



Erwägungsorientierte Bildung und Demokratisierung mit Beispielen aus dem Sachunterricht

Bettina Blanck

Pluralistische demokratische Gesellschaften erfordern, mit Vielfalt und Kontroversen umgehen zu können. Dazu gehört auch ein verantwortbarer Umgang mit Nicht-Wissen und offenen Fragen. Wie kann Unterricht so gestaltet werden, dass Schüler:innen hierfür Entwicklungswege ermöglicht werden, ohne dass dies in einen Beliebigkeitspluralismus oder in dogmatische Positionierungen mündet? Der Artikel skizziert Grundlagen erwägungsorientierter Bildung mit Unterrichtsbeispielen aus dem Sachunterricht.

Keywords
Demokratisierung, Erwägungsorientierte Bildung, Sachunterricht

Klärungsförderlicher Umgang mit Vielfalt und insbesondere Kontroversen als Merkmal von Demokratisierungen und Mündigkeit

Pluralistisch-demokratische Gesellschaften erfordern von den Einzelnen einen verantwortungsbewussten, friedlichen und klärungsfördernden Umgang mit Vielfalt, insbesondere auch mit Kontroversen. Dazu gehören Fähigkeiten wie Zuhören und sich in andere Hineinversetzen, aber auch sich Einbringen und eigene Positionen entwickeln, vertreten, argumentieren und begründen. Bildungspläne sind voll von Beschreibungen solcher Fähigkeiten, die auf Mündigkeit und die Entwicklung von Entscheidungskompetenzen zielen. Häufig wird auch von *Urteils- oder Handlungskompetenzen* gesprochen.

Wer möglichst gut begründbare Positionen vertreten sowie Lösungen realisieren möchte, macht sich über zu erwägende Alternativen kundig. Er:sie will die eigene Position gegenüber diesen Alternativen begründen. Durch eine Auseinandersetzung mit anderen Positionen lässt sich auch erkennen, dass für diese anderen Positionen ebenfalls gute Begründungen gegeben werden können. Das mag z. B. an anderen Gewichtungen von möglichen Bewertungskriterien liegen. Dies kann dann, wenn man keine Einwände gegen die Bewertungskriterien hat, ein Ausgang für Toleranz und einen aufgeklärten Pluralismus sein (also kein Beliebigkeitspluralismus im Sinne eines *anything goes*). Die Begründungsgüte von

Positionen danach einschätzen zu können, inwiefern Alternativen (also ob, was und wie) erwogen wurde(n), ist ein Anliegen erwägungsorientierter Bildung.

Vielleicht ist einem aber nicht so wichtig, etwas möglichst gut begründen zu können. Das Problem oder die Fragestellung sind zu unerheblich. Man will einfach nur überhaupt oder aufgrund von fehlender Zeit möglichst schnell eine Lösung haben. *Wir*

können nur Weniges umfassend erwägend durchdenken. Hierum zu wissen und darauf zu achten, ist ein weiteres Anliegen von erwägungsorientierter Bildung. Dieses Wissen um Nicht-Wissen ist aus erwägungsorientierter Perspektive grundlegend für ein anhaltendes Kor-

rekturinteresse/Verbesserungsengagement, jedenfalls dann, wenn man gut begründete Positionen schlecht begründeten vorzieht. Dieses auf Nicht-Wissen bezogene Verbesserungsengagement zu fördern, ist ebenfalls zentral für erwägungsorientierte Bildung.

