pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Bade, Gesine; Eder, Leonie

Politische Nachhaltigkeitsbildung in der Grundschule – Eine qualitative Untersuchung zu Vorstellungen und Zugängen von Grundschulkindern

Beudels, Melanie [Hrsg.]; Henrichwark, Claudia [Hrsg.]: Vorstellungen von Kindern zu Themenfeldern der Nachhaltigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 91-107

Quellenangabe/ Reference:
Bade, Gesine; Eder, Leonie: Politische Nachhaltigkeitsbildung in der Grundschule – Eine qualitative Untersuchung zu Vorstellungen und Zugängen von Grundschulkindern - In: Beudels, Melanie [Hrsg.]; Henrichwark, Claudia [Hrsg.]: Vorstellungen von Kindern zu Themenfeldern der Nachhaltigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 91-107 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-365258 - DOI: 10.25656/01:36525; 10.35468/6254-07

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-365258
https://doi.org/10.25656/01:36525

in Kooperation mit / in cooperation with:

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/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

Gesine Bade und Leonie Eder

Politische Nachhaltigkeitsbildung in der Grundschule – Eine qualitative Untersuchung zu Vorstellungen und Zugängen von Grundschulkindern

Der Beitrag untersucht Vorstellungen und Zugänge von Kindern zu politischen Dimensionen von Nachhaltigkeit im Rahmen des Praxisprojekts „Sozial-ökologische Bildung im Sachunterricht der Grundschule" (2024-2026). Während Nachhaltigkeitsbildung im Primarbereich bislang häufig individuelles Verhalten fokussiert, rückt das Projekt politische Perspektiven in den Mittelpunkt. Zehn politisch-didaktisch konzipierte Bildungsmodule wurden u. a. von Studierenden entwickelt, in Grundschulklassen erprobt und ethnografisch dokumentiert. Erste Ergebnisse zeigen, dass Kinder über politisches Vorwissen verfügen, Machtungleichheiten erkennen und Ungerechtigkeiten als handlungsrelevant beurteilen. Gleichzeitig werden schulische Rahmenbedingungen sichtbar, die politische Lernprozesse begrenzen.

Schlagwörter: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE); Machtverhältnisse und politische Teilhabe; Politische Nachhaltigkeitsbildung; Sachunterricht in der Grundschule; Vorstellungen von Grundschulkindern

1 Einleitung und theoretische Grundlagen

2024 war das erste Jahr, in dem die globale Durchschnittstemperatur mehr als 1.5 °C über dem vorindustriellen Niveau lag (Europäische Kommission, 2025). Gleichzeitig wurde 2024 so viel CO_2 emittiert, wie nie zuvor. Die Zukunftsprognosen des Intergovernmental Panel of Climate Change (IPCC) reichen von einer 1 °C bis zu einer 5 °C wärmeren Welt im Jahr 2100 (2023). Welche globale Durchschnittstemperatur erreicht werden wird, hängt davon ab, wie Gesellschaften, Politik und Wirtschaft aktuell und weiterhin mit der Emission von Treibhausgasen umgehen werden (IPCC, 2023). Die Entscheidungsmacht über die globale Zukunft ist dabei ungleich verteilt und liegt insbesondere in der Hand von Erwachsenen. Junge Menschen, Kinder und Kinder, die noch

doi.org/10.35468/6254-07

geboren werden, sind diejenigen, die mit den Auswirkungen vergangener und aktueller Entscheidungen leben werden (IPCC, 2023). Es besteht demnach ein starkes Ungleichgewicht zwischen den Generationen, die den anthropogenen Klimawandel verantworten und denjenigen Generationen, die die negativen Konsequenzen dessen tragen müssen.

2023 verabschiedete der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes international verbindliche Richtlinien, die besagen, dass die Kinderrechte auch und insbesondere in Zeiten des Klimawandels gewahrt werden müssen (Committee on the Rights of the Child, 2023). In der Vorbereitung dieser Richtlinien fanden umfangreiche Konsultationen statt, in denen u. a. die Perspektiven von Kindern[1] erhoben wurden. 16331 Einsendungen von Kindern aus 121 Ländern gingen beim Ausschuss ein[2] (Terre des hommes, 2023). Zusammengefasst forderten die Kinder: eine saubere und gesunde Umwelt, in (umwelt-)politischen Entscheidungen gehört und ernst genommen zu werden, klares und transparentes Handeln von Regierungen, Unternehmen und allen Erwachsenen, internationale Zusammenarbeit, Räume zum Austausch von Ideen für mögliche Lösungen, mehr Sensibilisierungsarbeit und Umweltbildung (Terre des hommes, 2023). Der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes verpflichtete daraufhin alle Vertragsstaaten, den Forderungen nachzukommen und begründete dies ausführlich mit der UN-Kinderrechtskonvention (United Nations [UN], 1989), bspw. dem Recht auf Bildung (Art. 28 und 29 Abs. 1e), dem Recht auf Zugang zu Informationen (Art. 13 und 17), dem Recht auf freie Meinungsäußerung, Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit (Art. 13 und 15), dem Recht auf Mitbestimmung (Art. 12) und insbesondere dem Recht auf Leben, Überleben und Entwicklung (Art. 6).

Der Sachunterricht der Grundschule ist das Fach, das Kinder befähigen soll, sich in der Welt zurecht zu finden, sie zu verstehen und mitzugestalten (Gesellschaft der Didaktik des Sachunterrichts [GDSU], 2013). Die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen, politischen und rechtlichen Stellung von Kindern im Kontext globaler Krisen stellt eine zentrale Aufgabe des Faches dar. Kinder haben das Recht auf den Zugang zu Informationen, auf Meinungsbildung und Teilhabe (UN, 1989). Sachunterricht muss einer der Orte sein, an dem Kinder Raum erhalten, diesbezüglich ihre Fähigkeiten weiter auszubauen (Klafki, 2005). Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist seit der zweiten Auflage des Perspektivrahmens Sachunterricht (GDSU, 2013) ein fester Bestandteil der Fachkonzeption und zählt zu den *perspektivvernetzenden Themenbereichen* (GDSU, 2013). Unumstritten ist das globale Bildungskonzept ein wichtiges Element bei der Durchsetzung und Erreichung sogenannter *ökologi-*

1 Im Sinne des Artikels 1 der UN-Kinderrechtskonvention ist ein Kind jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat.

