

Borukhovich-Weis, Swantje

Exkursionen im Rahmen der Simulation. Wie die Bildung für Innovativität Partizipation und Innovation fördern kann

Gryl, Inga [Hrsg.]; Kuckuck, Miriam [Hrsg.]: *Exkursionsdidaktik. Geographische Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 247-289*



Quellenangabe/ Reference:

Borukhovich-Weis, Swantje: Exkursionen im Rahmen der Simulation. Wie die Bildung für Innovativität Partizipation und Innovation fördern kann - In: Gryl, Inga [Hrsg.]; Kuckuck, Miriam [Hrsg.]: Exkursionsdidaktik. Geographische Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 247-289 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-271524 - DOI: 10.25656/01:27152; 10.35468/6025-15

<https://doi.org/10.25656/01:27152>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/de/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 alter or transform this work or its contents at all.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Swantje Borukhovich-Weis

Exkursionen im Rahmen der Simulation. Wie die Bildung für Innovativität Partizipation und Innovation fördern kann

Teaser

Die Innovativität fördernde Simulation (IfS) ist eine Methode, um die Bildung für Innovativität (BfI) im Sachunterricht zu verankern. Ziel der BfI ist es, Schüler*innen darin zu fördern, reflektiert Innovationen zur Gestaltung ihrer Lebenswelt zu entwickeln. Die IfS eröffnet Schüler*innen einen kreativen, inklusiven und kollaborativen Zugang zum Thema Stadtteilgestaltung und ermöglicht unterschiedliche Formen von Exkursionen – von Fantasiereisen bis hin zu ortsgebundenen Erkundungen in der Kommune.

Raum des exkursionsdidaktischen Settings

Fantasie, Stadt, Stadtteil, Dorf, Schulgebäude, Schulhof

Fachdidaktischer Ansatz: Bildung für Innovativität (BfI)

Dieser Beitrag stellt die im Zuge der Bildung für Innovativität (BfI) (u. a. Scharf et al. 2018) entwickelte Methode Innovativität fördernde Simulation (IfS) (Gryl et al., 2023) vor. Die BfI soll Schüler*innen befähigen, reflektiert Innovationen zur Gestaltung ihrer Lebenswelt zu entwickeln (Gryl 2013). Die IfS ist eine Möglichkeit, die Ziele der BfI im Sachunterricht zu verankern. Die an Planspiele angelehnte Methode soll Schüler*innen fördern, kritisch und bewusst ihre Lebenswelt mitzugestalten. „Methoden [im Sachunterricht können] nicht einfache Techniken sein, sondern müssen immer auch komplex[...] sein, wenn sie die sich entwickelnde Wirklichkeit erfassen sollen“ (Kaiser & Pech 2021, 9). Die IfS ist eine komplexe Methode. Der Beitrag zeigt, wie Lehrkräfte die Methode durch unterschiedliche Formen von Exkursionen, die sich von einem eher klassischen Exkursionsverständnis abheben, im Sachunterricht umsetzen und anreichern können und stellt entsprechende Unterrichtsmaterialien zu Verfügung. Fester Bestandteil der IfS ist eine Fantasieexkursion. Andere Exkursionsformen, wie Ortsbegehungen, lassen sich optional in der IfS realisieren.

In diesem Abschnitt bespreche ich zunächst die fachdidaktischen Hintergründe der BfI und der IfS und gehe auf die Rolle der Lehrkraft bei diesem Bildungsansatz ein. Im Abschnitt zur exkursionsdidaktischen Methode zeige ich, welche unterschiedlichen Exkursionen sich für die unterschiedlichen Phasen der IfS eignen. Im letzten Abschnitt zum exkursionsdidaktischen Setting wird die IfS zum Thema Wohn- und Stadtraumgestaltung vorgestellt.

Die Aufgabe des Faches Sachunterricht ist es, einen Beitrag zur grundlegenden Bildung zu leisten (u. a. GDSU 2013, Köhnlein 2015). Dies umfasst, Schüler*innen darin zu fördern, sich ausgehend von ihren Erfahrungen und Fähigkeiten zunehmend kompetent, selbstständig und reflektiert mit Phänomenen und Zusammenhängen ihrer Lebenswelt auseinanderzusetzen (GDSU 2013; Köhnlein 2015). Dies bedeutet auch, Schüler*innen zu ermöglichen, ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln, so dass sie heute und in Zukunft verantwortungsbewusst und solidarisch an der Gesellschaft partizipieren (GDSU 2013; Köhnlein 2015). Auch in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (UNICEF 1989), die Deutschland 1990 unterzeichnet hat, ist das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Partizipation an ihrer Lebenswelt verankert. Im Hinblick auf eine „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (UNESCO 2017) wird in den letzten Jahrzehnten verstärkt nach Bildung verlangt, die Transformation ermöglicht und vorantreibt (z. B. WBGU 2011; Hasselkuß 2018; Lehner & Gryl 2022). Innovationen werden in dieser Debatte als wichtiger Treiber der gesellschaftlichen Transformation verstanden (WBGU 2011; Hasselkuß 2018). Hasselkuß (2018; basierend auf u. a. Howaldt 2002) geht davon aus, dass bereichsübergreifende Netzwerke (etwa von Schulen und Unternehmen) zentral dafür sind, dass Innovationen hervorgebracht werden, die es ermöglichen, globale Nachhaltigkeitsziele (UNESCO 2017) zu erreichen.

Innovationsforschung im Bildungsbereich konzentrierte sich lange nur auf Innovationen zur Veränderung von Lehr-Lernprozessen für Lernende (s. u. a. Goldenbaum 2013). Der in der Geographiedidaktik entstandene Bildungsansatz der Bildung für Innovativität (BfI) (Gryl 2013; Jekel et al. 2015) hat dagegen zum Ziel, eine reflektierte Innovationskompetenz – Gryl (2013) nennt sie *Innovativität* – der Lernenden *selbst* zu fördern. Innovativität ist die Kompetenz, Innovationen und deren Entstehungsprozessen kritisch zu begegnen sowie (darauf basierend) aktiv und reaktiv an Innovationsprozessen teilzunehmen (Borukhovich-Weis, 2023; u. a. basierend auf Scharf et al. 2016). Aktives Innovieren umfasst Handlungen, die direkt darauf abzielen, eine Innovation hervorzubringen (etwa ein gesellschaftliches Problem zu identifizieren oder Inventionen zur Problemlösung zu entwickeln), wohingegen reaktives Innovieren – wie der Begriff andeutet – Handlungen meint, die in Reaktion darauf vollzogen werden – etwa wenn Menschen andere dabei unterstützen, eine Innovation zu etablieren oder sich dagegen wehren, dass eine unerwünschte Invention sich durchsetzt (Scharf et

al. 2016). Der Geographieunterricht bietet unterschiedliche Anknüpfungspunkte inhaltlicher und methodischer Art, Innovativität zu fördern, beispielsweise indem Schüler*innen Geomedien nutzen, um raumbezogene Innovationen zu entwickeln (Jekel et al. 2015).

Um Konzepte zur Förderung von Innovativität im Unterricht entwickeln zu können, werden im Modell der BfI (Borukhovich-Weis, 2023) der Begriff „Innovation“ definiert und skizziert, wie Innovationsprozesse verlaufen.

Als „Label“ (Moldaschl 2010) versprechen *Innovationen* Neuheit und positive Veränderung. Innovationen gelten tatsächlich als ein Treiber gesellschaftlicher Veränderung (u. a. Schüll et al. 2022, 1). Allerdings treiben sie Wandel eher inkrementell, also schrittweise, voran und der Ausgang von Innovationsprozessen ist stets ungewiss (Borukhovich-Weis, 2023). Innovationen sind gesellschaftlich implementierte Lösungsideen, die mehrere Menschen interaktiv und kollaborativ hervorbringen (Borukhovich-Weis, 2023). Diese Lösungen sind nie gänzlich neu, im Sinne von etwas noch nie Existentem oder Gedachtem, sondern kombinieren Bestehendes aus unterschiedlichen Bereichen und werden dann (von einer bestimmten Gruppe von Menschen in einem bestimmten Kontext) als neu empfunden (Borukhovich-Weis, 2023). Innovationen sind relativ neu (Borukhovich-Weis, 2023). Ob Innovationen nun gewünschte oder ungewollte Veränderung – oder beides – bedeuten, ist stets eine ambivalente (Rürup & Bormann 2013) und normative (Schüll 2022) Frage, die der Aushandlung bedarf (Scharf & Gryl 2019). Im Sinne einer kritischen Bildung gilt es diese Bedingtheit, Ambivalenz und Normativität zu berücksichtigen, wenn wir das „Phänomen Innovation“ (Aderhold 2010, 113) im Unterricht verankern wollen.

Idealtypisch betrachtet identifizieren Akteur*innen im Zuge von *Innovationsprozessen* ein gesellschaftliches Problem, entwickeln dafür eine Lösung – eine Invention –, und implementieren diese schließlich als Innovation (Weis et al. 2017). Tatsächlich verläuft dieser Prozess vielfach iterativ, enthält Unterbrechungen oder scheitert (Weis et al. 2017). So werden beispielsweise Inventionen entwickelt, aber nicht umgesetzt, weil etwa unerwünschte Nebenfolgen befürchtet werden oder die Umsetzung nicht möglich ist, da notwendige Ressourcen nicht verfügbar sind oder Menschen sich nicht von der Invention überzeugen lassen. Teilweise würden Menschen eine Invention gerne umsetzen, die Implementierung als Innovation scheitert aber dennoch, da die Rahmenbedingungen es erschweren, die Invention anzuwenden. Beispielsweise reichte die Bereitschaft der Menschen, vom Auto auf den ÖPNV umzusteigen, nicht aus, um die Idee einer autofreien Stadt umzusetzen. In den meistens Städten ist die Infrastruktur auf den motorisierten Individualverkehr ausgelegt, das öffentliche Verkehrsnetz hingegen vermutlich nicht ausreichend ausgebaut. Insgesamt beeinflussen also unterschiedliche Faktoren, ob eine Innovation gelingt oder nicht.

Die Vorstellung, dass einzelne Menschen – etwa besonders kreative Genies – Innovationen quasi im Alleingang hervorbringen können, gilt mittlerweile als überholt (Meier & Hülshager 2012). An Innovationsprozessen sind immer unterschiedliche Akteur*innen beteiligt, d. h. Innovationen werden immer kollaborativ und niemals individuell hervorgebracht (Borukhovich-Weis, 2023). Um erfolgreich an Innovationsprozessen teilzunehmen, sollten Menschen sich also darauf einlassen, mit anderen Menschen zu interagieren und zu kollaborieren.

Dass immer mehrere Menschen an Innovationsprozessen beteiligt sind, heißt nicht, dass alle Menschen vergleichbare Möglichkeiten haben, dies zu tun. Menschen verfügen in unserer Gesellschaft nicht über die gleichen Ressourcen, sich Gehör zu verschaffen und Ideen durchzusetzen. Damit entscheidet nicht allein die Qualität einer Invention darüber, ob sie sich als Innovation durchsetzt, sondern die Macht von (mitunter) einigen wenigen Menschen. Dies sehen wir beispielsweise an dem innovativen Kampf gegen zu hohe Mieten der Initiative zur Enteignung von Immobilienfirmen in Berlin, die per Volksentscheid eine Mehrheit erzielte und seither vom Senat blockiert wird (Deutsche Wohnen & Co enteignen 2022). Sprechen wir über Innovativität von Schüler*innen, sollten wir berücksichtigen, dass ihre Möglichkeiten, die Welt (mit-) zugestalten zwar (bildungs-) politisch gefordert und rechtlich verankert ist, dennoch vielfach eingeschränkt bleibt: Kinder haben keine finanziellen Ressourcen (über die sie selbstbestimmt verfügen dürfen), kein Wahlrecht, Schule ermöglicht vielfach nur oberflächliche Beteiligung (Maywald 2012), Kinder und Jugendliche werden infantilisiert (Eckermann 2021). Die Forderung, Schüler*innen in ihrer Partizipationsfähigkeit zu fördern, mag lobenswert sein, doch wo soll diese Fähigkeit hinführen, wenn Partizipationsmöglichkeiten ins Leere laufen?

Innovativität von Schüler*innen fördern zu wollen, heißt also auch, nach denjenigen Nischen im System zu suchen, in denen Kindern und Jugendlichen tatsächliche Partizipation ermöglicht wird. Zum einen ist dies für die theoretische Forschung relevant: Anhand empirischer Beispiele lässt sich untersuchen und aufzeigen, wie Innovationsprozesse unter der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen gelingen können, wo Herausforderungen und wo Grenzen liegen. Im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung könnten konkrete Beispiele (angehenden) Lehrkräften einen Anknüpfungspunkt dafür bieten, wie unterrichtliches Lehren und Lernen mit außerschulischen Partizipationsprojekten verbunden werden kann. Zudem könnte damit der (eher unscharfen) bildungspolitischen Forderung begegnet werden, Schulkooperation zu etablieren und außerschulisches Lernen zu ermöglichen, wie sie etwa für den Sachunterricht formuliert wird (MSB NRW 2021). Das → **digitale Zusatzmaterial**, Anlage 4_02 „(Außer-) schulische Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche“ gibt Anregungen für (außer-) schulische Initiativen, mit denen im Zuge der BfI eine Kooperation als sinnvoll erscheint. Das Material umfasst allgemeine Initiativen und konkrete Projekte, die nach Art der Beteiligung kategorisiert sind.

**Digitaler Anteil**

Anlage 1_01: Arbeitsblatt „Beobachtungsaufgaben“

Anlage 1_02: Arbeitsblätter „Besprechung der Ergebnisse“ und „Plakate erstellen“

Anlage 2_01: Präsentation „Gestaltung der Fantasiereise bzw. der Simulation“ (Plakate in DIN A2)

Anlage 2_02: Skript „Gestaltung der Fantasiereise bzw. der Simulation“

Anlage 2_03: Arbeitsblatt „Individuelle Reflexion“

Anlage 2_04: Liste mit Bastel- und Baumaterial

Anlage 2_05: Vorlage „Tischnummern“

Anlage 3_01: Impulsfragen für die Lehrkraft zur Reflexion der Fantasie-exkursion/Simulation

Anlage 3_02: Arbeitsblatt „Ideentransfer“

Anlage 4_01: Arbeitsblatt „Umsetzungsmöglichkeiten“

Anlage 4_02: „(Außer-) schulische Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche“

<https://elibrary.utb.de/doi/suppl/10.35468/9783781560253>

Neben möglichen Beteiligungsräumen von Kindern und Jugendlichen befasst sich die BfI mit der Frage, welche Art der Beteiligung an Innovationsprozessen im Unterricht gefördert werden sollte. Diese normative Ausrichtung spiegelt sich im Modell der BfI (Borukhovich-Weis, 2023) in zweierlei Hinsicht wider: Erstens zielt die BfI übergeordnet darauf ab, mündige Partizipation und Solidarität der Schüler*innen zu fördern (Borukhovich-Weis, 2023). Zweitens sollen Schüler*innen im Unterricht lernen, reflexiv an Innovationsprozessen teilzunehmen (Gryl 2013). *Reflexivität* ist die Kompetenz, bestehende Verhältnisse sowie Denk- und Handlungsweisen bei sich selbst und anderen zu hinterfragen und (darauf basierend) gesellschaftliche Probleme zu identifizieren. Reflexivität bedeutet auch, Lösungsideen und Lösungswege kritisch im Hinblick auf ambivalente Folgen hin zu betrachten. Die BfI zielt somit auf die Reflexion gegenwärtiger Strukturen und fördert zugleich ein kritisches Denken in Visionen. Sie ist damit sowohl gegenwarts- als auch zukunftsorientiert. Reflexivität bildet zusammen mit Kreativität und Implementivität die drei Teilkompetenzen von Innovativität (siehe Abbildung 1). *Kreativität* meint die Kompetenz, Inventionen und Ideen zur Implementierung einer Invention zu entwickeln oder kreative Möglichkeiten zu erarbeiten, um sich gegen ungewollte Innovationen zu wehren. *Implementivität* beschreibt die Kompetenz, Strategien zur Umsetzung oder zur Verhinderung von Innovationen zu entwickeln und ggf. flexibel anzupassen. (Borukhovich-Weis, 2023; basierend auf Gryl 2013, Gryl et al., im Druck)

Alle drei Teilkompetenzen umfassen unterschiedliche Fähigkeiten und (Sub-) Kompetenzen. So beschreiben beispielsweise Scharf et al. (2019; basierend auf Popitz

2000) und Scharf und Gryl (2021; basierend auf Joas 1996 und Popitz 2000) die Fähigkeit, sich Abwesendes oder noch nicht Bekanntes vorstellen zu können, um etwa Probleme zu lösen, als Teile von Kreativität. Scharf und Gryl (2021) betonten, dass Implementivität die Fähigkeit umfasst, andere mit rationalen Argumenten zu überzeugen. Borukhovich-Weis (2023) argumentiert, dass implementives Handeln eine gewisse Flexibilität und Resilienz benötigt, da Innovationsprozesse iterativ verlaufen und mitunter nicht (direkt) zum gewünschten Ziel führen. Abbildung 1 listet basierend auf bisherigen Untersuchungen zur Bfl (Sub-) Kompetenzen von Reflexivität, Kreativität und Implementivität auf.