Wenn man feststellt, dass man schlichtweg zu wenig weiß, um mit guten Gründen vertreten zu können, dass eine bestimmte Lösung/Position besser als alle anderen ist, kann es hilfreich sein, sich auf Bewährtes (Gewohnheiten, Traditionen) oder Entscheidungen anderer verlassen zu können (etwa Expert:innen und/oder Menschen, denen man vertraut). Im Unterricht kennen viele die Situation, wenn Schüler:innen angesichts angebotener alternativer Arbeitsmöglichkeiten Lehrer:innen bitten: „Sag‘ du, was ich jetzt machen soll!“ Auch hier wurde eine Entscheidung getroffen. Nämlich eine reflexive Entscheidung, nicht zu entscheiden und andere für einen entscheiden zu lassen. Man kommt so gesehen nicht wirklich aus der Verantwortung heraus zu entscheiden. Wer sich auf das, was andere empfehlen, verlassen können will, sollte reflexiv einschätzen können, inwiefern man diesen Empfehlungen trauen

kann. Vermag jemand das, was mir empfohlen wird, zu begründen oder wird hier – wenn ich nachfrage – z. B. eher abgewiegelt, etwa mit Worten wie: „Das ist alternativlos!“ Deutlich wird auch: Entscheidungen zu treffen, heißt immer auch mit Nicht-Wissen und Grenzen des Wissens umzugehen.

Sind Entscheidungen zu treffen, die nicht nur die Entscheider:innen selbst, sondern auch andere betreffen, und kommen unterschiedliche Interessen zusammen, so gilt es, klärungsförderlich mit den sich hieraus möglicherweise ergebenden Kontroversen umzugehen. Hierfür gibt der sogenannte Beutelsbacher Konsens (Wehling, 1977) leitende Orientierungen: Indoktrinations-/Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot sowie Orientierung an Interessenlagen von und Mitgestaltungsmöglichkeiten durch Schüler:innen. Vielen gilt der Beutelsbacher Konsens als leitende Orientierung für Bildung und Wissenschaft insgesamt.

Vorschläge zur Einbeziehung von Perspektivität und Kontroversität im Sachunterricht

Betrachtet man nun (nicht nur) den Grundschulunterricht insgesamt und den Sachunterricht im Besonderen, so fällt einem vielleicht als Erstes der Perspektivrahmen Sachunterricht ein (GDSU 2013), nach dem der Sachunterricht vielperspektivisch zu konzipieren ist. Damit ist vor allem gemeint, dass man im Umgang mit bestimmten Problemen, Fragestellungen und Unterrichtsinhalten verschiedene disziplinäre Perspektiven nutzen sollte, um sich mit einer Sache auseinanderzusetzen. Die sogenannten inklusionsdidaktischen Netze sind eine Möglichkeit, Sachunterricht (auch gemeinsam mit Schüler:innen) entsprechend zu gestalten (Heimlich & Kahlert, 2012). Hier ein Beispiel von Joachim Kahlert zum Thema *Wasser und Wassernutzung* (siehe Abbildung 1).

Die Frage ist, inwiefern hierbei eher additiv verschiedene ergänzende disziplinäre Perspektiven zusammengebracht und Kontroversen zwischen Perspektiven und innerhalb von Perspektiven weni-

”
Die Begründungsgüte von Positionen danach einschätzen zu können, inwiefern Alternativen (also ob, was und wie) erwogen wurde(n), ist ein Anliegen erwägungsorientierter Bildung.

