

GW UNTERRICHT

Eine Zeitschrift des Vereins für geographische und wirtschaftliche Bildung

ISSN 2077-1517

VERLAG DER
ÖSTERREICHISCHEN
AKADEMIE DER
WISSENSCHAFTEN

179 (3/2025)



... Demokratiedidaktik ... Politische Bildung ... Gesellschaftswandel ... Bildung für nachhaltige Entwicklung ... Action-Value-Gap ... BNE-Handlungskompetenzen ... Transformatorische Bildung ... Solidarische Lebensweisen ... Empathie ... Digitale Datenerfassungstools ... KoboToolbox – Open-Source-Software ... Wir alle machen Wirtschaft ...

GW-Unterricht, Demokratiebildung und nachhaltige Entwicklung: vom Bewahren und Verändern

Dem GW-Unterricht kommen aktuell zwei wichtige Aufträge zu: Zum einen soll er junge Menschen befähigen, sich für den Erhalt der Lebensgrundlagen des Menschen einzusetzen. Er soll helfen, unseren Planeten als komplexes System und Produktion und Konsum als Vernetzung des Lokalen mit dem Globalen verstehbar zu machen. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) steht hier im Fokus. Ein zweiter Schwerpunkt liegt in der politischen Bildung, die eng mit den Begriffen Verantwortung, Gerechtigkeit und Partizipation verbunden ist. Das Wissen um die vielfältigen Geographien des Lebens und Wirtschaftens soll verantwortungsvolle Bürger*innen dabei unterstützen, bewusst, reflektiert und emanzipiert an politischen Willensbildungsprozessen teilhaben zu können.

Im Idealfall ergänzen sich diese Schwerpunkte: Nur verantwortungsbewusste, mündige Bürger*innen bzw. Schüler*innen werden beim Erhalt unserer Lebensgrundlagen für alle Menschen eine positive Rolle spielen; nur demokratische – gewissermaßen zur Selbstkritik fähige – Gesellschaften können die Weichen in Richtung eines nachhaltigen und würdigen Lebens auf der Erde und in Richtung einer gesicherten Zukunft stellen. Deshalb ist es wichtig, sich die theoretischen Grundlagen des Politischen zu vergegenwärtigen. Andreas Kegel erschließt in seinem Beitrag diese Grundlagen mit Blick auf den politischen Bildungsauftrag des GW-Unterrichts. Klassische Ideen, etwa von John Dewey, Hannah Arendt, Ernesto Laclau und Chantal Mouffe zur Positionierung des politischen Subjekts zu Machtbeziehungen, Diskursvielfalt und Pluralität, werden in den Kontext der Demokratiebildung gestellt. Demokratiedidaktik muss damit stets mit Offenheit und Kontingenz umgehen. Sie handelt letztlich vom dauernden ‚Gründungsversuch‘ eines politischen Gemeinwesens.

Die westlichen Wohlfahrtsstaaten stehen in diesem Zusammenhang für eine durchaus erfolgreiche Rezeption der gesellschaftskritischen Entwürfe der politischen Theorie. Die mündige Teilhabe der Bürger*innen in demokratischen Prozessen und Institutionen ist innerhalb westlicher Wohlfahrtsgesellschaften im historischen und globalen Vergleich in hohem Maße verwirklicht. Gerade angesichts vielfältiger Bedrohungen und Beschränkungsversuche wird der Wert der Demokratie für die Gestaltung offener und pluraler Gemeinwesen wieder verstärkt sichtbar. Und diese Werte sollten auch verteidigt werden. Gleichwohl stehen westliche Gesellschaften aber auch für eine systematische Auslagerung der Folgen ihrer Lebensweise und eine jeden Tag zu besichtigende ‚Nicht-Nachhaltigkeit‘, wie es Ingolfur Blühdorn ausdrückt.

Diese ‚imperiale Lebensweise‘ wird im Kontrapunkt von Stefan Padberg in engagierter bis provokanter Weise kritisiert. Gegenwärtig kann man nicht davon ausgehen, dass die demokratischen Gesellschaften des Westens gegenüber der Menschheit insgesamt und dem globalen Süden im Speziellen Verantwortung zeigen und Gerechtigkeit herstellen. Wie bereits Stefan Lessenich feststellt: „Wir leben nicht über unsere Verhältnisse, sondern über die Verhältnisse anderer.“ Was es braucht, sind – statt imperialer – solidarische Weltbeziehungen und auch ein Loslassen im Hinblick auf lang vertraute, aber eben in ihren Wirkungen weder nachhaltige noch gerechte Alltagsgewohnheiten. Dabei sollten nach Padberg auch Verlusterfahrungen zugelassen und im GW-Unterricht begleitet werden.

Im Nebeneinander der Beiträge von Kegel und Padberg zeigt sich ein Spannungsverhältnis: Einerseits Demokratie(bildung) als Teil der Sozialisation in westlichen Gesellschaften, als wichtiger *Erhalt* demokratischer Werte und Strukturen, und andererseits der nicht zu leugnende *Transformationszwang* hin zu mehr Verantwortung, Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit – im lokalen und globalen Maßstab.

Wie transformatorische Bildung im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) konzipiert und praktisch in der Lehrendenbildung umgesetzt werden kann, zeigt der Beitrag von Robin Schönstein und Alexandra Budke. Dabei stehen die Fähigkeiten von Lehramtsstudierenden zur Vermittlung von Handlungskompetenz und die Frage nach den Möglichkeiten einer Förderung dieser Fähigkeiten durch den Einsatz von Open Educational Resources (OER) im Zentrum einer durchgeführten Studie. Der Einsatz ubiquitär verfügbarer digitaler Lerneinheiten zur BNE mag verlockend klingen, aber es zeigt sich auch hier: Transformatorische Bildung ist ein komplexer Prozess, dessen Ziele nicht mit einzelnen Interventionen erreicht werden können, sondern im Gegenteil einen langen Atem benötigen. OER könnten laut Schönstein und Budke aber einen Beitrag zur Erreichung dieses Ziels leisten.

Ebenso ganz im Sinne der BNE können digitale Werkzeuge Schüler*innen dabei helfen, Phänomene in unterschiedlichen Maßstabsebenen räumlich zu erheben, zu visualisieren und zu analysieren. Digitale Geomedien wie ortsbasierte Umfrage-Tools erweisen sich hierbei als äußerst nützlich und anwender*innenfreundlich. Auch wenn es hier zahlreiche Bildungsinitiativen seitens der Software-Unternehmen (wie z.B. ESRI) gibt, handelt es sich dabei meist um (kostenpflichtige) Expert*innenwerkzeuge. Kostenfreie Open-Source-Lösungen bieten somit vielversprechende Alternativen. Eine von diesen, nämlich KoboToolbox, wird im Servicebeitrag von Julian Schaller, Sabine Hennig und Robert Vogler anleitend vorgestellt und dessen Einsatz anhand eines Beispiels aus der (informellen) Umweltbildung illustriert.

Wir wünschen Ihnen, liebe Leser*innen von GW-Unterricht, eine spannende, ideengebende und ertragreiche Lektüre.

Martin Dür, Tilo Felgenhauer & Robert Vogler
für die Redaktion von GW-Unterricht

Inhalt

Fachdidaktik

- ANDREAS KEGEL 5
Über das Politische, die Demokratiebildung und Kritik im Gesellschaftswandel: Theoretische Grundlagen für eine Demokratiedidaktik im GW-Unterricht

- ROBIN FELIX SCHÖNSTEIN & ALEXANDRA BUDKE 18
Einsatz einer *Open Educational Resource* in der ersten Phase der Lehrkräftebildung zur Vermittlung einer Handlungskompetenz in der *Bildung für nachhaltige Entwicklung*

Kontrapunkt

- STEFAN PADBERG 33
Tierbabys auf dem Highway to Hell, oder: Warum wir auf dem Weg zu *Solidarischen Lebensweisen* *Unbequeme Geographische Bildung* brauchen

Service

- JULIAN SCHALLER, SABINE HENNIG & ROBERT VOGLER 44
Einsatz digitaler Datenerfassungstools in der Bildung: das Beispiel KoboToolbox

- HANS HOLZINGER 53
Buchbesprechung

- OeNB-Award für Wirtschaftsdidaktik 2025 55

- Impressum und Offenlegung 56

Über das Politische, die Demokratiebildung und Kritik im Gesellschaftswandel: Theoretische Grundlagen für eine Demokratiedidaktik im GW-Unterricht

* andreas.kegel@gmx.net, Kurt-Körber-Gymnasium, Hamburg

eingereicht am: 05.10.2023, akzeptiert am: 25.08.2025

Der GW-Lehrplan will Lernende befähigen, zu Subjekten zu werden, die den Gesellschaftswandel mitgestalten. Demokratischer Gesellschaftswandel zeigt sich darin, dass soziale Veränderungsprozesse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen abhängen. Solche Verhältnisse wollen bestimmen, was gutes Handeln bedeutet. Lernende sollten aber ein eigenes Verständnis darüber erlangen, was gutes Handeln für sie bedeutet. Hierfür müssen sie sich Macht- und Herrschaftsverhältnissen bewusst sein. Um zu verstehen, wie sich dies auf ihre Subjektivität auswirkt, sollte der GW-Unterricht den Lernenden vermitteln, ihr Welt- und Selbstverhältnis kontinuierlich auf machtvoll Subjektivierungsweisen hin zu befragen.

Keywords: GW-Lehrplan, Demokratiebildung, das Politische, Kritik, Gesellschaftswandel

About the Political, Democracy Education and Criticism in Social Change: Theoretical Basis for a Democracy Didactics in GW Lessons

The GW lesson curriculum centres learners as subjects in a changing society. This is part of democracy didactics as civic educational research and practice. Democratic change of society is based on power-based attempts to renew social order and determine normatively the meaning of good action. Learners, however, should learn to conclude for themselves what good action is. This requires a conscious understanding of power relationships. To better understand how power determines their subjectivity, GW lessons should educate learners to question their world- and self-relationship.

Keywords: GW Curriculum, Democratic Education, the Political, Criticism, Social Change

1 Demokratiedidaktik: konflikthafter Gesellschaftswandel

Unbestritten enthält der GW-Unterricht immer auch politisch-bildende Inhalte, weswegen die Demokratiedidaktik ein wesentliches Unterrichtsverständnis ist. Allein Räume subjektivieren Individuen und sind so Gegenstände sozialpolitischer, aber auch machtabhängiger Aushandlungsprozesse. Diese demokratisch zu gestalten, ist für Subjekte zuweilen herausfordernd. So zeigt das Projekt *MiDENTITY* (vgl. Pichler et al. 2021: 19 ff.) die intensive Wirkung sozialer Medien auf die Identitätsbildung. Lernende erfahren eine Vielzahl an widersprüchlichen Subjektivierungsweisen in digitalen Räumen. Dortige Aushandlungsprozesse zu Fragen der nationalen, kulturellen und ethnischen Zugehörigkeit sind immer auch durch den

Algorithmus determiniert, der Postings und Likes machtvoll mitbestimmt. Zwischenzeitlich leisten auch künstliche Intelligenzen Subjektivierungsangebote in digitalen Räumen: Sie bewältigen komplexe Aufgaben in wenigen Sekunden, erzeugen aber auch Halluzinationen. Auch *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) wirkt auf die Identitätsbildung: In Anbetracht des Anthropozäns ist jedes Subjekt mehr denn je in der Verantwortung, sein Selbst- und Weltverhältnis im Mensch-Umwelt-System zu befragen. Jedes Subjekt beeinflusst zum Beispiel über den ökologischen Fußabdruck klimatische Bedingungen, ist aber zugleich eingebettet in gesellschaftliche Strukturen, die sich wiederum aus sozialen Gruppen mit widersprüchlichen Interessen und unterschiedlichen Machtmöglichkeiten speisen. Gerade in BNE sind Lernende einer „Divergenz der Anforderungen

– aus der neoliberalen Sozialisation der Konsumorientierung und Gewinnmaximierung einerseits und der Forderung nach Gerechtigkeit und ggf. auch Verzicht“ (Gryl & Budke 2016: 69) – ausgesetzt. Offenheit gegenüber einer Vielzahl an Subjektivierungsangeboten geht mit dem normativen Ziel eines guten Lebens für alle einher. Hieran setzt auch *Spatial Citizenship* an, denn „it follows normative guidelines from the basis of a societal coexistence and human dignity. At the same time, it provides openness, allowing the shaping and altering of societies as well“ (Gryl et al. 2017: 7).

Die selbstverantwortliche Partizipation von Subjekten an Diskursen in Prozessen gesellschaftlicher Transformation, wie sie im guten Handeln mitschwingt, bedeutet, zwischen bestehenden und neuen gesellschaftlichen Verhältnissen emanzipatorisch, also selbstbestimmt handeln und urteilen zu können. Allein in Anbetracht des Überwältigungsverbots des Beutelsbacher Konsens ist aber gutes Handeln als normatives Unterrichtsziel problematisch, insofern „normative Bildungsansätze [...] in besonderer Weise Gefahr [laufen], Schüler*innen – wenn auch mit besten Absichten – einseitige Sichtweisen zu vermitteln und ihnen zu wenig die Wahl eigener Handlungsentscheidungen zu überlassen“ (Ohl et al. 2016: 92). Auch Fögele und Partetzke (2023: 7) problematisieren gutes Handeln als normatives Bildungsziel am Beispiel von BNE und transformativen Lernansätzen: Politisch-bildender Geographieunterricht kann und darf Lernende nie in der alleinigen Verantwortung für das Erreichen nachhaltiger Ziele sehen, muss aber gleichzeitig darauf aufmerksam machen, dass individuelle Entscheidungen und gesellschaftliche Transformationen ineinandergreifen. Nicht grundlos umfasst *Spatial Citizenship* sowohl die Domäne des reflektierten Umgangs mit Geomedien und des Raums als auch die der politischen Bildung. In der politischen Bildung „liegt ein besonderes Augenmerk auf der Rolle von Institutionen und Gemeinschaften, gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Partizipation“ (Schulze et al. 2015: 153). Dies gilt auch für digitale Räume, die den Subjekten überregionale, gar globale Partizipation an Diskursen ermöglichen. Junge Lernende, die für sich noch identitätssuchend sind, sind dort umso mehr räumlich-fluiden Gemeinwesen ausgesetzt, in denen Zugehörigkeitsfragen verschiedenartig und machtvoll ausgehandelt werden.

Aus demokratiedidaktischer Sicht sollten sich Subjekte in einen Prozess der Selbst-Transformation bzw. der *Desubjektivierung* (vgl. Butler 2009: 227 ff.; Foucault 1990: 45) begeben, um sich der Wirkung machtvoller Subjektivierungsweisen auf ihre Subjektivität bewusster zu sein. Wesentlicher Bezugspunkt ist das *Bürgerbewusstsein*, mit dem Bürger*innen in der Lage sein sollten, nicht nur „vorgefundene Phänome-

ne zu beurteilen und handelnd zu beeinflussen“ (Lange 2008: 433). Sie sollten demokratiedidaktisch mündig, partizipativ und zivilgesellschaftlich „unter sich ändernden Bedingungen“ (Lange & Fischer 2016: 113) agieren. Das Bürgerbewusstsein formt und verändert sich in alltäglichen Aushandlungsprozessen, die die Subjektwerdung prägen. Subjektivierung ist ein Prozess der Unterwerfung und Gestaltung: Individuen unterwerfen sich hegemonialen Diskursen nebst ihren konstitutiven Außen, die sie als wahrhaftig ansehen. Sie werden so zu Subjekten; *aber*: Subjekte gestalten immer auch Diskurse: Sie können zum Fazit kommen, dass das konstitutive Außen, also das gesellschaftlich Abgelehnte, attraktiver und plausibler als bisherige hegemoniale Konstruktionen sei und als bestimmende Subjektivierungsweise wirkt (vgl. Laclau 1990: 66; Reckwitz 2006: 345). Diskurse determinieren Subjekte, die wiederum Diskurse determinieren.

In diversen Räumen handeln soziale Bewegungen Diskurse aus, um sich als dominante Wirklichkeitskonstruktion, also Veridiktion, durchzusetzen. „Das System von Veridiktion ist [...] die Gesamtheit der Regeln, die in bezug [sic] auf einen gegebenen Diskurs die Bestimmung dessen gestatten, welches die Aussagen sind, die darin als wahr oder falsch charakterisiert werden“ (Foucault 2004b: 60; vgl. Flügel-Martinsen 2021: 13) – immer mit der Folge des Ein- und Ausschlusses sozialer Gruppen. Entsprechend kann ein GW-Unterricht sowohl von der *Inclusive Citizenship Education* als auch von der *Diskursreflexivität* profitieren. *Inclusive Citizenship Education* verweist auf die Staatsbürgerschaft, mit der die Gesellschaft machtvoll über Fragen der Teilhabe und sozialen Ungleichheit sowie über die Konturen des Zugehörigkeitsregimes nebst normierenden Inklusions- und Exklusionsmechanismen entscheidet (vgl. Kleinschmidt & Lange 2022: 363). Die *Diskursreflexivität* verdeutlicht die von Subjekten initiierten Normenvariationen mittels selbst-bildnerischer Akte. Um die Grenze des Sag- und Unsagbaren demokratisch auszuhandeln, sollten Subjekte ihr Verhältnis zu Gesellschaftsstrukturen, dem konstitutiven Außen sowie dessen sozialen Funktionen in demokratischer und zivilgesellschaftlicher Verantwortung kritisch betrachten (vgl. Kegel 2022: 29 f.). All dies sind Faktoren, mit denen das Bürgerbewusstsein zu einem reflexiven Ort werden kann, sodass Subjekte den konfliktreichen Wandel in sozialpolitischen Räumen emanzipativ mitgestalten.

Der Konflikt entsteht, weil das, was als wahr und falsch zu gelten hat, ein Deutungskampf von Subjekten mit heterogenen Lebensvorstellungen in sozialen Gruppen ist. Diesen Kampf handeln sie in politisch-institutionellen Verfahren wie auch in sozialen Entscheidungsprozessen des Alltags aus. Daher sollten Ansätze wie *Spatial Citizenship*, *BNE* oder

MiDENTITY immer auch die politische Dimension des Sozialen, also das Politische, berücksichtigen. Besonders die Verschränkung von Demokratiebildung und dem Politischen verweist auf einen immanenten Zusammenhang von Institution und Alltag in einer Demokratie, weil „das ‚Politische‘ in der wissenschaftlichen Diskussion seit 1989 nicht mehr allein etatistisch [...], sondern viel stärker als bisher auch horizontal interpretiert und in die Gesellschaft und in die Lebens- und Sozialformen der Menschen hinein zurückverlagert wird“ (Himmelmann 2016: 23). Während die Demokratiebildung widersprüchliche Subjektivierungsangebote zwischen sozialem Handeln und Institutionen mittels der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform *pädagogisch* verbindet, begreift das Politische *philosophisch* (De-) Subjektivierungen als Teil emanzipatorischer Konflikthandlungen.

Gesellschaftswandel ist konfliktreich, weil es die wiederkehrende Erschütterung von brüchigen Fundamenten ist: Subjekte bringen bisherige Fundamente einer Gesellschaft zum Einstürzen; sie lassen neue entstehen, die sich in ihrer Festigkeit erst erweisen müssen, um sie dann wieder einstürzen zu lassen. Genau hier setzt das Politische an. „Und zwar deshalb, weil das Politische auf die Frage der Gründung verweist, die sich jeder Gesellschaft stellt, sobald sich Gewissheiten, Prinzipien und Werte, auf denen sie gebaut ist, als fungibel erwiesen haben“ (Marchart 2010: 8). Diese Gründung findet „unter Bedingungen der Kontingenz, also der Abwesenheit eines letzten Grundes“ (Marchart 2010: 9) statt. Diese Infragestellung bestehender Ordnungen und das Streben nach neuen Gründungen zeigen sich nicht erst heute in Anbetracht digitaler Technologien, Klimaveränderungen oder des Ukraine-Konflikts. Auch zur Zeit der Hochmoderne führten die Massenproduktion und die Eisenbahn, aber auch das Frauenwahlrecht und der Erste Weltkrieg zu neuen Subjektivierungsweisen. Damals bescheinigte Dewey (1996: 112) als Begründer der Demokratiebildung der Öffentlichkeit „ein intellektuelles Problem, in einem Maße, das gegenüber den politischen Geschäften vorangegangener Zeitalter ohne Vergleich ist“. So wie damals sind auch heutige Subjekte mit herausfordernden Diskursen konfrontiert. Hierauf geht der GW-Lehrplan (vgl. BMBWF 2024) ein, wenn er Lernende befähigen will, als reflektierte Subjekte in einer sich immer schneller drehenden, zuweilen auch brüchiger werdenden Gesellschaft demokratisch kompetent zu handeln. Insbesondere zu Fragen gesellschaftlicher Transformationen sollte sich jedes Subjekt zweierlei bewusst sein: 1) *welche Position das Subjekt in gesellschaftlichen Strukturen einnimmt* und 2) *welche bestehenden wie auch neuen Subjektivierungsweisen das Subjekt für sich begründet annimmt*

und ablehnt. Dies wäre eine erste Grundstruktur, wie Subjekte über Kritik zu einem guten Handeln für alle in Anbetracht von *Spatial Citizenship*, *BNE* oder auch Diskursen in digitalen Räumen kommen könnten. Aber diese Grundstruktur ist noch ergänzungsbedürftig, sodass die hier zu behandelnde Frage lautet: Inwiefern könnte der demokratiedidaktische GW-Unterricht mithilfe der politischen Dimension des Sozialen und der Demokratiebildung Subjekten ermöglichen, Kritik an ihren Welt- und Selbstverhältnissen zu üben – und zwar im Sinne eines reflektierten Prozesses der Selbst-Transformation bzw. (De-) Subjektivierung?

2 Das Politische: Demokratie als permanenter Gründungsversuch

Die normativen Ziele eines politisch-bildenden GW-Unterrichts beziehen sich auf demokratische Grundsätze, Menschenrechte und Partizipation. Gleichzeitig ist auch deren Bedeutung fungibel: Subjekte handeln gesellschaftliche Regeln immer wieder aufs Neue aus, sodass zum Beispiel bisher unsichtbare Subjekte in der Gesellschaft Sichtbarkeit erhalten. Zwischenmenschliches Zusammenleben reproduziert sich nicht nur selbst, sondern erneuert sich auch stets aufs Neue (vgl. Pokraka et al. 2016: 85). Hierin liegt die Brüchigkeit gesellschaftlicher Fundamente, die sich im Politischen zeitigt. In der Differenz zur Politik offenbart das Politische die permanente Ungewissheit des Zusammenlebens. Gesellschaften sind fluide, weil Subjekte im permanenten Konflikt um die Erweiterung von Gleichheit stehen. Sie ringen um Macht und möglichst freie Deliberation in räumlich-fluiden Gemeinwesen.

Die Differenz zwischen Politik und dem Politischen verweist auf die Kontingenz demokratischer Gesellschaften. Sie lässt sich mit Mouffe (2007: 15) und Marchart (2010: 67 ff.) auch als ontisch-ontologische Differenz beschreiben. Politik als Ontologie verweist auf jene Fundamente, auf denen Subjekte ihr alltägliches Zusammenleben organisieren. Demokratische Institutionen handeln mittels parteipolitischer Konkurrenz Gesetzgebungen aus und stellen den Rahmen des alltäglichen Zusammenlebens von Subjekten zur Verfügung. Solche Rahmen basieren auf gesellschaftlichen Schließungen, in denen Fragen der Machtverteilung mittels des Verhältnisses zwischen hegemonialen Diskursen und dem konstitutiven Außen geklärt sind. Hiermit gehen gesellschaftliche Fundierungen als Universalien einher, die versuchen, sich gegen Infragestellungen zu immunisieren – und trotzdem können sie immer nur temporär und prekär sein. In historischen Momenten durchbrechen Sub-

jekte den metaphysischen Schein von Universalien. Entsprechend offenbart sich das Politische ontisch als die Brüchigkeit von Fundamenten demokratischer Gesellschaften. Das Politische zentriert Subjekte, die sich der politischen Dimension ihres sozialen Handelns bewusster werden. In prägnanter Weise meint Rosanvallon (2003: 14; Übers. v. Marchart 2010: 13; Herv. i. O.) mit dem Politischen

„sowohl eine Modalität der Existenz des gemeinsamen Lebens als auch eine Form kollektiven Handelns, die sich implizit von der Ausübung der Politik unterscheidet. Sich auf das Politische und nicht auf die Politik beziehen, d. h. von Macht und von Gesetz, vom Staat und der Nation, von der Gleichheit und der Gerechtigkeit, von der Identität und der Differenz, von der *citoyenneté* und Zivilität, kurzum: heißt von allem sprechen, was ein Gemeinwesen jenseits unmittelbarer parteilicher Konkurrenz um die Ausübung von Macht, tagtäglichen Regierungshandelns und des gewöhnlichen Lebens der Institutionen konstituiert.“

In diesem Jenseits institutioneller Entscheidungsverfahren stellen Subjekte normative und ethische Fragen zum kollektiven Zusammenleben im Alltag. Sie initiieren konflikthafte Prozesse, in denen sie bestehende Inklusions- und Exklusionsmechanismen neu ordnen. Das Politische ist dann Ausdruck beständiger Ungewissheit demokratischer Gesellschaften: „The only democratic society is one which permanently shows the contingency of its own foundations – in our terms, permanently keeps open the gap between the ethical moment and the normative order“ (Laclau 2000: 86; vgl. Lefort 1990: 296). Diese offene Lücke im Demokratischen ermöglicht die emanzipative, wenn auch konflikthafte Neuordnung gesellschaftlichen Zusammenlebens.

Den emanzipativen Charakter des Politischen beschreibt Rancière (2002, 2008) mithilfe einer notwendigen Unterbrechung gesellschaftlicher Ordnung, um eine vermeintlich bestehende Gleichheit als Ungleichheit zu identifizieren. Diesbezüglich unterscheidet Rancière zwischen der polizeilichen Ordnung und Politik: Gesellschaften organisieren sich über Zuordnungen, die aufzeigen, welche Teile des gesellschaftlichen Körpers als sichtbar und sagbar bzw. unsichtbar und unsagbar erscheinen. Insbesondere die Polizei als institutionelle Politik übernimmt diese Zuteilung, denn sie ist „eine Ordnung der Körper, [...] die dafür zuständig ist, dass diese Körper durch ihren Namen diesem Platz und jener Aufgabe zugewiesen sind; sie ist eine Ordnung des Sichtbaren und des Sagbaren, die dafür zuständig ist, dass diese Tätigkeit sichtbar ist

und jene andere es nicht ist, dass dieses Wort als Rede verstanden wird und jedes andere als Lärm“ (Rancière 2002: 41). Die Grenze zwischen Rede und Lärm reguliert die Polizei: Sie hält die bestehende Ordnung aufrecht. Sie entscheidet, welche Demonstrationen sichtbar und unsichtbar bleiben. Sie bestimmt, wenn es gilt: „Weiterfahren! Es gibt nichts zu sehen“ (Rancière 2008: 33). Genau diese Ordnung verschleiert und zementiert bestehende Ungleichheiten, die erst durch eine Unterbrechung als sichtbar und sagbar erscheinen. Diese Unterbrechung nennt Rancière (vgl. Rancière 2002: 74 f.; Rancière 2008: 37) Politik und meint das Politische. Ihm geht es darum, gesellschaftliche Ordnungen ihren nicht-hinterfragbaren Universalien zu entziehen. Jenen Subjekten soll mittels Dissens eine Stimme und Sichtbarkeit ermöglicht werden, die zuvor ohne Anteil an der Ordnung waren. Subjekte verursachen Dissens, „indem sie der polizeilichen Ordnung, die die Gemeinschaft gliedert, künstlich eine Gemeinschaft hinzufügen, die nur durch und für den Konflikt existiert, eine Gemeinschaft des Konflikts über das Dasein des Gemeinsamen zwischen dem, der Anteil hat, und dem, der anteillos ist“ (Rancière 2002: 47). In der konflikthafte Unterbrechung können emanzipative Momente entstehen, sofern sie in der bestehenden Gleichheit jene Ungleichheit in den Fokus rückt, die die Gesellschaft zuvor verschleiert. Stimmlose Subjekte erhalten eine Stimme.

Insgesamt verweist das Politische auf die Gestaltbarkeit und Veränderbarkeit demokratischer Gesellschaften. Dieser Kontingenz wohnt nach Marchart (2010: 35 f.) eine Paradoxie inne: Das Politische lässt sich theoriegeschichtlich mithilfe zweier grober Aspekte beschreiben: der freien Deliberation im arendtianischen bzw. assoziativen Sinne und dem Konflikt um Macht im schmittschen bzw. dissoziativen Sinne. Letztere geht auf Carl Schmitts (1963) Freund/Feind-Unterscheidung zurück, die einen totalitären Antagonismus einschließlich der Vernichtung des Feindes vorsieht. Bei Laclau und Mouffes gezähmtem Antagonismus stehen sich zwar Feinde gegenüber, aber sie teilen „eine gemeinsame Bindung an ethisch-politischen Prinzipien liberaler Demokratie [...]: Freiheit und Gleichheit“ (Mouffe 2010: 103; vgl. Mouffe 2007: 29 ff.; Laclau & Mouffe 2001: 93 ff.). Er verweist auf die für liberale Demokratien immanente Pluralität und macht Gesellschaften als fluide Entitäten erklärbar.

Plurale Identitäten sind fester Bestandteil demokratischer Gesellschaften, um Subjekten ihre individuellen Lebensvorstellungen zu ermöglichen. Gleichzeitig bedarf jede Gesellschaft einer Identitätsschließung, um sich als ‚Wir‘ begreifen zu können – wie zum Beispiel über die Staatsbürgerschaft. Sie initiiert aber zugleich In- und Exklusionsprozesse im Sinne einer „Grenze

zwischen ‚uns‘ und ‚ihnen‘“ (Mouffe 2010: 55). Neben dieser rein formalen Beschreibung konstituiert sich ein pluraler Demos über multiple Identitäten. Ein Subjekt setzt sich identifikatorisch aus diversen Teilen zusammen, die sich zum Beispiel auf „gender, class, race, ethnicity, sexual orientation, and so on“ (Mouffe 1993: 71) beziehen. Entsprechend kann die Identität eines Demos „nie vollständig konstituiert sein, und sie kann nur in multiplen und konkurrierenden Formen der *Identifikation* existieren. Liberale Demokratie besteht genau in der Anerkennung dieser konstitutiven Spaltung zwischen dem ‚Volk‘ und seinen verschiedenen Identifikationen“ (Mouffe 2010: 66; Herv. i. O.). Diese Identifikationen sind immer unterschiedlich stark in Gesellschaften ausgeprägt.

Identitäten lassen sich über Sozialbeziehungen und Subjektkonstitution näher beschreiben. Subjekte identifizieren sich nicht allein über die Staatsbürgerschaft, sondern über verschiedene Identitätsbereiche, die ins Unendliche gehen können. Die gesellschaftliche Stellung solcher Identitäten wird von Diskursen als Artikulationspraktiken, wenn auch nur temporär, festgelegt: Sie müssen sich als Hegemonien durchsetzen und behaupten. „Any discourse is constituted as an attempt to dominate the field of discursivity, to arrest the flow of differences, to construct a centre. We will call the privileged discursive points of this partial fixation, *nodal points*“ (Laclau & Mouffe 2001: 112). Solche Knotenpunkte konkretisieren sich mithilfe von Signifikanten (z. B. Knotenpunkt *Mann* mit Signifikanten *groß und stark* versus Knotenpunkt *Frau* mit *klein und schwach* in Diskursen über Geschlechter(un)gleichheit). Sie existieren im zwischenmenschlichen Zusammenleben zahllos, weil unendlich viele Formen sozialer Wirklichkeiten vorhanden sind. Hegemoniale Knotenpunkte können sich untereinander überlappen. Knotenpunkte und Signifikante können sich auch anders als bisher ordnen. Sie führen zu komplexen Identitäten von Subjekten, was sich beispielhaft im Projekt *MiDENTITY* zeigt. Dieses untersucht explizit Identitätskonstruktionen in sozialen Medien, weil junge Menschen dort – auch in Form von *Fake News*, *Echoräumen* und *hate speech* – hegemoniale und marginalisierte Zugehörigkeitszuschreibungen erfahren und mit aushandeln. Sie sollten selbstkritisch mit Begegnungen in digitalen Räumen umgehen können (vgl. Pichler et al. 2021: 26 ff.; Hintermann et al. 2020: 120 ff.). Dies gilt umso mehr, wenn sich Konflikte durch multiple Subjektivierungsweisen ergeben.

