MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Räumliche Zugehörigkeitsgefühle von Jugendlichen in Wien und deren Bedeutung für die Gestaltung des GWB-Unterrichts

verfasst von | submitted by

Puria Mahally BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 199 504 510 02
Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Chemie Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung
Betreut von | Supervisor:	Assoz. Prof. Mag. Dr. Christiane Hintermann

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 2
2. Ziel der Arbeit – Forschungsfragen 3
3. Theoretischer Rahmen und Stand der Forschung 4
   3.1. Räumliche Zugehörigkeitsgefühle 6
   3.2. Nachbarschaft - Zugehörigkeit 19
   3.3. Rolle der Eltern und der Gemeinschaft 21
4. Zugehörigkeit und Raum im GWB-Unterricht 24
   4.1. Fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien 24
   4.2. Sekundarstufe 1 30
   4.3. Sekundarstufe 2 40
5. Datenerhebung zur Forschungsfrage 50
   5.1. Informationen zum Untersuchungsgebiet 50
   5.2. Forschungsmethode (Befragungen) 50
6. Auswertung und Interpretation der Daten 51
   6.1. Die Rolle der räumlichen Zugehörigkeit bei den Jugendlichen 51
   6.2. Mögliche Einflussfaktoren 57
   6.3. Interpretation der Ergebnisse 65
7. Didaktische Berücksichtigung der Ergebnisse 68
   7.1. Sekundarstufe 1 69
   7.2. Sekundarstufe 2 83
8. Fazit, Limitationen und Ausblick 93
9. Literaturverzeichnis 96
10. Anhang 99
   10.1. Fragebogen 99
   10.2. Abstract (Deutsch) 104
   10.3. Abstract (English) 105

1. Einleitung

Im Verlauf der letzten Jahrzehnte sind zahlreiche neuartige Problematiken und Herausforderungen entstanden, welche nicht bloß globale Auswirkungen nach sich ziehen, sondern auch nur durch globale Lösungsansätze bewältigt werden können (World Economic Forum, 2023, S. 6). Umweltprobleme, bewaffnete Konflikte, ökonomische Turbulenzen und Gesundheitskrisen wie die jüngste Corona-Pandemie stellen nur einige Beispiele dar. Eine unmittelbare Folge dieser Geschehnisse ist eine Zunahme globaler Flucht- und Migrationsbewegungen (UNHCR, 2023, S. 2).

Die Folgeerscheinungen der Flucht- und Migrationsströme haben zu einer merklichen Steigerung der Diversität in der österreichischen Gesellschaft geführt (Statistik Austria, 2024, S. 18), die ihrerseits signifikante Auswirkungen auf das allgemeine Miteinander und die Koexistenz der Bevölkerung mit sich bringt. Gestützt auf persönliche Erfahrungen im Rahmen meiner Tätigkeit in einem Nachbarschaftszentrum im zehnten Wiener Bezirk sowie auf die mediale Berichterstattung, lässt sich annehmen, dass in ausgewählten Nachbarschaften besagten Bezirks, in welchen die Bevölkerung eine bemerkenswerte Vielfalt an kulturellen und ethnischen Hintergründen aufweist, ausgeprägte nationale Zugehörigkeitsgefühle potenziell zu Konflikten und sozialen Abgrenzungen zwischen den ansässigen Gruppen führen könnten.

Gewiss stellen die beschriebenen Konfliktlagen eine hochkomplexe Problematik sowohl hinsichtlich des Aufklärungsbedarfs als auch bezüglich der zukünftigen Entwicklung des Verantwortungsbewusstseins für zukünftige Generationen dar. So sind dabei ebenso Wissen und Fähigkeiten von Bedeutung wie Einstellungen und Haltungen. In diesem Zusammenhang muss jedoch auch angemerkt werden, dass die bloße Ansammlung von Informationen nicht notwendigerweise Bildung impliziert, wenn diese nicht mit entsprechenden Haltungen in Verbindung steht. Es können jedoch zahlreiche Anknüpfungspunkte dieses Ansatzes im fachlichen Kontext der schulischen Disziplin Geographie und wirtschaftliche Bildung GWB identifiziert werden, durch die Schüler:innen dazu animiert werden, ihre Weltbilder zu hinterfragen und zu überdenken. Um den genannten Zweck erfolgreich zu erfüllen, erwies es sich für Pädagogen als sinnvoll, die Werte und Einstellungen von Jugendlichen im Hinblick auf die dargestellten Thematiken etwas genauer zu analysieren.

Dabei ist auch entscheidend, dass man sich auch intensiver mit dem räumlichen Zugehörigkeitsgefühl der Schüler:innen auseinandersetzt, welches darüber entscheidet, inwiefern die globale und lokale Problematik verstanden und bewältigt werden. So besteht auch die Gefahr, dass eine nationalistische Wertekultur dazu führt, dass von Menschen mit einem anderen kulturellen Hintergrund Abstand genommen oder sie im extremen Fall sogar gemieden werden. Im Gegensatz dazu könnten Einstellungen, die nach den Prinzipien einer offenen, pluralistischen und auf den universellen Menschenrechten basierten Demokratie ausgerichtet sind, zu einem globalen Zugehörigkeitsgefühl Weltbürgertum führen.

Diese Arbeit befasst sich daher mit räumlichen Zugehörigkeitsgefühle von Jugendlichen in Wien und deren Bedeutung für die Gestaltung des GWB-Unterrichts. Sie gliedert sich in mehreren Abschnitten. Nach der Einleitung und der Darstellung der Forschungsfragen wird im dritten Abschnitt ein theoretischer Rahmen erarbeitet, der zentrale Begriffe behandelt und zudem auf den Stand der Forschung eingeht. Abschnitt 4 widmet sich der Analyse des Themas Zugehörigkeit und Raum im Unterreichsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung und unterscheidet dabei zwischen der Sekundarstufe I und II. Anschließend werden Informationen zum Untersuchungsgebiet gegeben sowie das methodische Vorgehen erläutert. Abschnitt 7 präsentiert die Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten, bevor in Abschnitt 8 die praktische Bedeutung der Erkenntnisse in Gestaltung des Unterrichts erläutert wird.

2. Ziel der Arbeit – Forschungsfragen

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Untersuchung von Werten, Haltungen und Einstellungen junger Menschen, die ein übergeordnetes, globales Zugehörigkeitsgefühl verstärken, und deren Förderung im Rahmen des Geographie und wirtschaftliche Bildung (GWB)-Unterrichts. Ziel dieser Arbeit ist die Gewinnung von Erkenntnissen zu folgenden Kernfragen:

1. Welche Bedeutung kommt den räumlichen Zugehörigkeitsgefühlen bei Jugendlichen im Alter von 15 bis 17 Jahren in einer bestimmten Nachbarschaft des zehnten Wiener Bezirks zu?
2. Welche Rolle spielen der Freundeskreis sowie die elterliche Einflussnahme bei der Entfaltung der räumlichen Zugehörigkeitsgefühle bei diesen Jugendlichen?
3. Inwiefern können die gewonnenen Erkenntnisse in den Kontext des GWB-Unterrichts integriert werden, um diesen inhaltlich zu bereichern und zu gestalten?

In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass Verbindungen zu familiären und demographischen Merkmalen wie Geschlecht, Herkunftsland (insbesondere im Kontext von Migrationshintergrund), religiöser Zugehörigkeit, Bildungsniveau und sozialer Schicht der Familie aufgezeigt werden können. Es wird ebenfalls vermutet, dass der Freundeskreis neben der familiären Sphäre einen signifikanten Einflussfaktor darstellt.
Das vorrangige Ziel dieser Arbeit besteht darin, diese angenommenen Zusammenhänge zu prüfen und die daraus resultierenden Erkenntnisse für eine Anwendung im GWB-Unterricht nutzbar zu machen. Hierbei sollen Schlussfolgerungen aus den gewonnenen Erkenntnissen gezogen werden, die im Besonderen im Hinblick auf Lehrplaninhalte von Bedeutung sind, die eine inhaltliche Nähe zu Themenbereichen der räumlichen Zugehörigkeit aufweisen.

3. Theoretischer Rahmen und Stand der Forschung

Menschen streben ein tiefes Gefühl der Zugehörigkeit an. In einer Gesellschaft leben sie eng miteinander, was ihren täglichen Austausch und gemeinsame Realitäten, Werte und Institutionen prägt. So formen sich individuelle Selbstsicht und kollektive Identität. Persönliche Zugehörigkeit hängt stark von bestehenden Strukturen ab, ohne eigene Entscheidung zu sein. Sie wird von Ideologien, Perspektiven und Überzeugungen des Umfelds beeinflusst.
Diese Grundgedanken zur sozialen Bedingtheit von Zugehörigkeit präzisieren Identitätstheorien, etwa Rolf Eickelpaschs Blick auf Selbstwahrnehmung und gesellschaftliche Einordnung.

In "Identität" (2004, S.15) erforscht Eickelpasch soziale Grundlagen und Bedingungen von Identitätsbildung. Für ihn ist Identität nicht fest, sondern entwickelt sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt. Sie entsteht stets aus sozialem Konstrukt, in Interaktionen mit anderen unter gesellschaftlichen Normen, Werten und Erwartungen. Auch Fremdzuschreibungen beeinflussen die Selbstsicht. Menschen bilden Identität also im Spannungsfeld von Selbstdefinition und Fremdwahrnehmung.

Zentral für Eickelpasch ist die reflexive Seite (2004, S. 22): Individuen denken über sich nach, positionieren sich und verorten sich in Beziehung zu anderen. Dies geschieht nicht isoliert, sondern in Strukturen wie Familie, Schule, Beruf oder Kulturgemeinschaften eingebettet. Vor allem betont Eickelpasch Zugehörigkeit als zentrales Moment von Identität: Menschen definieren sich über Gruppenzugehörigkeiten, die ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung prägen. So zeigt Eickel-

pasch Identität als dynamischen, sozialen Prozess im Spannungsfeld von innerem Erleben und äußerem Kontext.

Während Eickelpasch den Zusammenhang zwischen Identität und gesellschaftlichen Strukturen hervorhebt, lenkt Götz Nordbruch den Blick verstärkt auf die Vielfalt und Widersprüchlichkeit von Zugehörigkeiten in pluralistischen Gesellschaften.

In seinem Beitrag Identität und Zugehörigkeit, Jenseits eindeutiger Zuschreibungen (2014, S. 10-12), setzt sich Götz Nordbruch mit der Komplexität individueller und kollektiver Identitätsaneignung in pluralistischen Gemeinschaften auseinander. Er bemängelt dabei die verbreitete Vorstellung, dass Identität etwas Festgelegtes oder Eindeutiges sei. Stattdessen schildert er Identität als ein vielschichtiges, wandelbares Konstrukt, das sich im Spannungsfeld unterschiedlicher sozialer, kultureller und politischer Einflüsse fortwährend neu justiert und definiert. Menschen leben heute in gesellschaftlichen Kontexten, in denen sie mit einer Fülle von Zugehörigkeiten, etwa ethnischer, kultureller, religiöser oder geschlechtlicher Prägung, konfrontiert sind, die sich überlagern, widersprechen oder miteinander konkurrieren mögen.

Nordbruch (2014, S. 6-9) betont, dass Zugehörigkeit nicht ausschließlich auf objektiven Merkmalen basiert, sondern wesentlich durch individuelle Wahrnehmungen und gesellschaftliche Zuschreibungen geprägt wird. Wer dazugehört - und wer nicht - ist nicht allein eine Frage persönlicher Entscheidung, sondern hängt davon ab, wie Zugehörigkeit in der Gesellschaft verhandelt wird. Insbesondere in Migrationsgesellschaften zeige sich laut Nordbruch, wie sehr Menschen auf unterschiedliche Weise mit dem Wunsch nach Anerkennung und Zugehörigkeit ringen und wie schnell dabei Stereotype, Diskriminierung oder Ausgrenzung wirkungsvoll werden können. Identität sei in seinem Verständnis deshalb kein fester Kern, sondern ein fortlaufender Aushandlungsprozess - sowohl innerhalb der Person als auch im sozialen Umfeld. Damit plädiert Nordbruch für ein Verständnis von Identität, das Ambivalenzen zulässt und die Offenheit sozialer Zugehörigkeit anerkennt.

Ergänzend zu diesen gesellschaftstheoretischen Perspektiven gibt die sozialpsychologische Theorie von Henri Tajfel einen Zugang, der besonders die kognitiven Mechanismen und emotionalen Dynamiken von Gruppenzugehörigkeit beleuchtet.

Henri Tajfel entwickelte zusammen mit John C. Turner (1979, S. 33-34) die Theorie der sozialen Identität und leistete damit einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von Gruppenzugehörigkeit und kollektiver Identitätsbildung. Die Theorie geht davon aus, dass ein wesentlicher Teil der Selbstdefinition eines Menschen nicht nur auf individuellen Merkmalen beruht, sondern maßgeblich durch seine Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen entsteht. Menschen teilen ihre Umwelt häufig in „Wir“ und „Sie“ ein, also in Eigen- und Fremdgruppen. Solche Kategorisierungen vereinfachen nicht nur die soziale Wirklichkeit, sondern stärken auch das Selbstwertgefühl und beeinflussen die soziale Orientierung.

Tajfel zeigt in Experimenten, dass bereits willkürlich gebildete und bedeutungslose Gruppen ausreichen, um eine Zugehörigkeit für die eigene Gruppe hervorzurufen, das sogenannte „minimal group paradigm“ (ebd., S. 38-41). Wer sich einer Gruppe zugehörig fühlt, neigt dazu, die eigene Gruppe aufzuwerten und sich von anderen abzugrenzen. Das stärkt das Gefühl von Identität und Zugehörigkeit, kann aber auch Vorurteile und Diskriminierung begünstigen. Soziale Zugehörigkeit entwickelt sich also nicht nur durch persönliche Beziehungen oder individuelle Merkmale, sondern vor allem durch die sozialen Kategorien, mit denen Menschen sich identifizieren oder die andere ihnen zuschreiben. Die Theorie zeigt deutlich, wie stark unser Selbstbild in soziale Zusammenhänge eingebettet ist und welche zentrale Rolle Zugehörigkeit als psychologisches Grundbedürfnis spielt (ebd., S. 40-42).

3.1. Räumliche Zugehörigkeitsgefühle

Neben diesen theoretischen Konzepten zur sozialen und kulturellen Verankerung von Zugehörigkeit prägt auch der räumliche oder territoriale Kontext das Erleben von Bindungen, sei es auf globaler, nationaler oder nachbarschaftlicher Ebene.

