

«Die Kinder sind auf einer Ebene ernst genommen worden, wie sie es so noch nie erlebt haben» – Zur Eröffnung von Gestaltungsräumen im BNE-Unterricht

Julia Niederhauser

Zusammenfassung Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zielt im Sinne einer Förderung von Gestaltungskompetenz darauf ab, Schüler*innen zur Reflexion komplexer Situationen zu befähigen und eine eigene, begründete Meinung zu entwickeln. Künstlerische Denk- und Arbeitsweisen können diesen Prozess unterstützen und Gestaltungsräume eröffnen. Die vorliegende Studie untersucht mittels qualitativer Einzelfallanalysen, wie Lehrkräfte ihren Umgang im Unterricht beschreiben, in welchem Themen im Kontext einer Nachhaltigen Entwicklung durch künstlerische Praktiken bearbeitet werden. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass insbesondere eine offene Haltung das Potenzial birgt, partizipative Prozesse zu fördern.

Schlagwörter: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE), Inter- und Transdisziplinarität, Mitgestaltung, Partizipative Prozesse, Offenheit, Einzelfallanalyse

‘The children were taken seriously in a way they had never experienced before’ – Opening up spaces for co-creation in ESD teaching

Abstract Education for sustainable development aims to promote co-creation skills by enabling students to reflect on complex situations and develop their own well-founded opinions. Artistic ways of thinking and working can support this process. They offer alternative approaches and open up spaces for experience and participation in the classroom. This study uses qualitative case analyses to examine how teachers describe their classroom practices when working with topics of sustainable development through artistic practices. The results suggest that an open mindset, in particular, can foster participatory processes.

Keywords: Education for sustainable development (ESD), interdisciplinarity and transdisciplinarity, co-creation, participatory processes, openness, case analysis

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund globaler und gesellschaftlicher Herausforderungen rückt das Bildungsanliegen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Grundschule in den Fokus. Im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen BNE sollen Schüler*innen dazu befähigt werden, zu eigenen fundierten Urteilen im Hinblick auf eine Nachhaltige Entwicklung (NE) zu gelangen (de Haan 2008; Künzli David & Bertschy 2018). Die Fähigkeit, in komplexen und unsicheren Entscheidungssituationen begründet unter Einbezug verschiedener Perspektiven Stellung zu beziehen steht im Zentrum. Dabei stellt sich die Frage, wie diese Fähigkeit über die Schulfächergrenzen hinweg interdisziplinär gefördert werden kann und wie insbesondere künstlerische Zugangsweisen dafür fruchtbar gemacht werden können.

In Theorie und Forschung herrscht weitgehend Konsens, dass künstlerische Denk- und Arbeitsweisen Potenziale bieten, um gesellschaftlich relevante Themen zu bearbeiten (Brandstätter, 2013; Sturm, 2011). Durch kreative und ergebnisoffene Vorgehensweisen bieten sie Chancen für den formalisierten Bildungssektor Schule, da sie anhand von Mitteln wie Fantasie, Irritation oder Verfremdung neue Reflexions-, Experimentier- und Gestaltungsräume eröffnen und dadurch Bildungsprozesse anregen können (z.B. Anzengruber 2023). Auch zur Bearbeitung von Themen im Kontext einer NE wird entsprechenden Vorgehensweisen im Unterricht ein hohes Potenzial zugeschrieben (z.B. Heras et al., 2021). Gleichzeitig zeigen Praxiseinblicke, dass solche Vorgehensweisen Lehrkräfte vor Herausforderungen stellen können, da sie quer zum üblichen Schulalltag stehen (Mörsch, 2017).

Mit dieser Ausgangslage beschäftigte sich ein mehrjähriges Forschungsprojekt, worauf sich der vorliegende Beitrag bezieht. Hier wird der Blick auf die Grundschullehrkräfte gerichtet und es werden Ergebnisse einer qualitativen

Interviewstudie analysiert. Dabei steht die Frage im Zentrum, wie die Lehrkräfte aus ihrer Perspektive mit einem Unterrichtsarrangement umgehen, in dem BNE mit künstlerischen Praktiken angereichert wird und das sich demzufolge durch Offenheit auszeichnet und in Anlehnung an das Konzept einer Agency Handlungsfähigkeit bei den Schüler*innen stärken soll.

Nachfolgend werden zunächst theoretische Bezugspunkte geklärt und der Stand der Forschung dargelegt, bevor das methodische Vorgehen ausgeführt und die Ergebnisse anhand von Einzelfallanalysen dargestellt und abschliessend diskutiert werden.

2 Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Mit dem übergeordneten Ziel der Urteilsbildung und dem Aufbau von Gestaltungskompetenz (de Haan, 2008) ist im Kontext der formalen Bildung eine Fokussierung auf den kritisch-emanzipatorischen sowie transformativen Ansatz einer BNE angezeigt (Pettig & Singer-Brodowski, 2025; Getzin & Singer-Brodowski, 2016; Künzli David & Bertschy, 2018; für einen vertieften Einblick in die Diskussion um verschiedene Ansätze einer BNE s. z.B. Vare & Scott, 2007; Pettig & Ohl, 2023). Denn es steht nicht die «Erziehung zum richtigen Denken und Handeln» (Hamborg, 2017, S. 21) im Vordergrund, sondern vielmehr die Fähigkeit, in komplexen und von Ungewissheit geprägten Entscheidungssituationen unter Einbezug verschiedener Perspektiven und Dimensionen zu einer eigenen, begründeten Meinung zu gelangen (Künzli David & Bertschy, 2018). Entsprechend stehen transformative Lernprozesse im Vordergrund, welche die Handlungsfähigkeit von Schüler*innen aufbauen können.

Vor diesem Hintergrund werden in diesem Kapitel zunächst die für den vorliegenden Beitrag konstituierenden theoretischen Grundlagen dargelegt.

2.1 Inter- und transdisziplinärer Charakter

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass Themen im Kontext einer NE durch hohe Komplexität und Kontroversität geprägt sind (Gaubitz, 2023). Die Berücksichtigung der verschiedenen Dimensionen einer NE (ökologisch, ökonomisch und sozio-kulturell) sowie von inter- und intragenerationaler Gerechtigkeit sind dabei

unabdingbar. Diese Betrachtung macht unverkennbar, dass einzelne Disziplinen nicht ausreichend sind, um dieser Komplexität gerecht zu werden (Michelsen & Adomssent, 2014). Entsprechend verlangen Themen im Kontext einer NE im Unterricht eine inter- und transdisziplinäre Bearbeitung (Gaubitz, 2024), sprich eine fächerübergreifende Zusammenarbeit sowie auch den Einbezug von Perspektiven ausserschulischer Akteur*innen (Di Giulio et al., 2008).

Auf der Grundschulstufe wird der Sachunterricht als Zentrierungsfach für BNE angesehen (Hauenschild et al., 2010), da er sich insbesondere durch seine vielfältigen Bezugsdisziplinen für eine interdisziplinäre Bearbeitung von Themen im Kontext einer NE anbietet (Bertschy et al., 2017). Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive liegt jedoch der Einbezug verschiedener (weiterer) Fachbereiche nahe (Valsangiacomo & Niederhauser, 2026), da BNE als Querschnittsthema durch alle Fachbereiche zu verstehen ist (Schreiber & Siege, 2016). In diesem Verständnis kann es gelingen, dem Anspruch an BNE als fächerübergreifendes Bildungsanliegen gerecht zu werden (Gaubitz, 2024; Valsangiacomo et al., im Erscheinen).

2.2 BNE und künstlerische Praktiken

Eine Möglichkeit, um dieser Anforderung im BNE-Grundschulunterricht zu begegnen und um Lehrkräften dafür notwendige Handlungsoptionen zu eröffnen, ist der Einbezug künstlerischer Praktiken (Niederhauser, 2024; Niederhauser et al., 2024). Denn durch ihre Denk- und Arbeitsweisen wird künstlerischen Praktiken ein hohes innovatives und transformatives Potenzial zugeschrieben (z.B. Chapman & O’Gorman, 2022; Heras et al., 2021; Leipprand, 2012).

