorschläge bis hin zur Umsetzung der Visionsplakate und der Gestaltung der Holzschilder zur Müllvermeidung, auch ihrer Kreativität freien Lauf lassen. Weiters bot die Zusammenarbeit mit und die Präsentation vor einer externen Institution zahlreiche Lernfelder.

Die Ergebnisse des vorliegenden Projekts zeigen, dass Kompetenzen, die im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung notwendig sind, nicht theoretisch im Klassenzimmer vermittelt, sondern nur in Kombination mit einer praktischen Umsetzung in der realen Welt entwickelt werden können. Im Laufe des Projekts hat sich gezeigt, dass ein derartiges Projekt auch mit Schüler*innen recht jungen Alters sehr gut umgesetzt werden kann. Die inhaltlichen Ergebnisse des Projekts profitieren von den altersspezifisch vielfältigen Ideen und Kompetenzen, die die Jahrgangsmischung dieses Settings mit sich bringt. Zentral für den Erfolg war das enorme Engagement, mit dem sich die Schüler*innen dieser Aufgabenstellung widmeten und die Bereitschaft der Entscheidungsträger*innen aus der Gemeindepolitik und Gemeindeverwaltung, sich auf eine Zusammenarbeit einzulassen und die Schüler*innen als junge Bürger*innen ihrer Gemeinde ernst zu nehmen. Ob das Ziel der Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Schüler*innen gelingt, hängt davon ab, ob zumindest einzelne ihrer Vorschläge auch tatsächlich umgesetzt werden können. Der frühzeitige Kontakt mit den relevanten Entscheidungsträger*innen in der Gemeinde ist dabei sehr hilfreich.

Die Ergebnisse aus der Evaluation der Projektarbeit durch die Schüler*innen verdeutlichen die Wirksamkeit eines solchen Lernsettings zur Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Die Schüler*innen haben erfahren, dass ihre Ideen ernst genommen werden und dass ihre Meinung zählt. Genau diese Erfahrung trägt dazu bei, ihr Bewusstsein für nachhaltiges Handeln zu stärken und ihre Bereitschaft zur aktiven Teilnahme an zukünftigen gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen zu fördern.

Ein projektbezogener Unterricht, wie er an der Schule am See üblich ist, hat sich für die Erarbeitung der im Fokus stehenden Kompetenzen als sinnvoll erwiesen. Die im Zusammenhang mit diesem Projekt erzielten Ergebnisse ermutigen dazu, weitere Lernsettings in ähnlicher Form umzusetzen, bei denen die gewonnenen Erkenntnisse berücksichtigt werden können.

Literatur

Anders, Y., H.-D. Daniel, B. Hannover, O. Köller, D. Lenzen, N. McElvany, H.-G. Roßbach, T. Seidl, R. Tippelt & L. Wößman (2021): Nachhaltigkeit im Bildungswesen – was jetzt getan werden muss. Waxmann, Münster.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023): Lehrplan der Mittelschule. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.pdfsig (26.08.2024)

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024): Lehrplan der Volksschule. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40263891/NOR40263891.pdf (26.08.2024)

Bohunovsky, L. & L. Keller (2023): Bildung und Wissenschaft für ein klimafreundliches Leben. In: Görg, C.,

V. Madner, A. Muhar, A. Novy, K. W. Steininger & E. Aigner (Hrsg.): APCC Special Report: Strukturen für ein klimafreundliches Leben (APCC SR Klimafreundliches Leben). Springer Spektrum, Heidelberg. S. 567–589.

Galileo (2015): Wie leben Teenager weltweit? https://www.youtube.com/watch?v=0AksQ42-b-4 (26.08.2024)

Gifford, R. (2014): Environmental Psychology Matters. In: Annual Review of Psychology 65(1). S. 541–579. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115048

INSERT-Projektnetzwerk (2021): Bedürfnisse befriedigen: Wünsch dir was! Kauf es dir!? Fachgruppe GESÖB der Österreichischen Geographischen Gesellschaft. https://insert.schule.at/unterrichtsbeispiele/privater-haushalt-und-konsum/beduerfnisse-befriedigen-wuensch-dir-was-kauf-es-dir (26.08.2024)

IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change (2021): Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Working Group I Contribution to the IPCC Sixth Assessment Report. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/ (26.08.2024)

Keller, L. (2017): Sustainable Development? – Let us change concepts! Theoretical and Practical Contributions to the Transformation of Society, Science, Knowledge, and Education from a Geographer's Perspective (Habilitationsschrift). Universität Innsbruck, Innsbruck.

Lindau, A.-K. & M. Kuckuck (2022): Eine Schulbuchanalyse zu BNE-bezogenen Aufgabenstellungen zum Kompetenzbereich Handlung im Geographieunterricht. In: Dickel, M., G. Gudat & J. Laub (Hrsg.): Ethik für die Geographiedidaktik. Orientierungen in Forschung und Praxis. transcript, Bielefeld. S. 169–192.

Max-Neef, M. (1991): Human Scale Development. Conception, Application and further Reflections. The Apex Press, London.

Pichler, H., T. Jekel, A. Koller, M. Vorage, C. Fridrich, S. Hinsch, P. Hofmann, C. Chreiska-Höbinger & L. Keller (2023): Das eigene Leben nachhaltig gestalten. Zum neu verordneten Lehrplan für Geographie und wirtschaftliche Bildung der Sekundarstufe I (2023). In: GW-Unterricht 170. S. 44–54. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht170s44

Rauch, F. & G. Pfaffenwimmer (2018): Bildung für eine nachhaltige Gesellschaft. In: Altrichter, H., B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Tonhauser (Hrsg): Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft: Zum 80. Geburtstag von Peter Posch. Waxmann, Münster. S. 229–243.

Rieckmann, M. (2021a): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. In: Merz – Zeitschrift Für Medienpädagogik 65(04). S. 10–17. DOI: https://doi.org/10.21240/merz/2021.4.7

Rieckmann, M. (2021b): Service Learning für nachhaltige Entwicklung. In: Boos, A., M. Van Den Eeden & T. Viere (Hrsg.): CSR und Hochschullehre. Springer, Berlin. S. 185–198. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-662-62679-5_9

Schank, C. & M. Rieckmann (2019): Socio-economically Substantiated Education for Sustainable Development: Development of Competencies and Value Orientations Between Individual Responsibility and Structural Transformation. In: Journal of Education for Sustainable Development 13(1). S. 67–91. DOI: https://doi.org/10.1177/0973408219844849

Schickl, M., K. Oberauer, J. Stötter, H. Kromp-Kolb & L. Keller (2024): makingAchange – eine der bislang umfassendsten Klimawandelbildungsinitiativen Österreichs. Erkenntnisse zu Wirkungsweisen und einer dringend notwendigen Transformation in der Klimawandelbildung. In: GW-Unterricht 173. S. 7–19. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht173s7

Stoltenberg, U. & G. Michelsen (2020): Digitalisierung im Kontext von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: von Hauff M. & A. Reller (Hrsg): Nachhaltige Digitalisierung – eine noch zu bewältigende Zukunftsaufgabe. Hessische Landeszentrale für politische Bildung, Wiesbaden. S. 49–64.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives. UNESCO Publishing, Paris. https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2017_Education_for_SDG.pdf (26.08.2024)

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2022): Education for sustainable development. https://www.unesco.org/en/education/sustainable-development (26.08.2024)

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s94

Verena Zucker*, Oliver Grewe** & Katja Wrenger***

Unterrichtspraxis

Sprachsensible Unterstützung im geographiebezogenen Sachunterricht – Ein Unterrichtsbeispiel zur Einführung in das Kartenlesen

* verena.zucker@uni-due.de, Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen
** oliver.grewe@uni-muenster.de, Institut für Didaktik des Sachunterrichts, Universität Münster
*** katja.wrenger@uni-muenster.de, Institut für Didaktik der Geographie, Universität Münster

eingereicht am: 09.02.2025, akzeptiert am: 29.04.2025

Das Kartenlesen wird als Voraussetzung gesehen, um raumbezogenen Fragestellungen nachgehen zu können. Es umfasst das Dekodieren von Kartenzeichen und das Beschreiben von raumbezogenen Informationen. Beide Kompetenzdimensionen sind mit sprachlichen Anforderungen verbunden. Eine an den Voraussetzungen der Kinder ausgerichtete sprachsensible Unterstützung ist daher notwendig. Wie eine Lehrperson solch eine Unterstützung bei der Einführung in das Kartenlesen umsetzen kann, wird im Beitrag anhand der Skizzierung einer Unterrichtsreihe veranschaulicht.

Keywords: Sprachsensibilität, Sachunterricht, Geographieunterricht, Kartenlesen

Language-oriented Scaffolding in Primary Geography Education – An Example for the Introduction to Map Reading

Map reading is seen as a prerequisite to pursue spatial issues. It includes decoding map symbols and describing the information obtained. Both skills are associated with linguistic requirements. Language-oriented support tailored to the children's requirements is therefore necessary. The article illustrates how a teacher can provide such support when introducing children to map reading.

Keywords: Language-oriented Scaffolding, Primary School, Geography, Map Reading

1 Einleitung

Eine Verzahnung des Lernens sachunterrichtlicher und sprachlicher Kompetenzen wird von verschiedenen Autor*innen als elementar erachtet (vgl. Gabler et al. 2020; Köhnlein 2012). Zum einen dient die Sprache als Medium, um sich natur- und gesellschaftswissenschaftliche Sachverhalte überhaupt aneignen zu können (vgl. Wildemann & Fornol 2023). Zum anderen stellt die Sprache selbst einen wichtigen Lerngegenstand dar, um Grundschüler*innen u. a. zu einer präzisen Verständigung über Sachverhalte zu befähigen (vgl. GDSU 2013). Eine enge Verzahnung einer fachlichen und sprachlichen Kompetenzförderung wird für Lehrpersonen allerdings als äußerst anspruchsvoll angesehen (vgl. Gabler et al. 2020; Wildemann & Fornol 2023). Exemplarische Ausarbeitungen spezifischer Lerngegenstände des Sachunterrichts können Lehrpersonen bei der Bewältigung dieser anspruchsvollen Aufgabe unterstützen.

Im vorliegenden Beitrag wird solch eine exemplarische Ausarbeitung für die Förderung der Fähigkeit des Kartenlesens aufgezeigt. Ein Erwerb dieser Fähigkeit wird als eine grundlegende Aufgabe geographischen Lernens im Sachunterricht gesehen (vgl. Hemmer & Wrenger 2016). Das Kartenlesen umfasst das Dekodieren von Kartenzeichen als rezeptiven Sprachprozess sowie das Beschreiben der gewonnenen, raumbezogenen Informationen als produktiven Sprachprozess (vgl. Ulmrich & Krüger 2023). Welche spezifischen sprachlichen Anforderungen mit diesen beiden Prozessen verbunden sind, wird zunächst in Kapitel 2 erläutert. In Kapitel 3 werden darauf aufbauend Möglichkeiten sprachsensibler Unterstützung skizziert. Den Ausgangspunkt dafür bilden bestehende Beiträge aus dem Primar- (vgl. Skerra 2018) und Sekundarbereich (vgl. Morawski et al. 2017; Schwarze 2017), die zwar sprachsensible Unterstützungsmöglichkeiten für das Kartenlesen aufzeigen, diese aber nicht explizit für das Dekodieren und Beschreiben konkretisieren. Im

Rahmen des vierten Kapitels werden entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten anhand eines erprobten Unterrichtsbeispiels zum Dekodieren und Beschreiben von Karten aufgezeigt.

2 Sprachliche Anforderungen beim Kartenlesen

In der geographischen Perspektive wird das Kommunizieren über räumliche Gegebenheiten als Kernanliegen angesehen. Karten nehmen dabei eine zentrale Stellung ein, da sie raumbezogene Informationen vermitteln bzw. diese mithilfe von ihnen erschlossen werden können (vgl. Gryl & Kuckuck 2024). Die raumbezogenen Informationen werden durch grafische Elemente (z. B. Symbol) und Textelemente (z. B. Beschriftung des Symbols in der Legende) repräsentiert (vgl. Wildemann & Fornol 2023). Beide Elemente müssen im Leseprozess aktiv aufeinander bezogen werden (vgl. Ballstaedt 2005), um im Rahmen des Sachunterrichts Aussagen zu geographischen Fragestellungen zu erarbeiten. Gerade für Grundschulkinder ergeben sich dabei durch die Karte in ihrer Charakteristik als diskontinuierliche Textsorte besondere sprachliche Anforderungen. Diese Anforderungen beziehen sich sowohl auf die Rezeption als auch auf die Produktion von Sprache (vgl. Gryl & Kuckuck 2024; Ulmrich & Hemmer 2024). So wird nach dem Ludwigsburger Modell der Kartenauswertungskompetenz (siehe Abb. 1) das Kartenlesen durch zwei Kompetenzdimensionen operationalisiert: das Dekodieren als rezeptiver Sprachprozess und das Beschreiben als produktiver Sprachprozess. Beim Dekodieren werden in der Karte enthaltene räumliche Informationen z. B. mithilfe der Legende oder des Maßstabs entschlüsselt bzw. berechnet. Anschließend werden die gewonnenen Informationen beschrieben, d. h., nach Ordnungsprinzipien strukturiert und unter Verwendung von Fachsprache in eine kontinuierliche Textform gebracht (vgl. KMK 2013). Das Kartenlesen bildet die Grundlage für das Erklären und Beurteilen von Karten (‚Karteninterpretation').

Mit Blick auf das Dekodieren ergibt sich für Lernende u. a. die Anforderung, dass der konkrete Dekodierauftrag von den Lernenden verstanden und mit der zur Verfügung gestellten Karte verknüpft werden muss (vgl. Krüger & Hemmer 2019; Ulmrich & Krüger 2023). Dies setzt z. B. voraus, dass die Lernenden zentrale Begrifflichkeiten verstehen und die mit dem Operator verbundenen kognitiven und sprachlichen Handlungen erkennen können (vgl. Budke et al. 2017; Morawski et al. 2017). Davon ausgehend müssen dann die relevanten Karteninformationen (sprachliche, symbolische und geometrische Elemente) identifiziert und ggf. miteinander verknüpft werden, was eine schwierige, koordinative Aufgabe darstellt (vgl. Morawski et al. 2017). Weitergehend müssen Punkt-, Linien- und Flächensignaturen ggf. mithilfe der Legende entschlüsselt werden (symbolische Dekodierung), während Distanz- und Richtungsinformationen, die z. B. der Lage- und Wegbeschreibung dienen, mithilfe von Maßstabsleiste oder Maßstabszahl bzw. des nordweisenden oberen Kartenrands oder des Nordpfeils ermittelt werden können (geometrische Dekodierung) (siehe Kap. 4). Insbesondere in Bezug auf die symbolische Dekodierung kann sich über verschiedene Karten hinweg die Herausforderung ergeben, dass sich Symbole, Farben und Muster zwischen Karten unterscheiden (vgl. Krüger & Hemmer 2019).

Anschließend an das Dekodieren kommt je nach Arbeitsauftrag das Beschreiben einzelner räumlicher Phänomene (z. B. Lagebeschreibungen) oder das Beschreiben räumlicher Strukturen zum Tragen (siehe Abb. 1 sowie Ulmrich & Hemmer 2024; Hemmer & Wrenger 2016). Das Ziel dieser deskriptiven Sprachhandlung wird darin gesehen, räumliche Objekte und Situationen korrekt und nachvollziehbar darzustellen

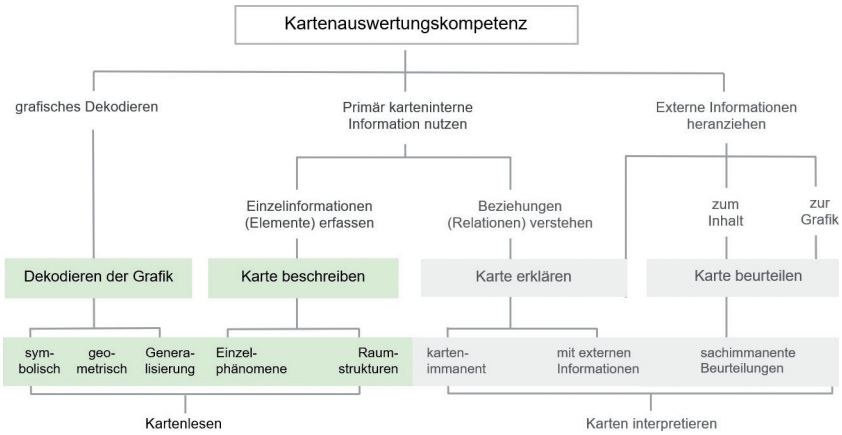


Abb. 1: Facetten des Kartenlesens im Rahmen des Ludwigsburger Modells der Kartenauswertungskompetenz (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Ulmrich & Krüger 2023: 135)

(vgl. Ossner 2014). D. h., die gewonnenen visuell-räumlichen Informationen müssen unter Verwendung geeigneter (Fach-)Begriffe und typischer kartenbeschreibender Phraseologismen in eine kontinuierliche Textform gebracht werden (vgl. Budke et al. 2017; Krüger & Hemmer 2019; Ulmrich & Hemmer 2024). Diese sprachliche Aktivität der Verschriftlichung gilt als kognitiv anspruchsvoll (vgl. Cummins 1981) und kann Lernende vor Herausforderungen stellen (vgl. Heppt et al. 2012). So werden in den verschiedenen fachlichen Perspektiven des Sachunterrichts unterschiedliche Beschreibungen gefordert (z. B. Beschreibung morphologischer Merkmale von Tieren und Pflanzen in der naturwissenschaftlichen Perspektive, Beschreibung der Funktionsweise von Werkzeugen in der technischen Perspektive; vgl. GDSU 2013), die wiederum unterschiedliche sprachliche Handlungen (z. B. wahrnehmungsbasiertes Beschreiben, Beschreiben von Abläufen) voraussetzen (vgl. Fornol 2024). Die Lernenden bedürfen daher spezifischen Wissens für die Erstellung von Beschreibungen, bspw. in Form von Redemitteln (‚nördlich / östlich / südlich / westlich von'). In der geographischen Perspektive steht die Beschreibung von raumbezogenen Informationen im Vordergrund, wozu z. B. Lage- und Wegbeschreibungen sowie auch die Beschreibung räumlicher Strukturen und raumzeitlicher Veränderungen gehören. Als besonders herausfordernd bei Lage- und Wegbeschreibungen konnte Fornol (2024) zeigen, dass es Lernenden in der Grundschule häufig noch schwerfällt, die Perspektive von Adressat*innen einzunehmen und für diese nachkonstruierbare Lage- bzw. Wegbeschreibungen zu erstellen (z. B. durch Angabe von Position und Blickwinkel).

3 Sprachsensibel unterrichten bei der Arbeit mit Karten

Ein Sachunterricht, der (a) die sprachlichen Anforderungen identifiziert, die sich aus einem Fachinhalt ergeben, (b) davon ausgehend die individuellen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt und (c) individuelle fachspezifische Sprachbildungsprozesse unterstützt, wird im Folgenden als sprachsensibel definiert (vgl. Budke et al. 2017; Gryl & Kuckuck 2024; Handt & Weis 2024). In der Literatur liegt diesem Verständnis eines sprachsensiblen Unterrichts zumeist der Ansatz des Scaffolding zugrunde (vgl. Gibbons 2015; Schwarze 2017). Nach diesem Ansatz erhalten Lernende eine an sie angepasste sprachliche Unterstützung, die ihnen einen Umgang mit den sprachlichen Anforderungen eines Sachverhalts ermöglicht. Ausgehend von Wygotski (1987) geht es dabei um die Realisierung sprachlicher Handlungen und damit verbundene Lernprozesse, die leicht über dem aktuellen Leistungsniveau eines Kindes liegen und ohne vorübergehende Unterstützung (noch) nicht möglich wären (vgl. Gibbons 2015; Wildemann & Fornol 2023). Eine vollständige sprachliche Entlastung des Unterrichts bzw. eine geringe sprachliche Aktivierung der Lernenden entspricht dagegen nicht dem Ansatz des Scaffolding und somit auch keinem sprachsensiblen Unterricht (vgl. Schwarze 2017; Wildemann & Fornol 2023 sowie ‚defensiver Ansatz' bei Sahin-Gür & Prediger 2019). Vielmehr bedarf es einer differenzierten Lernumgebung, die individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigt und Lernende sukzessive zu einem Umgang mit den sprachlichen Anforderungen befähigt (vgl. ‚offensiver Ansatz' bei Şahin-Gür & Prediger 2019).

Welche Konsequenzen sich davon ausgehend für die Planung und Umsetzung von geographiebezogenem Sachunterricht ergeben, kann anhand des Scaffoldingkonzepts nach Gibbons (2006) konkretisiert werden. Das Makro-Scaffolding wird vor der Unterrichtsdurchführung umgesetzt und umfasst drei Bausteine: die Bedarfsanalyse, die Lernstandsanalyse und die Unterrichtsplanung. Diese bilden die Basis für den Einsatz von Mikro-Scaffolding, welches in der Unterrichtsinteraktion erfolgt. Im Folgenden werden das Makro- und Mikro-Scaffolding kurz skizziert.

(1) *Bedarfsanalyse (Makro-Scaffolding):* Im Rahmen der Bedarfsanalyse ermittelt die Lehrperson die fachlichen und sprachlichen (rezeptiven und produktiven) Anforderungen, die sich durch den fachlichen Lerngegenstand ergeben (vgl. Kniffka 2024). Bezugnehmend auf das Geographic Language Model (GLAM, vgl. Budke et al. 2017; Morawski & Budke 2017) können sprachliche Anforderungen auf drei Ebenen differenziert werden: Die Wortebene umfasst z. B. das Nennen von Fachbegriffen wie ‚die Legende', ‚nördlich von' (weitere Begrifflichkeiten finden sich bei Skerra 2018) und bildet die Grundlage für die Satzebene. Zu dieser gehören z. B. Lagebeschreibungen einzelner Objekte wie ‚Der Ort befindet sich in Planquadrat A2.'. Davon abgegrenzt wird eine dritte Ebene, die Textebene, welche komplexere Sprachhandlungen (z. B. Wegbeschreibungen, das Bewerten der Aussage einer Karte) umfasst.

(2) *Lernstandsanalyse (Makro-Scaffolding):* Ausgehend von den fachlichen und sprachlichen Anforderungen werden die Voraussetzungen der Lernenden ermittelt. Die Lehrperson diagnostiziert, welche aktuellen sprachlichen Kompetenzen (alltagssprachlich und fachsprachlich) bei den Lernenden vorliegen und welche Anforderungen sie dadurch bereits bewältigen können (vgl. Gabler et al. 2020). Durch eine Diagnose kann der

Bedarf an passgenauer Unterstützung abgeleitet werden (vgl. Skerra 2018).

(3) *Unterrichtsplanung (Makro-Scaffolding):* Ausgehend von der Bedarfs- und Lernstandsanalyse umfasst die Unterrichtsplanung die Festlegung der fachlichen und sprachlichen Ziele, die Entwicklung der fachlich-sprachlichen Lernumgebung sowie die Generierung entsprechender Unterstützungsmaßnahmen (vgl. Gabler et al. 2020). Zur Verzahnung des Lernens sprachlicher und fachlicher Kompetenzen wird dabei von der Alltagssprache zur Bildungs- und Fachsprache hingeführt („Präzisierung der Sprache" (Köhnlein 2012: 120)) – bei zunehmender „Abstraktion und Verarbeitungstiefe von Fachinhalten" (Kniffka 2024: 340). Durch diese „duale Progression" (Kniffka 2024: 340) ergeben sich nach Wildemann und Fornol (2023) verschiedene Phasen innerhalb des Unterrichts. Diese Phasen werden im Folgenden kurz skizziert und anhand einer exemplarischen Unterrichtssituation verdeutlicht (siehe Tab. 1).

