

Franziska Bertschy, Sarah Gaubitz, Birgit Hüpping, Marcus Kohnen, Julia Niederhauser und David Rott

Ausgewählte Spannungsfelder in der Verbindung von BNE und Partizipation im Sachunterricht

Even at pre-school and primary school age, children show interest in socio-ecologically important issues. The article highlights the link between education for sustainable development (ESD) and participation with a view to so-called Sachunterricht in primary school. It shows how children are given options for agency through participation in the context of ESD. The focus is on tense demands on pedagogical relationships as well as shifts in boundaries between teachers and pupils. Based on two qualitative studies, these areas of tension are analysed using selected results as examples and discussed with regard to the potentials and pitfalls.

1 Ausgangslage

Kinder beschäftigen sich bereits vor dem Grundschulalter mit gesellschaftlich bedeutsamen Themen wie soziale Ungleichheit, globale Konflikte oder Klima- und Biodiversitätswandel (Andresen, Wilmes & Möller 2019; Simon 2021; Lüschen 2023) – Themen, die eng mit Fragen von Nachhaltigkeit verknüpft sind. Der Institution Grundschule kommt dabei eine zentrale Rolle zu: Ihrem Bildungsauftrag zufolge soll sie Schüler*innen entsprechend ihrer Erfahrungen soziale und fachliche Teilhabe ermöglichen. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) bietet besonders im Fach Sachunterricht, welches auch als Trägerfach für BNE bezeichnet wird (vgl. Brock & Holst 2022) Möglichkeiten, die Erfahrungen der Schüler*innen aufzugreifen sowie die mit gesellschaftlichen Themen einhergehende Komplexität und Ungewissheiten zu bearbeiten (Gaubitz 2023; Muheim, Wüst, Bertschy & Künzli David 2014). Durch das didaktische Prinzip der Vielperspektivität, welches grundlegend für den Sachunterricht ist (vgl. z.B. Flügel et al. 2024), können die notwendigen unterschiedlichen Sichtweisen – sowohl fachliche als auch individuelle und kollektive – eingebunden werden. Im Sachunterricht steht dabei sowohl eine kritische und damit vielperspektivische Annäherung an Themen als auch ein produktiver Umgang mit Nachhaltigkeitsfragen im Vordergrund. Sachunterricht und BNE sind aber nicht synonym zu sehen, weil BNE ein fächerverbindendes Bildungsanliegen ist. Verschiedene Fachbereiche können in Unterrichtseinheiten im Rahmen von BNE einen Beitrag leisten (Valsangiacomo et al., im Erscheinen).

In diesem Beitrag wird den Fragen nachgegangen, a) wie BNE und Partizipation miteinander verknüpft sind, b) inwiefern Kinder durch partizipative Zugänge im Rahmen von BNE Handlungsoptionen erhalten, indem sie aktiv in Gestaltungs- und Veränderungsprozesse eingebunden werden sowie c) welche Partizipationserfahrungen ihnen ermöglicht werden. Diese

Fragen sind nicht losgelöst von Spannungsverhältnissen in der Institution Schule und von pädagogischen Beziehungen im Unterricht zu betrachten. Dies gilt insbesondere in einem von Antinomien geprägten dynamischen schulischen Kontext (Büker, Hüpping & Zala-Mezö 2021).

Zwei Projekte werden vorgestellt, die verschiedenen Aspekten dieser Fragen nachgehen. Im Projekt *Garten bildet: BNE und Kunstvermittlung im Dialog* werden vor allem das Zusammenkommen von BNE und künstlerischen Praktiken im Unterricht betrachtet (Niederhauser, Vez, Jörg, Bertschy, Künzli David & Pfründer 2024), während im Projekt *Nachhaltige Zukunftsgestaltung* (Kohnen, Fischer & Fischer-Ontrup 2021) Schüler*innen Kampagnen und Aktionen im Kontext der UN-Nachhaltigkeitsziele eigenständig verantworten sollen. Beide Projekte bilden die empirische Grundlage des Beitrags. Der Beitrag gliedert sich somit wie folgt: Zunächst wird (1) das *Zusammenwirken von BNE und Partizipation* im Sachunterricht theoretisch entfaltet sowie die Bedeutung dieser Verknüpfung aufgezeigt. Hieraus resultieren Potenziale und Fallstricke für den Sachunterricht. Anschließend werden (2) *spannungsreiche Anforderungen an pädagogische Beziehungen* sowie *Grenzverschiebungen zwischen schulischen Akteur*innen* in den Fokus gestellt. Die zwei Spannungsfelder werden anhand ausgewählter Ergebnisse qualitativer Studien exemplarisch betrachtet. In der *Diskussion* (3) werden die Spannungsfelder für den Sachunterricht diskutiert.

2 Zusammenwirken von BNE und Partizipation

Für den Sachunterricht werden BNE und Partizipation sowie deren Verknüpfung in einer theoretischen und kontextuellen Rahmung beleuchtet, indem institutionelle Bedingungen erläutert und grundlegende Begriffe geklärt werden.

