

Diedrichs, Katharina; Wittau, Franziska  
**"Ich will auf die Welt aufpassen mit Benziner mit Elektro". Zur lebensweltlichen Fundierung einer inklusionsorientierten sachunterrichtlichen Bildung für nachhaltige Entwicklung**

*Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 91-96. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27)*



Quellenangabe/ Reference:

Diedrichs, Katharina; Wittau, Franziska: "Ich will auf die Welt aufpassen mit Benziner mit Elektro". Zur lebensweltlichen Fundierung einer inklusionsorientierten sachunterrichtlichen Bildung für nachhaltige Entwicklung - In: Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 91-96 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-277291 - DOI: 10.25656/01:27729; 10.35468/6035-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-277291>

<https://doi.org/10.25656/01:27729>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der



*Katharina Diedrichs und Franziska Wittau*

## **„Ich will auf die Welt aufpassen mit Benziner mit Elektro.“ – Zur lebensweltlichen Fundierung einer inklusionsorientierten sachunterrichtlichen Bildung für nachhaltige Entwicklung**

### **1 BNE im inklusionsorientierten Sachunterricht – Mehr als nur Methodenvielfalt?**

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird als wesentlicher Beitrag hin zu einer nachhaltigeren Transformation der modernen Gesellschaften verstanden. Bisherige Konzeptionen sind dabei häufig durch eine starke Moralisierung sowie eine damit einhergehende Individualisierung der Nachhaltigkeitsdebatte geprägt (vgl. Langstrof 2017). Normativ geprägte Sollens-Sätze wie „Fleischkonsum soll eingeschränkt werden, das Fliegen soll vermieden werden etc.“ (Krug 2020, S. 177) implizieren eine Bewertung in gut und weniger gut/schlecht. Dieses Vorgehen vergisst aber die Komplexität der BNE sowie des menschlichen Denkens, Handelns und Urteilens (vgl. Holfelder 2018). So gestaltet basiert die BNE häufig auf Wertvorstellungen und Lebensbedingungen des so genannten sozial-ökologischen Milieus (vgl. Compagna 2020). Berücksichtigt man die enge Verknüpfung von sozioökonomischer Herkunft und Inklusionsbedarf (vgl. Miller 2022), ergibt sich aus einer solchen Gestaltung eine gleich zweifache Problematik: Erstens nimmt eine fehlende Berücksichtigung der lebensweltlichen Rahmenbedingungen aller Schüler\*innen insbesondere denjenigen, die aus sozioökonomisch deprivierten Milieus stammen, die Möglichkeit, sich – auch aufgrund fehlender lebensweltlicher Bezugspunkte (vgl. El Mafalaani 2021) – mit ihrer je eigenen, individuellen Position innerhalb einer vielfach nicht nachhaltigen Gesellschaft auseinanderzusetzen. Zweitens führt dies mindestens potenziell zur Perpetuierung der so genannten Attitude-Behaviour-Gap. Dem als normativ wünschenswert erachteten Ziel der nachhaltigeren Entwicklung wird dann zwar zugestimmt, konkrete Verhaltensveränderungen finden jedoch in deutlich begrenzterem Umfang statt.

Unsere These lautet deswegen, dass sich eine inklusionsorientierte BNE, die sich den aufgeführten Herausforderungen stellen will, nicht ausschließlich oder vorrangig auf Fragen ihrer methodischen Gestaltung konzentrieren sollte. Vielmehr gilt es, inhaltliche Anknüpfungspunkte zu erfassen, entlang derer sich „Kompetenzen

und Strategien für Partizipation und Mitgestaltung in einer komplexen Welt [...] entwickeln“ (Vierbuchen & Rieckmann 2020, S. 7) lassen und hierauf aufbauend alltägliche, gesellschaftliche Strukturen als veränderbar wahrgenommen werden. Ein so verstandenes Konzept hat das Potenzial, dass sich alle Lernenden als gleichberechtigte Akteur\*innen im Prozess der nachhaltigeren Transformation der Gesellschaft wahrnehmen. Das darin sichtbare Ziel des Empowerments bildet letztlich eine Klammer um die bisher vielfach isoliert voneinander betrachteten Aufgabefelder nachhaltiger und inklusiver Bildung (vgl. Führung & Böhme 2015, Simon 2019).

Im nachfolgenden Artikel werden mögliche konkrete inhaltliche Bezugspunkte einer so verstandenen BNE vorgestellt. Die Vorschläge basieren auf einer empirischen Erhebung mit Schüler\*innen der Klassenstufen drei und vier mit und ohne diagnostizierte Förderbedarfe.