- Die erste Phase umfasst eine *Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand*, bei der das fachliche Verständnis im Fokus steht. Im aufgeführten Unterrichtsbeispiel (siehe Tab. 1) sollen die Lernenden ihre Fähigkeit, Karten zu lesen, verbessern. Dazu lokalisieren sie verschiedene Orte (u. a. die Feuerwehr, Straßenecken) auf einer Karte und halten dies anschließend durch eine schriftliche Beschreibung fest. Für die Lokalisierung der Orte sind unterschiedliche Strategien notwendig (z. B. Lokalisierung mithilfe von Symbolen oder mithilfe des Straßenverzeichnisses). Die Lernenden bearbeiten die Aufgabe gemeinsam und tauschen sich dazu mündlich über den Lerngegenstand aus (ggf. in ihrer Muttersprache). In dieser Phase nutzen sie hauptsächlich die Alltagssprache, die meist stark situations- und kontextgebunden ist (vgl. Köhnlein 2012). Im Beispiel nutzen die Lernenden z. B. deiktische Ausdrücke wie ‚hier' und Platzhalter wie ‚Ding'. Geplante Unterstützung durch die Lehrperson zeigt sich z. B. durch Fotos an der Wand, die mit dem konkreten Symbol aus der Legende verbunden sind und damit den Dekodierprozess erleichtern sollen.
- Beim *angeleiteten Berichten* wird neben dem fachlichen Verständnis stärker das angemessene sprachliche Handeln fokussiert. Es erfolgt eine erste Dekontextualisierung durch die Verwendung bildungssprachlicher Strukturen, um die eigenen Erfahrungen mit dem Lerngegenstand nachvollziehbar zu machen. Im abgebildeten Beispiel sollen die Lernenden Orte lokalisieren und die Lokalisierung beschreiben. Die Lehrperson hat für das Beschreiben z. B. Satzbeispiele vorbereitet, an denen die Kinder sich orientieren können. Beim Beschreiben von Lagebeziehungen können solche strukturelle Hilfestellungen „die Identifikation und anschließende Organisation der Informationen in übergeordneten Strukturen" (Morawski et al. 2017: 84) ermöglichen.
- Zudem erfolgt eine Phase der *Verallgemeinerung*, die eine kontextunabhängige Ausdrucksweise von den Lernenden erfordert. In dem aufgeführten Beispiel ist diese Phase nicht abgebildet, sondern

Tab. 1: Beispiel für eine Interaktion beim Lesen einer Karte

S1	Frau X. Ich weiß nicht, was ich tun soll.	1
LP	Okay. Verstehst du die Aufgabe nicht?	2
S1	Doch. Ich will die Feuerwehr finden, aber ich finde die einfach nicht. Also ich weiß eigentlich, wo die ist – bei meinem Bruder da an der Schule. Aber ich weiß nicht, wo das auf der Karte ist.	3 4 5 6
LP	Was hilft dir denn dabei, Orte auf einer Karte zu finden?	7
S1	Ja, das Ding hier unten.	8
LP	Genau. Die Legende. Welches Zeichen steht denn für die Feuerwehr?	9 10
S1	Ja, das weiß ich ja auch nicht.	11
S2	Frau X. Ich weiß das. Darf ich das sagen?	12
LP	Ja, sag mal.	13
S2	Das ist das F. F für Feuerwehr.	14
LP	So. Hast du dir das gemerkt oder geraten?	15
S2	Ne, nicht geraten. Wir haben ja an der Tafel die Bilder von gestern. Da kann man schauen. Da ist auch die Feuerwehr und daneben ist das F für Feuerwehr.	16 17 18
LP	S2, das ist ein richtig guter Tipp. Schau mal, S1. S2 hat dir den Tipp gegeben, auf die Bilder an der Tafel zu schauen [zeigt auf die Tafel]. Vielleicht können die dir helfen. Da sieht man neben jedem Zeichen ein Bild und kann sich dann leichter daran erinnern, wofür ein Zeichen steht. Kannst du jetzt die Feuerwehr auf der Karte finden?	19 20 21 22 23 24 25
S1	(schaut und sucht) Hier.	26
LP	Genau. Und was für einen Satz kannst du jetzt bilden? Die Aufgabe ist ja, die Straßen zu benennen. Wenn du Hilfe brauchst, schau da die Satzbeispiele an der Tafel [zeigt auf die Tafel].	27 28 29 30
S1	Ja. Äh. Die Feuerwehr befindet sich … am Hansaring.	31
LP	Gut. Hier kannst du jetzt ja noch aufschreiben, wie du vorgegangen bist. Darüber sprechen wir ja gleich mit allen im Sitzkreis, um Strategien, also Tipps zu sammeln, wie man Orte auf Karten finden kann.	32 33 34 35

Anm.: Die Interaktion entstammt einer Lehr-Lern-Situation, die eine Studierende im Rahmen eines Praktikums videografiert hat. Für die Abbildung in diesem Beitrag wurde die Situation leicht angepasst, um verschiedene Aspekte mithilfe der Interaktion verdeutlichen zu können.

wird lediglich angedeutet. Die Lehrperson gibt den Ausblick auf einen Austausch im Sitzkreis, in dem eine Präsentation der angefertigten Beschreibungen umgesetzt werden soll. Die Beschreibungen bilden wiederum den Ausgangspunkt für eine Vertiefung des inhaltlich-fachlichen Wissens hinsichtlich des Kartenlesens. Für solch eine Vertiefung bieten sich verschiedene Möglichkeiten an. Ausgehend von den verschiedenen Orten können z. B. verschiedene Strategien zur Lokalisierung von Orten – unabhängig von der spezifisch eingesetzten Karte – thematisiert werden (Lokalisierung von Institutionen mithilfe von Symbolen, Straßen mithilfe des Straßenverzeichnisses). Zusätzlich können die verschiedenen Beschreibungen der Lernenden miteinander verglichen und Kriterien für eine nachvollziehbare Beschreibung entwickelt werden.

Ergänzend zum Makro-Scaffolding erfolgt ein Mikro-Scaffolding, das während der Unterrichtsinteraktion stattfindet. Das Mikro-Scaffolding umfasst sowohl den Einsatz der zuvor geplanten Unterstützungsmaßnahmen (vgl. Skerra 2018) als auch den spontanen Einsatz weiterer Maßnahmen. In der sachunterrichtsdidaktischen Literatur (vgl. Gabler et al. 2020; Grewe & Möller 2020) werden in dem Kontext Maßnahmen beschrieben, die sowohl die Sprachrezeption als auch die Sprachproduktion unterstützen können (siehe auch Input- und Outputscaffolding, u. a. bei Schwarze 2017). Die eingesetzten Maßnahmen können sich entweder auf alle oder auf einzelne Lernende beziehen.

Ein Beispiel für eine Situation auf der Ebene des Mikro-Scaffolding ist in Tab. 1 abgebildet. Mithilfe der Situation werden einzelne Maßnahmen zur Unterstützung der Rezeption und Produktion von Sprache veranschaulicht.

Als unterstützend für die Rezeption von Sprache werden u. a. folgende Maßnahmen gesehen (siehe Kap. 3 für weitere Maßnahmen):

- *Einsatz unterschiedlicher Repräsentationen* wie z. B. gegenständliche, bildliche, sprachliche und symbolische Repräsentationen (vgl. Leisen 2017; Wildemann & Fornol 2023): Werden verschiedene Repräsentationen variierend oder kombinierend eingesetzt, können sie das sprachliche Verstehen durch die Aktivierung mehrerer Wahrnehmungskanäle fördern (vgl. Pineker-Fischer 2017). Dies könnte sich auch durch Darstellungen von Symbol – Foto – Beschriftung im Kontext des Dekodierens anbieten (siehe Tab. 1: Zeilen 19–25 der abgebildeten Lehr-Lern-Situation).
- *Begrenzung der Sprachkomplexität von Sprachprodukten der Lehrperson (vgl. Grewe & Möller 2020)*: Das sprachliche Verständnis kann durch eine inhaltliche Begrenzung (z. B. nur eingeführte Fachwörter nutzen oder einzelne Kartenzeichen fokussieren) sowie durch eine formale Begrenzung (z. B. Einzelfragen statt Mehrfachfragen nutzen) unterstützt werden. In der dargestellten Lehr-Lern-Situation verbessert sich z. B. die Lehrperson an einer Stelle („Strategien, also Tipps" (Tab. 1: Zeile 34)), um das Verständnis des Kindes zu unterstützen und setzt ausschließlich einzelne Fragen ein (siehe Tab. 1: Zeilen 2, 7, 9).

Auch die Produktion von Sprache kann durch vielfältige Maßnahmen unterstützt werden (siehe Kap. 3 für weitere Maßnahmen). Je nach Maßnahme kann die Sprachproduktion vor, während oder nach der eigentlichen Sprachproduktion z. B. auf folgende Weise unterstützt werden:

- *Sprachliche Modellierung (vgl. Gabler et al. 2020; Grewe & Möller 2020; Wildemann & Fornol 2023):* Eine sprachliche Modellierung lässt sich auf verschiedenem Wege realisieren. So kann z. B. insbesondere vor und während eigener Sprachproduktionen die Lehrperson als sprachliches Vorbild fungieren und u. a. Fachbegriffe sowie fachbezogene Phrasen in verschiedenen Kontexten darbieten. Da gerade das Beschreiben häufig als Sprachhandlung einfach vorausgesetzt wird (vgl. Schmölzer-Eibinger & Dorner 2012), könnten hier Modellierungen hilfreich sein. Eine sprachliche Modellierung während eigener Sprachproduktionsprozesse kann aber auch durch Hilfsmittel erfolgen. Dazu gehören z. B. eine konkrete Schrittfolge zur Beschreibung von diskontinuierlichen Texten (vgl. Schwarze 2017), ein Wortspeicher oder Satzstarter (vgl. Skerra 2018). In der skizzierten Unterrichtssituation findet sich insbesondere Letzteres (siehe Tab. 1: Zeile 29).
- *Zerdehnte Kommunikationssituation (vgl. Grewe & Möller 2020):* In einer zerdehnten Kommunikationssituation wird die Möglichkeit gegeben, sich vor der eigentlichen Sprachproduktion auf diese vorzubereiten. Gerade bei komplexen Sprachprodukten kann diese Entzerrung die entsprechende Produktion erleichtern (vgl. Thürmann 2012). Dabei kann auch bereits das Beschreiben für Grundschulkinder als komplexer Prozess angesehen werden, da sowohl fachliches als auch sprachliches Wissen zur Produktion vorausgesetzt wird (vgl. Gabler et al. 2020). In Tabelle 1 zeigt sich eine zerdehnte Kommunikationssituation z. B. dadurch, dass die Lernenden Strategien notieren, deren Reproduktion die Grundlage der Reflexionsphase darstellt (siehe Tab. 1: Zeilen 32–35).

- *Sprachliches Feedback (vgl. Gabler et al. 2020)*: Die Bestätigung bzw. Korrektur einer kindlichen Äußerung kann die Weiterentwicklung von Sprachprodukten begünstigen. Im Rahmen einer Korrektur während oder nach einem Sprachprodukt können sprachliche Anpassungen explizit hervorgehoben und thematisiert (‚explizite Korrektur', vgl. Grewe & Möller 2020) oder beiläufig korrigiert werden (‚implizite Korrektur', vgl. Grewe & Möller 2020). In der dargestellten Situation korrigiert die Lehrperson z. B. implizit das Wort ‚Ding' als ‚Legende' (siehe Tab. 1: Zeile 9). Solche Korrekturen können grundsätzlich auch durch Mitlernende bzw. die Lernenden selbst erfolgen (vgl. Skerra 2018). Allerdings könnten dabei gerade Rückmeldungen zu mündlichen Sprachprodukten aufgrund der Flüchtigkeit von Sprache herausfordernd sein. Digitale Medien wirken dieser Herausforderung entgegen und bieten vielfältiges Potenzial im Rahmen eines sprachlichen Lernens (vgl. Mörs 2021).

4 Sprachsensible Lernunterstützung im Kontext der Kartenarbeit – ein Unterrichtsbeispiel

Anhand einer durch die Autor*innen entwickelten und erprobten Unterrichtsreihe zum Thema *Von der Wirklichkeit zur Karte* (siehe Anhang für die ausführliche Unterrichtsdarstellung) soll nun die Verzahnung des Lernens von fachlichen und sprachlichen Kompetenzen im geographischen Sachunterricht veranschaulicht werden. Das Ziel der Unterrichtsreihe bildet die Förderung des Kartenlesens als Teil der Kartenauswertungskompetenz. Ein besonderer Fokus liegt auf dem Dekodieren von in der Karte repräsentierten Objekt- und Lageinformationen und dem Anfertigen einfacher Lagebeschreibungen (‚Kartenlesen', vgl. Ulmrich & Krüger 2023). Beide Prozesse können für Grundschüler*innen mit verschiedenen Herausforderungen verbunden sein. Dazu gehören z. B. das Selektieren und Dekodieren von in der Karte verwendeten Kartenzeichen ausgehend von einer spezifischen Aufgabenstellung sowie die Versprachlichung der gewonnenen räumlichen Informationen (siehe Kap. 2). Da die genannten Kompetenzdimensionen zudem ein grundlegendes Verständnis für den Entstehungsprozess kartographischer Darstellungen und die Notwendigkeit kartographischer Darstellungsregeln (z. B. Grundrissdarstellung, maßstäbliche Verkleinerung, Generalisierung) voraussetzen (vgl. Hemmer & Wrenger 2016; Rinschede & Siegmund 2020), erfolgt im Rahmen der Unterrichtsreihe eine Einführung in den Entstehungsprozess von Karten und die damit verbundenen kartographischen Darstellungsregeln.

Tab. 2: Kurzbeschreibung der Lernaufgaben in den Sequenzen

Dreischritt	Sequenz	Kurzbeschreibung der zentralen Lernaufgabe
Wirklichkeit	1	Beschreibung der Wirklichkeit (Schulhof und nähere Schulumgebung)
Modell	2	Repräsentation der Wirklichkeit in einem Modell
	3	Beschreibung von Lagebeziehungen anhand des Modells (Fokus: Himmelsrichtungen)
Karte	4	Repräsentation der im Modell dargestellten Wirklichkeit in einer Karte
	5	Beschreibung von Lagebeziehungen anhand der Karte (Fokus: Himmelsrichtungen, Planquadrate, Legende)
	6	Beschreibung der eigenen Karte

Tab. 2 gibt einen Überblick über die umgesetzte Unterrichtsreihe mit fachlich-sprachlicher Komplexitätssteigerung. Der Aufbau der Lernumgebung orientiert sich dabei an dem „typischen Dreischritt *Wirklichkeit* ⇨ *Modell* ⇨ *Karte*" (Hemmer & Engelhart 2008: 87), bei dem das verkleinerte, dreidimensionale Modell als Verständnisbrücke zwischen dem realen Raumausschnitt und dessen zweidimensionaler Repräsentation in der Karte fungiert.

In allen drei Schritten werden vielfältige authentische Sprachanlässe in verschiedenen Sozial- und Gesprächsformen umgesetzt, in denen die Lernenden Sachverhalte beschreiben. Fachlich erfolgt eine sukzessive Steigerung der Komplexität auf unterschiedlichen Ebenen. Dazu gehört z. B. der Wechsel von einer alltäglichen, ggf. körperbezogenen Perspektive (z. B. Vorderansicht, Seitenansicht) zu einer abstrakteren Perspektive (z. B. Schrägsicht, Draufsicht) sowie die damit einhergehende Grundrissdarstellung von Objekten auf Karten. Des Weiteren werden ausgewählte Zeichen zur Repräsentation räumlicher Informationen auf Karten eingefügt (z. B. punkt- und linienhafte Kartenzeichen sowie Signaturen), die mit dem Prozess der kartographischen Generalisierung (z. B. geometrische Änderung von Objekten, Ersetzen von Objekten durch eine Signatur) einhergehen (vgl. Kohlstock 2018). Fachbegriffe und Phrasen werden zudem schrittweise eingeführt und gefestigt. Im Folgenden wird die fachlich-sprachliche Komplexitätssteigerung konkretisiert:

(1) *Wirklichkeit (Tab. 2: Sequenz 1):* Zu Beginn der Unterrichtsreihe werden die Lernenden dazu aufgefordert, ihren Schulhof und die nähere Schulumgebung zu beschreiben. Dazu werden Erkundungen vor Ort vorgenommen und Fotoaufnahmen gemacht, die verschiedene Blickwinkel erlauben (Seitenansicht, Schrägansicht, Draufsicht). Die Beschreibungen erfolgen in dieser Sequenz zunächst anhand von alltäglichen, umgangssprachlichen

Begriffen (u. a. ‚vor / hinter / neben'). Gleichzeitig erfolgt durch die Beschreibungen eine erste alltagssprachliche Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, die wiederum als eine wichtige Voraussetzung für den weiteren Ausbau von Fachsprache angesehen wird (siehe Kap. 3)

(2) *Modell (Tab. 2: Sequenzen 2 & 3):* In einem zweiten Schritt bauen die Lernenden die Schulumgebung in Glasbaukästen nach (siehe Abb. 2) und beschreiben einzelne Standorte und Lagebeziehungen. Sie stellen dabei fest, dass eine Beschreibung aus alltagsnaher, ggf. körperbezogener Perspektive (z. B. Seitenansicht) die Nachvollziehbarkeit einer Lagebeschreibung erschweren kann. Als fachliche Komplexitätssteigerung erfolgt in diesem Schritt daher die Beschreibung von Standorten aus der Vogelperspektive und mithilfe von Himmelsrichtungen. Um davon ausgehend die Versprachlichung zu präzisieren, werden Fachbegriffe und Phraseologismen zur Beschreibung räumlicher Lagebeziehungen mithilfe von Himmelsrichtungen eingeführt und mithilfe vielfacher Beschreibungsaufträge gefestigt (u. a. ‚im Norden / Osten / Süden / Westen liegt', ‚nördlich / östlich / südlich / westlich von').

(3) *Karte (Tab. 2: Sequenzen 4–6):* Ausgehend vom Modell lernen die Kinder Prinzipien kartographischer Darstellung kennen (Grundrissdarstellung, Generalisierung, vgl. Hemmer & Engelhart 2008), indem sie zunächst eine Karte von ihrem eigenen Modell auf dem Plexiglas anfertigen (siehe Abb. 3). Anschließend übertragen sie ihre Folienkarte auf Papier, erarbeiten eigene Kartenzeichen und erstellen eine Legende (siehe Abb. 4). Nach einer Einführung in die Planquadrate nehmen die Schüler*innen Lagebeschreibungen anhand der Himmelsrichtungen sowie der Planquadrate vor (u. a. ‚… befindet sich in Planquadrat', ‚… grenzt nördlich / östlich / südlich / westlich an …'). Dadurch ergibt sich sowohl eine fachliche als auch eine sprachliche Komplexitätssteigerung im Vergleich zum zweiten Schritt.

Im Kontext der drei beschriebenen Schritte werden zwei Aspekte in besonderem Maße berücksichtigt, um die Verzahnung des Lernens fachlicher und sprachlicher Inhalte auf Makroebene (vgl. Gibbons 2006) zu unterstützen. In Anlehnung an Leisen (2017) erfolgt erstens ein stetiger Wechsel an Darstellungsformen (u. a. Modellbau als gegenständliche, Fotos als bildliche, Karte als symbolische Darstellungsform). Aus fachlicher Perspektive könnte dieser Wechsel die Verknüpfung von einem alltagsweltlichen zu einem fachwissenschaftlichen Verständnis unterstützen. Aus sprachlicher Perspektive



Abb. 2: Nachbau der Schulumgebung im Glasbaukasten



Abb. 3: Kartenerstellung ausgehend vom Modell



Abb. 4: Fertiggestellte Karte der Schulumgebung (die Legende ist auf dem Foto nicht abgebildet) (Quelle: jeweils eigene Aufnahme)

lässt sich in diesem Prozess zudem die Hinführung vom alltagsweltlich geprägten Sprachgebrauch zu einer bildungssprachlich-fachlichen Ausdrucksweise systematisch anbahnen.

Zweitens werden im Sinne eines medienintensiven Verfahrens (vgl. Rinschede & Siegmund 2020) digitale Medien bei der Einführung in das Kartenverständnis als hilfreich angesehen. So kommen u. a.

Tab. 3: Fachlich-sprachliche Anforderungen im Kontext des Kartenlesens und Möglichkeiten der sprachsensiblen Unterstützung

Fachliche Anforderungen	**Sprachliche Anforderungen**	**Sprachsensible Unterstützung**
Dekodierauftrag verstehen	- Zentrale und ggf. unbekannte Begrifflichkeiten sowie sprachliche Verwendungen und syntaktische Strukturen verstehen (vgl. Gryl & Kuckuck 2024)	- Anpassung bzw. Begrenzung der Sprachkomplexität (u. a. Verzicht auf nicht eingeführte Begrifflichkeiten – alternativ: vorher konkrete Einführung von Fachbegriffen) (vgl. Grewe & Möller 2020) - Aktivierung des sprachlichen Vorwissens (z. B. im Rahmen des Einstiegs) (vgl. Heuzeroth & Budke 2022); Allgemein: Wortschatz aktiv festigen durch Einbindung von Begriffen in verschiedenen Sätzen, Sicherung von Wörtern in eigenen Wörterlisten (vgl. Handt & Weis 2024)
	- Die mit dem Operator (z. B. beschreiben) verbundenen kognitiven und sprachlichen Handlungen identifizieren (vgl. Budke et al. 2017; Morawski et al. 2017; Ulmrich & Hemmer 2024)	- Transparenz über die sprachlichen Anforderungen (u. a. Anforderungen definieren) (vgl. Grewe & Möller 2020) - Sprachliche Modellierung einer Beschreibung durch die Lehrperson oder Mitlernende (vgl. Gabler et al. 2020; Grewe & Möller 2020)
Verknüpfen von Dekodierauftrag und Karte	- Grafische (z. B. Legende) und textuelle Elemente (z. B. Überschriften) der Karte verstehen	- Verknüpfung von Repräsentationsebenen durch z. B. Bereitstellung von Bildkarten zu den Elementen der Legende (z. B. ein Foto von einer Feuerwehr neben das Symbol der Feuerwehr hängen) sowie des ausgeschriebenen Wortes („die Feuerwehr“) - In Anlehnung an das analytische Verfahren zur Einführung in ein Kartenverständnis (vgl. Hemmer & Engelhart 2008): Zuordnung und Herausstellung von ausgewählten, sich jeweils entsprechenden Elementen in Karte und Schräg-/Senkrechtluftbild (unterstützt die Identifizierung von in der Karte repräsentierten Elementen der Wirklichkeit) (vgl. Krautter 2024)
	- Dekodierrelevante Elemente identifizieren	- Reduktion der Komplexität durch z. B.: o Fenstermethode (durch eine Schablone wird der Kartenausschnitt verkleinert) o Lupenmethode (einzelne Kartenzeichen werden vergrößert dargestellt) o Schichtenmethode: Herausgreifen eines Themas oder eines Elements der Karte (z. B. Bergwerke, Flüsse) und Darstellung als isolierte Schicht (isolierte Betrachtung, Reduktion von Komplexität zur Unterstützung von Verständnis und Einprägung themenbezogener Signaturen) (vgl. Krautter 2024) - Ableitung konkreter Strategien, z. B. zum Finden von Straßen, Institutionen etc.
Dekodierprozess umsetzen	- Bildlich relevante Information symbolisch und geometrisch mithilfe der grafischen und textuellen Elemente entschlüsseln	- Bewegliche Legende für den direkten Abgleich von Kartenzeichen und textuellen Elementen
Dekodierergebnisse versprachlichen (‚beschreiben‘)	- Antwort zum Dekodierauftrag versprachlichen durch Verwendung passender Fachbegriffe und eines sachlichen und präzisen Ausdrucks (Handt & Weis 2024)	- Zerdehnte Kommunikationssituation (vgl. Grewe & Möller 2020): ausreichend Zeit zur Vorbereitung des Sprachprodukts - Leitfaden mit konkreten Schritten zur Beschreibung einer Karte (vgl. Morawski et al. 2017) - Bei der Beschreibung von Himmelsrichtungen: Kartenpizza (Schablone, die auf die Karte gelegt wird und die Haupt- und Nebenhimmelsrichtungen sowie zugehörige (Fach-)begriffe aufzeigt) (vgl. Morawski et al. 2017) - Aufforderung, in ganzen Sätzen zu versprachlichen, Aussagen zu präzisieren, Fachbegriffe zu nutzen (vgl. Budke et al. 2017; Handt & Weis 2024) - Umformulierungen durch die Lehrkraft (vgl. Budke et al. 2017) - Sprachliche Hilfsmittel in Form von mündlichen oder schriftlichen Sprachprodukten (z. B. Satzstarter, Wortspeicher) (vgl. Grewe & Möller; Handt & Weis 2024; Heuzeroth & Budke 2022; Schwarze 2017) - Explizite und implizite Fehlerkorrekturen (vgl. Grewe & Möller 2020) - Kriterienorientiertes, sprachliches Feedback, z. B. durch die Lehrperson oder Peers (vgl. Gabler et al. 2020; Heuzeroth & Budke 2022; Schwarze 2017)

beim Nachbau der eigenen Schulumgebung im Modell eigens erstellte Fotoaufnahmen zum Einsatz (siehe Anhang: Sequenz 2), die verschiedene Blickwinkel (Seitenansicht, Schrägansicht, Draufsicht) auf räumliche Objekte und Situationen ermöglichen und die perspektivische Durchdringung von Karte und Wirklichkeit unterstützen. Zur Förderung der Fachsprache fungieren digitale Medien darüber hinaus als Dokumentations- und Feedbackmedium (vgl. Mörs 2021). Die Lernenden versprachlichen eigene Ortslokalisierungen und lassen diese von Mitlernenden nachkonstruieren. Sie erhalten dadurch sowohl die Möglichkeit, eigene Versprachlichungen kritisch zu reflektieren, als auch Mitlernenden Rückmeldungen zu ihren Versprachlichungen zu geben (siehe Anhang: Sequenz 3).

Die zuvor skizzierten Möglichkeiten können zusätzlich durch verschiedene Maßnahmen auf Makro- und Mikroebene unterstützt werden (z. B. durch Satzstarter, siehe Abb. 5). Tab. 3 zeigt ausgehend von den fachlichen und sprachlichen Anforderungen in Anlehnung an u. a. Ulmrich und Hemmer (2024) solche Möglichkeiten für das Kartenlesen (Dekodieren und Beschreiben) auf. Bei den Möglichkeiten handelt es sich um exemplarische Maßnahmen, die je nach Lerngruppe und Beschreibungsauftrag auch um weitere Maßnahmen ergänzt werden können.

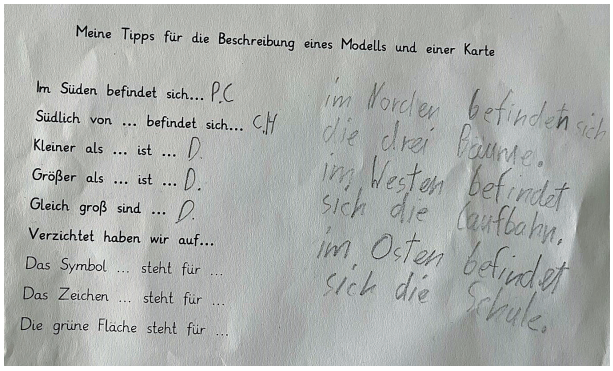


Abb. 5: Phrasen zur Unterstützung des Beschreibens (Quelle: eigene Aufnahme)

5 Fazit und Ausblick

In dem vorliegenden Beitrag lag der Fokus auf der Anregung des Lernens fachlicher und sprachlicher Kompetenzen beim Lesen von Karten. Es wurde aufgezeigt, welche sprachlichen Anforderungen mit dem Kartenlesen verbunden sind und dass sich spezifische Unterstützungsmöglichkeiten in diesem Zusammenhang anbieten können. Dabei wurden auch Möglichkeiten einer engen Verzahnung von Sprache und fachlichem Lerngegenstand aufgezeigt.

Der Beitrag bietet davon ausgehend interessierten Personen Praxisanregungen für den Einsatz eines sprachsensiblen Sachunterrichts im Kontext des Kartenlesens. Diese Anregungen können auch einen Ausgangspunkt für die sprachsensible Förderung von Kompetenzen der Karteninterpretation darstellen. Zudem ergibt sich konkretes Forschungspotenzial, bei dem z. B. das Potenzial des Einsatzes digitaler Medien im Kontext eines geographiebezogenen, sprachsensiblen Sachunterrichts untersucht werden könnte. Entsprechende Wirksamkeitsstudien scheinen zwingend notwendig, um perspektivisch die enge Verzahnung von Sprache und fachlichem Lerngegenstand noch weiter im geographiebezogenen Sachunterricht zu verankern.

Danksagung

Die Publikation dieses Aufsatzes wurde durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Duisburg-Essen unterstützt.

Literatur

Ballstaedt, S.-P. (2005): Text-Bild-Kompositionen im Unterrichtsmaterial. In: Der Deutschunterricht 57(4). S. 61–70.