2.1 BNE: Ansätze und Diskurse

Die Forderungen nach BNE sind von diversen Positionen geprägt. Eine differenzierte Betrachtung im Sachunterricht ist entscheidend, um eine einseitige Unterrichtsausrichtung und die unreflektierte Übernahme von (politischen) Vorgaben und Vorschlägen zu vermeiden (Künzli David & Bertschy 2018). Es lassen sich grundsätzlich zwei Auffassungen unterscheiden: ein antizipierend-instrumenteller und ein kritisch-emanzipatorischer Ansatz. Michelsen und Fischer (2019) fassen diese beiden Ansätze in der Frage zusammen, ob BNE primär gesellschaftspolitische Ziele verfolgen und Nachhaltigkeitsfragen lösen oder die Emanzipation, Visionsorientierung und Partizipation der Einzelperson fördern sollte. Diese zwei Auffassungen, die Jickling und Wals bereits 2013 erwähnten, können als zwei Seiten einer Medaille betrachtet

werden, die beide für das langfristige Wohlergehen der Menschheit notwendig sind (Vare & Scott 2021). Oder aber die erste Seite der Medaille kann als postulierter Bildungsbeitrag kritisch hinterfragt werden (Marchand 2015). Vereinzelt wird eine dritte Auffassung angeführt, die neben die oben benannten Typen eine BNE beschreibt, die einen produktiven Umgang mit den Kernproblemen nachhaltiger Entwicklung im Sinne einer großen Transformation fordert (Pettig & Ohl 2023). Kritisch ist jedoch anzumerken, dass diese dritte Auffassung einer transformativen BNE entweder lediglich eine Kombination aus den beiden erstgenannten Ansätzen darstellt oder ein produktiver zukunftsöffnender Umgang mit BNE-Themen aus pädagogischen Gründen in einem kritisch-emanzipatorischen Ansatz immer schon mitenthalten sein muss (Herzog & Künzli David 2007). Nachfolgend wird ausschließlich auf den antizipatorisch-instrumentellen und den kritisch-emanzipatorischen Ansatz Bezug genommen.

Bei dem antizipatorisch-instrumentellen Verständnis wird davon ausgegangen, dass die Zukunft planbar und vorhersehbar ist. Der Fokus liegt dementsprechend auf der Vermittlung von Werten und der Förderung nachhaltiger Verhaltensweisen, von denen vermutet wird, dass sie auch zukünftig relevant sein werden. Dieses Verständnis kann in zweierlei Hinsicht problematisch sein: Erstens besteht die Gefahr, dass komplexe Nachhaltigkeitsthemen vereinfacht und trivialisiert werden. Zweitens kann die Visionsorientierung eingeschränkt werden, da davon ausgegangen wird, dass die Zukunft vorhersehbar ist. Ungewissheiten und Nicht-Wissen bleiben hier weitgehend unberücksichtigt.

Wird BNE hingegen als kritisch-emanzipatorische Bildung verstanden, steht die Thematisierung von Komplexität und Kontroversität im Vordergrund. Dies kann zu Entscheidungssituationen führen, in denen ökonomische, ökologische und sozio-kulturelle Werte identifiziert und begründet gegeneinander abzuwägen sind. Mit der Thematisierung von Komplexität und Kontroversität gehen auch die Benennung von Ungewissheiten und Nicht-Wissen einher, die ebenfalls in einer kritisch-emanzipatorischen BNE thematisiert werden, um Visionsorientierung, Kreativität und Urteilskraft sowie das vernetzte und kritische Denken zu fördern. Dieses Verständnis von BNE steht im engen Zusammenhang mit einem Verständnis der Förderung von Bildungszielen in einer Demokratie (Gajparia, Strachan & Leverton 2022): Die Schüler*innen werden als gleichberechtigte Diskussionspartner*innen mit je eigenen Sichtweisen angenommen, d.h. ihnen werden zunehmend Freiheiten im Rahmen des bestehenden hierarchischen Verhältnisses zugestanden, wodurch Partizipationsmöglichkeiten aufgezeigt und eröffnet werden können.

2.2 Partizipation: Begriffe und Diskurse

Partizipation fungiert oftmals als Sammelbegriff, unter dem sich zahlreiche Begriffe wie Mitbestimmung, Mitwirkung, Teilhabe und Beteiligung subsumieren lassen (siehe systematisches Review Müller-Kuhn & Häbig 2022). Diese beinhalten verschiedene Auffassungen von Partizipation, die sich in zahlreichen Begriffsvarianten, Diskursen, Konzepten und Modellen spiegeln (Häbig, Zala-Mezö, Müller-Kuhn & Strauß 2019; Reisenauer 2020). Für die Grundschule lassen sich folgende zentrale Diskurse anführen, die eine Umsetzung von Partizipation in der Grundschule untermauern (Büker u.a. 2021): Hierzu zählen das demokratische, rechtsbasierte und anerkennungstheoretische Verständnis von Partizipation, emanzipatorische und soziale Anforderung an Partizipation, lern- und motivationspsychologische Fundierungen von Partizipation sowie das Selbstverwirklichungspostulat im Sinne der Persönlichkeitsentfaltung und das Zukunftspostulat, welches Partizipation als grundlegende Kompetenz für die verantwortungsvolle Mitwirkung an einer nachhaltigen globalen Gesellschaft einordnet (a.a.O.).

