

AUFLEBEN .online

wo Wissen auf Wertschätzung trifft

AUFLEBEN.online ist eine digitale Fachzeitschrift für Menschen in pädagogischen Berufen.

Zukunft gestalten – Lernräume schaffen

Eva Salvador und Sonja Waldner
Erschienen am 08.06.2026

jetzt mehr erfahren unter
www.aufleben.online

ISSN: 2960-4214 (Online)

Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrer:innenbildung

Einblicke in ein Bildungsformat an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein

Eva Salvador, Sonja Waldner

Abstract

An der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein wurde ein Bildungsformat konzipiert, welches Studierenden des Lehramts Primarstufe ermöglicht, sich kritisch mit eigenen Haltungen, mit Fragen der nachhaltigen Entwicklung und passenden Unterrichtskonzepten auseinanderzusetzen. Im Seminar ‚Gesellschaftsrelevante Themen und Perspektiven‘ arbeiten die Studierenden an ausgewählten Themen, erhalten Impulse zu diversitätssensibler und rassismuskritischer Bildung sowie zu geeigneten Lernformaten und setzen das Gelernte in einer Praxiswoche in Zusammenarbeit mit der jeweiligen Praxislehrer:in um. Es zeigt sich, dass eine konsequente Theorie-Praxis-Verschränkung maßgeblich zur Entwicklung nachhaltigkeitsbezogener Kompetenzen und Haltungen beiträgt sowie das Bewusstsein für verantwortungsvolles Handeln bei angehenden Lehrpersonen schärft. Darüber hinaus erkennen Studierende, dass eine frühzeitige Sensibilisierung für nachhaltigkeitsrelevante Fragestellungen entscheidend ist und sich offene, partizipative Lernsettings als besonders förderlich erweisen, da sie Reflexion und Mitgestaltung ermöglichen. In diesem Sinne soll Lehrer:innenbildung Räume eröffnen, in denen Studierende Wissen aufbauen, Haltungen reflektieren, didaktische Konzepte erproben und Selbstwirksamkeit erfahren können.

Keywords:

Bildung für nachhaltige Entwicklung
Reflexive Grundbildung
Theorie-Praxis-Vernetzung

Sonja Waldner, Mag.^a, BEd, Dipl.-Päd.ⁱⁿ ist Hochschulprofessorin an den Instituten für Lehrer:innenbildung und Pädagogisch Praktische Studien und Schulforschung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Didaktik Deutsch und Sachunterricht, Professionalisierung von Pädagog:innen

Eva Salvador, Mag.^a, Dipl.-Päd.ⁱⁿ, Hochschulprofessorin an den Instituten für Lehrer:innenbildung und Pädagogisch Praktische Studien und Schulforschung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Pädagogische Diagnostik, Beratung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Professionalisierung von Pädagog:innen

Kontakt: eva.salvador@kph-es.at
sonja.waldner@kph-es.at

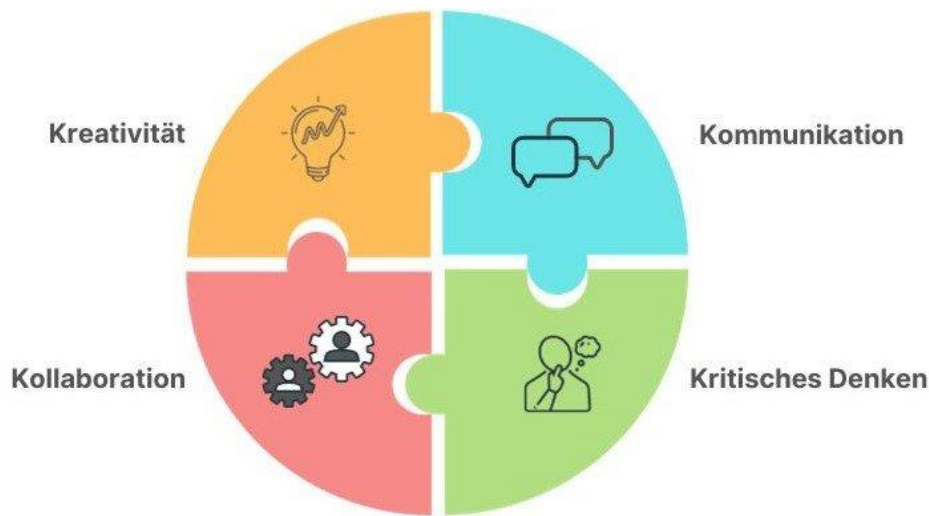
1 Einleitung

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts sieht sich die global vernetzte Menschheit mit einer Vielzahl tiefgreifender Herausforderungen konfrontiert. Klimawandel, Ressourcenknappheit und der Verlust biologischer Vielfalt stehen in engem Zusammenhang mit sozialen Problemen wie wachsender globaler Ungleichheit, anhaltender Armut, kriegerischen Auseinandersetzungen und der Erosion demokratischer Strukturen in vielen Teilen der Welt. Die gängigen Lebensstile, Denkmuster und Wirtschaftsformen erweisen sich zunehmend als unzureichend, um diese komplexen Krisen zu bewältigen - oft verschärfen sie die Probleme sogar (ARGE Nachhaltige Hochschule, 2024, S. 4).