Budke, A., M. Kuckuck & M. Morawski (2017): Sprachbewusste Kartenarbeit? Beobachtungen zum Karteneinsatz im Geographieunterricht. In: GW-Unterricht 4. S. 5–15. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht148s5

Cummins, J. (1981): Four misconceptions about language proficiency in bilingual education. In: NABE Journal 5(3). S. 31–45. DOI: https://doi.org/10.1080/08855072.1981.10668409

Fornol, S. L. (2024): Lokalisieren und Perspektivieren in Wegbeschreibungen aus dem Sachunterricht. In: Kellermann, K., S. L. Fornol & S. Olthoff (Hrsg.): Beschreiben in Theorie und Unterrichtspraxis. Verlag Frank & Timme, Berlin. S. 75–199. DOI: https://doi.org/10.57088/978-3-7329-8971-3_3

Gabler, K., B. Heppt, S. Henschel, I. Hardy, C. Sontag & S. Mannel (2020): Fachintegrierte Sprachbildung in der Grundschule. Überblick und Beispiele aus dem Sachunterricht. https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/ProSach/ProSach_Handreic_1.pdf (05.02.2025)

GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013): Perspektivrahmen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Gibbons, P. (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, P. & T. Quehl (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule: Waxmann, Münster. S. 269–290.

Gibbons, P. (2015): Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom. Heinemann, Portsmouth.

Grewe, O. & K. Möller (2020): Die professionelle Unterrichtswahrnehmung von sprachsensiblen Maßnahmen im Sachunterricht der Grundschule fördern – ein video- und praxisbasiertes Seminar im Master of Education. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 3(1). S. 323–359. DOI: https://doi.org/10.4119/hlz-2547

Gryl, I. & M. Kuckuck (2024): (Kommunikations-)Räume gestalten – über Räume kommunizieren. Die geographische Perspektive im Sachunterricht. In: Blumberg, E., C.

Niederhaus & A. Mischendahl (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Schule. Sprachbildung im und durch Sachunterricht. Kohlhammer, Stuttgart. S. 193–209.

Handt, C. & I. Weis (2024): Sprachbildung im Sachunterricht. Lernumgebungen im Sachunterricht sprachbildend gestalten. In: Blumberg, E., C. Niederhaus & A. Mischendahl (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in der Schule. Sprachbildung im und durch Sachunterricht. Kohlhammer, Stuttgart. S. 101–119.

Hemmer, M. & T. Engelhart (2008): Wege zur Karte. Einblicke in die Kartenarbeit im Sachunterricht der Grundschule. In: Geographie heute 261/262. S. 86–89.

Hemmer, M. & K. Wrenger (2016): Förderung der Kartenkompetenz im Sachunterricht. In: Adamina, M, M. Hemmer & C. Schubert (Hrsg.): Die geographische Perspektive konkret: Begleitband 3 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 179–186.

Heppt, B., N. Dragon, K. Berendes, P. Stanat & S. Weinert (2012): Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. In: Journal of Childhood and Adolescence Research 7(3). S. 17–18.

Heuzeroth, J. & A. Budke (2022): Inhaltliche und sprachliche Scaffoldingtechniken für die Entwicklung und Versprachlichung geographischer Kausalstrukturen durch Schüler*innen – Ein Beitrag zur Förderung des systemischen Denkens im Geographieunterricht. In: GW-Unterricht 167(3). S. 30–40. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht167s30

KMK – Kultusminister Konferenz (2013): Operatoren für die naturwissenschaftlichen Fächer (Physik, Biologie, Chemie) an den Deutschen Schulen im Ausland (Stand Februar 2013). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/Auslandsschulwesen/Kerncurriculum/Auslandsschulwesen-Operatoren-Naturwissenschaften-02-2013.pdf (05.02.2025)

Kniffka, G. (2024): Scaffolding. In: Szurawitzki, M. & P. Wolf-Farré (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache. Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung. Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, Duisburg. S. 333–348. DOI: https://doi.org/10.1515/9783110690279-022

Kohlstock, P. (2018): Kartographie. Eine Einführung. Schöningh, Paderborn.

Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Krautter, Y. (2024): Karten. In: Reinfried, S. (Hg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Cornelsen, Berlin. S. 250–273.

Krüger, S. & M. Hemmer (2019): Karten lesen – (k)eine Kunst. Theoretische Grundlagen und Konzeption des Praxisprojekts Geographie. In: Bönnighausen, M. (Hg.): Praxisprojekte in Kooperationsschulen. Fachdidaktische Modellierung von Lehrkonzepten zur Förderung strategiebasierten Textverstehens in den Fächern Deutsch, Geographie, Geschichte und Mathematik. WTM, Münster. S. 107–163.

Leisen, J. (2017): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Klett, Stuttgart.

Morawski, M. & A. Budke (2017): Language awareness in geography education – An analysis of the potential of bilingual geography education for teaching geography to language learners. In: European Journal of Geography 8(1). S. 61–84.

Morawski, M., A. Budke, F. Schäbitz & J. Reisch (2017): Sprachsensibles Material für die Kartenauswertung in Vorbereitungsklassen und im sprachbewussten Geographieunterricht. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): Sprache im Geographieunterricht. Bilinguale und sprachsensible Materialien und Methoden. Waxmann, Münster. S. 83–97.

Mörs, M. (2021): Sprechen fördern. https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/210526_Handreichung_Sprechen_foerdern.pdf (20.01.2025)

Ossner, J. (2014): Schriftliches Beschreiben. In: Feilke, H. & T. Pohl (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 252–269.

Pineker-Fischer, A. (2017): Sprach- und Fachlernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Umgang von Lehrpersonen in soziokulturell heterogenen Klassen mit Bildungssprache. Springer, Wiesbaden.

Rinschede, G. & A. Siegmund (2020): Geographiedidaktik. Brill/Schöningh, Paderborn.

Şahin-Gür, D. & S. Prediger (2019): Sprachlich inklusiv unterrichten lernen – Konzept und Wirksamkeit einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung. In: Herausforderung Lehrer_innenbildung 2(3). S. 193–213. DOI: https://doi.org/10.4119/hlz-2464

Schmölzer-Eibinger, S. & M. Dorner (2012): Literale Handlungskompetenz als Basis des Lernens in jedem Fach. In: Paechter, M, S. Schmölzer-Eibinger, M. Stock, P. Slepcevic & W. Weirer (Hrsg.): Kompetenzorientiertes Unterrichten in der Schule. Beltz, Weinheim/Basel. S. 60–71.

Schwarze, S. (2017): Fachsprachliche Bildung in der Geographie. In: GW-Unterricht 148(4). S. 16–27. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht148s16

Skerra, A. (2018): Scaffolding – Erfolgreich Sprache bilden und fördern im inklusiven Unterricht. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Skerra_2018_Scaffolding.pdf (12.12.2024)

Thürmann, E. (2012): Lernen durch Schreiben? Thesen zur Unterstützung sprachlicher Risikogruppen im Sachfachunterricht. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8668/pdf/DieS_online-2012-1.pdf (24.01.2025)

Ulmrich, T. & M. Hemmer (2024): Kartenkompetenz im Geographieunterricht. Theoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Implikationen. In: Praxis Geographie 5. S. 4–11.

Ulmrich, T. & S. Krüger (2023): Kartenauswertungskompetenz. Ein strategiebasierter Unterrichtsbaustein am Beispiel einer thematischen Karte zum Gletscherrückgang. In: Gryl, I., M. Lehner, T. Fleischhauer & K. W. Hoffmann (Hrsg.): Geographiedidaktik. Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele – Band 1. Springer, Berlin. S. 131–143.

Wildemann, A. & S. L. Fornol (2023): Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Klett & Kallmeyer, Seelze.

Wygotski, L. S. (1987): Ausgewählte Schriften, Band.2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Pahl-Rugenstein, Köln.

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Anhang

Die folgende Darstellung beschreibt eine mögliche Umsetzung eines Unterrichts zum Thema *Von der Wirklichkeit zur Karte* für eine dritte oder vierte Klasse. Der Fokus liegt auf eigen erstellten Karten. Die Arbeit mit bestehenden Karten wie Stadtplänen o. Ä. könnte sich an den Unterricht anschließen.

Die Darstellung fokussiert die Lernschritte der Schüler*innen sowie das Lehrkrafthandeln.

Von der Wirklichkeit zur Karte (Klasse 3/4)	
Lernschritte der Schüler*innen	**Lehrkrafthandeln**
1. Sequenz	
• Die Kinder aktivieren ihr Vorwissen zu Karten u. a. anhand von ausgelegten Stadtplänen, Stadtplanausschnitten und Atlanten.	• Die Lehrkraft moderiert die Meldungen und notiert das Vorwissen und die Interessen der Kinder auf Karteikarten, woraus ein Bodenbild entsteht.
• Möglicher Arbeitsauftrag: Was wissen wir schon über Karten? Überlegt gemeinsam, was eine Karte ausmacht (inkl. Sichtung der Materialien).	• Genannte/Umschriebene (Fach-)Begriffe wie z. B. *Vogelperspektive, Generalisierung, Legende und Himmelsrichtungen* werden aufgegriffen und ggf. explizit eingeführt.
• Die Kinder benennen Aspekte, die sie über Karten (…) wissen möchten, nachdem sie sich mit dem*der Sitznachbar*in ausgetauscht haben.	
• Möglicher Arbeitsauftrag: Wie erstellen wir ein Modell von unserer Schulumgebung? Überlegt, welche Elemente wichtig sind und welche Materialien sich eignen.	• Die Lehrkraft leitet zum gemeinsamen Vorhaben über, eine Karte von der Schule zu erstellen. Gemeinsam mit den Kindern erarbeitet sie die Bedeutung eines schrittweisen Vorgehens. Sie präsentiert in der Kreismitte Materialien zur Erstellung eines dreidimensionalen Modells der Schule im ersten Schritt inklusive Glasbaukasten, der eine Seitenansicht und Draufsicht ermöglicht. Sie erarbeitet mit den Kindern erste Ideen, für welche Bestandteile der Schule bzw. der Schulumgebung die einzelnen Materialien verwendet werden können.
• Die Kinder erarbeiten erste Ideen, wie sie die Materialien in der Kreismitte für die Erstellung eines Modells der Schule bzw. der Schulumgebung nutzen können. Die Kinder benennen erste Bestandteile der Schulumgebung und schaffen so eine gemeinsame Begriffssammlung (z. B. Sandgrube, Rondell).	
• Möglicher Arbeitsauftrag: Wie sieht unsere Schulumgebung aus verschiedenen Blickwinkeln aus? Erkundet das Gelände und dokumentiert eure Entdeckungen (z. B. vorhandene Objekte). Sammelt Kriterien, die für die Erstellung unseres Modells wichtig sind.	
• In Kleingruppen erkunden die Kinder die unmittelbare Schulumgebung und erstellen mit ihren iPads Fotos von ihren Entdeckungen.	• Die Lehrkraft begleitet die Kinder und bespricht mit den Kindern dabei geeignete Blickwinkel (z. B. Seitenansicht, Draufsicht) und Richtungen (z. B. von Süden nach Norden) bei dem Erstellen der Fotos.
• Die Kinder formulieren Kriterien für die Erstellung der Modelle, z. B.: o Unser Modell muss in den Glasbaukasten passen. o Wir achten auf die richtigen Größenverhältnisse. o Wir achten auf die richtigen Entfernungen. o Die Gegenstände unseres Modells sind angeordnet wie in der Wirklichkeit.	• Die Lehrkraft moderiert die Kriteriensammlung, hält sie schriftlich auf Karten fest und ergänzt das wachsende Bodenbild.

2. Sequenz	
• Möglicher Arbeitsauftrag: Wie sieht unsere Schulumgebung im Modell aus? Erstellt ein Modell von unserer Schulumgebung mithilfe der Fotos und der ausgelegten Materialien. Beachtet dabei die Kriterien aus der letzten Stunde.	
• Die Kinder erstellen in Kleingruppen ein dreidimensionales Modell mithilfe der ausgelegten Materialien (u. a. Papier, Bausteine) und greifen dabei auf die erstellten Fotos der Schulumgebung auf den iPads zurück.	• Die Lehrkraft begleitet die Kinder beim Erstellen der Modelle.
• Die Kinder reflektieren, wie ihnen das Einhalten der Kriterien beim Erstellen der Modelle gelungen ist und welche Herausforderungen sich dabei ergeben haben.	• Die Lehrkraft moderiert das Reflexionsgespräch der Kinder.

3. Sequenz	
	• Die Lehrkraft veranschaulicht den Kindern anhand der gebauten Modelle im Glasbaukasten Herausforderungen bei der Beschreibung aus der Seitenansicht. Ggf. erinnert sie an das Fachwort *Vogelperspektive* oder führt dieses ein. Darauf aufbauend erarbeitet die Lehrkraft mit den Kindern anhand exemplarischer Standorte in den Glasbaukästen das Beschreiben von Objekten mithilfe von *Himmelsrichtungen* (‚im Norden, nördlich, im Süden, südlich, …'). Ggf. erinnert die Lehrkraft an das Fachwort *Himmelsrichtungen* oder sie führt dieses ein. Als Hilfestellung werden die Himmelsrichtungen an den Glasbaukästen befestigt.
• Mögliche Aufgabe: Beschreibt das erstellte Modell unter Berücksichtigung folgender Fragen: Welche Objekte treten im Norden/Süden auf? Welche Objekte sind größer/kleiner als andere? Wie weit sind einzelne Objekte voneinander entfernt? Dokumentiert eure Ergebnisse in Skripten und Audioaufnahmen.	
• Die Kinder beschreiben in Kleingruppen ihre erstellten Modelle mithilfe von sprachlichen Hilfen (Satzstartern) auf kleinen Arbeitsblättern. Sie fertigen ein Skript an, indem sie u. a. folgende Elemente einer Beschreibung berücksichtigen und auf ihr Modell übertragen: „Im Süden befindet sich …", „Südlich von … befindet sich …", „Kleiner als … ist …", „Größer als … ist …", „Gleich groß sind …", „Verzichtet haben wir auf …". Das Skript nutzen sie im Anschluss für die Erstellung einer Audiodatei als Beschreibung des Modells auf ihrem iPad.	• Die Lehrkraft begleitet die Kinder bei der Erstellung ihrer Skripte und Audioaufnahmen und agiert ggf. nachfragend/korrigierend.
• Die Kinder präsentieren ihre Audios im Plenum und kontrollieren anhand des entsprechenden Modells in der Kreismitte die Korrektheit der Beschreibungen ihrer Mitschüler*innen.	• Die Lehrkraft moderiert die Meldungen der Kinder zu den Auffälligkeiten/Korrekturen und kann Ergänzungen seitens der anderen Gruppen zulassen. Die Lehrkraft führt ggf. das Fachwort *Generalisierung* ein (Auslassung von Elementen auf der Karte).

4. Sequenz

- Mögliche Arbeitsaufgabe: Wie kommt unser Modell in eine Karte?

  Schaut euch das Modell aus der Vogelperspektive an.

  Legt eine Folie auf den Glasbaukasten und umrandet vorhandene Objekte.
- Die Kinder erstellen eine zweidimensionale Karte, indem sie eine Folie auf den Glasbaukasten mit ihrem Modell legen und den repräsentierten Raumausschnitt aus der Vogelperspektive auf die Folie übertragen.
- Möglicher Arbeitsauftrag: Übertragt eure Folienkarte auf ein DIN-A3-Blatt und ergänzt Kartenzeichen und Beschriftungen. Erstellt eine Legende, in der die einzelnen Kartenzeichen erklärt werden. (Ggf.: Ergänzt eure Kartendarstellung durch einen Titel und einen Nordpfeil.)
- Die in Kleingruppen erstellten Karten auf den Folien werden von den Kindern in Partner*innengruppen auf ein DIN-A3-Blatt übertragen und dabei sollen Kartenzeichen, Zahlen oder Farben und eine entsprechende Legende eingesetzt werden.

- Die Lehrkraft begleitet die Kinder beim Erstellen der Karte.
- Die Lehrkraft erarbeitet mit den Kindern unter Bezugnahme von Karten in der Kreismitte die Möglichkeit des Einsatzes von Kartenzeichen, Zahlen oder Farben. Sie greift dabei die Beobachtungen der Kinder auf, dass die auf die Folie übertragene Karte sehr unübersichtlich ist. Exemplarische Vorgehensweisen werden mit den Kindern erarbeitet und der Aufbau einer Legende wird besprochen. Die Lehrkraft erinnert ggf. an das Fachwort *Legende* oder führt dieses ein.

5. Sequenz

- Möglicher Arbeitsauftrag: Stellt eure Karte euren Mitschüler*innen vor, indem ihr einzelne Dinge und Orte auf eurer Karte beschreibt.
- Die Kinder präsentieren ihre Karten in einem Museumsgang und stellen anschließend Unterschiede und Gemeinsamkeiten heraus.
- Die Kinder erkennen die Notwendigkeit einer genaueren Standortangabe auf der Karte als die Angabe mithilfe der Himmelsrichtungen.
- Die Kinder ergänzen auf ihren Karten Planquadrate und ergänzen deren schriftliche Benennungen. Sie formulieren mit einem*einer Partner*in erste Beschreibungen mithilfe der Planquadrate.

- Die Lehrkraft moderiert die Sammlung der beobachteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede.
- Die Lehrkraft erarbeitet mit den Kindern die Möglichkeiten einer schnellen Orientierung auf Karten und greift dabei erneut die Lagebeschreibung anhand der Himmelsrichtungen (im Süden, südlich, …) auf. Die Lehrkraft erarbeitet mit den Kindern die Lagebestimmung und -beschreibung anhand von Planquadraten. Sie führt ggf. das Fachwort *Planquadrat* ein.

6. Sequenz

- Möglicher Arbeitsauftrag: Fertigt eine Beschreibung eurer Karte an.
- Die Kinder beschreiben in Partner*innenarbeit ihre erstellten Karten mithilfe von sprachlichen Hilfen (Satzstartern) auf kleinen Arbeitsblättern. Als Erweiterung dienen die Satzstarter „Das Symbol … steht für …“, „Das Zeichen … steht für …“, „Die grüne (…) Fläche steht für …“, „Im Planquadrat A3 (…) befindet sich …“.
- Die Kinder fertigen ein Skript an und erstellen anschließend eine Audiodatei auf ihrem iPad.
- Die iPads der Kinder mit den Audiodateien und den erstellten Karten werden im Lerngruppenraum ausgestellt. In Parter*innengruppen betrachten die Kinder nacheinander die Karten der Mitschüler*innen und hören sich die dazugehörige Audiodatei an. Sie sprechen ggf. Korrekturen ein und erstellen anschließend eine eigene auditive Beschreibung der Karte ihrer Mitschüler*innen mithilfe des iPads.
- Abschließend betrachtet jede Parter*innengruppe die Audiodateien auf dem eigenen iPad und korrigiert ggf. die eigene Beschreibung der Karte.

- Die Lehrkraft begleitet die Kinder bei der Erstellung ihrer Skripte und Audioaufnahmen und agiert ggf. nachfragend/korrigierend.

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s107

Franziska Hau*, Miriam Kuckuck** & Stefan Padberg***

Fachdidaktik

Was Sachunterrichtslehrkräfte in Nordrhein-Westfalen als Rassismus bezeichnen und was für sie daraus folgt (oder auch nicht)

* franziskamaria.hau@web.de, Gemeinschaftsgrundschule Godorfer Hauptstraße, Köln
** kuckuck@uni-wuppertal.de, Institut für Geographie und Sachunterricht, Bergische Universität Wuppertal
*** spadberg@uni-wuppertal.de, Institut für Geographie und Sachunterricht, Bergische Universität Wuppertal

eingereicht am: 11.01.2024, akzeptiert am: 15.03.2025

Neben den Ebenen des strukturellen und des Alltagsrassismus ist auch institutioneller Rassismus in der Institution Schule verankert. Um zu klären, inwieweit Lehrkräfte des Sachunterrichts Maßnahmen gegen Rassismus ergreifen und Schüler*innen ein rassismuskritisches Lernen ermöglichen, werden in diesem Forschungsbeitrag die Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Grundschullehrkräften (n = 76) aus Nordrhein-Westfalen vorgestellt. Die ausgewertete Studie stützt sich dabei auf die erhobenen subjektiven Wahrnehmungen der Lehrkräfte.

Keywords: Rassismus, Lehrkräfte, Grundschulen, Interviewstudie, qualitative Forschung

What do General Studies Teachers in North Rhine-Westphalia characterise as Racism and what does this mean for them (or not)?

In addition to the levels of structural and everyday racism, institutional racism is also embedded. In order to clarify the extent to which primary schools as institutions take measures against racism and enable pupils to learn in a way that is critical of racism, this research paper presents the results of a qualitative interview study with primary school teachers (n = 76) from North Rhine-Westphalia. The evaluated study is based on the subjective perceptions of the teachers.

Keywords: Racism, Teachers, Primary School, Interview Study, Qualitative Research

1 Einleitung

Die Vereinten Nationen verabschiedeten 1965 mit der „Anti-Rassismus-Konvention“ (UN 1965) ein rechtskräftiges Menschenrechtsabkommen, das jeder Form von Rassismus entgegentreten soll. Diese trat im Jahr 1969 in Kraft und wurde von der Bundesrepublik Deutschland (BRD) im selben Jahr unterzeichnet. Die Republik Österreich ist seit 1972 Vertragsstaat. Die Deutsche Demokratische Republik (DDR) schloss sich im Jahr 1979 an. Die Schweiz trat dem Abkommen 1994 bei. Bis April 2021 verpflichteten sich 182 Staaten mit dem Unterzeichnen der Konvention zu regelmäßigen Rückmeldungen über das Umsetzen dieser. Konkret nehmen sich die Staaten gemäß Artikel 7 zur Pflicht, „unmittelbare und wirksame Maßnahmen, insbesondere auf dem Gebiet des Unterrichts, der Erziehung, Kultur und Information“ (BMJ 1969: 968) gegen Rassismus zu ergreifen (vgl. BMZ o. J.). Nicht nur, aber sicher besonders im deutschen Kontext ist Rassismuskritik kaum zu denken ohne Bezug zur Ideologie und Diktatur des Nationalsozialismus. Dass dies leider nach wie vor mehr als aktuell ist, muss angesichts der antisemitischen Terrorangriffe vom 7. Oktober 2023 und der sich anschließenden Zunahme antisemitischer Diskurse und Übergriffe nicht besonders betont werden. Auf dieser Basis ist Forschung, wie auch unterrichtliches Handeln zu Rassismus in Bezug zu setzen mit den Empfehlungen der Vereinten Nationen zu „Education about the Holocaust and preventing Genocide“ (UNESCO 2017: 7):

> “Understanding how and why the Holocaust occurred can inform broader understandings of mass violence globally, as well as highlight the value of promoting human rights, ethics, and civic engagement that bolsters human solidarity at the local, national, and global levels. Examination of the systematic persecution and murder of Europe’s Jews raises questions about human behaviour and our capacity to succumb

> to scapegoating or simple answers to complex problems in the face of vexing societal challenges. The Holocaust illustrates the dangers of unchecked prejudice, discrimination, antisemitism and dehumanization. It also reveals the full range of human responses – thereby raising important considerations about societal and individual motivations and pressures that lead people to act as they do – or to not act at all."

Neben einer engen historischen Verbundenheit von Rassismus mit dem Nationalsozialismus und Kolonialismus konstituiert Rassismus machtwirksam gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse, die im Bildungsbereich weitestgehend de-thematisiert bleiben (vgl. Messerschmidt 2010; Shure 2021; Scharathow 2014). Rassismus zeigt sich eben nicht nur im individuellen Handeln, sondern auch in institutionellen Strukturen (wie dem Bildungssystem) (vgl. Alkis et al. 2023; Steinbach et al. 2020; Gomolla & Radtke 2009).

Die so gerahmte und langjährige Verpflichtung zu Maßnahmen gegen Rassismus steht im Spannungsverhältnis mit den Ergebnissen der Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor aus dem Jahr 2022, die aufzeigt, dass die deutsche Gesellschaft weiterhin von Rassismus geprägt ist. Innerhalb der Studie stimmen 90 % der Aussage zu, dass es Rassismus in Deutschland gebe und 65 %, dass institutioneller Rassismus bestehe. Innerhalb dieser Studie wurde auch ersichtlich, dass 22 % der Bevölkerung Rassismuserfahrungen gemacht haben. Bezeichnenderweise entspricht dies ziemlich genau dem Prozentsatz der Wohnbevölkerung der Bundesrepublik, der einen statistischen Migrationshintergrund aufweist (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Die Studie verdeutlicht, dass Rassismus in Deutschland kein Randphänomen ist und stattdessen die große Mehrheit der Gesellschaft „direkt oder indirekt" (DeZIM 2022: 5) als Täter*in oder Adressat*in von Rassismus betroffen ist (vgl. DeZIM 2022 5 ff.). Im Januar 2025 stimmt die CDU erstmal gemeinsam mit der AfD im Deutschen Bundestag. Der Inhalt des abgestimmten Antrags zeichnet sich durch rassistische Forderungen aus. In der zeitlichen Nähe dazu verdeutlichen repräsentative Umfragen einen hohen Zustimmungswert dazu.

Eine Maßnahme gegen Rassismus kann rassismuskritischer Unterricht sein, der thematisch in Grundschulen durch die Perspektiven mehrerer Bezugswissenschaften (v. a. Geschichte und Sozialwissenschaften) und mittels verschiedener Methoden im Sachunterricht realisierbar ist. „Rassismuskritik" (Linnemann et al. 2013: 11) hat das Ziel, zu erkennen, dass rassistische Strukturen beständig und alle Menschen der Gesellschaft dabei involviert sind. Durch eine reflektierte Haltung soll erkannt werden, „dass es sinnvoll ist, nicht in dieser Weise und nicht in diesem Maß auf rassistische Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen zurückzugreifen" (Linnemann et al. 2013: 11). Ein thematischer Zugang ist beispielsweise mit dem „Lernen für, über und durch Demokratie" (Marg & Meinhardt 2021: 24) möglich und im Zuge der politischen Bildung praktikabel. Dabei kann auf die Historie (s. o.), aktuelle Anlässe wie eben alltägliche Rassismuserfahrungen sowie die Privilegien vieler Schüler*innen eingegangen werden (vgl. Seifert 2021: 231 ff.). Die Einbindung politischer Bildung in den Sachunterricht ist in Nordrhein-Westfalen nicht nur fester Bestandteil des Lehrplans (vgl. MSB NRW 2021: 180), sondern wird, spätestens seit den 1990er Pogromen, in der gesamten BRD als Aufgabe aller Schulfächer gesehen. Nach dem Zivilisationsbruch des NS ist das Diskriminierungsverbot des Grundgesetzes in dieser politischen Bildung ein Kernbestandteil und somit Rassismuskritik untrennbar mit politischer Bildung verbunden.

Die Ergebnisse der hier vorgelegten Interviewstudie sollen die Forschungsfrage beantworten, inwiefern Sachunterrichtslehrkräfte aus NRW Rassismus in Schule und Unterricht wahrnehmen, was sie als solches bezeichnen und wie sie ggf. auf diese Wahrnehmung in Bezug auf ihre Unterrichtsgestaltung reagieren.

