www.gw-unterricht.at – ISSN: 2077-1517 Druckversion – ISSN: 2414-4169 Onlineversion – https://doi.org/10.1553/gw-unterricht178s84

Fachdidaktik

Verena Strommer* & Martin Dür**

„Ich mach mir die Welt, wie sie mir gefällt."

Ein Beitrag aus der Unterrichtspraxis zur Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugung

* verena.strommer@schuleamsee.at, Schule am See, Hard
** martin.duer@ph-vorarlberg.ac.at, PH Vorarlberg

eingereicht am: 26.08.2024, akzeptiert am: 28.04.2025

Bildung wird gemeinhin als entscheidender Schlüssel gesehen, um eine umfassende gesellschaftliche Transformation in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung zu erreichen. In der wissenschaftlichen Literatur finden sich zahlreiche Empfehlungen, wie Bildung gestaltet werden soll, damit dieser Anspruch erfüllt werden kann. Dieser Artikel beschreibt die Struktur, die konkrete Umsetzung sowie erreichte Ziele eines Lernsettings, mit dem versucht wurde, Empfehlungen aus der Fachliteratur, primär die geforderte Handlungsorientierung, in die Unterrichtspraxis umzusetzen. Die Rückmeldungen der 14 Schüler*innen aus der vierten bis sechsten Schulstufe zeigen, dass es im Zuge des durchgeführten Projektunterrichts gelungen ist, sie in ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu stärken.

Keywords: Transformative Bildung, Projektunterricht, Selbstwirksamkeit, Lebensqualität

"I'll make my own world, just the way I like it."
A Classroom-Based Approach to Strengthening Self-Efficacy Beliefs

Education plays a crucial role in driving comprehensive societal transformation towards sustainable development. Academic literature offers numerous recommendations on how to design education to support this goal. This article examines the structure, practical implementation, and outcomes of a learning setting that translates these recommendations – particularly the emphasis on action-orientated learning in academic literature – into classroom practice. Feedback from 14 students in grades four to six shows that the project-based approach has strengthened their self-efficacy beliefs.

Keywords: Transformative Education, Project-Based Teaching, Self-Efficacy, Quality of Life

1 Einleitung

Wissenschaftliche Analysen weisen schon länger darauf hin, dass die weiteren menschlichen Entwicklungsmöglichkeiten auf unserem Planeten letztendlich von der Bereitschaft und Fähigkeit von Einzelpersonen und Gesellschaften abhängen, eine grundlegende Transformation in Richtung Nachhaltigkeit vorzunehmen (vgl. Bohunovsky & Keller 2023; IPCC 2021; UNESCO 2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung wird dabei als Schlüsselfaktor für die erfolgreiche Umsetzung einer derartigen Transformation definiert. Um diesen Erwartungen gerecht zu werden, muss aber auch Bildung an sich einen grundlegenden Wandel durchlaufen (vgl. Schank & Rieckmann 2019; Stoltenberg & Michelsen 2020; UNESCO 2022).

Eine zentrale Voraussetzung, damit Menschen ihr Handeln an Nachhaltigkeitsprinzipien ausrichten, ist ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung. D. h. ihre Annahme, dass das eigene Handeln tatsächlich ein erwünschtes Ergebnis hervorbringen kann. Eine starke Ausprägung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung korreliert mit einer konsequenteren Umsetzung nachhaltigen Handelns (vgl. Anders et al. 2021; Schickl et al. 2024). Damit stellt sich die zentrale Frage für die Schulpraxis, welche Lernsettings für die Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung erfolgsversprechend sind. Schickl et al. (2024) zeigen im Rahmen einer Studie zur Klimawandelbildung, dass fächerübergreifender Projektunterricht eine wirksame Methode für das Erreichen dieses Ziels darstellt.

Der vorliegende Artikel beschreibt die konkrete Umsetzung eines moderat-konstruktivistischen Lernsettings an der Schule am See in der Gemeinde Hard in Vorarlberg. An dieser Schule ist es üblich, dass ein Teil der Unterrichtsstunden als fächerübergreifender Projektunterricht und in jahrgangsübergreifenden

Gruppen stattfindet. Dieses Konzept umfasst die vierte Klasse Volksschule sowie die erste und zweite Klasse der Sekundarstufe 1 und damit die vierte bis sechste Schulstufe. Im hier beschriebenen Lernsetting widmen sich 14 Schüler*innen der Frage, wie die Lebensqualität in ihrem Heimatort unter dem Gesichtspunkt einer nachhaltigen Entwicklung gefördert werden kann. Damit nicht nur auf theoretischer Ebene im Klassenzimmer mögliche Vorschläge zur Förderung der Lebensqualität ausgearbeitet werden, wird von Beginn an der Kontakt zu Institutionen der Gemeindeverwaltung und Gemeindepolitik gesucht, um allfällige reale Umsetzungsmöglichkeiten einzelner Vorschläge auszuloten.

Im Folgenden findet sich eine detailliertere Auseinandersetzung mit den fachdidaktischen Überlegungen hinter der Konzeption dieses Lernsettings sowie der Bezug zum Lehrplan des Unterrichtsfaches Geographie und wirtschaftliche Bildung der Sekundarstufe 1 und zum Fachlehrplan Sachunterricht der Volksschule. Weiters werden die spezifischen Rahmenbedingungen für die Umsetzung dieses Projektunterrichts im Detail erläutert. Als Abschluss folgt eine Präsentation der Ergebnisse dieses Lernsettings. Dies betrifft einerseits die reale Umsetzung auf Gemeindeebene einzelner von den Schüler*innen ausgearbeiteter Vorschläge und andererseits unterschiedliche Auswirkungen auf die Schüler*innen durch die Umsetzung dieses Projektunterrichts. Letzteres wurde durch eine Befragung der Schüler*innen am Ende des Projektzeitraums erhoben.