Nationale Zugehörigkeit und ihre Herausforderung

Viele Menschen identifizieren sich mit „ihrer“ Nation und fühlen sich als Teil der nationalen Gemeinschaft (Bloemraad et al., 2008, S. 154–156). Bloemraad betont, dass Staatsbürgerschaft mehr bedeutet als nur einen rechtlichen Status: Sie eröffnet die Möglichkeit, aktiv am politischen und gesellschaftlichen Geschehen eines bestimmten Raums teilzunehmen. Diese Teilhabe gibt Menschen die Chance, bei politischen Entscheidungen mitzuwirken, etwa durch Wahlen oder andere Formen der Beteiligung. In der Geschichte blieb dieses Recht auf Mitbestimmung jedoch

vielen verwehrt. Geschlecht, Herkunft, Religion oder soziale Stellung schlossen zahlreiche Menschen von politischer Teilhabe aus.

Die Auseinandersetzung mit solchen Ungleichheiten machte deutlich, dass politische Mitbestimmung ein grundlegendes Recht jedes Einzelnen darstellt. Viele fordern daher, sie als Menschenrecht anzuerkennen, unabhängig von einer bestimmten Staatsbürgerschaft. Wirkliche politische Teilhabe setzt zudem soziale und wirtschaftliche Inklusion voraus. Nur wer nicht sozial ausgegrenzt lebt, kann sich auch politisch wirksam einbringen. Die Möglichkeit, sich über Staatsbürgerschaft an einer Gesellschaft zu beteiligen, beeinflusst maßgeblich das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gemeinschaft oder Nation. Dieses Gefühl von Zugehörigkeit hängt eng mit Identität und Gemeinschaft zusammen. Es entsteht jedoch oft, weil Menschen andere ausschließen und ein „Wir“ nur in Abgrenzung zu „den Anderen“ definieren.

John Stuart Mill (1993, S.8) betont, dass ein gemeinsames nationales Bewusstsein, also das Gefühl, eine politische Geschichte und Zukunft miteinander zu teilen, das Zugehörigkeitsgefühl stärken kann. Wenn Menschen den Eindruck gewinnen, dass sie sich selbst regieren oder zumindest mitbestimmen, wächst oft ihr Wunsch, unter einer gemeinsamen Regierung zu leben, die sie als ihre eigene anerkennen. Politische Teilhabe stärkt das Zugehörigkeitsgefühl, weil Menschen sich dann nicht nur als Bewohner eines Landes verstehen, sondern als aktive Mitglieder einer politischen Gemeinschaft, die ihr Umfeld mitgestalten. Staaten erscheinen damit nicht allein als politische oder rechtliche Strukturen. Sie erhalten auch eine kulturelle und soziale Bedeutung, weil sie festlegen, wer dazugehört und wer mitentscheiden darf.

Mill hebt vor allem den emotionalen und politischen Wert eines gemeinsamen nationalen Bewusstseins hervor. Gellner hingegen richtet den Blick auf die Strukturen, die es erst möglich machten, Nationen als kulturelle Konstrukte zu schaffen.

Gellner (1999, S.15-18) macht klar: Nationen sind keine natürlichen Gegebenheiten, sondern moderne Erfindungen. Sie sind keine gewachsenen Gemeinschaften, sondern das, was Anderson (1988, S. 14-16) als „imagined communities“ bezeichnet, vorgestellte Gemeinschaften, die Menschen sich als Einheit denken. Nach Gellner bringt die industrielle Gesellschaft neue Anforderungen mit sich. Sie braucht einheitliche Formen in Sprache, Bildung und Kommunikation, um Arbeitskräfte auszubilden und große Systeme zu verwalten. In vorindustriellen Gesellschaften

sah das ganz anders aus: Menschen lebten in kleineren, lokal geprägten Gemeinschaften, sprachen unterschiedliche Dialekte, pflegten eigene Bräuche. Erst die Industrialisierung löste viele dieser lokalen Unterschiede auf. Nationalstaaten traten auf und setzten eine gemeinsame Hochkultur durch. Damit konstruierten sie, was wir als „Nation“ kennen.

Gellner (1999, S.55-67) betont außerdem, dass Kultur in traditionellen Gesellschaften oft eng mit einem bestimmten Ort verbunden war. Vielfalt war selbstverständlich. Mit der Moderne änderte sich das grundlegend: Kultur wurde zum Instrument politischer Macht. Wer Sprache und Bildung kontrolliert, formt das Nationalgefühl und sichert die Stabilität des Staates. Für Gellner bedeutet die Schaffung einer Nation oft auch, lokale Kulturen und Identitäten zu verdrängen, nicht unbedingt aus böser Absicht, sondern weil es das Ziel ist, eine einheitliche Hochkultur durchzusetzen. Dabei kommt es unweigerlich zu Spannungen, Ausgrenzung und Zwang.

Anderson beschreibt, wie erwähnt, Nationen als Konstrukte und spricht von „vorgestellten Gemeinschaften“ („imagined communities“). Er macht deutlich, dass Nationen nicht auf persönlichen Bekanntschaften oder direkten sozialen Beziehungen beruhen. Die Mitglieder einer Nation kennen sich in der Regel nicht persönlich. Was sie verbindet, ist die gemeinsame Vorstellung, zu einer größeren Gemeinschaft zu gehören. Diese Idee stiftet ein Gefühl tiefer Verbundenheit, auch dann, wenn sich die Mitglieder nie begegnen.

Der Begriff „imagined“ bedeutet hier nicht, dass Nationen bloße Erfindungen oder etwas Unwahres wären. Vielmehr existieren sie im kollektiven Bewusstsein. Menschen stellen sich ihre Gemeinschaft vor, glauben an sie und erleben sie als real, im Alltag, im Umgang mit Symbolen, Ritualen oder durch die Schulbildung. Sprache, Medien und eine gemeinsame Geschichte verstärken dieses Erleben. Eine besondere Rolle schreibt Anderson dem sogenannten „Printkapitalismus“ zu. Zeitungen, Romane und andere Druckerzeugnisse in einer gemeinsamen Sprache ließen Menschen spüren, dass sie Teil derselben Erzählgemeinschaft waren. Auch wenn sie räumlich voneinander getrennt lebten, nahmen sie am selben kulturellen und zeitlichen Horizont teil, einfach, weil sie dieselben Texte lasen.

Anderson (1988, S. 19-36) sieht die Entstehung von Nationen als modernes Phänomen, das im 18. und 19. Jahrhundert an Bedeutung gewann. Damals verloren traditionelle Bindungen wie religiöse Weltbilder oder dynastische Herrschaftssysteme an Kraft. Die Nation trat an ihre Stelle.

Sie bot eine neue, säkulare Antwort auf Fragen nach Zugehörigkeit, Geschichte und Sinn. So entstand eine neue Form von Gemeinschaft, stark emotional aufgeladen, obwohl sie letztlich auf einer vorgestellten und kulturell vermittelten Grundlage beruht.

Eric Hobsbawm (1983, S. 9-22) entwickelt diese Idee weiter, dass Nationen konstruiert und kulturell vermittelt sind. Er richtet den Blick auf die bewusste Erfindung nationaler Traditionen durch politische Akteure. Hobsbawm zeigt, dass viele Rituale, Symbole und Traditionen, die heute als uralte Bestandteile nationaler Identität gelten, in Wahrheit künstliche Konstruktionen der Moderne sind. Diese „erfundenen Traditionen" („invented traditions") entstanden vor allem im 19. und 20. Jahrhundert. Politische Eliten entwickelten sie gezielt, um in Zeiten sozialer oder politischer Umbrüche ein Gefühl historischer Kontinuität und nationaler Einheit zu schaffen (ebd., S. 54–60).

Für Hobsbawm ist Nationalismus kein spontanes Erwachen eines „Volksgeistes". Vielmehr sieht er darin ein ideologisches und politisches Instrument. Eliten nutzen es bewusst, um Loyalität zu erzeugen, Identität zu formen und den Staat zu stabilisieren (ebd., S. 80-92). Die Nation erscheint dabei nicht als natürliche oder organisch gewachsene Gemeinschaft. Sie ist eine konstruierte Einheit, die ihr kollektives Selbstbild über Schulen, Rituale, Nationalfeiertage, Uniformen oder den Geschichtsunterricht vermittelt bekommt.

Hobsbawm will vor allem deutlich machen: Nationen sind nicht nur kulturell „vorgestellt", wie Anderson betont, sondern oft auch gezielt entworfen. Gerade in Staaten mit großer innerer Vielfalt oder sozialen Spannungen setzen Herrschende solche Konstruktionen ein, um den sozialen Zusammenhalt zu sichern. Die „Traditionen", die nationale Identität stützen, stammen daher häufig nicht aus einer fernen Vergangenheit, sondern dienen aktuellen politischen Zwecken.

Craig Calhoun richtet den Blick auf die Gegenwart und plädiert für eine Neubewertung der Rolle einer Nation, gerade im Zeitalter von Globalisierung und Debatten um soziale Gerechtigkeit. In Nations Matter: Culture, History and the Cosmopolitan Dream (2007, S. 1-8) setzt sich Calhoun kritisch mit der verbreiteten Annahme auseinander, Nationalismus und Nationalstaaten würden in einer globalisierten Welt, geprägt von Migration und kosmopolitischen Idealen, an Relevanz verlieren. Für ihn bleibt die Nation ein zentrales Element des sozialen Zusammenhalts. Sie stiftet politische Zugehörigkeit und bildet einen Rahmen, der moderne Gesellschaften strukturiert. Na-

tionalismus sieht Calhoun keineswegs als Überbleibsel einer vergangenen Ära. Er beschreibt ihn als lebendige Kraft der Gegenwart, die sowohl integrieren als auch ausgrenzen kann (ebd., S. 45–52).

Calhoun versteht Nationalismus nicht bloß als Ideologie. Für ihn ist er vor allem eine soziale Praxis. Sie schafft Zugehörigkeit, eröffnet Möglichkeiten zur demokratischen Teilhabe und bildet den Raum, in dem Menschen Solidarität entwickeln (ebd., S. 13-21). Hier verhandeln sie Rechte, Pflichten und gemeinsame Verantwortung. Damit widerspricht Calhoun jenen, die im Nationalstaat vor allem ein Hindernis auf dem Weg zu einer kosmopolitischen Weltgemeinschaft sehen. Er hält die Nation für eine notwendige Grundlage: Nur sie kann das Gefühl gemeinsamer Verantwortung fördern und demokratische Institutionen stützen.

Gleichzeitig warnt Calhoun vor den Schattenseiten nationaler Identität. Wo sie ethnisch oder kulturell homogen gedacht wird, entstehen leicht Abgrenzung und Ausgrenzung. Er fordert daher keinen Abschied vom Nationalismus. Stattdessen unterstützt er dazu einen offenen, inklusiven Konzept nationaler Zugehörigkeit, das Vielfalt anerkennt und Mehrfachzugehörigkeiten zulässt, ohne das Bedürfnis nach kollektiver Identität und Solidarität zu verdrängen.

Während Calhoun den Nationalstaat als möglichen Raum demokratischer Solidarität begreift, rückt Friedrich Heckmann die Exklusionsmechanismen in den Mittelpunkt, die aus einer ethnisch verstandenen Nationenidee erwachsen. In Ethnische Minderheiten, Volk und Nation: Soziologie inter-ethnischer Beziehungen (1992, S. 211-213) untersucht Heckmann, wie Nationen sozial konstruiert werden und welche Rolle ethnische Zugehörigkeit dabei spielt. Er zeigt, dass der Nationalstaat oft als ethnisch homogenes Kollektiv gedacht wird – als Gemeinschaft, die gemeinsame Abstammung, Sprache, Kultur und Geschichte teilt.

Dieses Selbstbild bringt den Anspruch auf kulturelle und politische Einheit mit sich. Es zieht eine Linie zwischen „den Eigenen“ und „den Anderen“. Heckmann beschreibt, wie der klassische Nationalstaat versucht, ethnische und politische Zugehörigkeit zur Deckung zu bringen. Wer zur Nation gehört, soll auch Teil des Staates sein, und umgekehrt (ebd., S. 238-239).

Doch genau diese enge Verbindung führt dazu, dass ethnische Minderheiten, Migrant:innen oder Menschen mit mehrfachen Identitäten oft als „nicht zugehörig“ gelten. Selbst rechtlich anerkann-

te Staatsbürger:innen geraten so an den Rand des nationalen Selbstbildes. Ihr Status bleibt unsicher, weil gesellschaftliche Diskurse und Institutionen sie nicht als Teil des „Wir“ sehen (ebd., S. 213).

Heckmann zeigt, wie stark sich die Vorstellung einer kulturell homogenen Nation in Politik, Bildung und Medien festgesetzt hat. Er fordert deshalb, den Nationsbegriff zu öffnen. Statt ethnische Vielfalt als Bedrohung zu betrachten, müsse man sie als Normalität anerkennen. Seine Analyse hilft zu verstehen, warum Integrationskonflikte in modernen Gesellschaften so hartnäckig bleiben, und wie wichtig es ist, Zugehörigkeit neu zu denken.

Zugehörigkeit im Kontext von Migration

In ähnlicher Weise zeigt auch Paul Mecheril (2003, S. 15-21), wie gesellschaftliche Vorstellungen von nationaler Zugehörigkeit Menschen mit mehrfachen kulturellen Bezügen strukturell benachteiligen. In Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit untersucht Mecheril, unter welchen Bedingungen Zugehörigkeit in einer zunehmend pluralen Gesellschaft möglich wird, oder eben verweigert bleibt. Im Zentrum steht sein Begriff der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“. Damit beschreibt er Mechanismen, die nationale, ethnische und kulturelle Merkmale miteinander verknüpfen und zur Grundlage machen, um Menschen ein- oder auszuschließen. Mecheril zeigt: In westlichen Gesellschaften knüpft sich Zugehörigkeit oft an die Erwartung, Teil einer als homogen vorgestellten nationalen Gemeinschaft zu sein. Wer „deutsch“ sein will, soll das nicht nur im rechtlichen, sondern auch im kulturellen und herkunftsbezogenen Sinn sein.