Vor diesem Hintergrund braucht es neue Perspektiven und Herangehensweisen, um eine Zukunft zu gestalten, die innerhalb der ökologischen Belastungsgrenzen bleibt und zugleich auf einem stabilen sozialen Fundament für alle Menschen basiert (ARGE Nachhaltige Hochschule, 2024, S. 4). Einen Orientierungsrahmen hierfür bietet die Agenda 2030 mit ihren 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDGs). Sie macht sichtbar, dass ökonomische, ökologische und soziale Fragen untrennbar miteinander verknüpft sind und dass ein tiefgreifender gesellschaftlicher Wandel notwendig ist, um eine lebenswerte Zukunft zu sichern. Zunehmend rückt ins Bewusstsein, dass dieser äußere Wandel ohne innere Entwicklung nicht gelingen kann. Die Inner Development Goals (IDGs) benennen zentrale Fähigkeiten wie kritisches Denken, Selbstreflexion, Empathie, Achtsamkeit, Mut oder Kooperationsfähigkeit, die Menschen dazu befähigen, komplexe Entscheidungen zu treffen, Perspektivenvielfalt auszuhalten und gemeinsam Lösungen zu entwickeln. Zusammen bilden SDGs und IDGs damit einen doppelten Handlungsrahmen: Sie verbinden das ‚Was‘ des Wandels mit dem ‚Wie‘ – die äußeren Ziele mit den inneren Voraussetzungen (Heyer, 2024, S. 3-4).

Bildung übernimmt in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle: Sie vermittelt nicht nur Wissen über die SDGs und ihre Zusammenhänge, sondern fördert auch die Kompetenzen und Haltungen, die in den IDGs beschrieben sind. Besonders Lehrende sind in diesem Prozess unverzichtbar – auch in einer Zeit, in der Informationen jederzeit verfügbar sind –, da sie Lernende auf ihrem Weg zu einer nachhaltigen und zugleich innerlich getragenen Lebensweise begleiten und befähigen können. In allen Bildungseinrichtungen können Lehrkräfte dazu beitragen, dass Lernende die komplexen Entscheidungen verstehen, die für eine nachhaltige Entwicklung notwendig sind, und sie dazu ermutigen, Veränderungen bei sich selbst und in der Gesellschaft anzustoßen (Unesco, 2021, S. 30). Im neuen Lehrplan der Primarstufe nimmt Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eine wichtige Stellung ein. „Der Unterricht in der Volksschule soll Fähigkeiten und Fertigkeiten fördern und Wissen vermitteln, aber auch junge Menschen zu einer kritischen, kommunikativen, kreativen und teamfähigen Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen befähigen.“ (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024, S. 1-2) Der gesetzliche Bildungsauftrag, der sowohl kognitive als auch emotionale und soziale Aspekte beinhaltet, lässt sich auch durch das 4K-Modell präzise fassen, das Kompetenzen formuliert, die für die Lernenden im 21. Jahrhundert von herausragender Bedeutung sind: Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken. Dabei wird deutlich, dass Lernen – im Sinne einer reflexiven Grundbildung - mehr ist als die individuelle Aneignung und Reproduktion von kognitiven Lerninhalten. Lernen wird als aktiver, sozial eingebetteter Prozess verstanden: Schüler:innen sollen ihr Wissen in kooperativen Problemlöseformen einsetzen, kreative Ansätze entwickeln und ihre Lösungen kritisch reflektieren. Lehrpersonen tragen durch kompetenzorientierten Unterricht und offen gestaltete, schüler:innenzentrierte Aufgaben wesentlich dazu bei, die übergeordneten Leitvorstellungen des Lehrplans zu realisieren (Panhuber & Pilz, 2024, S. 13-14).

4K-Modell des Lernens



GRAFIK: SUSANNE BRAUN-SPECK CC-BY-NC-ND

Abbildung 1. 4K-Modell des Lernens (BNE digital, 2023, Absatz 1)

Damit Lehrende diese Aufgabe erfüllen können, brauchen sie selbst entsprechende Unterstützung: Sie müssen über das notwendige Wissen, die Fähigkeiten, Werte und Verhaltensweisen verfügen, die für einen gesellschaftlichen Wandel erforderlich sind. Dazu gehören ein fundiertes Verständnis der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs), ihrer Wechselwirkungen sowie der Prozesse transformativen Handelns – ebenso wie Kenntnisse darüber, welche pädagogischen Ansätze diesen Wandel besonders wirksam fördern (Unesco, 2021, S. 30). Genauso bedeutsam ist jedoch die innere Dimension des Wandels, wie sie in den Inner Development Goals (IDGs) beschrieben wird. Die bereits genannten Kompetenzen (wie Selbstreflexion, Achtsamkeit, Empathie, Mut, Kreativität und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit) sind zentrale Voraussetzungen dafür, dass Lehrende Lernende nicht nur kognitiv, sondern auch auf einer persönlichen und sozialen Ebene stärken und so transformative Bildungsprozesse anstoßen können (bne-portal, 2025, o.S.).

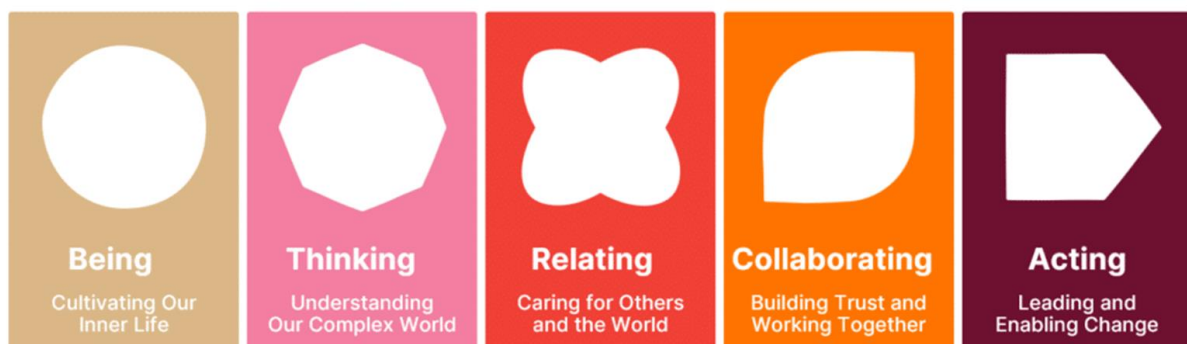


Abbildung 2. Inner Development Goals (Inner Development Goals Foundation, o.D., o.S.)