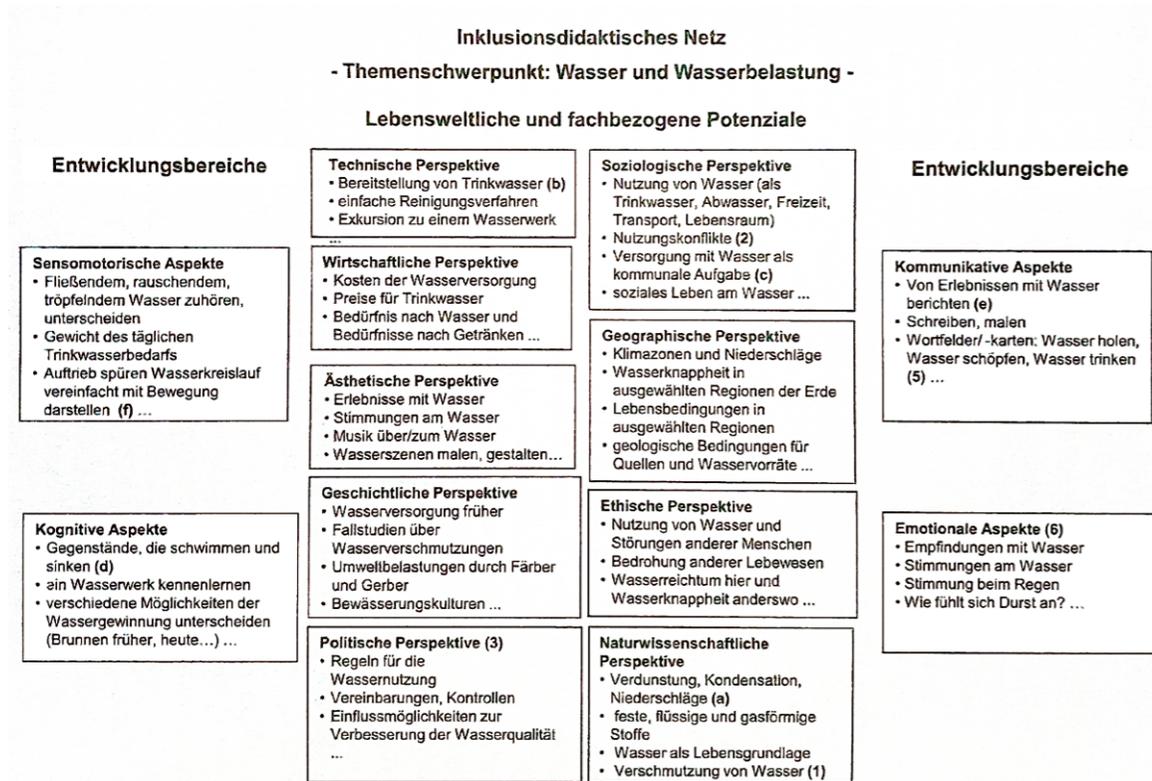


Abbildung 1: Beispiel für ein inklusions-didaktisches Netz zum Themenschwerpunkt Wasser und Wasserbelastung (Quelle: Kahlert, 2016, S. 236)

ger relevant sind. Bei Themen aus dem Bereich BNE wird man schon eher fündig, wie eine Berücksichtigung von widerstreitenden Positionen aussehen könnte.

In untenstehender Graphik (Abbildung 2) werden verschiedene mögliche Zielkonflikte zwischen Wirtschaft, Umwelt, Sozialem und Politik deutlich. Insofern es auch kontroverse Konzepte für Wirtschaft, Umwelt, Soziales und Politik gibt, mögen sich die auf den Doppelpfeilen angegebenen möglichen Konflikte und Kontroversen ggf. auch anders ausprägen. *Dilemmata*¹-Geschichten oder auch *Mystery-Geschichten* sind mögliche Methoden, um hier auftretende Kontroversen zwischen verschiedenen fachlichen Perspektiven und Interessen im Unterricht thematisch zu machen. Günstig ist es natürlich, wenn man sogar Beispiele aus der Lebenswelt der Schüler:innen aufgreifen kann, wie z. B.: Was soll mit einem durch Abriss eines Hauses nun brachliegendem Grundstück geschehen? Ein kleiner Park mit Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten auch für Klein-

tiere (Vögel, Insekten, Eichhörnchen usw.), ein Spielplatz für Kinder, ein Parkplatz, der für die umliegenden Geschäfte wichtig wäre, oder ein Seniorenheim, damit die älteren Menschen endlich zentraler wohnen können etc.?

Eine besondere Nähe zu erwägungsorientiertem Lernen hat die Methode eines Philosophierens *mit* Kindern, das vom Philosophieren *für* Kinder zu unterscheiden ist (Benthaus & Duncker, 2016).

