

Motzko, Maja

## Auf BNE einstimmen. Zur affektiven Inszenierung der Eröffnung des Lernformats FreiDay

ZfG : Zeitschrift für Grundschulforschung 19 (2026) 1, S. 15-29



Quellenangabe/ Reference:

Motzko, Maja: Auf BNE einstimmen. Zur affektiven Inszenierung der Eröffnung des Lernformats FreiDay  
- In: ZfG : Zeitschrift für Grundschulforschung 19 (2026) 1, S. 15-29 - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-354795 - DOI: 10.25656/01:35479; 10.1007/s42278-025-00258-0

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-354795>

<https://doi.org/10.25656/01:35479>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://info.oe-deepgreen.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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



### Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Auf BNE einstimmen

### Zur affektiven Inszenierung der Eröffnung des Lernformats FreiDay

Maja Motzko 

Eingegangen: 27. Mai 2025 / Angenommen: 28. Oktober 2025 / Online publiziert: 1. Dezember 2025  
© Die Herausgeberin und die Autoren der Zeitschrift 2025, modified publication 2026

**Zusammenfassung** Sowohl im Rückblick auf die Kritik am Konzept der Umweltbildung, als auch in Hinblick auf gegenwärtige empirische und theoretisch-konzeptionelle Beiträge wird deutlich, dass Emotionen und BNE in einem spannungsreichen Verhältnis zueinander stehen. Praxistheoretisch perspektiviert, beleuchtet der Beitrag die affektive Dimension des Vollzugs grundschulischer BNE-Handlungspraxis. Dazu werden zwei Beobachtungsbeschreibungen von Eröffnungssituationen des Lernformats FreiDay in den Blick genommen. Anhand dieser wird ethnografisch aufgezeigt, wie sich die Teilnehmenden als Gemeinschaft freudvoll auf die Bearbeitung von BNE einstimmen. In der abschließenden Deutung als mobilisierende Emotionspraxis, eröffnet der Beitrag eine neue Perspektive auf das Verhältnis von BNE, Emotion und Grundschule.

**Schlüsselwörter** Ethnografie · Bildung für nachhaltige Entwicklung · FreiDay · Anfang · Emotion

---

✉ Maja Motzko

Fakultät Bildung – Architektur – Künste, Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und Didaktik des Sachunterrichts, Universität Siegen, Siegen, Deutschland  
E-Mail: [maja.motzko@uni-siegen.de](mailto:maja.motzko@uni-siegen.de)

## Setting the tone for ESD

The affective staging of the FreiDay learning format's introduction

**Abstract** Looking back on the criticism of the concept of environmental education, as well as regarding current empirical and theoretical-conceptual contributions, reveals a tense relationship between emotions and ESD. From a practical theoretical perspective, the article illuminates the affective dimension of primary school ESD practice. To this end, two observational descriptions of opening situations of the FreiDay learning format are examined. Through these, it is ethnographically revealed how the participants as a community get in the mood for working on ESD in a decidedly joyful way. In the final interpretation as a mobilizing emotional practice, the article presents a novel perspective on the relationship between ESD, emotion, and elementary school.

**Keywords** Ethnography · Education for Sustainable Development · FreiDay · Beginning · Emotion

### 1 Einleitung

Nachhaltige Entwicklung (NE) stellt angesichts globaler Herausforderungen wie Klimawandel, Ressourcenknappheit und sozialer Ungleichheit ein zentrales Schlagwort der aktuellen Zeit dar. In diesem Zusammenhang wird die Grundschule in die Verantwortung genommen, Bildungsprozesse zu initiieren, die Kindern einer nachhaltigen Entwicklung zuträgliche Haltungen, Wissen und Fähigkeiten vermitteln (Rank und Munser-Kiefer 2023, S. 13). Das gegenwärtige Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) schließt dabei historisch an das Konzept der Umweltbildung an. Es unterscheidet sich jedoch sowohl hinsichtlich seiner thematischen Breite, als auch hinsichtlich seiner affektiven<sup>1</sup> Ausrichtung. Denn als Gegenentwurf zur Kritik an der Umweltbildung, negative Gefühle wie Angst zu instrumentalisieren, um Problembewusstsein zu fördern, soll eine BNE Lernende vor allem ermutigend zum Handeln aufrufen (Gräsel 2018, S. 1098). So sind die beiden Konzepte als mit einer antithetisch bespielten emotionalen Dimension ausgestattet zu verstehen. Ferner wird mit Blick auf aktuelle empirische und theoretisch-konzeptionelle Beiträge deutlich, dass sowohl positive als auch negative Emotionen in einem spannungsreichen Verhältnis zu (grund-)schulischer BNE stehen (Abschn. 2.1). Die Frage, wie sich BNE-Lernangebote in der Grundschule *in situ* zeigen und welche Rolle Emotionen dabei spielen, ist bislang jedoch noch nicht zum Gegenstand der Grundschulforschung geworden. Diesem Desiderat begegnend, wird im Rahmen des Beitrags das Potenzial einer praxistheoretischen Perspektive auf den Vollzug grundschulischer BNE herausgestellt. Konkret wird dazu der Blick auf das Lernformat FreiDay<sup>2</sup> (Rasfeld 2021; SiA o.J.) als eine gegenwärtig an Popularität gewinnende Implementationsform zur

<sup>1</sup> Im Rahmen des Beitrags werden die Begriffe Emotion, Gefühl und Affekt synonym verwendet.

<sup>2</sup> Auch *FREI:DAY*, *FREI DAY* oder *Freiday*: Die Bezeichnung des Lernformats findet sich in unterschiedlichen Schreibweisen wieder.

Bearbeitung von BNE in der (Grund-)Schulpraxis gerichtet. Dabei wird, der Annahme folgend, dass jedwede Programmatik nicht mit ihrer Praxis gleichzusetzen ist (Budde und Blasse 2023, S. 5), die Normativität des Konzepts einer BNE sowie der darauf bezogenen Programmatik des Lernformats betont. Überdies wird der Wert einer deskriptiv-analytischen Betrachtung der Vollzugslogik herausgestellt, um die Eigenlogik von „BNE-Unterricht“ zu verstehen (Abschn. 2.2). An der Frage orientiert, was die Kinder und das pädagogische Personal der Grundschule eigentlich tun und wie sie es tun, wenn sie ‚FreiDay machen‘, lege ich zentrale methodisch-methodologische Überlegungen des zugrundeliegenden Forschungsprojekts offen. Dabei schärfe ich den Blick auf Emotionen im Sinne einer praxeologischen Perspektive für die Analyse, worüber auch der erkenntnisproduktive Wert von eigens empfundenen Emotionen als Forscherin im Feld deutlich wird. Damit leite ich zur Fokussierung empirischer Materialausschnitte von Eröffnungssequenzen des Lernformats FreiDay in der Grundschule über (Abschn. 3). Im Anschluss daran stehen zwei exemplarische Beobachtungsbeschreibungen und dessen Analysen im Zentrum des Beitrags (Abschn. 4), die letztlich die affektive Aufladung der Praxis in der Kreuzung des ‚Grundschulischen‘ mit der Konzeption des Formats fokussieren (Abschn. 5).