Diese Frage beleuchtet ein Forschungsdesiderat, denn bislang liegen keine Befunde über das Rassismusverständnis von Lehrkräften der Grundschule in Deutschland vor. Auch international erscheint die Studienlage für dieses spezifische Feld bisher dürftig, was nicht heißt, dass Aspekte von rassistischen Praktiken und Diskursen nicht vielfältig auch in der Grundschule beforscht wurden:

Troyna und Hatcher (1992) untersuchen bspw. rassistische Diskurse unter Grundschüler*innen im Vereinigten Königreich. Connolly (1994, 1998) untersucht die Frage, wie sich Rassismus und Gendervorstellungen bei Kleinkindern im UK artikulieren. Vaught und Castagno (2008) argumentieren am Ende ihrer Untersuchung in städtischen US-Schulen, dass die von den Lehrkräften zum Ausdruck gebrachten rassistischen Einstellungen beispielhaft für einen umfassenderen strukturellen Rassismus sind, der durch diese Einstellungen und ihre Manifestation in der schulischen Praxis sowohl beeinflusst als auch verstärkt wird. Siraj-Blatchford und Siraj-Blatchford (1999) fokussieren ihren forschenden Blick auf die Schule auf die Frage, warum POC im UK trotz aller Reformversuche nach wie vor schlechter in Schule und danach auf dem Arbeitsmarkt performen und was dies auch für Forschung bedeuten sollte. Die Frage der Bedeutung der Einstellungen der Lehrkräfte bleibt in all diesen Studien unberührt.

Bryan (2012) widmet sich der Frage, wie die Repräsentation von Rassismus im Curriculum in Dublin

und deren Materialisierung in Form von Unterrichtsmaterial die Schüler*innenvorstellungen von Rassismus beeinflussen. Walton et al. (2014) untersuchen in Grundschulen in Melbourne, welche Wirkung Egalitätsbotschaften seitens der Lehrpersonen zeigen. Sie kommen zu dem Schluss, dass die Einstellung und die Fähigkeiten der Lehrkräfte die Art der von diesen geförderten Diskurse über Vielfalt genauso beeinflussen wie das Ausmaß, in dem sie explizit und kritisch über Rassismus diskutierten. In dieser Untersuchung ist die Einstellung der Lehrpersonen immerhin ein Faktor, der erhoben und dessen Wirkung aufgezeigt wird. Flinnthoff und Dowling (2017) untersuchen die Perspektiven von Sportlehrkräften zu Rassismus. Sie belegen essentialistische (in dem Fall körperbezogene) und kulturelle Diskurse über Ethnizität, die erhebliche Auswirkungen auf den Unterricht haben. Die Auseinandersetzung mit Antirassismus beschränkt sich bei den beforschten Lehrpersonen hingegen auf professionelle Rhetorik in der pädagogischen Praxis.

Die für unsere Fragestellung vielleicht interessanteste Forschung ist gleichzeitig die jüngste. Legette et al. (2023) stellen heraus, dass eine aktive Förderung von Rassismuskritik von entscheidender Bedeutung für die Verringerung rassistischer Praktiken unter Schüler*innen ist. Dabei ist das Bewusstsein der Lehrkräfte dafür, wie Rassismus auf individueller und auf struktureller Ebene wirkt und sich reproduziert, ein entscheidender Faktor für positive Veränderung. Besonders bemerkenswert ist, dass mehr als die Hälfte der in offenen Interviews befragten Lehrpersonen ihren eigenen (potenziellen) Beitrag zu rassistischen Strukturen und deren Aufrechterhaltung oder Veränderung nicht erkennen.

Fragen der rassismuskritischen *Unterrichtsgestaltung* sind im Übrigen sehr wohl gestellt und beantwortet worden, etwa durch Fereidooni und Simon (2021), Rösch (2010) und Becher (2015), ebenso die Bedeutung von Rassismuskritik für eine politische Bildung (vgl. Mecheril 2023).

Wir wissen, neben der erwähnten Arbeit von Legette et al. (2023), auch aus allgemein-pädagogischen Studien um die besondere Bedeutung der Lehr*person* für Schüler*innen. Hattie spricht von der Glaubwürdigkeit der Lehrer*innen. Der Autor bezeichnet die Glaubwürdigkeit sogar als lernentscheidend (vgl. Hattie 2012: 80). Lernen am Vorbild findet ohne Frage statt, daher ist die hier beleuchtete Frage grundlegend für das mögliche Gelingen von Rassismuskritik im Sachunterricht (und anderswo).

2 Rassismus an (Grund-)Schulen

Rassismus ist ein komplexes, soziales Phänomen, das verschiedene Dimensionen umfasst. Die Schwierigkeit der Definitionsfindung und des Aufzeigens von Rassismus besteht darin, dass dies dann „nicht nur funktional für Rassismus [steht], sondern ein Teil des Rassismus selbst“ (Ferreira 2003: 156) ist. Um trotz der bestehenden Problematik die bedeutenden Bereiche der Studie abzudecken, wird im Folgenden auf die ungleichen Machtverhältnisse in Bezug auf Rassismus eingegangen.

Aktuelle Einordnung

Die zum Teil fortbestehende Präsenz (post)kolonialistischer Machtverhältnisse in unserer Gesellschaft hat weiterhin gravierende Folgen (vgl. Ogett 2017: 59 f.) auch auf Unterricht. Das deutsche Grundgesetz formuliert in Artikel 3 ein Diskriminierungsverbot. Speziell der Auszug: „Niemand darf wegen […] seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. […]“ (GG 2025: Art 3.) soll gegen rassistische Diskriminierungen wirken. Der Begriff *Rasse* wird jedoch aufgrund der kolonialistischen Sichtweise und der biologisch falschen Annahme überwiegend kritisch betrachtet. Obwohl das Gesetz darauf abzielt, Rassismus zu verhindern, beinhaltet dieses selbst eine rassistische Terminologie. Es wirkt damit als Recht richtungsweisend für eine Gesellschaft, welche das Wort *Rasse* als legitim empfinden könnte. Dies zeigt auf, dass die Denkstrukturen des Kolonialismus noch immer in offiziellen Gesetzestexten verankert sind und dadurch an weitere Generationen übergeben werden (vgl. Liebscher 2023). Die Verhältnisse müssen dahingehend weiterhin kritisch betrachtet werden. Denn die Zuschreibung des Anders-Seins steht immer noch für die „Reproduktion von rassistischen Bildern und Diskursen“ (Ogette 2017: 59) und wird in heutigen Debatten als ‚othering‘ bezeichnet (vgl. Ogette 2017: 59 f.). „Weiß-Sein bedeutet ein Stadium permanenter Manie, die sich selbst als normal definiert und über die Anomalität der Anderen redet“ (Ferreira 2003: 158). Die Folgen daraus sind rassistische Diskriminierungen, die für betroffene BIPoC (Black, Indigenous and People of Colour)[1] Rassismuserfahrungen darstellen (vgl. Ogette 2017: 59 ff.).

3 Problematik der Dethematisierung

Innerhalb einer Gesellschaft entsteht bei der Benennung von Rassismus oftmals ein Gefühl der Aufregung. Ein Grund dafür besteht in der „Skandalisie-

[1] Ab hier wird der Begriff BIPoC (Black, Indigen und People of Color) benutzt und umfasst die Selbstzuschreibungen Schwarz und PoC und macht zusätzlich auf indigene Identitäten aufmerksam.

rung der Benennung“ (Messerschmidt 2010: 42). Der Hinweis auf eine rassistische Tat wird oft nicht als solcher interpretiert und bewertet, sondern als skandalös angesehen. Daraus folgt jedoch, dass es zu keiner kritischen Betrachtung des eigentlichen Vorfalls kommt. Dadurch wird Rassismus als vereinzelte Randerscheinung in der Gesellschaft angesehen. Statt der Thematisierung wird das Unterlassen der Benennung als einfachere Methode interpretiert. Die Mehrheit der *weißen* Gesellschaft geht davon aus, dass Rassismus eben ein solcher Skandal ist und von politisch rechts-orientierten Menschen ausgeübt wird (vgl. Messerschmidt 2010: 42 ff.). Der dabei gemeinte Rechtsextremismus geht zwar gleichermaßen von einer Hierarchisierung der Menschen aus, stellt jedoch eine politische Einstellung dar, die durch politische Strukturen zu einer Verschärfung dieser dienen soll (vgl. Rommelspacher 2011: 29; ein detailreicher Blick auf Definitionen und Ausprägungen von Rechtsextremismus findet sich bei Jekel et al. (2017: 6 f.)).

Im Zusammenhang mit dem Nichtbenennen von Rassismus steht das Verurteilen und Sanktionieren der Menschen, die Rassismus benennen. Dies wird auch „white fragility“ (Ogette 2017: 27) genannt und meint das Phänomen, bei dem *weiße* Menschen ihre eigenen rassistischen Denk- und Verhaltensmuster nicht anerkennen, stattdessen ihre Privilegien aufrechterhalten wollen und bei dem Hinweis auf rassistisches Verhalten daher oftmals mit einer massiven Abwehrhaltung reagieren. Stattdessen sollten sie sich durch die Kritik ihrem eigenen rassistischen Verhalten und ihren Privilegien bewusstwerden (vgl. Ogette 2017). Flam (2009: 242) bringt den Begriff der „Verneinten Diskriminierung“ in die Diskussion. Damit beschreibt sie die gesellschaftliche Reaktion auf das Ansprechen von Diskriminierung in der Schule, die in einem Ablenken dergestalt besteht, dass statt auf die institutionalisierten Mechanismen der Diskriminierung auf die vermeintlichen Charakteristika der migrantisierten Kinder verwiesen wird. Auf eine sehr bemerkenswerte Weise manifestiert sich Rassismus in solchen Aussagen also gegen die betroffenen Kinder zum zweiten Mal.

4 Ebenen von Rassismus

Es kann zwischen unterschiedlichen Ebenen von Rassismus unterschieden werden. Struktureller Rassismus wird durch die Strukturen einer Gesellschaft reproduziert, die auf rechtlicher, ökonomischer und politischer Ebene aufgrund der Machtasymmetrie zu einer Ausgrenzung von BIPoC führen. „Strukturelle Diskriminierung schließt institutionelle Diskriminierung ein“ (Hormel & Scherr 2004: 28). Durch rassistische Prozesse auf institutioneller Ebene, die sowohl bewusst als auch unbewusst ablaufen können, werden BIPoC gesellschaftliche Ressourcen wie z. B. Arbeit oder Rechte verwehrt (vgl. Rommelspacher 2011: 30). Eines der häufigsten Beispiele für institutionellen Rassismus ist das „racial profiling“ (Ogette 2017: 57), bei dem BIPoC durch die Institution Polizei aufgrund äußerer, rassifizierender Merkmale überdurchschnittlich oft kontrolliert werden.

Auch innerhalb der Schulen ist institutioneller Rassismus zu finden. Die Ergebnisse der PISA-Studien der vergangenen Jahre zeigen beispielsweise auf, dass bestimmte Schüler*innen aufgrund dieser Mechanismen benachteiligt werden und dies im unmittelbaren Zusammenhang mit ihrem Bildungserfolg steht (vgl. Rommelspacher 2011: 30; Fereidooni 2016: 28). Dabei spielt in der Schule der Linguizismus eine große Rolle. Dies ist „eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“ (Dirim 2010: 91). Menschen, die nicht die Mehrheitssprache sprechen, werden durch ihre von der Norm abweichende Sprache oder durch die damit zusammenhängenden Akzente benachteiligt (vgl. Dirim 2010: 91 f.). Dabei ist es möglich, dass „‚Sprache‘ als Sprachversteck für ‚*Rasse*‘“ (Dirim 2016: 202) zu verstehen ist. Im direkten Zusammenhang mit diesem Phänomen steht die Sprachenvielfalt, die in Deutschland aufgrund der angestiegenen Zuwanderungen zu betrachten ist und im Bildungskontext neu bewertet werden muss (vgl. Dean 2020: 106). Diesbezüglich wurde festgestellt, dass Sprachen wie z. B. Englisch oder Französisch ein höherer Wert zugeschrieben wird und in Schulen gefördert werden. Anderen Sprachen, wie z. B. dem Türkischen oder dem Arabischen, wird innerhalb der deutschen Gesellschaft weniger Prestige zugeschrieben, sie gelten daher als Minderheitssprachen und werden oftmals in Schulen abgewertet oder sogar verboten. Ein solches Verbot wurde in der Vergangenheit oftmals stark diskutiert (vgl. Dean 2020: 84 f.). Dagegen spricht, dass das Ministerium für Schule und Bildung (MSB) des Landes Nordrhein-Westfalen aufzeigt, dass es bei einer Berücksichtigung der vorhandenen Herkunfts- oder Familiensprachen im Unterricht „besonders bei der Alphabetisierung in der Primarstufe […] zu einem vertieften Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz“ (MSB NRW 2022: o. S.) kommt. Im Jahr 2010 positionierte sich die Kultusministerkonferenz deutlich gegen ein allgemeines Verbot anderer Sprachen als Deutsch an den Schulen und für die Förderung der Sprachenvielfalt (vgl. Dean 2020: 103).

Alltagsrassismus hingegen besteht auf individueller Ebene und steht für rassistische Diskriminierungen, die BIPoC alltäglich und immer wiederkehrend aufgrund von Othering erfahren müssen (vgl. Nguyen 2014: o. S.). Solche Alltagsrassismen kommen zum institutionellen Rassismus hinzu, den Schule aufbaut und reproduziert. Das verfehlt seine Wirkung auf die Lehrpersonen nicht, wie etwa Flam (2009) hervorhebt. Die Autorin beobachtet die weit verbreitete alltagsrassistische Annahme, dass ein migrantisiertes Kind die deutsche Sprache nicht beherrschen bzw. lernen kann und dass dies ein Manko oder ein Zeichen fehlender Intelligenz sei – anstatt eines Zeichens fehlender professioneller Förderangebote (vgl. Flam 2009: 247). Die Tatsache, dass sich die Förderangebote an Schulen in NRW unseres Wissens nach im letzten Jahrzehnt nicht dahingehend verändert haben und dass gleichzeitig (alltags-)rassistische Diskurse weit in der so genannten Mitte der Gesellschaft salonfähig gemacht wurden, lässt für die hier angestellte Studie befürchten, dass das Bewusstsein für die eigene Position seitens der Lehrpersonen oft nicht allzu reflektiert im Sinne von angemessen rassismuskritisch ausfallen könnte.

Aus diesen theoretischen Überlegungen heraus und aufgrund des Forschungsdesiderats soll hier folgende Forschungsfrage verfolgt werden: Inwiefern nehmen Sachunterrichtslehrkräfte aus NRW Rassismus in Schule und Unterricht wahr, was bezeichnen sie als solches und wie reagieren sie ggf. auf diese Wahrnehmung in Bezug auf ihre Unterrichtsgestaltung?

5 Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden im Zeitraum von 2020 bis 2023 Grundschullehrkräfte aus Nordrhein-Westfalen (n = 76) durch qualitative Leitfadeninterviews befragt. Aufgrund der Auswirkungen der COVID-19-Pandemie mussten einige Interviews telefonisch/per Zoom stattfinden, ansonsten wurden die Interviews persönlich in den Schulen der Lehrpersonen durchgeführt. Grundlage der Interviews ist ein halbstrukturierter Interviewleitfaden (vgl. Flick 2009). Die Forschungsmethode konzentriert sich dabei auf die Erhebung der Einstellungen und Wahrnehmungen von Lehrkräften zum Thema Rassismus in Grundschulen. Lehrpersonen können nach Helfferich (2011) zur Beantwortung dieser Forschungsfrage als Expert*innen angesehen werden, da sie spezifisches Wissen und Erfahrungen aufweisen.

Datenerhebung

Der Interviewleitfaden (nach Flick 2009) umfasste neben Fragen zur politischen Bildung insgesamt dreizehn weitere Fragen zu Rassismus. In diesem Beitrag werden die Interviewfragen beachtet, die sich mit der Wahrnehmung von Rassismus an den jeweiligen Schulen beschäftigen. Neben inhaltlichen Fragen umfasste der Interviewleitfaden auch personen- und schulbezogene Fragen (z. B. Studienfächer, Berufserfahrung). Die Audiodateien wurden mithilfe der Transkriptionssoftware *easy transcript* transkribiert, zu den personen- und schulbezogenen Daten wurde eine einheitliche Excel-Tabelle angelegt.

Stichprobe

Insgesamt haben 76 Lehrpersonen der Grundschule aus Nordrhein-Westfalen teilgenommen. Alle befragten Lehrkräfte haben entweder das Fach Sachunterricht studiert oder unterrichten dieses fachfremd an den jeweiligen Grundschulen. Der Bezug zum Sachunterricht war das wesentliche Auswahlkriterium für die Interviews. Das Durchschnittsalter der befragten Personen liegt bei 42 Jahren, dabei war die jüngste Lehrkraft 25 und die älteste 63. Es gaben neun der Lehrkräfte an, männlich und 67 weiblich zu sein. Insgesamt verteilen sich die interviewten Lehrpersonen auf 28 Schulen in NRW sowie auf 13 verschiedene Städte und Gemeinden.

Auswertung

Zur Auswertung wurde die inhaltlich-strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse gewählt, die es ermöglicht, die erhobenen Daten systematisch zu analysieren und die getätigten Aussagen, Themen und Kategorien zuzuordnen (vgl. Mayring 2015; Kuckartz 2018). Dies ermöglicht eine umfassende Interpretation der Meinungen und Bewertungen der Lehrkräfte. Kuckartz (2018) betont, dass es durch die Methode möglich ist, sowohl induktiv als auch deduktiv vorzugehen und verschiedene Analyseebenen zu berücksichtigen. Dieses Vorgehen ermöglicht eine detaillierte Untersuchung der Meinungen der Lehrkräfte, um Muster, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die Fragestellung dieses Beitrages zu identifizieren.

In dieser Auswertung der Expert*inneninterviews wurden deduktive Kategorien entlang des Interviewleitfadens erstellt, die dann induktiv durch Unterkategorien erweitert wurden (siehe Tab. 1). Die Auswertung der transkribierten Interviews erfolgte mithilfe der Software MAXQDA 2022.

Die transkribierten Interviewpassagen wurden von den Autor*innen dem entsprechenden Codesystem (siehe Tab. 1) zugeordnet und mithilfe der Software MAXQDA wurde die Intercoder-Übereinstimmung bei einer Stichprobe von 10 % des Materials berechnet. Die Codierer haben eine Übereinstimmung von 91 % erreicht, womit die Codes und die Codierregeln als geeignet bewertet werden können.

Tab. 1: Kategorien der Auswertung

Kategorie	Codierregel	Ankerbeispiel
Verständnis von Rassismus	Alle Aussagen über das Verständnis der Lehrkräfte von Rassismus.	„Rassismus ist die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, politischer Gesinnung, Religion, Sexualität, Behinderung (.) äußerer Merkmale." (NRW_w_GS_57).
Rassistische Erfahrungen in der Schule	Alle Aussagen, in denen deutlich wird, ob und inwiefern die Lehrkräfte rassistische Erfahrungen in der Schule wahrgenommen haben.	„Wir haben ein paar Schüler, die dunkelhäutig sind und wir hatten letztes Schuljahr einen Schüler, der gerne die dunkelhäutigen Mädchen geärgert hat, aber wenn er sich entschuldigen sollte, immer seine/seinen Pullover über seine Hand gezogen hat, damit er sich nicht/damit er diese dunkle Haut nicht berühren muss, weil die ja dreckig sei" (JJ_NRW_w_GS_2).
Umgang mit Rassismus	Alle Aussagen der Lehrkräfte über ihren Umgang mit Rassismus.	„Ich unterbreche das sofort und eigentlich kommt es dann immer zu einem Klassengespräch. Warum das nicht geht oder warum das den anderen verletzt" (NRW_w_GS_e_E).
Interesse der Schüler*innen an Themen zu Rassismus	Alle Aussagen der Lehrkräfte über ihre Wahrnehmung zum Interesse der Schüler*innen an Themen zu Rassismus.	„Wenn die Kinder mit dem Thema ankommen oder irgendwas passiert ist, dann auf jeden Fall" (NRW_w_GS_37).
Interesse der Lehrer*innen an Themen zu Rassismus	Alle Aussagen der Lehrkräfte über ihr eigenes Interesse an Themen zu Rassismus.	„Nein, nur anlassbezogen. Also ich bespreche das nicht ohne Anlass. Aber dann auf jeden Fall und dann auch gründlich" (NRW_w_GS_52).

Methodenreflexion

Anhand der sechs Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2016) wird das methodische Vorgehen reflektiert.

(1) *Verfahrensdokumentation:* Das methodische Vorgehen sowie die Datenaufbereitung und -auswertung wurden nachvollziehbar beschrieben.
(2) *Argumentative Interpretationsabsicherung:* Die Interpretation der eigenen Ergebnisse erfolgt mithilfe eines Abgleichs bestehender empirischer Daten bzw. mithilfe theoretischer Bezüge.
(3) *Regelgeleitheit:* Durch das methodische Vorgehen mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) erfolgte ein systematischer Analyseprozess anhand gegebener Verfahrensregeln.
(4) *Nähe zum Gegenstand:* Durch die Eingangsfragen des Interviewleitfadens wurde an die Alltagswelt der Lehrpersonen angeknüpft. Zudem fanden die Interviews in einem gewohnten Umfeld (der Schule) statt.
(5) *Kommunikative Validierung:* Bislang wurden die Ergebnisse nicht mit den interviewten Personen abermals diskutiert. Allerdings wurden die Ergebnisse im wissenschaftlichen Kontext vorgestellt.
(6) *Triangulation:* Eine Methodentriangulation fand bei dieser Analyse nicht statt, jedoch wurden die Ergebnisse und Interpretationen durch einen Perspektivwechsel in Form einer zweiten Codier*in verglichen.

Anders als bei quantitativer Forschung hat dieser Beitrag nicht das Ziel, allgemeine oder gar repräsentative Daten für die Einschätzungen und Bewertungen der Lehrpersonen über Rassismus an Grundschulen zu geben, sondern verfolgt einen explorativen Charakter. Weitere Studien können diese Lücken füllen.

6 Ergebnisse

6.1 Verständnis von Rassismus[2]

Das Verständnis der Lehrkräfte von Rassismus bildet ein breites Spektrum ab. Unter den befragten Lehrpersonen gab eine Lehrkraft an, unter Rassismus auch positive Aspekte zu verstehen. Für diese bedeutet Rassismus zum einen, dass jemand aufgrund eines unterscheidenden Merkmals Vorteile besitzt, zum anderen aber auch, dass Vorurteile gegenüber Menschen aus beispielsweise ‚bestimmten Kulturen' bestehen.

> „Rassismus ist für mich, wenn jemand bevorzugt wird, weil er einer anderen Ethnie angehört oder (.) / das ist für mich Rassismus oder wenn man Vorurteile hat, weil jemand einer bestimmten Ethnie angehört oder aus einer bestimmten Kultur kommt" (NRW_w_GS_i_1).

Entgegen dieser ahistorischen, anekdotischen und willkürlichen Interpretation des Begriffs Rassismus beurteilen alle anderen Lehrpersonen Rassismus negativ.

> „Rassismus ist die Diskriminierung von Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe, politischer Gesinnung, Religion, Sexualität, Behinderung (.) äußerer Merkmale" (NRW_w_GS_57).

Die Mehrheit der Lehrkräfte spezifizierte dies und bezieht Rassismus auf die schlechte Behandlung, die Diskriminierung oder sogar den Hass gegenüber Menschen aufgrund ihres Anders-Seins, beispielsweise

[2] Innerhalb der Ergebnisse werden teilweise rassistische Äußerungen wiedergegeben, die aus den Interviews mit den Lehrkräften stammen. Diese sollen zur reinen Verdeutlichung der Thematik dienen und müssen kritisch betrachtet werden.

aufgrund der Hautfarbe, Herkunft, Haare, Sprache, Migrationshintergrund, Ethnie, Religion oder Kulturen und ihren Bräuchen. Diese genannten Punkte werden teilweise kombiniert oder auch einzeln für Erklärungen genutzt. Die häufigsten genannten Begriffe sind dabei Herkunft, Hautfarbe und Religion.

> „Wenn Menschen anderer (.) Kulturen, aus anderen Ländern, menschenverachtend (...) ja, sprachlich oder auch körperlich angegangen werden" (NRW_m_GS_a).

Bei einer Erklärung einer Lehrkraft wird ersichtlich, dass diese in Bezug auf Rassismus von unterschiedlichen Machtverhältnissen ausgeht und beschreibt, dass Rassismus von allen ausgehen kann. Die Lehrkraft ist sich offensichtlich der eigenen Position als Angehörige der *weißen* Mehrheitsgesellschaft nicht bewusst und überträgt diese Ignoranz auf ihr Rassismusverständnis.

> „Rassismus ist auf jeden Fall da, wo unterschiedliche Machtgefälle da sind und wo Macht ausgeübt wird. Das ist für mich Rassismus. (.) Unabhängig davon, ob das jetzt von gesellschaftlichen Gruppen ausgeht, ob es von Mindergruppen ausgeht […]" (NRW_m_GS_k).

Bei der Erläuterung, was sie unter Rassismus verstehen, benutzten die befragten Lehrkräfte auch den Begriff *Rasse*:

> „Wenn ich jemanden auf Grund seiner *Rasse* (…) ja, wie kann man das sagen, (…) schlecht behandle" (NRW_w_C).

Lediglich eine Lehrkraft spricht die Thematik rund um den problematischen *Rasse*begriff an:

> „Ich finde deshalb diese Debatte ganz wichtig, ob man nicht das Wort ‚Rasse' streichen müsste aus unserer Verfassung. Da steht das ja noch drin. Eine Rasse gibt es nicht" (NRW_w_GS_f).

6.2 Rassistische Erfahrungen in der Schule

Die Angaben der Lehrkräfte über ihre Wahrnehmung zu rassistischen Diskriminierungen innerhalb der Schulen sind sehr unterschiedlich. Ein Teil der Lehrkräfte gab an, dass sie an ihren Schulen aktuell keinen Rassismus wahrnehmen. Einige Lehrkräfte nennen als Begründung für das Nichtvorhandensein (genauer gesagt: ihre Nichtwahrnehmung bzw. Nichtbenennung) von Rassismus an ihrer Schule die diverse Schüler*innenschaft.