Gebündelt unter dem Begriff der künstlerischen Praktiken bezieht sich der Beitrag auf ein weites Verständnis ästhetischer Bildung, welchem ästhetische Erfahrungen (Krinninger et al., 2013), ästhetische Denk- und Arbeitsweisen (Braun-Wanke & Wagner, 2020) sowie ästhetische Komponenten wie Fantasie, Verfremdung oder Irritation zugrunde liegen (z.B. Klingovsky & Pfründer, 2017; Sturm, 2011). Dadurch können neue, wenig standardisierte und systematisierte Räume und Reflexionsperspektiven eröffnet werden. Es werden Möglichkeiten geboten, «verschiedene Formen des reflektierenden Umgangs mit der Welt kennenzulernen» (Brandstätter, 2013, S. 143), wodurch Bildungsmomente angeregt werden können.

Gesellschaftlich relevante Themen können künstlerisch umgearbeitet und in verfremdete Form gebracht werden. Sie werden in ihrer Anlage forschend und bewusst ergebnisoffen bearbeitet und stellen sich mit dieser grundlegenden Haltung und Vorgehensweise nicht selten quer zum üblichen Schulalltag (Mörsch, 2017). Durch Störungsmöglichkeiten und Unterbrechungen des Gewohnten können so im Unterricht neue Denkart und Handlungsfelder in Sichtbarkeit kommen.

Für das Zusammenkommen von BNE und künstlerischen Praktiken konnten Prämissen erarbeitet werden, welche das übergeordnete Ziel der Urteilsbildung fokussieren (Niederhauser et al., 2024). Ein zentraler Aspekt ist dabei die Offenheit im Unterricht. Zum einen ist diese durch das übergeordnete Ziel der Urteilsbildung gegeben, da sich Fragen und Antworten stets an der aktuell vorherrschenden gesellschaftlichen Situation auszurichten haben und künftige Entwicklungen kritisch zu betrachten sind (Künzli David & Bertschy, 2018). Dieses ergebnisoffene und prozesshafte Vorgehen kann zum anderen durch künstlerische Praktiken gestärkt werden, da situativ-experimentelle Zugänge und Erfahrungsprozesse als zentral erachtet werden (Sturm 2011). Eng verknüpft mit dieser Offenheit im Unterricht ist die Ermöglichung von partizipativen Prozessen der Schüler*innen, worauf im nächsten Abschnitt eingegangen wird.

2.3 Partizipative Prozesse im Kontext von BNE

Im Wissen um zahlreiche Begriffsbestimmungen von Partizipation (z.B. Müller-Kuhn & Häbig, 2022) und verschiedene Begründungslinien (Büker et al., 2021), soll an dieser Stelle insbesondere das Zukunftspostulat hervorgehoben werden, welches «Partizipation als grundlegende Kompetenz für die verantwortungsvolle Mitwirkung an einer zukunftsfähigen, nachhaltigen globalen Gesellschaft» (ebd., S. 397) versteht und im Kontext einer kritisch-emanzipatorischen BNE zentral verankert ist (Bendig, 2018; Bertschy et al., im Erscheinen; Lysgaard & Simovska, 2016; Rieckmann & Stoltenberg, 2011). Entsprechend kann Partizipation als Ziel und Voraussetzung von BNE verstanden werden (Simon, 2019).

Unter dem didaktischen Prinzip der Partizipationsorientierung soll im BNE-Unterricht der Aufbau von Partizipationskompetenzen gefördert und Mitgestaltungsmöglichkeiten eröffnet werden (Künzli David, 2007; Rieckmann

& Stoltenberg, 2011). Mit Blick auf den Unterricht wird deutlich, dass es dabei um die «Herstellung von Offenheit» (Büker et al., 2021, S. 404) geht, um die Veränderung bestehender Ordnungen anstossen zu können. Und so wird auch klar, dass dieser Aspekt durch die Eigenheiten künstlerischer Praktiken gestärkt werden kann, sei es etwa durch Irritationsmomente, das Imaginieren von aktueller und zukünftiger Gesellschaft und Welt oder im Aufbrechen vertrauter Denkmuster.

Eine zentrale Rolle zur Ermöglichung partizipativer Prozesse im Unterricht spielen die Voraussetzungen der Lehrkräfte (Simon, 2019; Wagener, 2013; Wenzel, 2001), etwa hinsichtlich Verantwortungsteilung oder Perspektivwechsel. Denn Lehrkräfte «müssen bereit sein, Schülerinnen und Schülern Verantwortung zu übertragen und ihnen zutrauen, eigene, sinnvolle Entscheidungen zu treffen. Dieses Zutrauen kann nicht dort enden, wo die Lehrkraft vermeintliche oder tatsächliche Irrwege entdeckt.» (Becker, 2014, S. 56). Gleichzeitig wird deutlich, dass es trotz zahlreicher Bemühungen noch an einer angemessenen Umsetzung partizipativer Prozesse im Unterricht mangelt (Coelen & Wagener, 2011; de Boer & Velten, 2022).

Angestossen durch kinderrechtliche und erziehungswissenschaftliche Diskurse werden Kinder zunehmend als eigenständige Akteure wahrgenommen, welchen durch partizipative Zugänge Handlungs- und Gestaltungsoptionen ermöglicht werden. Da die Umsetzung von Partizipation in der alltäglichen Beziehungsgestaltung stets eine Verringerung von Machtunterschieden zwischen Erwachsenen und Kindern verlangt (Häbig et al., 2022), sind Lehrkräfte gefordert, etablierte Verständnisse rund um Schule und Unterricht sowie darin verankerte Machtverhältnisse kritisch zu reflektieren (Heinzel, 2019). Der Ansatz der Generationenvermittlung (ebd.) basiert auf einem Verständnis des Kindes als gesellschaftlicher Akteur (Esser, 2014) und verdeutlicht die Handlungsfähigkeit (Agency) von Kindern (Heinzel 2019). Der Konzeption folgend ergibt sich Handlungsfähigkeit «durch Relationen, in denen Kinder in sozialen Beziehungen ihren Akteurstatus realisieren und interpretieren können» (Esser, 2014, S. 244). Durch die Realisierung des Akteurstatus sind Kinder somit aktiv an der Reproduktion und Veränderung sozialer Prozesse beteiligt. Schüler*innen sollen eigene Lernprozesse entsprechend in einer aktiven Subjekt- und Gestaltungsperspektive erleben können (Reisenauer, 2020). Übertragen auf die Grundschule können Vermittlungsprozesse als

pädagogisch gestaltete Interaktionen verstanden werden, bei welchen die hierarchische Ordnung in den Blick zu nehmen ist (Heinzel 2019). Entsprechende Interaktionen können im Kontext von BNE durch künstlerische Praktiken ermöglicht werden, da Prozessorientierung und Offenheit im Zentrum stehen und die Verschiebung von Machtverhältnissen befördert wird.

Trotz einzelner Beiträge ist die Forschungslage in diesem Bereich bislang dünn, insbesondere wenn es vor dem Hintergrund des Einbezugs künstlerischer Praktiken in den BNE-Unterricht um die Betrachtung der Lehrkräfteperspektive geht. Es folgt ein Einblick in zentrale vorliegende Studien.

3 Aktueller Forschungsstand

Hauptsächlich liegen im internationalen Kontext Studien vor, welche künstlerische Prozesse mit Fragen zu NE zusammenbringen, so etwa im schwedischen (z.B. Caiman et al., 2022; Sundberg et al., 2019) oder portugiesischen Schulkontext (z.B. Bentz & O'Brien, 2019). Arbeiten, welche in diesem Zusammenhang die Perspektive der Lehrkraft in den Blick nehmen, sind im internationalen, wie auch im deutschsprachigen Raum nur vereinzelt vorzufinden.