Kontingenten Artikulationspraktiken wohnen Konflikte inne. In diskursiven Prozessen will jede Artikulationspraktik die gesellschaftliche Ordnung bestimmen. So versteht Mouffe (2015: 22) unter hegemonialen Praktiken jene „Artikulationspraktiken, durch die eine gegebene Ordnung geschaffen und die Bedeutung der

gesellschaftlichen Institutionen festgelegt wird. Dieser Sichtweise zufolge ist jede Ordnung die temporäre und gefährdete Artikulation kontingenter Praktiken“ (Mouffe 2015: 22; vgl. Mouffe 2007: 25f.; Laclau & Mouffe 2001: 134f.). Folglich sind Subjekte permanenten Kämpfen um Deutungshoheiten ausgesetzt. Solche Aushandlungsprozesse bedürfen in Demokratien eines gezähmten Antagonismus. Liberale Demokratien bedürfen nach Mouffe und Laclau einer Identitätsschließung, womit in Gesellschaften unendlich viele ‚Wir‘ in Abgrenzung zum ‚Sie‘ existieren. „It is an ‘outside’ which blocks the identity of the ‘inside’ (and is, nonetheless, the prerequisite for its constitution at the same time). With antagonism, denial does not originate from the ‘inside’ of identity itself but, in its most radical sense, *from outside*; it is thus pure facticity which cannot be referred back to any underlying rationality“ (Laclau 1990: 17; Herv. i. O.). Dabei kann sich das konstitutive Außen – Laclaus (1990: 39) *‘dislocation’* – als attraktivere und plausiblere Alternative durchsetzen. Aber weil demokratischen Gesellschaften Pluralität inhärent ist, sollten sie Konflikte friedlich lösen und Identitäten im konstitutiven Außen tolerant gegenüberstellen. Nur so erkennen sie legitime Interessen im räumlich-fluiden Zusammenleben von demokratischen Subjekten. Hierin liegt der Kern der Differenz zwischen Politik und dem Politischen, die Mouffe wie folgt darlegt:

„Unter dem ‚Politischen‘ verstehe ich die Dimension des Antagonismus, die menschlichen Verhältnissen inhärent ist, viele Formen annehmen kann und in unterschiedlichen Typen sozialer Verhältnisse entsteht. Auf der anderen Seite bezeichnet ‚Politik‘ das Ensemble von Praktiken, Diskursen und Institutionen, die eine bestimmte Ordnung zu etablieren versuchen und menschliche Ko-Existenz unter der Bedingung organisieren, die immer potentiell konfliktorisch sind, da sie von der Dimension des Politischen affiziert werden. Ich denke, dass die wohl zentrale Frage demokratischer Politik nur gestellt werden kann, wenn wir die Dimension des Politischen anerkennen und verstehen, dass Politik in der Domestizierung von Feindschaft besteht und im Versuch, den potentiellen Antagonismus, der in menschlichen Verhältnissen herrscht, zu entschärfen“ (Mouffe 2010: 102 f.).

Der politischen Differenz kann aber kein reiner Konfliktessentialismus (vgl. beispielhaft Flügel-Martinsen 2017: 165 ff.) innewohnen: Konflikte zwischen sozialen Gruppen begründen sich nicht in der Notwendigkeit des Konflikts – vielmehr geht es ihnen um Akzeptanz für die eigene Sichtbarkeit und Teilhabemöglichkeit im Zusammenleben. Hierauf lenkt Are-

ndt die Aufmerksamkeit mit ihrem Begriff des Politischen. Demnach organisieren sich Subjekte als plurale Gleiche mittels eines Miteinander-Sprechens und -Handelns in einer sich als kontingent verstehenden Gesellschaft. Als Begründerin der assoziativen Tradition des Politischen sieht sie in der Gleichartigkeit und Verschiedenheit Freiheit für alle – erst dadurch können sie ihre Konflikte in offenen Deliberationen lösen: „Der Sinn des Politischen hier, aber nicht sein Zweck, ist, daß [sic] Menschen in Freiheit, jenseits von Gewalt, Zwang und Herrschaft, miteinander verkehren, Gleiche mit Gleichen, die nur in Not-, nämlich Kriegszeiten einander befehlen und gehorchten, sonst aber alle Angelegenheiten durch das Miteinander-Reden und das gegenseitige Sich-Überzeugen regelten“ (Arendt 1993: 39). Hierdurch versteht sie das Politische als deliberativen Agonismus. Der Streit ist immer ein kommunikativer Prozess, bei dem vor allem überzeugende Argumente bedeutsam sind. Vorbild ist die griechische Antike. In den Stadtstaaten haben Vollbürger ihre Anliegen gemeinsam geregelt. Entsprechend bestimmt Arendt den agonalen Geist als das „leidenschaftliche Sich-an-Anderen-Messen, das seinerseits wiederum dem Begriff des Politischen in den Stadt-Staaten seinen eigentlichen Gehalt gab“ (Arendt 2005: 243). Nicht nur Leidenschaft prägt Deliberation im Politischen, sondern auch der Wettstreit. Subjekte ringen um die besten Ansichten und sollten offen für Neues sein. Sozialbeziehungen und Subjektkonstitutionen sind nie abgeschlossen. Aushandlungen von Zugehörigkeitskategorien, wie sie in Diskursen typisch sind, sind nie vollständig geschlossen, sondern stets offen für Veränderungen – und zwar dann, wenn sie sich als bessere Argumente durchsetzen. „Indeed, Arendt believed that through participating in politics we can satisfy our public and existential needs at the same time, by a participation in the pursuit of common goals through deliberation and judgment, which is at the same time an agonistic striving for distinction“ (Ballacci 2019: 19; vgl. Bedorf 2010: 18). Freiheit ist die Akzeptanz für plurale Identitäten, die auf gleichen Subjekten basiert. Genau dieser Umstand meint die Einzigartigkeit von Subjekten.

Verschiedenheit und Gleichheit verweisen auf Natalität. Dieser Begriff beschreibt die „Gebürtlichkeit, kraft derer jeder Mensch einmal als ein einzigartiges Neues in der Welt erschienen ist“ (Arendt 2005: 212; vgl. Arendt 2013: 276). Diese Einzigartigkeit setzt im Subjekt das Handeln und Sprechen in Gang: Subjekte grenzen sich voneinander ab und kommen so ins gemeinsame Handeln und Sprechen. „Handelnd und sprechend offenbaren die Menschen jeweils, wer sie sind, zeigen aktiv die personale Einzigartigkeit ihres Wesens, treten gleichsam auf die Bühne der Welt [...]“ (Arendt 2005: 219). Kontingenz ist dann das Typische;

die wiederholte Aushandlung von Fragen der Zugehörigkeitskategorien das Gewohnte. Subjekte bewahren ihre Einzigartigkeit, um sich ihr Sein beibehalten zu können. Sie sind gleichsam einer notwendigen Gleichartigkeit ausgesetzt. Sie brauchen das Handeln und Sprechen im Miteinander. Sie müssen sich gegenseitig in ihrer Individualität anerkennen und so deliberative Prozesse immer als offen für das Neue begreifen. Wenn immer das beste Argument gewinnen soll, können deliberative Ergebnisse nie vorbestimmt sein.

In der Unbestimmtheit deliberativer Prozesse liegt die Freiheit der Subjekte. Sie sind sich stets ihrer Einzigartigkeit bewusst. Sie handeln und sprechen im Gemeinsamen über ihre Verschiedenheiten und finden so zu immer neuen Möglichkeiten des Zusammenlebens. Genau durch diese Freiheit können sie Wunder vollbringen; und zwar nicht, weil sie „wundergläubig wären, sondern weil die Menschen, solange sie handeln können, das Unwahrscheinliche und Unerrechenbare zu leisten imstande sind und dauernd leisten, ob sie es wissen oder nicht“ (Arendt 1993: 35). Diese freiheitliche Kraft entfalten Subjekte nur im Wechselspiel zwischen dem Alten und Neuen. Erziehung muss konservativ *und* revolutionär sein, um gesellschaftliche Veränderungen zu ermöglichen: Das Konservative bewahrt das Gemeinsame; das Revolutionäre ermöglicht über das Neue die Vielfalt.

Erziehen tun wir im Grunde immer für eine aus den Fugen geratene oder geratende Welt [...]. Um die Welt gegen die Sterblichkeit ihrer Schöpfer und Bewohner im Sein zu halten, muß sie dauernd neu eingerenkt werden. Die Frage ist nur, daß [sic] wir so erziehen, daß [sic] ein Einrenken überhaupt möglich bleibt, wenn es auch natürlich nie gesichert werden kann. Unsere Hoffnung hängt immer an dem Neuen, das jede Generation bringt (Arendt 2013: 273).

Insgesamt verweist das Politische darauf, wie sehr sich Subjekte immer wieder die Frage stellen, wie sie ihr zwischenmenschliches Zusammenleben organisieren und Gleichheit für alle schaffen. Das Emanzipative ist die wiederholte Infragestellung bestehender Ordnungen, die Subjekte konfliktreich und deliberativ über die Sichtbarkeit und Sagbarkeit bestehender Ungerechtigkeiten aushandeln.

3 Demokratiebildung: Gründungsversuche im Alltag und in Institutionen

Das Politische, das auf Fragen der Gleichheit über machtvolle Sozialbeziehungen und deliberative Konfliktlösungen verweist, bezieht sich auch auf die De-

mokratiebildung. So behandelt die geographische Bildung Fragen der demokratischen Raumgestaltung: Räume sind komplex und sozial konstruiert, da jeder Raum nur begrenzte Ressourcen zur Verfügung stellt und seine Gestaltung Ergebnis sozialer Aushandlungsprozesse ist, in denen sich ungleiche Machtbeziehungen widerspiegeln (vgl. Gryl 2025: 142). Dieser Raumbegriff zeigt sich dann auch in beispielhaften GW-Themen wie *BNE*, *MiDENTITY* und *Spatial Citizenship*. Durch Räume entstehen Subjektivierungsweisen, die gerade Lernende nicht einfach nur akzeptieren, sondern vielmehr im emanzipativen Sinne selbstbestimmt und partizipativ mitgestalten. Subjekte sollten eine Offenheit gegenüber veränderten Räumen mitbringen, um sie so demokratischer zu gestalten. Dies setzt voraus, dass sie ihr Welt- und Selbstverhältnis insoweit reflektieren können, als sie das Ineinandergreifen ihres Alltags mit gesellschaftlichen Systemen wie zum Beispiel bei der Raumgestaltung begreifen.

Als Erstes zentriert die *Demokratie als Lebensform* das Subjekt in seiner Lebenswelt, in der es auch mit GW-Inhalten konfrontiert ist. Jedes Subjekt kann zum Beispiel in BNE lernen, seine Mensch-Umwelt-Beziehung im Alltag zu gestalten und zu verändern – und zwar auch in der Zusammenarbeit mit anderen Subjekten – wie zum Beispiel ein besserer Umweltschutz in der Schule. Kooperation und problemlösendes Wissen im Sinne einer kontinuierlichen Lernfähigkeit sind ein Kernanliegen der Demokratie als Lebensform. Diesbezüglich zielt die Demokratiebildung darauf, dass Subjekte komplexe Gewohnheiten durch mannigfaltige Erfahrungen ausbilden. Indem sie sich wiederholt mit ihren Mitsubjekten auf neue Gegebenheiten einstellen, bildet sich ein problemlösendes Wissen aus. Hierdurch erlernen sie wesentliche Fähigkeiten des demokratischen Handelns und Urteilens.

Demokratisches Handeln und Urteilen bedingen zunächst Gewohnheiten, also „special sensitiveness or accessibility to certain classes of stimuli, standing predictions and aversions, rather than bare recurrence of specific acts“ (Dewey 1930: 42). Gewohnheiten ermöglichen Ideen, die sich in Handlungen manifestieren (vgl. Dewey 1930: 30 f.) und durch Impulse herausgefordert werden: „Impulses are the pivots upon which the re-organization of activities turn, they are the agencies of deviation, for giving new directions to old habits and changing their quality“ (Dewey 1930: 93). Der Zusammenhang zwischen Gewohnheiten und Impulsen findet sich in den Erfahrungen, die das Subjekt im sozialen Handeln seines Alltags macht. Je unterschiedlicher die Erfahrungen sind, desto mehr ist das Subjekt in der Lage, mit Veränderungen umzugehen und sie zu gestalten. Vielfältige Gewohnheiten, die auf mannigfaltigen Erfahrungen im Alltag

basieren, ermöglichen dem Subjekt, auf neue Impulse und Erfahrungen gelassen reagieren zu können. Vielfältige Erfahrungen versetzen das Subjekt in die Lage, zukünftige Probleme besser zu lösen. Sie können auf ein zusammenhängendes Wissen und sinnhafte Bedeutungen zurückgreifen, um ihre soziale Umwelt reflektiert zu gestalten und zu verändern (vgl. Dewey 1993: 188; Oelckers 2009: 143). Die Grundidee ist, dass Subjekte ihre gewohnten Handlungen und Urteile zunehmend ausdifferenzieren, sodass der Grundsatz gelten kann: Je mehr Gewohnheiten an Komplexität gewinnen, desto flexibler und sicherer sollten Subjekte in der Bewältigung unterschiedlichster Situationen sein (vgl. Oelckers 2009: 152). Sie erwerben eine *reflective intelligence*: Sie weiten über aktive Lösungsanwendung die Grenzen ihrer Erfahrungen aus (vgl. Oelckers 2009: 152 ff.; Himmelmann 2016: 47). Wissen muss sich in neuen Situationen wiederholt erweisen. Kann es sich nicht erweisen, so entstehen wichtige Erfahrungsbrüche, die zum Denken anregen:

„Das Denken schließt alle diese Schritte in sich: das Erblicken eines Problems, die Beobachtung der gegebenen Tatsachen, die Formung und Ausarbeitung eines naheliegenden Schlusses und die handelnde Erprobung. Wenn auch alles Denken in Erkenntnis ausmündet, so ist ihr Wert an sich doch letzten Endes geringer als ihr Wert für das Denken. Denn wir leben nicht in einer abgeschlossenen und fertigen Welt, sondern in einer, die sich ständig wandelt“ (Dewey 1993: 203).

Das Denken zeitigt seinen Vorteil im Prozessualen: Das Subjekt entwickelt die Fähigkeit, Erkenntnisse zu verändern und damit Gewohnheiten infrage zu stellen sowie ausdifferenzieren.

Mit der Infragestellung des Bestehenden geht eine unvollendete Subjektkonstitution einher, die auch eine soziale Seite hat. Gerade das Politische verweist auf Pluralität, die einer jeden Demokratie in ihrer sozialen Dimension inhärent ist. Subjektidentitäten suchen ihre Sichtbarkeit und Sagbarkeit in Gesellschaft. Sozialer Wandel ist damit zentral für eine *Demokratie als Lebensform*; entsprechend braucht es „eine Form der Erziehung, die in dem Einzelnen ein persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluß [sic] der Gruppen weckt und diejenigen geistigen Gewohnheiten schafft, die soziale Umgestaltung sichern, ohne Unordnung herbeizuführen“ (Dewey 1993: 136). Subjekte sollten sich mit anderen über das gemeinsame Zusammenleben verständigen. Transformationsprozesse sind wesentlicher Bestandteil einer demokratischen Öffentlichkeit, die Lernende bereits in ihrer unmittelbaren Lebenswelt (z. B. in der Schule) erfahren. So erlernen sie Reflexionsprozesse als

Bestandteil des demokratischen Zusammenlebens. Diese hat eine „anthropologisch-kulturelle Dimension“ (Himmelmann 2016: 119), die das Subjekt als ein selbstverwirklichendes, selbstbestimmtes und individuelles Wesen versteht. Das Subjekt hat ein Anrecht auf Gleichberechtigung, sodass es als soziales Wesen andere anerkennt, mit ihnen kooperiert und sozial verantwortlich und engagiert ist (vgl. Himmelmann 2016: 119). Das Subjekt operiert – wie es Dewey (1993: 121 f.) formuliert – in einer beweglichen Gesellschaft zwischen Anpassungsfähigkeit und persönlichen Initiativen. Nur so erlernen sie, räumlich-fluide Gemeinwesen als Teil ihrer Subjektconstitution wahrzunehmen.

Die individualistisch-subjektiven sowie sozial-kooperativen Bausteine der *Demokratie als Lebensform* ermöglichen Subjekten in ihrem Alltag ein besseres Verständnis für die Interdependenz individueller und gesellschaftlicher Entscheidungen. Sie müssen sich als Individuen begreifen, deren Welt- und Selbstverhältnisse im Kontext ihres sozialen Umfeldes entstehen. Lernende können nur dann ein Verantwortungsbewusstsein entwickeln, sofern sie ihre individuellen Entscheidungen im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen abwägen. Entsprechend muss Erziehung „darauf abzielen, die Erfahrungsmöglichkeiten der Kinder in Bezug auf sich selbst und in ständiger Wechselwirkung mit der sächlichen und gesellschaftlichen Umwelt stets neu zu organisieren und damit eine Bereicherung und ein Fortschreiten des Wachstums von Erfahrung zum Zwecke der Lösung praktischer Probleme zu ermöglichen“ (Himmelmann 2016: 47). Das soziale Umfeld determiniert Handlungs- und Urteilsentscheidungen von Subjekten. Es kann die Umsetzung von Handlungsoptionen durch das zwischenmenschliche Zusammenleben erschweren oder vereinfachen. Auf diesen Umstand verweisen GW-Inhalte wie *BNE* (vgl. Gryl 2025: 145; Gryl & Budke 2016: 68f.), *Spatial Citizenship* (vgl. Gryl 2025: 146) oder auch *MiDENTITY*: Verantwortungsbewusstes Handeln und Urteilen verlangt von Subjekten, den sozialen Nahraum mit anderen Subjekten zu gestalten. Dabei sollen sie eigenverantwortlich agieren, aber es schließt immer auch ein Verständnis für gesamtgesellschaftliche Strukturen ein. „Ein angemessener Umgang mit der Frage nach ‚gutem‘ Handeln bedeutet immer auch die Klärung von Verantwortlichkeiten. Diese beinhaltet das Bewusstmachen der Chancen, aber auch der Grenzen eigener Einflussnahme (z. B. durch ein bestimmtes Konsumverhalten)“ (Ohl et al. 2016: 94). Dies setzt den Nährboden für zivilgesellschaftliche Teilnahme.

Zivilgesellschaft wohnt der Idee inne, Konflikte friedlich und deliberativ zu lösen. Sie ermöglicht die Einbindung vielfältiger Interessen in der Konfliktre-

gelung. Sie umklammert den sozialen Nahraum mit dem Zusammenleben in diversen Teilsystemen, die als Ganzes eine demokratische Gesellschaft abstrakt formen und so zwischenmenschliches Zusammenleben organisieren. Diese Teilsysteme „gehen im Alltagsbewusstsein unmerklich ineinander über“ (Himmelmann 2016: 123). Die zivilgesellschaftlich-aktive Gestaltung solcher Teilsysteme gelingt Lernenden, wenn sie nicht nur gestalterische Erfahrungen im sozialen Nahraum machen. Sie sollten zudem innerhalb systemischer Gesellschaftsstrukturen handeln und urteilen. Hierfür ist Dahrendorf, den Himmelmann (2016: 140) als „Schlüssel zum Verständnis“ einer *Demokratie als Gesellschaftsform* ansieht, bedeutsam.

Dahrendorf konzeptualisiert einen progressiven Antagonismus. Subjekte ringen um die Nutzung und Ausweitung von Lebenschancen in der Gesellschaft, um für sich Optionen der individuellen Lebensgestaltung zu generieren. Dies können sie aber nur innerhalb gesellschaftlicher Strukturen, weil diese Auswahlmöglichkeiten zur individuellen Lebensgestaltung, also Angebote, bereitstellen. Folglich entsteht Dahrendorfs Antagonismus „in der Teilung von Konflikten, die sozusagen ein progressives Interesse am Bestehen der Ordnung oder ein progressives Interesse am Wandel der Ordnung haben“ (Bonacker 1996: 67). Die Paradoxie gesellschaftlicher Konflikte besteht darin, dass Subjekte gesellschaftliche Strukturen herausfordern, aber auch in ihnen Akzeptanz finden müssen. Dies verlangt von ihnen – gerade im Vergleich zur Gestaltung des sozialen Nahraums wie der Schule – eine zunehmend formale Interessensvertretung und einen höheren Grad der professionellen Organisation. Eine solche Konfliktbewältigung unterteilt Dahrendorf (1972: 35 f.) in drei Schritte: von der Bildung von Quasi-Gruppen, also Menschen mit ähnlichen, aber unbewusst geteilten Interessen, über faktisch organisierte Interessensgruppen zu tatsächlich stattfindenden Konflikten, also „Auseinandersetzungen zwischen Parteien bzw. Elementen mit sichtbarer eigener Identität“ (Dahrendorf 1972: 36). Erst in der Sichtbarkeit von Identitäten können Ungleichheiten innerhalb gesellschaftlicher Strukturen anerkannt und Lebenschancen erweitert werden.

Auf der Gesellschaftsebene operieren Subjekte in verschiedenen Teilsystemen, die wiederum die Subjektconstitution erheblich, aber häufig unbewusst beeinflussen. In ihnen können Subjekte Sozialbeziehungen aufbauen und pflegen. Sie finden dort Gleichgesinnte und bestärken Lebensvorstellungen. Entsprechend entfalten Teilsysteme Autoritäten und entscheiden darüber mit, inwiefern Subjekte Optionen der Lebensgestaltung nutzen können. Solche Teilsysteme nennt Dahrendorf (1992: 41) Ligaturen. Sie sind „strukturell vorgezeichnete Felder menschlichen

Handelns. Der Einzelne wird kraft seiner sozialen Position und Rollen in Bindungen oder Ligaturen hineingestellt. Diese sind oft mit emotionalen Gewichten geladen [...]: die Ahnen, die Heimat, die Gemeinde, die Kirche“ (Dahrendorf 1979: 51). Sie weisen dadurch Zugehörigkeiten aus und festigen Bindungen, weil sie Orte gemeinsam geteilter Interessen von Subjekten sind und dadurch die Sichtbarkeit von sozialen Gruppen ermöglichen. Je größer diese Gruppen sind, desto eher entfalten sie in Gesellschaft Autorität. Hierdurch ermöglichen oder verunmöglichen Ligaturen die Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten von Subjekten, weil Optionen „in sozialen Strukturen gegebene Wahlmöglichkeiten, Alternativen des Handelns“ (Dahrendorf 1979: 50) sind. Inwiefern Subjekte also Lebenschancen nutzen können, hängt davon ab, inwiefern Ligaturen ihnen dies ermöglichen.

Lebenschancen versetzen Subjekte in die Lage, individuelle Vorstellungen über ein gutes Leben für alle zu realisieren, wofür sie soziale Bindungen bzw. Ligaturen benötigen; nur darüber erwerben Subjekte Anrechte, also „sozial definierte Zugangsmittel“ (Dahrendorf 1992: 27f.) auf Lebenschancen. Genau diese Zugangsmittel sind von sozialen Bindungen im Sinne der Sichtbarkeit bzw. Sagbarkeit und Unsichtbarkeit bzw. Unsagbarkeit reguliert. Anrechte auf individuelle Lebensgestaltungen hängen von sozialen Gruppen ab, die individuelle Lebensgestaltung als legitim ansehen. Sozial definierte Zugangsmittel stellen ‚Eintrittskarten‘ dar, die zwar Türen öffnen, „aber für diejenigen, die sie nicht haben, bleiben Türen verschlossen. In diesem Sinn ziehen Anrechte Grenzen und schaffen Barrieren“ (Dahrendorf 1992: 28). Solche Einschränkungen sollten Subjekte für ihre Lebenschancen aufbrechen – gerade, weil Lebenschancen „Möglichkeiten des individuellen Wachstums, der Realisierung von Fähigkeiten, Wünschen und Hoffnungen“ (Dahrendorf 1979: 50) sind. Folglich müssen Subjekte in Konflikt mit bestehenden Ligaturen gehen und sich von ihnen lösen. Dies kann man exemplarisch an sozialen Bewegungen für den Klimaschutz sehen, die zu Beginn ihrer Geschichte wenig gesellschaftliche Akzeptanz erfuhren und heutzutage zu Ligaturen geworden sind. Lebenschancen ermöglichen gesellschaftlichen Fortschritt unter der Bedingung der „Reduktion menschlicher Bindungen und Bezüge. Ligaturen müssen gelöst werden, um Menschen in die Lage zu versetzen, die Optionen der modernen Gesellschaft wahrzunehmen“ (Dahrendorf 1979: 58; vgl. Dahrendorf 1979: 51f.; Dahrendorf 1992: 41). Wenn Subjekte Optionen der individuellen Lebensgestaltung generieren, müssen sie zweierlei leisten: Sie müssen sich von gesellschaftlichen Teilsystemen entfernen und zugleich in ihnen Akzeptanz finden, um sie zu verändern; nur so gelingt gesellschaftlicher

Fortschritt. Lebenschancen werden auf mehr Subjekte erweitert und realisieren sich durch Ligaturen.

Sobald gesellschaftliche Teilsysteme Lebenschancen erweitern, wirkt sich dies auf institutionelle Entscheidungssysteme in Demokratien aus, also auf die *Demokratie als Herrschaftsform* (vgl. Himmelmann 2016: 188). Sie entscheiden in Form von Verfassungen, Gesetzen und Verordnungen über die einer Gesellschaft inhärenten sozialen Normen, die immer auch kontingent und umstritten sind. Formale Regelsetzungsvorgänge befrieden zwar Konflikte, aber Konflikte benötigen wiederholte Lösungen, denn Demokratien verfügen nur über ein kontingentes und agonales Legitimitätsprinzip (vgl. Lefort 1990: 294; Rancière 2002: 28f.). So ist demokratische Macht ein „leerer Ort“ (Lefort 1999: 50; Herv. i. O.; vgl. Lefort 1990: 293): Macht verteilt sich permanent neu, weswegen demokratisches Zusammenleben kein festes Fundament haben kann. Fundamente sind prekär und temporär. Sie müssen dynamisch sein, sonst könnte Teilhabe nicht erweitert und die Sichtbarkeit der Unsichtbaren nicht umsetzbar sein – nur so öffnen sich Gesellschaften der „unendlichen Erfragung“ (Lefort 1999: 53) ihres Seins und geben Raum für die Neukonstruktion ihrer Ordnung. Auch wenn sich Ordnungen vor Infragestellungen zu immunisieren versuchen, verantworten Subjekte gesellschaftliche Ordnungen. Sie können sie über Gestaltungsmöglichkeiten neu und anders formen. Gesellschaft folgt einer inszenierten und sinngebenden Ordnung:

„Diese Formgebung (*mise en forme*) ist eine Sinngebung (*mise en sens*) und zugleich eine Inszenierung (*mise en scène*). ‚Sinngebung‘, da der gesellschaftliche Raum sich als Raum des Intelligiblen entfaltet, insofern er sich gemäß einer je spezifischen Form der Unterscheidung zwischen dem Realen und Imaginären, dem Wahren und Falschen, dem Gerechten und Ungerechten, dem Erlaubten und Verbotenen, dem Normalen und dem Pathologischen aufgliedert. Inszenierung, da dieser Raum in seiner jeweiligen Verfassung (sei sie aristokratisch, monarchisch oder despotisch, demokratisch oder totalitär) eine Quasi-Repräsentation seiner selbst enthält“ (Lefort 1990: 284f.; Herv. i. O.).

Demokratiebildung befähigt Subjekte, zwischenmenschliches Zusammenleben auf den Ebenen der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform mitzugestalten und Veränderungen herbeizuführen. Dies setzt Subjekte voraus, die sich in eine Selbst-Transformation begeben. Subjekte reflektieren ihr Welt- und Selbstverhältnis, indem sie es befragen.

4 Kritik: Konturen einer Demokratiedidaktik

Subjekte sollten sich nicht nur bewusst sein, wie Subjektivierungsweisen auf ihr Welt- und Selbstverhältnis wirken, sondern auch fähig sein, diese aktiv und demokratisch mitzugestalten. Gerade Beispiele wie *Spatial Citizenship*, *BNE* oder auch Zugehörigkeitsdiskurse in (digitalen) Räumen verweisen auf die Notwendigkeit eines politisch-bildenden GW-Unterrichts, der Subjekte zum guten Handeln befähigt. Gutes Handeln ist angesichts des Beutelsbacher Konsenses (Überwältigungsverbot) problematisch – was gutes Handeln für alle bedeutet, muss jedes Subjekt für sich selbst begründet entscheiden. Gleichzeitig kann aber weder Nachhaltigkeitsbildung nur ein Appell an die Eigenverantwortung des Subjekts sein, noch kann der GW-Unterricht in der Vermittlung von (digitalen) Räumen und Geomedien den Einfluss gesellschaftlicher Praktiken auf die Subjektwerdung von Lernenden ausblenden. Lernende, die sich als politische, weil selbstbestimmte und partizipative Subjekte verstehen, sollten sich in eine Selbst-Transformation begeben können, indem sie das Welt- und Selbstverhältnis ihres Bürgerbewusstseins befragen. Eine solche Befragungspraxis hilft ihnen, ihr Zusammenleben im stetigen Wandel zu begreifen. Politische Bildung begreift Gesellschaft im Wandel, denn sie „ist immer zugleich auf die Bewahrung von Bestehendem und die Ermöglichung von Neuem gerichtet, immer zugleich Schließung gegenüber Bedrohungen und Öffnung gegenüber Potenzialität, immer zugleich Affirmation und Subversion [...]“ (Barbehön & Wohning 2022: 13). Dies vermittelt sie Subjekten, indem sie sie zu selbstbildnerischen Akten der Kritik befähigt. Das heißt, Subjekte prüfen sorgsam die Wirkung bestehender und neu entstehender Subjektivierungsweisen auf ihr Welt- und Selbstverhältnis. Herausfordernde Mensch-Umwelt-Systeme wie Klimaveränderungen, aber auch technologische Fortschritte unterstreichen die Notwendigkeit solch emanzipativer Akte in räumlich-fluiden Gemeinwesen. Daher war die Ausgangsfrage: Inwiefern könnte der demokratiedidaktische GW-Unterricht mithilfe der politischen Dimension des Sozialen und der Demokratiebildung Subjekten ermöglichen, Kritik an ihren Welt- und Selbstverhältnissen zu üben – und zwar im Sinne eines reflektierten Prozesses der Selbst-Transformation bzw. (De-)Subjektivierung?

Das Politische und die Demokratiebildung teilen die unvollendete Subjektconstitution: Subjekte bewahren gesellschaftliche Verhältnisse und sollten trotzdem offen für Neues sein. Zunächst verweist das Politische auf den Agonismus in sozialen Wandlungsprozessen, bei dem nicht nur im Sinne von Laclau und Mouffe soziale Gruppen mit unterschiedlichen Machtressour-

cen und widersprüchlichen Interessen agieren. Sie setzen die Grenze zwischen hegemonialen und marginalisierten Diskursen nur temporär fest. Diese temporäre Grenzziehung ermöglicht mit Blick auf Rancière gesellschaftliche Progression. Subjekte stellen über die politische Dimension des Sozialen die gesellschaftliche Ordnung infrage, um Anteillose in Anteilhabende zu verwandeln. Den deliberativen Charakter des Politischen verdeutlicht Arendt, wonach Subjekte mittels Gleichheit und Vielfalt Veränderungen initiieren. Demokratisches Zusammenleben ist das unvollendete Projekt: Subjekte stellen bisherige Gewissheiten infrage, um mehr Teilhabe einzufordern. Daher sollten sie mit Blick auf die Demokratiebildung im Kontext sozialräumlicher Alltagsinteraktionen fragile Erfahrungen sammeln, um zu lernen, mit dem Wechselspiel von Stabilität und Veränderungen umzugehen. Auch gesellschaftliche Progression findet immer zwischen der Bewahrung tradierter Lebensformen und der Generierung individueller Lebensoptionen – wie zum Beispiel für Subjekte mit wenigen Lebenschancen – statt. Entsprechend muss sich eine Vermehrung von Optionen in gesellschaftlichen Strukturen verfestigen, um Akzeptanz zu generieren. Dies kann sich insofern auf die Demokratie als Herrschaftsform ausweiten, als sich bisherige normative Grundlagen ändern.

Sowohl das Politische als auch die Demokratiebildung verorten Subjekte in gesellschaftlichen Strukturen: Subjektivierungsweisen sind konstitutiv für das Welt- und Selbstverhältnis eines jeden Subjekts. Sie wären eine potenzielle Grundlage für einen GW-Unterricht mit einem emanzipatorischen Vermittlungsinteresse, welches Lernende zur gesellschaftlichen Gestaltung befähigt, also „als ungerecht empfundene gesellschaftliche Rahmenbedingungen anzuzweifeln und zu ändern oder auch bewusst Änderungen nicht mitzutragen“ (Gryl 2025: 145). Die damit einhergehenden selbstbildnerischen Akte der Kritik bestehen aus der permanenten Befragung bestehender Gouvernementalität. Gouvernementalität, also „die Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels derer man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung“ (Foucault 1996: 118), entscheidet über die Verhaltensführung von Menschen (vgl. Foucault 2004a: 282). Sie formt Wahrheitsprinzipien, die Deutungen sozialer Wirklichkeiten als wahr erscheinen lassen und in einem bestimmten Moment zur *Herrschaft einer Wahrheit* werden, gekennzeichnet „durch die Bildung eines bestimmten Diskurstyps über eine Reihe von Praktiken [...], der ihn einerseits als eine Gesamtheit konstituiert, die durch ein nachvollziehbares Band zusammengehalten wird, und andererseits auf diese Praktiken in Begriffen des Wahren und Falschen gesetzgebend wirkt und gesetzgebend wirken kann“ (Foucault 2004b: 36 f.). Herrschende Wahr-

heitsprinzipien zeigen sich in hegemonialen Diskursen, die andersartige Deutungen marginalisieren und diese als weniger wahr, weniger wichtig, potenziell falsch, gar als unsagbar erscheinen lassen. Ihnen sollte das Subjekt mit Kritik begegnen können.