	Reflexivität	Kreativität	Implementivität
Definition der Teilkompetenz	Die Kompetenz, Probleme zu identifizieren, den Status Quo (also auch bestehende Innovationen), (eigene) Denk- und Handlungsweisen, potentielle Innovationen (Inventionen) oder Implementierungsstrategien zu hinterfragen.	Die Kompetenz, Inventionen, Ideen zur Implementierung oder Ideen zur Verhinderung einer Invention zu entwickeln.	Die Kompetenz, eine Umsetzungsstrategie zu entwickeln, zu verfolgen und anzupassen, um eine Invention zu implementieren oder eine Verhinderungsstrategie zu entwickeln, zu verfolgen und anzupassen, um zu verhindern, dass eine Invention implementiert wird.
Fähigkeiten und (Sub-)Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none">• Sich der Veränderbarkeit der Welt bewusst sein• Die Rechte auf Mitbestimmung (als Kind) kennen• Bestehende gesellschaftliche Strukturen (z.B. Konventionen, Routinen, Machtverhältnisse) hinterfragen• Denk- und Handlungsweisen (von sich selbst und von anderen Menschen) hinterfragen• Andere Perspektiven und Denkweisen wahrnehmen• Die Ambiguität und Normativität von Innovationen, Inventionen und Implementierungsstrategien verstehen• Chancen und Grenzen von Partizipation (als Kind) kennen• Kollektive gesellschaftliche Erfahrungen und Ziele erkennen• ...	<ul style="list-style-type: none">• Sich Abwesendes vorstellen• Sich Noch-nicht-Existentes vorstellen• Abwesenden und/oder Noch-nicht-existendes als Lösung von Problemen (neu) denken• Abwesendes und/oder Noch-nicht-Existentes als Lösung zur Implementierung einer Idee (neu) denken• Gedanken und Ideen aus der (immateriellen, gedanklichen) Imagination in eine kommunikative Form umwandeln (d.h. z.B. Ideen versprachlichen, bildlich oder digital darstellen)• Ideen anderer wahrnehmen und wertschätzen• In Austausch und Interaktion mit anderen Menschen Ideen gemeinsam (weiter-) entwickeln• ...	<ul style="list-style-type: none">• Umsetzungsmöglichkeiten zur Implementierung einer Invention und mögliche Kooperationspartner*innen recherchieren• Adressat*innen- und situationsgerecht kommunizieren und argumentieren• Adressat*innen- und situationsgerecht (gesellschaftliche Probleme, Lösungsideen und/oder Umsetzungsstrategien) präsentieren• Eine Umsetzungsstrategie zur Implementierung einer Invention entwickeln und ggf. anpassen• Resilient und flexibel an Innovationsprozessen teilnehmen• ...

Abb. 1: Die drei Teilkompetenzen von Innovativität und entsprechende (Sub-) Kompetenzen (eigene Darstellung basierend auf Gryl 2013; Scharf et al. 2019; Scharf und Gryl 2021, Borukhovich-Weis et al. 2023, Borukhovich-Weis, 2023; in Anlehnung an Joas 1996 und Popitz 2000)

Die Auflistung ist vorläufiger Natur. Es gilt, in weiteren Forschungsprojekten zur BfI die (theoretisch) identifizierten (Sub-) Kompetenzen zu verifizieren und zu untersuchen, inwiefern weitere zentralen Fähigkeiten, die Schüler*innen innovativ handeln lassen, ausgemacht werden können.

Für die Unterrichtsgestaltung stellt sich nun die Frage, wie sich eine BfI, die diese Fähigkeiten und Kompetenzen fördert, konkret umsetzen lässt. Ein Bestandteil, um die BfI schulisch zu verankern, stellt die Entwicklung und Erprobung „geeigneter didaktischer Settings, Unterrichtshandreichungen und -materialien“ (Borukhovich-Weis, im 2023) dar. Um dem nachzukommen, wurde die IfS entwickelt. Hierzu werden im folgenden Abschnitt die theoretischen Grundlagen der Methode vorgestellt, um dann in den Abschnitten zur *Exkursionsdidaktischen Methode* und zum *Exkursionsdidaktischen Setting* die Anschlussmöglichkeiten an unterschiedliche Exkursionsformen und eine konkrete, exemplarische Umsetzung darzustellen.

Zur Grundlage und Gestaltung der Innovativität fördernden Simulation

Schüler*innen sollten „[n]ur dann explizit lernen, wenn es erforderlich ist und so viel wie möglich im Spiel lernen“ (Giest 2009, 22). Kinder sind kreativ (Popitz 2000; Borukhovich-Weis et al., 2023). Es wurde gezeigt, dass Kreativität im Innovationsprozess benötigt wird, wenn Inventionen und Umsetzungsstrategien entwickelt werden. Wollen wir Schüler*innen also im Unterricht darin fördern, Innovationen zu entwickeln, gilt es, ihr kreatives Potenzial für Innovationsprozesse nutzbar zu machen. Schüll (2022, 44) schreibt, dass Rahmenbedingungen geschaffen werden sollten, die der „Entstehung des Neuen [...] intendiert ‚auf die Sprünge‘“ helfen. Um einen solchen Rahmen zu schaffen, wurde zur Umsetzung der BfI die IfS entwickelt. Die IfS ist eine handlungs- und lebensweltorientierte Unterrichtsmethode, um die Ziele der BfI im Sachunterricht umzusetzen. Im Zuge der IfS reflektieren Schüler*innen ihre Lebenswelt, entwickeln in einem fiktiven, spielerischen Szenario kooperativ Ideen zur Gestaltung dieser und versuchen ihre Ideen (in Teilen) umzusetzen. Die IfS ist an der Methode Planspiel (Rebmann 2001) angelehnt¹. Daher erläutere ich im Folgenden zunächst, was unter Spiel bzw. Planspiel zu verstehen ist und zeige auf, inwiefern die IfS damit übereinstimmt bzw. sich davon unterscheidet.

Menschen spielen (Huizinga 2022 [1938]). Das Spielen beeinflusst, wie Menschen ihre kognitiven, sozialen, sprachlichen und kreativen Fähigkeiten entwickeln

1 Planspiele sind eine etablierte Methode in der Lehre, Fortbildung und Forschung (Herz & Blätte 2000). Obwohl in der einschlägigen Literatur zur Methode ein verbreiteter Konsens zum Nutzen und zur Effizienz der Methode vorherrscht, bestätigten relativ lange nur wenige empirische Untersuchungen diese Vorteile (Kriz 2009). Mittlerweile liegen jedoch einige Studien vor, die zeigen, dass der Einsatz der Methode Lernprozesse und Motivation positiv beeinflussen (z.B. Leib & Ruppel 2019; Eckardt et al. 2017). Zu den Ursprüngen, der Entwicklung und Ausdifferenzierung unterschiedlicher Formen des „Planspiels“, s. Geuting (1992) und Herz und Blätte (2000).

(Giest 2009; Einsiedler 1999). Kinder spielen, um unterschiedliche Erfahrungen zu verarbeiten und um selbstwirksam Handlungen auszuüben, die ihnen (aufgrund ihres Kind-seins noch) in ihrer Lebenswelt verwehrt bleiben (Einsiedler 1999). Dabei eröffnet die Tätigkeit des Spielens Kindern die Möglichkeit, die Welt im Spiel neu zu denken und flexibel (um) zu gestalten (Giest 2009). Dem Spielen kommen somit „mindestes zwei Funktionen [zu], nämlich eine adaptiv-konservierende und eine kreativ-innovative“ (Einsiedler 1999, 18; basierend auf Sutton-Smith 1978). Einsiedler (1999, 15) definiert das Kinderspiel als

„eine Handlung[,] eine Geschehniskette oder eine Empfindung, die intrinsisch motiviert ist/durch freie Wahl zustande kommt, die stärker auf den Spielprozess als auf ein Spielergebnis gerichtet ist (Mittel-vor-Zweck), die von positiven Emotionen begleitet ist und die im Sinne eines So-tun-als-ob von realen Lebensvollzügen abgesetzt ist“.

Planspiele verbinden Lernen und Spielen. Kaiser & Pech (2021) plädieren dafür, dass im Sachunterricht Methoden eingesetzt werden sollten, die die eigenaktive Auseinandersetzung der Kinder mit der Welt fördern und sinnvolle sowie angenehme Erfahrungen ermöglichen, auch damit die Schüler*innen „den Blick von der Selektionsanstalt Schule fortwenden“ können. Damit stellen sie sich gegen eine verbreitete Sachunterrichtsdidaktik des „Konsumismus und Bürokratielernen[s]“ (Kaiser & Pech 2021, 7), die sich etwa im formalisierten Bearbeiten von Arbeitsblättern und der Zertifizierung der Lernhandlungen äußert. Planspiele gelten als Methode, die im Lernprozess Raum für innovatives und kreatives Handeln eröffnet (Geuting 2000; Klippert 2008) und Schüler*innen „Spaß und Unterhaltung durch Abwechslung und Freiheit von der Schulroutine“ bietet (Rebmann 2001, 15). Dabei meint Spiel im Planspiel

„eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regel verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewußtsein [sic!] des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘“ (Huizinga 2022 [1938], 37).

Im Gegensatz zum kindlichen Spiel (s. o.) sind also für die Spielteilnehmer*innen im Planspiel bindende Regeln ein wesentliches Merkmal des Spiels. Werden Planspiele im Unterricht eingesetzt, können wir zudem nur bedingt – wenn überhaupt – von Freiwilligkeit sprechen. Schließlich wird das Planspiel von der Lehrkraft initiiert und als Unterrichtshandlung vorgegeben. Werden für das Spielen der Schüler*innen im Planspiel Noten oder eine Beurteilung erteilt, kann kaum noch von einer freiwilligen Handlung der Schüler*innen ausgegangen werden. Das Ziel des Spielens liegt dann nicht mehr (nur) im Spiel selbst, sondern außerhalb dessen. Um also eine größtmögliche „Zweckfreiheit“ (Heckhausen 1964, 227) des Spiels im schulisch eingesetzten Planspiel zu bewahren, empfehle ich, von einer Benotung abzusehen.

Nach dem konstruktivistischen Verständnis ist Lernen ein „aktive[r] Prozess der Sinn- und Wissenskonstruktion [und hängt] wesentlich von der *sinnstiftenden Aktivität* de[r] Lernenden [...] und vom *Kontext*“ ab (Giest 2009, 26, Hervorhebung i. O.; basierend auf Köster & Gonzales 2007). Demnach ist die Bedeutung, die Schüler*innen Lerngegenständen zuschreiben, davon abhängig, wie sie diese wahrnehmen, interpretieren und handelnd erfahren (Giest 2009; Klippert 2008). Die pädagogische Konsequenz daraus sollte nach Klippert (2008, 17) lauten, dass Schüler*innen „verstärkt angehalten und befähigt werden, fach- und themenzentrierte Konstruktionsarbeit zu leisten“. Dies wiederum verlange nach einer „Lernkultur, die Lernen über Lehren, Konstruktion über Instruktion, Produktion über Reproduktion, Kooperation über Isolation, Diskussion über Rezeption, Expression über Impression stellt“, so Klippert (2008) weiter. Für den Sachunterricht fordert von Reeken (2003, 4) aufgrund der veränderten Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahrzehnten, das methodische Verständnis zu ändern: Statt um Lehrmethoden solle es um „Lernmethode[n] in den Händen und Köpfen der [Schüler*innen]“ gehen.

Mit dem schulischen Einsatz von Planspielen wird das Ziel verfolgt, ein handlungsorientiertes und entdeckendes Lernen zu ermöglichen (Klippert 2008; Geuting 2000). In einschlägiger Fachliteratur wird betont, dass Planspiele Schüler*innen aktivieren, da Selbständigkeit und freies Handeln gefördert und ermöglicht werden (u. a. Rebmann 2001, 15; Klippert 2008, 17; Ebert 1992). Da Schüler*innen im Planspiel kognitiv und affektiv angesprochen werden und der Lernprozess freier und selbstbestimmter verläuft, fördern Planspiele sowohl leistungsstarke als auch schwache Schüler*innen (Rebmann 2001). Planspiele sind allerdings „kein pädagogisches Allheilmittel“ (Rebmann 2001). Damit die Methode erfolgreich ist, muss sie sorgsam durchgeführt sowie gründlich vor- und nachbereitet werden (Rebmann 2001). Die Rolle der Lehrkraft beeinflusst den Erfolg daher maßgeblich (Rebmann 2001) (siehe unten *Die Rolle der Lehrkraft*).

Planspiele sind hochkomplexe Mischformen, die drei Komponenten vereinen: *Rollenspiel*, *Regelspiel* und *Simulation* (Kriz 2009; Geuting 2000). In Planspielen übernehmen die Teilnehmenden *Rollen*, die „gewisse Freiräume in der tatsächlichen Ausgestaltung und in der individuellen Interpretation der Regeln“ implizieren (Kriz 2009, 562). Teilnehmer*innen an Planspielen sind somit „handelnde Subjekte [, die] aktiv und direkt am Spielgeschehen teilnehmen“ (Geuting 2000, 17). Dabei kommunizieren, interagieren und kooperieren die Teilnehmer*innen miteinander (Rebmann 2001). Ihre Handlungsspielräume werden durch die *Regeln* und das *Simulationsmodell* beschränkt. Letzteres bedeutet, dass in einem Planspiel ein Ausschnitt der „gesellschaftlichen Handlungswelt“ in einem Modell rekonstruiert wird (Geuting 2000, 18; s. a. Kriz 2009). Dies umfasst etwa, dass skizziert wird, welches Problem gelöst werden soll, welche Ressourcen dafür zur Verfügung stehen, wie sich die Rahmenbedingungen gestalten und welche – über

die Rollen definierten – Akteur*innen an dem Lösungsprozess beteiligt sind (Kriz 2009; Geuting 2000). In einem Planspiel agieren die Schüler*innen also in einer „Quasi-Realität“ (Rebmann 2001, 16). Sie spielen, tun dies allerdings mit Ernsthaftigkeit (Rebmann 2001).

Schüler*innen innerhalb eines modellierten Rahmens (dem Modell des Planspiels) agieren zu lassen, hat den Vorteil, dass Handlungen ermöglicht werden, „die man in der Wirklichkeit aus Zeit-, Kosten- oder Gefährgründen nicht real durchführen [lassen] kann oder will“ (Kriz 2009, 560-561; s. a. Rebmann 2009, 14). Im Planspiel lassen sich also Welten abbilden, die Lernenden (im Unterricht) nicht zugänglich sind. Schüler*innen können sich im Planspiel in einer „geschützten“ Umgebung, in der Fehler erlaubt und erwünscht sind“, neue Handlungskompetenzen aneignen (Kriz 2009, 563). In Planspielen können Lernende aber nicht nur die bestehende Welt verhandeln, sondern auch eine *mögliche* Welt erschaffen (Geuting 2000). Planspiele eröffnen also Räume, in denen Schüler*innen Utopien und Zukunftsvisionen entwickeln können (Geuting 2000). Auch kann das Modell im Planspiel selbst auf eine Möglichkeit der Welt verweisen, die (noch) nicht existiert. Im Zuge der IfS etwa werden Innovationsszenarien entworfen, die Schüler*innen einen sehr großen Handlungs- und Entscheidungsfreiraum eröffnen – eine eher fiktive Welt also. Das *Regelwerk* eines Planspiels gibt schließlich vor, welche Handlungsoptionen die Akteur*innen haben und wie das Planspiel sequenziert ist. Somit schaffen Planspiele Freiraum für kreatives Handeln in einem definierten Rahmen.