Solche Vorstellungen reduzieren Zugehörigkeit auf scheinbar klare Kategorien, und blenden komplexe, hybride Identitäten aus. Wer zum Beispiel gleichzeitig deutsch und kurdisch oder muslimisch und europäisch sozialisiert ist, stößt häufig auf die Forderung, sich eindeutig zu verorten. Das Ergebnis: Viele erleben ihre Zugehörigkeit als prekär. Nicht, weil sie selbst unsicher wären, sondern weil ihr Umfeld sie nicht als vollwertig zugehörig anerkennt (ebd., S. 65-72). Diese Prekarität bleibt nicht auf das persönliche Erleben beschränkt. Sie spiegelt sich auch in Institutionen wider: im Bildungssystem, auf dem Arbeitsmarkt, in politischen und medialen Debatten über Migration und Integration.

Mecheril (2003., S. 149–160) fordert deshalb eine reflexive Migrationspädagogik und eine kritische Auseinandersetzung mit den Bedingungen von Zugehörigkeit. Er ruft dazu auf, Mehrfachzugehörigkeiten anzuerkennen und gesellschaftliche Strukturen für pluraler Identitätsentwürfe zu öffnen. Zugehörigkeit, so Mecheril, darf nicht an Herkunft, Hautfarbe oder kulturelle Praktiken gebunden bleiben. Sie muss als offener, verhandelbarer Prozess verstanden werden, der die Diversität moderner Gesellschaften als Realität begreift, nicht als Problem. In einer von Migration geprägten Gesellschaft geraten bisher scheinbar klare Verhältnisse ins Wanken. Die Frage, wer eigentlich Teil des „Wir" ist, wird drängender denn je.

Regina Römhild ergänzt diesen Blick, indem sie die Alltagsdimensionen ethnischer Markierung und die unausgesprochenen Erwartungen an Zugewanderte in der Einwanderungsgesellschaft analysiert. In ihrem Beitrag (2007, S. 160-163) zeigt Römhild, dass Ethnisierungsprozesse im Alltag nicht nur kulturelle Differenz zuweisen. Sie bringen auch gesellschaftliche Erwartungen und normative Anforderungen mit sich, die stillschweigend das Leben ethnisierter Menschen prägen. Wer als „anders" oder „nicht zugehörig" gilt, sieht sich oft mit der Erwartung konfrontiert, sich um gesellschaftliche Anerkennung und Integration besonders bemühen zu müssen.

Diese Erwartung drückt sich darin aus, dass Menschen sich sprachlich und kulturell anpassen sollen, Loyalität gegenüber dem Aufnahmestaat zeigen oder eine klare Position zur nationalen Zugehörigkeit einnehmen. Während sich Angehörige der Mehrheitsgesellschaft meist selbstverständlich als Teil der Nation verstehen dürfen, knüpft man Zugehörigkeit bei Menschen mit Migrationsgeschichte oft an Bedingungen. So geraten sie in eine besondere Rechtfertigungsposition. Römhild macht deutlich: Solche Fremdzuschreibungen sind mehr als bloße Identitätszuschreibungen. Sie verbinden sich mit klaren Vorstellungen darüber, wie sich die „Anderen" zu verhalten haben. Die Erwartungen der Gesellschaft wirken dadurch wie strukturelle Verpflichtungen, nicht gesetzlich vorgeschrieben, aber sozial wirksam und spürbar.

Gleichzeitig zeigt Römhild, dass ethnisierte Menschen diesen Anforderungen nicht passiv ausgesetzt sind. Sie reagieren, indem sie sich selbst positionieren: Sie nehmen Zuschreibungen an, handeln sie aus, deuten sie um oder weisen sie zurück. Damit wird deutlich: Zugehörigkeit ist kein fixer Zustand. Sie entsteht in Auseinandersetzungen, ist konflikthaft, dynamisch, und ein Prozess, den Menschen aktiv mitgestalten, während sie ihren Platz im sozialen Gefüge aushandeln.

Die historischen Wurzeln von Zugehörigkeit

Die Frage nach Zugehörigkeit und Differenz lässt sich letztlich nicht begreifen, ohne die kolonialen und kulturellen Machtverhältnisse zu betrachten – ein Thema, das Stuart Hall in seiner Diskurstheorie eindrücklich beleuchtet. In Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht (1994, S. 139), veröffentlicht im Sammelband Rassismus und kulturelle Identität, analysiert Hall, wie der Diskurs über „den Westen“ als zivilisierte, überlegene Kultur entsteht, stets im Kontrast zu „dem Rest“.

Hall zeigt, dass dieser Gegensatz alles andere als neutral oder naturgegeben ist. Er ist das Ergebnis kolonialer Ideologien und asymmetrischer Machtverhältnisse. Der Westen definiert sich in diesem Diskurs über Eigenschaften wie Rationalität, Fortschritt und Ordnung. Dem „Rest der Welt“ spricht er diese Merkmale ab. So entsteht ein überhöhtes Selbstbild, das Dominanz und Herrschaft rechtfertigt.

Hall betont, dass solche Diskurse nicht der Vergangenheit angehören. Sie wirken bis heute fort, etwa in Debatten über Migration, Entwicklung oder kulturelle Differenz, wie sie Politik, Medien und Gesellschaft prägen (ebd., S. 146–151). Dabei geht es ihm nicht nur um offenen Rassismus. Im Zentrum stehen die tieferliegenden kulturellen Muster, die bestimmen, was als normal gilt und was als Abweichung. Der Westen erscheint als Norm. Andere Kulturen erscheinen dagegen oft als defizitär, rückständig oder problematisch. Diese diskursive Macht beeinflusst, wer dazugehört – und wer nicht.

Halls Analyse beschreibt dadurch, dass Identität und Zugehörigkeit nicht im luftleeren Raum entstehen. Sie sind eingebettet in globale Geschichten von Kolonialismus, Rassismus und kultureller Hegemonie, die bis heute Sprache, Institutionen und gesellschaftliche Wahrnehmungen prägen.

Diese Überlegungen verdeutlichen die komplexe Dynamik von Zugehörigkeit. Es geht nicht nur um formale Definitionen, sondern auch um subtile soziale Interaktionen und die Aushandlung von Identitäten in einem sich ständig wandelnden Gefüge. Die Identifikation mit Nationalstaaten oder anderen räumlichen Kategorien kann dabei sowohl positive als auch negative Folgen haben. Sie kann Stolz, Geborgenheit und Verwurzelung vermitteln, Gefühle, die sozialen Zusammenhalt und individuelles Wohlbefinden fördern. Doch dieselbe Identifikation kann auch dazu führen,

dass Vorurteile entstehen: gegenüber Menschen, die sich anders verorten, oder gegenüber Gruppen, die als „fremd“ wahrgenommen werden. Abwertung trifft dann nicht einzelne Menschen aufgrund ihrer Eigenschaften, sondern Gruppen, weil man sie als „outgroup“ sieht. Solche Mechanismen spalten, stärken das „Wir-Gefühl“ der eigenen Gruppe – aber eben oft um den Preis, eine Gegnerschaft zu „den Anderen“ zu schaffen.

Befunde zu Vorurteilen und Diskriminierung in Europa

Während Stuart Hall die kulturelle Konstruktion von Differenz historisch und diskurstheoretisch beleuchtet, zeigen Andreas Zick, Beate Küpper und Andreas Hövermann mit empirischen Daten, wie tief solche Unterscheidungen bis heute in der gesellschaftlichen Realität Europas verankert sind. In „Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung“ (2011, S. 42-44) untersuchen die Autor:innen, wie weit gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in europäischen Gesellschaften verbreitet ist. Ihre Analyse stützt sich auf umfangreiche empirische Daten. Sie beschreiben, dass viele Menschen in Europa dazu neigen, bestimmte soziale Gruppen systematisch abzuwerten, etwa Muslim:innen, Jüd:innen, Geflüchtete, Langzeitarbeitslose, homosexuelle Menschen oder Menschen mit Behinderung. Solche Abwertungen gründen oft auf tiefsitzenden Vorurteilen. Sie gehen einher mit Krisenerfahrungen, Abstiegsängsten und politischer Unsicherheit.

Zick und sein Team sprechen von einem „Syndrom gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“. Damit meinen sie kein zufälliges Nebeneinander einzelnen Vorurteile, sondern ein zusammenhängendes Muster. Es beruht auf der Vorstellung, bestimmten Gruppen stehe weniger Respekt, weniger Rechte oder weniger gesellschaftliche Teilhabe zu. Die Studie zeigt, dass solche Einstellungen nicht nur am Rand der Gesellschaft vorkommen. Sie reichen bis in die Mitte hinein – oft geduldet, manchmal verharmlost (ebd., S. 43-44).

Zick, Küpper und Hövermann geht es darum, die strukturellen und kulturellen Bedingungen sichtbar zu machen, unter denen diese Abwertungen entstehen und sich verfestigen. Sie betonen: Vorurteile und Diskriminierung sind keine Randerscheinungen. Sie stecken tief in gesellschaftlichen Diskursen, Institutionen und Machtverhältnissen. Wer als „anders“ gilt, erlebt Ausgrenzung – nicht nur individuell, sondern systematisch, ob im Bildungssystem, am Arbeitsmarkt oder im Alltag.

Die Studie verdeutlicht, wie eng Zugehörigkeit mit sozialer Ungleichheit und normativer Ausgrenzung verknüpft ist. Die Autor:innen ermutigen, diesen Dynamiken aktiv entgegenzuwirken, in Bildung, Politik und Zivilgesellschaft. Nur so lässt sich langfristig eine inklusivere und demokratischere Gesellschaft gestalten.

Diese Befunde, dass Identifikation mit räumlichen Kategorien zwei Seiten hat. Sie kann Identität und Zusammenhalt stärken, aber auch Vorurteile und Abgrenzung fördern. Deshalb braucht es ein kritisches Bewusstsein für die Folgen solcher Identifikationen – für das Individuum und die Gesellschaft.

Jugendliche im Spannungsfeld von Migration und Zugehörigkeit

Dass Jugendliche solche Spannungen deutlich wahrnehmen, zeigt die Shell-Jugendstudie. Sie belegt, wie sehr junge Menschen Fremdenfeindlichkeit und gesellschaftliche Polarisierung spüren. Laut der Studie äußern „mehr als die Hälfte der Jugendlichen Angst vor wachsender Feindseligkeit zwischen Menschen mit unterschiedlichen Meinungen." Auch 2019 bleibt es dabei: Jugendliche sorgen sich häufiger vor zunehmender Fremdenfeindlichkeit (52 %) als vor weiterer Zuwanderung (33 %) (Shell, 2019).

Gerade Jugendliche mit Migrationsgeschichte spüren diese Brüche besonders. Sie erleben oft, dass sie zwischen den Stühlen sitzen (Riegel/Geisen, 2010, S. 7-12). Ihre Loyalität wird infrage gestellt, weil sie nicht aus der konstruierten Gemeinschaft stammen (Anderson, 1988). Die Identifikation mit Herkunfts- und Gastland wird häufig als Widerspruch gesehen (Mecheril, 2003).

Christian Riegel und Thomas Geisen gehen in „Jugend, Zugehörigkeit und Migration" (2010, S. 13-19) der Frage nach, wie Jugendliche mit Migrationsgeschichte ihre Zugehörigkeit aushandeln. Sie schauen darauf, wie junge Menschen sich zwischen Jugendkultur, ethnischer Herkunft und geschlechtlicher Identität positionieren. Sie betonen: Diese Ebenen wirken zusammen, überlagern sich, beeinflussen sich gegenseitig. Jugendliche entwickeln ihr Selbstbild und ihre Zugehörigkeitsvorstellungen im Zusammenspiel mit sozialen Erwartungen, kulturellen Codes und strukturellen Rahmenbedingungen.

Riegel und Geisen (2010, S. 20–26) betonen, dass Jugendliche mit Migrationsgeschichte keine passiven Objekte von Integration sind. Sie sind aktive Subjekte. Sie nutzen kulturelle und sym-

bolische Ressourcen, um eigene Formen der Zugehörigkeit zu gestalten, sichtbar etwa in Musik, Mode, Sprache oder digitalen Räumen. Doch immer wieder treffen sie dabei auf Spannungen: Die eigene Lebenswelt stößt auf gesellschaftliche Zuschreibungen, gerade wenn Herkunft oder Religion in öffentlichen Debatten problematisiert werden.

Diese Auseinandersetzungen betreffen nicht nur Identitätsfragen. Sie entscheiden auch darüber, wie viel Teilhabe Jugendlichen offensteht, in Schule, Ausbildung, Beruf, Öffentlichkeit. Gleichzeitig zeigen viele eine beeindruckende Kreativität, mit widersprüchlichen Erwartungen umzugehen und hybride Identitäten zu formen. Riegel und Geisen fordern deshalb einen differenzierten Blick: einen Blick, der Lebensvielfalt ernst nimmt, Barrieren benennt und Handlungsspielräume sieht.

In diese Richtung weist auch Regina Römhild (2007, S. 167-170). Sie beschreibt, wie Jugendliche mit Migrationshintergrund zwischen familiären Erwartungen und gesellschaftlichem Anpassungsdruck navigieren. Römhild zeigt: Viele fühlen sich weder der Kultur ihrer Familie noch der Mehrheitsgesellschaft ganz zugehörig. Sie leben im Spannungsfeld zwischen widersprüchlichen Anforderungen. Die Familie hält bestimmte Normen aufrecht, die Gesellschaft fordert Anpassung. So bleibt das Gefühl, nirgends ganz hineinzupassen. Doch Römhild betont auch: Dieses „Dazwischen“ ist nicht nur ein Defizit. Es ist auch eine Ressource. Jugendliche entwickeln Strategien, um mit Vielfalt, Ausgrenzung und Widersprüchen umzugehen. In Sprache, Musik, Mode finden sie Ausdrucksformen, die ihre Mehrfachzugehörigkeit sichtbar machen. Damit hinterfragen sie starre Vorstellungen von Kultur, Herkunft und Nation – und gestalten ihre Zugehörigkeit aktiv mit.

Auch die Sinus-Jugendstudie bestätigt: Viele Jugendliche mit Migrationshintergrund bewegen sich zwischen kulturellen Welten und entwickeln dabei oft ein Gefühl doppelter Nichtzugehörigkeit. Die Sinus-Jugendstudie 2016 rückt die Perspektive dieser Jugendlichen in den Mittelpunkt. Sie zeigt: Viele leben im Spannungsfeld verschiedener kultureller Bezugssysteme. Einerseits wollen sie dazugehören, sich einbringen und als gleichberechtigte Mitglieder der deutschen Gesellschaft anerkannt werden. Andererseits stoßen sie immer wieder auf gesellschaftliche Fremdzuschreibungen und strukturelle Hürden, die ihre Zugehörigkeit infrage stellen – sei es wegen ihres Namens, ihrer Herkunft, Religion oder Hautfarbe.

