



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die Bedeutung von konjunktiven Erfahrungsräumen im didaktischen Konzept des Globalen Lernens.“

Die Erweiterung von kommunikativem um konjunktives Wissen durch die Partizipation von SchülerInnen bei der Gestaltung der Nachhaltigkeit des Schulstandortes im Rahmen des GWK-Unterrichts.“

verfasst von / submitted by

Benjamin Stumpf

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 456

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium
UF Deutsch/ UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Ingrid Schwarz

Erklärung zur Verfassung der Arbeit

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Masterarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, am 10.August 2017

Benjamin Stumpf

Danksagung

Hiermit möchte ich folgenden Personen meinen Dank aussprechen:

- Meinen Eltern, Gertraud und Roland Stumpf, die mich durch ihre Erziehung zu dem Menschen gemacht haben, der ich heute bin und durch deren Hilfsbereitschaft und Großzügigkeit mein Studium überhaupt erst ermöglicht wurde.
- Dr. Ingrid Schwarz, die mich mit ihrer Begeisterung für das didaktische Konzept des Globalen Lernens angesteckt hat und mich stets mit hilfreichen Ratschlägen unterstützte.
- Den SchülerInnen und Lehrpersonen, die sich für die Interviews zur Verfügung stellten und die mich an ihren Erfahrungen und Gedanken auf eine sehr offene und ehrliche Weise teilhaben ließen.
- Zu guter Letzt meiner Freundin Anja, die mich stets liebevoll im Schreibprozess der Diplomarbeit unterstützte und die immer ein offenes Ohr hatte, wenn ich meine Gedanken strukturieren wollte.

Kurzfassung

Im Mittelpunkt der Geographie- und Wirtschaftskunde steht der Mensch mit seinem raumwirksamen Handeln. Dies kann unter anderem daran erkannt werden, dass im Lehrplan der Sekundarstufe I von den SchülerInnen ein „verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt“ (BM:BWK 2000: 1) und in jenem der SEK II eine „[...] Erziehung zur globalen Verantwortung für die ‚eine Welt‘“ (BM:BWK 2004: 1) gefordert wird. In Zeiten des fortschreitenden Klimawandels, des Neoliberalismus, (in dem sich der Staat verstärkt aus dem Wirtschaftskreislauf zurückzieht) und einer sich entsolidarisierenden Gesellschaft kommt dem reflektierten Handeln jedes einzelnen Menschen eine große Bedeutung zu. Diese Art des Handelns muss jedoch gelernt werden. Handlungsleitendes Wissen kann der Theorie MANNHEIMS (vgl. 1980) zufolge am besten in sogenannten konjunktiven Erfahrungsräumen gewonnen werden. Solche Erfahrungsräume können beispielsweise durch die direkte Partizipation der SchülerInnen am Schulstandort hergestellt werden. Im didaktischen Konzept des Globalen Lernens stellt der Schulstandort einen konkreten Lernort dar, in dem globale Problemstellungen auf einer lokalen Ebene nachvollziehbar gemacht werden können. Diese Diplomarbeit beschäftigt sich exemplarisch mit der Partizipation von SchülerInnen bei der Gestaltung der Nachhaltigkeit des Schulstandortes. Mithilfe didaktischer Fachliteratur wird herausgearbeitet, wie diese Lernarrangements im Zuge des GWK-Unterrichts am besten gestaltet werden können und welche Kompetenzen die SchülerInnen dabei erwerben. Durch qualitative Interviews mit Lehrpersonen und SchülerInnen soll abschließend festgestellt werden, ob die SchülerInnen durch die schulische Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit tatsächlich konjunktives, handlungsleitendes Wissen erwerben.

Abstract

The regionally significant acting of humans takes center stage in the subject Geography and Economics. This can be identified by examining the curricula of the subject: the curriculum for lower grades states that students should learn to responsibly interact with the environment (cf. BM:BWK 2000: 1) and in the one for upper levels an education towards a global responsibility for our “one world” (cf. BM:BWK 2004: 1) is demanded. In times of proceeding climate change, neo-liberalism (in which the state is noticeably withdrawing from the market) and a society, which is getting increasingly disunited,

the reflected acting of every human being is of utmost importance. However, this kind of acting has to be learned. In the theory of MANNHEIM (cf. 1980), knowledge which leads to acting can be gained best in so called conjunctive rooms of experience. Such rooms of experience can, for instance, be established by letting students participate directly at their school location. In the didactic concept called Global Learning, the school site can be seen as a practical learning location, in which global problems are uncovered on a local level. Hence, this diploma thesis deals exemplarily with the participation of students in co-creating the sustainability of their school site. By means of didactical academic literature the ideal arrangement of those learning environments for Geography and Economics classes is worked out. Furthermore, this diploma thesis will determine, which skills the students are acquiring in those kinds of learning situations. To conclude, qualitative interviews with teachers and students should help to assert, whether students actually gain conjunctive knowledge through the academic confrontation with sustainability.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	9
1.1. Problemstellung	9
1.2. Fragestellungen	11
1.3. Aufbau und Ziel der Arbeit	13
2. Das didaktische Konzept des Globalen Lernens	15
2.1. Die Entstehung und Grundsätze des Globalen Lernens	15
2.2. Globales Lernen in der Geographie- und Wirtschaftskunde	20
3. Der Begriff „Nachhaltigkeit“	22
3.1. Die Entwicklung des Nachhaltigkeitsdiskurses	22
3.2. Die verschiedenen Dimensionen der Nachhaltigkeit	24
3.3. Das Kontinuum von schwacher zu starker Nachhaltigkeit	26
3.4. Die Bedeutung der Partizipation in nachhaltigen Prozessen	27
4. Pädagogische Aspekte	28
4.1. Der Stellenwert der Partizipation in der Pädagogik	28
4.1.1. Möglichkeiten schulischer Partizipation	30
4.2. EXKURS: Lerntheorien, die partizipative Unterrichtsformen stützen	33
4.3. Die schulische Bedeutung von konjunktiven Erfahrungsräumen	36
5. Die Verankerung der Nachhaltigkeit im österreichischen Schulsystem	38
5.1. Die Thematik des nachhaltigen Handelns im GWK- Lehrplan der SEK I	38
5.2. Die Thematik des nachhaltigen Handelns im GWK- Lehrplan der SEK II	39
5.3. Die Auswirkungen der UN-Dekade der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ auf Österreichs Schulsystem	41
5.3.1. Der Grundsatzterlass „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“	44
6. Die Konzeption von konjunktiven Erfahrungsräumen in der GWK	47
6.1. Die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen	47
6.1.1. Der Einfluss der Voreinstellungen der SchülerInnen auf den Unterricht	48
6.1.2. Die veränderte LehrerInnen- Rolle	50
6.1.3. Die Bedeutung der Perspektivenpluralität und Reflexion	52
6.2. Die methodische Gestaltung von GWK-Einheiten der BNE	55
6.2.1. Die Bedeutung der schulischen Partizipation in der BNE	56
6.2.2. Die Auswahl der Unterrichtsmethode	59

6.3. Die angestrebten Kompetenzen der SchülerInnen	61
6.3.1. Konsequenzen für den Geographie- und Wirtschaftskunde- Unterricht	62
6.4. Die Auswirkungen auf das Handeln der SchülerInnen	64
6.4.1. Zum Erlangen von konjunktivem Wissen	66
7. Methodik	68
7.1. Begründung der Forschungsmethode der qualitativen Interviews	68
7.1.1. Die qualitative Inhaltsanalyse	68
7.2. Fragen und Ziel der Untersuchung	69
7.3. Beschreibung des empirischen Vorgehens	70
7.4. Datenerhebung	71
8. Ergebnisse der qualitativen Interviews	73
8.1. Die Bedeutung des Vorwissens der SchülerInnen	73
8.2. Zur Beschäftigung mit Nachhaltigkeit im Unterricht	74
8.3. Zur Konzeption von konjunktiven Erfahrungsräumen	75
8.3.1. Zur Eigenständigkeit der SchülerInnen im Lernprozess	76
8.3.2. Zum Umgang mit möglicher Unsicherheit der SchülerInnen	78
8.3.3. Zur Bedeutung der Perspektiven- und Meinungspluralität	80
8.4. Zur Rolle der Lehrperson in konjunktiven Erfahrungsräumen	81
8.5. Zum Lernprozess der SchülerInnen	83
8.5.1. Zum Kompetenzerwerb der SchülerInnen	84
8.6. Die Erweiterung von kommunikativem um konjunktives Wissen	85
8.6.1. Die Bedeutung der Reflexion für ein verändertes Handeln	87
8.6.2. Veränderungen im Handeln der SchülerInnen	88
9. Diskussion der Ergebnisse	90
9.1. Verbesserungs- und Erweiterungspotenziale der empirischen Studie	97
10. Fazit	98
Literaturverzeichnis	101
Anhang	107
Abkürzungsverzeichnis	107
Abbildungsverzeichnis	107
Tabellenverzeichnis	107
Interviewleitfaden LehrerInnen	108
Interviewleitfaden SchülerInnen	111
Transkription der Interviews	114

1. Einleitung

1.1. Problemstellung

Der Thematik der Nachhaltigkeit kommt in der Gesellschaft in Zeiten des fortschreitenden Klimawandels eine immer bedeutendere Rolle zu. Dies kann man unter anderem daran erkennen, dass die Vereinten Nationen die Jahre zwischen 2005 und 2014 zur Weltdekade der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausriefen und anschließend im Jahr 2015 bei der 70. Generalversammlung die „Sustainable Development Goals“ beschlossen. Der Handlungsbedarf wird insbesondere dann erkennbar, wenn man sich die globalen CO₂-Emissionen ansieht. Diese sind seit 1990 um beinahe 50 Prozent gestiegen, was bei einem unveränderten Handeln in diesem Jahrhundert einen Temperaturanstieg von drei Grad Celsius zur Folge hätte (vgl. UN 2016). Von den weltweiten Auswirkungen wird jeder Mensch in einem unterschiedlichen Ausmaß betroffen sein - jeder und jede kann jedoch auch einen Beitrag zur Reduzierung der Emissionen leisten. Eine Reflexion über den eigenen Lebensstil und Konsum kann hierbei bereits der erste Schritt sein. Nachhaltiges Handeln zeichnet sich nämlich nicht nur durch die Wahl des Verkehrsmittels oder der Energiequelle aus. So könnte man beispielsweise bei allen Konsumententscheidungen (wie etwa bei der Wahl der Nahrungsmittel, Kleidung oder Elektrogeräte) auch die Nachhaltigkeit der Produkte in die Überlegungen miteinbeziehen. Ein nachhaltiges Handeln erfordert neben den für die Entscheidungen notwendigen Informationen viel Reflexion und kann daher nicht von heute auf morgen entstehen. Die Institution Schule kann dabei helfen, dass die Jüngsten der Gesellschaft schrittweise an ein reflektiertes Handeln herangeführt werden. Es ist daher sinnvoll, im schulischen Unterricht ökologische, wirtschaftliche (und soziale) Nachhaltigkeit zu thematisieren, um den SchülerInnen ein nachhaltiges Handeln näherzubringen. Der GWK-Unterricht ist dabei besonders gefragt, da der Mensch mit seinen raumwirksamen Aktivitäten und Entscheidungen im Mittelpunkt des Faches steht (vgl. BM:BWK 2004: 1). Dass ein lokales, nachhaltiges Handeln positive Auswirkungen auf das globale Phänomen des Klimawandels haben kann, sollte daher ein Schwerpunkt des Faches sein.

Bei der Thematisierung von Nachhaltigkeit in der Geographie- und Wirtschaftskunde empfiehlt es sich, das didaktische Konzept des Globalen Lernens heranzuziehen. Dieses versucht, globale Problemstellungen auf eine lokale Ebene herunterzubrechen, sodass Handlungsmöglichkeiten in der direkten Lebenswelt der AkteurInnen sichtbar werden.

So kann bei der Unterrichtsplanung zur Nachhaltigkeit beispielsweise der Schulstandort herangezogen werden, in dem AkteurInnen lokale Entscheidungen treffen, welche globale Auswirkungen nach sich ziehen bzw. welchen globale Prozesse vorangegangen sind. Themen, die am Schulstandort von Relevanz sind und im Unterricht besprochen werden können, reichen hierbei unter anderem von Energie über Abfall bis hin zu Konsum und Verkehr. Schulstandorte sind komplexe Systeme, in denen tagtäglich von verschiedenen AkteurInnen unzählige Entscheidungen getroffen werden: Welches Verkehrsmittel wird gewählt, um die Schule zu erreichen? Woher stammt die Energie, die im Gebäude verbraucht wird? Welche Kriterien werden beim Kauf von Anlage- und Verbrauchsgütern angewendet und wer trifft diese Entscheidungen? Wie wird der Müll entsorgt, der im Gebäude entsteht? Dies alles sind Fragen, die im GWK-Unterricht thematisiert werden können. Eine damit verbundene Analyse der betroffenen AkteurInnen wird zeigen, dass die SchülerInnen direkt involviert sind und somit über Handlungsmacht verfügen. Das didaktische Konzept des Globalen Lernens versteht SchülerInnen als AkteurInnen, welche ihre Lebensumwelt aktiv mitgestalten können und spricht sich daher für eine Partizipation am Schulstandort aus. Damit diese Partizipation möglichst ertragreich sein kann, muss zuvor von den SchülerInnen im Unterricht explizites Fachwissen (sprich kommunikatives Wissen) erworben werden, welches den Handlungsbedarf überhaupt erst ersichtlich macht. Die SchülerInnen können anschließend beispielsweise in die Gestaltung der Nachhaltigkeit des Schulstandortes involviert werden, da sie als ExpertInnen für ihr direktes Lebensumfeld angesehen werden können (vgl. SCHWARZ 2010: 18). Durch die aktive Mitsprache und Mitentscheidung der SchülerInnen findet auch eine Demokratisierung statt und die SchülerInnen lernen, sich an gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen und Verantwortung zu übernehmen.

Das Handeln der SchülerInnen soll durch die Schulbildung nämlich die „Bereitschaft [aufweisen], das eigene Verhalten mit den persönlichen Grundsätzen einer zukunftsfähigen Lebensgestaltung in Einklang zu bringen“ (KMK & BMZ 2007: 58). Dies kann man in der Tradition KANTS „Kategorischen Imperativs“ sehen, der während der Aufklärung darauf verwies, dass jeder Mensch so handeln solle, „daß [sic!] die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“ (KANT 1788: 54). Schule soll somit nicht bloß Wissen vermitteln, sondern auch die Einstellungen der SchülerInnen verändern und auf ein anderes, stärker reflektiertes Handeln vorbereiten (vgl. HARTMEYER 2010: 117). Dies ist jedoch nur

möglich, wenn die SchülerInnen auch am Schulstandort aktiv handeln dürfen und dadurch konjunktives Wissen erlangen können.

„Das konjunktive Wissen ist MANNHEIM zufolge implizites, handlungsleitendes Wissen, das das Handeln in Alltagssituationen bestimmt und den Handelnden dabei nicht unbedingt reflexiv zugänglich ist.“ (ASBRAND 2009: 231)

Dieses Wissen bestimmt nicht nur die Handlungspraxis in Alltagssituationen, sondern wird auch in eben diesen erworben (vgl. ebd.). Bei der Partizipation am Schulstandort erwerben SchülerInnen somit im besten Fall konjunktives Wissen, welches in weiterer Folge handlungsleitend wird. Die Aufgabe der Lehrpersonen muss es daher sein, im schulischen Rahmen konjunktive Erfahrungsräume herzustellen, in denen die SchülerInnen die Möglichkeit des aktiven Handelns haben.

1.2. Fragestellungen

Die vorliegende fachdidaktische Diplomarbeit wird sich mit der Frage auseinandersetzen, welche didaktischen Konzepte sich im GWK-Unterricht eignen, um SchülerInnen in die Gestaltung der Nachhaltigkeit des Schulstandortes involvieren zu können. Generell lässt sich sagen, dass offene Methoden und Aufgabenstellungen naheliegen, welche den SchülerInnen Gestaltungsfreiräume zugestehen. So eignet sich beispielsweise der Projektunterricht, da er prozessorientiert und ergebnisoffen ist. Diese Art von Unterricht geht auch mit einem veränderten Bild der Lehrperson einher, da sich diese eher zurückhaltend und beratend verhalten sollte, um den SchülerInnen inhaltliche Freiheiten zu gewähren (vgl. LACKNER-IBESICH 2006: 254). Die Lehrperson darf nicht der Versuchung erliegen, den SchülerInnen den ihrer Meinung nach „richtigen“ Weg aufzeigen zu wollen, welchem alle SchülerInnen folgen sollen. Es gilt, eine moralische Indoktrination zu vermeiden, sodass sich die SchülerInnen ihre eigene Meinung bilden können.

„Ethische-moralische motivierte Handlungsoptionen werden [von den SchülerInnen] wegen der fehlenden Enaktierungsmöglichkeiten in der Handlungspraxis skeptisch beurteilt bzw. im Zuge einer Abwägung aller potenziellen Risiken und potenziellen Folgen abgelehnt.“ (ASBRAND 2009: 239)

Eine weitere Fragestellung der Diplomarbeit wird daher lauten, welche Besonderheiten und Problemstellungen bei der Konzeption dieser Lernarrangements berücksichtigt werden müssen. Neben der veränderten LehrerInnen-Rolle wird hierbei insbesondere die Schaffung von Reflexionsphasen thematisiert werden. Reflexionsphasen sind zusätzlich zu den Partizipationsphasen der SchülerInnen wichtig, da sie zur eigenen Ur-

teilsbildung und Positionierung verwendet werden können und es somit nicht zu einer bloßen Reproduktion der Meinung der Lehrperson kommt. Die SchülerInnen können hierbei herausfinden, welche Bereiche sie interessieren, in diesen Handlungspotenziale erkennen, Visionen entwickeln und sie anschließend auf ihre Umsetzbarkeit überprüfen (vgl. WETTSTÄDT und ASBRAND 2014: 8). Zu thematisieren ist hierbei auch die häufige Nichtvorhersehbarkeit der Folgen des Handelns und die möglicherweise daraus resultierende Unsicherheit (vgl. GROBBAUER und THALER 2010: 136). Diese Unsicherheit verhindert sowohl bei SchülerInnen als auch bei erwachsenen Menschen häufig das Handeln. Als Lehrperson empfiehlt es sich daher, auf einer Metaebene mit den SchülerInnen über diese Problematik zu diskutieren (vgl. WETTSTÄDT und ASBRAND 2014: 9). Dabei kann man auch die Grenzen des individuellen Handelns thematisieren. Lehrpersonen sollten sich nicht der „[...] geographiedidaktischen Idealisierung des allein handelnden Menschen [...]“ (HASSE 2010: 52) hingeben und das individuelle Handeln als Lösung aller Probleme ansehen. So sollen die SchülerInnen im Zuge des GWK- Unterrichts auch erkennen, in welchen Situationen man als Individuum an seine Grenzen stößt und der Rückgriff auf ein politisches Kollektiv hilfreich wäre.

Im Anschluss stellt sich die Frage, welche Kompetenzen die SchülerInnen durch die Partizipation am Schulstandort im Zuge des GWK-Unterrichts erwerben können. Hierbei gilt es insbesondere die Gestaltungs-, Orientierungs- und Umweltkompetenz näher zu beleuchten. Die SchülerInnen sollen durch ihre Partizipation am Schulstandort Kompetenzen erwerben, welche es ihnen ermöglichen, in einer immer komplexer werdenden Welt situationsangepasst zu handeln. Sowohl am Schulstandort als auch in der Gesellschaft haben die SchülerInnen zu lernen, Verantwortung zu übernehmen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten Handlungsoptionen zu erkennen. Im Sinne des Globalen Lernens gilt es, sich die lokalen Verstrickungen in globale Phänomene bewusst zu machen, diese zu bewerten, um sich letztendlich für ein Handeln oder Nicht-Handeln zu entscheiden. Kommunikatives Wissen wird nämlich dann zu konjunktivem Wissen, wenn das zuvor erworbene Fachwissen nicht bloß reproduziert, sondern handlungsleitend wird (vgl. ASBRAND 2009: 239).

Die letzte Forschungsfrage der Diplomarbeit lautet daher, ob SchülerInnen durch die Mitgestaltung der Nachhaltigkeit des Schulstandortes im GWK-Unterricht konjunktives Wissen erlangen können. Wenn dies der Fall ist, nutzen SchülerInnen ihr Fachwissen,

um sich ihre eigene Meinung zu bilden und handeln letztendlich entsprechend. Dies würde dann nicht nur im Schulalltag geschehen, sondern auch im zukünftigen privaten und beruflichen Umfeld. Dann wäre die Teilkompetenz „Partizipation und Mitgestaltung“ des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung [...]“ erfüllt, welche wie folgt lautet:

„Die Schülerinnen und Schüler sind fähig und auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.“
(BMZ/KMK: 78)

1.3. Aufbau und Ziel der Arbeit

Die Arbeit beinhaltet vier zentrale Themenblöcke. Zunächst wird grob die theoretische Grundlage der Arbeit umrissen, bevor anschließend auf die pädagogischen Aspekte eingegangen wird. Den zentralen Teil der Arbeit nimmt die fachdidaktische Analyse ein, welche abschließend in eine empirische Untersuchung mündet.

Zu Beginn der Arbeit wird das didaktische Konzept des Globalen Lernens näher beleuchtet. Dabei wird sowohl auf die Entstehung als auch auf die Grundsätze eingegangen. Zentraler Punkt wird sein, wie das Globale Lernen in der Geographie- und Wirtschaftskunde umgesetzt werden kann und welche Überschneidungen es dabei mit der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ gibt. Anschließend wird die „Nachhaltigkeit“, ein weiterer zentraler Begriff der Arbeit, näher definiert. Es wird dabei analysiert, wie sich der Diskurs in der Vergangenheit entwickelt hat und welche Dimensionen dabei inkludiert sind.

Es folgt der pädagogische Teil der Arbeit, welcher sich größtenteils mit dem Konzept der schulischen Partizipation auseinandersetzt. Es wird der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert die Partizipation in der Pädagogik einnimmt und welche Lerntheorien (phänomenologische, subjektwissenschaftliche und konstruktivistische) diesen stützen. Zusätzlich wird die schulische Bedeutung von konjunktiven Erfahrungsräumen näher beschrieben.

Der fachdidaktische Teil der Arbeit setzt sich zunächst mit der Frage auseinander, wie die Thematisierung von nachhaltigem Handeln im österreichischen Schulsystem verankert ist. Dafür werden zunächst die Lehrpläne des Faches „Geographie- und Wirtschaftskunde“ herangezogen. Anschließend werden die Folgen der UN-Bildungsdekade und

der daraus resultierende Grundsatzlerlass „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ analysiert. Es folgt das Kapitel, welches sich mit der tatsächlichen Gestaltung von GWK-Unterricht, welcher SchülerInnen ein nachhaltiges Handeln näherbringen soll, auseinandersetzt. Dabei werden die zentralen Fragestellungen der Arbeit durch die Erkenntnisse der fachdidaktischen Forschungsliteratur beantwortet.

Ziel der Diplomarbeit wird es abschließend sein, die Einsichten der FachdidaktikerInnen mit der Praxis zu vergleichen. Im theoretischen Teil wird mit Hilfe der Fragestellungen zusammengefasst, wie die Konzeption des GWK- Unterrichts idealerweise auszusehen hätte, bevor im empirischen Teil die tatsächliche Schulpraxis analysiert wird. Fachdidaktische Literatur neigt teilweise dazu, normativ vorzuschreiben, wie Unterricht auszusehen hat, ohne dabei auf die Erkenntnisse jener zurückzugreifen, die in der Praxis davon betroffen sind. Die Meinungen und Erfahrungen von SchülerInnen und LehrerInnen können jedoch mit Sicherheit helfen, Unterricht weiterzuentwickeln. In dieser Diplomarbeit werden daher qualitative, leitfragengestützte Interviews mit LehrerInnen und SchülerInnen fünf verschiedener, niederösterreichischer (bevorzugter Weise ÖKOLOG) Schulen durchgeführt. ÖKOLOG ist ein Netzwerk von Schulen, welche es sich zum Ziel gesetzt haben, den Schulstandort sozial, wirtschaftlich und ökologisch nachhaltig zu gestalten (vgl. ÖKOLOG 2017). Bei der Konzeption der Nachhaltigkeit des Schulstandortes sollen explizit auch die SchülerInnen involviert werden. Zentrale Fragestellungen der qualitativen Interviews werden daher sein, wie Lehrpersonen diese Lernarrangements am besten gestalten können, welche Kompetenzen die SchülerInnen dabei erwerben und ob die Lernarrangements möglicherweise Auswirkungen auf das alltägliche Handeln der SchülerInnen haben. Im Anschluss an die Interviews wird eine inhaltlich strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt. Dabei werden wiederkehrende Themen sowohl induktiv als auch deduktiv eruiert und dazu passende Textstellen der transkribierten Interviews herausgefiltert. Somit können die Erkenntnisse der verschiedenen SchülerInnen und LehrerInnen zusammengefasst und mit der Theorie verglichen werden. Durch dieses Vorgehen soll die vorliegende Diplomarbeit einen Beitrag zur fachdidaktischen Forschung leisten.

2. Das didaktische Konzept des Globalen Lernens

Um die Bedeutung von konjunktiven Erfahrungsräumen im Globalen Lernen zu verstehen, empfiehlt es sich, zunächst einen Blick auf die Grundsätze des didaktischen Konzepts zu werfen. Diese sind besser zu verstehen, wenn man sich die historische Entwicklung des Globalen Lernens verdeutlicht. So wird auch die inhaltliche Nähe zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ersichtlich.

2.1. Die Entstehung und Grundsätze des Globalen Lernens

Das didaktische Konzept des Globalen Lernens entstand in den 1990er- Jahren, als der Prozess der Globalisierung immer größere Ausmaße annahm. Die Welt vernetzte sich zusehends und ökologische, wirtschaftliche und soziale Problemstellungen wurden aufgrund der verschwindenden Bedeutung nationalstaatlicher Grenzen zu globalen Phänomenen. Diese Komplexitätszunahme stellte auch ein Problem für die Pädagogik dar, da nun „[...] globalverträgliche und globalverantwortliche Denkstrukturen, Wertvorstellungen und Lernformen“ (FORGHANI 2004: 1) gefragt waren. Das Konzept des Globalen Lernens stellt daher die globalen Herausforderungen und Probleme, mit welchen die Menschen im 21. Jahrhundert konfrontiert sind, in den Mittelpunkt des Lernprozesses (vgl. ASBRAND 2009: 19). Die Welt wird in ihrer Gesamtheit wahrgenommen und jede Einzelne und jeder Einzelne soll für sie Verantwortung übernehmen.

Seinen Ursprung hat das Globale Lernen im angloamerikanischen Raum, in welchem sich in den 1920er-Jahren eine „global education“ etabliert hatte (vgl. KROSS 2004: 1). Bei dieser standen andere Kulturen im Mittelpunkt des Interesses, heute kann man das Globale Lernen hingegen als Kombination von „[...] entwicklungspolitischer Bildung, Umweltbildung und interkulturellem Lernen“ (APPLIS 2012: 8) verstehen. Im deutschsprachigen Raum ging es aus der Dritten-Welt-Pädagogik (welche Ende der 1950er-Jahre entstand), der kirchlichen Jugendverbandsarbeit (welche ihre Hochphase in den 1970er- und 1980er- Jahren hatte) und der entwicklungspolitischen Bildung der 1980er-Jahre hervor (vgl. ASBRAND 2009: 20). Lange Zeit wurde das Globale Lernen von Nichtregierungsorganisationen propagiert, bevor es 2002 als neues Bildungskonzept auf dem europäischen Bildungskongress in Maastricht präsentiert wurde (vgl. GROBBAUER und HARTMEYER 2013: 5). In Österreich wurde daraufhin 2003 die „Strategiegruppe Globales Lernen“ eingerichtet, welche das Konzept im österreichischen Bildungssystem verankern sollte (vgl. STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN 2009: 3).

Klare Definitionen des Globalen Lernens sind schwierig, da die Entwicklung als fortschreitender Prozess verstanden werden kann und in teils unterschiedliche Richtungen verläuft. So gibt es jeweils VertreterInnen, die das Konzept handlungstheoretisch bzw. evolutionstheoretisch argumentieren. Die Grundlage des handlungstheoretischen Ansatzes ist ein holistisches Weltbild, woraus resultierend ein ganzheitliches Denken gefördert werden soll (vgl. ASBRAND 2009: 22). Der Ansatz misst der Bildung die Bedeutung zu, gesellschaftliche Veränderungen auslösen zu können. Entwicklungsprobleme werden nicht als Probleme der „Dritten Welt“ angesehen, sondern als weltgesellschaftliche Verflechtungen wahrgenommen, in welche jeder Mensch verstrickt ist (vgl. ebd.: 23). Jeder und jede kann daher mit seinen Handlungen etwas zu einer Veränderung beitragen.

Der evolutionstheoretische Ansatz des Globalen Lernens ist weniger normativ ausgerichtet und stellt den Kompetenzerwerb von Individuen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses (vgl. ebd.). Das Individuum soll auf das Leben in einer komplexen Weltgesellschaft vorbereitet werden, in der situationsangepasste Lösungen gefragt sind. Globales Lernen solle daher laut des evolutionstheoretischen Ansatzes vernetztes und komplexes Denken schulen und die Nahbereichsorientierung des Menschen überwinden (vgl. ebd.: 23f). Die beiden Ansätze dürfen jedoch keineswegs als widersprüchlich angesehen werden. So werden sie beispielsweise von vielen WissenschaftlerInnen miteinander verknüpft und auch in den verschiedenen pädagogischen und fachdidaktischen Aufsätzen zum Globalen Lernen sind meist keine klaren Trennlinien erkennbar.

Grundsätzlich kann das Globale Lernen in der Pädagogik als „[...] interdisziplinäres, integratives und vom Lernzugang her ganzheitliches Konzept [...]“ (APPLIS 2012: 37) verstanden werden. Eine nähere Bestimmung des Bundesministeriums für Bildung klingt wie folgt:

Beim Globalen Lernen „[...] gilt es, ökonomische, soziale, politische, ökologische und kulturelle Entwicklungen als gestaltbare Prozesse wahrzunehmen und Möglichkeiten zur eigenen Teilhabe und Mitgestaltung in der Weltgesellschaft zu erkennen.“ (BMB 2017)

Der Mensch soll somit Verantwortung für globale Prozesse übernehmen und die Welt aktiv mitgestalten. Im 21. Jahrhundert wird es beispielsweise eine der zentralen Herausforderungen der Schule (und dabei insbesondere des GWK-Unterrichts) sein, den SchülerInnen Wissen über Ursachen, Dynamik und Auswirkungen der Globalisierung zu vermitteln, sowie Möglichkeiten deren Gestaltung aufzuzeigen (vgl. APPLIS 2012: 27).

Bei der Bundes-Fachtagung zum Globalen Lernen in Österreich im Jahr 2012, welche die Potenziale des Konzeptes herausarbeiten sollte, wurde dazu festgehalten:

„Das Bildungskonzept Globales Lernen sieht eine wesentliche Aufgabe von Bildung heute darin, (junge) Menschen zu befähigen, ein Bewusstsein für globale Zusammenhänge zu entwickeln, komplexe Entwicklungsprozesse zu verstehen und diese kritisch zu reflektieren. Inmitten der Unübersichtlichkeit und vielfach Fremdbestimmtheit des Lebens gilt es, ökonomische, soziale, politische und kulturelle Prozesse als gestaltbare Entwicklungen wahrzunehmen [...]“ (GROBBAUER und HARTMEYER 2013: 4).

Im Konzept des globalen Lernens steht die Vermittlung von Kompetenzen im Vordergrund, welche es SchülerInnen ermöglichen, globale Phänomene zu analysieren, zu beurteilen und anschließend darauf gestaltend Einfluss zu nehmen (vgl. APPLIS 2012: 30). Das Globale Lernen soll jedoch nicht als reine Thematisierung von Globalisierung verstanden werden, da es weit darüber hinausreicht. Es handelt sich um einen Paradigmenwechsel, welcher eine neue Art des Lernens postuliert. In der Schule wird es als Querschnittsaufgabe verstanden und soll daher in allen Unterrichtsfächern Berücksichtigung finden. Es wird ein lebenslanges Lernen angestrebt, welches die Individuen auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorbereitet. Diese sind aufgrund des rasanten Fortschritts der Technologie und der immer schneller voranschreitenden globalen Vernetzung unvorhersehbar und benötigen situationsangepasste Lösungen. Gemein haben die Herausforderungen jedoch, dass sie sich auf einer lokal-global vernetzten Ebene abspielen. Entscheidungen und Handlungen, die in der Ferne geschehen, können Auswirkungen auf die Menschen in Österreich haben. Zeitgleich ziehen die Taten der BürgerInnen Österreichs jedoch auch globale Auswirkungen nach sich. Globalisierung findet somit nicht nur ganz fern, sondern auch ganz nahe statt (vgl. SCHWARZ 2010: 14). Als Ausgangspunkt des Lernens dient daher die direkte Lebenswelt der SchülerInnen. Dadurch wird die Komplexität des ungreifbaren Prozesses der Globalisierung vereinfacht.

„Es sollte gesehen werden, dass nicht alles global ist, sondern das Konkrete, das Lokale, das Individuelle eine globale Dimension hat. Diese Wahrnehmung kann helfen, die Verknüpfung des eigenen Nahbereichs mit weltweiten Entwicklungen zu erfassen und damit auch Globalität besser zu verstehen.“ (HARTMEYER 2007: 283)

Analysiert man Auswirkungen der Globalisierung auf der lokalen Ebene, sind diese im direkten Lebensumfeld erleb- und spürbar. Im Gegenzug soll auch eine Thematisierung des lokalen Handelns stattfinden, welches Einflüsse auf die globale Ebene haben kann. So sollen den SchülerInnen ihre Handlungsmöglichkeiten bewusst werden, welche sie in ihrer direkten Lebensumwelt haben. Mit steigendem Alter treffen sie als KonsumentInnen und BürgerInnen viele Entscheidungen und ihr Handeln kann dabei globale Aus-

wirkungen nach sich ziehen. Ein reflektiertes Handeln muss jedoch gelernt sein und die Schule soll daher ein Ort sein, in dem den SchülerInnen Mitbestimmung und Handlungsspielraum zugestanden wird. Das Globale Lernen kann genutzt werden, um den SchülerInnen einen Denkraum zu eröffnen, in dem sie sich selbst als aktive GestalterInnen begreifen (vgl. VILSMAIER 2010: 31). Sie sollen in der Schule erlernen, was es bedeutet, partizipativ mitzugestalten und Verantwortung zu übernehmen. In der Fachliteratur wird dafür häufig der Begriff des „konjunktiven Erfahrungsraumes“ verwendet. Damit ist gemeint, dass Kindern und Jugendlichen im schulischen Umfeld durch handlungsorientierten Unterricht lebensnahe Erfahrungen ermöglicht werden. In diesen Situationen wird kein bestimmtes Handeln von ihnen gefordert, sondern sie sollen eigenständig Handlungsoptionen entwickeln und diese auf ihre Umsetzbarkeit überprüfen. Durch diese Art von Unterricht können SchülerInnen implizites, konjunktives Wissen erlangen, welches wiederum ihr Handeln im Alltag bestimmt. Dies klingt sehr eingängig, ist jedoch nicht so leicht umzusetzen und in der Fachwissenschaft auch nicht gänzlich unumstritten. HARTMEYER (2007: 23) verweist in diesem Zusammenhang beispielsweise auf das im Globalen Lernen vorherrschende „[...] Spannungsfeld zwischen Lernen und Handeln“. Häufig bestehe laut ihm in der Pädagogik die Annahme, dass man in der Schulbildung bei den SchülerInnen eine lineare Entwicklung vom Lernen hin zum Handeln erzielen könne und dass Handeln automatisch zu Erkenntnisgewinn führe (vgl. ebd.). Dies sei beides nicht der Fall, jedoch könne laut HARTMEYER das Globale Lernen dabei helfen, Lernen und Handeln miteinander in Einklang zu bringen.

Neben der ökologischen und ökonomischen hat das Globale Lernen auch eine ethische Dimension. Diese zielt insbesondere auf die Verringerung bzw. den Abbau sozialer Ungerechtigkeit ab (vgl. APPLIS 2014: 105). Die soziale Ungleichheit soll dabei nicht nur auf einer nationalstaatlichen, sondern einer globalen Ebene thematisiert werden. Das Globale Lernen fordert somit von den Menschen ein solidarisches Handeln gegenüber allen WeltbürgerInnen. Im schulischen Rahmen spricht sich das fachdidaktische Konzept daher für einen Perspektivenpluralismus aus. Die SchülerInnen sollen erkennen, dass ihre Wahrnehmung und Meinung nur eine von vielen ist und über andere Perspektiven reflektieren. Jeder Mensch konstruiert seine eigene Wirklichkeit und eine objektive Wahrheit gibt es aufgrund unserer subjektiven Wahrnehmung nicht. Das Globale Lernen greift auf diese Erkenntnis des Konstruktivismus zurück, welche bei der Gestaltung des Unterrichts ebenfalls mitbedacht werden sollte. „Ohne die Fähigkeit, sich in

die Bedürfnislagen Anderer hineinversetzen zu können, bleiben demokratiepädagogische Intentionen und Ziele des Globalen Lernens leer bzw. floskelhaft“ (BERNDT 2017: 20). Durch Perspektivenwechsel kann die eigene Position gestärkt, neu durchdacht oder sogar revidiert werden. Im Unterricht bietet es sich daher an, bei der Thematisierung von strittigen Inhalten stets die Interessen der unterschiedlichen AkteurInnen miteinzubeziehen und die daraus resultierenden Interessenskonflikte zu besprechen. Die Lehrperson muss dabei darauf achten, nicht wertend vorzugehen, da die SchülerInnen die Möglichkeit der eigenen Meinungsbildung bekommen sollen. Die Wahrnehmung und Bewertung der unterschiedlichen Inhalte kann je nach individuellen Werten und Weltbild sehr unterschiedlich aussehen (vgl. KROSS 2004a: 7). Auch die Einschätzung des möglichen Handlungspotenzials wird sehr unterschiedlich eingeschätzt und die Lehrperson muss den SchülerInnen daher auch die Wahl eines Nicht-Handelns zugestehen.

Generell steht das Globale Lernen somit in einem Interessenskonflikt zwischen dem Streben nach einer besseren Welt und dem ergebnisoffenen Bildungsverständnis (vgl. STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN 2009: 9). Häufig wird das Konzept aufgrund seiner Normativität kritisiert. Es beinhaltet den Anspruch, die Verantwortlichkeit für die Welt auf die nächste Generation zu übertragen, welche durch ausreichende Bildung alles besser machen würde (vgl. HARTMEYER 2007: 274). Lehrpersonen dürfen daher nicht den Fehler begehen, den SchülerInnen den richtigen Weg vorgeben zu wollen, sondern müssen anerkennen, dass SchülerInnen persönliche Meinungen und Werte haben. Im Unterricht können jedoch Reflexionsphasen geschaffen werden, in welchen SchülerInnen dazu angeregt werden, ihre eigenen Normen und Werte zu überdenken. Der Lernprozess der SchülerInnen wird im Globalen Lernen nämlich als selbstorganisierter, individueller Vorgang begriffen, welcher zwar durch Lernangebote angeregt, durch sie jedoch nicht in eine gewisse Richtung gelenkt werden kann (vgl. STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN 2009: 10).

„Globales Lernen wäre so zu gestalten, dass es die Reflexion der Lernenden in Bezug auf ihre Wertvorstellungen, Meinungen, auch Vorurteile oder Stereotypen ermöglicht, Spannungsfelder wie Ungewissheiten, Widersprüche und Gefühle der Orientierungslosigkeit zulässt, zum Thema macht und die Fähigkeiten zum Umgang mit diesen Spannungsfeldern bei Lernenden stärkt.“ (ebd.: 8)

Das Konzept des Globalen Lernens beinhaltet somit einige didaktische Herausforderungen für die Schule. Es liegt folglich auf der Hand, dass es nicht von heute auf morgen in Schulen implementiert werden kann.

„Das Bildungskonzept Globales Lernen erfordert einen grundlegenden Paradigmenwechsel mit Implikationen für Unterrichtsinhalte, Didaktik und Haltung der Lehrenden. Es müsste somit viel mehr in den Fokus von Schul- und Unterrichtsentwicklung rücken.“ (KOTTUSCH 2013: 38)

Bei der Implementierung des Globalen Lernens an Schulen gilt es, zunächst den „Ist-Zustand“ der Unterrichts- und Schulentwicklung zu ermitteln (vgl. ebd.: 39). Darauf aufbauend kann man schrittweise das Globale Lernen im Schulleitbild verankern. Neben einer fixen Verankerung in der Schulbildung empfiehlt die STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN (VGL. 2009: 4f.), das Globale Lernen auch in der LehrerInnen- Aus- und -Fortbildung, der universitären Lehre und Forschung sowie der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendarbeit stärker zu etablieren.

2.2. Globales Lernen in der Geographie- und Wirtschaftskunde

In der Geographie- und Wirtschaftskunde steht das menschliche Handeln mit seinen räumlichen Dimensionen (global, national, regional, lokal) im Mittelpunkt. Der Mensch tendiert dazu, in seinem Denken im räumlichen Hier und Jetzt verankert zu sein - die Geographie- und Wirtschaftskunde soll daher ein raum- und zeitübergreifendes Denken fördern (vgl. APPLIS 2012: 39). Dies kann gelingen, indem im Unterricht systematisch auf globale Zusammenhänge hingewiesen wird (vgl. ebd.). Den SchülerInnen können somit nach und nach Wechselwirkungen ersichtlich werden, welche nicht sinnlich wahrnehmbar sind. Als Lehrperson sollte man jedoch darauf achten, die SchülerInnen nicht zu überfordern. Viel mehr gilt es, die Komplexität globaler Problemstellungen zu reduzieren und die SchülerInnen langsam daran heranzuführen. Hilfreich ist dabei eine Fokussierung auf Probleme aus dem direkten Lebensumfeld der SchülerInnen, in welchem konkrete AkteurInnen bzw. AkteurInnengruppen erkennbar sind. SCHWARZ (2010: 11) schreibt dazu, dass Globales Lernen „[...] an konkreten Orten, mit konkreten Sinnbezügen und der Möglichkeit von respektvollen Lehr- und Lernerfahrungen, stattfinden [...]“ solle. Auch hier findet man somit einen direkten Verweis auf die Bedeutung konjunktiver Erfahrungsräume, in welchen die Meinung der SchülerInnen wertgeschätzt wird. Wenn dies der Fall ist, werden SchülerInnen als aktive AkteurInnen angesehen, welche Ideen und Visionen entwickeln können. FORGHANI (2004: 1) hält diesbezüglich fest, dass Globales Lernen „[...] ein Bildungsauftrag zur Förderung mündiger, verantwortungsbewusster und mitgestaltungsfähiger WeltbürgerInnen“ ist. Durch das Globale Lernen kann in der Schule eine Demokratisierung stattfinden, in welcher den Stimmen

der SchülerInnen Bedeutung zugestanden wird. Es ist somit eng mit der politischen Bildung verknüpft, deren Ziel es ist, die SchülerInnen zur gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen. Die Demokratie ist nämlich „[...] die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die von allen Mitgliedern gelernt werden muss“ (BERNDT 2017: 18).

Die SchülerInnen haben daher im Idealfall in der Schule und im GWK-Unterricht die Möglichkeit, sich an gesellschaftspolitischen Prozessen zu beteiligen und Verantwortung zu übernehmen. Ein Themenfeld, welches im Sinne des Globalen Lernens behandelt werden kann, ist beispielsweise die Nachhaltigkeit des Schulstandortes. Diese bietet sich an, da das Globale Lernen generell dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung verpflichtet ist.

„Als Leitbild [des Globalen Lernens] dient die nachhaltige Entwicklung, das bedeutet, dass Lernziele, Lerninhalte und Lernmethoden so organisiert sein sollen, dass eine nachhaltige Entwicklung auf unserem Globus gefördert und gewährleistet ist.“ (SCHRÜFER 2010: 101)

SchülerInnen können auf der lokalen Ebene der Schule darüber reflektieren, welche Auswirkungen ihre Handlungen im globalen Kontext haben und ob diese nachhaltig sind. Nachhaltigkeit darf man dabei nicht ausschließlich auf die ökologische Dimension reduzieren, da auch wirtschaftliche und soziale Aspekte der Nachhaltigkeit angehören. Generell zeichnet sich Nachhaltigkeit durch eine gleichberechtigte Berücksichtigung aller drei Dimensionen aus. An dieser Stelle der Arbeit macht es Sinn, das Prinzip der Nachhaltigkeit näher zu beleuchten.

3. Der Begriff „Nachhaltigkeit“

Spätestens seit der Klimawandel für viele Menschen weltweit immer spürbarer wird, ist die Nachhaltigkeit in aller Munde. Diese zielt im Sinne der Umwelt darauf ab, natürliche Ressourcen zu schonen, sodass auch zukünftige Generationen die Erde in einem ökologisch stabilen Zustand vorfinden. Das Konzept der Nachhaltigkeit inkludiert jedoch nicht nur die Ökologie, sondern beinhaltet ebenfalls ökonomische und soziale Aspekte. Ein nachhaltiges Handeln ist daher in allen Lebenslagen gefragt.

Dies kann als zentrales Problem der Nachhaltigkeit angesehen werden. Als Begriff ist sie positiv besetzt und man wird wenige Menschen finden, die sich gegen sie aussprechen. Muss Nachhaltigkeit von Individuen jedoch auf ihren persönlichen Lebensstil übertragen werden, finden sie häufig Ausreden und verweisen auf höhere Instanzen, die für die Problematik zuständig seien. Die internationale Politik hat 2015 mit dem Pariser Klimaschutzabkommen zwar ein positives Zeichen gesetzt, wie der jüngste Ausstieg des US-Präsidenten Trump (vgl. HERRMANN 2017) jedoch zeigt, ziehen nicht alle PolitikerInnen bei der Umsetzung an einem Strang. Die Politik alleine wird es demnach nicht richten – es liegt an jedem Einzelnen und jeder Einzelnen, Handlungsmöglichkeiten im persönlichen Umfeld wahrzunehmen und die Politik dazu aufzufordern, Nachhaltigkeit in rechtlichen und planerischen Grundlagen zu verankern. Was genau wird jedoch unter Nachhaltigkeit verstanden und meinen alle dasselbe, wenn sie von Nachhaltigkeit sprechen?

3.1. Die Entwicklung des Nachhaltigkeitsdiskurses

Beim Begriff der Nachhaltigkeit handelt es sich prinzipiell um einen sehr unbestimmten Begriff, der viel Interpretationsspielraum zulässt. SCHMIDT (vgl. 2009: 22) sieht das jedoch durchaus positiv, da so mehr Innovationspotenzial und Kreativität möglich sei.

Das Wort „Nachhaltigkeit“ wurde zum ersten Mal in offizieller Form 1713 in der Forstwissenschaft erwähnt (vgl. PUFÉ 2014: 34). Das ökonomische Interesse, zur Ressourcenbeschaffung möglichst viel Holz zu fällen, sollte weichen und nur so viel Holz in Anspruch genommen werden, wie es auf natürliche Weise nachwachsen könne. Diese Idee sollte der Erschöpfung der wirtschaftlichen Einkommensquelle entgegenwirken. In der Mitte des 19. Jahrhunderts kam es jedoch zu einem Konflikt zwischen der Ökologie und der Ökonomie (vgl. ebd.: 37). Es etablierte sich ein freier Markt, der von Angebot

und Nachfrage bestimmt war. Gewinnmaximierung war nun das oberste Credo und die Nachhaltigkeit rückte zusehends in den Hintergrund (vgl. PUFÉ 2014: 37).

Im letzten Jahrhundert führte das Anwachsen der globalen Umweltprobleme zu einer Diskussion über die Grenzen des Wachstums der Industrienationen und mündete in der abermaligen Etablierung des Leitbilds der Nachhaltigkeit (vgl. OEHME 2007: 203). Zunächst lag die Verfügbarkeit von Ressourcen im Mittelpunkt des Interesses, aber auch emissionsseitige Umweltbelastungen wie etwa Luft- und Wasserverschmutzungen wurden thematisiert (vgl. ebd. 204). In den 80er Jahren wurde dann vermehrt über die Umweltfolgen der industriellen Produktion mit all ihren Abfällen und Emissionen diskutiert (vgl. ebd.). Die Veröffentlichung des Brundtland-Berichts im Jahre 1987 führte zu einer weiteren Anregung des Nachhaltigkeitsdiskurses. Im Report der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen mit dem offiziellen Titel „Our Common Future“ fand man folgende Aufforderung:

„Humanity has the ability to make development sustainable to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.“ (WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT 1987: 16)

Das Prinzip der Nachhaltigkeit strebte jedoch nicht nur einen Interessensausgleich zwischen der jetzigen und den zukünftigen Generationen an, sondern sollte zeitgleich zu einer Befriedigung der Grundbedürfnisse aller Menschen führen. Damit waren speziell Menschen in einkommensschwächeren Regionen der Welt gemeint, welchen laut des Berichtes ein Anteil an den globalen Ressourcen zustehe, um einen Wohlstandsanstieg erzielen zu können (vgl. ebd.). Neben der ökologischen sind im Brundtland-Bericht somit auch bereits die soziale und ökonomische Dimension der Nachhaltigkeit erkennbar. Im Bericht wurde zwar auf den dringend notwendigen Handlungsbedarf hingewiesen, rechtlich verbindlich war er jedoch nicht.

1992 folgte die UN-Konferenz zu Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro, bei welcher die Agenda 21 beschlossen wurde. 172 Staaten einigten sich auf dieses Aktionsprogramm, welches eine internationale Zusammenarbeit in der Umwelt- und Entwicklungspolitik zum Ziel hatte und die Umsetzung von Nachhaltigkeit auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene verankern sollte (vgl. OEHME 2007: 206). Das Programm wies dabei sowohl eine ökologische, soziale als auch ökonomische Dimension auf und schlug Umsetzungsmöglichkeiten und institutionelle Reformen vor. Diese wurden auf nationalstaatlicher Ebene in sehr unterschiedlichem Ausmaß umgesetzt, auf kommunaler Ebene führte die Agenda 21 hingegen zu teils sehr großen Fortschritten (vgl. ebd.).

Dies zeigte auch, welche zentrale Bedeutung lokale Partizipation bei der Umsetzung von nachhaltigen Prozessen einnimmt. Möglichst viele gesellschaftliche AkteurInnen-Gruppen müssen sich mit vereinbarten Leitbildern identifizieren, um den größtmöglichen Erfolg erzielen zu können. Trotz der zu bemängelnden nationalstaatlichen Umsetzung führte die Rio-Konferenz zu einer noch breiteren Diskussion über Nachhaltigkeit und es folgten weitere Gipfel der Vereinten Nationen sowie der EU. Zu nennen sind hierbei unter anderem die Millenniumsentwicklungsziele, das Kyoto-Protokoll oder zuletzt die Pariser Klimakonferenz im Jahr 2015. Da die zukünftigen Generationen niemanden haben, der oder die sie vertritt, sind diese politischen Initiativen von zentraler Bedeutung. Es ist aus heutiger Sicht jedoch völlig unklar, welche Bedürfnisse die zukünftigen Generationen haben werden. Weiters steht zur Diskussion, wie viele der zukünftigen Generationen beim heutigen Handeln mitbedacht werden sollen und ob die heutigen oder zukünftigen Bedürfnisse Priorität haben. Abseits der Diskussionspunkte muss es jedoch einen gesellschaftlichen Konsens über die gegenwärtige Handlungsnotwendigkeit geben (vgl. OEHME 2007: 221). Dieser wird immer wieder aufs Neue diskursiv und dialogisch hergestellt, weist jedoch eine Ambivalenz zwischen politischen Zusicherungen und tatsächlichen Umsetzungen auf. Diese verlaufen nämlich meist zu langsam, fragmentarisch und unkoordiniert (vgl. PUFÉ 2014: 64). Für die „[...] globale Zivilgesellschaft führt es zu Irritationen, wenn Politiker und Regierungen vor dem Hintergrund der sich erhärtenden Klimawandelhypothese nicht konsequent aktiv werden“ (ebd.). Es bedarf daher sowohl auf der lokalen als auch globalen Ebene einer konstanten Berücksichtigung der verschiedenen Dimensionen der Nachhaltigkeit.

3.2. Die verschiedenen Dimensionen der Nachhaltigkeit

Nachhaltigkeit wird im allgemeinen Sprachgebrauch häufig mit Umweltschutz gleichgesetzt und die ökologische Dimension wird daher meist als die wesentlichste empfunden. Die drei Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales sind jedoch gleichberechtigt und ergeben zusammen das Konzept der Nachhaltigkeit. Zusätzlich werden in der Literatur auch noch häufig eine institutionell-politische und eine kulturelle Dimension ins Spiel gebracht, welche jedoch mehr auf die Umsetzung der anderen Dimensionen abzielen (vgl. OEHME 2007: 215). Für alle drei Dimensionen sind Regeln definiert, die für das Bestehen einer Nachhaltigkeit als Mindestvoraussetzungen angesehen werden können (siehe Tab. 1).

ökonomisch	ökologisch	sozial
Sicherung der menschlichen Existenz	Erhaltung des gesellschaftlichen Produktivpotenzials	Bewahrung der Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten
Schutz der menschlichen Gesundheit	nachhaltige Nutzung erneuerbarer Ressourcen	Chancengleichheit im Hinblick auf Bildung, Beruf, Information
Gewährleistung der Grundversorgung	nachhaltige Nutzung nicht-erneuerbarer Ressourcen	Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen
selbständige Existenzsicherung	nachhaltige Nutzung der Umwelt als Senke	Erhaltung des kulturellen Erbes und der kulturellen Vielfalt
gerechte Verteilung der Umweltnutzungsmöglichkeiten	Vermeidung unverträglicher technischer Risiken	Erhaltung der kulturellen Funktion der Natur
Ausgleich extremer Einkommens- und Vermögensunterschiede	nachhaltige Entwicklung des Sach-, Human- und Wissenskapitals	Erhaltung der sozialen Ressourcen

Tab.1: Die wichtigsten Ziele und Regeln der Nachhaltigkeit (KOPFMÜLLER et al. 2001: 172)

Die drei Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales sind mit ihren Interdependenzen und den daraus resultierenden Zielkonflikten zu verstehen.

„Eine Entwicklung ist dann und nur dann nachhaltig, wenn sie alle Dimensionen gleichberechtigt berücksichtigt. Die Wirtschaft darf sich nicht auf Kosten von Umwelt und Gesellschaft entwickeln, andererseits soll die Lösung ökologischer Probleme nicht zu ökonomischen und sozialen Risiken führen.“ (PUFÉ 2014: 105)

Grundlegendes Ziel der ökologischen Nachhaltigkeit ist es, die Umwelt in ihrem jetzigen Zustand dauerhaft zu erhalten, sodass sie auch zukünftigen Generationen zur Verfügung steht. Nur so kann sie dem Menschen nachhaltig als Grundlage des Wirtschafts- und Sozialsystems dienen und die Lebens- und Produktionsbedingungen sichern (vgl. ebd.: 104). Das Wirtschaften des Menschen soll zeitgleich umwelt- und sozialverträglich gestaltet werden und nicht der Besitzvermehrung des Einzelnen oder der Einzelnen dienen. Vielmehr wird eine Steigerung der Lebensqualität aller und ein nachhaltiger gesellschaftlicher Fortbestand angestrebt. Grundprinzip der Nachhaltigkeitsdebatte ist damit die Gerechtigkeit für heutige (intragenerationell) sowie zukünftige Generationen (intergenerationell) (vgl. ebd.: 106). Bei der Beschäftigung mit den Dimensionen der Nachhaltigkeit darf jedoch nicht der Eindruck entstehen, dass alle Dimensionen spielend leicht miteinander in Einklang gebracht werden könnten (vgl. GRYL und BUDKE 2016: 64). Das westliche Wirtschaftswachstum basiert beispielsweise derzeit größtenteils auf nicht-nachhaltigen Strukturen wie ungleichen Lebensbedingungen und Ressourcenverbrauch (vgl. ebd.: 69). In der Wissenschaft wird daher die Frage diskutiert, ob wirtschaftliches Wachstum und Nachhaltigkeit zeitgleich überhaupt möglich sind.

3.3. Das Kontinuum von schwacher zu starker Nachhaltigkeit

Neben den Dimensionen der Nachhaltigkeit kann man sie auch mithilfe eines Kontinuums von schwacher bis hin zu starker Ausprägung charakterisieren. Es handelt sich dabei um eine eindimensionale Auslegung, welche die Berücksichtigung der verschiedenen Dimensionen vernachlässigt.

Die Idee der schwachen Nachhaltigkeit kann der Neoklassischen Ökonomie zugerechnet werden, welche permanentes Wachstum durch ökonomische Aktivität anstrebt (vgl. GRYL und BUDKE 2016: 111). Es handelt sich um eine anthropozentrische Sichtweise, in welcher der Mensch mit seiner Bedürfnisbefriedigung im Zentrum steht. Die Theorie geht von einem „homo economicus“ aus, welcher seinen eigenen Nutzen maximieren wolle und dabei keine explizite Rücksicht auf die Umwelt nehme (vgl. ebd.:112). Bei der schwachen Nachhaltigkeit werden die Schäden an der Umwelt, welche durch die ökonomische Aktivität des Menschen entstehen, durch Sachkapital substituiert. Die Annahme ist, dass von diesem mehr zur Verfügung stehe, da der Markt durch Wachstum und Technik effizienter sei (vgl. ebd.: 117). So könnten auch die Ärmsten vom wachsenden Wohlstand profitieren.

Am anderen Ende des Kontinuums steht die starke Nachhaltigkeit. Diese ist eine Position der ökologischen Ökonomie. Es handelt sich dabei um eine ökozentrische Sichtweise, in der die Umwelt des Menschen im Zentrum des Interesses steht (vgl. ebd.: 113). Der Erhalt dieser müsse mit allen Mitteln gesichert werden, da sie die Grundlage der menschlichen Gesellschaft und Wirtschaftsweise sei. Dies geschehe jedoch nicht durch den Markt, da dieser Umweltschäden nicht berücksichtige. Eines der zentralen Probleme ist laut dieser Theorie, dass Kosten für Umweltschäden nicht in der Preisbildung von Produkten berücksichtigt werden. Dies läge daran, dass für die Umwelt kein Lobbyismus betrieben werde und die Schäden an ihr sehr schwer zu beziffern seien (vgl. ebd.). Die Preise am Markt seien daher verfälscht und die Politik müsse eingreifen. Dies steht im klaren Gegensatz zur neoklassischen Ökonomie, in der der Markt als selbstregulierend angesehen wird. In der Sichtweise der ökologischen Ökonomie kann Naturkapital hingegen nicht durch Sachkapital ersetzt werden. Die zentralen Ziele sind daher Prävention und Antizipation (vgl. ebd.: 114). Jedes Wirtschaften müsse sich der ökologischen Tragbarkeit unterwerfen und einsehen, dass unendliches Wachstum nicht möglich sei. Von der Politik und den Individuen wird seitens der ökologischen Ökonomie eine freiwillige Wachstumsbegrenzung gefordert, welche ethische Verzichte inkludiert.

3.4. Die Bedeutung der Partizipation in nachhaltigen Prozessen

Ohne die Partizipation von politischen, wirtschaftlichen, und individuellen AkteurInnen ist Nachhaltigkeit schlichtweg nicht möglich. Neben dem Prinzip der Generationenverantwortung und dem Integrationsprinzip (welches die ökonomische, ökologische und soziale Dimension verbindet) ist das Partizipationsprinzip daher das dritte Grundprinzip der Nachhaltigkeit (vgl. SCHMIDT 2009: 23). In der Agenda 21 findet man in der Präambel folgenden Verweis:

„Eine der Grundvoraussetzungen für die Herbeiführung nachhaltiger Entwicklung ist die umfassende Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung. Darüber hinaus hat sich im engeren Kontext der Umwelt und Entwicklung die Notwendigkeit neuer Formen der Partizipation gezeigt. Dazu gehören die Mitwirkung von Einzelpersonen, Gruppen und Organisationen an Umweltverträglichkeitsprüfungen sowie ihre Unterrichtung und Beteiligung an Entscheidungen, insbesondere solchen, die möglicherweise die Gemeinschaft betreffen könnten, in der sie leben und arbeiten.“ (UNCED 1992: 276)

Partizipation ist das Recht des Menschen, an (politischen) Entscheidungsprozessen teilzuhaben (vgl. KRAINER: 184). Um dieses Recht in Anspruch nehmen zu können, sind alle Menschen angehalten, stetig über ihr eigenes und über das kollektive Handeln zu reflektieren. Nur wer reflektiert, kann Problemfelder erkennen und in weiterer Folge die eigenen Handlungsmöglichkeiten wahrnehmen. Diese sind jedoch umso schwerer zu identifizieren, je komplexer Sachverhalte sind (vgl. ebd.: 182). Bei der Thematik des Klimawandels handelt es sich beispielsweise um ein globales Phänomen, in welches eine unübersehbare Anzahl von AkteurInnengruppen verstrickt sind. Als Einzelperson überblickt man die Thematik daher in ihrer Gesamtheit nicht und fühlt sich ihr möglicherweise nicht gewachsen. Ein wichtiger Schritt in Richtung Partizipation ist daher die Reduktion, mit deren Hilfe komplexe Sachverhalte vereinfacht werden können. Bei dieser besteht jedoch die Gefahr, dass ein verzerrtes Bild der Realität entsteht, in dem relevante Informationen ausgeblendet und im Entscheidungsprozess nicht berücksichtigt werden (vgl. ebd.: 183). Es gilt daher, den Grat zwischen zu großer Komplexitätszumahmung und einem zu vereinfachten Darstellen einer Problematik zu finden. Gelingt dies, stellt sich immer noch die Frage, ob das (politische) System Partizipation überhaupt zulässt und wie leicht den Individuen der Gesellschaft diese gemacht wird. Partizipation aus politischer sowie individueller Sicht ist eine komplexe Thematik, die von allen aktiv eingefordert und ausgeübt werden muss. Ihr sollte im Bildungswesen daher eine große Bedeutung zukommen.

4. Pädagogische Aspekte

4.1. Der Stellenwert der Partizipation in der Pädagogik

„Sage es mir, und ich werde es vergessen. Zeige es mir, und ich werde mich daran erinnern.
Beteilige mich, und ich werde es verstehen.“ (LAOTSE ~ 550 v. Chr.)

Dieses Zitat verdeutlicht die Wichtigkeit der Partizipation in der Pädagogik. TUREK (vgl. 2012: 2) verweist jedoch darauf, dass Partizipation nicht als punktuelleres Ereignis, sondern als kontinuierlicher Lernprozess verstanden werden sollte. Folglich muss es das Ziel einer demokratisch-orientierten Gesellschaft sein, die Partizipation der BürgerInnen von klein auf zu schulen. Je mehr Partizipation in einer Demokratie stattfindet, desto besser funktioniert diese zum Wohle aller. Die Förderung von Partizipation sollte daher als eine zentrale Aufgabe der allgemeinbildenden Schule, welche zentrale Gesellschaftsfunktionen übernimmt, angesehen werden. Dies ist unter anderem in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (welche Kindern u.a. das Recht auf freie Meinungsäußerung und Beteiligung zusichert) ersichtlich.

Was genau ist jedoch unter Partizipation zu verstehen? Die Wurzeln des Begriffes liegen im lateinischen Wort „particeps“, welches „an etwas teilnehmend“ bedeutet (vgl. ebd.: 3). Häufig wird Partizipation mit politischer Teilnahme gleichgesetzt, jedoch geht der Begriff darüber hinaus und inkludiert jegliche Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse. Voraussetzung für Partizipation ist, dass den BürgerInnen vom System die Macht zugesprochen wird, mitentscheiden und mitgestalten zu dürfen. Die Macht muss von jedem Individuum jedoch auch aktiv in Anspruch genommen werden.