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte gab hingegen an, Rassismus in ihrer Schule bereits erlebt zu haben. Zusätzlich haben die meisten Lehrkräfte bei der Befragung aktuelle Beispiele wiedergegeben, die Rassismus aus ihrer Sicht innerhalb der Schule aufzeigen und sowohl in der Pause, auf dem Schulhof als auch in Unterrichtsphasen und innerhalb des Schulgebäudes stattfanden.

> „Wir haben ein paar Schüler, die dunkelhäutig sind und wir hatten letztes Schuljahr einen Schüler, der gerne die dunkelhäutigen Mädchen geärgert hat, aber wenn er sich entschuldigen sollte, immer seine/seinen Pullover über seine Hand gezogen hat, damit er sich nicht/damit er diese dunkle Haut nicht berühren muss, weil die ja dreckig sei" (JJ_NRW_w_GS_2).

> „Wir haben einen Farbigen in der Klasse und das war dann halt der Schokomann. Obwohl Schokomann jetzt noch harmlos erscheint, aber ob der Junge das persönlich lustig fand, sei dann auch dahingestellt. Ich finde, da muss man eben früh anfangen und auch ziemlich niedrigschwellig anfangen, zu sagen oder aufzuklären, da sensibel mit umzugehen. Späße sind erlaubt, lachen ist okay, solange man gemeinsam lacht und nicht einer in der Ecke steht und nicht mitlachen kann" (KS_NRW_53).

Dabei seien die Initiator*innen der rassistischen Diskriminierungen jedoch nicht nur die Schüler*innen selbst oder untereinander, sondern auch Eltern.

Eine Lehrkraft wertet die durch eine*n Schüler*in angemerkte Rassismuserfahrung hingegen nicht nur ab, sondern spricht ihm diese gänzlich ab und gibt an, dass dieser nur die Meinung seiner Eltern wiedergegeben hätte, ohne die eigene Sprechposition als Teil einer strukturell rassistischen Struktur der Mehrheitsgesellschaft zu hinterfragen.

> „Wir haben wirklich ein Kind gehabt, das immer behauptet hat, es würde rassistisch behandelt, obwohl es das gar nicht war. Es war/die Eltern zu Hause haben halt immer nur erzählt ne, ‚Hier alle Deutschen sind rassistisch, wir werden schlecht behandelt', und das hat er mit in die Schule getragen" (NRW_w_GS_36).

6.3 Umgang mit Rassismus

Über den Umgang mit Rassismus in den Schulen bestand größtenteils Einigkeit unter den befragten Lehrpersonen. Die meisten Lehrkräfte würden bei einem rassistischen Vorfall einschreiten. Die überwiegende Mehrheit dieser greift sofort ein und unterbricht die Situation, um mit den Schüler*innen entweder in Einzelgesprächen oder auch im gesamten Klassenverband darüber zu sprechen, Hintergründe zu erfahren und deutlich zu machen, dass dies ein verletzendes, nicht erwünschtes Verhalten darstellt.

> „Ich unterbreche das sofort und eigentlich kommt es dann immer zu einem Klassengespräch. Warum das nicht geht oder warum das den anderen verletzt" (NRW_w_GS_e_E).

Ein weiterer Umgang der Lehrkräfte ist die Verlagerung der Thematik in bestimmte Stunden des Unterrichts, um beispielsweise im Klassenrat zeitintensiv gemeinsam darüber zu sprechen. Eine Folge aus einer mangelnden Verbesserung durch ein geführtes Gespräch oder nach einem schwerwiegenden Fall wäre nach den Lehrkräften das Miteinbeziehen der Schulleitung und der Eltern. Die Thematisierung von Rassismus im Unterricht sehen die Lehrkräfte ebenfalls als Konsequenz daraus an und nennen dabei beispielsweise als Methode Bücher, die zur Sensibilität dienen sollen, oder ganze Unterrichtsreihen im Sachunterricht.

6.4 Interesse der Schüler*innen an einer Thematisierung von Rassismus

Der überwiegende Teil der Lehrkräfte gab an, ein Interesse an der Auseinandersetzung mit Rassismus von Schüler*innen wahrzunehmen. Dabei ist zu erkennen, dass es zum einen Schüler*innen gibt, die eine rassistische Diskriminierung selbst erleben und aus der Perspektive der Betroffenen überwiegend Klärung einfordern.

> „Eher nur dann, wenn Konflikte schon mal untereinander sind“ (NRW_w_GS_39).

Zum anderen finden sich Schüler*innen, die Rassismus gegen Mitschüler*innen erlebt haben, oder die, die von einem rassistischen Vorfall außerhalb der Schule erfahren und deshalb Gesprächsbedarf haben.

> „Wenn die Kinder mit dem Thema ankommen oder irgendwas passiert ist, dann auf jeden Fall“ (NRW_w_GS_37).

Einige Lehrkräfte teilten hingegen mit, dass ihre Schüler*innen ihrer Wahrnehmung nach kein Interesse daran hätten.

> „Aber jetzt auf Anhieb fällt mir da kein (.) kein (.) Thema ein, das von den Kindern kam“ (NRW_w_GS_51).

Ähnlich wie bei der fehlenden Wahrnehmung von Rassismus versuchen einige Lehrkräfte, dies mit der diversen Schüler*innenschaft zu erklären.

> „Hatte ich jetzt tatsächlich bei mir nicht, aber (.) es liegt vielleicht wirklich auch ein bisschen daran, dass wir eben 100 % Migration in der Klasse hatten“ (NRW_w_GS_h).

6.5 Interesse der Lehrer*innen an Themen zu Rassismus

Das Interesse der Lehrer*innen und damit der Einsatz des Themas in ihrem Unterricht ist sehr unterschiedlich. Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte gab an, nur anlassbezogen durch das Interesse der Schüler*innen oder einen rassistischen Vorfall innerhalb der Schule oder der Gesellschaft eine Thematisierung in Betracht zu ziehen.

> „Nein, nur anlassbezogen. Also ich bespreche das nicht ohne Anlass. Aber dann auf jeden Fall und dann auch gründlich“ (NRW_w_GS_52).

Im Gegensatz zu diesem gerade genannten Antworttyp nannten einige Lehrkräfte bereits die hohe gesellschaftliche Bedeutung von Rassismus als Anlass für die Thematisierung innerhalb von Projektwochen oder Unterrichtsreihen in der Vergangenheit oder planend in der Zukunft.

> „Wir sollten uns ein Werk aussuchen und da habe ich mir ganz gezielt ein Werk ausgesucht, in dem es dann auch um Rassismus ging. Es muss immer mal wieder Thema sein“ (NRW_w_GS_41).

Bei der Befragung gaben wenige Lehrkräfte auch an, kein Interesse an dem Thema zu haben und dies auch nicht konkret in ihrem Unterricht zu thematisieren. Ein häufig genannter Grund dabei war, dass sie dies durch Prävention bearbeiten wollen.

> „So als Begriff, nein. (…) Also so in die Richtung ausgrenzen oder vielleicht eher in die Richtung Mobbing. Aber so über Rassismus speziell, nein“ (NRW_w_F).

Dies sei die Folge fehlenden wahrgenommenen Interesses seitens der Schüler*innen oder der Annahme, durch die Thematisierung von Rassismus die Schüler*innen erst auf die Unterschiede zwischen ihnen hinzuweisen.

> „Ich finde das auch eigentlich immer ein bisschen blöd, das zu thematisieren, in dem Sinne ‚Guckt mal, da sind jetzt vielleicht Kinder, die irgendwie vielleicht anders aussehen‘“ (NRW_w_GS_i_E).

7 Diskussion

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, inwiefern Sachunterrichtslehrkräfte aus NRW Rassismus in Schule und Unterricht wahrnehmen, was sie als solches bezeichnen und wie sie ggf. auf diese Wahrnehmung in Bezug auf ihre Unterrichtsgestaltung reagieren, konnten die Daten aus den geführten Interviews Auskunft geben. Deutlich wurde, dass die befragten Lehrpersonen Rassismus an ihren Schulen wahrnehmen und inwiefern sie darauf reagieren. Jedoch wurde ebenfalls deutlich, dass viele Lehrpersonen ihre eigene Rolle nicht hinterfragen und sich kaum als Teil einer Gesellschaft verstehen, die Rassismus immer wieder reproduziert.

Als Grundlage für Maßnahmen, die Grundschulen gegen Rassismus ergreifen sollten, müssen die ausführenden Lehrkräfte Rassismuskritik verstehen und somit erkennen, dass sie Teil des strukturellen und institutionellen Rassismus sind. Vor allem die Mehrheit der *weißen* Lehrkräfte sollte erkennen, dass sie Privilegien hat und dadurch andere strukturell benachteiligt werden. Erfolgt diese Reflexion, dann sollte erkannt werden, dass eine Schule, die ein Teil einer strukturell rassistischen Gesellschaft ist, nicht ohne Rassismus existent sein kann. Und gerade vor diesem Hintergrund muss versucht werden, auf rassistische Handlungs- und Denkmuster zu verzichten und Rassismus im Unterricht zu thematisieren und zu kritisieren. Eine demokratische Schule, die sich auf die Gesetze der Bundesrepublik, speziell Grundgesetz § 3 (GG 2025), beruft, ist dazu verpflichtet (In Österreich entspricht dem der Artikel 7 des Bundesverfassungsgesetzes, in der Schweiz ist es der Artikel 8 der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. Daneben ist in allen drei Staaten die Europäische Menschenrechtskonvention gültig, in der Artikel 14 ein Diskriminierungsverbot festlegt).

Innerhalb der Interviews differenzierte keine der Lehrkräfte zwischen den verschiedenen Ebenen von Rassismus und nannte dabei auch keine expliziten Beispiele, wie z. B. die PISA-Studien, die institutionellen Rassismus aufzeigen, geschweige denn Studien und Schriften, die sich speziell mit Rassismus befassen. Daraus wird ersichtlich, dass die Lehrkräfte nicht erkennen, mindestens aber nicht benennen, dass sie Teil des institutionellen Rassismus sind und eine Involviertheit ihrer Person und der Institution Schule besteht. Die Lehrkräfte gehen offensichtlich davon aus, dass Rassismus eine Entscheidung des Individuums sei und betrachten dabei nicht das Konstrukt des deutschen Bildungssystems. Dies lässt sich auf mangelndes Wissen und (auch in der Aus- und Weiterbildung begründete) mangelnde Selbstreflexion der Lehrkräfte zurückführen und hat schwerwiegende Folgen für ihre professionelle Tätigkeit in Unterricht und Schule. Deutlich wird dies auch bei der Betrachtung der Wahrnehmung von Rassismus durch die Lehrkräfte. Die Anzahl an Lehrkräften, die Rassismus bereits in den Schulen wahrgenommen haben, ist mit fast 80 % sehr hoch. Dies deckt sich ungefähr mit den Ergebnissen aus der Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor (vgl. DeZIM 2022), die für die gesamte Bevölkerung stehen, und bestätigt die Notwendigkeit einer Veränderung der Strukturen innerhalb der Gesellschaft. Doch auch bei den Erläuterungen der Rassismuserfahrungen wird ersichtlich, dass die Lehrkräfte nur Erfahrungen wahrnehmen, die von Schüler*innen oder Eltern ausgehen. Dies kann auf die Art des Interviews und der Skandalisierung des Benennens zurückzuführen sein, jedoch wird dabei ebenso ersichtlich, dass keine Einsicht darüber besteht, dass auch von ihnen, anderen Lehrkräften und der Institution Schule Rassismus ausgeht.

Dass lediglich eine Person von 76 Interviewten äußerte, der Begriff ‚Rasse' sei an sich falsch, ist erschreckend vor dem Hintergrund, dass Biologie ein Teil des Sachunterrichts ist und also Expertise über das Nichtvorhandensein von Menschenrassen vorliegen sollte. Daneben begründen andere Lehrkräfte ernsthaft ein angebliches Nichtvorhandensein von Rassismus an ihrer Schule durch eine diverse Schüler*innenschaft und zeigen somit ein besorgniserregendes Theoriedefizit, das einmal mehr erschreckt, weil auch Soziologie Teil der Ausbildung einer Lehrkraft in Sachunterricht sein sollte. Die verschiedenen Dimensionen von Rassismus, v. a. die institutionelle, werden hier nicht wahrgenommen. In einer Gesellschaft mit rassistischen Strukturen und rassistisch funktionierenden Institutionen kann es keinen Raum und auch keine Schule ohne Rassismus geben, da die Mehrheit stets über die Minderheit strukturelle Macht ausübt bzw. jederzeit ausüben kann, und sei es *lediglich* diskursiv.

Einige Lehrkräfte sagten aus, dass sie kein Interesse in der Schüler*innenschaft an Rassismus wahrnähmen. Hier scheinen Kinder in ihrer Wahrnehmung gesellschaftlicher Strukturen und deren Wirkung auf sie und unter ihnen unterschätzt zu werden. Auch angesichts dieser Aussagen fällt auf, dass diese Lehrkräfte kein Verständnis von Rassismus als struktureller Diskriminierung und als Verstoß gegen Grundrechte haben, die auch ohne explizite Wünsche seitens der Schüler*innenschaft in einer demokratischen Gesellschaft zwingend zur politischen Bildung gehören, also auch zum Sachunterricht. Formulierungen à la ‚Ich bespreche Rassismus nur dann, wenn …' deuten darauf hin, dass bei diesen Lehrpersonen Rassismuskritik als Unterrichtsinhalt, -prinzip oder -ziel nicht vorzuliegen scheint. Aus einem *Anlass* etwas zu *besprechen,* ist schließlich etwas sehr anderes, als Grundrechte, Privilegien und Diskriminierung unterrichtlich mit etwa dem Ziel, Betroffene zu stärken, gründlich zu thematisieren.

Mit den rassistischen Äußerungen in ihren Interviews und dem teilweise äußerst problematischen Verständnis von Rassismus reproduzieren die Lehrkräfte offensichtlich selbst Rassismus und zeigen darüber hinaus ihr fehlendes Wissen über Rassismuskritik. Für rassismuskritisches Lernen muss jedoch das grundlegende Verständnis der asymmetrischen Machtverhältnisse und *weißer* Privilegien realisiert und dadurch erkannt werden, dass nicht alle Formen von Diskriminierungen rassistisch sind. Einhergehend damit sollte auch erkannt werden, dass Rassismuserfahrungen

qua Definition nur von BIPoC gemacht werden. Die Annahme von *weißen* Lehrkräften, Rassismuserfahrungen gemacht zu haben, ist falsch. Nicht jede Form von Diskriminierung ist gleich Rassismus und diese Unterscheidung ist für das Verständnis bedeutsam. Zusammenhängend damit muss durch die Lehrkräfte erkannt werden, dass die Sichtweise von rassistisch diskriminierten Menschen als Handlungsgrundlage genommen werden sollte. Rassismuserfahrungen, die von Schüler*innen als solche benannt werden, dürfen weder abgewertet noch abgesprochen werden. Positiv zu betonen ist, dass alle Lehrkräfte bei einer von ihnen als solche erkannten rassistischen Diskriminierung in der Schule einschreiten würden. Damit der Umgang mit diesem Thema durch die Lehrkräfte unterstützend für alle Beteiligten ist, sollten die Lehrkräfte auch für solche Situationen über eine Grundlage von rassismuskritischem Denken verfügen. Dies könnte perspektivisch zu einer Stärkung des rassismuskritischen Diskurses in der gesamten Gesellschaft beitragen.

Einhergehend mit Rassismuskritik müssen die Lehrkräfte erkennen, dass ihre Involviertheit in rassistischen Strukturen dazu führen kann, dass sie durch rassistische Handlungen, Aussagen und Denkweisen den Schüler*innen eine Grundlage für ihr zukünftiges Verständnis von Rassismus und allgemeine Identitätsfindung geben. Eine reflektierte Haltung bezüglich ihrer Wortwahl im Zusammenhang mit Rassismus ist dafür notwendig. Dadurch sollte erkannt werden, dass Begrifflichkeiten wie ‚dunkelhäutig' auf den Kolonialismus zurückzuführen sind und im postnationalsozialistischen Deutschland die rassistischen Sichtweisen dieser Zeit reproduzieren (vgl. Rommelspacher 2011). Die Verwendung des *Rasse*begriffs innerhalb der Erklärungen der Lehrkräfte ist aufgrund des deutschen Grundgesetzes zu erwarten gewesen. Jedoch sollte dies einhergehend mit dem Diskurs des *Rasse*begriffs überdacht werden und es ist ein erschreckender Beleg für die ungenügende Thematisierung bzw. die Dethematisierung von Rassismus in der mehrphasigen und langjährigen Lehramtsausbildung. Daraus folgt, dass Maßnahmen gegen Rassismus in den Schulen notwendig sind, um den Schüler*innen ein rassismuskritisches Lernen zu ermöglichen und rassistische Muster zu erkennen sowie abzubauen, mehr noch: rassismuskritische und antirassistische Handlungsweisen zu vermitteln. Innerhalb der Studie gaben die meisten Lehrkräfte jedoch an, dass sie nur ‚anlassbezogen' aufgrund eines ‚Vorfalls' Rassismus thematisieren. Alltagsrassismen bleiben also beispielsweise unthematisiert. Auch hier wird ersichtlich, dass die Lehrkräfte die Strukturen, in denen sie sich befinden und die sie täglich reproduzieren, nicht erkennen. Welchen speziellen Anlass braucht es, wenn Rassismus in seinen verschiedenen Formen in der Gesellschaft alltäglich ist, deren Teil die Schule ist? Dabei ist zusätzlich zu betonen, dass die Schüler*innen nach der Wahrnehmung der Lehrkräfte ein weit höheres Interesse an der Thematisierung aufzeigen. Allein dies sollte bereits genügend Anlass für Grundschulen bieten, die Grundlage einer Thematisierung von Rassismus im Sachunterricht oder auch anderen Fächern zur Verfügung zu stellen. Diesbezüglich muss beachtet werden, dass die Schüler*innen ein Teil der Gesellschaft sind. Sie verstehen bereits politische Konstrukte, die sie oftmals in der Schule oder im Privaten erleben. Dementsprechend kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine Thematisierung innerhalb der politischen Bildung die Schüler*innen erst zu rassistischen Gedanken bringt oder sie diese Thematik noch nicht verstehen, wie von einzelnen Lehrkräften geäußert.

Als Handlungsfeld sollte auf Basis dieser Ergebnisse die Lehramtsausbildung fokussiert werden (vgl. Breiwe et al. 2024). Die Ausbildner*innen aller Fächer müssen entsprechend theoretisch und didaktisch ausgebildet sein oder weitergebildet werden. Da ein so dringendes Thema wie Antirassismus jedoch nicht auf zukünftige Generationen an Lehramtsausbildner*innen warten kann, sollten parallel Weiterbildungsprogramme für Lehrpersonen an Universitäten, Zentren der Lehrpersonenbildung und Schulen verpflichtend angeboten werden. Gerade angesichts der aktuellen politischen Entwicklungen in Europa und darüber hinaus muss das strukturelle Ermöglichen, Fordern und Fördern von Unterricht gegen Rassismus und von Thematisierung auch der rassistischen Strukturen und deren möglicher Überwindung im Sinne der in unseren Verfassungen verankerten Grundsätze der Gleichheit und Gleichwürdigkeit aller Menschen umso deutlicher gefordert werden. Wir können hoffen und uns weiter aktiv dafür einsetzen, dass solche Programme bald entstehen, denn Überlegungen in diese Richtung gibt es bereits seit Jahrzehnten (vgl. z. B. Scherr 2003; Mecheril 2010).

Danksagung

Wir bedanken uns für die Unterstützung durch den Open-Access-Publikationsfonds der Bergischen Universität Wuppertal.

Literatur

Alkis, S., M. Frank, A. Steinbach & A. Tilch (2023): Schule im Rassismus. In: Praxis Politik & Wirtschaft 6. S. 4–7.

Becher, A. (2015): Erinnerungskultur gestalten. Zugänge zur Thematisierung von Holocaust und Nationalsozialismus im (Sach-)Unterricht. In: Grundschulunterricht 3. S. 13–21.

BMJ – Bundesministerium der Justiz (1969): Bundesgesetzblatt Teil II. Gesetz zu dem Internationalen Übereinkommen vom 7. März 1966 zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/ICERD/ICERD_Konvention.pdf (15.03.2025)

BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (o. J.): Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von rassistischer Diskriminierung (UN-Anti-Rassismus-Konvention). https://www.bmz.de/de/service/lexikon/uebereinkommen-beseitigung-rassistische-diskriminierung-60254 (15.03.2025)

Breiwe, R., O. Ivanova-Chessex & C. Schuchart (2024): Rassismuskritik. In: Journal für LehrerInnenbildung 24(4). S. 7–14.

Bryan, A. (2012): 'You've got to teach people that racism is wrong and then they won't be racist': Curricular representations and young people's understandings of 'race' and racism. In: Journal of Curriculum Studies 5(44). S. 599–629. DOI: https://doi.org/10.1080/00220272.2012.699557

Connolly, P. (1994): All Lads Together?: racism, masculinity and multicultural/anti-racist strategies in a primary school. In: International Studies in Sociology of Education 4. S. 191–211. DOI: https://doi.org/10.1080/0962021940040204

Connolly. P. (1998): Racism, Gender Identities and Young Children: Social Relations in a Multi-Ethnic, Inner City Primary School. Routledge, London. DOI: https://doi.org/10.4324/9780203026878

Dean, I. (2020): Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule. Springer, Wiesbaden.

DeZIM – Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (2022): Rassistische Realitäten: Wie setzt sich Deutschland mit Rassismus auseinander? Auftaktstudie zum Nationalen Diskriminierungs- und Rassismusmonitor. Deutsches Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung (DeZIM), Berlin.

Dirim, I. (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute auch, dass man mit Akzent denkt oder so." Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P., I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilations-diskurse und interkulturell-pädagogische. Forschung Waxmann, München. S. 91–112.

Dirim, I. (2016): „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen." Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hummerich, M., N. Pfaff, I. Dirim & C. Freitag (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Springer, Wiesbaden. S. 191–208.

Fereidooni, K. (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Springer VS, Wiesbaden.

Fereidooni, K. & N. Simon (2021): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Springer, Wiesbaden.

Ferreira, G. (2003): Die Kolonisierung des Selbst – der Platz des Schwarzen. In: Steyerl, H. & R. E. Gutièrrez (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. UNRAST, Münster. S. 146–165.

Flam, H. (2009): Diskriminierung in der Schule. In: Melter, C. & P. Mecheril (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Wochenschauverlag, Schwalbach. S. 239–257.

Flick, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.

Flinnthoff, A. & F. Dowling (2017): 'I just treat them all the same, really': teachers, whiteness and (anti) racism in physical education. In: Sport, Education and Society 2(24). S. 121–133. DOI: https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1332583

GG – Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (2025): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 100- 1, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 22. März 2025 (BGBl. 2025 I Nr. 94) geändert worden ist. https://www.gesetze-im-internet.de/gg/GG.pdf (15.03.2025)

Gomolla, M. & F.-O. Radtke (2009): Institutionelle Diskriminierung. In: Gomolla, M. & F.-O. Radtke (Hrsg.): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz. Springer VS, Wiesbaden. S. 35–38.

Hattie, J. (2012): Visible Learning for teachers. Routledge, London.

Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Auflage). Springer VS, Wiesbaden.

Hormel, U. & A. Scherr (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Springer VS, Wiesbaden.

Jekel, T., M. Lehner & R. Vogler (2017): „... das sind doch nur Lausbubenstreiche!" Geographiedidaktische Zugänge zum Umgang mit rechts-extremen Symbolen im öffentlichen Raum. In: GW-Unterricht 146. S. 5–18. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht146s5

Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Auflage). Beltz, Weinheim & Basel.

Legettte, K., I. U. Iruka, A. G. Halberstadt & A. B. Forte (2023): Teachers' awareness of systemic and individual racial bias as a first step towards anti-racist schools. In: Teaching and teacher education 132. 104213. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104213

Liebscher, D. (2023): Mit „Rasse" gegen Rassismus? Zur Debatte um den Rassebegriff (nicht nur) im Grundgesetz. https://www.bpb.de/themen/rassismus-diskriminierung/rassismus/516707/rasse-rassismus-grundgesetz/ (15.03.2025)

Linnemann, T., P. Mecheril & A. Nikolenko (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36. S. 10–14.

Marg, S & A.-K. Meinhardt (2021): Demokratisierung durch Demokratielernen? Historische Zusammenhänge zwischen Politikwissenschaft und politischer Bildung. In: Simon, T. (Hg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Springer VS, Wiesbaden. S. 23–38.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Auflage). Beltz, Weinheim & Basel.

Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Beltz, Weinheim & Basel.

Mecheril, P. (2010): Vom antirassistischen zum rassismuskritischen Ansatz. In: Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen 9(4). S. 10–16.

Mecheril, P. (2023): Rassismuskritik und politische Bildung. In: Chehata, Y., A. Eis, B. Lösch, S. Scäfer, S. Schmitt, A. Thimmel, J. Trumann & A. Wohnig (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Wochenschau Verlag, Frankfurt am Main. S. 94–102.

Messerschmidt, A. (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, A. & P. Mecheril (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. transkript, Bielefeld. S. 41–57.

MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2022): Mehrsprachigkeit unterstützen. Schule NRW, Amtsblatt Juli/August 2022. https://www.schulministerium.nrw/mehrsprachigkeit-unterstuetzt-den-bildungserfolg-der-kinder (15.03.2025)

MSB NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. MSB NRW, Düsseldorf.

Nguyen, T. Q. (2014): „Offensichtlich und zugedeckt" – Alltagsrassismus in Deutschland. https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/194569/offensichtlich-und-zugedeckt-alltagsrassismus-in-deutschland/ (15.03.2025)

Ogette, T. (2017): exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen. UNRAST Verlag, Münster.

Rommelspacher, B. (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Mecheril, P. & C. Melter (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung (2. Auflage). Wochenschauverlag, Frankfurt am Main. S. 25–38.

Rösch, B. (2010): Alltagsrassismus – Befunde und Möglichkeiten in der Grundschule. In: Arnold, K.-H., K. Hauschild & B. Ziegenmeyer (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Springer VS, Wiesbaden. S. 93–96.

Scharathow, W. (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Kultur und soziale Praxis. transcript, Bielefeld.

Scherr, A. (2003): Interkulturelle Pädagogik - (k)eine angemessene Reaktion auf Rechtsextremismus? In: Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums Antirassismusarbeit in Nordrhein-Westfalen 9(4). S. 3–9.

Seifert, A. (2021): Sachunterricht zwischen Rassismuskritik und Differenzherstellung. In: Simon, T. (Hg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Springer VS, Wiesbaden. S. 231–240.

Shure, S. (2021): De_Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Ordnungen: Lehramtsstudium als Ort der Bedeutungsproduktion. Beltz, Weinheim & Basel.