2 Fachdidaktische Relevanz und Lehrplanbezug

Ausgehend von Überlegungen zu den menschlichen Grundbedürfnissen erarbeiten die Schüler*innen im Rahmen des vorliegenden Lernsettings weitere Bedürfnisse und konkrete Wünsche, die in ihren Augen erfüllt sein sollen, um das Leben in ihrer Heimatgemeinde Hard möglichst positiv zu gestalten. Es geht somit nicht um die Reproduktion abstrakter Modelle wie der Maslowschen Bedürfnispyramide, sondern um eine altersgemäße Reflexion lokaler gesellschaftlicher Fragestellungen, bei denen auch die eigenen Emotionen der Schüler*innen angesprochen werden (vgl. Pichler et al. 2023). Zentral im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist bei dieser Suche nach einer möglichst optimalen Lebensqualität eine Abkehr von einer rein individualistischen Betrachtung von Lebensqualität. Vielmehr muss dabei die Suche nach einer besseren Lebensqualität für die gesamte Gesellschaft im Fokus stehen. Ein gutes Leben für alle Menschen jetzt und in Zukunft sicherzustellen, bildet auch die Grundlage der im Rahmen der Vereinten Nationen in der Agenda 2030 beschlossenen 17 Nachhaltigkeitsziele. Nachhaltigkeit wird dabei definiert als das ausgeglichene Zusammenspiel von ökologischen, ökonomischen und sozialen Aspekten (vgl. UNESCO 2017). Unter diesen Voraussetzungen leistet das Konzept von Lebensqualität einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Lösungsansätzen für eine nachhaltigere Lebensweise. Speziell in wirtschaftlich hoch entwickelten Staaten geht es heute darum, Vorstellungen von Lebensqualität abseits einer Konzentration auf ökonomisches Wachstum und materiellen Wohlstand zu entwickeln und das Verständnis zu fördern, dass nachhaltiges Handeln zu einem höheren subjektiven Wohlbefinden beitragen kann (vgl. Keller 2017).

Das Ziel ist dabei nicht, den Schüler*innen bestimmte Handlungsweisen vorzugeben, sondern sie im Sinne eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses zu unterstützen, eigene Lösungsansätze finden zu können (vgl. Lindau & Kuckuck 2022; Rieckmann 2021a). Das Lernsetting ist deshalb so zu gestalten, dass die Schüler*innen an ihren eigenen Lebensalltag anknüpfen können (vgl. Pichler et al. 2023).

Eine zukunftsfähige Bildung für nachhaltige Entwicklung als Grundlage für die erfolgreiche Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele darf sich nicht mit einer theoretischen Auseinandersetzung im Klassenzimmer zufriedengeben. Vielmehr ist erarbeitetes Wissen auch mit konkretem Handeln zu verknüpfen (vgl. BMBWF 2023; Bohunovsky & Keller 2023; Pichler et al. 2023). Da einzelne Individuen in ihrem Handeln stark von vorhandenen Strukturen abhängig sind, ohne unmittelbar einen nennenswerten Einfluss auf diese zu haben, muss sich Bildung auch mit strukturellen und institutionellen Fragen beschäftigen, die auf den unterschiedlichen politischen Ebenen gelöst werden müssen. Es gilt deshalb bei Schüler*innen die Bereitschaft zu fördern, im Sinne eines *Sustainability Citizen* zu handeln. Darunter wird eine Person verstanden, die sich auf Basis eines liberalen politischen Verständnisses für das Gemeinwohl einsetzt (vgl. Schank & Rieckmann 2019) und aktiv an konkreten, zukunftsweisenden Gestaltungsprozessen partizipiert (vgl. Rauch & Pfaffenwimmer 2018).

Um im Rahmen schulischer Bildung tatsächlich ins Handeln zu kommen, kann es hilfreich sein, eine Zusammenarbeit mit lokalen Partnern anzustreben, um im Sinne von Service Learning realweltliche Herausforderungen kennen zu lernen und die praktische Relevanz des im Unterricht Erlernten zu verstehen (vgl. Bohunovsky & Keller 2023; Rieckmann 2021a; UNESCO 2017). Service Learning ist dabei als pädagogischer Ansatz zu verstehen, bei dem nicht nur eine Kompetenzentwicklung angestrebt wird, sondern direkt nachhaltige Aktivitäten auf lokaler Ebene unterstützt werden (vgl. Rieckmann 2021b). Gelingt es,

von den Schüler*innen ausgearbeitete Vorschläge in die Praxis umzusetzen, leistet dies einen wertvollen Beitrag zur Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Fehlende Selbstwirksamkeitsüberzeugung dürfte einer der entscheidenden Faktoren darstellen, weshalb Menschen trotz entsprechendem Wissen über Themen nachhaltiger Entwicklung keine konkreten Handlungen setzen und auch einem eigenen politischen Engagement keine Bedeutung zumessen (vgl. Anders et al. 2021; Gifford 2014; Schickl et al. 2024).

Diese fachdidaktischen Überlegungen spiegeln sich auch in den Lehrplänen der betreffenden Altersgruppe wider. So wird für die Sekundarstufe 1 die Entwicklung einer Handlungskompetenz als eines von drei zentralen Zielen des Unterrichtsfaches Geographie und wirtschaftliche Bildung definiert. Schüler*innen sollen lernen, sich altersgemäß an Handlungs- und Entscheidungsprozessen einzubringen (vgl. BMBWF 2023). Konkrete Relevanz für das vorliegende Lernsetting haben ferner die folgenden zwei Kompetenzbeschreibungen aus dem ersten Kompetenzbereich der ersten Klasse: „Die Schülerinnen und Schüler können eigene Wünsche und Bedürfnisse formulieren, vergleichen und reflektieren, deren Umsetzbarkeit überprüfen und erklären“ sowie „unterschiedliche Vorstellungen von Lebensqualität erkunden und Lebensstile hinsichtlich Nachhaltigkeit reflektieren“ (BMBWF 2023: 102).

Auch zum Lehrplan der Volksschule bietet das vorliegende Lernsetting entsprechende Anknüpfungspunkte. Dies betrifft zum einen das übergreifende Thema politische Bildung. Während sich der Lehrplan jedoch auf das Benennen demokratischer Mitgestaltungsmöglichkeiten im kommunalen Bereich beschränkt, geht es im Projekt darum, Mitgestaltungsmöglichkeiten auch tatsächlich zu nutzen. Zum anderen wird ein Beitrag zum übergreifenden Thema Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung geleistet, indem die Befähigung von Schüler*innen gefördert wird, „im Spannungsfeld von individuellen und gesellschaftlichen sowie ökologischen und ökonomischen Interessen verantwortungsvoll urteilen und handeln zu können“ (BMBWF 2024: 15). Aus dem Fachlehrplan Sachunterricht der 4. Schulstufe erachten wir den geographischen Kompetenzbereich als relevant für unser Lernsetting. Darin werden das Erkennen von Veränderungen in Räumen, das Diskutieren über deren Folgen und das Präsentieren von Ideen für die künftige Entwicklung und Gestaltung als Ziele definiert (vgl. BMBWF 2024).