Kritik an bestehender Gouvernamentalität bedeutet für das Subjekt, sich in eine herausfordernde Selbsttransformation zu begeben. Das Subjekt muss sich seiner Eingebundenheit in gesellschaftliche Strukturen bewusst sein, indem es sich fragt, inwiefern es bestehende Strukturen reproduzieren oder doch verändern will. Nur so kann es Kritik an seinem Welt- und Selbstverhältnis üben, denn Kritik ist „die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügbarkeit. In dem Spiel, das man die Politik der Wahrheit nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der Entunterwerfung“ (Foucault 1992: 15). Mit Politik der Wahrheit sind hegemoniale Subjektivierungsweisen gemeint, mit denen immer auch marginalisierte Subjektivierungsweisen im Positiven wie im Negativen einhergehen. Das Verhältnis zwischen den beiden handeln Subjekte über die Politik der Wahrheit aus. Mit ihr bestimmen Subjekte machtvoll, „was als Wahrheit zu gelten hat und was nicht, als Wahrheit, die die Welt auf eine bestimmte Regelmäßigkeit und Regulierbarkeit hin ordnet und die wir dann als das gegebene Feld des Wissens hinnehmen“ (Butler 2009: 236). In diesem Sinne entfaltet die Politik der Wahrheit ihre machtvolle Autorität. Subjekte übernehmen diese oft ungefragt. Sie handeln und urteilen entsprechend im zwischenmenschlichen Zusammenleben. Erst durch die Infragestellung kann aber das Subjekt zu einer eigenen Erkenntnis kommen, inwieweit es bestehende In- und Exklusionsprozesse von Gouvernamentalität in sein Welt- und Selbstverhältnis übernehmen will. In diesem Prozess muss das Subjekt sich das Recht herausnehmen, „die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin“ (Foucault 1992: 15), und für sich zur Entscheidung kommen, inwiefern es „die Gründe es anzunehmen selber für gut befindet“ (Foucault 1992: 14). Dem Welt- und Selbstverhältnis eines Subjekts sollte eine Selbst-Bildung inhärent sein: Selbst-Transformation ist die immer wiederkehrende Befragung. Subjektivierungsweisen formen zwar das Subjekt, aber das Subjekt entscheidet selbst, inwiefern es sich formen lässt. Es kann neue Subjektivierungsweisen entstehen lassen. Eine solche Selbst-Bildung formuliert Butler als eine Frage, die sich das Subjekt immer wieder stellen sollte: „Wer wird hier Subjekt sein, und was wird als Leben zählen, ein Moment des ethischen Fragens, welcher erfordert, dass wir mit den Gewohnheiten des Urteilens zu Gunsten einer riskanteren Praxis brechen, die versucht, den Zwängen eine künstlerische Leistung abzuringen“ (Butler 2009: 246)?

Diese im Zitat formulierten ethischen Fragen führen zum eingangs erwähnten ‚guten Handeln‘, das mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens schwierig zu verwirklichen ist. Gleichzeitig sind ethische Fragen Bestandteil eines demokratiebildenden Geographieunterrichts, weil dieser „Kompetenzen im Umgang mit den drängenden, weltweit wirksamen Nachhaltigkeitsproblemen vermitteln und dabei auch die hoch wirksamen politischen Dimensionen verstehen helfen“ (Gryl 2025: 144) soll. Sowohl das Politische als auch die Demokratiebildung verdeutlichen, dass Subjekte in demokratischen Gesellschaften über In- und Exklusionsprozesse andere Subjekte (auch unbewusst) von Teilhabe ausschließen und so Prekarität erzeugen:

„Prekarität‘ bezeichnet den politisch bedingten Zustand, in dem bestimmte Teile der Bevölkerung unter dem Versagen sozialer und ökonomischer Unterstützungsnetzwerke mehr leiden und anders von Verletzung, Gewalt und Tod betroffen sind als andere. Prekarität ist somit [...] die ungleiche Verteilung von Gefährdetheit. Bevölkerungsgruppen, die dieser stärker ausgesetzt sind, tragen ein erhöhtes Risiko für Krankheiten, Armut, Hunger, Vertreibung und Verletzung durch Gewalt ohne adäquaten Schutz oder Wiedergutmachung“ (Butler 2016: 48 f.).

Der Abbau von Prekarität und die Erhöhung von Teilhabemöglichkeiten könnten Bausteine sein, mit denen Subjekte das Welt- und Selbstverhältnis ihres Bürgerbewusstseins befragen, um demokratische Kompetenzen im Sinne des GW-Lehrplans (BMBWF 2024) zu entwickeln – und zwar nicht nur im Sinne der Eigenverantwortung des Subjekts, sondern auch Verantwortung, welche die Gesellschaft insgesamt zu übernehmen hat. So sollen Lernende mithilfe von *Spatial Citizenship* den reflektierten Umgang mit Geomedien entwickeln, wenn es um die Verschleierung, aber auch die Aufdeckung prekärer Körper geht. So zeigt das Beispiel der braunen Karte bzw. Nazi-Karte die Notwendigkeit auf, digitale Geomedien zu reflektieren. Rechtsextremist*innen nutzen *Google My Maps* im Jahr 2015, um auf Flüchtlingsunterkünfte nebst der Anzahl der untergebrachten Flüchtlinge aufmerksam zu machen. Zwar sperrte Google diese Seite nach Protesten, aber Rechtsextremist*innen starteten eine neue. Unter dem Slogan „Helft mit! Helft Menschen in Not!“ riefen sie verdeckt zu Gewalt gegen Asylheime auf (vgl. Pokraka 2016: 79 ff.; Gryl et al. 2017: 4 ff.). Die Internetseite www.wheelmap.org zeigt Partizipationsmöglichkeiten auf, barrierefreie Orte für mobilitätseingeschränkte Personen zu schaffen, und ermöglicht zudem ein Urteil über die gesellschaftliche Verantwortung bezüglich der Inklusion prekärer Körper (vgl. Gryl 2025: 147 f.). Selbiges gilt für

MiDENTITY (vgl. Hintermann et al. 2020: 119 ff.; Pichler et al. 2021: 22 ff.) Dies zielt auf einen reflektierten Umgang mit der Frage, wie Subjekte Zugehörigkeitsfragen in sozialen Medien aushandeln. Auch in BNE geht es um Fragen des prekären Körpers, sei es hinsichtlich der Lebensmöglichkeiten gegenwärtiger und zukünftiger Generationen, aber auch um Fragen weltweiter Lebensbedingungen, Ressourcenverbräuche oder Konsum (vgl. Gryl & Budke 2016: 62 ff.).

Mit Blick auf die Ausgangsfrage, wie dem Subjekt die Transformation des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses gelingt, zielt ein demokratiedidaktischer GW-Unterricht auf eine demokratisch-kompetente Reflexion über gesellschaftliche Räume. Er befähigt Subjekte:

- mittels selbst-bildnerischer Akte der Kritik zu einem für sie sinnhaft begründeten guten Handeln für alle zu kommen. In mutigen Akten der Entunterwerfung vollziehen sie eine Befragungspraxis, mit der sie sich hegemonialer und marginalisierter Deutungen sozialer Wirklichkeit bewusst werden und diese als veränderbare Subjektivierungsweisen begreifen.
- ihr Verhältnis zu Gewohnheiten und Ligaturen sowie zu Optionen und Anrechten über das Miteinander-Handeln und -Sprechen aufs Neue auszuhandeln, um Lebenschancen über gruppenorientierte Unterbrechungen der sozialen Ordnung für prekäre und vulnerable Körper sichtbar sowie sagbar zu machen und so eine möglichst hohe Teilhabe aller sozialen Gruppen zu ermöglichen.
- das Selbst- und Weltverhältnis ihres Bürgerbewusstseins zu reflektieren, sodass sie gesellschaftliche Veränderungen als Möglichkeit verstehen, Anteillose über Unterstützungsnetzwerke in Anteilhabende zu transformieren.

Literatur

Arendt, H. (1993): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß. Piper, München.

Arendt, H. (2005): Vita activa oder Vom tätigen Leben. 3. Auflage. Piper, München.

Arendt, H. (2013): Die Krise der Erziehung. In: Arendt, H. (Hg.): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. 2. Auflage. Piper, München. S. 255–276.

Ballacci, G. (2019): Agonistic Deliberation and Deliberative Agonism in Hannah Arendt. In: *Theoria* 66(4). S. 1–24.

Barbehöhn, M. & A. Wohnung (2022): Politische Bildung in der Demokratie. Über das Verhältnis von staatlichem Regieren und politischem Bilden. In: *APuZ* 72. S. 11–16.

Bedorf, T. (2010): Das Politische und die Politik. Konturen einer Differenz. In: Bedorf, T. & K. Röttgers (Hrsg.): *Das Politische und die Politik*. Suhrkamp, Berlin. S. 13–37.

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

Bonacker, T. (1996): *Konflikttheorien. Eine sozialwissenschaftliche Einführung mit Quellen*. Leske + Budrich, Opladen.

Butler, J. (2009): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend. In: Jaeggi, R. & T. Wesche (Hrsg.): *Was ist Kritik?* Suhrkamp, Frankfurt am Main. S. 221–246.

Butler, J. (2016): *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Dahrendorf, R. (1972): *Konflikt und Freiheit. Auf dem Weg zur Dienstklassengesellschaft*. Piper, München.

Dahrendorf, R. (1979): *Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Dahrendorf, R. (1992): *Der moderne soziale Konflikt. Essays zur Politik der Freiheit*. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart.

Dewey, J. (1930): *Human Nature and Conduct*. The Modern Library, New York.

Dewey, J. (1993): *Demokratie und Erziehung*. Beltz, Weinheim.

Dewey, J. (1996): *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Flügel-Martinsen, O. (2021): *Kritik der Gegenwart. Politische Theorie als kritische Zeitdiagnose*. transcript, Bielefeld.

Fögele, J. & M. Partetzke (2023): Demokratisch-politische Bildung im Geographieunterricht. In: *Praxis Geographie* 5. S. 4–9.

Foucault, M. (1990): Was ist Aufklärung. In: Erdmann, E., R. Forst & A. Honneth (Hrsg.): *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*. Campus, Frankfurt am Main. S. 35–54.

Foucault, M. (1992): *Was ist Kritik?* Merve, Berlin.

Foucault, M. (1996): *Der Mensch ist ein Erfahrungstier*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Foucault, M. (2004a): *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Foucault, M. (2004b): *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Gryl, I. (2025): Demokratiebildung in der geographischen Bildung. In: Achour, S., M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck & P. Eberhard (Hrsg.): *Handbuch. Demokratiebildung und Fachdidaktik*. Band 2: Fachperspektiven. Wochenschau Verlag, Frankfurt am Main. S. 141–151.

Gryl, I. & A. Budke (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung – zwischen Utopie und Leerformel? Potentiale für die Politische Bildung im Geographieunterricht. In: Budke, A. & Kuckuck M. (Hrsg.): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart. S. 57–76.

Gryl, I., D. Könen & J. Prokraka (2017): Limits of Freedom – Defining a Normative Background for Spatial Citizenship. In: *GI_Forum* 2. S. 3–12.

- Himmelmann, G. (2016): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. Auflage. Wochenschau Verlag, Schwalbach am Taunus.
- Hintermann, C., F. Bergmeister & V. Kessel (2020): Critical Geographic Media Literacy in Geography Education: Findings from the MiDENTITY Project in Austria. In: *Journal of Geography* 119(4). S. 115–126.
- Kegel, A. (2022): Demokratiedidaktische Diskursreflexivität. Der Versuch einer ersten Gegenstandsbestimmung. In: *GW-Unterricht* 168(4). S. 21–32.
- Kleinschmidt, M. & D. Lange (2022): Inclusive Citizenship Education. In: Beutel, W., M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.): *Handbuch Demokratiepädagogik*. Wochenschau Verlag, Frankfurt am Main. S. 361–368.
- Laclau, E. (1990): *New Reflections on The Revolution of Our Time*. Verso, London.
- Laclau, E. (2000): Identity and Hegemony: The Role of Universality in the Constitution of Political Logics. In: Butler, J., E. Laclau & S. Zizek (Eds.): *Contingency, Hegemony, Universality. Contemporary Dialogues on the Left*. Verso, London. S. 44–89.
- Laclau, E. & C. Mouffe (2001): *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. 2. Auflage. Verso, London.
- Lange, D. (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der politischen Bildung. In: *GWP* 57(3). S. 431–439.
- Lange, D. & S. Fischer (2016): Didaktik der Demokratie. Ein demokratiepolitisches Konzept. In: Friedrichs, W. & D. Lange (Hrsg.): *Demokratiepolitik. Vermessung – Anwendungen – Probleme – Perspektiven*. Springer VS, Wiesbaden. S. 111–120.
- Lefort, C. (1990): Die Frage der Demokratie. In: Rödel, U. (Hg.): *Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. S. 281–297.
- Lefort, C. (1999): *Fortdauer des Theologisch-Politischen?* Passagen Verlag, Wien.
- Marchart, O. (2010): *Die politische Differenz. Zum Denken des Politischen bei Nancy, Lefort, Badiou, Laclau und Agamben*. Suhrkamp, Berlin.
- Mouffe, C. (1993): *The Return of the Political*. Verso, New York.
- Mouffe, C. (2007): *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Mouffe, C. (2010): *Das demokratische Paradox*. Verlag Turia + Kant, Wien.
- Mouffe, C. (2015): *Agonistik. Die Welt politisch denken*. BpB, Bonn.
- Oelckers, J. (2009): *John Dewey und die Pädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim.
- Ohl, U., C. Resenberger & T. Schmitt (2016): Zur politischen Dimension der Frage nach „gutem“ Handeln im Geographieunterricht. In: Budke, A. & M. Kuckuck, M. (Hrsg.): *Politische Bildung für den Geographieunterricht*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart. S. 89–96.
- Pichler, H., C. Hintermann & D. Raithofer (2021): Identitätskonstruktion von Jugendlichen. In: *GW-Unterricht* 161. S. 19–34.
- Pokraka, J., D. Könen, I. Gryl & T. Jekel (2016): Raum und Gesellschaft: Spatial Citizenship als Integration von Medien-, geographischer und Politischer Bildung. In: Budke, A. & Kuckuck M. (Hrsg.): *Politische Bildung im Geographieunterricht*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart. S. 77–88.
- Rancière, J. (2002): *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Rancière, J. (2008): *Zehn Thesen zur Politik*. diaphanes, Berlin.
- Reckwitz, A. (2006): Ernesto Laclau: Diskurse, Hegemonien, Antagonismus. In: Moebius, S. & D. Quaflied (Hrsg.): *Kultur. Theorien der Gegenwart*. Springer VS, Wiesbaden. S. 339–349.
- Rosanvallon, P. (2003): *Pour une histoire conceptuelle du politique*. Seuil, Paris.
- Schmitt, C. (1963): *Der Begriff des Politischen*. Duncker & Humboldt, Berlin.
- Schulze, U., I. Gryl & D. Kanwischer, D. (2015): Spatial Citizenship – Zur Entwicklung eines Kompetenzstrukturmodells für eine fachübergreifende Lehrerfortbildung. In: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 43(2). S. 139–164.

Einsatz einer *Open Educational Resource* in der ersten Phase der Lehrkräftebildung zur Vermittlung einer Handlungskompetenz in der *Bildung für nachhaltige Entwicklung*

* rschoens@uni-koeln.de, Institut für Geographiedidaktik, Universität zu Köln

** alexandra.budke@uni-koeln.de, Institut für Geographiedidaktik, Universität zu Köln

eingereicht am: 05.04.2024, akzeptiert am: 02.06.2025

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist in den Curricula aller Schulformen fest verankert. Schüler*innen dazu zu befähigen, nachhaltig zu handeln und diese Handlungen selbstständig umzusetzen, ist dabei ein zentrales Ziel des BNE-Unterrichts. Daher müssen Lehrkräfte schon während ihrer universitären Ausbildung darin geschult werden, Handlungskompetenzen zu vermitteln und zu erproben. Diese explorative Studie untersucht, inwieweit eine beispielhafte *Open Educational Resource (OER)* zur Handlungskompetenz dazu beitragen kann, Verständnis und Motivation von Studierenden zu verbessern.

Keywords: Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Open Educational Resource, Nachhaltige Entwicklung, Hochschulbildung, Geographiedidaktik

Teaching Action Competence in Education for Sustainable Development Using an Open Educational Resource in the First Phase of Teacher Education

Education for Sustainable Development (ESD) is firmly anchored in the curricula of all types of schools. Empowering students to act sustainably and to implement these actions independently is a central goal of ESD. Teachers therefore need to be trained to teach and implement action competence. This exploratory study investigates to what extent exemplary *Open Educational Resource (OER)* on action competence can contribute to improving students' understanding and motivation

Keywords: Education for Sustainable Development, Open Educational Resource, Sustainable Development, Higher Education, Geography Didactics

1 Einleitung

Mit den steigenden ökologischen, ökonomischen sowie sozialen Krisen auf unserem Planeten wuchs seit Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts das Verständnis für die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung unserer Gesellschaft (vgl. Gryl & Budke 2016: 56). Ein nachhaltiger Wandel muss sowohl auf politischer, wirtschaftlicher als auch auf individueller Ebene erfolgen (vgl. Bianchi et al. 2022: 3). Um dies zu erreichen, müssen gegenwärtige und zukünftige Generationen darin unterstützt und bestärkt werden, die Zukunft unseres Planeten nachhaltiger zu gestalten (vgl. BMBF 2017: 7 f.). Seit Anfang der 2000er Jahre soll dieses Ziel durch *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)* als ein möglicher gesellschaftlicher Transformationspfad auch in den Schulunterricht implementiert werden (vgl. Gryl & Budke 2016: 56). Diese Einbindung fällt vor allem im Geographieunterricht leicht, da sich BNE sinnvoll mit zahlreichen Unterrichts-

themen wie Klimawandel, globale Disparitäten oder auch nachhaltige Stadtentwicklung verbinden lässt (vgl. DGFG 2020; Laub 2023). Für die Verankerung einer BNE in den Schulunterricht ist die Lehrkräftebildung von zentraler Bedeutung (vgl. Rieckmann & Holz 2017: 4). Bislang gibt es allerdings „kaum strukturelle Veränderungen in der Lehrerbildung“ zur Realisierung von BNE und wenn, dann sind diese größtenteils durch „Projekte in einzelnen Fächern und Fachdidaktiken gekennzeichnet“ (Rieckmann & Holz 2017: 4). Darüber hinaus stellen Kohler und Siegmund (2021) fest, dass es „Hochschuldozierenden [...] weitgehend selbst überlassen [ist], ob und in welchem Maße sie sich zu BNE oder Themen der nachhaltigen Entwicklung weiterbilden und im Sinne einer BNE lehren“ (Kohler & Siegmund 2021: 637). Besonders im Bereich der Handlungskompetenz führt dies dazu, dass konzeptionell unterschiedliche Vorstellungen gelehrt und diese von den späteren Lehrkräften unterschiedlich umgesetzt werden (vgl. Schönstein &

Budke 2024). Dies kann dazu führen, dass BNE-Unterricht und die darin enthaltene Theorievermittlung häufig nicht zu nachhaltigem Handeln führen (vgl. Zulauf & Wagner 2021).

Eine Möglichkeit, um das didaktische Wissen zur Förderung von nachhaltigen Handlungskompetenzen der Schüler*innen im Geographieunterricht an Studierende im Lehramt zu vermitteln, können *Open Educational Resources (OER)* sein (vgl. Riar et al. 2020: 109). Die UNESCO spricht insbesondere im Hinblick auf BNE eine Empfehlung zur Förderung von OER aus, da diese zahlreiche der 17 SDGs unterstützen können (vgl. UNESCO 2019: 8). OER sind offene, frei zugängliche, digitale Lernangebote, die jederzeit von allen Nutzer*innen verwendet, geteilt, verbreitet und ebenso verändert werden können. Sie ermöglichen einen kostenlosen und inklusiven Zugang zu hochwertigen Bildungsmaterialien. Mit Hilfe von OER kann bildungsrelevantes Wissen auf dem aktuellen Stand der Forschung verbreitet und allen Bildungseinrichtungen zugänglich gemacht werden. Daher sind OER vor allem in Hinblick auf *SDG 4 – Hochwertige Bildung* „von zentraler Bedeutung für die Entwicklung einer inklusiven Wissensgesellschaft und für die Verwirklichung der 2030-Agenda“ (UNESCO 2019: 8).

In dieser Studie soll eine OER für die Lehrkräftebildung zum Thema *Handlungskompetenz in der Bildung für nachhaltige Entwicklung fördern*, die an 19 Lehramtsstudierenden im Fach Geographie getestet wurde, hinsichtlich ihrer Lernwirksamkeit untersucht werden. Diese Studie erforscht dabei keine Handlungen an sich, sondern konzentriert sich auf die theoretische Lehrkräftebildung im Bereich Handlungskompetenzbildung. Dabei wird folgende Forschungsfrage betrachtet:

Inwieweit kann der Einsatz der entwickelten OER für die erste Phase der Lehrkräftebildung das Wissen, das Verständnis sowie die Motivation von Lehramtsstudierenden hinsichtlich der Vermittlung von Handlungskompetenzen in der BNE beeinflussen?

2 Forschungsstand

Ziel der BNE ist es, Schüler*innen dazu zu befähigen, „zukunftsrelevante Probleme zu lösen und über spezifische Handlungsfähigkeiten zu verfügen“ (Adami 2012: 20). Auf diese Weise sollen zukünftige Generationen eine Gemeinschaft prägen, die auf kollektiver, politischer und individueller Ebene zu einer positiven Entwicklung unserer Erde beitragen kann (vgl. Bianchi et al. 2022). Daher ist die Entwicklung der Handlungskompetenz ein zentrales Ziel der BNE. Dies zeigt sich auch dadurch, dass sie in allen bedeutenden Modellen zur BNE eine zentrale Rolle spielt. Beispielsweise benennt de Haan (2010: 320) in seinem Modell

zur Gestaltungskompetenz die Handlungskompetenz in acht von zwölf Teilkompetenzen explizit oder implizit. Zudem zählt auch das *GreenComp conceptual reference model* der Europäischen Kommission das „acting for sustainability“ (Bianchi et al. 2022: 3) zu einem der vier zentralen Ziele der BNE. Auch der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* zählt neben ‚Erkennen‘ und ‚Bewerten‘ das ‚Handeln‘ zur zentralen Kompetenz im Kontext der BNE (vgl. KMK 2016: 95). Aufgrund dieser klar definierten Zielrichtung wurde in den letzten Jahren in zahlreichen bildungswissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Arbeiten untersucht, wie Schüler*innen zu nachhaltigem Handeln befähigt werden können (vgl. Kowasch et al. 2021; Baumann & Niebert 2022).

Gerade im Forschungsfeld der transformativen Bildung wurde belegt, dass sinnvolle nachhaltige Handlungen von Schüler*innen nicht allein durch die Vermittlung von Wissen initiiert werden können. Vielmehr benötigen sie unter anderem Selbstwirksamkeitserfahrungen, Motivation und eine emotionale Auseinandersetzung mit dem Thema (vgl. Kowasch et al. 2021: 6). Vare und Scott (2019: 3) beschreiben diesen Unterschied als „learning for sustainable development“ (BNE 1) und „learning as sustainable development“ (BNE 2). Während BNE 1 positives Verhalten vor allem durch Wissen über Nachhaltigkeit fördern möchte, entwickelt BNE 2 kritisches Denkverhalten und versucht, nachhaltige Ideen zu testen und auf Widersprüche zu erforschen. Dabei geht es um „Ergebnisoffenheit, Projektcharakter, Experimentierphasen, [...] ein dialogisches Miteinander aller Beteiligten [sowie] um echte Beziehungen im Klassenzimmer“ (Pettig & Ohl 2023: 7). Allerdings wurde nachgewiesen, dass selbst bei bestehender Motivation und Willen häufig keine Handlung erfolgt (vgl. Chaplin & Wyton 2014: 406). In der BNE wurde dieser Value-Action-Gap unter anderem von Chaplin und Wyton (2014) sowie von Zulauf und Wagner (2021) belegt. Auch bei der Vermittlung von BNE in der Schule, vor allem bei Themen zum Klimawandel, zeigt sich, dass der Wille der Schüler*innen, privat oder gemeinschaftlich etwas zu verändern, häufig nicht zu tatsächlichen Handlungsumsetzungen führt (vgl. Deisenrieder et al. 2020).

Der BNE-Unterricht vermittelt zwar häufig ein großes Umweltwissen, nachhaltige Handlungen folgen allerdings selten daraus (vgl. Gebauer 2021: 151 ff.). Dies verdeutlicht, dass Wissen allein nicht ausreicht, um nachhaltige Handlungen zu initiieren. So haben zahlreiche Faktoren wie Motivation, Verantwortung oder soziale Restriktionen Einfluss auf das tatsächliche Verhalten von Schüler*innen. Umso wichtiger ist es, dass Lehrkräfte hinreichend für die Vermittlung von Handlungskompetenzen im Kontext von BNE ausgebildet werden. Dies ist allerdings häufig nicht der

Fall (vgl. Schönstein & Budke 2024). Lehrkräfte interpretieren die Handlungskompetenz und ihre eigene Rolle in der Vermittlung sehr unterschiedlich und sind in dieser teilweise unsicher (vgl. Schönstein & Budke 2024). Die vagen und unterschiedlichen Vorstellungen der Geographielehrkräfte darüber, was eine nachhaltige Handlungskompetenz ausmacht und wie diese gefördert werden kann, könnten auch darauf zurückzuführen sein, dass es nur wenige fachdidaktische Ansätze gibt, welche die Handlungskompetenz definieren. Es existieren zwar zahlreiche Kompetenzmodelle zur BNE im Allgemeinen, wie beispielsweise die Gestaltungskompetenz von de Haan (2010), doch diese beschreiben die Handlungskompetenzen nicht genauer. Die wenigen Ansätze zur Handlungskompetenz in der BNE, wie das *ACiSD-Model* von Sass et al. (2022), beschreiben Aspekte wie Wille oder Selbstbewusstsein, welche zu Handlungen führen, ohne die konkreten Formen der Handlungen in der BNE näher zu definieren. Bis heute gibt es kaum Modelle, welche unterschiedliche Handlungsformen aufzeigen und unterscheiden. Zudem wird bisher nicht beschrieben, wie welche Teilkompetenzen der Handlungskompetenz im Unterricht gefördert werden können. Zudem ist häufig nicht klar, welche Verbindungen zwischen Handlungskompetenzen und anderen BNE-Kompetenzbereichen wie Fachwissen oder Kommunikation bestehen. Daher fehlt es Lehrkräften möglicherweise an didaktischem Wissen, auf dessen Grundlage eine systematische Förderung der Handlungskompetenz von Schüler*innen im Geographieunterricht erfolgen kann. Um diese Lücke zu schließen, wurde das Modell einer geographischen Handlungskompetenz in der BNE entwickelt (vgl. Schönstein & Budke 2024) (siehe Abb. 1). Darin wird deutlich, dass es nicht nur eine Handlungsform gibt, zu der die Lehrkräfte ihre Schüler*innen idealerweise veranlassen sollten. Vielmehr werden vier Handlungsformen auf drei Handlungsebenen aufgezeigt, zwischen denen die Schüler*innen je nach Thema, Motivation oder Interessenlage variieren können.

Da BNE auf der Grundlage eines bildungspolitischen „Top-Down-Ansatzes“ (Gryl & Budke 2016: 66) entwickelt wurde, sind normative Handlungsziele definiert worden, an denen sich die Schüler*innen orientieren sollen. Die nationalen Bildungsstandards für das Fach Geographie definieren in diesem Sinne erstaunlich präzise Handlungsziele, wie den „Kauf von [...] Ökoprodukten“ (DGfG 2020: 28). Dadurch versucht das Konzept BNE, mit „zweckgebundene[r] Vermittlung von Wissen [...] auf die Handlung der Lernenden einzuwirken“ (Pettig 2021: 7). Dies führt gerade in der BNE zu der Gefahr, dass Lehrkräfte ihre Schüler*innen zu diesen Handlungen drängen (vgl. Ohl et al. 2016: 95). Allerdings formulieren die nationalen Bildungsstandards für das Fach Geographie aus-

drücklich: „Schüler*innen dürfen nicht manipuliert oder zum Handeln genötigt werden“ (DGfG 2020: 26). Basis ist hier der Beutelsbacher Konsens (vgl. Wehling 2016: 24). Dieser konzeptionelle Widerspruch in Ansätzen der BNE spiegelt sich in der Unsicherheit der Lehrkräfte wider. Viele überlegen, wie sie ihre Schüler*innen zu einer nachhaltigen Handlung ermutigen können, ohne sie zu dieser zu überreden oder zu manipulieren (vgl. Schönstein & Budke 2024). Einige Befragte sehen ihre Aufgabe darin, ihre Schüler*innen zu einem bereits feststehenden Handlungsziel zu führen (vgl. Schönstein & Budke 2024). Allerdings sollte ein BNE-Unterricht nicht in ein vorgegebenes Handlungsergebnis münden, sondern die Schüler*innen zur eigenen Handlungswahl und -initiative ermutigen. Dies zeigt die Komplexität des Zusammenspiels von BNE 1, wobei nachhaltiges Verhalten gefördert wird, und BNE 2, wonach die Schüler*innen die Handlungen selbst kritisch hinterfragen sollen (Vare & Scott 2019: 3).

Um Lehrkräften dieses Verständnis von nachhaltiger Handlungskompetenz zu vermitteln, sollten sie bereits in der Hochschulausbildung Werkzeuge an die Hand bekommen, die ihnen helfen, die theoretischen Grundlagen der Handlungskompetenz zu verstehen und Methoden zu ihrer Vermittlung kennenzulernen. Solche Prozesse können in der ersten Phase der Lehrkräftebildung durch qualitativ hochwertige Bildungsmaterialien unterstützt werden. Eine Möglichkeit, um diese Bildungsmaterialien für die Hochschullehre bereitzustellen, sind *Open Educational Resources* (OER). Diese haben „den Mehrwert, von jedem bearbeitet, verbreitet und kostenfrei verwendet werden zu können“ (Riar et al. 2020: 109). Dadurch können Bildungsbarrieren reduziert und hochwertige Materialien jedem zugänglich gemacht werden, was einen direkten Beitrag zum *SDG 4 – Hochwertige Bildung* darstellt. Obwohl sich die UNESCO (2019) seit Jahren dafür ausspricht, OER als zentralen Baustein in der digitalen Hochschullehre zu verankern, „spielen OER im Hochschulalltag bisher kaum eine Rolle“ (Riar et al. 2020: 109). Gerade bei didaktischen Themen, die bisher wenig in der Lehrkräfteausbildung verankert sind, könnten OER eine Möglichkeit bieten, dieses Wissen flächendeckend in der universitären Lehrkräfteausbildung zu verankern. Daher wird in dieser Studie eine OER zur Handlungskompetenz in der BNE vorgestellt, die das theoretische Verständnis von nachhaltigen Handlungskompetenzen und deren didaktische Vermittlung im Unterricht bei angehenden Lehrkräften vertiefen und die Qualität und Offenheit der Lehre im Bereich der BNE verbessern könnte (siehe Kap. 3). Die Mehrwerte, die diese OER bieten könnte, sind allerdings von der Art der Anwendung abhängig. Die hier erstellte OER sowie OER im All-

gemeinen dürfen nicht als Ersatz für eine Unterrichtseinheit gesehen werden, sondern sind als Ergänzung zu verstehen. Alle Lerninhalte sollten mit dem Unterricht verknüpft werden. Zudem müssen die Effekte einer solchen OER untersucht und die OER daraufhin verbessert und angepasst werden. Dies soll in der hier vorgestellten Studie geschehen. OER sind nie als fertiges Lernprodukt zu verstehen, sondern werden stetig weiterentwickelt. Daher sollten sie von allen Anwender*innen kritisch betrachtet und an deren jeweilige Lernbedingungen angepasst werden.

3 Modell einer geographischen Handlungskompetenz in der BNE

Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen der digitalen Lerneinheit vorgestellt.

3.1 Modellentwicklung

Um Lehrkräfte dabei zu unterstützen, ihre Schüler*innen zu Handlungen im Kontext der Nachhaltigkeit zu befähigen, wurde ein theoretisches Modell entworfen, das ihnen ermöglichen soll, die Handlungskompetenz und ihre Teilkompetenzen in ihrer Komplexität zu verstehen (vgl. Schönstein & Budke 2024: 4). Dazu wurde die Forschung zur BNE sowie zur Handlungskompetenz gesichtet und auf dieser

Grundlage wurden acht Teilaspekte der Handlungskompetenz identifiziert und zueinander in Beziehung gesetzt (siehe Abb. 1). Dabei muss natürlich erwähnt werden, dass die Übergänge zwischen den Kompetenzbereichen fließend sind und das Modell keine eindeutig richtige Vorgehensweise festlegen kann. Vielmehr soll es Lehrkräften als Orientierung dienen, um nachhaltige Handlungen im Sinne einer BNE 2 zu ermöglichen (vgl. Pettig 2021: 8).

3.2 Modellbeschreibung

Der untere hellblaue Kasten in Abbildung 1 beschreibt, welche Kompetenzen die Schüler*innen als Grundlage für Handlungsentscheidungen benötigen. Dabei ist das Fachwissen die erste wichtige Grundlage, um mündig und selbstbestimmt handeln zu können (vgl. Jensen & Schnak 1997: 173; Rost et al. 2003; de Haan 2010: 322; Sass et al. 2020: 299 f.). Da Themen der Nachhaltigkeit komplex sind und verschiedene Akteur*innen unterschiedliche Interessen vertreten, müssen einerseits Systeme (vgl. Bertschy 2007: 9; de Haan 2010: 323; Gryl & Budke 2016: 64f.; Rieckmann 2021: 13) und andererseits gesellschaftliche Konflikte analysiert werden (vgl. de Haan 2010: 323; Gryl & Budke 2016: 64f.). Zwischen diesen drei Aspekten besteht dabei ein enger Bezug und eine Trennung im Unterricht ist häufig nicht möglich oder sinnvoll. Für die Lehrkraft ist es jedoch entscheidend, alle

drei Aspekte mitzudenken und das Fachwissen als Grundlage zu verstehen, die es den Schüler*innen ermöglicht, Systeme und Konflikte zu analysieren (vgl. Mehren et al. 2018: 687 ff.). Um eine Vorstellung davon zu bekommen, welche Handlungen möglich sind und wie die Schüler*innen bestmöglich handelnd aktiv werden können, benötigen sie zudem Wissen über potenzielle Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten. Dieses können sie aus Beispielen zu ähnlichen Themen gewinnen, da sie aus diesen Ideen für modifizierte Handlungen für ihr eigenes Thema ableiten können (vgl. KMK & DUK 2007: 5). Fachwissen, Systemanalyse, Konfliktanalyse und Wissen um Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten bewegen sich dabei im Zusammenspiel des Nachhaltigkeitsvierecks (siehe Abb. 1).