Dieses ständige Aushandeln von Identität führt oft zu dem Gefühl, nirgendwo ganz dazuzugehören. Besonders deutlich wird das in der Erfahrung „doppelter Nichtzugehörigkeit“. Manche berichten: Sie sind „für die Deutschen nicht deutsch genug“ und „für die eigene Community nicht traditionell genug“. Dieses „Sitzen zwischen den Stühlen“ bringt Unsicherheit mit sich – aber auch viel Reflexion und kreative Wege, mit unterschiedlichen Zugehörigkeitsangeboten umzugehen.

Viele Jugendliche finden ihre eigenen Strategien: Sie bauen hybride Identitäten, wählen gezielt kulturelle Elemente aus beiden Welten und schaffen sich neue Räume – etwa in Freundeskreisen, digitalen Communities oder über popkulturelle Ausdrucksformen.

Aus der Studie wird folgendes klar: Anerkennung und Zugehörigkeit hängen nicht nur von individueller Anstrengung ab. Sie sind kollektive Aushandlungsprozesse, geprägt von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Die Forschung fordert deshalb mehr Offenheit, Sensibilität für Differenz und den Abbau von Vorurteilen. Ziel ist es, Jugendlichen das Gefühl zu geben, Teil der Gesellschaft zu sein – ohne sich vollständig anpassen oder ihre Herkunft verleugnen zu müssen.

Eine ähnliche Richtung weist das Forschungsprojekt MiDENTITY aus Wien. Es zeigt, wie Jugendliche Mehrfachzugehörigkeit erleben – und wie wichtig Nachbarschaft als sozialer Ort dabei wird. Laut der Studie der Universität Wien fühlen sich rund 62 % der befragten Jugendlichen mehreren nationalen, ethnischen oder kulturellen Kontexten zugehörig. Etwa 80 % dieser Gruppe haben einen Migrationshintergrund. Die meisten empfinden eine starke Verbundenheit mit ihrer Nachbarschaft: 75 % sehen sich als Teil ihrer Wohngegend. Doch obwohl viele (70 %) ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zur Nachbarschaft haben, prägt das ihr „Wir“-Gefühl kaum. Auch Nationalität spielt für 71 % dabei keine entscheidende Rolle. Viele richten ihre Zugehörigkeit auf größere Räume aus: Rund 89 % empfinden sich als Teil Europas. Diese Ausweitung des „Wir“ deutet darauf hin, dass Jugendliche Zugehörigkeit so verstehen, dass möglichst viele Menschen einbezogen werden – ein Gedanke, der sich in Konzepten globaler Bürgerschaft wiederfindet.

So verweist auch die Untersuchung von Chui zur globalen Identitätsbildung bei Studierenden in Hongkong. Chui (2014, S. 111) erläutert, dass Wer sich als „guter Weltbürger“ einbringen will, eine Zugehörigkeit zur globalen Gemeinschaft entwickeln muss, verbunden mit Rechten und

Verantwortlichkeiten. Die Studierenden sind sich der Auswirkungen der Globalisierung auf Wirtschaft und Konsum bewusst. Sie zeigen Interesse an interkulturellem Lernen, das aber oft nicht ausreichend gefördert wird.

Chui hebt die Bedeutung von praktischen interkulturellen Erfahrungen hervor. Studierende mit solchen Erfahrungen entwickeln signifikant positivere Einstellungen zur globalen Bürgerschaft. Andere demografische Faktoren wie Alter, Geschlecht oder Religion spielen dagegen kaum eine Rolle.

Globale Identität und Bildung

Douglas Bourn greift diesen Gedanken auf und entwickelt in „The Theory and Practice of Global Learning“ (2014, S. 23-33) ein Konzept des globalen Lernens. Für ihn ist globale Identität kein festes Merkmal, sondern ein Prozess. Sie wächst mit der Bereitschaft, sich mit weltweiten Zusammenhängen auseinanderzusetzen, globale Verantwortung zu übernehmen und ethische Konsequenzen zu ziehen. Bildung kann diesen Prozess fördern – nicht durch bloße Wissensvermittlung, sondern durch kritisches, dialogorientiertes und handlungsbezogenes Lernen. Wer globale Identität entwickeln will, muss sich mit Machtverhältnissen, Ungleichheiten und kulturellen Perspektiven auseinandersetzen. Wer sich auf Perspektivwechsel einlässt und globale Probleme wie Kolonialismus, Migration oder Armut reflektiert, entwickelt nicht nur Wissen, sondern auch emotionale und ethische Verbundenheit.

Globale Identität zeigt sich laut Bourn in einer Haltung aktiver, verantwortungsbewusster Teilhabe an der Weltgemeinschaft, einer Haltung, die Bildung ermöglichen und stärken soll. Sie verlangt Bewusstsein für Gerechtigkeit, Verantwortung und globale Zusammenhänge und entsteht im Spannungsfeld zwischen individueller Reflexion und kollektiver Erfahrung. Laut Bourn ersetzt die Globale Identität nicht die nationale oder kulturelle Zugehörigkeit, sondern eröffnet einen erweiterten Denkrahmen für das Selbst und das Verhältnis zu anderen in einer globalisierten Welt.

Rachel Tallon erweitert diese Überlegungen, indem sie die Rolle emotionaler Vermittlung und das Spannungsfeld zwischen Engagement und paternalistischen Weltbildern in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit kritisch beleuchtet. Tallon (2012, S.7) erklärt, dass das Engagement und Interesse von Jugendlichen aus vielen Quellen entstehen, nicht allein aus formaler Bil-

dung. „Botschaften über geografisch entfernte Orte und Menschen werden kontinuierlich durch allgemeine Medien, formelle und informelle Literatur sowie Einstellungen und Wissen aus Familie, Freunden und Lebenserfahrungen vermittelt“, so Tallon.

Sie argumentiert, dass emotional aufgeladene Inhalte, etwa Bilder von Leid und Armut im globalen Süden kurzfristig Empathie und Hilfsbereitschaft wecken können. Doch solche Darstellungen haben Nebenwirkungen: Sie verstärken oft ungewollt ein hierarchisches Bild. Schüler:innen im globalen Norden sehen sich eher als wohlwollende Helfer:innen statt als gleichberechtigte globale Bürger:innen (ebd., S. 11-14).

Tallon warnt, dass der Fokus auf Emotionen und karitatives Handeln ein kritisches Verständnis globaler Ungleichheiten blockieren kann. Statt Ursachen von Armut und Ungerechtigkeit zu hinterfragen, bleibt es oft bei Spenden oder symbolischen Aktionen. Die tieferliegenden politischen und wirtschaftlichen Zusammenhänge geraten aus dem Blick. Deshalb plädiert Tallon für eine entwicklungspolitische Bildungsarbeit, die über emotionale Appelle hinausgeht. Sie fordert Lernräume, in denen Jugendliche ihre Positionen hinterfragen, Strukturen reflektieren und ein tieferes Verständnis globaler Zusammenhänge entwickeln. Schüler:innen sollen nicht bloß Empfänger:innen von Botschaften sein, sondern aktive, kritisch denkende Subjekte, die globale Verantwortung selbstbestimmt wahrnehmen (ebd., S. 18-19).

3.2. Nachbarschaft - Zugehörigkeit

Neben großräumigen Zugehörigkeiten bleiben lokale Kontexte von zentraler Bedeutung, insbesondere die Nachbarschaft als unmittelbarer sozialer Raum, in dem Zugehörigkeit im Alltag konkret erfahren oder verweigert wird. Das zeigen Elias und Scotson (1993, S. 7-15) eindrücklich. Norbert Elias und John L. Scotson untersuchten die sozialen Dynamiken einer englischen Kleinstadt und legten dar, wie sich Zugehörigkeit und Ausgrenzung im nachbarschaftlichen Zusammenleben formen. Im Zentrum ihrer Studie steht die Unterscheidung zwischen den „Etablierten“, die seit Generationen am Ort leben, und den „Außenseitern“, die erst in jüngerer Zeit zugezogen sind. Obwohl sich beide Gruppen ökonomisch und kulturell kaum unterscheiden, behaupten die Etablierten ihre Dominanz. Sie grenzen sich über Netzwerke, informelle Regeln und moralische Urteile von den Zugezogenen ab.

Elias und Scotson beschreiben, dass Zugehörigkeit nicht bloß von Einkommen oder Herkunft abhängt. Sie entsteht aus sozialen Bindungen, kollektiven Identitätsbildern und der Kontrolle öffentlicher Diskurse. Die Etablierten verfügen über ein enges Netz des Vertrauens, das Sicherheit und Gemeinschaft schafft. Die Außenseiter dagegen bleiben ohne solche Verankerung und kämpfen gegen stereotype Zuschreibungen, die ihre Integration erschweren. Soziale Zugehörigkeit wird nicht einfach erworben. Sie wird verhandelt, und kann verweigert werden. Machtverhältnisse, symbolische Grenzen und soziales Kapital prägen diesen Aushandlungsprozess (ebd., S. 139-148).

Daran knüpft Sebastian Kurtenbach (2024, S. 17-21) an. Er versteht Nachbarschaft nicht nur als Ort alltäglicher Beziehungen, sondern als sozial konstruierte Arena, in der Zugehörigkeit sichtbar wird. Kurtenbach fragt, welche Rolle Nachbarschaften für Beziehungen, Teilhabe und Zugehörigkeit spielen. Für ihn sind Nachbarschaften keine bloßen geografischen Räume. Sie sind soziale Kontexte, in denen Nähe alltägliche Interaktion erzwingt. Er zeigt, dass Nachbarschaften sowohl Orte von Zusammenhalt als auch von Ungleichheit, Kontrolle und Ausgrenzung sein können (ebd., S. 32–38). Regelmäßige Begegnungen, beim Einkaufen, im Treppenhaus oder auf der Straße, stärken oft das Gefühl von Vertrautheit. Doch wo Unterschiede verdichtet auftreten, können Spannungen entstehen (ebd., S. 40-45).

In seinen Erläuterungen betont Kurtenbach, dass Zugehörigkeit in der Nachbarschaft nichts Selbstverständliches ist. Sie entsteht in sozialen Aushandlungen, geprägt von Anerkennung, Teilhabe und Repräsentation. Politische und planerische Entscheidungen, etwa zur Wohnraumpolitik oder Gentrifizierung, wirken hier maßgeblich. Er plädiert für Stadtpolitik, die soziale Durchmischung fördert und Beteiligung stärkt (ebd., S. 222-223).

Barbara Müller führt diese Perspektive empirisch weiter. Sie fragt, wie sich soziale Kohäsion in urbanen Nachbarschaften entwickelt. In „Soziale Kohäsion in der Nachbarschaft“ (2008, S. 15-23) zeigt Müller am Beispiel Zürcher Quartiere, dass Vertrauen, Netzwerke, gemeinsame Werte und Unterstützung den sozialen Zusammenhalt prägen. Nachbarschaften können die Lebensqualität entscheidend beeinflussen – wenn es Räume und Gelegenheiten zur Begegnung gibt. Stabile Beziehungen hängen dabei von vielen Faktoren ab: von der Sozialstruktur, von der Offenheit gegenüber Vielfalt, von unterstützenden Institutionen wie Nachbarschaftstreffs. Gerade in heterogenen Quartieren spielen aktiv gestaltete Begegnungsräume eine Schlüsselrolle. Müller betont:

Es geht weniger um kulturelle Homogenität als um Vertrauen und das Empfinden sozialer Fairness.

Bereits Bernd Hamm hat in seiner klassischen Studie darauf hingewiesen, dass Nachbarschaft kein statisches Gebilde ist. Sie entsteht durch alltägliche Begegnungen, Wahrnehmung und freiwillige Nähe, mit ambivalenten Folgen. In „Nachbarschaft“ (1973, S. 9-18, 32-35) beschreibt Hamm, wie nachbarschaftliche Beziehungen das soziale Leben ordnen. Er versteht Nachbarschaft als Prozess, geschaffen durch Nähe, Interaktion und Wahrnehmung. Gespräche, kleine Gefälligkeiten, gemeinsame Alltagsroutinen stiften Vertrauen. Doch Nachbarschaft bleibt ambivalent: Sie gibt Sicherheit, schafft Bindung, kann aber auch Kontrolle ausüben und Vorurteile zementieren. Zugehörigkeit hängt für Hamm stark davon ab, wie freiwillig Kontakte entstehen und wie Menschen ihr Umfeld mitgestalten können.

Diese Perspektiven machen deutlich, wie vielschichtig Zugehörigkeit ist. Sie entsteht aus sozialen Interaktionen, Institutionen, kulturellen Vorstellungen und räumlichen Kontexten, und bleibt stets Ergebnis dynamischer Aushandlungen. Gerade Jugendliche erleben Zugehörigkeit oft als widersprüchlich. Sie entwickeln kreative Strategien, um sich zu verorten. An diesem Punkt lohnt es, den Blick darauf zu richten, wie sich diese Dynamiken in der Lebenswelt junger Menschen und in Bildungsprozessen widerspiegeln. Es stellt sich die Frage: Wie kann der Geographie und wirtschaftliche Bildung (GWB) solche Erfahrungen aufgreifen? Welche Chancen bietet er, um Reflexion über Zugehörigkeit anzuregen und junge Menschen in ihrem Ringen um Teilhabe zu unterstützen?

3.3. Rolle der Eltern und der Gemeinschaft

In ihrem Werk School, Family, and Community Partnerships (2011, S. 31–33, 42–45) geht Joyce L. Epstein der Frage nach, wie sich die Zusammenarbeit von Schule, Familie und Gemeinschaft so gestalten lässt, dass sie den Bildungserfolg und die soziale Teilhabe von Kindern und Jugendlichen bestmöglich unterstützt. Sie entwickelt dafür das Modell der „Overlapping Spheres of Influence“, das Schule nicht als einen isolierten Lernort begreift, sondern als Teil eines lebendigen Netzwerks. In diesem Netzwerk greifen schulisches Lernen, familiäre Unterstützung und gesellschaftliches Engagement ineinander und verstärken sich gegenseitig. Epstein macht deutlich: Zugehörigkeit ist kein Gefühl, das einfach so entsteht. Vielmehr wächst sie dort, wo Schule, Familie und Gemeinschaft aktiv zusammenwirken und Verantwortung übernehmen.

