pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Espelage, Linda; Gloe, Markus

Zukunft aus Kinderhand – Wie Kinder ihre Gestaltungsmöglichkeiten für eine nachhaltige Gesellschaft metaphorisch beschreiben

Beudels, Melanie [Hrsg.]; Henrichwark, Claudia [Hrsg.]: Vorstellungen von Kindern zu Themenfeldern der Nachhaltigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 47-62

Quellenangabe/ Reference:
Espelage, Linda; Gloe, Markus: Zukunft aus Kinderhand – Wie Kinder ihre Gestaltungsmöglichkeiten für eine nachhaltige Gesellschaft metaphorisch beschreiben - In: Beudels, Melanie [Hrsg.]; Henrichwark, Claudia [Hrsg.]: Vorstellungen von Kindern zu Themenfeldern der Nachhaltigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 47-62 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-365214 - DOI: 10.25656/01:36521; 10.35468/6254-03

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-365214
https://doi.org/10.25656/01:36521

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de - 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/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to 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

Linda Espelage und Markus Gloe

Zukunft aus Kinderhand – Wie Kinder ihre Gestaltungsmöglichkeiten für eine nachhaltige Gesellschaft metaphorisch beschreiben

Der Beitrag untersucht, wie Grundschulkinder ihre Gestaltungsmöglichkeiten für eine nachhaltige Gesellschaft metaphorisieren. Eine multimodale Metaphernanalyse von Zeichnungen und Interviews mit N = 18 Viertklässler:innen lässt zentrale Deutungsmuster identifizieren: Natur als schutz- und pflegebedürftiges Lebewesen, Umweltschutz als Reinigung, Pflege und Fürsorge, technischer Fortschritt als moralische Wahlhandlung sowie Zukunft als persönlicher, gestaltbarer Raum. Diese Metaphern strukturieren kindliche Zukunftsbilder, verknüpfen ästhetische, moralische und pragmatische Dimensionen und verweisen auf Gestaltungskompetenz im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder komplexe, politisch anschlussfähige Vorstellungen entwickeln, die Verantwortung und Selbstwirksamkeit fördern können.

Schlagwörter: Kinderperspektiven; Metaphernanalyse; Zukunftsvorstellungen; Gestaltungskompetenz

1 Kinder als aktive Subjekte einer nachhaltigen Entwicklung

„Ich mach' mir die Welt, widdewidde wie sie mir gefällt." – Was bei Pippi Langstrumpf wie ein kindlicher Reim klingt, ist der Entwurf einer Welt, in der Fantasie Gestaltungsimpuls ist. Auch in der hier vorgestellten Studie entwerfen Kinder bunte, lebendige Bilder einer perspektivischen Welt:
„Ich will viele Kinder in dieser Welt, weil ich finde, Kinder passen einfach gut ins Leben […] die machen mehr Farbe ins Leben" (I18). Farbe steht hier für Unterschiedlichkeit, Emotion und Lebendigkeit. Jungen Menschen wird in diesem Bild ein existenzieller Wert zugeschrieben. Sie vervollständigen das

doi.org/10.35468/6254-03

Leben. Sie sind keine passiven Beobachter:innen nachhaltiger Entwicklung, sondern *machen* und *passen* in die Welt.
„Und das finde ich dann gut. Weil dann jedes Kind […] seiner Fantasie freien Lauf […] lassen kann." I18 meint Bewegung, Entgrenzung, ein Denken in Möglichkeitsräumen. Kreativität ist kein individuelles Talent, sondern kollektive Kraft, die sich entfaltet, wenn man sie lässt. Fantasie ist Protest gegen Einheitsgrau und Neutralität und damit ein Plädoyer für gelebte Vielfalt und Selbstwirksamkeit.
Jenes Möglichkeitsdenken trägt Verantwortung, handlungsfähige Positionen zu entwickeln und zu vertreten (Blanck, 2024). Besonders deutlich wird dies bei komplexen, ungewissen Zukunftsfragen, wie sie in einer BNE behandelt werden (Peschel, Schomaker & Goll, 2025). Schulen als Bildungsorte sind besonders aufgefordert, Lernende zur aktiven Mitgestaltung einer ökologischen, ökonomischen, sozial und politisch nachhaltigen Welt zu befähigen (Böse, 2023; Kallio, 2024; May, 2023). Speziell der Sachunterricht kann aufgrund seiner interdisziplinären Ausrichtung und ausgeprägten Lebensweltorientierung eine Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsbezogenen Fragestellungen ermöglichen (May, 2023; Peschel et al., 2025). Dabei ist zu betonen, dass Kinder nicht Verursachende globaler Problemlagen sind (Hauenschild, 2023): „Kinder können ja noch kein Auto fahren und so. Die produzieren ja nicht alles" (I37) und ihnen die Verantwortung für deren Lösungen aufzuerlegen, unverantwortlich wäre. Dennoch erleben sie die Herausforderungen unmittelbar im Alltag, sind sowohl Adressat:innen einer BNE als auch gegenwärtige wie zukünftige Akteur:innen (Hauenschild, 2023). Dies erfordert einen Perspektivwechsel weg von adultistischen Vorstellungen hin zu Kindern als aktiven Subjekten, die durch einen „Umweg über die Zukunft" (Appel, 2024) konstruktive Lösungen für die Gegenwart entwickeln können.
Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag, wie Kinder ihre Wunschzukunft in Bildern sowie Worten entwerfen und dabei metaphorische Konzepte verwenden. Metaphern eröffnen hier einen erkenntnisleitenden Zugang, da sie grundlegende Deutungsmuster im Verhältnis von Mensch, Tier und Umwelt sichtbar machen (Männer, 2024).