3 Rahmenbedingungen

Das in diesem Artikel beschriebene Projekt wird an der Schule am See in der Gemeinde Hard in Vorarlberg im Rahmen des Fächerbündels *Globales Lernen* mit insgesamt 14 Schüler*innen unterschiedlicher Schulstufen durchgeführt. Die Gemeinde Hard ist mit ihren rund 13 500 Einwohner*innen Teil des dicht besiedelten Rheintals und befindet sich direkt am Bodensee. Die Schule am See arbeitet teilweise mit Fächerbündeln und jahrgangsübergreifendem Unterricht. Das Fächerbündel *Globales Lernen* für Schüler*innen der Schulstufen vier bis sechs (vierte Klasse Volksschule sowie erste und zweite Klasse der Mittelschule) umfasst die Unterrichtsfächer Geographie und wirtschaftliche Bildung, Biologie und Umweltbildung sowie Sachunterricht und wird von fünf Lehrpersonen unterrichtet. Die Lehrpersonen bieten verschiedene Themen an, aus denen die Schüler*innen wählen können. Diese Themen werden dann für fünf bis sechs Wochen mit jeweils drei Unterrichtsstunden pro Woche in Form von Inputphasen und Arbeitsplänen von den Kindern erarbeitet. Durch das vielfältige Themenangebot kann sichergestellt werden, dass die Lerngruppen klein bleiben (max. 15 Schüler*innen pro Thema und Lehrperson) und die Schüler*innen Themen entsprechend ihrem eigenen Interesse wählen können.

Eines dieser Themen im Schuljahr 2023/24 bildet das Projekt *Lebensqualität in Hard*. Für die Teilnahme an diesem Projekt entscheiden sich sieben Schüler*innen der vierten Klasse Volksschule und sieben Schüler*innen der ersten und zweiten Klasse Mittelschule. Das Ziel ist, gemeinsam Wünsche und Bedürfnisse für eine bessere Lebensqualität in Hard zu sammeln, diese auf selbst gestalteten Visionsplakaten (Plakate mit eigenen Zeichnungen sowie Bildern aus dem Internet) abzubilden und die Plakate den Abteilungen Raumplanung und Hochbau in der Gemeinde vorzustellen.

4 Umsetzung des Projekts und erzielte Ergebnisse

Der Beginn der sechswöchigen Projektarbeit ist im November 2023 (siehe Abb. 1). In den ersten zwei Wochen des Projekts werden die Grundlagen mittels Inputphasen und Gruppenarbeiten erarbeitet. Anschließend folgen zwei Wochen der kreativen Gestaltung der Visionsplakate, gefolgt von einer Präsentation im Gemeindeamt und einer abschließenden Reflexion der Schüler*innen sowie einer Projektevaluation.

Die Schüler*innen gestalten in der ersten Projektphase ein Bedürfnispuzzle (vgl. INSERT-Projektnetzwerk 2021), um zu erkennen, welche Arten von Bedürfnissen es gibt und inwiefern sich individuelle Wünsche und allgemeine Bedürfnisse weltweit decken bzw. unterscheiden. Die theoretische Grundlage bil-

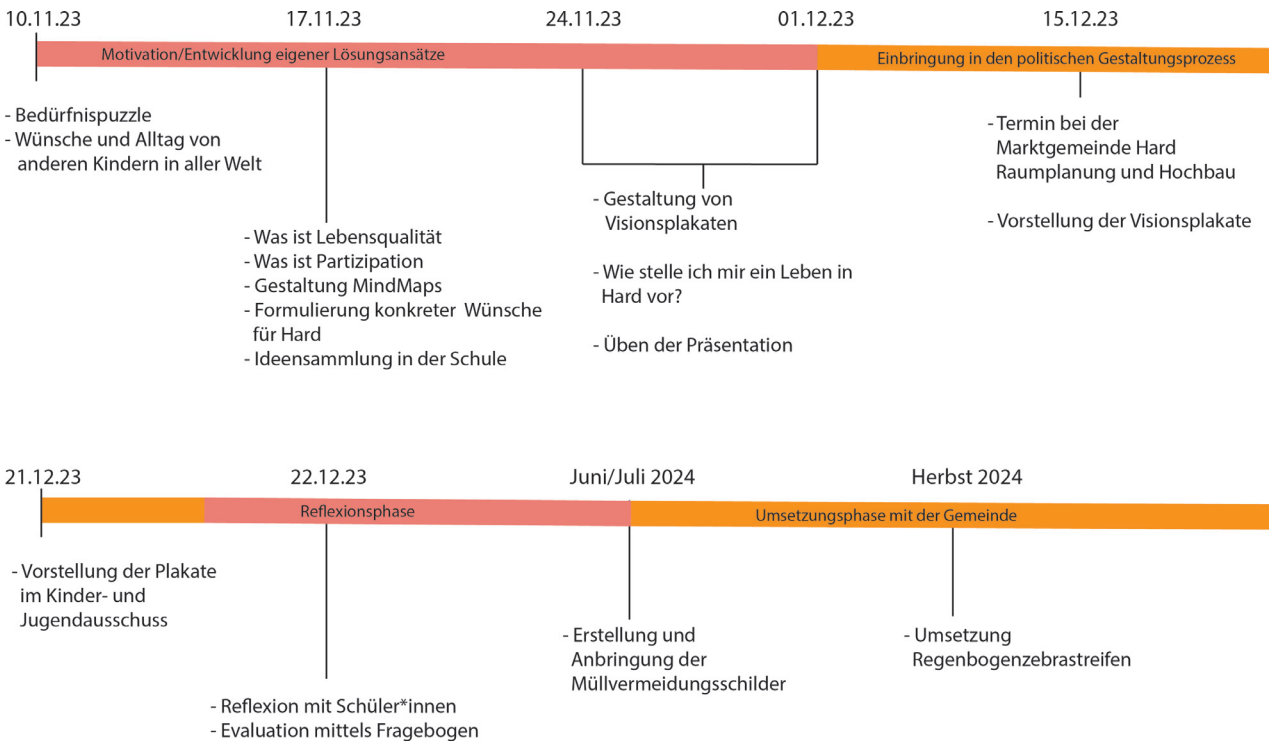

Abb. 1: Timeline des Projekts ‚Lebensqualität' mit den einzelnen Projektphasen (Quelle: eigene Darstellung)