## 2 Nachhaltigkeit in der Grundschule

### 2.1 Von der angstschürenden Umweltbildung zur emotionssensiblen Bildung für Nachhaltigen Entwicklung

Dass die Grundschule als Bildungsinstitution in der Verantwortung steht, Nachhaltigkeit zum Thema von Grundschulkindern zu machen, ist nicht neu. Angesichts kritischer Zukunftsprognosen differenzierte sich bereits in den 1970er-Jahren das Konzept der Umweltbildung aus (Zinn 2013, S. 342). Dies forderte dazu auf, „Werte, Einstellungen und Kenntnisse [zu] vermitteln, die eine Grundlage für den Umweltschutz darstellen und die Entwicklung neuer Verhaltensmuster für Einzelne, Gruppen und die Gesellschaft unterstützen“ (Gräsel 2018, S. 1096). Spätestens mit der curricularen Verankerung der Umweltbildung in den 1980er-Jahren (Zinn 2013, S. 342) sind Grundschulen dazu aufgefordert gewesen, im Rahmen der Etablierung von Umweltbildung im Zentrierungsfach Sachunterricht das Verhältnis von Mensch und Natur zum Thema zu machen (Gräsel 2018, S. 1096 f.; Hauenschild 2023, S. 62). Umweltbildung geriet jedoch bald in Verruf, als Katastrophenpädagogik „möglichst drastisch auf Probleme aufmerksam zu machen, um auf diese Weise die Menschen zur Einsicht und zur Umkehr zu bewegen“ (Bolscho und Seybold 1996, S. 28). Sich bedrohlichen Narrativen bedienend, setze sie überdies auf moralischen Druck (Gräsel 2018, S. 1097 f.). So differenzierte sich in den 1990er-Jahren das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als weiterentwickelte Neuausrichtung der Umweltbildung heraus (Hauenschild 2023, S. 57). Dabei schließt BNE auf der Ebene der Inhalte an das Konzept der Umweltbildung an (ebd., S. 57; Hauenschild et al. 2010, S. 173), begrenzt sich in der Orientierung am Leitbild einer NE der Vereinten Nationen allerdings nicht nur auf den Aspekt der Umwelt, sondern verschränkt diese mit der ökonomischen und sozialen Dimension von Nachhaltigkeit

(Michelsen 1998, S. 46; Hauenschild 2017, S. 139). Nicht nur aufgrund der inhaltlichen Komplexitätserweiterung gegenüber der Umweltbildung, ist BNE „kein neuer Anstrich der Umweltbildung“ (Rost 2002, S. 7). Sie ist auch als Abgrenzung zur attestierten Angsterzeugung der *Umweltbildung* zu verstehen. Denn in der Gegenfigur zur Evozierung negativer Emotionen soll setzt BNE darauf, ermutigend prospektive Gestaltungsmöglichkeiten für die Zukunft aufzuzeigen (Gräsel 2018, S. 1098).

Gleichwohl zeigen gegenwärtige Beiträge auf, dass negative Emotionen wie Angst, Schuld oder Ohnmacht und Nachhaltigkeit nicht voneinander zu trennen sind. So weisen Hickman et al. (2021) mit den Ergebnissen ihrer quantitativen internationalen Studie zu Gefühlen von Kindern und Jugendlichen bezüglich des Klimawandels auf die länderübergreifende Dominanz negativer Emotionen der jungen Generation hin. In der Konsequenz plädieren sie dafür, erst die Ängste von Kindern und Jugendlichen anzuerkennen, bevor ihnen eine Botschaft der Hoffnung vermittelt werden könne (ebd., S. 871). Und auch Oberman (2024) verdeutlicht in einer qualitativen designbasierten Studie mit irischen Grundschulkindern, dass die auf den Klimawandel bezogenen Emotionen der Kinder primär negativ gefärbt bleiben, wengleich Pädagoginnen hoffnungsvolle Handlungsoptionen anbieten und der Lernprozess selbst mit Freude verbunden wird (Oberman 2024, S. 1761). Ebenso weisen Grund und Singer-Brodowski (2020) daraufhin, dass der problembehaftete Themenkomplex der Nachhaltigkeit mit einer außergewöhnlichen emotionalen Resonanz verbunden ist. Emotionen, auch negativ konnotierte, müssten demnach als unauflöslicher Bestandteil von Lernprozessen einer BNE anerkannt werden (S. 30). Es sei demnach geboten, eine „emotionssensible BNE“ zu etablieren. In dessen Rahmen sei sowohl Wissen über die Bedeutung von Emotionen im Kontext von Nachhaltigkeit zu vermitteln, als auch Raum für die reflexive Ergründung eigener Emotionen in Auseinandersetzung mit dem Thema zu schaffen. Dabei seien neben negativ konnotierten Emotionen wie Schuld, Trauer und Ohnmacht, auch positiv konnotierte Emotionen wie Freude und Hoffnung zu ergründen (ebd., S. 31 ff.). Zudem ordnen Lemke et al. (2024) internationale Studienergebnisse zu Klimaemotionen hinsichtlich dreier Bewältigungsstrategien ein und stellen darüber heraus, dass es im Rahmen von BNE einer Pädagogik bedürfe, die sowohl positive als auch negative Emotionen mit einschließt (ebd., S. 179). Der schulischen Praxis würde es jedoch an einer Einbeziehung von Emotionen mangeln. „Als erster Schritt in diese Richtung [könne folglich] die Berücksichtigung und Bearbeitung von Emotionen im Rahmen (schulischer) BNE darstellen“ (ebd., S. 183).

