Themenfremder Artikel

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
47. Jahrgang 2024, Heft 4, S. 29–34; Waxmann
doi.org/10.31244/zep.2024.04.09
CC BY-NC-ND 4.0

Julia Niederhauser

BNE mit künstlerischen Praktiken im Grundschulunterricht umsetzen – Chancen und Herausforderungen aus der Perspektive von Lehrkräften

Abstract

This article presents the central findings of a qualitative study that investigated how Swiss primary school teachers perceive the implementation of ESD education with the inclusion of artistic practices. For this purpose, teacher interviews were content analyzed in central areas where ESD and artistic practices intersect. The results indicate, among other things, that this ESD education can stimulate vision development and enhance participatory approaches. The findings provide impetus for the contemporary development of ESD lessons.

Keywords: *Education for Sustainable Development (ESD), Artistic Practices, Primary School Teaching*

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt die zentralen Ergebnisse einer qualitativen Studie vor, in der untersucht wurde, wie Schweizer Grundschullehrkräfte die Umsetzung von BNE-Unterricht unter Einbezug künstlerischer Praktiken wahrnehmen. Dazu wurden Lehrkräfte-Interviews anhand zentraler Bereiche im Zusammenkommen von BNE und künstlerischen Praktiken inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass durch diesen BNE-Unterricht die Visionsentwicklung angeregt und partizipative Zugänge gestärkt werden können. Die Ergebnisse geben einen Anstoß, wie BNE-Unterricht zeitgemäß weiterentwickelt werden kann.

Schlüsselworte: *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE), künstlerische Praktiken, Grundschulunterricht*

Einleitung

Bildung nimmt im Kontext von Nachhaltiger Entwicklung (NE) eine zentrale Rolle ein. Gemäß der Nachhaltigkeitsagenda der Vereinten Nationen soll Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) einen Beitrag leisten „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben" (Vereinte Nationen, 2015, S. 18). Dies manifestiert sich in verschiedenen Aktionsprogrammen (z.B. UNESCO, 2021a; 2021b). Zur umfassenden Bearbeitung von Fragen von Bildung im Kontext einer NE wird künstlerischen Bereichen ein hohes Potenzial zugeschrieben, etwa durch deren Innovationskraft und Reflexionsmöglichkeiten (z.B. Heras et al., 2021; Leipprand, 2012). Es liegen zahlreiche Projekte vor, die Nachhaltigkeitsthemen ausgehend von Kunst betrachten (z.B. Haug, 2021; Osnes, 2017; Sippl & Rauscher, 2022), im deutschsprachigen Bildungsraum oftmals mit Bezug zu außerschulischem informellem und nicht formalem Lernen (z.B. Braun-Wanke & Ebel, 2020; Reinwand-Weiss, 2020). Die formale Bildung wird selten fokussiert, obwohl hier gerade bei der Arbeit mit Kindern im Grundschulalter ein großes Potenzial gesehen wird (Caiman et al., 2022; Caiman & Lundegård, 2018; Chapman & O'Gorman, 2022).

Die Frage, inwiefern durch den Einbezug künstlerischer Praktiken in den Grundschulunterricht Bildungsprozesse im Kontext einer BNE angeregt werden können, bleibt daher vorläufig ungeklärt. Empirisch angelegte Untersuchungen zur Beantwortung dieser Frage liegen bisher im deutschsprachigen Bildungsraum kaum vor. Die vorliegende Studie reagiert auf dieses Forschungsdesiderat und fokussiert die Frage, welche Chancen und Herausforderungen Schweizer Grundschullehrkräfte[1] durch den Einbezug künstlerischer Praktiken in ihrem BNE-Unterricht wahrnehmen und inwiefern sie Lernerfahrungen für ihre Schüler/-innen erkennen.

Theoretischer Hintergrund

Eine Aufgabe von Bildungsinstitutionen im Grundschulbereich ist die Vermittlung spezifischer Kompetenzen für eine NE. Damit soll ein Beitrag zu übergeordneten Zielen von Bildung geleistet und Schüler/-innen dazu befähigt werden, gesellschaftliche Entwicklung und ihr eigenes Handeln vor dem Hintergrund globaler Zusammenhänge zu reflektieren und Entscheidungen im Hinblick auf das Ziel einer nachhaltigen Gegenwart und Zukunft abzuwägen. Lernende sollen im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen BNE (Gaubitz, 2023; Getzin & Singer-

Brodowski, 2016; Vare & Scott, 2007) Kompetenzen aufbauen, um künftige gesellschaftliche Entwicklungen mitzugestalten und damit verbunden im Kontext einer NE urteilsfähig zu werden (De Haan, 2008; Künzli David & Bertschy, 2018; Marchand, 2015; Rieckmann, 2020). Im Sinne transformativen Lernens werden sie dazu befähigt, an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen teilhaben zu können (Singer-Brodowski, 2016; Sterling, 2010). Entsprechend wird ein Unterricht angestrebt, der nicht nur vielperspektivisch ist, sondern auch „die Grundeinsicht in Zusammenhänge unterschiedlicher Aspekte, deren vielfältige Abhängigkeiten und Wechselwirkungen" (Barth, 2017, S. 49) ermöglicht und folglich Denk- und Arbeitsweisen unterschiedlicher Fachbereiche bedingt.