det dabei die Bedürfnistheorie von Max-Neef (1991), bei der im Gegensatz zur Maslowschen Bedürfnispyramide nicht von einer starren Hierarchie von Bedürfnissen ausgegangen wird. Das Bedürfnispuzzle wird als Gruppenarbeit durchgeführt. Die Schüler*innen überlegen gemeinsam, welche Grundbedürfnisse es für alle Menschen weltweit gibt, ohne die ein Überleben nicht möglich ist (Nahrung, Dach über dem Kopf, etc.) und welche weiteren Bedürfnisse Menschen haben, um ein gutes Leben führen zu können. Im Plenum wird besprochen, wie sich Bedürfnisse, die viele Menschen haben, von individuellen Wünschen unterscheiden und wie aus Bedürfnissen konkrete und individuelle Wünsche formuliert werden können. Im nächsten Schritt beschriften die Schüler*innen mehrere Puzzleteile mit jeweils einem Wunsch oder Bedürfnis, die ihnen für ein gutes Leben als besonders wichtig erscheinen. Währenddessen bereitet die Lehrperson mit Hilfe von Klebeband den Rahmen für das Puzzle am Boden vor. Um den Rahmen des Puzzles ordnen die Schüler*innen in weiterer Folge die für das Überleben notwendigen Grundbedürfnisse an. Im inneren Bereich des Puzzles werden von der Lehrperson in Anlehnung an die Bedürfnisklassifizierung nach Max-Neef (1991) neun Bedürfnisbereiche gekennzeichnet. Die von den Schüler*innen auf einzelnen Puzzleteilen festgehaltenen weiteren Wünsche und Bedürfnisse für ein gutes Leben werden diesen neun Bedürfnisbereichen zugeordnet und in den jeweiligen Feldern abgelegt (vgl. INSERT-Projektnetzwerk 2021). Anschließend wird gemeinsam im Sitzkreis um das Puzzle herum besprochen, was passiert, wenn der äußere Rahmen des Puzzles mit den Grundbedürfnissen nicht vollständig ist (z. B. durch Obdachlosigkeit) und welche Auswirkungen dies auch auf die anderen Wünsche und Bedürfnisse haben kann.

Im nächsten Schritt vergleichen die Schüler*innen ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse mit denen von Kindern in anderen Teilen der Welt. Dazu lesen die Schüler*innen fünf Geschichten von Jugendlichen aus unterschiedlichen Regionen der Welt (vgl. INSERT-Projektnetzwerk 2021). Weiters zeigt eine kurze Dokumentation auf YouTube den Alltag von zwei Schülerinnen in Costa Rica und Japan (siehe Galileo 2015). Die Schüler*innen erarbeiten die in den Texten und der Videodokumentation dargestellten Wünsche und Bedürfnisse dieser Jugendlichen. Um klischeehafte Wahrnehmungen zu vermeiden, wird in weiterer Folge das Hauptaugenmerk auf eine Reflexion der zahlreichen Gemeinsamkeiten zwischen den Wünschen und Bedürfnissen dieser Jugendlichen und ihren eigenen Wünschen und Bedürfnissen gelegt.

Darauf aufbauend folgt eine Gruppendiskussion über jene Voraussetzungen, die in den Augen der Schüler*innen für alle Menschen zentral sind, um eine hohe Lebensqualität zu erreichen. Die Schüler*innen einigen sich dabei auf die sechs Themen Bildung, Wohnen, Gesundheit, Umwelt, Familie und Freundschaft und gestalten in Teams von zwei bis drei Schüler*innen Mind-Maps (siehe Abb. 2) zu diesen Themen, die bis zum Ende des Projekts in der Klasse aufgehängt werden. Durch diese Vorgehensweise wird für die Schüler*innen

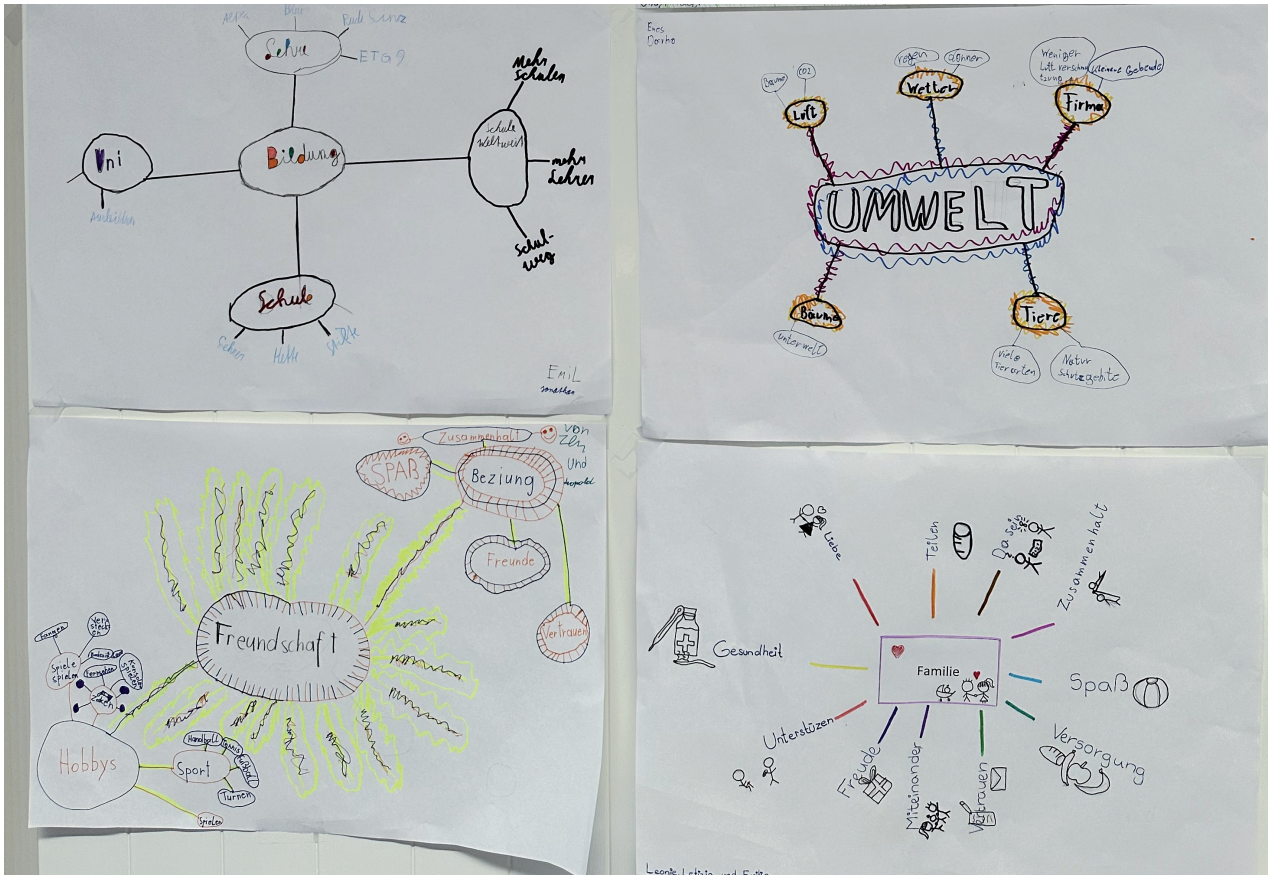

*Abb. 2: Ausgewählte Mind-Maps zum Thema Lebensqualität, gestaltet von den Schüler*innen (Quelle: eigene Aufnahme)*

klar, dass es das Ziel sein muss, eine gute Lebensqualität für alle Menschen zu erreichen und dass dafür nicht nur materielle Aspekte ausschlaggebend sind.