Im Rückgriff auf Reisenauer (2020) lässt sich eine Begriffsbestimmung setzen, deren Wortlaut eine Nähe zur UN-KRK (1989) aufweist: „Zentral für eine Definition im Bereich Schule erscheinen die beiden Zugänge, Partizipation einerseits als grundsätzliche und gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen am Bildungssystem und andererseits als Teilhabe von SchülerInnen an sie betreffenden Aspekten wie der Gestaltung der eigenen Bildungsprozesse oder des Schullebens zu sehen.“ (a.a.O., 4). In diesem Kontext lässt sich der Doppelcharakter von Partizipation (Derecik, Kaufmann & Neuber 2013) anführen, der die Zielvorstellung der Persönlichkeitsentwicklung und die der Sozialisation beinhaltet (a.a.O.). Hier wird sowohl die Relevanz des emanzipatorischen Aspekts im Sinne von Selbstbestimmung und Einforderung eigener Rechte deutlich als auch die des Gemeinschaftsaspekts, bei dem es um Verantwortungsübernahme und Beteiligung an Lösungen kollektiver Themen und Problemstellungen geht (Betz, Gaiser & Pluto 2010). Partizipation kann somit ein Spektrum an Ausprägung zwischen niedrigen und hohen Beteiligungsgraden enthalten (Reichenbach 2007). Dem Begriff Partizipation wird jedoch auch ein instrumenteller Charakter (Betz u.a. 2010) zugeschrieben. Je nach Kontext können unterschiedliche Ziele verfolgt werden, die verkürzende und widersprüchliche Verständnisse von Partizipation umfassen, warum Schule und Gemeinschaften Partizipation benötigen (Büker u.a. 2021; Reisenauer 2020). Zudem zeigt sich, dass bei Mitbestimmungsformen zwischen ungleichen Partner*innen eine Teilhabe an Entscheidungen zu wichtigen Themen vielfach nicht zur Wahl stehen (Reichenbach 2007). Empirische Studien zu

formaler Partizipation verdeutlichen, dass Entscheidungs- und Handlungsoptionen der Schüler*innen sich eher nicht dauerhaft verändern und Möglichkeiten der Mitbestimmung überwiegend auf schulische Randthemen oder auf organisatorischer Ebene begrenzt werden (Andresen u.a. 2019; Büker u.a. 2021; Martschinke, Grüning, Ertl & Häbig 2022). Eine Verschiebung von Entscheidungs- und Handlungsmacht zu Gunsten der Schüler*innen im Sinne eines Abflachens von Hierarchien (Reichenbach 2007) wird so vielfach auf ein Übungsfeld verkürzt (Martschinke u.a. 2022). Dabei ist der Grat zwischen ernst gemeinter Partizipation und Pseudo-Partizipation schmal (Reichenbach 2007) – insbesondere dann, wenn die Initiierung partizipativer Zugänge einseitig in der Hand der Erwachsenen liegt. Dabei wird seit Jahren auf die viel zu geringe strukturelle Umsetzungspraxis sowie die Erfordernisse einer anschlussfähigen Ausgestaltung partizipativer Prozesse hingewiesen, um die für Schüler*innen bedeutsamen Themen stärker systematisch im Lern- und Lebensraum Schule einzubinden (Andresen u.a. 2019, Büker u.a. 2021; Hüpping 2024; Martschinke u.a. 2022). So bieten sich z.B. Qualitätskriterien basierend auf Artikel 12 der UN-KRK nach Lundy (2007) an, um Partizipationsprozesse in Bezug auf das Zusammenwirken von Beteiligungs-, Schutz- und Förderrechten differenziert zu betrachten (Büker u.a. 2021; Lundy 2007, Reisenauer 2020).

Auch wenn die Schule aufgrund ihrer Funktionen, Ambivalenzen und pädagogischen Antinomien einen vorstrukturierten Raum für Partizipation darstellt (Coelen 2010), ermöglichen partizipative Bildungszugänge in Vernetzung mit außerschulischen Themenfeldern die Chance, bedeutsame gesellschaftliche Aufgaben und Inhalte zu hinterfragen und zu gestalten. Hier ist es von hoher Relevanz, dass Schüler*innen sich nicht als Belehrungs-Objekte wahrnehmen, sondern sich als aktive Gestalter*innen und als Subjekte ihrer Lernprozesse erleben (Reisenauer 2020).

2.3 Relevanz des Zusammenwirkens von BNE und Partizipation

Der Zusammenhang von BNE und Partizipation wird deutlich, wenn zentrale gesellschaftlich relevante Themen – wie bspw. Klimawandel oder soziale Gerechtigkeit – im Grundschulunterricht, insbesondere im Sachunterricht, bearbeitet werden. Im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen BNE ist Partizipation unabdingbar, wenn die damit einhergehenden Intentionen wie Urteilsfähigkeit, Emanzipation, kritisches Denken und Visionsorientierung ernsthaft verfolgt werden. Wie in verschiedenen Studien deutlich wurde, interessieren sich Kinder für Nachhaltigkeitsthemen und können eigene Perspektiven und Erfahrungen benennen. Ziel ist es, durch partizipative Ansätze den Schüler*innen Möglichkeiten zu zeigen, sich aktiv in Gestaltungsprozesse einzubringen und Handlungsoptionen zu entwickeln.

Partizipation und BNE stehen somit in einem Wechselverhältnis und können sich gegenseitig bedingen. Die kritisch-emanzipatorische BNE trägt dazu bei, sich kritisch und handlungsorientiert mit Herausforderungen einer komplexen Welt vertraut zu machen. Dies ist nur möglich, wenn Schüler*innen Partizipation erfahren. Dieses Zusammenspiel ist jedoch spannungsreich. Schulische pädagogische Beziehungen sind durch hierarchische Strukturen geprägt, was eine echte, also ernst gemeinte Partizipation erschweren kann. Lehrpersonen stehen vor der Herausforderung, einerseits klare Rahmenbedingungen zu schaffen und andererseits Autonomie und Mitsprache bei den Schüler*innen zu fördern. Ein weiterer Balanceakt findet im Spannungsfeld von Grenzverschiebungen zwischen schulischen Akteur*innen statt. Hier stellt sich die Frage, wodurch sich Grenzen autorisieren und bspw. sichere Lernräume umrahmen. Zugleich lässt sich fragen, wie weit Grenzverschiebungen gehen dürfen, um z.B. einem Handeln für Nachhaltigkeit einen Erfahrungsraum zu ermöglichen? Diese Spannungsfelder – *pädagogische Beziehungen* und *Grenzverschiebungen* zwischen schulischen Akteur*innen – verdeutlichen, dass Partizipationserfahrungen in einer BNE ermöglicht werden können, aber auch in Pseudo-Partizipation münden können. Für die erfolgreiche Umsetzung von BNE ist entscheidend, den gegebenen Spannungen kritisch zu begegnen und Ansätze zu entwickeln, die Schüler*innen als Gleichberechtigte im oben definierten Sinne einbinden. Dadurch wird nicht nur ein Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung geleistet, sondern auch Fähigkeiten zur demokratischen Mitgestaltung gefördert. Diese Ansätze müssen fortlaufend einer Reflexion bezüglich des Umgangs mit unlösbaren schulischen Antinomien unterzogen werden.