Trotz solcher Vorschläge wird Diversität im Unterricht eher als Perspektivenvielfalt, also als sich ergänzende Vielfalt, und weniger als Kontroversität berücksichtigt. Nach einer Studie, die Mathis, Siepman und Duncker an deutschen und schweizerischen Grundschulen durchgeführt haben, kommt „Perspektivenvielfalt [...] in den untersuchten Unterrichtsstunden nur als *additive* Sammlung von Aspekten vor. Dabei werden subjektive Vorgänge betont. Es besteht eine *starke Tendenz zur Herstellung von Eindeutigkeiten und Merksätzen*, d. h. es geht um das Erarbeiten und Festhalten *unstrittiger* Begriffe, An-

zahlen, Zuordnungen. *Diskursivität und Kontroversität werden weitestgehend ausgeklammert*. Auf argumentative Formen der Entscheidungsfindung (Positionalität) wird verzichtet“ (2015, S. 79, Hervorhebungen B. B.).

Fragekultur pflegen statt bloßer Weitergabe und Vermittlung von Wissen

Dass bisher Kontroversen weniger in Schule und Unterricht berücksichtigt werden, hat viel mit der Funktion von Schule zu tun, bisherige Wissensstände an nachfolgende Generationen zu vermitteln. Je mehr man aber davon ausgehen muss, dass das, was als Wissen betrachtet wird, historisch kulturell geworden ist und sich verändern kann, korrigiert, ergänzt, verworfen oder auch bestätigt wird, wird deutlich, dass Schule auch ein Ort sein sollte, in dem ein klärungsförderlicher kritisch-reflexiver Umgang mit *echten Fragen* eine zentrale Rolle spielen sollte.

Echte Fragen sind keine Abfragefragen, sondern Fragen, die sich aus Auseinandersetzungen mit den Sachen ergeben. Also statt einer Frage wie: „Wie feiern Menschen in verschiedenen Ländern Weihnachten?“ könnte man diese Frage selbst fragwürdig machen und fragen: „Warum feiern Menschen Feste? Welche verschiedenen Möglichkeiten gibt es, die Weihnachts-/Winterzeit zu verbringen?“ Diese Fragen können hier vor Ort und ohne ein *doing culture* und Zuschreibung von nicht vorhandenen Eindeutigkeiten zu bestimmten Personengruppen diskutiert werden. Die Frage „Wie feiern Menschen in verschiedenen Ländern Weihnachten?“ dagegen suggeriert die Möglichkeit eindeutiger Zuschreibungen, die es so nicht gibt.

Den Zusammenhang zwischen Fragekultur und Demokratisierung hat Roland Reichenbach gut auf den Punkt gebracht:

„Demokratische Gesellschaften tradieren Fragezeichen, während anti-demokratische Gesellschaften letzte Antworten anstreben und als verbindlich