Im Folgenden wird das Thema Lebensqualität auf die eigene Gemeinde fokussiert, um an den unmittelbaren Lebensalltag der Kinder anknüpfen zu können. Als ersten Schritt machen sich die Schüler*innen in einer Einzelarbeit Gedanken über ihre eigenen Wünsche zur Verbesserung der Lebensqualität in Hard und schreiben diese auf einen Wunschzettel. Bei der Anleitung zu dieser Aufgabe werden von der Lehrperson bewusst keine Grenzen gesetzt, damit die Schüler*innen ihrer Kreativität freien Lauf lassen können. Die Schüler*innen nennen Dinge wie: „Eine U-Bahn nach Bregenz", „Eine Trampolinhalle", „Keine Firmen mehr, nur mehr Bauernhöfe" aber auch Wünsche wie „Mehr Mülleimer", „Mehr Trinkbrunnen" oder „Eine Beleuchtung am Skaterplatz". Die Wünsche werden im Plenum besprochen und die Schüler*innen stellen teilweise Unterschiede, aber auch ganz ähnliche Wünsche fest (so findet sich z. B. der Wunsch nach mehr Bäumen und Natur bei sehr vielen Schüler*innen). In einer weiteren, gemeinsamen Gesprächsrunde werden die Aufgaben und Zuständigkeiten der Gemeinde besprochen und die Wünsche der Kinder werden hinsichtlich der Verantwortlichkeit der Gemeinde analysiert. Mit etwas Unterstützung lernen die Schüler*innen schnell, ihre eigenen Wünsche hinsichtlich Umsetzbarkeit kritisch zu reflektieren und erkennen, dass einige Wünsche gar nicht in der Entscheidungsmacht der Gemeinde liegen. Diese Erkenntnis ist zentral für den weiteren Erfolg des Projekts, da die Realisierung zumindest einzelner Wünsche unabdingbar für den Prozess der Selbstwirksamkeitserfahrung ist. Auf diesem Weg kann die Liste mit Ideen von insgesamt rund 25 auf 12 reduziert werden, ideal für eine Visualisierung auf Plakaten (drei Teams mit je vier Wünschen pro Plakat).

Die Schüler*innen kommen während der Sammlung ihrer eigenen Wünsche auf die Idee, auch die anderen Schüler*innen der Schule nach Ideen zu befragen. So entscheiden sie sich spontan, in den Pausen Kinder verschiedener Altersstufen nach ihren Ideen und Wünschen zu befragen. Sie stellen das Projekt kurz vor und notieren die Anregungen der anderen Kinder und Jugendlichen. Weiters legen sie vor der Direktion eine Liste auf, auf der man sich mit Ideen eintragen kann und sie machen eine Durchsage über die Direktion mit der Bitte, sich zu beteiligen. Da die Ideen, die auf diesem Weg gesammelt werden, große Ähnlichkeiten mit den bereits konkretisierten Ideen haben, fühlen sich die Schüler*innen in den Punkten, die sie für die Präsentation ausgewählt haben, bestärkt. Letztendlich werden folgende Wünsche von

*Abb. 3: Ergebnisse der Arbeitsphase der Schüler*innen (Quelle: eigene Aufnahmen)*

den Schüler*innen ausgewählt: mehr Trinkbrunnen, ein offenes Bücherregal am See, ein Café direkt am See, mehr Mülleimer, die Öffnung des Kunstrasenplatzes neben der Schule während der Pausenzeiten, ein Regenbogenzebrastreifen vor der Schule, ein Badesteg am Grünen Damm, mehr Sitzgelegenheiten am Ufer des Sees, mehr Bäume in der Gemeinde, eine Beleuchtung am Skaterplatz, ein Spielplatz speziell für ältere Kinder und Jugendliche und ein größerer Spielplatz mit Rutschen direkt am See.

In den folgenden zwei Wochen werden die Visionsplakate (siehe Abb. 3) gestaltet. Die Schüler*innen bilden drei Gruppen (entsprechend den Wünschen, mit denen sie sich identifizieren können) und arbeiten an den Plakaten, um ihre Wünsche und Visionen zu visualisieren. Maximal vier Wünsche werden bildlich auf jeweils einem Plakat dargestellt. Im ersten Schritt werden die Plakate als Entwurf gestaltet und anschließend wird für die Präsentation eine überarbeitete Version erstellt. Die Schüler*innen werden dabei sehr kreativ und nutzen ihre individuellen Fähigkeiten bei der Gestaltung der Plakate. Gegen Ende dieser Projektphase bereiten sie sich auf die Präsentation ihrer Plakate vor der Gemeindeverwaltung vor und üben diese vor der Klasse. Ziel ist es, sich aktiv in einen politischen Gestaltungsprozess auf Gemeindeebene einzubringen und mit einer außerschulischen Institution zusammenzuarbeiten. Dazu empfiehlt es sich, seitens der Lehrperson bereits im Vorfeld des Projekts Kontakt mit der jeweiligen Institution aufzunehmen und die Umsetzbarkeit des Vorhabens abzuklären.

Im Dezember 2023 startet die zweite Projektphase (siehe Abb. 1) mit dem Ziel, sich aktiv in einen politischen Gestaltungsprozess einzubringen. Dazu findet eine Präsentation vor den Abteilungen Raumplanung und Hochbau der Gemeinde Hard statt, bei der die Schüler*innen in jeweils fünfminütigen Präsentationen ihre Ergebnisse vorstellen (siehe Abb. 4). Bei der Präsentation im Sitzungssaal sind insgesamt acht Personen von den relevanten Abteilungen anwesend sowie ein Fotograf für die Gemeindezeitschrift, die in der Januarausgabe von diesem Projekt berichtet. Nach jeder Präsentation gibt es Rückfragen bzw. Feedback von den Vertreter*innen der beiden Abteilungen. Die Schüler*innen erfahren im Feedback, warum der Wunsch nach mehr Mistkübeln seitens der Gemeinde nicht realisiert werden kann, werden aber animiert, sich über Alternativen Gedanken zu machen. Aufgrund dessen entsteht in einem gemeinsamen Gespräch die Idee, Holzschilder zu basteln, die auf die Müllvermeidung aufmerksam machen sollen. Die teilnehmenden Mitarbeiter*innen der Gemeinde loben das Engagement der Schüler*innen und bedanken sich für die vorgestellten Wünsche. Allerdings sind beide Abteilungen der Gemeinde nur für eine allfällige praktische Umsetzung dieser Ideen zuständig. Sie können aber keine Entscheidungen treffen, ob eine Idee tatsächlich aufgegriffen wird. Daher bitten sie die Schüler*innen, ihre Präsentation auch vor den politischen Entscheidungsträgern zu halten. Die