3 Spannungsfelder in der Verbindung BNE und Partizipation

Anhand zweier Projekte wird nachfolgend der Zusammenhang von Partizipation und BNE diskutiert. Hierfür werden die Projekte kurz vorgestellt, bevor je ein Spannungsfeld exemplarisch anhand eines Projekts näher betrachtet wird.

3.1 Einführende Verweise auf die Projekte und Projektgrundlagen

Für eine differenzierte Betrachtung der Spannungsfelder *pädagogische Beziehungen* und *Grenzverschiebungen* wird empirisches Material herangezogen und kriteriengeleitet analysiert.

Das Spannungsfeld *pädagogische Beziehungen* wird anhand ausgewählter Daten aus dem Projekt *Garten bildet: BNE und Kunstvermittlung im Dialog* in den Blick genommen. Im Projekt wurden BNE-Unterrichtsumgebungen erprobt, welche sich durch den Einbezug künstlerischer Praktiken auszeichnen (Niederhauser u.a. 2024; zur Beschreibung der

Unterrichtsumgebungen siehe Niederhauser & Vez 2024). Im Anschluss an den Unterricht wurden Grundschullehrpersonen (n=8) und Grundschüler*innen (n=52) mittels teilstrukturierten Leitfadenterviews zu ihren Einschätzungen zum Unterricht befragt. Die Auswertung der Interviews erfolgte mit einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse.

Das Spannungsfeld *Grenzverschiebungen* wird anhand des Projektes *Nachhaltige Zukunftsentwicklung* betrachtet. Hier setzen sich Schüler*innen in kleinen Teams (3.-6. Jg.), mit den UN-Nachhaltigkeitszielen auseinander, um Aktionen oder Kampagnen zu verwirklichen, mit denen sie Menschen in ihrer Umgebung für nachhaltiges Handeln aktivieren möchten. Dazu müssen die Schüler*innen miteinander kooperieren, aber auch Diskurse führen, um Entscheidungen auszuhandeln. Zudem treten die Schüler*innen in Interaktion mit Erwachsenen, um diese von ihren Vorstellungen zum nachhaltigen Handeln zu überzeugen. In der Begleitforschung wurden die Schüler*innen (8 Gruppen) sowie die begleitenden Lehrpersonen (N=7) interviewt und sequentiell Gespräche/Diskurse bei der Projektplanung audiographiert. Anhand der Transkripte erfolgte eine rekonstruktive Datenanalyse.

3.2 Pädagogische Beziehungen

Im Sinne einer relationalen Agency (z.B. Bollig & Kelle 2014; Esser 2014; Türkyilmaz & Braches-Chyrek 2024) werden Kinder als kompetente gesellschaftliche Mitglieder verstanden (Heinzel 2011). Entsprechend sind sie „aktiv beteiligt an der (Re-)Produktion des Sozialen und der generationalen Ordnung im Rahmen der Grundschule und des Grundschulunterrichts“ (Heinzel 2019, 284). Bei genauerer Betrachtung des Unterrichts fokussiert auf Partizipationserfahrungen und -wahrnehmungen sowie auf pädagogische Beziehungen gilt es entsprechende generationale Ordnungen, Machtverhältnisse und strukturelle Bedingungen zu untersuchen (Türkyilmaz & Braches-Chyrek 2024). Vor diesem Hintergrund wird aufgezeigt, welche Partizipationserfahrungen durch das Projekt *Garten bildet: BNE und Kunstvermittlung im Dialog* ermöglicht werden, wie die Schüler*innen diese wahrnehmen und wie diese Wahrnehmungen aus der Perspektive der Lehrpersonen zu kontrastieren sind.

*Perspektive Schüler*innen*

Aus der Lernendenperspektive lassen sich Aussagen zusammenfassen, die auf Selbstbestimmung im Unterricht hindeuten, wodurch sich Partizipationsoptionen ergeben können. Das nachfolgende Zitat zeigt dies auf. Es geht im Unterricht um die Entwicklung einer Utopie der eigenen Gemeinde der Zukunft. Der Prozess wird durch fotografische und bildverfremdende Elemente unterstützt.

„Beim Wohnen, im Team – ich war bei Wohnen. Dort habe ich herausgefunden, dass ein Haus nur von Solarzellen bedeckt sein kann, um Strom zu machen, das ist gut. Und beim Wohnen haben wir uns auch gemerkt – wir haben auf die Zukunft geachtet, was wir gern möchten, aber auch für die Natur.“ (2a_1, Pos. 37).