Anzengruber (2023) konnte in ihrer qualitativen Studie in Österreich aufzeigen, dass der Einbezug künstlerischer Zugänge im Gymnasialunterricht neue Erfahrungs- und Experimentierräume eröffnen kann. Gleichzeitig konstatiert sie aus den Aussagen der Lehrkräfte, dass die Schulstrukturen – etwa Fächer- oder Zeitstrukturen – der Eröffnung solcher Räume entgegenstehen.

Dies deckt sich mit den Erkenntnissen, welche eine Befragung von Grundschullehrkräften in der Schweiz hervorbringt (Niederhauser, 2024). Hierbei wird deutlich, dass die Lehrkräfte grundsätzlich verschiedene Potenziale für den BNE-Unterricht durch den Einbezug künstlerischer Praktiken wahrnehmen. So sehen sie etwa eine Stärkung von partizipativen Zugängen, Mitgestaltungserfahrungen und Verantwortungsübernahme der Schüler*innen. Wenn man aktuelle Erkenntnisse zur Mitbestimmung im Klassenkontext betrachtet, gewinnen diese Ergebnisse an Bedeutung. Denn es zeigt sich, dass sich Mitbestimmungsmöglichkeiten von Grundschulkindern vorrangig auf organisatorische Aspekte des Unterrichts beschränken (z.B.

Gerbeshi et al., 2024) und kaum weiterführende Mitgestaltungsmöglichkeiten eröffnet werden. Gleichzeitig bringt der Einbezug künstlerischer Praktiken aus der Perspektive der Lehrkräfte aber auch Herausforderungen mit sich, insbesondere da das Unterrichtsarrangement gegen viele strukturelle Gegebenheiten der Institution Schule verweist.

Betrachtet man den aktuellen Forschungsstand dahingehend, wie Lehrkräfte allgemein mit einer dem Unterricht inhärenten Ungewissheit umgehen, so zeigt sich, dass sie ungewisse Situationen im Unterricht häufig als verunsichernd wahrnehmen. Dadurch bleibt deren bildungstheoretisches Potenzial oft ungenutzt (Gruschka, 2019). «Ungewissheiten scheinen ein Unbehagen auf Seiten der Lehrkräfte und den Wunsch nach Schliessungen zu erzeugen, um auf der ‘sicheren’ Seite zu sein», folgern auch Paseka und Schritteser (2018, S. 32). Sie zeigen anhand von Fallgeschichten auf, wie sich solche Schliessungen darstellen und dadurch potenziell fruchtbare Momente (Copei, 1966) für Lernprozesse ungenutzt verstreichen, etwa durch eine starke Lenkung der Lehrkraft oder das Nichtbeachten Erkenntnis fördernder Momente anhand von Schüler*innenfragen (Paseka & Schritteser, 2018).

In seinen Überlegungen hinsichtlich Ungewissheits-Momenten macht Wollberg (2019) das Potenzial deutlich, welches ästhetischen Praktiken zugrunde liegt. Er hebt dabei insbesondere die Bedeutung von Reflexionsprozessen hervor, die im Unterricht durch ästhetische Zugänge gestärkt werden können. Dies deckt sich mit den vorangehenden Darstellungen hinsichtlich des Potenzials für Bildungsprozesse im Kontext von BNE durch den Rückgriff auf künstlerische Praktiken.

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass Lehrkräfte Chancen in offenen Unterrichtssituationen für Lernprozesse häufig ungenutzt verstreichen lassen. Gerade im Kontext von BNE ist Offenheit jedoch ein zentraler Aspekt, um Schüler*innen dazu zu befähigen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, Visionen zu erarbeiten und eigene Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Dennoch bleibt weitgehend unklar, wie Lehrkräfte ihren Unterricht tatsächlich gestalten, wenn sie mit solch offenen Unterrichtssituationen konfrontiert sind. Dieses Desiderat greift die im Folgenden beschriebene qualitative Studie auf.

4 Qualitative Studie zum Zusammenkommen von BNE und künstlerischen Praktiken

Der vorliegende Artikel ist Teil eines Forschungsprojektes, welches das Zusammenkommen von BNE und künstlerischen Praktiken im Schweizer Grundschulunterricht untersucht. Dabei wird unter Rückgriff auf praxistheoretische Überlegungen (Schatzki, 2016) Unterricht als Zusammenhang sozialer Praktiken verstanden. In diesem Kapitel werden zunächst die Forschungsfragen präzisiert und anschliessend das methodische Vorgehen beschrieben.

4.1 Forschungsfragen

In diesem Beitrag wird der Umgang von Lehrkräften mit Offenheit sowie hinsichtlich partizipativer Prozesse im Grundschulunterricht vor dem Hintergrund der Zielsetzungen von BNE fokussiert. Folgende zwei Forschungsfragen stehen dabei im Zentrum:

1. *Wie beschreiben die Lehrkräfte ihren Umgang mit Offenheit im BNE-Unterricht, der durch künstlerische Praktiken angereichert wird?*
2. *Inwieweit lässt sich aus den Beschreibungen der Lehrkräfte eine Stärkung der Handlungsfähigkeit der Schüler*innen erkennen?*

Die beiden Fragen werden auf der Grundlage von Einzelfallanalysen bearbeitet. Im nächsten Abschnitt wird das methodische Vorgehen dazu aufgefächert.

4.2 Methodisches Vorgehen

4.2.1 Inter- und transdisziplinäre Unterrichtsentwicklung

Im Forschungsprojekt¹ wurden zunächst BNE-Unterrichtsumgebungen entwickelt, welche künstlerische Praktiken einbeziehen. Dies geschah in inter- und transdisziplinärer Zusammenarbeit (Bürgener & Barth, 2020) zwischen Grundschullehrkräften, Kunstschaffenden und Wissenschaftler*innen in einem iterativen Vorgehen. Dazu fanden mehrere Workshops statt, in welchen alle Beteiligten ihre jeweilige Expertise einbringen konnten. Die BNE-Unterrichtsumgebungen wurden im Anschluss

daran von den Lehrkräften im Unterricht erprobt, wobei die Künstler*innen im Sinne einer transdisziplinären Ausgestaltung (vgl. Kap. 2.1) punktuell im Unterricht mit dabei waren.

Die gemeinsam erarbeiteten BNE-Unterrichtsumgebungen unterscheiden sich hinsichtlich Klassenstufe und künstlerischer Praktik (hier bildende Kunst und Fotografie). Der Unterricht zeichnet sich grundlegend durch einen experimentellen Charakter aus und ist durch partizipative, projektartige und materialbasierte Vorgehensweisen geprägt. Gleichzeitig liegen den Unterrichtsumgebungen konstituierende didaktische Elemente sowohl von BNE wie auch aus der Kunstvermittlung zugrunde (Niederhauser et al., 2024; vgl. auch Kap. 2.2).

So steht in der Unterrichtsumgebung mit bildender Kunst etwa die Frage rund um die Pflanzenwelt der Zukunft in Zentrum und was bei uns wachsen soll. Basierend auf einem Kunstprojekt entwickeln die Schüler*innen paranatürliche Pflanzen aus Alltagsgegenständen und überlegen, welche Folgen es für wen haben könnte, wenn diese in die Natur ausgetopft werden (für einen umfassenderen Praxiseinblick s. Jörg & Niederhauser, 2025; Niederhauser & Vez, 2024).

In der Unterrichtsumgebung mit Fotografie steht die Frage im Zentrum, wie die eigene Gemeinde der Zukunft aussehen soll. Im Rahmen einer Projektwoche inkl. Vor- und Nachbereitung entwickeln die Schüler*innen in Gruppen in sogenannten Utopias Zukunftsvisionen ihrer Gemeinde und beziehen dabei immer wieder fotografische Verfahren sowie Methoden des Design Thinking mit ein.