Die Idee eines demokratischen Systems inkludiert, dass jedem und jeder BürgerIn (und somit auch Kindern) das gleiche Mitspracherecht zusteht. Eltern und das System Schule müssen Kindern und Jugendlichen somit ihrem Alter entsprechende Mitsprache und Mitentscheidung zugestehen, sodass diese sie überhaupt erst wahrnehmen können. Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie verdeutlichen, dass Kinder etwa ab der Sekundarstufe ein Abstraktionsvermögen entwickeln, welches es ihnen ermöglicht, gesellschaftliche und politische Strukturen zu erkennen (vgl. ebd.: 8). Ab diesem Alter empfiehlt es sich daher, den Kindern in der Schulbildung Kompetenzen zu vermitteln, welche sie zu einer aktiven gesellschaftlichen Teilnahme befähigen. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass Partizipation in der Volksschulbildung vernachlässigt werden sollte. Es meint vielmehr, dass Kindern mit dem Eintritt in die Sekundarstufe aufgrund der verstärkten kognitiven Kapazitäten eine Komplexitätszunahme zugemutet werden kann.

Bei der Vermittlung von Kompetenzen, welche zu einer gesellschaftlichen Teilnahme hinführen, greift die Pädagogik auf das Konzept der „Civic education“ zurück. Dieses wurde im angelsächsischen Raum entwickelt und fördert in der Schule Kompetenzen, welche ein demokratisches, zivilgesellschaftliches Handeln ermöglichen (vgl. EIKEL 2007: 15). Ziel ist neben der aktiven Gestaltung der Lebenswelt auch die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen (vgl. POSCH 2006: 10). Die SchülerInnen sollen u.a. lernen, ihre Meinung zu vertreten und zu argumentieren, um folglich eigenständig Initiativen ergreifen zu können. Damit SchülerInnen selbstbewusst und aktiv an gesellschaftlichen Prozessen teilnehmen können, müssen sie in der Schule lernen zu partizipieren.

„Partizipation als eine komplexe Handlungskompetenz kann, wie die meisten Dinge, nicht allein dadurch gelernt werden, dass etwas ‚über‘ Partizipation gelernt wird; es braucht vor allem die Erfahrung im konkreten Tun sowie begleitend der Reflexion.“ (EIKEL 2007: 31)

Im Idealfall erfahren Kinder und Jugendliche in der Schule, dass sie etwas bewirken können. Häufig werden sie in der Gesellschaft nämlich unterschätzt und bei komplexen Entscheidungsprozessen nicht miteinbezogen. Die Gesellschaft kann jedoch von der Herangehensweise und Aktivität von Kindern und Jugendlichen profitieren. Möglicherweise entwickeln sie durch ihre Kreativität und unbeschwerte Natur Visionen, welche Erwachsenen nicht in den Sinn gekommen wären. Für die Gesellschaft hat es in jedem Fall Vorteile, wenn SchülerInnen sich in der Partizipation üben. Jene Kompetenzen, die SchülerInnen in jungen Jahren erwerben, können in weiterer Folge dazu führen, dass sie aktiv an der demokratischen Gesellschaft teilnehmen. Eine Studie des Bundesministeriums für Familien und Jugend verdeutlicht beispielsweise, dass sich über 40 Prozent der österreichischen Jugendlichen zumindest bereits einmal freiwillig bei sozialen Projekten engagiert haben (vgl. BMFJ 2016).

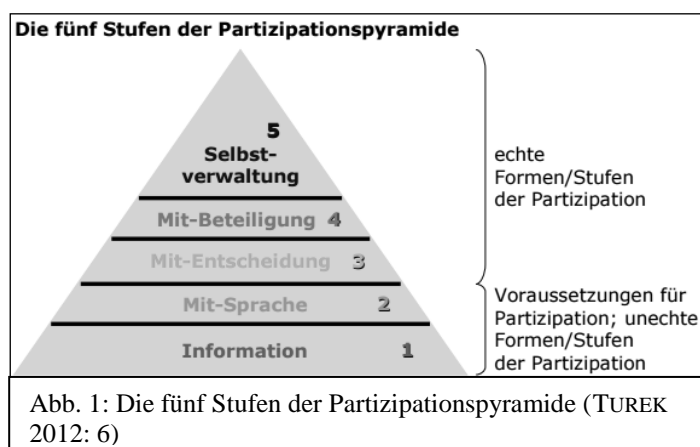
Partizipationsmöglichkeiten für SchülerInnen haben in der Schule auch noch weitere wünschenswerte Effekte. Studien ergaben, dass sich Partizipation in Schulklassen positiv auf das Lernverhalten und die Motivation der SchülerInnen auswirke (vgl. EIKEL 2007: 12). Diese Motivationssteigerung lässt sich auch durch Erkenntnisse der Kognitionswissenschaftler DECI und RYAN stützen. Diese führen Lernmotivation auf drei zentrale menschliche Bedürfnisse zurück: das Streben nach Autonomie, das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und Eingebundenheit sowie den Antrieb zur Wirksamkeit (vgl. ebd.). Autonomie ist im Lernprozess gegeben, wenn Partizipation aus Eigeninitiative heraus entsteht und nicht von der Lehrperson vorgeschrieben wird. Das Bedürfnis nach

sozialer Anerkennung und Eingebundenheit wird in partizipativen Prozessen im Normalfall ebenfalls erfüllt und eine Wirksamkeit ist auch gegeben, wenn durch partizipative Prozesse Projekte tatsächlich umgesetzt werden. Nun stellt sich die Frage, wie schulische Partizipationsprozesse im besten Fall auszusehen hätten? BIEDERMANN und OSER (vgl. 2010: 28) verweisen nämlich darauf, dass schulische Partizipation nicht automatisch zu mehr außerschulischem Engagement und politischer Mündigkeit führe. Häufig fände in der Schule Pseudo-Partizipation statt, in der den SchülerInnen keine Verantwortung zugestanden wird (vgl. ebd.: 28f.). Es gelte, den SchülerInnen Zuständigkeiten zuzusprechen und klar die Verantwortungsbereiche abzugrenzen (vgl. ebd.). Im folgenden Kapitel wird daher beschrieben, wie schulische Partizipation aussehen kann.

4.1.1. Möglichkeiten schulischer Partizipation

Das Schulunterrichtsgesetz sieht vor, dass SchülerInnen durch die Wahl von Klassen- und SchulsprecherInnen sowie LandesschülerInnen- und BundesschülerInnenvertretung Mitsprache in repräsentativer Form zugestanden wird. Die Partizipation der SchülerInnen am Schulstandort kann jedoch weit über diese repräsentative Vertretung hinausgehen. So könnten die SchülerInnen beispielsweise dazu aufgefordert werden, den Schulstandort und die Abläufe darin aktiv mitzugestalten. Dies kann beispielsweise durch projektorientierte Formen wie Zukunftswerkstätten, Beteiligungs- und Planungszirkel oder Übungsfirmen geschehen, welche sich durch zeitlich begrenzte, auf Ergebnisse orientierte Arbeitsformen auszeichnen (vgl. EIKEL 2007: 21). Die SchülerInnen könnten somit vom bloßen Wählen ihrer Vertretung schrittweise an eine aktive und durchgängige Mitbeteiligung herangeführt werden.

Zur Verdeutlichung der Komplexitätszunahme der einzelnen Partizipationsstufen empfiehlt es sich, die Partizipationspyramide von TUREK (siehe Abb. 1) heranzuziehen. Das Modell eignet sich, um den tatsächlichen Grad der Mitentscheidung der SchülerInnen einschätzen zu können (vgl. TUREK 2012: 6).



Informiert zu sein, ist zwar die Voraussetzungen für alle weiteren Partizipationsstufen, hat aber im engeren Sinne noch nicht wirklich etwas mit Partizipation zu tun. Die meisten Partizipationsprozesse, in die Kinder und Jugendliche involviert sind, gehören der zweiten Stufe namens „Mit-Sprache“ an (vgl. TUREK 2012: 6). Ihre Meinungen und Bedürfnisse werden in der Schule, im Elternhaus und in der Öffentlichkeit zwar gehört, im tatsächlichen Entscheidungsprozess werden sie jedoch meist vernachlässigt.

Mit 16 Jahren und in Schulwahlen bereits davor, dürfen SchülerInnen politisch mitentscheiden (3.Stufe). Abgesehen davon, dass sie ein Stimmrecht haben, tragen sie jedoch nichts zu den Prozessen bei. Beim nächsten Schritt, der „Mit-Beteiligung“, sind sie auch in die Gestaltung und Umsetzung der Projekte eingebunden (vgl. ebd.). Die vollendete Partizipation ist letztendlich in der „Selbstverwaltung“ gegeben. Dabei initiieren Kinder und Jugendliche Projekte und führen jeden Schritt von der Planung bis zur Umsetzung eigenständig durch.

„Hier geht es darum, sich auf der Basis eigener und gemeinsamer Vorstellungen, Werte oder Ziele ergebnisorientiert und zumeist themenspezifisch an der Gestaltung der eigenen Lebenswelt aktiv zu beteiligen. Die dazu erforderliche Motivation ist bedingt durch die Möglichkeit, selbstbestimmt und gemeinsam mit anderen handeln und dabei wirksam sein zu können.“ (EIKEL 2007: 18)

Welche Themen können Kinder und Jugendliche jedoch dazu motivieren, aktiv zu werden? Probleme und Aufgaben, welche den SchülerInnen unmittelbar für ihr eigenes Leben und Lernen wichtig erscheinen, eignen sich besonders, da bei diesen automatisch mehr Motivation zur Partizipation gegeben ist (vgl. ebd.: 22). Dabei kann es sich um politische Fragen, Angelegenheiten des unmittelbaren sozialen Umgangs miteinander oder (zivil)gesellschaftlichen Themen wie etwa den Umweltschutz handeln (vgl. ebd.). Im Idealfall reicht Partizipation weit über den Fachunterricht hinaus und findet im gesamten Schulumfeld statt. Daher empfiehlt es sich, Partizipation im Schulleitbild zu verankern. Wenn dies geschieht, können alle AkteurInnen des Schulstandortes beispielsweise über die Unterrichtsentwicklung, aber auch über die Gestaltung des Schullebens bis hin zur gesamten Organisation der Schule mitbestimmen (vgl. ebd.: 23). Die Schule würde somit auf das Leben in der demokratischen Gesellschaft vorbereiten und zeitgleich Teil davon sein. In der Fachliteratur wird außerdem häufig eine Öffnung der Schule und das Einbeziehen externer AkteurInnen gefordert. Die Partizipation der SchülerInnen im außerschulischen Bereich und mit externen Partnerorganisationen würde eine Lebensnähe ermöglichen, welche im traditionellen Schulunterricht (der sich auf das Klassenzimmer beschränkt) nicht gegeben ist. Wenn partizipative Prozesse in der Schu-

le von den Kindern und Jugendlichen als positiv erlebt werden, engagieren sie sich auch mehr abseits des Schulunterrichts (vgl. TUREK 2012: 9).

„Je vielfältiger und positiver die Möglichkeiten und Erfahrungen, desto stärker die Bereitschaft, sich erneut einzubringen. [...] Besonders unter diesem Blickwinkel sind erfolgreiche Kooperationen zwischen Schulen und Gemeinden bzw. Schulen und außerschulischen Einrichtungen zukunftsweisend für alle Beteiligten.“ (ebd.)

Was macht jedoch die Qualität von gelungener Partizipation im Zuge des Schulunterrichts aus? Die Arbeitsgemeinschaft Partizipation, welche sich primär mit außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit auseinandersetzt, hat Qualitätskriterien formuliert, welche ebenfalls bei der Konzeption von schulischen Partizipationsangeboten helfen können. Bei Bildungsangeboten sei darauf zu achten, dass die partizipativen Projekte überparteilich sowie gender- und diversitätsgerecht gestaltet sind (vgl. ARGE Partizipation). Nur so könne sichergestellt werden, dass sich alle SchülerInnen gerne daran beteiligen. Prinzipiell ist die Freiwilligkeit und Selbstbestimmtheit der Kinder und Jugendlichen von zentraler Bedeutung (vgl. ebd.) Das bedeutet jedoch nicht, dass der Lehrperson keine Rolle zukommt. Diese solle beratend und unterstützend zur Seite stehen und dabei die Meinungen und Ideen der SchülerInnen respektieren und wertschätzen (vgl. ebd.). Wichtig sei laut der ARGE auch, dass alle Beteiligten (das können neben den SchülerInnen und den Lehrpersonen auch Schulexterne sein) gemeinsam Ziele (Zeitplan, Ressourcenbedarf usw.) formulieren. Anschließend sollen die Kinder und Jugendlichen von der Planung bis zur Umsetzung alle Phasen des Projektes miterleben. Die Schritte und Ergebnisse sollen dabei stetig dokumentiert werden, um im Abschluss eine Evaluation sowie eine Information der Öffentlichkeit durchführen zu können (vgl. ebd.).

Partizipativer Schulunterricht führt durch die Freiwilligkeit und Selbstbestimmtheit der SchülerInnen zu mehr Eigenverantwortung. Diese Art von Unterricht geht daher mit einem neuen Lernverständnis einher. Die SchülerInnen sind aktiv Handelnde, welche ihr Wissen selbst konstruieren. Es bietet sich an dieser Stelle der Arbeit daher an, einen kurzen Exkurs zu den entsprechenden Lerntheorien zu machen.

4.2. EXKURS: Lerntheorien, die partizipative Unterrichtsformen stützen

Bei partizipativen Unterrichtsformen steht die Aktivität der SchülerInnen im Zentrum des Lernprozesses. Zur pädagogischen Analyse empfiehlt es sich daher, zunächst phänomenologische und subjektwissenschaftliche Lerntheorien heranzuziehen, welche sich auf den Vollzug des Lernprozesses konzentrieren. Nach dem phänomenologischen Ansatz von RUMPF (vgl. 2008) vollzieht sich Lernen insbesondere in Situationen, die neu und unbekannt sind. In diesen Situationen versuchen Lernende zunächst, Vertrautes zu finden und aus dem Vorwissen bekannte Methoden anzuwenden, um das Neue verständlicher zu machen (vgl. ebd.: 21). Lernprozesse seien dann besonders effektiv, wenn sich das Subjekt anschließend auf die Unbekanntheiten einlasse und auf eigene Faust neue Lösungswege suche (vgl. ebd.: 23). Ratschläge von Autoritäten (sprich Lehrpersonen), welche Zeitgewinn versprechen, sollen dabei ignoriert und Umwege in Kauf genommen werden. Beim Lernen stehe somit laut RUMPF die Aktivität der Lernenden und deren Selbstständigkeit im Vordergrund. Wenn eigene Lösungswege gefunden und fremde vernachlässigt werden, sei das Lernen besonders langfristig. Lehrpersonen, die diese Überlegungen in die Unterrichtskonzeption miteinbeziehen, müssen sich daher eingestehen, dass das Lernen der SchülerInnen nicht erzwungen werden kann. Vielmehr gilt es Rahmenbedingungen zu gestalten, in denen die SchülerInnen aktiv werden können. Diese Rahmenbedingungen inkludieren Thematiken, die das Interesse der SchülerInnen wecken. Unterricht, der Partizipation zulässt, eine aktive Bearbeitung von lebensnahen Problemfällen der SchülerInnen fördert und in dem sich Lehrpersonen weitgehend zurücknehmen, ermöglicht somit ein Lernen im Sinne des phänomenologischen Ansatzes. Die Erfahrung des Lernens verändert dabei das Individuum und hat langfristige Folgen.

Die Erkenntnisse des phänomenologischen Ansatzes können ideal durch jene des subjektwissenschaftlichen ergänzt werden. Wie der Name bereits erkennen lässt, steht das lernende Subjekt im Mittelpunkt, dessen Lerngründe und Aktivität näher analysiert werden. Laut dem Vertreter HOLZKAMP (vgl. 1992: 7) muss Lernen, wenn es sich erfolgreich vollziehen soll, vom Subjekt intendiert sein. Diese Intention beruht alleinig auf dem Willen des Individuums und kann von keiner Lehrperson beeinflusst werden.

„Die Intentionen stecken nicht schon in den Anforderungen, sondern müssen als ein selbständiger Entscheidungsakt des Subjekts hinzukommen, wenn aus Lernanforderungen auch Lernaktivitäten werden sollen.“ (ebd.)

Ein Subjekt benötigt zum Lernen somit Lerngründe. HOLZKAMP (vgl. 1992: 9) formuliert „expansive“ Lerngründe, welche auf eine Erweiterung der Verfügungsmöglichkeiten über die Welt abzielen (vgl. ebd.: 9). Diese treten dann zu Tage, wenn man mit gewohnten Problembewältigungen nicht mehr weiterkommt und neue Wege finden muss. HOLZKAMP (vgl. 1995: 184) bezeichnet diese Phasen, in denen das lernende Subjekt innehält und reflektiert, als „Lernkrisen“. Diese treten auf, wenn die bisher gelernten Handlungsmöglichkeiten nicht zur Bewältigung des neu auftretenden Problems ausreichen. In solchen Situationen wird vom Subjekt ein Lernen angestrebt, da es die aufgetretenen Schwierigkeiten überwinden will. Solche Lernkrisen können im schulischen Kontext daher fruchtbare Momente darstellen. Wenn man die SchülerInnen im Unterricht zum Lernen und Partizipieren motivieren möchte, empfiehlt es sich laut dieser Lerntheorie, sie in Situationen zu bringen, die sie noch nicht kennen, jedoch bewältigen möchten. Die Komplexität der neuen Probleme darf nicht zu groß sein, da ansonsten die Bearbeitungsmotivation der SchülerInnen sinkt. Lehrpersonen müssen sich daher das Vorwissen der SchülerInnen bei der Unterrichtsgestaltung stets bewusst machen, um sie weder zu unterfordern noch zu überfordern. In den Lernkrisen der partizipativen Unterrichtssequenzen soll die Lehrperson den SchülerInnen begleitend zur Seite stehen und reflexive Momente fördern, welche bei den SchülerInnen ein vertieftes Verständnis ermöglichen können. Reflexion kann auf einer Metaebene auch Aufschlüsse über den eigenen Lernprozess bringen und ihr kommt daher in der Pädagogik eine besondere Bedeutung zu.

Generell empfiehlt es sich, die SchülerInnen auch zum Reflektieren über ihre eigene Wahrnehmung anzuregen. Jeder Mensch konstruiert nämlich eigenständig sein Wissen – eine zentrale Erkenntnis der Lerntheorie des Konstruktivismus. Mit den beiden anderen zuvor erwähnten Lerntheorien hat der Konstruktivismus die Annahme gemein, dass Wissen nicht von innen nach außen transportiert werden kann. Die Lehrperson kann Wissen somit nicht an SchülerInnen weitergeben, da diese es selbst konstruieren. Zu den Grundannahmen der konstruktivistischen Lerntheorie zählt die Geschlossenheit des menschlichen Nervensystems und die daraus resultierende Unzugänglichkeit der Wirklichkeit (vgl. KÜNKLER 2011: 134ff.). Der Mensch nimmt die Umwelt durch seine Sinne wahr, welche die Eindrücke an das Gehirn weiterleiten. Unsere gesamte Wahrnehmung wird daher vom Gehirn konstruiert. Daraus resultiert, dass man die Wirklichkeit abseits der eigenen Erlebniswelt nicht wahrnehmen kann. Jeder Mensch ist laut der Theorie des

Konstruktivismus ein subjektiver Beobachter, dem eine objektive Sichtweise nicht möglich ist (vgl. KÜNKLER 2011: 140f.). Erkenntnisse des Konstruktivismus bedeuten für die Schule, dass das Lernen als kein passiver Prozess, sondern als aktives Konstruieren angesehen wird. Neue Informationen werden dabei stets mit Hinblick auf das Vorwissen interpretiert. Als Lehrperson sollte man sich daher stets das Vorwissen, die Vorerfahrungen und die Werte der SchülerInnen verdeutlichen, auf deren Grundlage das Wissen der SchülerInnen immer wieder aufs Neue umstrukturiert wird. „Es ist daher oft notwendig, einiges an begrifflichen Voreingenommenheiten auf Seiten der Schüler abzubauen, bevor der Neuaufbau einsetzen kann“ (GLASERFELD 1997: 207). SchülerInnen kommen meist mit Alltagsvorstellungen in den Unterricht. Diese sollten jedoch nicht als fehlerhaft, sondern als unvollständig angesehen werden. Die Lehrperson hat daher die Aufgabe, bei den SchülerInnen das Bedürfnis zu wecken, das eigene Wissen mit wissenschaftlichen Konzepten zu verknüpfen. Konflikte aus dem direkten Lebensumfeld regen dabei besonders zur Neukonstruktion an. Es ist sinnvoll, SchülerInnen zur Reflexion über ihre eigenen Wirklichkeitskonstruktionen anzuregen und mit ihnen über diese zu diskutieren. Jeder Mensch entwickelt im Laufe seines Lebens Denk- und Verhaltensstrukturen, welche sich im praktischen Handeln als hilfreich erwiesen haben.

„Wissen ist kein Bild oder keine Repräsentation der Realität, es ist vielmehr eine Landkarte dessen, was die Realität uns zu tun erlaubt. Es ist das Repertoire an Begriffen, begrifflichen Beziehungen und Handlungen oder Operationen, die sich in der Verfolgung unserer Ziele als viabel erwiesen haben.“ (GLASERFELD 1997: 202)

Im Konstruktivismus wird dafür der Begriff der „Viabilität“ verwendet. „Viabel“ ist ein Verhalten oder eine Problemlösung dann, wenn es sich bei der Verwendung als praktikabel erwiesen hat (vgl. ebd.). Das Wissen darüber, was sich als „variabel“ erweist, erfährt jeder Mensch daher beim individuellen Handeln.

Somit verweist auch die Lerntheorie des Konstruktivismus darauf, dass Lehrpersonen sich größtenteils auf die Gestaltung der Lernumgebung konzentrieren sollten, in welcher die SchülerInnen eigenständig arbeiten. Die Konstruktion von Wissen ist zwar eine persönliche Leistung des Individuums, diese findet jedoch stets in einem sozialen Rahmen statt. In einem Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht, der sich dem Globalen Lernen verpflichtet fühlt und auf Erkenntnisse der pädagogischen Lerntheorien zurückgreift, werden daher Lernarrangements bevorzugt, „[...] die auf mehreren Ebenen kognitive, kommunikative und emotionsbezogene Lernprozesse in sozialen Handlungskontexten ermöglichen“ (APPLIS 2014: 130).

4.3. Die schulische Bedeutung von konjunktiven Erfahrungsräumen

APPLIS (2014a: 13) hält den Erkenntnissen des Konstruktivismus folgend fest, dass

„[...] Lernumfelder zu generieren sind, in denen Kinder und Jugendliche Kompetenzen erwerben und erproben können, die sie unterstützen selbststeuernd an Konsensbildung mitzuwirken in Situationen, in denen verschiedene normative Positionen, Weltentwürfe und Interessenskonstellationen einander gegenüberstehen und sie auch zu befähigen, Spannungen und Ungewissheiten auszuhalten“.

Solche Lernarrangements können als konjunktive Erfahrungsräume verstanden werden, in denen Prozesse der Aneignung stattfinden und in denen die SchülerInnen aktiv ihr Wissen konstruieren (vgl. ASBRAND 2009: 230). In diesen konjunktiven Erfahrungsräumen erschließen SchülerInnen individuell die sie umgebende Welt. Dabei geht es weit über die Aneignung von Fachwissen hinaus und kann bis zur Entwicklung von Werthaltungen führen. Zusätzlich zum kommunikativen Wissen kann in konjunktiven Erfahrungsräumen nämlich konjunktives Wissen erworben werden (vgl. MANNHEIM 1980). Konjunktives Wissen ist Individuen nicht reflexiv zugänglich, bestimmt jedoch ihr Handeln in Alltagssituationen (vgl. ASBRAND 2009: 231). Es ist somit handlungsleitend, wird jedoch zeitgleich in Alltagssituationen erworben und habitualisiert (vgl. ebd.). Das Lernen in konjunktiven Erfahrungsräumen ist dann besonders effektiv, wenn SchülerInnen in ihnen bisher unbekannte Situationen geführt werden. In diesen wird es ihnen ermöglicht, neue Erfahrungen zu machen und selbstständig neues Wissen und Können zu erarbeiten. „Lernen erfordert demnach eine Praxis, die Erfahrungen mit dem Neuen ermöglicht und die Lernenden an das Neue heranhöhrt“ (ASBRAND und NOHL 2013: 164).

Solche Situationen können im schulischen Umfeld aktiv hergestellt werden. Die Möglichkeiten sind vielfältig und reichen von Übungsfirmen, über Schulprojekte bis hin zur Zusammenarbeit mit Gemeinden oder NGOs. Schwierig erscheint dieser Zugang, wenn es sich um komplexe, abstrakte Themen wie etwa die Globalisierung oder den Klimawandel handelt. Dabei empfiehlt es sich, die Komplexität der Thematiken herunterzubrechen und auf die Lebenswelt der SchülerInnen abzustimmen. Wichtig ist bei konjunktiven Erfahrungsräumen stets, dass die SchülerInnen aktiv handeln.

„Die Struktur der Lernsituation ist lernwirksamer als die vermittelten Inhalte, die Beziehungen und die impliziten Strukturen der sozialen Handlungspraxis werden ‚nebenbei‘ nachhaltiger angeeignet und in gelerntes Wissen transformiert als das im Unterricht kommunizierte Wissen.“ (ASBRAND 2009: 235)

Ein weiterer wichtiger Aspekt konjunktiver Erfahrungen ist die soziale Dimension. Soziale Beziehungen können dabei sowohl zu schulischen als auch außerschulischen AkteurInnen aufgebaut werden. Die SchülerInnen lernen dabei kennen, wie andere Menschen über gewissen Thematiken denken bzw. von ihnen betroffen sind. Ihnen wird eine Vielfalt von Sichtweisen und Lebenssituationen bewusst und sie werden im besten Fall empathischer. Menschen, die dieselben konjunktiven Erfahrungen gemacht haben, verstehen einander leichter, da sie auf Gemeinsamkeiten zurückgreifen können (vgl. KNOBLAUCH 2014: 102). ASBRAND und NOHL (vgl. 2013: 160) halten den Erkenntnissen MANNHEIMS folgend fest, dass sich heranwachsende Menschen in konjunktiven Erfahrungsräumen verändern und kontinuierlich in ihre nähere Umgebung hineinwachsen. Konjunktive Erfahrungsräume können daher beispielsweise dazu verwendet werden, um SchülerInnen systematisch in das demokratische System einzugliedern, indem am Schulstandort Partizipation gelebt wird. Das Demokratieverständnis der SchülerInnen könnte somit gestärkt werden. Dies führt im Idealfall dazu, dass sich die Heranwachsenden später aktiv an demokratischen Prozessen beteiligen. Im Sinne des Globalen Lernens können schulische Erfahrungsräume außerdem genutzt werden, um SchülerInnen aufzuzeigen, dass sie in der Lage sind, aktiv die sie umgebende Welt zu gestalten. Die Schule soll daher ein Ort sein, in dem SchülerInnen durch Partizipation kontinuierlich Mitbestimmung erfahren.

Eine Thematik, in die SchülerInnen im Zuge des GWK- Unterrichts am Schulstandort partizipativ miteingebunden werden können, ist die Nachhaltigkeit. Im Folgenden wird daher analysiert, wie die Beschäftigung mit Nachhaltigkeit durch den österreichischen Lehrplan argumentiert werden kann.

5. Die Verankerung der Nachhaltigkeit im österreichischen Schulsystem

Um zu eruieren, wie GWK-Unterrichtseinheiten, die durch das Herstellen konjunktiver Erfahrungsräume auf ein nachhaltiges Handeln der SchülerInnen abzielen, idealerweise auszusehen hätten, empfiehlt es sich, zunächst einen Blick in die österreichischen Lehrpläne zu werfen. Im Sinne der retrospektiven Problemanalyse wird folgend jedoch nicht auf die im Schuljahr 2017/18 in Kraft tretenden, semestrierten Lehrpläne eingegangen.

5.1. Die Thematik des nachhaltigen Handelns im GWK- Lehrplan der SEK I

Bereits im dritten Satz des GWK-Lehrplans der Sekundarstufe I werden die „[...] räumlichen Aspekte menschlichen Handelns [...]“ (BM:BWK 2000: 1) als Mittelpunkt des Faches deklariert. Den SchülerInnen sollen die Auswirkungen ihres Handelns bewusst gemacht werden und der Unterricht soll ihnen „[...] helfen, im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich verantwortungsbewusst und tolerant zu handeln“ (ebd.). Im Bildungsbereich „Natur und Technik“ wird von den SchülerInnen ein „verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt“ (ebd.) gefordert und sie sollen in der Lage sein, „[...] Auswirkungen klimatischer Veränderungen auf die Lebenswelt“ (ebd.) zu beschreiben. Neben dem angestrebten Wissen geographischer und wirtschaftskundlicher Inhalte wird im Lehrplan somit immer wieder explizit das Handeln der SchülerInnen thematisiert.

Im Lehrstoff der 1.Klasse wird von den SchülerInnen beispielsweise gefordert, einzusehen, dass die Nutzung von Rohstoffen und Energieträgern häufig die Umwelt belastet (vgl. ebd.: 3). In der 2.Klasse sollen sie unter anderem „[...] Umweltprobleme in Ballungsräumen [...]“ (ebd.) und die „[...] Auswirkungen von Betrieben und Produktionsprozessen auf die Umwelt“ (ebd.) erfassen und durch den Erwerb „grundlegender Informationen und Fertigkeiten“ (ebd.: 4) die „richtige Wahl“ (ebd.) des Verkehrsmittels treffen. Hier wird im Lehrplan somit explizit von den SchülerInnen gefordert, ihr Fachwissen heranzuziehen um eine reflektierte Entscheidung zu treffen. Was genau unter der „richtigen“ Wahl zu verstehen ist, wird im Lehrplan jedoch nicht näher erläutert. Zuletzt wird in der 4.Klasse unter anderem erwartet, dass die SchülerInnen „[...] erkennen, dass manche Gegenwarts- und Zukunftsprobleme nur überregional zu lösen sind“ (ebd.: 5) und die Menschen für die „Eine Erde“ verantwortlich sind (vgl. ebd.).

Der GWK-Lehrplan der Sekundarstufe I spricht sich in den didaktischen Grundsätzen für eine regelmäßige Zuwendung zu der „erreichbaren realen Umwelt“ (ebd.: 2) während des Unterrichts aus. So sollen Unterrichtsprojekte gefördert werden, die „[...] eine

ganzheitliche Auseinandersetzung mit komplexen Fragestellungen ermöglichen“ (BM:BWK 2000: 2) und „offene Lernformen sollen eine Individualisierung und Autonomisierung des Lernprozesses gewährleisten“ (ebd.).

Die SchülerInnen sollen durch den GWK-Unterricht der SEK I somit die grundlegende Einsicht gewinnen, dass sie mit ihrem Handeln die Umwelt beeinflussen. Es wird angestrebt, dass ihr Handeln sowohl im öffentlichen als auch privaten Bereich verantwortungsbewusst ist. Dies soll unter anderem dadurch gelingen, dass die Inhalte des GWK-Unterrichts direkt anhand der Wirklichkeit der SchülerInnen vermittelt werden. Es liegt somit nahe, Thematiken heranzuziehen, welche direkt den Schulstandort und dessen näheres Umfeld betreffen. Bei der Vermittlung der Inhalte schreibt der Lehrplan vor, dass offene Lernformen zu berücksichtigen sind. Diese ermöglichen den SchülerInnen eine eigenständige Bearbeitung und verhelfen damit zu mehr Selbstständigkeit und der Übernahme von Verantwortung. Eine Vertiefung der Kompetenzen der SchülerInnen wird anschließend in der Sekundarstufe II angestrebt.

5.2. Die Thematik des nachhaltigen Handelns im GWK- Lehrplan der SEK II

Im ersten Satz des GWK- Lehrplans der Sekundarstufe II wird wieder die Bedeutung des „menschlichen Handelns“ (vgl. BM:BWK 2004: 1) hervorgehoben. Zusätzlich wird der Fachunterricht dazu aufgefordert, sich einer „[...] intakten Umwelt und nachhaltigen Wirtschaft [...]“ (ebd.) verpflichtet zu fühlen.

In den jeweils drei zentralen methodischen und fachspezifischen Kompetenzen des GWK-Unterrichts findet man viele Verweise auf das angestrebte nachhaltige Handeln der SchülerInnen. So wird etwa bei der „Orientierungskompetenz“ von ihnen erwartet, ihr „[...] erworbenes Wissen und [die] gewonnene[n] Einsichten im privaten, beruflichen und öffentlichen Leben bei räumlichen, wirtschaftlichen, politischen und berufsbezogenen Entscheidungen anzuwenden“ (ebd.). Es handelt sich hiermit wieder um einen direkten Verweis, dass das von den SchülerInnen erworbene Wissen in weiterer Folge ihr Handeln beeinflussen soll. Die „Umweltkompetenz“ ist zweifelsohne jene Kompetenz, welche die SchülerInnen am eindringlichsten zu einem nachhaltigen Handeln führt. Die SchülerInnen sollen „die Bedeutung der Wahrnehmung und Bewertung von Umwelt im weitesten Sinn für das menschliche Handeln erkennen“ (ebd.). Zusätzlich soll die „[...] Erziehung zur globalen Verantwortung für die ‚eine Welt‘ “ (ebd.) gefestigt werden. Unter der Überkategorie „Gesellschaftskompetenz“ findet man noch zwei

weitere Kompetenzen, die ebenfalls zu einem nachhaltigen Handeln führen können. Die SchülerInnen sollen „die persönliche Rolle als Konsument bzw. Konsumentin kritisch durchleuchten [...]“ (BM:BWK 2004: 1) und eine „Motivation zur persönlichen Auseinandersetzung mit lokalen, regionalen und globalen Fragestellungen“ (ebd.) aufweisen. Das Einnehmen einer kritischen Konsumhaltung führt möglicherweise dazu, dass bei Kaufentscheidungen die Nachhaltigkeit der Produkte berücksichtigt wird. Wenn es dem GWK-Unterricht außerdem gelingt, dass sich die SchülerInnen auch abseits des Schulalltages für lokale und globale Fragestellungen interessieren, könnte der Grundstein für ein nachhaltiges Handeln gelegt werden. Das eigene Handeln wird nämlich meist nur dann geändert, wenn man Informationen an sich heranlässt und dadurch mögliche Missstände erkennt. Im Idealfall erschließt sich den SchülerInnen dann auch, wie lokale und globale Problemstellungen verknüpft sind und ihnen werden ihre Handlungsmöglichkeiten im direkten Umfeld ersichtlich.

Dies spiegelt sich im GWK-Lehrplan der SEK II im Lehrstoff der 7. und 8. Klasse besonders wider. So wird in der 7.Klasse von den SchülerInnen gefordert, „naturräumliche Voraussetzungen sowie wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Interessen als Ursachen ökologischer Probleme [zu] erkennen“ (ebd.: 3) und die Bereitschaft „[...] für einen sorgsamen Umgang mit den knappen Ressourcen Luft, Wasser und Boden“ (ebd.) zu entwickeln. Kompetenzen, welche die SchülerInnen in der 8.Klasse erwerben sollen, inkludieren unter anderem das Charakterisieren des globalen Klimawandels mit seinen möglichen Auswirkungen auf Lebenssituationen und Wirtschaft, das Erkennen lokaler Betroffenheit durch globale Probleme und ein Entwickeln von Verantwortungsbewusstsein für die gesamte Erde (vgl. ebd.: 4). Der Lehrplan fordert ebenfalls von den SchülerInnen, die Bereitschaft zu entwickeln, „[...] zumindest auf der kommunalpolitischen Ebene gestaltend mitzuwirken“ (ebd.: 5).

SchülerInnen, die nach ihrer Schullaufbahn sämtliche Kompetenzen, welche der GWK-Lehrplan einfordert, aufweisen, handeln mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit nachhaltig. Doch wie wird sichergestellt, dass die SchülerInnen diese Kompetenzen im Unterricht auch tatsächlich erwerben? Im Lehrplan der SEK II findet man zur angestrebten Vermittlung folgende Verweise: im Abschnitt „didaktische Grundsätze“ wird wie im Lehrplan der SEK I darauf verwiesen, dass es Unterrichtseinheiten geben solle, „[...] in denen die Schülerinnen und Schüler durch die unmittelbare Auseinandersetzung mit der Realität lernen“ (ebd.: 2). Des Weiteren stehe die Aktivität der SchülerInnen im Vor-

dergrund, welche zu einer eigenständigen und kritischen Informationsverarbeitung führen sollte (vgl. BM:BWK 2004: 2). Dies könne insbesondere bei „[...] Fallstudien und projektartigen Unterrichtsverfahren [...]“ (ebd.) eingeübt werden, in denen die SchülerInnen selbstständig Probleme erkennen und Lösungswege finden (vgl. ebd.).

Im GWK-Unterricht lässt sich das Herstellen konjunktiver Erfahrungsräume, die auf ein nachhaltiges Handeln der SchülerInnen abzielen, somit sowohl durch den Lehrplan der SEK I als auch durch jenen der SEK II argumentieren. In beiden Lehrplänen gibt es eindeutige Verweise darauf, dass der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht Auswirkungen auf das Handeln der SchülerInnen haben soll. Dies kann insbesondere dann gelingen, wenn sich der Unterricht in offenen, projektartigen Einheiten der realen Umwelt der SchülerInnen zuwendet.

Um zu konkreten Umsetzungsüberlegungen überzuleiten, wird sich die Arbeit nun mit der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ der Vereinten Nationen und in weiterer Folge mit den didaktischen Erkenntnissen der Fachliteratur auseinandersetzen.

5.3. Die Auswirkungen der UN-Dekade der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ auf Österreichs Schulsystem

Die Vereinten Nationen hatten die Jahre zwischen 2005 und 2014 zur Dekade der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen. Damit wurde der Fokus bei der Etablierung eines nachhaltigen Handelns in der Gesellschaft auf die Bedeutung der Bildung gesetzt. Die von der UN-Generalversammlung beschlossenen acht Handlungsfelder (Gleichstellung von Frauen und Männern, Gesundheitsförderung, Umweltschutz, Ländliche Entwicklung, Friede und humanitäre Sicherheit, Nachhaltiger Konsum, Kulturelle Vielfalt und Nachhaltige Stadtentwicklung) sollten insbesondere in der Schulbildung berücksichtigt werden (vgl. BM:UK 2008: 2). Im Jahr 2008 erschien daraufhin die „Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“, welche einen „[...] Bewusstseinswandel in Richtung Nachhaltigkeit bei Lernenden und Lehrenden [...]“ (ebd.:5) fördern sollte. Ziele waren dabei unter anderem die „Verankerung des Themenbereichs ‚Nachhaltigkeit‘ im Bildungssystem“ und die „Entwicklung von Kompetenzen der Lehrenden“ (UMWELTDACHVERBAND 2015: 12). Die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sollte laut der Strategie nicht als ergänzendes oder zusätzliches Angebot, sondern als „Neu-Denken“ von Bildung verstanden werden (vgl. BM:UK 2008: 5).

In der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wird weit darüber hinausgegangen, Inhalte wie den Klimawandel oder ein nachhaltiges Handeln nur didaktisch aufzubereiten. Stattdessen wird angestrebt, „[...] dass sich Bildung selbst weiterentwickelt“ (BM:UK 2008: 16). Lehrende aller Fächer werden durch die österreichische Strategie dazu aufgefordert, „[...] ihre Bildungsarbeit gemäß den Zielen der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu gestalten“ (ebd.: 15).

„Bildung für nachhaltige Entwicklung strebt eine umfassende, zukunftsfähige Ausrichtung der Bildung mit dem Ziel an, heutigen und künftigen Generationen ein friedliches, solidarisches Zusammenleben in Freiheit, Wohlstand und einer lebenswerten Umwelt zu ermöglichen.“ (ebd.: 7)

„Bildung für nachhaltige Entwicklung“ setzt sich daher nicht vorrangig mit Inhalten, sondern mit Werten auseinander. Bestehende didaktische Grundlagen, die dabei zur Unterstützung herangezogen werden sollen, sind die Politische Bildung und das Globale Lernen. Neben der Bedeutung des Respekts für zukünftige Generationen, andere Kulturen und die natürlichen Ressourcen findet man in den Vorgaben der UNESCO ebenso die Bedeutung von Werten wie Gerechtigkeit, Dialogbereitschaft und verantwortliches Handeln. Pädagogische Prinzipien, die die UNESCO für das Erreichen der Ziele vorgeschlagen hat, sind unter anderem Problemlösungsorientiertheit, methodische Vielfalt, Partizipation und lokale Relevanz (vgl. ebd.: 18). Diese pädagogischen Prinzipien spiegeln sich auch in einem Schwerpunkt der österreichischen Strategie wider, welcher von Schulen verlangt, sich auf die ökologische Gestaltung des Lernumfelds zu konzentrieren. Das Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft wurde in weiterer Folge dazu aufgefordert, bestehende Auszeichnungssysteme wie etwa das Umweltzeichen für Schulen weiterzuentwickeln (vgl. ebd.: 13). Die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ erfordert eine verstärkte Schulentwicklung und dabei ist die Kooperation zwischen unterschiedlichen AkteurInnen für das Erreichen der Ziele unumgänglich. Für die Sekundarstufe bedeutet das, dass fächerverbindendes Lernen und Projektdurchführungen fokussiert und Kooperationen zwischen Schulen, Gemeinden und NGOs ausgebaut werden sollen (vgl. ebd.: 16).

Die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ hat auch neue Ansprüche an die Lehrpersonen. Neben einem umfassenden methodischen Know-how wird von ihnen gefordert, „[...] Wertediskussionen zu führen, Konfliktfelder sichtbar zu machen [und] Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen“ (ebd. 22). Da diese Kompetenzen in der LehrerInnenbildung berücksichtigt werden sollten, empfiehlt es sich, die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ neben der Schul- auch in der Hochschulbildung zu verankern.

Die „Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“ war der erste gemeinsame Orientierungsrahmen für die Nachhaltigkeitsprogramme des Bundes und der Länder. Zur Koordination und Dokumentation der österreichischen Aktivitäten wurde daher ein Dekadenbüro etabliert. Neben der Vernetzung aller AkteurInnen Österreichs stand die Öffentlichkeitsarbeit im Zentrum des Aufgabengebiets jenes Büros (vgl. UMWELTDACHVERBAND 2015: 13). Die Erfolge und Lehren der Dekade der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wurden nachträglich im „Österreichischen Bericht zur UN-Dekade für Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005 – 2014“ festgehalten.

Im Bericht werden auch Projekte und Initiativen vorgestellt, welche in der Dekade aktiv eine „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ umgesetzt hatten. Manche dieser Projekte gab es bereits vor 2005, andere entstanden erst durch die Bildungsdekade. Alle leisteten jedoch auf eine unterschiedliche Art und Weise ihren Beitrag, um die Bildung für nachhaltige Entwicklung dauerhaft in Österreichs Bildungslandschaft zu verankern (vgl. ebd. 19). Prinzipiell kann man zwischen „Top Down-“ (welche direkt von Ministerien beauftragt wurden) und „Bottom up-“ Projekten (welche von anderen AkteurInnen initiiert wurden) unterscheiden (vgl. ebd.: 20). Eines jener Projekte, welche vom Bundesministerium für Bildung und Frauen finanziert wurden und bereits vor der Bildungsdekade aktiv waren, heißt „ÖKOLOG“. In ÖKOLOG-Schulen steht eine ökologisch und nachhaltig orientierte Schulentwicklung im Vordergrund und die Umweltbildung wird anhand konkreter Themen wie Wasser, Abfall, Energie, Schulgelände, usw. durchgeführt. Alle AkteurInnen „[...] übernehmen dabei Verantwortung für den Lebensraum Schule und gestalten ihn gemeinsam in einem kontinuierlichen Prozess, der in einem Entwicklungsplan festgehalten ist“ (ebd.: 22). ÖKOLOG-Schulen zeigen, wie Schulentwicklung gezielt eingesetzt werden kann, um den Nachhaltigkeitsgedanken bei allen AkteurInnen eines Schulstandortes zu verankern (vgl. ebd.). Sie können daher als Modelle für andere Schulen dienen. Der „Österreichische Bericht zur UN-Dekade für Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005 – 2014“ hat Analysen zur österreichische Umsetzung der Bildungsdekade veröffentlicht, in denen Projekte wie ÖKOLOG berücksichtigt wurden. Speziell bei Netzwerkaktivitäten im schulischen Bereich (wie es ÖOLOLOG ist) konnte sich Österreich im Spitzenfeld positionieren. Außerdem sei es in Österreich gut gelungen, die Prinzipien der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in Schulen sowie Universitäten zu implementieren (vgl. ebd.: 52). Ein Kritikpunkt war hingegen die zu geringe akademische Forschung zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Es solle mehr

analysiert werden, wie die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in Curricula und Unterrichtsprinzipien verankert sei (vgl. UMWELTDACHVERBAND 2015: 51) – eine Forschungsfrage, mit der sich diese Diplomarbeit unter anderem beschäftigt.

Positiv zu bewerten ist laut des Berichtes, dass Nachhaltigkeitsthemen vermehrt in Lehrplänen und einzelnen Unterrichtszielen anzutreffen seien (vgl. ebd.: 53). Diese Einschätzung kann durch die Analyse der GWK-Lehrpläne dieser Arbeit (Punkt 5.1. und 5.2.) geteilt werden. Der Bericht fordert jedoch, die „[...] BNE als übergeordnetes Prinzip noch weiter in die existierenden, wie auch die neu zu erstellenden Curricula und auch in die überfachlichen Bereiche ausdrücklich zu integrieren“ (ebd.). Die BNE soll somit nicht nur in den Lehrplänen der einzelnen Unterrichtsfächer, sondern auch als allgemeines Unterrichtsprinzip etabliert werden. Der Bericht fordert von der Schulbildung außerdem, die BNE zukünftig verstärkt mit dem Prinzip des lebenslangen Lernens zu verknüpfen (vgl. ebd.). Dies würde sicherstellen, dass die Nachhaltigkeit noch weit über den Schulalltag hinauswirkt. Ein Schritt in die richtige Richtung hinsichtlich der Etablierung der BNE als allgemeines Unterrichtsprinzip war die Veröffentlichung des Grundsatzes „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ vom BMBF im Jahr 2014. Dieser hatte das Unterrichtsprinzip „Umweltbildung“ überarbeitet und integrierte die BNE (vgl. ebd.).

5.3.1. Der Grundsatzes „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“

Grundsatzes sind fach- und schulstufenunabhängig und stellen die Grundlage der Bildung jedes Schulunterrichts dar. Der Grundsatzes „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ fordert von der Schule,

„[...] Unterricht als Lern- und Erkenntnisgelegenheit zu nützen, um die Auswirkungen der steigenden globalen Komplexität und die Veränderungen der lokalen und globalen Umweltsituation wahrzunehmen sowie sich auf dieser Grundlage mit Zukunftsrisiken und Unsicherheiten auseinanderzusetzen, Chancen für eine nachhaltige Veränderung aufzuzeigen und Möglichkeiten der Umsetzung wahrzunehmen [und] Projekte gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu initiieren bzw. deren Projektideen zu unterstützen, damit diese ihr Wissen und Können in konkreten Handlungsschritten anwenden und reflektieren können.“ (BMBF 2014)

Schulunterricht soll Nachhaltigkeit somit sowohl auf einer globalen als auch lokalen Ebene thematisieren, Veränderungspotenziale und Handlungsmöglichkeiten aufzeigen und die SchülerInnen zur Konzeption von Projekten anregen, in denen sie ihre Ideen umsetzen können. Im Erlass wird das Potenzial von Schulunterricht hervorgehoben, „[...] das Bewusstsein, das Verantwortungsgefühl und die Kompetenz der Schülerinnen

und Schüler für die Gestaltung ihrer Zukunft [zu] stärken“ (BMBF 2014). Ziele der schulischen Umweltbildung sind unter anderem, dass die SchülerInnen ihre demokratische Verantwortung als mündige BürgerInnen erkennen und sich hinsichtlich ihrer Werte aktiv an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen beteiligen, dass die SchülerInnen über die Auswirkungen ihres individuellen Handelns auf die Umwelt reflektieren und anschließend konkrete Handlungsschritte in ihrer unmittelbaren Lebensumwelt setzen (vgl. ebd.). Für das Erreichen dieser Ziele benötigen die SchülerInnen Kompetenzen, welche bei der konkreten Umsetzung der Ziele in weiterer Folge vertieft werden. Der Grundsatzterlass fordert daher eine „Vernetzung von Wissen und Können“ (ebd.), welche durch eine bloße Reproduktion von Inhalten nicht erreicht werden kann. Es bedarf daher Lernanlässe, die SchülerInnen „[...] kognitive, emotionale und handlungsorientierte Entwicklungen ermöglichen“ (ebd.). Das vorgeschlagene Kompetenzmodell des Grundsatzterlasses ist dreistufig konzipiert und führt von „Wissen aufbauen, reflektieren, weitergeben“ über „Haltungen entwickeln“ hin zu „bewerten, entscheiden, umsetzen“ (ebd.). Die erste Kompetenzstufe zielt u.a. auf das Wissen von Fakten, Erkennen von Zusammenhängen, Einschätzen von Auswirkungen und Beurteilen von unterschiedlichen Perspektiven ab und bedarf dabei noch keines aktiven Handelns (vgl. ebd.). In der zweiten Kompetenzstufe wird von den SchülerInnen erwartet, dass sie aufgrund ihres Wissens Haltungen entwickeln und die Bereitschaft zeigen, an Ereignissen tatsächlich mitzuwirken. Im Kompetenzbereich „bewerten, entscheiden, umsetzen“ sollen die SchülerInnen schließlich in der Lage sein, „[...] die Auswirkungen ihres Handelns auf schulischer, lokaler, regionaler und globaler Ebene ab[zuschätzen] und verantwortliche Entscheidungen über Konsum, Verbrauch und Nutzung [zu] treffen“ (ebd.).

Der Grundsatzterlass enthält auch wichtige Tipps für Lehrpersonen, welche Besonderheiten bei der Beschäftigung mit Umweltbildung zu berücksichtigen sind. Umweltthemen können emotional geladen sein und es gilt daher, mit den Emotionen der SchülerInnen bewusst und konstruktiv umzugehen (vgl. ebd.). Lehrpersonen sollen außerdem unterschiedliche Sichtweisen fördern und mit den SchülerInnen über Interessenskonflikte diskutieren (vgl. ebd.). Bei der methodischen Konzeption gilt es, konkrete Anlässe aus der alltäglichen Umwelt der SchülerInnen aufzugreifen, „[...] kognitive und praktische Aktivitäten miteinander [zu] verbinden“ und „[...] die Selbsttätigkeit und Kooperation der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Kreativität [zu] fördern“ (ebd.).

Dies kann u.a. durch die Bearbeitung „offener, kontroversieller Fragen“ (BMBF 2014) gelingen, bei denen den SchülerInnen ein Handlungsspielraum zugestanden wird. Die Fragen sollen lebensnah sein und somit ein „erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen“ (ebd.) ermöglichen. Dieses ist im Idealfall fächerübergreifend und motiviert die SchülerInnen zu einer „[...] gestaltende[n] Einflussnahme auf das Umfeld [...]“ (ebd.). Die von den Lehrpersonen konzipierten Lernprozesse können laut des Erlasses auch in außerschulischen Lernorten im Rahmen von Lehrausgängen und Exkursionen oder im Zuge von Projekten stattfinden (vgl. ebd.). Auch das „Durchführen von Rollenspielen sowie Plan- und Simulationsspielen“ kann die Vorteile eines „forschenden, entdeckenden Lernens“ (ebd.) mit sich bringen. Wenn der Grundsatzterlass der Umweltbildung in der Schule erfolgreich umgesetzt wird, leistet er einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft und „[...] trägt dazu bei, Menschen zu befähigen, Verantwortung für sich selbst, für gegenwärtige und zukünftige Generationen zu übernehmen und sich aktiv an der Gestaltung einer lebenswerten Zukunft zu beteiligen“ (ebd.).

Der Grundsatzterlass trat, wie bereits erwähnt, 2014 in Kraft und wurde dabei von der UN-Dekade der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ mitbeeinflusst. Nach dem Auslaufen der Bildungsdekade wurden 2015 von den Vereinten Nationen die „Sustainable Development Goals“ beschlossen. Bis zum Jahr 2030 sollen durch diese 17 Ziele umgesetzt werden, welche Leitlinien für eine nachhaltige Entwicklung auf wirtschaftlicher, ökologischer und sozialer Ebene bilden (vgl. BMB 2017a). Bildung kommt beim Erreichen dieser Ziele die bedeutendste Rolle zu. Dies wird im vierten Ziel der Agenda (Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung) hervorgehoben:

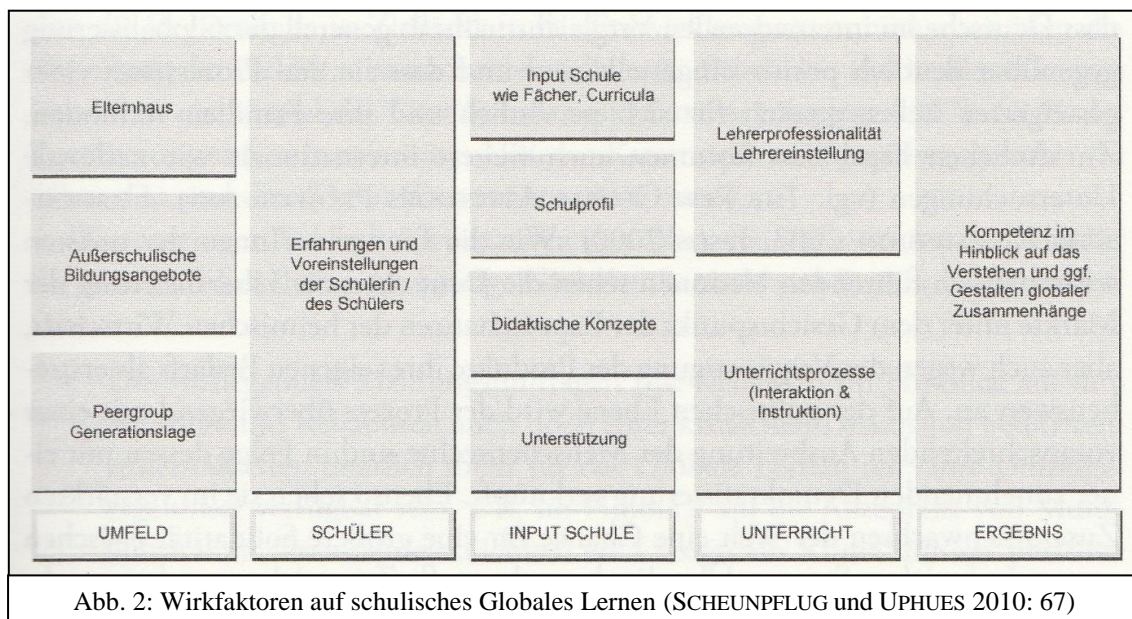
„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u. a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, für nachhaltige Lebensweise, für Menschenrechte, für Gleichberechtigung der Geschlechter, durch Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit, durch Global Citizenship Education und Wertschätzung kultureller Vielfalt und durch den Beitrag der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“ (BMB 2017b)

Sowohl der Grundsatzterlass „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“, als auch die GWK-Lehrpläne sowie die Bildungsbestrebungen der UN verdeutlichen die Bedeutung der Thematisierung eines nachhaltigen Handelns im Schulunterricht. Vorschläge, wie die Unterrichtssequenzen dabei gestaltet werden können, werden grob skizziert. Zur Verdeutlichung möglicher didaktischer Konzeptionen empfiehlt es sich, zusätzlich auf fachdidaktische Literatur zurückzugreifen. Dabei werden auch die Besonderheiten und Problemfälle ersichtlich, die von den Lehrpersonen zu berücksichtigen sind.

6. Die Konzeption von konjunktiven Erfahrungsräumen in der GWK

6.1. Die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen

Bei der Konzeption und Analyse des schulischen GWK- Unterrichts gilt es, neben dem Inhalt und der Methodik viele weitere Thematiken zu berücksichtigen. Der Erfolg schulischen Lernens ist nämlich nicht nur vom Unterricht selbst, sondern von anderen Einflussfaktoren wie etwa dem Umfeld der SchülerInnen oder ihren Voreinstellungen abhängig (siehe Abb. 2). In der empirischen Lehr-Lernforschung wird daher häufig zwischen der Angebotsseite des Unterrichts und den NutzerInnen unterschieden. Die NutzerInnen (sprich SchülerInnen) kommen mit gewissen Voreinstellungen in den Unterricht, welche durch den Einfluss ihres Umfelds entstehen. Auf der Angebotsseite sind neben den Rahmenbedingungen des Schulstandortes auch der tatsächliche Unterrichtsablauf und die daraus resultierenden Kompetenzen der SchülerInnen zu berücksichtigen.



Wenn man sich in der empirischen Lehr- und Lernforschung den Einfluss der Schule auf die SchülerInnen verdeutlichen möchte, liegt es nahe, sich zunächst der NutzerInnen-Seite zu widmen. „Nur wenn die Bedingungen der NutzerInnen bekannt sind, können die Erträge schulischen Lernens auf den schulischen Input zurückgeführt werden.“ (SCHEUNPFLUG und UPHUES 2010: 66) Um zu eruieren, ob nachhaltiges Handeln bzw. konjunktives Wissen durch den schulischen Unterricht entstehen kann, fokussiert sich diese Arbeit daher zunächst auf die SchülerInnen.

6.1.1. Der Einfluss der Voreinstellungen der SchülerInnen auf den Unterricht

SchülerInnen kommen mit Vorstellungen in den Unterricht, welche sich aus ihren Alltagserfahrungen speisen. Dieser Wissensstand, der entweder sehr wissenschaftsnahe oder -fern sein kann, stellt den Ausgangspunkt des schulischen Lernens dar. Problematisch können alltägliche Vorstellungen dann werden, wenn sie von den SchülerInnen nicht neu strukturiert werden wollen. So kann es beispielweise vorkommen, dass „[...] neue, zu der bisherigen Vorstellung widersprüchliche Informationen ignoriert, als nicht gültig interpretiert oder als nicht relevant für die eigene subjektive Theorie aufgefasst“ (SCHULER und FELZMANN 2013: 149) werden. Eine Studie von SCHULER (vgl. 2011) ergab beispielsweise, dass viele SchülerInnen den Treibhauseffekt auf ein (Ozon-) Loch in der Atmosphäre zurückführen, welches verstärkt Sonnen- und UV-Strahlung durchlässt. Durch diese erfahrungsbasierte Vorstellung wirkt die globale Erderwärmung weniger komplex und ist nicht auf den Menschen zurückführbar. Die Aufgabe der Lehrperson ist es somit auch, falsche bzw. inkomplette Alltagsvorstellungen durch wissenschaftliche Erkenntnisse zu korrigieren bzw. zu ergänzen. Studien belegen jedoch,

„[...] dass weder eine Erhöhung des Anteils des Fachwissens über den Klimawandel noch die vertiefte Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Expertise allein die Einstellungen der Lernenden zum Klimawandel ändern.“ (COLSTON, IVEY und THOMAS 2013: 343)

Konjunktive Erfahrungsräume können hingegen im besten Fall einen Einfluss auf das konjunktive Wissen der SchülerInnen haben. Bei der Konzeption dieser ist es wichtig, die individuellen Voreinstellungen der SchülerInnen zu kennen und an diese anzuknüpfen. VILSMAIER (vgl. 2010: 41) verweist etwa darauf, dass im Unterricht unter anderem die inhärenten Menschen- und Selbstbilder der SchülerInnen sichtbar gemacht und kritisch beleuchtet werden sollten. Dies könne durch den Einsatz von Concept- Maps oder Brainstormings gelingen. Generell sollen Vorstellungen im Unterricht artikuliert und zum Gegenstand von Reflexion, Meinungs- und Erfahrungsaustausch werden (vgl. GROBBAUER und THALER 2010: 142). Im GWK-Unterricht, der sich mit vielen Thematiken auseinandersetzt, die nicht frei von Werten betrachtet werden können (z.B. der Forderung nach nachhaltigem Handeln), ist auch eine Auseinandersetzung mit den Werten und Normen der SchülerInnen ratsam. So zeigt eine Studie von UPHUES aus dem Jahr 2007 beispielsweise, dass SchülerInnen zwar über globale Interdependenzen Bescheid wissen und ein Chancen- sowie Problembewusstsein aufweisen, die global-nachhaltige Handlungsbereitschaft bzw. das aktuelle Handeln hingegen deutlich geringer ausgeprägt ist (vgl. SCHEUNPFLUG und UPHUES 2010: 71). Global bewusst seien laut der

Studie tendenziell Mädchen in höheren Jahrgangsstufen des Gymnasiums, welche Kontakt zu Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen haben und deren Elternhaus ein hohes Bildungsniveau aufweist. Die in der Studie als „Global-bewusster-Typ“ zusammengefassten SchülerInnen setzten sich auch in ihrer Freizeit mit gesellschaftspolitischen Fragestellungen auseinander und wiesen ein überdurchschnittlich hohes Engagement auf (vgl. ebd.). Dem gegenüber steht der „Global-skeptische-Typ“, welcher tendenziell männlich ist und sich meist in der Pubertät befindet. Er zeichne sich durch wenig interkulturelle Kontakte und ein geringes Interesse für globale Themenfelder aus (vgl. ebd.). Daher ist seine Handlungsbereitschaft auch nur sehr gering ausgeprägt.

Die SchülerInnen kommen demnach mit Wertvorstellungen in den Unterricht, welche jedoch stets überdacht und umstrukturiert werden können. Speziell bei der Nachhaltigkeit handelt es sich um eine Thematik, die sehr wertgeladen ist. Es ist daher naheliegend, dass zu ihr viele unterschiedliche Meinungen kursieren, welche auf die SchülerInnen einwirken. Als Lehrperson sollte man sich daher bewusst machen, dass die SchülerInnen neben der schulischen Thematisierung der Nachhaltigkeit mit Meinungen aus dem Elternhaus, ihrer Peer-Group und den Medien konfrontiert werden (vgl. SCHEUNPFLUG und UPHUES 2010: 66). Nicht nur, dass Jugendliche von ihrer Peer-Group stark beeinflusst werden, zusätzlich werden sie in den Medien auch häufig mit Fehlinformationen konfrontiert. So werden die menschlichen Auswirkungen auf den Klimawandel beispielsweise häufig verharmlost bzw. bestritten. Man kann eine Beschäftigung mit dem Klimawandel im GWK-Unterricht daher auch zeitgleich zu einer kritischen Medienanalyse nutzen. So können beispielsweise Medienberichte auf ihre wissenschaftliche Korrektheit überprüft werden. Dadurch erlangen die SchülerInnen sowohl Medienkompetenzen als auch die Fähigkeit des kritischen Denkens (vgl. COLSTON, IVEY und THOMAS 2013: 346). Zu häufig werden Medienberichte nämlich laut BREITING, MAYER und MOGENSEN (2005: 27) als unfehlbar wahrgenommen.

„Um aktive und verantwortliche Bürger/-innen zu werden, müssen die Schuler/-innen deshalb fähig sein, selbstständig zu denken, nicht alle Informationen und Argumente als sicher anzunehmen, sondern stattdessen über sie nachzudenken und die den Annahmen zugrundeliegenden Wissensbehauptungen, Meinungen und Betrachtungsweisen zu beachten.“

Diese Kompetenzen können von SchülerInnen im Idealfall in konjunktiven Erfahrungsräumen gewonnen werden. Dabei wird von ihnen die Aktivität eingefordert, selbstgesteuert ihr Wissen umzustrukturieren. Zeitgleich erfordert die Konzeption dieser Lehrarrangements und Begleitung in diesen ein neues Selbstverständnis von Lehrpersonen.