Die Schülerin beschreibt, wie sie durch das eigene Vorhaben wie auch durch das eigene Bestimmen und Entscheiden zu eigenen Erkenntnissen kommt. Dabei bezieht sie mehrere zentrale Aspekte sowie verschiedene Dimensionen einer Nachhaltigen Entwicklung ein – etwa Zukunft oder Natur. Sie beschreibt zudem, wie sie dies selbst herausgefunden hat.

Ein weiterer Aspekt ist die Selbstwirksamkeit. Hier lassen sich Aussagen zu einer selbstwirksamen Wahrnehmung bündeln. Im nachfolgenden Zitat geht es im Unterricht um die Entwicklung und Beforschung einer eigenen paranatürlichen Pflanze aus Alltagsgegenständen mittels künstlerischer Zugangsweisen.

„Also es hat mir Spass gemacht, mit der Parapflanze zu arbeiten. Und in der Gruppe zu arbeiten. Ich habe eine coole Gruppe gehabt. Ähm. Ja und dann hatten wir auch mal so einen Forscherabend, den habe ich auch cool gefunden. Dass man so eben vor vielen Leuten stehen kann und etwas erzählen kann über unsere Pflanze.“ (1b_3, Pos. 55).

Im Zitat wird deutlich, dass sich der Schüler durch das eigene Vorhaben selbstwirksam wahrnimmt, was sich durch die Freude oder die kooperative Arbeit erkennen lässt. Er baut zudem eine eigene Expertise auf und lernt, diese zu vertreten. Die durch Kunst geprägten Themenfelder sind charakterisiert durch eine zugrundeliegende Offenheit und zeichnen sich durch Mittel wie Fantasie oder Imagination aus. Dies ermöglicht den Schüler*innen eine unvoreingenommene Beforschung, ohne sich an Strukturen und Vorgegebenem von Erwachsenen orientieren zu müssen.

Perspektive Lehrpersonen

In den Aussagen der Lehrpersonen zeigen sich kontrastierend zwei Hauptstränge. Dabei wird deutlich, dass die Wahrnehmung der Schüler*innen als gesellschaftliche Akteur*innen in unterschiedlichem Ausmaß gelingt. Einerseits können Aussagen identifiziert werden, welche darauf schließen lassen, dass den Schüler*innen im Unterricht Partizipationserfahrungen ermöglicht werden – sprich, die Schüler*innen im Sinne von Agency als gesellschaftliche Akteur*innen wahrgenommen werden und Handlungsmöglichkeiten erfahren sowie selbstbestimmt und selbstwirksam Gestaltungs- und Veränderungsprozesse anstoßen können. Dies wird im folgenden Zitat deutlich.

„Einfach, es ist halt dann nichts richtig und nichts falsch. Und jedes Kind konnte nach seinem Interesse arbeiten und es ist niemandem langweilig geworden oder hatte keine Lust. Und sie haben sich sehr ernst genommen gefühlt die Kinder, weil man sie als Expertinnen und Experten behandelt hat und immer wieder nachgefragt. Das hat ihnen sehr geholfen sich zu vertiefen.“ (3, Pos. 7).

Die aus der Schüler*innen-Perspektive thematisierte Expertise wird auch von der Lehrperson wahrgenommen. Die Schüler*innen erhalten hier die Möglichkeit zur Verantwortungsübernahme sowie Zutrauen und genügend Spielraum.

Dem gegenüber gibt es bei den Lehrpersonen Wahrnehmungen, welche den Schüler*innen Partizipationserfahrungen im Sinne von Agency eher absprechen, wie etwa das folgende Zitat zeigt:

„Wir haben natürlich alles gebraucht, was wir im Forscherheft haben. Wir haben die Fachbegriffe versucht zu gebrauchen; ja ich mag einfach Fachbegriffe, also möchte ich, dass die Kinder ihren Wortschatz bisschen erweitern. Das war noch cool, denn ganz viele Kinder kannten das Wort Mobilität nicht. Das ist für mich schon faszinierend. Ja, und wir haben über coole Sachen geredet [...], das hat mir Freude gemacht.“ (6, Pos. 35).

Dies wird hier insbesondere durch die Selbstbezogenheit der Lehrperson deutlich, indem sie eigene Vorlieben auf die Schüler*innen überträgt oder etwa den Lernzuwachs auf die Nutzung von Fachbegriffen reduziert. Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten werden so kaum zugelassen und hierarchische Strukturen gefestigt. Mit Blick auf *pädagogische Beziehungen* wird bereits deutlich, dass die Haltung der Lehrperson von zentraler Bedeutung ist.

3.3 Grenzverschiebungen

Die besonderen Herausforderungen im Projekt *Nachhaltige Zukunftsgestaltung* liegen weniger in der Entscheidungsfähigkeit von Schüler*innen. Vielmehr zeigt sich, dass sich in der ambivalenten Bereitschaft Erwachsener, Kinder als Subjekte im Partizipationsprozess anzuerkennen, Grenzen und Antinomien offenbaren (Müller-Kuhn, Häbig, Zala-Mezö, Strauss & Herzig 2020). Die Auswertungen aus der Begleitforschung zeigen, dass Schüler*innen die Entscheidungsfreiheiten im Projekt positiv wahrnehmen und nutzen: *„man hat dann halt so einen kleinen Text über die Tiere [gemacht], wo auch Ideen drinnen stecken wie man helfen kann, dass die vielleicht nicht so schnell aussterben oder so. Eigentlich war es schon richtig frei.“* (Schüler*innen Interview).