Einige der beschriebenen Merkmale von Planspielen kennzeichnen auch die IfS. Zugleich interpretiert die IfS den Ansatz des Planspiels neu und erweitert ihn. Im Folgenden erläutere ich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Planspiel-Methode und der IfS.

Die IfS beinhaltet eine Adaption der klassischen Planspielmethode, setzt sich darüber hinaus aber aus drei weiteren Phasen zusammen. So besteht die IfS insgesamt aus den vier Phasen

- *Reflexion und Problemidentifikation* (Phase 1),
- *Ideenentwicklung* (Phase 2),
- *Ideentransfer* (Phase 3) und
- *Implementierung der Idee* (Phase 4) (Gryl et al., im Druck).

Phase 2 – die Ideenentwicklung – stellt die eigentliche Simulation dar, also die Adaption der Planspiel-Methode.

Im Zuge der *Simulation* nehmen Schüler*innen an einer Fantasieexkursion teil. Sie reisen in der Zukunft zu einem fernen, neu entdeckten Planeten, um dort in der Rolle von Entscheidungsträger*innen diesen Planeten nach ihren Vorstellungen zu gestalten. In Kleingruppen entwickeln die Schüler*innen anhand vielfältiger haptischer Zugänge kreative Ideen zur Gestaltung des Planeten. Zum Abschluss

stellen sich die Gruppen ihre Ergebnisse gegenseitig vor. Die Simulation kann zu unterschiedlichen Themen durchgeführt werden. Wichtig ist, dass das Thema einen Bezug zur Lebenswelt der Teilnehmenden hat. So sind die Schüler*innen zwar in dem fiktiven Szenario auf einem fernen Planeten, entwickeln aber Ideen zu Themen, die hier auf der Erde ihr Leben betreffen. Als geeignet hat sich beispielsweise die Gestaltung eines Schulhofs (Hoyer 2018) oder eines Stadtteils (Borukhovich-Weis, in Vorbereitung) für den Planeten erwiesen.²

Infobox 1 fasst zusammen, wie sich die Simulation im Zuge der IfS vom klassischen Planspiel unterscheidet.

**Begriffserklärung: Merkmale der Simulation im Zuge der IfS
(im Gegensatz zum klassischen Planspiel)**

1. Die IfS basiert nicht auf einem Simulationsmodell mit maximalem Bezug zur realen Welt, wie es für Planspiele typisch ist (Kriz 2009). Vielmehr wird ein *Möglichkeitsraum* simuliert, also ein bewusst *fiktives Szenario* gewählt, dass den Schüler*innen Handlungs- und Gestaltungsfreiheiten einräumt, die ihnen vielfach verwehrt bleiben.
2. Im Zuge der IfS agieren die Teilnehmer*innen in *gleichen Rollen*. In Planspielen übernehmen die Teilnehmenden Rollen, die nicht nur unterschiedliche Personen, sondern auch unterschiedliche Akteur*innen, wie Institutionen, Länder oder Personengruppen darstellen (Kriz 2009). In der IfS *spielen sich die Schüler*innen selbst*, aber in einem fiktiven Handlungskontext und in einem Rahmen, der ihnen Gleichberechtigung, Gestaltungs- und Entscheidungsmacht zuschreibt. Die Rollen sind somit nicht nur gleich, sondern auch *gleichberechtigt*. Ziel ist es, dass die Kinder sich ihrer individuellen Gedanken, Bedürfnisse und Ideen bewusstwerden und sie diese in einem friedlichen Austausch mit anderen Kindern entfalten und weiterentwickeln können. Ziel der IfS ist also nicht, dass die Schüler*innen lernen, wie andere Akteur*innen – beispielsweise Politiker*innen oder Manager*innen – zu handeln.

2 Die Themen sollten nicht beliebig gewählt werden. Neben dem Lebensweltbezug gilt es auch zu berücksichtigen, dass Schüler*innen vor einer (zu großen) Exponiertheit im Hinblick auf private oder intime Fragen zu schützen sind. Im Zuge der IfS tauschen sich die Schüler*innen in Kleingruppen und im Klassenplenum basierend auf ihren individuellen Erfahrungen, Gedanken und Ideen aus. Sensible Themen, wie die familiäre oder häusliche Situation oder die sexuelle Orientierung, sollten daher – wenn überhaupt – nur mit großer Vorsicht mit der Methode behandelt werden.

3. Die IfS forciert *keine Wettbewerbssituation* (unter den oder innerhalb der Gruppen), wie es für Planspiele typisch ist (Rebmann 2001; Geuting 2000). Es geht nicht darum, welche Gruppe am Ende die vermeintlich beste Lösung entwickelt hat. Es geht zunächst einmal darum, alle Ergebnisse wertzuschätzen und die Schüler*innen darin zu stärken, *kollaborativ* Ideen (weiter) zu entwickeln.³
4. Planspiele sind inklusiv (Rebmann 2001; s. o.). Der *inklusive Charakter* wird im Zuge der IfS weiter ausgebaut. Entsprechend des „Universal Design for Learning“ (UDL) (CAST 2019) sowie der BfI (Borukhovich-Weis et al., 2023) wird inklusive, kreative Bildung dadurch gefördert, dass unterschiedliche Sinneszugänge angesprochen werden. Daher wird den Schüler*innen in der IfS ermöglicht, anhand haptischen Arbeitens mit vielfältigen Natur-, Bau- und Bastelmaterialien (z. B. Blätter, Stöcke, Knete, Bausteine, Pappe) (siehe *Vorbereitung und Material*), Ideen zu entwickeln und zu präsentieren. Diese Anschaulichkeit und visuelle, sinnlich-leibliche Unterstützung abstrakter Gedanken führt dazu, dass sich die IfS gut für den Einsatz in der Grundschule eignet. Die eingesetzten Materialien selbst haben dabei einen Aufforderungscharakter (Gebhard & Lück 2002). Zudem ist empirisch belegt, dass vielfältige Handlungsmaterialien – nicht nur, aber auch – für Schüler*innen mit Förderbedarf motivierend und anregend wirken sowie eine länger andauernde Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand fördern (Kaiser & Teiwes 2003). Entsprechend des UDL (CAST 2019), bedeutet inklusive Bildung auch, unterschiedliche Handlungs- und Sozialformen zu kombinieren: Zu Beginn der Simulation führt die Lehrkraft die Schüler*innen in das fiktive Szenario ein, die Entwicklung der Lösungsideen erfolgt zunächst in Einzel- bzw. Partner*innen- und anschließend in Kleingruppenarbeit. Die Vorstellung der Ergebnisse erfolgt im Klassenplenum.

Infobox 1

Insgesamt wird mit der Gestaltung der Simulation den „Handlungsempfehlungen für die Umsetzung der Bildung für Innovativität (BfI)“ im Bereich der Unterrichtsplanung und Durchführung (Borukhovich-Weis et al., 2023) nachgekommen. So stehen die Stärkung der Subjektivität und die Perspektiven der Schüler*innen, die in einem ergebnisoffenen Raum kollaborativ erarbeitet und demokratisch verhan-

3 Wettbewerb und Konkurrenz unter den Schüler*innen kann im Zuge der Methode auch dann entstehen, ohne dass die Lehrkraft als Ziel vorgibt, am Ende der Simulation die besten Ideen auszuwählen, wie Studien zeigen (Borukhovich-Weis, in Vorbereitung). Allerdings hat die Lehrperson durchaus Spielraum, um den Fokus vom Wettbewerb eher auf die Kooperation zu lenken (ebd., s. a. Die Rolle der Lehrkraft).

delt werden, im Zentrum der Methode (Borukhovich-Weis et al., 2023). Die IfS ermöglicht einen pragmatischen und ästhetischen Zugang (Borukhovich-Weis et al., 2023), da die Schüler*innen konzeptionell und zielgerichtet eine Aufgabe bearbeiten, dies aber mit haptisch-künstlerischem Gestaltungsfreiraum kombiniert wird. Die zeitliche Flexibilität (Borukhovich-Weis et al., 2023) soll dadurch erzielt werden, dass die Schüler*innen ihre Ideen in einem zeitlich möglichst umfangreichen Rahmen entwickeln können (siehe *Ablauf*).

Die Simulation fördert Innovativität, da die Schüler*innen Freiraum für kreatives Arbeiten erhalten (Förderung von Kreativität), über ihre Wünsche und Ideen zur Gestaltung einer (möglichen) Lebenswelt reflektieren und die Sichtweisen ihrer Mitschüler*innen kennenlernen (Förderung von Reflexivität) sowie ihre Ideen innerhalb der Gruppe und schließlich im Klassenplenum vorstellen (Förderung von Implementivität). Der Schwerpunkt der Simulation liegt auf dem kreativen und haptischen Arbeiten. Das Ziel der Phasen 1, 3 und 4 der IfS ist es, verstärkt Implementivität zu fördern und *tatsächliche Partizipation* zu ermöglichen, die auf Ideen der Schüler*innen basiert.

In Phase 1 *Reflexion und Problemidentifikation* wird die kritische Auseinandersetzung mit dem Thema der IfS angeregt. In dieser Phase lenkt die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der Schüler*innen anhand offener und problemorientierter Fragestellungen bzw. Reflexionsaufgaben auf den gewählten Themenbereich der IfS. Die Ergebnisse der Schüler*innen werden in der Klasse ausgetauscht und zusammengetragen. Im Zentrum dieser Phase steht somit ein Bewusstwerden der Schüler*innen über ihre eigene Verortung und ihre Bedürfnisse sowie eine Sensibilisierung für das Thema und andere Perspektiven der Mitschüler*innen zu dem Themenbereich.

Beschäftigen sich die Schüler*innen im Zuge der IfS beispielsweise mit der Gestaltung der Schule, können Frage- bzw. Aufgabestellungen lauten:

- Beschreibe, wie dein Schulalltag gestaltet ist.
- Nenne Dinge, die dir in der Schule gut gefallen. Begründe deine Antwort.
- Nenne Dinge, die dir in der Schule nicht gut gefallen. Begründe deine Antwort.

Behandelt die IfS das Thema – wie es in diesem Beitrag näher vorgestellt wird (s. u.) – Gestaltung des öffentlichen Wohn- und Lebensraums – lauten mögliche Aufgaben:

- Nenne Orte, an denen du dich in deiner Freizeit gerne aufhältst.
- Beschreibe, was du dort machst und warum dir die Orte gefallen.
- Nenne Orte, an denen du dich nicht gerne aufhältst. Begründe deine Antwort.

Ziel ist, dass sich die Schüler*innen durch die Reflexion individueller und kollektiver Erfahrungen und Einstellungen bewusst(er) werden und somit reflektiert(er) an der anschließenden Phase 2 – der Simulation – teilnehmen.

Phase 3 *Ideentransfer* und Phase 4 *Implementierung der Ideen* zielen schließlich darauf ab, zunächst die Simulation zu reflektieren und dann gemeinsam zu untersuchen, welche Ideen aus dem fiktiven Szenario die Schüler*innen tatsächlich umsetzen wollen (Phase 3). Dabei sind Fragen danach zu behandeln, welche Ideen die Mehrheit der Schüler*innen umsetzen möchte ebenso wie Fragen nach den Möglichkeiten der Umsetzung. Die Lehrkraft moderiert diese Phase und unterstützt die Schüler*innen schließlich in der abschließenden Phase 4 bei der Umsetzung der Idee. Anhand der beiden Themenbeispiele für eine IfS lässt sich gut zeigen, wie unterschiedlich sich dies konkret gestaltet: Änderungen im Bereich des Bildungswesens können Schüler*innen – zumindest in einem absehbaren Zeitrahmen – wenn überhaupt, auf der Ebene der Klassen- oder Schulgestaltung vornehmen. Umfangreichere strukturelle Neuerungen müssten politisch und juristisch ausgehandelt und umgesetzt werden. Schüler*innen könnten Ideen öffentlich (über Social Media) verbreiten und in die (lokal-) politische Diskussion einbringen, etwa über Kinder- oder Jugendparlamente. Dass allein das Engagement von Schüler*innen zur Umsetzung führen könnte, bleibt aber unwahrscheinlich. Eine radikale Neuerung des Stadtraums würde auch umfassende Veränderungen voraussetzen, etwa politischer, infrastruktureller oder baulicher Art. Allerdings gibt es Initiativen auf lokaler oder kommunaler Ebene, die von Verbänden, engagierten Bürger*innen oder Lokalpolitiker*innen getragen werden, und Veränderung in einem bestimmten Umfang ermöglichen. Hierzu zählen dauerhafte Initiativen, wie Urban-Gardening-Projekte (z. B. die „Essbare Stadt Andernach“ (Menn & Kirk-Mechtel 2020) oder Stadtteilbüros (z. B. das „Fachgeschäft für Stadtwandel“ in Essen (Knurr & Schmitt 2022), ebenso wie temporäre Aktionen wie der jährlich stattfindende „Park(ing) Day“ (Gröger o. D.). Weitere Initiativen, die sich explizit an Kinder und Jugendliche richten, sind im → **digitalen Zusatzmaterial**, Anlage 4_02 aufgeführt. Kaiser und Pech (2021, 8) betonen, dass die Orientierung an anspruchsvollen, lokalen Bildungsinitiativen einen „Ernstcharakter des Lernens [fördert], bei dem Kinder Sinn entdecken“.

Treten also Schüler*innen in tatsächliche Implementierungsprozesse ein, erfahren sie Chancen von Partizipation, lernen aber potentiell auch deren Grenzen (insbesondere für Kinder und Jugendliche) kennen. Dies entspricht durchaus einem Bildungsziel der BfI (Borukhovich-Weis, in Vorbereitung) sowie dem Anspruch eines lebensweltorientierten Sachunterrichts (GDSU 2013). Allerdings sollten Kinder und Jugendliche im Sinne der BfI nicht entmutigt werden, sich zu beteiligen, sondern darin gestärkt werden (Borukhovich-Weis, in Vorbereitung). Den Lehrkräften kommt hierbei die wichtige Aufgabe zu, im Unterricht die begrenzten Möglichkeiten und die Herausforderungen für Schüler*innenpartizipation zu thematisieren und ein ggf. eintretendes Scheitern von Partizipationsvorhaben nicht als (individuelles) Scheitern der Schüler*innen im Raum stehen zu lassen.

Die Rolle der Lehrkraft

Dieser Beitrag möchte (angehende) Lehrkräfte in zweierlei Hinsicht unterstützen: Es werden erstens die theoretischen und normativen Hintergründe der BfI – und damit der IfS – dargelegt und zweitens konkrete Handlungsempfehlungen und Unterrichtsmaterialien bereitgestellt, um die komplexe Methode umsetzen zu können. Schließlich ist keine Methode – so gut sie potentiell sein mag – ein Selbstläufer (Kaiser & Pech 2021). Es kommt auch darauf an, wie Lehrkräfte eine Methode vor- und nachbereiten und in der konkreten Unterrichtssituation gestalten und in Szene setzen (Kaiser & Pech 2021).

Rebmann (2001) geht von vier Kompetenzen aus, die benötigt werden, um Planspielmethode erfolgreich im Unterricht zu verankern. Diese lassen sich auf die IfS übertragen:

- *Fachliche und didaktische Kenntnisse:* Dies umfasst, dass Lehrkräfte Kenntnisse über die im Planspiel behandelten Themen und deren Zusammenhänge verfügen sowie über Spielerfahrung (in Bezug auf die eingesetzten Materialien, Abläufe, Herausforderungen etc.).
- *Organisatorische Kompetenz:* Dies betrifft die Organisation eines Planspiels (Anschaffung von Materialien, Raum- und Sitzplanung, Verankerung im Lehrplan etc.).
- *Pädagogische Kompetenz:* Im Planspiel wird von einem traditionellen Rollenverständnis von Lernenden und Lehrenden abgewichen. Lehrkräfte sind nicht mehr Wissensvermittler*innen, sondern eher Begleiter*innen der Schüler*innen. Diese gestalten ihr Lernen wiederum selbstständig(er) und kooperativ(er) mit anderen. Rebmann (2001) empfiehlt, dass die Gruppen im Planspiel aus drei bis acht Schüler*innen mit einem „ausgewogenen Gruppenleistungspotential“ bestehen. Die Gruppeneinteilung sollte daher von Lehrpersonen vorgenommen werden. Auch dies verlangt pädagogisches Können. In Bezug auf die IfS lässt sich ergänzen, dass die Lehrkraft nicht Konkurrenz befeuern, sondern Zusammenarbeit und Kooperationsbereitschaft der Schüler*innen stärken sollte (s. o.).
- *Rollenkompetenz:* In einem Planspiel übernimmt eine Lehrkraft zugleich mehrere Rollen, wie Einführer*in, Berater*in, Beobachter*in, Impulsgeber*in. In der IfS entführt die Lehrkraft die Schüler*innen auf eine Fantasiereise und wird in diesem Moment eher zu einer*inem Erzähler*in als einer Lehrperson im klassischen Sinne. Darauf müssen sich Lehrkräfte einlassen können.⁴

Die IfS mag Lehrkräften, die an einer Umsetzung interessiert sind, aufwendig erscheinen (etwa im Vergleich zu einer auf Schulbuch- oder Arbeitsblätter gestützten Unterrichtsgestaltung). Tatsächlich ist die Methode mit Aufwand verbunden, der

⁴ Die Autorin arbeitet an einer digitalen Einführung in die Simulation, welche Lehrkräfte bei Bedarf nutzen könnten, um in die Simulation einzuführen, sofern ihnen die Rolle der*des Erzähler*in/Erzählers unangenehm ist.

