

Perspektiven von Schüler*innen der Primarstufe auf globale Herausforderungen

Empirische Befunde zu Selbstwirksamkeit und Einflussnahme im familiären Kontext

Kerstin Schmidt-Hönig¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/resource.2026.i3.a1568>

Zusammenfassung

Der Beitrag betont die zentrale Rolle von Bildung für globale nachhaltige Entwicklung, die Lernende dazu befähigen soll, aktiv an einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Gesellschaft mitzuwirken. Besonders im Sachunterricht wird ein Verständnis für globale Zusammenhänge gefördert, um Schüler*innen auf zukünftige Herausforderungen vorzubereiten. Dabei spielen Lehrpersonen und Erziehungsberechtigte eine wichtige Rolle, indem sie Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen und kritisches Denken fördern. Die Studie untersucht, wie Schüler*innen der vierten Klasse ihre Einflussmöglichkeiten – insbesondere auf familiäre Entscheidungen im Kontext nachhaltiger Entwicklung – wahrnehmen und wie Eltern diese einschätzen. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder bereits ein Bewusstsein für globale Herausforderungen wie Armut, Umweltverschmutzung und Klimawandel haben. Sie erkennen Zusammenhänge und mögliche Folgen nicht-nachhaltigen Handelns, können mitunter Einfluss auf nachhaltige Entscheidungen im Haushalt nehmen, erleben die eigene Handlungsfähigkeit aber meist auf den familiären Kontext beschränkt. Daraus ergibt sich die Bedeutung schulischer Bildung, die globale Themen mit politischer Bildung verknüpft und gezielt Selbstwirksamkeit stärkt.

Stichwörter: Globale Herausforderungen, Kindervorstellungen, Sachunterricht, SDGs, BNE

1 Einleitung

Bildung muss Lernende zur Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung von Gesellschaften und ihrer Umwelt befähigen und ermutigen (EDK, 2016). *Bildung für nachhaltige globale Entwicklung* will Lernende unterstützen, für globale Aspekte, demokratische Grundprinzipien und

¹ Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Niederösterreich, Mayerweckstraße 1, 1210 Wien. E-Mail: kerstin.schmidt-hoenig@kphvie.ac.at

kulturelle Vielfalt aufgeschlossen zu werden, um so zur aktiven Mitgestaltung einer an den Prinzipien der ökologischen Verträglichkeit, wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit und sozialen Gerechtigkeit orientierten Gesellschaft befähigt zu werden. (GDSU, 2013, S. 76) *Sachunterrichtliche Bildung* vermittelt ein grundlegendes Verständnis für globale Zusammenhänge, das die Schüler*innen für aktuelle und zukünftige Herausforderungen sensibilisiert und sie auf ihrem Weg zu globaler Weltbürgerschaft unterstützend begleitet (BMBWF, 2023). Globalisierung beschreibt die wechselseitige Verbindung globaler und lokaler Prozesse und wird als lokale Erscheinungs- und Wirkungsebene globaler Entwicklungen verstanden. Im Zusammenhang mit globaler Weltbürgerschaft verdeutlicht Globalisierung, dass Menschen zugleich lokal verankert und Teil globaler Zusammenhänge sind. Sie fördert das Bewusstsein, dass globale Herausforderungen lokale Auswirkungen haben und lokales Handeln globale Prozesse mitgestaltet. Zum Verständnis dieser Prozesse und Wechselwirkungen brauchen die Schüler*innen einerseits Lehrpersonen, die ihnen Handlungsoptionen aufzeigen und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen, andererseits Erziehungsberechtigte, die sie mit ihren Wahrnehmungen und Sorgen ernstnehmen und zu kritisch reflektierenden jungen Menschen erziehen.

Die Einschätzung der individuellen Selbstwirksamkeit stellt für die Bewältigung der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts sowohl auf der persönlichen, als auch auf der sozialen und organisatorischen Ebene im Kontext Schule einen bedeutenden Faktor dar.

Dieser Umstand rechtfertigt die Berücksichtigung der Selbstwirksamkeit als Basiskompetenz, die es bereits ab der Primarstufe gezielt zu entwickeln gilt. Schüler*innen, sowie Lehrer*innen erkennen die Quellen, die zur Entwicklung eines wirksamen Selbstkonzeptes beitragen. Die Auswahl der zu erfüllenden Aufgaben und die mögliche Einflussnahme auf zukünftige gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen spiegeln sich in den Zielen der Agenda 2030 wider. Ausgehend von den kindlichen Perspektiven auf globale Herausforderungen stellt sich die Frage, wie Schüler*innen der vierten Schulstufe ihre Handlungsoptionen sowie ihren Einfluss auf familiäre Entscheidungen wahrnehmen. Weiters gilt es herauszufinden, ob und wie diese Wahrnehmung aus Sicht der Erziehungsberechtigten eingeschätzt werden.