In der Bearbeitung von Fragen im Kontext einer NE ist ein Bezug zu rationalwissenschaftsorientierten Fachbereichen naheliegend. Gleichzeitig wird zur Bearbeitung solcher Fragen künstlerischen Zugängen ein hohes innovatives und transformatives Potenzial zugeschrieben (z.B. Heras et al., 2021; Leipprand, 2012). Diese Zugänge manifestieren sich durch künstlerische Praktiken, welche sich wiederum auf eine Vielzahl von Denk- und Arbeitsweisen beziehen. So zeichnen sich künstlerische Praktiken dadurch aus, dass sie sinnlich erfahrbare Materialien, Körpererfahrungen, ästhetische Komponenten und die Kraft der Fantasie als Elemente einsetzen, um Bildungsmomente zu ermöglichen. Neue Räume und Reflexionsperspektiven werden eröffnet, wobei diese Prozesse wenig standardisiert und systematisiert sind und emotionale Erfahrungen zulassen (z.B. Klingovsky & Pfründer, 2017; Sturm, 2011).

Es gibt bereits viele Überlegungen zum Einbezug von künstlerischen Praktiken im Kontext einer NE (vgl. Einleitung). Für die formale Bildung konnte beispielsweise im schwedischen Schulkontext die Bedeutung künstlerischer Prozesse für die Auseinandersetzung mit Fragen zu Nachhaltigkeit bei Vorschulkindern aufgezeigt werden (Caiman et al., 2022). In einer weiteren Arbeit aus Schweden wurden die Möglichkeiten eines Einbezugs verschiedener Zugänge (z.B. Fantasie, Spiel) für den BNE-Unterricht ausgewiesen. Es konnte gezeigt werden, dass die Rolle der Lehrkraft entscheidend ist, damit eine „multidimensionale naturwissenschaftliche Bildung" gelingen kann (Sundberg et al., 2019, S. 358). Hier liegt jedoch der Fokus stark auf den naturwissenschaftlichen Fächern. Bentz und O'Brien konnten das transformative Potenzial der Kunst für Fragen des Klimawandels in ihrer Arbeit auf Gymnasialniveau in Portugal nachweisen (Bentz & O'Brien, 2019). Diese Ergebnisse zeigen auf, dass durch den Einbezug künstlerischer Praktiken offene Gestaltungsprozesse und verschiedene Lesarten Eingang in den BNE-Unterricht finden können. Allerdings fehlt meistens eine direkte Verknüpfung zum übergeordneten Bildungsziel einer BNE. Zudem ist nicht geklärt, wodurch das Zusammenkommen von BNE und künstlerischen Praktiken konkret charakterisiert ist.

Wie ein solches Zusammenkommen charakterisiert werden kann und inwiefern dadurch im Grundschulunterricht tatsächlich Bildungsprozesse im Kontext einer BNE angeregt werden können, wird anhand der nachfolgenden Teilstudie dargestellt. Dabei ist die folgende Forschungsfrage leitend: Welche Chancen und Herausforderungen nehmen Grundschullehrkräfte in ihrem BNE-Unterricht, der sich durch den Einbezug künstlerischer Praktiken auszeichnet, wahr und inwiefern erkennen sie Lernerfahrungen für ihre Schüler/-innen? Dazu werden zunächst vier Bereiche dargestellt, in welchen die wesentlichen Anliegen und Prinzipien einer BNE sowie die Eigenheiten künstlerischer Praktiken in Wechselwirkung treten. Das methodische Vorgehen beschreibt anschließend die Gewinnung und Auswertung der qualitativen Daten. Die Ergebnisse werden entlang der Hauptkategorien dargestellt und zum Abschluss diskutiert.

BNE und künstlerische Praktiken im Dialog Das Zusammenkommen

In einem Forschungsprojekt[2] der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz wurden die Möglichkeiten des Einbezugs künstlerischer Praktiken in den BNE-Unterricht entwickelt und erprobt. Auf theoretisch-konzeptioneller Ebene konnten im Rahmen der Entwicklung zunächst vier zentrale Bereiche zum Zusammenkommen der beiden Bildungskonzepte ermittelt werden, nämlich Visionsentwicklung, Mehrperspektivität, Fragehaltung und Offenheit. Diese werden im Folgenden kurz ausgeführt (zur Vertiefung siehe Niederhauser et al., 2024).