2 In zwei Konsultationszeiträumen: 1. vom 31.03.- 30.06.2022 und 2. vom 15.11.2022-15.02.2023

doi.org/10.35468/6254-07

scher Kinderrechte (National Coalition Deutschland, 2019), ebenso wie zur Erreichung der Sustainable Development Goals (SDGs). In deutschen Diskursen und Bildungspolitiken fällt jedoch auf, dass BNE mit stark überhöhten Hoffnungen verknüpft wird, was bereits ausführlich kritisiert wurde (Brosi, 2021; Budde, 2023; Butterer, 2024; Hamborg, 2023; Inkermann & Eis, 2022; Röhner, Gaubitz, Bade & Butterer, 2023). In Policydokumenten wird immer wieder auf die zentrale *Schlüsselrolle* von BNE für die große sozial-ökologische Transformation verwiesen (UNESCO, 2021). Dabei fällt in vielen BNE-Konzeptionen auf, dass es weniger darum geht, politische und gesellschaftliche Bedingungen nichtnachhaltiger Entwicklungen zu thematisieren, sondern dass vielmehr eine Engführung auf die Förderung individueller Kompetenzen stattfindet, in der es darum geht, den Lernenden nachhaltiges Handeln näherzubringen. Nur in sehr wenigen Fällen wird dabei auch dezidiert politisches Handeln miteingeschlossen. Insbesondere im Grundschulbereich geht es oft darum, nachhaltige Tätigkeiten anzubahnen, die sich vor allem auf der privaten Mikroebene bewegen, wie bspw. Strom und Wasser zu sparen, nachhaltig einzukaufen oder Müll zu recyceln (Röhner et al., 2023). Wichtige politische und gesellschaftliche Makroebenen werden dabei oft nicht thematisiert, was dazu führt, dass Ursachen sozial-ökologischer Krisen für junge Lernende unklar bleiben. Die Verantwortung für den dringend erforderlichen Wandel wird auf das Individuum und im Fall von Grundschüler:innen damit auch auf junge und nachfolgende Generationen übertragen. Diese Verantwortungsverschiebung wurde bereits mehrfach national wie auch international beschrieben und kritisiert (Jickling, 1992; Kopnina, 2020; Van Poeck & Vandenabeele, 2014).

2 Methodik

Nachfolgend wird der Ausgangspunkt der Forschung und methodische Entscheidungen berichtet.

2.1 Ausgangspunkt der Forschung

Das Projekt „Sozial-ökologische Bildung im Sachunterricht der Grundschule" hat zum Ziel, Nachhaltigkeitsbildung in der Grundschule weiterzuentwickeln. Das Projekt wird von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) finanziert und im Zeitraum von 2024 bis 2026 im Fachgebiet *Didaktik der Politischen Bildung* der Universität Kassel und im Arbeitsbereich *Sachunterricht und seine Didaktik* der Humboldt Universität zu Berlin umgesetzt. Hauptanliegen des Projekts sind die Konzeption, Erprobung und Evaluation politischer Nachhaltigkeitsbildung in der Grundschule (Inkermann & Eis, 2022; Röhner et al., 2023). Zehn Bildungsmodule werden gemeinsam mit Studierenden, Lehrkräf-

doi.org/10.35468/6254-07

ten und Expert:innen entwickelt und in jeweils drei Durchgängen an verschiedenen Grundschulen getestet, evaluiert und verbessert.
Um einer entpolitisierten Nachhaltigkeitsbildung vorzubeugen und die Rechte von Kindern auf Informationen, Meinungsbildung und Mitbestimmung ins Zentrum des Lernens zu stellen, werden Prinzipien Politischer Bildung genutzt, die für die Primarstufe bisher wenig Anwendung fanden:

- Problem- und Konfliktorientierung (Giesecke, 1976; Hilligen, 2013; Petrik, 2013; Reinhardt, 2022)
- Förderung politischer Analyse- und Urteilsfähigkeiten (Massing, 2021; Petrik, 2013; Sutor, 1994)
- Zusammenhängende Betrachtung ökologischer und sozialer Problemlagen (Brand & Wissen, 2017; Inkermann & Eis, 2022; Overwien, 2015; Steffens, 2007)
- Lösungsansätze und mögliche Alternativen gemeinsam mit den Lernenden entwickeln (Frankfurter Erklärung, 2015; Lösch, 2019; Reinhardt, 2022; Weinbrenner, 1996)
- Fokussierung politischer und kollektiver Handlungsmöglichkeiten (Bade, 2024b; Butterer, 2024; Claußen, 2006; Inkermann & Eis, 2022; Schmiederer, 1971; Wohnig, 2021).

Entlang dieser politikdidaktischen Prinzipien wurden fünf Bildungsmodule in Hessen im eher ländlichen Raum und weitere fünf in Berlin/Brandenburg im eher städtischen Raum entwickelt und mehrfach getestet. Im Folgenden werden die Module überblicksartig dargestellt (Tabelle 1), die in Hessen erprobt wurden und dem Beitrag als Datenbasis zugrunde liegen.

doi.org/10.35468/6254-07

Tab. 1: Übersicht der Praxisdurchführungen (Datenerhebungen)