*Abb. 4: Präsentation der Schüler*innen im Rathaus (Quelle: eigene Aufnahme)*

Schüler*innen erhalten deshalb eine Einladung zur Präsentation vor dem Kinder- und Jugendausschuss der Gemeinde Hard, die eine Woche später stattfindet. In diesem Ausschuss sitzen Vertreter*innen von allen Parteien sowie der Jugendsozialarbeit und kümmern sich um die Anliegen der Kinder und Jugendlichen in Hard. Sie haben eine direkte Verbindung zum Bürgermeister und stehen mit ihm in engem Kontakt bezüglich anstehender Projekte. Weiters steht ihnen ein Budget zur Umsetzung solcher Projekte zur Verfügung.

Die Vertreter*innen dieses Ausschusses zeigen sich ebenfalls sehr interessiert an den Präsentationen der Schüler*innen, stellen zahlreiche Fragen und wollen konkrete Umsetzungswünsche hören. Alle Plakate werden fotografiert und die Ideen und Anregungen werden ins Protokoll aufgenommen.

Bereits am nächsten Tag bekommen die Schüler*innen Feedback von einer Vertreterin des Ausschusses. Sie erzählt ihnen von einer langen Diskussionsrunde und dass einige Wünsche konkret umgesetzt werden sollen. Die Vertreterin erklärt den Schüler*innen aber auch, warum manche Ideen nicht umgesetzt werden können. So ist z. B. aktuell kein Budget für einen großen Spielplatz vorhanden. Sie verspricht aber, dass viele Wünsche aufgenommen werden und deren Umsetzung geprüft wird (Beleuchtung am Skaterplatz aus naturschutzrelevanter Sicht, Badesteg aus rechtlicher Sicht, etc.). Zur großen Freude der Schüler*innen kann die Vertreterin auch berichten, dass ein paar Ideen zeitnah verwirklicht werden sollen. Dazu zählen der Regenbogenzebrastreifen vor der Schule (wurde bereits vom Gemeindeausschuss genehmigt), das offene Bücherregal am See sowie die Schilder zur Müllvermeidung und die Öffnung des Kunstrasenplatzes.

Die von der Schulorganisation vorgegebene sechswöchige Dauer für dieses Projekt endet offiziell Ende Dezember. Dennoch wird mit den Schüler*innen vereinbart, die Umsetzung der im Projekt erarbeiteten Ideen weiter zu verfolgen. Um über den aktuellen Stand der Entwicklungen zu berichten und für die Organisation der Mithilfe der Schüler*innen bei der Umsetzung der Projektideen wird zwischen der Vertreterin des Kinder- und Jugendausschusses und den Schüler*innen ein regelmäßiger Austausch vereinbart. Der Kunstrasenplatz ist bereits im April 2024 wieder geöffnet und im Mai beginnt mit der Umsetzungsphase (siehe Abb. 1) eine konkrete Zusammenarbeit zwischen den Schüler*innen und der Gemeinde. Dabei gestalten die Schüler*innen mit Hilfe der Vertreterin des Kinder- und Jugendausschusses Schilder aus Holz, die dann im Gemeindegebiet aufgestellt werden und auf die Müllvermeidung hinweisen (siehe Abb. 5).

Im Vorfeld der Gestaltung der Schilder überlegen sich die Schüler*innen ein Motiv sowie einen Text und gestalten einen Entwurf auf Papier. Dieser wird dann auf dünne Holzplatten übertragen und ausgeschnitten. Danach können die Schüler*innen die Motive mit Acrylfarben bemalen und auf Holzschildern befestigen. Mit Hilfe eines Plotters wird der Text ausgedruckt und auf die Schilder geklebt. Anschließend stellen die Schüler*innen das erste Schild gemeinsam vor der Schule auf. Den Platz haben sie sehr bewusst gewählt, da hier die wartenden Eltern immer wieder Zigarettenstummel in die Wiese werfen. Die Vertreterin des Kinder- und Jugendausschusses hat mit dem Bürgermeister vereinbart, dass ab September 2024 die restlichen Schilder im Gemeindegebiet, hauptsächlich aber rund um das Ufer des Bodensees, aufgestellt werden dürfen und die beteiligten Schüler*innen aktiv dabei mithelfen können.

Abb. 5: Gestaltung und Anbringung des ersten Müllvermeidungsschildes (Quelle: eigene Aufnahme)

Das Projekt eröffnet den Schüler*innen damit einerseits die Möglichkeit, die Zusammenarbeit mit verschiedenen Ebenen der Gemeindeverwaltung kennen zu lernen. Andererseits werden sie auch mit in der Realität bestehenden Herausforderungen in Bezug auf die praktische Umsetzung konfrontiert und müssen sich Gedanken über Alternativen machen. Die tatsächliche Umsetzung einzelner von ihnen ausgearbeiteter Vorschläge durch die Gemeinde zeigt den Schüler*innen, dass sie durch ihr Engagement tatsächlich etwas bewegen können.

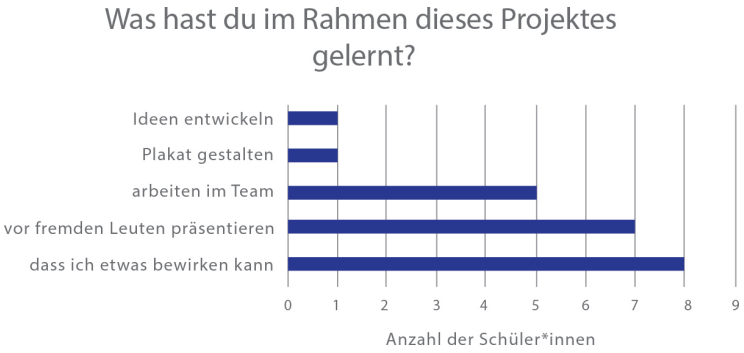

*Abb. 6: Lerneffekte aus Sicht der Schüler*innen durch dieses Projekt (Quelle: eigene Darstellung)*

*Abb. 7: Bewusstsein der Schüler*innen über die Bedeutung einer Partizipation auf Gemeindeebene (Quelle: eigene Darstellung)*

5 Projektevaluation aus Sicht der Schüler*innen

Ende Dezember endet offiziell die von der Schulorganisation vorgegebene sechswöchige Arbeitsphase für dieses Projekt. Deshalb findet zu diesem Zeitpunkt die Evaluation des Projektes durch die teilnehmenden Schüler*innen statt. Mit Hilfe eines Online-Fragebogens werden 13 der 14 Teilnehmer*innen über das Projekt und die daraus resultierenden Lerneffekte befragt. Die Antworten auf die vier gestellten Fragen werden nachfolgend beschrieben.