## 2.2 Die Grundschulpraxis des Lernformats *FreiDay* im Blick

Was für eine grundschulische BNE gegenwärtig wie praktiziert wird und in welcher Form Emotionen dabei eine Rolle spielen, ist bislang jedoch noch nicht zum Gegenstand der Grundschulforschung geworden. So stellt Hauenschild (2023) die Relevanz heraus, schulische BNE-Handlungspraxen in den Blick zu nehmen (S. 63). Das Potenzial ethnografischer Schul- und Unterrichtsforschung besteht dabei darin, in einer befremdenden Perspektive die Eigentümlichkeit des alltäglichen schulischen Innenlebens hinsichtlich seiner Logiken, Muster und Verstrickungen herauszuarbeiten (Wiesemann 2011, S. 67; Breidenstein et al. 2020, S. 199). Darüber kann sichtbar

gemacht werden, „dass und inwiefern die Unterrichtspraxis ihre Probleme oft anders löst, als das pädagogische oder didaktische Programm es erwartet“ (Breidenstein und Tyagunova 2020, S. 200). Dies erscheint angesichts der normativen Aufladung des Konzepts BNE besonders bedeutsam,

„wird sie [die BNE] doch als wichtiger pädagogischer Beitrag zum Umgang mit gegenwärtigen und zukünftigen sozial-ökologischen Krisen und Katastrophen gesehen und damit mit einer kaum überbietbaren Relevanz ausgestattet. [...] Damit ist die normative Höhe – selbst für die der Normativität nicht unaufgeschlossene Pädagogik – erheblich.“ (Budde und Blasse 2023, S. 6)

Diese normative Höhe spiegelt sich auch im präskriptiven Entwurf des Lernformats *FreiDay* wider. Unter dem Slogan „Lernen die Welt zu verändern“ bewirbt die bildungspolitisch unabhängige Initiative ‚Schule im Aufbruch‘ das Format und überführt darüber die Programmatik einer BNE in ein konkretes schulisches Setting. Vier Unterrichtsstunden in der Woche sind dabei in Abgrenzung zum bestehenden Fächerkanon für den *FreiDay* vorgesehen, in dem die SchülerInnen jahrgangs- und fächerübergreifend in Orientierung an den 17 Nachhaltigkeitszielen der vereinten Nationen eigene Projekte verfolgen sollen. Die konzeptionelle Idee, BNE in der (Grund-)Schule in diesem Rahmen zu etablieren, verbreitet sich neben Website und Buch (Rasfeld 2021; SiA o.J.), unter anderem auch durch Artikel der Initiatoren (z. B. Feitkenhauer 2023; Rasfeld 2023; Remy 2023), Workshopaktivitäten (z. B. BMBF und UNESCO 2021; GSV NRW 2023) und Praxisartikel von Lehrkräften, die von der erfolgreichen Umsetzung des Formats an ihren Grundschulen berichten (z. B. Seidensticker 2024; Münzel 2024). Auch auf bildungspolitischer Ebene findet die Konzeption Zuspruch. So ruft das Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes zur Etablierung von BNE im Rahmen des Lernformats *FreiDay* in der Grundschule auf (MBK Saarland 2023). Ebenso unterstützt das niedersächsische Ministerium die Umsetzung des Formats mit einer offiziell herausgegebenen Handreichung (MK Niedersachsen 2023). Gleichzeitig liegen bislang keine erziehungswissenschaftlichen theoretisch-konzeptionellen oder empirischen Auseinandersetzungen mit dem Lernformat vor. Damit liegt der Wert einer deskriptiv-analytischen Betrachtung der Praxis des *FreiDays* in der Grundschule auch in der „Erschließung eines neuen Gegenstandsbereichs für den wissenschaftlichen Diskurs“ (Breidenstein et al. 2020, S. 199).

### 3 Erkenntnisinteresse und methodisches Vorgehen

Als Auftakt einer praxeologischen Grundschulforschung zu BNE widmet sich dieser Beitrag der Eröffnung des Lernformats *FreiDay* an zwei Grundschulen. Das dafür aufgezeigte Datenmaterial entstammt dabei meinem laufenden Dissertationsprojekt. In diesem stelle ich die explorative Frage ins Zentrum, was die Kinder und das pädagogische Personal der Grundschule eigentlich tun und wie sie es tun, wenn sie ‚*FreiDay* machen‘ und wie sich darin das ‚Grundschulische‘ und die Konzeption des Formats kreuzen. Diesem Erkenntnisinteresse nachgehend, schließe ich an sich reziprok ergänzenden methodologischen Überlegungen der Datenerhebung, Datenauswertung und Theoretisierung der Forschungsansätze Ethnografie und Grounded

Theory an (Strübing 2022, S. 282). Bisher habe ich mich der Praxis des Lernformats *FreiDay* dazu im Rahmen von 18 Feldaufenthalten durch teilnehmende Beobachtung (Breidenstein et al. 2020, S. 83 ff.) empirisch genähert. Begonnen mit Beobachtungen an einer Grundschule in kirchlicher Trägerschaft, die das Lernformat in allen Klassen und Klassenstufen umsetzt (folgend Grundschule A), erweckten die ersten ritualisiert praktizierten Minuten des Lernformats bereits im Feld mein Interesse: Denn konsequent wiederkehrend stellten sich im Zuge der Beobachtung affektiv-körperliche Empfindungen bei mir ein<sup>3</sup>. Der Annahme folgend, „dass wir auch im Feld ‚nie einfach nur so vor uns hin fühlen‘, sondern dies [...] in Relation zu unserer sozialen und räumlichen Umgebung tun“ (Stodulka 2014, S. 202), verstehe ich meine eigene emotionale Erfahrung im Feld als relevant, um den Forschungsprozess nicht nur als Konstruktionsprozess reflexiv offenzulegen, sondern auch erkenntnisgenerierend für die Erschließung der beschriebenen Sequenzen der Praxis zu nutzen (Richter 2023, S. 195; Charmaz 2011, S. 195). So hielt ich bei der Anfertigung der Beobachtungsnotizen sowie derer Überführung in dichte Beschreibungen (Geertz 1987) die „affektive Orientierung“ (Reckwitz 2016, S. 174) der beobachteten Praktiken fest. Überdies verschriftlichte ich, wie die Praktiken der Teilnehmenden im Moment der Beobachtung mit mir als Forscherin in Form körperlicher Veränderungen und Empfindungen resonierten (vgl. Scheer 2019, S. 356). Parallel zu ersten offenen Analysen der Eröffnungssequenzen an Grundschule A, erweiterte ich im Sinne eines iterativ-zyklischen Forschungsprozesses (Hohage 2016, S. 113) das Feld um eine zweite Grundschule. Bei dieser (folgend Grundschule B) handelt es sich um eine jahrgangsübergreifende Grundschule in kommunaler Trägerschaft, in der die Umsetzung des Lernformats ausschließlich in zwei kooperierenden Klassen der Jahrgänge 1–4 erfolgt. Trotz des kontrastiven Profils zeigte sich im Rahmen der Beobachtung schnell große Vertrautheit hinsichtlich der Affektivität der ebenfalls ritualisierten Eröffnungspraxis. Die beobachteten Sequenzen beider Eröffnungspraxen analysierend, schärfte ich die Codierungen von Sinneinheiten sowie deren Verhältnisse zueinander über ständige intraschulische und interschulische Vergleiche weiter aus (Mey und Mruck 2011, S. 27). Daran anknüpfend arbeitete ich im Rahmen von Memos (Charmaz 2006, S. 73 ff.) Überlegungen zur Relationierung der „affektuellen Gestimmtheit“ (Reckwitz 2016, S. 170) der Praxis und meinen Gefühlen im Feld heraus. Ferner dienten mir praxistheoretische Perspektiven auf Affekte (Reckwitz 2016; Scheer 2016) als theoretische „Optiken und Denkwerkzeuge“ (Richter 2023, S. 293), um Emotionen als sozial hergestellt zu begreifen. Vor diesem theoretischen Hintergrund verstehe ich Emotionen im Folgenden nicht als etwas, das wir *haben*, sondern als etwas, das wir *tun* (Scheer 2016, S. 16f.). Damit richte ich in der folgenden Analyse den Blick darauf, welche „affektuelle Ordnung“ (Reckwitz 2016, S. 166) im Rahmen der Eröffnungspraxis wie hergestellt wird.