Siraj-Blatchford, I. & J.-S. Blatchford (1999): 'Race', Research and Reform: the impact of the three Rs on antiracist pre-school and primary education in the UK. In: Race, Ethnicity and Education 2. S. 127–148.

Statistisches Bundesamt (2023): Pressemitteilung Nr. 158 vom 20. April 2023. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/04/PD23_158_125.html (15.03.2025)

Steinbach, A., S. Shure & P. Mecheril (2020): The racial school. Die nationale Schule und ihre Rassekonstruktionen. In: Karakayalı, H. (Hg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Beltz, Weinheim & Basel. S. 24–45.

Troyna, B. & R. Hatcher (1992): Racism in Children's Lives. A Study of Mainly-white Primary Schools. Routledge, London.

UN – United Nations (1965): International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination. https://documents.un.org/doc/resolution/gen/nr0/218/69/img/nr021869.pdf?OpenElement (15.03.2025)

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017): Education about the Holocaust and preventing genocide. UNESCO, Paris. https://doi.org/10.54675/OSJZ5002 (15.03.2025)

Vaught, S. & A. Castagno (2008): "I don't think I'm a racist": Critical Race Theory, teacher attitudes, and structural racism. In: Race Ethnicity and Education 2(11). S. 95–113.

Walton, J., N. Priest, E. Kowal, F. White, K. Brickwood, B. Fox & Y. Paradies (2014): Talking culture? Egalitarianism, color-blindness and racism in Australian elementary schools. In: Teaching and Teacher Education 39. S.112–122. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.003

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s119

Service

Thomas Jekel*, Maya Krift**, Inga Gryl*** & Ludger Basten****

Alltagsweltlich orientierte OER zur Facheinführung Geographie für den Sachunterricht

* thomas.jekel@uni-due.de, Institut für Sachunterricht & Institut für Geographie, Universität Duisburg-Essen
** maya.krift@uni-due.de, Institut für Sachunterricht & Institut für Geographie, Universität Duisburg-Essen
*** inga.gryl@uni-due.de, Institut für Sachunterricht & Institut für Geographie, Universität Duisburg-Essen
**** ludger.basten@tu-dortmund.de, TU Dortmund

Abstract
Facheinführungen wie jene der Geographie für den Sachunterricht sollen den Studierenden basale konzeptionelle Grundlegungen der Disziplin vermitteln, mit dem Ziel die spätere Unterrichtspraxis ausreichend zu fundieren. Umso mehr erstaunt die paradigmatische Vielfalt aktueller Umsetzungen, und gleichzeitig die studentische Kritik über Standorte hinweg. Dieser Beitrag systematisiert bestehende Angebote und schlägt einen alltagsweltlichen Zugang vor, für den zuletzt OERs entwickelt wurden.

Abstract
Introductory geography courses for primary humanities and sciences teachers should provide students with the foundations of the discipline that can be applied in school practice. However, these courses vary considerably in their paradigmatic orientation and are often criticized by students across institutions. This contribution systematizes the current range of courses on offer and introduces an introductory course orientated at everyday life which has also been made available as Open Educational Resources (OERs).

Ausgangspunkte

Zentraler Ausgangspunkt unserer Bemühungen um eine adäquate Facheinführung sind jene studentischen Kritiken, die regelmäßig auf die übersichtliche Anwendbarkeit bestehender Facheinführungen hinweisen, und die generell auf das fehlende Verständnis der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Säulen der Lehramtsausbildung verweisen. Dieser Umstand kann auf zwei miteinander verknüpfte Problemfelder zurückgeführt werden: Zum einen hängt er mit der fehlenden Integration zwischen den Säulen Fach, Fachdidaktik, Allgemeinpädagogik und Unterrichtspraxis anbieterseitig, d. h. durch die Ausbildenden zusammen. Dies kann als ein Fehlen horizontaler Kohärenz bezeichnet werden (Hellmann et al. 2019). Die einzelnen Ausbildungsteile werden in der Folge oft als voneinander isoliert empfunden, die Integrationsleistung verbleibt bei den Studierenden (Joos et al. 2019).

Eine mindestens ebenso schwerwiegende Problematik ergibt sich allerdings durch die paradigmatischen Setzungen der bestehenden Facheinführungen, die grob in vier unterschiedliche Umsetzungen unterteilt werden können (vgl. Tab 1). Hierbei konnten im Rahmen einer explorativen Übersicht an acht grundschullehramtsausbilden Universitäten und Hochschulen auf Basis der curricularen Dokumente, der Inhaltsangaben und teilweise auch aufgrund der Prüfungsfragen in deutschen und österreichischen Institutionen der Lehrer*innenbildung für den Sachunterricht idealtypisch folgende Konzeptionen unterschieden werden:

- Länderkundlicher Zugang
- Fachkonzeptionell-thematischer Zugang
- Alltagsweltlicher Zugang
- Keine explizit disziplinare Einführung – Themen der Geographie integriert in generalisierte Lehrveranstaltungen wie Gesellschaftskunde[1]

Auswirkungen darauf, welche Raumkonzeptionen und welche Anknüpfungspunkte des Perspektivrahmens mit den erworbenen Kompetenzen ad-

[1] Unter dieser Kategorie werden Ansätze zusammengefasst, die in den Curricula Anknüpfungspunkte für die Disziplin vermuten lassen, bisweilen sind diese eher länderkundlich, bisweilen alltagsweltlich konzipiert. Die Lehrveranstaltungsleiter*innen sind dabei typischerweise nicht fachlich ausgewiesen, eine Orientierung an Powerful disciplinary knowledge ist nicht anzunehmen.

Tab.1 Übersicht (impliziter) paradigmatischer Setzungen der Einführungslehrveranstaltungen (eigene Zusammenstellung auf Basis curricularer Dokumente an deutschen und österreichischen grundschullehramts/ sachunterrichtsausbildenden Hochschulen).

Lehrveranstaltungstyp	Fachparadigma	Raumbezug	Perspektivrahmen	Lernparadigma
Länderkundlicher Zugang	Länderkunde (Daten und Fakten über die Adresse organisiert)	Physisch materieller Raum (Adresse, Container, Lagebeziehungen)	???	kognitivistisch
Fachkonzeptionell-thematischer Zugang	Vielfältige fachkonzeptionelle Paradigmen thematisch organisiert	Physisch materieller Raum (Adresse, Container, Lagebeziehungen) (Sozial konstruierter Raum)	Themenbereiche am Schnittpunkt Gesellschaft-Natur	kognitivistisch
Alltagsweltlicher Zugang	Handlungs- und gesellschaftstheoretische Paradigmen am Alltag orientiert	(Physisch materieller Raum) Sozial konstruierter Raum (Wahrnehmung, Identität, Raumordnung, Politik …)	Zukunftsorientierung: Wandel, Partizipation, Gestaltung, Nachhaltigkeit	konstruktivistisch

ressiert werden können, hat der grundlegende paradigmatische Zugang der Lehrveranstaltung. Der oft noch gewählte länderkundliche Zugang, der an einigen Ausbildungsstandorten noch verfolgt wird, bedingt, dass eben der Perspektivrahmen und vielfältige Raumkonzeptionen kaum angesprochen werden können, und dass damit gemäß Vielhaber (1999) eigentlich nur ein unreflektiertes Vermittlungsinteresse unterstützt werden kann.

Anforderungen an eine Facheinführung für den Sachunterricht

Aus den skizzierten Problembereichen ergeben sich einige wenige generalisierbare Anforderungen an eine Facheinführung für den Sachunterricht, die in einem vergleichsweise geringen Umfang (2–5 ECTS je nach Standort der Lehrer*innenbildung) fachliches Denken professionsorientiert vermitteln will.

- Es geht darum, **basale fachliche Konzepte** der Disziplin für den eigenen Alltag der Studierenden fassbar zu machen. Ausgangspunkt dafür sind die „Geographien des eigenen Lebens“ (Daum 1993), die auf heutige, oft digitale Lebenswelten anzupassen sind. Beispiele dafür wären einfache Konsumakte, Regeln auf Spielplätzen, im Schulhof und im öffentlichen Raum.
- Die Studierenden sollen diese fachlichen Konzepte als für den eigenen Unterricht grundlegende, weil **auf den Perspektivrahmen und die Lehrpläne abgestimmte** Instrumente wahrzunehmen (Haltenberger et al. 2023), um Situationen und Phänomene der Alltagswelt mit Schüler*innen erschließen zu können.
- Der konzeptuell orientierte Zugang soll dazu beitragen, die erworbenen Kompetenzen möglichst einfach **auf ihre zukünftige lokalisierte Wirkungsstätte in der Schule übertragen** zu können (Jekel, Gryl, Basten & Zabel 2024). Wahrnehmung und soziale Bedeutungszuweisungen an städtische Orte und Naturschutzgebiete etwa können entsprechend mit *einem* theoretischen Hintergrund behandelt werden ebenso wie Partizipation in der Raumplanung.
- **Partizipation** (Teilhabe an Gesellschaft) soll frühzeitig ermöglicht und geübt werden. Es geht darum, die Welt insbesondere auch im Sachunterricht nicht als schicksalhaft und alternativlos zu erleben, sondern als auch und besonders mit Konzepten und Methoden der Geographie gestaltbar (Haltenberger et al 2023).

Umsetzung einer lernendenzentrierten Facheinführung

Eine lernendenzentrierte Facheinführung stellt – so wie auch der aktuelle Entwurf der geographischen Perspektive des Perspektivrahmens Sachunterricht – nicht das Fach in das Zentrum, sondern Situationen und Phänomene des individuellen Alltags, in denen fachspezifische Zugänge zur Reflexion, Analyse und Problembearbeitung beitragen können. Das zugrundeliegende theoretisch-konzeptionelle Wissen kann

in Anlehnung an Lambert, Solem & Tani (2015) als Powerful Disciplinary Knowledge bezeichnet werden. Dazu gehören für die Disziplin Geographie unter anderem Raumkonzepte und Raumkonstruktion, alltägliche Regionalisierung, Umweltwahrnehmung, Mensch-Umwelt-Interaktion, räumliche Analyse und Darstellung. Diese sind jeweils mit Alltagshandlungen zu verbinden, um den Mehrwert und die Transferierbarkeit der fachlichen Zugänge in die Praxis herauszustellen. Diese Herangehensweise bietet sich insbesondere mit Blick auf die angestrebte Professionalisierung der Studierenden als Lehrkräfte für den Volks- bzw. Grundschulunterricht an.

Gleichzeitig sollten im Rahmen der Einführung auch die Beiträge der Disziplin zu einer Vorbereitung auf das Leben in der digitalen Welt berücksichtigt werden – sowohl auf allgemeiner (vgl. u. a. Pettig & Gryl 2023) als auch auf einer fachspezifischen Ebene der Geomedien (Gryl & Jekel 2012; Jekel et al. 2024). Entsprechend wird in der Umsetzung stark darauf geachtet, dass etwa Regionalisierung und Raumkonstruktion anhand digitaler Beispiele behandelt, Umweltwahrnehmung durch die Möglichkeiten technischer Sensoren ergänzt wird und Kartographie auch über Volunteered Geographic Information eingeführt wird. Die Digitalisierung ermöglicht zudem die verstärkte regionale Übertragbarkeit der Konzepte, indem beispielsweise in Fragen der Raumordnung anhand der jeweiligen lokalen Problemstellungen und Rechtsmaterien (z. B. Raumordnungsgesetze, Flächenwidmungs- und Bebauungspläne) eingeführt werden kann.

Die einzelnen Materialien sind dabei über Grundlagentexte erschlossen und für prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen jeweils mit Arbeitsaufgaben für die Studierenden verbunden, die entweder direkt die Übertragung in die Unterrichtspraxis thematisieren, oder praktisch analog auch mit Volks- bzw. Grundschüler*innen durchgeführt werden können. Dadurch soll der Praxistransfer angeregt werden. So wird etwa die Soziale Produktion von Raum über Lefebvre anhand eines städtischen Beispiels eingeführt. Der Transfer findet in Folge an einem lokalen Beispiel der Alltagswelt statt, das vom eigenen Kinderzimmer über den örtlichen Kreisverkehr bis zum persönlichen Fitnessstudio reicht. In einem weiteren Beispiel wird Sensorik über die Lautstärkemessung des Mobiltelefons und entsprechende Apps vorgestellt, und die Messung sowie ihre Problematiken im direkten Umfeld der Bildungsinstitution erprobt. Als Nebenprodukt können hier distance-decay-Funktionen (hier: der Abnahme des Phänomens Lärm mit zunehmender Distanz) als wesentliches Konzept raumwissenschaftlicher Geographie eingeführt werden.

Während die Materialien sowie Vorschläge zu Arbeitsaufträgen auf einem Moodleserver der Universität Duisburg-Essen unter einer CC-BY Lizenz liegen, ist die eigentliche Abwicklung über die Lernplattform der eigenen Bildungsinstitution zu implementieren.



Abb. 1: Übersicht Lernendenzentrierte Facheinführung Geographie für den Sachunterricht. (eigener Entwurf auf Basis von Jekel, Gryl, Basten & Zabel 2024)

Erfahrungen und Fazit

Sowohl in der quantitativen Lehrveranstaltungsevaluierung als auch in verbalen Beurteilungen und Verbesserungsvorschlägen wurde die neue LV-Konzeption überwiegend positiv aufgenommen. Dies betrifft insbesondere die vermutete Anwendbarkeit der Lehrveranstaltungsinhalte in der Unterrichtspraxis.

Gleichzeitig ist darauf hinzuweisen, dass eine stark alltagsweltlich ausgerichtete Facheinführung – wie jede andere auch – einer starken Vorselektion in der Disziplin vorhandener Theoriesysteme bedarf. Der aktuelle Zugang ist stark aus der sozialwissenschaftlichen Geographie heraus gedacht und könnte naturwissenschaftliche Ansätze stärker integrieren, etwa über Nachhaltigkeitsfragen.

Eine weitere Problematik ergibt sich aus der Übertragung in klassische lehrendenzentrierte Vorlesungsformate für große Studierendenzahlen. Hier können wohl die thematischen Zugänge, nicht aber die interaktiven Arbeitsaufgaben übernommen werden (oder lediglich in einer deutlich reduzierten Form). Insofern eignet sich für diese Lehrveranstaltungsformate vermutlich am besten eine Kombination aus alltagsweltlichen und fachkonzeptionell-thematischen Zugängen. In diesem Fall ist die Nutzung der OERs in einem Selbstlernkurs und zur Prüfungsvorbereitung denkbar.

Zugänge: Die folgenden Module sind als OERs ab August 2025 verfügbar, über den Gastzugang müssen lediglich die Nutzungsbedingungen der Universität Duisburg-Essen akzeptiert werden.

Jede*r macht Geographie
https://moodle.uni-due.de/course/view.php?id=49013

Aus der Welt in den Kopf
https://moodle.uni-due.de/course/view.php?id=49012

Aus dem Kopf in die Darstellung
https://moodle.uni-due.de/course/view.php?id=49011

Geographien für das Individuum
https://moodle.uni-due.de/course/view.php?id=49010

Geographie für die Gesellschaft
https://moodle.uni-due.de/course/view.php?id=49009

Wir laden zur auszugsweisen oder kompletten Nutzung der Materialien ein und sind über Berichte und Verbesserung einzelner Materialien dankbar.

Dank

Die Entwicklung der Konzeption wurde im Rahmen des Geotandem-Projekts der AG Hochschullehre des VdGH unterstützt. Das Geotandem-Projekt wiederum wurde durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördert. Die Konzeption der OER wurde durch den OER-Zuschuss der Universitätsbibliothek der Universität Duisburg-Essen bezuschusst. Die Publikation wurde zudem aus Mitteln des Publikationsfonds der Universität Duisburg-Essen gefördert.

Referenzen

Daum, E. (1993): Überlegungen zu einer „Geographie des eigenen Lebens“. In: Hasse, J. & Isenberg, W. (Hrsg.): Vielperspektivischer Unterricht. (= Osnabrücker Studien zur Geographie 14) Osnabrück: Universität Osnabrück, 65–70.

Gryl, I., & Jekel, T. (2012*). Re-centring GI in Secondary Education.* Towards a Spatial Citizenship Approach. Cartographica, 18–28.

Haltenberger, M. et al. (2023): Die geographische Perspektive im Perspektivrahmen Sachunterricht der GDSU 2023. GW-Unterricht 170, 33–37.

Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. G. und Zaki, K. (Hrsg.) (2019): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS.

Jekel, T., Gryl, I., Lauffenburger, M., Kanwischer, D., Budke, A., & Schulze, U. (2024). Reflection, Argumentation, and Participation through Geomedia: A Model of Emancipatory Use for Teacher Training. Journal of Geography, 124(1), 12–21. https://doi.org/10.1080/00221341.2024.2432933

Jekel, T., Gryl, I., Basten L. & Zabel, H. (2024): Geographie – das ist ja so ’ne Sache: Eine Einführung in geographische Bildung im Kontext des Sachunterrichtsstudiums. Mossig, I & Müller, A.-L. (Hrsg), Geotandems. Teamteaching in der geographischen Hochschullehre. Münster: LIT, 55–73.

Joos, T. A., Liefländer, A. & Spörhase, U. (2019): Studentische Sicht auf Kohärenz im Lehramtsstudium. In: Hellmann, K. et al. (Hrsg.): Kohärenz in der Lehrerbildung. Theorien, Modelle und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 51–67.

Lambert, D., Solem, M. & Thani, S. (2015): Achieving Human Potential Through Geography Education: A Capabilities Approach to Curriculum Making in Schools. Annals of the Association of American Geographers 105 (4), 723–735.

Pettig, F. & Gryl I. (Hrsg.) (2023), Geographische Bildung in digitalen Kulturen. Perspektiven für Forschung und Lehre. Berlin: Springer Spektrum.

Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht. In: Vielhaber, C. (Hg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Institut für Geographie der Universität Wien, Wien. S. 9–26.

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s123

Christian Vielhaber

(* 1. Juni 1948; † 2. Mai 2025 in Wien)

Ein Vorwort von Herbert Pichler, Karin Dobler und Lars Keller
*(Koordinator*innen dieses Sammelbeitrags)*

Immer noch schlucken wir ob des Wechsels der Zeitform im ersten Satz des Wikipedia-Eintrags: Christian Vielhaber „war ein österreichischer Geograph und Geographiedidaktiker". Auch erscheint das unbestimmte Personalpronomen unpassend, denn für uns ist er DER österreichische GW-Fachdidaktiker seiner Generation.

Nun also der Nachruf. Was können wir ihm nachrufen, was wir nicht schon zu freudigen Anlässen runder Geburtstage veröffentlicht haben? Die Festschriften zum 50. Geburtstag *Geografie, Wirtschaftskunde und andere Ungereimtheiten* (Goetz et al. 1998) sowie zehn Jahre später mit *kind : macht : raum* (Dobler et al. 2008) geben Zeugnis vom akademischen Wirken und von der intellektuellen und kreativen Strahlkraft des Engagements Christian Vielhabers. Wir erinnern uns auch gerne daran, ihn im Rahmen der Tagung Zukunft Fachdidaktik GW 2016 anlässlich seines Übertritts in den Unruhestand ein drittes Mal unter dem Vorwand eines Kamingesprächs 4.0 über Konstruktivismus und Kontingenz überrascht zu haben: Das freundschaftlich-kollegiale Streitgespräch mit Tilman Rhode-Jüchtern entpuppte sich als pointierte und äußerst nachlesenswerte Laudatio (siehe Rhode-Jüchtern 2019: 41–44).

Eine ausführliche Würdigung zum 70. Geburtstag in der *MÖGG 160* (Hintermann & Pichler 2018) erschließt den Akteur und Menschen Christian Vielhaber und seine vielfältigen Tätigkeitsfelder: Christian Vielhaber als international gut vernetzter Fachdidaktiker, der einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet hat, das – von Wolfgang Sitte entscheidend auf den Weg gebrachte – neue Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde an Schüler*inneninteressen, politisch bildend und kritisch-emanzipatorisch auszurichten und Fachdidaktik als Sozialwissenschaft zu leben. Christian Vielhaber als langjähriger Mitherausgeber und Redaktionsmitglied der *Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde* an der Universität Wien (1988–2012) und der Fachzeitschrift *GW-Unterricht* (1995–2010), Verfasser von mehr als 150 wissenschaftlichen Publikationen und Mitorganisator der Vernetzungstreffen der Fachdidaktik GW im Rahmen der Haimingerberg-Tagungen sowie der IMST-Fachdidaktiktage. Christian Vielhaber als streitbarer Akteur für Kinderrechte und gewaltfreie Erziehung in Schule und Gesellschaft. Christian Vielhaber als Mentor, Unterstützer und Ermöglicher. All das kann gerne – auch zur Erinnerung – nachgelesen werden.

Rasch reifte der Gedanke, dass sich Christian über eine andere Form des Nachrufes freuen würde. Der Einladung, einen Textbaustein zu einem sehr persönlichen Nachruf beizusteuern, sind binnen kürzester Zeit zahlreiche Wegbegleiter*innen aus mehreren Generationen gefolgt. Daraus entstand die folgende Sammlung von persönlichen Erinnerungen, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, dafür umso authentischer davon Zeugnis ablegen, von wem wir uns hier verabschieden.

Lieber Christian, du fehlst und bleibst erinnert.

Literatur

Dobler, K., T. Jekel & H. Pichler (2008): kind : macht : raum [Festschrift für Christian Vielhaber zum 60. Geburtstag]. Wichmann Verlag, Berlin.

Goetz, K., M. Heintel & R. Kana (1998): Geografie, Wirtschaftskunde und andere Ungereimtheiten. Festschrift für Christian Vielhaber. WUV Universitätsverlag, Wien.

Hintermann, C. & H. Pichler (2019): Christian Vielhaber zum 70. Geburtstag. In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft 160. S. 392–397.

Rhode-Jüchtern, T. (2019): Laudatio für Christian Vielhaber. Fabelhafte Einstiege zum Ausstieg von der Uni. Die Chance der Kontingenz. Geographische Erfahrung im Zweiten Blick. In: GW-Unterricht 153. S. 41–44.

Vielhaber Ch. (2000): Vermittlung und Interesse. Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht. In: Vielhaber Ch. (Hg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15). Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, Wien. S. 9–26.

Lieber Christian, ich bin so dankbar, dass ich noch wenige Wochen vor deinem Wechsel in eine andere Welt ein so wunderbares Gespräch mit dir führen konnte, was für ein Glück! In diesem Gespräch warst du, mein lieber Freund, genauso stark und positiv und emotional, wie du es auch in deinem Leben warst. Immer mit Vollgas (natürlich auch im Auto, vor allem aber) für die Dinge, die dir wirklich wichtig waren: die Fachdidaktik GW, unsere Zeitschrift GW-Unterricht (die du mir 2009 mitanvertraut hast, was mir sehr viel bedeutet hat), die Lehre mit den Studierenden, der Konstruktivismus und allen voran immer der Mensch beziehungsweise das Kind. Ach ja, Konstruktivismus, das habe ich von dir zuerst gehört und ich konnte gar nichts damit anfangen. Nachdem du aber so begeistert warst, habe ich versucht, die gleiche Begeisterung zu erlangen und bin dir unendlich dankbar dafür, denn es ist mir, so glaube ich, gelungen. Dass Bildung eben viel weniger mit Inhalten zu tun hat und viel mehr mit dem Menschsein und dem Kindsein, das hast du mir beigebracht, und ich werde versuchen, das in deinem Sinne weiterzuleben. Die Kritik derer, die das nicht verstehen können oder wollen, werde ich für dich weiter aushalten, auch das verspreche ich dir. Genieß deine Reise bis zum Wiedersehen, ich habe das schwere Gefühl, wir treffen uns wieder. Herzlichst, dein Lars, traurig und glücklich zugleich.

Lars Keller (Universität Innsbruck)

„Was könnte das Ergebnis dieses Lernprozesses sein? Kein fades Handout, kein Test. Geht gemeinsam raus aus der Schule! Nehmt euch an der Hand! Bildet eine Menschenkette und steht für eure Ideen ein!“

Wir spürten immer: Studierende und ihre Ausbildung sind im Mittelpunkt *deiner* Arbeit. Kritisch sein, vernetzt denken, Überlegungen einordnen – Herz und Verstand sind notwendig, um Lehrer*in zu sein. Dein Umgang mit Studierenden war immer auf Augenhöhe, du hast uns das Gefühl gegeben, dass unsere Ideen wertvoll sind. Wir können gemeinsam Großes schaffen, an den Schulen, für die Gesellschaft und die Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung. Dein Vertrauen in uns hat uns Sicherheit gegeben, während des Studiums und darüber hinaus.

Du hast uns jungen Wilden immer vermittelt: Jedes einzelne Kind ist im Mittelpunkt *unserer* zukünftigen Arbeit. Es liegt an uns, in diesem verantwortungs-vollen Job zuzuhören, zu motivieren, Kinder entdecken und erforschen zu lassen, zu unterstützen, gemeinsam zu lachen, zu vermitteln … kurzum: für Kinder und Jugendliche da zu sein!



Danke, dass du uns geprägt hast. Deine Überzeugungen werden jeden Tag in die Schulklassen und Lehrer*innenteams weitergetragen.

Philipp Huber (BG Krottenbachstraße, Wien)

Christian war ein selten cooler Typ, ein ganz toller Professor. Es wird oft diese Floskel von der Kommunikation ‚auf Augenhöhe‘ verwendet. Er war so einer – er ist, wenn auch körperlich und nicht nur körperlich, viel größer, den Studierenden auf Augenhöhe begegnet. Er hat die Student*innen ernst genommen, wir Studierenden haben uns ernst genommen gefühlt. Christian war kumpelhaft, sehr zugewandt, er hat den Studierenden die nötige Freiheit gewährt.

Ich gehörte nicht zu seinem engsten Kreis – was nicht an ihm lag.

Anfangs habe ich mich ein bisschen an ihm abgearbeitet, weil ich mir mit dem philosophischen Zugang zur Geografie schwergetan habe, den er und viele seiner Generation vertreten haben. Frankfurter Schule. Und Christian hat die Kritik nicht nur hingenommen, sondern er hat sich der Diskussion gestellt. Mit ehrlicher Freude und großem Interesse. Auch mit dem Lächeln des erfahrenen Profs, der ganz genau weiß, dass die Jungen kritisch sein müssen. Es war nie ein überhebliches Lächeln – nein: Christian hat stets Anteil genommen und war den Studierenden und ihren Meinungen gegenüber sehr wohlwollend eingestellt. Es ist auch sein Lächeln, an das ich mich immer erinnere, wenn von Christian die Rede ist und die Rede sein wird.