Visionsentwicklung: Im BNE-Unterricht werden – angelehnt an das BNE-spezifische didaktische Prinzip der Visionsorientierung (Künzli David & Bertschy, 2008) – in Bezug zu einer übergeordneten Fragestellung wünschbare Zukunftsentwürfe entwickelt. Die Befähigung der Lernenden, sich mit verschiedenen Zukunftsvisionen auseinanderzusetzen kann durch Kreativität, Fantasie und Imagination sowie durch Vorgehensweisen wie Verfremdung oder Irritation unterstützt werden (Wimmer, 2007). Schüler/-innen können so vielfältiger, über verschiedene Sinne und durch unterschiedliche Materialität dazu angeregt werden, eigene und gemeinsame Zukunftsentwürfe zu entwickeln, die über gewohnte Denkweisen hinaus gehen und diese kreativ darzustellen.

Mehrperspektivität: Um komplexe Zusammenhänge im Kontext einer NE verstehen zu können, ist Wissen über Inhalte sowie Denk- und Arbeitsweisen unterschiedlicher Fachbereiche erforderlich. Das BNE-spezifische didaktische Prinzip des vernetzenden Lernens strebt danach, dies im Unterricht mehrperspektivisch aufzubauen sowie in Zusammenhang zu bringen. Ziel ist die Vernetzung von lokalen und globalen Gegebenheiten, von Gegenwart und Zukunft sowie der ökologischen, ökonomischen und soziokulturellen Dimensionen einer NE (Künzli David & Bertschy, 2008). Durch künstlerische Praktiken können Perspektiven eingebracht werden, welche über das reine Faktenwissen hinausgehen, dafür aber Fantasien, Geschichten, Visionen jenseits des wohl Bekannten ins Zentrum rücken und zu dessen Befragung und Reflexion animieren (Sturm, 2011).

Fragehaltung: Die Frage nach einer wünschbaren Zukunft für alle bringt eine grundsätzliche Fragehaltung mit sich. Im Sinne des übergeordneten Ziels der Urteilsbildung im Kontext einer NE kann BNE Lernende befähigen, eine begründete, wenn auch vorläufige Antwort auf diese Frage zu erarbeiten. Künstlerische Praktiken können neue Anstöße geben, um bestehende Antworten kritisch zu hinterfragen, vertraute Denkmuster auf-

zubrechen (Sternfeld, 2005) und so das kritische Denken in einer BNE zu unterstützen. Dies kann Möglichkeiten eröffnen, Vorstellungen von aktueller und zukünftiger Gesellschaft und Welt zu imaginieren und ein Bewusstsein für das eigene Handeln im Kontext einer NE zu schaffen. Hier werden Bezüge zu Partizipation – verstanden als Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten von Kindern (Büker et al., 2021, S. 392) – deutlich, welche im BNE-spezifischen didaktischen Prinzip der Partizipationsorientierung (Künzli David & Bertschy, 2008) verankert sind und den Aufbau von Partizipationskompetenz fokussieren.

Offenheit: Im BNE-Unterricht erarbeiten die Schüler/-innen eine begründete Antwort auf eine Fragestellung oder einen Entwurf einer wünschbaren Zukunft. Dabei geht es jedoch nicht um „Richtig oder Falsch", sondern vielmehr um die jeweils eigene Urteilsbildung. Fragen und Antworten müssen sich dabei in einem unabgeschlossenen Prozess stets an der aktuell vorherrschenden gesellschaftlichen Situation und dem darauf bezogenen gesicherten Wissen ausrichten und es gilt zukünftige Entwicklungen kritisch zu hinterfragen (Künzli David & Bertschy, 2018). Diese Ergebnisoffenheit kann durch künstlerische Praktiken unterstrichen werden, da hier eine forschende und ergebnisoffene Haltung noch stärker ausgeprägt ist (Sturm, 2011). Die Prozessoffenheit, ein situativ-experimentelles Vorgehen sowie der Erfahrungsprozess stehen im Vordergrund (Brenne, 2019) und können neue Möglichkeiten für den BNE-Unterricht eröffnen.

Das methodische Vorgehen

Basierend auf den oben ausgeführten Erkenntnissen des Zusammenkommens von BNE und künstlerischen Praktiken (Niederhauser et al., 2024) wurden in transdisziplinärer Zusammenarbeit (Bürgener & Barth, 2020; Defila & Di Giulio, 2018) zwischen Grundschullehrkräften, Kunstschaffenden und Wissenschaftler/-innen BNE-Unterrichtsumgebungen entwickelt. Diese sind gerahmt durch eine jeweilige übergeordnete Fragestellung und einen prototypischen Unterrichtsverlauf anhand eines etablierten Phasenmodells (Muheim et al., 2018). Sie unterscheiden sich hinsichtlich Klassenstufe (1.– 6. Klasse) und künstlerischer Praktik (bildende Kunst, Fotografie, Theater). Diese Heterogenität unterstreicht den explorativen Charakter der Studie, nichtsdestotrotz liegen den BNE-Unterrichtsumgebungen die gleichen Prämissen zugrunde (für einen Praxiseinblick siehe Niederhauser & Vez, 2024).