6.1.2. Die veränderte LehrerInnen- Rolle

Die traditionellen Lerntheorien gingen noch von einer direkten Weitergabe von Wissen aus, welche sich von der Lehrperson in Richtung der SchülerInnen vollzog. Die Erkenntnisse des Konstruktivismus zeigten jedoch Veränderungsbedarf hinsichtlich der LehrerInnen-Rolle. Das Wissen der Lehrperson wurde nicht obsolet, es tritt nun jedoch auf eine andere Art in Erscheinung. LehrerInnen können vermehrt als BegleiterInnen des Lernprozesses verstanden werden. Sie gestalten die Rahmenbedingungen und greifen beim selbstbestimmten Lernen der SchülerInnen dann ein, wenn sie es für nötig befinden. Sie helfen den SchülerInnen somit, eigenständig Kompetenzen zu erwerben (vgl. ROBERTS 2013: 131). Indem die Lehrpersonen den SchülerInnen als LernbegleiterInnen zur Verfügung stehen, kann sich die Schule von einer belehrenden zu einer lernenden Institution wandeln (vgl. VIELHABER 2012: 43). Aufgabengebiete, die GWK-LehrerInnen dabei unter anderem zu übernehmen haben, reichen von der Identifikation von Schlüsselfragen über die methodisch-didaktische Konzeption des Unterrichts bis hin zur Kontrolle, ob die SchülerInnen jene Kompetenzen erworben haben, die angedacht waren (vgl. ROBERTS 2013: 131). Die Lehrperson zeigt somit nicht mehr den Weg vor, welchem die SchülerInnen zu folgen haben, sondern die SchülerInnen identifizieren eigene Möglichkeiten der Problemlösung. Dabei kann die Lehrperson unterstützend eingreifen, indem sie Hinweise gibt, Fragen stellt, Missverständnisse aufdeckt oder zusätzliche Informationen bereitstellt (vgl. ebd. 2013: 132).

Selbstverständlich kann es im GWK-Unterricht auch weiterhin Einheiten geben, die von der Lehrperson gelenkt werden. Je nach Thematik ist abzuwägen, welche Methodik sich am besten eignet, um den Kompetenzerwerb der SchülerInnen bestmöglich zu fördern. Bei der Thematik der Nachhaltigkeit, die das Handeln der SchülerInnen beeinflussen soll, bietet es sich jedoch an, konjunktive Erfahrungsräume herzustellen. Häufig sieht sich Unterricht, welcher Einfluss auf das Handeln der SchülerInnen nehmen will, mit dem Vorwurf konfrontiert, dass er auf ein bestimmtes, von der Lehrperson erwünschtes Handeln abziele. HASSE (vgl. 2010: 59) kritisiert beispielsweise, dass politisch affirmative Erziehung vom Metaziel der Aufklärung wegführe. Affektiven Werten haften immer eine implizite Vorstellung „richtiger“ Werte an und es läge somit der Verdacht der Indoktrination nahe. Unterricht solle jedoch nicht versuchen, die SchülerInnen auf die „richtige“ Seite zu ziehen, sondern sie zum kritischen Reflektieren über eigene und fremde Meinungen und Werte anregen (vgl. ebd.). Im Sinne der Aufklärung steht das

Ziel der Mündigkeit im Vordergrund, welches es den SchülerInnen ermöglicht, sich eigene Meinungen zu bilden und Handlungsentscheidungen zu treffen (vgl. OHL, RESENBERGER und SCHMITT 2016: 89). Da die Themen des GWK-Unterrichts häufig politisch geladen sind, darf man sich als Lehrperson nicht der Versuchung erliegen, die eigenen Werte und Einstellungen weitergeben zu wollen. Da menschliche Werte weder leicht übertragen noch verändert werden können, müssen Lehrpersonen in der Lage sein, die fremden Werte der SchülerInnen zu respektieren (vgl. BREITING, MAYER und MOGENSEN 2005: 29). Im Beutelsbacher Konsens, welcher bis heute zur Verdeutlichung der Grundsätze der Politischen Bildung herangezogen wird, findet man dazu das „Überwältigungsverbot“. Dieses hält fest, dass die Lehrperson die SchülerInnen nicht mit gewünschten Meinungen überrumpeln darf, welche ein selbstständiges Urteil der SchülerInnen verhindern könnten (vgl. WEHLING 1977: 179). Gerade in der Bildung für nachhaltige Entwicklung tendieren manche Lehrpersonen dazu, gewisse Handlungen als erstrebenswert und vorbildlich darzustellen. OHL, RESENBERGER und SCHMITT (vgl. 2016: 89f.) verweisen diesbezüglich auf den häufig von Lehrpersonen empfohlenen Kauf von *Fairtrade*-Produkten, welcher als „richtiges“ Konsumverhalten vermittelt wird. Das *Fairtrade*-Siegel ist wissenschaftlich jedoch nicht unumstritten. Problematiken wie unzureichende Kontrollen, hohe Kosten für die bürokratische Verwaltung und für die Produzenten durch Zertifizierungskosten sind im Unterricht daher ebenfalls zu thematisieren (vgl. ebd.). Nur dann wäre das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens erfüllt. Dieses fordert nämlich, dass Themen, die in der Politik und der Wissenschaft kontrovers diskutiert werden, im Unterricht ebenfalls kontrovers darzustellen sind (vgl. WEHLING 1977: 179). Die Lehrperson darf somit im Unterricht keinen Kauf von *Fairtrade*-Produkten empfehlen, ohne zeitgleich auf die Problematiken des Siegels hinzuweisen. Erst wenn den SchülerInnen sämtliche kontroversen Informationen vorliegen, können sie sich eigenständig für oder gegen den individuellen Kauf von *Fairtrade*-Produkten entscheiden. Den SchülerInnen sind somit keine vorgefertigten Meinungen zu vermitteln, da sie die Möglichkeit bekommen sollen, sich auf der Grundlage naturwissenschaftlicher und gesellschaftlicher Daten ihre eigene Meinung zu bilden (vgl. COLSTON, IVEY und THOMAS 2013: 345). Wichtig sei im Unterricht außerdem, dass den SchülerInnen bewusst ist, dass nicht ihre persönliche Meinung bzw. ihr individuelles Handeln bewertet wird, sondern die Argumentation mit der sie diese rechtfertigen (vgl. OHL, RESENBERGER und SCHMITT 2016: 94). Durch das Argumentieren ihrer Meinung

lernen die SchülerInnen außerdem ein zentrales Element der Wissenschaft kennen (vgl. COLSTON, IVEY und THOMAS 2013: 345).

Nun stellt sich jedoch die Frage, ob es Lehrpersonen überhaupt möglich ist, ihre persönliche Meinung im Unterricht gänzlich auszuklammern. Speziell im GWK-Unterricht, der viele wertgeladene Thematiken behandelt, ist es schwer, auf Positionierungen zu verzichten. Insbesondere wenn man als Lehrperson von SchülerInnen verlangt, ihre Meinung zu bestimmten Themen kundzutun, wird dies häufig auch im Gegenzug erwartet. Zusätzlich verweisen OHL, RESENBERGER und SCHMITT (vgl. 2016: 94) auf den Mythos der strikten Neutralität, welche aufgrund nonverbaler und unbewusster Äußerungen einfach nicht möglich sei. Man solle als Lehrperson zwar Neutralität anstreben, die eigene Meinung aber nicht überbewerten, da es nur eine von vielen in der Lebenswelt der SchülerInnen sei (vgl. ebd.). APPLIS (vgl. 2012: 76) hält diesbezüglich fest, dass die Lehrperson eine Vorbildfunktion innehätte und daher Authentizität anzustreben sei. Man könne Mut zur Meinungsäußerung zeigen, um den SchülerInnen potenzielle Sichtweisen aufzuzeigen, welche sie entweder annehmen oder ablehnen könnten. Wichtig sei ein kontinuierlicher gegenseitiger Respekt unterschiedlicher Meinungen. Generell ist es nämlich im Sinne des Globalen Lernens wichtig, dass die SchülerInnen möglichst viele verschiedene Perspektiven kennenlernen.

6.1.3. Die Bedeutung der Perspektivenpluralität und Reflexion

Damit SchülerInnen ein globales Bewusstsein entwickeln können, ist laut Studien von MERRYFIELD et al. (vgl. 2008: 8) die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel notwendig.

„Whether studying global systems, their own government, or ways that people make environmental decisions, students need to understand the experiences of people from different walks of life and make sense of the topics under study.” (ebd.: 10f.)

SchülerInnen müssen zunächst erkennen, dass ihre Meinungen nicht universell geteilt werden und ihre Einstellungen und Werte Teil einer Vielfalt sind. Dies resultiert aus den unterschiedlichen Erfahrungen, die jeder Mensch im Laufe seines Lebens macht. Die verschiedenen Erfahrungen führen in weiterer Folge zu unterschiedlichen Meinungen und Werten. Diese beeinflussen, wie problematische Thematiken (wie etwa jene der Nachhaltigkeit) interpretiert und beurteilt werden.

„Perspective consciousness allows students to understand how and why individuals in their local community or across the planet may perceive events or issues quite differently.” (ebd.: 11)

Im Unterricht sind daher Sequenzen von Vorteil, in denen die SchülerInnen lernen, sich in andere Personen hineinzusetzen und deren Meinungen zu respektieren. Dies kann beispielsweise im Zuge von Rollenspielen oder durch den Kontakt zu außerschulischen AkteurInnen gelingen. Ein GWK- Unterricht, der Perspektivenpluralität zulässt, fördert den Respekt gegenüber Andersartigkeit, die Entwicklung von Empathie und die Wertschätzung von Vielfalt (vgl. VILSMAIER 2010: 29). Dies ist insbesondere in einer Gesellschaft, die immer heterogener wird, besonders wichtig.

Auch Lehrpersonen sollten stetig über ihre eigenen Positionen reflektieren. Häufig wird Lehrpersonen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung beispielsweise ein Eurozentrismus vorgeworfen, der den Nachhaltigkeitsbegriff aus der Perspektive des Entwicklungsstandes des globalen Nordens interpretiert (vgl. GRYL und BUDKE 2016: 64). Ein ständiges Reflektieren der Lehrperson über die eigene Meinung und deren Entstehung ist demnach ratsam. Generell kommt der Reflexion im handlungsorientierten Unterricht des Globalen Lernens eine große Bedeutung zu. Laut SCHEUNPFLUG und UPHUES (vgl. 2010: 86) sei das Handeln der SchülerInnen (in konjunktiven Erfahrungsräumen) dann besonders effektiv, wenn es mit Reflexionsangeboten verflochten werde.

„Ein Handeln ohne ausreichende Reflexion der Rahmenbedingungen und Entwicklungen im jeweiligen Handlungsfeld wie auch der persönlichen Motive und Wertvorstellungen kann zu purem Aktionismus und in die Irre führen.“ (HARTMEYER 2007: 278)

HARTMEYER (vgl. ebd.: 279) hält daher neben dem Handeln für den Schulunterricht die gleichberechtigten Dimensionen Reflexion, Kommunikation, Perspektivenwechsel und eine bewusst gewählte Option des Nicht-Handelns fest.

Die Dimension der Reflexion ist für jeden Menschen von Bedeutung, um sich seine eigene Meinung immer wieder auf ein Neues zu bilden und das daraus resultierende eigene Handeln zu hinterfragen. In einer Welt, die sich stetig wandelt, gilt es, die eigenen Einstellungen und Überzeugungen nicht als unveränderlich anzusehen.

„Mehr als je zuvor sind wir gefordert, immer wieder und immer wieder neu über das, was wir wahrnehmen und tun, nachzudenken, unser Handeln und die ihm zugrundeliegenden Entscheidungen zu überdenken.“ (HARTMEYER 2007: 274)

HARTMEYER (vgl. ebd.: 277) fordert daher „[...] Orte, die zur Reflexion einladen und das Nachdenken als Kulturgut hochhalten“. Ein solcher Ort kann Schule sein. Wenn das Handeln der SchülerInnen in der Schule ohne Reflexionsphasen abläuft, besteht die Gefahr, dass die SchülerInnen entweder strikt den Vorgaben der Lehrperson folgen oder

ein zu wenig durchdachtes und geplantes Handeln vollziehen. Handeln die SchülerInnen hingegen eigenverantwortlich und reflektiert, kann es wiederum passieren, dass Unsicherheiten über die Folgen des Handelns auftreten. Laut SCHEUNPFLUG und UPHUES (vgl. 2010: 73) verspüren SchülerInnen häufig Hilflosigkeit und haben Probleme, ihre Einsichten in Taten umzusetzen. Dies kann daran liegen, dass die SchülerInnen es nicht gewohnt sind, im Unterricht eigenverantwortlich und selbstständig zu handeln. Daran müssen sie mit handlungsorientiertem Unterricht erst schrittweise herangeführt werden. Eine Aufgabe der Lehrperson ist es dabei unter anderem, mit den SchülerInnen auf einer Metaebene über die Thematik der Unsicherheit zu sprechen.

„Lehr-Lernarrangements müssen daher Raum für die Thematisierung von Unsicherheiten und Ungewissheit bieten. Schule kann Räume schaffen, die es den SchülerInnen ermöglichen, ihre Ängste, Unsicherheiten und Gefühle wie z. B. Orientierungslosigkeit oder Resignation und Ohnmacht zu thematisieren sowie ihre Erfahrungen, Urteile und Meinungen zu Unterrichtsinhalten zu machen.“ (GROBBAUER 2011: 3)

Auch eine Studie von ASBRAND (vgl. 2009: 182) zeigt, wie die Handlungsfähigkeit von SchülerInnen von ihrer Fähigkeit abhängig ist, mit Ungewissheit umzugehen. Sie analysierte dabei die Partizipation von SchülerInnen in einem schulischen Weltladen und stellte gravierende Geschlechterunterschiede fest. So kam sie etwa zu der Erkenntnis, dass junge Frauen trotz verspürter Unsicherheit eher Handlungsoptionen wahrnehmen als die gleichaltrigen männlichen Mitschüler (vgl. ebd. 209). Die Unsicherheit über die Folgen des eigenen Handelns ging bei den weiblichen Schülerinnen nicht mit Passivität einher. „Handeln ist für die jungen Frauen auch dann sinnvoll, wenn der Erfolg nicht absehbar ist“ (ebd.: 220). Bei den analysierten männlichen Schülern zeigte sich hingegen, das gesichertes Wissen als Voraussetzung für Handeln angesehen wird (vgl. ebd.: 222). Die Aussicht auf ein potentiell Scheitern führe laut ASBRAND (vgl. ebd.) dazu, dass sich männliche Schüler tendenziell für die sichere Option des Nicht-Handelns entschieden. Die Offenheit der Handlungsoptionen stelle sich demnach als problematisch dar, da der Anspruch an Planbarkeit bestehe.

„Im Unterschied zu den weiblichen Jugendlichen ist für die männlichen Mitglieder [...] gesichertes Wissen über den Erfolg des Handelns in der Zukunft notwendige Voraussetzung für die Enaktierung der potenziellen Handlungsoptionen.“ (ebd.: 222)

Die Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen könne man sich demnach nicht dadurch erklären, dass Frauen sozialer eingestellt wären (da beide Gruppen dasselbe kommunikative Wissen über Gerechtigkeit aufwiesen), sondern läge daran, dass junge Frauen eher dazu bereit seien, ihr Handeln an Idealen und Werten auszu-

richten (vgl. ASBRAND 2009: 223). Laut ASBRAND (vgl. ebd.) verfügen sie jedoch über eine optimistischere Weltsicht und seien daher eher gewillt, ihr Handeln ergebnisoffen zu denken. Auch stünden der Wille und das gemeinsame Handeln im Vordergrund und nicht direkt der Zweck, wie dies bei den männlichen Schülern der Fall war. Als Lösung schlägt die Autorin vor, auf einer Metaebene mit den SchülerInnen über ihre Unsicherheit zu reflektieren und zu diskutieren (vgl. ebd.: 241).

DE HAAN (vgl. 2008: 27) empfiehlt zur Reduzierung der Unsicherheit wiederum eine verstärkte schulische Konzentration auf heuristisches Wissen. Dieses ver helfe auch ohne explizites Fachwissen dazu, in unsicheren Handlungsfeldern strategisch zu handeln (vgl. ebd.). Durch heuristisches Wissen könne man allgemeine Regeln des Entscheidens und Handelns auf neue Situationen anwenden (vgl. ebd.). SchülerInnen, die über heuristisches Wissen verfügen, würden erkennen, in welchen Problemsituationen neues Wissen erforderlich sei, seien in der Lage, sich dieses Wissen selbstständig zu erarbeiten und könnten Fehler, die im Handeln entstehen, korrigieren.

„Das Ziel [der Schulbildung] ist es, dem Einzelnen ein heuristisches Wissen mit auf den Weg zu geben, das es ihm ermöglicht, aktiv, eigenverantwortlich und mit anderen gemeinsam Zukunft nachhaltig zu gestalten.“ (DE HAAN 2008: 27f.)

Zu häufig steht in der Schule jedoch kommunikatives Fachwissen im Vordergrund, welches nicht handlungsleitend wird. Gerade in der Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es aber von zentraler Bedeutung, dass die in der Schule erworbenen Kompetenzen die SchülerInnen auch abseits der Schule handlungsfähig machen. Es wird daher nun der Frage nachgegangen, welche Methodik sich im GWK-Unterricht eignet, um SchülerInnen in die Gestaltung der Nachhaltigkeit des Schulstandortes involvieren zu können, was wiederum zu konjunktivem Wissen führen soll.

6.2. Die methodische Gestaltung von GWK-Einheiten der BNE

Bei der Auswahl der Themen, anhand derer sich im GWK-Unterricht eine Bildung für nachhaltige Entwicklung vollziehen kann, gilt es, bei den SchülerInnen eine subjektive Verbindung anzubahnen. Es ist anzustreben, dass die SchülerInnen eine Relevanz für sich selbst und die zukünftigen Generationen erkennen und dass die gewählten Themen exemplarisch für ein größeres Themengebiet stehen (vgl. APPLIS 2012: 73). So kann sichergestellt werden, dass sich die SchülerInnen mit Interesse in den Unterricht einbringen.

Als Orientierung für die didaktische Konzeption eines GWK-Unterrichts, der sich mit Nachhaltigkeit auseinandersetzt, können vier Strategien der nachhaltigen Entwicklung herangezogen werden (vgl. BÄHR 2013: 22). Diese Grundprinzipien sollen die SchülerInnen im Laufe ihrer Schullaufbahn verinnerlichen. Zunächst gibt es die „Strategie der Effizienz“. Dabei sollen die eingesetzten Ressourcen durch technische und logistische Innovationen mehr Output erzielen (vgl. ebd.). Das Ziel der „Strategie der Konsistenz“ ist eine Verbesserung der Umweltverträglichkeit des Energiebedarfs des Menschen durch den Einsatz nachwachsender Rohstoffe, bei der „Strategie der Permanenz“ wird hingegen eine Langlebigkeit von Produkten und Materialien angestrebt (vgl. ebd.). Abschließend zielt die „Strategie der Suffizienz“ auf ein verändertes Konsum- und Verhaltensmuster ab, bei dem eine Ressourceneinsparung und Umweltschonung in die Überlegungen miteinbezogen werden (vgl. ebd.). Die beiden erstgenannten Strategien können den SchülerInnen auf einer kognitiv-kommunikativen Ebene vermittelt werden, die „Strategie der Permanenz“ und insbesondere die „Strategie der Suffizienz“ sind hingegen im konjunktiven Wissen der SchülerInnen zu verankern.

Generell wäre es erstrebenswert, wenn Schulen sowohl die Strategien als auch den Gedanken der Nachhaltigkeit im Schulgelände und in den Schulalltag integrieren könnten, um sie präsent und sichtbar zu machen (vgl. GRUNDMANN 2017: 141). In weiterer Folge könnten die SchülerInnen durch projektartigen Unterricht dazu animiert werden, nachhaltige Ideen für die Gestaltung des Schulstandortes und dessen Umfeld zu entwickeln. Dies könnte dazu führen, dass die SchülerInnen das Leitbild der Nachhaltigkeit in ihr konjunktives Wissen übernehmen und folglich sowohl im Schulalltag als auch privaten Umfeld nachhaltig handeln. Nachhaltiges Handeln muss jedoch erst gelernt werden. Es empfiehlt sich daher, im GWK- Unterricht kontinuierlich handlungsorientierten Unterricht, bei dem Partizipation der SchülerInnen eingefordert wird, einzusetzen.

6.2.1. Die Bedeutung der schulischen Partizipation in der BNE

Laut GROBBAUER und THALER (vgl. 2010: 137) passiert es häufig, dass bei der schulischen Thematisierung des Klimawandels eine „Katastrophenpädagogik“ eingesetzt werde, welche von den SchülerInnen ein rasches Handeln fordere. Dies führe jedoch bei den SchülerInnen zu Resignation. Vielmehr sei ein kreativer, suchender, experimenteller Umgang mit angeblich nicht zu verändernden Entwicklungen zu stärken, bei welchem die SchülerInnen Visionen entwickeln können (vgl. ebd.).

„Wo globale Probleme in Entwicklung und Umwelt angesprochen werden, die offen und ungeklärt sind, darf jungen Menschen nicht die Freude auf ihre Zukunft genommen werden. Deshalb gilt es, sich mit den SchülerInnen und Schülern auf die Suche nach Lösungsmöglichkeiten zu machen, die ihnen für die Gestaltung des persönlichen Lebens wichtig sind.“ (SCHREIBER und SIEGE 2016: 79)

Studien zeigen, wie bedeutsam erlebte Partizipation und Selbstwirksamkeit im schulischen Rahmen seien, um das Handeln der SchülerInnen über den Schulalltag hinaus zu verändern (vgl. SCHEUNPFLUG und UPHUES 2010: 86).

„Partizipation wird [...] als Möglichkeit verstanden, demokratische Prozesse und Entscheidungen innerhalb und außerhalb der Schule mitzugestalten und selbstgesteuerten Unterricht zu initiieren: SchülerInnen erhalten die Möglichkeit, das Ob, Was, Wann und Worauf hin im Lernprozess zu beeinflussen.“ (LACKNER-IBESICH 2006: 249)

Die Aufgabe der Lehrperson ist es daher, vermehrt Lernumgebungen zu schaffen, in denen Partizipation möglich ist. Dies inkludiert, dass sie Macht abgibt und den SchülerInnen Entscheidungsfähigkeit zugesteht. Mit den SchülerInnen müssen dabei die Rahmenbedingungen (Ob, Was, Wann, Woraufhin) abgeklärt werden, sodass die partizipativen Prozesse möglichst effektiv ablaufen können (vgl. LACKNER-IBESICH 2006: 254). Die Lehrperson hat Partizipation aktiv zuzulassen und versteht sich fortan im besten Fall als BegleiterIn des Lernprozesses der SchülerInnen. Wenn SchülerInnen nämlich das Gefühl haben, nur scheinbar entscheiden zu dürfen und die Lehrperson weiterhin aktiv die Lernprozesse steuert, entstehe Desinteresse (vgl. ebd.). Häufig stellt die neue Situation des partizipativen Unterrichts auch eine Herausforderung dar, da die Beteiligten traditionellen, lehrerInnenzentrierten Unterricht gewohnt sind. Die SchülerInnen müssen sich daher kontinuierlich in Eigeninitiative und Selbstbestimmung üben und die Lehrperson muss sich daran gewöhnen, Autorität abzugeben. GRUNDMANN (vgl. 2017: 115) hat diesbezüglich festgestellt, dass es Lehrpersonen häufig schwerfalle, Verantwortung abzutreten, da der Unterrichtsverlauf und das Lernergebnis der SchülerInnen nicht absehbar seien. Sie rät Lehrpersonen daher dazu, sowohl Vertrauen in die SchülerInnen als auch in ihren Wissensvorsprung zu haben, welcher es ermögliche, flexibel auf unvorhergesehene Situationen zu reagieren (vgl. ebd.). Selbstverständlich gilt es, den Handlungsspielraum der SchülerInnen an ihr Alter anzupassen. „SchülerInnen und LehrerInnen sollen sich kontinuierlich „[...] als AkteurInnen verstehen lernen, die für den Lernort, die Lerninhalte und die Lernmethode Gestaltungskompetenz innehaben und Verantwortung übernehmen.“ (SCHWARZ 2014: 10)

In der Bildung für nachhaltige Entwicklung können die SchülerInnen sowohl in die Gestaltung des Schulgebäudes als auch in jene des Schullebens partizipativ miteingebun-

den werden. Themen wie etwa die Reduzierung des Wasser-, Ressourcen- und Energieverbrauchs, die ökologische Gestaltung des Schulgeländes oder die Überprüfung der Nachhaltigkeit des Schulessens können im GWK-Unterricht explizit zum Ausgangspunkt des Lernens gemacht werden (vgl. GRUNDMANN 2017: 121). Ein Bereich, in den die SchülerInnen ebenfalls partizipativ eingebunden werden können und der insbesondere die wirtschaftliche Seite des GWK- Unterrichts näher beleuchtet, ist die Beschaffung der Schule. Bei dieser können Nachhaltigkeitskriterien angewendet werden und alle AkteurInnen des Schulstandortes eingebunden werden (vgl. SCHWARZ 2014: 30). Die Beschaffungsvorgänge von Schulen sind im Idealfall nachhaltig, divers und fair und dies gelingt am besten, wenn die gesamte Güterkette der zu erwerbenden Produkte analysiert wird (vgl. ebd.). Dann hätte die Schule auch eine Vorbildfunktion für die gesamte Gesellschaft. SCHWARZ (ebd.) definiert Schule als „gesellschaftspolitisches Innovationszentrum“, in dem sich der Lernprozess der SchülerInnen auf das räumliche Umfeld auswirken könne. GRUNDMANN (vgl. 2017: 121) sieht Schule ebenfalls als Lebensraum, der eine Vorbildfunktion für seine Umgebung hat. Generell sollte man Schulen und die wirkliche Welt nicht als getrennt voneinander betrachten, da Schulen häufig aktiv in der Gesellschaft tätig sind und die Entwicklung der Gemeinde mitbeeinflussen können (vgl. BREITING, MAYER und MOGENSEN 2005: 47). So kann der Lernprozess der SchülerInnen etwa im schulischen Umfeld stattfinden und Probleme der Gemeinde können als Ausgangslage des Lernprozesses dienen (vgl. ebd.: 48). Orte und Gelegenheiten aus dem Schulumfeld können speziell zum Lernen über Nachhaltigkeit genutzt werden, da der Bedarf dieser für die SchülerInnen dann noch besser nachvollziehbar wird (vgl. GRUNDMANN 2017: 122). GRUNDMANN (vgl. ebd.) spricht sich beispielsweise für eine Besichtigung und Analyse von umliegenden Verkehrswegen, Gewässern, Lebensmittelproduktionen und der Energiegewinnung aus. Zusätzlich plädieren viele Autoren fachdidaktischer Aufsätze (vgl. BRAUN 2004, APPLIS 2012, GATHERCOLE und PRINZLER 2013) für das Einbeziehen außerschulischer ExpertInnen.

„Die persönliche Konfrontation mit Verantwortlichen und Betroffenen sowie die dabei erfahrene starke Ich-Beteiligung fördern offensichtlich das tatsächliche Handeln [...]“ (BRAUN 2004: 4).

Außerschulische ExpertInnen können dabei von Betrieben über Vereine bis hin zu sozialen Initiativen und Einrichtungen reichen, in denen die SchülerInnen möglicherweise auch mithelfen dürfen (vgl. GRUNDMANN 2017: 198). Somit könnten sich progressive Schulen und fortschrittliche Gesellschaften gegenseitig zu mehr Fortschritt animieren.

6.2.2. Die Auswahl der Unterrichtsmethode

Im Unterricht der Bildung für nachhaltige Entwicklung sind Methoden zu präferieren, die prozessorientiert und ergebnisoffen sind. Dies hält Herausforderungen für die Lehrpersonen bereit, da ergebnisoffene Methoden zeitaufwändig sind und nur schwer eingeschätzt werden kann, in welche Richtung der Unterricht verlaufen wird. Die SchülerInnen erhalten dafür den Raum, Visionen zu entwickeln und Projekte und Ideen umzusetzen. Dies kann positive Effekte für den Unterricht, den Schulstandort und möglicherweise für die gesamte Gesellschaft nach sich ziehen.

Damit SchülerInnen im Unterricht konjunktives Wissen erwerben können, eigne sich laut WETTSTÄDT und ASBRAND (vgl. 2014: 7f.) besonders der Projektunterricht, welcher eine freie Themenwahl ermögliche. Dabei recherchieren die SchülerInnen eigenständig zu gegenwärtigen Problemen.

„Je mehr Fachwissen sich die Jugendlichen aneignen konnten und je mehr sie Perspektivität und Vielfalt von Informationen und Positionen erfahren und erkennen konnten, umso anspruchsvoller sind ihre Reflexionen über Handlungsmöglichkeiten.“ (WETTSTÄDT und ASBRAND 2014: 11)

Diese Handlungsmöglichkeiten können anschließend mit Hilfe der Methode der „Zukunftswerkstatt“ thematisiert werden. Die SchülerInnen benennen dabei die von ihnen identifizierten Probleme und arbeiten dazu kreative Ideen aus, welche anschließend auf ihr Umsetzungspotenzial überprüft werden (vgl. ebd.: 7). Im Plenum und mit der Unterstützung der Lehrperson können dann konkrete Maßnahmen umgesetzt werden. Durch die Eigenständigkeit der SchülerInnen und ihre direkte Partizipation könne dies zu konjunktivem, handlungsleitendem Wissen führen. Im Grundsatzterlass zum Projektunterricht vom BMBF findet man die folgenden ausformulierten Zielsetzungen, welche die Eignung der Methode für einen GWK-Unterricht, der den SchülerInnen ein nachhaltiges Handeln näherbringen möchte, verdeutlichen:

„Vorrangige Ziele des Projektunterrichts sind: selbstständiges Lernen und Handeln, eigene Fähigkeiten und Bedürfnisse erkennen und weiterentwickeln, Handlungsbereitschaft entwickeln und Verantwortung übernehmen, ein weltoffenes, gesellschaftlich-historisches Problembewusstsein ausbilden, Herausforderungen und Problemlagen erkennen, strukturieren und kreative Lösungsstrategien entwickeln [...]“ (BMBF 2014).

Klassischer Unterricht, der sich mit nachhaltigem Handeln auseinandersetzt, neige laut JOPPICH (vgl. 2013: 135) häufig dazu, den SchülerInnen die nicht-nachhaltigen Aspekte ihres Lebensstils aufzuzeigen und ihnen Sorglosigkeit vorzuwerfen. Typische Beispiele wären etwa das Hinweisen auf fehlerhafte Mülltrennung im Klassenzimmer oder das Ausrechnen ihres viel zu hohen ökologischen Fußabdruckes. Bei einem gut konzipierten

Projektunterricht können sich die SchülerInnen hingegen positiv wahrnehmen, da sie aktiv für mehr Nachhaltigkeit sorgen (vgl. ebd.). Des Weiteren wird der Heterogenität der SchülerInnen mehr Aufmerksamkeit geschenkt und auch SchülerInnen, die tendenziell als leistungsschwach eingestuft werden, könnten Erfolge feiern (vgl. GRUNDMANN 2017: 111). JOPPICH (vgl. 2013: 137) hält diesbezüglich fest, dass die Lernmotivation der SchülerInnen automatisch ansteige, wenn sie auf Problemfelder Einfluss nehmen, die sie als relevant empfinden. Anstelle der passiven Wissensaufnahme entwickle sich dabei im besten Falle eine intrinsische Lernmotivation, die Selbstständigkeit nach sich ziehe und einen aktiven, individuellen Kompetenzerwerb ermögliche (vgl. ebd.).

GROBBAUER (vgl. 2011: 6) plädiert für einen Projektunterricht, in dem SchülerInnen am Schulstandort mehr partizipativ eingebunden werden und hält dafür Qualitätskriterien fest. Das Engagement der SchülerInnen solle im Zuge des Projektunterrichts auf einen echten Bedarf reagieren, die SchülerInnen sollen die Auswahl und Planung des Projekts selbst durchführen, das Projekt solle nicht in die Freizeit der SchülerInnen ausgelagert werden, sondern Teil des Unterrichts sein und es solle regelmäßige und bewusste Reflexion der Erfahrungen der SchülerInnen geben (vgl. ebd.). Laut GROBBAUER (vgl. ebd.: 7) weise Projektunterricht in österreichischen Schulen jedoch häufig keine echten Partizipationsmöglichkeiten auf und sei stark von der Lehrperson gesteuert. Positivbeispiele wie schulische Übungsfirmen oder von SchülerInnen geführte *Fairtrade*-Points und Weltläden gebe es jedoch auch. ASBRAND (2009: 240) beschreibt schulische Weltläden als ideale konjunktive Erfahrungsräume, da sie „[...] eine soziale Praxis im Peermilieu mit systematischem Wissenserwerb im Fachunterricht verbinden und so die Defizite von alleiniger Praxis bzw. alleiniger Wissensvermittlung überwinden“. Die Jugendlichen könnten sich so zeitgleich Wissen und Kompetenzen aneignen. Konjunktive Erfahrungsräume würden auch den persönlichen Zugang zu abstrakten Thematiken (wie etwa der Globalisierung oder nachhaltiger Entwicklung) erleichtern (vgl. ebd. 243). Die Partizipation der SchülerInnen im Projektunterricht führe dazu, dass sie Verantwortung übernehmen, was wiederum in weiterer Folge zu mehr Selbstbewusstsein führen könne. Ein weiterer Vorteil konjunktiver Erfahrungsräume, wie etwa des Weltladens, wäre die Wahrnehmung der Lehrperson als PartnerIn und LernbegleiterIn und die mögliche Kooperation mit außerschulischen Partnerorganisationen (vgl. ebd.: 243f.).

Wenn SchülerInnen durch schulische Methoden eigene Ideen und Visionen entwickeln, ist es sinnvoll, abschließend die Ergebnisse publik zu machen. Insbesondere bei Themen, die sich mit Nachhaltigkeit beschäftigen, wäre es erstrebenswert, die Öffentlichkeit zu informieren, um einen Dialog auszulösen. So könnte bei den informierten Personen eine Reflexion über das eigene Handeln ausgelöst werden und lokale PolitikerInnen könnten möglicherweise zu Maßnahmensetzungen motiviert werden. Ziel der Schule könnte es sein, ein breiteres lokales Umfeld für Nachhaltigkeit zu sensibilisieren und somit einen Multiplikatoreffekt auszulösen (vgl. GRUNDMANN 2017: 207f.). Auch für die SchülerInnen hat die Veröffentlichung ihrer Projekte und Ergebnisse positive Effekte, da ihnen bewusst wird, was sie geleistet haben. Durch die Anerkennung der Öffentlichkeit könnte somit ihr Selbstvertrauen gestärkt werden (vgl. ebd.: 126). Im besten Fall führt es dazu, dass Lernen und Handeln in ihren Köpfen positiv besetzt wird.

6.3. Die angestrebten Kompetenzen der SchülerInnen

Nun stellt sich die Frage, welche Kompetenzen die SchülerInnen durch die Partizipation am Schulstandort im Zuge des GWK-Unterrichts erwerben können. Unter Kompetenzen versteht man im Allgemeinen,

„[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (WEINERT 2001: 27f.)

Kompetenzen ermöglichen es Individuen, ihr Wissen in bestimmten Situationen anzuwenden, um Herausforderungen und Probleme zu meistern.

„Da sich Kompetenzen in variablen Anwendungssituationen unter Beweis stellen (Performanz), ist es naheliegend, dass sie in Handlungssituationen erworben werden, die für die Lernenden bedeutungsvoll sind.“ (SCHREIBER und SIEGE 2016: 102)

Für den Schulunterricht bedeutet dies, dass die Konzentration nicht länger auf den zu vermittelnden Inhalten, sondern auf dem Kompetenzerwerb der SchülerInnen liegt (vgl. VILSMAIER 2010: 40). Dieser Kompetenzerwerb vollzieht sich am effektivsten in Situationen, in denen die SchülerInnen aktiv handeln. Die Aufgabe der Lehrperson ist es daher, handlungsorientierte Aufgabenstellungen und Lernarrangements zu gestalten (vgl. SCHREIBER und SIEGE 2016: 102). Die SchülerInnen sollen dabei durch die inhaltliche Herausforderung des Themas zum Bearbeiten motiviert werden und nicht unbedingt

merken, dass der Kompetenzerwerb im Vordergrund steht (vgl. SCHREIBER und SIEGE: 103). Durch das Konzept der Kompetenzen wendet sich die Pädagogik nun anstelle des Inputs verstärkt dem Output des Lernens zu. Es stehen nun nicht mehr die Gegenstände und Themen des Unterrichts, sondern die Problemlösungsstrategien, Handlungskonzepte und -fähigkeiten der SchülerInnen im Vordergrund (vgl. DE HAAN 2008: 29). Diese Kompetenzen der SchülerInnen sind die anzustrebenden Lernergebnisse des Schulunterrichts (vgl. ebd.: 30).

6.3.1. Konsequenzen für den Geographie- und Wirtschaftskunde- Unterricht

Die Bildung für nachhaltige Entwicklung zielt nicht auf eine Beibehaltung der gegenwärtigen Standards und Normen, sondern auf eine Weiterentwicklung dieser ab. Dies erfordert aktive, kreative und kritische BürgerInnen, die versuchen, Probleme mit neuen Ideen zu bewältigen (vgl. BREITING, MAYER und MOGENSEN 2005: 17). Den SchülerInnen soll bewusst werden, dass all ihre Entscheidungen und Handlungen kurz- und langfristige Folgen für die Zukunft haben und sie damit auch die zukünftigen Generationen beeinflussen (vgl. ebd.: 22). Der GWK-Unterricht hat die SchülerInnen daher dazu zu befähigen, die Konsequenzen ihres eigenen Handelns bzw. Nicht-Handelns abwägen zu können. Im Idealfall bedenken sie bei ihrem eigenen Handeln und Konsum die ökologischen, sozialen und ökonomischen Folgen.

„Eine wesentliche Aufgabe von Bildung besteht heute darin, (junge) Menschen zu befähigen, diese komplexen Entwicklungsprozesse zu verstehen und eigene Mitverantwortung sowie Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe und zur Mitgestaltung in der Weltgesellschaft zu erkennen.“ (STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN 2009: 6)

Die Institution Schule soll den SchülerInnen „[...] eine (Weiter-) Entwicklung jener Kompetenzen ermöglichen, die für eine eigenständige Beteiligung an politischen, sozioökonomischen und gesellschaftlichen Prozessen notwendig sind“ (GROBBAUER und THALER 2010: 130). Das Einüben demokratischer Prozesse ist eine der zentralen Aufgaben der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer wie etwa der Geographie- und Wirtschaftskunde. Dabei liegt das Interesse insbesondere auf der Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und den demokratischen Spielregeln der Gesellschaft (vgl. UHLENWINKEL 2016: 38). So müssen die SchülerInnen beispielsweise zunächst wissenschaftliches Wissen erwerben, welches sie in weiterer Folge in der Gesellschaft vertreten können. Um politische Entscheidungen anschließend in ihrem Sinne beeinflussen zu können, müssen sie in der Lage sein, ihre Standpunkte argumentativ darzustellen und vertreten zu können (vgl. ebd.).

Da die Zukunft ungewisse Handlungsfelder für die SchülerInnen bereithält, kann die Schule sie nicht spezifisch auf diese vorbereiten. Lange Zeit habe sich die Schulbildung laut DE HAAN (vgl. 2008: 27) ausschließlich auf retrospektive Strategien der Problemlösung konzentriert. Diese griffen bei neuauftretenden Problemen auf bewährte Hypothesen zurück und versuchten sie erneut zu verifizieren (vgl. ebd.). Die Annahme, die dieser Strategie zu Grunde lag, war, dass Strategien, die schon einmal in der Vergangenheit zur Problemlösung erfolgreich gedient hatten, auch in der Zukunft anwendbar sein werden. Nachhaltige Entwicklungsprozesse, die einen stetigen Fortschritt anstreben, erfordern jedoch einen anderen Problemlösungsansatz, welcher in den prospektiven Strategien gefunden wurde. Dabei werden bei einer Problemsituation neue Informationen gesucht und auf Grundlage dieser kreative Hypothesen gebildet, die in die Zukunft hineinreichen (vgl. ebd.). Es findet somit eine offene Auseinandersetzung mit der ungewissen Zukunft statt. Die traditionelle retrospektive Strategie solle daher laut DE HAAN in der schulischen Bildung durch die antizipative, prospektive Strategie ergänzt werden (vgl. ebd.). DE HAAN (vgl. ebd.: 28f.) beschreibt diesbezüglich den traditionellen, schulischen Wissenserwerb als additiv, kumulativ und archivarisches – Lernen, welches den Prinzipien der BNE folgt, solle hingegen antizipativ und auf Veränderung getrimmt sein.

„SchülerInnen sollten im Geographieunterricht nicht nur verschiedene Probleme kennenlernen, sondern mögliche Lösungsstrategien erwerben, um die Zukunft entsprechend ihrer eigenen Vorstellungen und Ziele zu planen und kreativ zu gestalten“ (GRYL und BUDKE 2016: 71). Probleme dienen daher als Ausgangslage zur Entwicklung von Gestaltungsentwürfen. Um ihre Ideen in weiterer Folge auch umsetzen zu können, benötigen die SchülerInnen Planungskompetenzen. GRYL und BUDKE (2016: 71) fordern daher eine verstärkte Förderung von Planungs- und Gestaltungskompetenzen im GWK-Unterricht, „[...] was u.a. die Vermittlung von fachlichem, planungsmethodischem, kommunikativem und strategischem Wissen beinhaltet“. Dieses könnte am besten im Zuge von partizipativen Prozessen erworben werden.

Eine der wichtigsten Kompetenzen in der BNE ist somit die Gestaltungskompetenz. Die Gestaltungskompetenz im Sinne der BNE bezeichnet die Fähigkeit [...]

„[...] Wissen über nachhaltige Entwicklungen anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen [...]“ (DE HAAN 2007: 4).

Die SchülerInnen werden durch die Gestaltungskompetenz befähigt, aktiv ihre Umgebung modifizieren und modellieren zu können. Dazu sei neben einer eigenständigen Urteilsbildung auch die Fähigkeit zum innovativen Handeln notwendig. SCHEUNPFLUG und UPHUES (vgl. 2010: 88) halten zusätzlich 8 Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz fest. Diese sind die

„[...] Fähigkeit zu (1) vorausschauendem Denken, (2) Weltoffenheit und Zugänglichkeit für neue Perspektiven, (3) interdisziplinärem Denken und Handeln, (4) Partizipation, (5) Planung und Handlung orientiert am Prinzip der Nachhaltigkeit, (6) Empathie, Engagement und Solidarität, (7) Motivation für sich und andere, sowie der (8) Reflexion über individuelle und kulturelle Leitbilder.“ (ebd.)

Es liegt auf der Hand, dass der vorausgehende Erwerb von komplexen, fundiertem Wissen die Voraussetzung für den anschließenden Erwerb von Gestaltungskompetenzen ist (vgl. ebd.). Affektive und kognitive Komponenten müssen daher in den Lehr- und Lernarrangements gleichermaßen Berücksichtigung finden (vgl. APPLIS 2012: 82).

6.4. Die Auswirkungen auf das Handeln der SchülerInnen

Ein wichtiger Aspekt, der die Bildung für nachhaltige Entwicklung von der früheren Umweltbildung unterscheidet, ist die Verknüpfung von Wissen und Handeln (vgl. GRYL und BUDKE 2016: 61). Man könne jedoch nicht davon ausgehen, dass das reine Wissen über Umweltprobleme linear mit einer Veränderung von Einstellungen und des Verhaltens einhergehe (vgl. APPLIS 2012: 74). Ziel des GWK-Unterrichts (bzw. jeglichen Schulunterrichts) darf es daher nicht sein, die SchülerInnen zu einem bestimmten Handeln zu führen (vgl. OHL, RESENBERGER und SCHMITT 2016: 90). Dennoch findet man sowohl im Lehrplan der Geographie- und Wirtschaftskunde als auch im fächerübergreifenden Prinzip der Bildung für nachhaltige Entwicklung die Aufforderung, dass SchülerInnen nachhaltig handeln sollen.

„Derartige normativ ausgerichtete Bildungsansätze laufen in besonderer Weise Gefahr, SchülerInnen – wenn auch mit besten Absichten – einseitige Sichtweisen zu vermitteln und ihnen zu wenig die Wahl eigener Handlungsentscheidungen zu überlassen.“ (OHL, RESENBERGER und SCHMITT 2016: 91)

VARE und SCOTT (vgl. 2007: 191ff.) empfehlen daher eine Unterscheidung zwischen „ESD 1“ (education for sustainable development 1) und „ESD 2“. Unter „ESD 1“ verstehen sie Thematiken, in denen von den SchülerInnen ein konkretes nachhaltiges Handeln gefordert werden kann. Dies umfasst Bereiche, die wissenschaftlich nicht kontro-

vers diskutiert werden und in denen es somit eindeutig „richtige“ Handlungsoptionen gibt (z.B. Energiesparen oder Müllvermeidung). Viel häufiger thematisiere man im Unterricht jedoch Thematiken, die der „ESD 2“ zugeordnet werden können. In diesen sei es von zentraler Bedeutung, dass die SchülerInnen individuelle Handlungsentscheidungen trafen (vgl. VARE und SCOTT 2007: 191ff.). Jedoch müsse der GWK-Unterricht die SchülerInnen laut OHL, RESENBERGER und SCHMITT (vgl. 2016: 90) dazu befähigen, ihre Handlungen aufgrund ethischer, fachlicher und wertbezogener Urteile zu vollziehen.

Dazu passend hat SCHULER (vgl. 2011: 172f.) eine Studie mit 122 SchülerInnen durchgeführt, in der sie u.a. zu ihrer Vorstellung über die Handlungsmöglichkeiten des Einzelnen beim Klimaschutz befragt wurden. Dabei gaben die SchülerInnen 119 Antworten, die in der Kategorie „Alltagshandeln“ zusammengefasst wurden, 23 Antworten wurden dem „Politisch-sozialem Handeln“ zugeordnet und nur 16 Antworten thematisierten „Investitionshandeln“. Die SchülerInnen erkannten ihre Handlungsmöglichkeiten somit zum größten Teil im Alltagshandeln. Dies sei laut SCHULER (ebd.: 173) jedoch problematisch, da klimaschützende Alltagshandlungen „[...] oft mit einem emotional negativ besetzten Vermeidungs- und Verzichtverhalten verbunden sind [...]“, für welches die Alltagsroutine durchbrochen werden muss. Möglichkeiten im „Investitionshandeln“ (z.B. alternative Energien nutzen, Wärmedämmung, energiesparende Geräte kaufen) oder im „politisch-sozialen Handeln“ (u.a. sich selbst informieren, politisch engagieren) erkannten die SchülerInnen hingegen nur sehr wenig (vgl. ebd.). Die schulische Bildung für nachhaltige Entwicklung solle daher aufzeigen, dass die Handlungsmöglichkeiten der SchülerInnen weit über das typische Alltagshandeln wie Mülltrennung oder Stromsparen (welches meist sehr negativ und normativ empfunden wird) hinausreichen. So könne das Investitionshandeln beispielsweise eine größere Effizienz erzielen und das politisch-soziale Handeln einen größeren Wirkungsrahmen mit sich bringen.

Laut ASBRAND (vgl. 2009: 238) ist die Handlungsfähigkeit von Jugendlichen auch von ihren Strategien der Komplexitätsreduzierung abhängig. Wenn die Komplexität von Themen des GWK-Unterrichts reduziert werden müsse, sollte die Lehrperson laut GROBBAUER und THALER (vgl. 2010: 126) jedoch darauf achten, Inhalte nicht zu „banalisieren“, d.h. zu sehr zu vereinfachen. Viel mehr gilt es, den SchülerInnen so viel Komplexität wie möglich zuzumuten, ohne sie jedoch dabei zu überfordern. Speziell in den höheren Schulstufen könnten den SchülerInnen komplexe Thematiken zugemutet

werden, anhand derer sie ein komplexes, abstraktes Denken entwickeln könnten. Fragestellungen der Geographie- und Wirtschaftskunde weisen meist Vernetzungen von mehreren Maßstabsebenen auf. Die SchülerInnen sollen daher lernen, Probleme nicht isoliert wahrzunehmen, sondern einen systematischen Blick einzunehmen, der die Verbindung zwischen lokalem Handeln und globalen Auswirkungen erkennt (vgl. BREITING, MAYER und MOGENSEN 2005: 24). Zusätzlich sollen sich die SchülerInnen jedoch auch den Grenzen ihres eigenen Wissens bewusst sein und in gewissen Thematiken Ungewissheit akzeptieren (vgl. ebd.: 25). Im Unterricht ist daher auch die Vorstellung zu vermitteln, dass Wissen nie vollständig sein kann (vgl. SCHULER 2011: 327). Den SchülerInnen soll dadurch die Bedeutung einer lebenslangen, selbstständigen Wissensaneignung bewusst werden (vgl. ebd.).

SchülerInnen sollen auch erkennen, bei welchen Problematiken die individuelle Initiative des Einzelnen bzw. der Einzelnen nicht mehr ausreicht und ein Kollektiv von Nöten ist (vgl. APPLIS 2014: 126). „Es geht auch darum, ein Verständnis der Pflichten staatlicher und nichtstaatlicher Institutionen angesichts weltweiter Gerechtigkeitsdefizite zu entwickeln“ (ebd.). Es darf den SchülerInnen nicht das Gefühl vermittelt werden, dass die gesamte Verantwortung für globale Probleme von Individuen übernommen werden muss. Dies könnte die SchülerInnen überfordern und Ohnmachtserfahrungen nach sich ziehen (vgl. OHL, RESENBERGER und SCHMITT 2016: 95). Sie sollen daher erkennen, wann Probleme nicht mehr auf einer lokalen Ebene zu lösen und politische Organisationen gefragt sind (vgl. GRYL und BUDKE 2016: 69).

6.4.1. Zum Erlangen von konjunktivem Wissen

Eine Studie von ASBRAND verdeutlichte, dass Jugendliche zwar häufig über kommunikatives Wissen hinsichtlich eines Handlungsbedarfs (beispielsweise im Sinne der Nachhaltigkeit) verfügen, dieses Wissen jedoch nicht handlungsleitend werde (vgl. WETTSTÄDT und ASBRAND 2014: 6). Da die SchülerInnen nur eine gering ausgeprägte Handlungsbereitschaft aufwiesen, zeigte dies, dass schulisches Wissen häufig nur reproduziert wird und nicht in das konjunktive Wissen übergehe (vgl. ebd.). Um das eigene Nicht-Handeln zu rechtfertigen, legten sich die SchülerInnen vielfältige Entschuldigungen zurecht. Meist wurde die Verantwortung entweder an die Eltern bzw. mächtigere AkteurInnen (z.B. PolitikerInnen) delegiert oder es wurden der unsichere Erfolg des Handelns bzw. die nicht abschätzbaren Nebenfolgen als Ursachen genannt (vgl. ebd.).

WETTSTÄDT und ASBRAND (vgl. 2014: 6f.) führen dies auf die vorherrschenden schulischen Lehr- und Lernarrangements zurück.

„Lehrkräfte formulieren in dem von uns untersuchten Unterricht – zumeist indirekt, nämlich häufig in der Form rhetorischer Fragen – moralische Appelle.“ (WETTSTÄDT und ASBRAND 2014: 6)

Die Lehrpersonen positionierten somit eine Handlungsoption als die „richtige“ und „erstrebenswerte“ und appellierten an das Verantwortungsbewusstsein der SchülerInnen (vgl. ebd.). In diesem „Lehrmodus der Themenvermittlung“ werden die Inhalte und Handlungen im Unterricht von der Lehrperson vorgegeben und die SchülerInnen erhalten wenig Spielraum für ihre eigenen Ideen und Fragen (vgl. ebd.: 7). Die von den LehrerInnen geforderten Handlungen werden dann zwar im Unterricht reproduziert, gewinnen für die SchülerInnen jedoch meist keine handlungspraktische Relevanz über den Schulalltag hinaus. Wenn Menschen hingegen über implizites Wissen verfügen, beeinflusst dieses ihr Handeln, ohne dass sie davor darüber reflektieren müssten (vgl. APPLIS 2012: 52). Es ist daher die große Herausforderung der Bildung für nachhaltige Entwicklung, dass Jugendliche im schulischen Rahmen dieses konjunktive Wissen erwerben. Dies ist jedoch nicht so einfach.

„Schulische Umweltbildung kann durchaus erfolgreich zum Erwerb von ökologischem bzw. umweltbezogenem Wissen beitragen, es lassen sich z.T. auch veränderte Einstellungen nachweisen, ein messbarer Einfluss auf umweltbezogenes Handeln oder zumindest die Motivation dazu konnte jedoch nicht festgestellt werden.“ (SCHULER 2011: 46)

Es bestehe somit eine eindeutige Kluft zwischen dem Wissen und dem Handeln der SchülerInnen, welche nur durch eine veränderte Gestaltung der Lernumgebungen geschlossen werden könne (vgl. ebd.: 47). Wie auch ASBRAND fordert SCHULER Lernumgebungen, in denen SchülerInnen aktiv in authentischen Lernsituationen und unter der Berücksichtigung mehrerer Perspektiven, selbstständig Wissen erwerben (vgl. ebd.). BREITING, MAYER und MOGENSEN (vgl. 2005: 31) halten ebenfalls fest, dass sich wertvolles Lernen insbesondere dann vollziehe, wenn die SchülerInnen in authentischen Aktivitäten zur Problemlösung herausgefordert werden.

Im folgenden Teil der Arbeit wird daher nun analysiert, wie konjunktive Erfahrungsräume, die zu einem nachhaltigen Handeln führen sollen, in der Schulpraxis aussehen und ob diese einen Einfluss auf das konjunktive Wissen der beteiligten SchülerInnen haben können. Um diese Frage beantworten zu können, wurden im Zuge dieser Diplomarbeit qualitative Interviews mit Lehrpersonen und SchülerInnen fünf verschiedener niederösterreichischer Schulstandorte geführt.

7. Methodik

7.1. Begründung der Forschungsmethode der qualitativen Interviews

Als Forschungsmethode dieser Diplomarbeit wurde die Durchführung qualitativer Interviews gewählt. Diese wurden sowohl mit Lehrpersonen als auch mit SchülerInnen durchgeführt, da beide Gruppen als ExpertInnen für die schulische Unterrichtspraxis angesehen werden können. Für die Interviews wurden Schulstandorte identifiziert, an denen eine Partizipation der SchülerInnen in Nachhaltigkeitsbereichen der Schule explizit angestrebt wird. Die Erkenntnisse der Interviews können aufgrund der kleinen Stichprobe keineswegs als repräsentativ angesehen werden – das Wissen und die Erfahrungen der Lehrpersonen und SchülerInnen können jedoch durch eine qualitative Inhaltsanalyse wichtige Erkenntnisse für die fachdidaktische Forschung liefern.

7.1.1. Die qualitative Inhaltsanalyse

Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, im Anschluss an die qualitativen Interviews „bestimmte Themen, Inhalte, [und] Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (MAYRING 2015: 103). Damit die zentralen Themen und Inhalte der Interviews zur Beantwortung der Forschungsfragen dieser Diplomarbeit dienen können, wurden problemzentrierte Interviews durchgeführt.

„Beim problemzentrierten Interview handelt es sich um eine offene, halbstrukturierte Befragung, die die Befragten möglichst frei zu Wort kommen lässt, aber auf eine bestimmte Problemstellung zentriert ist, auf die der oder die InterviewleiterIn immer wieder zurückführt. [...] Es existiert bereits Vorwissen über den zu untersuchenden Gegenstand, das es zu überprüfen und weiter zu vertiefen gilt. Damit steht das problemzentrierte Interview an der Schnittstelle zwischen Induktion und Deduktion. Aus diesem Grund eignet sich die Methode auch besonders gut für Vorstudien, die sowohl einen Hypothesen generierenden als auch prüfenden Charakter haben. [...] Aufgrund der teilweisen Standardisierung durch den Leitfaden ist die Vergleichbarkeit verschiedener Interviews und die Verallgemeinerbarkeit vereinfacht [...]“ (KURZ et al. 2009: 465).

Im Vorfeld der Interviews wurden Leitfäden (siehe Anhang) erstellt, welche zur Strukturierung des Gesprächs und als Hilfsmittel in der Erhebungssituation dienen sollten (vgl. BOGNER, LITTIG und MANZ 2014: 27). Je nach den thematischen Schwerpunkten der Schulstandorte wurden die Leitfragen jedoch variiert und nicht immer in der identischen Reihenfolge abgearbeitet.

Nach der Erhebung der Interviews war eine qualitative Inhaltsanalyse ratsam, welche hilft „[...] über die systematische Analyse und den Vergleich der Informationen, die die Experten geliefert haben, Kausalabhängigkeiten aufzudecken. Die Basisfrage lautet:

Welche Faktoren haben dazu beigetragen, dass das Ergebnis XY eingetreten ist?“ (BOGNER, LITTIG und MANZ 2014: 73). Die Basisfrage dieser empirischen Untersuchung lautet: Wie können Lehrpersonen idealerweise im GWK-Unterricht Lernarrangements gestalten, in denen SchülerInnen partizipativ die Nachhaltigkeit des Schulstandortes gestalten und dadurch konjunktives, handlungsleitendes Wissen erlangen. Um einer Beantwortung dieser Frage näher zu kommen, empfahl es sich, die Erkenntnisse der verschiedenen Lehrpersonen und SchülerInnen in Kategorien zusammenzufassen. Dadurch wurde eine inhaltliche Analyse des erhobenen Materials vereinfacht.

Laut MAYRING (vgl. 2015: 85) kann die Kategorienbildung dabei sowohl deduktiv als auch induktiv ablaufen. Beim deduktiven Vorgehen geschieht die Kategorienbildung auf der Grundlage theoretischer Vorüberlegungen, die induktive Kategoriebildung basiert hingegen gänzlich auf der Grundlage des erhobenen Materials ohne dabei auf Theorien Rücksicht zu nehmen (vgl. ebd.). Die in dieser Arbeit durchgeführte qualitative Inhaltsanalyse kombinierte die induktive mit der deduktiven Herangehensweise, indem Theorie und Empirie wechselseitig miteinander verknüpft wurden. Der Interviewleitfaden wurde auf der Grundlage theoretischer Vorüberlegungen entwickelt, die Ergebnisse der Interviews wurden hingegen größtenteils durch ein induktives Vorgehen analysiert. Abschließend wurden die gesammelten Erkenntnisse der Lehrpersonen und SchülerInnen wiederum mit der Theorie verglichen.

7.2. Fragen und Ziel der Untersuchung

Die unterschiedlichen Interviewleitfäden für die Gespräche mit den Lehrpersonen und den SchülerInnen-Gruppen weisen jeweils mehrere Fragenkomplexe auf, die sich teils voneinander unterscheiden, um verschiedene Fokussierungen zu ermöglichen. Zunächst wurden sowohl die Lehrpersonen als auch die SchülerInnen nach ihrem persönlichen Verständnis des Begriffes „Nachhaltigkeit“ gefragt. Die Antworten sollten verdeutlichen, welche Dimensionen der Nachhaltigkeit (Ökologie, Ökonomie und Soziales) an welchen Schulstandorten besonders bedeutsam sind. Anschließend wurden die Lehrpersonen unter anderem danach gefragt, wie sie den Bedarf eines nachhaltigen Handelns in ihrem Unterricht thematisieren, in welche Bereiche die SchülerInnen dabei an ihrem Schulstandort partizipativ miteingebunden werden und auf welche Methodik dabei zurückgegriffen wird. Neben der Thematisierung von Besonderheiten und Problemstel-

lungen bei der Gestaltung dieser Unterrichtssequenzen wurden die Lehrpersonen auch zu ihrer Selbstwahrnehmung in Momenten, in denen das Handeln der SchülerInnen im Vordergrund steht, befragt. Abschließend wurden die Meinungen der Lehrpersonen eingeholt, welche Kompetenzen die SchülerInnen in solchen Unterrichtssituationen erwerben können und ob konjunktive, schulische Erfahrungsräume, welche Nachhaltigkeit thematisieren, Auswirkungen auf das private Handeln der SchülerInnen haben können.

Ein Fragenkomplex, der hingegen nur den SchülerInnen-Gruppen gestellt wurde, beschäftigte sich mit den Einflussfaktoren auf ihr nachhaltiges Handeln. Die SchülerInnen sollten einschätzen, ob die Schule, ihre Eltern, Freundinnen oder die Medien Einfluss auf ihr privates Handeln hätten. Zusätzlich wurden sie befragt, wie sie ihren Schulunterricht wahrnehmen, der sich durch partizipative Unterrichtsformen mit Nachhaltigkeit auseinandersetzt und wie sie dabei ihre eigene Aktivität und ihren Lernprozess einschätzen. Abschließend wurde über die Auswirkungen des Unterrichts auf ihr privates Handeln gesprochen. Dabei sollte insbesondere identifiziert werden, welche Art von Unterricht auf welche Bereiche ihres persönlichen Handelns Einfluss nimmt. Die Kombination der Antworten der Lehrpersonen und SchülerInnen soll ein Verständnis ermöglichen, wie partizipative Lernarrangements zum Thema Nachhaltigkeit im GWK-Unterricht am besten gestaltet werden können, sodass sie größtmögliche Auswirkungen auf den Kompetenzerwerb und das konjunktive Wissen der SchülerInnen haben.

7.3. Beschreibung des empirischen Vorgehens

Um InterviewpartnernInnen akquirieren zu können, wurde per E-Mail eine Vielzahl niederösterreichischer Schulen kontaktiert. Fünf Lehrpersonen jeweils unterschiedlicher Schulstandorte erklärten sich bereit, an der empirischen Untersuchung teilzunehmen und auch (bis auf eine Ausnahme) SchülerInnen ihrer Klassen für die Interviews zur Verfügung zu stellen. Nach welchen Kriterien die SchülerInnen dabei ausgewählt wurden, kann nicht klar und durchgängig nachvollzogen werden. Die Annahme liegt jedoch nahe, dass Lehrpersonen verstärkt überdurchschnittlich engagierte SchülerInnen auswählten, welche den Schulunterricht in einem möglichst guten Licht darstellen. Die Eindrücke der ausgewählten SchülerInnen können daher auch kein repräsentatives Bild des gesamten Unterrichts der Lehrperson zeichnen.

Die Eltern der nicht-eigenberechtigten SchülerInnen wurden im Vorfeld schriftlich über das Interview informiert und gebeten, eine Einverständniserklärung zu unterzeichnen. Bei den Gesprächen mit den insgesamt 22 SchülerInnen wurde die Methode des Gruppeninterviews (in verschiedenen Größen zwischen 2 bis 7 SchülerInnen) gewählt, da sie einerseits zeitökonomisch ist und andererseits SchülerInnen die, möglicherweise als unangenehm empfundene, Situation des Einzelinterviews erspart. MISOCH (2015: 160) geht zusätzlich von den Vorteilen aus,

„[...] dass sich die Befragten gegenseitig ergänzen, korrigieren, zum Erzählen und Detaillieren anregen und durch die gemeinsame Erzählbasis weniger inhaltlich redundante Beiträge hervorbringen, als dies z. B. bei mehreren durchgeführten Einzelinterviews der Fall wäre.“

Sämtliche mit den SchülerInnen geführten Gruppeninterviews sowie mit den Lehrpersonen geführten Einzelinterviews nahmen jeweils weniger als eine Unterrichtseinheit in Anspruch und wurden in den letzten beiden Juniwochen des Jahres 2017 direkt an den jeweiligen Schulstandorten durchgeführt. Zu Beginn der Interviews wurde stets um das Einverständnis aller Beteiligten gebeten, eine Stimmtaufzeichnung durchführen zu dürfen. Dies stellte in keinem Fall ein Problem dar, was die anschließende Transkription der Gespräche erheblich erleichterte. Bei dieser wurde die Ökonomieregel angewendet und für die Forschungsfragen nicht relevante Abschnitte übergangen. Sämtliche genannten Orts- und Personennamen wurden anonymisiert und die Interviewten mit einer Kombination aus Buchstaben (S für SchülerIn und L für Lehrperson) und Zahlen versehen, sodass keine Identifikation möglich ist. Zusätzlich wurden die Zeilen des Transkripts mit Nummern versehen, sodass bei Zitaten ein direkter Verweis zur Textstelle gegeben werden kann.