<sup>3</sup> Die ethnografisch forschende Person zeichnet sich im Feld als Forschungsinstrument durch „seine Aufmerksamkeit [...], sein Empfinden und Gespür für Relevanzen [aus]. Er [Sie] registriert je nach Position und Involviertheit aufkommende Stimmungen, mitschwingende Untertöne, wechselnde Intensitäten oder implizite Spannungen“ (Breidenstein et al. 2020, S. 104). Damit läuft Teilnehmende Beobachtung dem objektivistischen Narrativ einer möglichst großen emotionalen Distanz für die Generierung sozialwissenschaftlichen Wissens zuwider (ebd., S. 80).

## 4 Beschreibung und Analyse zweier Eröffnungssequenzen des Lernformats FreiDay

Dazu wende ich mich zuerst der Eröffnung des Lernformats FreiDay an Grundschule A zu. Anschließend richte ich den Blick auf die Eröffnung des Lernformats an Grundschule B. Um in die unterschiedlich situierten Praxen der beiden Schulen einzuführen, fasse ich in beiden Fällen kurz die vorherige Einrichtung des Settings zusammen, bevor ich mit der Beschreibung und Analyse der Eröffnungssequenzen beginne.

### 4.1 Eröffnung des Lernformats an Grundschule A

Routiniert macht sich die gesamte Schulgemeinschaft auf dem Schulhof der Grundschule in kirchlicher Trägerschaft für die Eröffnung des Lernformats, die von den Feldteilnehmenden als *FreiDay-Start* bezeichnet wird, bereit: Mikrofone und Musikbox werden verkabelt und wiederkehrend auf Funktionstüchtigkeit überprüft, zügig aus den Körpern der circa 400 Kinder und Lehrkräfte ein nach innen ausgerichteter Kreisbogen hergestellt. In dessen Mitte positioniert treten eine Friedenskerze, eine Reihe von etwa zehn Kindern sowie die stundenweise in der Grundschule tätige Gemeindereferentin ins Zentrum, die mit dem Schweigefuchs zur Ruhe aufruft.

Zwei Kinder treten neben die Gemeindereferentin und sprechen im Chor ins Mikrofon: „Wir begrüßen euch zum FreiDay“. „Wir wollen jetzt gemeinsam beten“, übernimmt die Gemeindereferentin und spricht die Gesamtheit der Kinder an, sich gut und fest auf den Boden zu stellen und die Hände zu falten oder zu öffnen – „als Zeichen dafür, dass du offen bist, für das, was hier passiert“. Einige Kinder falten daraufhin die Hände, andere halten sie vor sich wie eine Schale, wieder andere lassen die Arme an der Seite ihres Körpers herunterhängen. Zwei weitere Kinder treten an die Stelle der zuvor moderierenden Kinder und lesen abwechselnd von einem Zettel, auf dem die jeweiligen Sprechakte farblich markiert sind, eine vereinfachte Abwandlung des Gebets der Vereinten Nationen vor. „Es ist allerhöchste Zeit etwas zu tun. Hilf uns lieber Gott. Amen.“, beendet eines der beiden Kinder das Gebet. „Das wollen wir jetzt singen, dass es Zeit ist etwas zu tun“, übernimmt die Gemeindereferentin wieder das Wort. An dieser Stelle setzt das FreiDay-Lied ein. „Es ist allerhöchste Zeit etwas zu tun, tun, tun! ...“ beschallt die Musikbox zusammen mit den singenden Kindern den gesamten Schulhof. Die in der Mitte in einer Reihe aufgestellte Gruppe tanzt den einstudierten FreiDay-Tanz vor. Dabei ahmen sie, passend zum Songtext, nachhaltige Entscheidungen des Alltags wie Radfahren nach. Immer wieder lachen sich die Kinder dabei gegenseitig freudig zu. Wie auch die letzten Male überkommt mich beim Zusehen augenblicklich unweigerlich eine Gänsehaut. Es ist eine merkwürdige Mischung aus Rührung und Betroffenheit, die ich empfinde, während ich das freudige Tun betrachte. Den Song weiter mitsingend, gucken manche Kinder des äußeren Kreisbogens den in der Mitte tanzenden Kindern nur zu. Der Großteil aber bewegt sich entweder leicht oder die Bewegungen des FreiDay-Tanzes voll performend mit. Und auch die Lehrkräfte stehen zwischen ihren Gruppen und wippen gut gelaunt im Takt. Die positive Stimmung auf dem Schulhof ist ansteckend – so schwinde auch ich nun letztlich mit. „Jeder tut jetzt, was er kann. Ich fang heute damit an!“, ertönt

der letzte Satz des Songs, den die ganze Masse der Kinder lauthals grölt und dabei die Wörter „kann“ und „an“ förmlich brüllt. Dann verhallt die Musik.

Als SprecherInnen-Team (*wir*) treten zwei Kinder ins Aufmerksamkeitszentrum und etablieren mit der chorischen Begrüßung der Schulgemeinschaft eine Interaktionsordnung, die das Interagieren von wenigen mittig im Fokus stehenden Personen mit einem ringsum versammelten Plenum aufruft. Dabei wird der Anlass des Zusammenkommens mit der Bezeichnung des in den nächsten Stunden bevorstehenden Lernformats *FreiDay* markiert. Wie choreografiert erfolgt die Übergabe an die Gemeindereferentin, die mit dem ersten Programmpunkt *Beten* die Eröffnung in einen religiösen Rahmen setzt. Dabei wird jede einzelne Person dazu angerufen, beten körperlich zu zeigen, wobei die Einnahme der entsprechenden Haltung als Symbolisierung einer dem Tun im *FreiDay* zugewandten Haltung markiert wird. Indem der Großteil der Kinder diese einnimmt, wird eine betende Schulgemeinschaft erkennbar. Dazu treten folgend zwei weitere Kinder als LektorInnen ins Aufmerksamkeitszentrum. Ein mit den jeweiligen *Sprechakten farblich markierter Zettel* sichert als Skript den korrekten Ablauf des Verlesens. Konkret handelt es sich um eine vereinfachte Form des Gebets der vereinten Nationen, das auf die Ziele und Werte ebendieser verweist<sup>4</sup>. Damit wird über das Gebet das Lernformat *FreiDay* in den Werthorizont der politischen Ziele der vereinten Nationen gesetzt. In der Abwandlung wird dabei abschließend auf die Dringlichkeit verwiesen, mit einem Tun zu beginnen, das einer nachhaltiger Entwicklung zuträglich ist und für dessen Umsetzung die betende Schulgemeinschaft auf Gottes Beistand zählt. Indem die Grundschulgemeinschaft dabei in der weiterhin *Beten* anzeigenden Körperhaltung statisch verharrt, zeigen sich die Teilnehmenden als Kollektiv, das BNE als anspruchsvolle Aufgabe ernst nimmt und sich dieser im Rahmen des Lernformats verschreibt.