Zwischen Mai 2021 und Juli 2022 wurden die BNE-Unterrichtsumgebungen von den Lehrkräften mit ihren Klassen erprobt. Im Anschluss an die Erprobungen wurden Lehrkräfte (n=8) und Schüler/-innen (n=52) befragt. Gegenstand dieses Beitrags sind ausgewählte Ergebnisse aus den Lehrkräfte-Interviews. Die Auswahl der Stichprobe ergab sich durch die eigens verantwortete Anmeldung der Lehrkräfte zur Teilnahme am Forschungsprojekt und der damit verbundenen Zustimmung zur Befragung. Die Lehrkräfte wurden mittels teilstrukturiertem Leitfadeninterview (Helfferich, 2022) zum umgesetzten BNE-Unterricht befragt. Die Datenauswertung erfolgte anhand der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022). Die Ausgangslage des Kategoriensystems bilden die vier deduktiven Hauptkategorien Visionsentwicklung, Mehrperspektivität, Fragehaltung und Offenheit (Niederhauser et al., 2024). Diese wurden sukzessive deduktiv und induktiv weiterentwickelt, beispielsweise durch motivationale Aspekte. Insgesamt liegt ein umfassendes Kategoriensystem vor, aus dessen Querstruktur im vorliegenden Beitrag Chancen und Herausforderungen im Rahmen der Umsetzungspraxis identifiziert werden, um Gelingensbedingungen für zukünftige Gestaltungsprozesse abzuleiten.

Einblicke in die Ergebnisse

Im Folgenden werden Chancen und Herausforderungen entlang der Hauptkategorien Visionsentwicklung, Mehrperspektivität, Fragehaltung, Offenheit und motivationale Aspekte ausgeführt. Aufgrund ihrer Nähe werden die Kategorien Fragehaltung und Offenheit zusammengeführt.

Visionsentwicklung: Durch den Einbezug künstlerischer Praktiken im BNE-Unterricht sehen die Lehrkräfte vielfältige Möglichkeiten für die Entwicklung von Visionen. Mithilfe von Elementen wie Kreativität, Irritation und Fantasie, aber auch durch das Ansprechen verschiedener Sinne und körperliche Zugänge werden die Schüler/-innen gemäß Lehrkräften zur Visionsentwicklung angeregt und Emotionen ermöglicht.

> *A:* Oft tut man sich schwer oder ich mich, bei BNE, bei dieser Vision. Wie mach ich das mit den Kindern. Ich finde das noch schwierig. Und das war hier fast das Zentralste. Wir waren so in diese Zukunft gerichtet, das war unglaublich und das finde ich auch das Schöne, sie einzuladen oder mitzunehmen über die Zukunft nachzudenken. (Pos. 61)

Die Interaktion mit Materialien eröffnet gemäß Lehrkräften neue Zugänge und kann hilfreich sein, um vielfältig über Zukunft im Kontext einer NE nachzudenken.

Mehrperspektivität: Chancen lassen sich aus der Perspektive der Lehrkräfte für das vernetzende Lernen identifizieren, etwa durch die Vernetzung von Wissen, Aushandlungen und Argumentationen hinsichtlich einer NE. Durch den Einbezug künstlerischer Praktiken finden neue Perspektiven Eingang in den BNE-Unterricht, etwa durch den Transfer zwischen Fiktion und Realität, den Transfer auf das eigene Vorhaben, einen starken Lebensweltbezug sowie durch Gespräche und Reflexionen. Mittels verschiedener, auch ungewohnter Zugänge wird bereits vorhandenes Wissen aktiviert und mit neuem Wissen vernetzt, wodurch kreative Lösungsvorschläge im Kontext einer NE entstehen können.

> *D:* Da hast du genau gesehen, dass die Kinder gemerkt haben, hey wir haben das fotografiert, aber das Auto wollen wir gar nicht da drauf auf dem Bild, so dass sie es ausgeschnitten haben. Oder haben gesagt: Komm wir lassen das Auto, aber wir idealisieren es und machen ein E-Auto draus oder ein Auto, das mit Solarenergie funktioniert. Sie haben das dann kombiniert und damit zu spielen angefangen. (Pos. 29)

Des Weiteren sehen die Lehrkräfte durch den Einbezug von Denk- und Arbeitsweisen unterschiedlicher Fachbereiche Möglichkeiten für fächerübergreifenden Unterricht sowie zur Förderung überfachlicher Kompetenzen. Nichtsdestotrotz bleibt die hohe Komplexität in der Bearbeitung von Themen im Kontext einer NE gemäß Lehrkräften herausfordernd, insbesondere mit jungen Kindern. Gleichzeitig äußern einige Lehrkräfte Erstaunen darüber, wie gut es den Schüler/-innen gelingt vernetzt zu denken. Eine weitere Herausforderung lässt sich dahingehend identifizieren, dass bei einigen Lehrkräften die Arbeit mit einer übergeordneten Fragestellung sowie der Einbezug verschiedener Perspektiven in den Unterricht nicht verankert sind.