Modul[3]	Inhalte
1	*Was hat unser Essen mit dem Klima zu tun?* • Kinderbuch: „Die Klimaschweine" • Thematisierung: Treibhauseffekt, Hauptemissionsbereiche, Fokus auf Landwirtschaft • politikdidaktische Problemstudie: Probleme konventioneller Landwirtschaft • Akteur:innen der Lebensmittelproduktion kennen lernen • Standbilder zu den Machtverhältnissen in der Lebensmittelproduktion entwerfen • gemeinsam politische und gesellschaftliche Lösungsmöglichkeiten entwickeln • Landwirt:innen geben der Klasse Rückmeldung zu den Lösungen
2	*Landwirtschaft kennenlernen* • Traumreise „Mein Traumbauernhof" • Perspektiven verschiedener Akteur:innen (Landwirt:innen, Konsument:innen, Lebensmittelfirmen, politische Institutionen, das Klima und der Boden) auf Landnutzung • gemeinsame Problemanalyse → Fragen sammeln für die Exkursion zu zwei landwirtschaftlichen Betrieben (einmal konventionell, einmal Biolandbau) • Auf der Exkursion machen die Kinder Fotos, die am nächsten Tag analysiert werden, um die beiden Betriebe kriteriengeleitet miteinander zu vergleichen • Vorschlagsentwicklung für eine sozial-ökologische und demokratische Nahrungsmittelproduktion
3	*Wem gehört der Boden?* • Wie ist der Zustand des humosen Oberbodens? Welche unterschiedlichen Ansprüche stellen verschiedene Nutzer:innen an den Boden? • Experimente mit Boden (Bodenverdichtung, Mineralstoffgehalt, Versickerungsrate, usw.) • Rollenspiel zu sechs Perspektiven unterschiedlicher Bodennutzer:innen: Wohnungsbau, Bevölkerung, Landwirtschaft, Stromproduktion, Holzwirtschaft, Kohleabbau? → Konflikt: Wer darf den Boden in welcher Weise nutzen? • Ergebnisse des Spiels werden mit der realen Bodennutzung in Deutschland verglichen • Kennenlernen der Ziele des UN-Biodiversitätsgipfels (2022) → 30 % der Land- und Meeresflächen des Planeten bis 2030 unter Schutz stellen → Wie kann das umgesetzt werden?

3 Ein Modul hat einen zeitlichen Umfang von zwei bis drei Schul- bzw. Projekttagen.

doi.org/10.35468/6254-07

Modul[3]	Inhalte
4	*Planspiel: Eine Wiese für alle?* • Grundlage für das Planspiel: Flächennutzungskonflikt von Teslas Gigafactory in Grünheide (Brandenburg) • Phasen des Spiels folgen einem realen Bebauungsplanverfahren • einige Schüler:innen übernehmen die Rollen von Fürsprecher:innen des Bauvorhabens (Kommunalpolitiker:innen und Automobil-Vertreter:innen) • die anderen Schüler:innen sind gegen das Bauvorhaben (Landwirt:innen, Anwohner:innen, Naturschützer:innen, Kinder) • in einer öffentlichen Anhörung werden die Einwände vorgetragen → Phase der gemeinsamen Kompromissfindung • Im Spiel erhalten die verschiedenen Gruppen unterschiedlich viele Abstimmungs- und Redekarten (symbolisieren Machtverhältnisse) • Ergebnis des Planspiels wird mit dem Ausgang in Grünheide verglichen: die Gigafactory wurde trotz großer naturschutzrechtlicher Einwände gebaut • ein Blick in die eigenen kommunalen Bauvorhaben zeigt: Flächennutzungskonflikte gibt es überall und nur selten werden Natur- und Kinderinteressen ausreichend berücksichtigt
5	*Landwirtschaft global – Palmölanbau in Indonesien* • Quiz zu Produkten, die Palmöl enthalten • interaktiver Fotovortrag zum Palmölanbau in Indonesien → Fokus auf Wertschöpfungskette, soziale und ökologische Probleme • Assoziationsübung zu Gefühlen und Gedanken • Rollenspiel einer Parlamentssitzung, in Anlehnung an Bruno Latours „Parlament der Dinge" (2010) • Akteur:innen: Industrie, Konsument:innen, Politiker:innen, Tiere, Pflanzen und der Boden des indonesischen Regenwaldes • in der Parlamentssitzung werden gemeinsam Lösungsansätze entwickelt • Sitzung endet mit einer Abstimmung der verschiedenen Vorschläge • Zum Abschluss Reflexion verschiedener Machtverhältnisse • Übertrag in die Realität: Analyse eigener und politischer Handlungsspielräume

Die Bildungsmodule wurden ethnografisch beobachtet/protokolliert, teilweise konnten Audio- und Filmaufnahmen realisiert werden. Während der Durchführungen wurde viel Wert daraufgelegt, die Zitate und Reaktionen der Schüler:innen im Wortlaut mitzuschreiben. Mit allen Beteiligten wurden ausführliche Reflexionsgespräche geführt, aufgenommen und transkribiert. Insbesondere die Nachgespräche mit den Studierenden und den Lehrkräften

doi.org/10.35468/6254-07

erwiesen sich als sehr gehaltvoll. Darüber hinaus stehen für die Auswertung auch wichtige Textdokumente zur Verfügung, wie bspw. die Unterrichtsplanungen der Studierenden.

2.2 Methodische Entscheidungen

Während es im Gesamtprojekt „Sozial-ökologische Bildung im Sachunterricht" darum geht, Konzepte zu entwickeln und die BNE-Lehramtsausbildung im Studium zu verbessern, sollen für diesen Beitrag die beobachteten Reaktionen und Handlungen der Schüler:innen im Projekt näher betrachtet werden. Welche Vorstellungen[4] und Zugänge[5] zu politischen Fragen und Dimensionen von Nachhaltigkeit wurden sichtbar? Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wurde ein qualitativer und in der Auswertung interpretativer Forschungsansatz gewählt (Rosenthal, 2015). Der Anspruch dieser Arbeit ist es, *explorativ* (suchend/entdeckend/aufzeigend) nach den Vorstellungen und Zugängen von Kindern zum Politischen in Nachhaltigkeitsfragen zu forschen. Dabei geht es nicht darum, repräsentativ oder vollständig alle vorkommenden Überzeugungen in ihrer tatsächlichen Verteilung abzubilden. Vielmehr geht es darum, einen eröffnenden Einblick in die Vorstellungen von Grundschüler:innen zu erhalten und Hintergründe zu antizipieren, die bisher wenig bekannt, aber in Lernprozessen durchaus handlungsleitend sein können. Qualitative Forschung versucht einen „deutenden und sinnverstehenden Zugang zur sozialen Wirklichkeit" (von Kardorff, 1995, S. 4) herzustellen. Ein möglichst detailliertes Bild soll entstehen, indem darauf geachtet wird, dass die methodischen Vorentscheidungen die Erhebung und Wahrnehmung sozialer Realität so wenig wie möglich einschränken (von Kardorff, 1995). Deswegen wurden im gesamten Projekt eine große Bandbreite an Datenmaterialien erhoben und dokumentiert, bspw. ethnografische Beobachtungsprotokolle, Audio- und Videoaufzeichnungen der Unterrichtsdurchführungen, die schriftlichen Unterrichtskonzeptionen, Interviews mit Studierenden und Lehrkräften. Für diesen Artikel wurden insbesondere die ethnografischen Beobachtungs-

4 *Vorstellungen* sind ein *messy construct*, das sich nur schwer von verwandten Konzepten, wie Einstellungen, Vorerfahrungen, Werten, Haltungen, Überzeugungen, Vorwissen, u. Ä. abgrenzen lässt (vgl. Bade 2024a, 46). In dieser Untersuchung zielt der Begriff auf alle beobachtbaren kognitiven Strukturen, die die Schüler:innen in den Prozess mitbringen und die für das Lernen relevant werden können. Sie können von Schüler:innen in „unterschiedlichen mentalen Repräsentationsformen wie Sprache, Bildern und Handlungen zum Ausdruck" gebracht werden (Adamina et al. 2018, S. 12).