Die Handlung selbst wird im Modell durch das dunkelblaue

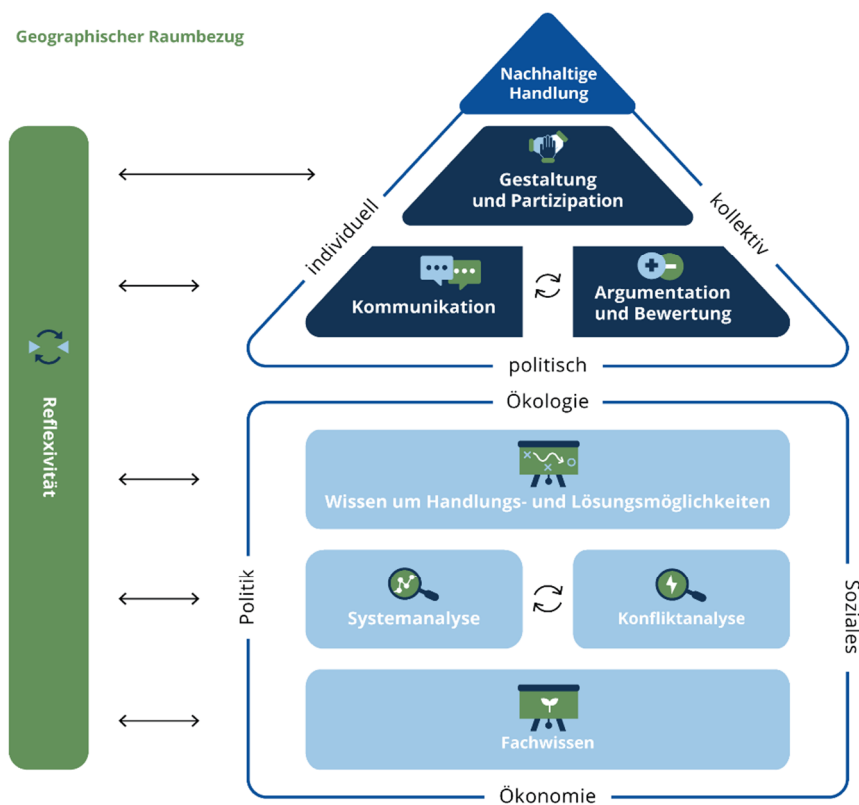


Abb. 1: Modell einer geographischen Handlungskompetenz in der BNE
(Quelle: Übers. d. V. nach Schönstein & Budke 2024: 4).

Dreieck beschrieben, welches idealerweise auf dem unteren Viereck aufbaut (siehe Abb. 1). Dabei sind Kommunikation und Argumentation Formen des Handelns, da diese sowohl eine Veränderung der eigenen Denkweise als auch der Denkweise anderer bewirken können. Durch Argumentationen können sich Schüler*innen am öffentlichen Diskurs zur Transformation in eine nachhaltige Gesellschaft beteiligen. Sie lernen, sich als mündige Bürger*innen an demokratischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen (vgl. Budke 2012: 5 ff.; UNECE 2012: 14; Rieckmann 2018, 2021). Schlussendlich sollte ein Unterricht, der sich an den Prinzipien einer BNE orientiert, in der Umsetzung einer partizipatorischen oder gestaltenden Handlung münden. Dabei meint Partizipation die Teilhabe an einer bereits bestehenden Handlung innerhalb eines vorgegebenen Handlungsspielraums. Die Gestaltung hingegen beschreibt die Entwicklung einer neuen, eigenständigen Handlung, die über vorgegebene Handlungsoptionen hinausgeht (vgl. de Haan 2010: 323 ff.; Wettstädt & Asbrand 2014: 11 f.; Schnurr 2018: 633; Rauner 2021: 14). Diese Handlungen können auf individueller, kollaborativer oder politischer Ebene stattfinden (vgl. Bianchi et al. 2022: 3).

Jeder der bisher genannten Aspekte bedarf stets einer gründlichen Reflexion (vgl. Frey 2004: 905; de Haan 2010: 324; Rieckmann 2012: 130; Sass et al. 2020: 301). Diese Reflexionen führen dazu, dass wieder neue Handlungen initiiert werden, was neue Reflexion erfordert. Werlen (2017: 138) beschreibt dies als den „kontinuierlichen Fluss des Handelns“. All diese Teilaspekte der Handlung müssen dabei im Kontext eines realen geographischen Raumes betrachtet und unterrichtet werden. Die Verbindung zu einem echten aktuellen Thema aus der Lebenswelt der Schüler*innen macht die Notwendigkeit der Handlung deutlich (vgl. Giddens 1984; Werlen 2017: 19) (siehe Abb. 1).

Die Einteilung dieses Modells ist idealtypisch. Die einzelnen Aspekte greifen im realen Unterricht ineinander über und werden nicht einzeln oder nacheinander vermittelt. Das Modell dient dazu, Lehrkräften eine Vorstellung davon zu vermitteln, wie sich die geographische Handlungskompetenz in der BNE zusammensetzt und welche Faktoren auf diese Einfluss nehmen können.

4 Vorstellung der digitalen Lerneinheit: *Handlungskompetenz in der Bildung für nachhaltige Entwicklung fördern*

Um hochwertige Bildungsmedien zur Handlungskompetenz in der BNE für die Hochschulbildung zu erstellen, wurde eine digitale Lerneinheit als *Open*

Educational Resource (OER) umgesetzt. Dies geschah im Rahmen des Projektes *BNE-OER – Bildung für Nachhaltigkeit durch Open Educational Resources vermitteln*. In diesem vom BMBF geförderten Projekt wurden im Verbund der Universität zu Köln, der Bergischen Universität Wuppertal und der Fachhochschule Südwestfalen (Soest) über 30 digitale Lerneinheiten zur BNE erstellt. Eine Lerneinheit, die sich inhaltlich mit der Handlungskompetenz in der BNE beschäftigt, wurde in dieser Studie näher untersucht. Im Anschluss an diese Studie wurde die Lerneinheit mit Hilfe der Ergebnisse überarbeitet und weiterentwickelt (siehe Abb. 2).



Abb. 2: Links zur Lerneinheit zum Zeitpunkt der Studie, zur BNE-OER-Projektwebsite sowie zur Lerneinheit nach der Überarbeitung (Quelle: eigene Darstellung)

Die digitale Lerneinheit *Handlungskompetenz in der Bildung für nachhaltige Entwicklung fördern* wurde, wie alle Lerneinheiten des Projektes, im Dreischritt aus Einleitung, Selbstlerneinheit und Anwendungsaufgabe entworfen (siehe Abb. 3).

Diese OER sollte in ein Seminar oder eine Vorlesung zur BNE eingebunden und nicht isoliert durchgeführt werden. Vor der Bearbeitung der OER sollte grundlegendes Wissen über BNE aufgebaut werden. Die OER beginnt mit einer Einführung in das Projekt, der Beschreibung des Aufbaus und der Lernziele sowie der verwendeten Basisliteratur. Anschließend wird in der Selbstlerneinheit thematisch in das Thema Handlungskompetenz eingeführt und in den wissenschaftlichen Diskurs zur Handlungskompetenz in der BNE übergeleitet. Hiernach wird das Modell der geographischen Handlungskompetenz in der BNE (siehe Abb. 1) in einem Lernvideo vorgestellt. Darauf folgt ein Lernvideo über verschiedene Möglichkeiten, kreatives Gestalten bei Schüler*innen im Geographieunterricht anzuregen. Abschließend werden drei Methoden zur Förderung kreativer Handlungen vorgestellt (siehe Abb. 3). Dafür wurden die Methoden Zukunftswerkstatt (vgl. Appel 2023), Planspiel (vgl. Kaup et al. 2017) und Textadventure mit Twine (vgl. Maier & Budke 2020) verwendet. Innerhalb



Abb. 3: Struktur der OER Handlungskompetenz in der Bildung für nachhaltige Entwicklung fördern (Quelle: eigene Darstellung).

der Selbstlerneinheit wird das Erlernte durch verschiedene Übungen, wie Zuordnungsaufgaben oder Lückentexte, überprüft, sodass die Studierenden eine direkte Rückmeldung zu ihrem Lernerfolg erhalten. Im Anschluss an die Lerneinheit soll eine umfangreiche Anwendungsaufgabe bearbeitet werden, in der sich die Studierenden näher mit einer der vorgestellten Unterrichtsmethoden beschäftigen. Nach der Durchführung der OER sollten das Erlernte sowie die Ergebnisse der Anwendungsaufgabe im Rahmen von universitären Veranstaltungen thematisiert und reflektiert werden.

5 Methodik

In der hier vorgestellten Studie wurde untersucht, inwiefern die vorgestellte OER das Wissen, das Verständnis sowie die Motivation von Lehramtsstudierenden hinsichtlich der Vermittlung von Handlungskompetenz beeinflussen kann. Daher wurde die OER in einem Seminar des Masterstudiengangs Lehramt Geographie auf Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule der Universität zu Köln an 19 Studierenden getestet und untersucht. Es nahmen elf weibliche und

acht männliche Proband*innen teil. Die Altersspanne lag zwischen 19 und 27 Jahren (Mittelwert = 23,05; Standardabweichung = 2,03). Die Proband*innen hatten bereits ein geographiedidaktisches Seminar im Bachelorstudium besucht, in dem das Konzept BNE allerdings nicht vermittelt wurde.

Die Studie wurde mit zwei Fragebögen durchgeführt, die in Form eines Pre- und Posttest-Verfahrens eingesetzt wurden (siehe Abb. 5). Die Items beider Fragebögen wurden literaturbasiert entwickelt und durch eine Pilotierung an zwei Studierenden getestet. Ein Fragebogen (F1) wurde im gesamten BNE-OER-Projekt eingesetzt. In diesem werden Fragen zur Bedeutung und Relevanz der Handlungskompetenz in der BNE im Pre- und Posttest gestellt. Interesse, Verständlichkeit, Gebrauchstauglichkeit, Struktur, Barrierefreiheit, Erkenntnisgewinnung und Bearbeitungszeit wurden zusätzlich im Posttest des F1 abgefragt. Zudem wurde für diese Studie ein zweiter Fragebogen (F2) angefertigt. In diesem wurden sowohl offene als auch geschlossene Fragen zum Verständnis der Handlungskompetenz in der BNE gestellt. Für diesen Fragebogen wurden die Proband*innen in eine Experimentalgruppe (N = 11) und eine Kontrollgruppe (N = 8) unterteilt. Bei dieser handelt es sich um

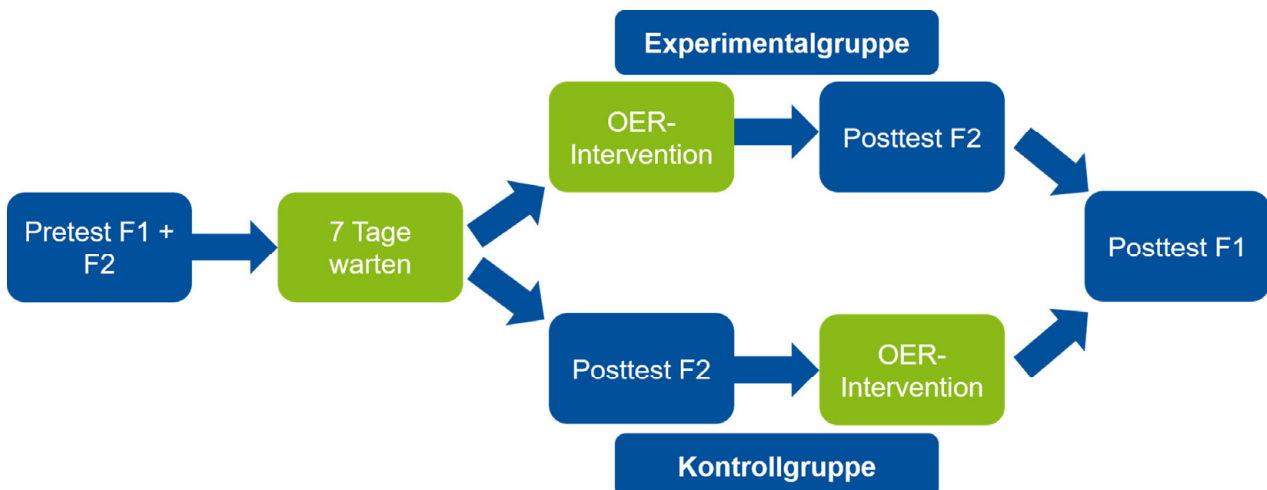


Abb. 4: Ablaufmodell der Studiendurchführung. Eigene Abbildung (Quelle: eigene Darstellung)

eine ‚non-treatment control group‘. Das bedeutet, dass bei der Kontrollgruppe zwischen Pre- und Posttest keine Intervention erfolgt. Auf diese Weise können Abweichungen durch Wiederholungseffekte aufgedeckt werden, die durch das mehrmalige Bearbeiten des gleichen Fragebogens auftreten können. Die Veränderungen der Kontrollgruppe können sich dann darauf zurückführen lassen, dass die Proband*innen auch ohne Interaktion nicht immer gleich antworten. Bei Studien wie dieser, mit geringer Stichprobenzahl, kann die Kontrollgruppe ohne Interaktion diese Abweichungen aufzeigen (vgl. Krummenauer & Kuntze 2022: 4). Dies erhöht die Validität und Güte der Testergebnisse in Bezug auf die Intervention durch die digitale Lerneinheit (vgl. Kuper 2011: 138f.). Es handelt sich bei dieser Studie um ein exploratives Vorgehen, was durch die geringe Proband*innenzahl deutlich wird. Die OER wurde auf Basis der erhobenen Daten verbessert und weiterentwickelt. Die Stu-

die kann keine Aussagen über die generelle Nutzbarkeit von OER treffen, sondern bezieht sich nur auf die Nutzung der hier untersuchten OER.

Durch die Kombination des F1, der im gesamten OER-Projekt durchgeführt wurde, und des F2, der zusätzlich für diese Studie entwickelt wurde, ergab sich ein Studiendesign, welches ermöglichte, dass die Probanden für den F2 in Experimental- und Kontrollgruppe unterteilt wurden, für den F1 aber gemeinsam ohne Kontrollgruppe an der Studie teilnahmen. Die Experimentalgruppe bearbeitete dafür zunächst die Pretests F1 und F2. Nach sieben Tagen Wartezeit, die sicherstellen sollte, dass sich die Proband*innen nicht mehr an ihre Antworten im Pretest erinnerten, führten sie die Intervention mit der digitalen Lerneinheit durch. Anschließend beantworteten sie die Posttests F1 und F2. Die Proband*innen der Kontrollgruppe beantworteten ebenfalls zunächst die beiden Pretests und warteten anschließend sieben Tage ab. Danach

Tab. 1: Deduktive und induktive Kategorien zum Verständnis der geographischen Handlungskompetenz in der BNE.

Oberkategorie	Unterkategorie	Textbeispiele
Wissen & Analysieren (unteres hellblaues Viereck in Abb. 1) (deduktiv)	Wissen (unspezifisch)	„BNE bedeutet für mich, Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, die wichtig für nachhaltiges Handeln sind“ (SE10170).
	Fachwissen	„Vermittlung von Kenntnissen über globale ökologische Herausforderungen, wie Klimawandel, Ressourcenknappheit, Verlust der biologischen Vielfalt“ (SE2907).
	Systemanalyse	„Die Schülerinnen und Schüler lernen, Zusammenhänge zwischen demografischen, wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Faktoren zu erkennen und zu verstehen“ (NU2608).
	Konfliktanalyse	SUS [lernen], unterschiedliche Akteursgruppen und Sichtweisen [zu] generieren und dahingehend eigene fundierte Meinungen zu relevanten Problemen in Ökologie, Gesellschaft, Politik und Ökonomie äußern [zu] können“ (MO1050).
	Wissen um Lösungs- und Handlungsmöglichkeiten	„Die Schülerinnen und Schüler lernen [...] mögliche Lösungsansätze für diese Herausforderungen kennen“ (NU2608).
Handeln & Umsetzen (oberes dunkelblaues Dreieck in Abb. 1) (deduktiv)	Handeln (unspezifisch)	„Eine allumfassende Bildung, die auf nachhaltiges Handeln der Schüler*innen abzielt“ (UT266).
	Kommunikation	-----
	Argumentation	„SuS [lernen], unterschiedliche Akteursgruppen und Sichtweisen [zu] generieren und dahingehend eigene fundierte Meinungen zu relevanten Problemen in Ökologie, Gesellschaft, Politik und Ökonomie äußern [zu] können“ (MO1050).
	Partizipation	-----
	Gestaltung	„Die SuS [lernen], die Auswirkungen von Alltagshandlungen kennen, kritisch [zu] reflektieren und Lösungsansätze [zu] bieten, diese nachhaltiger zu gestalten“ (BR1123).
Reflexivität (deduktiv)	Reflexivität	„Eine Bildung, die Menschen genug Wissen und Handlungskompetenzen lehrt, sodass diese zukunftsfähig handeln und denken können und ihr eigenes Verhalten reflektieren“ (FA0551).
Motivation & Einstellung (induktiv)	Sensibilisierung	„Sensibilisierung für Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen“ (SE2907).
	Bewusstsein	„Sie entwickeln ein Bewusstsein dafür, dass nachhaltige Entwicklung auf lokaler, regionaler und globaler Ebene miteinander verbunden ist“ (NU2608).
	Befähigung	„Bildung für nachhaltige Entwicklung steht für eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt“ (NU2608).
	Motivation	„Als Lehrkraft bedeutet es, die Fähigkeiten und die Motivation zu vermitteln, um eine nachhaltige und gerechte Zukunft mitzugestalten“ (HA2904).
	Werte	„Für mich bedeutet es die Förderung von Werten wie Gerechtigkeit, Solidarität, Respekt, Vielfalt und Verantwortungsbewusstsein“ (HA2904).

beantworteten sie zuerst den Posttest F2, führten dann die OER-Intervention durch und beantworteten abschließend den Posttest F1 (siehe Abb. 4). Daraus ergeben sich für den F1 19 Testergebnisse und für den F2 elf Testergebnisse der Experimentalgruppe sowie acht Ergebnisse der Kontrollgruppe.

Im Pretest des F1 wurden sechs Fragen zur Relevanz der Handlungskompetenz in der BNE mittels einer fünfstufigen Likert-Skala abgefragt. Im Posttest wurden darüber hinaus Interesse (zwölf Fragen), Verständlichkeit und Veranschaulichung (zehn Fragen), Gebrauchstauglichkeit und Struktur der digitalen Lerneinheit (sechs Fragen), Erkenntnisgewinnung (sechs Fragen), das Gesamturteil sowie Technik und Barrierefreiheit abgefragt. Die Testergebnisse dieses Fragebogens wurden deskriptiv ausgewertet und grafisch dargestellt. Die Fragen dienten der Selbsteinschätzung und werden entsprechend im Folgenden interpretiert. Der F2 betrachtete gezielter den Inhalt der untersuchten OER. Dabei wurden im Pre- und Posttest zunächst drei offene Fragen zur BNE bearbeitet. Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass die Proband*innen bei den ersten drei Fragen nicht schon aus sozialer Erwünschtheit heraus auf die Handlungskompetenz eingehen, sondern nur, wenn diese tatsächlich eine Bedeutung für sie hat. Anschließend wurden neun Fragen zur Handlungskompetenz in der BNE mit Hilfe einer Likert-Skala beantwortet und abschließend drei offene Fragen zur Handlungskompetenz bearbeitet.

Die offenen Fragen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring und Fenzl (2019) mit MAXQDA codiert und ausgewertet. Dabei wurde der Erkenntnisgewinn mit deduktiven Kategorien untersucht, die aus dem Modell einer geographischen Handlungskompetenz in der BNE (siehe Abb. 1) abgeleitet wurden. Das Verständnis der nachhaltigen Handlungskompetenz wurde mit deduktiven sowie induktiven Kategorien untersucht (siehe Tab. 1). Die deduktiven Kategorien wurden dabei ebenfalls aus dem Modell (siehe Abb. 1), welches als zentraler Bau-

stein in der OER-Lerneinheit verwendet wurde, gebildet. Dabei ließen sich diese deduktiven Kategorien in drei Oberkategorien unterteilen. Die Oberkategorie ‚Wissen & Analysieren‘ beschreibt das untere hellblaue Viereck des Modells, die Kategorie ‚Handeln & Umsetzen‘ hingegen das obere dunkelblaue Dreieck und die Reflexivität findet sich als eigene Kategorie auf der linken Seite des Modells. Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse wurden fünf induktive Kategorien gefunden, die sich unter der Oberkategorie ‚Motivation & Einstellung‘ zusammenfassen lassen (siehe Tab. 1).

6 Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse zur Beantwortung der Fragestellung „Inwieweit kann der Einsatz der entwickelten OER für die erste Phase der Lehrkräftebildung das Wissen, das Verständnis sowie die Motivation von Lehramtsstudierenden hinsichtlich der Vermittlung von Handlungskompetenz in der BNE beeinflussen?“ dargestellt werden. Zunächst werden die Ergebnisse aus den Fragebögen, die mit einer Likert-Skala beantwortet wurden, präsentiert. Diese dienten der Selbsteinschätzung und müssen daher auch als solche betrachtet werden. Anschließend werden die Ergebnisse der offenen Fragen dargestellt. Dabei werden der Lernzuwachs und das Verständnis der BNE sowie der Handlungskompetenz in Bezug auf eine BNE durch eine qualitative Inhaltsanalyse mit deduktiven sowie induktiven Kategorien (siehe Tab. 1) untersucht. Dafür werden die Antworten den definierten Kategorien zugeordnet und die Anzahl der Nennungen dieser Kategorien dargestellt. Diese Auswertung wird durch Textbeispiele unterstützt.

Durch die Auswertung des Erhebungsbogens (F1) kann zunächst festgehalten werden, dass die Proband*innen bereits vor der Bearbeitung der OER das Thema *Handlungskompetenz in der Bildung für nachhaltige Entwicklung fördern* größtenteils interessant

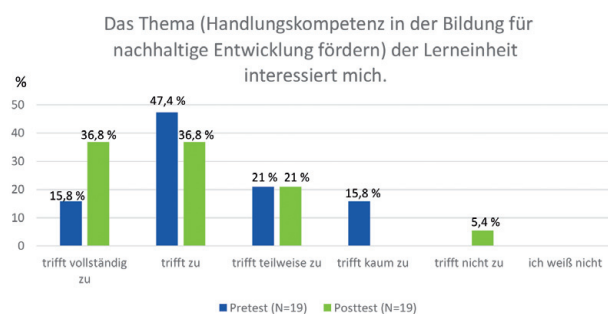


Abb. 5: Interesse am Thema Handlungskompetenz in der BNE im Pre- und Posttest des ersten Fragebogens (F1)
(Quelle: eigene Darstellung)

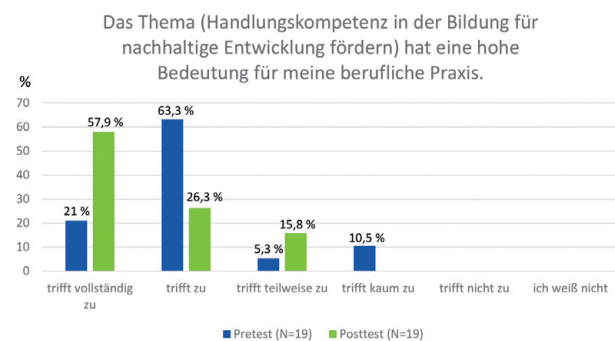


Abb. 6: Bedeutung der Handlungskompetenz in der BNE für die berufliche Praxis im Pre- und Posttest des ersten Fragebogens (F1)
(Quelle: eigene Darstellung)

fanden (siehe Abb. 5). Zudem gibt die Mehrheit an, dass das Thema eine hohe Bedeutung für ihre eigene berufliche Praxis habe (siehe Abb. 6). Außerdem stimmen 16 von 19 Proband*innen der Aussage voll oder teilweise zu, dass sie eine hohe Motivation haben, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Gleichzeitig geben nur drei von 19 Proband*innen im Pretest an, über ausreichend Wissen zu diesem Thema zu verfügen und nur vier von 19 Proband*innen fühlen sich sicher, das Thema in ihrer beruflichen Praxis umzusetzen.

Die Ergebnisse des Posttests, der nach der Bearbeitung der digitalen Lerneinheit ausgefüllt wurde, zeigen durchweg Verbesserungen im Vergleich zur Bewertung des behandelten Themas im Pretest. Bei den Aussagen zum Interesse (siehe Abb. 5) und zur Bedeutung für die berufliche Praxis (siehe Abb. 6) ist eine deutliche Verbesserung nach Bearbeitung der OER erkennbar. Die Selbsteinschätzungen zur Motivation, zur gesellschaftlichen Relevanz, zur Sicherheit in der Umsetzung und zum Wissen über das Thema zeigen sich leicht verbessert.

Ein ähnliches Bild zeichnet sich in Bezug auf Wissen zur BNE-Handlungskompetenz im zweiten Fragebogen (F2) ab. Die Einschätzungen der Proband*innen

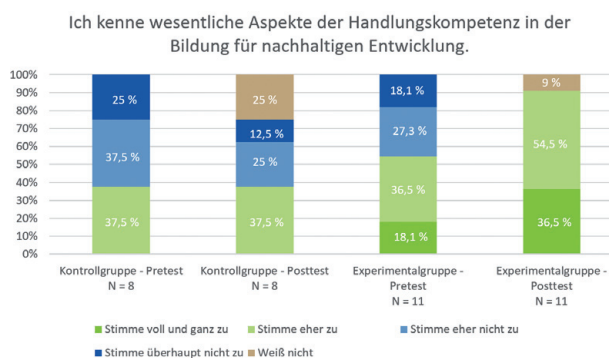


Abb. 7: Bewertung der Aussage „Ich kenne wesentliche Aspekte der Handlungskompetenz in der Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Pre- und Posttest des zweiten Fragebogens (F2) durch Kontroll- und Experimentalgruppe (Quelle: eigene Darstellung)

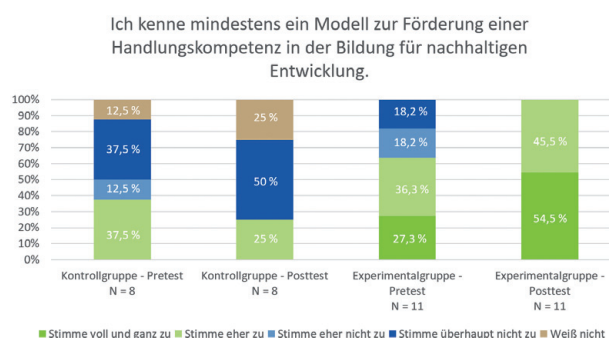


Abb. 8: Bewertung der Aussage „Ich kenne mindestens ein Modell zur Förderung einer Handlungskompetenz in der Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Pre- und Posttest des zweiten Fragebogens (F2) durch Kontroll- und Experimentalgruppe (Quelle: eigene Darstellung)

zu ihrem Wissen sind im Posttest der Experimentalgruppe im Vergleich zum Pretest dieser Gruppe und im Vergleich zum Posttest der Kontrollgruppe verbessert (siehe Abb. 7 & 8). Dies zeigt sich auch in den Aussagen zur Motivation (vier Proband*innen stimmen voll zu, sieben Proband*innen stimmen eher zu) und zur Kenntnis von zentralen Modellen (zwei Proband*innen stimmen voll zu, sechs Proband*innen stimmen eher zu, drei Proband*innen stimmen eher nicht zu).

Darüber hinaus wurde der Lernzuwachs mit offenen Fragen gemessen, die gezielt Inhalte der OER abfragten (siehe Abb. 9). Dabei lässt sich zunächst festhalten, dass alle Werte im Posttest der Experimentalgruppe im Vergleich zum Pretest angestiegen sind. Vor allem in den drei Kategorien ‚Nennung wesentlicher Bestandteile einer Definition der geographischen Handlungskompetenz in der BNE‘, ‚Nennung von Methoden zur Förderung der Handlungskompetenz‘ und ‚Nennung der Teilkompetenzen einer geographischen Handlungskompetenz‘ zeigt sich die Experimentalgruppe im Posttest stark verbessert. Die Kontrollgruppe verbessert sich dabei kaum oder verschlechtert sich sogar. In der Kategorie ‚Nennung der Handlung als wichtigen Bestandteil der BNE‘ verbessert sich die Experimentalgruppe geringfügiger als in den anderen Kategorien. Gleichzeitig verbessert sich die Kontrollgruppe in dieser Kategorie vergleichbar.

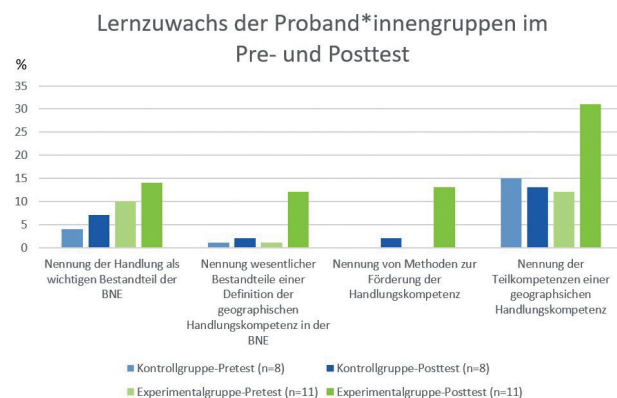


Abb. 9: Lernzuwachs der Proband*innengruppen auf der Grundlage der Auswertung der offenen Fragen im Pre- und Posttest des zweiten Fragebogens (F2) (Quelle: eigene Darstellung)

Um den Effekt der OER-Intervention zu messen, ist neben dem reinen Lernzuwachs vor allem interessant, wie sich das Verständnis des Konzeptes einer BNE-Handlungskompetenz bei den Proband*innen verändert hat. Hierfür wurde ausgewertet, welche Ziele die Proband*innen mit ihrem eigenen Unterricht zur BNE-Handlungskompetenz erreichen möchten. Daraus lässt sich ableiten, inwieweit die Proband*innen die Vielschichtigkeit der Thematik verstanden haben. Die Auswertung der offenen, schriftlichen Antworten der Proband*innen ließ erkennen, dass sowohl Personen

Ziele des BNE-Unterrichts nach Aussagen der Proband*innen der Experimentalgruppe im Pre- und Posttest

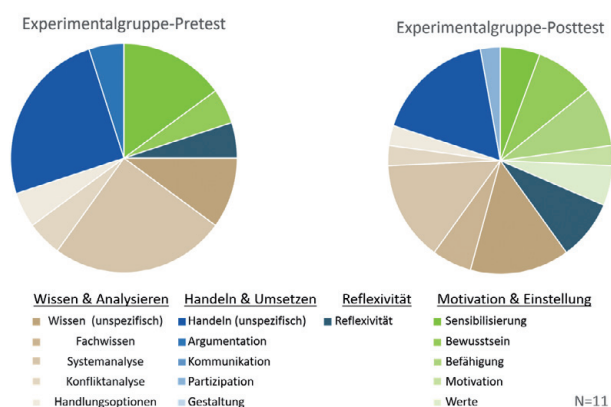


Abb. 10: Aussagen der Proband*innen der Experimentalgruppe im Pre- und Posttest über ihre Ziele bei der Vermittlung der BNE-Handlungskompetenz. Mehrfachnennungen möglich.
(Quelle: eigene Darstellung)

der Kontrollgruppe als auch der Experimentalgruppe Ziele aus den vier Bereichen ‚Wissen & Analysieren‘, ‚Handeln & Umsetzen‘, ‚Reflexivität‘ und ‚Motivation & Einstellung‘ benennen (siehe Abb. 10). Aus dieser Unterteilung lässt sich zunächst herauslesen, dass alle vier Zielbereiche sowohl im Pre- und Posttest der Kontrollgruppe als auch der Experimentalgruppe enthalten waren. Auch die Verteilung der Antworten ändert sich nach der OER-Intervention nicht deutlich. Daraus ergibt sich, dass die drei Bereiche ‚Wissen und Analysieren‘, ‚Handeln und Umsetzen‘ und ‚Reflexivität‘ schon vor der OER-Intervention eine Rolle im Verständnis der Handlungskompetenz bei den Proband*innen gespielt haben. Auch der Zielbereich ‚Motivation und Einstellung‘ spielt in allen Auswertungen bei den Proband*innen eine Rolle. Beispielsweise versteht ein*e Proband*in das Ziel von BNE folgendermaßen:

„Für mich bedeutet es die Förderung von Werten wie Gerechtigkeit, Solidarität, Respekt, Vielfalt und Verantwortungsbewusstsein. [...] Als Lehrkraft bedeutet es, die Fähigkeiten und die Motivation zu vermitteln, um eine nachhaltige und gerechte Zukunft mitzugestalten“ (HA2904).