Im Zentrum des Beitrages stehen die Perspektiven von Schüler*innen einer 4. Schulstufe (N=145) auf globale Herausforderungen. Dabei liegt der Fokus auf der Selbsteinschätzung der Schüler*innen hinsichtlich ihrer Einflussnahme auf familiäre Entscheidungen im Kontext globaler Aspekte der Nachhaltigkeit. Die Auswertung der schriftlichen Fragebögen erfolgt quantitativ und qualitativ. Mittels einer online-Befragung wurden die Erziehungsberechtigten der Schüler*innen gebeten, ebenfalls die Einflussmöglichkeiten ihrer Kinder auf familiäre Entscheidungen einzuschätzen. Die Ergebnisse der beiden Teilstudien werden vergleichend dargestellt und damit Diskussionspunkte für die Lehrer*innenbildung im Fachbereich Sachunterricht eröffnet.

2 Sachunterricht im Kontext einer globalen Bildung für nachhaltige Entwicklung

Sachunterricht will Kindern Gelegenheiten bieten, „sich in der Begegnung die Welt bildend zu erschließen“ Gervé (2021). Dabei meint das Erschließen

(1) Das *Verstehen* als wissens- und erfahrungsbasiertes, sinnstiftendes Verbinden und Integrieren von Erkenntnissen, (2) das Handeln-Können als Potenzial, persönlich bedeutsame Entscheidungen treffen und sich entsprechend planvoll, bewusst und reflektierend verhalten zu können und (3) das Verantworten-Wollen als Haltung die Welt als gestaltbar wahrzunehmen und das Handeln couragiert darauf ausrichten zu wollen. (Gervé, 2021, S. 53)

Bei Kahlert (2022) umfasst das Erschließen von Lebenswelt, dass Verstehen durch Aufklären über Bestehendes unterstützt und neues Interesse entwickelt wird, indem vielfältige Zugangsweisen ermöglicht werden. Wesentlich ist hierbei, dass die Schüler*innen zum Handeln ermutigt werden, was vergleichbar mit dem Verantworten-Wollen bei Gervé (2021) gesehen werden kann. Ziel eines wirksamen Sachunterrichts ist es, dass die Schüler*innen ihr „gegenwärtiges und zukünftiges Leben in der Sorge um das eigene und das allgemeine Wohl eigenständiger und eigenverantwortlicher gestalten können“ (Gervé, 2021, S. 60).

Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education und Globales Lernen bieten als Unterrichtskonzept einen pädagogischen Rahmen für die Auseinandersetzung mit einer Lebenswelt, die geprägt ist von weltgesellschaftlichen Herausforderungen (Kater-Wettstädt, 2022, S. 244). Die Überschneidungen dieser Konzepte bilden sich im Kontext der Gestaltungskompetenz (de Haan, 2008) im Orientierungsrahmen Globale Entwicklung ab. Dieser definiert das Erkennen, das Bewerten sowie das Handeln als die drei übergeordneten Kompetenzbereiche mit insgesamt 11 Teilkompetenzen (KMK, BMZ & EG, 2016). Fadel et al. (2017) bilden vier Kategorien für 21st Century Skills: *What we know and understand. How we use what we know. How we behave and engage in the world. How we react and adapt.* In den von der OECD (2018) entwickelten Dimensionen globaler Kompetenzen – Knowledge, Skills, Values, Attitudes – wird deutlich, dass Kompetenzen für eine globalisierte Lebenswelt untrennbar mit Wertebildung verbunden sind. Wie die „Ressourcendilemmata-Studie“ von Sarah Gaubitz (2018) zeigt, sind Kinder im Grundschulalter aufgrund ihrer kognitiven und moralischen Entwicklung bereits in der Lage, Urteilskompetenzen aufzubauen. Lernende können demnach unterschiedliche „Wertedimensionen nachhaltiger Entwicklung“ miteinander vernetzen, Urteile bilden und diese begründen. Weiters sind sie fähig, für „komplexe Problemlagen konkrete Strategien und Handlungsoptionen zu schildern“ (Gaubitz, 2018, S. 286). Die Frage nach konkreten Handlungsmöglichkeiten in komplexen Situationen erfordert eine Erweiterung der Bildung für nachhaltige globale Entwicklung um eine frühe politische Bildung im Sachunterricht (Röhner, Bade, Butterer & Gaubitz, 2023, S. 75).