5 Der Begriff *Zugang* bezieht sich auf die Art und Weise, wie ein Lerngegenstand verständlich und relevant gemacht wird, um Lernen zu ermöglichen und zu fördern. Zugänge umfassen die Auswahl und Gestaltung von Lernmaterialien, Methoden, Beispielen und Anschauungen, die den Schüler:innen helfen, die Struktur und das Wesen des Lerngegenstands zu verstehen und sich damit auseinanderzusetzen (Klafki 2005, S. 5).

doi.org/10.35468/6254-07

protokolle der Unterrichtsdurchführungen ausgewertet. Diese beinhalten u. a. auch Wort-für-Wort-Zitierungen der Schüler:innen, auf die im folgenden Teil als Ankerbeispiele zurückgegriffen wird. Da das Gesamtprojekt noch läuft (aktuell werden die entwickelten Bildungsmodule zum dritten Mal getestet und evaluiert), können in diesem Beitrag nur die Datenerhebungen aus dem ersten und zweiten Durchgang der teilnehmenden hessischen Grundschulen zugrunde gelegt werden.

Nach Abwägung verschiedener sozialwissenschaftlicher Auswertungsmethoden sollen die Daten des Gesamtprojektes mit einer angepassten Methodik der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet werden. Ab einer gewissen Datenmenge steht der Aufwand tiefenhermeneutischer Analysen nicht mehr im Verhältnis zum Erkenntnisertrag (Blatter, 2018), weswegen für die hier vorgestellte Auswertung eine angepasste Version des Forschungsablaufes der „zusammenfassenden Inhaltsanalyse" (Mayring, 2015, S. 70, 85) und der „strukturierenden Inhaltsanalyse" (Mayring, 2015, S. 98, 100) genutzt wird. Das Datenmaterial wurde zuerst in thematische Kategorien sortiert. Dabei wurden deduktive Kategorien entlang der Forschungsfrage und induktive Kategorien aus der Eigenlogik des Materials herausgebildet. Die Kategorien wurden im Prozess immer wieder inhaltlich und formal strukturiert und auf das Wesentliche reduziert. In der Darstellung der Ergebnisse werden einige ausgewählte Kategorien vorgestellt und mit Ankerbeispielen (Zitaten und/oder Paraphrasierungen) belegt. Die Ergebnisse werden direkt (jeweils im selben Abschnitt) interpretiert, gedeutet und ggf. problematisiert (Bade, 2024a). Zur Validierung der Auswertung wurde das gesamte Datenmaterial von beiden Autorinnen jeweils eigenständig durchgearbeitet und auf Grundlage dessen ein gemeinsames Kategoriensystem entwickelt.

3 Erste Teilergebnisse und deren Diskussion

Im Folgenden wird der aktuelle Arbeitsstand anhand ausgewählter Hauptkategorien dargestellt. Zur Veranschaulichung und Nachvollziehbarkeit werden Ankerbeispiele (Zitate aus Transkripten bzw. Auszüge aus Beobachtungsprotokollen) herangezogen und interpretiert. Die Beispiele enthalten darüber hinaus weitere interpretationsrelevante Aspekte, die aus Umfangsgründen nicht vollständig diskutiert werden können.

3.1 Das politische Vorwissen der Schüler:innen

In allen Unterrichtsdurchführungen war die Thematisierung der Verantwortlichkeit von politischen Ebenen und Institutionen in Nachhaltigkeitsfragen ein wichtiges didaktisches Anliegen. In Problemstudien und Konfliktanalysen

doi.org/10.35468/6254-07

tauchten *Politiker:innen* oder *die Politik* des Öfteren als zu untersuchende Akteur:innen auf und wurden entweder von den Studierenden oder den Schüler:innen in das Unterrichtsgeschehen eingebracht. In fast allen Lerngruppen fiel auf, dass in einer ersten Thematisierung, die Kinder politische Akteure mit dem Bundeskanzler gleichsetzten. Teilweise entstanden abseits des eigentlichen Unterrichts intensive Gespräche darüber, ob Olaf Scholz oder Friedrich Merz „besser" sei und einige Kinder äußerten, was sie von Friedrich Merz halten würden, was wiederum diverse Reaktionen hervorrief. Im folgenden Ankerbeispiel untersucht eine 2. Klasse den Fall *Tesla baut in Grünheide*.

> Die Studierenden zeigen ein Bild einer gerodeten Waldfläche und fragen: „Wer hat das entschieden, dass die Bäume gefällt werden?"
> K1: „Der Bürgermeister."
> K2: „Der Staat."
> K3: „Der Bagger."
> K4: „Der Bundeskanzler Friedrich Merz." (lautes Lachen vieler Kinder)
> K5: „Ich finde die Tiere aus dem Wald sollten die Baustelle stürmen und die Reifen von den Baggern zerstechen!" (Die Lehrerin hebt sichtbar erschrocken und beschwichtigend die Arme.)
> K4: „Ich würde denen helfen!"
> Obwohl das laute Lachen über die Antwort „der Bundeskanzler Friedrich Merz" schon vorbei ist, schmeißt sich K4 nun auf den Boden und ruft, wie furchtbar er Friedrich Merz findet. Die Lehrerin beendet die Szene, indem sie K4 auffordert, aufzustehen und sich neben sie zu setzen. (D2 M4 Pr)