4.2.2 Datenerhebung und -auswertung

Neben ethnografischen Zugängen während der Unterrichtserprobungen an fünf Deutschschweizer Klassen (3. bis 5. Jahrgangsstufe) wurden im Nachgang an die Erprobungen im Zeitraum von November 2021 bis Juni 2022 die Sichtweisen der Lehrkräfte (n=8) und Schüler*innen (n=45) mittels qualitativer Interviews (Helfferich, 2022) erhoben. Die Stichprobenauswahl ergab sich durch die persönlich motivierte Anmeldung der Lehrkräfte zur Projektteilnahme und der damit verbundenen Zustimmung zur Befragung.

Im vorliegenden Beitrag liegt der Fokus auf den Lehrkräfteinterviews. Diese wurden zunächst inhaltsanalytisch (Kuckartz & Rädiker, 2022) unter Rückgriff auf ein umfassendes Kategoriensystem ausgewertet (Niederhauser, 2024). Zur Vertiefung

¹ Mehr zum Projekt: www.fhnw.ch/ph/bne-kunstvermittlung

dieser Auswertung erfolgten hier in einem zweiten Schritt Einzelfallanalysen. Orientiert an der vertiefenden Fallinterpretation (Schmidt, 2010) lassen sich anhand tiefgehender Einzelfallanalysen «noch einmal einzelne, besonders interessant erscheinende Personen [...] darstellen» (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 152). Entsprechend ist es das Ziel dieser Einzelfallanalysen, einzelne Perspektiven von Lehrkräften auf den Umgang mit dem offenen Unterrichtsarrangement vertieft zu betrachten, welches sich aus dem Einbezug künstlerischer Praktiken in den BNE-Unterricht ergibt. Davon ausgehend sollen Erkenntnisse in Bezug auf die Weiterentwicklung von BNE-Unterricht und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung abgeleitet werden.

Im Zuge der Inhaltsanalyse wurden tabellarische Fallübersichten erstellt. Diese dienten als Grundlage für die Auswahl der Fälle, welche anhand inhaltlicher Merkmale (ebd.) und mit Blick auf die vorliegenden Forschungsfragen (vgl. Kap. 4.1) ausgewählt wurden. Vor dem Hintergrund der zuvor entfalteten theoretischen Überlegungen erfolgte diese Auswahl anhand der beiden Kategorien Umgang mit Offenheit und Ermöglichung von Handlungsfähigkeit. Wie der Begriff schon assoziiert, geht es bei der ersten Kategorie um den Umgang mit Neuem, Unbekanntem oder Unvorhergesehenem. Bei der zweiten Kategorie steht der Umgang der Lehrkraft hinsichtlich der Handlungsbefähigung der Schüler*innen im Fokus.

Auf dieser Grundlage konnten zwei Fälle ausgewählt werden. Es sind Fälle, welche in den zuvor ausgeführten Kategorien deutliche Unterschiede aufweisen. Dies ermöglicht eine vertiefende wie auch kontrastierende Betrachtung der Perspektiven der befragten Lehrkräfte.

Im Folgenden werden die Interviews auf der Basis der ausgewählten Kategorien zunächst als Einzelfall thematisch zusammengefasst. Die Fallzusammenfassungen werden auf der Grundlage der Aussagen der Befragten durch die beiden Kategorien Umgang mit Offenheit und Ermöglichung von Handlungsfähigkeit strukturiert. Unter Berücksichtigung einer sequenziellen Auswertungsrichtung (Kelle & Kluge, 2010) werden die Zusammenfassungen anschliessend mit ausgewählten Textsegmenten angereichert. Je Fall werden zwei Interviewauszüge angefügt, welche die Zusammenfassungen nochmals zusätzlich verdeutlichen sollen. Zum Ende des Ergebnisteils werden die Ausführungen aus beiden Einzelfallanalysen zu einer Kontrastierung ausgeweitet.

5 Ergebnisse

Zu Beginn werden die beiden thematischen Fallzusammenfassungen vorgestellt. Interview A wurde mit einer Lehrkraft im Nachgang an die BNE-Unterrichtsumgebung mit bildender Kunst durchgeführt und Interview B mit einer Lehrkraft, welche die BNE-Unterrichtsumgebung mit Fotografie erprobt hatte. Im Anschluss an die beiden Fallzusammenfassungen erfolgt eine kontrastierende Bündelung der Aussagen aus beiden Interviews.

5.1 Interview A

Umgang mit Offenheit

Die Lehrkraft beschreibt einen gelingenden Umgang mit dem offenen Unterrichtsarrangement. Sie zeigt auf, dass sie sich auf die Offenheit einlassen und Unvorhergesehenes aufnehmen kann. Sie erkennt darin Chancen, etwa die Ausgangslage, dass «nichts richtig und nichts falsch» (A_7) ist. Weiter beschreibt sie, wie sie im Unterrichtsgeschehen situativ reagiert, sei es auf äussere Umstände oder auf Reaktionen der Schüler*innen. Die Lehrkraft führt aus, dass sie sich auf Irritationen durch die künstlerischen Praktiken einlassen kann. Gerade auch der Umgang mit dem «Material, das auf eine Art sehr frei ist» (A_37), wird von der Lehrkraft in diesem Zusammenhang hervorgehoben. Dazu fügt sie weiter an, dass innerhalb der vielen Freiheiten klare Vorgaben und ein klar abgesteckter Rahmen hilfreich sind, wobei sie für sich «eine gute Kombination» (A_37) gefunden hat. Dies beschreibt die Lehrkraft am Beispiel des Forschungsprotokolls, für welches die Schüler*innen auf leeren Blättern frei skizzieren, jedoch immer wieder gemeinsame Treffpunkte vorgegeben werden. So soll beispielsweise das Wachstum der Fantasiepflanze anhand vorbesprochener Punkte und mit Bezug zur realen Welt aufgezeigt werden.

Ermöglichung von Handlungsfähigkeit

Im Interview zeigt die Lehrkraft an mehreren Stellen auf, dass sie den eigenen Erfahrungen der Schüler*innen und dem Mitgestalten im Unterricht einen hohen Stellenwert beimisst. Sie betont auch hier das Potenzial der Kunst und das «freie Feld» (A_73), welches es den Kindern ermöglicht, Neues auszuprobieren und Verantwortung für eigene Vorhaben übernehmen zu können. So führt sie beispielsweise auch aus, dass es den Kindern problemlos gelingt, zwischen Fantasie und Realität

hin und her zu wechseln. Die Lehrkraft beschreibt eine transparente Kommunikation mit den Kindern auf Augenhöhe und adressiert sie als «Expertinnen und Experten» (A_7) für ihre Projekte. Sie ergänzt, dass die durch künstlerische Praktiken eröffneten Räume entsprechende Erfahrungen ermöglichen.

Interviewauszüge

Die beiden nachfolgenden Zitate unterstreichen die vorangegangenen Beschreibungen der Lehrkraft:

«Sie haben auf eine sehr freie Art Sachen ausprobieren können und durchdenken. Nachher der Link in die reale Welt ist sehr gut gelungen. Ja, und sie haben sich dann auch irgendwie sicher gefühlt, dass sie das aus sich heraus entscheiden können, was Sinn macht und dass nicht ein Erwachsener sagen muss, nein das geht jetzt nicht, da kannst du ja als Kind gar nicht denken, wie es ist.» (A_29)

«Und was für die Kinder so schön gewesen ist, dass sie auf einer ganz spannenden Ebene ernst genommen worden sind, wie sie es so noch nie erlebt haben. Ich glaube, das hat es schlussendlich wie ausgemacht. Und da denke ich ist wieder der Rahmen der Kunst, das freie Feld, auf dem man sich frei bewegen kann. Weil in der realen Welt ist ja alles schon ziemlich gut erforscht und da haben die Kinder ja wirklich noch einen Nachteil, wenn schon alles erforscht ist. Und wenn so etwas Neues kommt mit einem Kunstaspekt wie die Paranatur, da haben die Kinder einen Vorteil, weil es für sie einfacher ist, der Switch vom Realen zur Fantasie.» (A_73)