Laut OECD (2018) ist es die Aufgabe der Schulen, Schüler*innen darin zu unterstützen, autonom zu denken und nachhaltig zu handeln. Das bedeutet in erster Linie, „gesellschaftliche, ökologische und ökonomische Zusammenhänge in einem globalen Horizont vor der Perspektive globaler Verantwortung wahrzunehmen, zu beurteilen und in Handlung zu überführen“ (Scheunpflug, 2022, S. 9). Für eine aktiv Teilhabe an nachhaltigen Entscheidungen im Nahraum braucht es eine vielperspektivische Auseinandersetzung mit komplexen Zusammenhängen (Lange & Kater-Wettstädt, 2026). Für die Gestaltung von Lernumgebungen spielt der Zukunftsbezug von Kindgemäßheit (Köhnlein, 2012, S. 269 ff.) eine wesentliche Rolle. Dieser nimmt nicht nur das kindliche Entwicklungspotential in den Blick, sondern vor allem die Kompetenzen, die zukünftig erforderlich sind und den Bildungsansprüchen der Kinder gerecht werden. Dazu zählen soziale Eingebundenheit und Anerkennung, Autonomie und damit verbunden die Erfahrung von Selbstwirksamkeit. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte gilt es, Sensibilisierung für die Betroffenheit durch eine vielperspektivische Erfassung von Problemlagen zu fördern, aber zum Handeln zu kommen. Mitzlaff hat bereits 1997 festgehalten, dass es eine Brücke vom Handlungsraum des „kleinen Milieus“ hin zum „blauen Planeten“ sowie ein Bewusstsein für den Zusammenhang von „lokalem Handeln“ und „globalem Denken“ braucht. Er sieht in der Grundschule den idealen Raum für eine Sensibilisierung „für Alternativen zum technologisch-utilitaristischen Vernutzungsdenken“ sowie für „Phantasie und Kreativität zur Planung und Gestaltung alternativer Szenarien“ (Mitzlaff, 1997, S. 189). Somit scheinen das 4-K-Modell (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, Kritisches Denken) nach Fadel et al. (2017) und konkret die Global Competence, als Fähigkeit „lokale, globale und interkulturelle Fragen zu untersuchen, die Perspektiven und Weltanschauungen anderer zu verstehen und zu würdigen, sich in offenen, angemessenen und effektiven Interaktionen mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zu engagieren und für das Gemeinwohl und eine nachhaltige Entwicklung einzusetzen“ (OECD, 2018, S. 4) eine konsequente Weiterentwicklung zu sein.

3 Selbstwirksamkeit – Mündigkeit – Partizipation

Ziel einer globalen Bildung für nachhaltige Entwicklung ist die Entwicklung der Handlungskompetenz, die im Sinne der Gestaltungskompetenz (de Haan 2008), Lernenden ermöglicht, Verantwortung zu übernehmen, zu erkennen, dass Entscheidungen auf Bewertungen oder Begründungen basieren und jeder Handlung zugrunde liegen. Dabei werden Blickwinkel verändert, Argumente gefunden und überprüft und so die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie gefördert, ein Wertesystem aufgebaut sowie ein Bewusstsein für ethische Werte und ein verantwortungsvolles Handeln gefördert (Pröbstl & Schmidt-Hönig, 2022, S. 101 ff.). Die systematische Strukturierung eines Problems und die Ableitung von Handlungsoptionen in der lebensweltlichen Anwendung ermöglichen das Realisieren der eigenen Wirksamkeit (de Haan 2008). Schon Bandura (1995) stellte fest, dass die Quellen der Einschätzung individueller Selbstwirksamkeit in direkten Erfahrungen von persönlichem Können, stellver-

tretenden Erfahrungen, mündlichen Überzeugungen und Unterstützung bei integriertem Wissen von Wirksamkeitsinformationen liegen. Darüber hinaus spielen physiologische und emotionale Zustände eine wesentliche Rolle. Zwar bezieht sich Banduras Modell der Selbstwirksamkeit auf Lernprozesse, dennoch steckt darin Potenzial für die Auseinandersetzung mit globalen Herausforderungen, die über den schulischen Erfahrungsraum hinausgehen.

Die Fähigkeit, selbstbestimmt komplexe und kontroverse Problemlagen zu verstehen, zu beurteilen und darauf aufbauend zu handeln, wird als Mündigkeit bezeichnet. (EDK 2016). Kenner und Lange (2022, S. 22) kommen zu dem Schluss, dass die Fähigkeit zur Mündigkeit schon in jungen Schüler*innen verankert ist und durch institutionelle Bildungsangebote erweckt, gefördert und entwickelt wird. Dennoch gibt es Grenzen: „Kindern [wird] vielfach eine Rolle als ‚Weltretter*innen‘ für Auswege aus globalpolitischen Krisen zugeschrieben [...], zu der sie selbst kaum beigetragen haben und zu deren Lösung sie keine Rechte zugesprochen bekommen“ (Röhner, Bade, Butterer & Gaubitz, 2023, S. 69). Mündigkeit als Ziel gesellschaftlicher Bildung liegt nach Pech (2010) darin, „Zusammenhänge gesellschaftlicher Momente sichtbar zu machen und zu erschließen sowie die Ausrichtung auf die Fähigkeiten, aktiv [selbst bestimmt] Gesellschaft (mit)gestalten zu können.“ (Pech, 2010, S. 211)