Die Gemeindereferentin leitet mit der Wiederholung des letzten Verses des Gebets zum gemeinsamen Singen des gleichnamigen Lieds über. Dies gilt zudem als Einsatzsignal für das Abspielen des *FreiDay-Lieds*<sup>5</sup>. Dabei handelt es sich um die Melodie eines symbolträchtigen Liedes aus der Widerstandsbewegung im Zweiten Weltkrieg. In der Adaption als Kinderlied wird darüber zum dringlichen Beginn nachhaltigen Handelns aufgerufen. Über das Musikmedium *beschallt* dieser Apell im Sinne eines „mood management[s]“ (Scheer 2016, S. 29) in einer energisch zukunftsgerichteten Gestimmtheit *den gesamten Schulhof*. Im Singen des Songs bringt die Schulgemeinschaft den bereits im Gebet angelegten Aufruf wiederholt hervor. „Beim Bewegen und Manipulieren des eigenen Körpers ansetz[end]“ (ebd., S. 30), verkörpert die *in der Mitte in einer Reihe aufgestellte Gruppe* die akustische Aufforderung mit der Choreografie nachhaltiger Praktiken und bringt dabei eine affektiv positive Gestimmtheit zur Aufführung.

<sup>4</sup> Präsident Roosevelt setzte das Gebet im Rahmen einer Ansprache in Bezug zur UN. Wenngleich das Gebet der Vereinten Nationen kein offizielles Gebet der UN darstellt, wird es unter dieser Bezeichnung im Gotteslob geführt (Uder 2019, S. 199).

<sup>5</sup> Bei der Bezeichnung *FreiDay-Lied* handelt es sich um einen Feldbegriff der Grundschule A, der für das im Rahmen der Eröffnung Verwendung findende Lied steht. Diese Bezeichnung entspricht nicht dem Titel des Liedes.

Folgend verweise ich auf die mich wiederholt *überkommene Gänsehaut*, die mir aus vorherigen Beobachtungen bereits vertraut und gleichzeitig befremdlich ist. Als Emotionen anzeigende körperliche Veränderung verweist sie darauf, dass die affektiv aufgeladene Praxis der Feldteilnehmenden mit mir als teilnehmende Beobachterin auf eine spezifische Weise resoniert (vgl. Scheer 2016, S. 30): Meine Affizierung im Feld beschreibe ich als merkwürdige *Mischung aus Rührung und Betroffenheit* und damit als eine ambivalente Kombination einer positiven und negativen Emotion. In der Auseinandersetzung im Rahmen von Memos verstehe ich diese ambivalente Mischung als Hadern mit der affektuell freudvoll-leichten Stimmung, mit der die Schulgemeinschaft im Singen und Tanzen die Verantwortungsverschiebung an die Kindergeneration performt, wenn zugleich Nachhaltigkeit für mich mit Verantwortungsschwere besetzt bleibt.

Das ringsum versammelte Plenum bringt *weiter mitsingend* die affektuell freudvolle Gestimmtheit in unterschiedlichen Graden körperlich mit hervor: Vereinzelt dem Tanzen *zuzugucken* tritt dabei als mögliches, *aber* vom *Großteil* abweichendes Tun in Erscheinung. Dieser zeigt sich als *mitbewegend, mitperformend* bzw. *im Takt wippend* auf die freudvolle affektive Inszenierung der Kinder im Aufmerksamkeitszentrum bezogen. Weiter beschreibe ich, wie ich die kollektiv geteilte Gestimmtheit im Feld als mobilisierend und meine eigene Gestimmtheit regulierend wahrnehme – Angeglichen an die *Gute-Laune-Stimmung* der Feldteilnehmenden, weicht meine ambivalente Gestimmtheit *letztlich* einem *Mitschwingen* in der Menge. In überschwänglicher Ausgelassenheit zeigt sich spätestens im *letzten Satz* des Songs die ganze *Masse* darauf eingestimmt, nachhaltige Entwicklung im Rahmen des Lernformats zu bearbeiten.

## 4.2 Eröffnung des Lernformats an Grundschule B

Eingespielt richten sich die Kinder und das pädagogische Personal der Klassen B und C selbst sowie den Klassenraum der Klasse C für den bevorstehenden Beginn ein: Gut gelaunt einen Song aus dem aktuellen Schulmusical singend, vergrößern die Kinder der beiden Gruppen gemeinsam den bestehenden Sitzkreis aus Bänken und platzieren sich darauf oder in dessen Mitte. Zur einen Seite direkt an den Sitzkreis angrenzend, stellt Frau Kühn (Lehrkraft C) die Kachelansicht der 17 Ziele der vereinten Nationen an einer digitalen Tafel ein und nimmt anschließend wie auch Frau Mehring (Lehrkraft B) im Kreis Platz. Frau Meinhardt (Schulleiterin) platziert sich direkt unterhalb der Abbildung der 17 Ziele mit einer Gitarre auf dem Schoß. Es dauert einen Moment, bis die Kinder den Musical-Song zu Ende gesungen haben. Dann setzt Stille ein. Alle richten sich zu Frau Meinhardt und den hinter ihr zu sehenden Zielen aus.