– so zeigen es empirische Untersuchungen (Borukhovich-Weis, in Vorbereitung) – Lehrkräften an anderen Stellen allerdings Freiräume und Entlastung schafft.⁵

Exkursionsdidaktische Methode: Exkursionen im Rahmen der Innovativität fördernden Simulation

Mitzlaff (2021) versteht unter Exkursionen im Sachunterricht, dass Schüler*innen von der Lehrkraft begleitet die Schule für eine begrenzte Zeit verlassen, um nicht im Klassenraum, sondern an außerschulischen Lernorten Erfahrungen zu sammeln, die mit dem Unterricht (in der Schule) vor- und nach der Exkursion verknüpft werden. Außerschulische Lernorte sind „authentische Erfahrungsräume außerhalb des Schulgeländes, die Lernprozesse anregen, erweitern und ergänzen können“ (Hellberg-Rode 2021, 145). Es gibt unterschiedliche Formen von Exkursionen, wie die „ganzheitlich-sinnliche Anschauung [etwa] eines Biotops“ oder die „gründliche Sachinformation vor Ort [z. B. durch] Beobachtung von Handlungs- und Produktionsabläufen“ (Mitzlaff 2021, 137). Außerschulische Lernorte lassen sich in „pädagogisch nicht vorstrukturierte bzw. gestaltete Lernort[e]“ (z. B. Wälder in der natürlichen Umwelt, Geschäfte, Institutionen und Versorgungseinrichtungen in der sozialen, technischen und gebauten Umwelt) und in „pädagogisch mehr oder weniger gestaltete Lernorte“ (z. B. Museum, Umweltzentrum oder Schulbauernhof) unterteilen (Hellberg-Rode 2021, 147).

Ziel von Exkursionen zu außerschulischen Lernorten ist es, lebensweltliche Phänomene stärker in den Unterricht zu integrieren und Schüler*innen durch „das Lernen vor Ort in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit realen Gegenständen, konkreten Situationen und Problemen oder authentischen Phänomenen“ den Unterricht ergänzende „Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten“ zu eröffnen (Hellberg-Rode 2021, 145; s. a. Mitzlaff 2021, 136).

Der zeitliche Umfang von Exkursionen kann stark variieren und reicht von einigen Stunden bis hin zu mehreren Tagen (Mitzlaff 2021). Exkursionen zu planen und durchzuführen ist aufwendig (Mitzlaff 2021). Um zu entscheiden, ob eine Exkursion in den Unterricht eingebunden wird, sollten sich Lehrkräfte die Fragen

5 Im Vergleich dazu, den Unterricht vorzubereiten, indem ich ein Arbeitsblatt für alle Schüler*innen kopiere, ist es aufwendiger, Bastel- und Baumaterialien bereitzustellen. Dies ließe sich allerdings auch mit Schüler*innen zusammen erledigen. Schüler*innen könnten Naturprodukte (z. B. Stöcke, Blätter oder Moos) in die Schule mitbringen. Eine Kiste im Klassenraum könnte dafür genutzt werden, um Reste von Bastelmaterial etwa aus dem Kunstunterricht zu sammeln. Siehe hierzu „Vorbereitung und Material“. Zudem sei darauf hingewiesen, dass die Schüler*innen im Zuge der Konstruktionsphase in der Simulation eine relativ lange Zeit in Gruppen arbeiten. Wie empirische Ergebnisse zeigen, bietet dies Lehrkräften Zeit und eine willkommene Gelegenheit, um sich einzelnen Gruppen bzw. Schüler*innen zuzuwenden und individuelle Fragen zu besprechen (Borukhovich-Weis, in Vorbereitung).

stellen, ob sich Schüler*innen einen Lerngegenstand nur oder besser an einem außerschulischen Lernort als in der Schule aneignen können und ob der Aufwand einer Exkursion im Verhältnis zum (erhofften) Lernzuwachs steht (Mitzlaff 2021). Die IfS lässt sich mit unterschiedlichen Formen von Exkursionen anreichern. Die Simulation (Phase 2: Ideenentwicklung) – und damit auch die Fantasieexkursion – ist ein *fester* Bestandteil der IfS. Die anderen Phasen – und somit auch die in ihnen realisierbaren Exkursionsformen – sind variabel in ihrer Gestaltung und ihrem Umfang. Werden alle Phasen umgesetzt, ergibt die IfS eine Unterrichtsreihe und kann als methodische Großform eingestuft werden. Im Folgenden zeige ich auf, mit welchen Exkursionsformen die Phasen der IfS jeweils gekoppelt werden können und welche Teilkompetenzen von Innovativität jeweils gefördert werden sollen.

*Exkursionen in Phase 1 (Reflexion und Problemidentifikation):
Stadtteil- und Ortsbegehungen zur Förderung von Reflexivität*

Die IfS kann unterschiedliche Themen behandeln. Ziel von Phase 1 ist es, dass sich Schüler*innen zunächst ihrer individuellen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Bedürfnisse zum gewählten Thema bewusst werden. Eine Exkursion kann nun bei diesem Reflexionsprozess unterstützen, indem ein Ort oder mehrere Orte aufgesucht wird/werden, der/die für das Thema relevant ist/sind. Ist das Thema der IfS beispielsweise die Gestaltung des Stadtteils, kann dieser erkundet werden. Bezieht sich die IfS spezifischer auf Freizeitangebote für Kinder in dem Stadtteil, können gezielt entsprechende Angebote (beispielsweise Schwimmbäder, Sport- oder Spielplätze, Bibliotheken, Gemeindezentren) aufgesucht werden. Ist das Thema die räumliche Gestaltung der Schule oder des Schulhofs, kann das Schulgelände von Schüler*innen untersucht werden. Ich weiche also von einem strengen Exkursionsverständnis ab, dass Exkursionen als Besuch von Orten außerhalb der Schule definiert. Tatsächlich besuchen die Schüler*innen in diesem Fall keinen für sie neuen oder unbekannten Ort (was auch bei jedem anderen außerschulischen Lernort der Fall sein könnte). Es besteht allerdings die Möglichkeit, dass die Schüler*innen dem für sie bekannten und vertrauten Ort Schule im Zuge der IfS auf eine neue Art begegnen, da entsprechende Ortsbegehungen – unabhängig ob innerhalb oder außerhalb des Schulgebäudes – durch Fragen und Beobachtungsaufgaben angereichert werden. Ich definiere Exkursionen als eine Erkundung eines Lernortes, der hinsichtlich seiner physisch-materiellen sowie sozialen Gegebenheiten und den damit verbundenen Bedeutungszuweisungen von Schüler*innen eigenständig oder mit einer Lehrperson gemeinsam in Bezug auf unterschiedliche Ziel-, Frage- bzw. Aufgabenstellungen hin untersucht wird. Stadt- und Ortsbegehungen in Phase 1 der IfS verfolgen auch methodische Ziele. So sollen Schüler*innen im „differenzierte[n] Sehen und genaue[n] Beobachten“ gefördert werden, wie es für Exkursionen üblich ist (Mitzlaff 2021, 138). Dieses

genaue Ansehen der Orte wird im Sinne der BfI und der Förderung von Reflexivität allerdings mit dem Sehen in das eigene Innere verknüpft. Es geht um die Frage, wie sich die Räume für die Schüler*innen darstellen, wie sie diese wahrnehmen.

In den meisten Fällen werden in Phase 1 Exkursionen zu pädagogisch nicht aufbereiteten Lernorten stattfinden. Gänzlich ausgeschlossen ist allerdings nicht, dass pädagogisch gestaltete Orte besucht werden. Bleiben wir bei dem Beispiel einer IfS zur Gestaltung von Freizeitangeboten für Kinder, kann eine Exkursion z. B. zu einer Zooschule stattfinden. Im Vordergrund stehen dann nicht die Inhalte eines Vortrags über einen Igel, sondern wie diese Inhalte in der Zooschule aufbereitet werden.

Die Stadtteil- bzw. Ortsbegehungen zur Förderung von Reflexivität lassen sich in unterschiedlicher Form ausgestalten: Eine Exkursion kann mit der gesamten Klasse gemeinsam durchgeführt werden. Hierbei lassen sich Schüler*innen in die Planung einbeziehen, um sie zu aktivieren und den Aufwand der Methode zu reduzieren (Hellberg-Rode 2021). Zum Thema „Gestaltung des Stadtteils“ kann beispielsweise mit den Schüler*innen vorab eine Route mit besonders beliebten oder unbeliebten Orten ausgearbeitet werden, die die Klasse dann zusammen erkunden. Denkbar wäre aber auch, dass Schüler*innen individuell (als Hausaufgabe) Orte dokumentieren, an denen sie sich ohnehin in ihrer Freizeit aufhalten. In beiden Varianten lassen sich Eindrücke vor Ort schriftlich, zeichnerisch oder digital festhalten (Mitzlaff 2021). Der Einsatz digitaler Medien kann umfassen, dass die Schüler*innen einfache digitale Karten (Pokraka 2021) erstellen oder ihre Gedanken in Ton- oder Videoaufnahmen fixieren. In jedem Fall werden im Anschluss an die Ortsbegehung(en) die Eindrücke der Schüler*innen gesammelt und ausgetauscht. Die Schüler*innen können sich in Kleingruppen ihre Ergebnisse vorstellen. Die Ergebnisse können auch anhand von (digitalen) Karten oder Plakaten festgehalten werden. Die IfS kann somit mit digitalisierungsbezogenem Lehren und Lernen verbunden werden, da die Schüler*innen digitale Technologien entsprechend der Vorgaben der KMK (2017) zielgerichtet nutzen, um zusammenzuarbeiten und Inhalte zu produzieren und zu präsentieren.

Reflexivität zielt nie nur auf individuelle, sondern immer auch auf kollektive Bedürfnisse bzw. Perspektiven anderer Menschen (s. o.). Die Phase der (eher) individuellen Wahrnehmung ist daher ebenso wichtig, wie der Austausch über die Eindrücke. Sollen über die Perspektiven der Schüler*innen noch weitere Sichtweisen berücksichtigt werden, kann die Lehrkraft entsprechende Impulse einbringen. Bisher liegen mir keine empirischen Daten dazu vor, welche der vorgestellten Varianten sich wie auf den Lernprozess der Schüler*innen auswirkt. Ich empfehle die Exkursionsausgestaltung von der verfügbaren Unterrichtszeit, der Lerngruppe und dem thematischen Schwerpunkt der IfS abhängig zu machen. In diesem Beitrag stelle ich eine Variante der individuellen Ortsbegehung durch die Schüler*innen und entsprechendes Unterrichtsmaterial vor.

*Exkursion in Phase 2 (Ideenentwicklung):
Die Fantasieexkursion im Zuge der Simulation*

Nach der üblichen Definition verlassen Schüler*innen bei einer Exkursion den Klassenraum (s. o.). Das machen sie im Zuge dieser Phase der IfS nicht. Streng genommen handelt es sich hier also nicht um eine Exkursion. Da die Schüler*innen sich allerdings in der Simulation auf eine fiktive Reise begeben, spreche ich von einer Fantasieexkursion. Die Simulation mischt also die Methode der „Fantasierese“ (Ragaller 2011) mit Aspekten des Planspiels (s. o.).

In einer Fantasiereise werden „durch Anleitung unterschiedlicher Vorstellungen, Bilder oder Gefühle – je nach Inhalt des Anleitungstextes, der Art der Anleitung, den äußeren Gegebenheiten und der persönlichen Vorerfahrung – angeregt“ (Ragaller 2011, 84). Die Anleitung kann durch Lehrkräfte selbst oder durch eine Tonaufnahme (Ragaller 2011) erfolgen. Die Schüler*innen können sich dabei im Sitzkreis zusammenfinden, liegen, stehen oder mit dem Kopf auf dem Tisch gelehnt sitzen (Ragaller 2011).

Die didaktischen Funktionen der Methode umfassen u.a., die Emotionalität und Motivation der Schüler*innen zu fördern (Ragaller 2011). Eine Fantasiereise kann eingesetzt werden, um das Selbstwertgefühl, die Vorstellungskraft und die kindliche Fantasie zu fördern (Ragaller 2011). Zudem ermöglicht sie den Schüler*innen, sich zu entspannen (Ragaller 2011). Ragaller (2011) argumentiert, dass der sinnliche, fantastische Zugang der Fantasiereise kein eindeutiger Gegensatz zu anderen Unterrichtsformen ist, da auch vermeintlich eher kognitiv ausgerichteter Unterricht auf der Vorstellungskraft der Schüler*innen basiert. Die Methode kann genutzt werden, um in eine Unterrichtsstunde oder -einheit einzuführen, um Vorwissen zu aktivieren oder um sich auf bereits Gelerntes zu beziehen (Ragaller 2011). Es gibt eher offene, gelenkte oder geschlossene Formen der Fantasiereise. Je offener, desto freier entwickeln die Schüler*innen ihre Vorstellungen (Ragaller 2011).

Im Zuge der Simulation wird die Fantasiereise genutzt, um in das fiktive Szenario einzuführen. Da die Fantasiereise Vorstellungskraft und eine angenehme Atmosphäre fördert, wie auch empirische Untersuchungen bestätigen (Borukhovich-Weis, in Vorbereitung), erscheint sie als geeignete Basis, um in das kreative Arbeiten einzusteigen.

Konkret bedeutet dies, dass die Lehrkräfte den Schüler*innen erzählt, dass sie sich auf eine Reise zu dem fernen Planeten Innovasien begeben und dass Kinder dort genau so viel bestimmen dürfen wie Erwachsene. Dann wird in das Thema eingeführt, beispielsweise Städte oder Schulen auf Innovasien. Die Schüler*innen können dabei im Sitzkreis oder an ihren Tischen sitzen (siehe Abbildung 2). Visuell unterstützt wird die Einführung durch eine analoge oder digitale Präsentation (siehe Abbildung 2). Während des kurzen Fluges von der Erde nach Innovasien im Raumschiff können die Schüler*innen ihre Augen schließen, die Szene kann

durch Geräusche eines Raketenstarts oder leise Entspannungsmusik für den Flug auditiv begleitet werden. Die Fantasiereise kann eher beruhigend, humorvoll oder abenteuerlich gestaltet werden, denn – so zeigen empirische Untersuchungen (Borukhovich-Weis, eingereicht) – Schüler*innen lassen sich flexibel auf durchaus unterschiedliche Ausgestaltungen der Lehrkräfte ein.



Abb. 2: Unterschiedliche Formen der Einführung in die Simulation durch eine Fantasiereise im Zuge der IfS: Digitale Präsentation (oben), analoge Präsentation im Sitzkreis (unten). Eindrücke aus unterschiedlichen Grundschulen in NRW im Frühjahr 2022 (eigene Bilder)

Im Anschluss an die Fantasiereise im Raumschiff landen die Schüler*innen auf Innovasien und beginnen mit der Einzel- bzw. Partner*innenarbeit. Sie erhalten hierzu ein Arbeitsblatt, welches Impulsfragen dazu enthält, wie die Schüler*innen die Lebenswelt auf Innovasien gestalten möchten. Im Anschluss an diese kurze Phase der Stillarbeit beginnt der Austausch in den Kleingruppen und das hap-tisch-kreative Arbeiten mit Bastel- und Baumaterialien (siehe Abbildung 3).