2 Theoretischer Rahmen

Um die empirischen Befunde der Studie einordnen zu können, ist zunächst zu klären, welche Erkenntnisse zur kindlichen Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit und Zukunft bereits vorliegen. Der folgende Forschungsüberblick markiert zentrale Linien, Leerstellen und Spannungen, an die der Beitrag anschließt.

doi.org/10.35468/6254-03

2.1 Stand der Forschung

Die empirische Forschung zu Vorstellungen von Kindern unter 15 Jahren hinsichtlich Nachhaltigkeit und ihrer subjektiven Handlungskompetenz steht noch am Anfang (Schmalor & Franz, 2025). Aktuelle Studien weisen aber darauf hin, dass Kinder im Grundschulalter Einstellungen etablieren, die das Potenzial für nachhaltigkeitsorientiertes Bewusstsein bergen (May, 2023). Sie sind bereit, sich mit Fragen nachhaltiger Entwicklung zu beschäftigen und lassen Interesse an aktiver Mitgestaltung entsprechender Transformation erkennen (Hülster, Müthing & Schröder, 2020; Schmalor & Franz, 2025).

Das Alter zwischen 6 und 12 Jahren stellt eine zentrale Entwicklungsphase für die Herausbildung nachhaltiger Verhaltensmuster dar. Kinder beginnen sich explorativ mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen, stärken ihre Autonomie, erwerben zunehmend Problemlösungskompetenzen und entwickeln eine wertschätzende Haltung gegenüber natürlichen Lebensräumen (Liu & Green, 2024). Gaubitz (2018) belegt außerdem, dass Grundschulkinder in der Lage sind, verschiedene Wertedimensionen nachhaltiger Entwicklung in Beziehung zu setzen, komplexe Problemlagen und Zielkonflikte globalen Wandels zu reflektieren, begründet zu beurteilen und konkrete Handlungsoptionen zu formulieren.

Auch Haug (2017) identifiziert in ihrer Untersuchung mit Acht- bis Zwölfjährigen eine hohe Sensibilität für Themen wie Umwelt, Krieg, Armut und Kinderrechte. In Kinderzeichnungen treten neben Problemlagen wie Meeresverschmutzung und Abholzung positive Zukunftsvisionen wie erneuerbare Energien und Umweltschutz hervor (Haug, 2017). Blöcker (2022) ergänzt dies durch ihre Analyse von Kinderzeichnungen neun- bis zehnjähriger Grundschulkinder mit Migrationshintergrund. Hier werden demokratische Grundwerte wie Gerechtigkeit, Solidarität, Verantwortung und Toleranz als Bestandteile eines gelingenden Zusammenlebens erkennbar (Blöcker, 2022). Diese Ergebnisse zeigen, dass Kinder Vorstellungen entwickeln, die unterschiedliche Dimensionen nachhaltiger Entwicklung berühren.

Die imaginative Kraft kindlicher Zukunftsvorstellungen unterstreichen insbesondere Appel und Schreiber (2024). Kinder zwischen neun und vierzehn Jahren formulieren Visionen einer inklusiven, kinderfreundlichen Stadt mit vielfältigen Spiel- und Beteiligungsmöglichkeiten, kostenlosen Angeboten sowie mehr Grünflächen und weniger Verkehrslärm. Diese Zukunftsbilder stehen im Kontrast zu aktuellen Stadtentwicklungsprozessen. Gerade durch ihre alltäglichen Erfahrungen mit Begrenzungen nehmen Kinder ihre Umwelt aufmerksam wahr und formulieren Perspektiven, die als politisierende Momente gelesen werden können und neue Impulse für eine nachhaltige Stadt eröffnen (Appel & Schreiber, 2024).

doi.org/10.35468/6254-03

Gleichzeitig zeigen weitere Studien die Ambivalenz kindlicher Zukunftsvorstellungen. Appel (2024) untersucht Zeichnungen und Interviews von Viertklässler:innen zu einer Welt in 50 Jahren. Die Mehrheit der Kinder äußert eine stark pessimistische Sicht, geprägt von Katastrophen und Zerstörung (Appel, 2024). Die 2. World Vision Kinderstudie unterstreicht diese Erkenntnis: Junge Menschen in Deutschland im Alter von sechs bis elf Jahren äußern oft Angst vor Ausbruch eines Krieges, Armut und Umweltverschmutzung (Schneekloth & Pupeter, 2010). Auffällig ist dabei, dass 80 % der befragten Kinder zugleich glauben, dass ihr persönliches Leben schön sein wird. Dieses „two-track thinking" (Threadgold, 2012 nach Appel, 2024, S. 35) zeigt, wie Kinder zwischen persönlicher und globaler Zukunft unterscheiden, um mit Ambiguität umzugehen. Darüber hinaus äußern Kinder sowohl Erwartungen an Erwachsene als (Haupt-)Verantwortliche als auch eigene Bereitschaft zur Veränderung. Hoffnungstragendes Element ist der Glauben an Verbesserung der Welt durch technologische Entwicklungen (Appel, 2024).
Gerade diese Ambivalenz birgt pädagogische Chancen. Selbstwirksamkeitserfahrungen können helfen, Ängste zu regulieren und Ohnmachtsgefühlen entgegenzuwirken (Overwien & Bade, 2022). Alltagsängste und Selbstwirksamkeit schließen sich dabei nicht aus. Ängste begleiten vielmehr den Entwicklungsprozess (Schneekloth & Pupeter, 2010). Umso bedeutender ist es, dass Kinder im Rahmen von BNE als politische Subjekte ernst genommen werden. Ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit sollte im (Sach-)Unterricht gezielt gestärkt werden (Röhner, Bade, Butterer & Gaubitz, 2023). Selbstwirksamkeit fungiert als zentrale Ressource, individuelle Potenziale für eine nachhaltige Lebensführung zu entfalten. Nur wer überzeugt ist, selbst etwas bewirken zu können, kann äußere Unterstützungsangebote nutzen und die eigene Umwelt verändern (Schneekloth & Pupeter, 2010). Ihre Entwicklung hängt eng mit alltäglichen Erfahrungen von Partizipation und Wertschätzung zusammen. Die Wahrnehmung, dass die eigene Meinung zählt, stellt dabei die erklärungskräftigste Variable dar (Schneekloth & Pupeter, 2010).