Als Einstiegsfrage wird nach der Gesamtbewertung des Projekts gefragt. Die Schüler*innen bewerten mittels Sternen (Skala von 0–5), wie ihnen das Projekt gefallen hat. Hier liegt die durchschnittliche Bewertung bei 4,62, wobei neun Schüler*innen die beste Bewertung von fünf Sternen gewählt haben.

Die zweite Frage (siehe Abb. 6) beschäftigt sich mit den Lerneffekten, die die Kinder im Laufe des Projektes erworben haben. Die fünf Items werden durch die Lehrperson vorgegeben, eine Mehrfachauswahl ist möglich. Acht Schüler*innen geben an, dass sie durch dieses Projekt gelernt haben, *etwas zu bewirken*. Das Ergebnis zeigt, dass ein Großteil der Schüler*innen eine Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung erfahren hat und sich dadurch die Chancen erhöhen, dass diese Schüler*innen auch in Zukunft politisches Engagement zeigen. Durch die rasche Rückmeldung durch den Kinder- und Jugendausschuss haben die Kinder und Jugendlichen das Gefühl, dass ihre Ideen wirklich zeitnah umgesetzt werden und dass ihre Meinung zählt. Auch die Möglichkeit, vor fremden Leuten ein Plakat zu präsentieren, haben insgesamt sieben Schüler*innen als Bereicherung wahrgenommen, da im Schulalltag immer nur vor bekannten Lehrpersonen oder Schulkindern präsentiert wird. Der nicht unwesentliche Prozess des *Ideen Entwickelns* wurde nur von einer Person gewählt.

Mit der dritten Frage wird erhoben, inwiefern den Schüler*innen die Bedeutung der eigenen Partizipation auf Gemeindeebene bewusst ist (siehe Abb. 7). Gerade am Anfang des Projektes, als die Ziele besprochen werden, zeigt sich im Austausch der Schüler*innen untereinander sowie in den Gesprächen mit der Lehrperson, dass viele Schüler*innen nicht daran glauben, dass Ideen des Projektes wirklich umgesetzt werden. Zahlreiche Schüler*innen vertreten die Meinung, dass ein Engagement in der Gemeinde sich nicht lohnt. Aufgrund der Rückmeldungen des Kinder- und Jugendausschusses sowie der Vertreter*innen der Abteilungen Raumplanung und Hochbau haben sie aber gemerkt, dass ihre Überlegungen durchaus ernst genommen werden und dass einige ihrer Wünsche tatsächlich umgesetzt werden sollen. Auch das Ergebnis dieser Frage lässt sich als eine Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung interpretieren.

Als letzte Frage wird nach einem kurzen Fazit zum Projekt gefragt. Diese Frage wird bewusst als offene Frage gewählt, damit die Schüler*innen ihre individuelle Meinung wiedergeben können. Exemplarisch werden im Folgenden die Kommentare von fünf Schüler*innen zur Fragestellung *„Bitte beschreibe mit eigenen Worten, was du bei dem Projekt gelernt hast"* angeführt. Zur besseren Lesbarkeit wurden allfällige Rechtschreib- und Grammatikfehler in den Kommentaren der Schüler*innen korrigiert.

*Schüler*in 1: „Ich habe gelernt, dass ich etwas bewirken kann und dass es gar nicht schlimm ist, vor anderen Menschen zu sprechen."*

*Schüler*in 2: „Ich habe auch viel über das Leben anderer Kinder gelernt, was mich sehr interessiert, und dass nicht jedes Kind so ein Leben führt wie wir."*

*Schüler*in 3: „Dass man etwas bewirken kann."*

*Schüler*in 4: „Dass man im Team arbeiten muss und dass es gar nicht schwer ist, vor fremden Menschen zu präsentieren."*

*Schüler*in 5: „Also, es hat mir voll Spaß gemacht, vor anderen zu präsentieren, und während der Planung und Vorbereitung hat es auch viel Spaß gemacht, mit meinem Team das Plakat zu gestalten."*

Die Antworten zeigen, dass es für vier Schüler*innen besonders eindrucksvoll war, durch die Teilnahme an einem politischen Gestaltungsprozess Erfahrungen außerhalb des Klassenzimmers zu sammeln. Dadurch konnten sie ihre Kompetenz im Präsentieren steigern und erste Einblicke in einen politischen Gestaltungsprozess gewinnen.

6 Fazit

Die Kompetenzen Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken werden für Lernende oft als zentrale Ziele für eine transformative Bildung im 21. Jahrhundert definiert (vgl. BMBWF 2023). Das nach Empfehlungen aus wissenschaftlicher Literatur gestaltete, moderat konstruktivistische Lernsetting, welches sowohl von den positiven Effekten der Jahrgangsdurchmischung als auch vom fächerübergreifenden Unterricht profitiert, bietet in dieser Hinsicht viele Lerngelegenheiten. Neben der Zusammenarbeit im Team konnten die Schüler*innen, angefangen bei der Ideensammlung für Verbesserungsvorschläge bis hin zur Umsetzung der Visionsplakate und der Gestaltung der Holzschilder zur Müllvermeidung, auch ihrer Kreativität freien Lauf lassen. Weiters bot die Zusammenarbeit mit und die Präsentation vor einer externen Institution zahlreiche Lernfelder.