Fragehaltung und Offenheit: Ein weiterer positiver Aspekt, den die Lehrkräfte nennen, ist die Möglichkeit zur Mitgestaltung. Durch eigene Vorhaben können die Schüler/-innen Verantwortung übernehmen, was zu einer hohen Identifikation mit dem Lerngegenstand führt. Sie können selbstbestimmt arbeiten und durch die Offenheit und den Raum des Ausprobierens eine ganz eigene Expertise aufbauen. Dies ermöglicht eine Begegnung mit Erwachsenen auf Augenhöhe und der Prozess steht im Vordergrund, wie im folgenden Zitat deutlich wird.

> *B:* Dadurch, dass man das wie einmal auf einer Phantasieebene spielen konnte, ohne dass es ein Richtig oder Falsch gibt, also dass der Rahmen wirklich offen ist und das eben im Schulkontext: Uh, ist das jetzt richtig oder falsch? Obwohl man das ja nicht so will, aber es ist halt irgendwie doch drin und hier war das wie von der Anlage schon klar, dass es das gar nicht gibt. Ja, dass man auf einer total freien Ebene ausprobieren kann, aber schon auch argumentieren muss; dass man nicht irgendeinen Mist behaupten kann, sondern dass das dann schon hinterfragt wird: Wie ist es denn genau und ist das auch logisch? (Pos. 49)

Die Erfahrung, auch Probleme selbst lösen zu können, führt gemäß den Lehrkräften zusätzlich zu einer selbstwirksamen Wahrnehmung bei den Schüler/-innen. Verschiedene Zugänge im BNE-Unterricht ermöglichen zudem neue Lernwege sowie eine große Handlungsorientierung und dadurch breitere Mitgestaltungsmöglichkeiten. Die Sprache rückt in den Hintergrund und neben kognitiven, werden auch andere, künstlerische Zugänge eröffnet. Dies bietet ebenfalls Chancen im Umgang mit Heterogenität. Die Bewegung hin zur Prozessorientierung und dadurch weg von der Produktorientierung ist für die Lehrkräfte anspruchsvoll, auch wenn sie die offene Anlage des BNE-Unterrichts etwa im Umgang mit normierten Rahmen (z.B. Leitungsbeurteilung) als entlastend wahrnehmen. Das folgende Zitat zeigt dieses Spannungsfeld auf.

> *D:* Ich weiß nicht, wie korrekt das ist als Lehrperson, das so auszusprechen, aber die Gesellschaft, die immer Noten und Leistung und Übertritt […], jede Note zählt, jede Woche ist wichtig, jeder Unterricht ist wichtig. Und weil das eine Projektwoche ist und so genannt wird und von Anfang an klar gewesen ist, dass wir ein Heft gestalten und machen etwas und probieren aus und werden aktiv und kreativ, durch das waren sie viel lockerer und kreativer und konnten davon noch viel besser profitieren. (Pos. 33)

Motivationale Aspekte: Im empirischen Material zeigt sich, dass die Lehrkräfte insbesondere hinsichtlich motivationaler Aspekte ein großes Potenzial in diesem BNE-Unterricht erkennen.

> *C:* Sie waren sehr motiviert, also wirklich, sie haben mitgemacht, nicht alle, aber wirklich ein großer Teil ist dabei gewesen. […] Sie haben fast gar keine Pause machen wollen. Also, es sind mehr Kinder als sonst […] im Zimmer geblieben und haben noch weitergezeichnet oder etwas ergänzt bei ihrer Arbeit. Sie sind öfters mit Fragen gekommen. (Pos. 37)

Sämtliche Lehrkräfte nehmen die Schüler/-innen im BNE-Unterricht motiviert wahr. Spaß und ein erhöhtes Durchhaltevermögen werden von den Lehrkräften mehrfach genannt, aber auch Neugierde, Fokus oder gesteigerte Aufmerksamkeit.