In den Gesprächen zeigt sich, dass Lehrpersonen versuchen den Verlauf des Projekts zu beeinflussen, wie sich an der folgenden Gesprächssequenz aus dem Projekt rekonstruieren lässt (Lm: Lehrperson; Pm1, Pm2, Bf: Schüler*innen):

Lm: Dann habt ihr jetzt noch die vier, richtig jetzt noch die vier Ziele vereinbart? #00:08:15-1#

Pm2: Ich bin gegen die 13, weil das hatte auch die Gruppe letztes Jahr.

Pm1: (...) Gegen Leben unter Wasser, weil da kann [ins Wort fallend] man ja nicht gerade viel machen. Eher mehr für Leben an Land könnte man viele machen. Ja, aber Leben an Land hatten wir auch letztes Jahr. #00:08:40-6#

Lm: Jetzt habt ihr ja vier Ziele und. (...) Was? Muss man das weiter reduzieren? Wie viele weitere wären denn möglich. #00:08:56-4#

Pm2: Ich würde die 13 weg tun. #00:08:59-8#

Bf: Zwei, zwei maximal. #00:09:03-9#

Lm: Okay. Wie könntet ihr vielleicht, wie könntet ihr das jetzt festlegen? Welche zwei von den vieren?. #00:09:08-4#

Bf: (...) Abstimmen. #00:09:13-5#

Pm2: Abstimmen? Ne? Ja. #00:09:16-9#

Pm1: hm (bejahend) ja auch abstimmen. Oder zum Beispiel. Wir haben hier ja Legosteine und wir können dazu die Legosteine, welches dann am meisten Legosteine hat das kommt weg. #00:09:29-1#

Bf: Am wenigsten #00:09:32-0#

Pm2: Ja oder am wenigsten. #00:09:34-6#

Bf: Wir schreiben die ähm die Ziele auf einen Zettel und danach werden die Ähm keiner hat. Wenn am meisten kein Hunger ist, dann nehmen wir das Ziel Kein Hunger. #00:09:49-0#

Lm: Also ihr wollt schon eine Mehrheitsabstimmung machen? // Pm2: hm (bejahend) // Bf: ja. #00:09:53-4#

In dieser Sequenz kann herausgestellt werden, dass die Schüler*innen selbstbestimmt Entscheidungen treffen, aushandeln und kommunizieren können. Dennoch interveniert die Lehrperson ungefragt. Das Drängen auf einen Festlegungsmodus wird durch die

Schüler*innen in adaptierter Form übernommen. Sie akzeptieren diese Einmischung der Lehrperson unkommentiert. Damit werden durch die Lehrperson Grenzen eingezogen, die von den Schüler*innen als solche erkannt und in das eigene Handeln integriert werden. Im Sinne der Gegenwirkung der Grenzverschiebungen arbeitet die Lehrperson Leitplanken für die Vorhabensgestaltung ein. Das Spannungsfeld zwischen Geben von Freiheiten und Eingrenzen wird deutlich. Die Frage ist, wie viel Gestaltungsraum die Schüler*innen füllen können und wo die Lehrperson sinnvolle Grenzen einziehen kann. Die folgende Interviewsequenz verdeutlicht, dass eine Autorisierung des eigenen (Lehrpersonen-)Handelns aufgrund der hierarchischen Setzung erfolgt und nicht aus dem (argumentativen) Diskurs. Auf die Interviewfrage, wie viel Partizipation zugelassen wurde, antwortet die Lehrperson:

„Ja ich denke schon, dass ich Partizipation zulasse oder zugelassen habe. ähm natürlich muss ich aufpassen, immer wenn ich was sage, wann ich was sage, wohin das geht, ne. Es ist ja ganz klar, aber das sind auch Grundschüler, denk ich, die da immer noch ne Begleitung, Führung, Beratung, vielleicht ein bisschen mehr brauchen als weiterführende Schüler. Ich weiß es nicht“.

Zusammengefasst weisen die Kommunikationsstrukturen eine deutliche Diskrepanz zwischen dem Projektziel, möglichst hohe Partizipation zuzulassen, und der (kommunikativen) Praxis, die durch die schulische Sozialisationspraxis geprägt ist, auf. Die ungefragte und unkommentierte Beteiligung der Lehrperson deutet an, dass sich hier ein etabliertes Rollenverständnis offenbart, in dem die Lehrperson hierarchisch autorisiert wird, am Gespräch teilzunehmen und dieses zu steuern. Diese Interpretation knüpft an Befunde bisheriger Studien an (Büker u.a. 2021), die ebenfalls ein gesetztes Rollenverständnis sowohl bei Schüler*innen als auch bei Lehrpersonen als Hindernis für Partizipationspraxen erkennen lässt. Trotz dieser Diskrepanz nehmen alle Akteur*innen das Projekt als hoch partizipativ wahr. Damit lässt sich fragen, inwiefern eine Unterrichtsöffnung durch die Projektorientierung grenzverschiebend wirken kann bzw. wie ein bestimmendes Verhalten der Lehrperson einen Rahmen bietet, der eine partizipative, grenzüberschreitende Ausgestaltung ermöglicht.