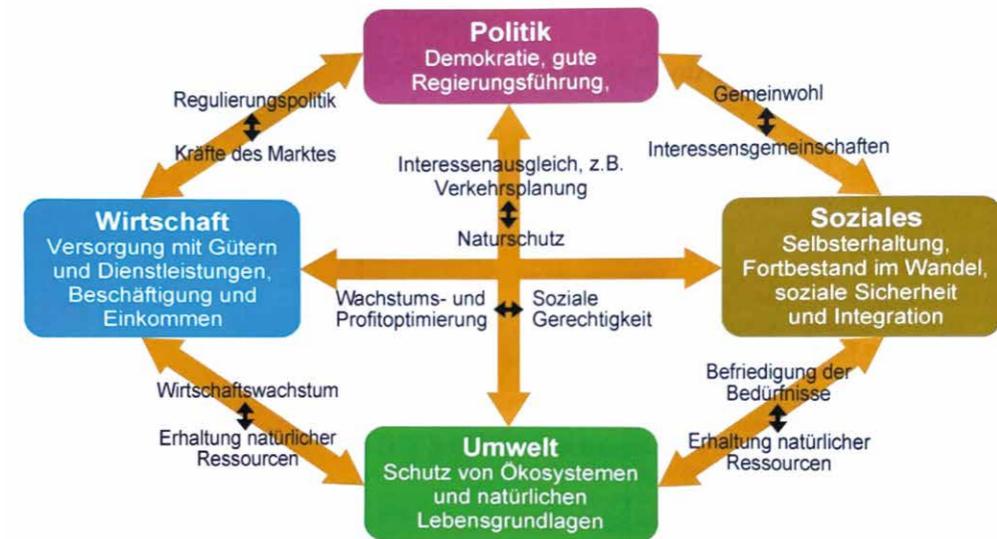


Abbildung 2: Zielkonflikte zwischen den Dimensionen des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung (Quelle: Schmitt, 2019, S. 14)²

ausformulieren. Pädagogisch geht es also darum, Fragen hervorzubringen und die Fraglichkeit eigener Antworten zu erkennen“ (Reichenbach, 2018, S. 237).

Nun kann es auch nicht das Ziel sein, vor lauter Fragen keine Orientierungen mehr zu haben und sich nur noch verunsichert und hilflos zu fühlen. Es bedarf eines Ansatzes, der befähigt, individuell wie gemeinsam verantwortbar mit Wissen und Nicht-Wissen umzugehen und eine Handlungsfähigkeit zu entwickeln, die sich als *distanzfähiges Engagement* beschreiben lässt. Es kommt darauf an, insbesondere, wenn man gute Gründe hat, sich für jeweilige Positionen zu engagieren und diese auch gegenüber zu erwägenden Alternativen zu verteidigen. Aber dies darf nicht zu einer Dogmatisierung und Immunisierung gegenüber Kritik führen. Es gilt bei

allem Engagement für etwas, im Wissen um die Vorläufigkeit und mit Blick auf mögliche weitere zu erwägenden Alternativen, die man bisher nicht bedacht hatte, *korrekturengagiert* zu bleiben. Auch wenn es einem unwichtig ist, inwiefern sich etwas begründen lässt,

so besteht trotzdem ein *latentes Korrekturinteresse*, wenn das Wissen darum, dass etwas bisher nicht oder kaum begründbar ist, nicht verdrängt wird.

Sachunterricht erwägungsorientiert und partizipativ aufbereiten: Frag-würdigkeit herstellen und Frag-würdigkeit erhalten

Erwägungsorientierter (Sach-)Unterricht verfolgt eine Vermittlung von Wissen, bei der nicht bloß Lösungen/Antworten vermittelt werden, sondern

die Frage nach erwogenen Alternativen zumindest implizit mitthematisiert wird in dem Sinne, dass reflexiv angegeben werden kann, inwiefern das jeweilige Wissen in Bezug auf zu erwägende Alternativen begründbar ist oder nicht. Dieses reflexive Wissen um Nicht-Wissen zielt auf ein anhaltendes Verbesserungsengagement. Das kann auch vor Kritikimmunisierung und vor Überwältigung durch andere schützen, wenn Positionen/Lösungen zugemutet und für *alternativlos* ausgehen werden. Umgekehrt wird auch deutlich, wie wichtig und hilfreich der Austausch und die Verständigung mit anderen ist, wenn man an guten Begründungen interessiert ist. *Wer weiß, was sie:er nicht weiß, hat eher ein Interesse daran, weitere Informationen aufzunehmen, um sich ggf. zu verbessern/zu korrigieren oder auch sich zu vergewissern, ob die bisherige Position beibehalten werden kann.*