7.4. Datenerhebung

Vier der fünf Schulstandorte, an denen qualitative Interviews mit Lehrpersonen und SchülerInnen geführt wurden, waren Teil des ÖKOLOG-Netzwerkes. ÖKOLOG-Schulen erklären sich dazu bereit,

„[...] im Bereich Umweltbildung aktiv zu werden, diese Anliegen im Schulprogramm zu verankern und Schritt für Schritt anhand von konkreten Themen wie Energie sparen, Abfall vermeiden, ökologische Schulgeländegestaltung, Gesunde Jause usw. sichtbar zu machen.“ (ÖKOLOG 2017)

Durch das ÖKOLOG-Programm sprechen sich Schulen nicht nur für die Berücksichtigung der Nachhaltigkeit des Schulstandortes aus, sie beziehen dabei auch aktiv die SchülerInnen mit ein.

„Gelebte Partizipation in der Schule und im Unterricht ermöglicht es Kindern und Jugendlichen mitzureden, ihre Schule mitzugestalten und Verantwortung für das Schulleben zu übernehmen. Sie lernen, zur eigenen Meinung zu stehen und andere zu akzeptieren, erleben Demokratie und erfahren, dass jede/r Einzelne etwas bewirken kann.“ (ÖKOLOG 2013)

Die analysierten Schulen waren in vier von fünf Fällen auch in weiteren Netzwerken wie etwa den Global Action Schools, dem Klimabündnis Österreich und den Gesunden Schulen vertreten oder verfügten über ein Abzeichen wie etwa das Österreichische Umweltzeichen. Es handelt sich daher mit Sicherheit um Best-Practice-Beispiele, die nicht mit regulären Schulstandorten verglichen werden können. Ein analysierter Schulstandort war jedoch in keinem der genannten Netzwerke vertreten und zeigte somit, dass die schulische Beschäftigung mit Nachhaltigkeit nicht an Organisationen gebunden sein muss, sondern auch durch die Initiative einzelner Lehrpersonen entstehen kann.

Bei der Auswahl der Schultypen wurde auf eine breite Vielfalt geachtet, sodass auch eine Analyse von SchülerInnen verschiedener Alters- und kognitiven Leistungsstufen möglich wurde. Die qualitativen Interviews wurden in einer Neuen Mittelschule, einem Oberstufengymnasium, einer höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, einer landwirtschaftlichen Fachschule und einer HBLA für Landwirtschaft und Ernährung durchgeführt. Die SchülerInnen befanden sich somit in einer Altersspanne zwischen 10 und 19 Jahren. Zusätzlich zu erwähnen ist, dass 17 der 22 SchülerInnen weiblich waren. Dies wurde nicht explizit angestrebt, sondern ergab sich durch die Auswahl der Lehrpersonen, welche SchülerInnen sie für die Interviews zur Verfügung stellten.

Mit der Ausnahme der HBLA und der landwirtschaftlichen Fachschule waren alle interviewten Lehrpersonen für das Fach Geographie- (und Wirtschaftskunde) zuständig. Die beiden Schulstandorte wurden dennoch miteinbezogen, da auch die Erfahrungen der Biologie und Ökologie-Lehrpersonen wichtige Erkenntnisse für die Gestaltung konjunktiver Erfahrungsräume im GWK-Unterricht bringen konnten. Prinzipiell konzentrierten sich die Gespräche mit den Lehrpersonen auf partizipative Projekte, die aktuell oder vor kurzem am Schulstandort durchgeführt wurden. Projekte, über die in den qualitativen Interviews gesprochen wurde, reichten von Übungsfirmen über von den SchülerInnen-geführten *Fairtrade*-Stände bis hin zum Anbau von Gemüse im Garten und Kakao-Workshops. Die Erkenntnisse, die diese Gespräche sowohl von SchülerInnen- als auch LehrerInnen-Seite brachten, werden im folgenden Punkt der Arbeit deskriptiv zusammengefasst, ehe sie mit der Theorie verglichen und interpretiert werden.

8. Ergebnisse der qualitativen Interviews

8.1. Die Bedeutung des Vorwissens der SchülerInnen

Im Zuge der Interviews wurde von mehreren Lehrpersonen die Bedeutung des Vorwissens der SchülerInnen angesprochen. Wenn die SchülerInnen in den Unterricht kommen, seien sie sehr vielfältig in ihrem Wissen (vgl. I9_L5, 49f.). Zwei Lehrpersonen verwiesen daher darauf, dass es wichtig sei, an das Vorwissen der SchülerInnen anzuknüpfen. Man müsse die SchülerInnen dort abholen, wo sie gerade stehen und auf dieses Wissen aufbauen (vgl. I9_L5, 50f. & I10_L6, 134f.). Dies könne gelingen, indem man in Eingangsphasen das Vorwissen und die Einstellungen der SchülerInnen zu bestimmten Nachhaltigkeitsthematiken (wie etwa der Mobilität) zu erkennen versuche (vgl. I10_L6, 126ff.). So schlug die Lehrperson beispielsweise vor, mit gezielten Fragen (z.B. „Was glaubt ihr, welche Vorteile bringt das, wenn wir Fahrgemeinschaften bilden?“) die Positionen der SchülerInnen ersichtlich zu machen (vgl. ebd.).

Generell seien das Vorwissen und die Voreinstellungen der SchülerInnen zu Nachhaltigkeitsthematiken sehr vielfältig und entstünden insbesondere durch die frühkindliche Erziehung und durch die Schule. So verwiesen beispielsweise sowohl eine Lehrperson als auch eine Schülerin darauf, dass die Bildung für nachhaltige Entwicklung bereits im Kindergarten beginne, wo bereits viel zur Thematik gemacht werde und somit eine Prägung stattfinden könne (vgl. I1_S1, 111ff. & I3_L1, 196ff.). Beinahe alle SchülerInnen waren der Meinung, dass ihr Vorwissen und ihre Einstellungen zur Nachhaltigkeitsthematik sowohl von ihren Eltern als auch von der Schule mitbeeinflusst werden. So beginne die persönliche Auseinandersetzung mit nachhaltigem Handeln bereits in der Erziehung und hänge dabei stark vom Umfeld ab (vgl. z.B. I1_S1, 111ff. & I11_S19, 54).

„I glaub bei mir hängt viel an die Eltern. Wir ham einen Biobetrieb daheim und i hab des ziemlich in die Wiege gelegt kriegt gehabt. ((lacht)) Und ja, dass ma darauf schauen soll und deswegen hab i a die Einstellung dazu. Da bin i so ehrlich, dass i das von meinen Eltern hab.“ (I8_S15, 38ff.)

Die Einstellungen zu verschiedenen Nachhaltigkeitsbereichen wurden dann laut den SchülerInnen in ihren Schulen weiterentwickelt (vgl. z.B. I8_S16, 42ff., I11_S21, 53 & I11_S19, 55f.). Wenn am Schulstandort viel zum Thema Nachhaltigkeit gemacht werde, beschäftige man sich als SchülerIn automatisch auch mehr damit (vgl. I8_S15, 164f.). Medien haben hingegen in der Einschätzung der SchülerInnen wenig bis keinen Einfluss auf ihr nachhaltiges Handeln (vgl. I8_S17, 48) und mit FreundInnen werde großteils eher nur in der Schule über diese Thematik gesprochen (vgl. I8_S15, 50f.).

8.2. Zur Beschäftigung mit Nachhaltigkeit im Unterricht

Eine Lehrperson hielt im Gespräch fest, dass die Nachhaltigkeit im Lehrplan der Geographie- und Wirtschaftskunde verankert sei und man sich daher im Unterricht damit beschäftigen müsse (vgl. I3_L1, 35f.). Eine Ergänzung kam von einer Schülerin desselben Schulstandortes, welche die Meinung vertrat, dass in ihrem Schulunterricht generell nur das gemacht werde, was im Lehrplan vorgesehen sei (vgl. I1_S1, 135). Im GWK-Lehrplan der Sekundarstufe II eigne sich laut einer anderen Lehrperson insbesondere das Thema Ressourcen in der 5.Klasse und das Thema Globalisierung in der 8.Klasse für eine Verknüpfung mit Nachhaltigkeitsaspekten (vgl. I6_L3, 29ff.). Eine weitere interviewte Lehrperson (die jedoch nicht GWK unterrichtete) vertrat hingegen die Meinung, dass die Nachhaltigkeit immer und überall in ihrem Unterricht vorkomme, da es sich um ein Unterrichtsprinzip handle (vgl. I7_L4, 20f.).

Auffallend war, dass einige Lehrpersonen die neue, standardisierte Reife- und Diplomprüfung als Grund dafür nannten, im Unterricht weniger Sequenzen zu Nachhaltigkeitsthemen in Projektform durchführen zu können. Man sei durch die Themenvorgaben eingeschränkt und müsse die Maturapools in der dafür vorgesehenen Zeitspanne durchbringen (vgl. I3_L1, 58ff., I6_L3, 24ff.). Somit bleibe weniger Zeit für projektartige Unterrichtsformen. Eine Schülerin schien dies ebenfalls zu erkennen und äußerte sich folgendermaßen:

„Es ist nur auf das Ziel gerichtet. Es ist der Prozess überhaupt nicht wichtig, sondern nur, dass wir eben nach den fünf Jahren die Matura abschließen und dann gehen. [...] Es gibt keine Zwischenstopps, wo man sagt, das könnte man jetzt daraus machen oder sonstwas. Das gibt's nicht. Das war vielleicht früher mal so, aber heute ist das absolut nicht mehr.“ (I1_S1, 301ff.)

Dass es in der Vergangenheit mehr Möglichkeiten für schulische Projekte zum Thema Nachhaltigkeit gegeben habe, erwähnte ebenfalls eine Lehrperson. Sie vertrat die Meinung, dass vor 10 Jahren noch mehr finanzielle Mittel für die Finanzierung von Workshops von NGOs zur Verfügung gestanden seien (vgl. I3_L1, 45ff.). Dies sei heutzutage jedoch nicht mehr in dem Ausmaß finanzierbar (vgl. ebd., 51). Ob dies auf ein größeres finanzielles Budget während der Bildungsdekade für nachhaltige Entwicklung in den Jahren zwischen 2005 und 2014 zurückführbar sei, konnte die Lehrperson nicht einschätzen (vgl. ebd., 83f.).

8.3. Zur Konzeption von konjunktiven Erfahrungsräumen

Mehrere Lehrpersonen gaben an, mit ihren SchülerInnen im GWK- Unterricht viel über Nachhaltigkeitsthematiken zu diskutieren. Dabei sei es wichtig, die Meinung der SchülerInnen zu respektieren und deren Argumentationskompetenz zu fördern (vgl. I3_L1, 41ff. & I6_L3, 54ff.). Generell achteten alle Lehrpersonen bei der Beschäftigung mit Nachhaltigkeit in der Schule auf einen handlungsorientierten Unterricht (vgl. I3_L1, I4_L2, I6_L3, I7_L4, I9_L5 & I10_L6). So können fast alle der erwähnten Exkursionen, Workshops, Projekte, Übungsfirmen usw., in die häufig auch außerschulische AkteurInnen miteinbezogen wurden, als konjunktive Erfahrungsräume angesehen werden.

Ein Paradebeispiel eines konjunktiven Erfahrungsraumes war beispielsweise ein von SchülerInnen betriebener *Fairtrade*-Stand. Die SchülerInnen waren dabei komplett eigenverantwortlich für die Bestellungen, den Verkauf und die Abrechnung von Fairtrade-Produkten zuständig und standen in regem Kontakt mit einem außerschulischen Weltladen (vgl. I1_S2, 69ff.). Das Projekt (welches zwar durch eine GWK-Lehrperson initiiert wurde, aber nicht im Regelunterricht stattfand) wurde von ausgewählten SchülerInnen betreut, welche die Arbeit größtenteils in ihrer Freizeit (Pausen, Freistunden, Abende) durchführten (vgl. ebd., 260f. & I1_S1, 176ff.). Dieser Mehraufwand hätte jedoch speziell am Anfang der freiwilligen Mitarbeit eine Hürde für die interviewten SchülerInnen und ihre MitschülerInnen dargestellt (vgl. ebd.).

Ein Projekt, welches hingegen gänzlich im Geographieunterricht stattfand und von allen SchülerInnen mitgetragen wurde, war der Anbau von Gemüse und Kräutern im Schulgarten. Dabei jäteten, säten und pflanzten die SchülerInnen gemeinsam mit ihrer Lehrperson sowohl Erdäpfel als auch Kräuter und Gemüse (vgl. I4_L2, 50ff.). Dieselbe Lehrperson führte mit ihren SchülerInnen auch einen Workshop zum Thema Kakao und *Fairtrade* durch, bei dem die SchülerInnen unter anderem auch selbst Schokolade herstellen durften (vgl. I4_L2, 43f, I5_S11, 178). Ein Schüler beschrieb im Interview, wie diese Erfahrungen seine Wahrnehmung von Schokolade veränderte:

„Wenn man zu Hause so Schokolade isst, denkt man ja nicht darüber nach, was da drinnen is und alles und wie die entstanden is. Aber im Unterricht ham wir das halt genau gelernt, wie das angebaut wurde, was für einen weiten Weg die Kakaobohnen hinter sich genommen haben und wie die in der Sonne getrocknet werden und alles. Und wenn man einen Kakao trinkt, dann denkt man gar nicht daran, wie weit der Weg bis zum Kakao war, eigentlich.“ (I5_S7, 185ff.)

An einem anderen Schulstandort erzählten zwei Lehrpersonen (die nicht GWK unterrichten) und eine SchülerInnen-Gruppe über ihre Erfahrungen in den schulischen

Übungsfirmen. Dabei beinhalteten viele von den SchülerInnen getroffene Entscheidungen ebenfalls Nachhaltigkeitsthematiken. So verwies eine Schülerin beispielsweise darauf, dass bei den verwendeten Produkten auf Regionalität und Wiederverwendbarkeit geachtet wurde (vgl. I8_S17, 117ff.). Eine andere Schülerin ergänzte, dass nichts weggeworfen worden wäre (vgl. I8_S15, 126) und dass diese Thematiken allen SchülerInnen in der Klasse wichtig gewesen seien (vgl. ebd., 128f.).

Ein schulischer Bereich, der nachhaltig gestaltet werden könne und in den SchülerInnen laut der Interviews am häufigsten partizipativ eingebunden werden, ist die Mülltrennung (vgl. z.B. I4_L2, 44f., I10_L6, 39f.). Andere Bereiche, in denen eine Partizipation der SchülerInnen vollzogen werde, reichen laut den Lehrpersonen vom „[...] Messen vom CO₂-Gehalt in der Klasse über Umgang mit Elektrizität, Licht abdrehen, Stoßlüften [...]“ (I10_L6, 40f.) bis hin zum Energie- und Wasserhaushalt der Schule (vgl. I3_L1, 99f.). Ein besichtigter Schulstandort versuchte ebenfalls die Mobilität der SchülerInnen zu beeinflussen. Da es sich um eine Internatsschule handelt, in die SchülerInnen von verschiedenen Bezirken Niederösterreichs pendeln, werden von der Schule mitorganisierte Fahrgemeinschaften als „gelebte Nachhaltigkeit“ (I10_L6, 61) angesehen. Jeweils am Jahresanfang werden in der Schule Methoden angeregt, die dazu führen sollen, dass sich SchülerInnen derselben Bezirke zusammenfinden (vgl. I11_S22, 201ff.). In weiterer Folge soll dies dazu führen, dass ältere SchülerInnen jüngere KollegInnen aus ihrer Umgebung mit dem Auto mitnehmen (vgl. I10_L6, 61ff.).

8.3.1. Zur Eigenständigkeit der SchülerInnen im Lernprozess

Eine Lehrperson verwies im Interview auf die Bedeutung von Freiheiten für die SchülerInnen im Lernprozess. Gerade Gruppenarbeiten würden in ihrem Unterricht häufig aufgrund der verschiedenen Interessen der SchülerInnen in diametrale Richtungen verlaufen. Dies habe laut der Lehrperson positive Effekte auf die Aktivität und Motivation der SchülerInnen (vgl. I6_L3, 92ff.). Eine Schülerin eines anderen Schulstandortes hielt diesbezüglich fest, dass es ihr Mut und Kraft gebe, wenn sie in der Schule einen sicheren Rahmen vorfinde, in dem sie neue Dinge ausprobieren könne (vgl. I8_S15, 210ff.). Gerade bei Aspekten der Nachhaltigkeit würden die schulischen Erfahrungen und der Zuspruch der Lehrpersonen dazu führen, dass man das Gelernte auch außerhalb des schulischen Rahmens anwende (vgl. ebd.). Auf der anderen Seite merkten viele SchülerInnen jedoch auch an, dass es in ihrem Unterricht zur Bildung für nachhaltig Entwick-

lung selten Möglichkeiten gebe, eigene Ideen zu entwickeln und umzusetzen. So gab beispielsweise eine Schülerin an, dass an ihrem Schulstandort von der SchülerInnen-Seite viele Ideen vorhanden wären, die Lehrpersonen diese jedoch nicht aufgreifen würden (vgl. I1_S1, 60ff.). Eine Schülerin desselben Gruppeninterviews ergänzte, dass es im Unterricht wenig Möglichkeiten gebe, eigene Ideen und Initiativen einzubringen (vgl. I1_S2, 164f.). Kritisiert wurde dabei auch, dass im Unterricht ein Rahmen abgesteckt werde, über den man sich nicht hinausbewegen dürfe (vgl. ebd., 222f.).

Eine Lehrperson, die insbesondere zu ihren schulischen Erfahrungen mit einer 1.Klasse der SEK I befragt wurde, antwortete auf die Frage, ob es in ihrem Unterricht Situationen gebe, in denen die SchülerInnen aktiv selbst Ideen zur Nachhaltigkeit gestalten könnten, folgendermaßen:

„Is eigentlich weniger. Zumindest in den ersten Klassen is da die Bereitschaft, also da eigenständig kreativ zu werden, eher no gar ned so gegeben. Es is natürlich a vielleicht abhängig davon, inwieweit sie das trainieren, wenn sie das öfter machen dürfen, machen können. [...]“ (I4_L2, 82ff.)

Die SchülerInnen der Lehrperson waren ebenfalls der Meinung, dass sie im Unterricht bisher noch keine eigenen Ideen zum Thema Nachhaltigkeit entwickelt hätten und sprachen sich mehrheitlich dafür aus, dies gerne machen zu wollen (vgl. I5, 134ff.). Als den SchülerInnen daraufhin die Frage gestellt wurde, was ihnen daran gefallen würde, verstummten sie jedoch gänzlich (vgl. I5, 138).

Dass das Einbeziehen der Ideen der SchülerInnen in der schulischen Bildung für nachhaltige Entwicklung mit steigendem Alter kontinuierlich zunimmt, konnte in dieser empirischen Studie nicht eindeutig festgestellt werden. So hatte beispielsweise eine interviewte Schülerin einer 4.Klasse der SEKII folgende Annahme: „I glaub des kommt dann erst in den höheren Jahrgängen, dass man sich dann viel mehr einbringen kann [...]“ (I11_S22, 98ff.). Generell ließen manche Aussagen der SchülerInnen dieses Gruppeninterviews auf ein fehlendes Selbstvertrauen für die Übernahme von Eigenverantwortung schließen. So verwies eine Schülerin darauf, dass die Lehrperson sich einfach besser auskenne und daher die leitende Funktion innehave (vgl. I11_S19, 106f.) und eine andere Schülerin gab an, dass es manchmal einfach angenehmer sei, wenn die Lehrperson den Unterricht führe (vgl. I11_S21, 114ff.). Speziell im Kontakt mit außerschulischen AkteurInnen scheint diese Unsicherheit für die SchülerInnen spürbar zu sein:

„Bei manchen Fragen wars halt dann scho so, dass man sich selber ned so genau auskennt hat und sich unsicher war und sich dann dacht hat ‚Ja eigentlich erwartet die Person, die mich grad fragt, i sollts wissen‘ [...]“ (I11_S19, 117ff.)

8.3.2. Zum Umgang mit möglicher Unsicherheit der SchülerInnen

Im theoretischen Teil dieser Arbeit (Punkt 6.1.3.) wurde unter anderem darauf verwiesen, dass Unsicherheit im schulischen Rahmen häufig das tatsächliche Handeln der SchülerInnen verhindere. Dies liege häufig daran, dass die Folgen des Handelns nicht absehbar seien. Eine Studie von ASBRAND (vgl. 2009) zeigte, dass diese Unsicherheit bei weiblichen Schülerinnen weniger Auswirkungen auf ihr Handeln hat als bei gleichaltrigen männlichen Schülern. Sowohl die SchülerInnen-Gruppen als auch die Lehrpersonen wurden in dieser qualitativen Studie daher befragt, ob sie diese Unsicherheit auch in ihrem Unterricht feststellen konnten und ob es dabei Unterschiede zwischen Schülern und Schülerinnen gebe. Eine interviewte Lehrperson äußerte sich folgendermaßen:

„Es gibt in jeder Klasse i sag einmal die Handler, die einfach sagen ‚Gut ok, wir gehen das Projekt an‘, die einfach mal einen Plan im Kopf haben und den Plan abarbeiten. Und dann gibt’s eben die, die die Mitläufer sind und sagen ‚Nein aber könn ma das wirklich machen‘. Das heißt Schüler ham auf alle Fälle Angst, aktiv Schritte zu setzen. Also wenn man sagt ‚Ja, ihr wollts dort hingehen, gut dann machts einen Termin aus. Kümmerts euch drum!‘, des is für Schüler echt eine Überwindungssache und ich glaub, dass ganz ganz viele Projekte schon in dieser ersten Phase einfach wieder absterben, weil sich einfach die Lehrer zu viel einmischen müssten und die Schüler zu wenig -- - Eigenmotivation möcht ichs nicht nennen, sondern eigenes Handeln sich nicht zutrauen in dem Alter. Auch weil sies einfach nicht kennen und nicht wollen oder sich nicht trauen.“ (I6_L3,124ff.)

Es wird somit auf die Problematik verwiesen, dass sich SchülerInnen ein eigenverantwortliches Handeln häufig nicht zutrauen, wenn die Lehrperson jedoch zu viel eingreift, erlernen sie es nicht. Eine Lehrperson eines anderen Schulstandortes hielt in diesem Zusammenhang fest, wie wichtig die Vertrauensbasis zwischen den SchülerInnen und der Lehrperson sei und dass man den SchülerInnen genug Zeit geben solle, damit sie sich entfalten können (vgl. I7_L4, 141ff.). Wenn die Lehrperson jedoch Unsicherheit auf Seiten der SchülerInnen verspüre, solle sie begleitend zur Seite stehen und Tipps geben (vgl. ebd.). Eine andere Lehrperson stellte in ihrer Unterrichtspraxis fest, dass es gut sei, hinter den SchülerInnen zu stehen und sie zu motivieren (vgl. I9_L5, 22ff.). Wenn die Lehrperson überzeugt von dem Projekt sei, könne sich dieses Gefühl der Sicherheit auf die SchülerInnen übertragen (vgl. ebd.). Unsicherheit bestehe laut einer weiteren Lehrperson auch nicht, wenn ein bereits bestehendes Projekt (wie beispielsweise der *Fairtrade*-Stand) von einer Schulklasse an eine andere weitergegeben werde. Die SchülerInnen seien dann dadurch bestärkt, dass Andere bereits vor ihnen in der Lage waren, das Projekt zu meistern (vgl. I3_L1, 175ff. & I2_S3, 218f.).

Unterschiede zwischen Schülern und Schülerinnen hinsichtlich des Handelns im Unterricht stellte nur eine Lehrperson (I6_L3, 154ff.) aktiv fest:

„Ich hab meistens das Gefühl, dass die Mädels die Aktiveren sind bei Projekten und die Burschen eher so die, die entweder gar nix tun oder die, die dann was tun wenn die Mädels sie einteilen. Also Burschen hab ich eher das Gefühl, wenn das Mädels sagt ‚Du machst jetzt des!‘, dann macht er des. Und die Mädels sind so die Aktiven und die Burschen sind die ausführenden Organe.“

Auf die Frage, worauf sie dies zurückführe, antwortete sie, dass sie es sich selbst mit der psychologischen Entwicklung der Jugendlichen erkläre (vgl. I6_L3, 160). An den anderen Schulen konnten hingegen keine Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern festgestellt werden. Dies ist jedoch größtenteils dadurch zu erklären, dass bei den analysierten Schulstandorten beinahe ausschließlich Schülerinnen die Schule besuchten (vgl. z.B. I1_S1, 265). Unabhängig vom Geschlecht könne man jedoch feststellen, dass gewisse SchülerInnen in der Praxis meist die Zuschauerrolle innehätten (vgl. I4_L2, 122ff.). Eine Schülerin erklärte sich dies durch die unterschiedlichen Eigenschaften jedes Menschen (vgl. I2_S4, 206f.). Hinsichtlich der Geschlechterunterschiede stellte ASBRAND (vgl. 2009: 223) die Hypothese auf, dass junge Frauen eher bereit seien, ihr Handeln an Idealen auszurichten. Diesbezüglich ist ein Zitat einer Schülerin, die zu ihrer etwaigen Unsicherheit zu Beginn der Übungsfirma befragt wurde, interessant.

„[...] So is das Leben a nun mal. Da kannst a ned sagen, wenn du eine Firmenidee hast, ob des wirklich angenommen wird oder ned. Ich glaub da muss man einfach den Mut dazu haben, dass ma zu neuen Sachen steht. Dass ma des, was einem wichtig is, einfach weitergibt und sich ned versteckt.“ (I8_S15, 182ff.)

Speziell der letzte Satz lässt darauf schließen, dass die Übungsfirma den ideologischen Werten der Schülerin entsprach und sie daher, trotz der Unsicherheit über die Folgen, zum engagierten Handeln bereit war. Ein Punkt, der in den Interviews ebenfalls häufiger angesprochen wurde und der das Engagement der SchülerInnen zu verstärken scheint, ist die soziale Dimension der konjunktiven Erfahrungsräume. So sei neben dem Inhalt des Projektes auch immer der soziale Aspekt ein Motivationsfaktor für die SchülerInnen (vgl. I3_L1, 193ff. & 214ff.). So erzählte eine Schülerin beispielsweise, dass die Übungsfirma als „gemeinsames Ding“ wahrgenommen wurde und der Spaß an der Sache dazu führte, dass sie sie auch in der Freizeit weiterführten (vgl. I8_S17, 187ff.). Ein anderes Projekt habe laut einer Schülerin positive Effekte auf die Klassengemeinschaft gehabt, da man gemeinsam etwas erreicht habe (vgl. I2_S4, 188ff.). Ein weiterer positiver Aspekt sei, dass die SchülerInnen ihre verschiedensten Fähigkeiten einbringen dürften. So könnten laut einer Lehrperson auch SchülerInnen, die im Regelunterricht als „schwach“ eingestuft werden, neue Facetten zeigen (vgl. I7_L4, 39ff.).

„[...] das is einfach das Schöne dann, wie man diese Menschen, mit denen man immer mit einem gewissen Blickwinkel arbeitet, wie man die dann einfach anders kennenlernt, wenn sie alle ihre Fähigkeiten einbringen können [...]“ (I3_L1, 117ff.)

8.3.3. Zur Bedeutung der Perspektiven- und Meinungspluralität

Mehrere Lehrpersonen verwiesen darauf, dass in ihrer schulischen Bildung für nachhaltige Entwicklung auch regelmäßig außerschulische AkteurInnen miteinbezogen worden seien. So wurden in den Interviews unter anderem Workshops von Südwind (vgl. z.B. I3_L1, 83f. & I6_L3, 18f.), von Experten vom Gemeinde- und Umweltverband (vgl. I4_L2, 75ff.) und von Weltläden (vgl. I6_L3, 46f.) genannt. Eine Lehrperson verwies darauf, wie wichtig es sei, externe AkteurInnen einzuladen, da somit den SchülerInnen neue Perspektiven und Zugänge geboten werden könnten (vgl. I10_L6, 79ff.). Von einer Schülerin wurde die Zusammenarbeit mit einem Weltladen im Zuge der Betreuung des *Fairtrade*-Standes als sehr motivierend beschrieben.

„[...] Da hat man sich schon als vollwertiges Mitglied gefühlt, also schon auf gleicher Ebene. Jeder interessiert sich dafür, also sind wir auch alle gleich. [...]“ (I2_S4, 128ff.)

Die Kooperation mit außerschulischen AkteurInnen bringt somit nicht nur den Vorteil der Perspektivenpluralität, sondern kann auch dazu führen, dass sich die SchülerInnen als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft wahrnehmen. Eine Lehrperson hielt diesbezüglich auch noch fest, dass die SchülerInnen durch die Inputs von außen erkennen würden, was zu bestimmten nachhaltigen Thematiken bereits gedacht wurde und darauf aufbauend eigene Ideen entwickeln könnten (vgl. I10_L6, 54ff.). Diese Inputs könnten laut der Lehrperson auch durch Medien wie etwa Filme hergestellt werden (vgl. ebd., 51ff.). Neben den Inputs von außerschulischen AkteurInnen und Medien kann jedoch auch auf die Vielzahl der Perspektiven, die bereits im Klassenraum vorhanden ist, zurückgegriffen werden. So erzählte die zuvor erwähnte Lehrperson etwa, dass sie versuche, den SchülerInnen auf Augenhöhe zu begegnen und sie regelmäßig bitte, persönliche Erfahrungen in den Unterricht einzubringen (vgl. ebd., 189ff.). Sie führte fort:

„Gelegentlich aber nicht zu oft erzähl ich auch über eigene Erfahrungen. Es macht kein gutes Bild, wenn man immer sagt ‚Schauts her ich komm heut mim Fahrrad! Das is nachhaltig!‘, aber hier und da kann man das schon sagen. Und ich glaub, wenn man solche Beispiele halt dann einfließen lässt und mit verschiedenen anderen Impulsen verknüpft, wie zum Beispiel Medien und Projekten, dann kann insgesamt Umwelterziehung ganz gut gelingen.“ (ebd., 191ff.)

Als Lehrperson solle man jedoch auch darauf achten, nicht zu viel von sich selbst zu erzählen, da dies bei den SchülerInnen auf Widerwillen stoße (vgl. ebd., 202f.). Idealerweise lassen sowohl die SchülerInnen als auch die Lehrpersonen gegenseitigen Erfahrungsaustausch zu und zeigen Respekt für die vorgetragenen Meinungen. So verwiesen beispielsweise mehrere SchülerInnen drauf, dass es ihnen sehr wichtig wäre, wenn ihre

Meinung im Schulunterricht akzeptiert werde. Eine Schülerin hob etwa eine Lehrperson positiv hervor, welche aufgeschlossen sei und die Meinungen und Erfahrungen der SchülerInnen aktiv in den Unterricht einbinde (vgl. I2_S4, 94ff.). Durch das Akzeptieren der Meinungen der SchülerInnen in Diskussionen zur Nachhaltigkeit werde der Unterricht interessanter und ergiebiger (vgl. ebd., 96ff.). Es gibt jedoch auch Situationen im Unterricht, wo die SchülerInnen das Gefühl haben, dass ihre Meinung nicht akzeptiert werde. So berichtete eine Schülerin über einen Vorfall im Englischunterricht:

„Da hama über Farming einen Artikel gelesen und ham dann einen Comment dazu schreiben müssen. Und i hab dann zum Beispiel geschrieben, dass i halt dafür bin, eben i komm a vom Bauernhof und i bin der Meinung, dass gescheiter is, regionale Produkte zu kaufen als jetzt Bio-Produkte von weiter her. Und sie hat mir halt darunter geschrieben, ‚Na des stimmt ned‘ [...]“ (I2_S3, 79ff.)

Die interviewte SchülerInnen-Gruppe schien die schulische Bildung für nachhaltige Entwicklung teilweise normativ wahrzunehmen. So formulierte eine andere Schülerin eine Erfahrung im Unterricht zur Nachhaltigkeit etwas überspitzt mit: „[...] Da kriegt man ein schlechtes Gewissen, wenn man atmet [...]“ (I2_S4, 69f.). Dies liege daran, dass im Unterricht manchmal das Gefühl vermittelt werde „[...] Wir sollten das und das vermeiden, das und das machen [...]“ (vgl. ebd., 74). Dass das Vorschreiben von Handlungsoptionen durch die Lehrperson keine Auswirkungen auf das private Handeln der SchülerInnen hätte, bekräftigte auch eine Schülerin einer anderen interviewten Gruppe:

„Ja, wenn nur die Lehrer sagen ‚Machts des so‘ und die Schüler sind ned dafür, dann geht das a ned, dann werden sie a sagen ‚Na dann lass mas bleiben‘. Also es is ein Miteinander.“ (I8_S17, 167ff.)

Das von der Schülerin beschriebene Miteinander erfordert auch ein neues Verständnis der LehrerInnen-Rolle. Darauf verwiesen sowohl die interviewten Lehrpersonen als auch die interviewten SchülerInnen-Gruppen.

8.4. Zur Rolle der Lehrperson in konjunktiven Erfahrungsräumen

Eine Lehrperson beschrieb ihre Rolle bei Unterrichtssequenzen, in denen das Handeln und die Erfahrungen der SchülerInnen im Vordergrund stehen, wie folgt:

„Also ja --- ich bin als Coach anwesend und steh ihnen zur Verfügung, wenn sie irgendwann fragen wollen. [...] Aber ich versuch mich nicht in die Gruppen einzuschalten, wenn sie das nicht brauchen, weil dann gibt's meistens mehr Dynamik. [...]“ (I10_L6, 106ff.)

Eine andere Lehrperson verwies ebenfalls darauf, dass sie sich nicht in den selbstständigen Lernprozess der SchülerInnen einmische, außer wenn es Probleme gebe (vgl. I3_L1, 131f.). Anstelle des aktiven Lenkens des Lernprozesses der SchülerInnen be-

gleitet die Lehrperson ihn somit. Nur wenn der Lernprozess der SchülerInnen wirklich in eine ganz falsche Richtung laufe, wäre ein kurzes Gegensteuern der Lehrperson angebracht (vgl. I6_L3, 91ff.). Wenn der eigenständige Lernprozess der SchülerInnen jedoch funktioniere, solle man jedoch auf keinen Fall eingreifen (vgl. I7_L4, 133f.). Dies führe laut der Lehrperson nämlich dazu, dass die SchülerInnen keine Eigenverantwortung entwickeln könnten und auch im späteren Leben von Hilfe abhängig wären (vgl. ebd.). Wenn die SchülerInnen jedoch schon in der Schule ein eigenverantwortliches, nachhaltiges Handeln an den Tag legen, würden sie dies auch im späteren Leben machen (vgl. ebd., 127f.). Die Rolle der Lehrperson sei daher die eines/einer BeobachterIn, der/die ein bisschen die Fäden ziehe (vgl. ebd., 126f. & I9_L5, 15ff.). Laut der zuletzt genannten Lehrperson sei es jedoch auch ihre Aufgabe, im Hintergrund das Vorgehen der SchülerInnen zu kontrollieren und zu hinterfragen, ohne dass dies von den SchülerInnen jedoch aktiv bemerkt werde (vgl. ebd.).

Die interviewten SchülerInnen beschrieben die von ihnen wahrgenommene Rolle der Lehrperson im schülerInnenzentrierten Unterricht ähnlich. So bezeichnete eine Schülerin ihre Lehrperson im Prozess des *Fairtrade*-Standes als Beobachter (vgl. I1_S2, 204f.). Die Lehrperson habe den SchülerInnen im Projekt keinerlei Vorgaben gegeben und habe auch nicht auf Dinge verwiesen, die ihrer Meinung nach nicht funktionieren würden (vgl. ebd., 209f.). In Momenten, in denen die SchülerInnen nicht weiterwussten, sei sie jedoch als Helfer und Unterstützer in Erscheinung getreten (vgl. ebd., 204f.). So beschrieb eine Schülerin eines anderen Schulstandortes den Prozess der Hilfeleistung der Lehrperson als sehr unkompliziert:

„Ja, wenn man halt Hilfe braucht, geht man hin und sagt ‚I kenn mi da ned aus‘ oder ‚Könnens ma bitte helfen‘.“ (I8_S17, 159f.)

Eine andere Schülerin verwies ebenfalls darauf, dass ihnen die Lehrperson immer Hilfe bei Problemen anbiete und sie generell zur Eigenständigkeit motiviere (vgl. I2_S3, 134ff.). Zwei interviewte LehrerInnen hielten fest, dass offene Lernphasen für Lehrpersonen zwar entspannt seien, man jedoch nicht glauben dürfe, dass sie mit keiner Arbeit verbunden wären (vgl. I7_L4, 129ff. & I10_L6, 89ff.). So sei eine gute Vorbereitung der Lernarrangements für einen effektiven Lernprozess der SchülerInnen essentiell (vgl. I10_L6, 89ff.). Dies führe für die Lehrperson daher zu mehr Aufwand im Vorfeld des Unterrichts.

8.5. Zum Lernprozess der SchülerInnen

Die SchülerInnen wurden in den Gruppeninterviews auch gebeten, ihren Lernprozess im handlungsorientierten, partizipativen Unterricht zu beschreiben und einzuschätzen. Dabei antwortete eine Schülerin des *Fairtrade*-Standes:

„Man lernt halt. Also es wird einem ned nur eingesagt, sondern man lernt wirklich fürs Leben und man merkt es sich halt besser und man kann dann andere Sachen genauso angehen, beziehungsweise besser. Was hat man falsch gemacht bei dem, was könnt i anders machen?“ (I1_S2, 187ff.)

Ihre Mitschülerin ergänzte, dass man durch die fehlende Hilfe von außen und die eigene Aktivität selbstständiger werde und daran wachse (vgl. I1_S1, 191f.). Konjunktive Erfahrungsräume wie der *Fairtrade*-Stand seien laut einer weiteren Schülerin eine gute Ergänzung zum traditionellen Unterricht (vgl. I2_S3, 183ff.). Anstatt nur passiv Wissen aufzunehmen, stehe die Selbstständigkeit im Vordergrund und man werde dadurch auch organisierter (vgl. ebd.). Die SchülerInnen-Gruppe, die eine Übungsfirma betrieb, merkte an, dass man in diesem Prozess fürs Leben lerne und der Motivationsfaktor daher nicht alleinig die Schulnoten wären (vgl. I8_S15, 142ff.). Dadurch, dass man das theoretische Wissen in der Praxis umsetzen könne, merke man es sich auch besser (vgl. I8_S17, 149ff.). So denke man bei der Beantwortung von Testaufgaben beispielsweise daran, wie man gewisse Dinge in der Praxis umgesetzt habe und könne es dadurch auch besser erklären (vgl. ebd.). Eine Schülerin kritisierte generell, dass im schulischen Rahmen häufig nicht der Lernprozess im Vordergrund stehe, sondern meist nur das Endprodukt auf seine Richtigkeit überprüft werde (vgl. I1_S1, 219ff.). Speziell bei der Bildung für nachhaltige Entwicklung handle es sich laut der Schülerin jedoch um eine Thematik, die als fortlaufender Prozess angesehen werden sollte (vgl. ebd., 278ff.). Deswegen forderte sie, dass man zum stets aktuellen Thema der Nachhaltigkeit auch durchgängig Projekte, vom Kindergarten bis zur SEK II, machen solle (vgl. ebd.).

Ein interessanter Gesprächsausschnitt ereignete sich im Interview mit der jüngsten SchülerInnen-Gruppe. Auf die Frage, wie ihnen der Unterricht draußen gefallen habe, bei dem sie Gemüse, Kräuter und Erdäpfel anbauten, antwortete ein Schüler, dass es toll war, weil Geographie ausgefallen sei und sie nichts lernen mussten (vgl. I5_S7, 144f.). Kurze Zeit später sagte er jedoch, dass man vielleicht doch etwas lernen konnte und dies etwa zu Hause im Garten anwenden könne. Als er zu seinem Meinungsumschwung befragt wurde, antwortete er:

„[...] ich meinte jetzt unterrichtshalber nichts, aber draußen kann man genauso viel lernen. [...] Und wenn man rausgeht, kann man halt auch mehr Erfahrungen sammeln.“ (I5_S7, 157ff.)

8.5.1. Zum Kompetenzerwerb der SchülerInnen

Die Lehrpersonen und SchülerInnen wurden auch befragt, ob ihrer Meinung nach in konjunktiven Erfahrungsräumen andere Kompetenzen erworben werden könnten als im traditionellen Regelunterricht. Eine Lehrperson vertrat die Meinung, dass ihre SchülerInnen im Zuge des Betriebens des *Fairtrade*-Standes lernten, Verantwortung zu übernehmen und zu organisieren (vgl. I3_L1, 149ff.). Projekte wie der *Fairtrade*-Stand oder die Übungsfirmen seien außerdem mit vielen öffentlichen Veranstaltungen verbunden. Dabei würden die SchülerInnen das freie Sprechen vor einem großen Publikum lernen, was im schulischen Rahmen nicht in diesem Ausmaß möglich wäre (vgl. I3_L1, 148f.). Durch das häufige Präsentieren ihrer Arbeit würden sie außerdem selbstbewusster werden (vgl. I3_L1, 141ff. & I9_L5, 42ff.). Dieses erworbene Selbstbewusstsein lässt sich auch in folgender Aussage einer Schülerin erkennen, in der sie darüber berichtet, wie wichtig es sei, den Nachhaltigkeitsgedanken über die Schule hinaus weiterzutragen:

„Und i denk mir, wens immer mehr Leut sind, die so denken, dass ma auch den Mut dazu nimmt, dass ma des weitergibt und sagt ‚He i hab die Idee, schaus dir an, es geht überhaupt ned schwer!‘ [...]“ (I8_S15, 198ff.)

Eine Lehrperson sprach diesbezüglich an, dass es bei den Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht nur um den Umgang mit Ressourcen wie Energie, Wasser usw. gehe, sondern dass auch Kompetenzen gefragt seien, die eine politische Partizipation ermöglichen würden (vgl. I10_L6, 172ff.). Dazu wurde in ihrer Schule ein ökосоziales Forum gegründet, in dem SchülerInnen die Möglichkeit hätten, ihre nachhaltigen, ökologischen oder sozialen Projekte einer breiten Öffentlichkeit zu präsentieren (vgl. I10_L6, 93ff.). So könnten die SchülerInnen ebenfalls Kompetenzen erwerben, die laut der Lehrperson notwendig seien, um den Hauptauftrag der Schule zu erfüllen:

„[...] Es is eigentlich unser Hauptauftrag, so wies in unserem Leitbild auch verankert ist, mündige Persönlichkeiten heranzubilden, die kritikfähig sind, entscheidungsfähig und zukunftsorientiert nachhaltig handeln können. [...]“ (I10_L6, 183ff.)

Ein abweichendes Verständnis von Kompetenzen hatte eine Lehrperson eines anderen Schulstandortes. Sie vertrat die Meinung, dass man in konjunktiven Erfahrungsräumen Kompetenzen erwerben könne, die im Regelunterricht auf der Strecke blieben (vgl. I6_L3, 100ff.). In ihrem Geographie- Wahlpflichtfach stelle sie Kompetenzen in den Vordergrund, „[...] die im Regelunterricht nicht so thematisiert oder besprochen werden können“ (ebd., 106ff.). Im Regelunterricht würden die SchülerInnen hingegen das Wissen erwerben, welches sie bei der Matura bräuchten (vgl. ebd., 100ff.).

8.6. Die Erweiterung von kommunikativem um konjunktives Wissen

Einen großen Teil der Interviews nahm die Frage ein, ob das Wissen und die Kompetenzen, die die SchülerInnen im schulischen Umfeld durch die Beschäftigung mit Nachhaltigkeit erwerben, auch einen Einfluss auf ihr privates Handeln hätten. Eine Lehrperson (I10_L6, 153ff.) schätzte den Zusammenhang zwischen dem kognitiven Wissen, dass für die Gesellschaft ein nachhaltiges Handeln wichtig wäre und dem tatsächlichen Verhalten der SchülerInnen folgendermaßen ein:

„Da sind grundsätzlich Welten dazwischen. ‚Das was im Lehrbuch steht, hat mit mir überhaupt nichts zu tun‘ am Anfang. Und da sind wirklich ganz, ganz kleine Schritte erforderlich, dass man aus diesem theoretischen Hintergrundwissen bis zur Handlungskompetenz kommt. [...] Und das ist dann schon ein ganz großer Erfolg, wenn man dann merkt, sie haben das jetzt so weit verinnerlicht, dass sie den Zusammenhang erkennen zwischen dem in der Ökologie [...] und letzten Endes dann wirklich das eigene Verhalten in Bezug auf irgendeinen Nachhaltigkeitsfaktor.“

Eine andere interviewte Lehrerin verwies darauf, dass man als Lehrperson nicht erwarten dürfe, dass die SchülerInnen ihr Handeln im privaten Umfeld augenblicklich veränderten, wenn ein bestimmtes Handeln im Unterricht thematisiert werde (vgl. I7_L4, 158ff.). Man solle keinen Druck auf sie ausüben und sie ihre eigenen Entscheidungen treffen lassen. Möglicherweise hätte das in der Schule Gelernte jedoch zu einem späteren Zeitpunkt einen Einfluss auf sie, wenn sie dazu reif wären (vgl. ebd.). Von einer weiteren Lehrperson wurde die Meinung vertreten, dass ein verändertes Denken erst einige Zeit später zu einem veränderten Handeln führe (vgl. I3_L1, 244ff.). So klappte laut ihr das Wissen und das nachhaltige Handeln der SchülerInnen in der Schulzeit doch sehr weit auseinander. Dies habe sich am Schulstandort unter anderem auch in einer von SchülerInnen durchgeführten Diplomarbeit zum Thema *Fairtrade* gezeigt. In einer Befragung gaben beinahe alle SchülerInnen an, dass *Fairtrade*-Produkte eine positive Entwicklung seien. Als sie anschließend jedoch befragt wurden, wie häufig sie *Fairtrade*-Produkte konsumieren, kam überwiegend die Antwort „fast nie“ (vgl. I3_L1, 233ff.). Die Lehrperson stellte die Diskrepanz zwischen dem Wissen über den Bedarf eines nachhaltigen Handelns und dem tatsächlichen Handeln jedoch auch bei sich selbst fest. So fahre sie täglich allein mit dem Auto in die Schule, obwohl sie auch mit dem Rad fahren könne (vgl. ebd., 241ff.). Irgendwo habe einfach jeder Mensch seine Grenzen der Bereitschaft für ein nachhaltiges Handeln (vgl. ebd.).

Daran anschließend ist die Meinung einer interviewten Schülerin interessant. Sie hielt fest, dass sich an ihrem Schulstandort beispielsweise keiner für die Mülltrennung interessiere (vgl. I1_S1, 32ff.). Dies habe folgende Auswirkungen auf sie:

„In der Schule bemühe ich mich halt auch immer wieder, aber wenns dann keiner macht, dann denk ich mir halt auch manchmal, warum sollt ichs machen.“ (I1_S1, 104ff.)

Ihre Mitschülerin stellte hinsichtlich der Problematik, dass man sich viel von seinem Umfeld beeinflussen lasse, fest, dass man mehr auf sich selbst schauen und die Verantwortung nicht zu den anderen schieben solle (vgl. I1_S2, 274ff.). Dass man sich hinsichtlich eines nicht-nachhaltigen Handelns leicht von seinem Umfeld beeinflussen lasse, stellten auch SchülerInnen in einem anderen Gruppeninterview fest. So sei es etwa schwer, das Umfeld zu Hause von einem nachhaltigen Handeln zu überzeugen (vgl. I11_S22, 172ff.). Obwohl die SchülerInnen häufig selbst nachhaltigere Handlungsoptionen kennen würden, verzichteten sie häufig auf deren Umsetzung und passen sich an ihr Umfeld an (vgl. ebd. & I11_S19, 182ff.). So gestand eine Schülerin beispielsweise:

„[...] Oft denk ich mir dann schon ‚So wäre es besser, wenn ichs so mache‘, aber oft is dann halt a schwer. Man geht halt dann a irgendwie gegen den Trend oft und dann will mans irgendwie ned so machen, weil die anderen Leut tuns halt a ned.“ (ebd.)

Eine interviewte Lehrperson berichtete außerdem, dass SchülerInnen häufig als Argument gegen einen nachhaltigen Konsum auf die höheren Preise verwiesen (vgl. I3_L1, 259ff.). Dieses Argument sei für Lehrpersonen beispielsweise bei billiger Kleidung schwer zu entkräften, da man als Erwachsener finanziell einfach mehr Möglichkeiten habe (vgl. ebd.). Das eigentliche Problem sei laut der Lehrperson daher, dass es so billige Kleidung gebe, welche speziell auf junge Mädchen eine verlockende Wirkung habe (vgl. ebd.). Eine andere Lehrperson vertrat hingegen die Meinung, dass man das spätere Konsumverhalten der SchülerInnen schon beeinflussen könne. So mache sie beispielsweise Bewusstseinsbildung, in dem sie im Geographie-Unterricht bei der Thematisierung des tropischen Regenwaldes darauf hinweise, was für Auswirkungen es habe, wenn Leute in Österreich ihre Gartenmöbel aus Edelhölzern wie etwa Teakholz kaufen (vgl. I4_L2, 176ff.). Dies könne einen Einfluss auf spätere Kaufentscheidungen der SchülerInnen haben, da sie dabei möglicherweise an das in der Schule Gehörte denken. Dass sich ihre SchülerInnen teilweise ihrer Verantwortung als KonsumentInnen bewusst sind, lässt eine Gesprächssituation aus dem SchülerInnen-Interview erkennen:

„[...] wenn alle jetzt nur mehr Fairtrade kaufen würden, dann würden die Nicht-Fairtrade halt aufgeben müssen sozusagen, weils keiner mehr kauft und sie keinen Gewinn mehr machen würden. [...] Und wenn die Leute es nicht mehr kaufen, dann machen sies ja auch nicht mehr. Also wir beeinflussen das schon!“ (I5_S7, 95ff.)

Die interviewten SchülerInnen eines anderen Schulstandortes waren ebenfalls der Meinung, dass sie als einzelne KonsumentInnen etwas bewegen könnten (vgl. I8, 24ff.).

Eine Schülerin hielt dabei fest, dass Menschen häufig denken würden, alleine nichts verändern zu können, wenn sie jedoch bei sich selbst mit der Veränderung begännen, könnten sie dadurch auch andere dazu motivieren (vgl. I8_S14, 32f.). Bei einer anderen interviewten SchülerInnen-Gruppe entstand eine regelrechte Diskussion, ob die KonsumentInnen oder die ProduzentInnen an Problemen wie etwa der Massentierhaltung Schuld seien (vgl. I11, 24ff.). So waren drei der vier interviewten Schülerinnen der Meinung, dass die KonsumentInnen verantwortlich seien, da sie mit ihren Einkäufen entschieden, was produziert werde (vgl. ebd.) Von der letzten Schülerin wurde hingegen die Meinung vertreten, dass man als KonsumentIn beim Einkauf manchmal aufgrund seiner finanziellen Situation gezwungen sei, auf die billigeren Produkte zurückzugreifen (vgl. I11_S20, 24ff. & 38f.). Letztendlich einigte sich die Gruppe darauf, dass es ein Kreislauf sei und alle Menschen mitverantwortlich seien (vgl. I11, 40f.).

8.6.1. Die Bedeutung der Reflexion für ein verändertes Handeln

Mehrere der interviewten Lehrpersonen verwiesen auf die Bedeutung von reflexiven Phasen im Unterricht. So könne laut einer Lehrperson ein Umdenken und reflektiertes Handeln nur von innen heraus geschehen (vgl. I3_L1, 296ff.). Im Unterricht sind daher Situationen herzustellen, in denen die SchülerInnen über ihre persönlichen Handlungsoptionen reflektieren. Eine Lehrperson lässt beispielsweise regelmäßig in Gruppen über bestimmte Aspekte der Nachhaltigkeit wie etwa Mobilität, Energie, Ernährung, Kosmetik oder Kleidung durch die Frage „Was kann ich tun?“ reflektieren (vgl. I10_L6, 30ff.). Ziel sei es dabei, dass man vom Lehrbuchwissen wegkomme und die SchülerInnen konkrete Handlungsoptionen in bestimmten Bereichen erkennen.

„[...] Weil da sehr deutlich wird, [...] ob sie das jetzt tatsächlich auf sich selber beziehen, also ob sie wirklich von dem Allgemeinen ‚man könnte oder man sollte‘ soweit kommen, dass sie sagen, ‚ja also ich kann das und das tun‘. [...]“ (I10_L6, 139ff.)

Bei mit den SchülerInnen durchgeführten Projekten sei es laut einer anderen Lehrperson auch immer wichtig, im Nachhinein über die Folgen des Handelns zu reflektieren (vgl. I6_L3, 166ff.). Auch nach Workshops frage sie die SchülerInnen stets ein paar Wochen danach, ob die Infos und Erfahrungen Wirkung auf sie gezeigt und ob sie nun tatsächlich etwas an ihrem Verhalten verändert hätten (vgl. ebd.). Eine andere Lehrperson versuche in ihrem GWK- Unterricht, bei Thematiken der Nachhaltigkeit stets einen Bezug zum eigenen Leben der SchülerInnen herzustellen (vgl. I3_L1, 223ff.). Sie gestand sich jedoch auch ein, dass Reflexion bei ihr im Unterricht zu kurz komme (vgl. ebd.).

8.6.2. Veränderungen im Handeln der SchülerInnen

Die SchülerInnen wurden im Interview gefragt, ob sich ihr Handeln im privaten Umfeld durch die schulische Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit in irgendeiner Weise verändert habe. Jene SchülerInnen-Gruppe, die sich durch den *Fairtrade*-Stand mit der Nachhaltigkeit des Handels auseinandergesetzt hatte, gab an, durch die schulischen Erfahrungen privat nicht vermehrt *Fairtrade*-Produkte zu kaufen (vgl. I1_S2, 323ff. & I2_S4, 19f.). Beim Einkauf achte man jedoch schon auf die Herkunft und Qualität der Produkte, dies liege jedoch nicht ausschließlich an der Schulbildung, sondern auch an der Erziehung am Bauernhof (vgl. I1, 332ff. & I2_S4, 47ff.). In der jüngsten SchülerInnen-Gruppe, die sich in einem Workshop mit *Fairtrade* auseinandersetzte, vertraten die SchülerInnen die Meinung, dass sie als ältere KonsumentInnen bestimmt *Fairtrade*-Produkte kaufen würden (vgl. I5, 77ff.). Gründe, die laut den SchülerInnen dafürsprächen, reichten vom Fairnessgedanken über den guten Lohn für die ProduzentInnen bis hin zur Gesundheit (vgl. I5_S7, 70f. & 81f., I5, 83ff.). Teilweise schienen die Kinder auch ihre Eltern vom Kauf von *Fairtrade*-Produkten überzeugen zu wollen. So erzählte eine Lehrerin eine Anekdote von einem ihrer Schüler, der in der Schule stolz berichtete, dass er sich im Supermarkt beim Einkauf mit seinen Eltern einen *Fairtrade*-Multivitaminsaft ausgesucht habe (vgl. I4_L2, 132ff.).

„[...] Wie gesagt, es is doch im Bewusstsein der Kinder dann irgendwo was da, es bleibt was da. --
- Wenn sie auch nicht so richtig alles umsetzen und ständig nur mehr solche Dinge kaufen, aber hier und da wirds vielleicht einmal dabei sein und die Kinder denken sich ‚Ah, des hama auch gehört in der Schule und des is ned schlecht, wenn man da sowas kauft einmal‘.“ (ebd., 144ff.)

Die Erfahrungen in der Übungsfirma hätten laut einer anderen Schülerin ebenfalls dazu geführt, dass man beim Einkauf mehr auf Regionalität und Saisonalität achte (vgl. I8_S17, 216). Zusätzlich mache man sich durch den in der Schule installierten „Gib-und-nimm-Tisch“ auch Gedanken über die Lebensdauer von Produkten (vgl. I8, 220ff.). So solle man laut den SchülerInnen Gegenstände und Sachen längstmöglich benutzen und sie weiterschicken, tauschen oder für einen guten Zweck spenden, wenn man sie nicht mehr brauche (vgl. ebd.). Laut einer Schülerin desselben Schulstandortes würden die schulischen Erfahrungen zum Thema Nachhaltigkeit allerdings häufig nicht gleich ihr Handeln verändern (vgl. I8_S15, 104ff.). Wenn sie später einen eigenen Haushalt habe, könne sie sich jedoch gut vorstellen, dass sie das Wissen zu diesem späteren Zeitpunkt anwende (vgl. ebd.). Zwei Lehrpersonen verwiesen zusätzlich darauf, dass man mit nachhaltigen Thematiken nie alle SchülerInnen erreichen werde (vgl. I6_L3, 200f.).

& I10_L6, 147ff.). Bei manchen sehe man die Auswirkungen als Lehrperson jedoch bereits im schulischen Rahmen. So erzählte eine Lehrperson, dass sie mit ihren SchülerInnen beim Projekt „Weihnachten im Schuhkarton“ thematisiert habe, dass Plastiksackerl die Umwelt belasteten. Als die Lehrperson etwas später mit ihren SchülerInnen einen Einkauf erledigte, hätten viele der Jugendlichen extra Papiersackerl von zu Hause mitgenommen um keine Plastiksackerl kaufen zu müssen (vgl. I6_L3, 189ff.). Eine Schülerin eines anderen Schulstandortes erzählte außerdem, dass sie es sich in der Schule angewöhnt habe, auf Glas- anstelle von Plastikflaschen zurückzugreifen (vgl. I11_S20, 167f.). An der selben Schule habe das Installieren von Fahrgemeinschaften laut einer anderen Schülerin auch dazu geführt, dass man sich mehr Gedanken über den Autoverkehr mache (vgl. I11_S21, 193ff.). So achte sie speziell darauf, dass das Auto bei Fahrten, wenn es möglich ist, immer voll besetzt sei (vgl. ebd.).

Von einer Lehrperson wurde die Hoffnung geäußert, dass die SchülerInnen bei gewissen Thematiken der Nachhaltigkeit einen Einfluss auf ihre Eltern haben könnten (vgl. I4_L2, 187ff.). So nannte sie als Beispiel, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Eltern beim Einkauf zu mehr Regionalität und Saisonalität erziehen könnten (vgl. ebd.). Dass man zu Hause Aufklärung darüber betreiben könne, welche Möglichkeiten eines nachhaltigen Lebensstils es gebe, berichtete auch eine Schülerin (vgl. I2_S4, 20ff.). Bei ihr zu Hause werde es jedoch nicht angenommen, da ihre Familie beispielsweise hinsichtlich des Einkaufs von *Fairtrade*-Produkten die Meinung vertritt, dass den heimischen Bauern auch nicht geholfen werde (vgl. ebd., 259ff.). Positivere Erfahrungen beim Informieren der Eltern machte hingegen eine andere SchülerInnen-Gruppe. Da die Eltern in manchen Bereichen nicht wüssten, wie man nachhaltig handle, könne man sie durch das in der Schule erworbene Wissen und die Erfahrungen beeinflussen (vgl. I8_S14, 64ff. & I8, 82ff.). So werde eine Schülerin von ihrer Mutter häufig um Rat gefragt, welche Produkte ökologisch abbaubar seien (vgl. I8_S17, 75ff.). Außerdem achte sie darauf, dass ihre Mutter beim Einkaufen regionale Produkte kaufe (vgl. ebd., 86f.).

Dies sind die Erkenntnisse, die im Zuge der qualitativen Interviews gewonnen werden konnten. Im folgenden Abschnitt der Arbeit werden sie nun analysiert und mit der theoretischen Grundlage verglichen.

9. Diskussion der Ergebnisse

Sowohl im theoretischen Teil der Arbeit (6.1.1.) als auch in den qualitativen Interviews wurde die Bedeutung des Vorwissens der SchülerInnen für einen GWK- Unterricht, der sich mit Nachhaltigkeit auseinandersetzt, thematisiert. Empfehlenswert ist laut den interviewten Lehrpersonen und den fachdidaktischen Erkenntnissen, in Eingangsphasen die Einstellungen der SchülerInnen ersichtlich zu machen, sodass an diese individuell angeknüpft werden kann. Die Lehrperson ist folglich für die Konzeption der Lernarrangements zuständig, welche die SchülerInnen dazu anregen sollen, ihr Vorwissen im schulischen Rahmen umzustrukturieren und zu erweitern. Dies sind Erkenntnisse, die auch durch die in der Arbeit beschriebenen Lerntheorien (4.2.) gestützt werden können.

Prinzipiell sollten sich Lehrpersonen im Klaren darüber sein, dass das im GWK- Lehrplan der SEK II von den SchülerInnen geforderte „[...] Verantwortungsbewusstsein für die gesamte Erde [...]“ (BM:BWK 2004: 4) nicht alleinig durch die Schule beeinflusst wird. In den Interviews wurde beispielsweise ersichtlich, welchen großen Einfluss die Erziehung und das frühkindliche Umfeld auf das spätere nachhaltige Handeln der SchülerInnen haben. Die in der Theorie als bedeutend wahrgenommenen Einflussfaktoren „FreundInnen“ und „Medien“ wurden in der empirischen Studie hingegen nicht wirklich erwähnt. Letztendlich habe jedoch auch die Schule in der Einschätzung der interviewten SchülerInnen und Lehrpersonen einen großen Einfluss auf das Handeln der SchülerInnen. Wenn Nachhaltigkeitsaspekte am Schulstandort präsent sind, scheinen sich die SchülerInnen automatisch auch vermehrt mit der Thematik zu beschäftigen.

Wie die Analyse der Lehrpläne der Geographie- und Wirtschaftskunde gezeigt hat, zielen viele der darin geforderten Kompetenzen auf ein verändertes, reflektiertes (und nachhaltiges) Handeln der SchülerInnen ab. Zusätzlich fordert der Grundsatzterlass „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ von allen Schulfächern, Aspekte der Nachhaltigkeit in den Unterricht miteinzubeziehen. Den interviewten Lehrpersonen war dies bewusst, sie argumentierten zum Teil jedoch, dass die neue Zentralmatura die Beschäftigung mit Nachhaltigkeit im Schulunterricht erschwere. Da man gewisse Themenpools durchbringen müsse, fehle laut manchen Lehrpersonen für projektartigen Unterricht einfach die Zeit. Diesem Argument kann man erwidern, dass die SchülerInnen in einem projektartigen Unterricht ebenfalls (wenn nicht sogar besser) jene Kompetenzen erwerben, die bei der standardisierten Reife- und Diplomprüfung gefordert werden.

Generell erweckten die Interviews und die analysierten ÖKOLOG-Berichte der verschiedenen Schulstandorte den Eindruck, dass während der Bildungsdekade zwischen 2005 und 2014 aufgrund der verstärkten Förderungen mehr Projekte zu Nachhaltigkeitsthematiken durchgeführt wurden, als dies gegenwärtig der Fall ist.