In einer Partizipationsstudie der UNICEF Schweiz „Von der Stimme zur Wirkung“ (N= 1707 Primarschüler*innen) kommt Rieker (2015) zu dem Schluss, dass die Möglichkeiten der Mitgestaltung innerhalb der Familie von den Beteiligten unterschiedlich wahrgenommen werden und eng mit dem Bildungshintergrund, dem Familienklima und dem Erziehungsstil der Eltern verbunden sind. Die Mitbestimmung der Kinder ist umso größer, je mehr es um ihre persönlichen Belange, wie z.B. Freundschaften, geht. Sind jedoch Konsequenzen für die gesamte Familie zu erwarten und sind diese mit einer finanziellen Belastung verbunden, z.B. Ferienzele, so sinkt der Einfluss der Kinder. Entscheidend ist jedenfalls die grundlegende Haltung der Eltern gegenüber der Partizipation ihrer Kinder innerhalb der Familie. Die Studie zeigt auch, dass das Geschlecht der Kinder, sowie die Nutzung sozialer Medien scheinbar keine wesentlichen Einflüsse auf die Partizipation und Selbstwirksamkeitserfahrungen der Kinder haben (Rieker, 2015, S. 9 ff.). Einschränkend muss betont werden, dass sich das Nutzungsverhalten sozialer Medien bei jungen Menschen seit 2015 maßgeblich verändert hat und daher diese Ergebnisse kritisch zu hinterfragen sind.

Im Bereich Marketing kommt die Studie „Marken-Kinder-2023“ (KB&B Family Marketing Experts) zum Einfluss der Kinder auf Kaufentscheidungen in der Familie zur Feststellung, dass Kinder bereits früh Kaufentscheidungen ihrer Familien beeinflussen und diese eine zentrale Rolle im Familienmarketing spielen, wobei die Integration in Kaufprozesse und offene Kommunikation die Konsumkompetenz der Kinder stärkt. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder ihren Einfluss auf die Familienentscheidungen oft höher einschätzen als die Eltern. Demokratische Entscheidungen werden vorwiegend bei Freizeitaktivitäten, Urlaubsreisen, Kinderzimmerausstattung und Sportgeräten getroffen. Bei Kindern im Alter von 10–14 Jahren nimmt der Einfluss auf die Entscheidungen ab, da sie eigenständiger und im Alltag durch Taschengeld finanziell unabhängiger werden (KB&B Family Marketing Experts, 2023).

Die 4. World-Vision-Studie (2018) stellt ebenfalls fest, dass Kinder im Grundschulalter „besonders von politischer Marginalisierung betroffen sind“, da ihre Möglichkeiten zur Mitbestimmung aufgrund ihres Alters gering sind. Der Großteil der Kinder entscheidet selbst, mit welchen Freunden sie sich treffen (89 %), was sie in ihrer Freizeit machen (85 %) und welche Kleidung sie tragen (82 %). Bei der Freizeitgestaltung und der Frage, was es zu essen gibt, dürfen jeweils 80 % der Kinder mitentscheiden (Word Vision Deutschland e.V. 2018, S. 5). Diese Ergebnisse beziehen sich lediglich auf den kindlichen Nahraum im familiären Kontext und geben keine Auskunft, über die Art der Mitentscheidung der Kinder. So kann keine Aussage darüber getroffen werden, inwiefern Aspekte der Nachhaltigkeit für die Kinder Begründungen ihrer Mitsprache entscheidend sind.

4 Forschungsergebnisse

Im Rahmen des Forschungsprojektes zu kindlichen Vorstellungen von der Welt und ihren globalen Herausforderungen (2019–2024) wurden ausgehend von kindlichen Mental Maps (kognitiven Landkarten) empirische Teilstudien in mehreren Schritten durchgeführt und ausgewertet. In einer ersten Teilstudie standen Interviews mit Schüler*innen einer vierten Primarstufe im Fokus (Schmidt-Hönig, 2026 i.D.). Dabei wurden kindliche Aussagen zu globalen Herausforderungen, mögliche Informationsquellen sowie die alltägliche Kommunikation über ökologische und sozioökonomische Probleme und Handlungsoptionen erfasst. Eingebettet in das Forschungsprojekt beschäftigen sich zwei weitere Teilstudien mit der Einschätzung der Einflussnahme von Kindern auf familiäre Entscheidungen im Kontext globaler Aspekte der Nachhaltigkeit. Dazu wurden einerseits eine Fragebogenerhebung (paper-pencil) zur Perspektive von Schüler*innen einer 4. Schulstufe Primarschule (N=145) und andererseits eine Fragebogenerhebung (online) zur Einschätzung der Erziehungsberechtigten (N=98) durchgeführt. Die Fragebögen enthielten geschlossene (Likert Skala) sowie offene Fragen und wurden quantitativ und qualitativ entlang folgender Leitfragen ausgewertet:

- Welche globalen Herausforderungen sind Schüler*innen einer vierten Schulstufe bewusst und welche Möglichkeiten zur Lösung dieser Probleme erkennen sie?
- Wie nehmen Schüler*innen ihre Handlungsoptionen sowie ihren Einfluss auf familiäre Entscheidungen wahr?
- Inwiefern stimmt diese Selbsteinschätzung mit der Wahrnehmung aus Sicht der Erziehungsberechtigten überein?