Für Lehrer:innen heißt das, Themen so aufzubereiten, dass diese frag-würdig werden und auch frag-würdig bleiben. Dabei ist eine Entfaltung von Subjektivität anzustreben, bei der man sich an folgender *erwägungsorientierter Fragenkette* orientieren kann: Wie sehe/bewerte ich etwas? Welche Alternativen habe ich bei meiner Positionierung bedacht? Wie siehst du das? Welche Alternativen hast du bei deiner Positionierung bedacht? Wie sehen es die anderen (Anwesenden, Abwesenden)? Welche Alternativen haben sie bei ihren Positionierungen bedacht? Wie könnte man es noch sehen? Welche Alternativen könnten bei welchen Positionierungen noch zu bedenken sein? Und schließlich: Können wir wissen, ob wir alle Alternativen erschlossen haben? Und wenn nein: Wie gehen wir dann damit um, dass wir eine Lösung finden müssen?

Diese Fragenkette lässt sich auch als ein Indikator dafür nehmen, inwiefern Erwägungsorientierung nicht nur Partizipation ermöglicht, sondern auf sie angewiesen ist. Echtes Erwägen setzt voraus, dass man sich mit einer echten Fragestellung identifiziert und motiviert ist, hierzu nach alternativen Lösungsmöglichkeiten zu suchen oder solche zu entwickeln.

Weihnachtszeit: Divers vor der Tür – Ideen für eine erwägungs- und mitbestimmungsorientierte Aufbereitung und Gestaltung

Frag-würdigkeit herstellen

Zunächst gilt es, eine eigene Frage-Haltung zu entwickeln und vorhandenes Material kritisch zu prüfen, inwiefern hier Nicht-Wissen, Kontroversen und Vielperspektivität beachtet werden. Ich denke hier insbesondere an Aufbereitungen wie Weihnachten in aller Welt, bei denen oft Stereotypen reproduziert und Diversität vor der Tür ignoriert wird (Blanck & Vocilka, 2023). Es geht darum, sich selbst bisher Eindeutiges/Selbstverständliches fremd zu machen und es neu zu sehen.³ Bisheriges gilt es als Gewordenes zu entdecken, zu dem es Alternativen gab und gibt: z. B. Weihnachtsbäume verkehrt herum aufhängen. Es geht darum, Fragen hinter Fragen zu entdecken: wie z. B.: Warum feiern Menschen Feste? Welche Funktion haben Feste? Was wäre, wenn es keine Feste mehr geben würde? Usw.

Frag-würdigkeit im Unterricht initiieren und Vielfalt mit Schüler:innen erschließen

Je nach Lernendengruppe sind z. B. folgende Einstiege möglich: Ein Rabe fliegt zum ersten Mal in der Weihnachtszeit/Winterzeit durch die Gemeinde/das Stadtquartier und wundert sich über die dortigen Veränderungen: Was macht der Baum auf dem Rathausplatz? Wieso werden einige Geschäfte und Straßen beleuchtet und geschmückt? Einige Menschen treiben seltsame Dinge: Sie kaufen etwas und anstatt es auszupacken, packen sie es ein und verstecken es. Dort, wo Schnee liegt, machen sie seltsame Dinge: sie setzen sich auf eine Art Holzbank, die aber nicht sehr stabil ist, sondern von allein wegrutscht oder leicht weggezogen werden kann. Es gibt aber auch einige Menschen, die sich wie immer verhalten und all diese Dinge nicht tun. Bei dieser Geschichte besteht das Problem, dass man das Thema sehr schnell wieder engführt, wenn man sich allein auf das Feiern des Festes konzentriert. Im letzten Jahr