Die derzeitige, in den Interviews angesprochene, Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde an den verschiedenen Schulstandorten größtenteils durch handlungsorientierten Unterricht umgesetzt. So forderte beispielsweise der im Zuge des GWK-Unterricht initiierte *Fairtrade*-Stand von den SchülerInnen Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Wendet man die von GROBBAUER festgehaltenen Qualitätskriterien (vgl. 2011: 6) für schulischen Projektunterricht (siehe Punkt 6.2.2.) an, ist hinsichtlich des *Fairtrade*-Standes positiv festzuhalten, dass das Projekt auf einen echten Bedarf reagierte. Durch den Stand wurde es den SchülerInnen des Schulstandortes ermöglicht, fair gehandelte Produkte zu kaufen. Negativ anzumerken ist jedoch, dass das von den SchülerInnen geforderte Engagement zum größten Teil außerhalb des GWK-Unterrichts stattfand. Dadurch verringerte sich laut den InterviewpartnerInnen auch das Interesse der SchülerInnen an der direkten Partizipation. Projekte, die sich an einem anderen Schulstandort direkt im Zuge des GWK-Unterrichts vollzogen, waren der Anbau von Gemüse und Kräutern im Schulgarten und ein zu Kakao und *Fairtrade* durchgeführter Workshop. Der Workshop vermittelte durch verschiedene Stationen größtenteils Wissensinhalte, die verschiedenen Erfahrungen (wie beispielsweise das selbstständige Herstellen von Schokolade) veränderten laut den SchülerInnen jedoch teilweise ihre Wahrnehmung von Schokolade. Zusätzlich stand beim durchgeführten Anbau von Gemüse und Kräutern gänzlich das Handeln der SchülerInnen im Vordergrund.

Die an einem wiederum anderen Schulstandort durchgeführte Übungsfirma, welche nicht im Zuge des GWK-Unterrichts stattfand, kann als Inbegriff eines konjunktiven Erfahrungsraumes angesehen werden. Die SchülerInnen erhielten die Freiheit, eigenständig eine Firma zu führen, in welcher ihnen eine Vielzahl von lebensnahen Erfahrungen ermöglicht wurde. Laut ihrer Einschätzung zogen sie dabei bei Entscheidungen stets Überlegungen zur Nachhaltigkeit mit ein. Die Frage, ob und wie eine derartige Übungsfirma im GWK-Unterricht umgesetzt werden könnte, sprengt den Rahmen dieser Diplomarbeit. Sicher ist jedoch, dass im GWK-Unterricht ebenfalls lebensnahe Situationen hergestellt werden können. In diesen sollte ebenfalls die Partizipation der SchülerInnen gefördert werden.

Obwohl vier der fünf analysierten Schulstandorte Teil des ÖKOLOG-Netzwerkes waren, schienen die SchülerInnen nicht in viele Bereiche der Schule partizipativ miteingebunden zu werden. Manche Lehrpersonen erwähnten in den Interviews zwar einige Bereiche, für die die SchülerInnen zuständig seien (am häufigsten wurde hierbei die Mülltrennung genannt), von den SchülerInnen wurden diese Einschätzungen jedoch größtenteils nicht geteilt. Es scheint, dass hinsichtlich der direkten Partizipation der SchülerInnen am Schulstandort noch mehr Potenzial vorhanden wäre. So merkten auch einige der interviewten SchülerInnen an, dass es in ihrem Unterricht, der sich mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung beschäftigt, wenig Möglichkeiten gebe, eigene Ideen zu entwickeln und umzusetzen (8.3.1.). Durch die Gespräche mit den Lehrpersonen liegt die Annahme nahe, dass den SchülerInnen aus unterschiedlichen Gründen häufig keine Kreativität und Eigeninitiative zugetraut wird. So wurde etwa mehrfach auf das Alter der SchülerInnen verwiesen und die Meinung vertreten, dass sie in so jungen Jahren noch gar nicht in der Lage seien, selbst Ideen zu entwickeln. Einige Lehrpersonen erkannten jedoch auch, dass für das angestrebte selbstbestimmte Handeln der SchülerInnen, ein kontinuierlicher Lernprozess notwendig ist. Wird den SchülerInnen jedoch nicht bereits in jungen Jahren Handlungsmacht zugestanden, kann dies dazu führen, dass sie sich selbst auch im höheren Alter keine Eigenverantwortung zutrauen. So teilte eine interviewte Schülerin einer 12. Schulstufe etwa die Annahme, dass man sich erst in höheren Jahrgängen aktiv in den Unterricht einbringen könne. Eine Mitschülerin ergänzte, dass sich die Lehrperson einfach besser auskenne und daher für den Unterrichtsverlauf zuständig sei. Vereinzelt SchülerInnen ließen somit Unsicherheit erkennen, da sie im schulischen Rahmen scheinbar keine Verantwortung übernehmen durften. Eine interviewte Lehrperson der Sekundarstufe II verwies ebenfalls darauf, dass manche SchülerInnen Angst hätten, im Unterricht aktiv Schritte zu setzen und dass sie sich eigenes Handeln in dem Alter noch nicht zutrauen würden (8.3.2.). Sie als Lehrperson müsse daher häufig unterstützend eingreifen. Dies kann jedoch in einem Teufelskreis enden. Wenn Lehrpersonen bei Anzeichen von Unsicherheit automatisch eingreifen, erlernen die SchülerInnen keine Selbstständigkeit und werden sich zwangsläufig auf Hilfeleistungen von außen verlassen. Als Lehrperson sollte man den SchülerInnen daher in solchen Unterrichtssituationen genügend Zeit für die Entwicklung eines Verantwortungsbewusstseins geben, ihnen dabei begleitend zur Seite stehen und ihnen motivierend zusprechen, dass sie zu einem eigenverantwortlichen Handeln in der Lage sind.

Ein Positivbeispiel dürfte diesbezüglich die, in den Gesprächen erwähnte, Übungsfirma gewesen sein. Laut den SchülerInnen wurde ihnen in diesem schulischen Erfahrungsraum der Mut zugesprochen, neue Dinge auszuprobieren und zu ihren Überzeugungen zu stehen. Zusätzlich schien die soziale Dimension des Projektes ebenfalls ein Motivationsfaktor für das selbstständige Handeln der SchülerInnen gewesen zu sein. Dieses führte auch dazu, dass die SchülerInnen teilweise freiwillig in ihrer Freizeit weiterarbeiteten und selbstständig Messen suchten, bei denen sie ihre Produkte verkaufen konnten.

Beim analysierten *Fairtrade*-Stand arbeiteten die SchülerInnen wiederum sehr eng mit einem außerschulischen Weltladen zusammen. In den Interviews wurde somit auch über das Einbeziehen von außerschulischen AkteurInnen in die Bildung für nachhaltige Entwicklung gesprochen (8.3.3.). Dieses sei laut manchen Lehrpersonen wichtig, um den SchülerInnen neue Perspektiven und Erfahrungen zu ermöglichen. Im theoretischen Teil der Arbeit wurde außerdem festgehalten, dass konjunktive Erfahrungsräume eine Verbindung zwischen der Schule und der Gesellschaft schaffen könnten. Im Falle des *Fairtrade*-Standes lernten die SchülerInnen beispielsweise durch ihren Vertrieb, Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen und erkannten, dass ihr Handeln Auswirkungen haben kann. Zusätzlich sei es in der BNE enorm wichtig, die Meinung der SchülerInnen zu respektieren. Mehrmals sprachen SchülerInnen in den Interviews an, wie sehr es ihnen widerstrebe, wenn ihre Meinung im Unterricht nicht akzeptiert werde. Speziell bei der Thematisierung von Nachhaltigkeit schien ein von den SchülerInnen als normativ wahrgenommener Unterricht keine Auswirkungen auf ihr Handeln zu haben. Dies wurde durch folgende Aussage einer Schülerin verdeutlicht: „Ja, wenn nur die Lehrer sagen ‚Machts des so‘ und die Schüler sind ned dafür, dann geht das a ned, dann werden sie a sagen ‚Na dann lass mas bleiben‘. Also es is ein Miteinander“ (I8_S17, 167ff.). Den interviewten SchülerInnen war ein gegenseitiger Respekt von Meinungen sehr wichtig - ein Vorschreiben von Handlungsoptionen durch die Lehrperson ist daher kontraproduktiv. Die interviewten Lehrpersonen schienen sich selbst jedoch ohnehin im schülerInnenzentrierten Unterricht der BNE größtenteils als Coaches wahrzunehmen, die den Arbeitsprozess der SchülerInnen ausschließlich begleiten (8.4.). Wichtig sei es dabei laut den Lehrpersonen, sich nicht selbst in den Lernprozess der SchülerInnen einzubringen, sondern darauf zu warten, dass die SchülerInnen nach Hilfe fragen. Somit könnten die SchülerInnen eher Eigenverantwortung erlernen. Sollte man als Lehrperson jedoch merken, dass die Aktivität der SchülerInnen in eine gänzlich falsche Richtung

verläuft, könne man laut einer Lehrperson durch gezieltes Hinterfragen die SchülerInnen dies selbst erkennen lassen. Diese Technik kann in der Tradition Sokrates' Mäeutik angesehen werden, bei welcher Schüler durch Fragestellungen zum eigenständigen Erkenntnisgewinn geführt wurden. Spricht die Lehrperson hingegen im Vorfeld Dinge an, die nicht funktionieren werden, wird den SchülerInnen die Möglichkeit genommen, Fehler zu machen. Fehler gehören beim Lernprozess jedoch dazu, da die SchülerInnen dadurch merken, was sie beim nächsten Mal besser machen können. So sei der Lernprozess beispielsweise auch laut den Erkenntnissen des phänomenologischen Ansatzes besonders ergiebig, wenn eigene Lösungswege gefunden werden.

In der Einschätzung der interviewten Lehrpersonen würden konjunktive Erfahrungsräume in der BNE auch zu mehr Selbstständigkeit bei den SchülerInnen führen. Sowohl beim *Fairtrade*-Stand als auch bei den Übungsfirmen mussten die SchülerInnen häufig ihre Projekte der Öffentlichkeit präsentieren. Dies führte laut den Lehrpersonen dazu, dass sich die SchülerInnen sowohl im freien Sprechen als auch im Argumentieren verbessern konnten. Zusätzlich führten die Auftritte vor fremdem Publikum zu mehr Selbstbewusstsein. Dies sind Kompetenzen, die für eine Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen von Vorteil sind. Insbesondere die Argumentationskompetenz (welche auch im theoretischen Teil dieser Arbeit thematisiert wurde) kann helfen, andere Menschen von bestimmten Aspekten eines nachhaltigen Handels zu überzeugen. Eine Lehrperson hielt in den Interviews etwa fest, dass es bei der Thematik der Nachhaltigkeit nicht nur um den Umgang mit bestimmten Ressourcen ginge, sondern auch darum, wie man politisch partizipiere. Speziell wenn man sich in einer größeren Menge von Leuten Gehör verschaffen möchte, sind Argumentationskompetenzen unumgänglich. Insbesondere dafür wurde am erwähnten Schulstandort ein ökosoziales Forum gegründet, in dem SchülerInnen über ihre nachhaltigen Projekte berichten. An den anderen vier Schulstandorten schienen politisch-partizipative Kompetenzen der SchülerInnen hingegen nicht im Zentrum des Interesses zu stehen. Inwiefern die SchülerInnen in den schulischen, konjunktiven Erfahrungsräumen, zusätzlich die in der Theorie als bedeutend dargestellten Planungs- und Gestaltungskompetenzen (8.5.1.) erwerben konnten, konnte durch die qualitativen Interviews nicht eruiert werden. Viele Erkenntnisse wurden hingegen zum veränderten Handeln der SchülerInnen gewonnen (8.6.). So ging ein großer Abschnitt der Interviews der Frage nach, ob die schulische Beschäftigung mit Nachhaltigkeit einen Einfluss auf das private Handeln der SchülerInnen haben könne.

Die meisten der interviewten Lehrpersonen vertraten die Meinung, dass es ein weiter Weg vom kommunikativen bis hin zum konjunktiven, handlungsleitenden Wissen der SchülerInnen sei. Diese Beobachtungen stimmen somit mit APPLIS` (vgl. 2012: 74) Einschätzung überein, dass Wissen über Umweltprobleme nicht linear mit einer Veränderung des Verhaltens einhergehe. Die Veränderung des Handelns könne sich aber laut mehreren interviewten Lehrpersonen und SchülerInnen zu einem späteren Zeitpunkt im Leben der SchülerInnen vollziehen. So schienen sich mehrere SchülerInnen beispielsweise noch nicht als vollwertige KonsumentInnen wahrzunehmen und verwiesen darauf, dass sie im Erwachsenenalter mit einem größeren finanziellen Budget möglicherweise anders handeln werden. Die höheren Preise nachhaltiger Konsumgüter waren in den Interviews eine wiederkehrende Thematik und scheinen somit eines der Hauptargumente für die Verteidigung eines nicht-nachhaltigen Handelns zu sein. So diskutierte eine SchülerInnen-Gruppe beispielsweise darüber, ob KonsumentInnen oder ProduzentInnen Schuld an Problemen wie der Massentierhaltung seien. Eine Schülerin vertrat dabei die Meinung, dass manche Menschen aufgrund ihrer finanziellen Situation nicht auf teurere Produkte zurückgreifen könnten. Daraufhin wurde sie von ihren MitschülerInnen regelrecht zurechtgewiesen, dass es die Pflicht der KonsumentInnen sei, auf die Nachhaltigkeit der Produkte zu achten, da sie mit ihrem Einkauf entschieden, was produziert werde. Die Diskussion zeigte, dass sich die SchülerInnen offensichtlich Gedanken über die Nachhaltigkeit ihres Konsumverhaltens machen, vernachlässigt wurde im Gespräch jedoch gänzlich, dass auch die Politik in die Preisbildung von Produkten eingreifen könnte. Die SchülerInnen verließen sich bei ihrer Argumentation gänzlich auf die Verantwortung der KonsumentInnen, welche mit ihrer individuellen Ideologie somit alleinig für die Nachhaltigkeit einer Gesellschaft zuständig wären. Wenn man hingegen im Sinne der ökologischen Ökonomie argumentiert, müsste die Politik in die Preisbildung am Markt eingreifen, sodass Umweltschäden in dieser Berücksichtigung finden. Appelliert man hingegen ausschließlich an das Verantwortungsbewusstsein des Einzelnen/ der Einzelnen, kann dies Ohnmachtserfahrungen nach sich ziehen. So berichteten etwa mehrere SchülerInnen in den Interviews, dass sie hinsichtlich eines nachhaltigen Handelns mit dem Einfluss ihres Umfelds zu kämpfen hätten. Sowohl die MitschülerInnen als auch die Verwandten zu Hause würden häufig Dinge anders machen und man passe sich meist daran an, obwohl man wisse, wie man gewisse Prozesse nachhaltiger gestalten könnte. Eine Schülerin vertrat etwa die Meinung, dass man mit einem nach-

haltigen Handeln häufig gegen den Trend gehe. Die Schule sollte somit auch ein Ort sein, an dem die SchülerInnen Selbstbewusstsein erwerben, um in weiterer Folge zu ihren Überzeugungen stehen zu können. Zusätzlich wurde in den Gesprächen von den interviewten Lehrpersonen die Bedeutung von reflexiven Unterrichtsphasen hervorgehoben. Dabei sei es wichtig, dass die SchülerInnen über eigene, konkrete Handlungsoptionen reflektieren können, sodass ein verändertes, nachhaltiges Handeln von innen heraus entsteht (8.6.1). Dieses in der Bildung für nachhaltige Entwicklung geforderte reflektierte Handeln der SchülerInnen scheint jedoch auch durch konjunktive Erfahrungsräume nur schwer zu erreichen zu sein.

So gaben die SchülerInnen, die sich im Zuge des *Fairtrade*-Standes mit einem nachhaltigen Handel beschäftigten, etwa an, dass sie beim privaten Einkauf nicht vermehrt auf *Fairtrade*-Produkte zurückgreifen würden (8.6.2.). Der konjunktive Erfahrungsraum schien aber teilweise schon einen Einfluss auf ihr Einkaufsverhalten zu haben, indem sie dabei vermehrt auf Regionalität und Saisonalität achteten. Inwiefern diese Veränderung ausschließlich auf den Erfahrungsraum bzw. die schulische BNE zurückzuführen ist, kann jedoch nicht klar bestimmt werden. Die SchülerInnen der 5.Schulstufe, welche sich im Zuge eines Workshops mit *Fairtrade* beschäftigten, gaben hingegen an, in Zukunft diese Produkte konsumieren zu wollen. Die Gründe, die sie dafür nannten (u.a. fairer Lohn für ProduzentInnen) schienen durch den Schulunterricht in ihr kommunikatives Wissen übergegangen zu sein. Es liegt jedoch die Annahme nahe, dass es sich um eine reine Reproduktion der im Unterricht vermittelten Vorteile von *Fairtrade*-Produkten handelte. Dieses kommunikative Wissen würde dann den Erkenntnissen von WETTSTÄDT und ASBRAND (vgl. 2014: 6) folgend, nur in den seltensten Fällen handlungsleitend werden. Was die Unterrichtsangebote laut der Gespräche jedoch bewirkten, war, dass die SchülerInnen zu Hause teilweise das Handeln ihrer Eltern beeinflussen wollten. Die schulische Bildung für nachhaltige Entwicklung scheint somit das Potenzial zu haben, auch über den Schulalltag hinauszuwirken zu können, indem eine Diskussion ausgelöst wird. In mehreren Gesprächen wurde erwähnt, dass SchülerInnen zu Hause versuchten, ihre Eltern zu bestimmten Handlungen (wie etwa dem verstärkten Einkauf von regionalen und saisonalen Produkten) zu bewegen. Dies gelinge jedoch laut der SchülerInnen unterschiedlich gut. Teilweise wären die Eltern froh über die Informationen und würden offen auf die Hilfestellungen reagieren. Andere SchülerInnen berichteten wiederum von widerwilligen Reaktionen der Eltern.

Nachhaltige Initiativen, die direkt am Schulstandort gestartet wurden (wie der Gib-und-nimm-Tisch oder das Gründen von Fahrgemeinschaften), schienen ebenfalls eine Wirkung auf das Handeln der SchülerInnen zu haben. So gaben die SchülerInnen etwa an, verstärkt auf die Lebensdauer von Produkten bzw. auf eine möglichst volle Besetzung bei Autofahrten zu achten. Teilweise gelingt es somit scheinbar doch, im schulischen Rahmen konjunktives Wissen zu vermitteln. Das in den Interviews festgestellte veränderte Handeln der SchülerInnen, welches durch die schulische BNE entsteht, beschränkt sich dabei jedoch ausschließlich auf das von SCHULER (vgl. 2011: 172f.) kategorisierte „Alltagshandeln“. Veränderungen in den anderen beiden Kategorien „Investitionshandeln“ (z.B. alternative Energien nutzen, energiesparende Geräte kaufen) und „politisch-soziales Handeln“ (u.a. sich selbst informieren, politisch engagieren) wurden von den SchülerInnen in den Interviews hingegen nicht erwähnt. Diesen Kategorien sollte im Unterricht daher mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, da sie zu mehr Effizienz und einem größeren Wirkungsrahmen führen können (vgl. ebd.).

Generell konnte durch die empirische Studie kein konjunktives Wissen der SchülerInnen nachgewiesen werden, welches direkt auf die schulischen, konjunktiven Erfahrungsräume zurückführbar ist. Die SchülerInnen zeigten jedoch größtenteils veränderte Einstellungen, welche in weiterer Folge zu einem veränderten Handeln führen können.

9.1. Verbesserungs- und Erweiterungspotenziale der empirischen Studie

Zukünftige empirische Studien, welche Aussagen über den Einfluss konjunktiver Erfahrungsräume auf das tatsächliche Handeln von SchülerInnen anstreben, sollten den Erkenntnissen dieser Studie folgend qualitative und quantitative Ansätze miteinander verbinden und Schulstandorte über einen längeren Zeitraum hinweg analysieren.

Worauf bei zukünftigen Gruppeninterviews mit SchülerInnen geachtet werden sollte, ist, dass der oder die InterviewerIn alle TeilnehmerInnen durch stetiges Nachfragen ins Gespräch inkludiert. Manche SchülerInnen antworteten nur auf sehr wenige Fragen und äußerten ihre Zustimmung bei Aussagen der MitschülerInnen ausschließlich durch Nicken. Ein direktes Ansprechen der SchülerInnen hätte dies möglicherweise verhindert und mehr Einsichten gebracht. Spannende Erkenntnisse lieferte hingegen das Vergleichen der Meinungen und Einschätzungen der SchülerInnen und Lehrpersonen. Das empirische Vorgehen, sowohl Interviews mit Lehrpersonen als auch SchülerInnen zu führen, wird demnach auch für zukünftige empirische fachdidaktische Studien empfohlen.

10. Fazit

Diese Diplomarbeit hatte das Ziel zu eruieren, wie SchülerInnen im GWK-Unterricht partizipativ in die Gestaltung der Nachhaltigkeit des Schulstandortes eingebunden werden können und ob dadurch ein Erwerb von konjunktivem Wissen möglich wird.

Den Erkenntnissen des Globalen Lernens folgend, kann der Schulstandort und dessen Umfeld als konkreter Lernort genutzt werden, in dem globale Phänomene auf eine lokale Ebene heruntergebrochen werden können. Im theoretischen Teil der Arbeit wurde zunächst thematisiert, wie sich SchülerInnen durch ein nachhaltiges Handeln am Schulstandort als aktive GestalterInnen begreifen können. Anschließend wurde beleuchtet, welche Dimensionen der Nachhaltigkeit dabei zu beachten sind und welche Rolle Partizipation in deren Umsetzung zukommt. Durch das Partizipieren erhalten die SchülerInnen die Möglichkeit, eine zentrale Funktion einer demokratischen Gesellschaft kennenzulernen. In der Arbeit wurde diesbezüglich darauf verwiesen, dass sich schulische Partizipation jedoch häufig auf eine reine Mitsprache beschränkt, das Ziel hingegen die Selbstverwaltung der SchülerInnen sein sollte. Inwiefern diese geforderte Selbstverwaltung durch Lerntheorien gestützt werden kann, wurde im darauffolgenden Kapitel der Arbeit erläutert. Anschließend wurde festgehalten, welche bedeutende Rolle konjunktiven Erfahrungsräumen bei der aktiven Wissenskonstruktion und dem daraus resultierenden, veränderten Handeln zukommt.

Im fachdidaktischen Teil wurde folgend den zentralen Fragestellungen der Diplomarbeit nachgegangen. So wurde zunächst eruiert, wie die schulische Beschäftigung mit Nachhaltigkeit und das Ziel eines reflektierten Handelns durch den GWK-Lehrplan und den Grundsatzterlass „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ argumentiert werden können. Hinsichtlich der methodischen Gestaltung des Unterrichts konnte festgestellt werden, dass schülerInnenzentrierter Unterricht, bei dem das Handeln der SchülerInnen im Vordergrund steht, zu bevorzugen ist. Die Lehrperson ist somit verstärkt für die Gestaltung der Lernarrangements zuständig. Bei diesen ist eine exemplarische Themenwahl anzustreben, die das Interesse der SchülerInnen weckt und eine subjektive Verbindung ermöglicht. So können etwa Themen, die direkt den Schulstandort und dessen näheres Umfeld betreffen, als Ausgangspunkt des Lernens angesehen werden. Bezüglich der Methodik sind prozessorientierte und ergebnisoffene Unterrichtsformen, wie beispielsweise der Projektunterricht, hilfreich um SchülerInnen Gestaltungsspielräume zuzugestehen.

Mithilfe didaktischer Fachliteratur wurde in der Arbeit außerdem herausgearbeitet, wie bedeutend die Berücksichtigung des Vorwissens der SchülerInnen und das Schaffen von Reflexionsphasen für den konjunktiven Wissenserwerb der SchülerInnen sind. Reflexionsphasen können im GWK-Unterricht dazu dienen, dass von den SchülerInnen nicht eine bloße Reproduktion von Wissen vollzogen wird, sondern sie eigenständig Handlungsoptionen erkennen und Ideen entwickeln. Vollzieht sich in der schulischen Bildung für nachhaltige Entwicklung hingegen eine Vorgabe von bestimmten Handlungsoptionen, sieht sich das Konzept mit dem Vorwurf der Normativität konfrontiert. Die Lehrperson sollte folglich lernen, sich verstärkt als LernbegleiterIn der SchülerInnen zu verstehen, welche/r ihnen jedoch durch Unterrichtsangebote und das Einbeziehen von außerschulischen AkteurInnen eine Vielzahl von Perspektiven aufzeigen kann. Eine zentrale Frage der Diplomarbeit setzte sich damit auseinander, welche Kompetenzen die SchülerInnen durch die Partizipation am Schulstandort erwerben können. In der Fachliteratur wurde dabei insbesondere auf die Gestaltungskompetenz verwiesen, welche es SchülerInnen ermögliche, in einer ungewissen Zukunft situationsangepasst zu handeln. Dass SchülerInnen Gestaltungskompetenzen erwerben könnten, wurde in den durchgeführten qualitativen Interviews nicht bestätigt. Dies könnte daran liegen, dass an den Schulstandorten (obwohl sie dem ÖKOLOG-Netzwerk angehörten) kaum tatsächliche Partizipation der SchülerInnen stattfand und sie laut den Interviews größtenteils nur wenige Möglichkeiten erhielten, eigene Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Kompetenzen, die die SchülerInnen hingegen laut der empirischen Studie durch konjunktive Erfahrungsräume der BNE erwerben konnten, reichten von sozialen bis hin zu Argumentationskompetenzen. So würden die SchülerInnen laut den interviewten Lehrpersonen etwa durch das Übernehmen von Verantwortung selbstständiger und selbstbewusster werden. Das häufige Präsentieren vor der Öffentlichkeit führe außerdem zum verstärkten Erlernen des freien Sprechens und des Argumentierens.

Zu guter Letzt wurde sowohl im theoretischen als auch im empirischen Teil der Arbeit der Frage nachgegangen, ob SchülerInnen durch die Mitgestaltung der Nachhaltigkeit des Schulstandortes konjunktives, handlungsleitendes Wissen erwerben könnten. In den Interviews konnte kein verändertes Handeln festgestellt werden, welches direkt auf die konjunktiven Erfahrungsräume zurückführbar war. Die SchülerInnen ließen jedoch Anzeichen eines reflektierten Handelns und veränderter Einstellungen erkennen, welche in weiterer Folge zu einem nachhaltigeren Handeln führen könnten.

In dieser Diplomarbeit konnte somit teilweise eine Diskrepanz zwischen den fachdidaktischen Forschungserkenntnissen und der schulischen Praxis festgestellt werden. Die in den Interviews gewonnenen Einblicke können aber dennoch helfen, fachdidaktische Theorien zu stützen oder zu revidieren. Die empirische Forschung sollte in der Fachdidaktik daher verstärkt genutzt werden, um Theorie und Praxis miteinander in Einklang zu bringen.

In der Bildung für nachhaltige Entwicklung wird von den Subjekten stetig eine Reflexion über das eigene Handeln und Denken gefordert. Es wäre jedoch auch auf der Seite der Wissenschaft eine Reflexion auf der Metaebene angebracht, ob die Bildung für nachhaltige Entwicklung und die schulische Partizipation in der Praxis auch tatsächlich jene Effekte erzielen, die sie in der Theorie intendieren. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Verbesserungspotenzialen der Bildung für nachhaltige Entwicklung wäre daher empfehlenswert, damit sie sich nicht mit dem Vorwurf der „Leerformel“ (vgl. GRYL und BUDKE 2016) konfrontiert sieht.

Literaturverzeichnis

APPLIS S. (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode. – Weingarten. (= Geographiedidaktische Forschungen 51).

APPLIS S. (2014): Zur Diskussion der normativen Gehalte im Globalen Lernen in allgemeiner Pädagogik und Geographiedidaktik. In: SCHWARZ I. und SCHRÜFER G. (Hrsg.): Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskurse. – Münster u.a. (= Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 7), 101-134.

APPLIS S. (2014a): Die dokumentarische Methode als Forschungsansatz für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten und Globalen Lernens. – In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37 (1), 13-20.

ARGE PARTIZIPATION (Hrsg.) (o.J.): Qualitätskriterien für Kinder- und Jugendbeteiligung, <https://www.jugendbeteiligung.at/qualitaetskriterien> (09.04.2017).

ASBRAND B. (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ- rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. – Münster u.a. (= Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 1).

ASBRAND B. und NOHL A.-M. (2013): Lernen in der Kontagion: Interpretieren, konjunktives und aktionistisches Verstehen im Aufbau gegenstandsbezogener Erfahrungsräume. – In: LOOS P. et al. (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen - Entwicklungen - Anwendungen. – Opladen, Berlin und Toronto, 155-169.

BAHR M. (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). – In: ROLFES M. und UHLENWINKEL A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. – Braunschweig, 17-23.

BERNDT C. (2017): Demokratiepädagogik und Globales Lernen. Perspektiven & Potenziale. – In: GROBBAUER H. (Hrsg.): Globales Lernen. Potenziale und Perspektiven. Wie viel Demokratie verträgt die Welt? Demokratie global denken. Dokumentation der Fachtagung Graz/Wien. – Salzburg. (= komment papers 02), 16-21.

BIEDERMANN H. und OSER F. (2010): Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation? Zur Notwendigkeit der Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. – In: kursiv - Journal für politische Bildung 1, 28-44.

BOGNER A., LITTIG B. und MENZ W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. – Wiesbaden.

BRAUN A. (2004): Umweltbewusstsein und Umweltverhalten - Aufgabenfeld und Forschungsstand der Geographiedidaktik. – In: Geographie und Schule 152, 2-8.

BREITING S., MAYER M. und MOGENSEN F. (2005): Qualitätskriterien für BNE-Schulen. Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schulen - Leitfaden zur Entwicklung von Qualitätskriterien. – Wien.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (Hrsg.) (2017): Globales lernen; online 07.03.2017, https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/globales_lernen.html (28.03.2017).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (Hrsg.) (2017a): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Sustainable Development Goals; online 17.03.2017, <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/bine.html> (25.03.2017).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (Hrsg.) (2017b): Agenda 2030 / SDGs; online 10.03.2017, <https://www.bmb.gv.at/schulen/euint/sdgs/index.html> (25.03.2017).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (Hrsg.) (2014): Grundsatzterlass zum Projektunterricht; online 26.05.2014, https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2001_44.html (27.04.2017).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (Hrsg.) (2014): Grundsatzterlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung; online 26.08.2014, https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2014_20.html (24.03.2017).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.) (2000): AHS Lehrplan Unterstufe. Geographie und Wirtschaftskunde; online 11.05.2000, https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9_784.pdf?5te974 (13.03.2017).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hrsg.) (2004): AHS Lehrplan Oberstufe neu. Geographie und Wirtschaftskunde; online 08.07.2004, https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_06_11858.pdf?5h6vum (24.02.2017).

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIEN UND JUGEND (2016): Rahmenziel Beteiligung und Engagement. Engagement zahlt sich aus; online 01.01.2016, <https://www.bmfj.gv.at/jugend/jugendstrategie/ziele/rahmenziel-beteiligung-engagement.html> (09.04.17).

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR et. al. (Hrsg.) (2008): Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. – Wien.

COLSTON N., IVEY T. und THOMAS J. (2013): Klimaforschung: Strategien für das Unterrichten trotz Kontroversen. – In: ROLFES M. und UHLENWINKEL A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. – Braunschweig, 342-349.

DE HAAN G. (2007): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Handlungsfeld. – In: Praxis Geographie 9, 4-9.

DE HAAN G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung – In: BORMANN I. und DE HAAN G. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. – Wiesbaden, 23-43.

EIKEL A. (2007): Demokratische Partizipation in der Schule. In: EIKEL A. und DE HAAN G. (Hrsg.): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, Fördern, Umsetzen. – Schwalbach am Taunus, 7-39.

FORGHANI N. (2004): Was ist Globales Lernen? ... und was ist es nicht? <http://doku.globaleducation.at/forghani1.pdf> (27.03.2017).

GATHERCOLE C. und PRINZLER M. (2013): Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs) als Unterstützer für den Geographieunterricht. – In: ROLFES M. und UHLENWINKEL A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. – Braunschweig, 114-122.

GLASERFELD v. E. (1997): Lehren und Lernen aus der Sicht eines Konstruktivistin. In: GLASERFELD v. E. (Hrsg.): Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. – Heidelberg, 198-211.

GROBBAUER H. (2011): Globales Lernen – Lernen über die Weltgesellschaft. – In: Erziehung und Unterricht 7, 1-8.

GROBBAUER H. und HARTMEYER H. (2013): Globales Lernen in Österreich – Potenziale und Perspektiven. – In: GROBBAUER H. (Hrsg.): Globales Lernen in Österreich. Potenziale und Perspektiven. Dokumentation der Bundes-Fachtagung. – Salzburg. (= Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung 10), 4-5.

GROBBAUER H. und THALER K. (2010): Globales Lernen - die Welt deuten, erfahren, verstehen. – In: SCHRÜFER G. und SCHWARZ I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. – Münster u.a. (= Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 4), 125-148.

GRUNDMANN D. (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung. – Wiesbaden.

GRYL I. und BUDKE A. (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung – zwischen Utopie und Leerformel? Potentiale für die Politische Bildung im Geographieunterricht. – In: BUDKE A. und KUCKUCK M. (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. – Stuttgart, 57-76.

HARTMEYER H. (2007): Die Welt in Erfahrung bringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. – Frankfurt am Main. (= Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 2).

HARTMEYER H. (2010): Durch Strategien zu mehr Orientierung. Der deutsche Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung - eine Unterstützung für Strategieüberlegungen in Österreich zum Globalen Lernen? – In: SCHRÜFER G. und SCHWARZ I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. – Münster u.a. (= Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 4), 111 - 124.

HASSE J. (2010): „Globales Lernen“. Zum ideologischen Gehalt einer Leer-Programmatik. - In: SCHRÜFER G. und SCHWARZ I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. – Münster u.a. (= Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 4), 45-62.

HERRMANN F. (2017): Trump steigt aus Klimavertrag aus – Europäer lehnen Neuverhandlung ab. In: Online-Standard, online 02.06.2017, <http://derstandard.at/2000058627945/Donald-Trump-kuendigt-Pariser-Klimaschutzabkommen-auf> (03.06.2017).

HOLZKAMP K. (1992): Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse; <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/holzcampLernfiktion.pdf> (10.04.2017).

HOLZKAMP K. (1995): Lernen: subjektwissenschaftliche Grundlegung. – Frankfurt/Main.

JOPPICH A. (2013): Projekte im Geographieunterricht. – In: ROLFES M. und UHLENWINKEL A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfadens für Praxis und Ausbildung. – Braunschweig, 17-23.

KANT I. (1788): Kritik der praktischen Vernunft. – Riga.

KNOBLAUCH H. (2014³): Wissenssoziologie. – Konstanz.

KOPFMÜLLER J. et al. (2001): Nachhaltige Entwicklung integrativ betrachtet. Konstitutive Elemente, Regeln, Indikatoren. – Berlin.

KOTTUSCH C. (2013): AG 5. Tore zur Welt öffnen. Globales Lernen als Leitbild der Schulentwicklung. In: GROBBAUER H. (Hrsg.): Globales Lernen in Österreich. Potenziale und Perspektiven. Dokumentation der Bundes-Fachtagung. – Salzburg. (= Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung 10), 38-39.

KRAINER L. (2007): Nachhaltige Entscheidungen. Zur Organisation demokratisch-partizipativer Entscheidungsfindungsprozesse. In: KRAINER L. und TRATTNIGG R. (Hrsg.): Kulturelle Nachhaltigkeit. Konzepte, Perspektiven, Positionen. – München, 196-199.

KROSS E. (2004): Globales Lernen – Unterrichtsthema oder Unterrichtsprinzip? – In: KROSS E. (Hrsg.): Globales Lernen im Geographieunterricht - Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. 15.Symposium des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik (HGD) vom 10.-12 Juni 2003 an der Ruhr-Universität Bochum. – Nürnberg. (= Geographiedidaktische Forschungen 38), 1-4.

KROSS E. (2004a): Globales Lernen als Aufgabe des Geographieunterrichts – In: KROSS E. (Hrsg.): Globales Lernen im Geographieunterricht - Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung. 15.Symposium des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik (HGD) vom 10.-12 Juni 2003 an der Ruhr-Universität Bochum. – Nürnberg. (= Geographiedidaktische Forschungen 38), 5-24.

KULTURMINISTERKONFERENZ UND BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT (Hrsg.) (2007): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. – Bonn.

KÜNKLER T. (2011): Konstruktivismus: Lernen als Wissenskonstruktion und die Welt als „black box“. In: KÜNKLER T. (Hrsg.): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. – Bielefeld, 129-178.

KURZ A. et al. (2009²): Das problemzentrierte Interview. In: BUBER R. und HOLZMÜLLER H. H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte - Methoden - Analysen. – Wiesbaden, 463-475.

LACKNER-IBESICH E. (2006): Partizipation - Analyse von ENSI-Fallstudien. – In: POSCH P. (Hrsg.): 9 x Partizipation. Praxisbeispiele aus der Schule. – Wien, 248-265.

MANNHEIM K. (1980): Strukturen des Denkens. – Frankfurt am Main.

MAYRING P. (2015¹²): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim und Basel.

MERRYFIELD M. et al (2008): Worldmindedness: Taking Off the Blinders. – In: Journal of Curriculum and Instruction 2 (1), 6-20.

MISOCH S. (2015): Qualitative Interviews. – Berlin, München und Boston.

OEHME I. (2007): Stand der Nachhaltigkeitsdiskussion: Eine Übersicht zur Konzeptualisierung im deutschsprachigen Raum. – In: KRAINER L. und TRATTNIGG R. (Hrsg.): Kulturelle Nachhaltigkeit. Konzepte, Perspektiven, Positionen. – München, 203-222.

OHL U., RESENBERGER C. und SCHMITT T. (2016): Zur politischen Dimension der Frage nach „gutem“ Handeln im Geographieunterricht. – In: BUDKE A. und KUCKUCK M. (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. – Stuttgart, 89-96.

ÖKOLOG (Hrsg.) (2013): Für die Praxis; online 01.09.2013, <http://www.oekolog.at/themen/schulklima-und-partizipation/fuer-die-praxis.html> (05.07.2017).

ÖKOLOG (Hrsg.) (2017): ÖKOLOG-Programm; online 01.02.2017, <http://www.oekolog.at/das-ist-oekolog/oekolog-programm.html> (24.02.2017).

POSCH P. (2006): Selbstreguliertes partizipatives Lernen in der Schule. Analyse von Fallstudien. In: POSCH P. (Hrsg.): 9 x Partizipation. Praxisbeispiele aus der Schule. – Wien, 9-54.

PUFÉ I. (2014²): Nachhaltigkeit. – München.

ROBERTS M. (2013): Problemlösendes Lernen im Geographieunterricht. – In: ROLFES M. und UHLENWINKEL A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. – Braunschweig, 123-133.

RUMPF H. (2008): Lernen als Vollzug und als Erledigung. Sich einlassen auf Befremdliches oder: Über Lernvollzüge ohne Erledigungsdruck. In: MITGUTSCH, K. et al. (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. – Stuttgart, 21-32.

SCHEUNPFLUG A. und UPHUES R. (2010): Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. – In: SCHRÜFER G. und SCHWARZ I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. – Münster u.a. (= Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 4), 63-100.

SCHMIDT C. (2009): Nachhaltigkeit lernen? Der Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Sicht evolutionstheoretischer Anthropologie. – Opladen und Farmington Hills. (= Ökologie und Erziehungswissenschaft).

SCHREIBER J.-R. und SIEGE H. (2016²): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. – Bonn.

SCHRÜFER G. (2010): Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht. Ein Beitrag zum Globalen Lernen. In: SCHRÜFER G. und SCHWARZ I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. – Münster u.a. (= Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 4), 101-110.

SCHULER S. (2011): Alltagstheorien zu den Ursachen und Folgen des globalen Klimawandels. Erhebung und Analyse von Schülervorstellungen aus geographiedidaktischer Perspektive. – Bochum. (= Bochumer Geographische Arbeiten 78).

SCHULER S. und FELZMANN D. (2013): Schülervorstellungen. – In: ROLFES M. und UHLENWINKEL A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. – Braunschweig, 148-154.

SCHWARZ I. (2010): Globales Lernen und das Konzept der Orte und Nicht-Orte. – In: SCHRÜFER G. und SCHWARZ I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. – Münster u.a. (= Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 4), 11-26.

SCHWARZ I. (2014): Vielfältige Geographien - Perspektiven für eine SchülerInnen- und LehrerInnenorientierung. – In: SCHWARZ I. und SCHRÜFER G. (Hrsg.): Vielfältige Geographien. Entwicklungslinien für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskurse. – Münster u.a. (= Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 7), 9-34.

STRATEGIEGRUPPE GLOBALES LERNEN (2009): Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem; online 01.12.2009; http://www.baobab.at/images/doku/strategieglobaleslernen_dezember_2009.pdf (28.03.2017).

TUREK E. (2012): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. – Wien. (= polis aktuell 4/2012).

UHLENWINKEL A. (2016): Das Konzept der staatsbürgerlichen Verantwortung in der geographischen Bildung. – In: BUDKE A. und KUCKUCK M. (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. – Stuttgart, 37-46.

UMWELTDACHVERBAND (Hrsg.) (2015): Österreichischer Bericht zur UN-Dekade für Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005 - 2014. – Wien.

UNCED (Hrsg.) (1992): Agenda 21. – Rio de Janeiro.

UNITED NATIONS (Hrsg.) (2016): Goal 13: Take urgent action to combat climate change and its impacts; <http://www.un.org/sustainabledevelopment/climate-change-2/#> (12.03.2017).

VARE P. und SCOTT W. (2007): Learning for a Change: exploring the relationship between education and sustainable development. – In: Journal of Education for Sustainable Development 1 (2), 191-198.

VIELHABER C. (2012): Perspektiven des GW-Unterrichts. Zukunftsanzeiger oder Bedrohungsszenarien? – In: GW-Unterricht 128, 38-44.

VILSMAIER U. (2010): Zur Konzeption des Subjekts im Globalen Lernen. – In: SCHRÜFER G. und SCHWARZ I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. – Münster u.a. (= Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 4), 27 – 44.

WEHLING H.-G. (1977): Beutelsbacher Konsens. – In: SCHIELE S. und SCHNEIDER H. (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. – Stuttgart, 179-180.

WEINERT F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. – In: WEINERT F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. – Weinheim und Basel, 17-31.

WETTSTÄDT L. und ASBRAND B. (2014): Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. – In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 1, 4-12.

WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT (1987): Our Common Future. – Oxford.

Anhang

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Frauen
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
bzw.	beziehungsweise
CO ₂	Kohlenstoffdioxid
ebd.	Ebenda
et al.	et alii bzw. und andere
f.	folgende
ff.	fortfolgende
GWK	Geographie- und Wirtschaftskunde
SEK	Sekundarstufe
sic	lat. Abkürzung für „sīc erat scriptum“, Deutsch „so stand es geschrieben“
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Die fünf Stufen der Partizipationspyramide
(TUREK 2012: 6)
Seite 30

Abbildung 2 Wirkfaktoren auf schulisches Globales Lernen
(SCHEUNPFLUG und UPHUES 2010: 67)
Seite 47

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Die wichtigsten Ziele und Regeln von Nachhaltigkeit
(KOPFMÜLLER et al. 2001: 172)
Seite 25

Interviewleitfaden LehrerInnen

Dieser Leitfaden dient als theoretische Grundlage für die Interviews, die an fünf verschiedenen niederösterreichischen Schulstandorten mit LehrerInnen geführt werden. Selbstverständlich werden die Fragen an die schulspezifischen Schwerpunkte angepasst und nicht immer in derselben Reihenfolge gestellt. Je nach der Dynamik des Interviews können inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden und manche Fragen möglicherweise vernachlässigt werden. Die Vorbereitung, der Einstieg und der Abschluss des Interviews sollen jedoch bei allen Interviews gleich verlaufen.

Vorbereitung

Der Lehrperson wird gedankt, dass Sie sich für das Interview zur Verfügung stellt und dadurch die fachdidaktische Forschung unterstützt. Bevor das Interview beginnen kann, muss das Einverständnis für die Stimmaufzeichnung eingeholt werden. Es wird erklärt, dass diese zur genauen Analyse des Gesprächs notwendig ist und die anschließende Transkription erheblich erleichtert. Außerdem wird darauf verwiesen, dass sämtliche Namen, die im Gespräch erwähnt werden, anonymisiert werden. Erhält man das Einverständnis der Lehrperson für die Stimmaufzeichnung, kann der Audiorecorder eingeschaltet und das Interview begonnen werden.

Einstieg in das Interview

Zu Beginn des Interviews soll kurz das Forschungsinteresse beschrieben werden.

„Meine Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie SchülerInnen mit handlungsorientiertem und projektartigem Unterricht dazu motiviert werden können, sich mit Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen. Insbesondere interessieren mich die Fragestellungen, wie Lehrpersonen diese Lernarrangements am besten gestalten können, welche Kompetenzen die SchülerInnen dabei erwerben und ob die Lernarrangements möglicherweise Auswirkungen auf das alltägliche Handeln der SchülerInnen haben.“

- Fragenkomplex zur NH
- 1) *Wie würden Sie persönlich Nachhaltigkeit definieren?*
(Diese Frage zielt darauf ab, das persönliche Verständnis von Nachhaltigkeit zu eruieren. Es wird darauf geachtet, welche Dimensionen der Nachhaltigkeit (Ökologie, Ökonomie und Soziales) angesprochen werden.)
- 2) *Wie ist Nachhaltigkeit bzw. die Bildung für nachhaltige Entwicklung an Ihrem Schulstandort verankert?*
- Partizipation der SuS
- 3) *Durch welche Methoden werden die SchülerInnen im Zuge des (GWK-)Unterrichts zur Gestaltung der Nachhaltigkeit des Schulstandortes motiviert?*
- 4) *In welche Bereiche werden die SchülerInnen dabei partizipativ eingebunden?*
- 5) *Werden auch außerschulische AkteurInnen in die schulische Bildung für nachhaltige Entwicklung einbezogen?*
- 6) *Erhalten SchülerInnen in Ihrem (GWK-)Unterricht auch den Raum, eigene Ideen zu entwickeln und umzusetzen, die auf Nachhaltigkeit abzielen?*
- 7) *Gibt es möglicherweise sichtbare Veränderungen in der Schule und deren Umgebung, die von Ihren SchülerInnen mitgetragen wurden?*
- 8) *Werden die Projekte der SchülerInnen auch der Öffentlichkeit präsentiert?*
- Gestaltung des Unterrichts
- 9) *Lerntheorien zeigen, wie bedeutend das Anknüpfen an das Vorwissen der SchülerInnen ist. Welche Methoden werden in Ihrem (GWK-)Unterricht verwendet, um die Voreinstellungen der SchülerInnen ersichtlich zu machen?*
- 10) *Planen Sie in Unterrichtseinheiten, die auf eine Bildung für nachhaltige Entwicklung abzielen, Reflexionsphasen ein?*

- Selbstwahrnehmung LP *11) Wie nehmen Sie sich selbst in Unterrichtseinheiten wahr, die durch das Handeln der SchülerInnen gelenkt werden?*
- 12) Fällt es Ihnen dabei schwer, die Kontrolle über den Unterrichtsverlauf abzugeben?*
- 13) Ertappen Sie sich selbst in Momenten, in denen Sie SchülerInnen Ihrer Meinung nach „richtige“ Handlungsoptionen aufzeigen wollen?*
- Handeln der SuS *14) In der fachdidaktischen Literatur wird häufig darauf verwiesen, dass Unsicherheit über die Folgen des Handelns dieses bei SchülerInnen häufig verhindert. Haben Sie dies auch schon in Ihrem (GWK-)Unterricht erkennen können? Falls ja, erkennen Sie Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen SchülerInnen?*
- 15) Wie schätzen Sie persönlich bei Ihren SchülerInnen den Zusammenhang zwischen dem Wissen über den gesellschaftlichen Bedarf eines nachhaltigen Handelns und dem tatsächlichen Verhalten ein?*
- Kompetenzerwerb der SuS *16) Welche zentralen Kompetenzen erwerben die SchülerInnen durch Ihren handlungsorientierten (GWK-) Unterricht, der sich mit Nachhaltigkeit auseinandersetzt?*
- 17) Sind Sie der Meinung, dass die schulische Bildung für nachhaltige Entwicklung Auswirkungen auf die Gesellschaft haben kann?*
- Abschluss des Interviews Nachdem die letzte Frage von der Lehrperson beantwortet wurde, macht es Sinn, nach Ergänzungen oder generellen Anmerkungen zum Interview zu fragen. Ist dies erledigt, bedankt man sich bei der Lehrperson für die Zeit, schaltet den Audiorecorder ab und beendet das Interview.

Interviewleitfaden SchülerInnen

Dieser Leitfaden dient als theoretische Grundlage für die Interviews, die an fünf verschiedenen niederösterreichischen Schulstandorten mit SchülerInnengruppen (geplant sind jeweils fünf SchülerInnen) geführt werden. Selbstverständlich werden die Fragen an die schulspezifischen Schwerpunkte angepasst und nicht immer in derselben Reihenfolge gestellt. Je nach der Dynamik des Interviews können inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden und manche Fragen möglicherweise vernachlässigt werden. Die Vorbereitung, der Einstieg und der Abschluss des Interviews sollen jedoch bei allen Interviews gleich verlaufen.

Vorbereitung

Den SchülerInnen wird gedankt, dass sie sich für das Interview zur Verfügung stellen und dadurch die fachdidaktische Forschung unterstützen. Bevor das Interview beginnen kann, muss das Einverständnis für die Stimmaufzeichnung eingeholt werden. Es wird erklärt, dass diese zur genauen Analyse des Gesprächs notwendig ist und die anschließende Transkription erheblich erleichtert. Außerdem wird darauf verwiesen, dass sämtliche Namen, die im Gespräch erwähnt werden, anonymisiert werden. Erhält man das Einverständnis der SchülerInnen für die Stimmaufzeichnung, kann der Audiorecorder eingeschaltet und das Interview begonnen werden.

Einstieg in das Interview

Zu Beginn des Interviews soll kurz das Forschungsinteresse beschrieben werden.

„Mich interessiert, wie ihr euren (GWK-) Unterricht wahrnehmt, der sich mit Nachhaltigkeit auseinandersetzt und ob dieser möglicherweise Auswirkungen auf euer alltägliches Handeln hat. Wichtig ist, dass es bei unserem heutigen Gespräch nicht darum geht, eure Lehrperson zu bewerten. Viel mehr steht im Vordergrund, dass ihr einschätzt, welche Auswirkungen der Unterricht auf euch hat und wie er für euch idealerweise auszusehen hätte. Es gibt daher auch keine falschen Antworten.“

Fragenkomplex zur NH	<p>1) <i>Wie würdet ihr persönlich Nachhaltigkeit definieren? (Diese Frage zielt darauf ab, das persönliche Verständnis von Nachhaltigkeit zu eruieren. Es wird darauf geachtet, welche Dimensionen der Nachhaltigkeit (Ökologie, Ökonomie und Soziales) angesprochen werden.)</i></p>
Einfluss Schule	<p>2) <i>Wie schätzt ihr den Einfluss der Schule auf euer nachhaltiges Handeln ein? Welche anderen Einflussfaktoren (Eltern, FreundInnen, Medien etc.) erkennt ihr?</i></p>
Aktivität im Unterricht	<p>3) <i>Habt ihr im (GWK-)Unterricht schon eigene Ideen entwickelt und umgesetzt, deren Ziel Nachhaltigkeit war? Falls ja, nennt bitte Beispiele.</i></p> <p>4) <i>Wie habt ihr euch selbst in diesen Prozessen wahrgenommen? Hat es euch gefallen?</i></p> <p>5) <i>Welche Rolle nahm eure Lehrperson in diesen Prozessen ein?</i></p> <p>6) <i>Habt ihr gänzlich selbstbestimmt gehandelt oder hattet ihr das Gefühl, dass euch die Lehrperson teilweise in eine Richtung lenken wollte?</i></p> <p>7) <i>Habt ihr das Gefühl, aktiv die Nachhaltigkeit eurer Schule und deren Umfeld mitzugestalten?</i></p>
Frage nach Unsicherheit	<p>8) <i>Stört es euch, wenn bei Projekten, die auf Nachhaltigkeit abzielen, der Erfolg eures Handelns nicht gänzlich sicher ist? Hat dies schon einmal euer Handeln verhindert?</i></p>
Auswirkungen auf Handeln	<p>9) <i>Seid ihr der Meinung, dass nachhaltiges Handeln in unserer Gesellschaft wichtig ist?</i></p> <p>10) <i>Habt ihr das Gefühl, dass sich euer Handeln im privaten Umfeld durch die schulische Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit verändert?</i></p>

Abschluss des Interviews Nachdem die letzte Frage von den SchülerInnen beantwortet wurde, macht es Sinn, nach Ergänzungen oder generellen Anmerkungen zum Interview zu fragen. Ist dies erledigt, bedankt man sich bei den SchülerInnen für die Zeit, schaltet den Audiorecorder ab und beendet das Interview.

Transkription der Interviews

Interview 1 [I: Interviewer, S1 und S2: SchülerInnen, Datum: 16.06.2017]

- 1 I: [...] Mich würd einmal interessieren, was versteht ihr persönlich unter Nachhaltigkeit? Was ist für euch ein nachhaltiges Handeln?
- 3 S1 und S2: ((lachen))
- 4 S1: Also Nachhaltigkeit. Zum Beispiel, --- dass bei dem Produktionsweg nicht nur der was davon hat, der das verkauft, sondern auch die das produzieren. Sprich zum Beispiel die Bauern. Und ja, dass eben nicht so viele Zwischenstopps gemacht werden, damit die so viel verdienen und die Bauern zum Beispiel weniger kriegen. Dass man auf die einfach auch schaut.
- 9 S2: Und dass es halt längerfristig ist und ned nur für den Moment, sondern dass die Bauern a Perspektive haben. Also längerfristig auf mindestens 5, 10 Jahre.
- 11 I: Fallen euch sonst noch irgendwelche Bereiche ein, die nachhaltig sein können? Abseits vom Handel?
- 13 S2: Scho allein bei den Produkten, mit den Verpackungen, Plastik. Wo geht's Papier und Plastik eben hin. Solche Sachen einfach.
- 15 I: Und jetzt persönlich vielleicht. Wenn man das auf sich selber bezieht, im normalen Alltag. Was kann da nachhaltig sein und was kann nicht nachhaltig sein?
- 17 S1: Dass man zum Beispiel Sachen, die es eben gestatten, dass man die öfters benutzt, nicht nur einmal, dass man einfach auch sparsam damit umgeht. Dass man ---
- 19 S2: Es gibt die zwischenmenschlichen Beziehungen, die nachhaltig sein können. Zwischen Lehrern und Schülern ---
- 21 I: Prinzipiell wird bei der Nachhaltigkeit oft das Ökologische, die Umwelt, gesehn. Ihr habt schon richtig die Wirtschaft auch gesagt und auch Soziales. Das wird häufig vergessen. Für viele ist nachhaltig einfach, ja, nachhaltig mit der Umwelt umgehen. --
- Was mich jetzt interessiert, wie schätzt ihr den Einfluss von der Schule auf euer nachhaltiges Handeln ein? Gibt es da einen Einfluss oder?
- 26 S2: Ja schon. Wir haben zum Beispiel diese Mistkübel in den Klassen da stehen. Und da wird schon sehr stark eigentlich ausgesagt damit, wir leben nicht nachhaltig. Weil

bei uns san die Plastikflaschen zwei Mal in der Woche zum Ausleeren, mindestens. Und das ist meiner Meinung nach nicht nachhaltig. Ebenso der Verbrauch von Papier ist auch nicht nachhaltig. Weder sozial, noch wirtschaftlich, noch sonst was. Generell, da wird ned sehr drauf geachtet, meiner Meinung nach.

32 S1: Am Anfang des Jahres, in der Ersten wird immer gsagt: „Ja da gibt’s die Mistkübel, Mist wird getrennt“, aber es wird jetzt nicht mehr genauer gesprochen, sondern es wird sich einfach drauf verlassen, dass wir das so wegschmeißen. Und bei uns gehen manchmal verschiedene Leute mit dem Müll und wenn man dann so reinschaut und den Müll selbst trennt, dann sind da Sachen drinnen, die da eigentlich überhaupt nicht reingehörn. Und auch wenn man das einmal sagt dem Klassenvorstand, „Ja es ist halt so“ dann sagt man es einmal, aber eigentlich interessiert’s keinen.

39 I: Okay. Also die Mülltrennung funktioniert nicht so, wie es sein sollte.

40 S2: Die Nachhaltigkeit im sozialen Bereich ist auch jedem egal. Da sind teilweise wirklich Leut drinnen, wost da denkst „okay“ ---

42 I: Kannst du da vielleicht ein Beispiel nennen?

43 S2: Ich möchte das jetzt ned spezifizieren.

44 I: Kein Problem, versteh ich absolut. Okay einfach auch das Zwischenmenschliche. Und vielleicht auch Dinge, die funktionieren? (P/4Sek.)

46 S1 und S2: ((lachen))

47 S1: Wir ham in gewissen Situationen schon zum Beispiel einen starken Zusammenhalt. Wenns um was geht. So jetzt vom Sozialen her, so Teamwork oder so Wertschätzung gibt’s eher nicht. Der Respekt, in manchen Sachen ist auch so ne Sache, die nicht so immer funktioniert.

51 S2: Also ich weiß nicht, wenns um Stundenverlegung oder so geht, da halt ma dann schon zam. Solche Sachen. Wenn ma aushaben sollten. Das sind dann die Sachen, wo dann jeder irgendwas Positives sieht. Es wird halt ned drauf gschaut, wenns nur für die anderen positiv ist und i hab nix davon, des is weniger.

55 S1: Es gibt aber zum Beispiel in manchen Unterrichten auch gute Ideen. Zum Beispiel für den Umweltschutz oder wenn wir das erarbeiten --- zum Beispiel in Englisch haben wir da einen Schwerpunkt gehabt, jetzt eben für das Maturathema. Und da gabs

schon gute Ideen. Es kommen zwar immer wieder gute Ideen, aber es wird dann nicht weiter aufgearbeitet, weil sobald man merkt, dass irgendwie die anderen da nicht so aufmerksam sind, fällt das halt auch wieder schnell ins Wasser. Es sind Ideen da, aber es wird dann halt von den Lehrern auch nicht unbedingt wirklich aufgegriffen. Also es sind schon wirklich viele Ideen da.

63 I: Ideen da. Meinst du jetzt von der Schülerinnen-Seite?

64 S1: Ja es sind sehr viele Ideen da. Es gibt auch genug Engagement meiner Meinung nach. Und ja, so wie wir zwei es gemacht haben, [S2] hat angefangen mit dem Fair-trade-Stand und ich hab dann halt mitgemacht und nach einer Zeit sind dann sogar noch Schüler dazugekommen. Wir ham das ja in unserer Pause gemacht, freiwillig auch. Und ja, also ---

69 I: Das ist komplett abseits vom normalen Regelunterricht abgelaufen?

70 S2: Ja auch die ganzen Waren kaufen, Bestellungen, Abrechnungen, alles in der Freizeit ---

72 I: Ich nehm an, das ist doch ziemlich zeitaufwändig?

73 S2: Ja letztes Jahr hab ich einen ziemlich krassen Stundenplan gehabt und ich bin teilweise bis 7 gesessen mit den Abrechnungen ---

75 I: Ich hab gehört, dass das früher immer regelmäßiger stattgefunden hat, der Fair-trade-Stand und jetzt nur an gewissen Tagen?

77 S1: Wir hams ein Mal in der Woche glaub ich gemacht und ---

78 S2: Es war zwei Mal in der Woche und dann ham wir den Stundenplan gehabt, der wos ned zuglassen hat, dass mas zwei Mal in der Wochen machen und mittlerweile nur am Tag der offenen Tür, eben aufgrund der Volksschule ---

81 I: Aufgrund der Volksschule?

82 S2: Das waren die Haupteinkäufer, wenn mans so nennen kann. Dann ham sie eben seit diesem Schuljahr den Schwerpunkt auf Gesundheit, gesunde Ernährung, und dann hats eben geheißen, „Nein ihr dürft euch gewisse Produkte an unserem Stand eben nicht mehr kaufen“, wegen Schokolade, Chips --- ja.

86 I: Worauf führt ihr das zurück, dass die Volksschüler am meisten eingekauft haben?

87 S1: Es sind uns die Lehrer mit der Pause immer ein bisschen entgegengekommen. Wir ham dann meistens 5, 10 Minuten vor Stundenende gehen dürfen und grad in dieser Zeit hat eben die Volksschule die große Pause und dann sind meistens schon die Schüler dort gstanden und ham auf uns gewartet. Und die ham wirklich immer viel gekauft, also nicht ein Produkt pro Kind, sondern auch zwei, drei Sachen mal. Und ja das hat man dann schon gmerkt. Die anderen, die in der Oberstufe, da ist hin und wieder mal jemand gekommen und hat sich seine Müsliriegel oder eine Schokolade gekauft. Aber die Volksschüler waren wirklich die, die wirklich gern kauft haben.

96 I: Spannend. Zum Fairtrade-Point würde ich gerne nachher nochmal wieder zurückkommen. Worauf ich mit der Frage abzielen wollte, war eigentlich, ob die Schule jetzt tatsächlich irgendeinen Einfluss auf euer privates Handeln hat. Irgendwas, was ihr in der Schule gelernt habts oder gehört habts oder gemacht habts, ob das dann Auswirkungen hat, wie ihr zu Hause mit, was weiß ich, Abfall zum Beispiel umgehts oder beim Einkauf mit Produkten, bei euch durch den Fairtrade-Point.

102 S1: Also ich geh persönlich daheim viel besser um als in der Schule. Grad wegen dem Fairtrade-Point, weil das hat dann noch zusätzlich bestärkt, weil man weiß wies in anderen Ländern damit umgeht. Also ich achte schon daheim sehr darauf. In der Schule bemüh ich mich halt auch immer wieder, aber wenns dann keiner macht, dann denk ich mir halt auch manchmal, warum sollt ichs machen.

107 I: Erkenntts ihr auch irgendwelche anderen Einflussfaktoren? Weil du sagst jetzt zum Beispiel, wenns die Mitschüler nicht machen, hat man dann auch keine Lust. Oder zu Hause, dass da vielleicht ein Einfluss durch die Eltern da ist oder durch außerschulische Freunde, oder vielleicht sogar die Medien?

111 S1: Also ich glaub in der Erziehung hats bei mir begonnen. Weil ich bin schon im Kindergarten, da wird das ja auch oft aufgearbeitet mit dem Müll, durch unsere Praxis erleben wir das ja manchmal, und da gibt's immer wieder die Schwerpunkte und die Kinder lernen das ja schon sehr früh. Und ich habs eben auch so gelernt und ich hab mir das angewöhnt, also meine Eltern ham drauf geachtet.

116 I: Magst du noch was dazu sagen?

117 S2: Ich hab's ziemlich früh eigentlich gelernt, das Private vom Schulischen abzugrenzen. Ich nehm mir da eigentlich fast gar nix mit. Das Wissen, was ma halt so lernt, aber von der Nachhaltigkeit eher ned, weil meiner Meinung nach bringt sich des nix, wenn i des jetzt da lern. Es macht da sowieso keiner und daheim in der Erziehung hab ichs eh gelernt. Also von dem her.

122 I: Ok, interessant. Weil ich bin jetzt speziell zu eurer Schule gekommen, weil es, wisst's ihr wahrscheinlich, eine ÖKOLOG-Schule ist und da wird eben laut den Prinzipien ein großer Wert auf Nachhaltigkeit gelegt. Aber sehr interessant eure Einblicke zu hören. Ähm. Wie wird jetzt in eurem Unterricht, also speziell in der Geographie- und Wirtschaftskunde, aber auch in anderen Unterrichtsfächern, Nachhaltigkeit thematisiert?