4 Diskussion

Im ersten Teil des Betrags wurde deutlich, wie BNE und Partizipation verknüpft sind (vgl. 1.3). Im zweiten Teil ging es darum, inwiefern Kinder im Grundschulunterricht Handlungsoptionen erhalten und welche Art von Partizipationserfahrungen ermöglicht werden. Grundsätzlich zeigen die empirischen Ergebnisse, dass in solchen Unterrichtssituationen die Haltung der Lehrperson entscheidend ist. Schüler*innen als gleichberechtigte

Diskussionspartner*innen mit je eigenen Sichtweisen wahrzunehmen ist ein erster wichtiger Schritt, um Partizipationserfahrungen erlebbar zu machen und schlussendlich Urteilsfähigkeit als Bildungsziel zu erlangen. Die Lehrperson kann für solche Bildungsprozesse ein Hindernis darstellen, sie kann aber auch Ermöglicherin sein und Freiheitsgrade im Rahmen schulischer Strukturen zulassen. Im Beitrag wird deutlich, dass Gestaltungsmöglichkeiten und Veränderungen in der Verknüpfung von BNE und Partizipation mit Grenzziehungen und Grenzverschiebungen verbunden sind. Diese sind eng mit generationalen Machtverhältnissen verknüpft, die sich im schulischen Kontext durch institutionelle Logiken oftmals sogar noch verschärfen. Die Grundschule im Allgemeinen und der Sachunterricht im Besonderen bietet hier jedoch Potenzial BNE und Partizipation in ihrem Zusammenwirken stärker systematisch zu verzahnen, um gesellschaftlich und lebensweltlich relevante Fragestellungen zu bearbeiten. Letztendlich geht es auch darum, wie reflexiv die Orientierung an der Lebenswelt der jungen Menschen erfolgt, um den Schüler*innen auch in einem inklusiven Verständnis das Recht auf Stimme und Einflussnahme an den *sie betreffenden Angelegenheiten* zu ermöglichen. Dabei bietet der Sachunterricht eine wichtige Ausgangssituation für die Umsetzung. Von hier aus können Impulse für Schulentwicklungsprozesse gewonnen werden, um BNE und Partizipation mit Blick auf die Vielperspektivität des Sachunterrichts auch in einer Querstruktur stärker für alle an Schule beteiligten Akteur*innen zu verorten und im Schulalltag sichtbar zu machen. Dazu zählt auch die Verbindung zu außerschulischen Themenfeldern und Kooperationen. Inwiefern der Sachunterricht hierbei als Schutzraum, als Übungsfeld dient und/oder Partizipation in realen Kontexten ermöglicht und welche Rolle dabei den Schüler*innen zukommt, sind entscheidende Faktoren, die eingehender theoretisch und empirisch untersucht werden müssen. Dies ist erforderlich, um BNE und Partizipation als integrative Aufgaben für die Grundschule weiterzuentwickeln, insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit den beschriebenen und weiteren Spannungsverhältnissen.

Literatur

- Andresen, S.; Wilmes, J. & Möller, R. (2019): Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gütersloh.
- Betz, T.; Gaiser, W. & Pluto, L. (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven. In: Betz, T.; Geiser, W.; Betz, T. & Pluto, L. (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten (DJI-Studien kompakt, 2. Aufl.). Schwalbach/Ts., 11–31.
- Bollig, S. & Kelle, H. (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34, Nr. 3, 263–279.
- Büker, P.; Hüpping, B. & Zala-Mezö, E. (2021): Partizipation als Veränderung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 14, Nr. 2, 391–406. URL: <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00117-8> [27.01.2025].

- Brock, A. & Holst, J. (2022). Schlüssel zu Nachhaltigkeit und BNE in der Schule: Ausbildung von Lehrenden, Verankerung in der Breite des Fächerkanons und jenseits der Vorworte. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Institut Futur. Freie Universität Berlin. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-36094> [24.05.2025].
- Coelen, T. W. (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56, 37–52.
- Derecik, A.; Kaufmann, N. & Neuber, N. (2013): Partizipation in der offenen Ganztagschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten (SpringerLink Bücher, Bd. 3). Wiesbaden.
- Esser, F. (2014): Agency Revisited. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34, Nr. 3, 233–246.
- Flügel, A.; Kater-Wettstädt, L.; Kucharz, D.; Pech, D.; Schomaker, C.; Schroeder, R.; Simon, T. & Skorsetz, N. (2024): Vielperspektivität – Reflexion eines Konstrukts didaktischen Denkens im Sachunterricht. GDSU-Journal, 15, 62–72. https://gdsu.de/sites/default/files/gdsu-info/files/GDSU_Journal_15_Vielperspektiv%C3%A4t%20E2%80%9320Reflexion%20eines%20Konstrukts%20didaktischen%20Denkens%20im%20Sachunterricht.pdf
- Gajparia, J.; Strachan, G. & Leverton, K. (2022): Transformation through learning: Education about, for, and as sustainability. Front. Sustain. URL: <https://doi.org/10.3389/frsus.2022.982718> [27.01.2025].
- Gaubitz, S. (2023): Zur Bedeutung der Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 4, 8–11.
- Häbig, J.; Zala-Mezö, E.; Müller-Kuhn, D. & Strauß, N. (2019): Im normalen Leben funktioniert das auch nicht“. Rekonstruktionen des kollektiven Verständnisses von Schülerinnen- und Schülerpartizipation'. In: Hauser, S. & Nell-Tuor, N. (Hrsg.): Sprache und Partizipation im Schulfeld (Mündlichkeit, Band 6, 1. Auflage), Bern, 39–58.
- Heinzel, F. (2011): Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip? In: Heinzel, F. (Hrsg.): Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? Bad Heilbrunn, 40–68.
- Heinzel, F. (2019): Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein – die generationenvermittelnde Grundschule als Konzept. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 12, Nr. 2, 275–287. URL: <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00050-x> [27.01.2025].
- Herzog, W. & Künzli David, C (2007): Nachhaltigkeit in der Erziehungswissenschaft. Schlaglichter auf einen ungeschlossenen Diskurs. In: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften SAGW (Hrsg.): Nachhaltigkeitsforschung – Perspektiven der Sozial- und Geisteswissenschaften. Opladen, 281–304.
- Hüpping, B. (2024): Demokratiebildung und Partizipation. In: Götz, M.; Hartinger, A.; Heinzel, F.; Miller, S. & Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch für Grundschulpädagogik. 5. Auflage. Bad Heilbrunn, 173–189.
- Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2013): Probing Normative Research in Environmental Education: Ideas about Education and Ethics. In: Stevenson, R.B.; Brody, M., Dillon, J. & Wals, A.E.J. (Hrsg.): International Handbook of Environmental Education Research. Routledge, 74–86.
- Lundy, L. (2007): 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: British Educational Research Journal, 33, 927–942.
- Lüschen, I. (2023): Grundschulkind und Klimawandel. In: Braches-Chyrek, R.; Moran-Ellis, J.; Röhner, C. & Sünker, H. (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit. Leverkusen, 237–246.
- Kohnen, M.; Fischer, C. & Fischer-Ontrup, C. (2021): Enrichmentprojekte zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht, 74 Nr. 5, 360–364.
- Künzli David, C. & Bertschy, F. (2018): Bildung als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft? Die zu unterscheidenden Facetten von Bildung im Kontext einer Nachhaltigen Entwicklung. In: Meisch, S.; Jäger, U. & Niedeböck, T. (Hrsg.): Erziehung zur Friedensliebe. Annäherungen an ein Ziel aus der Landesverfassung Baden-Württemberg, Nomos, S. 289–303. URL: <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783845286587-289/bildung-als-reparaturwerkstatt-der-gesellschaft-die-zu-unterscheidenden-facetten-von-bildung-im-kontext-einer-nachhaltigen-entwicklung?page=1> [27.01.2025].
- Marchand, S. (2015): Nachhaltig entscheiden lernen. Urteilskompetenzen für nachhaltige Konsum bei Jugendlichen. Bad Heilbrunn.
- Martschinke, S.; Grüning, M.; Ertl, S. & Häbig, J. (2022): Mehr Mitbestimmung! Stellschrauben in Schule, Unterricht und Hochschule. In: Grüning, M.; Martschinke, S.; Häbig, J. & Ertl, S. (Hrsg.): Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule (1. Auflage). Weinheim, 232–254.