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Lehrkraft die Schüler*innen als eigenständige Akteur*innen ernst nimmt. Die Aussagen deuten auf einen Umgang hin, der Verantwortungsübernahme im Unterricht ermöglicht. Dies wird auch möglich, indem sie sich als erwachsene Person zurücknimmt und die Schüler*innen frei ausprobieren lässt. Damit zeigt sie einen Umgang, der die Offenheit der Anlage im Unterricht aufnimmt. Die Lehrkraft beschreibt Orientierungspunkte, die ihr selbst wie auch den Schüler*innen Sicherheit geben, vertraut aber gleichzeitig darauf, dass die Kinder zum eigenen Denken und Handeln fähig sind und aus sich heraus entscheiden können, wie in den beiden Zitaten ersichtlich wird. Zudem wird deutlich, dass die Prozessorientierung im umgesetzten Unterricht im Vordergrund steht. Die Lehrkraft lässt sich auf die Fantasiewelt ein, wodurch sie den Kindern Experimentier- und Erfahrungsräume eröffnet, wie dies auch im ersten Zitat erkennbar ist. Die Lehrkraft findet so einen gelingenden Umgang mit

dem Changieren zwischen Offenheit und Struktur. Es wird erkenntlich, dass sie sich der offenen Anlage bewusst ist und sich damit auseinandergesetzt hat.

5.2 Interview B

Umgang mit Offenheit

Allgemein stellt die Lehrkraft einen wenig gelingenden Umgang mit dem offenen Unterrichtsarrangement dar. Sie unterscheidet in ihren Ausführungen immer wieder zwischen Projektarbeit und normalem Unterricht und macht deutlich, dass sie einen solch offenen Unterricht nicht gewohnt ist. Die Lehrkraft führt aus, dass sie zwar das Potenzial im Experimentieren erkennt, gleichzeitig ist es ihr aber beispielsweise wichtig, dass die Kinder «schöne Sätze» (B_39) schreiben. Im Interview zeigt die Lehrkraft an mehreren Stellen auf, dass sie sich stark am Produkt orientiert und die künstlerischen Elemente eher als Zusatz, als «Dekoration» (B_19) oder gar als Hindernis versteht. Weiter beschreibt sie einen unsicheren Umgang in Bezug auf die Einschätzung der Schüler*innen und möchte «keine Behauptungen aufstellen» (B_45), was der Unterricht bei den Kindern ausgelöst hat. Sie führt an, dass sie in offenen Situationen «im Stress» (B_27) war und sich für Beobachtungen zu wenig Zeit genommen hat. Dadurch ist sie unsicher, was die Schüler*innen wirklich «gecheckt haben» (B_35). An mehreren Stellen beschreibt die Lehrkraft einen distanzierenden Umgang, etwa indem sie darauf hinweist, was im Unterricht nicht funktioniert hat und wie es anders hätte gemacht werden sollen.

Ermöglichung von Handlungsfähigkeit

Die Lehrkraft beschreibt im gesamten Interview immer wieder eine Schmälerung der Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler*innen. Sie nimmt eine klare Unterscheidung zwischen der Schüler*innen- und der Lehrkräfteebene vor. Dies wird durch die verniedlichende Sprache und teilweise auch durch eine respektlose Wortwahl deutlich. So benennt die Lehrkraft das Verhalten der Kinder beispielsweise als «süss» (B_49) oder «herzig» (B_3) und spricht von Kindern, «die Probleme haben mit dem Gedächtnis» (B_19). Sie führt zudem aus, dass die Kinder auf die Unterstützung von Erwachsenen angewiesen sind. Im Umgang mit leistungsschwachen Schüler*innen im Unterricht umschreibt die Lehrkraft einen stark kontrollierenden Umgang. Gleichzeitig hebt sie die grosse Motivation der Lernenden im Unterricht hervor und betont ihr

eigenes Erstaunen darüber. Parallel fügt die Lehrkraft aber auch an, dass es aus ihrer Perspektive immer Kinder geben wird, «die keine Lust haben auf nichts» (B_9).

Interviewauszüge

Die vorangegangenen Beschreibungen der Lehrkraft lassen sich in den beiden folgenden Zitaten verorten:

«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. Und Versorgung kennen sie nicht. Das ist für mich schon faszinierend. Ja, und wir haben über coole Sachen geredet. Über verschiedene Hausbauten, das hat mir Freude gemacht. Mit dem BNE hat man halt, was haben wir da noch gemacht? Häuser haben wir angeschaut. Eigentlich allgemein Nachhaltigkeit. Klick gemacht hat es bei ganz vielen, also vielen. Die obere Hälfte von den kognitiven Fähigkeiten, die haben sie natürlich verstanden. Da haben sie mitdiskutiert. Sie haben relativ schnell die Zusammenhänge gesehen von Wohnen, Mobilität und so weiter. Vor allem bei denen, die weiter hinten dran sind und hinterherhinken, und etwas länger brauchen, die haben beim Fischchen-Spiel realisiert, was Nachhaltigkeit ist.» (B_35)

«Viele Kinder sind auch in den Visionen hängen geblieben. Also, sie haben so viel Fantasie gehabt und konnten gar nicht anfangen zu arbeiten, weil sie in dem Moment, in dem sie etwas anfangen wollten, schon wieder die bessere Idee gekommen ist, und noch etwas Besseres und das könnte man noch und das, ja.» (B_61)

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Lehrkraft den Schüler*innen grundsätzlich wenig zutraut. Die Lehrkraft beschreibt einen Umgang, der Verantwortungsübernahme eher verhindert als ermöglicht. Ihr Handeln begründet sie im Interview mit persönlichen Vorlieben und strukturellen Voraussetzungen und nicht aufgrund pädagogischer oder inhaltlicher Überlegungen. Die Lehrkraft bekundet Mühe, sich auf das offene Unterrichtsarrangement einzulassen. Zwar erkennt sie teilweise das Potenzial dahinter, und doch beschreibt sie immer wieder, wie es zu Schliessungen kommt. Diese Art von Unterricht ist ihr neu und sie umschreibt an mehreren Stellen, dass sie sich das Vorhaben trotz Mitarbeit in der Entwicklung nicht zu eigen machen konnte. Eine distanzierende Position zum Unterrichtsvorhaben

zeigt sich unter anderem in der starken Produktorientierung der Lehrkraft. Dies verdeutlicht, dass es ihr schwerfällt, sich auf Prozesse einzulassen und so beispielsweise auch die Visionsentwicklung nur bedingt zulassen kann (s. zweites Zitat). Vielmehr lässt sich eine Normorientierung erkennen, auch hinsichtlich der Einschätzung der Schüler*innen, wie im ersten Zitat deutlich wird. Einerseits beschreibt die Lehrkraft, dass sie eine Selbständigkeit der Lernenden anstrebt, andererseits fokussiert sie einen stark kontrollierenden Umgang auf der Individualebene. Ein Perspektivwechsel fehlt, stattdessen kommen Überforderung und Resignation zum Vorschein.

5.3 Kontrastierende Bündelung

Die Lehrkraft in Interview A beschreibt einen gelingenden Umgang mit dem offenen Unterrichtsarrangement. Aus den Aussagen wird deutlich, dass sie sich durch die Mitarbeit in der Planung vertieft mit den Inhalten auseinandergesetzt hat und sie die entsprechenden Elemente gewinnbringend in den Unterricht einfließen lassen kann. Es zeigt sich, dass sie die Offenheit aufnimmt und diese im Unterricht weitergibt. Gemäss ihren Aussagen ist die Lehrkraft dabei auch offen gegenüber sich selbst. Sie lässt sich auf irritierende und unvorhergesehene Situationen ein. Sie beschreibt im Interview, wie sie dadurch Herausforderungen annehmen und einen produktiven Umgang damit finden kann.