Die Kirchliche Pädagogische Hochschule (KPH) Edith Stein sieht sich als Bildungsstätte für angehende Pädagog:innen in besonderer Verantwortung, an der Entwicklung innovativer Lösungswege mitzuwirken. Ihr Ziel ist es, Lehrpersonen auszubilden, die nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch die persönliche und soziale Entwicklung junger Menschen fördern – im Sinne der nachhaltigen Entwicklungsziele (IDGs). Dies schließt die Förderung von Kompetenzen ein, die sowohl spirituell-persönliche als auch kognitive, soziale, kooperative, kreative, problemlösungsorientierte und praxisbezogene Dimensionen umfassen (ARGE Nachhaltige Hochschule, 2025, S. 1). Ein zentrales Anliegen ist dabei die Stärkung von Kompetenzen, die auf eine zukunftsfähige Gesellschaft ausgerichtet sind. Besonderes Augenmerk gilt der Förderung von *Futures Literacy* – der Fähigkeit, mögliche Entwicklungen vorausschauend zu erkennen, kreativ zu denken und innovative Lösungsansätze zu

entwerfen. In eigens konzipierten Bildungsformaten lernen Studierende und Lehrende, gewohnte Perspektiven zu hinterfragen, alternative Zukunftsszenarien zu entwickeln und deren Chancen sowie Risiken kritisch zu beurteilen (ARGE Nachhaltige Hochschule, 2025, S. 4).

Eines dieser Bildungsformate, welches darüber hinaus eine besondere Theorie-Praxis Verschränkung bietet, wird in diesem Beitrag vorgestellt. Zudem erfolgt die Darstellung der Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Erhebung der Wirkungsweise der Maßnahmen im Rahmen der Realisierung.

2 Konzeptionelle Ausrichtung des Bildungsformats an der KPH Edith Stein

Das Bildungsangebot wurde entwickelt, um die Verbindung von Theorie und Praxis zu forcieren und Lehramtsstudierende der Primarstufe im Verlauf ihres Studiums zu befähigen, sich kritisch mit Themen des Globalen Lernens, mit entsprechenden Unterrichtskonzepten sowie ihren eigenen Einstellungen auseinanderzusetzen. Da Lehrpersonen bereits in den ersten Schuljahren grundlegende Denk- und Werthaltungen prägen, ist es entscheidend, dass sie reflektiert, kritisch und fachlich fundiert handeln. Nur so können sie Kinder dabei unterstützen, sich zu mündigen, empathischen und handlungsfähigen Weltbürger:innen zu entwickeln. Im folgenden Kapitel werden die Rahmenbedingungen des konzipierten Bildungsformats näher erläutert.

2.1 Planung und Ablauf

An der Hochschule erfolgen im Rahmen des Seminars ‚Gesellschaftsrelevante Themen und Perspektiven‘ die Einführung in die Grundlagen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Beschäftigung mit ausgewählten Themen in Hinblick auf BNE, sowie die Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen, Haltungen und Vorurteilen. Studierende werden dazu angeregt, ihre eigene Lebenswirklichkeit und die gesellschaftlichen Zustände kritisch zu reflektieren, Visionen für eine nachhaltige Zukunft zu entwerfen und Handlungsweisen zu erwerben, welche eine nachhaltige Entwicklung fördern. Darüber hinaus werden methodisch-didaktische Umsetzungsmöglichkeiten in den Fokus genommen, welche Schüler:innen dazu anregen sollen, sich eigenverantwortlich, aktiv und kooperativ in die zukunftsorientierte Gestaltung ihres Lebensumfeldes einzubringen.

Nach dem Seminar absolvieren die angehenden Primarstufenlehrer:innen ihr Schulpraktikum in einer dritten oder vierten Schulstufe, in welchem sie über den Zeitraum von einer Woche in Form geöffneten Unterrichts das Erarbeitete zur Anwendung bringen. Dabei werden sie von einer Praxislehrperson und einer:inem Praxisberater:in unterstützt. Dieses Vorgehen ermöglicht den Studierenden, theoretisches Wissen anzuwenden und in der Praxis zu erproben. Zudem fördert die enge Begleitung den Austausch und die Reflexion der gesammelten Erfahrungen während des Praktikums.

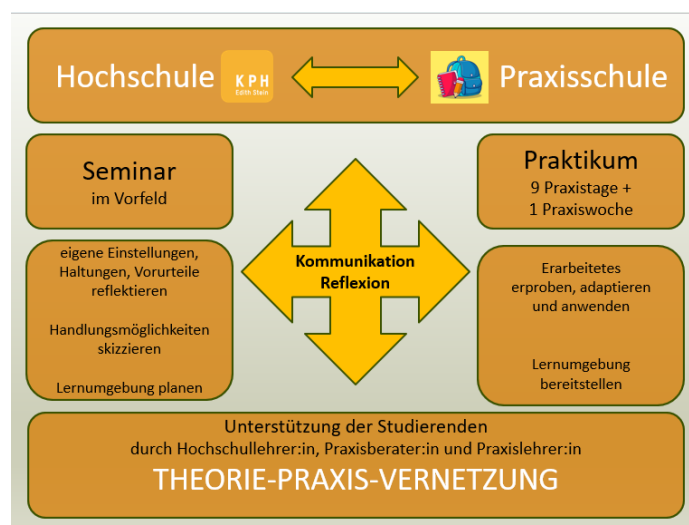


Abbildung 3. Theorie und Praxis verbinden (eigene Darstellung)

2.2 Zentrale Bestandteile des Seminars

Im Rahmen des Bildungsformats geht es vor allem darum, dass Studierende Zusammenhänge von lokalen und globalen Entwicklungen erkennen, diese kritisch reflektieren und als aktiv gestaltbar verstehen. Auf dieser Grundlage können sie ihre Rolle als Multiplikator:innen verantwortungsvoll und kompetent wahrnehmen.

Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung mit einem selbst gewählten Thema, das für eine nachhaltige Entwicklung relevant ist. Die Studierenden eignen sich fundiertes Grundlagenwissen an und prüfen dieses kritisch aus verschiedenen Blickwinkeln. Sie nutzen unterschiedliche Quellen, orientieren sich am Stand der Wissenschaft und berücksichtigen, dass Wissen immer auch kulturell geprägt und von Werten beeinflusst ist. Ebenso setzen sie sich mit der Vorläufigkeit, Unsicherheit und den möglichen Widersprüchen wissenschaftlicher Erkenntnisse auseinander (Haraway, 1995, S. 73ff.).

Kritisches Hinterfragen und gemeinsames Weiterentwickeln von Wissen gehören ebenso zum Lernprozess wie das Erproben eines vielfältigen Methodenspektrums für den Unterricht. Die Studierenden lernen unterschiedliche didaktische Ansätze kennen und wenden diese im Rahmen des Seminars und in der Praxis an. Ein zentrales Element ist die Entwicklung von Lernumgebungen, welche die aktive und selbständige Auseinandersetzung mit einem Thema ermöglichen. Dadurch sollen bei Schüler:innen jene Fähigkeiten und Haltungen gefördert werden, die für eine zukunftsfähige Gesellschaft notwendig sind. Bei der Planung und Umsetzung achten die Studierenden auf eine enge Verbindung von Theorie und Praxis, auf Handlungsorientierung sowie die Einbettung der Inhalte in realitätsnahe Kontexte. Zentrale Bestandteile des Seminars werden im Folgenden näher erläutert.

2.2.1 Impulse zu diversitätssensibler und rassismuskritischer Bildung

Globale Entwicklungen sind stark von historischen, politischen und gesellschaftlichen Machtstrukturen geprägt. Die Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die in der sozialen Welt existieren, werden laut Bourdieu (1972, 1987, 1990) von den Mitgliedern der Gesellschaft verinnerlicht und inkorporiert und im Habitus abgebildet. Das bedeutet, dass in den Köpfen und im Handeln der Individuen hierarchische Strukturen existieren, die durch den Habitus am Leben erhalten und immer wieder neu hergestellt werden. Somit bleiben gesellschaftliche Ungleichheiten stabil, ohne dass sich die Handelnden dieser Mechanismen bewusst sind. Bildungsinstitutionen spielen bei der (Re)Produktion von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen eine entscheidende Rolle (Beck et al., 2023, S. 472). Insbesondere bei der Arbeit mit Themen, die sich mit globalen Herausforderungen beschäftigen (z.B. Klimawandel, Biodiversität, Kinderrechte usw.) ist das Aufzeigen von postkolonialen Machtstrukturen, die unsere bis heute eurozentristische Vorstellung von ‚wertvollem‘ Wissen beeinflussen, unumgänglich (VENRO, 2024, S. 6). Um etablierten Machtverhältnissen kritisch-reflexiv entgegenzuwirken bzw. präventiv begegnen zu können und transformative Lernerfahrungen zu ermöglichen, ist eine Sensibilisierung im Rahmen der Ausbildung notwendig. Im Seminar untersuchen Studierende anhand von Schulbuchdarstellungen und anderen Unterrichtsmaterialien (z.B. Liedertexten, Kinderbüchern, Weltkarten) und Nachrichtenberichterstattungen, wie hegemoniale Machtverhältnisse in alltäglichen Materialien reproduziert werden. Leitende Reflexionsfragen lauten: Welche Perspektiven kommen zu Wort? Wessen Stimmen fehlen? Welche Länder, Kulturen und Perspektiven werden als ‚Expert:innen‘ dargestellt? Welche Stereotype werden sichtbar? Zudem werden Studierende dazu angeregt, internalisierte Normalvorstellungen zu hinterfragen und zu überlegen, inwiefern diese ihr eigenes Weltbild und somit auch ihre Unterrichtspraxis prägen.



Abbildung 4. Welche Vorstellungen von ‚normal‘ prägen meinen Blick? (Fajembola & Nimindé-Dundadengar, 2021, Deckblatt)

Positionierungsübungen ermöglichen Studierenden, ihre eigene Stellung im globalen System zu reflektieren – sowohl ihre Privilegien als auch Limitierungen. Studierende überlegen und diskutieren, wie die eigene Sozialisation ihre Sichtweisen und Haltungen beeinflusst und somit die eigenen Positionierungen erklärbar macht. Durch diese Kombination aus analytischen, dekonstruktiven und reflexiven Impulsen (Welche Muster gibt es? Welche Machtverhältnisse sind versteckt? Wie bin ich selbst verstrickt?) werden Studierende befähigt, Zusammenhänge zu erkennen und in ihrer zukünftigen Unterrichtspraxis kritisch-reflexiv zu agieren (Beck et al., 2024, S. 479f.).

2.2.2 Impulse zu geeigneten Methoden und Aufgabenstellungen

Die aktuelle empirische Bildungsforschung zeigt, dass Tiefenstrukturen die Wirksamkeit von Unterricht entscheidend beeinflussen. John Hattie, der in seinen Studien (2009, 2013, 2015) die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen analysierte, rückte die Bedeutung dieser in den Mittelpunkt (Trautwein et al., 2018, S. 5). Einerseits wird damit das Lehrer:innenhandeln bezeichnet, das die Anregung und Förderung von Lern- und Verstehensprozessen zum Ziel hat, andererseits die „bei den Lernenden angeregten Sinnbildungs- und Denkprozesse“ (Reusser et al., 2021, S. 8). Lipowsky & Bleck bezeichnen als Tiefenstruktur jene Merkmale, „die stärker auf die unmittelbare Anregung und Förderung von Lern- und Verstehensprozessen der Schülerinnen und Schüler abzielen, wie z. B. die Qualität von Aufgaben, der Anregungsgehalt von Lehrerfragen, die inhaltliche Verständlichkeit und Klarheit von Lehrerklärungen und das Feedback an die Lernenden.“ (S. 219) Trautwein et al. (2018) weisen zudem darauf hin, dass Tiefenstrukturen nicht auf den ersten Blick sichtbar sind (S. 6).