Dieser Teilstudie liegt die Annahme zugrunde, dass die Handlungskompetenz und damit verbunden Selbstwirksamkeitserfahrungen von Grundschulkindern im Kontext globaler Herausforderungen eingeschränkt sind, sie jedoch Einfluss auf familiäre Entscheidungen nehmen und so Veränderungen in Hinblick auf nachhaltige Entscheidungen bzw. Handlungsweisen herbeiführen oder zumindest anbahnen können.

4.1 Globale Herausforderungen und Handlungsoptionen

In der Fragebogenerhebung wurden die Schüler*innen (N=145) der vierten Klasse Primarstufe in einer offenen Fragestellung nach den Problemen, die Menschen in anderen Ländern haben und nach möglichen Lösungen dieser Probleme befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Fragestellung die Schüler*innen veranlasst hat, ihren Fokus auf die Menschen zu richten und weniger auf globale Herausforderungen für die Umwelt (vgl. dazu die Interviewstudie Schmidt-Hönig, 2026 i.D.). So ist für 82 % der befragten Kinder Hunger das Hauptproblem, gefolgt von Armut (68,3 %). In den Antworten zeigt sich, dass die Schüler*innen Hunger und Armut als eng verbundene Bedrohungen für das menschliche Leben und die Gesundheit (12,5 %) wahrnehmen. Als Gründe dafür nennen sie Krieg (38,6 %), konkret den Krieg zwischen der Ukraine und Russland, sowie die mangelnde Versorgung mit sauberem Trinkwasser (34,4 %) und schlechte Arbeitsbedingungen (14,5 %). Einige Schüler*innen bringen im Zusammenhang mit Arbeitsbedingungen Aspekte von Ungleichheiten (5,5 %) sowie schwierigem Zugang zu Bildung (2,8 %) ein. Dennoch scheint den Schüler*innen kaum bewusst zu sein, welche Chancen einer hochwertigen Bildung zur Linderung der globalen Herausforderungen, die in den UN-Zielen der Agenda 2030 festgehalten sind, liegen. Nur 3,4 % der Kinder sehen eine Lösung darin, Kinder in die Schule gehen zu lassen, damit sie eine gute Ausbildung bekommen. Die Umweltverschmutzung, sowie der Klimawandel ist für 15,9 % der Schüler*innen ein Problem für Menschen in anderen Ländern. Als Lösungen schlagen sie vor, dass alle Menschen besser auf die Umwelt aufzupassen (12,5 %), indem Müll getrennt, weniger Plastik verwendet bzw. nur das gekauft wird, was wirklich gebraucht wird. Es wird deutlich, dass die Kinder eher lokal denken und globale Zusammenhänge noch nicht im Blick haben. Bei den von den Kindern genannten Handlungsoptionen zeigt sich, dass vor allem im Kontext Umweltschutz ein individueller Beitrag im persönlichen Nahraum als Lösung erkannt wird. Jedoch erfassen sie nicht die Zusammenhänge zwischen lokalen individuellen Handlungen und globalen Auswirkungen dieses Handelns. Anders ist das bei den in der Wahrnehmung der Kinder „großen Themen“ Armut, Hunger und Krieg/Frieden. Hier sehen die Schüler*innen eine globale gesellschaftliche Verantwortung in Form von finanzieller Hilfe/Spenden (38,6 %), in kindlichen Worten „helfen und teilen“ (19,3 %) und „weniger Streit“, „indem sich Menschen vertragen“ (10,3 %), „weniger Neid“, „weniger Gier“. Vereinzelt beschreiben die Befragten politische Maßnahmen wie Menschen sollen „halten, was die Regierung sagt“, „jedes Land muss einander helfen“, „mehr Medizin statt Krieg“, „kein Rassismus“. In der Aussage „Umstimmungen wählen“ steckt die Erkenntnis einer Mitverantwortung der Gesellschaft an politischen Entscheidungen durch die Teilnahme an Wahlen.

4.2 Familiäre Einflüsse und Entscheidungen

Die Frage nach wichtigen Themen, über welche die Schüler*innen mit ihren Eltern sprechen, zeigt ein anderes Bild. Für Kinder dieser Familien sind mit Blick auf die eigene Lebenswelt globale Herausforderungen weniger relevant. Die befragten Eltern (N=98) an zwei privaten