Die Aussagen der Lehrkraft in Interview B machen deutlich, dass sie einen anderen Umgang mit dem offenen Unterrichtsarrangement hat. Trotz der freiwilligen Teilnahme am Projekt und der Mitarbeit in der Planungsphase wird im Interview deutlich, dass die Lehrkraft das Potenzial in der Erarbeitung und Ausgestaltung des Unterrichts nur teilweise erkannt hat. Sie beschreibt, dass sie neue Elemente nur vereinzelt für ihren Unterricht nutzbar machen kann. Die Aussagen machen zudem deutlich, dass es ihr kaum gelingt, Ungewissheit in offenen Situationen auszuhalten und sich auf die offene Anlage einzulassen. Vielmehr beschreibt die Lehrkraft Versuche, alles im Blick zu halten und den Unterricht zu kontrollieren. Interviewstellen decken zudem auf, dass es der Lehrkraft nicht gelingt, den Kindern auf Augenhöhe zu begegnen und deren Beiträge angemessen wertzuschätzen. Dies manifestiert sich insbesondere in der Weise, wie sie im Interview über die Lernenden spricht. Im Gegensatz dazu verfügt die Lehrkraft in Interview A über eine differenzierte Sprache und setzt Fachbegriffe ein.

6 Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend wird aus den Perspektiven der Lehrkräfte ein unterschiedlicher Umgang in Bezug auf Offenheit im BNE-Unterricht deutlich, wodurch sich eine unterschiedliche Ausprägung in der Stärkung der Handlungsfähigkeit der Schüler*innen erkennen lässt. Es erfolgt nun eine Einordnung der generierten Ergebnisse in den eingangs eingeführten Theorierahmen sowie die Beantwortung der beiden Forschungsfragen (vgl. Kap. 4.1). Erweitert wird dieses Kapitel mit Ausführungen zu möglichen Konsequenzen für die Lehrkräftebildung sowie mit einem kritischen Blick auf die Limitationen der Studie.

6.1 Umgang mit Offenheit

Die erste Forschungsfrage fokussiert den Umgang der Lehrkräfte mit Offenheit. Durch den Einbezug künstlerischer Praktiken in den BNE-Unterricht ist das Unterrichtsgeschehen geprägt durch seine offene Anlage. Die Beschreibungen aus Interview B machen deutlich, dass es die Lehrkraft vor Herausforderungen stellt, einen gelingenden Umgang damit zu finden. Vielmehr lassen sich ihrem Umgang Schliessungen im Unterricht entnehmen, wie auch in der Literatur dargestellt (Paseka & Schritteser, 2018). So fällt ihr beispielsweise auch das Zulassen von Visionen schwer, wo jedoch gerade die Visionsorientierung und -entwicklung für eine BNE ein zentrales Element darstellt (Künzli David, 2007) und sich durch den Einbezug künstlerischer Denk- und Arbeitsweisen in dieser Hinsicht viele Potenziale andeuten (Krug, 2024; Niederhauser, 2024; Niederhauser et al., 2024).

Demgegenüber beschreibt die Lehrkraft in Interview A einen gelingenden Umgang, der es ermöglicht, die Offenheit im Unterricht als Chance anzunehmen. Sie kann die durch den Einbezug künstlerischer Praktiken initiierte Offenheit für die Lern- und Bildungsprozesse ihrer Schüler*innen nutzen, indem sie fruchtbare Momente (Copei, 1966) im Unterricht aufnimmt. Zentrale Elemente in Bezug auf Urteilsbildung und Gestaltungskompetenz wie die Visionsorientierung oder das vernetzende Lernen (Künzli David, 2007) können dadurch im Unterricht fokussiert werden.

In Interview B wird ein Umgang ersichtlich, der geprägt ist durch Kontrolle und Absicherung, was sich wiederum als hemmendes Momentum im Umgang mit Offenheit offenbart (Paseka & Schritteser, 2018). Dem Unterrichtsalltag zugrunde liegende strukturelle Vorgaben (Anzengruber, 2023), Spannungsfelder

hinsichtlich der Selektions- und Allokationsfunktion sowie daraus entstehende Rechenschaftsablegungen gegenüber der Schulleitung oder den Eltern (Helsper, 2004) sind mögliche Erklärungen dafür.

Deutlich wird, dass die Lehrkraft in Interview B ein festgesetztes Bild von Schule und Unterricht hat und sich nicht davon lösen kann, um sich auf Neues einzulassen. Mehrere Interviewstellen machen dies in Form von Überforderung und Resignation, aber auch in Bezug zur Zusammenarbeit in der Planungsphase deutlich. Trotz freiwilliger Teilnahme am Projekt gelingt es der Lehrkraft nicht, sich das Unterrichtsvorhaben zu eigen zu machen. Vielmehr distanziert sie sich im Interview an mehreren Stellen vom Setting und legitimiert dadurch auch ihre Distanz zum Unterricht.

6.2 Stärkung der Handlungsfähigkeit

Die zweite Forschungsfrage zielt auf die Stärkung der Handlungsfähigkeit der Schüler*innen ab. Aus den Beschreibungen in Interview B wird ersichtlich, dass die Lehrkraft die Kinder nicht als gleichberechtigte Diskussionspartner*innen adressiert (Gajparia et al., 2022), sondern vielmehr eine Erhöhung zum Kind stattfindet. Diese Aspekte gilt es hinsichtlich von Machtverhältnissen im Unterricht (Heinzel, 2019) und damit verbundenen, nicht auflösbaren Anforderungen wie der Symmetrie- bzw. Machtantinomie (Helsper, 2004, S. 74) wie auch hinsichtlich partizipativer Gestaltungsprozesse (Reisenauer, 2020) kritisch zu betrachten. Vor diesem Hintergrund liegt die Vermutung nahe, dass der beschriebene Umgang der Lehrkraft im Unterricht nicht zur Stärkung der Handlungsfähigkeit der Schüler*innen beigetragen hat. Dies wird durch die Formen von Schliessungen in mehreren Unterrichtssituationen unterstrichen, von welchen die Lehrkraft im Interview berichtet.

Demgegenüber weisen die Ausführungen der Lehrkraft in Interview A auf einen gelingenderen Umgang mit diesen Anforderungen hin. Es zeigt sich auch ein wertschätzender Umgang mit den Schüler*innen und Begegnungen auf Augenhöhe, welche Verantwortungsübernahme und Mitgestaltungserfahrungen ermöglichen. Es lässt sich vermuten, dass dadurch eine Stärkung der Handlungsfähigkeit der Schüler*innen ermöglicht wird. Die Aussagen der Lehrkraft lassen zudem darauf schliessen, dass eine kritische Auseinandersetzung hinsichtlich des etablierten Verständnisses von Schule und Unterricht stattgefunden hat.

Weiter zeigen die Ergebnisse, dass im erprobten Unterrichtsarrangement eine Verschiebung der Rolle der Lehrkraft von der Wissensvermittlerin zur Lernbegleiterin zwingend wird, um im Sinne von Agency Handlungsfähigkeit zu ermöglichen resp. zu stärken. Aus den Befragungen wird deutlich, dass dies den beiden Lehrkräften in unterschiedlichem Masse gelingt. Dies deckt sich mit aktuellen Erkenntnissen im Kontext einer BNE, dass eine solche Verschiebung hohe Anforderungen an die Professionskompetenz von Lehrkräften stellt und gleichzeitig ihre Bereitschaft bedingt, sich in Transformationsprozessen selbst als Lernende wahrzunehmen (Daumiller et al., 2024). Auch die Selbst- und Handlungswirksamkeitserwartung ist zentraler Faktor für eine gelingende Umsetzung von BNE (ebd.) und entsprechend gelingt die Gestaltung transformativer Lernprozesse nur, wenn sich die Lehrkraft in ihrem Handeln sicher fühlt. Gerade die Aussagen der Lehrkraft in Interview B lassen erkennen, dass ihre Wahrnehmungen und ihr Handeln im Unterricht kaum durch solche Elemente geprägt sind.