Abb. 3: Konstruktions- und Aushandlungsphase in der Simulation im Zuge der IFS: Eindrücke aus unterschiedlichen Grundschulen in NRW im Frühjahr 2022 (eigene Bilder)

Im Zuge der Simulation findet keine Begegnung mit außerschulischen Phänomenen im engen Sinne statt. Vielmehr agieren die Schüler*innen in der angesprochenen Quasi-Realität (siehe Abschnitt *Zur Grundlage und Gestaltung der Innovativität fördernden Simulation*) auf dem Planeten Innovasien. Die Methode

ist demnach keine übliche Exkursion, geht aber zugleich über eine Fantasiereise hinaus. Es handelt sich um eine Exkursion, die eine Begegnung mit einer möglichen Welt erlaubt, eine Reise zu einem Ort, der eigene Vorstellungen hervorbringt und diese in Aushandlung mit anderen entwickelt – eine Exkursion zu einem utopischen Raum, wenn man so möchte.

Im Anschluss an die Aushandlungs- und Konstruktionsphase stellen die Schüler*innen sich ihre Ergebnisse gegenseitig vor (siehe Abbildung 4), bevor die Klasse dann erneut eine Fantasiereise – den Rückflug zur Erde – antritt.



Abb. 4: Präsentation der Ergebnisse in der Simulation im Zuge der IFS: Eindrücke aus unterschiedlichen Grundschulen in NRW im Frühjahr 2022 (eigene Bilder)

In dieser Phase der IfS sollen Reflexivität und Implementivität, vornehmlich aber Kreativität gefördert werden (s. o.). Im Abschnitt *Exkursionsdidaktisches Setting* stelle ich die benötigten Unterrichtsmaterialien (Skript für die Fantasiereise, Liste der Bastel- und Baumaterialien etc.) zur Verfügung.

*Exkursionen in Phase 3 (Ideentransfer) und Phase 4 (Implementierung der Idee):
Stadtteil- und Ortsbegehung und Exkursion zu außerschulischen Partizipationsräumen*

In der Transferphase tauschen sich die Schüler*innen darüber aus, welche Ideen aus der Simulation sie tatsächlich gerne umsetzen wollen, welche Ideen aus dem fiktiven Szenario also zu Inventionen in ihrer und für ihre Lebenswelt werden. Nach Bedarf können hier (erneut) Ortsbegehungen vorgenommen werden. In der abschließenden Implementierungsphase, die – wie der Name andeutet – vor allem Implementivität fördern soll, steht schließlich der Versuch im Vordergrund, die Inventionen als Innovationen umzusetzen. Hierfür können je nach Thema der IfS und den konkreten Inventionen unterschiedliche außerschulische Orte besucht werden. Ziel ist es, Unterstützungsmöglichkeiten für die Umsetzung auszumachen. Dies können beispielsweise lokalpolitische Anlaufstellen, Stadtteilbüros, temporäre Initiativen (beispielsweise zur Quartiersgestaltung) oder Förderlinien sein (siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 4_02). Auch können Schüler*innen in Expert*innengesprächen Erfahrungen beispielsweise von Aktivist*innen oder Vertreter*innen anderer Schulen, die erfolgreich Schüler*innenprojekte umgesetzt haben, einholen. Es handelt sich also um Exkursionen zu unterschiedlichen außerschulischen Lernorten.

Um Inventionen zu implementieren, gilt es, geeignete Kooperationspartner*innen zu identifizieren und Menschen von den entwickelten Inventionen durch Argumentation und Präsentation der Ideen zu überzeugen (Borukhovich-Weis, 2023). Hierbei können digitalisierungsbezogene Kompetenzen in den Bereichen „Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren“, „An der Gesellschaft aktiv teilnehmen“ und „Produzieren und Präsentieren“ (KMK 2017, 16) gefördert werden, wenn etwa das Finden potentieller Unterstützer*innen, Expert*innen oder Initiativen eine internetbasierte Recherche voraussetzt oder die Ergebnisse und Ideen digital aufbereitet und verbreitet werden (z. B. über die Website oder Social-Media-Kanäle der Schule).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die hier vorgestellte IfS in jedem Fall eine Fantasieexkursion beinhaltet und daneben mit weiteren, unterschiedlichen Exkursionsformen angereichert werden kann und sollte. Dass Exkursionen in das schulische Lehren und Lernen eingebunden sind, ist ein wichtiges Qualitätskriterium gelungener Exkursionen (Mitzlaff 2021). Die unterschiedlichen Exkursionen im Zuge der IfS ergänzen die im schulischen Unterricht behandelten Inhalte nicht nur, sondern sind eng mit diesen verwoben. Außerschulisches und schulisches Lernen bedingen sich in der IfS gegenseitig.

Darüber hinaus gelangt die klassische Definition von Exkursionen hier an ihre Grenzen. Durch die miteinander verknüpften Arbeitsphasen in einer fiktiv-fantastischen Welt und der Lebenswelt der Schüler*innen innerhalb und außerhalb der Schule verlangt die IfS ein weites Verständnis von Exkursion und Lernort. Sollen Schüler*innen ihre Lebenswelt aktiv mitgestalten, macht eine Grenzziehung am Schultor keinen Sinn. Die Lebenswelt der Schüler*innen endet weder beim Betreten der Schule noch beginnt sie erst beim Verlassen dieser. Lernorte sind hier also bekannte ebenso wie unbekannte Orte innerhalb und außerhalb der Schule, die betrachtet, kritisiert und im Hinblick auf ihre Veränderbarkeit untersucht werden. Um dies zu ermöglichen, werden sowohl reale Konsultationsangebote erkundet, als auch Orte der Imagination und Utopie.

Exkursionsdidaktisches Setting

Das hier vorgestellte exkursionsdidaktische Setting bezieht sich auf die Gestaltung des öffentlichen Raums der Stadt, in der die Schüler*innen leben. Die Auseinandersetzung mit dem Stadtraum bietet unterschiedliche thematische Anknüpfungspunkte für den sozialwissenschaftlichen (Richter 2018) und geographischen (Adamina et al. 2016) Sachunterricht, die sich in großen Teilen auch auf dörflichen Raum übertragen lassen. Dabei lassen sich im Wesentlichen sämtliche Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen des „Perspektivrahmens Sachunterricht“ (GDSU 2013) fördern (Richter 2018) (siehe *Kompetenzorientierung*). Spitta (2021) argumentiert, dass die Begegnung und Auseinandersetzung der Schüler*innen mit den sie umgebenden räumlichen Bedingungen als „Baustein grundlegender Bildung“ verstanden werden sollten (siehe Infobox 2).

Problemorientierte Frage

Die zentrale problemorientierte Frage im Zuge der IfS lautet: *Wie können wir Ideen zur Veränderung und Gestaltung unseres Wohnorts entwickeln und umsetzen?* Die Gestaltungsideen entwickeln sich in der Fantasieexkursion (Phase 2 der IfS), basieren potentiell auf zuvor getätigten Ortserkundungen (Phase 1 der IfS) und werden potentiell auch durch Exkursionen in Phase 4 der IfS umgesetzt. Diese Exkursionen zielen darauf ab, Initiativen aufzusuchen, die Partizipation für Kindern und Jugendliche fördern.

Exkurs: Kinder und Jugendliche im öffentlichen Raum

Der Begriff „öffentlicher Raum“ suggeriert, dass dieser Raum für alle Menschen zugänglich ist. Tatsächlich ist öffentlicher Raum „immer auch exklusiver Raum“ (Richter 2018, 6). Exklusive Praktiken können monetär oder sozial umgesetzt werden, wenn beispielsweise Eintrittsgelder oder ein Mindestalter eine Bedingung für den Zugang sind (Richter 2018). Öffentliche Räume werden von Stadtpolitiker*innen, aber auch durch Einwohner*innen gestaltet, wenn diese sich öffentliche Stadträume beispielsweise im Zuge von Guerilla- oder Urban Gardening aneignen (Richter 2018). Öffentlicher Raum ist vielfach dadurch gekennzeichnet, dass er nicht den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen entspricht (Herlyn et al. 2003; Braches-Chyrek & Röhner 2016). Dabei wäre es wichtig, die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen einzubeziehen, da Begegnung und Interaktion (unter Gleichaltrigen) im öffentlichen Raum einen wichtigen Beitrag zur Sozialisation und Identitätsbildung leisten (Herlyn et al. 2003; Blinkert 2017; Spitta 2021). So kann der öffentliche Raum Begegnungsort unterschiedlicher Menschen sein, die Kinder und Jugendliche kennenlernen oder beobachten (Behnken & Zinnecker 2019). Er kann Möglichkeiten bieten, die Mobilität zu erweitern (Behnken & Zinnecker 2019) und vielfältige Gelegenheiten der Raumumdeutung bieten, wenn etwa freie oder bebaute Flächen, Baustellen oder Gegenstände von Kindern und Jugendlichen anders als vorgesehen genutzt und damit umgedeutet werden (Behnken & Zinnecker 2019; s. a. Muchow & Muchow 2012 [1935]). Muchow und Muchow (2012 [1935]) sprechen davon, dass Kinder und Jugendliche Räume „umleben“. In den letzten Jahrzehnten sind aufgrund der Überbauung zahlreicher Freiflächen und des gesteigerten Autoverkehrs öffentliche Räume deutlich zurückgegangen, in denen sich Kinder und Jugendliche geschützt begegnen, miteinander spielen und interagieren können (Blinkert 2017). Heute halten sich Kinder vielfach in geschlossenen Räumen oder im direkten Umfeld ihres Zuhauses auf, oder sie werden von Erwachsenen zu verabredeten Zeiten an bestimmte Orte begleitet (Spitta 2021; Fölling-Albers 2001). So fehlen einigen Kindern wichtige räumliche Erfahrungen in ihrem Wohnumfeld (Spitta 2021). Die Raumerfahrungen variieren allerdings je nach „Wohnort, sozialer Herkunft, Geschlecht und Ethnie“ der Kinder und Jugendlichen (Spitta 2021.; s. a. Fölling-Albers 2001). Besonders marginalisierten und benachteiligten Kindern und Jugendlichen fehlen Erfahrungen im Nahraum und Identifikationsmöglichkeiten mit ihrem Wohnumfeld (Spitta 2021).

Infobox 2

Wenn die IfS Schüler*innen räumliche Erfahrungen an öffentlichen Orten ermöglicht, verfolgt sie mehrere Ziele: Möglichst alle Kinder und Jugendliche – auch marginalisierte – sollen ihre Umgebung wahrnehmen, erkunden und (besser) kennenlernen. Sie sollen die Veränderbarkeit von Raum erfahren und angeregt werden, diesen zu verändern, damit wiederum eine stärkere Identifikation mit ihrem Nahraum (Spitta 2002) und Partizipation ermöglicht wird. Damit verfolgt die IfS Ziele einer inklusiven politischen Bildung im Sachunterricht, die umfasst, dass „die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen – unabhängig von sozialen Kategorien wie z. B. Geschlecht, Alter, Gesundheit oder Ethnizität“ angestrebt wird (Kallweit & Woloschuk, 2022).

Die IfS ist anschlussfähig an Initiativen für ein „Recht auf Stadt“ (Lefebvre 2016) für alle Menschen (Gryl et al., 2023) bzw. an Initiativen zur Eroberung und Aneignung des öffentlichen Raums (Rauterberg 2013). Einige Initiativen unterschiedlicher Akteur*innen (Kindheitsforscher*innen und Stadtplaner*innen) verfolgen das Ziel, vorhandenen öffentlichen Raum *insbesondere* für Kinder und Jugendliche zu schützen und neuen öffentlichen Raum für sie zu erschließen (Behnken & Zinnecker 2019; s. a. Blinkert et al. 2015; Richard-Elsner 2017). Richter (2018, 8; basierend auf Hirschman 1988, 106) argumentiert, dass klassische politische Partizipation (etwa durch die Teilnahme an Wahlen oder die Mitarbeit an politischen Initiativen) „eher Raum für Misserfolgserebnisse lässt [...] und nicht uneingeschränkt zu befürworten“ sei. Zudem sind Kinder von politischen Wahlen ausgeschlossen und „ihre Perspektive in partizipativen Planungsprozessen unterrepräsentiert“ (Pokraka 2021, 41). Andere Formen der Beteiligung – beispielsweise an den genannten Initiativen zur (Rück-) Eroberung des städtischen Raumes – könnten hingegen „das Selbstwertgefühl [und die] soziale[n] Kompetenzen“ fördern und Grundschüler*innen „viele kreative Möglichkeiten für Beteiligung [bieten] [...], bei denen der Gemeinsinn und die Verantwortung für das eigene Umfeld gefördert werden“ (Richter 2018, 7).

Im Folgenden erläutere ich, wie die Reflexion und Gestaltung des öffentlichen Wohnraums durch Schüler*innen im Zuge der IfS angeregt werden soll.

In *Phase 1* der IfS führt die Lehrkraft in die Unterrichtsreihe ein und erläutert, dass sich die Klassen in den kommenden Unterrichtseinheiten mit dem Thema „Stadt“ beschäftigt. Dabei dürfen die Schüler*innen als Stadtplaner*innen, Forscher*innen und Gestalter*innen agieren. Um direkt als Forscher*innen einzusteigen, erhalten die Schüler*innen eine *Erkundungsaufgabe*: Die Schüler*innen sollen Orte in ihrem Schul- bzw. Wohnumfeld aufsuchen und beschreiben, an denen sie sich gerne aufhalten und solche Orte, die ihnen nicht gefallen. Den Schüler*innen steht frei, ihre Eindrücke schriftlich oder als Skizze, analog oder digital festzuhalten. Es ist sinnvoll, den Schüler*innen für diese Aufgabe einige Tage Zeit zu geben, so dass sie die Erkundungen in ihren Alltag einbinden können. Zur Konkretisierung erhalten die Schüler*innen eine Beobachtungskarte für einen Lieblingsort und eine für einen unbeliebten Ort (siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 1_01). Die

Ergebnisse der Beobachtungen werden in Kleingruppenarbeit besprochen und dann in der Klasse gesammelt (siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 1_02).

In *Phase 2* findet die Simulation statt, in der die Schüler*innen an einem (fiktiven) Innovationsprozess teilnehmen: Dafür präpariert die Lehrkraft vorab das Klassenzimmer, indem Gruppentische gebildet, mit Bastel- und Baumaterialien ausgestattet, die einführende (analoge oder digitale) Präsentation sowie ggf. begleitende Musik vorbereitet werden (siehe *Vorbereitung und Material*; → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 2_01, → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 2_02). Die Schüler*innen betreten den Klassenraum und finden sich selbstständig oder durch die Lehrkraft vorgegeben an einen der Gruppentische ein. Die Lehrkraft führt mit der *Fantasiereise* in das fiktive Szenario ein: Wir leben in einer fernen Zukunft, in der die Menschen neue Planeten entdecken, die der Erde ähnlich sind. Auf einem dieser Planeten – auf Innovasien – möchten sich Menschen niederlassen. Dort fehlen allerdings noch Städte. Auf der Erde sind die Menschen in vielerlei Hinsicht mit der Beschaffenheit der Städte unzufrieden. Die Lehrkraft kann hier auf konkrete Problemfelder eingehen, die in Phase 1 von den Schüler*innen identifiziert wurden und diese nach Bedarf durch Nennung allgemeiner Probleme ergänzen, wie Leerstand, ein hohes Verkehrsaufkommen mit hoher Feinstaubbelastung, fehlende Grünflächen und fehlende soziale Aktivitäten in den Innenstädten für vielfältige Bevölkerungsgruppen (Krautter 2018). Auf Innovasien sollen also neue Städte errichtet werden, die für alle Menschen schön sind. Auf Innovasien dürfen aber nicht nur Erwachsene bestimmen, sondern auch Kinder. Daher nehmen die Schüler*innen an einer Stadtratssitzung teil, die zum Ziel hat, Ideen für neue Städte auf Innovasien zu entwickeln. Wichtig ist, dass die Lehrkraft an dieser Stelle betont, dass es keine richtigen oder falschen Lösungen für die Städte gibt, sondern diese nach den Vorstellungen der Schüler*innen gestaltet werden dürfen. Aus diesem Grund entfällt auch eine Benotung für die erbauten Städte. Nach der Einführung durch die Lehrkraft überlegen die Schüler*innen kurz in *Einzel- oder in Partner*innenarbeit*, wie die neuen Städte gestaltet werden sollen (siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 2_03) und starten dann in ihrer Gruppe in die zeitlich intensivste Arbeitsphase: Die *Konstruktionsphase*. Ein kurzer Impuls (siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 2_04) leitet diese ein. Mit Hilfe des motivierenden haptischen Materials gestalten die Schüler*innen aktiv ihre Städte. Die Rolle der Lehrkraft (siehe Abschnitt *Die Rolle der Lehrkraft*) ist insbesondere in dieser freien Arbeitsphase zentral. Die Lehrkraft steht den Schüler*innen bei Fragen und Problemen zur Seite, so dass diese nach Möglichkeit nicht zu Frustration führen. Wie eine empirische Studie (Borukhovich-Weis, in Vorbereitung) zum Einsatz der IfS im Frühjahr 2022 an elf Grundschulen mit N=240 Schüler*innen zeigt, können unterschiedliche Probleme, wie Zeitdruck oder soziale Konflikte, die aktive Beteiligung der Schüler*innen am Innovationsprozess hemmen (siehe auch Infobox 3).