Hier beschreibt ein*e Student*in das Vermitteln von Werten und das Motivieren als Ziel der BNE, was über die Förderung der Teilaspekte, die im Modell (siehe Abb. 1) beschrieben werden, hinausgeht. Interessanterweise wird der Anteil dieser Kategorie im Posttest der Experimentalgruppe nicht geringer, obwohl diese Aspekte in der Lerneinheit nicht beschrieben werden. Des Weiteren fällt auf, dass einige deduktive Kategorien, vor allem im Bereich der Handlung, wie beispielsweise die Kommunikation und Partizipation, nicht benannt werden. Gleichzeitig werden die Kategorien

Wissen (unspezifisch) und Handeln (unspezifisch) auch nach der OER-Intervention häufig verwendet. Diese beiden Kategorien stellen dabei Aussagen dar, die lediglich von dem ‚Wissen‘ oder der ‚Handlung‘ sprechen, ohne auf spezifische Teilaspekte einzugehen, was nicht unbedingt von einem tiefgründigen Verständnis zeugt. So beschreiben die Proband*innen SE10170 und UT266 ihre persönliche Auffassung von BNE folgendermaßen:

„BNE bedeutet für mich, Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, die wichtig für nachhaltiges Handeln sind“ (SE10170).

„Eine allumfassende Bildung, die auf nachhaltiges Handeln der Schüler*innen abzielt“ (UT266).

Bei Proband*in SE10170 fehlt die Erläuterung, welches Wissen und welche Fähigkeiten vermittelt werden sollen, und auch Proband*in UT266 führt nicht aus, wie nachhaltiges Handeln zu verstehen ist oder wie dieses erreicht werden soll. Die Bereiche ‚Wissen und Analysieren‘ und ‚Handeln und Umsetzen‘ werden von diesen Proband*innen nur sehr oberflächlich beschrieben.

Auch wenn sich das Tiefenverständnis der Proband*innen durch die OER-Intervention nur bedingt verbessert zu haben scheint, lässt sich jedoch eine deutliche Verbesserung darin erkennen, wie viele der vier zuvor herausgearbeiteten Zielbereiche den Proband*innen im Pre- und Posttest bewusst sind. Es zeigt sich, dass die Proband*innen der Experimentalgruppe vor der Arbeit mit der Lerneinheit durchschnittlich 1,64 der Zielbereiche benennen konnten, die im Kontext der BNE-Handlungskompetenz relevant sind. Nach der Intervention stieg dieser Wert auf 2,45. Die Kontrollgruppe konnte sich hingegen nicht verbessern (siehe Abb. 11). Diese Entwicklung lässt sich beispielhaft an Proband*in MO1050 veranschaulichen:

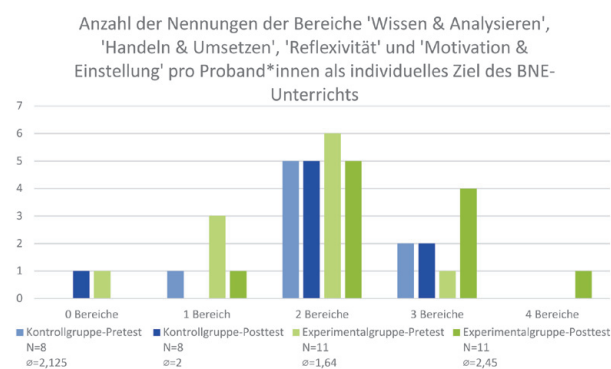


Abb. 11: Anzahl der Nennungen der Zielbereiche pro Proband*in als individuelles Ziel des BNE-Unterrichts im Pre- und Posttest. Die Durchschnittswerte zeigen die durchschnittliche Anzahl an genannten Bereichen pro Proband*in (Quelle: eigene Darstellung)

lichen. Diese*r beschreibt sein*ihr Verständnis von BNE im Pretest folgendermaßen:

„Bildung, die SuS zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt. Sie ermöglicht jedem Einzelnen, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen.“

Im Posttest zeigt sich ein deutlich breiteres Verständnis: „[BNE ist] ein Konzept, das darauf abzielt, Wissen, Fähigkeiten, Werte und Einstellungen zu vermitteln, die für eine nachhaltige Entwicklung erforderlich sind. BNE zielt darauf ab, Menschen dazu zu befähigen, nachhaltig zu handeln, indem sie ihnen das Verständnis für die Zusammenhänge zwischen Umwelt, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur vermittelt.“

Im Pretest beschreibt der*die Proband*in BNE nur sehr oberflächlich. BNE soll dabei zu „zukunftsfähigem Denken und Handeln“ befähigen. Zudem sollen die Schüler*innen die Auswirkungen ihres eigenen Handelns verstehen. Dabei nennt der*die Proband*in keine Kompetenzen oder Fähigkeiten, die BNE vermitteln soll, um diese Ziele zu erreichen. Im Posttest hingegen beschreibt er*sie die BNE deutlich umfassender. Zum einen nennt er*sie Wissen und Verständnis für Zusammenhänge. Dabei geht er*sie zusätzlich auf die Nachhaltigkeitsdimensionen ein. Weiter beschreibt er*sie auch Werte und Einstellungen als einen erforderlichen Bestandteil von BNE. Zusätzlich nennt er*sie auch das nachhaltige Handeln als Ziel von BNE, während im Pretest lediglich die Auswirkungen des Handelns verstanden werden sollten. Damit beschreibt der*die Proband*in im Posttest drei unterschiedliche Bereiche der BNE und verdeutlicht, dass sich sein*ihr Verständnis über die BNE und der Rolle der Handlungskompetenz in dieser durch die OER-Intervention verbessert hat. Dennoch bleibt seine*ihre Beschreibung des nachhaltigen Handelns als Ziel von BNE nur sehr vage und ein tieferes Verständnis kann nicht herausgelesen werden.

7 Diskussion

Die Ergebnisse der Studie legen zunächst nahe, dass den Studierenden die Bedeutung der Thematik für ihre spätere berufliche Praxis bereits vor der Intervention bewusst war und sie auch großes Interesse an dem Thema zeigten. Da in „größeren Teilen von Politik, Wissenschaft und Gesellschaft ein gewisser Konsens besteht [...] hinsichtlich der Notwendigkeit eines Umdenkens [...] hin zu nachhaltigem Handeln“ (Pettig & Ohl 2023), verwundert dies nicht. Zudem ist die BNE mittlerweile ein anerkanntes Bildungs-

ziel, auf das sich die deutsche Bildungspolitik geeinigt hat (vgl. BMBF 2017). Dennoch zeigt sich, dass die Mehrheit der Studierenden gemäß ihrer eigenen Einschätzung nur über begrenztes Wissen hinsichtlich der BNE-Handlungskompetenzen und deren Vermittlung im Geographieunterricht verfügt. Sie haben, wie die Ergebnisse deutlich machen, große Schwierigkeiten, Modelle, Methoden oder zentrale Aspekte der BNE-Handlungskompetenzen zu benennen. Dies lässt sich mit den Aussagen von Rieckmann und Holz (2017: 4) erklären, wonach das ganze Thema BNE nur wenig in die Lehrer*innenbildung eingebunden ist. Auch aktuelle Lehrkräfte geben an, in ihrem Studium kaum oder gar nicht in der Vermittlung einer nachhaltigen Handlungskompetenz ausgebildet worden zu sein (vgl. Schönstein & Budke 2024).

Eine Möglichkeit, um diese Lücke im Lehramtsstudium effizient, effektiv und qualitativ hochwertig zu schließen, können OER sein (vgl. BMBF 2022: 8). Durch ihre offene Lizenzierung bieten diese die Möglichkeit, didaktisches Wissen zu verbreiten und kollektiv weiterzuentwickeln. Auch die hier untersuchte OER darf nicht als Endergebnis verstanden werden, sondern lädt dazu ein, sie zu verändern und zu verbessern. Erst dadurch entfalten OER ihr Potenzial. Allerdings kommen diese in der Vorbereitung und Durchführung von Lehr- und Lernprozessen noch zu wenig zum Tragen (vgl. BMBF 2022: 8). Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass sich das theoretische Wissen von Studierenden über nachhaltige Handlungskompetenzen mit Hilfe einer OER zielgerichtet verbessern lässt. Die Verbreitung und Anwendung solcher OER in der Hochschullehre kann also dazu beitragen, Lehramtsstudierenden ein theoretisches Verständnis von komplexen Sachverhalten zu vermitteln. Zudem können durch solche OER die gleichen konzeptionellen Vorstellungen an verschiedenen Universitäten gelehrt werden. Auf diese Weise kann dem Problem begegnet werden, dass bei der didaktischen BNE-Ausbildung bislang Hochschuldozierende auf sich allein gestellt sind (vgl. Kohler & Siegmund 2021: 637).

Gerade das Modell einer geographischen Handlungskompetenz in der BNE (siehe Abb. 1) kann als Grundlage dienen, um ein einheitliches und strukturiertes Verständnis der Handlungskompetenz zu vermitteln. Aufbauend auf diesem Modell könnten Lehrkräfte ihren Unterricht zielgerichteter auf die Handlungskompetenz ausrichten und diese bei ihren Schüler*innen fördern. Das Modell zeigt dabei allerdings nur didaktische Kompetenzen und bezieht bewusst Aspekte wie Motivation oder Verantwortung nicht mit ein. Es handelt sich zudem um ein theoretisches Modell, das allein keine Handlungen anregen kann. Das Modell ist daher als ein Baustein eines umfangreichen Unterrichts, der sowohl BNE 1 als

auch BNE 2 fördert, zu verstehen. Außerdem kann durch die einmalige Vermittlung des Modells durch die OER nicht davon ausgegangen werden, dass die Studierenden die Aspekte des Modells in ihrer Gänze verstehen. Dies zeigen auch die Ergebnisse der Studie, wonach ein Mehr an Wissen nicht zwangsläufig zu einem Mehr an Verständnis beiträgt. So konnten die Proband*innen zwar mehr Methoden, Modelle und auch Zielbereiche der Handlungskompetenz benennen, allerdings blieben die näheren Beschreibungen und Erläuterungen häufig sehr oberflächlich oder fehlten gänzlich. Einige Teilkompetenzen der Handlungskompetenz, wie die Kommunikation und die Partizipation, wurden von keinem der Studierenden im Posttest benannt, obwohl sie in der Lerneinheit vorgestellt wurden. Dadurch werden die Grenzen der vorgestellten OER sehr deutlich. Allein durch das Bearbeiten einer Lerneinheit kann bei den Studierenden kein tieferes Verständnis der Handlungskompetenz, geschweige denn eine Verankerung im eigenen Denken und Handeln, erzielt werden. Die OER muss also ein Teil einer tiefergreifenden geographiedidaktischen Ausbildung sein, in der Studierende ihre eigene Handlungskompetenz im Sinne der BNE 2 aufbauen und eigene Handlungen initiieren lernen. Darüber hinaus muss auch die Vermittlung der Handlungskompetenz gelehrt und von den Studierenden erprobt werden. Die OER muss also als ein Element der Lehrkräftebildung verstanden werden, auf dessen Grundlage eine umfassende Lehre aufbaut. Aufgrund der geringen Stichprobengröße und der Gebundenheit der OER an das Seminar kann diese Studie keine verallgemeinernden Aussagen treffen. Die Ergebnisse lassen sich nur auf die vorgestellte OER im durchgeführten Kontext beziehen. Vielmehr wendet diese Studie ein exploratives Vorgehen an, das beispielhaft die Möglichkeiten und Hürden beim Einsatz einer OER zur Handlungskompetenz in der BNE aufzeigt.

Es wird deutlich, dass durch die untersuchte OER zwar das Wissen der Studierenden zur Handlungskompetenz in der BNE gesteigert wurde, dies jedoch nur ein Teil der Ausbildung sein kann. Die Studierenden müssen aufbauend auf dem Erlernten eigene Handlungen erfahren können, Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht erproben und das Erlernte und sich selbst reflektieren. Auf diese Weise müssen „spezifische kognitive Kompetenzen im Kontext nachhaltiger Entwicklung, professionelle Kompetenzen im Kontext von BNE, BNE-spezifische methodisch-konzeptuelle Kompetenzen und grundlegende reflexiv-analytische Kompetenzen“ (Hellberg-Rode & Schröder 2016: 25) vermittelt werden. In einem solchen universitären Bildungssetting, das selbst nach einer BNE 2 gestaltet ist, kann die OER ein Grundbaustein sein, um das nötige Wissen zum Verständnis der Handlungskom-

petenz zu vermitteln. Dabei kann die OER, wie die Ergebnisse zeigen, als Vorbereitung auf die universitären Präsenzveranstaltungen eingesetzt werden. Li et al. (2017) haben gezeigt, dass die Anwendung von OER als ‚Flipped Classroom Practice‘ in der Lehre sinnvoll umgesetzt werden kann. Diese gezielte Einbettung von OER in den universitären Bildungskontext wird als *Open Educational Practice (OEP)* beschrieben. „OEP erweitert [...] die OER-Kernaspekte, Materialien und Infrastruktur um Handlungspraktiken im Umgang mit OER“ (BMBF 2022: 10). Erst durch das Zusammenspiel aus OER und OEP kann eine qualitativ hochwertige und gleichzeitig praxisnahe Vermittlung von Themen wie der Handlungskompetenz in der BNE ermöglicht werden.

Interessanterweise wurden in der Studie Aspekte der Kategorie ‚Motivation & Einstellung‘ in zahlreichen Pre- und Posttests der Kontroll- und Expertengruppe beschrieben. Der Anteil dieser Kategorie nahm auch nach der OER-Intervention nicht ab, obwohl diese ihren Fokus nicht auf diesen Bereich gelegt hat. Dies zeigt, welche Bedeutung Motivation, Verantwortung, Werte, Einstellungen und Sensibilisierung in den Vorstellungen der Proband*innen haben, um nachhaltige Handlungen vorzubereiten. Diese Aspekte sind unbestreitbar wichtig, allerdings müssen die Lehrkräfte den Schüler*innen auch Kompetenzen vermitteln, um eigenständig handeln zu können. Diese Kombination aus Handlungsbereitschaft und Handlungskompetenz könnte dazu beitragen, den Value-Action-Gap zu überwinden. Chaplin und Whyton (2014: 405) haben bereits gezeigt, dass der Value-Action-Gap komplex ist und seine Überwindung eine Kombination aus zahlreichen Fähigkeiten und Kompetenzen benötigt. Die Handlungskompetenz sowie Aspekte wie Motivation oder Verantwortung sind als wichtige Puzzleteile zu verstehen, die Schüler*innen dabei unterstützen können, nachhaltig zu handeln. Dabei muss allerdings darauf geachtet werden, dass die Lehrkräfte ihre Schüler*innen nicht zu festgelegten Handlungen drängen oder indoktrinieren (vgl. Gryl & Budke 2016: 72). Insbesondere die festgeschriebenen normativen Handlungsziele in den Bildungsstandards können Lehrkräfte dazu verleiten (vgl. Ohl et al. 2016: 90; DGfG 2020: 28). Da dieses Thema in den theoretischen Inhalten der OER nicht behandelt wird, sollte die kritische Reflexion der nachhaltigen Handlungskompetenzen erfolgen und die Risiken in der Vermittlung in der Nachbesprechung der OER mit den angehenden Lehrkräften thematisiert werden. Die OER wurde auf Grundlage der Ergebnisse überarbeitet und in der aktuellen Version zum Stand der Veröffentlichung werden der Value-Action-Gap sowie der Beutelsbacher Konsens genauer thematisiert.

Literatur

- Adami, B. (2012): Umweltpolitische Mündigkeit. Kompetenzorientierte Effekte umweltbildender Maßnahmen. Diplomica Verlag, Hamburg.
- Appel, A. (2023): Zukunftswerkstatt. In: Nöthen, E. & V. Schreiber (Hrsg.): Transformative Geographische Bildung. Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken. Springer, Berlin. S. 381–385.
- Baumann, S. & K. Niebert (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Geographiedidaktik: Integration, Evolution oder Revolution? Erste Ergebnisse zu einer qualitativen Untersuchung einer Lehrveranstaltung. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik 50(2). S. 98–118. DOI: <https://doi.org/10.18452/25712>
- Bertschy, F. (2007): Vernetztes Denken in einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Universität Bonn, Freiburg.
- Bianchi, G., U. Pisiotis & M. Cabrera (2022): GreenComp. The European sustainability competence framework. In: European Commission. JRC science for policy report. Luxemburg. publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040 (26.02.2024)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung_fuer_nachhaltige_entwicklung.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (26.02.2024)
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022): OER-Strategie. Freie Bildungsmaterialien für die Entwicklung digitaler Bildung. file:///C:/Users/Institut%20f%C3%BCr%20Geograp/Documents/Studie2/Neue%20Literatur/691288_OER-Strategie.pdf (26.02.2014).
- Budke, A. (2012): „Ich argumentiere, also verstehe ich.“ – Über die Bedeutung von Kommunikation und Argumentation für den Geographieunterricht. In: Budke, A. (Hg.): Kommunikation und Argumentation. Westermann, Braunschweig. S. 5–18.
- Chaplin, G. & P. Wyton (2014): Student engagement with sustainability: understanding the value–action gap. In: International Journal of Sustainability in Higher Education 15(4). S. 404–417. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2012-0029>
- De Haan, G. (2010): The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. In: International Review of Education 56(2). S. 315–328. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9157-9>
- Deisenrieder, V., S. Kubisch, L. Keller & J. Stötter (2020): Bridging the Action Gap by Democratizing Climate Change Education – The Case of k.i.d.Z.21 in the Context of Fridays for Future. In: Sustainability 12(5). DOI: <https://doi.org/10.3390/su12051748>
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (2020): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Bonn. https://geographie.de/wp-content/uploads/2020/09/Bildungsstandards_Geographie_2020_Web.pdf (26.02.2024)
- Frey, A. (2004): Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrberufs. Eine internationale Studie. In: Zeitschrift für Pädagogik 50(6). S. 903–925. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:4847>
- Gebauer, R. (2021): Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Umwelt- und Nachhaltigkeitsforschung. In: UFC Discussion Paper 7. S. 149–171.
- Giddens, A. (1984): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Campus, Frankfurt am Main.
- Gryl, I. & A. Budke (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung – zwischen Utopie und Leerformel? Potentiale für die Politische Bildung im Geographieunterricht. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Franz Steiner Verlag, Stuttgart. S. 57–76.
- Hellberg-Rode, G. & G. Schröder (2016): Welche spezifischen professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)? Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Biologie Lehren und Lernen – Zeitschrift für Didaktik der Biologie 20. S. 1–29. DOI: <https://doi.org/10.4119/UNIBI/zdb-v20-i1-330>
- Jensen, B. & K. Schnak (1997): The Action Competence Approach in Environmental Education. In: Environmental Education Research 3(2). S. 163–178. DOI: <https://doi.org/10.1080/1350462970030205>
- Kaup, N., M. T. Meßner, L.-M. Schröder, P. McLean, M. Jehle, C. Dorsch & O. Wolff (2017): „Was wird aus der alten Schule in Hausen?“ – Ein Planspiel zur Förderung von Mündigkeit im fächerübergreifenden Unterricht. In: GW-Unterricht 148(4). S. 66–76. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht148s66>
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf (26.02.2024)
- KMK & DUK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Deutsche UNESCO-Kommission (2007): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf (26.02.2024)
- Kohler, F. & A. Siegmund (2021): Wie kann digitale Bildung dazu beitragen, Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Hochschullehre zu verankern? In: Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.): Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke. Springer, Berlin. S. 633–647.

- Kowasch, M., J. P. Cruz, P. Reis, N. Gericke & K. Kicker (2021): Climate Youth Activism Initiatives: Motivations and Aims, and the Potential to Integrate Climate Activism into ESD and Transformative Learning. In: Sustainability 13(11581). DOI: <https://doi.org/10.3390/su132111581>
- Krummenauer, J. & S. Kuntze (2022): Building up Professional Knowledge on Fostering Primary Students' Data-based Argumentation – an Intervention Study. Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12). HAL, Bozen-Bolzano.
- Kuper, H. (2011): Evaluation. In: Reinders, H., H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung Strukturen und Methoden. Springer, Wiesbaden. S. 131–144.
- Laub, J. (2023): Antinomien im Geographieunterricht – Möglichkeiten des Umgangs mit didaktischen Antinomien im Geographie Unterricht am Beispiel Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: GW-Unterricht 170(2). S. 56–72.
- Li, Y., M. Zhang, C. Bonk, W. Zhang & Y. Guo (2017): Open Educational Resources (OER)-Based Flipped Classroom Practice in an Undergraduate Course. In: Lai, F.-Q. & J. Lehman (Hrsg.): Learning and Knowledge Analytics in Open Education Selected Readings from the AECT-LKAOE 2015 Summer International Research Symposium. Springer, Cham. S. 109–124.
- Maier, V. & A. Budke (2020): Developing Geographical Narratives: Pupils Create Digital Text Adventures with Twine. In: EJIHPE 10(4). S. 1106–1131. DOI: <https://doi.org/10.3390/ejihpe10040078>
- Mayring, P. & T. Fenzl (2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, N. & J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Springer, Wiesbaden. S. 633–648.
- Mehren, R., A. Rempfler, J. Buchholz, J. Hartig & E. Ulrich-Riedhammer (2018): System competence modeling: Theoretical foundation and empirical validation of a model involving natural, social and human-environment systems. In: Journal of Research of Science Teaching, 55. S. 685–711. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.21436>
- Ohl, U., C. Resenberger & T. Schmitt (2016): Zur politischen Dimension der Frage nach „gutem“ Handeln im Geographieunterricht. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Franz Steiner Verlag, Stuttgart. S. 89–96.
- Pettig, F. (2021): Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. In: GW-Unterricht 162(2). S. 5–17. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht162s5>
- Pettig, F. & U. Ohl (2023): Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel. In: Praxis Geographie 1. S. 4–9.
- Rauner, F. (2021): Gestaltungskompetenz. Leitidee der modernen Berufsbildung. Springer, Bremen.
- Riar, M., M. Mandausch, P. Henning, T. D'Souza & H.-P. Voss (2020): Anreize und Hemmnisse für die Verwendung und Veröffentlichung von Open Educational Resources (OER) in der Hochschullehre: Eine Literaturanalyse und empirische Untersuchung. In: Wbv Media (Hrsg.): Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis. wbv Media, Bielefeld. S. 109–123. DOI: <https://doi.org/10.3278/6004665w010>
- Rieckmann, M. (2012): Future-oriented higher education: which key competencies should be fostered through university teaching and learning? In: Futures 44(2). S. 127–135. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>
- Rieckmann, M. (2018): Chapter 2 – Learning to transform the world: key competencies in ESD. In: Leicht, A., J. Heiss & W. J. Byun (Hrsg.): Issues and trends in Education for Sustainable Development. UNESCO, Paris. S. 39–59.
- Rieckmann, M. (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. In: Merz – Zeitschrift für Medienpädagogik 65(4). S. 10–17.
- Rieckmann, M. & V. Holz (2017): Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 40(3). S. 4–10. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:16966>
- Rost, J., A. Lauströer & N. Raack (2003): Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. In: Praxis der Naturwissenschaften – Chemie in der Schule 8(52). S. 10–15.
- Sass, W., J. Boeve-De Pauw, D. Olsson, N. Gericke, S. de Maeyer & P. van Petegem (2020): Redefining action competence: The case of sustainable development. In: The journal of environmental education 51(4). S. 292–305. DOI: <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1765132>
- Schnurr, S. (2018): Partizipation. In: Graßhoff, G., A. Renker & W. Schröer (Hrsg.): Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung. Wiesbaden, Springer. S. 631–650.
- Schönstein, R. & A. Budke (2024): Teaching action competence in Education for Sustainable Development – A qualitative study on teachers' ideas, opinions, attitudes and selfconceptions. In: Frontiers in Education 8. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1256849>
- UNECE – United Nations Economic Commission for Europe (2012): Learning for the Future: Competences in Education for Sustainable Development. https://unece.org/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf (26.02.2024)
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019): Recommendation on Open Educational Resources (OER). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373755/PDF/373755eng.pdf.multi.page=3> (26.02.2024)
- Vare, P. & W. Scott (2019): Education for sustainable development: Two sides and an edge. DEA Thinkpiece. <https://eprints.glos.ac.uk/7297/8/Education%20for%20Sustainable%20Development.pdf> (26.02.2024)

- Wehling, H.-G. (2016): Konsens a la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In: Widmaier, B. & P. Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. S. 1–27.
- Werlen, B. (2017): Globalisierung, Region und Regionalisierung. Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Franz Steiner Verlag, Stuttgart.
- Wettstädt, L. & B. Asbrand (2014): Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklungen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37(1). S. 4–12. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:12093>
- Zulauf, K. & R. Wagner (2021): Urban and Rural Sustainability: Divergent Concepts and their Consequences for Marketing. In: Frontiers in Sustainability 2(670866). DOI: <https://doi.org/10.3389/frsus.2021.670866>



Stefan Padberg*

Kontrapunkt

Tierbabys auf dem Highway to Hell,

oder: Warum wir auf dem Weg zu *Solidarischen Lebensweisen Unbequeme Geographische Bildung* brauchen

* stefanpadberg@uni-wuppertal.de, Institut für Geographie und Sachunterricht, Bergische Universität Wuppertal

eingereicht am: 23.08.2024, akzeptiert am: 18.08.2025

Empathie mit dem Leben und Bewusstheit darüber, dass wir Menschen ein Teil des Lebens sind, sind ein möglicher Schlüssel zu *Transformatorischer Geographischer Bildung*, welche zunächst realistische Szenarien für die kommenden Jahrzehnte schonungslos anschaut. Um von dieser zweifellos emotional enorm belastenden Diagnose zu neuen Weltbezügen im Sinne eines guten Lebens für alle zu gelangen, ist es hilfreich, sich am Verlauf gelingender Trauerprozesse zu orientieren. Das Ergebnis kann *Unbequeme Geographische Bildung* sein, die es ermöglicht, die Reichweite der notwendigen gesellschaftlichen Transformation im Umgang mit inneren und äußeren Widerständen immer wieder neu zu verarbeiten und zu gestalten.

Keywords: Transformative Geographische Bildung, Imperiale Lebensweise, Solidarische Lebensweise, Unbequeme Geographische Bildung, Zerstörung der Lebensgrundlagen, Trauern in Bildungsprozessen

You always get it with baby animals!

Why we need *Uncomfortable Geographical Education* on the path to a *Solidary Way of Life*

Empathy with life and awareness of the fact that we humans are a part of life is a possible key to *Transformational Geographic Education*, which initially takes a relentless look at realistic scenarios for the coming decades. In order to move on from this undoubtedly extremely emotionally stressful diagnosis to new ways of relating to the world in terms of a good life for all, it is helpful to be guided by the course of successful mourning processes. The result can be *Uncomfortable Geographical Education*, which makes it possible to process and shape the scope of the necessary social transformation in dealing with internal and external resistance again and again.

Keywords: Transformative Geographical Education, Imperial way of life, Solidary Way of Life, Uncomfortable Geographical Education, Destruction of Livelihoods, Grieving in Educational Processes

1 Einleitung

Dieser Text ist als Intervention gedacht. Wenn am Ende Curricula geographischer Bildung grundsätzlich in Frage stehen, dann ist das so gemeint. Zunächst versuche ich, Realitäten und Diskurse um die Zerstörung der Lebensgrundlagen einerseits und um die Fragen globaler Gerechtigkeit andererseits zusammenzudenken. Dies geschieht jeweils stellvertretend anhand der Inhalte Mobilität und Migration. Anschließend komme ich über die Frage, was aktuelle politische Entwicklungen nach Rechtsaußen mit der Geschichte der Geographie zu tun haben, auf die Begriffe *Imperiale* und *Solidarische Lebensweise*, die ich als mögliche Neuorientierung für geographische Bildung vorschlage. Die Frage, wie diese, ausgehend vom notwendi-

gen Blick in die Abgründe unserer Lebensweise und mit der Ausrichtung auf zum Teil neu zu (er)findende *Solidarische Lebensweisen* beginnen könnte, beantworte ich in Anlehnung an das, was wir über gelingende Trauerprozesse wissen. Am Ende steht die Erkenntnis, dass ...

- a) ein Teil der Menschheit unseren Planeten zu einem sehr unbequemen Ort gemacht hat und
- b) darauf adäquat mit einer *Unbequemen Transformatorischen Geographischen Bildung* zu reagieren ist.

Bereits an dieser Stelle wird die eine oder der andere möglicherweise anmerken, dass mit einer vermeintlich so radikalen Kritik doch nur Widerstand erzeugt würde und sich schon gar keine Wahlen gewinnen ließen. Dem widerspreche ich. Zum einen muss aus

wissenschaftlicher Perspektive selbstverständlich bis zu den evidenten Ursachen der Krise geforscht, gedacht und argumentiert werden. Insofern ist Radikalität hier der Normalzustand, schließlich bedeutet *Radix* im Lateinischen *Wurzel*. Zum anderen ist aus meiner Sicht noch nicht erwiesen, ob – wider allem Zeitgeist – nicht doch Sachlichkeit und emphatische Politik mehrheitsfähig sein können. Als Hoffnung in dieser Richtung bewerte ich jedenfalls, dass die massiven Einschränkungen der Bewegungs- und Versammlungsfreiheit zu Pandemiezeiten bei einer großen Mehrheit Einverständnis fanden. Es ist motivierend, das Richtige zu tun und für die Gesellschaft zum Wohle aller einzustehen.

2 Was haben die Zerstörung der Lebensgrundlagen und die EU-Migrationspolitik gemein?

Lasst uns endlich aufhören, vom Klima und von der Umwelt zu reden. Aber wieso denn das? Es ist doch wichtiger denn je! Die Lage war noch nie so ernst. Eben, genau, und deswegen ist unser Reden und ist die präzise Auswahl der von uns verwendeten Begriffe in der geographischen Bildung so wichtig. Aus meiner Sicht bestehen erhebliche Zweifel daran, ob die Begriffe, die wir derzeit benutzen (*Klima* und *Umwelt retten, schützen* usw.), geeignet sind, zu begreifen, welche weitreichenden politischen Maßnahmen dringend und sehr rasch erforderlich sind, wenn die Grundlagen für ein halbwegs würdevolles Leben für wenigstens große Teile der Menschheit erhalten bleiben sollen.

Ich schreibe diese Zeilen mehr als dreißig Jahre nach dem Erdgipfel in Rio und mehr als fünfzig Jahre nach dem ersten Bericht des Club of Rome. Die 28. Weltklimakonferenz liegt hinter uns und ihr Ergebnis ist im Wesentlichen, dass die so genannte Weltgemeinschaft offiziell ausgesprochen hat, dass der Ausstoß von Klimagasen für die globale Erwärmung verantwortlich ist. Dass dies jetzt erst Konsens des politischen Diskurses innerhalb der UN ist, zeigt, wie stark politische und verantwortliche Reaktionen der gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnis hinterherhinken. Und selbst diese Einigung auf die Übernahme naturwissenschaftlicher Erkenntnisse in den globalen politischen Diskurs löst sich im Laufe der Entstehung dieses Textes durch den erneuten Austritt der USA aus dem Weltklimaabkommen in erheblichem Maße wieder auf. Die Entwicklung ist keine Einbahnstraße, wie einmal mehr schmerzlich sichtbar wird.

Und das, obwohl selbst die Weltenergieagentur, also der internationale Dachverband eines Industriezweiges, der selbst eine der Hauptursachen der Krise ist, mittlerweile für den Abbau der Emissionen plädiert

(vgl. IEA 2023). Und der Deutsche Bundesverband der Industrie (2021) konstatiert im autoverliebten Deutschland, dass es deutlich weniger PKW braucht, und zwar recht zügig, und dass diese wenigen PKW auch deutlich weniger jährliche Kilometer zurücklegen müssen als heute, allein um die Pariser Klimaziele einzuhalten (vgl. Bundesstadt Bonn 2022). Die Studie der Baden-Württemberg-Stiftung (2017) kommt zu noch deutlich höheren Reduktionserfordernissen in diesem Sektor – und bei alledem reden wir ausschließlich von den rechtlich verbindlichen Pariser Klimazielen und noch nicht über das weitergehende Konzept der Klimagerechtigkeit.

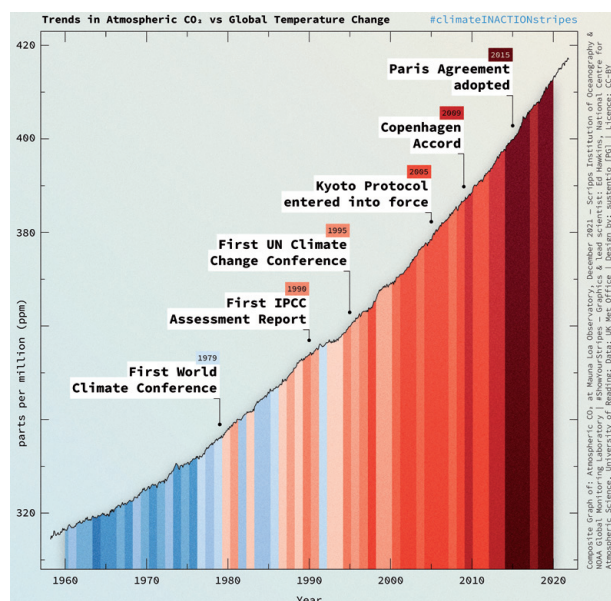


Abb. 1: Zunahme von CO₂ in der Atmosphäre, Erwärmung und Weltklimakonferenzen (Quelle: Trends in atmospheric CO₂ and global temperature change – climate policies v2, CC-BY-SA 4.0 via Wikimedia Commons)

Doch auch in unserem engeren Gesichtsfeld, der geographischen Bildung an Schulen und Hochschulen, nehme ich zwar wahr, dass ich immer wieder und immer mehr angeben soll, mit welchem Sustainable Development Goal das, was ich gerade mache, denn zu tun hat, aber das war es dann auch fast. Ich sehe keine große Welle von *Whole-Institution-Approaches* (vgl. BMBF 2024), wohl aber Dekanate, die ‚irgendwas mit Nachhaltigkeit‘ zu tun haben. Nach wie vor bieten geographische Institute (und andere auch) Kurzzeit-Exkursionen nach Ägypten, nach Dubai oder in die Karibik an und behandeln dann in Didaktik, wie ich mit Schüler*innen deren ökologischen Fußabdruck berechne (ohne dabei die Diskrepanz zwischen der eigenen Privilegiertheit als Lehrperson und der potentiell viel höheren Armutsbetroffenheit der Schüler*innenschaft mitzudenken). Und auch von Studierendenseite höre ich derzeit wenig Protest oder gar eine Abstimmung mit den Füßen, etwa zu

lokalen und regionalen Exkursionen zu Orten der Zerstörung oder des Wandels, wie zum Beispiel in die Rheinischen Braunkohlereviere und zu den Geographien und Geschichten des Widerstandes dagegen oder zu Orten gelungener Mobilitätswenden oder solidarischen Landwirtschaften als Orte der Agrar- und Ernährungswende. Die Karibik, Island oder Tauchen in Ägypten sind offensichtlich gefragt.