6.3 Konsequenzen für die Lehrkräftebildung

Die vorliegenden Ergebnisse verdeutlichen, dass ein offenes Unterrichtsarrangement zur Bearbeitung von Themen im Kontext einer NE – hier durch den Einbezug künstlerischer Praktiken – Lehrkräfte vor Herausforderungen stellen kann. Gerade zur Ermöglichung von partizipativen Prozessen und somit auch zur Eröffnung von Gestaltungsräumen im BNE-Unterricht spielt ihr Umgang mit dieser Offenheit eine zentrale Rolle (vgl. Kap. 2.3).

In ihrer Aus- und Weiterbildung sollten Lehrkräfte deshalb insbesondere auch hinsichtlich überfachlicher Kompetenzen wie beispielsweise Reflexions-, Kooperations- oder Innovationskompetenz gezielt gefördert werden. Dies drängt sich besonders auch vor der Tatsache auf, dass entsprechende Kompetenzen in der Ausbildung angehender Lehrkräfte im Vergleich zu fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen oftmals weniger im Zentrum stehen (Brinkmann et al., 2023). Auch der Aufbau professionsspezifischer BNE-Kompetenzen sollten in die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften integriert werden (z.B. The RSP Partnership, o. J.)

Es ist zudem angezeigt, Lehrkräfte hinsichtlich möglicher antinomischer Spannungen im BNE-Unterricht zu sensibilisieren (Laub, 2023). Solche Spannungen können durch strukturelle Rahmenbedingungen hervorgerufen werden, es gilt

sie jedoch auch für die Auswahl von Themen oder den Umgang mit Kontroversität und Normativität im BNE-Unterricht zu betrachten.

Des Weiteren sollten auch inter- und transdisziplinäre Arbeitsweisen vermehrt Eingang finden, um BNE als fächerübergreifendes Bildungsanliegen weiter zu stärken (Gaubitz, 2024; Valsangiacomo et al., im Erscheinen). Eine Möglichkeit dazu bietet die systematische Verankerung transversaler Ansätze in die Lehrkräftebildung (Valsangiacomo & Künzli David, 2025; Valsangiacomo & Niederhauser, 2026). Solch innovative Ansätze sind zwingend zu integrieren, damit angehende Lehrkräfte die nötigen Kompetenzen zur Gestaltung transformativer Lernprozesse aufbauen können.

Abschliessend lässt sich festhalten, dass sowohl strukturelle Rahmenbedingungen im Schulkontext als auch Gewohnheiten und Einstellungen der Lehrkraft deren Handlungsmuster stark leiten. Scheinbar unverrückbare Grenzen und Vorgaben können zur Herausforderung im Umgang mit einem offenen Unterrichtsarrangement werden, zu Schliessungen führen und für Mitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler*innen hemmend sein. Mit einer entsprechend offenen Haltung und einem offenen Umgang der Lehrkraft, können durch die Eigenheiten künstlerischer Praktiken im BNE-Unterricht offene Gestaltungsräume geschaffen und so erfahrungsorientierte und partizipative Lernprozesse der Schüler*innen begünstigt und Handlungsfähigkeit aufgebaut werden.

6.4 Limitationen

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie basieren auf Einzelfallanalysen orientiert an der vertiefenden Fallinterpretation (Schmidt, 2010). Mit zwei vertieften Fällen liegt eine sehr kleine Stichprobe vor, wodurch eine Generalisierbarkeit nicht zulässig ist. Insbesondere mit Blick auf die Konsequenzen für die Lehrkräftebildung gilt es dies zu berücksichtigen. Es stellt sich dabei zudem die Frage, inwieweit die Lehrkräftebildung überhaupt in der Lage ist, durch entsprechende Unterrichtsarrangements und Lernangebote Persönlichkeitsstrukturen von Lehrkräften zu beeinflussen. Dies könnte in weiterer Forschung untersucht werden.

Als weiterer Punkt ist auch zu bedenken, dass die Ergebnisse stark vom sozialen und situativen Kontext des Einzelfalls abhängig sind. Für weitere Forschung könnte das Verfahren der Idealtypenbildung in Betracht gezogen werden.

Dadurch lässt sich das Verstehen von Zusammenhängen über den einzelnen Fall hinaus systematisieren (Flick, 2021, S. 523f.).

Des Weiteren gilt es die Subjektivität der forschenden Person kritisch zu betrachten. Insbesondere die Auswahl der Fälle ist von deren theoretischen Vorüberlegungen geprägt. Um dieser Herausforderung zu begegnen, wurde der Forschungsprozess transparent dokumentiert (vgl. Kap. 4.2). Zudem erfolgte zu mehreren Zeitpunkten im Forschungsprozess eine kommunikative Validierung innerhalb des Forschungsteams.

Literatur

- Anzengruber, K. (2023). Wandel ‚gestalten‘. Transformatives Lernen durch künstlerisches Gestalten. *journal für lehrerInnenbildung jlb*, 3, 74–83. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2023-07>
- Becker, H. (2014). *Partizipation von Schülerinnen und Schülern im GanzTag*.
- Bendig, R. (2018). *Handlungskompetenzen entwickeln am Lerngegenstand Kinderrechte: Globales Lernen in Kooperation von Schule, Zivilgesellschaft und Jugendarbeit*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22842-2>
- 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>
- Bertschy, F., Gaubitz, S., Hüpping, B., Kohnen, M., Niederhauser, J., & Rott, D. (im Erscheinen). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und Partizipation im Sachunterricht: Theoretische Grundlagen und Spannungsfelder. *GDSU-Journal*.
- Bertschy, F., Gysin, S., Künzli David, C., & Fahrni, D. (2017). Inter- und transdisziplinär konstituierter Sachunterricht – Theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und Implikationen für die Unterrichtspraxis. *widerstreit-sachunterricht*, (Nr. 23).
- Brandstätter, U. (2013). *Erkenntnis durch Kunst: Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Böhlau.
- Braun-Wanke, K., & Wagner, E. (Hrsg.). (2020). *Über die Kunst, den Wandel zu gestalten. Kultur · Nachhaltigkeit · Bildung*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992868>
- Brinkmann, B., Miele, N., Müller, U., & Rischke, M. (2023). *Lehrkräftebildung im Wandel – Gestärkt in die Zukunft?! Monitor Lehrkräftebildung*. Bertelsmann Stiftung. <https://www.monitor-lehrkraeftebildung.de/schwerpunkte/lehrkraeftebildung-im-wandel/>
- Büker, P., Hüpping, B., & Zala-Mezö, E. (2021). Partizipation als Veränderung. Eine Aufforderung an Grundschule und Forschung. *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). Pre-school 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>
- 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>
- Coelen, T., & Wagener, A. L. (2011). Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In *Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule? Jahrbuch Ganztagsschule* (Nummer 2011, S. 115–126). Wochenschau-Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:8871>
- Copei, F. (1966). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess* (8. Auflage). Quelle & Meyer.
- Daumiller, M., Keller, M. V., & Dresel, M. (2024). *Exploring the Role of Teacher Self-Efficacy and Personal Environmental Practices in Integrating Sustainability into Their Teaching: A Network Analysis of German Teachers*. OSF. <https://doi.org/10.31234/osf.io/apmys>
- de Boer, H., & Velten, K. (2022). Partizipation aus der Perspektive von Schüler*innen. In H. Bennewitz, H. De Boer, & S. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern* (S. 163–172). UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838559384>