2.2 Metaphern als kognitive und kommunikative Deutungsmuster

Während die bisherige Forschung vor allem beleuchtet, *was* Kinder über Umwelt, Nachhaltigkeit und Zukunft denken, rückt dieser Beitrag die Frage ins Licht, *wie* diese Vorstellungen sprachlich und symbolisch gerahmt sind.
In verschiedenen Diskursen des Alltags, in der Nachhaltigkeitsdebatte oder im Bildungskontext lassen sich solche metaphorischen Sprachstrukturen nachzeichnen (Koop & Mayatepek, 2021; Lakoff & Johnson, 2018).

doi.org/10.35468/6254-03

Ein prägnantes Beispiel für die metaphorische Rahmung von Natur findet sich bei Göpel (2020), die sie als „Spielzeug" beschreibt. Diese Übertragung aus dem Erfahrungsbereich kindlichen Spiels auf den Zielbereich Natur konstruiert ein Bild, in dem Natur handhabbar und veränderbar erscheint (Männer, 2024). Solche Metaphern stützen ein Weltbild, das den Menschen als aktiv gestaltendes und über die Natur verfügungsberechtigtes Subjekt positioniert – bis hin zu fürsorglich-schützenden Vorstellungen (Bajohr, 2020, nach Männer, 2024). Gleichzeitig können Metaphern trennende Gegenüberstellungen verstärken, etwa wenn Mensch, Tier und Umwelt als getrennte Sphären gefasst werden (Männer, 2024).
Metaphorische Rahmung ermöglicht es, abstrakte Konzepte des gesellschaftlichen und politischen Miteinanders über vertraute Bilder und alltägliche Erfahrungsbereiche begreifbar zu machen (Lakoff & Johnson, 2018; Wehling, 2017). Bereits im frühen Kindesalter beginnt das menschliche Gehirn, metaphorische Mappings aufzubauen (Wehling, 2017). Dabei handelt es sich um kognitive Strukturen, die komplexe Inhalte mit vertrauten Denkmustern verknüpfen, die später sprachlich in metaphorischer Form sichtbar werden. Da Metaphern weitgehend unbewusst das menschliche Denken prägen, spiegeln sie sich auch im (Sprach-)Handeln wider (Wehling, 2017).
Für den Bildungsbereich liegt hierin didaktisches Potenzial. Metaphern machen anspruchsvolle Sachverhalte durch bildhafte Ausdrucksformen anschaulich und emotional zugänglich. Die systematische Metaphernanalyse (Schmitt, Schröder & Pfaller, 2018) erlaubt es, die zugrunde liegenden Deutungsmuster sichtbar und für die Förderung von Gestaltungskompetenz nutzbar zu machen.

3 Methodik

Ausgehend von diesen theoretischen Annahmen stellt sich die Frage, mit welchem methodischen Zugriff kindliche Zukunftsvorstellungen adäquat rekonstruiert werden können. Kapitel 3 erläutert daher das qualitative Design der Studie und begründet die Wahl der Metaphernanalyse.

3.1 Metaphernanalyse als Zugang zu Vorstellungen von Kindern

Aufbauend auf der kognitiven Metapherntheorie (Lakoff & Johnson, 1980) und ihrer methodischen Weiterentwicklung für qualitative Sozialforschung (Niedermair, 2001) versteht die Metaphernanalyse Metaphern nicht als bloße rhetorische Figuren, sondern als grundlegende Denk- und Handlungsstrukturen, in denen Bedeutungen aus einem Quellbereich auf einen Zielbereich übertragen werden. In der hier eingesetzten multimodalen Ausrichtung (Schmitt, 2022) umfasst die Analyse nicht nur sprachliche Äußerungen, son-

doi.org/10.35468/6254-03

dern auch visuelle Materialien – konkret Kinderzeichnungen. Gerade bei visuellen Ausdrucksformen ist die metaphorische Übertragung schwerer zu erschließen, weil Quelle und Ziel nicht explizit benannt werden und daher eine methodisch kontrollierte „sprachliche Übersetzung" der visuellen Inszenierung notwendig ist (Forceville, 2016). Die Interpretierenden nehmen eine zentrale Rolle ein, indem sie Bildkontexte „lesen", rekonstruieren, worum es geht (Zielbereich) und wie dieser mit Qualitäten aus einem Quellbereich ausgestattet wird (Forceville, 1996).
Bereits Forceville (1996) plädiert dafür, Metaphern als szenische Übertragungen zu verstehen: Wer „den Menschen als Wolf" beschreibt, überträgt nicht nur einzelne Eigenschaften, sondern eine typisierte Szene, wie etwa von Angriff, Zerstörung und Verschlingen. Solche Szenen sind per se multimodal, da sie Bilder, Sprache, Handlungen, Geräusche, Mimik, Gestik und gegebenenfalls weitere Sinnesmodalitäten integrieren (Schmitt, 2022). Für die Analyse der Zeichnungen im vorliegenden Projekt ist dieser szenische Zugang zentral. Die multimodale Erweiterung der Methode setzt auf die Verbindung von Zeichnungen und Interviews. Viele zentrale Vorstellungen der Kinder erschließen sich erst im Zusammenspiel aus Bildelementen und begleitender Sprache. Die multimodale Metaphernanalyse wird so zu einem methodischen Schlüssel, um die Gestaltungskompetenz von Kindern im Sinne einer BNE in ihrer ganzen Ausdrucksbreite zu erfassen und für pädagogische Prozesse fruchtbar zu machen.

3.2 Datenerhebung

Die Datenerhebung erfolgte an einer städtischen, bayerischen Grundschule in einer vierten Klasse im Rahmen einer zweiphasigen Erhebung, die visuelle sowie sprachliche Ausdrucksformen der Kinder berücksichtigt. Ein offener Gestaltungsimpuls sollte dazu anregen, individuelle Vorstellungen einer lebenswerten Welt zu entwerfen:

> Wie stellst du dir eine Welt vor, in der du gerne lebst? Was wäre dir wichtig? Was würdest du tun? Wer oder was wäre dabei? Stell dir vor, du kannst mit deinem Verhalten etwas Gutes für diese Welt tun. Male ein Bild, das zeigt, wie du dir das vorstellst. Du kannst alles malen, was dir dazu einfällt – es gibt kein Richtig oder Falsch.