K4 hat bereits beim ersten Betrachten des Bildes geäußert: „Ich werde richtig sauer, wenn ich das sehe". Diese Äußerung und der beschriebene Ausschnitt zeigen, wie stark die Emotionen werden können, wenn es um Naturzerstörung geht. Viele Schüler:innen haben eine tiefe Bindung zur natürlichen Umwelt, wie bspw. zu Tieren und dem Wald.
Da zur Zeit des zweiten Projektdurchlaufs der Wechsel der deutschen Bundesregierung (2025) noch nicht lange her war, ist den Kindern das Thema noch sehr präsent. In allen Lerngruppen des zweiten Durchgangs fällt irgendwann der Name *Friedrich Merz*, meist verbunden mit starken Reaktionen der restlichen Klasse, worüber sich die Lehrkräfte im Nachgespräch verwundert bis erschrocken zeigten. Aus politikdidaktischer Perspektive kann daraus geschlossen werden, dass auch in Grundschulklassen ein nicht unerheblicher Bedarf besteht, über aktuelle realpolitische Geschehnisse zu sprechen. Was von den Lehrkräften teilweise als Spott und Unterrichtsstörung eingeordnet und in der Folge abmoderiert wird, zeigt bei genauer Betrachtung das bruchstückhafte und einseitig erworbene Wissen der Schüler:innen, mit dem sich dringend konstruktiv und bildnerisch (bspw. im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht) auseinandergesetzt werden sollte. Eine Lehrerin im ersten

doi.org/10.35468/6254-07

Durchgang erklärt, dass ihre dritte Klasse mit Wörtern wie *Politiker* und *Politik* nichts anfangen könne. Diese und andere Aussagen zeigen, dass die politischen Wissensbestände der Lernenden teilweise fehleingeschätzt werden und sich einige Lehrkräfte der eigenen Bildungsverantwortung für diese Themen entziehen (Bade, 2024a).
Bei der Analyse der Gespräche und Aussagen, die sich direkt mit *Politiker:innen* und *Politik* befassen, fällt auf, dass die Schüler:innen einen eher engen Politikbegriff verwenden, der unter *Politik* fast ausschließlich staatliches Handeln fasst und Politisches außerhalb dieser Dimension nicht miteinschließt. Da *Politik* in vielen Fällen direkt mit Ämtern/Personen (Bundeskanzler/Bürgermeister[6]) verknüpft und erklärt wird, geraten umfassendere Definitionen und die Bedeutung von zivilgesellschaftlichen Ebenen, Parlamenten und supranationalen Institutionen aus dem Blick.

3.2 Wahrnehmung von Machtverhältnissen und Ungerechtigkeit

Ein weiteres wichtiges Anliegen der Bildungsmodule ist die Auseinandersetzung mit Macht in gesellschaftlichen Mensch-Natur-Verhältnissen. Es soll gemeinsam untersucht werden, welche Machtverhältnisse sich implizit und explizit im gesellschaftlichen Umgang mit Lebewesen, Land und natürlichen Ressourcen zeigen. Im Bildungsmodul 4 sind innerhalb eines Planspiels um Flächennutzung die beteiligten Rollen in Anlehnung an die Realität mit unterschiedlich viel Macht ausgestattet. Naturschutz, Stadtrat, Autofabrik, Landwirt:innen, Anwohner:innen und die Gruppe der Kinder haben unterschiedlich viele Rede- und Abstimmungskarten, die im Spiel wohl überlegt eingesetzt werden müssen, um die jeweiligen politischen Ziele durchzusetzen. Die Schüler:innen haben den Spielregeln zugestimmt, jedoch erst im Laufe der Verhandlungs- und Abstimmungsphasen die Auswirkungen dieser ungleichen Verteilung erfahren/durchlebt. Als sich Naturschutz, Kinder und Anwohner:innen am Ende aufgrund zu weniger Karten nicht durchsetzen konnten, zeigte sich insbesondere die Gruppe der Kinder empört:

> K1: „Das war doof, dass die anderen mehr Macht hatten."
> K2: „Da war ja das Ergebnis vorher schon klar!"
> K3: „Scheiße! Wir hatten nur drei Redekarten und null Abstimmungskarten!" (D2 M4 Pr)

In der anschließenden Reflexion wurde die Nutzung der Rede- und Abstimmungskarten gemeinsam analysiert. Die Schüler:innen forderten eine erneute Abstimmung mit ausgeglichenen Stimmanteilen ein und diesmal gewannen der Naturschutz, die Landwirtschaft und die Anwohner:innen mit ihren

6 Die Schüler:innen verwenden stets die männliche Form dieser Amtsbezeichnungen.

doi.org/10.35468/6254-07

Vorschlägen für die Flächennutzung. Es folgte ein sehr intensives Unterrichtsgespräch darüber, welche realpolitischen Handlungsmöglichkeiten Kinder in Bebauungsverfahren und darüber hinaus in Entscheidungen zu Klima- und Umweltfragen haben. Die Lerngruppe zeigte sich äußerst interessiert und wissbegierig, insbesondere bei der Erörterung verschiedener konventioneller und unkonventioneller politischer Partizipationsmöglichkeiten. Das Beispiel zeigt, dass Machtverhältnisse in Nachhaltigkeitsdiskursen mit Grundschüler:innen zum Thema gemacht werden können und dass daraus fruchtbare und bildungswirksame Diskussionen über den eigenen und über kollektive Handlungsrahmen entstehen können.
Auch in anderen Unterrichtsbeispielen kam die politisch-gesellschaftliche (Ohn-)Macht von Kindern zur Sprache. Während es eine Lerngruppe richtig fand, dass Kinder nicht mitbestimmen dürfen, fiel in einer anderen Gruppe das Fehlen von Kinderinteressen in politischen Entscheidungsprozessen gar nicht erst auf.