„Einen wunderschönen guten Morgen“, sagt Frau Meinhardt in die Runde blickend. „Guten Morgen alle zusammen“, entgegenen die Kinder im Chor. „Der Erde geht es schlecht, ihr habt ja so Recht. So kann’s nicht weitergehen, es muss etwas geschehn!“, stimmt Frau Meinhardt unmittelbar darauffolgend energisch singend und die passenden Gitarrenakkorde spielend den Song zum *FreiDay* an. Augenblicklich stimmen die Kinder und Erwachsenen *lauthals* im Chor singend und im Takt der Musik wippend mit ein. „Zusammen sind wir stark, sind mutig und schlau, wir sind

*kleine Helden, wir schaffen das genau!“ beschallen sie den ganzen Raum mit dem Songrefrain und machen dabei eine entschlossene Faustbewegung links und rechts von ihrem Körper. Wie immer bekomme ich eine Gänsehaut. Es rührt mich, mit welch ansteckender Begeisterung sie ‚kleine Nachhaltigkeitshelden‘ verkörpern, und gleichzeitig macht mich genau das irgendwie betroffen. So singen sie auch die darauffolgende Strophe voller Energie – Sie klopfen sich den Songtext unterstreichend synchron auf die Brust, zeigen ihren Bizeps und gegenseitig aufeinander. Es sind nur wenige vereinzelt Kinder, die regungslos zuschauend dasitzen. Ich kann bei der guten Stimmung gar nicht anders und beginne im Takt mitzuwippen. Nach der Wiederholung des Refrains erfolgt der Einsatz der nächsten Strophe, bei der Frau Meinhardt und die Kinder kurzzeitig einen unterschiedlichen Textteil des Songs singen. Schnell synchronisieren sie ihren Gesang und die dazu passenden Bewegungen wieder. In einer erneuten Songschleife stimmt Frau Meinhardt die Strophe dann sehr leise singend an. Alle tun es ihr gleich. Mit Einsatz des darauffolgenden letzten Refrains animiert Frau Meinhardt daraufhin dazu, noch einmal besonders laut zu singen. So grölen die Kinder in voller Lautstärke fast schreiend, „Wir sind kleine Helden, wir schaffen das, genau!“ den letzten Vers des Songs. „Soooo schön!“, sagt Frau Meinhardt zufrieden lächelnd in die Runde blickend und fügt mit etwas Versatz hinzu: „Irgendwann laden wir mal die Menschen von der Lokalzeit zu unserem FreiDay ein und dann singen wir dieses Lied“.*

Mit Frau Meinhardts Begrüßung und der Aufnahme des Sichtkontakts im Zusammenspiel mit der chorischen Erwidern des Kinderkollektivs wird eine Interaktionsordnung etabliert, in der Frau Meinhardt als Leiterin des Geschehens mit dem versammelten Plenum in Interaktion tritt. Nahtlos schließt im *energischen Anstimmen* von Frau Meinhardt das *Singen* als erster Programmpunkt des FreiDays an. Im Kontrast zum vorherigen kollektiven Peersingen des Musical-Songs, ist es nun ein pädagogisch angeleitetes Tun im Rahmen des Lernformats FreiDay. Sofort bringen die Kinder wie auch die Erwachsenen den Song gemeinsam zur Aufführung. Dabei wird im *lauthalsen chorischen Singen* der Apell, aufgrund des schlechten Zustands der Erde dringend mit nachhaltigem Handeln zu beginnen, kollektiv hervorgebracht. *Im Takt der Musik wippend* wird dieser Ausruf dabei in einer affektiv freudvollen Gestimmtheit verkörpert. Den *ganzen Raum beschallend* bringen sich die Teilnehmenden dabei als grundschulische Gemeinschaft hervor, die sich für die Bearbeitung einer nachhaltigen Entwicklung selbst bekräftigt. „Beim Bewegen und Manipulieren des eigenen Körpers“ (Scheer 2016, S. 30) ansetzend, symbolisieren die synchron ausgeführten Körperbewegungen die im Songtext aufgerufene Selbstbeschreibung einer Gemeinschaft, die sich der Bearbeitung einer nachhaltigen Entwicklung *entschlossen* annimmt.

Mich selbst im Feld beobachtend, beschreibe ich, wie ich – *wie immer* – eine *Gänsehaut* als mir vertraute körperliche Affizierung wahrzunehmen. Dabei lege ich offen, dass die affektiv positive Gestimmtheit der Praktiken der Kinder auf der einen Seite *rührend* mit mir resoniert, mich die *Verkörperung ‚kleiner Nachhaltigkeitshelden‘* aber *gleichzeitig betroffen* macht.

Auch weiter stellen die Kinder und das pädagogische Personal im Singen und in synchronen mimetischen Bewegungen selbstbekräftigend die eigene Stärke dar. Dabei nehmen Sie sich jeweils selbst wie auch sich als Gemeinschaft untereinander

der in die Verantwortung. Damit bringt sich das Kollektiv der TeilnehmerInnen als FreiDay-Gemeinschaft hervor, die sich freudvoll auf die Bearbeitung von BNE einstimmt. Das *regungslos zuschauende Dasitzen* vereinzelter Kinder wird dabei als mögliches, aber von der „affektuellen Ordnung“ (Reckwitz 2016, S. 166) der Praxis abweichendes Tun erkennbar. Wenngleich ich bis hier hin mit meinen ambivalenten Emotionen in Relation zum kollektiv inszenierten Modus *hadere*, weiche ich in meinem Tun nicht sichtbar ab. Nun *im Takt mitwippend* zeige ich mich letztlich mobilisiert und somit hinsichtlich der ‚Gefühlsnorm‘ des Feldes reguliert (Scheer 2016, S. 33 f.).

Mit dem *Einsatz der nächsten Strophe* gerät die Performance im Verlust der *Synchronität* der Praktiken kurzzeitig ins Stocken: *Schnell* wird die Parallelität des Tuns wieder hergestellt, worüber die Teilnehmenden erneut als Gemeinschaft sichtbar werden. Durch Frau Meinhardt nun in einer leisen Version *angestimmt*, wird der Apell, aufgrund des schlechten Zustands der Erde dringend mit nachhaltigem Handeln zu beginnen, repetitiv kollektiv hervorgebracht. Mit der *daraufhin* folgenden *Animation besonders laut zu singen*, entlädt sich im Ausruf des letzten Songverses die positive Gestimmtheit in freudvoll-überschwänglicher Ausgelassenheit. Direkt nach Abschluss des Songs erkennt Frau Meinhardt *zufrieden in die Runde blickend* im Ausruf „*Sooo schön!*“ die freudvoll-entschlossene Performance auf affektuellem Ebene als gelungen an. Mit der darauffolgenden Aussage „*Irgendwann laden wir mal die Menschen von der Lokalzeit zu unserem FreiDay ein und dann singen wir dieses Lied*“ wird ihre Einstimmung auf BNE sogar als so gelungen erklärt, dass sie zukünftig in den regionalen Nachrichten als Repräsentation des Tuns im Lernformat FreiDay öffentliche Anerkennung finden könnte.