Die Kinder hatten in zwei aufeinanderfolgenden Kunststunden Gelegenheit, an ihren Bildern zu arbeiten, um sowohl initiale Ideen als auch spätere Ergänzungen einzubringen. Nach Abschluss der Bildgestaltung wurden mit allen 18 teilnehmenden Schüler:innen leitfadengestützte Einzelinterviews durchgeführt. Der Leitfaden orientierte sich vom Gesamtbild ausgehend zu einzelnen Details. Nachfragen griffen konsequent den Wortlaut der Kinder auf.

doi.org/10.35468/6254-03

3.3 Datenauswertung

Im ersten Schritt wurden die Zeichnungen und zugehörige Interviews orthographisch transkribiert (Dresing & Pehl, 2018). Anschließend wurden in beiden Modalitäten metaphorische Ausdrücke mit sichtbarer Quell-Ziel-Übertragung identifiziert. Für jeden Ausdruck wurden Ziel- (Worüber wird gesprochen?) und Quellbereich (Aus welchem Erfahrungsbereich stammen die übertragenen Eigenschaften?) bestimmt sowie darauf aufbauend konzeptuelle Metaphern in der Form „Zielbereich ist Quellbereich" formuliert (z. B. Gemeinschaft ist ein Bauwerk/Teamsport, Frieden ist Herrscher, Umwelt ist eine Maschine, Freiheit ist geteilter Raum, Sicherheit ist Fundament, Fortschritt ist Bewegung und Balance, Bildung ist eine Reise). Ähnliche metaphorische Konzepte wurden in thematische Cluster zusammengeführt, wodurch sich übergeordnete Deutungsmuster herauskristallisierten. Die Interpretation erfolgte kontextsensitiv: Metaphern wurden in Bezug auf ihr visuelles Motiv und die zugehörigen Interviewaussagen analysiert. So konnten komplexe, multimodale Sinnzusammenhänge rekonstruiert werden, etwa wenn ein bebilderter, durchgestrichener Panzer im Interview sprachlich erklärt und in seiner metaphorischen Bedeutung bestätigt bzw. erweitert wurde. Abschließend wurden zentrale konzeptuelle Metaphern identifiziert und hinsichtlich ihrer Relevanz für nachhaltige Zukunftsgestaltung und Gestaltungskompetenz eingeordnet.

4 Ergebnisse und Diskussion

Die empirischen Ergebnisse lassen sich nicht als bloße Sammlung einzelner Metaphern lesen. Erst in ihrer interpretativen Bündelung werden übergreifende Deutungsmuster sichtbar, die im folgenden Abschnitt herausgearbeitet und diskutiert werden.

4.1 Interpretation der Metaphern

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass kindliche Zukunftsvorstellungen stark durch metaphorische Konzepte strukturiert werden, die sowohl individuelle Erfahrungsmuster als auch gesellschaftlich geteilte Deutungsrahmen widerspiegeln. Im Sinne der kognitiven Metapherntheorie (Lakoff & Johnson, 1980, 1999) sind diese nicht bloß rhetorische Ausschmückungen, sondern machen abstrakte Konzepte wie „Zukunft" oder „Umweltschutz" durch Übertragungen aus vertrauten Quellbereichen denk- und handlungsleitend.
In den Interviews lassen sich vier dominante, interviewübergreifende metaphorische Konzepte bestimmen, die zugleich klare Bezüge zur Gestaltungskompetenz (de Haan, 2008) aufweisen.

doi.org/10.35468/6254-03

1) Natur ist ein schutz- und pflegebedürftiges Lebewesen
Kinder personifizieren Tiere und Pflanzen und verstehen Natur als moralisches Gegenüber. So heißt es in I17, Tiere hätten ein Recht auf einen „unversehrten Lebensraum", während I37 mit Besitz- und Teilhabe-Metaphern arbeitet („es gehört allen"), um kollektive Verantwortung für Natur- und Spielräume als Teil kindlicher Zukunftsvorstellungen zu betonen. In I31 wird die Erde als Lebewesen verstanden, deren Zustand körperlich beschrieben wird („gesund").
In I16 und I62 erscheint Natur als „verletzliches Gut": etwa durch „Naturschutzgebiete", damit Tiere „frei da rumleben dürfen ohne Müll" (I62). Hier verschränkt sich die Metapher vom Schutz mit der Freiheitsmetapher, indem nicht nur Reinheit, sondern auch Bewegungsfreiheit als Qualitätsmerkmal einer intakten Umwelt betont wird.
Nachhaltige Gestaltung beginnt für I62 mit Sicherheit – physisch (Haus, Mauern, Sicherheitsgurt), emotional (Geborgenheit) und infrastrukturell (sichtbarer und unsichtbarer Schutz). Letztere umfassen Ordnung, stabile Abläufe und Regelungen, die den Raum zuverlässig absichern; vergleichbar mit den Wurzeln eines Baumes, die unsichtbar Halt geben und das Überleben ermöglichen („der Baum hat ja auch Wurzeln"). Die infrastrukturelle Sicherheit schafft die Grundlage, auf der Freiheit, Handlungsfähigkeit und selbstbestimmtes Spiel möglich werden. Gesellschaft wird metaphorisch als gemeinsames Bauen und Pflegen eines sicheren, offenen Hauses verstanden, in dem Mensch und Natur gleichwertig leben. Die eigene Rolle wird über Team-/Bauprozesse definiert.
I35 illustriert diese Idee durch die Spielplatzmetapher: „diese Bäume können hier frei leben und die Leute können da auch frei leben. […] es ist so frei hier. […] man kann draußen spielen, wie man will, aber man darf nicht […] sagen, das ist nur mein Baumhaus oder […] meine Rutsche. Es gehört allen". Das Kind versteht die Welt als gemeinsamen Raum, in dem individuelle Freiheit in und durch gelingende Beziehungen zu anderen Menschen sowie der Umwelt entsteht – ein Bruch mit klassisch liberalen Freiheitsnarrativen. Es wird Ambiguität in dieser Metaphorizität sichtbar.
Insgesamt zeigen die Interviews, dass Kinder Natur und Gesellschaft als schutzbedürftige, gestaltbare Systeme sehen. Schutz ist die Voraussetzung, um nachhaltiges Handeln zu entfalten.