## 2 Theoretische Vorüberlegungen

Als Ausgangspunkt der empirischen Erhebung dient die sachunterrichtlich etablierte Forderung nach lebensweltorientierter Bildung. Lebensweltorientierte BNE lässt sich insbesondere durch einen Fokus auf die kulturelle Dimension von Nachhaltigkeit gestalten. Kultur ist entsprechend dieser Dimension „ein System aus Bedeutungen, Wissen, Weltbildern, Lebensstilen und materiellen Ausprägungen [...], die die soziale Praxis einer Gesellschaft konstituieren“ (Holfelder 2018, S. 115). So verstanden meint Kultur nicht die Hoch-, sondern die Alltagskultur, die in aller Regel unhinterfragte Geltung erlangt. Gerade im Sachunterricht, zu dessen didaktischem Selbstverständnis die originale Sachbegegnung zählt (vgl. Nießeler 2022), eignet sich zur Annäherung an die kulturelle Dimension der Nachhaltigkeit das Material-Dingliche einschließlich der damit verbundenen Konsumkultur. (Konsumierte) Dinge oder Objekte weisen vielfach über sich selbst hinaus, sie können als materialer, stofflicher Zugriff auf eine sinnhafte Aneignung von Welt, aber auch die je eigenen Positionen in Welt verstanden werden. Dabei eröffnen sich im Dinglichen sowohl inkludierende als auch exkludierende Wirkungen, die es im Kontext inklusionsorientierter Bildungsprozessen zu berücksichtigen gilt. So bieten Konsumgüter bzw. Objekte als Ausgangspunkt geteilter Sinn- und Wertvorstellungen einen gemeinsamen Referenzrahmen, innerhalb dessen Kommunikation und Interaktion – etwa über Lieblingsspielzeuge – möglich sind.

## 3 Fragestellung und Studiendesign

Ziel der durchgeführten explorativen empirischen Studie war es, die Rolle der kulturellen Dimension der Nachhaltigkeit in den Lebenswelten der Lernenden

zu erfassen und hieraus Ansatzpunkte einer inklusionsorientierten BNE abzuleiten. Die Studie baut dabei auf bisherigen Forschungsergebnissen zum Freizeit- und Konsumverhalten von Kindern sowie expliziter sachunterrichtsdidaktischer nachhaltigkeitsbezogener Forschung (vgl. Lüschen 2015, Gaubitz 2018) auf und ergänzt diese um die soziokulturelle Dimension der kindlichen Lebenswelten. Konkret stellen sich daher die folgenden Fragen: Welche Relevanz (nicht) nachhaltigen Handelns zeigt sich bewusst und unbewusst im Alltag von Kindern? Treten Widersprüchlichkeiten auf? Wie gehen die Lernenden mit diesen Widersprüchen um? Welche sachunterrichtlichen Anschlussmöglichkeiten eröffnen sich? Um diese Fragen zu beantworten haben wir leitfadengestützte Interviews mit insgesamt elf Schüler\*innen geführt, von denen fünf einen diagnostizierten Förderbedarf Lernen und eines einen diagnostizierten Förderbedarf Lernen sowie emotional-soziale Entwicklung hatten. Allen Interviews lag der gleiche Leitfaden zugrunde, lediglich einzelne Phrasen wurden sprachlich vereinfacht, so dass eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse gegeben ist. Der soziale Status der Familien wurde nicht explizit erhoben, sondern aus Aussagen der Lehrkräfte und der Kinder selbst abgeleitet. Fokus des Leitfadens bildete aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen die kulturelle Dimension von Nachhaltigkeit. Da wir von einer konstitutiven Bedeutung des Dinglichen innerhalb dieser ausgehen, haben wir die Lernenden auch immer wieder aufgefordert, an konkreten, phänomenologischen Beispielen, an Objekten und Dingen ihre Verortung in der jeweiligen Alltagskultur verstehbar zu machen.

## 4 Darstellung ausgewählter Ergebnisse

Nachfolgend werden wir zentrale, aus den Daten abgeleitete Kategorien präsentieren. Die Kategorien *materiale Kindheiten* und *nachhaltiges Handeln* (4.1) geben Einblicke in die Lebenswelt(en) der Kinder sowie die damit verbundenen Praktiken. Die Kategorie *kritische Reflexivität* (4.2) belegt, dass und inwiefern die Studienteilnehmer\*innen eigene Konsumpraktiken (nicht) hinterfragen.

### 4.1 Lebenswelten und lebensweltliche Praktiken

In den Interviews wird wiederholt die starke Eingebundenheit der Kinder in materiale Welten und kulturell-dingliche Praxen sichtbar. Folgende Sequenz belegt, dass ein größerer Besitz häufig positiv konnotiert ist:

- I: hm (bejahend). Und warum möchtest du gerne noch mehr Playmobil?  
 K5: hm (bejahend). Das ich mehr Spaß hab.