- Michelsen, G. & Fischer, D. (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Schriftenreihe Nachhaltigkeit. URL: https://hlz.hessen.de/fileadmin/user_upload/PDF/Publikationsreihen/Schriftenreihe_Nachhaltigkeit/HLZ-Broschuere_Nachhaltigkeit_Band_2_2019.pdf [27.01.2025].
- Müller-Kuhn, D. & Häbig, J. (2022): Partizipation, Mitbestimmung, Beteiligung ...? Eine begriffliche Differenzierung und damit verbundene Problematiken. In: Grüning, M.; Martschinke, S.; Häbig, J. & Ertl, S. (Hrsg.): Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule (1. Auflage,). Weinheim, 56–73.
- Müller-Kuhn, D.; Häbig, J.; Zala-Mezö, E.; Strauss, NC. & Herzig, P. (2020): „So richtig Einfluss auf den Unterricht haben wir nicht“ – Wie Schülerinnen und Schüler Partizipation wahrnehmen. In: Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (Hrsg.): Partizipation und Schule. Wiesbaden, 187–206. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3_11 [27.01.2025].
- Muheim, V.; Wüst, L.; Bertschy, F. & Künzli David, C. (2014): Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung als Beispiel für perspektiven-integrierenden Sachunterricht. GDSU-Journal, 4, 49–58. URL: http://www.gdsu.de/gdsu/wp-content/uploads/2014/10/04_muheim.pdf [27.01.2025].
- Niederhauser, J. & Vez, C. (2024): Fiktive Pflanzenwelten. BNE mit künstlerischen Praktiken im Unterricht umsetzen. In: Die Grundschulzeitschrift, 334, 22–25.
- Niederhauser, J.; Vez, C.; Jörg, A.; Bertschy, F.; Künzli David, C. & Pfründer, G. (2024): The power of artistic practices in ESD. In: Environmental Education Research, 30, Nr. 4, 580–590. URL: <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2227362> [27.01.2025].
- Pettig, F. & Ohl, U. (2023): Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel. Facetten eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts. In: Praxis Geografie, 53, 4–9.
- Reichenbach, R. (2007): Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik. In: Oser, F. & Quesel, C. (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen (1. Auflage) Glarus, 39–62.
- Reisenauer, C. (2020): Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In: Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (Hrsg.): Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden. Wiesbaden, 3–22.
- Simon, T. (Hrsg.) (2021): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden.
- Türkyilmaz, A. & Braches-Chyrek, R. (2024): Agency in der Kindheitsforschung revisited – eine interdisziplinäre Annäherung. In: Schierbaum, A.; Diederichs, M. & Schierbaum, K. (Hrsg.): Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung (Bd. 30). Wiesbaden, 85–101. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-658-42625-5_6 [27.01.2025].
- Valsangiacomo, F.; Niederhauser, J. & Bertschy, F. (im Erscheinen): Didaktische und methodische Grundlagen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Rieckmann, M.; Singer-Brodowski, M.; Bertschy, F. & Rauch, F. (Hrsg.): Handbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung. Leverkusen.
- Vare, P. & Scott, W. (2007): Learning for a change: Exploring the Relationship between Education and sustainable Development. In: Journal of Education for Sustainable Development, 1, 191–198.