Die Ergebnisse des vorliegenden Projekts zeigen, dass Kompetenzen, die im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung notwendig sind, nicht theoretisch im Klassenzimmer vermittelt, sondern nur in Kombination mit einer praktischen Umsetzung in der realen Welt entwickelt werden können. Im Laufe des Projekts hat sich gezeigt, dass ein derartiges Projekt auch mit Schüler*innen recht jungen Alters sehr gut umgesetzt werden kann. Die inhaltlichen Ergebnisse des Projekts profitieren von den altersspezifisch vielfältigen Ideen und Kompetenzen, die die Jahrgangsmischung dieses Settings mit sich bringt. Zentral für den Erfolg war das enorme Engagement, mit dem sich die Schüler*innen dieser Aufgabenstellung widmeten und die Bereitschaft der Entscheidungsträger*innen aus der Gemeindepolitik und Gemeindeverwaltung, sich auf eine Zusammenarbeit einzulassen und die Schüler*innen als junge Bürger*innen ihrer Gemeinde ernst zu nehmen. Ob das Ziel der Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Schüler*innen gelingt, hängt davon ab, ob zumindest einzelne ihrer Vorschläge auch tatsächlich umgesetzt werden können. Der frühzeitige Kontakt mit den relevanten Entscheidungsträger*innen in der Gemeinde ist dabei sehr hilfreich.

Die Ergebnisse aus der Evaluation der Projektarbeit durch die Schüler*innen verdeutlichen die Wirksamkeit eines solchen Lernsettings zur Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Die Schüler*innen haben erfahren, dass ihre Ideen ernst genommen werden und dass ihre Meinung zählt. Genau diese Erfahrung trägt dazu bei, ihr Bewusstsein für nachhaltiges Handeln zu stärken und ihre Bereitschaft zur aktiven Teilnahme an zukünftigen gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen zu fördern.

Ein projektbezogener Unterricht, wie er an der Schule am See üblich ist, hat sich für die Erarbeitung der im Fokus stehenden Kompetenzen als sinnvoll erwiesen. Die im Zusammenhang mit diesem Projekt erzielten Ergebnisse ermutigen dazu, weitere Lernsettings in ähnlicher Form umzusetzen, bei denen die gewonnenen Erkenntnisse berücksichtigt werden können.

Literatur

Anders, Y., H.-D. Daniel, B. Hannover, O. Köller, D. Lenzen, N. McElvany, H.-G. Roßbach, T. Seidl, R. Tippelt & L. Wößman (2021): Nachhaltigkeit im Bildungswesen – was jetzt getan werden muss. Waxmann, Münster.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023): Lehrplan der Mittelschule. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.pdfsig (26.08.2024)

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024): Lehrplan der Volksschule. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40263891/NOR40263891.pdf (26.08.2024)

Bohunovsky, L. & L. Keller (2023): Bildung und Wissenschaft für ein klimafreundliches Leben. In: Görg, C.,

V. Madner, A. Muhar, A. Novy, K. W. Steininger & E. Aigner (Hrsg.): APCC Special Report: Strukturen für ein klimafreundliches Leben (APCC SR Klimafreundliches Leben). Springer Spektrum, Heidelberg. S. 567–589.

Galileo (2015): Wie leben Teenager weltweit? https://www.youtube.com/watch?v=0AksQ42-b-4 (26.08.2024)

Gifford, R. (2014): Environmental Psychology Matters. In: Annual Review of Psychology 65(1). S. 541–579. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115048

INSERT-Projektnetzwerk (2021): Bedürfnisse befriedigen: Wünsch dir was! Kauf es dir!? Fachgruppe GESÖB der Österreichischen Geographischen Gesellschaft. https://insert.schule.at/unterrichtsbeispiele/privater-haushalt-und-konsum/beduerfnisse-befriedigen-wuensch-dir-was-kauf-es-dir (26.08.2024)

IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change (2021): Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Working Group I Contribution to the IPCC Sixth Assessment Report. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/ (26.08.2024)

Keller, L. (2017): Sustainable Development? – Let us change concepts! Theoretical and Practical Contributions to the Transformation of Society, Science, Knowledge, and Education from a Geographer's Perspective (Habilitationsschrift). Universität Innsbruck, Innsbruck.

Lindau, A.-K. & M. Kuckuck (2022): Eine Schulbuchanalyse zu BNE-bezogenen Aufgabenstellungen zum Kompetenzbereich Handlung im Geographieunterricht. In: Dickel, M., G. Gudat & J. Laub (Hrsg.): Ethik für die Geographiedidaktik. Orientierungen in Forschung und Praxis. transcript, Bielefeld. S. 169–192.

Max-Neef, M. (1991): Human Scale Development. Conception, Application and further Reflections. The Apex Press, London.

Pichler, H., T. Jekel, A. Koller, M. Vorage, C. Fridrich, S. Hinsch, P. Hofmann, C. Chreiska-Höbinger & L. Keller (2023): Das eigene Leben nachhaltig gestalten. Zum neu verordneten Lehrplan für Geographie und wirtschaftliche Bildung der Sekundarstufe I (2023). In: GW-Unterricht 170. S. 44–54. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht170s44

Rauch, F. & G. Pfaffenwimmer (2018): Bildung für eine nachhaltige Gesellschaft. In: Altrichter, H., B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Tonhauser (Hrsg): Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft: Zum 80. Geburtstag von Peter Posch. Waxmann, Münster. S. 229–243.

Rieckmann, M. (2021a): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. In: Merz – Zeitschrift Für Medienpädagogik 65(04). S. 10–17. DOI: https://doi.org/10.21240/merz/2021.4.7

Rieckmann, M. (2021b): Service Learning für nachhaltige Entwicklung. In: Boos, A., M. Van Den Eeden & T. Viere (Hrsg.): CSR und Hochschullehre. Springer, Berlin. S. 185–198. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-662-62679-5_9

Schank, C. & M. Rieckmann (2019): Socio-economically Substantiated Education for Sustainable Development: Development of Competencies and Value Orientations Between Individual Responsibility and Structural Transformation. In: Journal of Education for Sustainable Development 13(1). S. 67–91. DOI: https://doi.org/10.1177/0973408219844849

Schickl, M., K. Oberauer, J. Stötter, H. Kromp-Kolb & L. Keller (2024): makingAchange – eine der bislang umfassendsten Klimawandelbildungsinitiativen Österreichs. Erkenntnisse zu Wirkungsweisen und einer dringend notwendigen Transformation in der Klimawandelbildung. In: GW-Unterricht 173. S. 7–19. DOI: https://doi.org/10.1553/gw-unterricht173s7

Stoltenberg, U. & G. Michelsen (2020): Digitalisierung im Kontext von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: von Hauff M. & A. Reller (Hrsg): Nachhaltige Digitalisierung – eine noch zu bewältigende Zukunftsaufgabe. Hessische Landeszentrale für politische Bildung, Wiesbaden. S. 49–64.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017): Education for sustainable development goals: learning objectives. UNESCO Publishing, Paris. https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2017_Education_for_SDG.pdf (26.08.2024)

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2022): Education for sustainable development. https://www.unesco.org/en/education/sustainable-development (26.08.2024)

Dieser Beitrag wurde publiziert unter der Creative Commons Lizenz CC BY (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)