Im Mittelpunkt ihres Ansatzes steht die Überzeugung, dass Bildung eine gemeinsame Aufgabe ist. Epstein beschreibt sechs Bereiche, in denen sich Partnerschaften zwischen Schule und Elternhaus wirksam gestalten lassen: die Zusammenarbeit mit Eltern, der offene und regelmäßige Austausch, freiwilliges Engagement, die Unterstützung des Lernens zu Hause, die Mitwirkung an schulischen Entscheidungen sowie die Kooperation mit der lokalen Gemeinschaft. Diese Bereiche zeigen, wie schulische Prozesse gestärkt werden können, wenn Eltern einbezogen werden, wenn Kommunikation offen geführt wird und wenn das soziale Umfeld als Ressource genutzt wird. Epstein liefert dabei nicht nur theoretische Grundlagen, sondern auch praktische Vorschläge, wie Schulen diese Partnerschaften aufbauen und lebendig gestalten können. Dazu zählen gemeinsame Projekte, regelmäßige Treffen oder Formen der Mitbestimmung, die alle Beteiligten einbeziehen (ebd., S. 46–47).

Epstein betont, dass eine Bildungsarbeit, die über den Unterricht hinausreicht und das Umfeld der Kinder mitdenkt, das Zugehörigkeitsgefühl von Schüler:innen entscheidend stärkt. Kinder und Jugendliche, die erleben, dass Schule, Familie und ihr Umfeld gemeinsam an ihrer Entwicklung interessiert sind, fühlen sich anerkannt, sicher und eingebunden. Dieses Gefühl der Zugehörigkeit bildet ein tragendes Fundament für schulischen Erfolg, Motivation und Selbstvertrauen. Das von Epstein entwickelte Modell bietet somit einen Rahmen, um Schule als Ort gemeinsamer Verantwortung zu verstehen und Bildungsprozesse sozial zu verankern.

Die Bedeutung dieses Ansatzes wird durch die Forschung von Linda Desimone untermauert (1999, S. 11-30). Sie hat untersucht, welchen Einfluss elterliches Engagement auf die schulische Leistung von Kindern hat. Ihre Ergebnisse zeigen: Unabhängig von Herkunft oder ethnischem Hintergrund wirkt sich die Beteiligung der Eltern positiv aus. Zwar lassen sich Unterschiede je nach Einkommenslage beobachten, doch insgesamt bleibt der Zusammenhang stabil. Das bedeutet, dass Schulen, die gezielt auf eine enge Partnerschaft mit den Eltern setzen, Bildungsungleichheiten abbauen können. Sie schaffen für alle Kinder, unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund, ein stärkeres Gefühl von Teilhabe und Unterstützung. Epstein und Desimone verdeutlichen gleichermaßen, dass schulischer Erfolg und soziale Zugehörigkeit nicht allein in der Schule entstehen. Sie sind das Ergebnis eines Verständnisses von Bildung, das die Zusammenarbeit aller Beteiligten in den Mittelpunkt rückt. Gerade für Kinder und Jugendliche, die in mehrfacher Hin-

sicht benachteiligt sind, kann diese Einbindung den Unterschied machen: Sie hilft ihnen, sich als wertvollen Teil der Schulgemeinschaft zu erleben und ihr Potenzial zu entfalten.

Während Epstein und Desimone konkrete Wege der Kooperation aufzeigen, liefert Urie Bronfenbrenner mit seinem ökologischen Entwicklungsmodell den theoretischen Rahmen für dieses Verständnis. In seinem Werk The Ecology of Human Development (1979, S. 22-27) beschreibt er, wie Kinder in ein komplexes Geflecht von Umwelten eingebettet sind. Dieses Geflecht reicht vom unmittelbaren familiären Umfeld bis hin zu übergeordneten gesellschaftlichen Strukturen. Bronfenbrenner unterscheidet dabei verschiedene Ebenen, das Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem, die zusammenwirken und die Entwicklung der Kinder prägen. Schule und Familie sind dabei keine getrennten Welten, sondern bilden gemeinsam das Mesosystem. Sie sind die Orte, an denen verschiedene Lebensbereiche miteinander in Beziehung treten. Bronfenbrenner betont: Bildung wirkt dann am stärksten, wenn Elternhaus und Schule gemeinsame Ziele verfolgen, sich austauschen und in ihren Botschaften übereinstimmen. Schulischer Erfolg, soziale Integration oder emotionale Stabilität lassen sich so viel besser erreichen.

Sein Modell macht deutlich, dass Zugehörigkeit nicht aus dem isolierten Handeln einzelner Akteure entsteht. Sie wächst vielmehr aus der Qualität der Beziehungen zwischen den verschiedenen Lebensbereichen, in denen Kinder aufwachsen. Wenn Kinder spüren, dass Schule und Familie gemeinsam für ihr Wohl eintreten, stärkt das ihr Vertrauen in soziale Beziehungen und ihr Gefühl, Teil eines unterstützenden Netzwerks zu sein (ebd., S.25-26; 164-169).

Diese Überlegungen greift Epstein mit ihrer Theorie der überschneidenden Verantwortlichkeiten auf und führt sie weiter. Sie plädiert dafür, dass Schulen, Familien und Gemeinschaften nicht als voneinander getrennte Akteure handeln, sondern als Partner, die ein geordnetes Programm aus Strukturen, Prozessen und Aktivitäten entwickeln. Ein solches Programm verfolgt das Ziel, den Bildungserfolg zu sichern. Der Unterschied zu punktuellen Elternangeboten besteht darin, dass Partnerschaft hier als selbstverständlicher Bestandteil der Schule gedacht wird, ähnlich selbstverständlich wie der Lehrplan, der Unterricht oder die Leistungsbeurteilung. Ein solches Programm erfordert von Lehrkräften, nicht nur mit Kolleginnen und Kollegen zusammenzuarbeiten, sondern auch den Austausch mit Eltern, anderen Familienmitgliedern und Partnern aus der Gemeinschaft aktiv zu gestalten.

Ganz praktisch bedeutet das, dass eine Lehrkraft, zum Beispiel im Fach Geographie und wirtschaftliche Bildung, gemeinsam mit Eltern und anderen Akteuren einen Jahresplan erarbeitet. In diesem Plan wird festgelegt, wie bestimmte Inhalte und Konzepte des Lehrplans in Zusammenarbeit vermittelt werden. Damit alle Familien erreicht werden, gilt es, verschiedene Herausforderungen zu meistern. So müssen Schulen Wege finden, auch jene Eltern einzubeziehen, die die Unterrichtssprache nicht sprechen oder lesen können. Teams aus Lehrkräften und Eltern können Materialien erarbeiten, die für alle verständlich sind, und Aktivitäten entwickeln, die sicherstellen, dass alle Familien Zugang zu Informationen und Mitwirkungsmöglichkeiten haben. Weitere Herausforderungen bestehen darin, auch jene Eltern anzusprechen, die nicht an Versammlungen teilnehmen können, und dafür zu sorgen, dass der Austausch zwischen Schule und Elternhaus nicht nur dann stattfindet, wenn es Probleme gibt. Schulen können Möglichkeiten schaffen, Eltern ehrenamtlich einzubinden, den Austausch mit den Familien zu fördern und sicherzustellen, dass Eltern aus allen Nachbarschaften an Gremien und Entscheidungsprozessen beteiligt werden. Ebenso wichtig ist es, die Ressourcen der Gemeinschaft gezielt zu nutzen, um die Ziele der Schule zu erreichen. Wenn Schulen diese Aufgaben aktiv angehen, gelingt es ihnen, Eltern aus unterschiedlichen sozialen, ethnischen und wirtschaftlichen Kontexten einzubeziehen und das gemeinsame Engagement für die Bildung der Kinder zu stärken.

4. Zugehörigkeit und Raum im GWB-Unterricht

Das Fach Geographie und wirtschaftliche Bildung (GWB) kann dazu beitragen, Schüler:innen dabei zu unterstützen, ihre individuellen und kollektiven Zugehörigkeitsgefühle kritisch zu hinterfragen und darüber nachzudenken, wie diese Gefühle ihre alltäglichen Entscheidungen beeinflussen. Der GWB-Unterricht kann außerdem dazu beitragen, gemeinsame räumliche Zugehörigkeitsgefühle zu entwickeln und eine Toleranz gegenüber Menschen mit unterschiedlichen Zugehörigkeitsgefühlen zu fördern. Darüber hinaus kann der Unterricht das Ziel verfolgen, Schüler:innen nicht nur zur kritischen Reflexion ihrer eigenen kulturellen Hintergründe und Erbe zu befähigen, sondern auch eine wertebasierte Verantwortung für eine globale Zukunft zu übernehmen.

4.1. Fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien

Die Schulbildung kann dazu beitragen, Schüler:innen dabei zu unterstützen, ihre individuellen und kollektiven Zugehörigkeitsgefühle kritisch zu hinterfragen und darüber nachzudenken, wie diese Gefühle ihre alltäglichen Entscheidungen beeinflussen.

In ihrem Beitrag „Soft versus Critical Global Citizenship Education“ (2006, S. 2-8) unterscheidet Vanessa Andreotti zwei zentrale Ansätze globaler Bildung: den „weichen“ und den „kritischen“ Zugang zur globalen Staatsbürger:innenschaft. Der weiche Ansatz legt den Schwerpunkt auf Empathie, Hilfsbereitschaft und Werte wie Toleranz und Verantwortung. Doch er bleibt oft oberflächlich und verstärkt ungewollt paternalistische Narrative: Der globale Süden erscheint als hilfsbedürftig, der Norden als wohlwollender Helfer. Der kritische Ansatz hingegen fordert eine tiefgehende Auseinandersetzung mit globalen Machtverhältnissen, historischen Ungleichheiten und den strukturellen Ursachen von Ungerechtigkeit. Ziel ist es, das Bewusstsein für die eigene Verstrickung in Systeme von Privilegien und Ausschlüssen zu schärfen. Kritische globale Bildung lädt dazu ein, dominante Diskurse zu hinterfragen, unterschiedliche Perspektiven anzuerkennen und Räume für Dialog, Reflexion und politisches Handeln zu schaffen. Andreottis Beitrag gibt damit einen entscheidenden Impuls für eine transformative Bildung, die globale Zusammenhänge nicht nur erklärt, sondern erfahrbar macht, jenseits einfacher moralischer Botschaften.

Eine britische Studie von Miller, Bowes, Bourn und Castro (2012) zeigt, wie der schulische Umgang mit globalen Themen die Sichtweisen junger Menschen verändert. In „Learning about Development at A-Level“ untersuchen die Autor:innen die Wirkung des Fachs „World Development“ auf 16- bis 18-Jährige. Die Ergebnisse machen deutlich: Jugendliche, die diesen Kurs belegten, entwickelten ein differenzierteres Verständnis globaler Zusammenhänge als Gleichaltrige in anderen Fächern. Sie reflektierten Ursachen globaler Ungleichheit, Machtstrukturen und ihre eigene Rolle in einer vernetzten Welt kritischer. Das Bildungsangebot stärkte dabei nicht nur Wissen, sondern auch Empathie und das Verantwortungsbewusstsein der Jugendlichen. Die Studie betont: Kritische entwicklungspolitische Bildung wirkt nachhaltig; sie prägt das Weltbild und die Identitätsbildung junger Menschen und ermutigt sie, globale Prozesse bewusster und aktiver mitzugestalten.

Global Citizenship Education

Die Bildung für globales Bürgertum (Global Citizenship Education, GCE) bietet ein Konzept, das Schüler:innen befähigen soll, aktiv an einer gerechteren Welt mitzuwirken. GCE zielt darauf, Kenntnisse, Fähigkeiten, Werte und Haltungen zu vermitteln, die über kulturelle, religiöse oder ethnische Unterschiede hinaus eine kollektive Identität als Weltbürger:innen fördern. Winterstei-

ner, Grobbauer, Diendorfer und Reitmair-Juárez (2014, S. 22-24) verstehen GCE als mehr als eine Erweiterung politischer Bildung. Sie fordern einen tiefgreifenden Perspektivwechsel: weg von nationalstaatlich geprägten Weltbildern hin zu einem Bewusstsein für globale Zusammenhänge, Interdependenzen und Solidarität über Grenzen hinweg. GCE soll nicht bloß Faktenwissen vermitteln, sondern kritisches Denken fördern; ein Denken, das Machtstrukturen, soziale Ungleichheiten und historische Verantwortung reflektiert. Dazu gehören Empathie, Partizipation und Handlungskompetenz, als konkrete Ziele für eine zunehmend verflochtene Weltgesellschaft.

Die Incheon Declaration (UNESCO, 2016, S. 48) knüpft hier an. Sie sieht Bildung als Schlüssel, damit Menschen sich als Teil einer gerechten, inklusiven und vernetzten Gesellschaft erleben, lokal wie global. Bildung soll Teilhabe ermöglichen und Zugehörigkeit stärken, besonders für marginalisierte Gruppen. Menschen sollen sich anerkannt und wirksam fühlen, und als Bürger:innen, die globale Herausforderungen verstehen und mitgestalten.

Oxfam (1997) konkretisiert diese Idee: Weltbürger:innen sind sich ihrer Verantwortung in einer vernetzten Welt bewusst, schätzen Vielfalt und setzen sich für Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit ein. Der Lehrplan „A Curriculum for Global Citizenship“ will Lernende über Faktenwissen hinaus zu Werten, Haltungen und Handlungskompetenz führen. Im Zentrum steht das Prinzip, dass alle Menschen verbunden sind und füreinander Verantwortung tragen. Bildung wird so zum Mittel, globale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern, und Identität jenseits nationalstaatlicher Begrenzungen neu zu denken.

Elise Boulding (1988, S. 13-15; 35-40) entwickelt in „Building a Global Civic Culture“ ein ganzheitliches Konzept, das lokale Verwurzelung mit globalem Bewusstsein verbindet. Sie spricht von einer „species identity“, einer Identifikation mit der Menschheit, die auf gemeinsamer Geschichte, Ethik und Verantwortung gründet. Zugehörigkeit versteht Boulding als erlernte Praxis – sie entsteht im Austausch, in Kooperation und im Umgang mit Konflikten über Grenzen hinweg. Bildung soll junge Menschen befähigen, aktiv und kreativ an einer gerechten globalen Gemeinschaft mitzuwirken.