Grundschulen weisen ein hohes Bildungsniveau auf. So haben 50 % einen Hochschulabschluss und weitere 30 % Matura (Abitur) bzw. einen Diplomabschluss. Darin liegt eine deutliche Limitation dieser Studie. Die Aussagen sind für die Stichprobe repräsentativ, können jedoch nicht verallgemeinert werden. In der Analyse der Themen für Familiengespräche wird deutlich, dass für 84,7 % der Kinder Schule ein sehr wichtiges Gesprächsthema ist, für die befragten Eltern „nur“ zu 50 %. Umweltverschmutzung im lokalen Nahraum ist für rund 60 % der Kinder und 68 % der Erwachsenen Thema. Damit verbunden sprechen 42,4 % der Kinder und rund 33 % der Eltern über das Klima, den Klimawandel und den Klimaschutz. Der Zusammenhang zwischen lokalem Handeln und globalen Auswirkungen wird dabei nicht deutlich. Für mehr als die Hälfte der Kinder (55,4 %) und ca. 38 % der Eltern ist Konsum ein wichtiges Thema, wobei es hauptsächlich um Lebensmittel, Kleidung, Schul- und Spielsachen geht. Manchmal spielen Aspekte der Nachhaltigkeit, z.B. *„keine Plastikflaschen verwenden“* eine Rolle. Laut Angabe der Schüler*innen spricht mehr als ein Viertel von ihnen über die Themen Hunger und Armut mit ihren Eltern, wobei die Eltern nur zu knapp einem Drittel diese als Familienthemen nennen.

Im Elternfragebogen wurden die Eltern gefragt, wie sehr und mit welchen konkreten Aussagen, ihre Kinder sie zum Nachdenken über globale Herausforderungen anregen. Nur 3 % der Eltern bekommen nach eigener Auskunft keine Denkipulse von den Kindern. 18,4 % denken selten über Aussagen ihrer Kinder nach, 23,4 % tun das jedoch häufig und 55,1 % der Erwachsenen geben an, ab und zu ausgehend von Fragen der Kinder über globale Herausforderungen nachzudenken, was auf den hohen Bildungsgrad der Eltern zurückzuführen ist. Beispiele solcher Kinderfragen sind: *„Warum müssen andere Kinder hungern, wenn wir so viel selber haben?“* *„Warum dürfen/können nicht alle Kinder auf der Welt in die Schule gehen?“* *„Warum wird so viel verbaut?“* *„Warum wird gebettelt?“* *„Warum gibt es Krieg?“* *„Was ist die Klimakrise?“* Oft geht es bei Kinderaussagen um Konsum, Werbung und Einkaufen, hauptsächlich um gesunde Ernährung, Fleischkonsum, Tierwohl und Herkunft von Lebensmitteln, aber auch Vermeidung von Plastik. (Mikro-)plastik im Meer wird als Bedrohung für Meerestiere thematisiert, verbunden mit Tier- und Umweltschutz. Auf den Punkt gebracht stehen folgende Fragen im Fokus: *„Warum passen wir nicht besser auf unsere Erde auf?“* *„Wie können wir unsere Umwelt verbessern?“*.

In weiterer Folge wurden die Eltern gefragt, in welchen Bereichen die Kinder bei familiären Entscheidungen mitbestimmen dürfen. Die Hälfte der Eltern bezieht die Kinder ab und zu und gut ein Drittel häufig in die Auswahl von Produkten mit ein. Kriterien für Kaufentscheidungen sind dabei biologische, regionale, faire und nachhaltige Produktion von Lebensmitteln, Vermeidung von Plastikverpackungen und z.B. Palmfett. Die Kinder schätzen ihren Einfluss auf familiäre Kaufentscheidungen höher ein als die Eltern. So geben die Hälfte der Befragten an, oft mitentscheiden zu können, knapp 40 % können manchmal und nur gut 9 % selten oder nie beim Einkauf mitreden. Bei der Wahl des Urlaubsortes zeigt sich, dass die Kinder ihre Mitsprachemöglichkeiten höher einschätzen als die Eltern es wahrnehmen. So geben 57 % an oft und 22,3 % manchmal die Auswahl der Urlaubsdestination mitbestimmen zu können. Gut ein Drittel der Eltern teilt diese Einschätzung. Mit Blick auf die genannten Faktoren für die

familiäre Urlaubsplanung wird deutlich, dass die Eltern größtenteils den Kindern eine gut überlegte Auswahl an Urlaubsmöglichkeiten anbieten, die bereits auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt sind. Somit ist es für die Mehrheit eine Familienentscheidung. Überlegungen zur Nachhaltigkeit der Urlaubs- und Freizeitmobilität werden dabei nicht erwähnt.