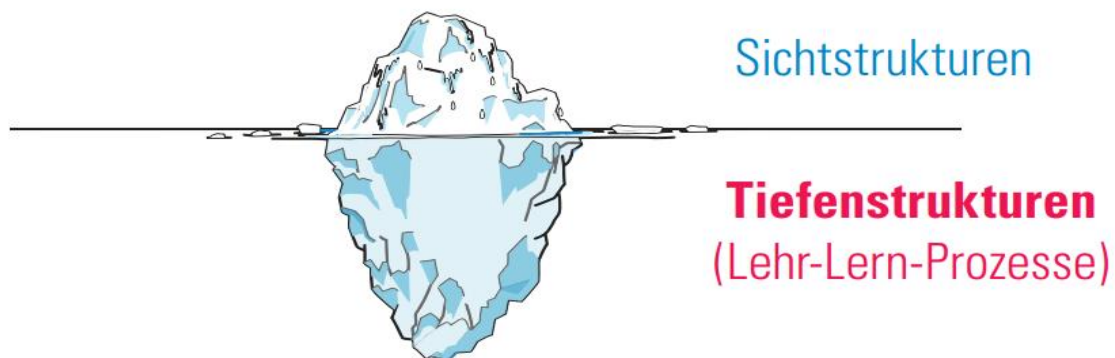


Abbildung 5. Eisberg-Metapher Sicht- und Tiefenstrukturen (Trautwein et al., 2018, S. 6)

Es gilt deshalb, auch mit den Studierenden die Unterscheidung von Sicht- und Tiefenmerkmalen von Unterricht in den Focus zu nehmen und zu überlegen, wie Unterricht lernwirksam gestaltet werden kann: Wie können Schüler:innen dazu angeregt werden, sich motiviert mit einem Thema auseinanderzusetzen, über den Inhalt nachzudenken und ihn intensiv zu bearbeiten?

Das „Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit“ von Andreas Helmke (2012, S. 19) dient als Orientierungshilfe und bietet den Studierenden einen Überblick über die Variablen zur Erklärung von Lernerfolg. Unterricht wird im Sinne Helmkes als ein Schaffen von Lerngelegenheiten verstanden, die von den Schüler:innen unterschiedlich genützt werden. Vorkenntnisse, Motivation und das Klima in der Klasse beeinflussen, ob und wie Lernende die Angebote im Unterricht nützen. Der Ertrag des Unterrichts „hängt im Wesentlichen von der Nutzung durch den Schüler oder die Schülerin ab. Aus lerntheoretischer Sicht bedeutet dies, dass Lernen als aktiver, selbstgesteuerter und individueller Prozess verstanden wird.“ (Trautwein et al., 2018, S. 3-4)

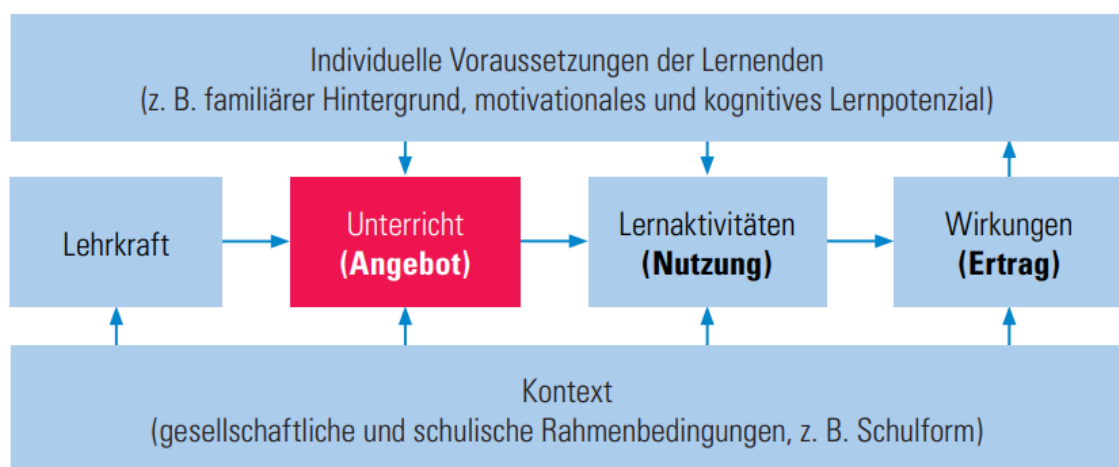


Abbildung 6. Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2012, modifiziert von Trautwein et al., 2018, S. 4)

Auch Wagenscheins Ansatz des genetischen Unterrichts, dass Lernende durch eigenes Nachdenken Wissen generieren sollten, dient demzufolge als Ausgangspunkt für Fragestellungen hinsichtlich guten Unterrichts im Seminar. Das Zustandekommen von Erkenntnissen entwickelt sich laut Wagenschein von den vorhandenen Vorstellungen ausgehend durch Nachdenken und Gespräche über auffällige Phänomene zu Wissen und Verstehen. Dabei nehmen der Dialog im Sinne von Sokrates und exemplarisches Lernen an akzentuierten Beispielen, die den Schüler:innen Erkundungs- und Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen, sowie kritisches Prüfen und eigenständiges Denken einen hohen Stellenwert ein (Kalcsics & Wilhelm, 2017, S. 118-119). In diesem Sinne werden im Seminar auch einige Möglichkeiten kooperativen Lernens skizziert und mit den Studierenden erprobt. Durch den Dialog mit Mitstudierenden im Rahmen kooperativer Lernformen und anspruchsvolle Aufgaben mit entsprechender Passung kann Lernen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky, 1978) stattfinden: „It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers.“ (zitiert nach Kalcsics & Wilhelm, 2017, S. 124)