hatte eine Studentin die Idee, Schüler:innen im Einstieg mit der These zu provozieren: Alle Menschen feiern Weihnachten! Das brachte sofort Schüler:innen als Expert:innen ins Gespräch, die *nicht* oder anders feiern. Die Vielfalt, die Weihnachts- und Winterzeit zu erleben, zu gestalten und zu verbringen, kann mit einem Blick in die Fenster der Menschen angestoßen werden, was eine andere Studentin machte: Hier konnten Schüler:innen bei einem Museums-/Galeriegang in Fenster einer Gemeinde sehen, was Menschen am 24. Dezember alles Unterschiedliches tun: Sie sind mit anderen zusammen oder allein. Sie feiern auf unterschiedliche Weisen oder tun andere Dinge. Manche sind fröhlich, andere sind traurig. Einigen geht es gut, anderen geht es nicht gut. Zu sehen sind auch Konflikte und Streit. Verschiedene Menschen arbeiten (etwa im Krankenhaus, in einem Gasthof, auf dem Bahnhof, bei der Polizei usw.). Wenn Schüler:innen eigene Fensterbilder zeichnen *wollen*, sollte dies optional bleiben und keine Aufgabe für alle werden. Die Privatsphäre von Schüler:innen ist zu achten, was leider auf vielen Arbeitsblättern ignoriert wird, wenn Schüler:innen erzählen sollen, wie es denn bei ihnen so ist. Alternativ oder als Differenzierung könnten zudem Stellungnahmen fiktiver Personen zur Weihnachts-/Winterzeit helfen, Vielfalt an Positionen zu erschließen (Sichtweise eines Krankenpflegers, einer Köchin, einer Rentnerin, einer Rettungssanitäterin, eines Verkäufers usw.). Statt fiktiver Personen können Schüler:innen auch Interviews mit ihren eigenen Fragen zur Winter- und Weihnachtszeit planen und entweder innerhalb oder außerhalb der Schule durchführen. Die Auswertungsergebnisse mögen dann z. B. in einen Beitrag für das Schulradio münden.

Unterscheiden zwischen Vielfalt/Diversität, die nebeneinander bestehen bleiben kann und solcher, die als Kontroversität zu klären ist

Während die vielfältigen Weisen, die Weihnachts- und Winterzeit zu gestalten, relativ problemlos nebeneinander bestehen und gelebt werden können, kann es aber auch Konflikte geben. Eine Studentin kam diesbezüglich ins Gespräch mit Schüler:innen,

in dem sie eine Geschichte von einer Patchworkfamilie schrieb und erzählte, bei der die Mitglieder unterschiedliche Traditionen des Feierns und Nicht-Feierns haben, nun aber zusammenleben und jeweils bestimmte Vorstellungen von den Weihnachtstagen haben. Wie können sie diese Tage trotz widerstreitender Vorlieben zu ihrer Gestaltung gemeinsam verbringen?

Weiterdenken und gestalten

Aus erwägungsorientierter Sicht ist es wichtig, aus exemplarischen Auseinandersetzungen mit Diversität als Perspektivität und Kontroversität Schlussfolgerungen zu ziehen. Diese können allgemeiner Art sein, wie etwa das Festhalten, dass etwas scheinbar Selbstverständliches vielfältige Ausgestaltungen hat und es zu ihm auch Alternativen gibt. Menschen gestalten ihr Zusammenleben und finden immer wieder neue Weisen. Wir können nicht wissen, welche Weisen sie noch entwickeln werden, was zukünftig neu sein wird, was beibehalten und was vielleicht in Vergessenheit geraten wird. Konkret werden vielleicht auch Strategien im Umgang mit Kontroversen festgehalten. Schließlich kann das mögliche gestalterische Potenzial in den Blick gelangen. Dabei könnte überlegt werden: Auch wir als Klasse oder Schule gestalten unser Zusammenleben und können auch eigene Feste erfinden und gestalten.

Endnoten

¹ Hier ist die Verwendung des Terminus „Dilemma“ zu beachten. Dilemma-Geschichten werden vor allem auch herangezogen, um die Entwicklung moralischer Vorstellungen von Menschen einzuschätzen. Dabei prallen verschiedene Normen aufeinander, von denen eine gebrochen wird, wenn man sich an die andere hält (siehe z. B. Heinz-Dilemma von Kohlberg, 1996, S. 65).