5 Fazit

Die Ergebnisse beider Teilstudien bestätigen die Annahme, dass Grundschul Kinder in der vierten Klassenstufe bereits Wissen über globale Herausforderungen und deren Entstehung bzw. Folgen haben. Inwiefern dieses Wissen fachlich tragfähig ist, wurde in dieser Erhebung nicht überprüft. Vielmehr lag der Fokus auf dem Bewusstsein über Problemlagen in der kindlichen Lebenswelt. Es kann festgehalten werden, dass Schüler*innen einer vierten Klassenstufe Primarschule mit ihren Freund*innen und im familiären Umfeld über Nachhaltigkeitsthemen sprechen. Das legt den Schluss nahe, dass sie darüber nachdenken und Unsicherheiten empfinden und/oder Ängste verspüren. In diesem Zusammenhang korrelieren die Antworten der Kinder mit den Ergebnissen der 4. World Vision Studie (2018). Es wird ebenso deutlich, dass der Fokus der Schüler*innen auf den Problemen der Menschen liegt, wenn sie nach globalen Herausforderungen gefragt werden und sie so der Leitfrage folgen. In der Interviewstudie (Schmidt-Hönig, 2026 i.D.), die ebenfalls ein Teil des Forschungsprojektes ist, liegt der Fokus der Schüler*innen, aufgrund der offeneren Fragestellung, vermehrt auf Umweltaspekten. So beschreiben sie neben Hunger und Armut sehr oft Umweltverschmutzung, Klimawandel und nachhaltiger Konsum als große weltweite Herausforderungen. Es liegt die Vermutung nahe, dass den Grundschulkindern globale Herausforderungen, die sich in den SDGs spiegeln, durchaus bewusst sind, aber in ihrem Alltag eher personenbezogene, beziehungsrelevante Aspekte im Vordergrund stehen und sie globale Auswirkungen von lokalem Handeln nur ansatzweise erfassen. Das zeigt sich auch in den Antworten zu möglichen Lösungen für die genannten Probleme. Die Schüler*innen fokussieren vorwiegend auf gemeinschaftliche Verantwortung für die Bewältigung globaler Problemlagen. Einen persönlichen Handlungsspielraum erkennen sie am ehesten im reflektierten Konsumbewusstsein und verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt. Es wird deutlich, dass die Schüler*innen Kausalitäten bereits erfassen und Konsequenzen eines nicht-nachhaltigen Verhaltens abschätzen können, jedoch erkennen sie auch, dass ihre persönliche Handlungskompetenz auf den Nahraum beschränkt ist, obwohl sie eine gesellschaftliche Verantwortlichkeit wahrnehmen. Selbstwirksamkeitserfahrungen von Grundschulkindern im Kontext globaler Herausforderungen sind meist nur im familiären Kontext möglich. Die Ergebnisse bestätigen, dass die Kinder Einfluss auf familiäre Entscheidungen nehmen und so Veränderungen in Hinblick auf nachhaltige (Konsum-)Entscheidungen bzw. Handlungsweisen herbeiführen können. Daraus folgt der Schluss, dass eine schulische Auseinandersetzung mit globalen Problemlagen, z.B. in Form der SDGs, des Globalen Lernens, einer Bildung für nachhaltige Entwicklung unmittelbar mit Politischer Bildung

verbunden ist und damit eine zentrale Bedeutung für die Erreichung der zu Beginn des Beitrags dargelegten Bildungsziele (EDK, 2016; GDSU, 2013; BMBWF, 2023) hat.

6 Diskussionspunkte für die Lehrer*innenbildung

Zur Bewältigung der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts braucht es kompetente Menschen, die in der Lage sind, ihre Wirksamkeit richtig einzuschätzen und ihre Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.

Studierende der Primarstufenpädagogik sind Lernende und Lehrende zugleich. Sie sind aufgefordert, selbst Global Competence (Roczen & Kater-Wettstädt, 2024) zu erwerben und zugleich erworbenes Wissen reflektiert an die Schüler*innen weitergeben. Die hochschulische Ausbildung muss daher den „Blick auf globale Verwobenheit“ lenken, Studierende zur Selbstreflexion sowie Reflexion „eigener Normalitätskonstruktionen“ anregen und zu „Positionalität bei gleichzeitigem Überwältigungsverbot“ leiten (Scheunpflug, 2022, S. 12 f.). Es braucht hochschuldidaktische Settings, die neben Fachwissen, fachdidaktischen Kompetenzen und pädagogischem Wissen (GDSU, 2019) auch Global Competence fördern. Wie ein internationales Kooperationsprojekt (Blaseio & Schmidt-Hönig, 2026 i.D.) zeigt, bieten Hochschullernwerkstätten stellen nicht nur analoge und digitale Medien, Literatur, Materialien, Modelle und Werkzeuge zur Verfügung, sondern bieten Zeit und Raum, um Kreativität zu fördern, neue Denkrichtungen zuzulassen sowie einen intensiven Kommunikationsaustausch zu ermöglichen. In Form von BNE-Zukunftswerkstätten setzen sich Studierende im Studienfach Sachunterricht mit ausgewählten Fragen zu gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft im Kontext von BNE inkl. der SDGs inhaltlich-künstlerisch-kreativ auseinander. Im Zentrum steht die Aneignung von Wissen zu globalen Herausforderungen und Interkulturalität. Darüber hinaus wird die Entwicklung von Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel, von Offenheit, einer respektvollen Haltung gefördert. Damit verbunden ist Wertebildung, insbesondere die Wertschätzung von Menschenwürde und kultureller Vielfalt.