## 5 Fazit

Trotz verschiedener Lern- und Schulkulturen der beiden Grundschulen und der unterschiedlichen Situierung der Eröffnungssituationen, ist beiden Praxen die (1.) *Ritueller Inszenierung einer FreiDay-Gemeinschaft* gemein. In den Eröffnungspraxen der beiden Grundschulen wird deutlich, wie in performativen und symbolisch aufgeladenen Praktiken, BNE als kollektiv zu bearbeitendes Thema hervorgebracht wird, dem sich die Teilnehmenden als schulische Gemeinschaft annehmen. Mit Blick auf die affektive Dimension beider Eröffnungen zeigen sich diese dabei (2.) als *Freudvolle Einstimmung auf BNE*. In den Praxen wird mittels Liedmedien die zeitlich dringliche Aufforderung, sich einer nachhaltigen Entwicklung entschlossen anzunehmen, übermittelt und diese im synchronen Mitsingen und mimetischen Nachahmen körperbetonter Praktiken (Scheer 2016, S. 30 f.) von den Teilnehmenden dezidiert freudvoll hervorgebracht. So verstehe ich die affektive Inszenierung der Eröffnungssituationen als Emotionen evozierende „mobilisierende Emotionspraxis“ (S. 29), der Bearbeitung von BNE als grundschulische Gemeinschaft positiv gestimmt zu begegnen. Damit ließe sich die affektive Inszenierung als Verweis auf das Handlungsproblem verstehen, über die im Beginn des Formats hergestellte Gefühlsnorm „Handlungsfreude“ einen spezifischen Modus für die Umsetzung des Lernformats zu stabilisieren. In der rituellen Wiederholung scheint darüber die selbstbegründende Aufforde-

rung, sich BNE als grundschulisch zu bearbeitender Aufgabe anzunehmen, repetitiv gefestigt zu werden.

Diese empirischen Ergebnisse eröffnen eine neue Perspektive auf das Verhältnis von BNE, Emotion und Grundschule. Denn anders als bei Obermans (2024) empirischen Ergebnissen sowie Lemke et al.'s (2024) Überlegungen, zeigen die Analysen der grundschulischen Eröffnungen des BNE-Lernformats auf, dass sie weder auf negative Emotionen fokussiert, noch von Emotionen distanziert zu verstehen sind. Wird zudem die von Hickman et al. (2021) herausgearbeitete Prägnanz negativ konnotierter Klimaemotionen von Kindern und Jugendlichen sowie meine ambivalente Gefühlslage als Forscherin im Feld zur kollektiven Herstellung der positiven affektuellen Ordnung ins Verhältnis gesetzt, zeichnet sich ein widerstreitendes emotionales Spannungsverhältnis ab. Dies wirft die Frage auf, inwiefern die beobachtete Praxis nicht auch als eine „[R]egulierende“ (Scheer 2016, S. 33f.) gedeutet werden kann. Eine solche Perspektive wäre anschlussfähig an Überlegungen von Budde und Hellberg (2023), die ethnografisch aufzeigen, wie erzieherische Praktiken zur Anerkennung von Normen emotionalisiert werden<sup>6</sup>. Eine solche Perspektivierung als kollektive „Erziehung der [richtigen] Gefühle“ (Scheer 2019, S. 359) berührt damit, wengleich es sich um positiv konnotierte Emotionen handelt, pädagogisch-ethische Fragen emotionaler Steuerung schulischer BNE-Lernprozesse. Anschlussfähig erscheinen hier kritische Perspektiven auf die Vermittlung von „Weltrettungshoffnung“ (Christ und Sommer 2023, S. 30) sowie die daran anknüpfende Argumentation für „weniger affirmativ[e], sondern vielmehr reflexiv[e]“ (ebd., S. 25) Begegnungen im Zuge einer BNE. Für die reflexive Auseinandersetzung im Rahmen von Professionalisierungsprozessen von Lehrkräften könnte überdies ein kontrastierender Rückblick auf die Vorwürfe, der sich die Umweltbildung stellen musste, vielversprechend sein. Denn

„Auch BNE ist – wie ehemalige Umwelterziehungsansätze, denen vorgeworfen wird durch Moralisierung und Angstinduktion das sog. Umweltlernen zu emotionalisieren, um erwünschte Verhaltensänderungen und bestimmte Wertvorstellungen zu ‚vermitteln‘ – herausgefordert, die inhärente und unhintergehbare Normativität beständig zu hinterfragen“ (Hauenschild 2023, S. 63).

Darüber hinaus regen die dargestellten Teilergebnisse dazu an, ein noch differenziertes Verständnis davon zu generieren, was ‚BNE unterrichten‘ in der Grundschule *in situ* empirisch ist und wie sich dabei die affektuelle Dimension grundschulischer BNE-Praxis *in actu* zeigt. Hierzu bedarf es weiterer mikroskopischer Analysen, deren Potenzial nicht in ihrer verallgemeinerbaren Breite, sondern in ihrer kontextgebundenen Tiefenschärfe besteht. So legt die im Rahmen dieses Beitrags sichtbar gewordene spezifische Form affektiver Inszenierung auch die Spur nahe, affektive Dimensionen von BNE-Lernsettings in der weiterführenden Schule her-

<sup>6</sup> Budde und Hellberg (2023) arbeiten im Rahmen ihrer ethnografischen Erkundungen im Primar- und Elementarbereich heraus, wie erzieherische Praktiken zur Durchsetzung und Anerkennung von Normen subjektivierend emotionalisiert werden. Darüber wird deutlich, dass und wie das pädagogische Personal aufzeigt, „welche Empfindungen in dieser Situation adäquat sind und welche nicht. Die Normen werden [dabei] nicht nur verbal verdeutlicht, sondern es wird exemplarisch eine emotionale Haltung gezeigt“ (S. 355).

auszuarbeiten, um institutionelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede erfahrbar zu machen. Neben der Betrachtung der Praxis des Lernformats FreiDay, erscheinen dazu praxeologisch perspektivierte Analysen weiterer schulischer BNE-Lernsettings als gewinnbringend.

**Funding** Funding Open Access funding enabled and organized by Projekt DEAL.

**Open Access** Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Artikel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Weitere Details zur Lizenz entnehmen Sie bitte der Lizenzinformation auf <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>.