> Am Ende der Parlamentssitzung (Bildungsmodul 5) fragen die Studierenden: „Wer hat in der Sitzung gefehlt? Wer konnte nicht mitentscheiden?" Längeres Schweigen. Die Klasse überlegt sichtlich. Ein Schüler meldet sich: „Gott!?". Es folgen noch weitere Vorschläge, aber darauf, dass Kinder als Interessensgruppe im politischen Entscheidungsprozess weder angehört noch beteiligt wurden, darauf kommt die Lerngruppe erst nach viel Raten und schließlich durch Einhilfe der Studierenden. (D1 M5 Pr)

Diese zwei Beispiele zeigen, dass adultistische[7] Gesellschaftsverhältnisse tief einsozialisiert und nicht leicht zu erkennen bzw. aufzubrechen sind.
Insgesamt waren *Ungleichheit und Ungerechtigkeit* wichtige motivationale Katalysatoren für den Lernprozess der Grundschüler:innen. Entlang politikdidaktischer Problem- und Konfliktanalysen konnten die Schüler:innen ihre Analyse- und Urteilsfähigkeiten ausbauen – dies gelang jedoch nur, wenn die Problemhaftigkeit direkt am Anfang für alle verstehbar gemacht wurde. Komplexe Problemlagen wie bspw. Kinderarbeit und der Verlust von Regenwald in der Palmölproduktion in Indonesien (Bildungsmodul 5) wurden von den Lerngruppen empört aufgenommen und führten zu einer sehr engagierten Entwicklung von Lösungsansätzen im Rahmen eines Rollenspiels, in dem angelehnt an das „Parlament der Dinge" (Latour, 2010) auch Tiere und Pflanzen mit einem Verhandlungs- und Abstimmungsrecht ausgestattet waren. Trotz

7 Adultismus ist als gesellschaftliche Diskriminierungsachse zu verstehen – eingewoben in Institutionen, Politik, Raumgestaltung, Familienstrukturen, Schule etc. – beispielsweise als Normen, die Kinder automatisch als weniger kompetent erscheinen lassen oder als öffentliche Regularien, die ihre Mitbestimmung ausschließen. Adultismus erscheint dabei so normal, dass er selten als Problem erkannt wird (Liebel & Meade, 2023).

doi.org/10.35468/6254-07

im Spiel angelegter ausgeglichener Machtverhältnisse wurde in den Ergebnissen deutlich, dass nachhaltige Lösungen nur erreicht werden können, wenn sie von allen mitgetragen werden und das insbesondere Akteur:innen aus Wirtschaft und Politik mehr Verantwortung tragen sollten als andere. Die Schüler:innen reflektierten, dass Macht in solchen Problemlagen bedeutet, nachhaltige Entwicklungen zu beschleunigen, aber genauso auch lahmzulegen oder verhindern zu können (D1 M5 Pr).

In Lege- und Positionierungsspielen wurden Politiker:innen meist über anderen Akteur:innen, wie Wirtschaft oder Polizei, angeordnet. Auf die Frage, warum Politiker:innen als „mächtig" eingeschätzt werden, wird bspw. geantwortet: „Das ist einfach so" (D2 M4 Pr). Politiker:innen werden teilweise mit Gesetzen gleichgesetzt. Die Kinder äußern dabei Vorstellungen wie: „Ich glaube, das Gesetz hat am meisten Macht, weil es alles verändern kann" (D2 M2 Pr). Ein anderes Kind bekräftigt dies mit der Aussage: „Das Gesetz darf alles machen" (D2 M2 Pr). Diese Verantwortungszuschreibungen sind ein wichtiges Bildungsziel in Prozessen politischer Nachhaltigkeitsbildung (Bade, 2024b). Es kann als wichtiger Teilerfolg gedeutet werden, dass die Kinder die Verantwortung für (nicht-)nachhaltige Entwicklungen nicht (nur) beim Individuum (auf der privaten Mikroebene), sondern auch auf politisch-strukturellen Makroebenen verorten. Am Ende von Modul 5 resümiert eine Schülerin: „Ich hab´ gelernt, dass die Politik viel mehr tun muss als ich" (D2 M5 Pr). Nichtsdestotrotz können die kurzen Lernsettings die deutlich werdenden inhaltlichen Lücken nicht füllen. Begriffe wie *Politik*, die Aufgaben von Politiker:innen und Parlamenten bleiben weiterhin unklar. Die Schüler:innen füllen das inhaltliche Vakuum mit eigenen Interpretationen. Politiker:innen werden als *die Entscheider*, als bestimmend und regelgebend beschrieben. Wird nach Macht und Verantwortung gefragt, wird *mächtig sein* mit *gut sein*, *wichtig sein*, mit Fürsorglichkeit und Rechtschaffenheit gleichgesetzt. Laut den Kindern ist mächtig, wer viele Personen versammeln kann (bspw. bei Demonstrationen), wer Gewalt anwenden kann (bspw. die Polizei) oder wer viel Geld hat (bspw. ein:e Fabrikbesitzer:in) (D2 M4 Pr). Die unterschiedliche Verteilung von Macht wird zwar wahrgenommen, aber in vielen Fällen nicht infrage gestellt. Nur in Situationen, in denen die Schüler:innen das Machtdefizit einer bestimmten Gruppe (bspw. der Natur oder der Kinder) direkt selbst erfahren, wird es thematisiert und intensiv kritisiert.

3.3 Schulische Rahmenbedingungen können politische Nachhaltigkeitsbildung erschweren

In einigen Situationen des Projekts wurde sichtbar, dass das Durchsetzen und Einstehen für die eigenen Interessen in politischen Auseinandersetzungen

doi.org/10.35468/6254-07

einem Großteil der Schüler:innen nicht vertraut ist. Das wurde bspw. in Rollenspielen sichtbar, wenn die eigenen Interessen für andere (teilweise sogar konträre) Zielsetzungen kampflos aufgegeben wurden. In einem Planspiel traten Vertreter:innen der Landwirtschaft ihre Flächen anstandslos und aus reiner Freundlichkeit an die Vertreter:innen der Automobilindustrie ab. Man konnte ihnen ansehen, dass sie ihr Zugeständnis direkt bereuten (D2 M4 Pr). Auch die Gruppe der Naturschützer:innen (im selben Spiel) ließ sich ohne Beanstandung ihre Flächen wegnehmen, obwohl sie schlagkräftige Argumente hatten, die sie jedoch nicht vorbrachten. Erst in der zweiten Runde des Spiels standen alle Akteursgruppen zu ihren Maximalforderungen und agierten viel weniger harmonisch, sondern eher strategisch. Das Beispiel zeigt, dass das Zusammenleben im Klassenverband der Grundschule nach Regeln von Harmonie und Kooperation strukturiert ist (Hagenauer & Raufelder, 2021), während politische Auseinandersetzungen sich eher am (konstruktiven) Streit orientieren und Standpunkte/Forderungen nicht ohne Weiteres fallgelassen werden. Das Beispiel zeigt aber auch, wie schnell die beteiligten Kinder gelernt haben, dass ihre Anliegen auf diese Weise nicht gehört oder umgesetzt werden.