Diskussion und Ausblick

Die vorgestellten Ergebnisse zeigen auf, dass aus der Perspektive von Grundschullehrkräften der Einbezug künstlerischer Praktiken in den BNE-Unterricht viele Chancen eröffnen und Lernerfahrungen für die Schüler/-innen ermöglichen kann. Dies zeigt sich insbesondere hinsichtlich der Visionsentwicklung, dem vernetzenden Lernen, der Offenheit im Unterricht, der Stärkung partizipativer Zugänge sowie motivationaler Aspekte. Gleichzeitig lassen sich vor allem in Bezug auf die Offenheit und die Prozessorientierung im Unterricht Herausforderungen für die Lehrkräfte identifizieren. An dieser Stelle werden drei Aspekte aufgegriffen und diskutiert.

Erstens ist die Offenheit des BNE-Unterrichts hervorzuheben. Es wird deutlich, dass dadurch Visionsentwicklung angeregt werden kann, etwa durch die Interaktion mit Materialien und Körpererfahrungen, aber auch durch Störmomente und ungewohnte Perspektiven. Künstlerische Praktiken und deren spielerische Elemente regen nicht nur die Schüler/-innen an (Caiman & Lundegård, 2018), sondern bieten den Lehrkräften eine Möglichkeit, offen angelegte Elemente stärker in ihren Unterricht einzubauen und so etwa durch Irritation oder Ungewissheit Bildungsprozesse anzuregen, wie dies auch in der Literatur diskutiert wird (z.B. Bähr et al., 2019; Gruschka, 2019). Diese Offenheit und der Raum des Ausprobierens sind gemäß Lehrkräften in ihrem gängigen Unterricht nur schwer zu erreichen, insbesondere aufgrund von strukturellen Gegebenheiten der Schule und daraus entstehenden Spannungsfeldern (Helsper, 2004; Reisenauer, 2020). Gleichzeitig stellt die Offenheit die Lehrkräfte vor Herausforderungen. Dies verdeutlicht, dass entsprechende Vorgehensweisen im Unterricht noch kaum verankert sind und deshalb die Reduktion von Ungewissheiten als einzig mögliche Lösung erscheint, um einer Überforderung entgegenzuwirken (Gruschka, 2019, S. 163).

Zweitens wird gerade bei jungen Kindern die Komplexität in Nachhaltigkeitsthemen von den Lehrkräften in der vorliegenden Studie wie auch in weiterer Forschung als herausfordernd beschrieben (z.B. Kultti et al., 2016). Die Eröffnung weiterer Zugänge wird dabei als unterstützend wahrgenommen.

Es erscheint zentral, den Lehrkräften durch den Einbezug künstlerischer Praktiken neue Zugänge, Ideen und Konzepte aufzuzeigen, damit sie einen Umgang mit dieser Herausforderung kennenlernen und ihren Unterricht entsprechend weiterentwickeln können (Sundberg et al., 2019).

Drittens wird deutlich, dass durch den BNE-Unterricht partizipative Zugänge gestärkt werden können. Die Anlage ermöglicht den Schüler/-innen Mitbestimmungserfahrungen und Verantwortungsübernahme, was sich positiv auf die Selbstwirksamkeit auswirken kann (vgl. ausführlich dazu z.B. Gerhartz-Reiter & Reisenauer, 2020; Grüning et al., 2022). Die Schüler/-innen erhalten vielfältige Möglichkeiten, um sich zu positionieren sowie ihre subjektive Dimension zu verdeutlichen, wodurch Urteilsbildung gefördert werden kann. Im Anschluss daran lassen sich auch motivationale Aspekte in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1993) erkennen, welche unter anderem die intrinsische Motivation der Schüler/-innen positiv beeinflussen können. Zudem werden durch den Einbezug künstlerischer Praktiken vermehrt Emotionen ermöglicht, deren Rolle in der Bearbeitung von Nachhaltigkeitsthemen immer mehr an Bedeutung gewinnt (z.B. Dunlop & Rushton, 2022; Singer-Brodowski, 2016).

Die vorliegenden Erkenntnisse sind aufgrund der kleinen Stichprobe und des explorativen Charakters der Studie nicht generalisierbar, sondern erlauben vielmehr einen Einblick in subjektive Sichtweisen der Grundschullehrkräfte. Nichtsdestotrotz geben sie einen Anstoß, wie BNE-Unterricht weiterentwickelt werden kann, um den Anforderungen an Lehren und Lernen im aktuellen Zeitalter und den damit verbundenen Herausforderungen gerecht zu werden. Dazu bedingt es eine Weiterentwicklung bestehender Unterrichtsformen, wozu die vorliegende Studie erste zentrale Erkenntnisse auf der Gestaltungs- und Forschungsebene liefert. Es sind jedoch weitere Forschungsaktivitäten im Sinne von Multiperspektivität nötig, indem etwa die Handlungen von Lehrkräften als auch die Perspektive von Schüler/-innen untersucht werden. Zudem zeigt sich ein Unterstützungsbedarf bei den Lehrkräften, weshalb eine Stärkung dieser Ansätze in der Aus- sowie Weiterbildung von Lehrkräften angestrebt werden sollte.