Um eine gewinnbringende Umsetzung im Rahmen des Schulpraktikums zu gewährleisten, wurde für dieses Bildungsformat der Werkstattunterricht nach Jürgen Reichen (1991) gewählt. Nur in einem flexiblen Arrangement können eigenständiges Denken, Dialog und individualisierte Lernprozesse realisiert werden. Der Werkstattunterricht ermöglicht den Lernenden in selbstgesteuerten Prozessen an akzentuierten Beispielen zu arbeiten und bietet Erkundungs- und Gestaltungsmöglichkeiten - ganz im Sinne Wagenscheins und des „Angebots-Nutzungs-Modells“ von Helmke.

2.3 Transfer in die Praxis

Im Rahmen einer Praxiswoche erhalten Studierende die Möglichkeit, das an der Hochschule Erarbeitete in einer dritten oder vierten Volksschulklasse in Form eines geöffneten Unterrichtssettings umzusetzen. Die Studierenden werden dazu angehalten, gemeinsam mit der Praxislehrperson aus dem erarbeiteten Themenpool zum Globalen Lernen eine Auswahl zu treffen und die Lernumgebung an die Gegebenheiten (räumliche Situation, Schulstufe) anzupassen. Weiters ist zu berücksichtigen, über wie viel Erfahrung mit selbständigem Arbeiten und kooperativen Lernformen die Schüler:innen bereits verfügen. Zudem sind die allgemeine Arbeitshaltung und die individuellen Lernvoraussetzungen zu eruieren. Diese Erkenntnisse sind bei der Adaption der Angebote zu berücksichtigen. Im Seminar bereits ausgearbeitete Angebote werden inhaltlich und bezüglich des Schwierigkeitsgrades (z.B. Lesetexte auf verschiedenen Niveaus) erweitert und fächerübergreifende Angebote aktuell angepasst (z.B. bei Sachaufgaben/ Nachdenkaufgaben). Gemeinsam mit der Praxislehrperson gilt es zu besprechen, wie Kinder mit besonderen Bedürfnissen achtsam und einfühlsam unterstützt werden können. Bei all diesen Überlegungen sind Aspekte der Nachhaltigkeit zu beachten (nur Notwendiges folieren, insgesamt nur wenige Kopien anfertigen, ...).

Im Vorfeld zur Praxiswoche bereiten die Studierenden die Angebote vor und gestalten eine ansprechende Lernumgebung. Am ersten Tag der Praxiswoche werden die Schüler:innen mit einem im Seminar erprobten themenbezogenen Unterrichtseinstieg und einem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch in die Thematik eingeführt. Kinder werden dazu angeregt, eigene Forschungsfragen zum Thema zu entwickeln und Bücher und Materialien von zuhause mitzubringen. Ziel des Lernens in dieser Woche ist eine interessenbezogene Vertiefung in ausgewählte Themengebiete und nicht das Abarbeiten aller Angebote. Ein Werkstattplan dient zur Orientierung und Dokumentation. Täglich arbeiten die Schüler:innen ein bis zwei Unterrichtseinheiten am Thema. Studierende sowie alle Lehrpersonen der Klasse stehen als Lernbegleiter:innen zur Verfügung. Im Anschluss erfolgt eine Nachbesprechung anhand gut durchdachter Fragestellungen, die Informationen bzgl. Schwierigkeiten, Wissensständen, Unsicherheiten und Vorlieben liefern. Diese werden dazu genutzt, eventuelle Veränderungen vorzunehmen.



Aufgabenstellung - Angebot 9

Upcycling von Kleidung



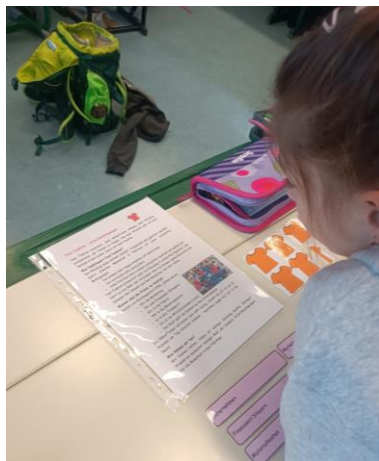
1. Lies dir den Informationstext zum Thema „Upcycling“ durch und versuche mit einem/einer Partner:in weitere Upcycling-Ideen zu finden.



2. Notiere dir ein paar Upcycling-Ideen, die du vielleicht zuhause umsetzen möchtest, in deinem Werkstattheft.

3. Stelle nun aus einem alten T-Shirt eine Tasche her. Folge hierfür der Anleitung.





Aufgabenstellung - Angebot 7

Umweltverschmutzung durch Fast Fashion

1. Recherchiere zum Thema „Umweltverschmutzung durch Fast Fashion“ im Internet. Hier sind ein paar Seiten, die dir dabei helfen können:

2. Gestaltet dazu nun zu zweit oder zu dritt ein kreatives Plakat, auf dem ihr für euch wichtige Informationen festhaltet.

3. Diskutiert nun, wie ihr versuchen könnt, Fast Fashion zu vermeiden und schreibt die Ideen in euer Werkstattheft.

4. Hängt das Plakat nun in der Klasse auf. Am Ende wird es eine Ausstellung geben.

Abbildungen 7-13. Einblicke in die Werkstattarbeit zum Thema ‚Fast Fashion‘ (©Fotocredits: Sonja Waldner)

Sowohl bei der Vorbereitung als auch der Durchführung und Nachbereitung ist ein gutes Zusammenspiel aller Beteiligten förderlich. Grundlegend für das Gelingen dieser Zusammenarbeit ist die Bereitschaft, im gegenseitigen, respektvollen Austausch voneinander und miteinander zu lernen.