In einem weiteren Beispiel, am Ende einer engagierten Auseinandersetzung mit der Palmölproblematik und einer sehr politischen Lösungsfindung (D1 M5 Pr), fragt die Klassenlehrerin, was die Klasse vom Projekt mitnehmen wird. Die Schüler:innen antworten der Reihe nach, 80 % geben an, dass sie weniger Palmöl kaufen möchten. Diese Szene kann als besonders symbolträchtig erachtet werden. In zwei Projekttagen zum Thema Palmöl ging es nie darum, das private Kaufverhalten des Individuums zu ändern. Es ging immer um Lösungsmöglichkeiten auf politischen Makroebenen wie bspw. mehr internationale Zusammenarbeit, Quoten für fair-ökologischen Anbau, Ausweisung von Schutzgebieten, Auflagen für Firmen und Lebensmittelindustrien[8] usw. Erst auf die Nachfrage der Lehrerin erklärt ein Großteil der Schüler:innen, das eigene Konsumverhalten ändern zu wollen[9]. Eine Möglichkeit diese Szene zu deuten, könnte sein, dass in Grundschulklassen meist sehr stark individuumsfokussierte Sozialregeln herrschen (eigene Beobachtung). Meist sollen Schüler:innen in der Austragung sozialer Konflikte überlegen und äußern, was sie selbst zur Verbesserung der Situation beitragen können. Auch hier fällt abermals auf, dass Regeln des sozialen Miteinanders nicht ohne Weiteres auf politische Dimensionen zu übertragen sind. Während es im sozialen Miteinander im Grundschulalltag Tradition hat, die (Teil-)Schuld bei sich selbst zu suchen und anderen keine Vorschreibungen zu machen, braucht es im Politischen

8 All diese Lösungsansätze wurden eigenständig (ohne Hilfe von Erwachsenen) von den Schüler:innen der Lerngruppe entwickelt.

9 Was bei Palmöl, als eines der häufigsten Zusätze (World Wide Fund For Nature [WWF], 2025), sehr schwierig ist.

doi.org/10.35468/6254-07

einen Blick für übergeordnete Rahmenbedingungen und Verantwortlichkeiten (Bade, 2024b). Diese Perspektive kann sich allein aus der Bearbeitung sozialer Mikrokonflikte heraus nicht etablieren („Parallelisierungsfalle" nach Pohl, 2004, S. 173), was zeigt, wie wichtig die Thematisierung und Analyse (makro-)politischer Ebenen sind.

4 Fazit

Die Auswertungen der Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass politische Nachhaltigkeitsbildung in der Grundschule umsetzbar und nötig ist. Nach Aussagen der beteiligten Lehrkräfte und Schulleitungen arbeiteten die Grundschüler:innen in den Erprobungen überdurchschnittlich motiviert und engagiert mit. In fast allen Lerngruppen existierte bereits ein grundlegendes, wenn auch fragmentarisches Wissen über aktuelle ökologische und soziale Krisen, wie bspw. den Klimawandel, Massentierhaltung oder Kinderarbeit. Ohne politisch bildende Ansätze bleiben die zugrundeliegenden Machtverhältnisse jedoch unklar und unhinterfragt. Wichtige Kontingenzerfahrungen, wie bspw. dass gesellschaftliche Mensch-Natur-Verhältnisse auch anders strukturiert sein können, können nicht gemacht werden. Sozialwissenschaftliche Analysekategorien, wie sie in Methoden der Problemstudie oder Konfliktanalyse zur Anwendung kommen, bilden den ersten Schritt, um politisch-gesellschaftliche Strukturen erkennen und in der Folge sachgerecht kritisieren zu können. Die Analyse ist die Grundvoraussetzung, um im Sinne des Beutelsbacher Konsens „nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne [eigener] (…) Interessen zu beeinflussen" (Wehling, 1977, S. 178), was so auch vom Committee on the Rights of the Child (2023) im Sinne *ökologischer Kinderrechte* gefordert wird. Kinder haben ein Recht auf Informationen, Meinungsbildung und politische Teilhabe. Das Projekt „Sozial-ökologische Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht der Grundschule" entwickelt, erprobt und evaluiert Bildungskonzepte im Sinne politischer Nachhaltigkeitsbildung. Die ersten Teilergebnisse zeigen die wichtigen Potenziale und die Notwendigkeit für den Ausbau politischer Bildungsprozesse in der Grundschule. Gleichzeitig stehen viele Hindernisse und tradierte Bildungspfade einer progressiven und emanzipatorischen Nachhaltigkeitsbildung im Weg. Die Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass nicht nur Nachhaltigkeitsbildung als Konzept, sondern auch Grundschule als Institution, weiterentwickelt werden muss.

doi.org/10.35468/6254-07

Literatur

Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S. & Engeli, E. (2018). Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Themen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft – Einführung. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), „Wie ich mir das denke und vorstelle…" – Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft (S. 7-20). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bade, G. (2024a). Lehrkräfte im Sachunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Unterschätzte Potenziale politischer Bildung in der Grundschule. Frankfurt am Main: Wochenschau. https://doi.org/10.46499/2098

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

Blatter, J., Langer, P. & Wagemann, C. (2018). Qualitative Methoden in der Politikwissenschaft: Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14955-0

Brand, U. & Wissen, M. (2017). Imperiale Lebensweise: Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom. https://doi.org/10.14512/9783960061908

Brosi, A. (2021). Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – Stand der Beziehung. Transferstelle für Politische Bildung. Verfügbar unter: https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Fotos/Transfermaterial/Brosi_2021_Polbil-und-BNE-Stand-der-Beziehung.pdf

Budde, J. & Blasse, N. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis. ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 46(2), 4-9. https://doi.org/10.31244/zep.2023.02.02

Butterer, H. (2024). Vom nachhaltigen Konsum zum politischen Konflikt: Skizzierung einer konfliktorientierten Bildung für nachhaltige Entwicklung. In GLOBALES LERNEN FÜR RADIKALEN WANDEL: Bildung und die große sozial-ökologische und ökonomische Transformation. VENRO Diskussionspapier 2024. Verfügbar unter: https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/VENRO_Globales_Lernen_f%C3%BCr_radikalen_Wandel.pdf

Claußen, B. (2006). Politische Bildung in der Grundschule. Fachdidaktische Aspekte der Primarstufe. Hamburg: Studiengesellschaft für Sozialwissenschaften und Politische Bildung.