Anmerkungen

1 In der Schweiz umfasst die Grundschulzeit das 1. bis 6. Schuljahr.

2 Mehr zum Projekt „Garten bildet: BNE und Kunstvermittlung im Dialog“: www.fhnw.ch/ph/bne-kunstvermittlung

Literatur

Bähr, I., Gebhard, U., Krieger, C., Lübke, B., Pfeiffer, M., Regenbrecht, T., Sabisch, A., & Sting, W. (2019). Irritation im Fachunterricht: Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch, & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance* (S. 3–39). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_1

Barth, M. (2017). Bildung für nachhaltige Entwicklung – (K)ein Thema für den Sachunterricht? In M. Gröger, M. Janssen, & J. Wiesemann (Hrsg.), *Nachhaltig Handeln lernen im Sachunterricht. Beitragsdokumentation zur Tagung am 5. Oktober 2016 an der Universität Siegen* (S. 41–57). Siegen: Universitätsverlag.

Bentz, J., & O'Brien, K. (2019). ART FOR CHANGE: Transformative learning and youth empowerment in a changing climate. *Elementa: Science of the Anthropocene, 7*(52). https://doi.org/10.1525/elementa.390

Braun-Wanke, K., & Ebel, A. (2020). Gute Praxis im Porträt. Analyse und Empfehlungen gelebter Bildungsarbeit. In K. Braun-Wanke & E. Wagner (Hrsg.), *Über die Kunst, den Wandel zu gestalten. Kultur – Nachhaltigkeit – Bildung* (S. 73–151). Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992868

Brenne, A. (2019). *„Künstlerisch-Ästhetische Forschung“. Kunstpädagogik im Kontext der frühen und mittleren Kindheit.* Hamburg: Universitätsdruckerei.

Büker, P., Hüpping, B., & Zala-Mezö, E. (2021). Partizipation als Veränderung. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 14*(2), 391–406. https://doi.org/10.1007/s42278-021-00117-8

Bürgener, L., & Barth, M. (2020). Die Zusammenarbeit von Lehrkräften, Hochschule und außerschulischen Bildungsakteuren – kollaborative Materialentwicklung unter der Perspektive BNE. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 43(*2), 4–10. https://doi.org/10.31244/zep.2020.02.02

Caiman, C., Hedefalk, M., & Ottander, C. (2022). Preschool teaching for creative processes in education for sustainable development – invisible animal traces, purple hands, and an elk container. *Environmental Education Research, 28*(3), 457–475. https://doi.org/10.1080/13504622.2021.2012130

Caiman, C., & Lundegård, I. (2018). Young children's imagination in science education and education for sustainability. *Cultural Studies of Science Education, 13*(3), 687–705. https://doi.org/10.1007/s11422-017-9811-7

Chapman, S. N., & O'Gorman, L. (2022). Transforming Learning Environments in Early Childhood Contexts Through the Arts: Responding to the United Nations Sustainable Development Goals. *International Journal of Early Childhood, 54*(1), 33–50. https://doi.org/10.1007/s13158-022-00320-3

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*(2), 223–238. https://doi.org/10.25656/01:11173

Defila, R., & Di Giulio, A. (Hrsg.). (2018). *Transdisziplinär und transformativ forschen. Eine Methodensammlung.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21530-9

De Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. De Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4

Dunlop, L., & Rushton, E. A. C. (2022). Education for Environmental Sustainability and the Emotions: Implications for Educational Practice. *Sustainability, 14*(8), 4441. https://doi.org/10.3390/su14084441

Gaubitz, S. (2023). Zur Bedeutung der Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 46*(4), 8–11. https://doi.org/10.31244/zep.2023.04.03

Gerhartz-Reiter, S., & Reisenauer, C. (Hrsg.). (2020). *Partizipation und Schule: Perspektiven Auf Teilhabe und Mitbestimmung Von Kindern und Jugendlichen.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3

Getzin, S., & Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. *Science: Journal of Science-Society Interfaces, 1*(1), 33–46. https://doi.org/10.5167/UZH-135963

Grüning, M., Martschinke, S., Häbig, J., & Ertl, S. (Hrsg.). (2022). *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule.* Weinheim: Beltz Juventa.