- 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). Springer VS.
- Di Giulio, A., Künzli David, C., & Defila, R. (2008). Bildung für nachhaltige Entwicklung und interdisziplinäre Kompetenzen—Zum Profil von Lehrkräften. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 179–197). VS.
- Esser, F. (2014). Agency Revisited. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34(3), 233–246.
- Flick, U. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (10., völlig überarbeitete Neuauflage). rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gajparia, J., Strachan, G., & Leverton, K. (2022). Transformation through learning: Education about, for, and as sustainability. *Frontiers in Sustainability*, 3. <https://doi.org/10.3389/frsus.2022.982718>
- 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>
- Gaubitz, S. (2024). Inter- und Transdisziplinarität als Fundament für BNE in der Grundschule. *itdb inter- und transdisziplinäre Bildung*, 1, 177–190. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14177774>
- Gerbeshi, L., Ertl, S., & Torrau, S. (2024). Demokratische Teilhabe in der Grundschule – Welche Mitbestimmungsmöglichkeiten nehmen Kinder im Klassenkontext wahr? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 14(2), 233–248. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00430-z>
- 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>
- 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). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_5
- Häbig, J., Zala-Mezö, E., & Egli, J. (2022). (Re-)Produktion sozialer Ordnung in der Schule: Welche Mitbestimmungsmöglichkeiten eröffnen sich für Primarschüler*innen? In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig, & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 110–129). Beltz Juventa.
- Hamborg, S. (2017). ‚Wo Licht ist, ist auch Schatten‘ – Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum. In M. Brodowski (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 15–31). Logos.
- Hauenschild, K., Rode, H., & Bolscho, D. (2010). Bildung für Nachhaltige Entwicklung – eine Chance für die Grundschule? In K.-H. Arnold, K. Hauenschild, B. Schmidt, & B. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik* (S. 173–176). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92475-5_33
- Heinzel, F. (2019). Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein – die generationenvermittelnde Grundschule als Konzept. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12(2), 275–287. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00050-x>
- Helfferrich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 875–892). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_55
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – Ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Julius Klinkhardt.

- Heras, M., Galafassi, D., Oteros-Rozas, E., Ravera, F., Berraquero-Díaz, L., & Ruiz-Mallén, I. (2021). Realising potentials for arts-based sustainability science. *Sustainability Science*, 16(6), 1875–1889. <https://doi.org/10.1007/s11625-021-01002-0>
- Jörg, A., & Niederhauser, J. (2025). Paranatur Forschungslabor—Pflanzenwelt der Zukunft? Vom Kunstprojekt zu neuen Expertisen von Schüler*innen. *Kulturelle Bildung Online*. <https://doi.org/10.25529/N5F8-NW70>
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2., überarbeitete Auflage). Springer VS.
- 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>
- Krinninger, D., Schubert, V., & Dietrich, C. (2013). *Einführung in die Ästhetische Bildung* (2., durchgesehene Auflage). Beltz Juventa.
- Krug, A. (2024). Die Idee vom guten Leben, die Frage nach möglichen Zukünften und deren Verhältnisbestimmung zu Transformation und Komplexität – Sieben Thesen als Diskursangebot für die Sachunterrichts- und NMG-Didaktik. *itdb inter- und transdisziplinäre Bildung*, 1, 162–176. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14013380>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarbeitete Auflage). Beltz Juventa.
- Künzli David, C. (2007). *Zukunft mitgestalten: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Haupt.
- 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). Nomos.
- Laub, J. (2023). Antinomien einer BNE als Herausforderung angehender Lehrkräfte. *journal für lehrerInnenbildung jlb* 03-2023 *Bildung für nachhaltige Entwicklung BNE*, 46–55. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2023-04>
- Leipprand, E. (2012). Kultur, Bildung und Nachhaltige Entwicklung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 793–796). kopaed.
- Lysgaard, J. A., & Simovska, V. (2016). The significance of ‘participation’ as an educational ideal in education for sustainable development and health education in schools. *Environmental Education Research*, 22(5), 613–630. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1029875>
- Michelsen, G., & Adomssent, M. (2014). Nachhaltige Entwicklung: Hintergründe und Zusammenhänge. In H. Heinrichs & G. Michelsen (Hrsg.), *Nachhaltigkeitswissenschaften* (S. 3–59). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-25112-2_1
- Mörsch, C. (2017). *Die Bildung der Anderen mit Kunst: Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung* (Bd. 35). Universitätsdruckerei.
- Müller-Kuhn, D., & Häbig, J. (2022). Partizipation, Mitbestimmung, Beteiligung ...? Eine begriffliche Differenzierung und damit verbundene Problematiken. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig, & S. Ertl (Hrsg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (S. 56–73). Beltz Juventa.
- Niederhauser, J. (2024). BNE mit künstlerischen Praktiken im Grundschulunterricht umsetzen – Chancen und Herausforderungen aus der Perspektive von Lehrkräften. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 47(4), 29–34. <https://doi.org/10.31244/zep.2024.04.09>
- Niederhauser, J., & Vez, C. (2024). Fiktive Pflanzenwelten. BNE mit künstlerischen Praktiken im Unterricht umsetzen. *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. *Environmental Education Research*, 30(4), 580–590. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2227362>
- Paseka, A., & Schritteser, I. (2018). Muster von Schließungen im Unterricht. In A. Paseka, M. Keller-Schneider, & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 31–52). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_3
- Pettig, F., & Ohl, U. (2023). Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel.

- Facetten eines zukunfts-fähigen Geographieunterrichts. In *Praxis Geographie* (Bd. 53, Nummer 1, S. 4–9).
- Pettig, F., & Singer-Brodowski, M. (2025). Learning in Relation with a Changing World: Thinking Beyond ESD 1 and ESD 2 Towards ESD 3. *Journal of Education for Sustainable Development*. <https://doi.org/10.1177/09734082251347383>
- 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). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29750-3>
- Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2011). Partizipation als zentrales Element von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In H. Heinrichs, K. Kuhn, & J. Newig (Hrsg.), *Nachhaltige Gesellschaft: Welche Rolle für Partizipation und Kooperation?* (S. 117–131). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93020-6_8
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839424049>
- Schmidt, C. (2010). Auswertungstechniken für Leitfadenterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollständig überarbeitete Auflage, S. 473–486). Juventa.
- Schreiber, J.-R., & Siege, H. (2016). Orientierungsrahmen für den Lehrbereich. *Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Engagement Global.
- Simon, T. (2019). Partizipation als Ziel und Voraussetzung von BNE. Viel gefordert aber auch gewollt? In C. Juen-Kretschmer, T. Kosler, K. Mayr-Keiler, A. Oberrauch, G. Örley, & I. Plattner (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 71–84). Julius Klinkhardt. 10.25656/01:32346; 10.35468/tsf-05-2019
- Sturm, E. (2011). *Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze*. 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>
- The RSP Partnership. (o. J.). *Bildung mit einem Runder Sense of Purpose*. University of Gloucestershire. Abgerufen 27. Februar 2026, von <https://aroundersenseofpurpose.eu/de/>
- Valsangiacomo, F., & Künzli David, C. (2025). Transversales Unterrichten und die Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in der Volksschule. *Idee per l'innovazione nella formazione professionale. Le competenze trasversali in ambito educativo e formativo*, 5, 23–28.
- Valsangiacomo, F., & Niederhauser, J. (2026). Bildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung: Transversale Ansätze in der Lehrer:innenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 44(1), 33–44. <https://doi.org/10.36950/bzl.44.1.2026.10409>
- Valsangiacomo, F., Niederhauser, J., & Bertschy, F. (im Erscheinen). Didaktische und methodische Grundlagen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In M. Rieckmann, M. Singer-Brodowski, F. Bertschy, & F. Rauch (Hrsg.), *Handbuch zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*. Barbara Budrich.
- 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>
- Wagener, A. L. (2013). *Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure*. Beltz Juventa.
- Wenzel, H. (2001). Lehrereinstellungen und Partizipationsmöglichkeiten—Voraussetzungen für die pädagogische Schulentwicklung in den Schulen der neuen Bundesländer. In J. Böhme & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Partizipation in der Schule* (S. 15–26). Leske und Budrich.
- Wollberg, O. (2019). Auf implizites Wissen setzen: Zur Ungewissheit ästhetischer Praktiken. In I. Bähr, U. Gebhard, C. Krieger, B. Lübke, M. Pfeiffer, T. Regenbrecht, A. Sabisch, & W. Sting (Hrsg.), *Irritation als Chance* (S. 363–375). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_12

Verfasserin

Julia Niederhauser, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin

PH FHNW, Institut Kindergarten-/Unterstufe