Committee on the Rights of the Child. (2023). General comment No. 26 (2023) on children's rights and the environment with a special focus on climate change. Verfügbar unter: https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/crccgc26-general-comment-no-26-2023-childrens-rights

Europäische Kommission. (2025). Global Carbon Project: Briefing on key messages – Global Carbon Budget 2024. Verfügbar unter: https://globalcarbonbudget.org/

Frankfurter Erklärung für Politische Bildung. (2015). Frankfurter Erklärung: Für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung. Verfügbar unter: https://uol.de/f/1/inst/sowi/ag/politische_bildung/Frankfurter_Erklaerung_aktualisiert27.07.15.pdf

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts. (Hrsg.). (2013). Perspektivrahmen Sachunterricht (vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Giesecke, H. (1976). Didaktik der politischen Bildung (10. Aufl.). München: Juventa.

Hagenauer, G. & Raufelder, D. (Hrsg.) (2021). Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer:innenbildung. Münster: Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992660

Hamborg, S. (2023). Zuviel des Guten: Proklamationen und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation. Die Deutsche Schule, 115(2), 153-161. https://doi.org/10.31244/dds.2023.02.10

Hilligen, W. (2013). Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wiesbaden: VS Verlag.

Inkermann, N. & Eis, A. (2022). Konzepte politischer Nachhaltigkeitsbildung. Aus Politik und Zeitgeschichte, 72(48), 29-34.
Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2023). Climate Change 2023: Synthesis Report. Summary for Policymakers. Verfügbar unter: https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_SPM.pdf
Jickling, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. The Journal of Environmental Education, 23(4), 5-8. https://doi.org/10.1080/00958964.1992.9942801
Kardorff, E. von. (1995). Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In U. Flick (Hrsg.), Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen (2. Aufl., S. 3-12). Weinheim: Beltz.
Klafki, W. (2005). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. Widerstreit Sachunterricht, 4. Verfügbar unter: https://public.bibliothek.uni-halle.de/sachunterricht/issue/view/443
Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. The Journal of Environmental Education, 51(4), 280-291. https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1710444
Latour, B. (2010). Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Liebel, M. & Meade, P. (2023). Adultismus: Die Macht der Erwachsenen über die Kinder: Eine kritische Einführung. Frankfurt am Main: Bertz & Fischer.
Lösch, B. (2019). Wie politisch muss und darf politische Bildung sein? Außerschulische Bildung, 3, 24-26.
Massing, P. (2021). Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland: Grundlagen – Kontroversen – Perspektiven. Stuttgart: UTB. https://doi.org/10.36198/9783838557205
Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12., überarbeitete Auflage). Basel: Beltz.
National Coalition Deutschland. (2019). Die politischen, ökologischen und sozialen Rechte der Kinder und Jugendlichen stärken! Verfügbar unter: https://netzwerk-kinderrechte.de/2019/09/16/pressemitteilung-die-politischen-oekologischen-und-sozialen-rechte-der-kinder-und-jugendlichen-staerken/
Overwien, B. (2015). Umwelt und nachhaltige Entwicklung. Verfügbar unter: https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193097/umwelt-und-nachhaltigeentwicklung
Petrik, A. (2013). Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden: Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzpnn
Pohl, K. (2004). Demokratie-Lernen als Aufgabe des Politikunterrichts? Die Rezeption von Deweys Demokratiebegriff und die Parallelisierungsfalle. In B. Breit & S. Schiele (Hrsg.), Demokratie braucht politische Bildung (S. 173). Schwalbach: Wochenschau.
Reinhardt, S. (2022). Politik-Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
Röhner, C., Gaubitz, S., Bade, G. & Butterer, H. (2023). Politische Urteilsfähigkeit und Agency von Kindern im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In M. Haider et al. (Hrsg.), Nachhaltige Bildung in der Grundschule (S. 69-77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6035-06
Rosenthal, G. (2015). Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim: Beltz
Schmiederer, R. (1971). Zur Kritik der politischen Bildung: Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
Steffens, G. (2007). Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung: Eine kritische Einführung. Münster: Westfälisches Dampfboot.
Sutor, B. (1994). Politik: Ein Studienbuch zur politischen Bildung. Paderborn: Schöningh.

doi.org/10.35468/6254-07

Terre des hommes. (2023). Consultation reports: Findings of consultations with children and young people informing General Comment No. 26. Verfügbar unter: https://childrightsenvironment.org/reports/

UNESCO & Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung: Eine Roadmap. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/BNE-Publikationen/Publikation_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung_Eine_Roadmap.pdf

United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. Verfügbar unter: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Van Poeck, K. & Vandenabeele, J. (2014). Education as a response to sustainability issues. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 5(2), 221-236. https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0111

Wehling, H. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung (S. 173-184). Schwalbach: Wochenschau.

Weinbrenner, P. (1996). Politische Urteilsbildung als Ziel und Inhalt des Politikunterrichts. Gegenwartskunde, 45(2), 181-194.

Wohnig, A. (2021). Ungleichheit und politische Bildung. Das Schaffen von Gelegenheiten zu politischer Partizipation als Perspektive politischer Bildungsarbeit. heiEDUCATION Journal, 7, 73-95. https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2021.7.24440

World Wide Fund For Nature. (2025). WWF Palmölcheck 2024: Fortschritt im Schneckentempo. Verfügbar unter: https://www.wwf.de/2024/april/wwf-palmoel-check-2024-fortschritt-im-schneckentempo

Autorinnen

Bade, Gesine, Dr.in
Universität Kassel
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung in der Grundschule, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Unterrichtsentwicklung
gesine.bade@uni-kassel.de

Eder, Leonie
Universität Kassel
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Politische Nachhaltigkeitsbildung, Didaktisch-methodische Umsetzung im Sachunterricht, Lehrkräfteprofessionalisierung
leonieeder@web.de