2) Umweltschutz ist Reinigung, Pflege und Fürsorge
In I19, I63 und I64 wird Müllbeseitigung zur Kernhandlung. Besonders anschaulich formuliert dies I19: „nehmen wir immer eine Mülltüte mit und sammeln den Müll aus dem Meer raus". Diese Reinigungsmetapher hebt den aktiven Eingriff hervor und etabliert Umweltschutz als konkrete, handlungsorientierte individuelle Praxis. In I31 wird dieser Aspekt über die Metapher „Nachhaltigkeit als Materialwahl und Ressourcenumgang" erweitert: Umweltfreundliche Stoffe, Recycling und Wiederverwendung werden als zentra-

doi.org/10.35468/6254-03

le Handlungsprinzipien entworfen, wobei Materialien moralisch codiert werden („gut"/„nicht gut" für die Natur).

3) Technischer Fortschritt ist moralische Wahlhandlung

Kinder sehen Technik nicht als neutral, sondern als potenzielle Helferin oder Schädigerin der Natur. In I18 werden umweltfreundliche Verkehrsmittel als „helfende Akteure" wahrgenommen, während I29 ein Auto beschreibt, „was nicht so viele Abgase macht und der Natur ein bisschen hilft". In I36 wird die Wahl des Verkehrsmittels quantifizierend verglichen („weniger Abgase als mit dem Auto"), was auf ein Abwägen von Handlungsfolgen hinweist. Die ökologische Dimension wird teilweise durch einen technozentrischen Filter interpretiert (I19): Naturprobleme erscheinen lösbar, wenn genug Technik entwickelt oder finanziert wird. Der Mensch wird als planendes Wesen, nicht als Teil des Ökosystems gesehen. Gleichzeitig werden Technologien als „cool", modern und moralisch überlegen wahrgenommen, z. B. erneuerbare Energien als „saubere" Lösung im doppelten Sinne.

Transformative Metaphern verbinden physische Bewegung und Fortschritt. I62 beschreibt wassergetriebene Autos, die mit Dampf fahren: eine Metapher für den Wandel von ausbeuterischem Fortschritt zu harmonischem Umgang mit Ressourcen. In I36 zeigt sich die Vorstellung von Entwicklung als sukzessive Bewegung – „dass wir uns ein bisschen weiterentwickeln" –, die Zielgerichtetheit und Etappen impliziert. Schließlich wird Fortschritt relational zur Natur gedacht: Zwar existieren „fliegende Autos und Motorräder", doch es gibt weiterhin Bäume und natürliche Räume. Fortschritt wird so als etwas verstanden, das Beständigkeit braucht, während Beständigkeit nur durch fortschreitende, bewusste Wahlhandlungen erhalten werden kann. Technik ist damit moralisch und handlungsleitend. Kinder verknüpfen ihre technologischen Vorstellungen mit der Verantwortung, Natur zu schützen und ethisch zu handeln.

4) Zukunft als persönlicher, gestaltbarer Raum

Kinder konstruieren Zukunft als Raum, den sie aktiv gestalten können. I28 verknüpft den Berufswunsch Turnlehrerin mit Vorbild- und Aufklärungsfunktion („wenn ich mal Turnlehrerin bin, will ich den Kindern sagen, dass sie mit dem Fahrrad hinfahren sollen"), womit „Umweltschutz als Aufklärung" metaphorisch etabliert wird. I35 erweitert diesen Gedanken, indem die Welt als „gestaltbares Kunstwerk" gefasst wird, dessen Aussehen von den eigenen Entscheidungen abhängt – eine Metapher, die Zukunft als kreativen Prozess positioniert. Diese Gestaltungsperspektive findet in I30 ihre Entsprechung im Konzept „Gestalten als Handwerk", in dem präzise, planvolle und kreative Tätigkeit (Lineal, Stoffe, Schere, Zeichnen) als Modell für die Zukunftsgestaltung dient. I30 zeigt in diesem Zusammenhang ein konsistentes, berufsbezogenes Leitmotiv: die konzeptionelle Metapher „Zukunft gestalten ist wie

doi.org/10.35468/6254-03

Mode entwerfen". Sie mobilisiert vielfältige Quellbereiche – Modegestaltung, Handwerk, künstlerisches Arbeiten –, um komplexe Zielbereiche wie Berufswunsch, Nachhaltigkeit, globale Verantwortung und gesellschaftliche Werte fassbar zu machen.
Ergänzend verdeutlicht I39: Nachhaltigkeit wird als gemeinschaftliches, emotionales Projekt begriffen, in dem Liebe, Zusammenhalt und Vorbildwirkung Antriebskräfte sind. Kleine Handlungen gewinnen dabei symbolische Bedeutung („Wenn man nur eine kleine Sache macht, ist es [...] eine große Hilfe"), und Kinder erkennen, dass Veränderung aktive Eigeninitiative erfordert. Gleichzeitig wird die wechselseitige Abhängigkeit von Mensch und Natur betont („wir brauchen unsere Welt", „wir brauchen [Tiere/Bäume] für unsere Welt").
Schließlich spielt das ästhetische Ideal einer intakten Natur eine wichtige Rolle. I29 entwirft ein Bild vom „schön blauen Teich" mit „Grün drumherum", in dem „alle Tiere schön drin leben können". In I39 wird dieses Ideal in einen moralischen Gegensatz gesetzt: Reinheit ist „gut", Verschmutzung dagegen „schlecht". „Unsere Welt kann bunt sein, aber da müssen wir Menschen halt was verändern". In I31 wird der ästhetische Bezug in ein Friedensmotiv integriert: „Frieden als Schutzschild" rahmt Gewaltfreiheit über das Bild eines Stoppschilds, ergänzt um die Vision einer angstfreien, glücklichen Gemeinschaft.
Diese metaphorischen Konzepte operieren als Deutungsmuster im Sinne Schmitts (2022), die bestimmte Aspekte, wie kollektive Verantwortung, moralische Qualität technischer Entscheidungen oder die Ästhetik der Umwelt, hervorheben (highlighting) und andere, z. B. strukturelle Machtverhältnisse oder Ursachen ökologischer Probleme, eher ausblenden (hiding). Dadurch entsteht ein konsistenter Handlungsrahmen, in dem Nachhaltigkeit nicht nur statisches Ziel, sondern fortlaufender, gestaltbarer Prozess ist, der individuelle und gemeinsame Verantwortung miteinander vereint.