3 Evaluation des Bildungsformats

Eine schriftliche Befragung im Anschluss an die Praxiswoche zeigte Veränderungen im Denken und Handeln der Studierenden.

Tiefere Einsichten statt oberflächlichem Wissen: Viele Studierende schätzten die Möglichkeit, sich intensiv in ein selbst gewähltes Thema der nachhaltigen Entwicklung vertiefen zu können. „Dass ein spezifisches Thema so viele interessante und unterschiedliche Aspekte aufweisen kann, wenn man sich einmal näher damit befasst“, beeindruckte eine:n Befragte:n (Stud. 35). Ein:e andere:r meinte: „Viele Zahlen und Fakten haben mich schockiert, obwohl ich bereits wusste, dass es sehr viele negative Auswirkungen auf Menschen und Natur gibt.“ (Stud. 9) Diese intensive Auseinandersetzung führte bei einem Großteil der Studierenden zu einem kritischeren Blick auf das eigene Alltagsverhalten. Vielen wurde bewusst, wie stark individuelles Handeln sowohl das unmittelbare Umfeld als auch globale Zusammenhänge beeinflusst. Ein:e Studierende:r drückte das folgendermaßen aus: „Mein Handeln wirkt sich auf die ganze Welt aus.“ (Stud. 18) Ein:e andere:r resümierte knapp: „Ich kann etwas verändern!“ (Stud. 22) „Für mich heißt nachhaltiger Umgang, dass ich weiß, was mein Handeln bewirkt - dass mein Autoreifen vielleicht in Afrika verbrannt wird oder meine Plastikflasche am Ende im Meer schwimmt“, schrieb ein:e Student:in (Stud. 19). Infolgedessen achten die zukünftigen Lehrpersonen verstärkt darauf, Verantwortung zu übernehmen und bewusste Entscheidungen zu treffen: „Ich mache mir vermehrt Gedanken dazu, wie ich selbst aktiv zu einem positiven Wandel beitragen kann“ (Stud. 3) oder „Ich achte beim Einkauf mehr darauf, was und wie viel ich benötige. Auch bei Kleidung achte ich auf die Marke, auf die Vermeidung von chemischer Behandlung und Kinderarbeit.“ (Stud. 40)

Lehrpersonen als Vorbilder und Multiplikator:innen: Darüber hinaus erkannten sie auch die Bedeutung ihrer Rolle als Multiplikator:innen sowie die Relevanz dieser Themen im schulischen Kontext. „Wir sind Vorbilder für die Kinder. Gerade als Lehrpersonen kann man etwas bewirken und Kinder zum Nachdenken anregen“, meinte ein:e Student:in (Stud. 18). „Man kann nicht davon ausgehen, dass die Eltern verantwortungsbewusst mit diesen Themen umgehen, daher sind die Lehrpersonen für viele Kinder sehr wichtig“, betonte ein:e andere:r Studierende:r (Stud. 1). Im Unterricht sollte nicht allein Wissensvermittlung im Vordergrund stehen. Vielmehr gehe es darum, Kinder schon möglichst frühzeitig für nachhaltigkeitsbezogene Fragestellungen zu sensibilisieren und sie zu eigenständigem, verantwortungsbewusstem Handeln zu ermutigen. „Kinder müssen von klein auf für Nachhaltigkeitsthemen sensibilisiert werden. Kinder sind oft sehr interessiert und stellen viele Fragen“ (Stud. 16) oder „Wenn Kinder schon früh damit vertraut werden, hat das positive Auswirkungen.“ (Stud. 5)

Offene Lernformen wirken: Ein Großteil der Befragten erkannte, dass handlungsorientierte Ansätze im schulischen Unterricht eine zentrale Rolle spielen sollten. Offene Lernsettings, die Raum für Eigeninitiative, kooperative Zusammenarbeit und fächerübergreifendes Arbeiten bieten, seien dabei ebenso wichtig wie ausreichend Gelegenheiten für Diskussionen und kritische Reflexion. Ein:e Studierende:r resümierte: „Ich habe das Gefühl, dass die Kinder sehr zum Nachdenken angeregt worden sind.“ (Stud. 37) Ein:e andere:r beschrieb ihre:seine veränderte Haltung prägnant: „Nun erachte ich kooperative Lernformen als effektiver als zuerst gedacht.“ (Stud. 12) Zwei Studierende empfanden als sehr herausfordernd, „mit einer eher unbekannten Klasse“ (Stud. 14) schüler:innenzentrierten Unterricht durchzuführen. Ein:e andere:r Befragte:r merkte kritisch an: „Nicht für jede angehende Lehrperson ist offener Unterricht die richtige Methode.“ (Stud. 9) Viele Studierende wurden darin bestärkt, dass Unterrichtsformen, die sich an der Lebenswelt der Kinder orientieren und ihre Interessen und Fragen miteinbeziehen, zentral für nachhaltiges Lernen sind. Dies wird besonders deutlich in folgender Aussage: „Mich hat das Interesse der Kinder überrascht und ihre Motivation zum selbständigen Lernen sehr beeindruckt. Daher werde ich das Prinzip in meiner eigenen Klasse auch umsetzen.“ (Stud. 33)