Gruschka, A. (2019). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch, & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance* (S. 159–173). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_5

Haug, M. (2021). *Inspiriert durch KunstWerkZukunft: Kulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung. Kulturelle Bildung Online.* https://doi.org/10.25529/26T7-EW08

Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 875–892). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_55

Helsper, W. (2004). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (S. 15–34). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09887-4_2

Heras, M., Galafassi, D., Oteros-Rozas, E., Ravera, F., Berraquero-Díaz, L., & Ruiz-Mallén, I. (2021). *Realising potentials for artsbased sustainability science. Sustainability Science, 16*(6), 1875–1889. https://doi.org/10.1007/s11625-021-01002-0

Klingovsky, U., & Pfründer, G. (2017). Critical Diversity Literacy through Arts & Further Education. Konturen und Grundzüge neuer Formen der Begegnung mit dem Fremden und Eigenen. *Hessische Blätter für Volksbildung, 4*, 367–375. https://doi.org/10.3278/HBV1704W367

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Kultti, A., Larsson, J., Ärlemalm-Hagsér, E., & Pramling-Samuelsson, I. (2016). Early Childhood Education for Sustainable Development in Sweden. In J. Siraj-Blatchford, C. Mogharreban, & E. Park (Eds.), *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood* (pp. 123–137). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42208-4

Künzli David, C., & Bertschy, F. (2008). *Didaktisches Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung.* Zugriff am 23.04.2024 http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/Did.Konzept_3.Fassung_Feb08.pdf

Künzli David, C., & Bertschy, F. (2018). Bildung als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft? Die zu unterscheidenden Facetten von Bildung im Kontext einer Nachhaltigen Entwicklung. In S. Meisch, U. Jäger, & T. Nielebock (Hrsg.), *Erziehung zur Friedensliebe. Annäherungen an ein Ziel aus der Landesverfassung Baden-Württemberg* (S. 289–304). Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845286587-289

Leipprand, E. (2012). Kultur, Bildung und Nachhaltige Entwicklung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 793–796). München: kopaed.

Marchand, S. (2015). *Nachhaltig entscheiden lernen: Urteilskompetenzen für nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Muheim, V., Künzli David, C., Bertschy, F., & Wüst, L. (2018). *Querblicke Grundlagenband: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Vertiefen* (2., unveränderte Auflage). Herzogenbuchsee: Ingold.

Niederhauser, J., & Vez, C. (2024). Fiktive Pflanzenwelten. BNE mit künstlerischen Praktiken im Unterricht umsetzen. *Die Grundschulzeitschrift, 38*(344), 22–25.

Niederhauser, J., Vez, C., Jörg, A., Bertschy, F., Künzli David, C., & Pfründer, G. (2024). The power of artistic practices in ESD. *Environmental Education Research, 30*(4), 580–590. https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2227362

Osnes, B. (2017). *Performance for Resilience: Engaging Youth on Energy and Climate through Music, Movement, and Theatre*. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67289-2

Reinwand-Weiss, V.-I. (2020). Kulturelle Bildung als Bildung für nachhaltige Entwicklung? Impulse für die Verbindung zweier normativer Ansätze und Praxen. *Kulturelle Bildung Online.* https://doi.org/10.25529/92552.591

Reisenauer, C. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven Auf Teilhabe und Mitbestimmung Von Kindern und Jugendlichen* (S. 3–22). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3

Rieckmann, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext der Sustainable Development Goals. In H. Kminek, F. Bank, & L. Fuchs (Hrsg.), *Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 57–85). Frankfurt am Main: Goethe-Universität.

Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE. In Umweltdachverband GmbH (Hrsg.), *Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel* (S. 130–139). Wien: FORUM Umweltbildung im Umweltdachverband.

Sippl, C., & Rauscher, E. (Hrsg.). (2022). *Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren.* Innsbruck: Studienverlag. https://doi.org/10.53349/oa.2022.a2.110

Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research, 16*(5–6), 511–528. https://doi.org/10.1080/13504622.2010.505427

Sternfeld, N. (2005). *Verlernen vermitteln (Bd. 30)*. Hamburg: REPRO LÜDKE Kopie + Druck.

Sturm, E. (2011). *Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze.* Wien: Turia + Kant.

Sundberg, B., Areljung, S., & Ottander, C. (2019). Opportunities for Education for Sustainability through multidimensional preschool science. *Nordic Studies in Science Education, 15*(4), 358–369. https://doi.org/10.5617/nordina.6237

UNESCO. (2021a). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. UNESCO-Programm „BNE 2030".* Zugriff am 23.04.2024 https://www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/unesco-programm-bne-2030

UNESCO. (2021b). Education transforms lives. Zugriff am 23.04.2024 https://en.unesco.org/themes/education

Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development, 1*(2), 191–198. https://doi.org/10.1177/097340820700100209

Vereinte Nationen. (2015). *Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 23.04.2024 https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf

Wimmer, M. (2007). Nachhaltige Entwicklung im Spiegel Kultureller Bildung. In J. Plum & A. Leicht (Hrsg.), *Kulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 21–32). Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.

Julia Niederhauser

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Professur Didaktik des Sachunterrichts am Institut Kindergarten-/Unterstufe der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) und Doktorandin am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, perspektiven-integrierender Sachunterricht, inter- und transdisziplinäres Lehren und Lernen, Professionalisierung von Lehrkräften.