² Abbildung aus: Schmitt, Rudolf (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Aufgabe für alle Fächer und Lernbereiche. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 147, Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V., S. 14. Abgeleitet von: Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (2.Aufl.), Berlin: Cornelsen, Abb. 3, S. 41.

³ Vgl. „Mein 24. Dezember“ von Achim Bröger (2019), der ein Weihnachtsfest aus der Perspektive eines Hundes beschreibt, wobei allerdings viele Klischees reproduziert werden.

Literatur

Benthaus, B., & Duncker, L. (2016). Konzepte philosophischer Bildung in der Grundschule. Eine kritische Bilanzierung. *Pädagogische Rundschau*, 70(3), 295-311.

Blanck, B., & Vocilka, A. (2023). Diversität als Perspektivität und Kontroversität beim Philosophieren mit Schüler*innen am Beispiel »Weihnachtszeit«. In S. May-Krämer, S. K. Michalik & A. Nießeler (Hrsg.), *Philosophieren im Sachunterricht. Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht* (S. 95-107). Klinkhardt.

Bröger, A. (2019). *Mein 24. Dezember*. Arena.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Klinkhardt.

Heimlich, U., & Kahlert, J. (2012). Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 153-190). Kohlhammer.

Kahlert, J. (2016). *Der Sachunterricht und seine Didaktik* (4. Aufl.). Klinkhardt /UTB.

Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Suhrkamp.

Mathis, Ch., Siepmann, K., & Duncker, L. (2015). Anregungen zum Perspektivenwechsel – Eine Pilotstudie zur Unterrichtsqualität, In H.-J. Fischer, H. Giest & K. Michalik (Hrsg.), *Bildung im und durch Sachunterricht* (S.73-80). Klinkhardt.

Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Schöningh.

Schmitt, R. (Hrsg.). (2019). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Aufgabe für alle Fächer und Lernbereiche*. Grundschulverband e. V.

Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Klett.

Bildung für nachhaltige Entwicklung – der hak futureCampus als Modellprojekt

Monika Madl

Der „hak futureCampus“ ist eine visionäre Antwort auf die drängenden globalen Herausforderungen unserer Zeit. In einer Welt, die von Unsicherheiten geprägt ist, ist die Notwendigkeit für eine Transformation des Bildungssystems offensichtlicher denn je. Der hak futureCampus verfolgt das klare Ziel, einen Beitrag für eine bessere Zukunft unserer Schüler:innen auf einem möglichst gesunden Planeten zu leisten. Durch eine innovative Gestaltung des Lernens, die auf Nachhaltigkeit, Wirtschaft und Zukunftsgestaltung konzentriert, werden Schüler:innen zu aktiven Gestalter:innen ihrer eigenen Bildung und der Welt um sie herum.

Keywords

Zukunftsgestaltung, innovative Lernsettings, projektbasiertes Lernen

Einleitung

Wie bedeutsam ist Bildung für nachhaltige Entwicklung (von Elsenau et al., 2023) und Zukunftsgestaltung für uns als Bildungseinrichtung? Mit welchen Angeboten können wir Schüler:innen befähigen, sich aktiv an der Gestaltung ihrer Zukunft zu beteiligen? Wie ermöglichen wir die wichtige Erfahrung von Selbstwirksamkeit (Hamann et al., 2016), wenn es darum geht, sich einzubringen, mutig mitzudenken und mitzuwirken, damit ein „gutes Leben“ für sie selbst und die Gemeinschaft möglich wird? Fragen dieser Art haben ein Lehrer:innenteam der Bundeshandelsakademie und -handelschule Feldkirch (hak has fk) motiviert, sich intensiv mit der Thematik auseinanderzusetzen und Antworten zu finden. Ziel war es, ein Bildungsangebot zu schaffen, das den Schüler:innen den Zugang zu aktuellem Wissen eröffnet, die Kompetenzbildung unterstützt und sie zu selbstbewussten und verantwortungsvollen Persönlichkeiten heranwachsen lässt.