Praktischer Hinweis: Aktivitätshemmende Faktoren im Zuge der IfS

Konstruktions- und Materialprobleme: Die Schüler*innen gelingt es nicht, etwas zu bauen (beispielsweise einen hohen Turm, eine Schaukel oder einen Baum). Die Lehrkraft sollte zu (alternativen) Lösungswegen anregen, indem beispielsweise Mitschüler*innen der Gruppe miteinbezogen werden, oder – sollten auch die anderen Schüler*innen keine Lösungsideen haben – indem sie beim Bauen hilft. Probleme dieser Art sind in der genannten empirischen Studie in allen teilnehmenden Grundschulklassen aufgetreten.

Konkurrenzdenken und Zeitdruck: Dies kann umfassen, dass die Schüler*innen den Eindruck haben, dass andere Gruppen weiter in der Gestaltung der Städte vorangeschritten sind oder bessere Ergebnisse erzielen. Dem sollte die Lehrkraft möglichst wertschätzend und ermutigend entgegentreten, indem sie beispielsweise darauf hinweist, dass Städte sehr unterschiedlich gestaltet sind und auch Teilkonstruktionen wertvolle Ideen zur Stadtgestaltung beinhalten können und die Gruppe bei der Vorstellungsrunde erzählen kann, welche Ideen sie hat, die noch nicht baulich umgesetzt wurden. Konkurrenzdenken kann auch umfassen, dass Schüler*innen der Meinung sind, andere Schüler*innen (aus anderen Gruppen) imitieren ihre Baukonstruktionen. Hier sollte die Lehrkraft Verständnis zeigen – schließlich sind Schüler*innen in der Schule geradezu dazu angehalten, ihre Leistungen im direkten Vergleich zu ihren Mitschüler*innen zu positionieren – und dennoch darauf eingehen, dass die Imitation einer Idee eher ein Kompliment darstellt und ein typisches Moment von Entwicklungsprozessen darstellt. Konkurrenzdenken ist in der Studie vereinzelt, Zeitdruck relativ häufig aufgetreten. Im Zuge der genannten Studie wurde der Zeitdruck verringert, indem die Konstruktionszeit verlängert wurde (für genaue Zeitangaben hierzu siehe *Ablauf*).

Ideenlosigkeit oder Unsicherheit: Wenn Schüler*innen weder zu zeichnen noch zu bauen beginnen bzw. sich nicht mit ihren Mitschüler*innen austauschen, kann das daran liegen, dass ihnen Ideen fehlen, um sich an der Gestaltung zu beteiligen, oder dass sie unsicher sind, wie sie ihre Ideen umsetzen können. In der Studie ist ein derartiges Problem nur bei zwei der 240 Schüler*innen erkannt worden. Es ließ sich dadurch lösen, dass die betreffenden Schüler*innen nach ihren Interessen oder Ideen gefragt wurden und ihnen Hilfestellung beim Bauen angeboten wurde. In weiteren Fällen hinderten allerdings nicht Zweifel an der eigenen Idee, sondern Konflikte in der Arbeitsgruppe (s. u.) einzelne Schüler*innen daran, sich zu beteiligen.

Soziale Konflikte: Wenn sich Schüler*innen in der Gruppenarbeitsphase gegenseitig ausgrenzen und mobben, indem sie beispielsweise das Bastelmaterial nicht aufteilen oder die Ideen der Mitschüler*innen zur Stadtgestaltung abwerten, kann die Arbeitsphase scheitern und Schüler*innen verweigern sich (temporär) der Arbeitsphase. In der genannten Studie waren derartige Probleme in drei Gruppen erkennbar. Davon erwies sich bei zwei Gruppen die Gruppenzusammensetzung als problematisch. Es sollte vermieden werden, dass Schüler*innen, zwischen denen sich derartige Verhaltensmuster zeigen, in einer Gruppe zusammenarbeiten (für Hinweise zur Gruppenzusammensetzung siehe Abschnitt *Die Rolle der Lehrkraft*).

Infobox 3

Insgesamt, das zeigt die bisherige Erfahrung, zeichnet sich die Simulation dadurch aus, dass sie Schüler*innen in hohem Maße motiviert und aktiviert (Borukhovich-Weis, in Vorbereitung). Die genannten Probleme sind im Zuge der Studie (und weiteren Vorstudien) entweder in wenigen Fällen aufgetreten oder ließen sich im Rahmen der Durchführung lösen (Borukhovich-Weis, in Vorbereitung). Während die Schüler*innen also meist relativ lange und konzentriert an ihren Projekten arbeiten, eröffnet sich für die Lehrkraft die Gelegenheit, Gespräche im kleineren Kreis mit Schüler*innen zu führen, indem sie etwa nach ihren Vorstellungen einer schönen Stadt oder ihren Konstruktionsideen gefragt werden. Die Schüler*innen nehmen hier die Rolle derjenigen ein, die der Lehrkraft etwas erklären und (anhand ihrer Modelle) zeigen.

Zudem stellen Konstruktionsschwierigkeiten der Schüler*innen sowie Konkurrenzdenken nicht nur Probleme dar, die es auszuräumen gilt, sondern nach meiner Auffassung auch mögliche *Anknüpfungspunkte für weiterführende Lernprozesse*: Ausgehend von den Problemen der Schüler*innen beim Bauen bestimmter Objekte lassen sich Inhalte der technischen (Möller et al. 2021) und der naturwissenschaftlichen (Giest 2017) Perspektive erarbeiten. Ersteres könnte umfassen, anhand des „Entwicklungskreises technischer Entwicklungen“ (Mammes & Schäffer 2019, 129) zu untersuchen, wie sich etwa eine stabile Schaukel konstruieren lässt. Der Vorteil hierbei ist, dass die erste Phase des Kreislaufes, das „Wahrnehmen eines technischen Problems“ (Mammes & Schäffer 2019, 129)⁶, bereits in der Simulation durch das haptische Arbeiten der Schüler*innen erfolgt ist. Das technische Problem entspringt somit den Handlungen der Kinder und wird nicht vorgegeben. Aus der Konstruktionsphase lassen sich zudem unter-

6 Die weiteren Phasen lauten „Technisches Problem formulieren“, „Vorhandene oder neue technische Lösungsideen suchen“, „Technische Lösung umsetzen (Konstruktion/Rekonstruktion), testen und optimieren“, „Technische Lösung reflektieren“ (Mammes & Schäffer 2019, 129).

schiedliche naturwissenschaftliche Fragen ableiten, wie beispielsweise: „Warum haftet Klebstoff nicht auf allen Materialien (gleich gut)?“, oder: „Warum kippt ein Baum um, wenn er zu schwer wird?“. Die Problematik von Konkurrenzdruck, Urheber*innenrecht und Imitation ist wiederum anschlussfähig, um Merkmale von Innovationen und Innovationsprozessen, wie Aspekte der relativen Neuheit und Kollaboration (s. o.), im Unterricht zu behandeln.⁷ Es lässt sich zudem besprechen, inwiefern die Simulation den Schüler*innen ermöglicht hat, kreativ zu arbeiten.⁸

Am Ende der Konstruktionsphase räumen die Schüler*innen den Klassenraum auf und es werden als Dokumentation Fotos der Stadtmodelle gemacht. An die Konstruktionsphase schließt dann die *Präsentation der Ergebnisse* an. Die Schüler*innen versammeln sich jeweils um das Modell einer Gruppe. Die Gruppenmitglieder stellen die Modelle vor und beantworten Fragen. Diese Phase ist wichtig, um den Schüler*innen Wertschätzung für ihre Konstruktionen entgegenzubringen. Sie sollte keinesfalls zu kurz ausfallen. Nach Möglichkeit werden die Modelle dann weiterhin im Klassenraum (etwa auf Regalen oder Tischen an der Seite) ausgestellt. Im Anschluss an die Vorstellung der Ergebnisse erfolgt der „Rückflug“ von der Fantasiereise (siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 2_01, → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 2_02).

Anknüpfungspunkte für weiterführende Lernprozesse kann die Lehrkraft während der Konstruktionsphase sammeln, außerdem kann sie im Zuge der Ergebnispräsentation gezielt Fragen zu bestimmten Aspekten stellen (z. B.: „Gibt es etwas, das ihr bauen wolltet, aber es hat nicht geklappt?“, „Was war das?“, „Warum hat es nicht geklappt?“ oder „Was hat dir (nicht) geholfen, Ideen zu entwickeln?“, „Was hat dir (nicht) geholfen, deine Ideen umzusetzen?“). Diese können dann zu einem späteren Zeitpunkt im Unterricht wieder aufgegriffen werden.

In Phase 3 erfolgt zunächst die *Reflexion der Simulation*. Beispielsweise im Sitzkreis tauschen sich die Schüler*innen über ihre Erfahrungen mit der Methode aus. Ziel ist es zum einen, dass die Schüler*innen selbst die Simulation sowie ihre Ideenentwicklung und ihr Handeln darin reflektieren und zum anderen, dass die Lehrkraft mehr über etwaige hemmende und förderliche Einflussfaktoren auf die Ideengenerierung erfährt, um ggf. weitere Simulationen z. B. im Hinblick auf das verwendete Material anzupassen (für Impulse und Fragen hierzu siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 3_01). Im zweiten Teil von Phase 3 erfolgt der *Ideentransfer*. Hierbei findet ein Abgleich zwischen den in Phase 1 gesammelten Problemen und den entwickelten Ideen statt. Zunächst reflektieren die Schüler*innen anhand eines Arbeitsblatts, welche Ideen sie gerne auf den Weg

7 Als Grundlage, um Innovation und Innovationsprozesse im Unterricht zu analysieren, finden sich Vorschläge und Systematisierungen bei Borukhovich-Weis (2023).

8 Zu Bedingungen für kreatives Denken und Handeln (in Schule und Unterricht) siehe Borukhovich-Weis et al. (im Druck).

bringen würden (siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 3_02). Anhand von (analogem oder digitalem) Kartenmaterial können die Schüler*innen dann in Gruppen- oder Partner*innenarbeit gezielt überlegen, welche Ideen sie gerne an welchen Orten in der Stadt umsetzen möchten. Erlaubt es die Zeit, ist auch eine erneute Ortsbegehung möglich, in der die Schüler*innen – nun mit den Eindrücken der Simulation ausgestattet – ihre Stadt dahingehend erkunden, was sich neu bzw. besser gestalten ließe. Die Ergebnisse dieser Phase lassen sich im Klassenverband sammeln und sortieren.

In *Phase 4* wird die Umsetzung angestrebt. Die Ergebnisse aus Phase 3 geben hier die Stoßrichtung vor. Diese können umfassen, dass die Schüler*innen sich dafür einsetzen wollen, dass mehr Grünflächen angelegt werden, die Müllbeseitigung an öffentlichen Orten verbessert wird, die Verkehrssicherheit für Fußgänger*innen erhöht wird oder ein bestimmter Ort, wie ein öffentlicher Platz oder Spielplatz, umgestaltet werden soll. Es gilt also anhand von zwei Fragen eine Strategie zur Implementierung zu entwickeln:

- Erstens: *Wer ist für den jeweiligen Bereich politisch zuständig?* Wird diese Frage im Unterricht erörtert, setzen sich Schüler*innen mit dem bestehenden politischen System und den darin wirkenden Organen auf kommunaler Ebene auseinander. Ein Lerngegenstand, der „für Kinder zunächst wenig anschaulich“ ist (Richter 2018, 5), soll damit problemorientiert in den Unterricht einfließen.
- Um neben formaler Stadtpolitik auch das (informelle) Bürger*innenengagement als Form der politischen Beteiligung kennenzulernen und zugleich zur Umsetzung nutzbar zu machen, lautet die zweite Frage: *Welche Kooperationspartner*innen könnten dabei unterstützen, die Ideen zu implementieren? Gibt es Initiativen, die ähnliche Ziele verfolgen und denen sich die Schüler*innen anschließen könnten?*

Die Schüler*innen erarbeiten zunächst kooperativ anhand eines „Placemat“ (Brüning & Saum 2017, 25), wer sie bei der Umsetzung unterstützen kann. Die Ergebnisse der empirischen Studie (Borukhovich-Weis, in Vorbereitung) zeigen hier ein insgesamt rudimentäres Verständnis. So hatten Schüler*innen vielfach keine Vorstellung, wer ihnen dabei helfen kann, Ideen umzusetzen oder gaben an, dass Gott, die Eltern oder die*der Bundeskanzler*in dies tun könnten (Borukhovich-Weis, in Vorbereitung). Dies war auch an Schulen der Fall, die über aktive Schüler*innenparlamente verfügen (Borukhovich-Weis, in Vorbereitung). Ich empfehle daher, durch gezielte Recherche das Verständnis der Schüler*innen zu erweitern. Da Bürger*inneninitiativen ebenso wie Aktivitäten der Lokal- bzw. Kommunalpolitik vermutlich sehr heterogen ausfallen, kann hier keine Musterrlösung vorgegeben werden – Lehrkräfte sind in der Pflicht, sich vor Ort über Beteiligungsmöglichkeiten und Initiativen zu informieren. Die hier vorgestellte Übersicht kann exemplarisch herangezogen werden (siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 4_02 „(Außer-) schulische Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche“).

Werden lokale Kooperationspartner*innen schließlich identifiziert, „können sich langfristige Projekte ergeben, in denen Partizipation der Kinder an den Ereignissen in ihrem Stadtteil gefördert wird“ (Richter 2018, 8). Ein Beispiel wäre das bundesweite Kinderverkehrsgutachten, das in Zusammenarbeit mit dem Verkehrsclub Deutschland e.V. (VCD) entstanden ist (Spitta 1997). Die Intensität und Dauer von Phase 4 ist daher von unterschiedlichen Faktoren (entwickelte Interventionen, politische Initiativen und Kooperationspartner*innen vor Ort, Möglichkeiten der Verankerung im Unterricht) abhängig und kann stark variieren. Nachdem nun die theoretischen Grundlagen der BfI und IfS sowie die Umsetzungsmöglichkeiten unterschiedlicher Exkursionsformen im Zuge der IfS dargestellt wurden, folgen weitere Hinweise zur konkreten Umsetzung (Material, Ablauf etc.) und der fachdidaktischen Einordnung (Angaben zu Klassenstufen, Kompetenzorientierung etc.).

Angabe zur Klassenstufe

Die hier vorgestellte IfS kann (jahrgangsübergreifend) in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 der Grundschule durchgeführt werden. Für die Jahrgangsstufe 1 und ggf. 2 sind aufgrund der sich noch entwickelnden Lesekompetenz der Schüler*innen die Arbeitsblätter wegzulassen bzw. anders in den Unterricht einzubauen. Die Methode eignet sich ebenfalls für den Einsatz in der Sekundarstufe I und II sowie in der Erwachsenenbildung.

Dieser breite Einsatz des Settings ist dadurch begründet, dass die IfS zahlreiche Varianten der Differenzierung bietet: Größe des Exkursionsgebiets, Grad der Selbstständigkeit auf den Exkursionen, Art und Tiefe der (digitalen oder analogen) Problemdokumentation, Komplexität und Anzahl der identifizierten Probleme, Komplexität der innovativen Ideen und deren Aushandlung, Elaboriertheit der Präsentation, Grad der Professionalität im Zuge der Implementation der Ideen. Ich empfehle, in allen Klassenstufen die haptische Komponente zu nutzen, da sie gegenüber einer vorrangig abstrakten Ideenfindung, wie Erprobungen zeigen, Vorteile bzgl. des gemeinsamen kreativen Arbeitens hat.