4.2 Bedeutung für die BNE

Die Ergebnisse der Studie liefern wichtige Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung der BNE. Insbesondere wird das Erfordernis deutlich, BNE politischer zu denken (Bade, 2024) und die Handlungs-/Gestaltungskompetenz von Kindern stärker in den Fokus zu rücken. Eine nachhaltige Transformation, die ökologische, soziale und ökonomische Dimensionen gleichermaßen berücksichtigt, lässt sich nur verwirklichen, wenn politische Aushandlungsprozesse als konstitutiv mitgedacht werden. Dies impliziert, dass BNE nicht primär als Werte- oder Verhaltensvermittlung, sondern als ein Bildungsraum verstanden werden sollte, der politische Bildung und Partizipation ermöglicht. Röhner et al. (2023) bezeichnen die Handlungskompetenz von Kindern treffend als legal agency. Globale Klimaklagen sind ein eindrucksvoller Beleg

doi.org/10.35468/6254-03

dafür, dass Heranwachsende politische Verantwortung für ihre Lebensgrundlagen übernehmen und bestehende Macht- und Verantwortungsverhältnisse kritisch hinterfragen. Eine konsequente Einbindung junger Menschen in gesellschaftliche Zukunftsdebatten kann somit zur notwendigen Politisierung von BNE beitragen (Röhner et al., 2023).
Aufbauend auf diesen Überlegungen lassen sich zwei Anhaltspunkte herausarbeiten, die die Auseinandersetzung mit Zukünften im (Sach-)Unterricht als fruchtbaren Ansatz für die Nachhaltigkeitsbildung darstellen.
Zum einen fördert die Arbeit mit unterschiedlichen Zukunftsszenarien Ambiguitätstoleranz. Lernende erkennen, dass künftige Entwicklungen bestehende Ungleichheiten vertiefen können – ein Spannungsfeld, das ausgehalten werden muss und produktiv bearbeitet werden kann. Kontroverse oder spezienübergreifende Zukunftsbilder im Klassenzimmer eröffnen hierzu wertvolle Erfahrungsräume (Appel, 2024). Zum anderen knüpft Zukunftsarbeit an aktuelle didaktische Diskussionen zur Rolle von Unsicherheit im Sachunterricht an (Schomaker, Peschel & Goll, 2025). Die Zukunft kann als Medium genutzt werden, um Unsicherheit konstruktiv zu begegnen. Schüler:innen lernen so, mit Offenheit, Komplexität und Unvorhersehbarkeit umzugehen (Appel, 2024). Sie ermöglicht jungen Lernenden, nicht nur Wissen über Nachhaltigkeit anzueignen, sondern sich als handlungsfähige Subjekte in der Mitgestaltung einer offenen, lebenswerten Zukunft zu erfahren. Das in I37 zitierte „Vielleicht ist es so, aber man weiß es nicht" illustriert diese Haltung der vorsichtigen Offenheit und reflektierten Unsicherheit.

4.3 Limitationen der Studie

Edukative Ansprachen einer BNE reduzieren sich häufig auf das individuelle Handeln. Kinder sollen lernen, Ressourcen zu sparen, eigene Mobilität zu überprüfen oder nachhaltig zu konsumieren, um Selbstwirksamkeitserlebnisse zu schaffen (Bade, 2024). Dabei wird übersehen, dass viele Kinder kaum Handlungsspielräume haben, sei es durch fehlende ökonomische Ressourcen oder familiäre Entscheidungsstrukturen (Appel & Schreiber, 2024). Diese Reduktion auf die Mikroebene geht oftmals mit einer Trivialisierung komplexer Zusammenhänge einher (Bade, 2024). Viele Bildungsangebote beschränken sich auf symbolische Handlungen wie Mülltrennung – ein Thema, das in den erhobenen Kinderzeichnungen und Interviews stark präsent ist. Solche Aktivitäten fördern erneut das Gefühl von Selbstwirksamkeit, blenden jedoch systemische Zusammenhänge aus (Bade, 2024). Dadurch entsteht ein reduziertes Problemverständnis, das kollektives politisches Handeln kaum als Option erkennbar macht.

doi.org/10.35468/6254-03

In dieser Erhebung finden sich auch individualistisch geprägte Vorstellungen, etwa zur eigenen Mobilität oder Ressourcennutzung. Zugleich zeigen Beiträge, dass Kinder über individuelle Ansätze hinausblicken, ein Bewusstsein für Retinität besitzen und politische Dimensionen nachhaltiger Entwicklung erkennen.

Des Weiteren werden Kinder in Bildungsmaterialien und öffentlichen Diskursen häufig als Held:innen der Zukunft inszeniert. Diese Zuschreibung kann eine problematische Verantwortungsübertragung darstellen, da sie verschweigt, dass jene politisch häufig ausgeschlossen, bevormundet oder marginalisiert werden (Bade, 2024; Röhner et al., 2023). Ihre Bedürfnisse in der Gegenwart, ihre Erfahrungen und Sichtweisen werden so zugunsten einer Projektionsfläche zukünftiger Verantwortung entwertet. Ihr Status als Zukunftsträger:innen bleibt damit symbolisch (Appel & Schreiber, 2024).

Die Metaphernanalyse eröffnet einen besonderen Zugang zu Denk- und Vorstellungswelten, bleibt jedoch ein interpretatives Verfahren. Metaphern sind offen, mehrdeutig und kreativ. Die Ergebnisse beruhen auf subjektiven Deutungsleistungen. Die Auswertung ist daher nur eine mögliche Lesart.