4 Fazit

Der vorliegende Beitrag verdeutlicht, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Lehrer:innenbildung weit über die Vermittlung von Fachwissen hinausgeht. Am Beispiel des an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule entwickelten Bildungsformates wird sichtbar, wie eine konsequente Theorie-Praxis-Verschränkung dazu beitragen kann, nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen, Haltungen und Handlungsbereitschaften bei angehenden Lehrpersonen zu fördern. Die Verbindung von inhaltlicher Auseinandersetzung mit globalen Herausforderungen, reflexiver Arbeit an eigenen Einstellungen sowie der konkreten unterrichtspraktischen Umsetzung erweist sich als besonders wirksam. Die Evaluation zeigt, dass die intensive Beschäftigung mit Themen der nachhaltigen Entwicklung bei vielen Studierenden zu einer vertieften Selbstreflexion und einer kritischeren Betrachtung des eigenen Alltagsverhaltens führt. Darüber hinaus erkennen sie ihre Verantwortung als Multiplikator:innen im schulischen Kontext und begreifen Unterricht als Raum, in dem Kinder nicht nur Wissen erwerben, sondern zu eigenständigem, verantwortungsbewusstem und kooperativem Handeln befähigt werden sollen. Handlungsorientierte, offene Lernsettings, welche Diskussionen, Perspektivenwechsel und kritische Reflexion ermöglichen, werden als zentrale Elemente zukunftsfähiger Bildungsprozesse verstanden.

Insgesamt wird deutlich, dass die aktive Mitgestaltung nachhaltiger Entwicklung - neben Wissen um globale Zusammenhänge (SDGs) - personale und soziale Kompetenzen im Sinne der Inner Development Goals voraussetzt. Lehrer:innenbildung kommt in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle zu. Sie muss Räume eröffnen, in denen Studierende Wissen aufbauen, Haltungen reflektieren, didaktische Konzepte erproben und Selbstwirksamkeit erfahren können.

Literatur:

ARGE Nachhaltige Hochschule der KPH Edith Stein (2025). *Positionspapier*. <https://www.kph-es.at/kph-edith-stein/organisation-und-gremien/arge-nachhaltige-hochschule-naho/#c6232>

Beck, A., Thielen, M. & Thönneßen, N.-M. (2023). *Rassismuskritische Perspektiven für die Lehrkräftebildung*. HLZ – Herausforderung Lehrer:innenbildung, 6 (1), 472–486. <https://doi.org/10.11576/hlz-6649>

BNE digital: Zukunft gestalten (2023). *21ST CENTURY SKILLS UND DAS 4K-MODELL*. Abgerufen am 15. Mai 2026, von <https://bne-digital.de/21st-century-skills-und-4k/>

Bne-portal (2025). *Herausforderungen der nachhaltigen Entwicklung angehen mit den Inner Development Goals*. Abgerufen am 16. Mai 2026, von <https://www.bne-portal.de/bne/de/news/nachhaltigkeit-inner-development-goals.html?templateQueryString=Inner+development+goals#searchFacets>

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). *Lehrplan der Volksschule (Allgemeiner Teil)*. https://www.paedagogikpaket.at/images/Allgemeiner-Teil_VS.pdf

Bourdieu, P. (1972). *Gliederung einer Praxistheorie*. Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede*. Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge University Press.

Fajembola, O. & Nimindé-Dundadengar, T. (2021). „Gib mir mal die Hautfarbe“: Mit Kindern über Rassismus sprechen. Beltz.

Haraway, D. J. (1995). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In Haraway, D. (Hrsg.), *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 73-97). Campus.

Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. überarbeitete Aufl.). Klett-Kallmeyer.

Heyer, M., (2024). *Von der Haltung zur Handlung mit den Inner Development Goals (IDGs)*. <https://www.bne-fachstelle.de/sites/default/files/2024-10/Präsentation%20Session%203.pdf>

Kalcsics, K. & Wilhelm, M. (2017). *LERNWELTEN Natur – Mensch – Gesellschaft: Ausbildung. Fachdidaktische Grundlagen. Studienbuch*. Schulverlag plus.

Lipowsky, F. & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.), *Unterrichtsqualität: Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens* (S. 219-249). Waxmann.

Panhuber, B. & Pilz, A. (2024). Grundsätze des Neuen Lehrplans. In Hennerbichler, S. & Schaurhofer, I. (Hrsg.), *Lehrplan der Volksschule* (S. 10-61). Leykam.

Reichen, J. (1991). *Sachunterricht und Sachbegegnung*. Sabe.

Reusser, K., Lipowsky, F. & Pauli, Ch. (2021). Eine kognitiv aktivierende Lernumgebung gestalten. In *Pädagogik*, 73 (11), 8–13.

Trautwein, U., Sliwka, A. & Dehmel, A. (2018). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht*. [https://web.archive.org/web/20220208191619/https://ibbw.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-1122529391/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/Wirksamer%20Unterricht%20-%20Band%201_Trautwein%20et%20al.%20\(2018\)_Grundlagen.pdf](https://web.archive.org/web/20220208191619/https://ibbw.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-1122529391/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/Wirksamer%20Unterricht%20-%20Band%201_Trautwein%20et%20al.%20(2018)_Grundlagen.pdf)

Unesco (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. https://umweltbildung.at/wp-content/uploads/2022/09/RoadmapESDfor2030_Deutsch.pdf

VENRO. Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe (2024). *An einem Strang ziehen*. https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publicationen/Handbuch/Venro_An_einem_Strang_ziehen_DE.pdf

Abbildungen:

Abbildung 1. 4K-Modell des Lernens (BNE digital, 2023, Absatz 1)

Abbildung 2. Inner Development Goals (Inner Development Goals Foundation, o.D., o.S.)

Abbildung 3. Theorie und Praxis verbinden (eigene Darstellung)

Abbildung 4. Welche Vorstellungen von ‚normal‘ prägen meinen Blick? (Fajembola & Nimindé-Dundadengar, 2021, Deckblatt)

Abbildung 5. Eisberg-Metapher Sicht- und Tiefenstrukturen (Trautwein et al., 2018, S. 6)

Abbildung 6. Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2012, modifiziert von Trautwein et al., 2018, S. 4)

Abbildungen 7-13. Einblicke in die Werkstattarbeit zum Thema ‚Fast Fashion‘ (© Fotocredits: Sonja Waldner)