Betty Reardon (1988, S.16-20) betont drei Grundwerte: “planetary stewardship”, “global citizenship” und “humane relationship”. Sie fordert Bildung, die Bewusstsein für die Verantwortung

gegenüber dem Planeten stärkt, für eine gerechte und gewaltfreie Weltordnung einsteht und positive zwischenmenschliche Beziehungen ins Zentrum rückt.

Politische Bildung als Unterrichtsprinzip

Das Schaffen eines Bewusstseins für globale Probleme und die Förderung kollektiver Verantwortung jenseits nationaler Grenzen gehören auch zum Kern der politischen Bildung als interdisziplinärem Unterrichtsprinzip. Die politische Bildung betont, dass eine gerechte Friedensordnung und eine faire Verteilung von Ressourcen für das Überleben der Menschheit unerlässlich sind. Sie fordert den Einsatz aller Kräfte – und versteht diesen Einsatz als persönliche Verpflichtung (BMBWF, 2015).

Laut dem „Grundsatzerlass 2015 zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung“ (BMBWF, 2015) soll politische Bildung auf allen Schulebenen zur aktiven Gestaltung der Gesellschaft beitragen. Sie soll ein Verständnis für existenzielle und globale Zusammenhänge vermitteln und junge Menschen darin stärken, gesellschaftliche Prozesse kritisch zu reflektieren.

Demokratieverständnis und Legitimität

Politische Bildung fragt, „wodurch Herrschaft und Autorität von der Gesellschaft als rechtmäßig anerkannt werden“.

- Zugehörigkeit wird hier politisch gefasst: Wer hat Mitbestimmungsrechte? Wer wird in den politischen Raum aufgenommen oder ausgeschlossen? Auch räumlich: Wer darf Grenzen überschreiten, wählen, den öffentlichen Raum nutzen?
- Räume werden so zu Orten der Legitimation. Die Frage „Wer gehört wohin?“ verbindet sich mit „Wer darf mitentscheiden?“

Gesellschaftliche Teilhabe, Machtverhältnisse und Interessen

Der Erlass fordert, dass Schüler:innen gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und Interessen erkennen.

- Zugehörigkeit ist auch eine Machtfrage: Wer darf wo wohnen, leben, arbeiten? Wer entscheidet über Raumplanung?
- Hier bietet sich der Bezug zu Bourdieus Kapital- und Raumtheorie an (1977, S. 164–168): Räume sind nicht nur physisch, sondern auch sozial und symbolisch strukturiert. Zugehörigkeit ist ungleich verteilt.

Demokratische Mitbestimmung auf allen Ebenen

Politische Bildung soll zur aktiven Mitgestaltung auf allen Ebenen befähigen.

- Räumlich bedeutet das: Teilhabe im Nahraum (Schule, Bezirk) ebenso wie Zugehörigkeit zu größeren Gemeinschaften (z. B. EU-Bürger:in, Weltbürger:in).
- Didaktisch ergibt sich der Auftrag, Demokratiebildung und Raumwahrnehmung zu verknüpfen: Wo erleben Schüler:innen Teilhabe? Wo nicht?

Erkennen globaler Zusammenhänge

Politische Bildung soll ein Verständnis für globale Zusammenhänge fördern.

- Das Konzept mehrskaliger Zugehörigkeit (lokal, national, europäisch, global) passt hier unmittelbar. Räume und Identitäten sind verschachtelt.
- Beispiel: Klimagerechtigkeit – ein globales Thema mit lokalen Auswirkungen: Wer leidet wo besonders stark unter den Folgen?

Kontroversitätsgebot und Analysefähigkeit

Der Unterricht soll Vielfalt der Perspektiven eröffnen und eine kritisch-abwägende Haltung fördern.

- Zugehörigkeit ist kein neutraler Begriff. Sie hängt ab von politischen, sozialen und kulturellen Zuschreibungen. Genau das gilt es sichtbar zu machen und zu diskutieren, etwa bei Fragen zu Migration, Stadt und Land, Armut oder Zugang zu Raum.

Der Grundsatzerlass liefert damit eine klare Grundlage, um Zugehörigkeit nicht nur geografisch, sondern als politisches und soziales Thema zu behandeln.

- Er legitimiert die kritische Analyse räumlicher Machtverhältnisse (wer darf wohnen, entscheiden, wählen…).
- Er stärkt Demokratiekompetenz durch den Fokus auf Teilhabe, Anerkennung und Mitbestimmung.
- Und er ermutigt Schüler:innen, Räume nicht nur wahrzunehmen, sondern sich als Akteur:innen in diesen Räumen zu begreifen.

<u>Interkulturelle Bildung als Unterrichtsprinzip</u>

Interkulturelle Bildung ist ein weiteres interdisziplinäres Unterrichtsprinzip, das den Zusammenhalt und die Solidarität im schulischen Umfeld sowie in der Gesellschaft stärkt. Sie wird durch den Grundsatzerlass 2017 (BMBWF, 2017) definiert und ist fest in den Lehrplänen verankert. Ihre Grundlage bilden internationale Vereinbarungen wie die UN-Agenda 2030, die Haltungen

und Werte wie interkulturelles Verständnis, Toleranz, gegenseitigen Respekt und ein Ethos der Weltbürgerschaft fördern soll (UNESCO, 2016).

Interkulturelle Bildung unterstützt Schüler:innen dabei, gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu reflektieren, die für räumliche Zugehörigkeitsgefühle bedeutsam sind, etwa Migrationsbewegungen aus dem globalen Süden nach Europa, Abwanderung aus ländlichen Gebieten oder das Wachstum städtischer Zentren. Diese Entwicklungen erhöhen die Mobilität und verstärken die Vielfalt der Bevölkerung sowie die Pluralität räumlicher Zugehörigkeiten.

Vielfalt als Ausgangspunkt: Raum als Spiegel gesellschaftlicher Heterogenität

Der Erlass betont, dass soziale, kulturelle und sprachliche Vielfalt die Normalität im Klassenzimmer ist.

- Diese Vielfalt zeigt sich räumlich: in segregierten Stadtteilen, urbanen Zentren, ländlichen Abwanderungsgebieten oder transnationalen Biografien.
- Räume tragen Bedeutung: Sie markieren Zugehörigkeit oder Ausgrenzung – etwa in Form von „Brennpunktvierteln", exklusiven Schulstandorten oder marginalisierten Peripherien.

Dynamisches Identitätsverständnis: Mehrfache und wandelbare Zugehörigkeiten

Interkulturelle Bildung geht von multiplen Identitäten aus, die sich verändern und überlagern.

- Raum wird zum Erfahrungsfeld für Identitätsverhandlungen: Die Schule als Ort der Aushandlung, Heimatorte, Migrationsrouten oder grenzüberschreitende Familienkonstellationen prägen Identität.
- Im GWB-Unterricht können Schüler:innen reflektieren: „Wo gehöre ich hin?", „Wo bin ich fremd?" – und diese Fragen mit Konzepten wie Stuart Halls „belonging as becoming" oder Avtar Brah „diaspora space" verbinden.

Kritik an Zuschreibungen und Othering: Räume als Konstruktionen

Ziel ist es, Stereotype und Klischees kritisch zu hinterfragen.

- Begriffe wie „Brennpunkt", „Heimat" oder „Ausländerbezirk" sind keine neutralen Beschreibungen, sondern Ausdruck sozialer Konstruktionen und Machtverhältnisse.
- Der GWB-Unterricht kann diese Narrative dekonstruieren: Woher stammen sie? Wem nützen sie? Wie prägen sie das Gefühl von Zugehörigkeit?

Empathie, Ambiguitätstoleranz und Perspektivenvielfalt: Räume als Begegnungszonen

Der Erlass fordert, Empathie und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel zu fördern.

- Räume wie Klassenzimmer, Städte, Grenzregionen oder digitale Räume werden zu Orten der Aushandlung und des Dialogs.
- GWB kann hier eine Raumdidaktik entwickeln, die Schüler:innen ermutigt, Differenz nicht zu hierarchisieren, sondern als Normalität zu begreifen.

Migration, Mobilität und Globalität: Transnationale Räume

Interkulturelle Bildung rückt Migrations- und Mobilitätsprozesse ins Zentrum.

- Schüler:innen bewegen sich oft in mehreren Räumen zugleich; physisch, familiär, kulturell.
- Der Unterricht kann Migration als Prozess thematisieren, der Zugehörigkeit, sozialen Ort und räumliche Orientierung verändert, nicht bloß als Bewegung von A nach B.

Der Erlass zur Interkulturellen Bildung stärkt die politische und sozialwissenschaftliche Perspektive auf Zugehörigkeit:

- Er verlagert den Blick auf Raum als sozialen, symbolischen und kulturellen Kontext, in dem Zugehörigkeit konstruiert und ausgehandelt wird.
- Er schafft eine Grundlage, das Thema Differenz, Macht und Identität im Raum über alle Schulstufen hinweg systematisch zu behandeln, mit direktem Bezug zu den Lebenswelten der Schüler:innen.

4.2. Sekundarstufe 1

Das Fach Geographie und wirtschaftliche Bildung an Mittelschulen und AHS-Unterstufe bietet eine wertvolle Gelegenheit, junge Menschen über die vier Schulstufen hinweg behutsam an das Zusammenspiel von Raum, Identität und Zugehörigkeit heranzuführen. Während in früheren Ansätzen der Geographie Raum oft als fester Rahmen gesehen wurde, in dem sich wirtschaftliche und gesellschaftliche Prozesse abspielen, geht es in heutigen Konzepten stärker darum, Raum als etwas Lebendiges zu verstehen. Raum ist kein statischer Hintergrund, sondern wird von Menschen gestaltet, mit Bedeutung gefüllt und immer wieder neu ausgehandelt. Er ist ein Ort, an dem Macht, Kultur und soziale Beziehungen spürbar werden.

Zugehörigkeit ist dabei weit mehr als ein abstrakter Begriff. Sie beschreibt das Gefühl, mit Orten, Gemeinschaften, Werten oder Symbolen verbunden zu sein. Für Schüler:innen ist das Nachdenken darüber, wo sie hingehören, eng mit Fragen nach dem eigenen Platz in der Gesellschaft und dem Bild, das sie von sich selbst haben, verknüpft. Ob es um den Klassenraum, das eigene

Viertel, digitale Welten oder größere Zusammenhänge wie Europa geht, überall erleben Kinder und Jugendliche, wie Zugehörigkeit entsteht, gefestigt wird oder auch infrage steht. Der GWB-Unterricht kann diese Erfahrungen aufgreifen, den Blick schärfen und Raum für gemeinsame Reflexionen bieten.

Diese Herangehensweise wird von unterschiedlichen Theorien getragen. So betont etwa Bourdieu (1977, S. 164-168) mit seinem Konzept des sozialen Raums, wie eng Räume und gesellschaftliche Positionen zusammenhängen. Tajfel rückt in seiner Theorie der sozialen Identität die Bedeutung von Gruppen und Zugehörigkeit ins Zentrum (1979, S. 33–34, 40–42). Römhild (2007, S. 160-170) zeigt mit ihrem postmigrantischen Blick, wie sich Zugehörigkeit gerade in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft immer wieder neu aushandeln muss. Wenn Schüler:innen darüber nachdenken, was ihnen vertraut oder fremd vorkommt, und dies in Beziehung setzen zu Themen wie Migration, Globalisierung oder sozialer Gerechtigkeit, verbinden sie ihr eigenes Erleben mit den größeren Strukturen, die unseren Alltag prägen.

Der GWB-Lehrplan (BGBl. II Nr. 1/2023) bietet dafür einen durchdachten Aufbau. In der ersten Klasse stehen die direkte Umgebung und der persönliche Lebensraum im Mittelpunkt. Später weitet sich der Blick. In der zweiten Stufe geht es um globale wirtschaftliche und ökologische Zusammenhänge. Die dritte Klasse nimmt Vielfalt und nationale Identitäten in den Fokus, bevor in der vierten Stufe die europäische und globale Dimension erschlossen wird. So wachsen die Jugendlichen Schritt für Schritt in ein komplexeres Verständnis von Raum und Zugehörigkeit hinein und lernen dabei, kritisch zu denken, Verantwortung zu übernehmen und die Perspektive anderer nachzuvollziehen.

Dabei ist nicht nur wichtig, was im Unterricht thematisiert wird, sondern auch, wie dies geschieht. Kartierungen, Spaziergänge durch den Stadtteil, Gespräche mit Menschen aus dem eigenen Umfeld, das Entwickeln von Zukunftsszenarien oder das Nachspielen gesellschaftlicher Aushandlungen eröffnen Wege, die Theorie und persönliche Erfahrung miteinander verbinden. Der GWB-Unterricht kann so dazu beitragen, dass Jugendliche lernen, ihren Platz in einer vielfältigen Gesellschaft selbstbewusst zu finden und die Räume, in denen sie leben, mitzugestalten.

Die folgende Analyse zeigt, wie sich die Kompetenzen des GWB-Lehrplans gezielt mit Fragen der Zugehörigkeit verknüpfen lassen und gibt Anregungen, wie das im Unterricht lebendig und praxisnah umgesetzt werden kann.

1. Klasse: Die lokale Verortung als Identitätserfahrung

In der ersten Klasse der Sekundarstufe I startet der GWB-Unterricht dort, wo das Leben der Kinder verwurzelt ist – in ihrer Gemeinde, rund um ihre Schule und in ihrem alltäglichen Umfeld. Diese Nähe zur eigenen Lebenswelt ist nicht nur ein guter pädagogischer Einstieg, sondern bietet auch die Möglichkeit, Raum als Teil der eigenen Identität erfahrbar zu machen. Die Jugendlichen setzen sich mit Fragen auseinander, die für sie unmittelbar greifbar sind: Wo lebe ich? Welche Orte geben mir Sicherheit und Vertrautheit? Was macht einen Ort zu meinem Zuhause?