So what? Notwendige Trendwenden sind im Großen und Ganzen Fehlanzeige. Fast alle, die das hier lesen, kennen Abb. 1, die uns zeigt, dass die Emissionen global bisher nicht einmal stagnieren, sondern noch immer weiter ansteigen. Nichtstun bedeutet offenbar nicht Stillstand, sondern weitere Verschlechterung. Die menschlichen Gesellschaften rasen insgesamt auf dem Highway to Hell in Richtung Abgrund und das mit Vollgas, wie es der UN-Generalsekretär zur Eröffnung der COP27 ausgedrückt hat (vgl. UN 2022). Aus meiner Sicht ein sehr unangenehmes Szenario oder, wie der ehemalige Vizepräsident und Präsidentschaftskandidat der USA Al Gore es in seinem Film nannte: Eine unbequeme Wahrheit.

Wir wissen aus vielen Studien (vgl. z. B. Hartmann 2023 und die Berichte des IPCC), was zu tun ist: Mobilitätswende, Agrar- und Ernährungswende, Energiewende und weniger Materielles konsumieren, d. h. auch weniger produzieren. Und es gibt isolierte Erfolge, sicher: Portugal hat sich z. B. Anfang Oktober 2023 ein paar Tage ausschließlich mit erneuerbaren Energien versorgen können, die Pariser Bürgermeisterin baut die Stadt konsequent fahrradfreundlich um, u. a. m. Aber grosso modo sind notwendige Trendwenden oder gar eine Umkehr nicht in Sicht und nicht einmal ernsthaft von den verantwortlichen Akteur*innen im politischen Raum adressiert, wie z. B. 2024 durch die Aufweichung des Deutschen Klimaschutzgesetzes sichtbar. Vor allem aber die Wahlerfolge rechtsextremer Politiker*innen bezeugen eine klare Tendenz, wissenschaftliche Erkenntnis zu leugnen und stattdessen fossile Industrien sogar wieder verstärkt zu fördern: „Drill, Baby, drill!“, heißt es im Rahmen dessen, was Julia Lingenfelder als „Autoritären Neoliberalismus“ (Lingenfelder 2025: 34) benennt. Die ‚Lösung‘ der Krise besteht hier in mehr von dem Handeln, das in die Krise geführt hat, plus verschärften migrationsfeindlichen Politiken.

Und wenn der Europäische Gerichtshof den Schweizer Klimaseniorinnen bescheinigt, dass Klimaschutz doch etwas mit Menschenrechten zu tun hat, schreiben die Patriarchen der Schweizerischen Volkspartei (SVP) also auf und rufen: *Lächerlich!* Sind viele Menschen einfach doch schlecht bzw. böse? Neben den USA sind auch fast auf dem gesamten europäischen Kontinent (inklusive Russland) rechtspopulistische bis offen faschistische Parteien auf dem Vormarsch, die oft den menschengemachten Klimawandel leugnen und die

allgemeinen Menschenrechte implizit und explizit in Frage stellen. Letzteres geschieht, etwa in der sogenannten Migrationspolitik, leider derzeit federführend durch sich selbst christlich, sozialdemokratisch oder grün nennende Parteien, die gemeinsam die Inhaftierung auch von Jugendlichen und Kindern unter unwürdigen Bedingungen an den Außengrenzen der EU beschlossen haben (vgl. Tobler 2024).

Was hat das eine, *Klima und Ressourcen*, mit dem anderen, *Allgemeinen Menschenrechten*, zu tun? Das Leugnen von Realität und das Bestreiten von bzw. die Ignoranz gegenüber wissenschaftlicher Erkenntnis und Transformationsverweigerung sind der gemeinsame Nenner. Und das ist leider nur die Sichtweise, bei der ich den Akteur*innen grundsätzlich guten Willen unterstelle. Denn möglich und oft belegt ist auch eine rassistische und antifeministisch-patriarchale Grundhaltung hinter dem jeweiligen politischen Handeln. Die Liste der offen rassistischen und rechts-extremen Äußerungen von europäischen Parteien ist eine sehr lange. Und auf erschreckende Weise wurden Politiker*innen trotz (oder eben wegen?) solcher Äußerungen sogar von mehr Menschen gewählt als zuvor, wie etwa die ‚Freien Wähler‘ 2023 in Bayern, nach eben keiner deutlichen Distanzierung ihres Vorsitzenden von der eigenen Vergangenheit als Verharmloser der Shoa und Antisemit.

Unsere Hochkonsumgesellschaften sind derzeit gekennzeichnet von Politiken, die als lebens- und menschenfeindlich zu bezeichnen schlicht eine Beschreibung der Lage ist. Yayo Herrero drückt es in einem Vortrag so aus: Es geht um die „wunderschöne Aufgabe, die vor uns liegt, und die darin besteht, zu versuchen, (...) das umzukehren, was ich als den historischen Moment bezeichne, in dem Wirtschaft, Politik und Kultur dem Leben den Krieg erklärt haben. Mit anderen Worten: Wir leben in einem historischen Moment, in dem sich unsere Gesellschaft hegemonial so organisiert, dass sie den materiellen Grundlagen, die das menschliche Leben ermöglichen, den Rücken zuwendet.“ (Herrero 2018).

Und wenn ich den Menschen als Teil des Lebens ansehe, ist hier die oben gesuchte Gemeinsamkeit. Begreifen wir das in der geographischen Bildung? Verfügen wir über und verwenden wir geeignete Begriffe und Konzepte für diese Zusammenhänge?

3 *Imperiale Lebensweise ...*

Menschenfeindlichkeit ist eine Form der Lebensfeindlichkeit und Lebensfeindlichkeit ist eine Form der Menschenfeindlichkeit. Ich plädiere dafür, das auch so zu benennen.

Seit langem reden wir über *Klima* und *Umwelt*. Wir fragen, was klima- und umweltfreundlich ist, wollen

klimaneutral handeln, die Umwelt retten, sprechen vielleicht gar von Umwelt- und Klimakrisen oder -katastrophen. Doch all das Reden begleitet lediglich die generelle Verschlechterung des Zustandes von Umwelt und Klima. Meine Schlussfolgerung ist daher, dass diese Begriffe uns nichts nützen. Im Gegenteil, sie ermöglichen es, uns als Lehrende und Lernende davon zu abstrahieren. Heute machen wir etwas zum Klima – und morgen wieder etwas anderes. Dabei ist das Klima immer wirksam auf uns als Lebewesen. Wenn wir über Lebensgrundlagen und deren Schutz bzw. Zerstörung reden, glaube ich, fällt es leichter, uns selbst damit zu meinen bzw. betroffen und handlungsfähig zu verstehen.

Schließlich blieb all das Reden von Klima und Umwelt bisher materiell doch weitgehend folgenlos. Ja, mehr noch: Es war sogar kompatibel mit der *Imperialen Lebensweise*, wie Brand und Wissen sie beschreiben (vgl. Brand & Wissen 2017).

Das Begriffspaar der *Imperialen* und *Solidarischen Lebensweise* halte ich für sehr geeignet als eine Grundlage *Transformativer Geographischer Bildung*, weil mit seiner Hilfe die Zusammenhänge aufgezeigt werden können zwischen ...

1. der Ausbeutung der natürlichen Lebensgrundlagen mittels gewaltsamer Aneignung von Arbeitskraft,
2. dem sozial und ökonomisch extrem ungleichen Zugang zur Nutzung der so hergestellten Waren und Dienstleistungen sowie
3. den unmittelbaren sowie den kurz-, mittel- und langfristigen Konsequenzen hinsichtlich der sozialen und ökologischen Folgen der Herstellung, ungleichen Verteilung, Nutzung und ‚Entsorgung‘ der Waren.

Der Begriff *Imperiale Lebensweise* beschreibt somit konkret in unserem persönlichen und politischen Alltag auch die Kontinuitäten zwischen (post-)kolonialen globalen Strukturen und unserem alltäglichen Leben heute. Somit kann unser historisch-gesellschaftlich-geographisches So-Geworden-Sein verdichtet erfasst werden. Einzelne Stränge dieser Beschreibung werden ausführlich im Kierot et al. (2023) ausbuchstabiert. Dass die Beschäftigung mit dem Begriff der *Imperialen Lebensweise* explizit und implizit politische Bildung ist, wird dabei sehr deutlich.

4 ... und geographische Bildung mit der Perspektive *Solidarischer Lebensweisen*

Grundlegend für eine der Lage angemessene Weiterentwicklung geographischer Bildung scheint mir, implizite, schon bei der Planung von Lehrveranstaltungen und Unterricht gängige Paradigmen und

Narrative zu prüfen. Zum Beispiel gilt es aus meiner Sicht, einige Credo-Sätze und weit verbreitete Annahmen zu hinterfragen:

- Freier Welthandel ist gut und führt auf lange Sicht zu mehr ‚Entwicklung‘ und ‚Reichtum‘ für alle.
- Individueller Reichtum (Wohlstand) beruht hauptsächlich auf individueller Anstrengung.
- Mit grünem Wachstum haben wir zwar die nächsten Jahrzehnte einige Herausforderungen zu meistern, aber dann wird alles wieder im Großen und Ganzen sein wie vorher.

Alle drei Aussagen sind zwar empirisch nicht belegt und vehement kritisiert worden (vgl. z. B. Herrmann 2022; Hartmann 2024; Lingenfelder 2025; Mau 2024; Passadakis & Schmelzer 2011), aber dennoch (nicht nur) in der geographischen Bildung nach wie vor paradigmatisch wirksam. Dies ist nicht verwunderlich, da die Position eines grünen Wachstums (auch grüne Modernisierung oder Green New Deal) in weiten Teilen unserer Gesellschaften dominant ist und leider in den letzten Jahren sehr deutlich von einer Position attackiert wird, die Lingenfelder als *Autoritären Neoliberalismus* (vgl. Lingenfelder 2025: 34) beschreibt. Die hier von mir geforderte rational gebotene wie auch ethisch verantwortliche sozial-ökologische Transformation ist derzeit mit der geschilderten Diskurslage konfrontiert.

5 Was ist unter *Imperialen Lebensweise* konkret zu verstehen?

Ich nehme zur Darstellung der *Imperialen Lebensweise* hier ein Beispiel, das Brand und Wissen (2017) anbieten: Produktion und Nutzung von SUVs. Grundsätzlich könnten Automobile insgesamt als Beispiel dienen, doch wie deutlich werden wird, sticht das Exemplar SUV (siehe Abb. 2) unter den Automobilen doch besonders als Exempel für die *Imperiale Lebensweise* heraus.

Im Prinzip kennen wir in der geographischen Bildung ja schon lange die Beschäftigung mit Lieferketten. Allein: Wir gehen dabei nicht weit genug. Vor allem adressieren wir unsere historisch gewachsene Verantwortung und mögliche Konsequenzen daraus noch sehr unzureichend. Da geht noch sehr viel mehr:

- a) Der Zugang unserer Gesellschaften des Globalen Nordens zu sehr vielen extraktivistischen und agrarischen Rohstoffen zu den heute gültigen Kosten ist nur zu erklären durch postkoloniale Strukturen. Weder Standardmetalle noch seltene Erden und v.a. Öl (der Treib- und Schmierstoff des globalisierten Kapitalismus) wären ohne postkoloniale Ausbeutung solchermaßen Massenware, wie sie es heute (noch) sind. Exempla-



Abb. 2: Typische derzeitige Aufteilung des öffentlichen Raumes in deutschen Städten (Quelle: eigene Aufnahme)

risch können etwa die Arbeitsbedingungen in den Minen des Kongo dies belegen. Der heutige Kongo war unter der Kolonialherrschaft des belgischen Königs einem besonders brutalen Ausbeutungsregime ausgesetzt. Kein SUV (und auch kein Smartphone, Tablet, GPS-Rasenmäher, Klfähiger Kühlschrank usw.) wäre bei Achtung der Menschenrechte und angemessenem Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen vor Ort der Extraktion der Rohstoffe zu den Preisen produzier- und konsumierbar, die wir derzeit bezahlen. Ist in unseren Didaktikseminaren und Unterrichtsstunden dieser Zusammenhang sichtbar, wird er benannt und wenn ja: Was folgt daraus? Wird der Kolonialismus als das Verbrechen, das er war, mitverhandelt, auch wenn wir z. B. über tropische Plantagenwirtschaft reden? Wer behandelt die Reparationsforderungen, die aus dem Globalen Süden zu hören sind, in Seminar und Unterricht? Wer stellt sie in den offensichtlichen Zusammenhang mit dem Begriff der Klimagerechtigkeit?

- b) SUVs sind teuer. Menschen, die sie kaufen, sind vielfach wohlhabend. Dieser individuelle Reichtum ist oft nicht durch individuelle Arbeit, sondern sehr häufig durch Erben entstanden. Der (zunehmend ungleich verteilte) Wohlstand unserer Gesellschaften ist analog nicht durch die Arbeit der Menschen, sondern in seinem Ausmaß v. a. durch die postkolonialen internationalen Strukturen entstanden. Mit dem SUV beispielsweise kaufe ich ein Produkt, in dem globale und hiesige Ungleichheit geronnen sichtbar wird. Und ich mache sie damit ja besonders sichtbar. Das Fahrzeug (Diehl 2022 spricht von *Stehzeugen*, da sie statistisch nur eine von 24 h in Bewegung sind) ist groß, schwer, hat in der Herstellung viele Ressourcen verbraucht und verschlingt im Gebrauch viel Treibstoff, was wiederum das Produkt einer globalen Industrie mit enorm hoher Unfallhäufigkeit ist, von der Menschen betroffen sind, für die praktisch kein Arbeitsschutz herrscht. Dass

diese Industrien Lebensräume zerstören, muss nicht eigens erwähnt werden.

- c) SUVs nehmen im öffentlichen Raum stehend und fahrend viel Platz ein. Sie werden in der Regel von tendenziell weißen Männern gefahren (und geparkt). Das Straßensystem wird nach ihnen ausgerichtet, Mobilität wird weiter autozentriert gedacht. Gefährdet sind direkt nicht-motorisierte Menschen, v. a. Kinder und somit auch weit überproportional Frauen, die die Care-Arbeit leisten, was zum Beispiel bedeutet, dass sie Kinderwagen über immer engere Bürger*innensteige schieben. Die Stoßstangen der SUVs sind auf der Höhe von Grundschulkinderköpfen. Mit SUVs zugeparkte Straßenränder verunmöglichen das Vorbeikommen für Personen mit Rollator oder Rollstuhl.

Diese Überlegungen zum SUV als materiellem und im Alltag präsenten Symbol einer *Imperialen Lebensweise* abschließend, ist es mir wichtig, zu betonen, dass es mir hier weder darum geht, Unternehmen, die diese Ware produzieren, zu verurteilen, noch die Käufer*innen. Sicher tragen beide individuelle Verantwortung, der sie nach meinem Dafürhalten unzureichend nachkommen. Wichtiger und einflussreicher ist jedoch der politische Rahmen, in dem sowohl Produktion als auch Konsum geschehen. Weder die Fokussierung auf Autoverkehr noch überhaupt die Fahrerlaubnis für solcherlei Gefährte sind naturgegeben. Es geht um politische Entscheidungen, mit denen die zuständigen Institutionen hier die Weichen stellen (respektive Autobahnen bauen), die als Pfadabhängigkeiten jahrzehntelange falsche Entwicklungen begünstigen.

Auch hier geht es mir nicht um das Verurteilen der aus meiner Sicht falschen Entscheidungen, sondern darum, den Blick darauf zu richten und die Möglichkeit einer positiven Entwicklung zu verorten. Parlamente können in Demokratien Mobilität anders fördern. Positive Beispiele sind etwa in Paris und in den Niederlanden zu besichtigen.

Nun aber zum positiven Gegenbegriff zur *Imperialen Lebensweise*: *Solidarische Lebensweisen*, die eben immer auch solidarische (Re-)Produktionsweisen sind, können die oft verzweigten und bislang durch kapitalistische Verwertungsimperative strukturierten Wertschöpfungs- und Lieferketten verändern und hier und dort ist das bereits der Fall.

6 *Solidarische Lebensweisen entstehen ...*

... nach der Beobachtung von Brand und Wissen „teilweise unspektakulär“ (Brand & Wissen 2017: 51). Damit meinen sie, dass es weder um explizit „politische Statements“ noch um technologieorientierte Krisenlö-

sungsversuche geht, sondern um „andere Formen des Zusammenlebens“ (Brand & Wissen 2017: 51) im Rahmen einer neu organisierten Gesellschaft. Diese neuen Formen bestehen z. B. in neuen Lebenspraxen und dem Weglassen bzw. Nicht-mehr-Tun der alten Praxen. Konkret meinen Brand und Wissen damit etwa die Verbannung des Coca-Cola-Automaten aus Institutionen wie Schulen und Hochschulen, wie auch die Ablehnung, Fleisch (oder viel Fleisch bzw. Fleisch und Fisch aus Massentierhaltung) zu essen. Ebenso kann es als Teil einer *Solidarischen Lebensweise* angesehen werden, den Besitz eines Autos gar nicht erst anzustreben und auch andere Lebenspläne als jene einer im finanziellen Sinne erfolgreichen Berufskarriere zu entwickeln und zu leben. Auch Praxen wie solidarische Landwirtschaften, Tauschbörsen, Couchsurfing, Warmshowers, Welcome to my Garden und ähnliche Sharing Economics können als Bausteine einer *Solidarischen Lebensweise* angesehen werden. Lingenfelder greift an dieser Stelle den geographiedidaktisch interessanten Begriff der *Nowtopias* auf (vgl. Brand & Wissen 2017: 51).

„Gegenhegemonie gegen die imperiale Lebensweise bedeutet also neben Auseinandersetzungen um andere Regeln, um politische und wirtschaftliche Strategien, um Investitionen und die Verfügung über Produktionsmittel auch, bestimmte Formen des Alltags nicht mehr leben zu wollen beziehungsweise ganz praktisch nicht mehr zu leben“ (Brand & Wissen 2017: 51).

... und stattdessen in Nowtopias vielleicht schon die gewünschte andere Ordnung des Alltags vorwegzunehmen.

Solidarische Lebensweisen basieren also auf kollektiv zu schaffenden lokalen und auch regionalen und globalen Strukturen *und* auf individuell zu treffenden alltäglichen Entscheidungen, wie ich mein Leben lebe. Diese werden zu neuen Gewohnheiten, die oft auch nicht mehr als Verzicht erlebt werden, sondern eben als ein Ersetzen von etwas vorher anders Gemachtem durch eine bewusst entschiedene neue Praxis. „Menschen sind mit ihren Vorstellungen vom guten und richtigen Leben in der Lage, sich im individuellen Leben Grenzen zu setzen“ (Brand & Wissen 2017: 52). Scheitert das, kommt es zu Spiel- oder Kaufrausch, zu Drogenabhängigkeit oder zu einem Übermaß an Arbeit.

7 Zwischenfazit

Das Bisherige verdichtet zusammengefasst: Im Begriff der *Imperialen Lebensweise* wird die Kontinuität vom Kolonialismus über den NS bis zur postkolonialen, postfaschistischen und neoliberalen Hochkonsumgesellschaft greif- und beschreibbar. Der Weg zu einer

wünschenswerten *Solidarischen Lebensweise* könnte so über das deutliche Benennen des Ist-Zustands (vgl. auch die ‚*Tell the truth*‘-Forderung der Extinction-Rebellion-Bewegung) beginnen. Und hier kommt (geographische) Bildung ins Spiel.

8 Unbequeme Geographische Bildung als Teil Transformativer Bildung

Gleichzeitig zur Kritik des Bestehenden braucht es eine konkrete Vorstellung von einem guten Leben für alle auf dem Planeten, jetzt und in Zukunft. Materielle Lebensgrundlagen für Menschen und andere Arten müssen im Sinne *Feministischer Bildung* im Rahmen eines fürsorglichen Bündnisses (vgl. Schreiber 2023: 140) erhalten und, wo immer möglich, wiederhergestellt werden. Menschen müssen menschenwürdig behandelt werden, alle, überall und immer. Etwa Seerettung zu kriminalisieren, ist offen klassistisch und rassistisch sowie entgegen der internationalen Rechtslage, die dazu verpflichtet, Menschen in Not zu helfen (vgl. Buckel 2011). Dies zeigte sich exemplarisch, als im Sommer 2023 gleichzeitig ein U-Boot auf Sightseeing-Tour zum Wrack der Titanic und ein Boot mit Geflüchteten im Mittelmeer in Seenot gerieten. Über die weißen und reichen Passagiere des U-Bootes wurde sehr viel mehr und sehr viel emphatischer berichtet als über die zahlreicheren, aber ausschließlich schwarzen und vergleichsweise mittellosen Menschen auf dem Boot im Mittelmeer. Obwohl erwartbar, muss dies alle erschüttern, die Diskriminierung und Rassismus kritisch sehen. Die geschilderte Beobachtung im Hinblick auf mediale Aufmerksamkeit wiederholte sich im Herbst 2024 bzw. Anfang 2025, als in der BRD einige Anschläge auf Menschenmengen verübt wurden: Waren die Täter migrantisierte Menschen, wurden sofortige Verschärfungen von Gesetzen, massenhafte Abschiebungen und das Schließen von Grenzen gefordert. War der Täter Deutscher, so war die Berichterstattung nach zwei Tagen beendet.

Auch im Straßenverkehr ist bei Unfällen unterlassene Hilfeleistung strafbar. Warum reden wir in geographischer Bildung nicht über die unterlassene Hilfeleistung auf den Meeren und in den Wüsten, wenn es um Migration geht? Es ist kein Leichtes, mich mit meinem Unterricht oder mit meiner Lernveranstaltung gegen politische Mehrheiten zu stellen, doch wir müssen es tun in der geographischen Bildung, wenn wir die uns vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisse und unsere explizite Wertehaltung (z. B. in der *International Charter on Geographical Education* (IGU 2016)) ernst nehmen. Für das Leben und dessen Schutz und Zukunft auf dem Planeten Erde zu plädieren, heißt, unsere Gesellschaften sehr schnell hin zu sehr viel we-

niger Ressourcenverbrauch und Klimagasemissionen umzubauen. Damit sagen wir nichts Neues und fordern lediglich das Einhalten geltender internationaler Abkommen (z. B. Pariser Verträge) und nationaler Gesetze. Der Wandel muss grundlegend sein. Es kann z. B. nicht darum gehen, wie jede einzelne Person weniger Plastik im Alltag kauft, sondern es muss politisch entschieden werden, so wenig wie möglich von diesem lebensgefährlichen Stoff zu produzieren. Dann fallen Arbeitsplätze weg? Ja, so wird es sein. Das wird auch beispielsweise im Automobilsektor, rund um die Luftfahrtindustrie und im Bankensektor in einer auf ein verantwortliches Maß schrumpfenden Wirtschaft der Fall sein, wie Ulrike Herrmann am Beispiel einer Bundesrepublik Deutschland, die das Pariser Abkommen einhält, eindrucksvoll vorrechnet (vgl. Herrmann 2022). Wir müssen uns über Arbeit umfassend Gedanken machen und die Verteilung des immensen Reichtums anders und gerechter organisieren als über durch Lohnarbeit produzierte Gefahrgüter, die die Räume auf dem Planeten nach und nach rarer machen, in denen ein Leben in Würde möglich ist. Denn es ist die kapitalistisch organisierte Produktions- und Konsumweise, mit der der sich selbst wohlhabend nennende Teil der Menschheit Leben bedroht und zerstört sowie die Bedingungen für das (Über-)Leben sehr vieler Arten, darunter der Mensch, zunehmend erschwert. Dies immer wieder neu als Ausgangspunkt zu nehmen, ist ein wichtiger Teil politischer Bildung gegen die Stimmen, die bspw. migrantisierte Personen oder eine inklusive Sprache als große Probleme adressieren.

9 Trauern als wichtiger Teil *Transformativer Geographischer Bildung* auf dem Weg zu *Solidarischen Lebensweisen*

Den Highway to Hell ansprechen, als solchen erkennen, vielleicht auch verzweifelt anschreien, oder kreativ anders mit den sich einstellenden Gefühlen und Körperwahrnehmungen umgehen, um dem Lebendigen in uns, um unserer Empathie mit dem Leben und den Lebenden heute und in Zukunft Ausdruck zu verleihen, das wäre gut. Solche Schritte sind wir nach meiner Wahrnehmung bisher kaum gegangen und wir sollten es tun. Dem Nicht-Wahrhaben-Wollen Raum und Zeit geben. Ist es wirklich so schlimm? Ja, ist es! Die wahrscheinlichsten Szenarien sind übel! Ja, das sind sie: Für viele Menschen heute bereits und für wahrscheinlich noch viel mehr in nahen und absehbaren Zukünften. Können wir etwas tun? Ja, unser politisches Handeln und Unterlassen macht einen großen Unterschied. Das können wir tun: Die uns vorliegenden natur- und sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse zur Kenntnis nehmen und daraus Schlüsse

ziehen, was jetzt zu tun ist. Wir können und sollten das Ziel formulieren, zu mehr Solidarität im Umgang mit der Aufgabe zu kommen, das Leben zu schützen und möglichst viel gutes Leben für möglichst viele zu sichern, möglich zu machen und zu gestalten.

Auch das können und sollten wir tun: Endlich die geographische Bildung von Grund auf dekolonialisieren und rassismuskritisch gestalten. Damit aufzuhören, naturalisierend über ‚Kultur‘ und ‚Kulturen‘ zu sprechen, wenn wir etwa über Plantagenwirtschaft und Rohstoffförderung sprechen, die postkolonialen Strukturen stets einbeziehen und die Privilegien unserer, doch allzu oft ausschließlich weißen Perspektiven thematisieren, endlich diejenigen in unseren Gesellschaften, z. B. in Lehrwerken, sprechen lassen, die bisher ausgeschlossen werden (wie BiPoC) und auch Schulbücher aussortieren, die grosso modo für eine postkoloniale geographische Bildung mit dem Ziel, Klimagerechtigkeitsdenken zu fördern, ungeeignet sind.

Doch es bleibt die große Frage: Wie ist das zu leisten? Wie kann das in Bildungsprozessen angegangen werden? Ich mache hier den Vorschlag, das vorhandene Wissen über Trauerphasen und Trauerbegleitung für das Anliegen von Lern- und Entwicklungsprozessen an Schule und Hochschule zu nutzen. Damit betreten wir Neuland, aber das ist ja auch notwendig, wenn wir die Not wenden wollen, in der wir uns befinden.

(Ein paar Gedanken zum ‚wir‘, das ich hier verwende: Selbstverständlich sind unterschiedlich privilegierte Gruppen sowohl in der Weltgesellschaft als auch in unseren nationalen Gesellschaften sehr unterschiedlich von der hier adressierten Vielfachkrise betroffen. Ich gehe jedoch davon aus, dass Menschen grundsätzlich empathiefähig sind, halte also für möglich, ja für wahrscheinlich, dass ich als Person für das Leid Anderer Mitgefühl empfinde und auch den Impuls, das Leid vermindern oder verhindern zu wollen. Diese Gedanken ignorieren nicht, dass viele Menschen, auch solche in politischer Verantwortung, diese Empathiefähigkeit derzeit offenbar wenig leben. Psychologisch gesehen interpretiere ich dies als eine Art kollektiver Verdrängung; individuell müsste es wohl als psychopathologische Empathiearmut bezeichnet werden.)

Bevor ich auf die einzelnen Trauerphasen und ihre Übertragbarkeit auf die geographiedidaktische und pädagogische Arbeit am Zustand der Welt eingehe, möchte ich vorweg auf zwei potenzielle Kritikpunkte an dieser Vorgehensweise antworten. Zum einen könnte kritisch betrachtet werden, ob das, was explizit im Hinblick auf innerpsychische Prozesse beschrieben und erforscht wurde, hier also im quasi weltsoziologischen Kontext Anwendung finden kann. Darauf sei geantwortet, dass Trauerprozesse im Hinblick auf in dem Fall sogar materiell verschwundene Lebensräume bereits beobachtet und dokumentiert wurden:

Decker et al. (1991) stellten solche Prozesse bei den Umgesiedelten im Umfeld des rheinischen Braunkohle-letagebaus fest. Zweitens könnte kritisch betrachtet werden, dass es unangemessen scheint, Kinder und Jugendliche gewissermaßen zur Trauer anzuleiten und somit Emotionen in den Unterricht zu bringen und zu stärken, wo doch vermeintlich eher Sachlichkeit und Rationalität sein sollten. Hierauf liefern diverse Studien und Tagungen wie z. B. im Sommer 2024 an der PH Freiburg zu Klimaemotionen und Klimaangst die Antwort, dass solche Gefühle unter Kindern und Jugendlichen verbreitet vorhanden sind und ein Umgang damit also viel eher geboten ist als deren Ignoranz (vgl. Ammonet & Reudenbach 2024: 43). Es handelt sich also um einen professionell-pädagogisch-didaktischen Umgang mit bei Schüler*innen wahrscheinlichen Gefühlslagen, auf deren Ignoranz Greta Thunberg stellvertretend geantwortet hat: „Warum sollte ich für eine Zukunft lernen, die es vielleicht schon bald gar nicht mehr geben wird?“ (Thunberg 2018: 35).

Ammonet und Reudenbach (2024) bescheinigen dem BNE-Ansatz in der Geographiedidaktik, er bedeute de facto eine Überforderung der Schüler*innen, da er sie auffordert, für globale Prozesse durch individuelles Handeln Verantwortung zu übernehmen, auf die die Schüler*innen tatsächlich keinen messbaren Einfluss haben. Die Autor*innen plädieren daher für einen realistischen Blick auf die Auswirkungen des Klimawandels und der Polykrise auf die jeweilige Region, in der der Unterricht stattfindet. Sich auf konkrete, wahrscheinliche Ereignisse vor Ort einzustellen, gibt den Schüler*innen Selbstwirksamkeit zurück. Doch bevor dies geschehen kann, ist ein Abschied von alten Vorstellungen zu leisten. Und damit bin ich wieder beim Wert des Trauerns (den auch Ammonet & Reudenbach (2024: 45) sehen).

Nach Verena Kast (2013) verläuft Trauer typischerweise in vier Phasen, die ich hier auf die Situation der zunehmenden Zerstörung der Lebensgrundlagen und deren Thematisierung in geographischer Bildung beziehe, bzw. zu übersetzen versuche:

9.1 Trauerphase eins: Nicht-Wahrhaben-Wollen

So wie der Tod eines Menschen schockiert, selbst wenn er abzusehen war, schockiert die Zerstörung der Lebensgrundlagen, auch wenn das Ausmaß und die Tragweite schon länger bekannt sind. Wenn ich diese oft unwiederbringliche Zerstörung von Lebensformen und Lebensgrundlagen an mich heranlasse, sie intellektuell und emotional wahrnehme, ist plötzlich alles anders. Rat- und Hilflosigkeit sind vorherrschende Gefühle. Auch kann ich zum Leugnen des Offensichtlichen neigen. Ich will es nicht für möglich halten,

dass es tatsächlich so schlimm ist, obwohl ich es weiß. Mögliche Reaktionen sind in diesem Zustand sowohl Erstarrung und Apathie als auch ein Zusammenbrechen und Außer-Kontrolle-Geraten. Es ist ein tiefer Schockzustand. Diese erste Trauerphase hat nach Kast typische körperliche Reaktionen wie motorische Unruhe, hohen Puls, Übelkeit, Erbrechen und Schwitzen. Wir sollten uns also in unseren Bildungssettings auf neue Erlebnisse und neue Herausforderungen einstellen. Diese Phase dauert von wenigen Stunden bis mehrere Wochen. Anders ausgedrückt: Die gute Nachricht ist, dass der Schock tatsächlich vorbeigeht, auch wenn es sich zu Beginn nicht so anfühlt und alles einfach nur schrecklich ist.