Des Weiteren ist Sprache selbst und die damit verbundene Rahmung eine inhärente Limitation und beeinflusst (un)bewusst, wie Kinder ihre Vorstellungen ausdrücken und wir diese interpretieren. Die in der öffentlichen Debatte verwendeten Begriffe und Metaphern prägen unser Denken und unsere Emotionen in Bezug auf Umwelt (Wehling, 2017). Abstrakte und neutral bis positiv wirkende Begriffe wie *Klimawandel* oder *Erderwärmung* vermitteln weder Dringlichkeit noch klären sie über Verursachung oder Betroffenheit auf. *Umweltverschmutzung* oder *erneuerbare Energien* tragen semantische Implikationen, die Handlungsverantwortung verschleiern oder falsche Annahmen nahelegen. Die Figur des Menschen erscheint häufig als Retter, nicht aber als Verursacher ökologischer Krisen (Wehling, 2017). In ähnlicher Weise sind auch in den rekonstruierten kindlichen Vorstellungen narrative und metaphorische Muster zu erkennen, die auf kollektiv geteilten Imaginata des Mensch-Natur-Verhältnisses beruhen (Castoriadis, 1990 nach Männer, 2024). Beispielsweise sieht I19 Natur als Dienstleisterin („Bäume [reinigen] uns den Sauerstoff"), den Menschen über der Natur stehend und glorifiziert Technik unkritisch („Dann möchte ich noch in der Zukunft, dass alles E ist […] z. B. hier das E-Rad […] Weil E finde ich einfach cool"). Wenn Natur als schützenswertes, aber getrenntes Anderes imaginiert wird, drückt sich darin weniger eine reflektierte ökologische Beziehung als vielmehr ein kulturell verfestigtes Bild aus (Männer, 2024). Diese Zuschreibungen wirken nicht nur in Sprache, sondern auch in Bildern, Gegenüberstellungen und Kategorien, etwa Mensch vs. Umwelt, sauber vs. schmutzig.

doi.org/10.35468/6254-03

Vorliegende Untersuchung wäre ohne die Reflexion dieser sprachlich-bildlichen Arrangements unvollständig. Die Beiträge sind nicht losgelöst von gesellschaftlich vorgeprägten Frames zu lesen. Auch sie (re-)produzieren metaphorische Ordnungen, die Gestaltungs-/Handlungsfähigkeit rahmen. Es ist entscheidend, die Eingerichtetheit von Subjekt-Weltbeziehungen in den kindlichen Perspektiven zu erkennen und zu hinterfragen (Männer, 2024).

5 Implikationen für Praxis und Forschung

In einer Welt, die unter sozialer Spaltung leidet und mit den Folgen eines ausbeuterischen Umgangs mit der Umwelt kämpft, lassen sich gegenwärtige Krisen als Ausdruck tiefgreifenden Mangels an gesellschaftlicher Verbundenheit und Fürsorge lesen (Roig, 2025). Für BNE bedeutet dies, Erfahrungsräume zu schaffen, in denen Kinder kooperative Problemlösungen, gegenseitige Unterstützung und Verantwortung für Umwelt und Mitmenschen praktisch erfahren. Zukünftige Forschung könnte untersuchen, wie solche Räume in verschiedenen kulturellen und sozialen Kontexten gestaltet werden können und welche Rolle kollektive Imaginata spielen. Schnittstellen zwischen BNE, politischer Bildung und Demokratiepädagogik systematisch zu nutzen, kann die Handlungs- und Gestaltungskompetenz von Kindern für eine sozial-ökologische Transformation stärken.

Als Handlungsempfehlung wird daher ein verstärkter Einsatz der Methode des Lernens durch Engagement (Service-Learning) in die Diskussion eingebracht (Seifert, Zentner & Nagy, 2019). Es bietet einen vielversprechenden Ansatz, um die genannten Herausforderungen zu adressieren, indem es fachliches Lernen mit gesellschaftlichem Engagement verbindet und Lernenden die Möglichkeit eröffnet, gemeinsam in der Schule und im lokalen Umfeld konkrete gesellschaftliche Anliegen zu bearbeiten. Dies kann ein Weg sein, die Lücke zwischen individuellen Handlungsappellen und dem erforderlichen kollektiven, strukturellen Wandel zu überbrücken und Kinder ihre Rolle als aktiv Gestaltende der Zukunft zu erleben, indem reale demokratische Erfahrung möglich wird.

Angesichts der Notwendigkeit, globale Krisen demokratisch und gesamtgesellschaftlich zu bewältigen, ist es entscheidend, bereits in der Grundschulzeit Erfahrungen zu ermöglichen, um nicht nur später engagierte Erwachsene zu fördern, sondern auch die Perspektiven und Lösungsansätze von Kindern in aktuelle politische Debatten einzubeziehen.

„Wenn wir das lieben, dann hat sich unsere Welt verändert" (I39).

doi.org/10.35468/6254-03

Literatur

Appel, A. (2024). Ungewiss, düster und doch hoffnungsvoll – Zukünfte in der (geographischen) Nachhaltigkeitsbildung. GW-Unterricht, 1, 28-42. https://doi.org/10.1553/gw-unterricht174s28

Appel, A. & Schreiber, V. (2024). Angesprochen und doch ungefragt: zur Rolle von Kindern in der nachhaltigen Stadtentwicklung. sub\urban. zeitschrift für kritische stadtforschung, 12(2/3), 97-126. https://doi.org/10.36900/suburban.v12i2/3.928

Bade, G. (2024). BNE politischer denken! Politische Bildung als Grundpfeiler von BNE-Lernsettings im Sachunterricht. In A. Becher, E. Gläser & N. Kallweit (Hrsg.), Politische Bildung im Sachunterricht: Potenziale – Positionen – Perspektiven (S. 207-215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6107-21

Blanck, B. (2024). Homo deliberans – Potenziale zur Förderung von Transformationsfähigkeiten im Sachunterricht. GDSU-Journal, 15, 10-18.