Auf Nachfrage der Interviewerin, was denn fehle, antwortet das Kind, dass es noch mehr Autos und ein Haus gebrauchen könnte. Diese Verknüpfung von

„mehr gleich besser“ kann auch in anderen Interviews nachgewiesen werden. Die Option des Verzichts erscheint auch dann nur schwer vorstellbar, wenn die Befragten „sehr, sehr, sehr, sehr viel“ besitzen (K10). Eine Fülle an Spielzeug scheint somit selbstverständlich bzw. mindestens wünschenswert zu sein. Die Sequenzen, die diesem Code zugeordnet wurden, konnten zeigen, dass Kinder sich mit ihrem Besitz identifizieren. Sie handeln Zugehörigkeiten aus, grenzen sich ab, und positionieren sich damit. Mit den materialen Dingen sind daher immer auch immaterielle Werte und Gefühlsnormen, die die soziale Eingebundenheit der Kinder verdeutlichen, verbunden.

Der Kode *materiale Kindheiten* ist eng verknüpft mit dem des *nachhaltigen Handelns*, da die Kinder in dieser kulturell-dinglichen Lebenswelt bereits bewusst oder unbewusst nachhaltig handeln. Es zeigt sich, dass die Lernenden und ihre Familien (teils unwissend) bereits einen individuellen Beitrag zum Ziel der Nachhaltigkeit leisten – etwa, wenn sie über die Notwendigkeit des Stromsparens berichten. Darüber hinaus entwerfen die interviewten Kinder wiederholt weitere nachhaltige Handlungsstrategien, teils auch ohne explizit verfügbares deklaratives Wissen zum Konzept der Nachhaltigkeit:

K9: Ich glaube Nachhaltigkeit ist, wenn man nicht so viel CO2 in die Luft pustet also nicht so viel Auto fährt und mehr Bahn fährt oder sich n Elektroauto kauft und dann damit rumfährt.

K1: Ich will auf die Welt aufpassen mit Benziner mit Elektro.

Beide Kinder sprechen in den Sequenzen über den Individualverkehr, verfügen jedoch über unterschiedlich elaboriertes Wissen über unterschiedlichste Nachhaltigkeitskonzepte. Dies erschließt sich insbesondere aus dem gesamten Interviewverlauf der beiden Teilnehmenden. So konnte das Kind der zweiten Sequenz nicht vertiefter auf die Bedeutung von Nachhaltigkeit eingehen, zeigt jedoch, dass es sich mit dem Thema beschäftigt hat und einen für sich individuellen Beitrag leisten will. Da in den vorherigen Sequenzen des Interviews die Affinität des Kindes zu Autos stark sichtbar wurde, kann belegt werden, dass seine Vorschläge für nachhaltige Handlungsstrategien auf dem Kulturell-Dinglichen seiner selbstverständlichen, alltäglichen Praxis basieren. Durch den Vergleich der Sequenzen kann gezeigt werden, dass bei der BNE sprachliche Barrieren bestehen können, wenn wir nur an konkret benannten Nachhaltigkeitskonzepten ansetzen. Somit exkludieren wir Lernende von der BNE.

## 4.2 Über Lebenswelt nachdenken

In den Interviews gab es immer wieder Sequenzen, in denen eine erste kritische Reflexivität und damit eine kritische Auseinandersetzung mit der materialen Alltagskultur, den damit verbundenen Werten oder Bedingungen bzw. Voraussetzungen (mindestens implizit) sichtbar wurde. So geht es in einer Sequenz um die

Grenzen des oben aufgeführten Stromsparens. Auch ohne, dass dies explizit Teil des Leitfadens war, eröffnen sich folgende Fragen: Wann und wofür ist es (lebens-) notwendig, Strom zu sparen? Wann ist dies nicht möglich? Die Lernenden klären damit auch, welche Möglichkeiten des Verzichts sie in ihren Alltagswelten sehen. So verweist bspw. ein Kind darauf, dass es „ein fettes Aquarium“ habe und dieses Strom brauche, weil sonst Lebewesen zu Schaden kommen würden (K1). Von einer anderen Interviewpartnerin wird hingegen argumentiert, dass, wenn man das Handy nicht braucht, „dann will [man] es auch nicht laden“, weil man ja auch andere Sachen wie „Fahrrad oder Roller“ fahren könnte (K7). Diese kritisch-reflexiven Ansätze müssen für die BNE genutzt werden, sodass sich alle Kinder von sachunterrichtlicher BNE angesprochen fühlen und so die Relevanz selbiger verstehen.