Kompetenzorientierung

Kompetenzorientierung nach dem „Perspektivrahmen Sachunterricht“ der GDSU (2013)

- Im Bereich der sozialwissenschaftliche Perspektive (GDSU 2013, 29-30) werden folgende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH) sowie Themenbereiche (TB) gefördert:
 - DAH SOWI 1: „An ausgewählten gesellschaftlichen Gruppen partizipieren“,
 - DAH SOWI 2: „Argumentieren sowie zwischen Einzelnen oder zwischen Gruppen mit unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen verhandeln“,
 - DAH SOWI 6: „Gesellschaftsbezogene Handlungen planen und umsetzen“,

- TB 2: „Politische Entscheidungen“ und
- TB 3: „Das Gemeinwohl“.
- Im Bereich der geographische Perspektive (GDSU 2013, 47) werden folgende DAHs und TBs gefördert:
 - DAH Geo 1: „Räume und Lebenssituationen in Räumen wahrnehmen, Vorstellungen und Konzepte dazu bewusst machen“,
 - DAH Geo 2: „Räume erkunden, untersuchen und Ergebnisse dokumentieren“,
 - TB Geo 2: „Menschen nutzen, gestalten, belasten, gefährden und schützen Räume“ und
 - TB Geo 4: „Entwicklungen und Veränderungen in Räumen“.

Kompetenzorientierung nach den KMK-Vorgaben zur „Bildung in der Digitalen Welt“ (KMK 2017):

- Aus Kompetenzbereich 1 „Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren“ werden folgende Kompetenzen gefördert: „Arbeits- und Suchinteressen klären und festlegen“, „Suchstrategien nutzen und weiterentwickeln“, „In verschiedenen digitalen Umgebungen suchen“, „Relevante Quellen identifizieren und zusammenführen“, sowie „Informationen und Daten analysieren, interpretieren und kritisch bewerten“ (KMK 2017, 16).
- Aus Kompetenzbereich 2 „Kommunizieren und Kooperieren“ wird insbesondere die Kompetenz „An der Gesellschaft aktiv teilhaben“ gefördert (KMK 2017, 17).
- Aus dem Kompetenzbereich 3 „Produzieren und Präsentieren“ werden insbesondere die Kompetenzen „Entwickeln und Produzieren“ sowie „Weiterverarbeiten und Integrieren“ (KMK 2017) gefördert.

Vorbereitung und Material

Phase 1

- Arbeitsblatt mit Beobachtungsaufgaben (siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 1_01)
- Material für die Erkundung
 - Klemmbrett, Stifte
 - Digitale Endgeräte (Diktiergerät, Tablet, Fotokamera, ggf. kann hier auf „Bring your own device“ (BYOD) zurückgegriffen werden.⁹)
 - Digitale Mapping-Tools/Analoges Kartenmaterial
- Arbeitsblatt, um die Ergebnisse in Kleingruppen zu besprechen und in der Klasse zu sammeln (siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 1_02)

⁹ Zu Nutzungsmöglichkeiten, Vor- und Nachteilen von BYOD s. Kammerl (2016).

- (digitales/analogen) Kartenmaterial und Plakate für die Ergebnisse mit den entsprechenden Überschriften (siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 1_02)
- Klebezettel/Post-its

Phase 2

- Gruppentische für bestenfalls 3 bis 4 Schüler*innen mit Material vorbereiten
- Präsentation zur Gestaltung der Fantasiereise/Einführung in die Simulation (siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 2_01)
- Skript zur Gestaltung der Fantasiereise/Einführung in die Simulation und zur Gestaltung des Rückflugs (siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 2_02)
- Musikrekorder bzw. Abspielmöglichkeit für Musik/Raketenstartgeräusche
- Arbeitsblatt zur individuellen Reflexion (siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 2_03)
- Bastel- und Baumaterial (siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 2_04)
- Vorlage zum Basteln von Tischnummern (siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 2_05)
- Fotokamera
- Stadtmodelle

Phase 3

- Impulsfragen zur Reflexion der Simulation (siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 3_01)
- Arbeitsblatt zum Ideentransfer (siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 3_02)
- Stadtmodelle der Schüler*innen oder Fotodokumentation der Modelle
- Digitales/analogen Kartenmaterial der (erkundeten) Umgebung

Phase 4

- Arbeitsblatt zu Umsetzungsmöglichkeiten der Ideen (siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 4_01) und die dazugehörigen Placemats
- Individuelle Rechercheergebnisse zu kommunalen Initiativen zur Gestaltung des öffentlichen Raums (zur Orientierung bzw. Inspiration siehe → **digitales Zusatzmaterial**, Anlage 4_02)

Ablauf

Tab. 1: Verlaufsplan zur Durchführung der Innovativität fördernden Simulation in Verbindung mit unterschiedlichen Exkursionen

Phase	Einheit	Erläuterung	Material	Dauer
(1) Reflexion und Problem- identifikation	Einführung in die Unter- richtseinheit durch die Lehrkraft	Lehrkraft erläutert, dass Schüler*innen in der kommenden Unterrichtseinheit ihren Stadtteil entdecken und mitgestalten. Dafür dürfen sie ihren Stadtteil erkunden, Ideen entwickeln und gemeinsam versuchen, diese umzusetzen. Lehrkraft erläutert erste Aufgabe für die Schüler*innen, händigt Arbeitsblatt und Erkundungsma- terial aus.	digitales Zusatz- material , Anlage 1_01, Material für die Erkun- dung	ca.15 Min.
	Ortserkun- dung durch die Schüler*innen		s. o.	indivi- duell
	Ergebnis- austausch in Kleingruppen	Die Schüler*innen tauschen sich zu zweit oder zu dritt mithilfe von Leitfragen zu ihren Ergebnissen aus.	digitales Zusatz- material, Anlage 1_02	15 Min.
	Sammlung der Ergebnisse im Plenum	Die Lehrkraft stellt vier Plakate mit vier Themen vor. Die Schüler*in- nen versammeln sich im Sitzkreis um die Plakate. Zu jedem Thema schreiben die Schüler*innen ihre Gedanken auf Klebezettel. Die Klebezettel werden gesammelt und sortiert. Alternativ zu Plakat 1 können die besuchten Orte auch in einer Karte eingezeichnet/markiert werden.	digitales Zusatzmaterial, Anlage 1_02 (Als Vorlage für die Plakate), (digi- tales/analogen) Kartenmaterial	25 Min.
	Ausblick	Die Lehrkraft gibt einen Ausblick auf die nächsten Unterrichts- stunden: Im Zuge einer Reise zu einem fernen Planeten werden die Schüler*innen Ideen zur Gestal- tung von Städten entwickeln.		5 Min.
Gesamtdauer Phase 1 = eine Unterrichtsstunde (exkl. der individuellen Ortsbe- gehung und Einführung)				

Phase	Einheit	Erläuterung	Material	Dauer
(2) Ideenentwicklung	Einführung	Die Lehrkraft führt anhand einer Fantasiereise in das fiktive Szenario ein. Eine (analoge oder digitale) Präsentation sowie Musik unterstützen dabei.	digitales Zusatzmaterial, Anlage 2_01, digitales Zusatzmaterial, Anlage 2_02, Musik	5-10 Min.
	Kurze Reflexion	In Einzel- oder Partner*innenarbeit überlegen die Schüler*innen, wie ihre Stadt gestaltet werden soll.	digitales Zusatzmaterial, Anlage 2_03	5 Min.
	Aushandlungs- und Konstruktionsphase	Die Schüler*innen tauschen sich zunächst zu ihren Notizen aus der Reflexionsphase aus und starten dann die Aushandlung, das Konstruieren und Bauen.	digitales Zusatzmaterial, Anlage 2_04, Bastel- und Baumaterial	Mindestens 60 Min.
	Aufräumphase	Die Materialien werden aufgeräumt. Die Stadtmodelle werden im Klassenraum ausgestellt (auf den Gruppentischen oder – nach Verfügbarkeit – auf anderen geeigneten Freiflächen. Von den Modellen werden Fotos gemacht.	Fotokamera	ca. 5-10 Min.
	Präsentation der Ergebnisse	Die Schüler*innen stellen sich ihre Stadtmodelle vor.	Stadtmodelle	35 Min.
	Rückreise zur Erde	Die Lehrkraft führt mit einer erneuten Fantasiereise vom Planeten Innovasion zurück auf die Erde. Dies kann erneut anhand der (analogen/digitalen) Präsentation und Musik erfolgen.	digitales Zusatzmaterial, Anlage 2_01, digitales Zusatzmaterial, Anlage 2_02, ggf. Musik	ca. 5-10 Min.
Gesamtdauer Phase 2 = drei Unterrichtsstunden				
(3) Ideen-transfer	Reflexion der Simulation	Im Sitzkreis werden die Erfahrungen der Schüler*innen anhand von Impulsfragen der Lehrkraft besprochen.	digitales Zusatzmaterial, Anlage 3_01	10 Min.
	Ideentransfer in Partner*innenarbeit	Die Schüler*innen beraten zunächst anhand eines Arbeitsblatts, welche Ideen sie gerne umsetzen würden und tauschen sich dazu in Partner*innenarbeit aus.	digitales Zusatzmaterial, Anlage 3_02, Stadtmodelle oder Foto-dokumentation der Stadtmodelle	20 Min.
	Ideentransfer im Klassenverband	Die Schüler*innen sammeln mit der Lehrkraft Ideen, die umgesetzt werden sollen, und priorisieren beispielsweise indem sie abstimmen.		15 Min.
Gesamtdauer Phase 3 = eine Unterrichtsstunde (ggf. zzgl. weiterer Ortsbegehungen, siehe <i>Exkursionsdidaktisches Setting</i>)				

Phase	Einheit	Erläuterung	Material	Dauer
(4) Implementierung der Idee	Möglichkeiten der Umsetzung erarbeiten	In Kleingruppen erarbeiten die Schüler*innen anhand eines Placemat Möglichkeiten der Umsetzung ihrer Ideen.	digitales Zusatzmaterial, Anlage 4_01, ein Placemat für jede Gruppe	20 Min.
	Sammlung der Ideen zur Umsetzung in der Klasse	Die Kleingruppen stellen ihre Ergebnisse vor. Die Lehrkraft hält die Ideen an der Tafel, dem Smartboard etc. stichpunktartig fest.		15 Min.
	Weitere Möglichkeiten der Umsetzung kennenlernen	Die Lehrkraft stellt (weitere) Möglichkeiten der Umsetzung vor und diskutiert mit den Schüler*innen, welche Initiativen bzw. potentielle Kooperationspartner*innen kontaktiert werden sollen.	individuell recherchierte (lokale) Möglichkeiten der Umsetzung	10 Min.
	Individuelle Planungsphase	Je nachdem, welche Ideen wie umgesetzt werden sollten, wird eine Umsetzungsstrategie entwickelt. Im Zuge von einer/mehreren Exkursion/en werden mögliche Kooperationspartner*innen aufgesucht. Hierfür werden von den Wünschen Präsentationen, Videos oder Handreichungen erstellt. Hier empfiehlt sich fächerverbindender Unterricht beispielsweise mit Deutsch- und Kunstunterricht.	digitales Zusatzmaterial, Anlage 4_02, individuell	individuell
Gesamtdauer Phase 4 = Mind. eine Unterrichtsstunde, zahlreiche Anknüpfungspunkte für weitere Einheiten.				

Differenzierung im inklusiven Klassenraum

Der Einsatz von haptischem Material im Zuge der Simulation schafft eine gemeinsame Kommunikationsgrundlage, die nicht nur die Kreativität aller anregt, sondern auch Inklusionsschüler*innen in die Gestaltung einbezieht (siehe Abschnitt *Zur Grundlage und Gestaltung der Innovativität fördernden Simulation*).

Die IfS kann über viele Altersstufen hinweg durchgeführt werden. In der Methode angelegt sind dabei zahlreiche Differenzierungsoptionen. Für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und unterschiedlich stark ausgeprägte kognitive Kompetenzen kann das Abstraktionsniveau angepasst werden:

- Sachverhalte und Probleme können sowohl auf einfachem Niveau beschrieben werden als auch komplex unter Hinzuziehen immer weiterer Faktoren und Akteur*innen.
- Die Erkundung der Orte durch Schüler*innen (siehe Hinweise zu Phase 1 der IfS im Abschnitt *Exkursionsdidaktisches Setting*) muss nicht obligatorisch in die

Unterrichtsreihe als Hausaufgabe integriert werden, sondern kann auch als gemeinsame Exkursion stattfinden. Umgekehrt lässt sich die Beobachtungsaufgabe im Sinne einer natürlichen Differenzierung individuell anpassen: So können Schüler*innen mehrere Orte erkunden bzw. diese unterschiedlich umfangreich beschreiben.

Raumkonzepte

Räume als soziale Konstruktion: Die IfS ermuntert die Schüler*innen, über alternative Raumkonstruktionen in einem möglichst offenen Setting nachzudenken, ohne dass dominante Raumproduktionen (z. B. Gestaltungsentscheidungen auf Basis finanzieller Grenzen) diese zugleich überdecken.

Räume als Kategorie der Sinneswahrnehmung: Auch die Kategorie des Wahrnehmungsraums spielt eine Rolle, etwa, wenn es um die Benennung von subjektiv wahrgenommenen Problemen im Zuge der Phase 1 der IfS geht. Durch den Austausch in der Klasse findet ggf. auch eine soziale Konstruktion von Problemräumen statt.

Weitere zentrale fachdidaktische Ansätze

Räumliche Orientierung, Politische Bildung und Demokratiebildung, Digitalisierungsbezogene Bildung

Transfer

Die Methode ist beliebig auf räumliche Gestaltungsfragen transferierbar, wenn menschliches Wirken auf Naturräume zu verzeichnen ist oder verschiedene gesellschaftliche Interessen in Konflikt stehen. In für den Sachunterricht geeigneter Komplexität sind Fragen des „Rechts auf Stadt“ (Gryl et al., im Druck; basierend auf Lefebvre 2016) und der Lebensqualität in Städten und Gemeinden (z. B. Mobilitäts-, Grün- oder Spielflächen, Gestaltung von Wohnraum) und der Nachhaltigkeit in der Stadt (z. B. Luftqualität, Lärm) zu bearbeiten. Dabei können Siedlungen unterschiedlichen Maßstabs, gerne mit Ähnlichkeiten zum Ort der Schule, genutzt werden. Auch sind anspruchsvollere Fragen mit größerer systemischer und fachlicher Komplexität, etwa globale Konsumketten oder Energiegewinnung, an die Methode anschlussfähig. Darüber hinaus ist die Methode durch den ästhetischen Zugang über von den Schüler*innen gestaltete, konstruierte und erbaute Modelle anschlussfähig an ästhetisches (Richter 2003), technisches (Möller et al. 2021) und naturwissenschaftliches (Giest 2017) Lernen.

Kommentierte Leseempfehlung

- Gryl, I. (2013): *Alles neu – innovativ durch Geographie- und GW-Unterricht?* In: *GW-Unterricht* 131, 16-27. → Eine gute Grundlage zur Auseinandersetzung mit den Begriffen Innovativität „Reflexivität“, „Kreativität“ und „Implementivität“.
- Kaiser, A. & Pech, D. (2021): *Basiswissen Sachunterricht. Unterrichtsplanung und Methoden* (7. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. → Der Sammelband präsentiert unterschiedliche methodische Ansätze und praktische Beispiele zur Umsetzung eines lebensweltorientierten und emanzipatorischen Sachunterrichts.
- Geuting, M. (1992): *Planspiel und soziale Simulation im Bildungsbereich. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.* → Eine umfassende Arbeit zu den theoretischen Hintergründen und dem Bildungspotenzial beim Einsatz von Planspielen.