Blöcker, Y. (2022). Demokratie- und Politikvorstellungen von Kindern mit Migrationshintergrund: Ergebnisse und Ansätze für die Soziale Arbeit. In M. Alamdar-Niemann, B. Schomers & M. Tacke (Hrsg.), Demokratie und Soziale Arbeit (S. 49-60). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36256-0_6

Böse, S. (2023). Die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Motiven von Lehrkräften in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6053

de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde (S. 23-43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse (8., überarbeitete Auflage). Marburg: Eigenverlag.

Forceville, C. (1996). Pictorial Metaphor in Advertising. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203064252

Forceville, C. (2016). Pictorial and Multimodal Metaphor. In N. Klug & H. Stöckl (Hrsg.), Handbuch Sprache im multimodalen Kontext (S. 241-260). Berlin, Boston: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110296099-011

Gaubitz, S. (2018). Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22757-9

Göpel, M. (2020). Unsere Welt neu denken: eine Einladung. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

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. Jahrbuch Grundschulforschung: Band 27. (S. 54-66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6035-05

Haug, L. (2017). „Without Politics It Would Be Like a Robbery Without Police". American Behavioral Scientist, 61(2), 254-272. https://doi.org/10.1177/0002764216689125

Hülster, J., Müthing, D. K. & Schröder, L.-C. (2020). So denken wir! LBS Kinderbarometer. Bielefeld: wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6004773w

Kallio, K. P. (2024). Umweltbeziehungen erkennen: ein methodologischer Ansatz zu einer kritischen Klima-, Natur- und Nachhaltigkeitspädagogik. In R. Braches-Chyrek, J. Moran-Ellis, C. Röhner & H. Sünker (Hrsg.), Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit (S. 279-293). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/jj.8692982.19

Koop, D. & Mayatepek, L. (2021). Metaphernanalyse: Wie und mit welchen Folgen werden Metaphern im Politikunterricht verwendet? In A. Petrik, D. Jahr & C. Hempel (Hrsg.), Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung: acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen (S. 99-114). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

doi.org/10.35468/6254-03

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226470993.001.0001

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2018). Leben in Metaphern: Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern (A. Hildenbrand, Übers.; 9. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Liu, J. & Green, R. J. (2024). Children's pro-environmental behaviour: A systematic review of the literature. Resources, Conservation and Recycling, 205, 107524. https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2024.107524

Männer, V. (2024). Völlig losgelöst, Major Tom? Das Imaginäre der Mensch-Tier-Umwelt-Verhältnisse in Bildungsmaterialien – eine Metaphernanalyse. In I. Juchler (Hrsg.), Beziehungsweisen von Mensch, Tier und Umwelt (S. 131-145). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42653-8_8

May, A. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. In S. Gessner, P. Klingler & M. Schneider (Hrsg.), Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule: Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis (S. 142-153). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

Niedermair, K. (2001). Metaphernanalyse. In T. Hug (Hrsg.), Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis (S. 144-165). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Overwien, B. & Bade, G. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen als Ansätze in der Grundschule. In H. Rolletschek (Hrsg.), Bildung für nachhaltige Entwicklung (noch) besser machen (S. 41-51). Salzburg: SchriftBild.

Peschel, M., Schomaker, C. & Goll, T. (2025). Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. In C. Schomaker, M. Peschel & T. Goll (Hrsg.), Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit (S. 9-21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6152-01

Röhner, C. (2023). Kinder und Jugendliche ziehen vor Gericht. Zu Klimaklagen von Kindern und Jugendlichen und einem transdisziplinären Forschungsprogramm. In R. Braches-Chyrek, J. Moran-Ellis, C. Röhner & H. Sünker (Hrsg.), Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit (S. 215-236). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/jj.8692982.15

Röhner, C., Bade, G., Butterer, H. & Gaubitz, S. (2023). Politische Urteilsfähigkeit und Agency von Kindern im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.), Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung: Band 27. (S. 69-77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6035-06

Roig, E. (2025). Lieben (3. Auflage). Berlin: Hanser.

Schmalor, H. & Franz, E. (2025). „Muss nur noch kurz die Welt retten…" – Einstellungen von Grundschulkindern zu Klimawandel und nachhaltigem Handeln. In C. Schomaker, M. Peschel & T. Goll (Hrsg.), Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit (S. 213-221). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6152-19

Schmitt, R. (2022). Multimodale Metaphernanalyse. Skizze einer szenischen Erweiterung. In R. Schmitt, J. Schröder, L. Pfaller & A.-K. Hoklas (Hrsg.), Die Praxis der systematischen Metaphernanalyse (S. 217-232). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36121-1_17

Schmitt, R., Pfaller, L., Schröder, J. & Hoklas, A.-K. (2022). Die Praxis der systematischen Metaphernanalyse. Anwendungen und Ausschlüsse. In R. Schmitt, J. Schröder, L. Pfaller & A.-K. Hoklas (Hrsg.), Die Praxis der systematischen Metaphernanalyse (S. 3-14). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36121-1

Schmitt, R., Schröder, J. & Pfaller, L. (2018). Systematische Metaphernanalyse. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21460-9

Schneekloth, U. & Pupeter, M. (2010). Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit: Was Kinder für ein gutes Leben brauchen. In World Vision Deutschland e. V. (Hrsg.), Kinder in Deutschland 2010: 2. World Vision Kinderstudie (S. 187-222). Frankfurt a. M.: Fischer.

Schomaker, C., Peschel, M. & Goll, T. (Hrsg.). (2025). Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6152

Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2019). Praxisbuch Service-Learning – „Lernen durch Engagement" an Schulen (2. Auflage). Weinheim: Beltz.

Wehling, E. (2017). Politisches Framing: Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht (Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung). Band 10064. Bonn: Herbert von Halem Verlag.

Autor:innen

Espelage, Linda
LMU München
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung im Sachunterricht; BNE; Demokratiebildung
Linda.Espelage@gsi.uni-muenchen.de

Gloe, Markus, Prof. Dr.
https://orcid.org/0000-0002-6656-2984
LMU München
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Demokratiebildung/-pädagogik; Menschenrechtsbildung; Ambiguitätstoleranz; historisch-politische Bildung
Markus.Gloe@gsi.uni-muenchen.de

doi.org/10.35468/6254-03