## Literatur

- Bolscho, D., & Seybold, H. (1996). *Umweltbildung und ökologisches Lernen. Ein Studien- und Praxisbuch*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Breidenstein, G., & Tyagunova, T. (2020). Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht. In H. Kotthoff & V. Heller (Hrsg.), *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär* (S. 197–220). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Breidenstein, G., Hirschhauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz München: UVK.
- Budde, J., & Blasse, N. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 2, 4–9.
- Budde, J., & Hellberg, L. (2023). Emotionen als Gegenstand von Erziehung. *Ethnographische Erkundungen im Primar- und Elementarbereich. Sozial extra*, 47, 353–357.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), & Deutsche UNESCO-Kommission (2021). Lernen die Welt zu verändern – mit dem FREI DAY. <https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/termine/de/lernen-die-welt-zu-veraendern-mit-dem-frei-day.html>. Zugegriffen: 23. Mai 2025.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative*. London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE.
- Charmaz, K. (2011). Den Standpunkt verändern. Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 181–205). Wiesbaden: VS.
- Christ, M., & Sommer, B. (2023). Weltrettungskompetenz? Überlegungen zu BNE aus der Perspektive der sozial-ökologischen Transformationsforschung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(2), 25–30.
- Feitkenhauer, T. (2023). Mit Freiraum Schule transformieren. In A. Ternès von Hattburg & W. Grenke (Hrsg.), *Nachhaltigkeit heißt für uns Verantwortung: Tipps und Mut machende Erzählungen von erfolgreichen Unternehmer:innen und Gründer:innen* (S. 349–358). Wiesbaden: Springer.
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gräsel, C. (2018). Umweltbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1093–1110). Wiesbaden: Springer.
- Gröber, J., & Kühn, L. (2023). Naturerfahrungen von Grundschulkindern im Kontext von BNE. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(4), 12–16.
- Grund, J., & Singer-Brodowski, M. (2020). Transformatives Lernen und Emotionen. Ihre Bedeutung für die außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Außerschulische Bildung*, 3, 28–36.
- Grundschulverband Nordrhein-Westfalen (GSV NRW) (2023). Einladung zum Grundschultag 2023. <https://grundschulverband-nrw.de/einladung-zum-grundschultag-2023/>. Zugegriffen: 23. Mai 2025.

- Hauenschild, K. (2017). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In A. Hartinger & K. Lange-Schubert (Hrsg.), *Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule* (S. 138–148). Berlin: Cornelsen.
- Hauenschild, K. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 54–66). Leipzig: Julius Klinkhardt.
- Hauenschild, K., Rode, H., & Bolscho, D. (2010). Bildung für Nachhaltige Entwicklung – eine Chance für die Grundschule? In K.-H. Arnold, K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik* (S. 173–176). Wiesbaden: VS.
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E., Wray, B., Mellor, C., & van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *Lancet Planet Health*, 5, e863–e873.
- Hohage, C. (2016). Kathy Charmaz' konstruktivistische Erneuerung der Grounded Theory. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 108–125). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lemke, J., Buddeberg, M., & Henke, V. (2024). Bildung für nachhaltige Entwicklung vor dem Hintergrund dystopischer Zukunftsperspektiven: Zum Umgang mit Klimaemotionen in schulischen Lernprozessen. *Theo-Web*, 23(1), 168–190.
- Mey, G., & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodology. Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey & K. K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (S. 11–48). Wiesbaden: VS.
- Michelsen, G. (1998). Umweltbildung und Agenda 21. In M. Beyersdorf, G. Michelsen & H. Siebert (Hrsg.), *Umwelbildung. Theoretische Konzepte – empirische Erkenntnisse – praktische Erfahrungen* (S. 41–47). Neuwied: Luchterhand.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (MBK Saarland) (2023). „FREI DAY“: Ministerium für Bildung und Kultur sucht bis zu 15 Pilotschulen für Schulentwicklungsprojekt. [https://www.saarland.de/mbk/DE/aktuelles/medieninformationen/2023/02/PM\\_230203-frei-day-schulentwicklungsprojekt](https://www.saarland.de/mbk/DE/aktuelles/medieninformationen/2023/02/PM_230203-frei-day-schulentwicklungsprojekt). Zugegriffen: 23. Mai 2024.
- Münzel, L. (2024). FREIDAY: Der Zukunftstag an unserer Grundschule Nord. *Grundschule aktuell. Bildung für nachhaltige Entwicklung*, 4, 26–27.
- Niedersächsisches Kultusministerium (MK Niedersachsen) (2023). FREI DAY – Hinweise zur Umsetzung. <https://bildungsportal-niedersachsen.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=10241&token=d52a797308994aeaca0926791a7c792b943ff25f>. Zugegriffen: 23. Mai 2025.
- Oberman, R. (2024). What are topic emotions? A comparison of children's emotional responses to climate change, climate change learning and climate change picturebooks. *British Educational Research Journal*, 50, 1741–1764.
- Rank, A., & Munser-Kiefer, M. (2023). Nachhaltige Bildung in der Grundschule. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.), *Nachhaltige Bildung in der Grundschule* (S. 13–16). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rasfeld, M. (2021). *FREI DAY: Die Welt verändern Lernen! Für eine Schule im Aufbruch*. München: Oekom.
- Rasfeld, M. (2023). Schulen brauchen den FREI DAY: Unterrichtszeit nutzen für Lernfreude, Wirksamkeit und Sinnhaftigkeit. *gruppe & spiel*, 1, 24–25.
- Reckwitz, A. (2016). Praktiken und ihre Affekte. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 163–180). Bielefeld: transcript Verlag.
- Remy, M. (2023). BNE 2030 und Whole School Approach – wie kann das im schulischen Alltag gelingen? *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(2), 39–39.
- Richter, S. (2023). Reflexiv beschreiben. Die Ethnographische Collage als Auswertungs- und Darstellungsstrategie. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2, 292–308.
- Rost, J. (2002). Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? *ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25(1), 7–12.
- Scheer, M. (2016). Emotionspraktiken. In M. Beil & I. Schneider (Hrsg.), *Emotional Turn!? Europäische ethnologische Zugänge zu Gefühlen und Gefühlswelten* (S. 15–36). Wien: Die Deutsche Bibliothek.
- Scheer, M. (2019). Emotion als kulturelle Praxis. In H. Kappelhoff, J.-H. Bakels, H. Lehmann & C. Schmitt (Hrsg.), *Emotionen: Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 352–362). Berlin: J.B. Metzler.
- Schule im Aufbruch (SiA) FREI DAY. Lernen die Welt zu verändern. <https://frei-day.org>. Zugegriffen: 23. Mai 2025.
- Seidensticker, T. (2024). Im FREIDAY über sich hinauswachsen. *Grundschule aktuell. Bildung für nachhaltige Entwicklung*, 4, 20–21.

- Stodulka, T. (2014). Feldforschung als Begegnung – zur pragmatischen Dimension ethnographischer Daten. *Sociologus*, 64(2), 179–205.
- Strübing, J. (2022). Ethnografie und Grounded Theory. In A. Pöferl & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie* (S. 281–294).
- Uder, M. (2019). Gebet der vereinten Nationen. *Gottesdienst – Zeitschrift der Liturgischen Institute Deutschlands, Österreich und der Schweiz*, 17, 199. <https://www.herder.de/gd/hefte/archiv/2019/17-2019/gebet-der-vereinten-nationen/>. Zugriff: 23. Mai 2025.
- Wiesemann, J. (2011). Ethnographische Forschung im Kontext von Schule. In *Forschung in der Lehrerbildung. 10. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 167–185). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zinn, S. (2013). *Bildungsziel Nachhaltigkeit!? Eine interdisziplinäre Reflexion*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

**Hinweis des Verlags** Der Verlag bleibt in Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutsadressen neutral.