Referenzen

- Adamina, M., Hemmer, M. & Schubert, J. C. (2016): Einleitung – Die geographische Perspektive im Sachunterricht. In: M. Adamina, M. Hemmer & J. C. Schubert (Hrsg.): *Die geographische Perspektive konkret: Begleitband 3 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 9-15.
- Aderhold, J. (2010): Probleme mit der Unscheinbarkeit sozialer Innovationen in Wissenschaft und Gesellschaft. In: J. Howaldt & H. Jacobsen (Hrsg.): *Soziale Innovation. Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma*. Wiesbaden: Springer VS, 109-126.
- Behnken, I. & Zinnecker, J. (2019): Straße. In: J. Hasse und V. Schreiber (Hrsg.): *Räume der Kindheit*. Bielefeld: transcript, 327-335.
- Blinkert, B. (2017): Kind sein in der Stadt. In: S. Fischer & P. Rahn (Hrsg.): *Kind sein in der Stadt. Bildung und ein gutes Leben*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 27-47.
- Blinkert, B., Höfflin, P., Schmider, A. & Spiegel, J. (2015): *Raum für Kinderspiele!* Berlin: Lit Verlag.
- Borukhovich-Weis, S., Gryl, I., Lehner, M. & Scharf, C. (2023): Zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Partizipation und Kreativität in der Schule. Implikationen für eine Bildung für Innovativität (Bfi) im Sachunterricht. In: F. Jaeger & S. Voßkamp (Hrsg.): *Wie kommt das Neue in die Welt? Kreativität und Innovation interdisziplinär*. Stuttgart: Metzler-Verlag, 265-289.
- Borukhovich-Weis, S. (2023): Innovation im Unterricht – Was heißt das? Fachdidaktische Diskussion und methodische Überlegungen zur „Bildung für Innovativität“, In: *GW-Unterricht* 170, 5-22.
- Borukhovich-Weis, S. (in Vorbereitung): *Die Innovativität fördernde Simulation (IFS). Ergebnisse einer qualitativen Studie im Sachunterricht der Grundschule (Arbeitstitel)*.
- Braches-Chyrek, R. & Röhner, C. (2016): *Kindheit und Raum*. In: R. Braches-Chyrek & C. Röhner (Hrsg.): *Kindheit und Raum*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 7-33.
- Brüning, L. & Saum, T. (2017): *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.
- CAST (2019): *The UDL Guidelines*. Online unter: <http://udlguidelines.cast.org/> (Abrufdatum: 19.10.2022).
- Deutsche Wohnen & Co enteignen (Hrsg.) (2022): *Wie Vergesellschaftung gelingt – Zum Stand der Debatte*. Berlin: Parthas Verlag.
- Ebert, G. (1992): Planspiele – eine aktive und attraktive Lernmethode. In: H. Keim (Hrsg.): *Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie: zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden*. Köln: Bachem, 285-304.
- Eckermann, T. (2021): Schüler*innenprotest – subversive Praxis oder Einlösung schulischer Partizipationsversprechen? In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14 (2), 273-287.
- Eckardt, L., Körber, S., Becht, E. J., Plath, A., Al Falah, S. & Robra-Bissantz, S. (2017): Führen Serious Games zu Lernerfolg? – Ein Vergleich zum Frontalunterricht. In: S. Strahinger & C. Leyh (Hrsg.): *Gamification und Serious Games*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 139-151.

- Einsiedler, W. (1999): Das Spiel der Kinder: zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fölling-Albers, M. (2001): Veränderte Kindheit – revisited. In: M. Fölling-Albers, S. Richter, H. Brügelmann & A. Speck-Hamdan (Hrsg.): Kindheitsforschung – Forschung zum Sachunterricht (Jahrbuch Grundschule, 3, Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 62). Seelze: Kallmeyer: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule, 10-51.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Gebhard, U. & Lück, G. (2002): Die Vertrautheit der Dinge. Symbolische Deutung der belebten und unbelebten Natur als Element des Heimatgefühls. In: W. Engelhardt & U. Stoltenberg (Hrsg.): Die Welt zur Heimat machen? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 97-109.
- Geuting, M. (1992): Planspiel und soziale Simulation im Bildungsbereich. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- Geuting, M. (2000): Soziale Simulation und Planspiel in pädagogischer Perspektive. In: D. Herz und A. Blätte (Hrsg.): Simulation und Planspiel in den Sozialwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme der internationalen Diskussion. Münster: Lit Verlag, 15-62.
- Giest, H. (2009): Zur Didaktik des Sachunterrichts. Aktuelle Probleme, Fragen und Antworten. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Giest, H. (Hrsg.) (2017): Die naturwissenschaftliche Perspektive konkret. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goldenbaum, A. (2013): Implementation von Schulinnovationen. In: M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 149-172.
- Gröger, L. (o. D.): Park(ing) Day. Wem gehört die Straße? Verkehrsclub Deutschland e. V. Online unter: <https://www.strasse-zurueckerobern.de/anleitungen/parking-day/> (Abrufdatum: 19.10.2022).
- Gryl, I. (2013): Alles neu – innovativ durch Geographie- und GW-Unterricht? In: GW-Unterricht 131, 16-27.
- Gryl, I., Borukhovich-Weis, S. & Lehner, M. (2023): Schüler*innen zu Neuem befähigen mit „Bildung für Innovativität“. Gestaltung des öffentlichen Raumes und Recht auf Stadt. In: I. Gryl, M. Lehner, K. Hoffmann, & T. Fleischhauer (Hrsg.): Geographiedidaktik – Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Anwendung (Bd. 2). Heidelberg: Springer, 95-113.
- Hasselkuß, M. (2018): Transformative soziale Innovation durch Netzwerke. Das Beispiel »Bildung für nachhaltige Entwicklung«. München: oekom.
- Heckhausen, H. (1964): Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: Psychologische Forschung 27 (3), 225-243.
- Hellberg-Rode, G. (2021): Außerschulische Lernorte. In: A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.): Basiswissen Sachunterricht. Unterrichtsplanung und Methoden (7. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 145-150.
- Herlyn, U., von Seggern, H., Heinzlmann, C. & Karow, D. (2003): Jugendliche in öffentlichen Räumen der Stadt. Chancen und Restriktionen der Rauman eignung. Opladen: Leske + Budrich.
- Herz, D. & Blätte, A. (2000): Einleitung. In: D. Herz & A. Blätte (Hrsg.): Simulation und Planspiel in den Sozialwissenschaften. Münster: Lit Verlag, 1-11.
- Hirschman, A. (1988): Engagement und Enttäuschung: Über das Schwanken der Bürger zwischen Privatwohl und Gemeinwohl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Howaldt, J. (2002): Lernen in Netzwerken – Koevolutionäre Kooperationsverbünde als regionale Lernnetzwerke. In: J. Hentrich, & D. Hoß (Hrsg.): Arbeiten und Lernen in Netzwerken: eine Zwischenbilanz zu neuen Formen sozialer und wirtschaftlicher Kooperationen. Eschborn: RKW-Verlag, 283-295.
- Hoyer, J. (2018): Förderung von Partizipation und Innovativität mittels der Methode der Simulation im sprachsensiblen Sachunterricht der Grundschule – eine empirische Interventionsstudie. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Duisburg-Essen.

- Huizinga, J. (2022 [1938]): *Homo ludens: vom Ursprung der Kultur im Spiel*. In: Rowohlt's Enzyklopädie (27. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.
- Jekel, T., Ferber, N. & Stuppacher, K. (2015): Innovation vs. Innovativeness. Do We Support Our Students in (Re-)Inventing the World? In: *GI_Forum* 3 (1), 373-382.
- Joas, H. (1996): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kaiser, A. & Pech, D. (2021): Vom Konzept zum Unterricht. In: A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.): *Basiswissen Sachunterricht. Unterrichtsplanung und Methoden* (7. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 3-44.
- Kaiser, A. & Teiwes, K. (2003): Handelndes Lernen im Sachunterricht – auch für Kinder mit besonderem Förderbedarf? In: D. Cech & H.-J. Schwier (Hrsg.): *Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 173-186.
- Kallweit, N. & Woloschuk, N. (2022): Exklusion(erfahrungen) als Ausgangspunkt inklusiver politischer Bildung im Sachunterricht – eine theoretische und empirische Annäherung. In: *widerstreit sachunterricht* 27.
- Kammerl, R. (2016): Bildungstechnologische Innovation, mediendidaktische Integration und/oder neue persönliche Lernumgebung? Tablets und BYOD in der Schule. In: R. Hainen (Hrsg.): *Tablets in Schule und Unterricht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 175-189.
- Klippert, H. (2008): *Planspiele. 10 Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2017): Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Online unter: <https://bit.ly/2Q3xUb0> (Abrufdatum: 19.10.2022).
- Knurr, S. & Schmitt, R. (2022): Willkommen im Fachgeschäft für Stadtwandel. Online unter: <https://fachgeschaef-fuer-stadtwandel.de/> (Abrufdatum: 19.10.2022).
- Köhnlein, W. (2015): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Witkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: UTB, 88-96.
- Köster, H. & Gonzales, C. (2007): Was tun Kinder, wenn man sie lässt? Freies Explodieren und Experimentieren (FEE) im Sachunterricht. In: *Grundschulunterricht* 54 (12), 12-17.
- Krautter, Y. (2018): Aktueller Forschungsstand zum Thema „Stadt“ aus humangeographischer Perspektive. In: H. Köster (Hrsg.): *Stadtbilder. Perspektiven auf urbanes Leben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 11-25.
- Kriz, W. (2009): Planspiel. In: S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, 558-578.
- Lefebvre, H. (2016): *Das Recht auf Stadt*. Deutsche Erstausgabe. Hamburg: Edition Nautilus.
- Lehner, M. & Gryl, I. (2022): Didaktische Analyse revisited. Ansätze einer Unterrichtsvorbereitung für einen kritisch-emanzipatorischen GW-Unterricht durch immanente Kritik. In: *GW-Unterricht* 166 (2), 24-41.
- Leib, J. & Ruppel, S. (2019): Studentische Lerneffekte in Simulationen der Vereinten Nationen. In: *Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung* 8 (1), 99-111.
- Mammes, I. & Schäffer, K. (2019): Technische Phänomene in der Stadt. In: H. Köster (Hrsg.): *Stadtbilder. Perspektiven auf urbanes Leben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 123-134.
- Maywald, J. (2012): *Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0-18 Jahre)*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Meier, G. W. & Hülshager, U. R. (2012): Innovation und Kreativität in Projekten. In: M. Wastian, I. Braumandl & L. von Rosenstiel (Hrsg.): *Angewandte Psychologie für das Projektmanagement. Ein Praxisbuch für die erfolgreiche Projektleitung*. Heidelberg: Springer Medizin, 247-262.
- Menn, C. & Kirk-Mechtel, M. (2020): „Essbare Stadt“ Andernach: Urbaner Gartenbau als städtisches Projekt. Online unter: <https://bit.ly/3DnGOGx> (Abrufdatum: 19.10.2022).

- Mitzlaff, H. (2021): Exkursionen im Sachunterricht – Der Königsweg zu den „Sachen“? In: A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.): Basiswissen Sachunterricht. Unterrichtsplanung und Methoden. (7. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 136-144.
- Moldaschl, M. (2010): Innovation in sozialwissenschaftlichen Theorien – oder: Gibt es überhaupt Innovationstheorien? Papers and Preprints of the Department of Innovation Research and Sustainable Resource Management (BWL IX), Chemnitz University of Technology, Nr. 8/2010. Online unter: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/55377/1/684996510.pdf> (Abrufdatum: 23.09.2022).
- Möller, K., Tenberge, C. & Bohrmann M. (2021): Die technische Perspektive konkret. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2021): Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Heft 2012, Düsseldorf. Online unter: <https://bit.ly/3sC2RmJ> (Abrufdatum: 19.10.2022).
- Muchow, M. & Muchow, H. H. (2012 [1935]): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Herausgegeben von Imbke Behnken und Michael-Sebastian Honig (Neuausgabe). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Pokraka, J. (2021): Researching the Margins – Theoretische und empirische Betrachtungen differenz- und machtkritischer Perspektiven auf Bildung zu Spatial Citizenship. Dissertation, Universität Duisburg-Essen. Online unter: <https://bit.ly/3D01hjj> (Abrufdatum: 19.10.2022).
- Popitz, H. (2000): Wege der Kreativität (2. Aufl.). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Ragaller, S. (2011): Fantasiereisen. In: D. von Reeken (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sachunterricht (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 84-106.
- Rautenberg, H. (2013): Wir sind die Stadt: Urbanes Leben in der Digitalmoderne. Berlin: Suhrkamp.
- Rebmann, K. (2001): Planspiel und Planspieleinsatz. Theoretische und empirische Exploration zu einer konstruktivistischen Planspieldidaktik. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Richard-Elsner, C. (2017): Draußen spielen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Richter, D. (2003): Ästhetisches Lernen. In: D. von Reeken (Hrsg.): Dimensionen des Sachunterrichts (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 12-21.
- Richter, D. (2018): Städte in sozialwissenschaftlicher Perspektive. In: H. Köster (Hrsg.): Stadtbilder. Perspektiven auf urbanes Leben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-10.
- Rürup, M. & Bormann, I. (2013): Innovation als Thema und Theoriebaustein der Educational Governance Forschung – Zur Einführung in den Herausgeberband. In: M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 11-41.
- Scharf, C. & Gryl, I. (2019): Fostering Valuable Participation in Shaping Spaces and Societies: Towards Creating an Ethical Meta Level in the Model Design for Innovativeness. In: *GI_Forum* 7 (2), 180-193.
- Scharf, C. & Gryl, I. (2021): Handlungstheoretische Implikationen für Innovativität: Ein Konzept für schulische Bildung? In: *Momentum Quaterly* 10 (3), 130-187.
- Scharf, C., Gryl, I., Borukhovich-Weis, S. & Rott, B. (2019): Kreativität zur Partizipationsförderung: Der Ansatz einer Bildung zur Innovativität. In: K. Kannler, V. Klug & K. Petzold (Hrsg.): Kritische Kreativität: Perspektiven auf Arbeit, Bildung, Lifestyle und Kunst. Bielefeld: transcript, 203-218.
- Scharf, C., Gryl, I., Gamper, M. & Weis, S. (2018): Collaborative Innovating – The Potential of Street Art to Shape Spaces. In: *GI_Forum* 1 (2), 156-167.
- Scharf, C., Schmitz, S. & Gryl, I. (2016): Innovativeness as Fresh Ground: From an Old Buzzword to New Praxis. In: *GI_Forum* 4 (1), 250-261.
- Schüll, E. (2022): Zur Normativität sozialer Innovationen. In: E. Schüll, H. Berner, M. Lu Kolbinger & M. Pausch (Hrsg.): Soziale Innovation im Kontext. Beiträge zur Konturierung eines unscharfen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, 31-60.
- Schüll, E., Lu Kolbinger, M. & Pausch, M. (2022): Konzeptionelle Aspekte sozialer Innovation. In: E. Schüll, H. Berner, M. Lu Kolbinger & M. Pausch (Hrsg.): Soziale Innovation im Kontext. Beiträge zur Konturierung eines unscharfen Konzepts. Wiesbaden: Springer VS, 1-5.

- Spitta, P. (1997): Vorfahrt für Kinder! Mobilitätserziehung in Grundschule und Hort. Ideen, Anregungen und Arbeitsblätter für Projekte und Unterrichtseinheiten. Für Grundschule, außerschulische Betreuungseinrichtungen und Eltern. Bonn: Verkehrsclub Deutschland (VCD).
- Spitta, P. (2002): Die Welt vor der Haustür entdecken und gestalten – Erkundung, Planungsbeteiligung und Agenda 21. In: W. Engelhardt & U. Stoltenberg (Hrsg.): Die Welt zur Heimat machen? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-197.
- Spitta, P. (2021): Orientierung im Wohnumfeld – Erfahrung im Raum. In: A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.): Basiswissen Sachunterricht. Unterrichtsplanung und Methoden (7. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 151-155.
- Sutton-Smith, B. (1978): Die Dialektik des Spiels. Schorndorf: Hofmann Verlag.
- UNESCO (2017): Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Online unter: <https://bit.ly/3MTCjq2> (Abrufdatum: 19.10.2022).
- UNICEF (1989): Konvention über Rechte des Kindes. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF e.V. Online unter: <https://bit.ly/3eXWrl9> (Abrufdatum: 19.10.2022).
- von Reeken, D. (2003): Methoden im Sachunterricht. In: D. von Reeken (Hrsg.): Dimensionen des Sachunterrichts (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-11.
- WBGU (2011): Hauptgutachten. Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation (2. Aufl.). Berlin: WBGU. Online unter: <https://bit.ly/3z7MYb5> (Abrufdatum: 19.10.2022).
- Weis, S., Scharf, C., Greifzu, L. & Gryl, I. (2017): Stimulating by Simulating: Fostering Innovativeness in Education. In: IACB, ICE & ICTE: Conference Proceedings/International Academic Conference on Business (IACB), 386/1-386/9. Online unter: <https://bit.ly/3VOBFDg> (Abrufdatum: 19.10.2022).

Autorin

Swantje Borukhovich-Weis

Universität Duisburg-Essen, Institut für Sachunterricht

Schützenbahn 70, 45143 Essen

swantje.borukhovich-weis@uni-due.de

Website: <https://www.uni-due.de/geographie/sachunterricht/weis.php>

Forschungsschwerpunkte: Innovativität und Partizipation

im Sachunterricht, Digitalisierung im Sachunterricht und der universitären

Lehramtsausbildung