Eine Österreich-Exkursion in den Anfängen meines Studiums – ins Waldviertel, Land und Leute sozusagen, Besichtigungen von Manufakturen und landwirtschaftlichen Betrieben. Endlich – Christian war ganz Geograf: nicht mehr Theorie, sondern der gesamthafte Zugang zu den Dingen. Natur, Kultur, Wirtschaft, Menschen. Ich habe das Protokoll nicht streng und fad wissenschaftlich geschrieben, sondern versucht, eine Reportage zu verfassen: Waldviertler*innen im Porträt. Der Text wurde sehr gut bewertet, ich habe ihn dem Falter geschickt – der hat ihn dann veröffentlicht.

Nicht wissentlich war Christian an meinen journalistischen Anfängen beteiligt.

Später – seltene Begegnungen – stets von großem wechselseitigem Respekt geprägt, stets mit einem Scherz auf den Lippen.

Ich habe es gut: Ich treffe gelegentlich Michael Vielhaber, den Sohn. Ein lieber Kollege.

Das Lächeln, die zugewandte Persönlichkeit, die Freundlichkeit – sie strahlen auch aus Michael. Und erinnern mich an seinen Vater, an Christian …

Christoph Varga (ORF, Wien)

Mein erster Eindruck von Christian nach der ersten Einheit des fachdidaktischen Proseminars war eindeutig: Der spinnt! Was will der von uns? Nach und nach habe ich dann mehr davon begriffen, was Christian wollte, welche Ecken und Kanten er hatte und wo er weich und verständnisvoll war. Ich wäre ein anderer ohne seine Impulse zur Kritik an Schule und Gesellschaft und sein unermüdliches Eintreten für diejenigen, die nicht zu den Mächtigen und Lauten in unserer Gesellschaft zählen. Auch seine wiederholten Ausführungen über die Frankfurter Schule und deren Aktualisierung in schulischen Lernprozessen haben mich nachhaltig beeindruckt.

Er hat mich als jungen Studenten gefördert und ermuntert meine ersten Aufsätze in GW-Unterricht zu publizieren. Davon habe ich sehr profitiert und viel gelernt. Persönlich sind mir vor allem seine Freundlichkeit und Offenheit in Erinnerung. Selten dauerte eine Besprechung nur so lange wie vorgesehen, weil wir einfach immer etwas Interessantes zu diskutieren hatten: Sozialdemokratie, Christentum, Ökonomie, Schulbücher oder Kindererziehung oder …

Danke Christian!

Christian Rainer (Lauder Business School, Wien)

Lieber Christian!

Ich erinnere mich noch ganz gut an unsere ersten Zusammentreffen in Eisenstadt in den 1960er Jahren. Die ‚Vielhaber-Burschen' waren öfters in der Gegend um die Haydngasse/Hauptstraße anzutreffen. Eure Wohnung lag einen Steinwurf entfernt von der Franziskanerkirche, wo auch gleich ein Eingang in den Schlosspark zu finden ist, der ein beliebtes Revier für uns war.

Später trafen wir uns vereinzelt auf der ‚Alm', die dein Bruder Andreas mit seiner damaligen Partnerin bewirtschaftete. Diese Location war DER Treffpunkt für Jugendliche schlechthin.

Intensiver entwickelte sich unser Kontakt im Rahmen meines Studiums am Institut für Geographie und Regionalforschung. Nie vergesse ich die Vorlesungen zur Bevölkerungsgeographie, in denen du und Carlo als wissenschaftliche Hilfskräfte Prof. Ernest Troger tatkräftigst unterstützt habt. Dank euch hinterließ auch unsere 14-tägige ‚Tirol-Exkursion' beeindruckende, kameradschaftliche, amüsante und lehrreiche Spuren bei mir.

Unsere Zusammenarbeit vertiefte sich durch meine Ausbildung und Mentorinnen-Tätigkeit im Rahmen der Schulpraxis. Unvergesslich sind unsere zahlreichen, teils hitzigen Debatten zu deinen ‚Vermittlungsinteressen', die ich heute noch meinen Studierenden erzähle. Deinen zahlreichen Einladungen damals in dein Domizil ‚jenseits der Donau', wo wir Betreuungslehrer*innen uns alle gut austauschen konnten, folgte ich sehr gerne.

Später durfte ich mit dir viele wunderbare Aufenthalte mit meinen Schüler*innen im Lechtal erleben, wir waren ein gutes Team. Danke für die vielfältigen Einblicke und unsere damit verbundenen Ausflüge in den Lechtaler Alpen. Ich erinnere mich noch genau daran, dass die Studierenden und ich dich eines Abends zu einer unvergesslichen Pyjamaparty überreden konnten. Die Flasche Rotwein, die wir damals nicht mehr getrunken haben, lagert heute noch in meinem Keller. Wir wollten sie daheim gemeinsam leeren …

Besonders dankbar bin ich dir, weil du mich ermutigt hast, meine beruflichen Erfahrungen als Lektorin am Institut einzubringen. Du hattest immer ein offenes Ohr für meine Anliegen, unsere Gespräche und deine Ratschläge schätzte ich sehr.

Ich vermisse dich. Susi

Susanne Reimann (Universität Wien, PH-Eisenstadt)

Gedanken an Christian …

Wenn ich an dich denke, so sehe ich einen leidenschaftlichen und wortgewaltigen Kämpfer vor mir. Kampf wogegen / Kampf wofür?

- Kampf gegen das „… war schon immer so"; Kampf für Mut, Neues auszuprobieren
- Kampf gegen Mauscheleien; Kampf für das offene Wort
- Kampf gegen die Geringschätzung von Schüler*innen; Kampf für gleichberechtigte Meinungen, auch wenn sie schmerzvoll sind
- Kampf gegen einfallslose Unterrichtsroutine; Kampf für neue Methoden und Beteiligungen an der Unterrichtsgestaltung durch die ‚Betroffenen'

- Kampf gegen die theorielose Unterrichtsplanung; Kampf für den Willen, auch Theorie zu studieren und sie sinnvoll im Unterricht einzusetzen
- Kampf gegen jede Form der Ausgrenzung; Kampf für die Schwachen …

Ich war nicht immer deiner Meinung, manches war mir zu radikal, manches wollte ich nicht so rasch aufgeben. Und doch: Ohne diese Herausforderungen, die du permanent eingefordert hast, wäre mein ‚fachdidaktisches Leben' anders verlaufen … DANKE!

Maria Hofmann-Schneller (ehemals Universität Wien)

⁘

Christian, der Ermutiger

„Du, sag'! Was hältst du davon, wenn …?"

Statt Skepsis oder Ablehnung kam: „Ja, das sollten wir probieren!" Und sofort kamen seine Ideen dazu, immer mit theoretischen Begründungen, warum man etwas machen sollte. Besonders beeindruckend für mich waren die Kooperationsprojekte mit Schulklassen, bei denen Studierende jeweils eine kleine Gruppe Schüler*innen betreuten. So fand die erste solche Projektwoche in Brandberg/Zillertal statt.

Was habe ich dabei gelernt?

Das Erleben eines eigenständigen Arbeitens an einem interessanten Thema motivierte wirklich alle! Und es waren keineswegs immer die sogenannten ‚guten Schüler*innen', die am Ende die besten Präsentationen ihrer Arbeit ablieferten. Daher: Vertraue den Kindern!

Christian wollte soziale und politische Verhältnisse für die Raumgestaltung möglichst bewusst machen. Dadurch entstand bei vielen Projekten eine neue Sichtweise auf die Geographie. Daher: nicht „Was ist wo?", sondern „Warum ist etwas so?" Da bin ich dem Christian wahrscheinlich doch einiges schuldig geblieben.

Christian hat mir gezeigt, dass er in der Arbeit mit den Schüler*innen das einbringen kann, was er der Theorie nach fordert. Etwas, was leider manchmal bezweifelt wurde. Daher: Begründen können, was man tut! Naja, da war er schon besser als ich.

Beeindruckt hat mich sein Umgang mit Kindern. Das zeigte sich, wenn er in der Schule war. Das zeigte sich in den Projektwochen, wenn er bei auftretenden Problemen in klarer, aber wertschätzender Art diese löste. Bei Maturatreffen dreißig bis vierzig Jahre danach ist die schöne Erinnerung an die Projektwochen bei den ehemaligen Teilnehmenden noch da.

Für mich blieb: Schule könnte ganz anders sein. Darüber habe ich mit Christian immer wieder emotional diskutiert. Ich konnte ihm kaum widersprechen, denn er wurde mir da ja zum Vorbild.

Franz Graf (ehemals Universität Wien)

⁘

übungen zur bevölkerungsgeographie: husa/vielhaber, regionale geographie des burgenlandes: vielhaber, exkursion weinbaugebiet neusiedler see (1-tägig): vielhaber, exkursion nördliches grenzland (4-tägig): husa/vielhaber, exkursion südliches grenzland (4-tägig): husa/vielhaber, synthetisches proseminar humangeographie: vielhaber, seminar struktur- und entwicklungsprobleme der peripherräume österreichs: vielhaber/wohlschlägl, inhalte und methoden der fachdidaktik gw: vielhaber, übungen zur unterrichtsplanung in gw – fachdidaktik II: vielhaber, 2. diplomprüfung: stieglbauer, husa, vielhaber, diplomarbeitsbetreuer: vielhaber, tutorin bei div. lehrveranstaltungen von – erraten: vielhaber.

in meiner studienzeit, von 1986 bis 1991, habe ich eine ziemlich hohe dosis vielhaber (und erstaunlich viele weinbauexkursionen) geschnupft. zum teil kam man/frau im studium nicht an ihm vorbei, ich entschied mich aber ganz bewusst immer wieder für lehre bei ihm. ich gehörte zu den vielhaber-anhänger*innen, was impliziert, dass es auch die gegenfraktion gab. christian forderte und überforderte, verunsicherte und provozierte. und ich: lernte. nicht, dass ich immer alles verstanden hätte und jede position geteilt hätte, die er in langen gesprächen und diskussionen erörterte. aber allein die tatsache, dass er sich zeit nahm, wenn ich an seine tür klopfte, dass er zuhörte, dass er mich mit wissenschaftlicher literatur versorgte – und das immer freundlich, zugetan, interessiert auch an dem, was ich dachte und argumentierte.

christian hat mich und jene, die sich für fachdidaktik interessierten, sehr rasch eingebunden. regelmäßig mahnte er beiträge für gw-unterricht ein, lud mich schon als junge lehrerin zu fachdidaktiktreffen am haimingerberg, knüpfte kontakte für uns zu anderen wissenschaftlern, holte uns ins lehrenden-team am fachdidaktikzentrum, war im besten sinn ein förderer und ermöglicher.

später durfte ich mit ihm im verein für gewaltlose erziehung, dem er lange als obmann vorstand, zusammenarbeiten. soviel zeit und engagement hat er hier investiert, regelmäßig eine zeitung herausgebracht, veranstaltungen organisiert.

ganz gleich, wo mich meine pädagogische rastlosigkeit hintrieb: in christian fand ich jemanden, mit dem ich bildungspolitische ereignisse und entwicklungen



Österreichischer
Kinderschutzbund
www.kinderschutz.at

leidenschaftlich diskutieren konnte, der nie aufhörte kritische fragen zu stellen.

christian wurde mir ein freund, und ich war sehr stolz, als er die patenschaft meines zweiten kindes felix übernahm. nie hat er einen geburtstag vergessen, felix´ vorwissenschaftliche arbeit hat er mit derselben akribie gelesen und dazu feedback gegeben wie einst zu meiner diplomarbeit. und die tatsache, dass dieser nun raumplanung an der tu studiert, kommentiert mit: na ja, so wichtig wie die inhalte wäre auch die gesellschaftspolitische komponente, die es gilt, durchzusetzen. den master kannst ja dann bei uns an der geographie machen, wäre schon gescheiter.

christian, dein pädagogisches credo war und ist mir zur leitschnur meines eigenen handelns geworden: die schule ist von den kindern her zu denken. dein didaktisches credo, die transparente kommunikation und stetige reflexion über die vermittlungsinteressen, über das cui bono?, das hat mich beim unterrichten genauso geleitet wie beim verfassen (und später beim begutachten) von schulbuchtexten. du konntest wunderbar schimpfen und hochemotional wut ablassen („dem/der xy gehört ganz gewaltfrei eine …") – und warst zu gleich einer der tolerantesten und friedfertigsten menschen, die ich kenne. was für ein glück, dich als lehrer und freund in meinem leben gehabt zu haben.

(Karin Dobler-Kreibich,
Bundesministerium für Bildung, PH Wien)

.....

Lieber Christian,

als du vor mehr als 10 Jahren festgestellt hast, dass du jetzt weißt, wer deine Nachfolgerin wird und mich mit dem Gedanken überrascht hast, dass ich mich um deine ‚Nachfolge' bewerben könnte, habe ich herzlich gelacht und mich und dich und Herbert gefragt, wie um alles in der Welt du denn auf diese – für mich völlig abstruse – Idee kommen kannst. Auch wenn ich mich in den Jahren davor vermehrt mit bildungsrelevanten Aspekten im Kontext von Migration und Schule beschäftigt hatte, habe ich doch weder ein Lehramtsstudium absolviert noch Unterrichtserfahrung im klassischen Sinne gesammelt. Dementsprechend habe ich den Gedanken im ersten Impuls strikt von mir gewiesen. „Denk drüber nach, liebe Christiane", hast du gesagt, und „Lass uns drüber sprechen". Ich habe nachgedacht, wir haben gesprochen, du hast mich überzeugt. Du hast für mich nachvollziehbar argumentiert, dass die GW-Fachdidaktik eine Sozialwissenschaft ist und dass der Fachdidaktik ein Mehr an sozialwissenschaftlicher Kompetenz guttäte. Noch überzeugender für mich war der Gedanke, an diesem Ort, in der Auseinandersetzung mit Lehramtsstudierenden vielleicht nachhaltig dazu beitragen zu können, unsere Gesellschaft ein kleines Stück offener, ein kleines Stück weniger rassistisch, ein kleines Stück gerechter zu machen. Nach zwei Jahrzehnten in der Migrationsforschung war ich ziemlich desillusioniert, mit Forschung in diesem Bereich gehört zu werden.

Dass du mir zugetraut hast, diese Stelle auszufüllen, lieber Christian, ist für mich bis heute überraschend, macht mich zugleich stolz und dankbar. Dein Wohlwollen und deine Zugewandtheit haben mich die letzten 10 Jahre begleitet. Und wenn die zu bewältigenden Aufgaben mal wieder viel zu viele sind, versuche ich mir deine unglaubliche Energie zu vergegenwärtigen, mit der du für deine Überzeugungen gekämpft hast.

Christiane Hintermann (Universität Wien)

.....

An Tagen des Abschieds wünscht man sich Unendlichkeit.

An diesen Tagen wünscht man sich doch noch ein bisschen mehr Zeit zum Reden, Fragen, Diskutieren. Man sieht die Sonne langsam untergehen und erschrickt doch, wenn es plötzlich zu Ende ist.

Christians Schritte sind verstummt, doch die Spuren seines Lebens bleiben.

Es sind Spuren, die bis zu meinem ersten Proseminar im WS 1978 zurückreichen und durch viele Gespräche über die Gesellschaft im Allgemeinen und inklusive Bildungsbemühungen im Besonderen im Laufe der letzten Jahre als Kollege geprägt wurden.

Christian ist gegangen, doch seine Spuren bleiben.

Gerlinde Pröbstl (ehemals KPH und Universität Wien)

.....

Fast 60 Jahre, das ist fast ein ganzes Menschenleben, so lange haben Christian und ich uns gekannt, so lange waren wir beste Freunde. Kaisersteinbruch, Oktober 1968, Jägerbataillon 4, Ausbildungskompanie: ich (nicht ganz 170 cm) beim Appell immer in der letzten Reihe des ersten Zuges, Christian (194 cm) direkt hinter mir in der ersten Reihe des zweiten Zuges. So haben wir uns kennen gelernt, gleich sympathisch gefunden und eine wichtige gemeinsame Begabung entdeckt, die sich während unserer Bundesheerzeit als sehr nützlich erwiesen hat: Wir waren ein perfektes Gespann beim sog. ‚Wuzeln', also beim Drehfußballspielen – ich immer in der Verteidigungsposition, Christian im Angriff. Wir haben nicht nur reihenweise die Gegner aus der Kaserne weggeputzt, sondern auch aus den umliegenden Dörfern und dabei erheblich unseren Sold aufgebessert.

Ab dann haben wir uns nie mehr aus den Augen verloren, fast 60 Jahre lang. Ab Herbst 1969 haben wir beide Geographie und Englisch an der Uni Wien studiert, ab 1974 waren wir dann gemeinsam zuerst als Wissenschaftliche Hilfskräfte, dann als Universitätsassistenten, Universitätsdozenten und schließlich als Ao. Professoren am Institut für Geographie und Regionalforschung tätig, lange Zeit sind wir im selben Zimmer gesessen, später dann in benachbarten Räumen. Wir haben uns fast täglich getroffen oder zumindest miteinander gesprochen, im Büro, auf vielen Exkursionen, in der Freizeit. Wir kannten unsere jeweiligen Stärken und Schwächen ganz genau, haben einander, wenn nötig, vor ungünstigen Aktionen gewarnt, die Meinung des anderen war uns immer wichtig. Niemals aber waren wir Konkurrenten oder Widersacher in beruflichen Angelegenheiten: Wir haben einander immer unterstützt, einander jeden Erfolg gegönnt, gemeinsam mit unserem ebenfalls langjährigen Freund Helmut Wohlschlägl bildeten wir am Institut über Jahrzehnte ein verschworenes Trio, das nicht auseinanderzudividieren war.

Christian hatte viele Talente und war ein kritischer Geist, der immer alles hinterfragte. Sein besonderes Anliegen war alles, was mit Schule und Fachdidaktik zu tun hatte, dafür brannte er. Er war immer gnadenlos auf der Seite der Schüler*innen und versuchte unermüdlich, seine Ideen für eine bessere Schule umzusetzen. Bei der universitären Ausbildung ist ihm das gut gelungen, in der Schulpraxis und bei den zuständigen Stellen im Ministerium, Stadtschulrat etc. hingegen war seine grundsätzliche Haltung nicht immer der Sache dienlich. Unseren Vorschlag, dass ein etwas diplomatischeres Vorgehen hilfreich sein könnte, hat er meist mit „Ich weiß, aber ich kann halt nicht anders …“ beantwortet. Christian war auch ein Kommunikationstalent: Wenn in Gesellschaft Schwierigkeiten auftraten, ein Gespräch in Gang zu bekommen, konnte er einfach darauf losplaudern – freundlich, fröhlich, ab und zu unvermutet eine Provokation einstreuend, und schon war die Stimmung entspannt.

Wir haben es immer genossen, uns gemeinsam über alles Mögliche aufzuregen, über andere und auch über uns selbst lustig zu machen, gemeinsam zu blödeln. Bei den vielen Exkursionen mit Studierenden im In- und Ausland, die wir über die Jahrzehnte durchgeführt haben, ist Letzteres wohl manchmal auch den Teilnehmer*innen aufgefallen: Des Öfteren wurden wir mit Blicken wie „ein bisschen kindisch, die beiden, dafür dass sie an einer Uni arbeiten“ bedacht … falls wir damit das Vertrauen in höhere Bildungsinstitutionen untergraben haben, entschuldigen wir uns noch im Nachhinein.

Und plötzlich ist alles anders, über Jahrzehnte eingefahrene Verhaltensmuster sind nicht mehr relevant. Auch jetzt, beim Schreiben dieser Zeilen, kommt mir der Gedanke, mal sehen, was der Alte sagt, wenn er das liest – nur wird er das nicht mehr. Die Nachricht vom Tod meines besten Freundes erreichte mich in der Metro in Bangkok. Unsere Thai-Freunde nahmen die Nachricht mit Bedauern, aber auch mit buddhistischer Gelassenheit entgegen: Ist ja nur ein Versuch von vielen gewesen … wäre schön, das auch so sehen zu können.

Karl Husa (ehemals Universität Wien)

Christian Vielhaber war einer meiner besten Freunde, beruflich und privat. Kennengelernt haben wir uns am Geographischen Institut der Universität Wien. Ich war damals wissenschaftliche Hilfskraft beim kurz zuvor neu berufenen Univ.-Prof. Ernest Troger, er wurde es zwei, drei Jahre später als Karl Husa, ebenfalls ‚wi.Hi‘. Das war die Geburtsstunde der ‚Troger Buam‘, wie wir drei dann jahrelang am Institut genannt wurden und einen nicht zu unterschätzenden einheitlichen Block darstellten. Wir bildeten eine feste Größe, man konnte uns nicht auseinanderdividieren, wir unterstützten und förderten uns gegenseitig und waren niemals Konkurrenten in beruflichen Angelegenheiten.

In der Fachdidaktik waren Christian und ich als Studierende und dann auch als Absolventen des Lehramtsstudiums begeisterte Schüler von Wolfgang Sitte und seinen Konzepten einer inhaltlichen und methodischen Neugestaltung des GW-Unterrichts. Demgemäß haben wir uns beide nicht nur in Humangeographie, sondern auch in Fachdidaktik GW habilitiert. Christian wurde zu einem glühenden und lautstarken Verfechter einer zeitgemäßen GW-Didaktik, anfangs lernzielorientiert, später schüler- und handlungsorientiert. Sowohl innerhalb des Instituts als auch nach außen, gegenüber Schulbehörden, Lehrkräften und Didaktikern, vertrat er seine Auffassungen mit hohem Engagement und durchaus sendungsbewusst, nicht unbedingt Konflikte vermeidend und oft mit sehr kritischem Blick auf die in den Schulen tatsächlich ausgeübte Unterrichtspraxis.

Als ich dann als Institutsvorstand eines der ersten Fachdidaktikzentren an der Universität Wien einrichtete, war klar, dass das Zentrum nur von Christian geleitet werden konnte. Er baute das FDZ-GW aus, machte es über die Universität Wien hinaus in ganz Österreich bekannt und heute gibt es eine große Gruppe engagierter und kompetenter Fachdidaktiker*innen und Lehrpersonen, die man mit Fug und Recht als seine Schüler*innen bezeichnen kann. Hinzuweisen ist u. a. auch auf die „Gelbe Reihe“ (Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde), die wir damals gegründet haben und in der Christian ei-

nige bis heute wichtige grundsätzliche Beiträge zur Geographiedidaktik veröffentlicht hat.

Mit Christian habe ich aber auch mehrere Inlands- und Auslandsexkursionen durchgeführt und wir haben gemeinsam Seminare, Übungen und Proseminare aus Human- und Regionalgeographie abgehalten, teilweise auch zu dritt oder in wechselnden Kombinationen mit Karl Husa, ganz im Sinn der ‚Troger Buam', deren Zusammenhalt bis zum traurigen Ableben von Christian immer aufrecht geblieben ist. Es war angenehm, mit Christian zusammenzuarbeiten, er war lebhaft, kritisch und gerne diskutierend, engagiert und kollegial, und es war mir dann später, als ich Institutsvorstand und Studiendekan etc. geworden bin, eine Freude, mit ihm weiter ohne jede Hierarchie und völlig gleichgestellt zusammenzuarbeiten und ihn, wenn notwendig, zu unterstützen.

Christian war ein echter Freund. Man konnte von ihm, wenn nötig, jederzeit Hilfe haben oder endlos lang über Themen, die ihn gerade beschäftigten, diskutieren. Selbstverständlich haben wir uns auch privat sehr gut verstanden. Die Aufenthalte bei ihm in seinem Zweithaus in der Steiermark waren toll und sind mir in sehr guter Erinnerung.

Lieber Christian, du wirst uns fehlen – als lieber Freund und als ehemaliger Kollege!

Helmut Wohlschlägl (ehemals Universität Wien, ÖGG)

.....

„Wir haben gesehen, dass es oft nichts zu sehen gibt."
(Schüler, AHS Heustadelgasse, 16 Jahre, 2019)

Dieser Satz war der letzte zusammenfassende Satz eines einwöchigen Kooperationspraktikums zu existierenden Erinnerungsorten der Deportation der jüdischen Bevölkerung aus dem Stuwerviertel im 2. Wiener Gemeindebezirk in der Zeit des Nationalsozialismus und zur Neugestaltung von virtuellen Erinnerungsorten ebendort. Einfach, knapp, verstörend, bestürzend.

Alles daran war Christian, auch wenn er gar nicht Teil des Projekts war: die Erfindung der Kooperationsprojekte von GW-Didaktiker*innen, Studierenden, Schüler*innen und Lehrer*innen, die Ausrichtung an der und das Eingreifen in die Gesellschaft, Forschendes Lernen mit hoher Schüler*innensteuerung, das Hinsehen, wo vordergründig nichts zu sehen ist, das Querlesen hegemonialer Deutungsmuster, das Herausfordern bequemer Zeitgenoss*innen.

Und wir dürfen heute in Pflege und Weiterentwicklung der Form und Denke großartige junge Menschen ein Stück weit begleiten und ihre Leistungen bewundern.

Danke, Christian

Thomas Jekel (Universität Duisburg-Essen)

.....

Die Tür geht auf und er betritt das Büro. So haben zahlreiche unserer Begegnungen begonnen. Und das Betreten alleine war bereits markant: meist fröhlich und mit viel Elan und immer mit ehrlichem Interesse am Gegenüber. Er sei nur kurz da, habe einen Termin, müsse bald wieder weg, war meist danach zu hören. Und trotzdem hat sich in der nächsten halben Stunde, Stunde mit Sicherheit ein hochinteressantes Gespräch entwickelt. Was immer gerade an Arbeit getan werden wollte, musste warten. Mit scharfem Blick auf die Dinge hat er seine Einschätzung zu politischem Alltag, zu gesellschaftlicher Entwicklung und vor allem zur Bildung, zur Didaktik und zum Fach GW verbreitet, immer kritisch, immer pointiert und dabei den Finger in so manche offene Wunde gelegt. Anfangs hat es fast wie eine Sturzflut gewirkt, die da auf einen hereingeprasselt ist, nach und nach ist dann aber die Erkenntnis gekommen: Da macht sich jemand wirklich Gedanken zu den Dingen, die vielleicht nicht so rund laufen, die es vielleicht zu hinterfragen gilt. Und schließlich beginnt man selbst zu grübeln, schärft die eigenen Gedanken und stimmt in das kritische Hinterfragen ein. Ansteckend im positiven Sinn war er und auch motivierend. Mehr als einmal hat er sich nach dem Stand meiner Forschungsarbeit erkundigt, die Wichtigkeit betont und mich so darin bestärkt, weiterzumachen. Danke dir Christian, für deine Überzeugung, deine positive Energie und deine kritischen Kommentare, einzig beim Lobautunnel scheiden sich unsere Geister.