In diesem frühen Lernabschnitt geht es weniger um große Begriffe wie Globalisierung oder internationale Wirtschaftsbeziehungen. Vielmehr stehen die emotionale Bindung und die Bedeutung des vertrauten Raumes im Mittelpunkt. Die Kinder lernen, ihr Umfeld mit einfachen geografischen Hilfsmitteln zu betrachten und erste Zusammenhänge zwischen Orten und den Menschen, die dort leben, zu verstehen. Auf diese Weise wird ein Grundstein gelegt, um Zugehörigkeit als ein Gefühl zu begreifen, das von persönlichen Erfahrungen ebenso geprägt ist wie von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Der Lehrplan formuliert hierzu:
„Die Schülerinnen und Schüler können […] persönliches Leben beginnend in der Wohn-/Schulortgemeinde auf verschiedenen Maßstabsebenen mit Hilfe von Geomedien einordnen und darstellen."
(BGBl. II Nr. 1/2023)

Die Frage, wo jemand dazugehört, ist dabei weit mehr als eine geografische Zuordnung. Sie ist verbunden mit den Bildern und Zuschreibungen, die von außen an uns herangetragen werden, und mit der eigenen Wahrnehmung, Teil einer Gemeinschaft zu sein. In einer Gesellschaft, die durch Migration und Vielfalt geprägt ist, erleben Kinder oft mehrfache Bindungen – manchmal fühlen sie sich daheim, manchmal fremd. Der Raum um sie herum spiegelt dabei nicht nur Orte wider, sondern auch gesellschaftliche Vorstellungen und Machtverhältnisse.

Theorien wie die von Tajfel (1979, S. 33-34) zeigen, dass das Gefühl, zu einer Gruppe zu gehören, ein positives Selbstbild stärkt. Diese Gruppen können sich auch über Räume definieren, zum Beispiel über die Nachbarschaft, das Viertel oder einen vertrauten Treffpunkt. Der Raum wird damit Teil der eigenen Identität. Ähnlich beschreibt Eickelpasch (2004, S. 65-66), dass Identität immer auch durch Orte geprägt wird, an denen man Erfahrungen sammelt. Schule, Spielplatz oder ein Lieblingsgeschäft werden so zu Bausteinen des Selbstbilds. Nordbruch (2014, S. 13-14) weist darauf hin, dass gerade Kinder mit Migrationserfahrung oft zwischen verschiedenen Räumen stehen und unterschiedliche Bindungen erleben, die mal verbinden und mal verunsichern.

Neben persönlichen Zugängen können auch soziale Unterschiede sichtbar gemacht werden. Warum gilt ein Stadtteil als besonders lebenswert, ein anderer nicht? Wer entscheidet das? Was bedeutet es, in einer Gegend zu wohnen, die von anderen als schwierig angesehen wird? Bourdieu (1977, S. 190-197) beschreibt, dass der Raum immer auch durch Ansehen, Ressourcen und soziale Stellung bestimmt ist. Das prägt, ob ein Ort als Heimat empfunden wird oder nicht. Römhild (2007, S.160) zeigt, wie Räume in Städten mit kulturellen Zuschreibungen belegt werden und bestimmte Gruppen so als fremd markiert werden. Auch das lässt sich mit den Kindern besprechen. Wie reden andere über meinen Stadtteil? Welche Bilder tauchen in den Medien auf? Was wünsche ich mir für meinen Wohnort?

Der Kompetenzbereich „Leben und Wirtschaften im eigenen Umfeld“ fordert auch dazu auf, Lebensqualität und Nachhaltigkeit zu thematisieren:
„Die Schülerinnen und Schüler können […] unterschiedliche Vorstellungen von Lebensqualität erkunden und Lebensstile hinsichtlich Nachhaltigkeit reflektieren.“ (BGBl. II Nr. 1/2023)

Hier bieten sich Anknüpfungspunkte, um soziale Ungleichheiten im Raum zu analysieren: Warum gelten manche Stadtteile als „besser“ als andere? Wer entscheidet darüber? Was bedeutet es, in einem als benachteiligten Viertel aufzuwachsen?

Bourdieus Konzept des sozialen Raums ist hierbei aufschlussreich: Die physische Umgebung ist immer auch durch symbolisches Kapital strukturiert, durch Ansehen, Ressourcenverfügbarkeit und sozialen Status. Dies beeinflusst, ob sich Menschen mit einem Ort identifizieren oder nicht.

Ein Stadtteil kann ein Zuhause oder ein Ort des Ausschlusses sein, je nachdem, wie soziale Beziehungen, Anerkennung und Teilhabe dort erlebt werden.

Auch Römhilds Analyse (2007, S. 160-163) der „Ethnisierung des Raums“ bietet eine Perspektive auf diese Thematik: In urbanen Räumen entstehen „Zonen der Fremdzuschreibung“, in denen bestimmte Gruppen nicht nur geografisch, sondern auch sozial markiert werden. Dies lässt sich mit Schüler:innen altersgerecht diskutieren.

Am Ende dieses ersten Jahres haben die Schüler:innen gelernt, dass der Raum um sie herum viel mehr ist als ein geografischer Ort. Er ist Teil ihrer Identität, geformt durch Gefühle, Beziehungen und gesellschaftliche Vorstellungen. Diese Erfahrung bildet die Grundlage für den nächsten Schritt: den Blick über den Nahraum hinaus in die große, vernetzte Welt.

2. Klasse: Globale Verflechtungen, Ressourcen, Gerechtigkeit und Verantwortung

Während in der ersten Klasse der Blick vor allem auf das eigene Umfeld gerichtet war, erweitert sich in der zweiten Klasse die Perspektive. Die Schüler:innen lernen, die Welt als ein Geflecht von Beziehungen zu verstehen, in dem alles miteinander verbunden ist. Der Kompetenzbereich nachhaltiges Leben und Wirtschaften hat das Ziel, den jungen Menschen ein Verständnis dafür zu vermitteln, wie eng ökologische, wirtschaftliche und soziale Fragen auf globaler Ebene miteinander verflochten sind. Die Frage nach Zugehörigkeit wird nun nicht mehr nur im Hinblick auf das vertraute Umfeld gestellt, sondern auch im Zusammenhang mit weltweiten Abhängigkeiten, mit Verantwortung und mit der Idee von Solidarität.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass ein anderes Bewusstsein für Konsum, für die Verteilung von Ressourcen und für Gerechtigkeit entsteht, wenn man sich als Teil einer Weltgemeinschaft begreift. Raum wird nicht mehr nur als der Ort erfahren, an dem man lebt, sondern auch als ein Beziehungsgeflecht, in dem ökologisches und soziales Handeln untrennbar miteinander verbunden sind.

Im Lehrplan (BGBl. II Nr. 1/2023) ist dazu festgehalten: „Die Schülerinnen und Schüler können die ungleiche räumliche und gesellschaftliche Verteilung von Ressourcen mit Hilfe von Geomedien beschreiben und deren Nutzung, Wiederverwendung und Entsorgung analysieren.“ Diese

Kompetenz bietet die Möglichkeit, den Begriff von Zugehörigkeit zu erweitern. Wenn Kinder sich zum Beispiel fragen, woher die Rohstoffe für ihr Handy kommen, stoßen sie auf globale Lieferketten, auf Arbeitsbedingungen in anderen Teilen der Welt und auf die ökologischen Folgen, die der Abbau dieser Rohstoffe hinterlässt. Zugehörigkeit bedeutet hier, sich als Teil von Prozessen zu sehen, die weit über den eigenen Ort hinausreichen. Sie entsteht nicht durch Nähe, sondern durch die Art, wie unser Handeln mit dem Leben anderer Menschen und mit der Natur verbunden ist.

Diese Sichtweise lässt sich theoretisch mit den Ideen der Global Citizenship Education verbinden. Vanessa Andreotti (2006, S. 2-8) unterscheidet zwischen einer weichen Form globaler Bildung, die vor allem auf Empathie und Hilfe setzt, und einer kritischen Form, die dazu anregt, über Machtverhältnisse, Kolonialgeschichte und Ungleichheit nachzudenken. In diesem Sinne kann das Nachdenken über Rohstoffe, über Müllströme oder über Mode aus Billigproduktion helfen, die eigene Rolle als Konsument oder Konsumentin bewusster wahrzunehmen.

Ein weiterer Lehrplanbereich (BGBl. II Nr. 1/2023) fordert, dass „die Schüler und Schülerinnen arbeitsteiliges und spezialisiertes Produzieren von Gütern und das Anbieten von Dienstleistungen beschreiben können." Hier bietet sich die Gelegenheit, das Bewusstsein für räumliche Abhängigkeiten zu fördern. Kaum ein Produkt, das uns im Alltag begegnet, entsteht an einem einzigen Ort. Es durchläuft verschiedene Stationen, von der Rohstoffgewinnung über die Verarbeitung bis zum Verkauf. Diese Produktionsketten machen deutlich, wie stark wirtschaftliche Prozesse mit Fragen der Gerechtigkeit verknüpft sind. Wer verdient an diesen Strukturen, und wer zahlt den Preis in Form niedriger Löhne oder ökologischer Schäden?

David Bourn (2014, S. 23-33) hebt hervor, dass Bildung in diesem Bereich nicht darauf abzielen sollte, moralische Urteile zu fällen. Sie sollte vielmehr dazu beitragen, das Nachdenken über Verantwortung und die eigene Rolle im globalen Zusammenhang anzuregen. Global Citizenship bedeutet in diesem Sinn, sich als Teil eines Systems zu begreifen, das man mitgestaltet, bewusst oder unbewusst.

Im Mittelpunkt steht die Frage, wie soziale Gerechtigkeit und Raum miteinander verbunden sind. Die Schüler:innen erkennen, dass Ressourcen ungleich verteilt sind, und zwar nicht nur zwischen verschiedenen Ländern, sondern auch innerhalb dieser Länder. Begriffe wie Zentrum und Peri-

pherie helfen dabei, diese Unterschiede zu verstehen und ein Bewusstsein für die ungleichen Bedingungen zu entwickeln, unter denen Menschen leben. Gleichzeitig wird sichtbar, dass neue Formen von Solidarität entstehen, die über nationale Grenzen hinausreichen. Bewegungen wie Fridays for Future zeigen, dass junge Menschen heute das Bedürfnis haben, gemeinsam Verantwortung zu übernehmen und sich für eine gerechtere Welt einzusetzen.

Diese Gedanken knüpfen an das an, was Elise Boulding (1988) als eine Kultur der weltbürgerlichen Verantwortung beschreibt, die auf gegenseitigem Respekt und Anerkennung über nationale Grenzen hinweg basiert.

Am Ende der zweiten Klasse haben die Schüler:innen ein geschärftes Bewusstsein für globale Verflechtungen entwickelt, sowohl in wirtschaftlicher als auch in ökologischer Hinsicht. Zugehörigkeit wird nun nicht mehr nur als emotionale oder kulturelle Bindung verstanden, sondern auch als Teilhabe an einer Welt, in der ethische, politische und ökologische Fragen immer wichtiger werden. Im Vergleich zur ersten Klasse, in der Raum vor allem als Ort der Identität erlebt wurde, tritt nun die Verantwortung in den Vordergrund, die mit der Verflechtung unseres Lebens mit dem globalen Geschehen einhergeht. Dieser neue Blickwinkel bereitet darauf vor, in der dritten Klasse die eigene Gesellschaft als Raum zu untersuchen, in dem Zugehörigkeit und Teilhabe auf ganz unterschiedliche Weise erlebt werden.

3. Klasse: Soziale Differenzierung, nationale Zugehörigkeit und gesellschaftliche Teilhabe

In der dritten Klasse richtet sich der Blick stärker auf das eigene Land. Österreich wird als Lebensraum, als sozialer und wirtschaftlicher Raum sowie als politisch-kulturelle Gemeinschaft betrachtet. Dabei rücken Fragen ins Zentrum, die für Jugendliche in dieser Entwicklungsphase besonders wichtig sind. Es geht um Identität, um Zugehörigkeit und um die Möglichkeit, Teil einer Gesellschaft zu sein, die Raum für alle bietet. Die jungen Menschen fragen sich, wer sie in diesem Gefüge sind, wo sie dazugehören und wo sie vielleicht ausgeschlossen werden.

Geographie und wirtschaftliche Bildung nimmt diese Fragen auf und hilft, gesellschaftliche Strukturen und Unterschiede sichtbar zu machen. Die Schüler:innen entdecken, dass Zugehörigkeit in einem Nationalstaat nicht selbstverständlich ist. Sie wird immer wieder neu ausgehandelt, geprägt von Faktoren wie dem Wohnort, der Bildung, dem Einkommen, der Herkunft, dem Ge-

schlecht oder der Religion. Nationale Zugehörigkeit ist nichts Starres, sondern ein Prozess, der von Raum, Machtverhältnissen und kulturellen Deutungen beeinflusst wird.

Im Lehrplan (BGBl. II Nr. 1/2023) heißt es dazu: „Die Schülerinnen und Schüler können die Auswirkungen von Selbst- und Fremdbildern auf das gesellschaftliche Zusammenleben beschreiben und dabei die Bedeutung von biologischem Geschlecht, Gender, Alter, Bildung, Einkommen, Wohlstand, Nationalität, Religion oder Kultur hinterfragen.“ Hier geht es darum, ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie Identitäten und Zugehörigkeiten entstehen und welche Rolle gesellschaftliche Zuschreibungen dabei spielen. Wer als „integriert“ oder „anders“ wahrgenommen wird, hängt nicht nur von der eigenen Persönlichkeit ab, sondern auch davon, wie Räume und Gruppen sozial definiert sind.

Die Theorie der sozialen Identität von Henri Tajfel (1979, S. 33-34, 40-42) zeigt, wie wichtig das Gefühl ist, Teil einer Gemeinschaft zu sein, die von anderen anerkannt wird. Solche Gemeinschaften können ethnisch, religiös oder berufsbezogen sein, oft sind sie auch räumlich verankert. Manche Menschen erleben ihre Nachbarschaft als Heimat, andere fühlen sich dort fremd oder ausgegrenzt. Römhild spricht in diesem Zusammenhang von der Ethnisierung des Raums. Bestimmte Viertel oder Regionen werden mit kulturellen Merkmalen aufgeladen, sie gelten etwa als „Migrantenviertel“ oder „bildungsfern“. Das beeinflusst, wie Menschen sich selbst sehen und wie sie von anderen gesehen werden.

Eickelpasch (2004, S. 65–66) betont, dass Identität immer im Zusammenhang mit konkreten Orten entsteht. Wer im öffentlichen Raum oder im Klassenzimmer Anerkennung erfährt, fühlt sich zugehörig. Wer Abwertung oder Unsichtbarkeit erlebt, empfindet oft Entfremdung. Auch die Begriffe Zentrum und Peripherie aus dem Lehrplan (BGBl. II Nr. 1/2023) helfen, solche Erfahrungen einzuordnen. Was als Zentrum gilt, zum Beispiel Wien oder Teile von Graz und Linz, ist nicht nur geografisch von Bedeutung. Es steht oft auch für Macht, kulturelles Ansehen und wirtschaftliche Chancen. Peripherien hingegen sind mit geringerer Infrastruktur, weniger Angeboten und oft auch mit gesellschaftlicher Abwertung verbunden. Für Jugendliche kann das bedeuten, dass sie sich nicht nur geografisch, sondern auch sozial an den Rand gedrängt fühlen.