Weitere Interviews zeigen, dass die Kinder ihre eigenen Konsumpraxen explizit und eigenständig in Frage stellen können: So spricht bspw. ein Kind über ein neues, bisher jedoch ungenutztes Fahrrad. Das befragte Kind reflektiert in diesen Sequenzen, was konsumsoziologisch als Phänomen beschleunigten Konsums (vgl. Rosa 2016) thematisiert wird. Differenziert wird dabei, ob wir Dinge ausschließlich besitzen, oder sie auch nutzen und welche Auswirkungen das jeweilige Konsumverhalten auf die individuelle Zufriedenheit hat. Aufgegriffen werden durch die Lernende also bereits elementare Fragen nach Lebensstil und Konsumkritik. Zeitgleich beantwortet sie die Nachfrage der Interviewerin, ob sie auch auf das Fahrrad verzichten würde, mit einem klaren Nein, da es „so cool“ sei. Die Selbstverständlichkeit des Materials und seine Infragestellung zeigen sich damit als zwei Seiten einer Medaille.

## 5 Fazit und ein Ausblick mit Handlungsmöglichkeiten

Zusammenfassend lassen sich für die BNE im inklusionsorientierten Sachunterricht zunächst konzeptionelle Rückschlüsse ziehen. Es bedarf eines Bildungskonzeptes, dass nicht *nur* Wissen etwa über den Energieverbrauch von Häusern vermittelt und damit vor allem als Alltagshilfe fungiert, sondern dass *auch* die soziokulturelle Dimension von Nachhaltigkeit in den Blick nimmt. Erste Ansätze hierzu sind in den Interviews immer wieder erkennbar.

Des Weiteren muss die BNE weniger defizitorientiert und stärker differenzorientierter erfolgen. Individuelle Beiträge durch nachhaltiges Handeln gilt es anzuerkennen und als gleichberechtigt wertzuschätzen. Dies kann, wie eingangs gefordert, einen Beitrag zu mehr Empowerment leisten.

Ebenso wichtig erachten wir die Möglichkeiten eines objektbasierten Zugriffs auf das Alltagshandeln der Lernenden als Ausgangspunkt zu nutzen, um gemeinsam mit den Lernenden das Selbstverständliche ihrer Lebenswelten herauszuarbeiten, die damit verbundenen Werte zu identifizieren und das Nachhaltige oder

nicht Nachhaltige zu erfassen. Dabei immer wieder die inkludierenden Aspekte herauszufinden, gilt als unumgängliches Ziel einer inklusionsorientierten BNE. Es ist Aufgabe der empirischen Unterrichtsforschung zu erfassen, wie sich diese Erkenntnisse in der Bildungspraxis verhalten. So können Chancen und Restriktionen eines objektbasierten Zugriffs auf Lebenswelten erfasst und hierauf aufbauend konkrete Umsetzungsvorschläge entwickelt werden.

## Literatur

- Compagna, D. (2020): Das „Atlas-Subjekt“ und neue Formen von Subjektivierung im Zeitalter der Nachhaltigkeit. In: Franz, H.-W. et al. (Hrsg.): *Nachhaltig Leben und Wirtschaften. Management Sozialer Innovationen als Gestaltung gesellschaftlicher Transformation*. Wiesbaden, Springer, 33–52.
- El-Mafaalani, A. (2021): *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Führung, G. & Böhme, L. (2015): *Globales Lernen inklusiv?! Theoretische und praxisrelevante Überlegungen*. BGZ: Berlin.
- Gaubitz, S. (2018): *Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Eine empirische Untersuchung zum moralischen Urteilen über Ressourcendilemmata*. Wiesbaden: Springer.
- Holfelder, A.-K. (2018): *Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE*. Wiesbaden: Springer.
- Krug, A. (2020): *Das klimaethische Selbst als Subjektivierungsform. Eine idealtypische Konstruktion*. In: *Journal für Psychologie*, 28 (2), 171–190.
- Langstrof, M. (2017): *Nachhaltigkeit im Sachunterricht - Zwischen Aufklärung und politisch motivierter Bildungsarbeit*. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), 23, 1–4.
- Lüschen, I. (2015): *Der Klimawandel in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Wahrnehmung und Bewertung des globalen Umweltproblems*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Miller, S. (2022): *Sozioökonomische Differenzen*. In: Kahlert, J. et al. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 387–392.
- Nießeler, A. (2022): *Lebenswelt/ Heimat als didaktische Kategorie*. In: Kahlert, J. et al. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 29–38.
- Rosa, H. (2016): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. 11. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Simon, J. (2019): *BNE und Sachunterricht(sdidaktik) - inklusionspädagogische Reflexionen*. In: *transfer Forschung – Schule* 5(5), 213–220.
- Vierbuchen, M.-C. & Rieckmann, M. (2020): *Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung - Grundlagen, Konzepte und Potenziale*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43 (1), 4–10.