Literatur

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura, *Self-efficacy in Changing Societies*, S. 1–45. Cambridge University Press.
- Blaseio, B., & Schmidt-Hönig, K. (2026 i.D.). SDGs in Hochschullernwerkstätten in Deutschland und Österreich – Förderung sachunterrichtsdidaktischer Kompetenzen durch BNE-Zukunftswerkstätten. In Kramer et al. (Hrsg.), *Lernwerkstatt und Utopie(n). Perspektiven nachhaltiger Entwicklung in Hochschule und Gesellschaft*. Klinkhardt.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung – (2023). Lehrplan der Volksschule, BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 1/2023 vom 02. Jänner 2023, RIS – BGBlA_2023_II_1 – Bundesgesetzblatt authentisch ab 2004 (bka.gv.at)

- EDK, Deutschschweizer Konferenz der kantonalen Erziehung (2016). *Lehrplan 21*. Gesamtausgabe. Luzern
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*. Verlag ZZZL21. e. V.
- Gaubitz, S. (2018). *Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Eine empirische Untersuchung zum moralischen Urteilen über Ressourcendilemmata*. Springer VS.
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen für den Sachunterricht*. Klinkhardt.
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2019). *Qualitätsrahmen Lehrerbildung. Sachunterricht und seine Didaktik im Kontext der universitären Ausbildungsphase*. Klinkhardt.
- Gervé, F. (2021). Verstehen dürfen – handeln können – verantworten wollen. In T. Billion-Kramer (Hrsg.), *Wirksamer Sachunterricht*, S. 51–61. Schneider Verlag Hohengehren.
- Haan, G. de (2008). *Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- Kahlert, J. (2022). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. utb.
- Kater-Wettstädt, L. (2022). Kompetenzen für eine globalisierte Lebenswelt. Aufgaben für die Unterrichts- und Schulentwicklung. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung*, S. 243–256. Waxmann.
- KB&B (2023). *Marken Kinder 2023*. <https://www.kbundb.de/de/studien/studie-marken-kinder-2023>
- Kenner, S., & Lange, D. (2022). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt, & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik*, S. 62–71. Wochenschau Verlag.
- KMK, BMZ & EG (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (J.-R. Schreiber & H. Siegel). Cornelsen.
- Köhnlein, W. (2012). *Sachunterricht und Bildung*. Klinkhardt.
- Lange, S., Kater-Wettstädt, L., & Lischka-Schmidt, R. (2026). Grundlegend nachhaltig–Grundschultheoretische Spannungsmomente einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für Grundschulforschung* (2026) 19:47–64. <https://doi.org/10.1007/s42278-025-00255-3>
- Mitzlaff, H. (1997). Zur Situation der Umweltbildung in der Grundschule. In, R. Meier, H. Unglaube, & G. Faust-Siehl (Hrsg.), *Sachunterricht in der Grundschule*, S. 171–193. Arbeitskreis Grundschule.
- OECD – Organisation for Economic Co-Operation and Development (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusiveworld.pdf>. Zugriffen am 21.03.2026.
- Pech, D. (2010). Gesellschaftliche Bildung. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation: enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*, Bd. 3, S. 210–214. Kohlhammer.
- Pröbstl, G., & Schmidt-Hönig, K. (2022). Selbstwirksamkeit als Grundlage der individuellen Handlungsfähigkeit im Kontext globaler Herausforderungen. In T. Krobath, K. Schmidt-Hönig, T. Mikusch

- & T. Plotz (Hrsg.), *Transformative Bildung. SDGs in Lehrer/innenbildung und Hochschulentwicklung*, S. 95–109. LIT Verlag.
- Rieker, Peter (2015). *Von der Stimme zur Wirkung*. Zürich: Schweizer Komitee für UNICEF
- Roczen, N. & Kater-Wettstädt, L. (2024). Global Competence – ein Konzept für eine globale zukunfts-fähige Bildung? In P. Genkova (Hrsg.), *Handbuch Globale Kompetenz*. Grundlagen – Herausforderungen – Krisen, S. 19–33. Springer VS.
- Röhner, C., Bade, G., Butterer, H., & Gaubitz, S. (2023). Politische Urteilsfähigkeit und Agency von Kindern im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.). *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*, S. 69–77. Klinkhardt.
- Scheunpflug, A. (2022). Die globale Dimension einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Loccumer Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts* (2022), 2:9–13.
- Schmidt-Hönig, K. (2026 i.D.). Globale Herausforderungen aus der Perspektive von Grundschulkin-dern. In F. Hoya, E. Frick, A. Frey, & S. Pichler (Hrsg.), *Bildung ohne Grenzen denken. Visionen der Grundschulbildung im europäischen Raum*. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd.30. Klinkhardt
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) (2018). *Kinder in Deutschland 2018*. 4. World Vision Kinderstudie. <https://www.worldvision.de/informieren/ueber-world-vision/publikationen/world-vision-studien/vierte-kinderstudie>