128 S1: Also im Großen und Ganzen durch eben den Stromverbrauch. Dass man das Wasser zum Beispiel, das haben wir in Biologie aufgearbeitet und in Chemie und Physik, dass man das nicht zu sehr verschmutzen sollte. Eben eigentlich die großen Ressourcen. Auf das Andere wird eher nicht so Wert gelegt.

132 S2: In Englisch ham wirs a gemacht, aber nur weils im Lehrplan drinsteht.

133 I: Wie schätzt ihr jetzt den Geographie- und Wirtschaftskunde- Unterricht ein? Habts ihr da das Gefühl, dass es im Lehrplan drinnensteht?

135 S1: Mhm. Also wir machen eigentlich nur was im Lehrplan drinnen steht, sonst was dahintersteckt, was Eigenes, aus Eigeninitiative kommt nicht so viel von den Lehrern.

138 I: Mich überrascht jetzt, dass ihr den Lehrplan so gut kennt. Wird der irgendwie ausgeteilt oder schauts ihr euch den selbst an?

140 S2: Man informiert sich halt selber a.

141 S1: Ja.

142 I: Selber?

143 S2: Es wird einem halt immer gesagt „Ja wir machen des jetzt, weil des is im Lehrplan“_

145 S1: Ja die Aussage, die kenn ma eh schon alle auswendig.

- 146 S2: „Nachher brauchts as nie wieder, aber weils da drinsteht, mach mas halt.“
- 147 S1: Ja, des kenn ma von sämtlichen Fächern.
- 148 I: Ok. Habt ihr das Gefühl, dass nur ihr euch das tatsächlich anschaut oder ist das generell da so, dass die Schülerinnen das kontrollieren?
- 150 S2: Na also ---
- 151 I: Eher bei euch?
- 152 S2: I bin a sehr strukturierte Person, sehr ordentlich eigentlich auch und deswegen wahrscheinlich --- sehr perfektionistisch.
- 154 I: Habts ihr jetzt im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht und im anderen Unterricht schon eigene Ideen entwickelt oder vielleicht auch umgesetzt, deren Ziel jetzt Nachhaltigkeit ist? Bei euch beim Fairtrade-Point auf jeden Fall oder? Ich hab zum Beispiel gelesen und du hast es glaub ich vorher auch gesagt, dass ihr den Einkauf und die Abrechnung selber machts. Das ist ja schon sehr viel Eigeninitiative --- fällt euch sonst noch was ein? Oder vielleicht noch genauer auf den Fairtrade-Point eingehen, was da wirklich von euch aus Eigeninitiative kommt?
- 161 S2: Also es war halt beim Fairtrade-Point ziemlich alles, was ma selber gemacht haben. Vom Einkauf, wie gesagt, über die Abrechnungen, die ganze Organisation, wo stehen wir, wann stehen wir? Man hats mehr in der Freizeit gemacht als im Unterricht, so zwischendurch in den Pausen. Aber im Unterricht kaum, da gabs wenig Möglichkeiten, dass man wirklich sagt, man bringt seine eigenen Ideen und Initiativen ein. Weils wirklich von den Lehrern vorgeben wird, „Ja wir machen das jetzt Frontalunterricht und das mach ma in Gruppenarbeiten“. Is halt so.
- 168 I: Gehen wir jetzt speziell auf den Moment ein, wo ihr es für den Fairtrade-Stand gemacht habts. Wie nimmt man sich in diesen Lernprozessen dann wahr, weil das ist ja doch was ganz anderes, wenn man jetzt aus Eigeninitiative und selbstgesteuert was macht als wenn man es im Regelunterricht mit einer Lehrperson, die das vorschreibt sozusagen.
- 173 I: Ja es ist am ersten Blick ein Haufen und genug Arbeit und dann schaut man sich das halt an, sucht halt Leut, die was a vielleicht Lust haben und mitmachen wollen und gliedert das halt auf und geht jeden Teil halt einzeln an.

176 S1: Das ist eben so, man braucht eben auch Leute, die offen sind und die da eben solche Arbeiten auch machen, weil ohne die geht auch gar nix. Also da war ma schon ziemlich froh, dass ma Mitschüler gehabt haben, die da offen waren und die gesagt haben „Ja wir machen das“ und wos jetzt kein Gemeckere geben hat. Also da war ma schon ziemlich froh, weil wir ham ja die Pause dafür aufgeben und Freistunden, da ham wir uns ja auch manchmal zamgesetzt. Und ganz am Anfang, wie ma begonnen haben, simma ja auch länger blieben und da ham ma uns die verschiedenen Produkte angeschaut, ham uns angeschaut, wie das mit dem Einkaufen funktioniert. Ja ---

184 I: Ich nehm an, ihr habts im Zuge des Fairtrade-Point auch sehr viel gelernt für euch selber und auch in anderen Bereichen. Wie unterscheidet sich jetzt der Lernprozess von dem traditionellen im Regelunterricht?

187 S2: Man lernt halt. Also es wird einem ned nur eingesagt, sondern man lernt wirklich fürs Leben und man merkt es sich halt besser und man kann dann andere Sachen genauso angehen, beziehungsweise besser. Was hat man falsch gemacht bei dem, was könnt i anders machen?

191 S1: Man hats ja selber gemacht, man kriegt jetzt von außen her nicht wirklich Hilfe, sondern man muss es selber machen und ja, grad da wächst man dann dran.

193 I: Spannend. Was mich noch interessiert, ich hab gelesen, dass ihr mim Weltladen in [x] zusammengearbeitet habts. Wie habts ihr euch da in dem Kontakt mit dem Weltladen wahrgenommen? Haben die euch als Schüler oder als Gleichberechtigte behandelt?

197 S2: Ja, teils teils. Es ist auch auf die Situation drauf angekommen, ob jetzt a Lehrkraft mit war, Frau [y] zum Beispiel war teilweise mit --- geschaut ob das funktioniert, ja war halt unterschiedlich.

200 I: Jetzt gleich zu Frau [y]. Ich nehm an, sie war die Lehrerin, die das betreut hat, so auf die Art?

202 S1 und S2: Mhm.

203 I: Welche Rolle hat sie da eingenommen in dem Prozess?

204 S2: Ah, Beobachter, wennst wirklich ned weiterkommen bist, Helfer, unterstützend halt. Eher Zuschauer. ((lacht))

206 I: Also hattet ihr schon das Gefühl, dass ihr den Großteil der Entscheidungen selber getroffen habts und nicht dass von der Lehrperson immer vorgegeben wurde, „Ihr müsst das machen oder das wäre sinnvoll“ ---

209 S2: Na es is gar nix vorgeben worden. Kein „des ist sinnvoll“ und „des wird ned funktionieren“, sondern wir ham des Geld selber behalten, wir ham nur die Kassa kriegt. Da hat kein Lehrer einegschaut, keiner hat eingegriffen, des war unseres.

212 S1: Mhm, des hama alles selbst gemacht.

213 S2: Wir ham Wechselgeld, hama selber schau müssen, wo ma des herkriegen, wieviel dass ma brauchen ---

215 I: Ok, und jetzt abseits von dem Fairtrade-Point, hats in eurer Schullaufbahn nicht solche Momente gegeben, wo ihr wirklich das Gefühl habts, ihr machts das selber?

217 S1: Es gibt nicht viele. Wir ham zwar in manchen Unterrichtsgegenständen so Gruppenarbeiten oder eben auch Einzelarbeiten, wo man sagt, man machts selber, aber da ist halt auch, kennt man sich nicht aus, wird das wieder gemacht oder so. Und dann des meiste ist immer, es wird dann kontrolliert auf die Richtigkeit und dann kommts gar nicht auf den Prozess drauf an, sondern nur obs richtig ist oder nicht.

222 S2: Ja und es wird immer ein Rahmen abgesteckt. Also ned, du kannst jetzt da weitergehen, sondern da ists aus und in dem Rahmen musst die halt bewegen.

224 S1: Mhm.

225 I: Sehr spannend. Würdets ihr jetzt persönlich sagen, dass ihr das Gefühl habts, die Nachhaltigkeit eurer Schule oder eures Schulstandorts mitzugestalten? (P/5 Sek.)

227 S2: Also i war jetzt die letzten zwei Jahr im Schulgemeinschaftsausschuss und selbst da hatte ich nicht das Gefühl, dass wirklich das gemacht wird, was die Schüler wirklich bewegt. Da waren eher die Eltern sehr präsent, obwohl wir eine Oberstufe sind. Eher was die Eltern gesagt haben, das fangt bei den schulautonomen Tagen an, „Nein wir wollen nicht dort und dort die schulautonomen Tage, wir wollen Herbstferien, weil da sind alle Kinder dann zu Hause“. Da hat das schon angefangen, von ganz simplen Entscheidungen eigentlich.

234 S1: Es wird nicht so viel Wert drauf gelegt, was die Schüler wollen, Hauptsache man kriegt das unter, was gemacht werden muss. Wir sind da, eigentlich die meiste

Zeit hab ich wirklich das Gefühl, dass wir einfach nur zahlende Nummern sind, die da sitzen und denen irgendwas runtergetrascht wird, was sie halt irgendwann wissen sollen, müssen. Und dann sind sie eh wieder weg.

239 I: Ihr seids jetzt seit drei Jahren an der Schule?

240 S1 und S2: Ja genau.

241 I: Da bekommt man schon einen guten Einblick auch. Jetzt noch mal zurück zum Fairtrade-Point. Ihr habt das ja komplett aus Eigeninitiative gemacht. Was ich oft gelesen hab, ist, dass wenn man jetzt Schüler und Schülerinnen in der Schule die Möglichkeit gibt, was aus Eigeninitiative zu machen, dass sie häufig davon abgeschreckt werden, ob das Projekt auch wirklich zu einem Erfolg führt, in welcher Hinsicht auch immer. Also obs dann wirklich auch irgendeinen Zweck erfüllt. Bei einem Fairtrade-Point kann man sich ja auch nicht sicher sein, ob das dann wirklich in Anspruch genommen wird. Hat das in irgendeiner Weise euer Handeln --- hat das Einfluss darauf gehabt, ob ihr es macht oder nicht? Dass ihr euch nicht sicher sein könnt, dass das auch alles so funktioniert, wie ihr euch das vorstellt.

251 S1: Also die Frau [y] ist in der ersten Klasse am Ende zu uns kommen und hat gefragt, ob wir den übernehmen können, ob sich da wer findet und die Erste war eben [S2], die gemeint hat „ja“ und dann hat sie eben noch herumgefragt und dann hab ich mich und andere ham sich halt auch gemeldet. Und ja, wir hatten zuerst schon irgendwie Bedenken, vor allem am Anfang in der Zweiten, wussten die meisten gar nicht mehr, dass sie sich gemeldet haben und dann wars halt so „Ja machen wir das jetzt? Kauft da überhaupt jemand was?“ Wir ham uns halt angestrengt, dass es jemand kauft. Wir ham geschaut, dass der Fairtrade-Laden schön aussieht, dass alles gut geordnet ist. Ja wir ham uns halt immer bemüht, dass das wird und ja ---

260 S2: Ich glaub es waren eher die Bedenken, „Jetzt muss i mich da hinstellen in der Pause. Jetzt kann ich nicht mehr Lernen vorm Test. Des ist zu viel!“ Ich glaub, dass das eher die Angst war im schulischen ---

263 I: Bei den Leuten, die sich gemeldet haben, wie ist generell bei euch das Verhältnis Burschen Mädls, also wie...

265 S1: Wir sind eine reine Mädchenklasse.

266 I: Mädchenklasse, ok. Prinzipiell hätt mich interessiert, ob ihr festgestellt hättet, obs Unterschiede zwischen Burschen und Mädls gibt hinsichtlich der freiwilligen Partizipation. Aber das könnt ihr einfach nicht beantworten, weil keine Burschen bei euch sind. Ähm. Gut, jetzt kommen wir eh schon zu den letzten beiden Fragen. Seids ihr prinzipiell der Meinung, dass in unserer Gesellschaft ein nachhaltiges Handeln wichtig ist?

272 S2: Wichtig schon, ja ---

273 I: Aber? Also es klingt so als käme ein aber... ((alle lachen))

274 S2: Ja, ist ein aber. Es wird halt oft nicht umgesetzt einfach. Weil sich viele Leut halt denken, wens der ned macht, warum sollts i machen. Es wird halt viel auf die anderen geschoben. Ich glaub man sollt halt viel auf sich selber a schaun. Was man selber machen könnte.

278 S1: Wir gehören aber meiner Meinung nach viel besser aufgeklärt, auch schon im Kindergarten angefangen, einfach dass sie da drangbleiben und nicht so einfach, „Ja das war im Kindergarten und in der Volksschule und das wissen jetzt eh schon alle“ sondern das ist ein Thema, das ist immer aktuell. Da sollte man immer dranbleiben, auch in der Oberstufe. Da sollte man immer drüber lernen, das sollte immer ein fortlaufender Prozess sein, da kann man ja viel eigene Projekte machen. Schadet ja nicht.

284 I: Stimmt. In eurer Klasse, weil ihr ja scheinbar doch die Engagiertesten seid, wie ist so eure Gefühl bei den anderen, warum wollen sich die nicht auch engagieren. Was sind, sag ma jetzt mal Ausreden, warum man das nicht unterstützen könnte?

287 S1: Ich glaub, sie ham sehr viele andere Interessen auch und wir sind halt grad in einem schwierigen Alter allgemein, wo solche Sachen nicht sehr wichtig sind. Also keinen wichtigen Stellenwert haben, sondern andere Sachen. Es kommt auch auf die Person drauf an, wie engagiert sie ist. Vom Charakter her kommts auch sehr viel drauf an, ob man selbstständig ist, ob man mutig ist, sowas anzufangen, sowas überhaupt anzusprechen. Manche trauen sich ja gar nicht überhaupt mal im Unterricht aufzuzeigen oder mitzuarbeiten, was eigentlich für uns normal ist. Das gehört halt auch dazu, dass man dann so etwas macht.

- 296 I: Ich glaub aber, dass sich das wechselseitig beeinflusst. Weil wenn man dann in solchen Projekten auch mal auf sich selbst gestellt ist und mehr Eigenverantwortung zugesprochen bekommt, dann wird man vielleicht auch selbstbewusster.
- 299 S2: Manche sind halt da, damit sie die Matura machen und alles andere ist nebensächlich.
- 301 S1: Es ist nur auf das Ziel gerichtet. Es ist der Prozess überhaupt nicht wichtig, sondern nur, dass wir eben nach den fünf Jahren die Matura abschließen und dann gehen. Dass die Nächsten dann wieder nachkommen. Es gibt keine Zwischenstopps, wo man sagt, das könnte man jetzt daraus machen oder sonstwas. Das gibt's nicht. Das war vielleicht früher mal so, aber heute ist das absolut nicht mehr.
- 306 I: Ich weiß nicht, ob ihr das beurteilen könnt, aber ihr habts ja jetzt die Zentralmatura, habts ihr das Gefühl, dass irgendwie dadurch schon früher immer so auf die Zentralmatura hingearbeitet wird. Im Sinne von „Das könnt kommen oder das!“, das große Ziel Matura.
- 310 S2: Na, das glaub i gar ned. I find generell Zentralmatura is ein guter Gedanke, es war einfach ned durchdacht, sie ham einfach gsagt, „Ja wir machen des jetzt!“ und dann hams erst angefangt zu überlegen. Aber dass des jetzt mit dem zu tun hat, glaub i gar ned. Weil der Stoff müsste ja sowieso gemacht werden, des hat ja jetzt ned wirklich was am Lehrplan geändert. Oder ned großartig.
- 315 I: Sehr richtig. Gut, jetzt die letzte Frage. Ihr habts vorher gesagt, dass ihr trennt zwischen Schule und Privat. Wenn man jetzt nimmt, Stand vor einem oder zwei Jahren und Stand jetzt, glaubts ihr hat sich bei eurem privaten Handeln durch den Fairtrade-Stand irgendetwas geändert?
- 319 S1: Das einzige was sich bei mir geändert hat, wenn ich zum Beispiel durch die Geschäfte geh, schau ich manchmal und seh, „ah Fairtrade“ und dann freu ich mich halt, dass das da auch steht. Aber ansonsten eigentlich nicht.
- 322 I: Kaufts ihr jetzt vermehrt Fairtrade?
- 323 S2: Ah, nein. Wir sind halt Schüler, die ham halt oft einfach ned das Geld, a wenn ma am Wochenende arbeiten gehen, wir ham einfach ned die finanziellen Ressourcen, des ma jetzt sagen, wir kaufen jetzt des Fairtrade und des Fairtrade. Es geht halt einfach ned. A wenn man es gerne täte.

327 I: Aber prinzipiell seids ihr vom Fairtrade-Gedanken schon so überzeugt, dass ihr euch vorstellen könntet, wenn ihr dann mal mehr finanzielle Ressourcen zur Verfügung habts, dass ihr dann drauf achtet oder generell bei Produkten jetzt nicht nur auf den Preis zu schauen, sondern vielleicht auf die Qualität, was steckt dahinter, wie ist es verpackt und so weiter?

332 S2: Also auf die Qualität auf jeden Fall, aber ob das jetzt Fairtrade ist oder regional, i glaub i würd eher regional kaufen als Fairtrade.

334 S1: Also es setzt sich schon um, dass man jetzt, es machen eh schon viele Leute so, dass man einfach mehr regional kauft als Fleisch aus dem Ausland. Dass man mehr drauf schaut, wos herkommt. Also meine Familie zahlt da zum Beispiel gerne mehr, anstatt dass es irgendwo aus dem Ausland herkommt.

338 I: Und würdet ihr sagen, dass ihr jetzt drauf schaut woher kommt, dass sich das vielleicht durch den Fairtrade-Stand verändert hat? Oder hattet ihr das ohnehin auch schon davor auch?

341 S2: Also i bin so aufgewachsen, dass man halt geschaut hat, woher kommts. I hab selber einen Bauernhof daheim, also von demher.

343 S1: Ja ich auch.

344 I: Ok, also der größte Einflussfaktor sozusagen ist die Familie und die Erziehung.

345 S1: Da fangts mal an, bei allem.

346 I: Ok, ich glaub das ist ein guter Abschluss. Ich dank euch wirklich. [...]

Interview 2 [I: Interviewer, S3/S4/S5: SchülerInnen, Datum: 16.06.2017]

1 I: [...] Mich würd anfänglich interessieren, was versteht ihr persönlich unter Nachhaltigkeit? Was ist für euch Nachhaltigkeit oder nachhaltiges Handeln? --- Das ist so ein großer Begriff, was versteht ihr darunter?

4 S3: Ja, dass die Ressourcen geschützt werden. Also, dass für die nachkommenden Menschen a noch genug da is. ---

6 S4: ((lacht)) Ja, das gleiche eigentlich.

7 I: Rein Ressourcenschonung oder gibt's vielleicht noch andere Aspekte, die euch einfallen? (P/4 Sek.)

9 S4: Ähm, dass man halt auf die Umwelt irgendwie schaut --- auch im Umgang so mit Personen, nachhaltig zu handeln. --- ((lacht)) ---

11 I: Ja zwei von drei Dimensionen, die halt allgemein so als Nachhaltigkeit anerkannt werden, habts ihr eh schon gesagt. Also die Umwelt, das Ökologische und soziale Nachhaltigkeit gibt's auch. Und dann gibt's eben noch die ökonomische, womit ihr euch mit dem Fairtrade-Stand sehr viel beschäftigt. --- Mich würd interessieren, wie groß der Einfluss der Schule auf euer nachhaltiges Handeln im privaten Umfeld ist? Gibt's da einen Einfluss der Schule, durch den Fairtrade-Stand zum Beispiel oder was wären andere Einflussgrößen, vielleicht die Familie, Freundinnen, Medien? Was könnt ihr da feststellen?

19 S4: Also punkto Fairtrade-Einkauf, also wir gehen jetzt ned unbedingt in Weltladen einkaufen, na eher ned so. Aber sonst schon. Das Handeln vor allem, also die Aufklärung dahinter, dass man zu Hause vielleicht auch mal so erwähnt, es gebe die und die Möglichkeit auch, nachhaltig zu leben.

23 I: Ok, also wirklich diese Idee auch raustragen und anderen Leuten davon erzählen?

24 S4: Ja darüber sprechen und so. Auch Sprechen, wie weit ist es umsetzbar, nachhaltig zu leben. Weils ja von den Konsumgütern viel teurer ist als normal, also Normalprodukte unter Anführungszeichen.

27 I: Zwei Mädls haben vorher auch erwähnt, dass ihr halt noch Schüler seids und nicht so ein großes finanzielles Budget zur Verfügung habts. Dass es dann klar ist, dass man dann nicht ausschließlich, oder viel Fairtrade, oder überhaupt Fairtrade kauft. ---

Könntet ihr euch vorstellen, dass es prinzipiell, dann wenn ihr Produkte kauft, dass ihr dann ein bissl mehr über den Handel generell nachdenkt? Was da dahinter steckt, oder woher das kommt. Vielleicht, dass das einen Einfluss hat?

(P/4 Sek.)

Ganz ehrlich. Ihr braucht da jetzt nix verschönigen.

((alle lachen))

36 S3: Doch, i denk schon.

37 S5: Obst, Gemüse schon.

38 I: Obst und Gemüse?

39 S3: Man kann ja a einzelne Produkte, was in Österreich jetzt zum Beispiel ned produziert werden, so wie Orangensaft und Kaffee, is bei uns daheim schon immer Fairtrade kauft worden. ---

42 I: Das heißt, Obst und Gemüse wahrscheinlich größtenteils regional und wo halt weiter herkommt dann Fairtrade. --- Und jetzt abseits vom Fairtrade, wenn ihr euch in der Schule mit Nachhaltigkeit beschäftigt, hat das irgendeinen Einfluss auf euch? Oder ist das Schule und Privat ist was Anderes?

46 S3: Man denkt schon daran. Wenn man jetzt einkaufen geht und so (P/5 Sek.)

47 S4: Ich find die Frage immer ur schwer zu beantworten, weil wir ham selber einen Bauernhof zu Hause und da gibt's ziemlich viele Produkte, die sind einfach da, die produzier ma selber. Und des, was dann eingekauft wird, da wird dann halt schon auch auf Qualität geachtet, sicher auch auf die Herkunft geachtet, aber auch auf den Preis. Es is einfach so.

52 I: Deswegen hab ich auch gefragt, was für andere Einflussgrößen ihr kennt. Also jetzt zum Beispiel Familie, wenn man jetzt auf einem Bauernhof aufwächst, kriegt man einfach viel mit, durch die Umgebung. Würdest du sagen, dass das schon einen Einfluss auf einen dann hat?

56 S4: Ja schon. ---

- 57 I: Also Eltern. --- Wie wird bei euch im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht oder generell, Nachhaltigkeit thematisiert? Gibt's viele Unterrichtseinheiten, die sich damit beschäftigen oder ist das eher beiläufig?
- 60 S3: Ja schon in einigen Fächern, wir hams in Ernährung durchgemacht, wir hams in Geographie durchgemacht, wir hams in Englisch durchgemacht, in Wirtschaft hams durchgemacht...
- 63 S4: Überall gemacht...
- 64 S3: Französisch a?
- 65 S4: I glaub.
- 66 S3: Also überall.
- 67 I: Womit dann speziell? Weil Nachhaltigkeit ist ja ein großer Begriff. Ist das dann Energie? Ist das Wasser? Ist das Abfall? Ist das Handel?
- 69 S4: Also wir ham scho alles durchgemacht, weil das ist wirklich ein sehr_. Da kriegt man ein schlechtes Gewissen, wenn man atmet ((lacht)). Es is so, tschuldigung.
- 71 I: Find ich spannend. Das heißt man kriegt ein schlechtes Gewissen. Ist das dann so ein Unterricht, auf die Art „Ihr solltet das und das und das machen“?
- 73 S3 und S4: Ja ((lachen))
- 74 S4: Wir sollten das und das vermeiden, das und das machen und ja ---
- 75 I: Und wie fühlt man sich dann als Schülerin? Ist das_
- 76 S3: Ja, dass deine eigene Meinung nicht akzeptiert wird. Also, bei dem einen Artikel wars so.
- 78 I: Was war da?
- 79 S3: Da hama über Farming einen Artikel gelesen und ham dann einen Comment dazu schreiben müssen. Und i hab dann zum Beispiel geschrieben, dass i halt dafür bin, eben i komm a vom Bauernhof und i bin der Meinung, dass gescheiter is, regionale Produkte zu kaufen als jetzt Bio-Produkte von weiter her. Und sie hat mir halt darunter geschrieben, „Na des stimmt ned“. Dann hama in der Schule nochmal drüber kurz geredet und sie hat wieder gesagt „Na, CO₂-Austausch, die ganzen Düngermittel, die ganzen Spritzmittel, des is schlechter als wenna jetzt von weiter weg herkommt.“ ---

86 I: Mhm, interessant.

87 S4: ((lacht)) Voll arg.

88 S3: Ja, es war wirklich so.

89 I: Du hast deine eigene Meinung preisgegeben, hast sie argumentiert und da kann man nicht sagen, „Das ist falsch!“. Prinzipiell geht's im Unterricht darum, zu argumentieren. --- Ok spannend. Und in der Geographie- und Wirtschaftskunde?

92 S4: Da hama uns zum Beispiel einen Dokumentarfilm angeschaut über die Hühnerbauern in Afrika, die was halt selber produzieren. Es war wirklich sehr interessant. --- Da is auch die Lehrerin so ganz anders, weils eben so aufgeschlossen is, auch gegenüber unseren Meinungen und so und dass sie uns auch einschließt, weil wir ja auch von zu Hause mitkriegen wie das so rennt mim Bauernhof. Dass sie da auch nachfragt und so und sie lasst wirklich die Meinungen gelten. Und mit der hama scho oft diskutiert und es war wirklich wahnsinnig interessant und hat sich a was bracht.

99 I: Und ihr habts den Fairtrade-Stand betreut?

100 S3: Genau.

101 S4: Ja.

102 I: Das ist alles freiwillig und abseits des Unterrichts?

103 S4: Ja, genau.

104 I: Wie hat euch das gefallen, dass ihr selber was machts, aus Eigeninitiative heraus. Dass das sozusagen euer Projekt is, um das ihr euch kümmerts. Ich hab glesen, dass zum Beispiel Einkauf und Abrechnung auch von euch gemacht wurde. Wie ist dann auch der Lernprozess im Vergleich zu dem Regelunterricht, wo halt der Lehrer vorne steht oder vorschreibt, was zu tun is. Wie würdets ihr das einschätzen?

109 S4: Ja es war wahnsinnig anstrengend, überhaupt das erste Jahr, dass war so ins kalte Wasser gestoßen.

111 S3: Da wars halt so, dass noch keina von uns den Führerschein gehabt hat. Das heißt für die Einkäufe hama die Eltern braucht, dass mit uns fahren.

113 S4: Und dann war auch die Koordination oft das Problem, weil eben Eltern auch arbeiten sind oder andere Termine wahrnehmen mussten. Aber es ist dann immer ein-

facher geworden, mit Führerschein und so und halt a mit der Abrechnung. Wir ham uns das eigentlich schön aufgeteilt, a Person hat die Abrechnung immer gemacht und die anderen ham halt, ja den Rest betreut ((lacht)) --- Ja war schon Arbeitsteilung. Zum Schluss war dass dann aber irgendwie jedem scho zu viel und dann is das alles an einem hängen blieben.

120 I: Ok, also am Anfang viel Motivation und viele Leut noch dabei und dann_

121 S4: Dann immer weniger, ja.

122 I: Woran liegt das? Ich nehm an, weils enorm viel Arbeit war und zusätzlich zur Schule.

124 S4: Ja, scho.

125 I: Ihr habts mit dem Weltladen in [x] zusammengearbeitet. Wie war die Zusammenarbeit mit denen? Haben euch die mehr als Schüler oder gleichberechtigt wahrgenommen? Oder war das eher belehrend? (P/7 Sek.)

128 S4: Ja schon als gleichberechtigt, sie warn immer sehr nett. Da hat man sich schon als vollwertiges Mitglied gefühlt, also schon auf gleicher Ebene. Jeder interessiert sich dafür, also sind wir auch alle gleich. Irgendwie so, ja.

131 I: Schön. Und die Frau [y] hat das betreut, nehm ich an?

132 S3: Ja, genau.

133 I: Was für eine Rolle hat sie dann eingenommen?

134 S3: Sie hat immer nur nachgefragt, ob eh alles passt. ((lacht)) Schon oder?

135 I: Also sie hat euch das komplett überlassen?

136 S3: Sie hat am Anfang gesagt, dass ma uns bei der Vorklasse informieren sollen. Sie hat auch gsagt, wir könnens kontaktieren. Und dann hats uns gesagt „Des machts scho!“.

139 I: Das heißt, ihr habts wirklich alle Entscheidungen selber getroffen, niemand hat euch reingeredet?

141 S3 und S4: Mhm.

142 I: Gabs sonst in eurem Unterricht irgendwelche Situationen, wo ihr wirklich selber Ideen entwickelt und umgesetzt habts, die auf irgendeine Art mit Nachhaltigkeit zu tun hatten? (P/4 Sek.)

145 S3: Na soziale Projekte hama halt gemacht.

146 I: Mhm, wo dann wirklich die Ideen auch von euch kamen?

147 S4: Mhm. Wir waren in der Gruft kochen.

148 S3: Wir ham für „Marys Meals“ Schultaschen und Geld gesammelt. Und heuer hama so an Punschstand gemacht mit Kekse und des is an ein Flüchtlingsheim gangen.

150 I: Und das waren eure Ideen?

151 S3: Das hama eben in Gesundheit- und Sozialmanagement gemacht und das hats geheißen, in der dritten könn ma ein Projekt machen. Und des hama uns dann selber suchen können.

154 I: Alle davon jetzt oder ein sepzielles? Also, was ihr jetzt grad gesagt habts?

155 S4: Also dieses Gruft-Kochen, das is von der Lehrerin kommen. Sie hat gesagt, dass das unglaublich cool is und da ham ned alle mitgemacht, weil da dürfen ja ned so viele kochen dort. --- Dann „Marys Meals“, das hama in der Klasse alle miteinander entschieden und ham dort auch alle mitgearbeitet. Und der Punschstand, das war eigentlich mehr so eine Initiative vom Schulsprecher, weil der ja bei uns in der Klasse is. Der hat uns dann gefragt, ob ma ihn unterstützen würden. Der hat einen ziemlichen Background von der Familie, also der hat das dann in die Wege geleitet, dass das dann a gespendet wird, weil das war dann am Anfang ned wirklich klar, was dann mit diesem Geld passiert. Aber er hat dann gesagt „Für die Krebshilfe!“.

164 I: Und das „Marys Meals“ ist euch als Klasse eingefallen?

165 S4: [zu S3] Des is von dir kommen.

166 S3: Ja, des is von mir kommen.

167 S4: Es gibt ja so ein Informationsvideo, des hama uns angeschaut.

168 S3: Es gibt zwei Videos, eins generell über die Organisation und eins über das Schultaschenprojekt. Und das hama dann in der Klasse a geschaut.

170 I: Und da habts ihr auch alles selber gemacht oder ham sich die Lehrer da_

- 171 S3: Ja da hat die [z] scho a geholfen, aber das Kekse backen hama zum Beispiel selber gemacht wieder. Da hama nämlich a Kekse backen fürs Geld sammeln.
- 173 S4: Dann hat uns noch unser Klassenvorstand a bissl unterstützt. A außenstehende Person, die was das a im Privaten sehr betreut, hama a um Hilfe gebeten mehr oder weniger, die hat uns dann Adressen geben, damit ma das dann zu diesem großen Container hinbringen, wo halt das Ganze gesammelt wird. Die Lehrerin, die was halt a den Unterricht betreut, hat uns dabei a unterstützt, hat immer wieder nachgefragt und so. --- Lehrer selber auch, also es sind Mails ausgeschrieben worden, dass wenns etwas zu Hause haben, dass das halt mitbringen können und so und spenden können ---
- 180 I: Und wie ham euch jetzt diese Projekte, also das „Marys Meals“ und der Fairtrade-Stand, wie hat euch das gefalln im Vergleich zum normalen Unterricht? Nimmt man was anderes mit? Nimmt man mehr mit? Nimmt man weniger mit?
- 183 S3: I find, dass a gute Ergänzung is einfach. Dass man mal was anderes macht, dass man a organisierter und eben selbstständig is. Ned immer nur wen vorne stehen hat und der labert dich zu. ((lacht))
- 186 S5: So bissl Theorie in Praxis umsetzen, eigentlich. Dass man lernt, selbstständig zu arbeiten.
- 188 S4: I glaub, dass a für die Klassengemeinschaft ziemlich gut war. Also des „Marys Meals“ jetzt mehr als das Fairtrade, weil da hat ma a ned versucht, dass mans als Klassenprojekt macht, weil des geht ned, weil ned jeder so interessiert war daran. Aber bei „Marys Meals“ wie sie diesen Film gesehn haben, warns wirklich alle ziemlich betroffen und hams a voll unterstützt. --- Das war als Klasse a ein schönes Gefühl, was wir erreicht haben.
- 194 I Schön --- Da schließt jetzt eigentlich eh meine nächste Frage an: Was ich in der Fachliteratur oft gelesen hab, ist, dass speziell bei Schülern und Schülerinnen, wenn irgendwie Unsicherheit besteht über, ob das Projekt erfolgreich sein kann, dass das dann häufig das tatsächliche Engagement verhindert. Bei einem Fairtrade-Stand ist ja wahrscheinlich dann auch die Frage, „Wird das in Anspruch genommen?“ oder „Wie viel Aufwand ist das tatsächlich?“. Aber bei euch hat es offensichtlich das Handeln nicht verhindert. Es wird auch geschrieben, dass es einen Unterschied zwischen Bur-

schen und Mädels gibt. Habts ihr da gemerkt beim Fairtrade-Stand, wer hat sich da engagiert, waren das eher Burschen oder eher Mädls?

203 S3: Wir ham nur drei Burschen und zwei davon waren beim Fairtrade-Stand dabei. Einer hat die Abrechnung gemacht und den Rest ham wir gemacht.

205 I: Ok, also da hat man jetzt keine Geschlechterunterschiede feststellen können.

206 S4: Es kommt, glaub i, generell auf die jeweiligen Eigenschaften von den Personen drauf an, weil der eine is von Haus aus total ruhig.

208 I: Grad dann wärs vielleicht spannend solche Projekte zu machen, wo man eben auch bissl Selbstbewusstsein gewinnt, vielleicht durch Eigeninitiative und durch_

210 S4: Es wird a immer wieder versucht, dass ma halt denen auch Aufgaben gibt, wo eben das Selbstbewusstsein gestärkt wird und so. Aber wenn ma halt offensichtlich weiß, dass der jetzt vor Personen nicht wirklich gern spricht, weil vor Referaten weiß man den hats so gerissen und so, dann wird man ihn jetzt nicht durch die Klassen schicken und ihn dort sprechen lassen.

215 I: Klar. Und noch mal zurück zu dieser Unsicherheit. Das hatte keinen Einfluss auf euch, dass man nicht genau weiß bei Projekten, in welche Richtung es geht. „Wird das auch tatsächlich in Anspruch genommen? Wird das erfolgreich sein?“.

218 S3: Beim Fairtrade-Stand hamas irgendwie nicht berücksichtigt, weil ma gewusst haben, es is die Jahre davor a schon gegangen. Also wars uns ziemlich egal. ((lacht)) Die Volksschulkinder hama eh gehabt, die ham uns eh alles leer kauft und bei uns wars halt damals wirklich so, von der Klasse her ham sie soviel kauft, also Hauptkonsument war unsre Klasse.

223 S4: Wir ham dann teilweise schon so einkauft, dass für die Klasse passt hat ((lacht))

224 S3: Und jetzt hams eben das Problem gehabt, dass die Volksschule nimma einkaufen hat dürfen und deswegen is a nimma gegangen, weil ihnen die Produkte nach der Reihe abgerennt san. ---

227 I: Gut, wir kommen schon zu den letzten zwei Fragen. Seids ihr der Meinung, dass nachhaltiges Handeln in unserer Gesellschaft wichtig is? --- Oder wichtig wäre?

229 S4: Ja schon. (P/ 4 Sek.) ((lacht))

230 I: Und warum? Oder was für eine Art von Handeln? ---

231 S4: I glaub, dass das soziale Handeln an erster Stelle steht, is meine Meinung, weil es fehlt immer mehr. Alles was ma in den Medien hört, was da wieder passiert is und so, a von den Attentaten her. Und dann kommt eigentlich gleich hintennach a dieses Klimaschutz mit Trump und so, dass ma vielleicht wieder mehr auf die Umwelt achtet und so. --- I glaub des Verhalten mit den Menschen wirklich an erster Stelle und dann gleich hintennach die Umwelt. (P/4 Sek.)

237 I: Ahm. Jetzt wenn ihr vergleicht vor dem Fairtrade-Stand und dem „Marys Meals“ und den ganzen Projekten und jetzt. Habts ihr das Gefühl, dass diese Projekte irgendeinen Einfluss hatten auf euer Handeln, auf euer nachhaltiges Handeln? (P/4 Sek.) Oder ist alles gleich geblieben? (P/3 Sek.)

241 S4: Inwiefern Handeln? ((lacht)) Ein Beispiel?

242 I: Beim Fairtrade haben wir glaub ich vorher eh scho kurz geredet. Wenn man in den Supermarkt geht, dass man vielleicht bissl mehr mitbedenkt, was bei den Produkten vorausgegangen ist oder wie sie verpackt sind. Einfach, dass man ein bissl reflektierter handelt? (P/3 Sek.) Wenns nicht der Falls is, bitte sagt es ehrlich. Dass is jetzt kein, „so muss es sein, so gehörs gemacht“! (P/5 Sek.)

247 S4: Ganz ehrlich, bei mir zaus is des ned so. Also Fairtrade-Produkte ganz selten, vielleicht, dass mas gschenkt kriegen oder so. Was halt a is, in der Gemeinde wird halt geschaut, wenn ma Veranstaltungen haben und so, Fairtrade. Wenn ma Pfarrkaffee haben, Fairtrade-Kaffee, wenn irgendwelche anderen Veranstaltungen sind, Fairtrade-Orangensaft, bei jedem Fest. Das is so ziemlich das einzige, aber im Privaten her, nein.

253 I: Aber is ja auch was_

254 S4: Ja, scho. Aber es hat, glaub i, ziemlich lang dauert bis des durchbracht haben, weil Fairtrade scho a bissl teurer is.

256 I: Vorher habts ihr auch gesagt, dass ihr zum Beispiel drüber redets mit Leuten, also mit der Family hat irgendwer gsagt, dass man halt dann doch den Gedanken weiterträgt, oder?

259 S4: Aber es wird ned angenommen, es is so. ((lacht)) Es is ur traurig aber i glaub i könnt daham noch drei mal reden, aber i red gegen a Wand.

261 I: Und woran glaubst du liegt das?

262 S4: Weil einfach die Einstellung is, dass dann immer so Meldungen kommen, „Ja uns Bauern wird a ned geholfen.“. Ja is irgendwie gemein, aber es is so irgendwie auch. Da kämpfen a viele ums Überleben mim Milchpreis und keine Ahnung was und dann soll ma hergehn und selber Fairtrade-Produkte kaufen, weil „man muss den Bauern dort unten helfen“, aber im Grunde hilft in Österreich den Bauern a kein Mensch. ---

267 I: Mhm. Prinzipiell wärs eben auch ein nachhaltiger Gedanke in der Gesellschaft, wenn man saisonal und regional kauft. Wenn das mehr Leute machen würden, wär den lokalen Bauern automatisch auch geholfen. --- Bei euch da in der Gemeinde wird's wahrscheinlich eh gang und gäbe sein, dass ma lokal kauft oder?

271 S3: Naja, wennst jetzt im Geschäft bist und siehst was die Leut kaufen, die meisten kaufen sich die Clever-Sachen, am billigsten wenns geht. ---

273 I: Wird das irgendwie thematisiert im Unterricht?

274 S4: Ziemlich viel Markenchecks hama sich angeschaut. In der Zweiten oder so. Und an einen kann i mi da ziemlich gut erinnern, dass diese Billigprodukte, Clever und so, zum Beispiel die Clever- Yoghurts werden alle von NÖM abgefüllt. Das is halt einfach a Billigschiene für Personen, die was es sich ned so leisten können, weil NÖM ah ziemlich teuer is. Deswegen denk i mir, wenns eigentlich eh das gleiche is wie die teuren Produkte, warum soll ma dann die teuren nehmen, wenns billig a geht.

280 I: Wenn man sowas weiß, kann man natürlich dann das argumentieren, warum mans kauft. --- Ja gut, prinzipiell waren das meine Fragen, habts ihr noch irgendwelche Ergänzungen oder Fragen? ---

283 S3 und S4: Na.

284 I: Passt. Dann danke ich euch für das Interview, war wirklich spannend!

Interview 3 [I: Interviewer, L1: Lehrperson, Datum: 16.06.2017]

1 I: [...] Mich würde zunächst ganz prinzipiell interessieren, was Sie persönlich unter Nachhaltigkeit verstehen bzw. als nachhaltiges Handeln? Welche Dimensionen da auch für Sie eine Rolle spielen, privat aber auch im Unterricht. Weils doch ein sehr breiter Begriff ist_

5 L1: Ja genau, es ist ein unglaublich breiter Begriff und ja, wenn man bei der konventionellen Einteilung mal bleibt, eben der ökologische Aspekt, ökonomisch und sozial [...] und die vierte Dimension ist dann die Spiritualität. Woher nehm ich die Motivation um nachhaltig zu arbeiten. Die Erde als Schöpfung soll so erhalten bleiben, wie wir sie bekommen haben und weitergegeben werden. Diesen Aspekt versuchen wir [...] da auch noch hineinzubringen.

11 I: Sehr interessant. Schließt eigentlich eh gleich an meine nächste Frage an. Wie ist die Nachhaltigkeit oder die Bildung für nachhaltige Entwicklung an Ihrem Schulstandort verankert? Sie sind eine ÖKOLOG-Schule, in der Schule direkt, wie merkt man das?

15 L1: Wenn i so rede mit Kolleginnen aus anderen Schulen, da denk ich mir immer „Wir sind irgendwie anders“. [...] Weil wir sind irgendwie ein Lehrkörper, der nicht irgendwas beschließt und dann entsteht irgendwas, oder der Direktor will irgendwas und dann machts irgendwer, sondern ich vergleiche mit einer Blumenwiese, auf einmal geht da eine Blume auf und die Lehrerin sagt zum Beispiel „Also ich würde jetzt gerne mit meinen Schülern ein Projekt machen zu, was weiß denn ich, Kochen in der Gruft oder wir sammeln Geld für die Krebshilfe und wer könnte sich vorstellen, dass ma da irgendwie mitmachen“. Und dann gibt's einfach dieses Netzwerken und Zusammenarbeiten und dann entsteht ein Projekt. Also so rein von der Projektplanung her, da sind wir irgendwie unbrauchbar, das geht bei uns ned. Aber ich glaube, dass dadurch mehr entsteht, weil das irgendwie so spontan ist.

26 I: Das heißt, es wird nicht von oben vorgegeben_

27 L1: Überhaupt ned.

28 I: _ sondern alle sind beteiligt und jeder ist inkludiert auch was beizutragen. [...] Passiert dann auch, dass dann auch Schülerinnen vielleicht auch mal einen Einfall haben?

31 L1: Das kann schon sein, ja. Dass man dann überlegt, wie könnt das passen. Kann durchaus sein, ja.

33 I: Wie thematisieren Sie jetzt in Ihrem Unterricht Nachhaltigkeit? --- Speziell jetzt im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht.

35 L1: Erstens ist es im Lehrplan. Da kommt es immer wieder vor, ja. Und somit müssen wir uns damit ja auch beschäftigen. Ich finds einfach so schön, Geographie is einfach a wunderschönes Fach, man kann eben von so vielen Seiten, dann immer wieder beleuchten, ja. Und hmm, brauchen Sie das jetzt irgendein konkreteres Beispiel?

39 I: Nein, ähm, jetzt nichts Konkretes, aber möglicherweise welche Art von Methoden Sie anwenden? [...]

41 L1: In den höheren Klassen, jetzt hab ich ja Maturaklassen wieder gehabt, die arbeiten einfach selbstständig sehr viel und wir diskutieren dann miteinander und jeder versucht seine Meinung zu vertreten, was ist machbar, was ist nicht machbar und so weiter. Wir ham auch von Südwind immer wieder Workshops bekommen, die dann finanziert worden sind von der Gemeinde, zu einzelnen Themen der Nachhaltigkeit. Es hat sich halt leider, leider, leider in den letzten zehn Jahren viel verändert, auch am finanziellen Sektor. Es wird halt, diese NGOs werden immer schlechter finanziert. Wie ich da begonnen habe, vor 15 Jahren, da war eine von Südwind aus [x], die ist regelmäßig gekommen und wir ham ein Projekt ein Jahr lang durchgezogen. Das war auch zur Nachhaltigkeit, wir ham so verschiedene Facetten dann einarbeiten können und sie is immer wieder von außen gekommen und das war dann immer spannend. [...] Das ist nicht mehr finanzierbar, das geht nimma. Es kommt da niemand mehr --- die Gemeinde zahlt ein paar Workshops, weil die auch Klimabündnis-Gemeinde sind, aber das wars dann schon. [...] I kann mi erinnern, da sind wir dann als Abschluss, das war auch so ein Südwind-Projekt, das waren Fachschüler, die sich so eine tolle Abschlusspräsentation ausgedacht haben, die dann so kreativ war. Dann sind wir nach [y] eingeladen worden um das dort zu präsentieren. --- Kein Mensch lädt mehr ein, das gibt's nimma. Und dann gleichzeitig is dann noch die neue Matura gekommen. I will jetzt ned anfangen zu sudern, aber einfach mit diesem ganzen „Und so muss es sein und das muss man abarbeiten und die Themenbereiche und und und und und, ja“. --- Es passiert schon noch viel, wenn ich mir den Jahresbericht anschau, denk i mir „Ok, es gibt eh noch viel“, aber man wird schon eingeschränkter, selber muss man

sich mal auskennen, neue Matura und so weiter, alle Fragen, alles neu zusammenstellen, es kostet irrsinnig viel Zeit. Und dann mit den Schülern im Unterricht „Ok, Themenbereich abgearbeitet, der is abgearbeitet, der is abgearbeitet“ und so weiter. Und Projektunterricht braucht einfach mehr Zeit. Ich hab letztes Mal schon mit jemandem gesprochen, der uns da betreut vom Weltladen da in [z] und da is mir das im Telefonat so bewusst worden, dass das eigentlich so eine Einschränkung is. Dass wir uns Lehrer im Moment schon sehr einschränken lassen durch diese zentralen Vorgaben, was die Schüler nachher halt können müssen, ja. Also ich habe beschlossen, nach diesem Telefonat dann hab ich länger drüber nachgedacht „Also mir is das jetzt wurscht, ich versuche jetzt wieder anders zu arbeiten“ und die drei Themenbereiche oder was weiß ich, die wir nicht schaffen werden, die müssen die Maturanten halt selber erarbeiten, ja.

75 I: Es war auch vorher ein Thema mit den Schülerinnen, dass eben schon stark das Gefühl vorhanden is, dass das große Ziel die Matura is. Dorthin wird hingearbeitet und der ganze Unterricht wird Richtung Matura ausgelegt.

78 L1: Mhm, absolut, ja.

79 I: Und ja, dass dann auch viel verloren geht am Weg. [...] Was ich spannend fand, sie ham gemeint, dass es früher mehr Projekte gab, die finanziert wurden. Glauben Sie hängt das zusammen mit der Bildungsdekade 2005-2014, Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dass da mehr passiert is, mehr Geld zur Verfügung gestanden ist?

83 L1: Wir haben unheimlich profitiert eben von Südwind, [...] warum die die Kürzungen haben, ich weiß es nicht.

85 I: Das heißt es wär auch das Interesse da, mehr mit außerschulischen Akteuren und Akteurinnen zusammenzuarbeiten?

87 L1: Ja, ja.

88 I: Aber es scheitert an der Finanzierung. [...] Mit den Schülerinnen hab ich vorher sehr viel über den Fairtrade- Point geredet und dass sie da eben sehr, eigentlich komplett, selbstgesteuert das Projekt angegangen sind. Jetzt wollt ich Sie fragen, gibt's da in der Schule noch andere Bereiche, in die die Schülerinnen partizipativ eingebunden werden? Sei das jetzt Abfall, Wasser oder Energie?

- 93 L1: Mhm, wo sie so permanent selbstständig zuständig sind --- das ist eher untergeordnet. Dass is bissl schwer die Frage, weil wir relativ breit sind, ähm mhm ---
- 95 I: Oder anders formuliert: Gibt's im Unterricht Situationen, wo die Schülerinnen angehalten werden, eigene Ideen zu entwickeln und vielleicht auch umzusetzen, die sich in welcher Dimension auch immer mit Nachhaltigkeit auseinandersetzen? Das müssen jetzt keine ganzen Projekte sein, für die sie komplett zuständig sind.
- 99 L1: Ja, ja. Also wir hatten schon mal, also den Energiehaushalt, also alles was mit Energie und Wasser im Haus zu tun hat. Ich kann mich erinnern, wir ham mit einer Klasse mal untersucht und befragt, sie sind durchgegangen und haben die Klospülungen eben durchprobiert, wie lange die halt spülen und dann hams dem Direktor gesagt „Der muss ausgetauscht werden, der Spülkasten“ und so weiter. Das war, ich mein ich hab es schon inszeniert damals, ich glaub nicht, dass sie gsagt haben, sie wollen das machen. [...]
- 106 I: Die Schülerinnen ham vorher zum Beispiel auf das „Mary's Meals“ auch hingewiesen, was ihrer Meinung nach von ihnen initiiert wurde. Werden diese Projekte dann auch der Öffentlichkeit vorgestellt?
- 109 L1: Ja wir ham das damals, diese Aufführung war schon hier beim Schulfest und in [a] da waren sie auf einer Riesenbühne. Da waren halt nur Schulen und Lehrer eingeladen, die sich das gegenseitig dann gezeigt haben.
- 112 I: Und wie reagiert die Öffentlichkeit auf diese Projekte? Wird das, ich nehm an, positiv aufgenommen?
- 114 L1: Schon, ja. Weil man lernt die Schüler von so verschiedenen Facetten kennen, ja. Was die dann einfach künstlerisch auf einmal bewegen und was sie dann machen und ich kann mich erinnern, ich war so begeistert [...] Also sie wollten da selber weiterkommen und das is einfach das Schöne dann, wie man diese Menschen, mit denen man immer mit einem gewissen Blickwinkel arbeitet, wie man die dann einfach anders kennenlernt, wenn sie alle ihre Fähigkeiten einbringen können, ja.
- 120 I: Schülerinnen haben vorher auch gesagt, dass die Projekte sich teilweise sehr gut aufs Klassenklima ausgewirkt haben. Dass das wirklich positive Effekte auch für die Stimmung in der Klasse hatte. [...] Ich würde Sie jetzt gerne ein bisschen zu Ihrer Selbstwahrnehmung als Lehrperson befragen. Und zwar in diesen Prozessen, die sehr

von den Schülerinnen gesteuert werden, wie zum Beispiel der Fairtrade-Point, wie nehmen Sie sich da selber als Lehrperson wahr?

126 L1: Wenn ich merke, Schülerinnen arbeiten selbstständig?

127 I: Mhm, also wenn der Prozess großteils von den Schülerinnen gesteuert wird.

128 L1: Wie ich das wahrnehme oder wies mir dabei geht?

129 I: Ja genau, wies Ihnen dabei geht.

130 L1: Ja ich bin heilfroh, dass die das alleine machen und dass die so selbstständig sind und das tun. Also ich hab überhaupt kein Interesse mich da irgendwie einzumischen, außer sie ham irgendein Problem.

133 I: Das heißt Ihnen fällt's nicht schwer, sozusagen die Kontrolle abzugeben?

134 L1: Nein [...] Also wenns nicht funktioniert dann weiß ich schon, jetzt hol ich mir den vom Weltladen und dann würd ma was machen, aber wenn die selbstständig arbeiten denk ich mir, die fühlen sich ja nur irgendwie belästigt von mir, ja.

137 I: Die Schülerinnen haben eben auch gesagt, dass sie das Gefühl hatten, komplett eigenverantwortlich gewesen zu sein und dass Sie eben eingegriffen haben, wenns halt nötig war. Aber sie haben sich nicht von Ihnen in irgendeine Richtung gelenkt gefühlt.

141 L1: Na, sie ham a Verantwortung immer wieder übernommen. Es waren immer wieder Veranstaltungen, wo wir eingeladen waren um kurz zu referieren, was sich so tut an der Schule. Und die ham sich dann hingestellt, vor vielen Zuhörern und Rednern auch und ham das dann präsentiert selber. Das war für sie kein Thema, ja.

145 I: Ham Sie das Gefühl, dass die Schülerinnen, die sich da speziell bei dem Fairtrade-Point engagiert haben, vielleicht auch andere Kompetenzen erwerben als Sie es im Regelunterricht erwerben würden?

148 L1: Ja, absolut. [...] Zum Beispiel das freie Sprechen vor großem Publikum und so weiter, da haben sie sonst selten die Möglichkeit dazu. Ansonsten Verantwortung übernehmen, dann auch wirklich Verlässlichkeit zu zeigen, weil wenn eine eingeteilt ist und die tut das nicht, dann fällt das auf die anderen oder es bleibt zugesperrt und so weiter. --- Na, die lernen viel, also die Mädchen, die sich da am Projekt engagieren, da hab ich das Gefühl, die organisieren, auch im sozialen Bereich, weil wenn je-

mand nicht mehr will, dann müssens halt schauen wie sie damit umgehen können, ob man den dann lässt oder man sagt „Du sei ned so faul und komm!“ und so. Also das bleibt ihnen überlassen und i find da lernen sie sicher auch was, ja.

157 I: Ich hab auch gehört, dass sie zum Beispiel für die Abrechnung und den Einkauf zuständig waren. Das sind dann ja auch Dinge, die man durchs Tun lernt und wo sie dann auch Dinge anwenden, die sie eben davor möglicherweise in der Schule gelernt haben. --- Sehr bereichernd. (P/7 Sek.) Worauf ich in der Literatur auch immer häufig gestoßen bin, ist, dass wenn Projekte angegangen werden, die sich mit Nachhaltigkeit auseinandersetzen, beispielsweise der Fairtrade-Point, dass bei Schülerinnen dann am Anfang immer eine gewisse Unsicherheit vorhanden ist oder häufig eine gewisse Unsicherheit vorhanden ist. Insofern, dass sie eben nicht wissen, hat das Projekt Erfolg? Zielt auf den Effekt ab, der vorgesehen ist? Beispielsweise eben beim Fairtrade-Point, wird das in Anspruch genommen? Haben wir die Kompetenzen dafür, das eigenständig zu führen? Und dass diese Unsicherheit dann häufig das Handeln verhindert. Also im Sinne des Fairtrade-Points, dass man sich dann vielleicht gar nicht meldet um den zu leiten. Also dass diese Unsicherheit doch häufig auch im Weg steht bei schülerinnenzentriertem Unterricht. Ham Sie das vielleicht auch schon mal in Ihrem Unterricht wahrgenommen und falls ja, ham Sie da Unterschiede zwischen Schülern und Schülerinnen erkennen können?

173 L1: Wie jetzt, zwischen männlichen und weiblichen?

174 I: Zwischen männlichen und weiblichen. Also zunächst einmal zur Unsicherheit.

175 L1: Ich denke, wenn etwas eingeführt ist und funktioniert, dann ist die Unsicherheit relativ gering, weil dann trauen sie es sich zu, „Die anderen ham das auch können, wir können das auch!“. Ich denk, wenn etwas neu beginnt dann ist die Unsicherheit natürlich etwas größer, ja.

179 I: Und im Fall des Fairtrade-Points war das ein Projekt, das immer weitergegeben wurde?

181 L1: Das wurde weitergegeben und ich denke, wenn es jetzt neu in anderer Form starten wird wieder, dann wird es wieder ein Neubeginn werden, vielleicht wo wieder mehr Unsicherheit da ist zu Beginn. Möglicherweise, ja. [...]

184 I: Generell ist ja die Nachhaltigkeit eine Thematik, die teilweise sehr normativ wahrgenommen wird. Also sehr vorschreibend im Sinne von „Man muss das machen, man muss das machen, man muss das machen“. Also die Schülerinnen kommen sozusagen mit gewissen Einstellungen in die Schule, mit einem gewissen Vorwissen zum Thema Nachhaltigkeit. Das kann jetzt von Freundinnen sein, von den Eltern oder teilweise auch von den Medien. Thematisieren Sie das im Unterricht manchmal oder gibt's irgendwie Methoden, um dieses Vorwissen ersichtlich zu machen? Weil Sie ham ja auch gesagt, man merkt teilweise schon bei den Schülerinnen, wer sich dafür eher begeistern lässt, wer vielleicht eher die Initiative ergreifen könnte.

193 L1: Jetzt bei diesem Projekt, i find da geht's sehr stark um die soziale Kompetenz, ja. Und das spürt man einfach in der Klasse. Wie gehen die miteinander um? Und wenn man das beobachtet über längere Zeit und natürlich muss das Interesse auch in gewisser Hinsicht für die Sache da sein. Wobei ich glaub, dass die Prägung heute schon sicher vom Kindergarten weg is, also Nachhaltigkeit is a Thema im Kindergarten, ja. Was die alles machen in diese Richtung. I denk grad diese Kinder, die staunen noch [...] Die bleiben vor jeder Schnecke, vor jedem irgendwas stehen und staunen. Und i denk, das is ja genau des, was eigentlich Nachhaltigkeit braucht. Dieses Stauen über das, was wir vorfinden um uns, ja. Und die ham da schon große Möglichkeiten im Kindergarten auch. Und Volksschule und NMS und so weiter, da gibt's schon einiges an Projekten. Also die kommen auf keinen Fall blank, man muss aufpassen, dass man nicht zu an der Oberfläche bleibt, weil sonst wird's fad, ja. Also Clean Clothes, Fairtrade und so weiter, da hams Projekte zu Bananen und irgendwas gemacht ---

208 I: Mhm, also diese Begeisterung beibehalten vom Kindergarten an?

209 L1: [...] Ja, i denk mir, wenn ich es nicht schätze, dann werd ich mich dafür nicht einsetzen, ja.

211 I: Was sie gesagt haben, eben der soziale Aspekt, find ich spannend. Dass es sein kann, dass man sich für diesen Fairtrade-Point engagiert, eben aus der sozialen Dimension heraus_

214 L1: Weil i denk, wenn man sich für Fairtrade engagiert, das passt schon zusammen, dann will ich teilen. Ich will teilen mit denen die produzieren. Und der soziale Aspekt in dem Bereich, der is schon ganz wichtig, ja.

217 I: Worauf auch immer in der Fachliteratur hingewiesen wird, ist, dass Reflexion extrem bedeutend ist. Speziell im Unterricht, wo halt gehandelt wird. Dass nicht einfach reines Handeln stattfindet, sondern dass man im Idealfall auch die Schülerinnen dazu anregt, darüber zu reflektieren. Dass das dann speziell Auswirkungen auf ihr privates Handeln auch hat. Haben Sie das erkennen können oder ham Sie das vielleicht auch angeregt durch Methoden in Ihrem Unterricht?

223 L1: Ja in dem man den Bezug zum eigenen Leben dann herstellt, ja. Das ist eine Art Reflexion. Was kann ich tun? Was können wir als Familie tun? Oder was tun wir, was tun wir nicht? Also in dem Bereich würde ich die Reflexion ansiedeln, sonst kommt Reflexion meiner Meinung nach im Unterricht sicher zu kurz, würde ich sagen. Zumindest in meinem Unterricht, ja. [...]

228 I: Wahrscheinlich ist es schwer für Sie das einzuschätzen, aber wie würden Sie persönlich den Zusammenhang bei Ihren Schülerinnen beurteilen zwischen dem Wissen, dass ein nachhaltiges Handeln sinnvoll ist und für die Gesellschaft bedeutend und dann dem tatsächlichen Handeln. Kann in der Schule sein, vielleicht wissen Sies auch darüber hinaus, einfach was die Schülerinnen erzählen.

233 L1: Ein Beispiel: unsere Schüler, die schreiben nicht eine VWA, sondern die heißt Diplomarbeit, ja. [...] Da hats eine Arbeit gegeben über Fairtrade. Die ham in der Schule Befragungen gemacht zu Fairtrade, also was sie davon halten und so weiter und so fort. Dieser eine Teil war absolut positiv, wichtig und positiv. Und der zweite Teil war dann, wie oft sies konsumieren und wir ham in der Schule die Verkaufsstelle --- „fast nie“! Es ist irgendwie so typisch, wie das dann so auseinanderklafft. Sie sagen, ja sie kaufen Bananen Fairtrade wenn die neben anderen liegen und so weiter, aber das wars dann schon, ja. --- Ich glaub es klafft schon weit auseinander, wie bei vielen, aber ich will mich da nicht ganz ausschließen. --- Unsere Schule liegt ein bissl entfernt, i könnt mim Radl a Stund herfahren, würd gehen und i fahr mim Auto, ganz allein. [...] Irgendwo hast deine Grenzen und ja, ich glaube es klafft schon auseinander, obwohls immer mehr ins Bewusstsein kommt. Und ja, ich denke schon, dass es auch im Tun einen Fortschritt gibt, der aber wirklich viel viel weiter verzögert dem Denken ist. [...]

247 I: Sind Sie jetzt generell der Meinung, dass, wenn man sich in der Schule mit Nachhaltigkeit und der Bildung für nachhaltige Entwicklung auseinandersetzt, dass das eine Auswirkung auf unsere Gesellschaft haben kann?

250 L1: --- Ich sag jetzt mal, ich bin davon überzeugt, weil sonst ((lacht)) würd ich den Sinn verlieren in dem was ich tue. --- Ich bin davon überzeugt, ja. Und weils eben wirklich schon im Kleinkindalter beginnt, ja. [...] Ich glaub das dauert, aber ich glaub schon, dass das ein Prozess is, der im Kopf zumindest angelegt is, schon ja.

254 I: Gut, das war auch schon die letzte Frage. Ich danke Ihnen sehr für das Interview. Ham Sie vielleicht noch Anmerkungen oder Fragen zum Interview oder Irgendetwas, was Sie noch loswerden wollen? ---

257 L1: Mir fällt jetzt noch grad an, dass was wir zum Schluss gesprochen haben, diese Handlungsmöglichkeiten, die wir haben oder die Schüler haben, ja. Wenn man Clean Clothes hernimmt, Fairtrade und so, sie haben halt immer dieses Preisargument, ja. Und das ist aber, wenn etwas wirklich gerecht sein soll, dann ist es teurer, weil jetzt verläuft es eben ungerecht. Und das ist noch das Problem, solange es diese billigen Fetzen gibt, ist es so schwer, grad diese jungen Mädchen, ich mein wir tun uns leichter, wir ziehen halt etwas länger an. Da sehen sie halt in ihrem Handeln noch nicht --- und i denk mir einfach, wozu gibt's das überhaupt? Dieses billige Zeug, was jeder wieder wegschmeißt, weil sie sichs einfach leisten können. Aber das werde ich nicht ändern, ja und deswegen ---

267 I: Ich find das nämlich auch wichtig, dass man im Unterricht dann auch thematisiert, inwiefern ist wirklich jeder Einzelne und jede Einzelne verantwortlich und wann gibt's auch Thematiken, wo dann auch die Politik gefordert ist, wo man sich zusammenschließen muss. Weil wie Sie sagen, es gibt extrem günstige Kleidung und das ist halt sehr verlockend. Aber der Preis, den die Kleidung hat, entspricht ja nicht ihrem Wert. Die Auswirkungen auf die Natur sind nicht einbezogen_

273 L1: Genau und auch die Arbeitskräfte und so weiter, ja_

274 I: Und dann muss einfach im größeren Rahmen was verändert werden, weil das kann nicht der Einzelne selber. Natürlich kann man sagen, jeder einzelne Konsument kann zu den teureren Sachen greifen, dann wird's die günstigeren Sachen nicht mehr geben, aber da macht mans sich dann auch zu leicht. Und das gehört eben auch im Un-

terricht thematisiert, dass man sich teilweise zusammenschließen muss und von der Politik Dinge einfordern muss.