Verena Kast (2013) schildert in ihren Ausführungen zu den auf den Tod naher Menschen bezogenen Trauerphasen jeweils mögliche Hilfestellungen für die Betroffenen. Aus der Perspektive *Transformativer Geographischer Bildung* können wir in diesem Sinne nach förderlichen Lernsettings, Lernumgebungen und pädagogischen Konzepten fragen. Es geht also um die Zeiten im Unterricht, in denen wir in die Abgründe unserer *Imperialen Lebensweise* blicken. Konkret um das Erkennen, welche Entwicklungen mit hoher Wahrscheinlichkeit oder gar unausweichlich auf uns zukommen. Wir wissen, welche todbringenden und lebenszerstörenden Folgen unsere Lebensweise heute schon hat. Der Verlust an Menschenleben in Kriegen und auf der Flucht, z. B. im Mittelmeer durch unterlassene Hilfeleistung oder gar bewusst ausgesetzt in der Wüste im Auftrag der EU, ist unerträglich und er ist Realität, die wir nicht ausblenden können, wenn wir in geographischer Bildung über Migration reden. Die heute als sicher geltenden Folgen des anthropogenen Klimawandels sind furchterregend. Und die Liste der Horrorszenarien ist noch nicht komplett: Als Folge der zunehmenden Knappheit an extraktivistischen und agrarischen Ressourcen ist über die kommenden Jahrzehnte ein kontinuierlicher Zusammenbruch des globalisierten Kapitalismus wahrscheinlich (vgl. Fernández Durán 2012). Dass dies nicht ohne Krisen und Kriege passiert, wissen wir aus den letzten Jahren überdeutlich (Postfaktizität à la Trump, Brexit, Pandemie, Angriff auf die Ukraine, Desinformationskampagnen und Erstarken des Faschismus in Europa ...). Auf diese Summe an Krisensymptomen also mit Nicht-Wahrhabenwollen zu reagieren, scheint zunächst verständlich.

Zurück zu den möglichen Hilfen, die Kast in dieser ersten Trauerphase empfiehlt. Was können wir in Unterricht, Schulen und Hochschulen tun, wenn wir zusammen mit den Schüler*innen und Studierenden in dieser Phase sind und arbeiten?

- unterstützen, wo die Trauernden überfordert sind
- alle Gefühle zulassen, ohne sie zu bewerten

- Empathie, Mitgefühl und Wärme vermitteln, ganz im Sinne eines fürsorglichen Bündnisses (vgl. Schreiber 2023: 137)
- auch emotionales Erstarren angesichts des Unfassbaren aushalten
- eigene Gefühle ausdrücken

9.2 Trauerphase zwei: Emotionen brechen auf

Angst, Traurigkeit, Schmerz, Zorn, Wut, Leid und Schmerz kommen nun an die Oberfläche, werden ausgedrückt und geteilt. Wie einzelne Lernende genau reagieren, hängt mit der jeweiligen Persönlichkeit zusammen. Mögliche Reaktionen in dieser Phase: „Womit habe ausgerechnet ich das verdient?“ oder: „Muss das wirklich genau mich treffen?“. Evtl. wird Schmerz im wörtlichen oder übertragenen Sinne hinausgeschrien. In Kasts Trauerphasenmodell erwähnt sie in dieser Phase auch Vorwürfe an die gestorbene Person. Ihr „Wie konntest Du (Gestorbene) mir das antun?“ sehe ich als fast gleichbedeutend mit Greta Thunbergs „How dare you?“ (am UN-Klimagipfel 2019) an diejenigen, die die ökosoziale Krise und das Nichtreagieren darauf verantworten.

Die heftigen Gefühle dieser Phase sind wichtig, um zu verarbeiten, was es zu erkennen und anzunehmen gilt, anders ausgedrückt in unserem Feld geographischer Bildung: um zu lernen und sich zu entwickeln. Nach meiner Wahrnehmung sind wir bisher noch eher weit entfernt davon, unsere Gefühle angesichts des Zustands der Welt in Schulen und Hochschulen zuzulassen und auszudrücken. Kast *warn*t genau davor, die Gefühle in dieser Phase zu unterdrücken, da dies zu Depressionen führen kann. Das Ausdrücken der Gefühle ist umgekehrt eine wichtige und unersetzliche Form der Verarbeitung der Realität. Dass diese Phase sehr herausfordernd ist, muss hier nicht eigens betont werden.

Mögliche Unterstützung seitens der Lehrperson in dieser Phase:

- viel Zuhören und einfach Da-Sein, ausdauernde Lernbegleitung bieten
- Gefühle und ihre Ausbrüche zulassen, auch Wut und depressive Stimmungen
- nicht von der Größe der Probleme ablenken
- Anteil nehmen am Erleben der Lernenden, keine Wertungen oder Interpretationen vornehmen
- Unterstützung und Hilfen in den Lernalltag einbauen, z. B. Tagebuch schreiben, Bewegungs- und Entspannungsübungen, Musikhören u. a. m.

9.3 Trauerphase drei: Suchen und sich trennen

Suchen ist eine normale Reaktion auf einen Verlust. Was in *Transformativen Geographischen Bildungsprozessen* im hier dargestellten Sinn verloren geht, sind Gewissheiten über das eigene Leben ab jetzt und über

die Zukunft des Lebens an sich auf dem Planeten. Auch Sicherheitsempfindungen gehen verloren. Und Sicherheit ist für uns Menschen eines der, wenn nicht das wichtigste Bedürfnis.

Was aber wird also in dieser Trauerphase gesucht? In der Interaktion, aber wohl vor allem im jeweiligen inneren Team (vgl. Schulz von Thun 1981), ist dies wohl die verlorene Welt bzw. Weltsicht, sind es die bisherigen Gewissheiten, die verloren gegangen sind und nun neu gesucht werden. Intensive Auseinandersetzungen mit den verlorenen Gewissheiten können starke, auch schmerzhaft Gefühle mit sich bringen.

Doch nun kann in dieser Phase ein Wandel passieren, der entscheidend für das (gute) Weiterleben ist: Die trauernde und lernende Person trifft eine innere Entscheidung und sagt *Ja* zum (Weiter-)Leben unter den Bedingungen, die so sind, wie sie sind. Gelingt diese Entscheidung nicht, verharren wir in unserer Trauer und Verzweiflung. Kast beschreibt die Dauer dieser Phase als lange, d. h. sie dauert von einigen Wochen bis hin zu Jahren. Ich frage mich, ob wir im Kreise der (geographischen) Bildung überhaupt bereits in nennenswertem Ausmaß in notwendige Trauer eingetreten sind und auch, ob uns aktivistische Kreise nicht gerade vorleben, was es bedeutet, Verzweiflung zuzulassen und irgendwann daraus die Entscheidung zu treffen, trotz der düsteren Aussichten weiterzuleben. Dies bedeutet aber eben dann eine neue Beziehung zur Welt, die auch oft mit neuen Handlungen und Haltungen verbunden ist. Da kann es dann nicht beim Errechnen des eigenen Fußabdrucks oder beim Plastiksammeln oder dem Verzicht auf den einen oder anderen Flug stehen bleiben, weil deutlich geworden ist, dass diese individualisierten Handlungen ungenügend sind, um den notwendigen Wandel herbeizuführen.

Mögliche Unterstützung seitens der Lehrperson in dieser Phase:

- immer wieder Geduld zeigen und die anhaltende Suche akzeptieren
- immer wieder zuhören, auch bei Wiederholungen
- Gefühle ernst nehmen, die auftauchen
- auch (falsche) Vorstellungen und Fantasien zulassen, dass es doch einfach gut werden kann (magisches Denken)
- nicht darauf drängen, den Verlust des Alten zu akzeptieren und bei den Ansätzen zur Neuorientierung unterstützen

9.4 Trauerphase vier: Neuer Selbst- und Weltbezug

Die so benannte Phase sollte Ziel jedes Prozesses geographischer Bildung sein. Durch die Schilderung der Phasen 1–3 mag jedoch klar geworden sein, dass bisher grosso modo der Umfang der Verstehens- und Verarbeitungsleistung, die erforderlich ist, nicht in unsere

Konzepte des Lehrens und Lernens eingeflossen ist. Und vielleicht ist auch die Mischung aus Ignoranz und Unruhe angesichts der Aufgaben *Transformatorischer Geographischer Bildung* auf diesem Hintergrund zu verstehen. Wenn wir nämlich wirklich etwas verändern, könnte am Ende auch wirklich etwas Neues entstehen, vielleicht Konkretisierungen dessen, was *Solidarische Lebensweisen* bedeuten können?

In dieser vierten Phase ist der Schmerz über den Verlust des Alten quasi oder tatsächlich herausgeschrien. Endlich kann neu innere Ruhe empfunden werden. Das alte Weltbild ist abgelegt. Nun kann erkenntlich werden, wie ein gutes Leben weitergehen kann und was dafür getan werden muss, oder genauer: Wer dafür was tun muss bzw. wer wofür Verantwortung hat. Nun können neue Pläne gemacht werden, neue Prioritäten gesetzt werden. Das Alte ist Teil der Erinnerung und hat seinen guten Platz im neuen Weltbezug, der wiederum nun mit klarem Blick auf das Anstehende Leitschnur des kollektiven und individuellen Handelns sein kann.

Mögliche Unterstützung seitens der Lehrperson in dieser Phase:

- zusammen nach Formen oder Ritualen suchen, um die Trauerphase zu beenden
- die neue Weltsicht akzeptieren
- dafür sorgen, dass die als Lern- und Entwicklungsbegleitung bis hierher öfters starke und wichtige Position nun unwichtiger wird und gleichzeitig sensibel bleiben für Rückfälle in frühere Phasen

10 Ausblick, oder: Tierbabys gehen immer!

Mit dem Lebendigen empathisieren und vom guten Leben gemeinsam träumen. Das scheint mir sehr wichtig. Konkret können wir gemeinsam Utopien andeuten, wo es geht auch ansehen und möglichst konkret vor Ort erfahrbar machen bzw. umsetzen (vgl. auch den Begriff der Nowtopias oben). Das kann Mut und Kraft wecken.

Und warum gehen Tierbabys immer? Hier verstehe ich es als Hoffnungsschimmer, dass wir Menschen fähig sind zur Empathie für das Leben. Bilder von Tierbabys erzeugen diese Empathie leicht. Und das Bild der Tierbabys verwende ich hier bewusst nicht in einem naiven Sinne. Es geht mir darum, dass über dieses Bild gleichzeitig die Schönheit und das Wunder des Lebens als auch die Vulnerabilität und das aufeinander Angewiesensein deutlich werden können. Sich so verbunden zu fühlen mit dem Leben, kann Hoffnung machen. Hoffnung meine ich hier im Sinne Vaclav Havels: „Hoffnung ist nicht die Überzeugung, dass etwas gut ausgeht, sondern die Gewissheit, dass etwas Sinn hat, egal wie es ausgeht“ (Wildmann 1991).



Abb. 3: Ein Tierbaby in den piemontesischen Alpen, eigene Aufnahme

11 Das politische Ziel so gedachter Lernprozesse

Es geht darum, die Einladung und Aufforderung auszusprechen, sich als Protagonist*in eines sozial-ökologischen Wandels persönlich und politisch verantwortlich zu verhalten und Change Agent zu sein (vgl. Bedehäsing & Padberg 2017). Aber ist das nicht eine Überwältigung im Sinne des Beutelsbacher Konsens? Nein, denn ...

1. Orientierungen am Erkenntnisstand der Naturwissenschaften sind selbstverständlich und nicht Gegenstand von Beutelsbach und
2. im Sinne politischer Bildung sind fraglos zu stärken und fördern: Menschenwürde, Minderheitenschutz, Rechtsstaat und das Einhalten der Gesetze.

So wie ich als Lehrperson nicht neutral bin, wenn es um Menschenrechte und Diskriminierungsfreiheit geht, bin ich es ebenso wenig, wenn es um den Erhalt der Lebensgrundlagen für die Menschheit und anderer Arten geht. Hier sehe ich uns als Geographiedidaktiker*innen den Erkenntnissen der Wissenschaften verpflichtet, will sagen: Sowohl die Berichte des IPCC als auch die Evidenzen der Migrationsforschung (de Haas 2024) müssen Grundlagen unseres Unterrichts sein.

Literatur

- Ammonet, R. & C. Reudenbach (2024): Ist BNE im Geographieunterricht zukunftsweisend? Plädoyer für eine adaptionsorientierte Klimabildung. In: GW-Unterricht 174. S. 43–55.
- Baden-Württemberg-Stiftung (2017): Mobiles Baden-Württemberg – Wege der Transformation zu einer nachhaltigen Mobilität. https://www.bwstiftung.de/fileadmin/bw-stiftung/Publikationen/Bildung/Bildung_Mobiles_BW_Nr._87.pdf (23.05.2024)
- Bedehäsing, J. & S. Padberg (2017): Globale Krise, Große Transformation, Change Agents: Heiße Eisen für die Geographiedidaktik? In: GW-Unterricht 146. S. 19–31.

- BMBF – Bundesministerium der Bildung und Forschung (2024): BNE-Portal. Whole Institution Approach. <https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/bildungsbereiche/whole-institution-approach/whole-institution-approach.html> (23.05.2024)
- Brand, U. & M. Wissen (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. Oekom, München.
- Buckel, S. (2011): Das spanische Grenzregime: Outsourcing und offshoring. In: Kritische Justiz 44(3). S. 253–261.
- Bundesstadt Bonn (2022): Klimaplan 2035 für die Bundesstadt Bonn – Zusammenfassung. https://gruene-bonn.de/fraktion-klimaplan/wp-content/uploads/sites/11/2023/08/0_Klimaplan_Zusammenfassung.pdf (23.08.2024)
- Bundesverband der Industrie (2021): Klimapfade 2.0. Ein Wirtschaftsprogramm für Klima und Zukunft. <https://bdi.eu/publikation/news/klimapfade-2-0-ein-wirtschaftsprogramm-fuer-klima-und-zukunft/> (23.08.2024)
- de Haas, H. (2024): Mythen über Migration: Viele Annahmen stimmen nicht. Vortrag am 15. November 2024 im Rahmen der Berlin Lecture des Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung an der Humboldt-Universität Berlin gehalten. Ausgestrahlt in deutschlandfunk Nova am 30.01.2025.
- Decker, J., O. Ebert, K. Hater, T. Jansen, M. Ritscherle & P. Zlonicky (1991): Gutachten zur Beurteilung der Sozialverträglichkeit von Umsiedlungen im Rheinischen Braunkohlenrevier (= ILS-Schriften 41). ILS, Dortmund.
- Diehl, K. (2022): Autokorrektur. Mobilität für eine lebenswerte Welt. Fischer-Verlag, Frankfurt am Main.
- Fernández Durán, R. (2012): The breakdown of global capitalism, 2000-2030. Preparing for the beginning of the collapse of industrial civilisation. Libros en Acción, Madrid.
- Hartmann, M. (2024): Elitenforscher Michael Hartmann. In: Jung & Naiv (Podcast, Folge 691). <https://jung-naiv.podigee.io/939-elitenforscher-michael-hartmann-soziologie-kapitalismus-system-systemkritik-demokratie-adel-vermogen-ungleichheit> (23.08.2024)
- Herrero, Y. (2018): La Educación ecosocial. (Vortrag auf der fünften Sommerschule der FUHEM-Stiftung). www.youtube.com/watch?v=jvYGZ6JLNf0 (23.08.2024)
- Herrmann, U. (2022): Das Ende des Kapitalismus. Warum Wachstum und Klimaschutz nicht vereinbar sind und wie wir in Zukunft leben werden. Kiepenheuer & Witsch, Köln.
- IEA – International Energy Agency (2023): Net Zero Roadmap: A Global Pathway to Keep the 1.5 °C Goal in Reach. www.iea.org/reports/net-zero-roadmap-a-global-pathway-to-keep-the-15-0c-goal-in-reach (23.08.2024)
- IGU – International Geographical Union (2016): International Charter on Geographical Education. Beging. https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf 13.6.2024 (23.08.2024)
- Kast, V. (2013): Trauern: Phasen und Chancen des psychischen Prozesses. Kreuz-Verlag, Freiburg.
- Kierot, L., U. Brand & D. Lange (2023): Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Imperiale Lebensweise und Politische Bildung. Springer, Wien.
- Lingenfelder, J. (2025): Politische Bildung und sozial-ökologische Transformation. Impulse aus Bildungspraxen der Klimagerechtigkeitsbewegung. Wochenschau Verlag, Frankfurt am Main.
- Mau, S. (2024): Wer spaltet unsere Gesellschaft? Stefan Mau im Interview. In: Lage der Nation (Podcast, Folge 369). <https://lagedernation.org/podcast/ldn369-spezialwer-spaltet-unsere-gesellschaft-steffen-mau-soziologe/> (23.08.2024)
- Passadakakis, A. & M. Schmelzer (2011): Postwachstum. Krise, ökologische Grenzen und soziale Rechte (= AttacBasis Texte 36). VSA, Hamburg.
- Schreiber, V. (2023): Feministische Bildung. In: Nöthen, E. & V. Schreiber (Hrsg.): Transformative Geographische Bildung. Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken. Springer, Berlin.
- Schulz von Thun, F. (1981): Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Thunberg, G. (2018): Rede bei der 24. UN-Klimakonferenz in Kattowitz. In: Thunberg, G. (Hg.): Ich will, dass ihr in Panik geratet. Fischer, Frankfurt am Main. S. 37–39.
- Tobler, L. (2014): Europäisches Asylsystem. Wogegen wird hier gekämpft? In: WOZ 16, 18.4.
- UN – United Nations (2022): Secretary-General's remarks to High-Level opening of COP27. <https://www.un.org/sg/en/content/sg/speeches/2022-11-07/secretary-generals-remarks-high-level-opening-of-cop27> (23.08.2024)
- Wildmann, A. (1991): Ein Held, der das Leben liebte. In: Frankfurter Rundschau vom 21.01.2024. <https://www.fr.de/politik/held-leben-liebte-11370787.html> (13.06.2024)

Julian Schaller*, Sabine Hennig** & Robert Vogler***

Einsatz digitaler Datenerfassungstools in der Bildung: das Beispiel KoboToolbox

* julian.schaller@stud.plus.ac.at, Fachbereich Geoinformatik, Universität Salzburg

** sabine.hennig@plus.ac.at, Fachbereich Geoinformatik, Universität Salzburg

*** robert.vogler@plus.ac.at, Fachbereich Soziologie & Sozialgeographie, Universität Salzburg

Digitale Geomedien ermöglichen die Erfassung, Produktion, Visualisierung und Analyse von Geoinformationen. Beispiele hierfür sind digitale Karten, Globen und Datenerfassungstools. Dieser Beitrag konzentriert sich auf Geo-Datenerfassungstools und erläutert deren Vorteile und Potenziale im Bildungsbereich. Als frei zugängliches Open-Source-Werkzeug wird KoboToolbox vorgestellt, wobei auf die Vor- und Nachteile der Plattform eingegangen wird. Anhand eines Anwendungsbeispiels wird zudem eine Anleitung zur praktischen Umsetzung vorgestellt.

Use of Digital Data Collection Tools in Education: the Example of KoboToolbox

Digital geomedias enable the collection, production, visualization, and analysis of geoinformation. Examples include digital maps, globes and data acquisition tools. This article focuses on geodata collection tools and explains their advantages in the education sector. KoboToolbox is presented as a freely available open-source tool, and the advantages and disadvantages of this platform are discussed. An application example and instructions for practical implementation are also presented.

1 Einleitung und Hintergrund

Digitale Geomedien spielen im Alltag eine immer wichtigere Rolle (vgl. Thielmann et al. 2012). Diese umfassen digitale Tools zur „[...] Gewinnung, Strukturierung, Verarbeitung, Generierung und Präsentation geographischer Informationen oder Daten“ (Schenk & Jahreis 2021: o. S.). Beispiele für digitale Geomedien sind digitale Karten, Luft- und Satellitenbilder, digitale Globen (vgl. ESDplus Team 2024) sowie Geodatenerfassungs- bzw. ortsbasierte Umfragetools, mit deren Hilfe räumliche Daten digital erhoben werden können. Räumliche Datenerfassungstools oder ortsbasierte Umfragewerkzeuge erlauben die kollaborative Erfassung von räumlichen Daten (d. h. Geodaten) im Gelände mithilfe mobiler Endgeräte wie Smartphones oder Tablets sowie indoor via Desktop-PCs. Diese Anwendungen gestatten in gewissem Umfang neben der Datenerfassung auch die Verwaltung und Verarbeitung der gewonnenen Daten und bieten zum Teil integrierte Visualisierungs- und Analysemöglichkeiten. Abb. 1 illustriert das Zusammenwirken der einzelnen Ebenen beim Arbeiten mit Geodatenerfassungstools vom Aufsetzen der Erhebung (im Backend durch den/die Ersteller*in) über das Erfassen (im Frontend durch die Beitragenden) bis zur Visualisierung der gewonnenen Daten.

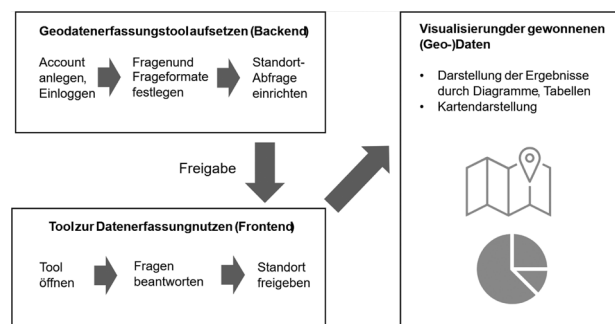


Abb. 1: Verschiedene Ebenen im Kontext der Datenerfassung: Auf der einen Seite (Backend) wird das Datenerfassungstool entsprechend konfiguriert, auf der anderen Seite (Frontend) wird das Tool dann zur Datenerfassung genutzt (Quelle: eigene Darstellung)

1.1 Geomedien und Geodatenerfassungstools im Bildungskontext

Geomedien gehen im Bildungskontext inzwischen über die bloße Repräsentation von Unterrichtsinhalten in statischen Karten hinaus – sie fungieren auch als interaktive, räumliche Schnittstellen zu Informationen (vgl. Strobl 2009; Dodge et al. 2009). Sie können das analytische Denken unterstützen, indem sie dazu anregen, Daten und räumliche Zusammenhänge kritisch zu analysieren und zu interpretieren. Dies ist besonders im Bereich der MINT-Fächer re-

levant, da diese Fächer oft datenbasierte und räumliche Problemlösungen erfordern (vgl. NRC 2006; Bednarz 2004). Geomedien bieten darüber hinaus die Möglichkeit, Diskussionen und Reflexionen über die Nutzung und Gestaltung von Räumen anzustoßen. Durch die Auseinandersetzung mit Geoinformationen und räumlichen Daten kann ein Bewusstsein für gesellschaftliche, ökologische und politische Dimensionen der Raumnutzung geschaffen werden (vgl. Gryl & Jekel 2012). Letztlich können Geomedien durch die interaktive räumliche Kontextualisierung von Lerninhalten auch allgemein Lernprozesse auf einer kognitiven Ebene unterstützen (vgl. Vogler et al. 2012; Vogler et al. 2018). Darüber hinaus adressieren Geomedien bzw. deren Nutzung im Bildungskontext auch direkt den GW-Unterricht. Ihr prominenter Stellenwert im Lehrplan für die Sekundarstufe 1 sei hier exemplarisch erwähnt.

Die Mehrwerte digitaler Geomedien für Bildungskontexte können im Speziellen auch auf mobile Datenerfassungstools übertragen werden. So überrascht es auch nicht, dass z. B. gerade auch im Kontext von mobilem Lernen ortsbezogene Umfragetools eine immer präzisere Rolle spielen (vgl. z. B. Haltenberger & Feulner 2023; siehe auch die gesamte Ausgabe 4/2024 von GW-Unterricht). Datenerfassungstools lassen sich unter anderem auch gut dazu nutzen, Daten im Kontext von Themen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu sammeln (vgl. Pallasser & Vogler 2020). Diesbezüglich seien exemplarisch die Untersuchung lokaler Umweltprobleme und die Nutzung zur Auseinandersetzung mit SDGs oder sozialen Themen genannt. Die Lehrenden können den Unterricht an die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Schüler*innen anpassen, indem sie spezifische Projekte zu relevanten Themen erstellen. Somit erlaubt der Einsatz von Geo-Datenerfassungstools im Unterricht die Realisierung interaktiver und zeitgemäßer Lernerfahrungen (vgl. Vogler et al. 2014). Die aktive Beteiligung der Schüler*innen an der Datenerhebung und -analyse kann zudem das Verständnis für wissenschaftliche Methoden und Dateninterpretation fördern und die aktive Erfassung und Analyse von räumlichen Daten adressiert das Verständnis für geografische und räumliche Zusammenhänge (vgl. Kerski 2022).

1.2 Beispiele für Geodatenerfassungstools

Es gibt eine Vielzahl an Tools, die die Erfassung von räumlichen Daten ermöglichen. All diese Werkzeuge benötigen einen Account, um die Erhebung im Backend zu erstellen, welcher meist kostenpflichtig ist. Das Sammeln der Daten durch die Beitragenden im Frontend ist hingegen bei allen Lösungen kostenfrei möglich. Gängige Geodatenerfassungstools sind

Maptionnaire von Mapita, Survey123 for ArcGIS von ESRI oder KoboToolbox von Kobo:

- Das finnische Produkt Maptionnaire (siehe <https://www.maptionnaire.com/>) ist eine Plattform zur Bürgerbeteiligung, die vor allem in der Stadtplanung die Umsetzung von Partizipation mit PPGIS (Public Participation GIS) ermöglicht. Der Einsatz zielt darauf ab, GIS-gestützte Planungsentscheidungen zu treffen (vgl. Kyttä et al. 2023), kann aber durchaus auch im Bildungskontext zum Einsatz kommen (vgl. Hennig & Vogler 2016). Die Plattform ermöglicht die Erstellung interaktiver Karten und Umfragen zur Datensammlung und -analyse. Bei Maptionnaire handelt es sich um ein kostenpflichtiges Tool.
- Survey123 (siehe <https://survey123.arcgis.com/>) ist ein bekanntes Tool zur Erstellung ortsbasierter Umfragen. Es erfordert eine (meist) kostenpflichtige Subskription und bietet durch die Verzahnung mit weiteren ArcGIS-Online-Anwendungen (Map Viewer, Dashboard, Storymaps etc.) zahlreiche Vorteile. Diese beziehen sich insbesondere auf die Analyse, Kommunikation und Visualisierung der erhobenen Daten (vgl. Hennig et al. 2023). Die Nutzung von Survey123 in Lernumgebungen wird in der Literatur vielfach beschrieben (vgl. z. B. Lauffenberger 2020; Sailer et al. 2023; Mikhailova et al. 2022). Ein Nachteil im schulischen Kontext ist, dass ein Subskriptionszugang für ArcGIS Online benötigt wird. Zwar können Schulen in Österreich diesen kostenlos über das Esri School Program (siehe <https://www.esri.com/en-us/school-program-europe>) erhalten, doch kann der Registrierungsprozess als Einstiegshürde wahrgenommen werden. Außerdem sind von Lehrkräften erweiterte Kompetenzen im Umgang mit digitalen Geomedien und ArcGIS Online erforderlich – auch wenn ESRI insbesondere für Subskriptionsabonent*innen zahlreiche Schulungsmaterialien und Tutorials zur Verfügung stellt.
- KoboToolbox (siehe <https://www.kobotoolbox.org/>) ist ein Open-Source-Tool zur Datenerfassung, das ursprünglich für humanitäre Entwicklungs- und Forschungsprojekte entwickelt wurde und primär dafür genutzt wird. Ein wesentlicher Vorteil ist, dass es auch für die Erstellung der Erhebung im Backend (siehe Abb. 1) für bis zu 5 000 Einträge pro Monat kostenlos genutzt werden kann. Für die Nutzung gibt es eine Vielzahl an frei zugänglichen Anleitungen. Während Maptionnaire zwar die Erstellung der Erhebung und die Visualisierung in einer nutzerfreundlichen Umgebung bietet (aber nicht kostenfrei nutzbar ist) und Survey123 zwar für Schulen kostenfrei

nutzbar ist (aber aufgrund der Verzahnung mit ArcGIS Online durchaus komplex ist und eine Vielzahl von Kompetenzen erfordert), bietet KoboToolbox eine kostenfreie und für Laien leicht zu bedienende Alternative. Diese ermöglicht sowohl die Erstellung der Erhebung als auch die Analyse und Visualisierung der erhobenen Daten in einer einfachen Oberfläche. Anders als bei Survey 123 kann die Datenerfassung zudem auch ohne eine zusätzlich zu installierende App offline erfolgen.

Für den Einsatz im Unterricht erscheint KoboToolbox aufgrund der genannten Eigenschaften besonders geeignet. Daher möchten wir mit diesem Service-Beitrag die Funktionen und Vorteile von KoboToolbox hervorheben, eine beispielhafte Anwendung vorstellen sowie eine Anleitung zur Verfügung stellen, wie KoboToolbox genutzt werden kann.

2 KoboToolbox im Detail

Hinter KoboToolbox steht Kobo, eine internationale Non-Profit-Organisation mit Sitz in Cambridge, USA, die sich durch Spenden, Partnerschaften, Subventionen und über Servicevereinbarungen finanziert. Beispiele für Organisationen, die KoboToolbox nutzen, sind Ärzte ohne Grenzen (Médecins Sans Frontières), das internationale Rote Kreuz oder Save the Children (vgl. Kobo 2024a). Die Kerneigenschaften von KoboToolbox mit Bezug auf die Verwendung sind in Tab. 1 zusammengefasst.

Mit einem Gratis-Account können unlimitiert Projekte erstellt werden – mit einem Limit von 5 000 Übermittlungen pro Monat, was für den Einsatz im Unterricht jedoch mehr als ausreichend erscheint. In der im Browser geöffneten KoboToolbox-Oberfläche (im Backend; siehe Abb. 1) stehen grundlegende Funktionen zur Erstellung und Anpassung der Fragen bzw. des Layouts der Erhebung zur Verfügung. KoboToolbox unterstützt über 20 qualitative bzw. quantitative Fragetypen für die Erfassung von Informationen und Daten. Das Erheben von Audio, Video und Fotos ist ebenfalls möglich (siehe Tab. 2). KoboToolbox ermöglicht bezüglich Geodaten die Aufnahme von Punkt-, Linien- und Flächendaten.

Die Datenaufnahme mit KoboToolbox funktioniert über jeden beliebigen Browser, stationär am PC oder mobil am Smartphone oder Tablet. Zudem kann eine Android-App (KoboCollect im Play Store) zur Datenaufnahme genutzt werden. Sowohl die App als auch die Browser-Version benötigen zur Datenerfassung keinen Internetzugang, ein solcher ist nur vor und nach der Datenerfassung nötig: vor der Datenerfassung, um die Umfrage herunterzuladen, und nach der Datenerfassung, um die Antworten hochzuladen.

Die gewonnenen Daten lassen sich direkt in der Cloud einsehen, bearbeiten und in Form von Diagrammen und Karten visualisieren. Zudem können die erhobenen Daten in unterschiedlichen Formaten heruntergeladen werden (siehe Tab. 1). Nicht zuletzt unterstützt KoboToolbox mehrsprachige Umfragen.

Tab. 1: Eigenschaften von KoboToolbox (vgl. Kobo 2024b)

KoboToolbox	
Zugänglichkeit Quellcode	öffentlich einsehbar, Open Source (siehe https://github.com/kobotoolbox)
Serverstandort	Möglichkeit, sämtliche Daten in der EU hosten zu lassen, Self-Hostings ebenfalls möglich
Kosten	Die meisten Funktionen sind kostenlos verfügbar, kostenloser Community-Account auf 5 000 Antworten pro Monat und 1 GB Cloudspeicher begrenzt
Vorlagen	Vorlagen lassen sich direkt im Browser erstellen und teilen, Daten verschiedener Projekte lassen sich direkt im Browser miteinander verbinden
Fragetypen	Unterstützt werden einfache wie auch komplexere Abfragen, Standortabfrage, Multimediaantworten (Foto-, Video- sowie Audioabfrage)
Mobile App	Ja, für Android; Formulare können jedoch nur nach Login heruntergeladen und ausgefüllt werden
Datenerfassung ohne Internet	Datenerfassung ohne Internet sowohl über App (Android) als auch über Browserversion
Mehrsprachigkeit	Mehrsprachige Umfrage direkt über den Browser erstellen
Möglichkeiten zur Anpassung	Wenig allgemeine Gestaltungsmöglichkeiten (primär auf verschiedene Formularstile begrenzt), benutzerdefinierte Formatierung einzelner Fragen nur über XLSForm-Code, einem Standard für die Entwicklung von Formularen in Tabellenkalkulationsprogrammen wie Excel (siehe https://support.kobotoolbox.org/getting_started_xlsform.html)
Validierung der Antworten	Möglichkeit der Validierung der Antworten (Option, einzelne Antworten erst nach einer Überprüfung durch den/die Autor*in zu veröffentlichen)
Visualisierungsmöglichkeiten	Diagrammen, Tabellen, Karte
Daten-Export	XLS, CSV, KML, ZIP oder GeoJSON

Tab. 2: Auswahl wichtiger Fragetypen, die KoboToolbox unterstützt, sowie das jeweilige Antwortformat (vgl. KoboToolbox 2024c)

Fragetyp	Antwortformat
Nummer	Ganze Zahlen
Dezimal	Dezimalzahlen
Spektrum	Auswahl aus einem vordefinierten Spektrum (festgelegtes Intervall)
Texteingabe	Freie Texteingabe
Einzelauswahl	Multiple-Choice-Frage – nur eine Antwort kann ausgewählt werden
Mehrfachauswahl	Multiple-Choice-Frage – mehrere Antworten können ausgewählt werden
Rangliste	Reihung vordefinierter Optionen
(Geo-)Punkt	Erfassung einer einzelnen GPS-Koordinate
(Geo-)Line	Erfassung von zwei oder mehreren GPS-Koordinaten
(Geo-)Gebiet	Eine räumliche Fläche erfassen
Datum	Datumseingabe
Zeit	Zeiteingabe
Datum & Zeit	Eingabe von Datum und Zeit kombiniert
Foto	Ein Bild aufnehmen und hochladen oder ein bestehendes Bild hochladen
Audio	Eine Audio-Datei aufnehmen und hochladen oder eine bestehende Audio-Datei hochladen
Video	Ein Video aufnehmen und hochladen oder ein bestehendes Video hochladen
Datei	Dateiupload (txt, pdf, xls, xlsx, doc, docx, rtf, zip)
Barcode	Barcode- oder QR-Code-Scan
Bewertung	Auswahl einer Bewertung aus definierten Optionen (z. B. gut, mittel, schlecht)
Matrix	Nummern/Texteingabe, Einzel- oder Mehrfachauswahl in einer Matrix

3 Anwendungsbeispiel

3.1 Hintergründe des Anwendungsbeispiels

Die bisherigen Informationen werden nun im Rahmen eines Anwendungsbeispiels illustriert. Dieses wurde im Rahmen von ESDplus erstellt. ESDplus ist ein zweijähriges, aus Mitteln des Earth System Sciences Förderprogramms der Österreichischen Akademie der Wissenschaften finanziertes Projekt (siehe <https://esdplus-zgis.hub.arcgis.com>). Ziel des Projekts war es, Materialien zu erstellen, die BNE-Trainer*innen dazu befähigen sollen, digitale Geomedien im Rahmen von BNE-Aktivitäten im informellen Bildungssektor einzubeziehen. Dies erfolgte im Rahmen von zwei prototypischen Modulen, die von Expert*innen des Fachbereichs Geoinformatik der Paris-Lodron-Universität Salzburg in Zusammenarbeit mit BNE-Trainer*innen (Biosphärenpark Lungau, Biosphärenregion Berchtesgaden) iterativ erstellt wurden.