Daniel Raithofer
(GWIKU Haizingergasse und Universität Wien)

.....

„Burschen, ihr müsst´s unbedingt in die Schule gehen!"

Da standen wir, 1995, auf einer fachdidaktischen Auslandsexkursion mit Christian Vielhaber in einem Pub in Folkestone, den Gehrer-Brief druckfrisch in der Tasche. Selbst wenn wir seinem Drängen zur Lehre nur über Umwege folgten: Christians geographisch-fachdidaktische Begeisterung hat tiefe Spuren bei seinen ‚Burschen' hinterlassen. Jörg Winter erklärt heute als ORF-Auslandskorrespondent öffentlich-rechtlich die weite Welt; Ich selbst darf geopolitische Auslandserfahrungen vom Westbalkan über den Südkaukasus bis nach Genf und New York beim Bundesheer sowie am Institut mit Studierenden und Kolleg*innen teilen. Er hat schon recht behalten. Danke, Christian!

Ernst M. Felberbauer
(Landesverteidigungsakademie und Universität Wien)

Der Mensch im Mittelpunkt …

Christian hat immer wieder Kooperationsseminare geleitet, in denen Kinder aus meinen GW-Klassen gemeinsam mit GW-Lehramtsstudierenden zusammenkamen. Hieraus eine kleine Anekdote aus einer Zugfahrt nach Kärnten: Eine Schülerin fragte einen Studierenden, wo wir uns gerade befänden. Dieser zog sein Handy hervor, schaute kurz ins Navi und antwortete. Christian beobachtete die Szene mit einem Lächeln und fragte den Studierenden später, wie er diesen Moment als Lerngelegenheit hätte nutzen können – sodass die Schülerin selbst die Antwort auf ihre Frage hätte entdecken können. Wer Christian kannte, weiß: Es ging ihm niemals darum, jemanden bloßzustellen. Vielmehr wollte er jede und jeden in der eigenen Professionalität wachsen sehen.

Diese kleine Szene fasst für mich wunderbar zusammen, wie ich Christian erlebt habe: klar, konsequent und immer mit einem tiefen Respekt für den Menschen, der im Mittelpunkt unseres schulischen Handelns stehen muss. Diese Haltung reicht weit über den GW-Unterricht hinaus – sie war quasi sein innerer Kompass.

Christians Haltung hat mein eigenes Denken über Schule und Hochschule nachhaltig beeinflusst – und tut es bis heute. Um mit den Vermittlungsinteressen zu sprechen, zeigt sie sich technisch in der generellen Frage, wie Lernen und Lehren gestaltet sein sollen, praktisch im lebensweltlichen Bezug zu den Lernenden, kritisch-emanzipatorisch im ständigen Hinterfragen von Machtverhältnissen und konstruktivistisch, wenn es darum geht, den Lernenden Raum für eigene Perspektiven und Weltzugänge zu eröffnen.

Lieber Christian, ich bin von Herzen dankbar, dir begegnet zu sein. Du bleibst mir als großartiger Lehrer und aufrichtiger Mensch in Erinnerung.

Jürgen Frentz (PH Burgenland)

Zu meiner Studienzeit konnte man nicht ohne Vieli Geographielehrer*in werden. Und das war gut so. Ob in den Lehrveranstaltungen, den Inlands- (und sicher auch Auslands-)Exkursionen, im Laufe des gesamten Studiums war er präsent. Aber nicht nur das, immer regte er Diskussionen an, wir mussten reflektieren, diskutieren und vor allem mussten wir uns mit der eigenen Professionalisierung auseinandersetzen und sogar gegebenenfalls den Wunsch nach Gemütlichkeit aufschieben. Dafür bot sich ein sicherer Rahmen, in dessen Mittelpunkt immer die Wertschätzung des/der anderen stand. Echte Auseinandersetzung war möglich und brachte verschiedene Positionierungen in Dialog. So fragwürdig unser erster gemeinsam ausgearbeiteter und durchgeführter Unterricht war – und aus heutiger Sicht war er doch ziemlich fragwürdig – so sicher konnte wir uns sein, dass Vieli die Nachbesprechung in dem persönlich als Drama empfundenen Ereignis wertschätzend zur Lerngelegenheit machte.

Mit der Zeit stellte sich eine Vertrautheit ein, die noch lange nach dem Studium anhielt. Wie schön und bereichernd war es, im Zuge unseres Zusammentreffens an der Uni später daran anzuknüpfen. Unsere Themen ließen sich nahtlos weiter diskutieren. Die gemeinsamen Diplom- und MA-Prüfungen standen immer auch im Zeichen der Freude, Vieli wiederzusehen. Auch Ende April, doch dazu kam es nicht mehr. Als die Kandidatin auf meine Frage zu ihrer MA-Arbeit antwortete „Das hat der Herr Professor auch gefragt“, blitzte die Vertrautheit kurz wieder auf. Ein großer Lehrer hat nachhaltige Spuren hinterlassen.

Eva Vetter (Universität Wien)

Persönliche Erinnerungen an Christian Vielhaber

Wenn ich an Christian denke, erinnere ich mich in erster Linie an unsere fruchtbaren Diskussionen zum Themenfeld Projektunterricht – Unterrichtsprojekte in der Mitte der 1990er. Obwohl damals Projektunterricht in Österreich noch in den Kinderschuhen steckte, hatte Christian erfolgreich die Lehrveranstaltung *Fachdidaktisches Praktikum – universitär-schulische Kooperationsprojekte in GW* in den Lehrveranstaltungskanon des Lehramtsstudiums Geographie und Wirtschaftskunde integriert und sammelte weitere Erfahrungen in sowie mit dieser Lehrveranstaltung.

Christian und ich haben damals bei Zusammentreffen im NIG auf mehreren Ebenen über Projektunterricht und seine Umsetzung in Verbindung mit GW diskutiert. Er schilderte die großen Herausforderungen auf der Organisationsebene, die mit der Durchsetzung und Einführung der neuen, stark praxisorientierten Lehrveranstaltung im Rahmen der Universitätsbürokratie verbunden waren. Das löste bei mir Verwunderung aus, denn ich kannte von meinem Studium an der Pädagogischen Akademie den starken Praxisbezug durch begleitende Praktika, die für werdende Lehrpersonen als selbstverständlich erachtet wurden. Auf didaktischer Ebene führten wir beide vor allem zu zwei didaktischen Themen spannende Diskussionen. An erster Stelle stand die Frage, welche Prinzipien des Projektunterrichts essenziell wären, um überhaupt von Projektunterricht sprechen zu können. Hier gab es zwischen uns beiden ähnliche, aber nicht gleiche Standpunkte, jedoch eine große Schnittmenge. Völlig einig waren wir uns mit der Kritik an der damals schon einsetzenden Verwässerung der Projektidee. So konnten wir die verbreitete Tendenz beobachten, alles Mögliche und Unmögliche als Projekt zu bezeichnen, vor allem, um modern zu sein und auf der ‚Projektwelle' mitschwimmen zu können, aber auch aus Unkenntnis über grundlegende Intentionen von Projektunterricht.

Mittlerweile halte ich diese Lehrveranstaltung *Fachdidaktisches Praktikum – universitär-schulische Kooperationsprojekte in GW* seit vielen Jahren in jedem Semester ab, und die allermeisten Studierenden äußern im anonymen Feedback ihre große Begeisterung: Eine Woche lang mit Schüler*innen kontinuierlich an einem Thema zu arbeiten, ihre inhaltlichen, methodischen und vor allem sozialen Lernprozesse hautnah mitzuerleben, zu begleiten und zu betreuen, ist laut ihren eigenen Aussagen ein Highlight des GW-Studiums – bei gleichzeitigen Klagen über zu gering dotierte Unterrichtspraxis. Vonseiten der Schüler*innen höre ich durchwegs eine ähnliche Begeisterung und Freude an der engen und Tage andauernden Kooperation mit den Studierenden.

So ist Christians damals in strategischer Weitsicht und mit Anstrengungen in das GW-Lehramtsstudium eingebrachte Saat über die Jahre und Jahrzehnte aufgegangen, gewachsen und trägt auch gegenwärtig und künftig reiche Früchte für Studierende und Schüler*innen.

Christian Fridrich (PH Wien)

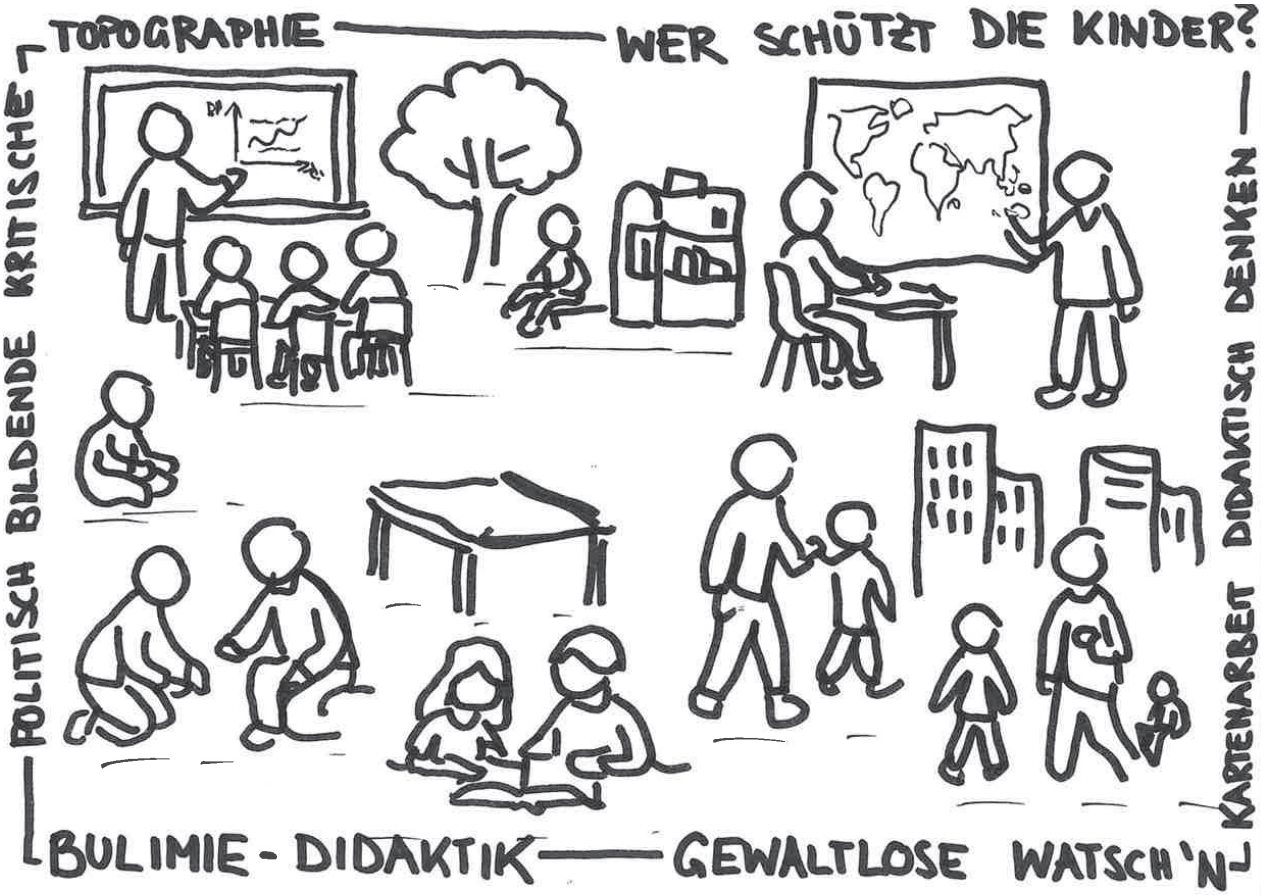
„Also das ist ganz einfach …“

… so lautete oft Christians Antwort, wenn seine Gesprächspartner*innen in einer kognitiven Sackgasse gelandet sind. Es folgte ein Monolog. Ein Monolog, gespickt mit pointierten und provokanten Zitaten. Zitate, die auf den ersten Blick teils irritierend, aber auch aufrüttelnd waren. Auf jeden Fall sind sie hilfreich für die Professionalisierung von (GW-)Lehrer*innen. Es braucht eine Haltung, die Schüler*innen in das Zentrum des Lernens stellt!

Arbeitsauftrag:

Analysieren Sie die ausgewählten Zitate und Schlagworte von Christian Vielhaber in Hinblick auf eine Didaktik, die Schüler*innen in das Zentrum des Lernens stellt.

Diskutieren Sie in diesem Kontext die verschiedenen Lernsituationen in der Collage kritisch (Welche Aspekte fehlen?*) und entwickeln Sie diese im Sinne von Christian Vielhabers Ansätzen weiter.



„Welche pädagogischen Voraussetzungen bringst du eigentlich mit, wenn es dir zum Entree in den höheren Bildungsstatus darum geht, die Kinder klein zu machen und ihnen jedes Selbstvertrauen zu rauben. Es ist eine Schande […]. Wer schützt die Kinder?“ (Vielhaber, 27.10.2023 – unveröffentlicht)

„Die unterrichtliche Kartenarbeit war und ist in ihrer trivialen Ausrichtung eine Domäne der Bewahrer*innen, die es nie geschafft haben, Kartenarbeit neu und didaktisch abgesichert zu denken.“ (Vielhaber, 11.11.2023 – unveröffentlicht)

*Abb.: Schüler*innen im Zentrum des Lernens (zusammengestellt und gezeichnet von Heidrun Edlinger)*
** Hinweis zur Analyse der Abbildung: „Vergesst niemals, dass die Schüler*innen alle ein Gesicht haben. Sie sind jede*r für sich einzigartig.“ (Vielhaber, Oberpullendorf*

„… Kinder sind unschlagbar!“

Danke Christian.
Heidrun Edlinger (Uni Wien)

Viel*geprägt*haber

„Was hast du als Lehrer getan, um das Nicht genügend zu verhindern?" – Nur eine deiner vielen bedeutsamen Aussagen, Christian, die mir seit Jahrzehnten im Hinterkopf nachklingen und die mir in meinem praktischen Handeln als Lehrer zum Kompass geworden sind, mich als Fachdidaktiker inspirieren.

„Was kann ich Gutes für dich tun?" – Deine so oft gehörte Begrüßungsfrage steht sinnbildlich für deine Zugänglichkeit und Zugewandtheit. Akademische Hierarchien hast du (nicht nur) durch konsequentes wechselseitiges Duzen (lassen) bewusst nivelliert. Gleichzeitig war dein Anspruch der permanenten Begründbarkeit methodischer und fachdidaktischer Entscheidungen, die Aufforderung zur ständigen Reflexion und Offenlegung der Vermittlungsinteressen manchen Studierenden und Lehrenden wohl zu anstrengend.

Viel Feind, viel Ehr'? – Freilich warst du immer ein streitbarer Geist, dadurch auch polarisierend. Für deine gut begründeten gesellschaftspolitischen Bildungsanliegen hast du dich wortgewaltig ins Zeug gelegt und bist – oft wenig diplomatisch und selten strategisch denkend – dabei keinem dir lohnenswert erscheinenden Konflikt ausgewichen. Ein Vorbild für den aufrechten Gang, deine an Menschenrechten und sozialen Werten orientierte Haltung, dein ehrliches Engagement weit über den Dienst nach Vorschrift hinaus.

Beeindruckend dein Einsatz für die Rechte und Unversehrtheit der Kinder, alleine aus der Überzeugung heraus, dass diese Verbündete brauchen gegen eine manchmal allzu mächtige Schule, Macht missbrauchende Lehrpersonen oder Eltern. Gerne war ich auch immer wieder das offene Ohr für deine wachsende Verzweiflung über gesellschafts- und bildungspolitische Fehlentwicklungen.

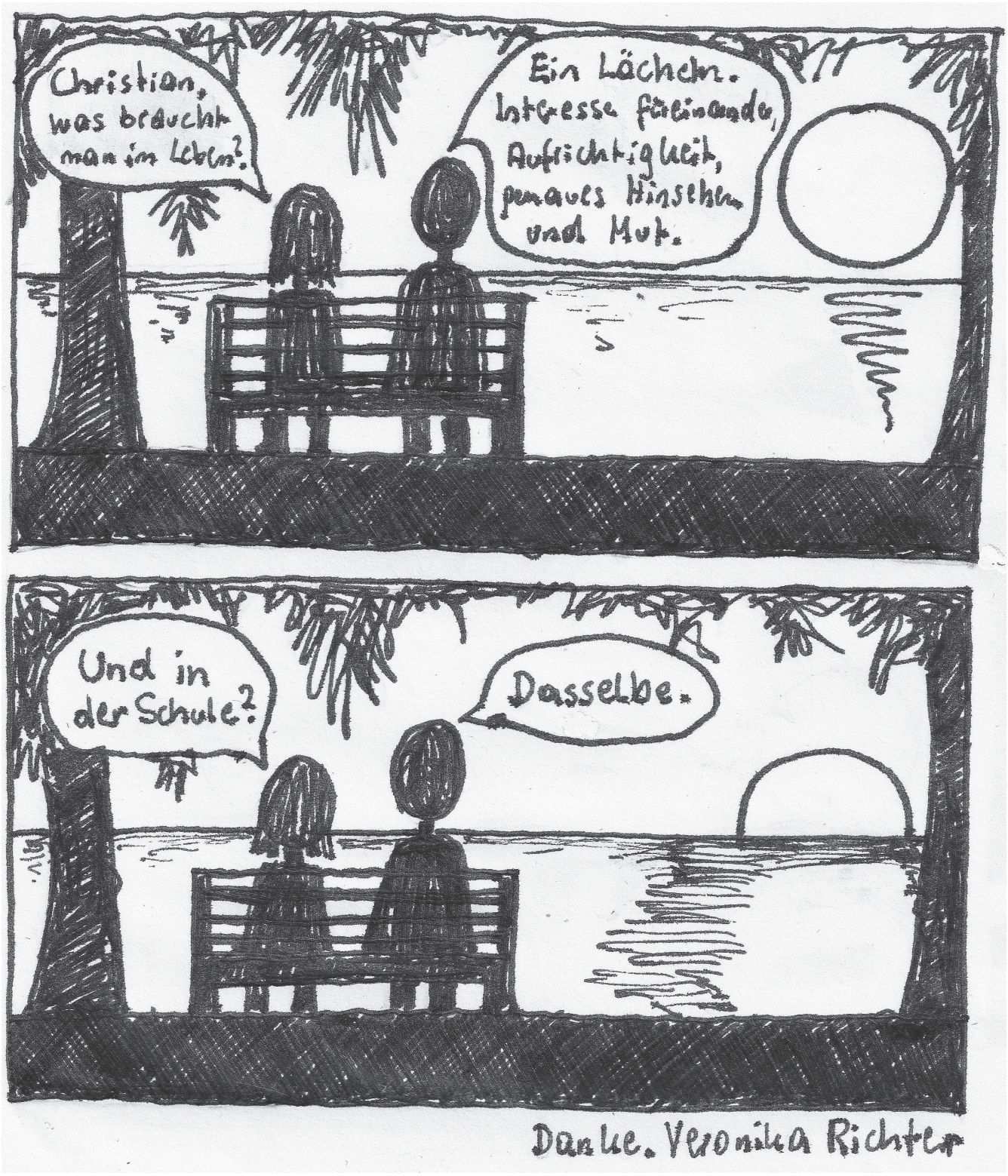
Unvergesslich unsere gemeinsamen Fahrten zum Planungsblock nach Oberpullendorf ins Seminarhotel Kurz, wo du ganz in deinem Element sein konntest. Deine scheinbar unerschöpfliche Energie und unbändige Freude beim Anleiten und Begleiten von Generationen von Studierenden bei ihren ersten Gehversuchen mit professioneller handlungsorientierter Unterrichtsplanung waren ansteckend. Wovon dich im Einzelfall auch ein Knochenbruch oder krankheitsbedingter Stimmverlust nicht abhalten konnten.

Die gute Zusammenarbeit in der Arbeitsgruppe Fachdidaktik GW an der Universität Wien mit dir, der gemeinsame Aufbau des FDZ-GW, der Generationenwechsel in der Fachzeitschrift GW-Unterricht, wo wir u. a. in deiner Nachfolge plötzlich in sehr große Fußstapfen treten durften. Auch die Idee und das Konzept der von dir initiierten Haimingerberg-Tagung haben wir als Tagung Zukunft Fachdidaktik GW – nun in Schlierbach – wieder aufleben lassen und weiterentwickelt. Wen wundert es, dass die neuen Lehrpläne für die Unter- und Oberstufe deine Handschrift erkennen lassen (werden), auch wenn du nicht mitschreibst?

Wie kann es gelingen, in wenigen Zeilen auszudrücken, was du mir als Lehrer, Gesprächspartner, Rückmelder, Verbündeter und Freund bedeutest? Gar nicht, muss es auch nicht. Wenige Menschen haben mich so geprägt wie du, du hast mich gefördert, herausgefordert, ermutigt, unterstützt. Das bleibt. Danke, Christian.

Liebgruß, Herbert (ich borge mir jetzt auch öfter deine Abschiedsformel aus …)

Herbert Pichler
(Universität Wien und Schulzentrum Ungargasse)



Veronika Richter
(BG Geringergasse und Universität Wien)

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s136

GW UNTERRICHT

Impressum und Offenlegung

Medieninhaber: Verein für geographische und wirtschaftliche Bildung (ZVR-Zahl: 262430705)

Vereinsvorstand: Heidrun Edlinger (Kassierin), Tilo Felgenhauer (Schriftführerin-Stv.), Christiane Hintermann (Obfrau), Lars Keller (Obfrau-Stv.), Sandra Milz (Kassierin-Stv.), Karin Oberauer (Schriftführerin), Anna Oberrauch (Obfrau-Stv.), Fabian Pettig (Obfrau-Stv.), Herbert Pichler (Schriftführerin-Stv.)

Vereinszweck: Der nicht gewinnorientierte Verein fördert die Qualität der geographischen und wirtschaftlichen Bildung innerhalb und außerhalb von Schulen, Hochschulen und Universitäten. Dies betrifft den fachbezogenen wie den fächerverbindenden geographisch-wirtschaftlichen Unterricht. Dazu bietet der Verein forschungsbasierte methodische und didaktische Konzepte sowie Lernhilfen an und ermöglicht den breiten Meinungsaustausch innerhalb des Lernfeldes. Diese Ziele sollen durch Veranstaltungen für Lehrer*innen und Wissenschaftler*innen, die geographisch-wirtschaftliche Bildung vermitteln, sowie insbesondere durch die Publikation der wissenschaftlichen Zeitschrift GW-*Unterricht* erreicht werden.

Blattlinie: Fachzeitschrift zur Förderung geographisch-wirtschaftlicher Bildung

Druck: Herstellung der Druckausgabe von GW-Unterricht mit freundlicher Unterstützung durch STEIGER - RWF - DRUCK | www. steigerdruck.at

Verlag: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften

Verlagsort: Wien

Herausgeber/innen und Redaktion:
Martin Dür, PH Vorarlberg
Tilo Felgenhauer, PH Oberösterreich
Thomas Jekel, Institut für Sachunterricht, Universität Duisburg-Essen
Lars Keller, Institut für Fachdidaktik, Universität Innsbruck
Sandra Milz, PH Salzburg
Karin Oberauer, Institut für Fachdidaktik, Universität Innsbruck
Anna Oberrauch, Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Tirol
Fabian Pettig, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz
Herbert Pichler, Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien sowie Schulzentrum Ungargasse
Robert Vogler, Institut für Soziologie und Sozialgeographie, Universität Salzburg

Mitherausgeberin: GEOGRAPHIE INNSBRUCK

Layout: Josef Aistleitner, Institut für Geographie, Universität Innsbruck

Lektorat: Elena Flucher, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz

© 2025 Verein für geographische und wirtschaftliche Bildung
c/o Institut für Geographie und Regionalforschung
Universitätsstraße 7, 1010 Wien

ISSN: 2077-1517 Druckversion
ISSN: 2414-4169 Onlineversion

Die Zeitschrift GW-*Unterricht* wurde 1978 auf Initiative von Wolfgang Sitte gegründet.

Umschlagbild: (c) Inga Gryl, Universität Duisburg-Essen

Kontakt und Einreichung von Beiträgen:

Web: http://www.gw-unterricht.at
E-Mail: office@gw-unterricht.at

Die namentlich gezeichneten Artikel entsprechen nicht notwendigerweise der Meinung der Redaktion. Jede*r Autor*in trägt die Verantwortung für den eigenen Beitrag sowohl für Inhalte wie für Rechte.

GW-*Unterricht* veröffentlicht ausschließlich Originalarbeiten.

Beiträge der Kategorien Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis durchlaufen ein Doubleblind-Review-Verfahren. Beiträge der Kategorie Service & Kontrapunkt werden redaktionsintern begutachtet.

GW UNTERRICHT

Eine Zeitschrift des Vereins für geographische und wirtschaftliche Bildung

ISSN 2077-1517

VERLAG DER ÖSTERREICHISCHEN AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN

178 (2/2025)



... Christian Vielhaber ... Multiperspektivität und BNE im Sachunterricht ... Bedürfnisse in der Primarstufe ... Kritische Entrepreneurschip Education ... Partizipation ... Sprachsensible Kartenarbeit ... Rassismus in der Grundschule ... Bedürfnisse wahrnehmen ... Geographie-Fachausbildung für die Primarstufe ...

ARBEITSWELT & SCHULE



WORKSHOP-ANGEBOTE (auch online verfügbar)

- Bewerbungstrainings
- Planspiele Wirtschaftsbildung
- Politische Bildung, Demokratie, Zivilcourage
- Lehrlinge, Konsument:innen, Pflichtpraktikum
- Vermittlung von AK-Referent:innen

BERUFSORIENTIERUNG

- Informations-Angebote
- Interessen-Check „AK Jopsy“

LEHRER:INNEN-UNTERSTÜTZUNG

- Unterrichtsmaterialien
- Informationsmaterialien
- Lehrer:innen-Fortbildungen
- Lehrer:innen-Seminare
- Newsletter

ONLINE-ANMELDUNG
www.arbeitsweltundschule.at

KONTAKT
Tel.: 01 50165 13142
eMail: arbeitsweltundschule@akwien.at

ÖGB AK WIEN
arbeitsweltundschule.at

Vielfalt vereint.

Die Verlage Westermann & Hölzel gehören jetzt zusammen!

Gemeinsam bieten wir für jedes Bedürfnis den passenden Atlas.



Sie haben Fragen? Unser **Kund*innen-Service** ist unter **0800 50 10 14** und **service@westermann.at** für Sie da.

Zu den Atlanten

www.westermann.at

westermann

Hölzel Verlag Jugend & Volk E. DORNER