280 L1: Sie ham eh immer wieder unterschrieben, irgendwelche Petitionen. Das is schon dabei, dass man sich dann anderwärtig auch organisiert und die Hoffnung eben nicht verlieren, ja. [...] In einer Phase im Leben glaubt man wirklich, man wird die Welt verändern. I find das auch gut so! ((lacht)) Und irgendwann wird man immer bescheidener und denkt sich, ja ich versuchs halt in meinem Bereich, ja. [...]

285 I: Spannend. Aber eben die Schülerinnen sind die nächste Generation und die ham das noch vor sich, diese Phase wo sie das Gefühl haben, etwas verändern zu können.

287 L1: Und manche haben auch Ideen und werden irgendwas machen, was keiner noch gemacht hat und diese Hoffnung soll man ihnen auch nicht nehmen. Aber eben wie gesagt das Andere, diese Bürde, ist natürlich auch ein Problem, ja.

290 I: Was halt häufig kritisiert wird, ist, wenn man auch so sagt: „Ihr sollts Müll trennen! Ihr sollts Fairtrade-Produkte kaufen, Fairtrade-Klamotten!“, dass das eben keine Auswirkungen hat, weil das für sie sehr normativ empfunden wird und dann nicht das Handeln verändert oder nur in den seltensten Fällen. Deswegen find ich diesen Fairtrade-Point so toll, weil das eben von den Schülern aus Eigeninitiative kommt. Und das hat dann glaub ich auch nachhaltigere und längerfristige Effekte.

296 L1: Eben, wenn du selber überzeugt bist von einer Sache, dann überlegst wenigstens schon im Tun „Ich weiß ich könnte, aber ich tus halt nicht“. Aber das nächste Mal vielleicht doch und dieses Umdenken das geht nur von innen heraus. [...]

Interview 4 [I: Interviewer, L2: Lehrperson, Datum: 19.06.2017]

1 I: Prinzipiell würds mich mal interessieren, was Sie persönlich unter Nachhaltigkeit verstehen? Was ist für Sie Nachhaltigkeit, was ist ein nachhaltiges Handeln? Also es muss jetzt keine wissenschaftliche Definition sein, einfach was Sie drunter verstehen?

4 L2: Ja Nachhaltigkeit, dass in der Schule dann auch den Kindern in gewisser Weise das vermittelt wird. Und für mich persönlich, dass i a einen Weitblick hab mit der Zeit und auf die nachfolgenden Generationen schau. Also zum Beispiel auf meine eigenen Kinder, auf Enkelkinder. Und in dem Sinne im schulischen Bereich natürlich a den Kindern den Blick öffne dafür, dass unser Denken jetzt nicht beschränkt is auf unser eigenes persönliches Leben, sondern dass halt da weitergeht. Und dass ma in großen Zügen halt unsere Umwelt erhalten wollen. Dass was wir anbauen, genießen, essen, dass das in dem Sinne noch ein gesundes Essen is und dass wir was ham davon, uns gesund ernähren können. Und dass die Welt im Großen und Ganzen ned kaputt geht durch verschiedenste chemische Einflüsse, Düngemittel etc., die ma aufbringen. Dass ma dann halt schaut auf biologisches, saisonales, regionales Produkt, dass ma ned unbedingt jetzt auf den Preis nur schaut, sondern dass man für unsere Zukunft in dem Sinn was tun. Für die eigene Gesundheit und dann weitblickend halt a für die nächsten Generationen.

18 I: Also auf jeden Fall ein sehr breites Verständnis von Nachhaltigkeit, sie ham genannt sowohl die Umwelt, als auch Konsum, als auch soziale Bereiche_

20 L2: Ja es umfasst jetzt ned nur im Speziellen die Nahrungsmittel, es geht dann a weiter mit Kleidung. Was wir anziehen, was produziert wird, welche Fasern, welche Möglichkeiten der Produktion san nachhaltig? Das heißt dann natürlich im weitesten Sinne, dass die Menschen dort, dies produzieren, halt ein anderes Leben haben können oder könnten. Dass ham wir in gewisser Weise mit in der Hand. Und dass ma in dem Sinne, das a weitervermitteln können in der Schule.

26 I: Ich hab gesehn, dass Ihre Schule seit 2014 ÖKOLOG-Schule is [...]. Wie würden Sie jetzt sagen, is die Nachhaltigkeit oder die Bildung für nachhaltige Entwicklung da an der Schule verankert?

29 L2: In dem Sinne, weil wir als zweites Standbein jetzt die Öko-Klassen haben [...]

30 I: Wodurch zeichnen sich diese Öko-Klassen dann aus? Gibt's da speziell mehr Stundenkontingente für die Thematik?

32 L2: Ja, wir ham die Stundentafel ein bissl geändert, also es sind dann schon Schwerpunkte auch, also speziell in Biologie, dass ma da mehr Stunden hat. In der ersten Klasse zum Beispiel hat die Öko-Klasse drei Stunden Biologie und die Sportklasse hat nur eine Stunde. Das ist einmal ein gravierender Unterschied oder a Geographie: in der Öko-Klasse sind zwei Stunden und in der Sportklasse eben nur eine Stunde. Nachher dann in der dritten und vierten Klasse is a schwerpunktmäßig mit mehr Stunden, Chemie und Physik [...] Zum Beispiel in meiner Klasse is der nachhaltige Umgang mit Ressourcen, Recycling, Körper und Gesundheit der Schwerpunkt des Jahres. [...] Und so hat die zweite Klasse zum Beispiel Wald, die dritte Klasse hat Wasser und Boden und die vierte Klasse Energie und Humanbiologie. Und zu diesen groben Themen hama eben speziell Projektstage, Workshops, Lehrausgänge, Exkursionen und so weiter uns überlegt. [...] Dann hab i einen Kakao- Workshop selber zamgestellt und gemacht mit den Kindern, beziehungsweise ein Workshop zu Müll, Mülltrennung is dann in der letzten Schulwoche noch am Programm [...]

46 I: Sie ham jetzt meine nächste Frage eigentlich eh schon vorweggenommen. Und zwar hätt mich interessiert, wie Sie in Ihrem Unterricht eben Nachhaltigkeit thematisieren. --- Sie ham ja zum Beispiel auch die Kräuterschnecke oder diesen Gemüseanbau, was jetzt glaub ich erst vor Kurzem war?

50 L2: Das ist im Schulgarten draußen, die Kräuterschnecke gibt's eh schon viele Jahre, aber die hama ausgejätet und bearbeitet, dass wieder ein bissl Luft reinkommen is. Vor zwei Jahren war das mit der Erdäpfelpyramide vom Land Niederösterreich so projektartig und da hama Erdäpfeln angebaut und da hama heuer dann Anfang Mai auch Gemüse gesät und gepflanzt.

55 I: Das war mit der ersten Klasse?

56 L2: Mit meiner ersten Klasse, Öko-Klasse, ja.

57 I: Und wie ist Ihr Gefühl, wie gefällt den Schülerinnen das?

58 L2: Ja voll! Das war a tolle Geschichte, die san alle kommen und ham Arbeitshandschuh angehabt und einer war gleich mit Arbeitshose bekleidet, wie wenn er Großeinsatz gehabt hätt ((lacht)) Und das hat ihnen taugt und a die Fragen „Was könn ma da

jetzt ausjäten und was is Unkraut? Und was lass ma stehen?“ . Sie ham sie interessiert für das was raus muss und was stehen bleibt.

63 I: Mich interessiert eben genau diese Art von Unterricht, wo die Schülerinnen wirklich aktiv was tun und nicht nur drüber hören, weil das wahrscheinlich dann auch mehr Auswirkungen hat, auf ihr persönliches Handeln. Vielleicht wenn man das aktiv miterlebt hat, dass das langlebiger is dieses Lernen [...] Das heißt, was ich jetzt so raushör, Sie setzen sehr viel auf Workshops, auf Projektunterricht, auf Exkursionen auch_

69 L2: Ja, das is zu verschiedenen Themen eben zum Teil an der Schule und zum Teil a draußen. [...] Dass die Kinder das a wieder bissl kennenlernen, was gibt's eigentlich bei uns an Artenvielfalt noch. Oder wo gibt's schon Einschränkungen heut, bei Pflanzen und bei Tieren.

73 I: Sie ham auch vorher einige genannt, es werden eben auch außerschulische Akteure einbezogen in die Bildung für nachhaltige Entwicklung?

75 L2: Ja, also zum Beispiel nächste Woche beim Abfallworkshop da kommt jemand von diesem Gemeinde- und Umweltverband [x] an die Schule und wird mit den Kindern da arbeiten [...]

78 I: Sehr gut. Prinzipiell zielt die nächste Frage eher wahrscheinlich auf ältere Schülerinnen ab, aber ich frag sie Sie trotzdem. Gibt's in Ihrem Unterricht vielleicht auch Situationen oder Methoden, wo die Schülerinnen dann aktiv selber Ideen gestalten zur Nachhaltigkeit?

82 L2: Is eigentlich weniger. Zumindest in den ersten Klassen is da die Bereitschaft, also da eigenständig kreativ zu werden, eher no gar ned so gegeben. Es is natürlich a vielleicht abhängig davon, inwieweit sie das trainieren, wenn sie das öfter machen dürfen, machen können. Aber es is oftmals gar ned so der Zeitrahmen gegeben. Weil auf der einen Seite ist das Überangebot, man hat sehr viel umzusetzen, man hat alle Kinder in der Klasse, vom ganz schwächsten bis zum hochbegabten Kind. Dann sind wieder so viel verschiedene Dinge, Exkursion dort, sportliche Veranstaltung da, Schwimmwoche, Ski for school und und und. Also es gibt ständig irgendwas, wo man dann wieder schau'n muss. Auf der anderen Seite, Hauptgegenstände zum Beispiel, dass du dann wieder in die Reihe reifindest, ja. Offener Unterricht in dem Sin-

ne, dass ma vielleicht sowas viel mehr verwirklichen könnte, ist zu wenig --- gibt's nicht allzu viel bei uns.

94 I: Das heißt, es fehlt einfach größtenteils die Zeit.

95 L2: Genau, kann ma eigentlich summa summarum schon sagen. Es wär natürlich die Möglichkeit schon, dass man zum Beispiel bei solchen Zwickeltagen den Regelunterricht auflöst und da sowas reinbringt, ja. Oder jetzt meine Klasse, in der letzten Schulwoche da hama drei Tage, wo ma speziell halt anders arbeiten und keine Hauptgegenstände im Unterricht haben und da kann ma natürlich sowas unterbringen. Oder in der dritten Klasse zum Beispiel hat die Kollegin [x] den Wasser- und Bodenworkshop ghabt. Das war fast a ganze Woche und da ham sie über verschiedenste Bereiche halt einiges machen können, Bodenproben zum Beispiel untersuchen oder sie ham mikroskopiert. Da is a der Regelunterricht aufgelöst gewesen und da ham sie sich diese Tage voll konzentriert auf diese Thematik und ham da einiges gemacht. Wobei aber die Vorschläge natürlich von der Lehrerin gekommen sind, also so richtig in dem Sinn frei was zu arbeiten, das geht bei unseren Kindern noch nicht so richtig.

107 I: Also es hängt auch mit dem Alter zusammen?

108 L2: Würd ich schon sagen, ja.

109 I: Das heißt in einer Oberstufe wär das dann wahrscheinlich besser umsetzbar?

110 L2: Würd i mir vorstellen können, weils in gewisser Weise a schon inhaltliche Inputs haben, in welche Richtung des gehen könnte und dass sie da a Ahnung haben, was ma da machen könnte auch ---

113 I: Um dann selber aktiv Ideen gestalten zu können oder zu handeln, braucht man natürlich auch das Wissen im Hintergrund.

115 L2: Genau, ja.

116 I: Aber jetzt zum Beispiel das Projekt mit der Kräuterspirale, wie würden Sie da jetzt den Lernprozess der Schülerinnen einschätzen im Vergleich zum normalen Regelunterricht, wo sie in der Klasse sitzen. Gibt's da Unterschiede?

119 L2: Na das eine ist der theoretische Input nur, wo ma vielleicht den Kindern halt näherbringt, welche Kräuter kann i jetzt kultivieren in einer Kräuterspirale oder wie könnt ich a Kräuterspirale vielleicht von Haus aus machen, welche Möglichkeiten

würde es geben. [...] Also praktisches Arbeiten daran is natürlich ganz was Anderes, da san sicher einige Kinder, die dick da sind und das gerne machen und andere, es sind natürlich immer wieder welche dabei, die nur die Zuschauerrolle innehaben. Aber alleine vom Zuschauen könnt ma ja a was profitieren. Da kann i a was sehen und vielleicht daheim einmal einbringen.

127 I: Weil sie sagen, manche sind voll dabei, andere schauen dann eher zu. Prinzipiell kommen die Schüler und Schülerinnen ja auch mit unterschiedlichen Einstellungen in den Unterricht. Wenn man das jetzt aufs Thema Nachhaltigkeit bezieht, bei manchen ham die Eltern vielleicht einen Bauernhof zaus und kriegen das so mit oder auch schon von der Volksschulbildung. Wie ist da ihr Gefühl dazu?

132 L2: I hab ein Erlebnis in meiner Klasse gehabt: ein Bursch, der sich ned so leicht tut, das hat ma ganz gut gefalln, das war vorige Woche, glaub ich. Die ham was ich weiß zu Hause auch einen Bauernhof und der is immer mit bei der Arbeit eingebunden und wir ham den Kakaoworkshop damals gehabt und da hama von der Nachhaltigkeit gesprochen und über Verbesserungen, die es für die Kleinbauern da gibt. Und des hama genau durchgesprochen und der hat letztes Mal gesagt „Wir waren da einkaufen und da hab ich gesehn, da hama einen Multivitaminsaft gekauft, da is das Fairtrade-Logo draufgewesen, Frau Fachlehrer. Da hama dann den Saft gekauft und den hab ich daheim getrunken!“ ((lacht)) Voller Stolz hat er das erzählt. Sonst wär wahrscheinlich da überhaupt nie was gekommen, aber es is zumindest ein kleines Blitzlicht, wo ma sich denkt, es hat sich gefestigt in seinem Kopf. Festgesetzt, dass man da vielleicht einen anderen Saft trinkt und der war halt ned so billig. Aber das war ihm wichtig, dass er den auch einmal trinkt und dass er den haben kann einmal. [...] Wie gesagt, es is doch im Bewusstsein der Kinder dann irgendwo was da, es bleibt was da. --- Wenn sie auch nicht so richtig alles umsetzen und ständig nur mehr solche Dinge kaufen, aber hier und da wirds vielleicht einmal dabei sein und die Kinder denken sich „Ah, des hama auch gehört in der Schule und des is ned schlecht, wenn man da sowas kauft einmal“.

149 I: Ist wahrscheinlich schwer zu beurteilen als Lehrperson, aber wie schätzen Sie den Zusammenhang ein, zwischen man weiß darüber Bescheid, dass es in unserer Gesellschaft wichtig wäre, nachhaltig zu handeln und dann auf der anderen Seite das tatsächliche Handeln. Also man siehts vielleicht in der Schule mit Mülltrennung oder

so, ob das funktioniert. Wie ham Sie das Gefühl, was dann tatsächlich mitgenommen wird, zum Thema Nachhaltigkeit?

155 L2: In der Schule is ja noch ned allzu viel, aber in gewisser Weise, dass sich manchmal Kinder daran erinnern „Du pass auf bei der Mülltrennung, jetzt hast das verkehrt reingeschmissen“ oder so. Oder dass sie weitererzählen zum Beispiel des mit der Kräuterspirale, was wir da gemacht haben gemeinsam draußen. Das ist schon ein kleiner Teil natürlich vom gesamten Puzzle. Oder in Biologie gibt's einige Themenbereiche denk i, wo das dann immer wieder thematisiert wird und mehr oder weniger in Erinnerung gerufen wird. Und a in der ersten Klasse eben, dass man mit unseren Möglichkeiten richtig umgeht, mit unseren Vorräten, wenn i a Jause mithab, wie i mit dem verfahr, ob i die wegschmeiß oder ned wegscheiß oder wo ichs hingeb. [...]

164 I: Erkennen Sie eigentlich einen Unterschied beim Interesse zur Nachhaltigkeit zwischen männlichen Schülern und weiblichen Schülerinnen, Burschen und Mädels?

166 L2: Eigentlich ned.

167 I: Also auch bei der Kräuterspirale waren sie mim gleichen Interesse dabei?

168 L2: Na, da könnt ich wirklich nix Spezielles sagen. [...]

169 I: Gut, eigentlich dann schon die letzte Frage. Sind Sie persönlich der Meinung, dass die schulische Bildung Auswirkungen haben kann auf die Nachhaltigkeit der Gesellschaft?

172 L2: Sicherlich, der Grundstein wird sicher da schon gelegt. In dem Sinne, wenn i jetzt da mit Nachdruck immer wieder des thematisiere, wird sich das sicher besser festsetzen beziehungsweise zu einem eigenverantwortlichen Handeln entwickeln nachher. Und die Kinder nachher dann motivieren, dass in Zukunft a ein bissl mehr auf das schaun und achten. [...] Den tropischen Regenwald hama sehr ausführlich in Geographie besprochen, was des bedeutet, wenn da die Edelhölzer rausgeholt werden. Muss i unbedingt jetzt die Gartenmöbel aus Teakholz haben zum Beispiel oder kann i mir eine heimische Lärche als Gartenmöbel a kaufen? Also solche Dinge, die beeinflussen sicher die Kinder, wens das vorher schon mal gehört haben und wens dann wirklich draußen stehen und als junge Erwachsene Entscheidungen treffen, i glaub da kann man schon einiges an Bewusstseinsbildung machen. Dass da ein positiver Einfluss is, denk i. Es soll jetzt ned firmenabhängig oder so sein, natürlich über-

haupt ned, also dass man da Werbung betreibt, des liegt uns fern. Aber i denk es gibt verschiedenste Bereiche, wie gsagt von dem her oder die tropischen Früchte die wir besprochen haben, wenn i da ein bissl drauf schau woher des kommt beziehungsweise ob i jetzt unbedingt die Erdbeeren schon im Februar haben muss. Es gibt sicher manche Kinder, die sagen „Mama, du schau mal woher die kommen san. Da muss man darauf achten, was da für ein Landesname draufsteht am Etikett“ und vielleicht sinds oftmals die Kinder, die den Eltern dann schon zeigen, wos langgehen könnte.

191 I: Das wär auch das Schöne, wenn die Schule eben ein bisschen darüber hinauswirkt und die Kinder eben mit den Eltern vielleicht reden. [...] Gut, prinzipiell möchte ich das Interview jetzt damit schließen. Ham Sie noch irgendeine Frage zum Interview oder Ergänzungen?

195 L2: Ich hoffe, ich hab Ihnen Ihre Infos geben können, die Sie zum Arbeiten brauchen.

197 I: Ja, war sehr interessant! [...]

Interview 5 [I: Interviewer, S6-S12: SchülerInnen, Datum: 19.06.2017]

1 I: [...] Fangen wir mal an mit der Kräuterspirale. Die war Anfang Mai, ist das richtig?

2 S6-S12: Ja.

3 I: Vor ein bissl mehr als einem Monat. Und wie hat euch die so gefallen?

4 S9: Super!

5 I: Sehr gut, was war da besonders daran? Was war anders als im normalen Unterricht sozusagen?

7 S12: Also, dass wir rausgegangen sind.

8 S9: Wir ham was pflanzen dürfen. [...]

9 S7: Wir ham zusammen das Unkraut ausgerissen und eine Stunde mit der Lehrerin zusammengearbeitet.

11 S8: Dass man generell im Garten war und was lernt davon.

12 I: Also das Rausgehen hat euch sehr gefallen?

13 S6-S12: Ja.

14 I: Aber prinzipiell hab ich das Gefühl, habts ihr oft Unterricht, wo ihr auch rausgehts aus der Schule. Ist das richtig?

16 S7: In Turnen auf jeden Fall, aber in den Hauptfächern eigentlich nicht.

17 I: Mhm. Irgendwas mit Müll war auch geplant, war das in eurer Klasse?

18 S9: Ja, nächste Woche Mittwoch.

19 S7: Da verarbeiten wir Kaffeekapseln.

20 I: Und freuts euch da auch schon darauf?

21 S6-S12: Ja!

22 I: Gut, prinzipiell würd mich jetzt interessieren, habts ihr schon mal vom Wort „Nachhaltigkeit“ gehört?

24 S10: Ja.

25 S7: Ja, aber ich weiß jetzt grad die Bedeutung nicht mehr.

26 I: Okay, weiß vielleicht irgendwer_ ja bitte.

27 S10: Wenn alle von allem genug bekommen?

28 I: Sehr gut. Ja is schon mal richtig, alle sollen von allem genug bekommen. Und prinzipiell nicht nur die Leute die jetzt leben, sondern auch die zukünftigen Generationen. Dass denen auch noch die Umwelt und Welt so zur Verfügung steht wie uns jetzt. Weiß sonst noch wer vielleicht was zur Nachhaltigkeit? Oder nachhaltiges Handeln, was ist nachhaltiges Handeln? Habts ihr das schon mal gehört? [...]

33 S7: Vielleicht wenn man zum Beispiel bei den Hausaufgaben nachhaltig wird.

34 I: Mhm, wie meinst du?

35 S7: Also zum Beispiel es nicht mehr ordentlich macht.

36 S9: Dass vielleicht am Anfang des Schuljahres gut is und dann zum Schluss immer weniger_

38 S7: Nicht mehr so viel Leistung, sondern immer nachhaltiger wird. Dass man dann schlechtere Noten schreibt, nicht mehr so viel lernt.

40 I: Okay, ich glaub ihr meints „nachlässig“. Nachlässig ist, wenn man so ein bisschen abbaut mit der Leistung. --- Nachhaltig is so ein Wort, da hat auch ein bisschen jeder eine andere Definition davon. Also es gibt schon eine allgemeine Definition, aber jeder versteht ein bisschen was anderes darunter. Aber zum Beispiel, was ihr jetzt gemacht habts mit der Kräuterspirale, da kann man schon sagen, das ist nachhaltig, weil ihr habts was angebaut. Oder ihr habts auch so einen Kakao-Workshop gemacht, is euch da vielleicht das Wort „Nachhaltigkeit“ untergekommen?

47 S7: Stimmt, zum Beispiel in Afrika, dass ein paar Leute schlecht behandelt werden. Zum Beispiel die Bauern kriegen halt sehr schlechte Bezahlungen und müssen halt sehr lange arbeiten. Es gibt halt auch Kinderarbeiten. Die Kinder gehen halt nicht zur Schule sondern arbeiten einfach dort. Und die Führer kriegen halt dann das ganze Geld und die kriegen fast gar nix.

52 I: Sehr gut, fällt dir noch was ein.

53 S10: I wollt das gleiche auch sagen.

54 I: Aber das schließt an, an das was du vorher gesagt hast, dass alle von allem was haben. Prinzipiell, dass eben auch die Menschen in Afrika, dass auf die auch geschaut wird. --- Okay, also das is beim Kakao-Workshop vorgekommen?

57 S9: Ja und auch das Fairtrade.

58 I: Mhm, Fairtrade, was fällt auch da dazu ein?

59 S11: Da werden die Menschen besser bezahlt ---

60 S6: Da werden sie halt besser behandelt. Zum Beispiel, dass es keine Kinderarbeit gibt, dass die Kinder zur Schule gehen.

62 S8: Es gibt bessere Ausbildung.

63 S6: Und es is dafür etwas teurer.

64 S9: Es wird auch nicht so viel Spritzmittel draufgemacht auf die Früchte.

65 S10: Es wird fair auch gehandelt.

66 I: Sehr gut! Und habts ihr jetzt das Gefühl, dass ihr da was dazu beitragen könnt?

67 S12: Ja.

68 I: Mhm und zwar wie?

69 S8: Fairtrade-Sachen kaufen, zum Beispiel.

70 S7: Auch wenns vielleicht jetzt teurer is, halt nicht immer nur die Billigprodukte kaufen, sondern auch mal teurere Sachen, dafür weiß man, dass die Menschen dann einen guten Lohn auch dafür bekommen haben. [...]

73 I: Ihr werdet noch nicht so viel einkaufen im Supermarkt, aber kaufen jetzt zum Beispiel eure Eltern Fairtrade? Habts ihr mit denen darüber geredet?

75 S7/S9/S10: Ja.

76 S8: Hier und da kauf ma welche, Bananen zum Beispiel.

77 I: Und wenn ihr euch jetzt vorstellts, ihr seids schon älter, ihr seid erwachsen, würdets ihr dann auch die Produkte kaufen?

79 S6-S12: Ja.

80 I: Aus welchen Gründen? Was spricht dafür?

81 S7: Weil man dann weiß, dass es den Leuten gut geht halt, die das produziert haben, weil sie einen fairen Lohn kriegen.

83 S9: Wenn man kein Fairtrade kauft, dann weiß man nicht, was da alles, Spritzmittel und so weiter, drin is.

85 S7: Fairtrade is auch gesünder, weil ohne Spritzmittel.

86 S8: Und man weiß, dass man was Gutes tut, zum Beispiel.

87 I: Du wolltest, glaub ich, auch noch was sagen?

88 S11: Ham sie schon gsagt.

89 I: Okay, das heißt ihr redets zu Hause auch mit euren Eltern darüber.

90 S6-S12: Ja.

91 I: Toll. Und seids ihr der Meinung, dass es wichtig wäre, dass mehr Menschen Fairtrade kaufen oder sich generell mehr Gedanken machen beim Einkauf?

93 S7: Ja, wenn die Billigprodukte nicht mehr gekauft werden, dann können die Leute nicht mehr davon leben und dann müssen sie das halt --- Also wenn jetzt niemand mehr --- wenn alle jetzt nur mehr Fairtrade kaufen würden, dann würden die Nicht-Fairtrade halt aufgeben müssen sozusagen, weils keiner mehr kauft und sie keinen Gewinn mehr machen würden.

98 I: Mhm, sehr spannend was du sagst! Das heißt, du bist der Meinung, dass die Konsumenten, also jeder, der einkauft, schon die Macht hat, auch zu entscheiden, welche Firmen bestehen bleiben und welche nicht?

101 S7: Is zum Beispiel auch so bei Tieren die vom Aussterben bedroht sind und manche jagen die trotzdem und verkaufens dann irgendwie. Und wenn die Leute es nicht mehr kaufen, dann machen sies ja auch nicht mehr. Also wir beeinflussen das schon!

104 I: Habts ihr jetzt das Gefühl, weil ihr sagts da sehr viele richtige Dinge, dass ihr das alles in der Schule gelernt habts oder redets ihr da auch viel mit den Eltern darüber, oder mit Freundinnen?

107 S7: In der Schule.

108 S9: Nicht in der Schule, sondern zu Hause eher.

109 S6: Das ham wir viel in der Schule gelernt.

110 S8: Ich habs zu Hause und in der Schule glernt.

- 111 S10: Bei mir a. Zu Hause und in der Schul.
- 112 I: Also schon auch viel, was man von zu Hause mitnimmt. Ok --- Wir ham jetzt sehr viel über den Handel geredet, eben über Fairtrade. Aber dann gibt's bei der Nachhaltigkeit eben noch Themen wie zum Beispiel den Abfall, oder wie geht man mit Wasser um, wie geht man mit großen Ressourcen um. Gibt's in eurem Schulunterricht Stunden oder Tage, in denen man sich damit viel beschäftigt? --- Mit solchen Themen?
- 118 S7: In Biologie hatten wir einen Papier-Workshop und ham über Papier gelernt und wie man den Müll zuordnet. In Geographie ham wir den Kakao-Workshop halt, aber in den anderen Fächern eigentlich nicht wirklich so.
- 121 I: Mhm. Und was machts ihr dann in dem Unterricht? Lests ihr da Sachen dazu oder wie schaut das aus?
- 123 S7: Wir machen meistens so über größere Themen Workshops. Und lernen halt über die Umwelt und kriegen dann auch Arbeitsblätter, die wir mit den Lehrern dann zusammen ausfüllen. Ab und zu ham wir dann auch nen Test darüber noch.
- 126 I: Was wolltest du noch sagen?
- 127 S8: Also es gibt a verschiedene Aufgaben und Stationen dann.
- 128 S7: Mit Teamarbeit auch.
- 129 I: Mhm, das ist jetzt eine Frage, weil ich interview auch ältere Schülerinnen, das ist vielleicht bei euch noch nicht so bzw. war noch nicht so. Habts ihr das Gefühl, dass ihr schon mal eigene Ideen entwickelt habts in der Schule, deren Ziel Nachhaltigkeit war? --- Könnts kurz überlegen und wenns nicht der Fall war, dann einfach „nein“ sagen. (P/5 Sek.)
- 134 S9: Nein, eigentlich nicht.
- 135 S7: Nein.
- 136 I: Eigentlich nicht --- würdets ihr das gern machen?
- 137 S6-S9: Ja.
- 138 I: Und was würd euch dann gfalln daran? (P/20 Sek.) Ok, kein Problem. Zurück zu der Kräuterspirale. Ihr habts vorher erzählt, da warts ihr draußen, da habts ihr wirk-

lich was machen dürfen. Wie war der Unterricht jetzt anders als wenn ihr in der Klasse sitzt? Was hat euch daran besser gefallen?

142 S6: Es war halt heiß an dem Tag und in der Klasse is halt immer so bissl stickig während der Stunde_

144 S7: Und wir ham halt nix lernen müssen, das fand ich toll! Also Geographie is ausgefallen und wir ham halt zusammengearbeitet und es war schön einfach draußen.

146 S8: Es war halt eine tolle Beschäftigung, ja.

147 S11: Dass man halt nicht alles nur so hört, sondern dass mans auch selber machen kann.

149 S7: Da kann man vielleicht auch was lernen, mal der Mama zu Hause helfen im Garten.

151 I: Mhm, das fand ich vorher interessant, du hast gesagt „weil wir nix lernen haben müssen“, so auf die Art, Lernen findet in der Schule statt und wenn man rausgeht, dann_ Aber hattet ihr nicht das Gefühl, dass ihr draußen vielleicht auch was gelernt habts?

155 S9: Doch.

156 S8: Ja.

157 S7: Doch, aber ich meinte jetzt unterrichtshalber nichts, aber draußen kann man genauso viel lernen. Zum Beispiel in Turnen lernen wir auch immer neue Dinge, zum Beispiel Weitsprung und so weiter. Und wenn man rausgeht, kann man halt auch mehr Erfahrungen sammeln.

161 I: Mhm, sehr gut. Hattets ihr das Gefühl, dass eure Lehrerin draußen anders war als in der Klasse?

163 S9: Nein.

164 S8: Lockerer vielleicht.

165 I: Lockerer?

166 S10: Ja.

167 S9: Wegen der Natur.

168 S7: Entspannter.

169 I: Interessant. --- Du hast vorher gesagt, „vielleicht kann man dann zu Hause der Mama helfen“. Habts ihr jetzt das Gefühl, dass die Dinge, die ihr in der Schule lernts, dass die dann euer Verhalten zu Hause verändern?

172 S6-S9: Ja.

173 S7: Man lernt auch immer neue Dinge in der Schule, die man dann zu Hause vielleicht besser kann dann oder weiß schon.

175 I: Mhm --- habts ihr vielleicht irgendwas, was euch speziell einfällt? Was sich verändert zu Hause? [...] Und jetzt beispielsweise bei der Kräuterspirale und bei dem Kakao-Workshop, habts ihr da irgendwas mitgenommen aus der Schule, was_

178 S11: Beim Kakao-Workshop da ham wir selber Schokolade machen dürfen.

179 I: Ok, wow!

180 S11: Und da hama verschiedene Schokoladensorten kosten dürfen, wo mehr Kakao drinnen war und weniger Kakao drinnen war.

182 I: Und hast du jetzt das Gefühl, dass du Kakao jetzt auch zu Hause anders wahrnimmst oder eh wie vorher?

184 S11: Wie vorher.

185 S7: Wenn man zu Hause so Schokolade isst, denkt man ja nicht darüber nach, was da drinnen is und alles und wie die entstanden is. Aber im Unterricht ham wir das halt genau gelernt, wie das angebaut wurde, was für einen weiten Weg die Kakaobohnen hinter sich genommen haben und wie die in der Sonne getrocknet werden und alles. Und wenn man einen Kakao trinkt, dann denkt man gar nicht daran, wie weit der Weg bis zum Kakao war, eigentlich.

191 I: Mhm, toll. Also obwohl euch allen vorher nicht so viel zur Nachhaltigkeit eingefallen ist, jetzt zum Wort alleine, wissts ihr, glaub ich, schon sehr viel zur Nachhaltigkeit. Alles was ihr jetzt gesagt habts, hat mit Nachhaltigkeit auf jeden Fall zu tun. [...] Dann dank ich euch recht herzlich, dass ihr wirklich die Fragen beantwortet habts. Es wird mir sicher helfen bei der Arbeit und ihr habts wirklich viel Spannendes gesagt und ich hab das Gefühl, ihr wissts schon recht viel für euer Alter! Wirklich toll! [...]

Interview 6 [I: Interviewer, L3: Lehrperson, Datum: 22.06.2017]

- 1 I: [...] Mich würde zunächst einmal interessieren, wie würden Sie persönlich Nachhaltigkeit definieren? Was verstehen Sie unter Nachhaltigkeit bzw. einem nachhaltigen Handeln?
- 4 L3: Nachhaltig ist anfangs für mich, wenn mein Handeln positive Folgen für später hat. Sprich ich Ressourcen schonen, zum Beispiel.
- 6 I: Okay, Ressourcen schonen, ja --- An Ihrem Schulstandort kommt da der Nachhaltigkeit irgendeine Bedeutung zu? Ist das vielleicht irgendwie im Leitbild verankert oder_
- 9 L3: Im Leitbild ist es sicher nicht verankert. Es ist sicherlich ein Thema immer im Sozialmodul, wo man eben Menschenrechte, Globales Lernen und so weiter mit den Schülern machen. [...] Die Biologen sind da sehr aktiv und machen auch Exkursionen zu Müllverarbeitungsanlagen und sicher auch zu Nachhaltigkeit. [...]
- 13 I: Und jetzt in Ihrem Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht, machen Sie da irgendwas zur Nachhaltigkeit?
- 15 L3: Also sag man mal so, ich hab meine verkürzte Lehrtafel, ich hab nur sechs Stunden in der Oberstufe, im achten Schuljahr gar keine Stunde mit ihnen. Das heißt, ich muss den Stoff in drei Jahren unterbringen, den andere in vier Jahren unterbringen. Von dem her gibt's Projekte mit Südwind, wenn es sich ausgeht, die eben Nachhaltigkeit mitunter einbeziehen oder eben das soziale Modul, wo halt wirklich die Nachhaltigkeit ein Thema ist. Aber ansonsten im Unterricht wird's am Rande gestreift. Aber es ist einfach mit der neuen Zentralmatura keine Zeit dafür.
- 22 I: Mhm, also es scheitert einfach wirklich an der Zeit.
- 23 L3: Also an unserer Schule, wie gesagt, mit sechs Stunden anstatt sieben Stunden Geographie, keine Stunde in der achten Klasse, ist es halt einfach ein Zeitfaktor. Du musst einfach schauen, dass du deine Maturapools durchbringst, damit die Schüler maturieren könnten in dem Fach.
- 27 I: Sind Sie der Meinung, dass die Nachhaltigkeit auch irgendwie im Lehrplan verankert ist, von Geographie- und Wirtschaftskunde?

29 L3: Es gibt sicherlich Themen, die in diese Richtung arbeiten. Wenn man jetzt den 5.Klasse-Lehrplan hernimmt, das letzte Kapitel mit Ressourcen und so weiter da kannst die Nachhaltigkeit ganz gut reinnehmen. --- Ja in der achten Klasse, Globalisierung und so weiter, kann mans auch reinnehmen. Nur nachdem wir keinen 8.Klasse-Unterricht haben, sind die Themen verkürzt teilweise in der sechsten und siebten Klasse drinnen und das leidet dann halt extrem unter der Verkürzung. Die einzigen, die Sportklassen, ham in der 8.Klasse Geographie-Stunden. Da hab ich schon in die Richtung auch versucht zu arbeiten, aber in einer 8.Klasse die ham halt einfach auch andere Dinge im Kopf: sei es VWA, sei es dreistündige, vierstündige Schularbeiten. Dann is einfach die Konzentration und die Aufmerksamkeit dann eine andere als wenn du Schüler hast, die ned grad den Maturadruck hinter sich haben.

40 I: [...] Sie ham vorher gesagt, dass hin und wieder was mit Südwind passiert. Was sind das dann für Themenblöcke?

42 L3: Also wir ham vor zwei Jahren, seit wir mit Südwind zamarbeiten, auch die Auszeichnung zur Global-Action-School kriegt. Da hama mit allen Klassen Workshops gemacht zum Klimawandel, zum Thema Ressourcen beim Handy und dann hab ich noch organisiert fürs soziale Modul einen Workshop mit dem Dritte-Welt-Laden aus [x] zum Thema Kakao, wo man eben a des gesehn hat. Und a 8.Klasse, oder 7.Klasse war das damals, hat einen Workshop gehabt zu Baumwolle auf Englisch. Wir versuchen immer zumindest einen Tag im Jahr Südwind-Workshops an die Schule zu holen. [...]

49 I: Ich hätt dann noch die Frage, ob es in Ihrem Unterricht, sei das jetzt die Geographie- und Wirtschaftskunde oder das Sozialmodul, ob es da mal Momente gab, wo die Schülerinnen die Möglichkeit hatten, eigene Ideen zu entwickeln? Sei das jetzt zur Nachhaltigkeit oder zu sozialen Themen.

53 L3: Also prinzipiell im Sozialmodul sehr viel. Also sie dürfen da sehr sehr frei arbeiten. Es wird sehr viel Wert gelegt auf Diskussionen, jetzt nicht auf Diskussionen auf niedrigem Niveau, sondern es muss wirklich fachlich argumentiert werden auch können. Wir ham auch schon Amnesty International im Haus gehabt für Diskussionsrunden, wir ham auch schon den Herrn [y] vom Asyl Österreich dagehabt. Also da wird schon versucht in die Richtung viel zu machen, weil das is ein Unterricht, der nicht maturabel is, das heißt, da hat man alle Freiheiten. Und da versuch ma in die Rich-

tung zu gehen, Projekte mit den Schülern zu machen. In der 8.Klasse müssen zum Beispiel selbstständig ein Projekt machen. Die letztjährigen 8.Klassen haben einen Film über die Flüchtlingsproblematik gemacht, so einen Kurzfilm. Und die heurigen haben ein Projekt gemacht, für die Schmetterlingskinder haben sie Geld gesammelt und eine Veranstaltung gemacht für die Debra- Stiftung. Wir waren in Salzburg ein paar Tage und da haben sie sogar selbstständig organisiert, dass sie das Debra- Haus in Salzburg besuchen konnten und Führung gehabt haben und Infos bekommen haben. Da sind sie schon sehr zum selbstständigen Arbeiten und auch dazu angehalten zu schauen, hat das gefruchtet was sie gemacht haben.

69 I: Mhm. Mich würde interessieren, Sie als Lehrperson, wie nehmen Sie sich im Unterricht wahr, jetzt im Vergleich zum Regelunterricht, bei diesem Sozialmodul, wo eben die Schülerinnen scheinbar sehr viel aktiv selber machen?

72 L3: Es ist für mich ganz eine andere Rolle, weil im Sozialmodul ist nicht der Notendruck so stark, da gibt's keine Tests, da gibt's Mitarbeit, Präsentationen und das wars für die Notengebung her. Im Regelunterricht gibt's einfach Tests, Stundenwiederholungen und ein viel strafferes Programm und da ist auch immer so die Matura bei mir im Hinterkopf. Und im Sozialmodul kann man auch auf Themen eingehen, die die Schüler interessieren. Also man kann auf aktuelle Themen eingehen. Wir haben einen Film geschaut über Mädchenrechte, die Schüler hat Malala interessiert, dann haben wir halt über Malala zwei Wochen weitergearbeitet, da kann man es flexibler gestalten. Vor zwei Jahren hat die Schüler das Thema Kakao und faire Baumwolle und was passiert aus meinen nicht mehr getragenen Kleidungsstücken interessiert, dann haben wir in die Richtung weitergearbeitet. Da kann ich viel freier agieren und da bin ich auch eher mehr in der Rolle des Coaches um das ein bisschen zu leiten und nicht eine Lehrperson so wie im Regelunterricht. Es unterscheidet sich schon ganz. Und der Vorteil ist auch, fürs Sozialmodul können sich die Schüler entscheiden, müssen sich nicht entscheiden. Das heißt, da sind die Schüler auch ein bisschen interessierter weil's kein Zwang ist, sondern eine Auswahlmöglichkeit.

88 I: Mhm, das heißt es fällt Ihnen auch überhaupt nicht schwer, die Kontrolle sozusagen abzugeben, über den Unterrichtsverlauf, in welche Richtung sich das entwickelt?

90 L3: Das ist absolut ok, weil dafür ist das soziale Modul eben auch da, dass die Schüler sich in ihre Richtung entwickeln können. Dass man das ein bisschen eben auch einfach

nur begleitet und wenns wirklich ganz in eine falsche Richtung rennt mal kurz wieder gesteuert. Vor allem es macht fürn Lehrer auch mehr Spaß, wenn man so bissl die Schüler sieht, in welche Richtung sie das treiben. Auch bei Gruppenarbeiten, wenns jetzt ganz diametral auseinandergeht, is das auch völlig ok. Im Gegenteil, das machts dann auch spannend und schön im Unterricht. Und sie sind auch aktiver und motivierter.

98 I: Ham Sie das Gefühl, dass die Schülerinnen da auch andere Kompetenzen erwerben als im Regelunterricht?

100 L3: Natürlich, also sie erlernen Kompetenzen, die im Regelunterricht teilweise einfach auf der Strecke bleiben, wo ich einfach sag, da is bei uns ehrlich das System dahinter, wo ich einfach noch nicht den Mut gefunden hab als Junglehrerin zu sagen „Ich pfeif jetzt auf den Regelunterricht“, sondern ich hab einfach immer so die Matura im Nacken sitzen und versuch halt einfach mich nach der zu richten. Dass ich da alles durchbekomm, was sie einfach für die Matura an Wissen auch brauchen. Und im Sozialmodul kann man wirklich auf Kompetenzen schauen, genauso auch im Geographie- Wahlpflichtfach, da kann man auch Kompetenzen in den Vordergrund stellen, die im Regelunterricht nicht so thematisiert oder besprochen werden können.

109 I: [...] In dem Wahlpflichtfach ham Sie dann auch mehr die Möglichkeit Projekte zu machen?

111 L3: In dem Wahlpflichtfach ist es so, dass sich die Schüler die Themen, die sie machen wollen, aussuchen und dass es immer wieder auch fachliche und kompetenzorientierte Phasen gibt. Aber auch Phasen gibt, wo die Schüler wirklich ganz frei arbeiten können. [...]

115 I: Also zumindest in dem Wahlpflichtfach und in dem sozialen Modul werden von den Schülerinnen scheinbar doch sehr viele Projekte geplant. Was ich jetzt in der Literatur häufig gelesen habe, ist, dass wenn die Auswirkungen des Handelns unklar sind oder ein bisschen unklar ist, in welche Richtung das Projekt verläuft, dass die Schülerinnen dann häufig eine Unsicherheit verspüren und sie das irgendwie so einschüchtert. So am Anfang die Herausforderung, wie geh ich das Ganze jetzt an, in welche Richtung läuft das? Und dass dann häufig, wird zumindest in der Literatur geschrieben, das Handeln überhaupt verhindert wird dadurch. Spüren Sie in Ihrem Unterricht auch diese Unsicherheit von den Schülerinnen teilweise?

124 L3: Es gibt in jeder Klasse i sag einmal die Handler, die einfach sagen „Gut ok, wir gehen das Projekt an“, die einfach mal einen Plan im Kopf haben und den Plan abarbeiten. Und dann gibt's eben die, die die Mitläufer sind und sagen „Nein aber könn ma das wirklich machen“. Das heißt Schüler ham auf alle Fälle Angst, aktiv Schritte zu setzen. Also wenn man sagt „Ja, ihr wollts dort hingehen, gut dann machts einen Termin aus. Kümmerts euch drum!“, des is für Schüler echt eine Überwindungssache und ich glaub, dass ganz ganz viele Projekte schon in dieser ersten Phase einfach wieder absterben, weil sich einfach die Lehrer zu viel einmischen müssten und die Schüler zu wenig --- Eigenmotivation möcht ichs nicht nennen, sondern eigenes Handeln sich nicht zutrauen in dem Alter. Auch weil sies einfach nicht kennen und nicht wollen oder sich nicht trauen. Es is oft wirklich ganz schwer „Gut ok, ihr wollts dort hinfahren, dann bitte machts einen Termin aus, ich begleite euch“. „Na können nicht Sie anrufen? Können nicht Sie das Mail schreiben?“

137 I: Obwohl doch eine Oberstufe is hier?

138 L3: Teilweise gibt's dann immer wieder Schüler die übernehmen das auch, aber selbst bei den Schülern die das übernehmen, kommt dann oft so die Rückmeldung „Können Sie noch mal drüberlesen?“. Und ich glaub, dass grad das bei jüngeren Schülern oft leichter is als bei den größeren. Ich glaub das is grad so ein Alter von 15 bis 17 was für die Schüler a schwere Phase is, nicht für alle aber für einige, sich da selbst zu überwinden und da zum Telefon zu greifen oder ein Mail zu schreiben. Ich glaub, dass da Kleinere oft nicht so drüber nachdenken und das einfach tun.

145 I: Und vielleicht eben wenn sie wieder älter werden, so ab 17, 18?

146 L3: Da geht's dann auch wieder. Aber es gibt einfach eine gewisse Phase, da erstarrens wens heißt „Machts!“. [...] Ich glaub, dass is aber auch einfach a Entwicklung, a psychologische, die da dahintersteckt von den Kindern, in welchem Alter sie wie handeln. Und auf das sollt man auch als Lehrer eingehen und auch ned unbedingt in die Note miteinfließen lassen. Weil es is jeder Mensch verschieden und einer traut sich halt mit einer Firma telefonieren und der andere traut sich halt nicht.

152 I: Stellen Sie da auch Unterschiede fest zwischen männlichen und weiblichen Schülern und Schülerinnen?

154 L3: Ich hab meistens das Gefühl, dass die Mädls die Aktiveren sind bei Projekten und die Burschen eher so die, die entweder gar nix tun oder die, die dann was tun, wenn die Mädels sie einteilen. Also Burschen hab ich eher das Gefühl, wenn das Mädels sagt „Du machst jetzt des!“, dann macht er des. Und die Mädels sind so die Aktiven und die Burschen sind die ausführenden Organe.

159 I: Worauf führen Sie das zurück?

160 L3: Auf die psychologische Entwicklung. [...]

161 I: Prinzipiell wird auch geschrieben, dass bei Projekten, wo die Schülerinnen und Schüler aktiv handeln, Reflexionsphasen sehr wichtig wären. Um eben über das Handeln, was erreicht wurde auch ein bisschen zu reflektieren, was dann auch möglicherweise längerfristige Folgen hat. Kommt das in Ihrem Unterricht auch vor, dass die Schülerinnen zur Reflexion angeregt werden?

166 L3: Na schon, also wir überlegen welche Folgen hat die Handlung gehabt oder ich hab zum Beispiel vor ein paar Wochen eben einen Südwind-Workshop wieder da gehabt und hab dann einfach ein paar Stunden danach gefragt „Gut ok, habts ihr jetzt irgendwas geändert? Hat der Workshop auf euch Wirkung gezeigt? Habts jetzt darüber geredet? Überlegts ihr jetzt ob ihr euch gleich ein neues Handy kauft oder sagts jetzt, ok ich wart vielleicht noch, weil es funktioniert eh noch.“. Also ich versuch da schon auch aufzugreifen. Oder beim Projekt, was der Kollege geleitet hat zu Debra, der hat dann noch ein ganzes Semester Zeit gehabt und da ham sie schon reflektiert, eben auch in Hinblick auf, was könnte man besser machen, was hat gut funktioniert, welche Auswirkungen hat das auf Debra gehabt, dass wir das Geld gesammelt haben, was wurde aus dem Geld usw. Das ham sie schon auch versucht einzubinden.

177 I: [...] Generell, wie funktioniert die Öffentlichkeitsarbeit? Werden dann solche Projekte auch der Öffentlichkeit vorgestellt? Oder_

179 L3: Also es kommt öfters dieses Niederösterreich-TV wenn Veranstaltungen sind. Wir ham eine Facebook-Seite, wo ma immer wieder Sachen posten, wir ham auf der Schulwebsite Veranstaltungen drinnen und da werden einfach die Schüler angehalten Berichte dazu zu schreiben, damit mans aus der Schülersicht hat und nicht aus Lehrersicht hat. Wo aber oft das Problem is, dass die Schüler keine Berichte schreiben wollen. [...]

185 I: Wie sehen Sie jetzt persönlich den Zusammenhang zwischen, wenn ma jetzt nochmal zurückgehen zur Nachhaltigkeit, dass die Schülerinnen wirklich wissen, dass Nachhaltigkeit ein wichtiges Thema is und dann ihrem tatsächlichen Verhalten? Gibt's da_

189 L3: Also ich fang da schon bei ganz ganz kleinen Dingen an. Wir ham auch ein Projekt gemacht, das war Weihnachten im Schuhkarton und wenn ma besprechen, dass Plastiksackerl die Umwelt belasten und wir fahren in die [z] für den Einkauf und sie ham Papiersackerl von zaus mit, weil sie wollen keine Plastiksackerl kaufen, dann is das für mich schon ein Zeichen, dass ich das seh. Oder auch wenn ich seh, dass sie fähig sind die leeren Plastikflaschen wegzuschmeißen und nicht in der Ecke umadumlanden. [...] Bei so Kleinigkeiten sieht mas halt. Sie können einem viel erzählen, aber mir is immer das, was ich seh wichtiger. Weil viele ham dann auch so a Profilierung wo sie sagen müssen, „Aa aber ich mach jetzt das anders!“ und andere lachen und dann weiß ma eh schon, wies wirklich rennt.

199 I: Ok, aber Sie sehen wirklich auch Dinge_

200 L3: Vereinzelt sieht mans. Man erreicht nie alle Schüler, aber man erreicht immer wieder welche, die da der Meinung sind und dann auch gern was tun und machen. ---

202 I: Mhm, gut, eigentlich eh schon die abschließende Frage: Sind Sie der Meinung, dass wenn man sich in der Schule mit Nachhaltigkeit beschäftigt, dass das Auswirkungen haben kann auf die Gesellschaft?

205 L3: Natürlich, weil jeder is ein Teil der Gesellschaft und wenn jeder Einzelne ein bissl auf die Nachhaltigkeit schaut, dann is schon mal mehr geschaut als vorher geschaut war. Und die Kinder nehmens auch mit nach Hause und schauen vielleicht auch zu Hause und es hat sicher einen Einfluss. Steter Tropfen höhlt den Stein, trifft auf alle Fälle sehr zu.

210 I: Gut, dann dank ich recht herzlich für das Gespräch. Ham Sie vielleicht noch irgendwelche Anmerkungen oder irgendeine Frage?

212 L3: Nein.

213 I: Passt [...]

Interview 7 [I: Interviewer, L4: Lehrperson, Datum: 23.06.2017]

1 I: Mich würd zunächst einmal interessieren, was Sie persönlich unter Nachhaltigkeit verstehen bzw. unter einem nachhaltigen Handeln?

3 L4: Also ich hab da immer dieses indianische vor mir, die sagen „Eigentlich sollte man so leben, dass sieben Generationen nach mir keinen Nachteil haben“, ja. I diskutier das a öfter mit meinem Sohn und der sagt „Mama, wenn eine Generation durch unseren Lebensstil keinen Nachteil hätte, dann wären wir schon gut“. So versuch ichs a immer ein bissl den Schülern zu erklären, denn die Nachhaltigkeit kommt ja eigentlich, i hab da recherchiert, die kommt ja eigentlich aus der Waldwirtschaft, dass man nur so viel schlägern soll, was wieder nachwächst.

10 I: Genau, darauf bin ich auch gestoßen [...]

11 L4: Ja, also die ham sich schon damals was gedacht, dass man so viel abholzt.

12 I: Wie würden Sie jetzt sagen, ist die Nachhaltigkeit da an Ihrem Schulstandort verankert? Sie sind jetzt ÖKOLOG-Schule_

14 L4: Ja eben, die jetzige Chefin hat dieses Umweltzeichen forciert, also hat auch uns diesen Weg vorgegeben, hat da wirklich dafür gekämpft, dass die Bedeutung erkennt und dadurch hat sich sehr viel, noch mehr, in diese Richtung bewegt. Es is eine Form von Image, was a für die Chefin gut is, für mi is a Herzensangelegenheit [...]

18 I: Wie thematisieren Sie jetzt persönlich in Ihrem Unterricht den Bedarf von Nachhaltigkeit oder das Nachhaltigkeits-Thema?

20 L4: Mhm, es is bei mir eigentlich immer und überall dabei, das is a Unterrichtsprinzip. I unterricht Ökologie und da hab i so begonnen_ also i hab meine Themen, i hab da gar ned viel suchen müssen, weil i bring da einfach die Themen, die mich bewegen. Und dann hab ichs so gemacht, dass die Schülerinnen ein Thema bringen dürfen, dass ihnen wichtig is, mit a bissl einem ökologischen Bezug und des war dann spannend! Weil wenn die das vorgebracht haben, da ham die anderen viel mehr davon gehabt. Des is ja viel besser, Gleichaltrige, wenn die das bringen als wenn i als Lehrer des bring. [...] Und dann ham sie es vorgetragen und das war wertvoll! Da waren Themen, eine hat einmal ein Atomkraftwerk zu Hause mit der Mutter gebaut, damit sich die anderen des vorstellen können.

30 I: Wow, welche Jahrgänge waren das?

31 L4: Dritte. --- Oder die nächste hat einen Käse selber gemacht. Dann hams einen Lippenbalsam, die ham zu Hause das ausprobiert und ham einen Film gedreht.

33 I: Mhm, aber das war sozusagen nicht ihre Vorgabe? Ihre Vorgabe war eine Präsentation zu halten, aber alles was darüber hinausgegangen is, das kam dann von ihnen selber?

36 L4: Ja, von den Schülern. Meines is nur, dass ich sag „Ein Thema suchts aus!“ [...] und dann eben wie gsagt so 10, 15, 20 Minuten, je nachdem wieviele Schüler. Und wir ham meistens 50 Minuten braucht, mit anschließender Diskussion und a Feedback gegeben. Und da war einmal a ganz a schwache Schülerin, unter Anführungszeichen, und die hat dann zum Schluss doch auch noch etwas gemacht. Und zwar hat sie mit der Ziehharmoniker gespielt und hat über Holz berichtet, über die verschiedenen Holzarten und wie die san. Und die anderen ham dann gsagt „Bitte spiel noch einmal“. Niemand hat gwusst bis zu dem Moment, dass sie eigentlich spielen kann.

44 I: Das heißt man lernt dann die Schülerinnen auch auf eine ganz andere Art kennen.

45 L4: So is, ja.

46 I: Wenn sie dann ihre persönlichen Interessen und Fähigkeiten einbringen können.

47 L4: Mhm, mhm. Oder wenss mir übern Regenwald, was sie da a scho alles berichtet haben. [...] Also nur von Ökologie. Ich hab auch Hauswirtschaft, also da is total viel drinnen. Des fangt an von der Reinigung, eben da auch diesen Gib-und-nimm-Tisch hab i mit ihnen gemacht. [...] Is das ned erfüllend, die eine hat eine Freud, dass sie was hergibt, die andere hat eine Freude, dass sie was kriegt.

52 I: Ja, ideal.

53 L4: Genügt des so?

54 I: Ja, passt sehr gut. Sie ham jetzt vorher von den Präsentationen erzählt.

55 L4: Ja!

56 I: Auf welche Art von Unterrichtsformen setzen Sie da großteils? Ist das Projektunterricht, sind das Präsentationen? Ist das_

58 L4: Gut ein Projekt is, immer wenns ned wiederkehrt. Im Prinzip kann man sagen, is ja auch eine Form von Projekt. Es is das Projekt des Schülers. Und sie durften auch einmal, wir ham da so Schulpräsentationen gehabt, da durften ein paar dann auch ihres in der Öffentlichkeit vorstellen. Das war dann auch spannend, Hanf war ein Thema. Die ham des selber_ sicher ist das ein Projekt. Also es fangt klein an und kann wachsen.

63 I: Das is eine spätere Frage von mir, das ham sie jetzt vorweggenommen, sie ham gesagt, sie hams der Öffentlichkeit präsentiert. Gibt's dann auch Öffentlichkeitsarbeit, dass eben Projekte, die sich mit Nachhaltigkeit beschäftigen dann hinausgetragen werden und den Eltern oder anderen_

67 L4: Die Junior-Firma auf alle Fälle, da werden schon die Eltern eingeladen. Dann der Abschluss is meistens auch mit irgendeinem Thema gekoppelt, mit einem Vortrag der dazu passt und Öffentlichkeit, Eltern, Politikern und so [...]

70 I: Ich hab jetzt das Gefühl, weil die Schülerinnen ja auch da leben und man sieht dann auch gleich wenn man kommt, es wird im Garten gearbeitet. Gibt's eben auch Bereiche, in die die Schülerinnen am Schulstandort partizipativ miteinbezogen werden, die sich jetzt mit Nachhaltigkeit beschäftigen? --- Jetzt nicht nur in Ihrem Unterricht.

75 L4: Sicher, sicher. Wir ham das erste Green-Event gemacht. Das war ein dritter Jahrgang und des is im Unterricht. Da sollen sie eine Veranstaltung selber planen, organisieren und durchführen. [...] Jetzt konkret ein Beispiel, sicher werns einbezogen.

78 I: Ich hab auch gelesen, ich weiß nicht ob das noch immer besteht, dass es mal einen Fairtrade-Stand gab an dieser Schule. Ist das richtig?

80 L4: Ja eine Kollegin, die arbeitete bei einer Fairtrade-Gemeinschaft mit und bringt dann den Fairtrade-Stand bei öffentlichen Veranstaltungen daher und da dürfen die Schüler dann den selber betreuen. Also das macht sie schon sehr gut auch.

83 I: Und dass im Schulgarten auch von den Schülerinnen Dinge angebaut werden? Auch nach wie vor?

85 L4: Absolut. ((lacht)) Der Großteil des Schulgartens wird, also die anderen Sachen, was einfach zu viel is, des macht [x]. Aber sie ziehen selber die Pflanzen, also sie werden angezogen von den Schüler, und dann halt auch gepflanzt, betreut, geerntet

und verarbeitet. --- Da is eben wieder die Ernährungslehre, die in unserem Unterricht drinnen is, die wird da auch angewendet.

90 I: [...] Sie ham vorher über die Präsentationen geredet, über dieses Projekt wo die Schülerinnen mit ihrem eigenen Thema gekommen sind. Gibt's in Ihrem Unterricht sonst Situationen, wo die Schülerinnen möglicherweise eigene Ideen entwickeln und umsetzen zum Thema Nachhaltigkeit?

94 L4: Mhm. (P/4 Sek.) Wir ham jetzt im ersten Jahrgang die Faserkunde durchgemacht und da durften sie sich wieder das aussuchen, eine Faser präsentieren. Und da sans ganz unabhängig kommen, also die Baumwolle, dass das eigentlich ganz extrem vom Anbau, was das Wasser braucht und pestizidbelastet_ und des schwingt ständig herein, wenn wir darüber reden, ja. Wieviel Kleidung kauf i, wie schlimm is in Bangladesch, das kommt immer wieder und des is schön. [...]

100 I: Die Schülerinnen kommen ja mit sehr viel Vorwissen und Voreinstellungen auch in die Schule. Jetzt auch zum Thema Nachhaltigkeit, das is ein extrem breiter Begriff, wo Leute auch teilweise unterschiedliche Dinge darunter verstehen. Probieren Sie jetzt in Ihrem Unterricht auch eben das Vorwissen und die Voreinstellungen der Schüler zu dem Thema sichtbar zu machen?

105 L4: Mhm und teilweise sinds ja die Familien, die Eltern, da gibt's auch Spezialisten bei den Eltern. Und wenns ma das erzählen und sie dürfen dann selber was von zu Hause bringen, die bringt ma da ein Buch, weil die Mutter mir das Buch da empfiehlt und dann schau ma uns des an. Also auf alle Fälle das Vorwissen! Oder sie sagen, sie ham das schon in der Schule gemacht, dann sag i „Super! Unbedingt!“, ja. [...] Also von den Eltern kommts von den Haushalten und manches natürlich auch von der Schule schon.

112 I: Planen Sie in Ihrem Unterricht, jetzt speziell mit dem Thema Nachhaltigkeit, auch Reflexionsphasen ein.

114 L4: Ja zum Schluss.

115 I: Wie sehen die dann aus?

116 L4: Wann i jetzt Praxis zum Beispiel habe, die vier Unterrichtseinheiten dauert, da is das leichter möglich und dann mach ma so eine Abschlussrunde. Was hab ich ge-

lernt, was kann ich mir mitnehmen? Des geht gut, also des is dann spannend, weil des kommt wieder von ihnen. [...]

120 I: Das heißt Reflexion is Ihnen persönlich auch wichtig im Unterricht?

121 L4: Schon ja und ganz wichtig is die Beziehungsebene. (P/4 Sek.) Wenn sie sich trauen, dass ihnen nix passiert, dass kein Nachteil haben.

123 I: Ich würd Sie jetzt gern befragen zu Ihrer Selbstwahrnehmung als Lehrperson. Wie fühlen Sie sich oder wie geht's Ihnen in einem Unterricht, der jetzt primär durch das Handeln oder die Ideen von Schülerinnen geleitet is?

126 L4: Sehr gut geht's mir da, absolut gut. Und i bin ja eigentlich nur mehr der Beobachter und tu nur ein bisschen Fäden ziehen. Weil wenn ich seh, dass sie es so tun, dann werden sie es im späteren Leben auch machen. Da bleibt ja was hängen. Also das is fantastisch. Aber es is jetzt ned so, dass man sagt man hat keine Arbeit, weil i tu das schon im Vorfeld mit ihnen recherchieren und so, da hängt schon auch Arbeit dran. [...]

132 I: Das heißt, wenn Sie merken es funktioniert, greifen Sie dann auch gar nicht ein?

133 L4: Nein, weil der soll im späteren Leben ja a ned immer abhängig sein, Eigenverantwortung!

135 I: Absolut! (P/5 Sek.) Jetzt wenn man vielleicht die Schülerinnen-Seite näher beleuchtet, was ich häufiger gelesen hab, is, dass bei Projekten wo die Schülerinnen selbst handeln müssen und auch möglicherweise die Folgen des Handelns unsicher sind, dass die Schülerinnen dann häufig Unsicherheit verspüren am Anfang von Projekten. Und dass das dann möglicherweise auch das Handeln ein bisschen einschränkt. Ham Sie das schon in Ihrem Unterricht bemerken können?