Eines dieser Module thematisiert die Verteilung von Wiesenpflanzen und beinhaltet auch deren räumliche Erhebung mit digitalen Geomedien. Das Thema Wiesenpflanzen wurde gewählt, da es im Bildungskontext eine vielseitige Schwerpunktsetzung ermöglicht: sei es die Vermittlung von Wissen zum Lebensraum bzw. Ökosystem Wiese, das Erlangen von allgemeinen Artenkenntnissen oder die Auseinandersetzung mit Gefährdung und Schutz des Öko-

systems. Die Materialien zum Modul sind unter <https://wiesenpflanze-zgis.hub.arcgis.com/> verfügbar. Sie sollen BNE-Trainer*innen dazu befähigen, das Modul selbstständig vorzubereiten (inkl. Umsetzung der individualisierten Erfassung) und durchzuführen. Folgende Wiesenpflanzen werden in den Materialien exemplarisch erfasst: Große Brennnessel, Echtes Mädesüß, Gewöhnlicher Thymian, Wiesen-Glockenblume, Gemeine Schafgarbe, Lichtnelke, Klappertopf sowie Spitzwegerich. Zudem werden die Licht- und Wasserverhältnisse („Wieviel Licht bzw. Wasser ist am jeweiligen Standort verfügbar?“) abgefragt.

Als Erfassungstool für das Modul wurde KoboToolbox gewählt. Daher erfolgt die Umsetzungsanleitung im folgenden Kapitel 3.2 anhand dieses konkreten Beispiels. Thematisch ist die Anleitung jedoch auf sämtliche weitere Beispiele übertragbar. Unter <https://ee-eu.kobotoolbox.org/x/1ruSC5cg> kann die Erfassungsoberfläche (Frontend) für das Anwendungsbeispiel eingesehen werden.

Die mit KoboToolbox erhobenen Daten können direkt sowohl in Form einer Tabelle als auch in Form von Diagrammen oder auf einer Karte visualisiert werden (siehe Abb. 2). Die Möglichkeiten zur Visualisierung lassen sich am Beispiel des genannten Wiesenpflanzen-Prototyps unter dem Link <https://eu.kobotoolbox.org/#/forms/ahUm6dVXzWaWK-VzcHeFuVK/data/map> erproben.

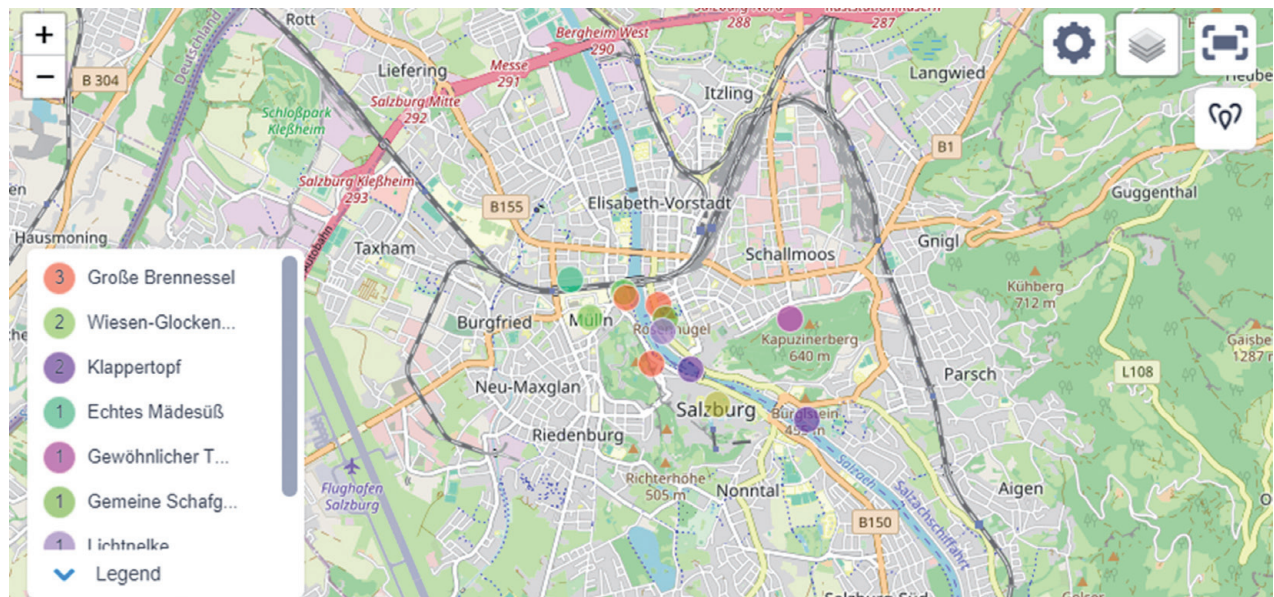


Abb. 2: Kartenansicht der Ergebnisse zur räumlichen Verortung der gewonnenen Geodaten (Quelle: Screenshot aus KoboToolbox)

3.2 Umsetzung

Um eine Erhebung mit KoboToolbox zu erstellen, muss (sofern nicht bereits vorhanden) zuerst ein KoboToolbox-Account erstellt werden. Sobald dies geschehen ist, lässt sich nach dem Login ein neues Projekt anlegen. Dem Projekt wird anschließend ein Name gegeben und das Projekt wird um Fragen

ergänzt. Ist dies abgeschlossen, wird das Projekt gespeichert und mit den Teilnehmenden geteilt, damit diese mithilfe des Tools im Gelände die Datenerfassung vornehmen können. Nach der Datenerfassung lassen sich die Daten schlussendlich direkt in KoboToolbox visualisieren. Diese einzelnen Schritte werden im Folgenden genauer beschrieben und abgebildet.

Projekt vorbereiten

- Schritt 1** Thematische Schwerpunktsetzung: Was soll erfasst werden?
- Schritt 2** Registrierung auf <https://eu.kobotoolbox.org/>, dann mit den Login-Details anmelden.

Projekt erstellen

- Schritt 3** Ein neues Projekt durch Klicken auf den ‚NEU‘-Button erstellen, anschließend aus dem Auswahlmenü ‚von Grund auf neu bauen‘ wählen.



- Schritt 4** Projektnamen, passende Beschreibung und Bereich, welchem das Projekt am besten zugeordnet werden kann, auswählen und anschließend auf ‚Projekt erstellen‘ klicken.

Fragen hinzufügen

Schritt 5 Neue Fragen jeweils durch Klicken auf den ‚+‘-Button links erstellen.

Frage benennen, auf ‚Frage hinzufügen‘ klicken und das passende Frageformat aus der Liste auswählen (mehr zu den Frageformaten in Tab. 2).

Schritt 6 Anschließend Frage um Beschreibung und Antwortoptionen ergänzen. Dafür auf den Bereich unterhalb des Fragenamens klicken und Text eingeben. Die Antwortoptionen können im Bereich unterhalb von Frage-Name und Beschreibungstext angepasst werden.

Schritt 7 Um eine Standortabfrage hinzuzufügen, erneut auf den ‚+‘-Button klicken, im Textfeld ‚Fundort‘ eingeben und als Frageformat ‚Punkt‘ auswählen, anschließend Hinweistext anpassen.

Schritt 8 Nachdem alle Fragen hinzugefügt sind, speichern und danach auf das Kobo-Symbol links klicken, um zur Übersichtsseite zurückzukehren, von welcher sich das Projekt jederzeit weiter anpassen lässt.

Schritt 9 Über die Übersichtsseite das eben erstellte Projekt durch Anklicken öffnen.

Meine Projekte				
Filter Felder				
▼ Projektname	▼ Status	▼ Eigentüme...	▼ Datum der Änder...	▼ Datum der Bereit...
☐ Wiesenpflanzen-Erfassung	bereitgestellt	Ich	5. November 2024	26. Juni 2024

Projekt freigeben

Schritt 10 Den ‚Formular‘-Tab öffnen, auf ‚Bereitstellen‘ klicken.

ZUSAMMENFASSUNG **FORMULAR** DATEN EINSTELLUNGEN

Entwurfsversion ✎ 👁 ↺ ⋮

ⓘ Wenn Sie diese Änderungen öffentlich machen wollen, müssen Sie dieses Formular bereitstellen.

v1 (nicht bereitgestellt) Zuletzt Geändert : heute um 13:06 Uhr - 0 Fragen **BEREITSTELLEN**

Schritt 11 Die Option ‚Übermittlungen zu diesem Formular ohne Benutzername und Passwort erlauben‘ aktivieren, dann den Link zur Umfrage kopieren und mit den gewünschten Personen teilen.

Online-Offline (Mehrfachübermittlung) ⌵ **Kopieren** Öffnen

Dies ermöglicht Online- und Offline-Übermittlungen und ist die beste Option für Datenerfassung im Gebiet.

☒ Übermittlungen zu diesem Formular ohne Benutzername und Passwort erlauben ⓘ

Ergebnisse visualisieren

Schritt 12 Die gewonnenen Daten können in KoboToolbox über den Daten-Tab eingesehen, bearbeitet und visualisiert werden.

ZUSAMMENFASSUNG **DATEN** FORMULAR EINSTELLUNGEN

Tabelle

Berichte

Fotogalerie

Downloads

Karte

Felder ausblenden ⛶ ⚙

1 - 15 15 Ergebnisse	Wiesenpflanzenn	Lichtverhältnisse	Wasserverhältnis	123 Höhenlage
☐ ⌵	Alle anzeigen ⌵	Alle anzeigen ⌵	Alle anzeigen ⌵	Suche
☐ 👁 ✎	Spitzwegerich	mittel	mittel	
☐ 👁 ✎	Gewöhnlicher Thy...	viel	viel	
☐ 👁 ✎	Lichtnelke	viel		600
☐ 👁 ✎	Echtes Mädesüß	mittel	mittel	300

Daten freigeben

Schritt 13 Um die Daten freizugeben, im Einstellungs-Tab unter ‚Teilen‘ die Option ‚Alle können Übermittlungen in dieses Formular sehen‘ aktivieren und anschließend den weitergebbaren Link an die Zielgruppe übermitteln.

Abb. 3: Erklärung der einzelnen Arbeitsschritte (Quelle: eigene Darstellung)

4 Zusammenfassung und Ausblick

Digitale Geomedien erleichtern die Visualisierung räumlicher Daten und Zusammenhänge und fördern die Entwicklung digitaler und geomedialer Kompetenzen. Ein Beispiel für digitale Geomedien sind räumliche Datenerfassungstools, deren Einsatz im Bildungsbereich interaktive und zeitgemäße Lernerfahrungen ermöglichen. Diese Tools fördern die aktive Beteiligung an der Datenerhebung und -analyse, was das Verständnis für wissenschaftliche Methoden und geografische Zusammenhänge stärkt. Zudem unterstützen sie die Entwicklung digitaler Kompetenzen.

Das hier vorgestellte Datenerfassungstool KoboToolbox bietet im Vergleich zu anderen Plattformen Vorteile wie die kostenlose Nutzbarkeit, die einfache Möglichkeit der Offline-Datenerfassung, die Vielfalt an möglichen Frageformaten und die Möglichkeit der einfachen Darstellung der gewonnenen Daten in Form von Diagrammen, Tabellen oder Karten. Die Gestaltungsmöglichkeiten sowohl von Umfragen als auch von Karten sind im Vergleich zu z. B. Survey123 zwar eingeschränkt, dennoch kann KoboToolbox gerade aufgrund seiner Niederschwelligkeit als wertvolle Alternative gesehen werden und

v. a. die Kombination aus der kostenfreien Verfügbarkeit (mit Einschränkungen, die im Bildungsbereich als vernachlässigbar gewertet werden können) und der einfachen Umsetzung auch für Laien ohne Vorkenntnisse macht KoboToolbox zu einem für den Unterricht lohnenden Werkzeug. Obwohl es seit 2019 bereits in seiner kostenfreien Version nutzbar ist, scheint es (v. a. im Bildungsbereich) bisher kaum bekannt zu sein, weswegen wir Sie mit diesem Servicebeitrag dazu einladen wollen, KoboToolbox in Ihrem eigenen Unterricht auszuprobieren.

Acknowledgment

Dieser Open-Access-Artikel wurde mit Mitteln des Publikationsfonds der Paris-Lodron-Universität Salzburg unterstützt und finanziert. Er entstand im Rahmen des ESDplus-Projekts (Projektnummer MAB22-09 ESDplus), welches aus Mitteln des Earth System Sciences Förderprogramms der Österreichischen Akademie der Wissenschaften finanziert und vom Fachbereich für Geoinformatik der Paris Lodron Universität Salzburg bearbeitet wurde.

Literatur

- Bednarz, S. W. (2004): Geographic information systems: A tool to support geography and environmental education? In: *GeoJournal* 60(2). S. 191–199.
- Dodge, M., R. Kitchin & C. Perkins (2009): *Rethinking Maps. New Frontiers in Cartographic Theory*. Routledge, London.
- ESDplus Team (2024): Kategorien und Anwendungsbeispiele zur Nutzung digitaler Geomedien in BNE. <https://esdplus-zgis.hub.arcgis.com/pages/anwendungsbeispiele> (07.08.2025)
- Gryl, I. & T. Jekel (2012): Re-centring Geoinformation in Secondary Education: Toward a Spatial Citizenship Approach. In: *Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization* 47(1). S. 18–28.
- Haltenberger, M. & B. Feulner (2023): Eine digitalgestützte (Innenstadt-)Rallye zum Thema Umweltverschmutzung durch Müll: Mensch-Umwelt-Prozessen im Nahraum auf der Spur. In: Gryl, I. & M. Kuckuck (Hrsg.): *Exkursionsdidaktik: geographische Bildung in der Grundschule*. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 179–196.
- Hennig, S. & R. Vogler (2016): User-centred map applications through participatory design: Experiences gained during the “YouthMap 5020” project. In: *The Cartographic Journal* 53(3). S. 213–229. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00087041.2016.1148217>
- Hennig, S., R. Vogler & J. Panek (2023): Survey123 for ArcGIS Online. In: Burnett, C. M. (Ed.): *Evaluating Participatory Mapping Software*. Springer, Cham. S. 167–188.
- Kerski, J. J. (2022): Online, Engaged Instruction in Geography and GIS Using IoT Feeds, Web Mapping Services, and Field Tools within a Spatial Thinking Framework. In: *The Geography Teacher* 19(3). S. 93–101. DOI: <https://doi.org/10.1080/19338341.2022.2070520>
- Kobo (2024a): About the Kobo Organization. <https://www.kobotoolbox.org/about-us/the-organization/> (08.08.2025)
- Kobo (2024b): Powerful form development. Features of KoboToolbox. <https://www.kobotoolbox.org/features/> (08.08.2025)
- Kobo (2024c): List of Question Types. https://support.kobotoolbox.org/question_types.html (08.08.2025)
- Kyttä, M., N. Fagerholm, V. H. Hausner & A. Broberg (2023): Maptionnaire. In: Burnett, C. M. (Ed.): *Evaluating Participatory Mapping Software*. Springer, Cham. S. 71–92.
- Lauffenberger, M. (2020): Der YouthCityExplorer – ein web-basiertes Instrument zur Erhebung sozialräumlicher Informationen von und mit Kindern und Jugendlichen. In: *AGIT – Journal für Angewandte Geoinformatik* 6. S. 70–79.
- Mikhailova, E. A., C. J. Post, H. A. Zurqani & G. L. Younts (2022): Teaching Field Data Crowdsourcing Using a GPS-Enabled Cellphone Application: Soil Erosion by Water as a Case Study. In: *Education Sciences* 12(3). 151. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12030151>
- NRC – National Research Council (2006): *Learning to think spatially: GIS as a Support System in the K-12 Curriculum*. NRC, Washington.
- Pallasser, N. & R. Vogler (2020): Unsere Stadt erstickt in Abgasen? Ein Praxisbeispiel zur Implementierung der Bildung für Nachhaltige Entwicklung im digitalen GW-Unterricht. In: *GW-Unterricht* 158(2). S. 68–86. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht158s68>
- Sailer, C., M. Engel, J. Otto & J. Wilkening (2023): GIS-Kompetenz als Future Skill für geographiespezifische Berufsfelder. In: Pettig, F. & I. Gryl (Hrsg.): *Geographische Bildung in digitalen Kulturen*. Springer, Heidelberg. S. 219–235.
- Schenk V. & A. Jahreiß (2021): Digitale Geomedien. Be-gabungsbezogene Förderung mit digitalen Geomedien in der Grundschule. <https://besondersbegabte.alp.dillingen.de/index.php/unterricht/praxisbeispiele/gw-faecher/163-bbff-geomedien> (08.08.2025)
- Strobl, J. (2009): Kartographie als Benutzerschnittstelle für Geoinformation. In: Kriz, K., W. Kainz & A. Riedl (Hrsg.): *Geokommunikation im Umfeld der Geographie. Tagungsband zum Deutschen Schulgeographentag 2009 in Wien*. Universität Wien, Wien. S. 204–208.
- Thielmann, T., L. van der Velden, F. Fischer & R. Vogler (2012): Dwelling in the web. Towards a googlization of space. *HIIG Discussion Paper Series No. 2012-03*, Berlin. <http://ssrn.com/abstract=2151949> (08.08.2025)
- Vogler, R., S. Hennig & M. Lindner (2014): Shrinking technical Challenges – Zur strukturierten Erstellung digitaler Karten im Unterricht. https://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_137_49_60_vogler_henning_lindner_fally.pdf (08.08.2025)
- 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 (Eds.): *GI_Forum 2012: Geovisualisation, Society and Learning*. Wichmann, Berlin. S. 204–211.
- Vogler, R., T. Jekel & E. Killingseder (2018): Using the Geographies of Learning. An Exploratory Categorization for Spatially Enabled Learning. In: *GI_FORUM – Journal for Geographic Information Science* 2. S. 181–192.

Buchbesprechung

Armutskonferenz, Attac, GESÖB & fair sorgen! (2025): WIR ALLE MACHEN WIRTSCHAFT. Für eine zukunftsfähige Wirtschafts- und Finanzbildung. Mandelbaum Verlag, Wien. 222 Seiten. ISBN: 978399136-091-9. € 20,00.

Plädoyer für eine multiperspektivische Wirtschaftsbildung

„Wir alle machen Wirtschaft“ – so das Motto einer Plattform von wirtschafts- und sozialpolitischen Organisationen (darunter die Fachgruppe Geographische und Sozioökonomische Bildung der Österreichischen Geographischen Gesellschaft – GESÖB sowie GW-Unterricht), die sich das Ziel gesetzt haben, Wirtschaft im Kontext der vielfältigen ökonomischen, sozialen und ökologischen Herausforderungen multiperspektivisch zu vermitteln.¹ Vorgestellt und angeboten werden Bildungsmaterialien, Workshops sowie einschlägige Publikationen. Ein soeben erschienener Sammelband widmet sich in diesem Sinne unterschiedlichen Feldern von Wirtschafts- und Finanzbildung. Gewonnen wurden dafür Lehrende unterschiedlicher Universitäten und Fachhochschulen aus Österreich und Deutschland. Das Buch ist in vier Abschnitte gegliedert: 1) Akteur*innen und Interessen, 2) Vielfältige Perspektiven auf Wirtschaft, 3) Ansätze zukunftsfähiger Wirtschaftsbildung sowie 4) Bildungsmaterialien und Angebote.

Als Kriterien „zukunftsfähiger wirtschaftlicher Bildung“ (S. 11 ff.) werden genannt: 1) ein umfassender Wirtschaftsbegriff, der nicht nur Unternehmen bzw. Marktaktivitäten betrachtet, sondern alle wirtschaftlichen Tätigkeiten; 2) multiperspektivische Bildung, die unterschiedliche wirtschaftliche Denkschulen be-



rücksichtigt und diskutiert; 3) Subjekt- und Problemorientierung, also die Herstellung von Bezügen zur Lebensrealität der Schüler*innen sowie zu aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen, etwa im Kontext Ökologie oder Ethik; 4) Transparente und von Gewinninteressen unabhängige Akteur*innen und Materialien, etwa im Zusammenhang mit Finanzbildung; 5) Kritischer Ansatz, der unterschiedliche Sichtweisen, Diskurse und Debatten über wirtschaftliche und wirtschaftspolitische Fragen thematisiert.

Partizipation an der politischen Gestaltung der Wirtschaft

Demnach soll „wirtschaftliche Bildung zur Partizipation an der politischen Gestaltung von Wirtschaft in Öffentlichkeit und Politik, Unternehmen, Organisationen und Zivilgesellschaft befähigen“ (S. 13). Wirtschafts- und Finanzbildung müsse sicherstellen, „dass Menschen Zusammenhänge sehen und verstehen können, um nach ihnen zu handeln“ (S. 13) – das heiße auch, für eigene Interessen und das Gemeinwohl eintreten zu können. Wirtschaftliche Bildung wird als zentrale bildungspolitische Maßnahme definiert, „mit der Kindern und Jugendlichen politisch-soziale Deutungsmuster und Weltbilder mit Blick auf Wirtschaft, Arbeitswelt und Soziales vermittelt werden“ (S. 20). Im Kontext ökologischer und geopolitischer Herausforderungen wird auch gefordert, die Errungenschaften von Sozialstaat und Demokratie wertzuschätzen und für zukünftige Ziele zu adaptieren: „Diese Vorzüge zu kennen und zu schätzen und gleichzeitig zu verstehen, in welcher Hinsicht die aktuelle Wirtschaftsweise nicht nachhaltig ist, erlaubt, die Potenziale zukunftsfähigen Wirtschaftens realistisch einzuschätzen“ (S. 122).

Die Annahme von unbegrenzten menschlichen Bedürfnissen, die nur mit permanentem Wirtschaftswachstum befriedigt werden können, habe uns in die Vielfachkrise geführt: „Wir müssen also unser Wirtschaftsmodell grundlegend überdenken. Diese Aufgabe kommt auch der Wirtschaftsbildung zu“ (S. 154). Dabei sei die Kritik an unserem gegenwärtigen Wirtschaftssystem und seinen theoretischen Grundlagen ebenso wichtig wie das konkrete Aufzeigen von Alternativen.

Die Inhalte des Buches folgen diesem emanzipatorischen Ansatz. Im ersten Abschnitt „Akteure und Interessen“ werden die Genese der österreichischen Finanz-

¹ Auf der Homepage heißt es: „Ziel des Netzwerks ist es, den aus unserer Sicht einseitig geführten gesellschaftlichen Diskurs zu Wirtschafts- und Finanzbildung zu bereichern und zu einer multiperspektivischen Diskussion beizutragen. Um das zu erreichen, versucht das Netzwerk möglichst viele verschiedene gesellschaftliche Akteur*innen einzubinden und ihre Stärken im gemeinsamen Tun zu multiplizieren“ (siehe www.wirallemachenwirtschaft.at).

bildungsstrategie sowie die Gefahr der Vereinnahmung der wirtschaftlichen Bildung durch unternehmensnahe Stiftungen oder Finanzinstitute ebenso angesprochen wie das Problem einseitiger Erzählungen über Armut oder die ‚Notwendigkeit‘ privater Vorsorge fürs Alter. Im zweiten Abschnitt „Vielfältige Perspektiven auf Wirtschaft“ geht es um die historische Entwicklung der Marktwirtschaft, den (fehlenden) Pluralismus in der Volkswirtschaftslehre, die Perspektive der feministischen Ökonomie sowie um unterschiedliche Erklärungsansätze und Theorien zur wirtschaftlichen Globalisierung als auch zu Geld und Inflation.

Ansätze zukunftsfähiger Wirtschaftsbildung

Die Themen des dritten Abschnitts „Ansätze zukunftsfähiger Wirtschaftsbildung“ stellen sich den Herausforderungen an wirtschaftliche Bildung „in unsicheren Zeiten“ (S. 121) – Stichworte wären die Mehrfachkrise sowie die Neujustierung von Wohlstandsbildern im Zusammenhang mit Resilienz – und sie widmen sich neuen Wirtschaftskonzepten wie Care-, Gemeinwohl- oder Donut-Ökonomie (letztere wurde von der britischen Ökonomin Kate Raworth im Kontext der Planetary Boundaries entwickelt). Beiträge zu einer bedingungslosen Grundversorgung als „Grundlage bedürfnisorientierten Wirtschaftens“ (S. 154) sowie zur Neujustierung der Landwirtschaft und des Lebensmittelsektors im Sinne von Ernährungssouveränität und Regeneration der Ökosysteme runden diesen Abschnitt ab.

Der Band schließt mit einer Art Fundgrube, in der einschlägige Bildungsangebote u. a. der Arbeitskammer, der Schuldenberatung, des Wiener Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseums, des Netzwerks Steuergerechtigkeit sowie jenes für Frauenrechte und feministische Perspektiven WIDE oder ein Finanzplanspiel von attac vorgestellt werden. Auch die „kostenlosen, qualitätsgeprüften Unterrichtsbeispiele zu Wirtschafts- und Finanzbildung“ (S. 188) des Projekts „INSERT – International Research Network for Socio-Economic Education and Reflektion“, eine Initiative der GESÖB, findet man in der wertvollen Zusammenschau.²

² Vgl. dazu auch die GESÖB-Publikation *Wirtschaft begreifen* von Christian Fridrich, Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Resümee

Wirtschaftliche Bildung an den Schulen ist in den österreichischen Lehrplänen im Geographieunterricht verankert – das Fach heißt genau genommen „Geographie und wirtschaftliche Bildung“ (früher Wirtschaftskunde), die einschlägigen Schulbücher sind darauf abgestimmt. Wirtschaftliche Bildung ist ebenso wie die Volkswirtschaftslehre an den Universitäten ein umkämpftes Feld. Will sie junge Menschen fit für das 21. Jahrhundert machen, muss sie sich nicht nur alltagspraktischen Themen wie dem Umgang mit Geld, unterschiedlichen Anlageformen oder der beruflichen Orientierung widmen, sondern auch den großen Fragen der Zeit, der Überwindung von Hunger und Armut, dem Achten auf die planetaren bzw. ökosystemischen Grenzen oder der Eindämmung der menschengemachten Klimakrise stellen. Es geht um nichts weniger als welt- und zukunftsverträgliche Wirtschafts- und Lebensweisen für neun oder zehn Milliarden Menschen. Wir brauchen neue Erzählungen über ein gutes Leben, neue Bilder von Wohlstand sowie die Abkehr vom Wachstumsdenken – zu hinterfragen ist daher auch das Akkumulations- und Expansionsregime des Spätkapitalismus. Die Beiträge dieses Bandes machen dies einmal mehr deutlich. Das Buch richtet sich an Lehrende an Universitäten und Schulen ebenso wie an Studierende sowie alle Interessierten. Konkrete Unterrichtsbeispiele darf man nicht erwarten, Hinweise darauf sind jedoch im vierten Abschnitt zu finden.

(Hans Holzinger)

Mag. Hans Holzinger ist Wirtschafts- und Sozialgeograph, Senior Adviser der Robert-Jungk-Bibliothek für Zukunftsfragen sowie Mitglied von Scientists for Future. 2024 ist sein neues Buch *Wirtschaftswende. Transformationsansätze und neue ökonomische Konzepte im Vergleich* bei oekom erschienen.



ÖSTERREICHISCHE GEOGRAPHISCHE GESELLSCHAFT

Gegründet 1856

OeNB-Award für Wirtschaftsdidaktik 2025

Die Österreichische Geographische Gesellschaft (ÖGG) vergibt in Kooperation mit ihrer Fachgruppe für Geographische und Sozioökonomische Bildung (GESÖB) für hervorragende Leistungen auf dem Gebiet der Fachdidaktik „Sozioökonomische Bildung“ einen von der Österreichischen Nationalbank (OeNB) gestifteten Sonderpreis in Höhe von **EUR 2.000,-**. Dieser Preis wird für thematisch und methodisch hervorragende Dissertationen, Diplom- und Masterarbeiten aus dem Bereich der sozioökonomischen Bildung verliehen, die von einer Person selbstständig verfasst und in den Jahren 2024 oder 2025 fertiggestellt und approbiert worden sind. Die eingereichte Arbeit muss in deutscher oder englischer Sprache verfasst sein. Es besteht keine Einschränkung nach Alter oder Wohnsitz der einreichenden Person. Ausgeschlossen von der Bewerbung sind Vorstandsmitglieder, Rechnungsprüfer oder Angestellte der ÖGG sowie der Vorsitzende und die stellvertretenden Vorsitzenden der Fachgruppe GESÖB und die Mitglieder der Jury.

Die eingereichten Arbeiten müssen spätestens bis **31. Dezember 2025** in der Geschäftsstelle der ÖGG eingetroffen sein. Erwartet werden: ein gebundenes Exemplar und eine elektronische Version der Arbeit mit Bewerbungsschreiben, Lebenslauf und bisher vorliegenden Gutachten, zu senden an die Österreichische Geographische Gesellschaft, A-1070 Wien, Karl-Schweighofer-Gasse 3/7 (E-Mail: oegg.geographie@univie.ac.at).

Eine Jury der Österreichischen Geographischen Gesellschaft und der GESÖB trifft ihre Entscheidung im Jahr 2026 unter Einbeziehung von jeweils zwei von der Jury eingeholten Fachgutachten pro eingereichter Arbeit. Wenn zwei der eingereichten Arbeiten von der Jury als gleichwertig preiswürdig beurteilt werden, kann der OeNB-Award gemäß Beschluss der Jury auch in zwei Preise à EUR 1.000,- geteilt werden. Der Preis wird unter Ausschluss des Rechtsweges zuerkannt. Die eingereichten Unterlagen verbleiben bei der ÖGG.

Christian FRIDRICH
Vorsitzender, Fachgruppe GESÖB

Helmut WOHLISCHLÄGL
Präsident der ÖGG

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 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:



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) Eva Rosino-Dür

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

OGB

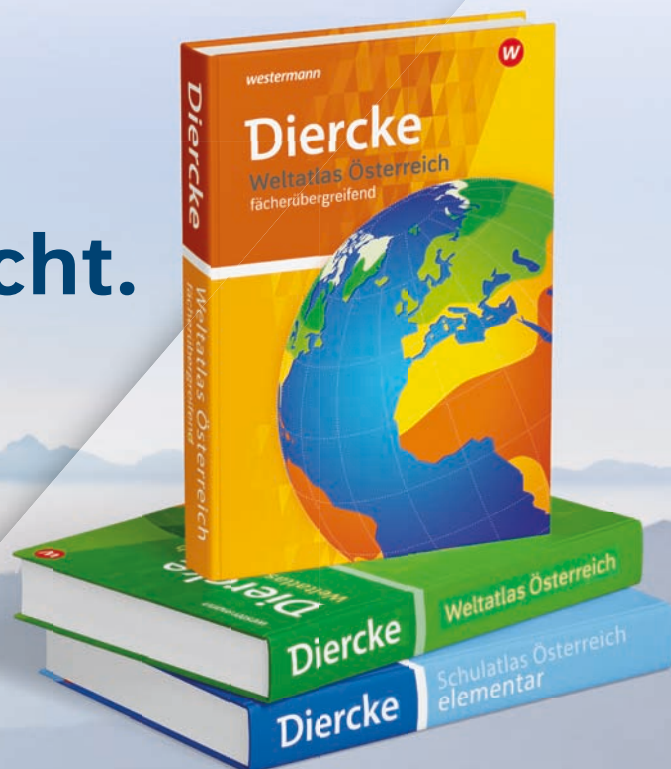


arbeitsweltundschule.at

Starke Partner für Ihren Geografieunterricht.

Ob klassisch strukturiert, digital erweitert oder fächerübergreifend konzipiert: Jede unserer Atlas-Reihen unterstützt Sie dabei, geografisches Wissen anschaulich und kompetenzorientiert zu vermitteln.

Profitieren Sie von klaren Kartenbildern, aktuellen Inhalten und praktischen Zusatzmaterialien – abgestimmt auf die Anforderungen Ihres Schulalltags.



© stock.adobe.com / Chris

Sie haben Fragen? Unser Kund*innen-Service ist unter 0800 50 10 14 und service@westermann.at für Sie da.

QR-Code Scannen
und Atlasvielfalt erleben! ▶



H Hölzel Verlag

westermann **W**

www.westermann.at

Hölzel Verlag

Jugend & Volk

E. DORNER