141 L4: Naja, was hab i gemerkt --- natürlich es is einmal ein Abtasten, Schüler- Lehrer, wenn das Vertrauen dann hier is, dann geht da sehr viel. Und i bin begleitend und wenn Unsicherheit da ist, dann_ das ist ja meine Aufgabe, dass ich sie stärk, dass i ihnen Tipps gebe, wie man das machen kann. Und wenn sie Zeit haben, dann blühens auf. Es ist nur oft der Schulalltag, [...] dass sie vielleicht oft dann ned so können und sagen „Was soll ma denn no alles machen!“. Ja aber des muss man a verstehen [...]

147 I: Wie schätzen Sie jetzt persönlich, ich weiß nicht, ob sie das beurteilen können, aber den Zusammenhang bei Ihren Schülerinnen zwischen dem Wissen, dass ein nachhaltiges Handeln in unserer Gesellschaft wichtig wäre und dann eben ihrem tatsächlichen Verhalten ein? Sei das jetzt in der Schule oder danach in der Freizeit.

151 L4: Wenn i sprech mit ihnen, da is schon einiges da, wo i glaub, diese Generation, die wird schon etwas verändern, ich glaube schon. Natürlich ist das von Person zu Person verschieden und wenn wir jetzt so Diskussionen haben in der Klasse, da gibt's welche, die steigern sie voll eine, die blühen auf. Und dann gibt's ab und zu jemand der sagt „Na, ich nicht, i kauf ma weiterhin billige Klamotten. Is ganz egal, i kann ma das ned leisten.“. Und da greif ich dann lenkend ein, dass i sag „Ok. Das is ok so. I bin Vegetarier, aber i war vor 10 Jahren kein Vegetarier. Mein Bewusstsein hat sich verändert und auch bei dir darf das sein“. Und so is des das Beste, ja ned einen Druck ausüben, sondern ich möchte angenommen werden, wie ich bin und i möchte a dem Schüler die Chance geben, dass er so angenommen wird, wie er ist. Und dann ist das leichter, als wenn i Druck ausübe. Ob er sich entscheidet diesen Weg zu gehen, ist seine Verantwortung und auch, wann ist er reif dazu.

163 I: Find ich sehr wichtig, dass sie eben auch die Meinungen der Schülerinnen respektieren. [...] Dann die letzte Frage: Sind Sie der Meinung, dass die Bildung für nachhaltige Entwicklung eine Auswirkung auf die Gesellschaft haben kann?

166 L4: Bin i der Meinung, ja. Damit ned der Profit immer nur im Mittelpunkt steht.

167 I: Mhm, das heißt, dass die Schule auch was verändern kann, möglicherweise.

168 L4: Ja wir sind für die Region wichtig. Wie kauft jetzt dann der spätere Konsument ein? Und die Zusammenhänge zu sehen --- ob Bio oder nicht Bio, ja. I mein is a ned immer, aber trotzdem no immer besser als die konventionelle, wo doch pestizidbelastet und so weiter.

172 I: Gut, dann dank ich Ihnen für das Gespräch. Ham Sie noch Anmerkungen oder Fragen zu bestimmten Fragen, die ich gestellt hab.

174 L4: Im Prinzip passts. I hoff, Sie können was damit anfangen.

175 I: Auf jeden Fall. [...]

Interview 8 [I: Interviewer, S13-S18: SchülerInnen, Datum: 23.06.2017]

1 I: [...] Mich würd zunächst einmal interessieren, was ihr eigentlich unter dem Begriff „Nachhaltigkeit“ verstehts? Das is so ein großer Begriff, ich brauch jetzt keine wissenschaftliche Definition von euch, einfach was ihr persönlich darunter verstehts und was für euch ein nachhaltiges Handeln ist? ---

5 S17: Ja, dass man auf die Umwelt und a auf sich selber a schaut. Dass ma ned sagt, „Na i kauf des aus Afrika“ zum Beispiel, sondern a schaut, dass ma Saisonales kauft, und Regionales.

7 I: Mhm.

8 S15: Für mich is Nachhaltigkeit, is ned nur was i kauf und so, sondern für mi is das eigentlich a bissl a Lebenseinstellung. Dass ich mir einfach denk, nach mir kommen a noch Leute und dass die genauso in so einer Welt leben können wie i jetzt leb und dass ma da vielleicht a ein bissl dankbar is. ---

12 I: Mhm, vielleicht noch Ergänzungen? Es wurde schon genannt, eben auf die nächste Generation achten, beim Einkauf auch regional und saisonal einkaufen, auf sich selber achten, auf die Umwelt hast du glaub ich auch gsagt. Schon sehr viel.

15 S18: Ja, dass ma ned verschwenderisch is. Dass ma das, was ma halt hat, dass ma des a schätzt.

17 S14: Es is a der ökologische Fußabdruck, wir ham des in Ökologie durchgenommen, mit seinem Lebensstil. Wir ham sowas zum Ausfüllen gehabt, mit so Fragen. Und da hat ma halt schauen können, wie viel Punkte du zambringst, obst du jetzt eher gut für die Umwelt oder schlecht für die Umwelt lebst. Und der Lebensstil_ wie lang die Welt noch, wennst du die Ressourcen zum Beispiel so verbrauchst, wie lang die Welt überhaupt noch bleiben kann. Weil die Menschheit die wachst und wir tun einfach immer mehr Ressourcen verschwenden und verbrauchen.

24 I: Mhm --- Das heißt, habts ihr das Gefühl, dass jeder Einzelne was dafür tun kann?

25 S13: Ja.

26 S14: Auf jeden Fall.

27 S15: Definitiv.

28 I: In welchen Bereichen da vielleicht speziell?

29 S16: Eigentlich in fast jedem Bereich.

30 S14: Einfach im Alltag. Sind schon Kleinigkeiten, die was scho viel helfen können, weil der eine sagt „Es bringt sich eh nix, wann i jetzt sag, i kauf jetzt, weiß ned_ ob i jetzt von Spanien Tomaten kauf oder von Österreich. Es bringt sich eh nix, weil einer allein, ja.“ Aber wenn einer damit anfängt und es machen immer mehr, dann bringt das halt ein Ergebnis.

34 I: Mhm --- Das sind schon sehr richtige und wichtige Dinge, die ihr da sagts. Woher glaubts ihr habts ihr diese Meinungen oder diese Einstellungen? Ist das jetzt größtenteils von der Schule? Sind da vielleicht Einstellungen von euren Eltern auch dabei oder von Freundinnen oder habts ihr irgendwas aus den Medien gehört?

38 S15: I glaub bei mir hängt viel an die Eltern. Wir ham einen Biobetrieb daheim und i hab des ziemlich in die Wiege gelegt kriegt gehabt ((lacht)) und ja, dass ma darauf schauen soll und deswegen hab i a die Einstellung dazu. Da bin i so ehrlich, dass i das von meinen Eltern hab ((lacht)).

42 S16: Aber i glaub a, dass wir alle ganz viel durch die Schul mutieren oder so, weil einfach bei uns in der Schul voll geschaut wird, wo die Bananen herkommen und lauter solche Sachen, was ned für jeden selbstverständlich is.

45 I: Mhm, also Schule und Eltern?

46 S15: Scho eigentlich. ---

47 I: Sonst, Freundinnen, Medien, eher nicht?

48 S17: Medien eher ned.

49 S16: Freundinnen schon a, aber hauptsächlich durch Eltern und die Schule.

50 S15: Also sicher, die Freundinnen von der Schul diskutieren genauso, wenn man es so sieht, sind Freundinnen sicher a ein Punkt, aber i glaub ned so ein großer.

52 I: Ok. Wie würdets ihr jetzt sagen, wird in eurer Schule Nachhaltigkeit thematisiert im Unterricht? In welchen Fächern und auf welche Art und Weise?

54 S17: Wir ham jetzt Thema Wasser gehabt, da hama so Workshops gehabt. Da hama a geschaut, wie viel Wasser verbraucht wird. Das hama in Ökologie durchgenommen.

Und da hams a vor zwei Jahren so a Wasservideo gedreht, also wo man überall Wasser sparen kann und wo man es halt verschwendet.

58 I: Mhm.

59 S14: Also i find bei uns in der Schul spiegelt sich das in jedem Fach a bissl und bei jedem Lehrer viel wider, also es wird uns viel mitgeben. Aber halt bei manchen Lehrern mehr und bei manchen Leut weniger. Zum Beispiel bei der [x] ((lacht)), bei der is das zum Beispiel voll und es is a voll interessant, weil i denk ma, wir als Jugendliche, wenn ma sich ehrlich is, wer tut daheim schon Wäsche waschen, ned viele. Aber es denkt keiner mit übers Waschmittel, was wir benutzen. Zum Beispiel es wissen viel Erwachsene ned, wie ichs meiner Mama zum Beispiel erzählt hab, mit der Jumbo-Packung da, das Waschmittel, wenn man ein Kompaktwaschmittel nimmt, dass man dasselbe Ergebnis hat. Dass ma einfach weniger davon nimmt, dass da einfach voll viele Füllstoffe drinnen san, die was eigentlich unnötig san und einfach nur die Umwelt und das Wasser belasten dann. Aber dass du einfach in die Natur rausgehen kannst und einfach Efeublattln nehmen kannst oder Kastanien, dass die Natur eigentlich voll viel Waschmittel wiedergibt, dass du gar nimma ins Geschäft eigentlich gehen brauchst. Du brauchst eigentlich nur in die Natur gehen und a bissl was tun.

72 I: Find ich jetzt spannend, dass du mit deiner Mutter darüber geredet hast. Geht das noch anderen so, dass man dann vielleicht auch zaus den Eltern sagt, was ma in der Schule gelernt hat?

75 S17: Ja das hab i a gemacht und meine Mama hat da jetzt a viel mehr darauf geschaut, dass ökologisch abbaubar is. Und da hats mi immer gefragt „Ist des gut? Kann man des nehmen?“ ((lachen))

78 I: Das heißt, habts ihr das Gefühl, dass ihr eure Eltern beeinflussen könnts?

79 S17: Ja.

80 S13: Ja schon.

81 S15: Schon.

82 S14: Sie wissens halt größtenteils oft ned.

83 S17: Ja weil die meisten davon, die werden einfach ned informiert. [...]

84 I: Und welche Bereiche? Du hast jetzt gesagt Waschmittel, also Wäsche, sonst noch? Was ihr schon rausgetragen habts aus der Schule?

86 S17: Ja vom Einkaufen, dass man halt viel mehr auf Regional schaut, sag i meiner Mama schon immer.

88 S16: „Hast eh von Österreich des kauft?“ --- „Jo hab i eh geschaut!“ ((lachen))

89 S14: Wir ham a schon Stoffarten, also verschiedene Chemiefasern und Naturfasern durchgemacht. Und tierische Fasern hama halt a scho durchgemacht. Was das für Einwirkungen am Körper hat überhaupt und wie das hergestellt wird, unter welchen Umständen. [...] Und man denkt sich, Baumwolle is a Naturfaser, is eigentlich gut. Aber es redet keiner da darüber, wieviel Pestizide dafür eingesetzt werden, dass wir das überhaupt im Geschäft kaufen können. Oder Chemiefasern --- wir gehen in KIK hinein, kaufen um drei Euro ein Leiberl, es is bald hin, aber wie wird das abbaut? Da denkt keiner mehr daran, Hauptsache es is billig, ja.

96 I: Sehr spannend! --- Habts ihr jetzt im Unterricht, egal in welchem Fach jetzt, schon eigene Ideen entwickelt und umgesetzt, deren Ziel Nachhaltigkeit war?

98 S15: Ja bei uns ist so im dritten Jahrgang, da is Ökologie so gestaltet, dass man eine Stunde im Jahr gestalten muss, was irgendwie mit Ökologie zu tun hat. Und zum Beispiel eine Schulkollegin von uns die hat eben Waschmittel-Alternativen vorgestellt, wo wir a im Unterricht das ausprobiert haben, wie das geht. Oder Naturkosmetik und eben alle möglichen Bereiche. Für mich war das irgendwie so ein Jahr für mich, wo ma einfach voll lebensnahe Sachen gemacht haben, die was echt ned schwer waren, die ma sich mitnehmen kann. Die i vielleicht jetzt ned anwende, wenn i daheim bin, aber wenn man einen eigenen Haushalt hat, kann i ma gut vorstellen, dass i mir beim einen oder anderen mal denk „He, das hama ja da alles gelernt!“ ((lacht)) [...]

107 I: Sind welche von euch bei so einer Übungsfirma dabei?

108 S16: Ja.

109 S15: Muss man dabei sein.

110 S17: Also jeder ab dem zweiten Jahrgang. Das is ein Jahr lang so. [...]

111 I: Und wie war das dann in dieser Übungsfirma? Ich nehm an, da wird sehr viel von den Schülerinnen gestartet?

113 S17: Alles.

114 I: Was waren da eure Themen?

115 S17: Ja wir ham halt Sirupe selber hergestellt. Und da ham wir zuerst ein Etikett gestaltet und dann halt a geschaut, was kann man nehmen. Es gibt ja Klebeetiketts oder welche, die ma draufhängt. Und wir ham halt gesagt, wir nehmen die, die ma draufhängen kann, weil dann kann man a die Flaschen besser wiederverwerten und muss das halt ned so herunterkletzeln, herunterkratzen. Und das is eigentlich a besser für die Umwelt, wennst nicht so Selbstkleber daraufhast. --- Und wir ham a Glasflaschen genommen, weil ma gesagt haben, sie schau einfach schöner aus und man kann sie a wiederverwenden. [...] Regionale Früchte hama a genommen.

122 I: Was war bei euch das Thema?

123 S16: Wir ham Ringelblumen-Hanf-Balsam gemacht, Birnen-Ingwer-Aufstrich und Nackenkissen hama gemacht. Und da hama a alle Produkte von der Umgebung kauft und so eigentlich a viel auf die Umwelt geschaut [...]

126 S15: Auch alles was überblieben is, is verwendet worden.

127 S16: Das hat die Schul zurückkauft. [...]

128 S15: Das war eigentlich unserer ganzen Klasse relativ wichtig, dass ma da darauf schauen, dass ma ned irgendwas in die Produkte einetun, sondern dass des was Gscheits is_

130 S16: Und dass es hochwertige Produkte sind.

131 S15: Das hat halt a seinen Preis gehabt, aber wenn ma die Leute überzeugen kann von dem, die kaufen das dann a. [...] I muss sagen, i war eigentlich erstaunt, weil i hätt ned dacht, dass so viel Leute schon auf so einer alternativen oder nachhaltigen Schiene sind. Aber es schau generell wirklich viele Leute schon darauf. [...]

135 I: Bei diesen Entscheidungen, woher die Früchte kommen usw., habts ihr das als Schülerinnen-Gruppe getroffen und nicht weil das der Einfluss von der Lehrperson war?

137 S17: Ja.

138 I: Das heißt, die Lehrperson hält sich da wirklich, eurer Meinung nach, größtenteils zurück?

139 S15: Sie geben uns Unterstützung, wenn mas brauchen [...] Und i sag jetzt mal, es is so viel wie du selber als Schüler Eigeninitiative einsetzt. Es is sicher, dass an ein paar Schülern immer mehr hängen bleibt als wie an anderen, die sie dann aber mehr davon mitnehmen. I hab in dem Jahr zum Beispiel voll viel gelernt. Wie man Sachen eben herstellt, was einem wichtig is und was einem beim Verkauf a wichtig is, wo i für mein Leben eben voll viel gelernt hab und wo es mir wurscht is, ob i da jetzt a bessere Noten in der Schule hab oder ned. Aber i denk mir, i weiß, dass einige in unserer Klasse das ned gehabt haben, weils sie es einfach ned interessiert hat oder weil die Motivation ned so ganz da war.

147 I: Wie würdets ihr jetzt euren Lernprozess einschätzen im Vergleich zu einem Unterricht, der vielleicht ein bissl traditioneller is, in der Klasse mit der Lehrperson vorne.

149 S17: So durch das Praktische lernt man es viel besser. Also bei uns is eh eigentlich so, dass ma das, was ma in der Theorie lernt, in der Praxis umsetzen kann und da merkt ma sichs a. Zum Beispiel, wenn man bei einem Test was hinschreibt, denkt man „Ah des hab i ja so gemacht oder des hama so gemacht“ und des is viel leichter als wie wenn du es nur theoretisch hörst.

153 I: Mhm --- sonst, wie geht's euch bei den Projekten? Habts ihr das Gefühl ihr lernts mehr, ihr lernts weniger, ihr lernts was Anderes?

155 S16: I glaub man lernt mehr, aber was Anderes, was Andere im theoretischen Unterricht nie nur so lernen können, weil mans einfach selber machen muss. ---

157 I: Und die Rolle der Lehrperson, da hast du vorher gemeint, sie greift dann ein, eben wenn man nicht weiter weiß_

159 S17: Ja, wenn man halt Hilfe braucht, geht man hin und sagt „I kenn mi da ned aus“ oder „Könnens ma bitte helfen“.

161 I: [...] Gut zur nächsten Frage, die is jetzt bissl genereller gestaltet. Habts ihr das Gefühl, dass ihr aktiv die Nachhaltigkeit eurer Schule oder des Schulumfelds mitgestaltet?

- 163 S15: Ja sicher, wir sind ein Teil von der Schule und was wir machen, so vermerkt sie das schon a bissl, das is einfach so. Aber es is einfach, wenn die Lehrer schon in a Richtung gehen, sag i mal, dann interessierst du dich a mehr dafür. Aber i glaub schon, dass wir sehr wohl a was dazu beitragen.
- 167 S17: Ja, wenn nur die Lehrer sagen „Machts des so“ und die Schüler sind ned dafür, dann geht das a ned, dann werden sie a sagen „Na dann lass mas bleiben“. Also es is ein Miteinander.
- 169 I: Habts ihr jetzt irgendwelche Bereiche, die ihr vielleicht besonders mitgestaltets?
- 170 S15: Wir ham einen großen Gemüsegarten und der wird zum Beispiel komplett biologisch, ohne Kunstdünger und so_ und da wird alles von den Schülern eigentlich selber gemacht, halt in der Praxis. Anbau, Jäte [...]
- 173 I: Vielleicht noch mal zurück zu diesen Übungsfirmen, weil das ja wirklich ein Projekt war, hab ich jetzt das Gefühl, was ihr gestaltet habts. Ich hab öfters gelesen, dass wenn Schülerinnen Projekte angehen, dass dann am Anfang möglicherweise eine gewisse Unsicherheit da is. „Welche Schritte sind zu gehen? Hat das Projekt Erfolg? Zielt's auf den Effekt ab, den ich vorhab? Kaufen zum Beispiel die Leute die Produkte?“. Habts ihr diese Unsicherheit auch verspürt? Und hat das möglicherweise euch dann irgendwie an der Initiative gehindert?
- 179 S15: I glaub, dass des bei jeder Firma, jetzt ned nur eine Junior-Firma wo man es von der Schule aus macht, sondern in jeder Firma, die was man startet, weiß ma ned, obs rennt oder ned rennt. Es is halt einfach ein Zeitplan, funktionierst oder funktionierst ned. So is das Leben a nun mal. Da kannst a ned sagen, wenn du eine Firmenidee hast, ob des wirklich angenommen wird oder ned. Ich glaub da muss man einfach den Mut dazu haben, dass ma zu neuen Sachen steht. Dass ma Des, was einem wichtig is, einfach weitergibt und sich nicht versteckt.
- 185 S16: Und da find i, geben uns die Lehrer a ganz viel Kraft oder so, damit man sich da darüber trauen soll und damit ma des durchziehen.
- 187 S17: [...] Wir ham zum Beispiel a immer voll die Gaudi gehabt. Es war ein gemeinsames Ding oder wir san meistens in der Küche gestanden und ham a viel in der Freizeit gemacht. Es hat auch viel Spaß gemacht und man hat wirklich viel gelernt.

190 I: Mhm --- gut wir kommen zu den letzten zwei Fragen. Seids ihr der Meinung, dass ein nachhaltiges Handeln in unserer Gesellschaft wichtig is, oder wichtig wäre?

192 S13: Ja schon.

193 S15: I glaub es is essentiell, dass unsere Welt bestehen bleibt, sag i einmal. Es is wichtig, dass jeder irgendwie nachhaltig denkt, weil sonst würd unsre Welt nimmer so ausschauen wie sie ausschaut. --- So arg is es jetzt a ned aber irgendwann geht's dann vielleicht nimmer wenn ma so weitertut wie es bis jetzt is, aber wie ihr schon gesagt habt, junge Leut heutzutag sind ziemlich schon in die Richtung Nachhaltigkeit. Und i denk mir, wens immer mehr Leute sind, die so denken, dass ma auch den Mut dazu nimmt, dass man des weitergibt und sagt „He i hab die Idee, schaus dir an, es geht überhaupt ned schwer!“ und ja. ((lacht)) [...]

200 I: Wenn ihr jetzt vergleicht, euer Handeln im privaten Umfeld vor dem Schuleintritt hier und jetzt. Habts ihr das Gefühl, dass sich euer privates Handeln durch die Auseinandersetzung in der Schule mit Nachhaltigkeit verändert hat?

203 S17: Ja verbessert, würd i sagen. Weil ma a viel lernt. Dass man zusätzlich noch darauf schaut.

204 I: Das heißt, ihr habts schon das Gefühl, dass ihr das dann auch privat machts, was ihr da lernts?

206 S17: Ja.

207 S13: Ja, weil du es einfach ausprobieren willst, selber.

208 S14: Und weil du weißt, was für Folgen hast, wenn du es nicht tust.

209 S18: Und weil du dann viele Mittel kennst, wie du es anders machen kannst.

210 S15: I find es is halt a der Mut und die Kraft, die uns geben wird in der Schul. Dass man sich einfach traut das zu machen. „He probiert es aus, mehr als dass ned funktioniert, is ned“. Irgendwie wird einem a der Mut zugesprochen, dass man einfach dazu steht und dass man es a wirklich macht.

214 I: Vielleicht konkrete Bereiche, wo ihr das Gefühl habts, da hat sich was geändert. Irgendwelche Beispiele, die euch einfallen? ---

216 S17: Eh beim Essen, regional und saisonal. Und wir ham daheim eh schon voll viel darauf geschaut, weil ma selber Produkte von uns daheim haben und a immer auf den Bauernmarkt fahren. Und a bei den Waschmitteln, dass ma darauf schaut, dass die ökologisch abbaubar sind. (P/6 Sek.) ((lachen))

220 S15: Ja, dass man Sachen ausnützt bis dass, i sag jetzt einmal, nicht mehr funktionieren. Beziehungsweise schon auch wertschätzt, Gegenstände und Sachen, dass man sie wirklich ausnutzt und ned gleich weghaut.

223 S16: Beziehungsweise wenn es dir wirklich nimma gefällt, wird das bei uns find i wirklich voll vermittelt, dass so viel Sachen gibt wie Tauschmärkte oder Weiter-schenken oder irgendwie sowas, für einen guten Zweck. [...]

226 I: Ich hab auch gesehn, dass ihr da so einen Tauschstand habts.

227 S14: Ja genau, den Gib-und-nimm-Tisch.

228 I: Cool. Gut, dann vielen Dank für das Gespräch. Vielen Dank, dass ihr euch die Zeit genommen habts. [...]

Interview 9 [I: Interviewer, L5: Lehrperson, Datum: 23.06.2017]

1 I: [...] Ich bilde mir ein, dass gesagt wurde, dass Sie auch bei der Übungsfirma ein bisschen zuständig waren?

3 L5: Ja genau, und zwar ich hab die erste Juniorfirma gegründet. [...] Und dann hab i vor vier Jahren eine Klasse gehabt, da hab ich das erste Mal eine Juniorfirma gemacht [...] das war ein voller Erfolg, also sie waren so begeistert! Wir ham dann Kräutersalze und Tees gemacht und zwar hama die Kräuter von der Schule verwendet. Wir ham einen ganz einen großen Kräutergarten, wir trocknen nach wie vor Kräuter in einer Sauna, ja. [...] Die Mädchen lernen dabei natürlich das Etikettieren und so weiter und so fort. Und ganz interessant war das, also sie ham einfach ned genug kriegt da. Wie sie gesehen haben, dass sie da so einen Erfolg haben, ham sie sich selber Märkte gesucht, Adventmärkte zum Beispiel, und ham gefragt, ob sie einen Stand haben dürfen und haben alleine verkauft. Ich war kein einziges Mal dabei.

12 I: Das heißt das war auch gänzlich in der Freizeit dann?

13 L5: Alles in der Freizeit war des, ja. Also die erste Juniorfirma war alles in der Freizeit. Sie ham produziert in der Freizeit, ich hab nur wahnsinnig viel Arbeit gehabt mit der Kontrolle. Ich hab das schon immer kontrolliert und hinterfragt. Ned immer so, wie soll i denn sagen, dass sie es mitbekommen haben, sondern einfach so im Hintergrund hab i schon die Fäden gezogen, weil einfach die Kontrolle wichtig war. [...]

18 I: Wenn die Projekte jetzt beginnen und die Schülerinnen am Anfang vielleicht Unsicherheit verspüren, ob das Projekt auf das abzielt, worauf es abzielen soll, obs erfolgreich is, ob die Leute dann die Produkte auch kaufen. Ham Sie das auch selber gespürt, dass da wirklich am Anfang Unsicherheit bei den Schülerinnen da is?

22 L5: Na es war keine Unsicherheit da. Ich mein, ich muss sagen, ich glaub, ich hab sie so gut motivieren können. Wenn i unsicher gewesen wär, hätt sich die Unsicherheit übertragen, aber ich hab ihnen eine totale Sicherheit, glaub i, vermittelt. [...] I habs total bestärken können und hab gsagt „Ok, i steh hinter euch und des wird was!“. Wir ham natürlich a einen Umfragebogen vorher gemacht und ham Leute befragt, ob ma des machen sollen und wie und was. [...]

28 I: Was meinen Sie, nehmen die Schülerinnen jetzt mit bei solchen Projekten wie zum Beispiel der Übungsfirma?

30 L5: Ja totalen Zusammenhalt, Verlässlichkeit, Ehrlichkeit, Pünktlichkeit is eh ganz klar, Versprechen einzuhalten und sie erziehen sich gegenseitig, ja. [...] Die sind strenger umgegangen gegenseitig wie wenn ich das sagen würde. Weil i hab gesagt „Ok, passts auf auf den Ton!“ [...] Mich hat das so gestärkt, dass ma einfach so viel herausholen kann aus den Schülern, nur muss da der Lehrer total dahinterstehen. [...]

35 I: Sind Sie der Meinung, dass solche Projekte, wenn man das in der Schule macht, die sich mit Nachhaltigkeit auch auseinandersetzen, dass das eine Auswirkung haben kann auf die Gesellschaft?

38 L5: Total, sie reden heute noch davon. Wenn sie kommen, redens heut noch davon. Die Eltern, eine Mutter, wenn die kommt, die redet immer nur von der Junior-Firma. Manchmal denk i mir, die [x] hat Nix anderes gelernt wie Junior-Firma in dieser Schule. ((lacht))

41 I: Is wahrscheinlich dann das Erste woran man sich erinnert, wenn man zurückdenkt.

42 L5: Erstens einmal des und zweitens einmal, sie war so wahnsinnig stolz auf ihre Tochter, weil sie so gut gelernt hat aufzutreten. Wir ham a wahnsinnig viele Auftritte gehabt und sie hat sich präsentieren müssen. Sie hat a dann beim Landeshauptmann [y], damals noch, eine Rede geschwungen, so aus dem Stehgreif heraus [...] mit einer Selbstsicherheit unwahrscheinlich, ja. Was sie eigentlich, wie sie in die Schule kommen is, bei weitem ned so war. Und überhaupt die ganze Klasse is sehr selbstbewusst geworden.

48 I: Also auch Dinge, die sie dann durch das Projekt gelernt haben.

49 L5: Ja, genau. [...] Wenn die Schülerinnen kommen zu uns im ersten Jahrgang, sind sie sehr vielfältig in ihrem Wissen. Des is ganz wichtig, dass man ned einsteigt dort, was ich durchmachen muss, sondern dass ma sie dort abholt, wo sie sind. Dass sie sich wohlfühlen und dass einfach einmal Sicherheit kriegen. Und dass das alles akzeptiert wird, was sie können, das is ganz wichtig auch. [...] Sie brauchen Unterstützung und sehr viele bei uns, wie gesagt wir ham ja kein Maturaniveau, einen Halt. Und das kann ma ned immer bei Projekten machen, weil wenn man sehr viele Projekte macht, dann sind die, die was sehr gut sind immer im Vordergrund und die anderen ziehen sich immer mehr zurück, weil sie, wie soll i sagen, weil sie spüren, dass sie des ned schaffen alleine. [...]

Interview 10 [I: Interviewer, L6: Lehrperson, Datum: 26.06.2017]

1 I: [...] Mich würde zunächst interessieren, wie Sie persönlich Nachhaltigkeit definieren würden, oder ein nachhaltiges Handeln? Es muss jetzt keine wissenschaftliche Definition sein, einfach was Sie persönlich darunter verstehen?

4 L6: Gut, also für mich ist nachhaltig, jedes Verhalten, das Enkerl-tauglich ist. Das heißt, ich versuch eben, mich so zu verhalten bzw. auch meinen Schülern das zu vermitteln, dass wir die Umwelt nicht mehr belasten, dass sie so zumindest bleibt oder sogar besser wird als wie wir sie übernommen haben.

8 I: Das heißt, es kann jeder etwas dazu beitragen in Ihrem Verständnis?

9 L6: Unbedingt, absolut.

10 I: Wie würden Sie sagen, ist jetzt die Bildung für nachhaltige Entwicklung oder die Nachhaltigkeit da an Ihrem Schulstandort verankert? Sie sind jetzt ÖKOLOG-Schule seit 2008, wenn ich richtig informiert bin. Ich bilde mir ein, es ist auch im Leitbild, zum Beispiel?

13 L6: Mhm, ist es, ja.

14 I: Wie sieht die Beschäftigung mit Nachhaltigkeit da an der Schule aus?

15 L6: Ja also wir sind eine Schule, die in Kreisläufen denkt und wirtschaftet. Wir ham ja eine eigene Lehrwirtschaft und Gärtnerei mit einem Stoffkreislauf bis hin zur Verarbeitung in der Küche und zur Kompostierung der Reste, also da geht tatsächlich noch etwas im Kreis. Und bei uns in der Schule wird Nachhaltigkeit nicht nur theoretisch im Biologie-Unterricht vermittelt, sondern eben auch in vielen verwandten Gegenständen, fachtheoretischen und in fachpraktischen dann auch umgesetzt.

21 I: Mhm, Ihr Unterrichtsfach is ja jetzt Ökologie und Biologie unter anderem.

22 L6: Ja.

23 I: Wie thematisieren Sie jetzt in Ihrem Unterricht Nachhaltigkeit oder den Bedarf eines nachhaltigen Handelns?

25 L6: Also das wird eigentlich immer wieder beim Vernetzen von verschiedenen Themen angesprochen. Also es kommt nicht nur im Kapitel Ökologie vor, sondern eigentlich von Anfang bis zum Ende des Schuljahres immer wieder aufgegriffen. Aber

verstärkt mach ich immer im Ökologie-Unterricht natürlich Bezüge zur Landwirtschaft, das ist klar, weil das ist bei uns eben, da sind die Ansätze zur Agrarökologie da verankert. Und ganz speziell geh ich immer in der Ökologie gegen Ende von dem Kapitel darauf ein, „Was kann ich tun?“. Also dass das nicht beim Lehrbuchwissen bleibt, „man könnte“ oder so weiter, sondern ich mach dann immer so kleine Gruppenarbeiten mit verschiedenen Themenstellungen, Mobilität, Energie, Ernährung, Kosmetik, Kleidung, was auch immer und diese Arbeitsgruppen präsentieren dann ihre Zugänge im Rahmen von einer Powerpoint-Präsentation der ganzen Klasse.

36 I: Sehr spannend. Sie sagen jetzt Gruppenarbeiten, gibt's noch andere Methoden auf die Sie zurückgreifen bei der Beschäftigung mit Nachhaltigkeit, wo jetzt vielleicht eben das Handeln der Schülerinnen im Vordergrund steht?

39 L6: Also ich hab außer der Biologie-Theorie auch die Biologie-Übungen, wo man auch von Mülltrennung angefangen bis zum Messen vom CO₂-Gehalt in der Klasse über Umgang mit Elektrizität, Licht abdrehen, Stoßlüften usw., das natürlich auch dann tatsächlich tun. Beziehungsweise hab ich das Glück noch den Gegenstand Landwirtschaft- und Gartenbauliches Praktikum zu unterrichten und da ist das natürlich auch immer präsent. Also grad in der Landwirtschaft ist ja das Leben, Denken und Wirken in Kreisläufen essentiell und Agrarökologie ist sowieso mein Steckenpferd und ich versuch auch, dass man beim nächsten ÖKOLOG-Schwerpunkt fürs nächste Jahr die Agrarökologie zu unserem Thema machen.

47 I: [...] Gibt's jetzt in Ihrem Unterricht auch Situationen, wo die Schülerinnen dazu angeregt werden, eigene Ideen möglicherweise zu gestalten und die vielleicht umzusetzen, die in Richtung Nachhaltigkeit gehen?

50 L6: Ja, das hat immer wieder, also zum Beispiel bei dem „Was kann ich tun?“, da sind sie echt gefordert, selbst Vorschläge zu machen. Auch im Anschluss an solche Filme wie „Die Zukunftspflanzen“, oder „Tomorrow“ und was hat man noch gesehen --- „Mit Gift und Genen“, dann da selber Alternativen zu entwickeln oder zu interpretieren, wie könnten wir davon lernen oder was könnte man davon umsetzen. Also es ist immer ganz gut so einen Input zu haben, wo man sieht, was andere schon gedacht haben und dann kommen eigentlich meistens erst diese Ideen an die Oberfläche ---

57 I: Sie ham jetzt vorher gesagt, die Bereiche, in die die Schülerinnen auch partizipativ miteingebunden werden. Ich glaub sie ham genannt, Lüften, Energie, auch Abfall glaub ich.

59 L6: Ja und Mobilität zum Beispiel ist ganz wichtig. Wir sind ja eine Internatsschule, wo die Schüler aus verschiedenen Bezirken in Niederösterreich kommen. Also Fahrgemeinschaften sind zum Beispiel bei uns gelebte Nachhaltigkeit. Also da fahren sehr oft schon die Schülerinnen vom vierten, fünften Jahrgang selber mit dem Auto und nehmen ein paar von den unteren Jahrgängen mit, das klappt super. Das wird bei uns vom Internat mitorganisiert. ---

64 I: In Ihrem Leitbild, bilde ich mir ein, steht, dass auch sehr viel Öffentlichkeitsarbeit betrieben wird. Wie sieht diese aus? Also die Projekte, wie werden die nach außen getragen?

66 L6: Also zum einen haben wir eine sehr aktive Homepage, wo wirklich die Berichte über sämtliche Aktivitäten publiziert werden. Und dann sind wir in guter Zusammenarbeit auch mit den Niederösterreichischen Nachrichten und einigen landwirtschaftlichen Publikationen wie zum Beispiel, wie heißt das jetzt, die Bauernzeitung und eben Blick ins Land, wo halt auch immer wieder Artikeln abgedruckt werden, die wir ihnen schicken. Nicht ganz regelmäßig natürlich, aber schon.

72 I: Und wie ist Ihr Gefühl, wie reagiert die Öffentlichkeit darauf? Wird das positiv aufgenommen?

74 L6: Wir werden schon darauf angesprochen. Was wir nicht ganz so oft haben aber ungefähr einmal in zwei Jahren is so ein Artikel in so einer grünen Seite von der Kronen-Zeitung und da werden wir schon darauf angesprochen. [...]

77 I: Was würden Sie sagen sind die Vorteile davon, wenn man eben auch außerschulische Akteure miteinbezieht?

79 L6: Is ganz wichtig --- ganz wichtig! Weil die Aufmerksamkeit eine ganz andere is, wenn externe Moderatoren oder Akteure vorhanden sind. Weil einfach auch wieder neue Perspektiven und Zugänge geboten werden und weil ganz einfach die Aktion der Schüler im Team untereinander eine andere is, wenn andere Moderatoren da sind. Also das kriegt immer eine spannende Dynamik, des is gut, des brauchts einfach. ((lacht))

84 I: Ich würd Sie jetzt gern zu Ihrer Selbstwahrnehmung als Lehrperson befragen und zwar speziell eben in Situationen, wo die Schülerinnen zum Handeln aufgefordert werden und wo sich die Lehrperson dann vielleicht etwas zurücknimmt. Ähm, wie fühlen Sie sich jetzt in diesen Unterrichtseinheiten, wo eben das Handeln der Schülerinnen im Vordergrund steht, als Lehrperson?

89 L6: Sehr entspannt, wenn ichs vorher gut vorbereitet hab. Also das is immer der Punkt, man muss vorher dann sehr viel mehr machen und in der offenen Lernphase zum Beispiel is es natürlich dann für den Lehrer sehr relaxed, aber ohne Vorbereitung geht da nix! Also da müssen sie schon wissen, was sie zu tun haben. --- Zu dem, wie wir sie selbstständig agieren lassen, hab ich noch einen Nachtrag. Wir ham eine eigene Homepage, die heißt „Ökosoziales Schülerinnen-Forum“, wo wir unsere Projekte, die wir nachhaltig, ökologisch erfolgreich und sozial fair gestalten, präsentieren. Das war also zu dem Punkt, welche Medien und wie wir das an die Öffentlichkeit bringen. [...] Und da gibt's auch auf der BOKU ein ökosoziales Studentinnenforum und da sind wir einmal dort gewesen und dann hat eine schlaue Schülerin gesagt „Warum gibt's kein Schülerinnen-Forum?“ und das ham wir dann gegründet. Und das ist eben auch so eine Plattform, von der aus wir versuchen, unsere Aktivitäten zu präsentieren bzw. das zusätzlich noch jedes Jahr eine Podiumsdiskussion veranstaltet. Das war voriges Jahr zum Beispiel Integration und heuer Achtsamkeit.

102 I: [...] Vorher ham Sie gesagt, dass es sehr wichtig ist, die Vorbereitung eben. Und dann während dem Unterricht, dass Sie das eigentlich als entspannend empfinden.

104 L6: Ja, natürlich.

105 I: Welche Rolle nehmen Sie dann ein, meinen Sie?

106 L6: Also ja --- ich bin als Coach anwesend und steh ihnen zur Verfügung, wenn sie irgendwann fragen wollen. Meistens sitz ich vorne mit meinem Laptop und versuche sinnvolle Dinge zu tun und bin für sie da, wenn sie Fragen wollen. Aber ich versuch mich nicht in die Gruppen einzuschalten, wenn sie das nicht brauchen, weil dann gibt's meistens mehr Dynamik. Oder ich schau gegen Ende bei jeder Gruppe so ein paar Minuten vorbei. Aber das is schon so, dass ich dann Wert drauf leg, dass sie eben möglichst eigenständig was erarbeiten und damit das wirklich passiert und sie nicht abdriften, sag ich immer „Es muss jede aus der Gruppe am Ende präsentieren“. Das heißt sie präsentieren als Gruppe und jede muss ein bissl erzählen, was sie ge-

macht haben. Da kann man vermeiden, dass sie abschalten und an was Anderes denken, ja. Wenn man natürlich sagt, jede Gruppe hat einen Gruppensprecher, dann ist der Gruppensprecher gefordert und dann is vorbei. Das darf man ja nicht machen, das is meine 34-jährige Unterrichtserfahrung_ ((lachen))

118 I: Ich würd jetzt gern über die Gestaltung des Unterrichts sprechen, und zwar da zunächst zu den Voreinstellungen und dem Vorwissen der Schülerinnen. Die Nachhaltigkeit is ja eine Thematik, die sehr breit gefächert ist und wo auch vielleicht jeder ein unterschiedliches Verständnis davon hat. Manche Schülerinnen wohnen vielleicht zu Hause auf einem Bauernhof oder kommen von einem Bauernhof und bekommen da durch die Eltern sehr viel mit, andere kommen da vielleicht eher blank. Versuchen Sie jetzt in Ihrem Unterricht, oder erkennen Sie in Ihrem Unterricht, eben die unterschiedlichen Einstellungen der Schülerinnen und das unterschiedliche Vorwissen auch?

126 L6: Ja, natürlich. Also das is ziemlich offensichtlich. Man muss dann Eingangsphasen planen, wo man mal fragt zu einem bestimmten Teilthema wie zum Beispiel Mobilität, „Was glaubts ihr, welche Vorteile bringt das, wenn wir Fahrgemeinschaften bilden?“ oder „Macht das global gesehen überhaupt irgendwas aus?“ oder „Ist das heute sinnvoll, mit dem Fahrrad zu fahren statt gleich mit dem Moped?“ und so. Also am Anfang einfach so locker einmal sich ans Thema herantasten, dann kommt eh schon einiges und dann merkt man ungefähr die Positionen und auf die muss man dann halt weiter aufbauen.

133 I: Das heißt, sie versuchen immer an das Vorwissen der Schülerinnen anzuknüpfen?

134 L6: Mhm, das geht gar nicht anders. Also man muss sie, wie man so schön sagt, dort abholen wo sie gerade stehen, sonst kann man nicht weiterbauen.

136 I: Sie ham vorher eh schon gesagt, dass Sie eben auch versuchen das zu verknüpfen mit dem eigenen Leben der Schülerinnen, was man speziell im persönlichen Rahmen machen kann. Planen Sie in Ihrem Unterricht auch Reflexionsphasen ein?

139 L6: Ja, also das gipfelt eben zum Beispiel in diesem „Was kann ich tun“. Weil da sehr deutlich wird, [...] ob sie das jetzt tatsächlich auf sich selber beziehen, also ob sie wirklich von dem Allgemeinen „man könnte oder man sollte“ soweit kommen, dass sie sagen, „Ja also ich kann das und das tun“. Und am besten is natürlich, wenn

sie sagen, dann in einer weiteren Fragerunde_ das hab ich schon einige Male gemacht, dass ich dann nach ein paar Wochen gefragt hab „Und hast du das jetzt getan?“, so ein kurzes Statement schriftlich und dann kommt oft Erstaunliches! Also zum Beispiel, eine Schülerin hat dann, die war bei der Ernährungsgruppe, gesagt „Wir gehen jetzt alle 14 Tage einmal in den Biomarkt einkaufen“ oder in einen Hofladen oder was auch immer. Also es arbeitet dann schon bei manchen nach, natürlich nicht bei allen, man wird nie alle erreichen.

149 I: Da schließt eigentlich eh meine nächste Frage gleich an. Wie würden Sie jetzt einschätzen, den Zusammenhang zwischen die Schülerinnen wissen kognitiv darüber Bescheid, dass für die Gesellschaft ein nachhaltiges Handeln wichtig wäre und dann dem tatsächlichen Verhalten auf der anderen Seite.

153 L6: Da sind grundsätzlich Welten dazwischen. „Das was im Lehrbuch steht, hat mit mir überhaupt nichts zu tun“ am Anfang. Und da sind wirklich ganz, ganz kleine Schritte erforderlich, dass man aus diesem theoretischen Hintergrundwissen bis zur Handlungskompetenz kommt. Also das sind wirklich viele Schritte und das geht eben bei uns durch Zusammenarbeit von Biologie-Übungen, Landwirtschaftliches Praktikum, auch das Verhalten im Internat, dass eben letzten Endes das eigene Verhalten betroffen is. Und das is dann schon ein ganz großer Erfolg, wenn man dann merkt, sie haben das jetzt so weit verinnerlicht, dass sie den Zusammenhang erkennen zwischen dem in der Ökologie [...] und letzten Endes dann wirklich das eigene Verhalten in Bezug auf irgendeinen Nachhaltigkeitsfaktor.

163 I: Das heißt, Ihrer Meinung nach, muss es eben die Aufgabe der Schule sein, Theorie und Handeln zu verknüpfen, damit sich das dann vielleicht auch bei den Schülerinnen_

165 L6: Ist glaub ich eine Hauptaufgabe, ja. Und eine, die bei uns eigentlich schon, kann ich sagen, seit Jahrzehnten gepflegt wird [...] Also das muss einfach miteinander verknüpft werden.

168 I: Mhm. Welche zentralen Kompetenzen würden Sie meinen, erwerben die Schülerinnen dann im Handeln im Vergleich zum theoretischen Unterricht?

170 L6: Also im theoretischen Unterricht ham wir sämtlich Punkte der Ökologie, von eben ganz kleinen Faktoren der Ökophysiologie bis hin zur globalen Klimaerwär-

mung und so weiter und in den einzelnen persönlichen Kompetenzen geht es eben um ganz konkrete Bereiche. Man muss das ansprechen, dass nicht nur das Verhalten im Umgang mit Ressourcen wie Energie, Wasser usw. Ökologie sind, sondern auch das persönliche Verhalten in der Politik, eben Partizipation usw. Das hat eben bei uns Niederschlag gefunden, in diesem ökosozialen Forum, ja. Also so ist ungefähr dieses Prozedere gewesen, dass man die persönliche Betroffenheit dann da irgendwo auch umsetzen kann.

178 I: Sehr spannend! Gut, zeitlich passt es eh sehr gut, meine letzte Frage: Sind Sie der Meinung, dass wenn man sich in der Schule mit Nachhaltigkeit beschäftigt, dass das dann auch Auswirkungen auf die Gesellschaft haben kann?

181 L6: Sonst ist der Auftrag für uns als Lehrer eigentlich nicht richtig verstanden worden oder missglückt, tät ich sagen. Es muss Auswirkungen haben, wenn nicht, dann ham wir versagt! Es ist eigentlich unser Hauptauftrag, so wie in unserem Leitbild auch verankert ist, mündige Persönlichkeiten heranzubilden, die kritikfähig sind, entscheidungsfähig und zukunftsorientiert nachhaltig handeln können. Das ist eigentlich unser Selbstverständnis hier, das eben versucht wird, möglichst breit gefächert umzusetzen.

187 I: Sehr schöner Abschluss. Ich dank Ihnen für das Interview. Ham Sie vielleicht noch eine Ergänzung oder eine Frage?

189 L6: Meine persönliche Rolle vielleicht noch ganz kurz. Ich versuch wirklich immer wieder den Schülern auf Augenhöhe zu begegnen und sie zu bitten, persönliche Erfahrungen einzubringen. Gelegentlich, aber nicht zu oft, erzähl ich auch über eigene Erfahrungen. Es macht kein gutes Bild, wenn man immer sagt „Schauts her ich komm heut mim Fahrrad! Das ist nachhaltig!“, aber hier und da kann man das schon sagen. Und ich glaub, wenn man solche Beispiele halt dann einfließen lässt und mit verschiedenen anderen Impulsen verknüpft, wie zum Beispiel Medien und Projekten, dann kann insgesamt Umwelterziehung ganz gut gelingen.

197 I: Sehr gut, Sie ham ja vorher darauf hingewiesen, dass es gut ist, wenn Externe auch kommen, damit man andere Perspektiven kennenlernt.

199 L6: Ganz wichtig, ja!

200 I: Und genauso ist eben Ihre persönliche Sichtweise auch eine Perspektive, die die Schülerinnen auch weiterbringen kann.

202 L6: Genau, also ich halte sie ihnen nicht vor, ich habe nur die Erfahrung, zu viel von sich selber erzählen, da verdrehen dann auch die Augen. Also das ist eher_

204 I: Mit Maß und Ziel.

205 L6: Ja, moderat zu machen. --- Das wäre dann.

206 I: Gut, vielen Dank!

Interview 11 [I: Interviewer, S19-S22: SchülerInnen, Datum: 26.06.2017]

1 I: [...] Prinzipiell würd mich einmal interessieren, was ihr persönlich unter Nachhaltigkeit versteht, oder unter einem nachhaltigen Handeln? Das muss jetzt bitte keine wissenschaftliche Definition sein, die ihr irgendwo gelernt habts. Einfach, was bedeutet Nachhaltigkeit für euch persönlich? (P/4 Sek.)

5 S19: Ja also, dass Arbeitskräfte fair bezahlt werden und die Umwelt nicht ausgebeutet wird.

6 S22: I würd so sagen, dass man handelt, so dass unsere Nachkommen auch noch was davon haben.

7 I: Sehr gut. Das heißt, ihr habts jetzt eh scho gesagt, dass die Arbeitskräfte fair bezahlt werden, also den Handel. Dass die Umwelt nicht belastet wird, die nächste Generation auch schon genannt. Fallt euch sonst noch eine Dimension ein?

10 S20: Dass man mit den Tieren fair umgeht, also Nutztierhaltung, artgerecht.

11 S21: Dass zum Beispiel, wenn ma einen Wald hat, dass ma immer wieder Pflanzen anbaut und pflanzt oder so. Dass halt die nächste Generation dann a wieder was hat. Dass das halt in einem Kreis is oder so.

14 I: Seids ihr jetzt der Meinung, dass jeder und jede nachhaltig handeln kann? Jeder Einzelne und jede Einzelne?

16 S20: Mhm.

17 S22: Ja, schon.

18 I: In welchen Bereichen? Also welche Bereiche fallen euch da speziell ein?

19 S19: Auch wenn man Lebensmittel nicht einfach so weghaut, sondern die gut aufbraucht und ned jetzt a Zahnpastatube als a halb voller weghaut schon oder so.

21 S22: I glaub a zum Beispiel beim Wasser. Dass man während dem Zähne putzen den Wasserhahn abdreht und ned einfach rennen lasst. Weil wir ham zwar viel Wasser, aber es gibt Leut, die was weniger Wasser ham oder ned so kostbares oder ned so sauberes Wasser.

24 S20: Also i glaub mit so kleinen Sachen kann mans scho beeinflussen selbst, aber wenns so geht um Massentierhaltung oder so, oder beim Einkaufen, da is es oft schwer. Da is man manchmal gezwungen, dass man dann des Billigere nimmt oder so.

27 I: Also du meinst beim Einkaufen, dass manche Familien oder manche Leute einfach nicht die Möglichkeit haben, dann aufs Teurere zurückzugreifen?

29 S20: Ja.

30 I: Und jetzt in diesen Bereichen, die du sagst, Massentierhaltung und beim Einkauf, wer wär deiner Meinung nach dann gefordert?

32 S20: Also a die Produzenten, eigentlich.

33 S22: Aber eigentlich sinds ja die Konsumenten.

34 S21: Die Konsumenten, genau!

35 S19: Ja andersrum.

36 S20: Ja beiderseits is halt aber.

37 S22: Wenns wir zum Beispiel ned kaufen täten, könnens die Produzenten ned hergeben.

38 S20: Aber was willst dir dann kaufen? Wennst noch ned so viel verdienst dann kannst da ned die teureren Sachen kaufen.

40 S19: Es hängt irgendwie von uns allen ab.

41 S21: Es is so, voll der Kreislauf.

42 I: Mhm, ich glaub, wie du richtig sagst, es gibt schon auch Bereiche, wo_ Prinzipiell kann man immer sagen, wenn die Konsumenten auf das Teurere zurückgreifen, wird das Billigere wahrscheinlich nicht mehr produziert. Aber es gibt halt auch leider Familien, die halt nicht so ein finanzielles Budget zur Verfügung haben oder dies halt einfach nicht interessiert, muss man auch ehrlich zugeben und solangs billige Produkte gibt, gibt's die Möglichkeit, auf das zurückzugreifen. --- Mich würd interessieren, ihr habts jetzt doch ein ziemlich breites Verständnis von Nachhaltigkeit, würdets ihr sagen, kommt das großteils von der Schule, dieses Wissen, vielleicht auch von zu Hause, von den Eltern, oder woher beziehts ihr dieses Wissen, oder diese Einstellungen auch?

- 51 S22: I glaub von der Schule.
- 52 S20: Würd i auch sagen.
- 53 S21: Ja, also es wird sehr viel über die Schule vermittelt.
- 54 S19: Also scho von daham a so. Also wir ham das schon eigentlich von klein auf a mitkriegt, aber so von der Schul a viel, weil man sich da mehr Gedanken dann a darüber macht. --- Also schon von der Schul a viel.
- 57 I: Das heißt eine Mischung aus Schule und Eltern, aber größtenteils die Schule.
- 58 S21: Ja.
- 59 S22: Ja.
- 60 I: Ok, dann bleiben wir gleich bei der Schule. Wie wird jetzt bei euch im Schulunterricht Nachhaltigkeit thematisiert? In welchen Fächern und was machts ihr da speziell dazu?
- 62 S22: Also zum Beispiel in Pflanzenbau wird sehr viel darüber gesprochen. Das muss jetzt ned unbedingt auf die Pflanzen bezogen sein, aber unsere Direktorin neigt dazu, oft zum Schluss noch von der Stunde eigentlich vom Thema abzuschweifen und sie möchte uns Sachen vermitteln, was ihr a sehr am Herzen liegt. Zum Beispiel, eben dass man Wasser spart oder zum Beispiel a, dass ma viel Ackerland oder so in Bauland umwidmet und viele bauen Swimmingpools oder so. Und das sind so Themen, die was ihr halt am Herzen liegen und das vermittelt sie uns halt und ja.
- 69 S21: Dass ma halt einfach mit dem Boden achtsam umgeht, is ihr wichtig eigentlich.
- 70 S19: Weil wenn das mal in Bauland umgewidmet is, kann mans glaub i nimmer zurückwidmen. Es wird halt viel verbaut und wo soll das Wasser dann hinrennen, was vom Himmel herunterfällt ((lacht)) wenn das alles dann betoniert wird oder so.
- 73 I: Ok, gibt's sonst noch im Unterricht Momente, wo ihr über Nachhaltigkeit sprechts?
- 74 S19: Eh Gartenbau.
- 75 S20: Englisch.
- 76 S22: Das stimmt, Englisch.
- 77 S20: In Englisch mach ma Texte über die Umwelt und so.

78 S19: In Ernährung.

79 S22: I glaub a in Nutztierhaltung. [...]

80 I: Habts ihr vielleicht irgendwelche Projekte gemacht, wo das Ziel Nachhaltigkeit war, in welcher Dimension auch immer?

82 S22: Das Erdäpfelprojekt. In Landwirtschaftspraxis hama ein Projekt gehabt über die Vielfalt von Erdäpfel und da hama halt ganz viele verschiedene alte Sorten anbaut. Und die hama dann zum Beispiel a, i glaub bei Erntedank war das dann, mit den Erdäpfeln einen Erdäpfelsalat gemacht. Das war ein lilaner Erdäpfelsalat, is halt ungewöhnlich, aber ja.

86 I: Mhm. Gabs im Unterricht vielleicht schon mal Momente oder Situationen, wo ihr selber Ideen entwickelt habts oder vielleicht auch umgesetzt habts, deren Ziel irgendwie Nachhaltigkeit war. Fallt euch da was ein in den letzten vier Jahren?

89 S19: Ja eh des Green-Care-Dings. Also in Landwirtschafts-Praxis hama a Sonderschule eingeladen, also in der 2ten war das. Da hama die halt eingeladen auf den Bauernhof und ham ihnen halt Sachen erklärt, so über Kühe und Pferde und so. Gemeinsam halt Pferde gestriegelt und Pferde geführt ---

93 I: Sehr toll! Kam da die Idee von euch oder war das von den Lehrerinnen vorgegeben?

94 S22: Es war scho eigentlich vorgegeben, aber es hat mehrere Stationen geben und für die Stationen ham wir auch Ideen eingebracht.

96 I: Mhm, ok. Würdets ihr euch das vielleicht wünschen, dass es mehr Unterrichtsmomente gibt, wo ihr selber mal was vorschlagen dürfts? (P/6 Sek.)

98 S22: I glaub, dass des eigentlich eh scho ziemlich gut is bei uns an der Schule. I glaub des kommt dann erst in den höheren Jahrgängen, dass man sich dann viel mehr einbringen kann, ja.

101 I: Ihr seids jetzt eine 4.Klasse gell?

102 S21: Ja.

- 103 I: Gut aber jetzt, wenn ihr an solche Momente denkt, wo ihr was zur Nachhaltigkeit getan habt oder wo ihr selber Ideen gestaltet habt, welche Rolle hat dann die Lehrperson eingenommen? (P/5 Sek.)
- 106 S19: Ja die sind halt meistens schon die, die was sich besser damit auskennen oder halt die leitende Funktion irgendwie haben oder?
- 108 S22: Aber zum Beispiel bei dem, wo die Sonderschule da war, i find da ham scho eigentlich wir ziemlich freie Hand gehabt, wie ma das machen. Es war zwar immer die Lehrerin da und sie war eh die Leitperson, aber im Endeffekt ham schon wir_
- 111 S19: _ die Gruppen geführt und so.
- 112 S22: Ja.
- 113 I: Und hat euch das gefallen, dass ihr so eine Selbstverantwortung hattets?
- 114 S21: Ja also i glaub manchmal is des ganz gut, manchmal is glaub i angenehmer, wenn a Lehrer den Unterricht macht, also in manchen Situationen. Aber bei dem hat das jetzt passt, sag i einmal.
- 117 S19: Bei manchen Fragen wars halt dann schon so, dass man sich selber ned so genau auskennt hat und sich unsicher war und sich dann dacht hat „Ja eigentlich erwartet die Person, die mich grad fragt, i sollts wissen“, aber so im Großen und Ganzen wars eigentlich scho ganz gut.
- 120 I: Mhm. --- Habts ihr jetzt persönlich das Gefühl, dass ihr die Nachhaltigkeit von eurer Schule oder vom Umfeld der Schule ein bisschen mitgestaltet? ---
- 122 S19: Ja, mit Mülltrennung und sowas.
- 123 S21: Ja, genau.
- 124 S22: Ja, stimmt, Mülltrennung.
- 125 S21: Oder a Papierverbrauch oder sowas.
- 126 S22: Ja, Papier in der Schule.
- 127 S19: Stimmt.
- 128 S20: Oder mit den Fahrgemeinschaften, eigentlich.
- 129 S22: Ja, stimmt, des a. ---

130 S19: Und so die Erzieher, glaub i, machen a so aus Schmierpapier machens wieder Zetterln. [...]

132 S22: Ich glaub in jeder Klasse gibt's so einen Karton, wo halt Schmierpapier drinnen liegt. Und zum Beispiel bei der Frau Direktorin wars a oft so, dass wir Tests geschrieben haben auf dem Schmierpapier, dass wir Papier sparen.

135 S19: [...] Oder a hinten auf den Tests gleich verbessern und so, dass ma keinen zweiten Zettel anfangen. ---

137 I: Seids ihr jetzt der Meinung, dass nachhaltiges Handeln in unserer Gesellschaft wichtig is?

139 S21: Ja.

140 S19: Ja.

141 S20: Schon ---

142 I: Warum jetzt genau?

143 S22: Wenn wir das sozusagen ned weitergeben, dann kommt des a ned zu der nächsten Generation sozusagen. Und wenn die das ned kennen glernt haben oder wenn i das erst später kennenglernt hab, dann machen die des vielleicht ned so. --- Zum Beispiel, wenn wir jetzt vielleicht junge Eltern sind und des dann halt wissen, wie man handelt, nachhaltig handelt, dann lernen wir das a schon unseren Kindern und dann kennen die Kinder das von klein auf schon und für die is des dann ganz normal. [...]

149 S19: I glaub es is oft schwer, dass ma jetzt immer nachhaltig handelt, weil manchmal geht's irgendwie ned so gut, dass ma nachhaltig handelt. Aber i denk mir, irgendwer muss einfach anfangen damit, weil sonst bleibt das Problem ewig, dass halt manche Leut so wie in Afrika oder so immer arm sein werden oder ausgebeutet werden. Und das muss sich irgendwann mal ändern.

154 I: Weil du gesagt hast, manchmal is schwer nachhaltig zu handeln, an was für Situationen denkst du da?

156 S19: Ja zum Beispiel beim Pflanzenschutz kenn ma ja eh alle das Bienensterben und so. [...] Es heißt halt immer „Ja der is so schlimm der Bauer, weil er, i weiß ned, wie viel Spritzmittel_“, sicher übertreiben das manche glaub i a scho, aber i glaub

manchmal hams einfach keinen anderen Ausweg, weil wenn sie keine Ernte haben, dann könnens a ned überleben. Wenn sie sich nimmer zum Helfen wissen, mit natürlichen Mitteln halt. [...]

161 I: Gut, is eh schon die letzte Frage. Es hat sich jetzt für mich so angehört, als würdets ihr euch in der Schule sehr viel mit Nachhaltigkeit beschäftigen und auch, dass die Lehrer da sehr darauf achten. Habts ihr jetzt das Gefühl, dass alles, was ihr da jetzt in der Schule hörts, was die Lehrer sagen, dass das dann auch euer persönliches Handeln beeinflusst? Aber jetzt nicht das Handeln während dem Unterricht, sondern im Privaten. Also sei das jetzt am Nachmittag oder wenn ihr zaus fahrts, in der Freizeit.

167 S20: Scho. [...] Also zum Beispiel i hab jetzt a Glasflasche statt Plastikflasche immer, aber das sind halt nur so kleine Sachen. ---

169 I: Ja, alles zählt!

170 S22: I find a eigentlich, dass das scho im Handeln sozusagen eingebaut wird, aber manchmal is es a schwierig, weil dein Umfeld daheim oder so macht des anders. Und es is dann schwierig, dass du das immer so machst. Oder wenn du es weitergeben möchtest, ist es schwierig, dass es dann die anderen aufnehmen und dann machst du es vielleicht a gar ned, obwohl du es eigentlich wüsstest.

175 I: Das heißt, du versuchst auch mit den Leuten darüber zu reden oder das irgendwie weiterzugeben?

177 S22: Ja manchmal schon.

178 I: Das heißt ihr habts schon das Gefühl, dass außerhalb der Schule die Leute nicht so darauf achten bei den meisten Dingen?

180 S19: Oft ned so.

181 S20: Eher ned, weil sie es ned wissen. [...]

182 S19: I glaub, wir denken schon viel mehr darüber nach, weil ma in der Schule halt viel darüber lernen und so. Oft denk ich mir dann schon „So wäre es besser, wenn ich es so mache“, aber oft is dann halt a schwer. Man geht halt dann a irgendwie gegen den Trend oft und dann will mans irgendwie ned so machen, weil die anderen Leut tuns halt a ned. ---

- 186 I: Und in welchen Bereichen habts ihrs festgestellt, dass sich euer Handeln verändert hat? Du hast gsagt, du hast jetzt beispielsweise eine Glasflasche statt Plastik. Kann wirklich ein kleines Beispiel auch sein.
- 189 S22: I hab zum Beispiel immer so ein Jutesackerl, also beim Einkaufen nehm ich keine Plastiksackerl [...]
- 191 I: Mhm, und da habts auch in der Schule darüber gredet?
- 192 S22: Na das mach ich eigentlich schon so.
- 193 S21: I find a, dass ma beim Autofahren a immer so mitdenkt, also wenn ma jetzt zur Schul oder irgendwo hinfahrt, dass ja ned zu viel Autos fahren, sondern dass alle voll besetzt sind oder so.
- 196 I: Wie wird das da unterstützt mit den Fahrgemeinschaften?
- 197 S21: Da werden die vierten und fünften, die was mim Auto fahren, nehmen dann welche mit von der Umgebung, von daham halt.
- 199 I: Und das wurde von der Schule sozusagen initiiert?
- 200 S21: Ja.
- 201 S22: Ganz am Anfang is eine Vorstellung in jeder Klasse und da geht's oft so, dass ma sich nach Bezirken zamfinden muss und das is eben dann schon für die Fahrgemeinschaften da. Dass man sich da findet und sich zamredet. [...]
- 204 I: Sehr gut! Prinzipiell wars das eigentlich schon. Ich dank euch für die Zeit. Habts ihr noch irgendwelche Fragen oder Anmerkungen zum Interview?
- 206 S22: I hoff es hat passt, dass Sie die Antworten kriegt haben [...]