Die bekannten Studien von Elias und Scotson (1993, S. 7-15) zeigen, wie sich in Nachbarschaften Zugehörigkeit entwickelt. Alteingesessene Gruppen werden oft als etabliert wahrgenommen,

während Neuzugezogene als Außenseiter gelten. Solche Dynamiken prägen auch in Österreich das Verhältnis zwischen Stadt und Land, zwischen Zentrum und Rand. Calhoun (2007, S. 85–92) weist darauf hin, dass nationale Zugehörigkeit oft räumlich gedacht wird. Wer im Zentrum lebt, gilt eher als typischer Vertreter des Landes. Menschen aus ländlichen Gegenden oder mit Migrationshintergrund erleben dagegen manchmal, dass sie als weniger zugehörig angesehen werden.

Auch die wirtschaftliche Entwicklung einer Region spielt eine Rolle für das Zugehörigkeitsgefühl. Wo große Betriebe die Identität einer Stadt geprägt haben, wird ihr Verlust oft als Verlust von Heimat empfunden. Neue Unternehmen bringen Hoffnung auf Aufschwung und Anerkennung. Mecheril (2003, S. 71-73) betont, dass wirtschaftliche Zugehörigkeit nicht selbstverständlich ist. Wer keinen Zugang zum Arbeitsmarkt hat, erlebt oft, wie brüchig Zugehörigkeit sein kann. Calhoun ergänzt, dass wirtschaftliche Netzwerke Zugehörigkeit ermöglichen, aber auch Grenzen ziehen. Zugang zu Bildung, Arbeit und Mobilität entscheidet darüber, wer teilhaben kann.

Am Ende der dritten Klasse haben die Schüler:innen ein vertieftes Verständnis dafür gewonnen, dass Raum nicht nur ein geografisches Gebilde ist. Er ist ein soziales und kulturelles Geflecht, in dem Macht, Teilhabe und Identität miteinander verwoben sind. Sie erkennen, dass Zugehörigkeit immer auch von Anerkennung, von Zugang zu Ressourcen und von der Möglichkeit, mitzugestalten, abhängt. Dieser Blick öffnet die Tür zur vierten Klasse, in der es darum geht, wie Zugehörigkeit über nationale Grenzen hinaus gedacht und gelebt werden kann, in Europa und in der globalen Gemeinschaft.

4. Klasse: Transnationale Verflechtungen, europäische Integration und globale Zugehörigkeit

In der vierten Klasse weitet sich der Blick der Jugendlichen noch einmal deutlich. Sie setzen sich nun mit der Frage auseinander, welche Rolle sie in einer immer stärker vernetzten Welt spielen. Es geht darum, wie lokale Identitäten mit europäischen und globalen Strukturen zusammenhängen und wie sich Zugehörigkeit über nationale Grenzen hinausdenken und gestalten lässt. Gerade in diesem Alter spüren viele Jugendliche, dass ihr Leben nicht nur von dem geprägt wird, was direkt um sie herum geschieht. Globale Entwicklungen wie Migration, Klimawandel, wirtschaftliche Ungleichheit, die europäische Integration oder die Digitalisierung wirken sich auf ihren Alltag aus. Gleichzeitig kann das Unsicherheiten hervorrufen: Wo ist mein Platz in dieser Welt?

Welche Verantwortung trage ich, als Österreicherin oder Österreicher, als Europäerin oder Europäer, als Mensch?

In diesem Zusammenhang gewinnen neue Formen von Identität an Bedeutung. Die Jugendlichen entdecken, dass Zugehörigkeit in einer globalisierten Welt oft nicht eindeutig ist. Sie erleben, dass sie zu verschiedenen Gemeinschaften gleichzeitig gehören können, und dass diese Zugehörigkeiten sich je nach Situation oder Thema auch überschneiden oder in Spannung zueinander stehen. Zwischen dem Wunsch nach lokaler Verwurzelung, dem europäischen Bürgersinn und einem globalen Verantwortungsgefühl entsteht so ein Raum für neue Denkmuster.

Der Lehrplan (BGBl. II Nr. 1/2023) beschreibt in diesem Zusammenhang, dass die Schüler:innen die Bedeutung gemeinsamer Werte wie Friedenssicherung, Demokratie oder Freiheit begründen und zentrale Themen der Europäischen Union reflektieren sollen. Dazu gehören die vier Grundfreiheiten, der Euro, Bildungskooperationen, Verbraucherschutz oder Regionalentwicklung. Europa ist in diesem Verständnis nicht nur ein geografischer Raum, sondern ein Ort gemeinsamer Werte und Normen, die das Gefühl von Zugehörigkeit prägen. Für viele Jugendliche gehören europäische Austauschprogramme, Freizügigkeit und grenzüberschreitende Mobilität zum Alltag. Doch gleichzeitig nehmen sie auch wahr, dass es politische Spannungen und unterschiedliche Haltungen zur europäischen Integration gibt. Calhoun spricht hier von einem konflikthaften Kosmopolitismus: Manche fühlen sich als Teil Europas oder der Weltgemeinschaft, andere erleben eher den Verlust von Sicherheit oder kultureller Vertrautheit. Zugehörigkeit wird in diesem Zusammenhang ambivalent, sie eröffnet Chancen und bringt Herausforderungen mit sich.

Ein weiterer Aspekt ist die Auseinandersetzung mit globalen Entwicklungen. Der Lehrplan (BGBl. II Nr. 1/2023) betont, dass die Schüler:innen globale Bevölkerungsdynamik, Urbanisierung sowie wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel durch Globalisierung und Deglobalisierung diskutieren sollen. Jugendliche lernen, dass Migration, weltweite Vernetzung, Klimaveränderungen oder politische Machtverschiebungen ihre Lebenswelt prägen. Andreotti unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen einer „weichen“ global citizenship education, die vor allem auf Empathie und wohlmeinende Hilfe setzt, und einer „kritischen“, die dazu anregt, Machtstrukturen, Privilegien und Ungleichheiten zu hinterfragen. Die vierte Klasse bietet den Raum, solche Themen aufzugreifen und den Blick über einfache, konsumierbare Weltbilder hinauszuweiten.

Bourn (2014, S. 23-33) hebt hervor, dass globales Lernen nicht darin besteht, abstrakt die Welt zu umarmen. Es geht vielmehr darum, Verflechtungen zu verstehen, sich der eigenen Verantwortung bewusst zu werden und nach Möglichkeiten zu suchen, wie man diese Verantwortung wahrnehmen kann, im Kleinen wie im Großen.

Auch das Verhältnis zwischen Mensch und Natur rückt in den Fokus. Der Lehrplan (BGBl. II Nr. 1/2023) fordert, dass die Schüler:innen über das sich verändernde Verhältnis zwischen Menschen und Natur reflektieren und eigene Ideen für nachhaltiges Handeln entwickeln. Die globalen ökologischen Herausforderungen zeigen, dass die Grenzen zwischen Ländern keine Trennlinien mehr sind, wenn es um Umweltfragen geht. Jeder Mensch ist Teil eines gemeinsamen ökologischen Raumes, auch wenn das nicht immer bewusst ist oder anerkannt wird. UNESCO (2016) und Wintersteiner (2014) erinnern daran, dass Bildung heute immer auch eine planetare Perspektive braucht. Global Citizenship Education bedeutet, die Erde als gemeinsamen Lebensraum zu begreifen und Verantwortung für künftige Generationen zu übernehmen.

Schließlich richtet sich der Blick auf die Jugendlichen selbst. Der Lehrplan (BGBl. II Nr. 1/2023) fordert, dass sie eigene Zukunftsvorstellungen, Wünsche und Bedürfnisse in Bezug auf Lebensqualität und die gemeinsamen Herausforderungen der Welt benennen, vergleichen und reflektieren. Tallon betont, dass es vor allem die Verbindung von Emotionen und dem Gefühl von Selbstwirksamkeit ist, die junge Menschen motiviert, aktiv zu werden. Nur wenn sie sich als handlungsfähig und anerkannt erleben, entsteht das Gefühl, Teil einer Gemeinschaft zu sein, die sie mitgestalten können.

Am Ende der vierten Klasse wird den Jugendlichen klar: Zugehörigkeit ist nichts Starres. Sie reicht über den Pass oder den Wohnort hinaus. Sie ist vielschichtig, wandelbar und immer auch politisch. Sie erkennen, dass verantwortungsvolles Handeln dort beginnt, wo sie selbst stehen, in ihrer Nachbarschaft, in der Schule, im Alltag. Mit diesem Wissen sind sie gut vorbereitet, ihren eigenen Beitrag zu einer gerechteren und solidarischeren Welt zu leisten.

4.3. Sekundarstufe 2

Im GWB-Unterricht der AHS-Oberstufe bekommt die Frage nach Zugehörigkeit und Raum eine neue Tiefe und einen erweiterten konzeptionellen Rahmen. Jugendliche im Alter zwischen 14

und 18 Jahren befinden sich in einer Phase, in der sie intensiv über ihre Identität nachdenken. Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Zusammenhängen wird in dieser Zeit besonders bedeutungsvoll, weil sie nicht mehr nur auf einer verstandesmäßigen Ebene erfolgt, sondern auch emotional berührt und reflektiert wird. Gerade hier eröffnet der GWB-Unterricht die Möglichkeit, räumliche Identität als ein dynamisches Geflecht zu begreifen, das zwischen Selbstwahrnehmung, gesellschaftlichen Strukturen, politischen Diskursen und globalen Entwicklungen entsteht.

Die Basiskonzepte des Lehrplans (BGBl. II Nr. 219/2016), wie Raumkonstruktion, Maßstäblichkeit, Diversität und Disparität, Nachhaltigkeit sowie Interessen und Macht, sind dabei nicht nur Werkzeuge zur Analyse geografischer und ökonomischer Realitäten. Sie helfen auch, die Bedingungen und Grenzen von Zugehörigkeit differenziert zu durchdenken. Raum wird in diesem Zusammenhang nicht als neutrale, gegebene Größe verstanden, sondern als gesellschaftlich geschaffenes und oft umkämpftes Geflecht von Bedeutungen, Beziehungen und Ausgrenzungen. Sozialwissenschaftliche Ansätze, wie sie etwa von Lefebvre oder Römhild beschrieben wurden, liefern dafür wichtige Grundlagen.

Besonders wichtig ist die Erkenntnis, dass Zugehörigkeit nicht nur aus eigener Identifikation erwächst. Sie ist auch ein Ergebnis gesellschaftlicher Zuschreibungen. Diese Einsicht war bereits in der Mittelschule ein Thema und kann in der Oberstufe nun vertieft werden. Der Blick weitet sich auf transnationale Verflechtungen, Machtstrukturen, migrationsbedingte Grenzziehungen und die Dynamiken einer globalisierten Wirtschaft. Es geht dabei nicht nur darum, die Komplexität von Raumkonstruktionen zu begreifen. Ebenso bedeutsam ist es, die Jugendlichen zu ermutigen, sich aktiv in gesellschaftliche Prozesse einzubringen, Disparitäten zu erkennen und eigene Vorstellungen von Raum und Zugehörigkeit zu entwickeln, die auf Nachhaltigkeit ausgerichtet sind.

Das folgende Konzept zeigt, wie das Thema Zugehörigkeit und Raum über die vier Schulstufen der AHS-Oberstufe hinweg entfaltet werden kann. Für jedes Schuljahr werden zentrale Inhalte und gedankliche Schwerpunkte beschrieben und mit theoretischen wie auch didaktischen Überlegungen verbunden. Gleichzeitig wird sichtbar, wie sich das Verständnis von Zugehörigkeit Schritt für Schritt erweitert: von der Auseinandersetzung mit globalen Verteilungen und Ressourcenfragen in der fünften Klasse über europäische Identitätsbildungsprozesse in der sechsten

Klasse und nationale Raumverhältnisse in der siebten Klasse bis hin zur Reflexion über politische und wirtschaftliche Globalisierung sowie der Frage, wie urbane Zugehörigkeit in einer zukunftsfähigen Weise gestaltet werden kann, in der achten Klasse.

5. Klasse: Die Welt als sozial und räumlich strukturierter Erfahrungsraum

In der fünften Klasse (AHS-Oberstufe) wird im GWB-Unterricht von Beginn an darauf gesetzt, dass die Jugendlichen sich in einer global verflochtenen Welt verorten lernen. Dabei geht es längst nicht nur um das Verstehen von Karten oder geografischen Fakten. Vielmehr rückt die subjektive Wahrnehmung in den Vordergrund, ebenso wie die soziale Konstruktion von Räumen und die ökologischen und wirtschaftlichen Verflechtungen, die unser Leben prägen. Der Lehrplan (BGBl. II Nr. 219/2016), stellt die sozial, ökonomisch und ökologisch begrenzte Welt ins Zentrum. So wird klar, dass Räume keine neutralen Behälter sind, sondern Ausdruck gesellschaftlicher Ordnungen, Machtverhältnisse und Interessen.

Zugehörigkeit wird in diesem Zusammenhang nicht nur als nationale oder kulturelle Identität verstanden. Es stellt sich vielmehr die Frage, wo man sich selbst innerhalb der Strukturen der Welt wiederfindet. Die Jugendlichen sollen erkennen, dass Raumwahrnehmung, Lebensbedingungen und Handlungsmöglichkeiten nicht überall gleich sind. Identität wird hier als etwas sichtbar, das in räumlichen Zusammenhängen entsteht, etwa durch die Unterschiede zwischen Stadt und Land, durch die Ungleichheiten zwischen globalem Norden und Süden oder durch naturräumliche Abhängigkeiten. Die Idee, dass Raumbeziehungen auf verschiedenen Maßstabsebenen von lokal über regional bis global bestehen, bildet das Gerüst dieser Unterrichtsphase.

Ein zentrales Lernziel ist es, die Gliederung der Welt nach unterschiedlichen Merkmalen zu hinterfragen. Kulturelle, politische, naturräumliche und wirtschaftliche Differenzierungen sollen nicht nur beschrieben, sondern auch in Bezug auf ihre Interessengebundenheit analysiert werden. Das Konzept der Raumkonstruktion steht dabei im Mittelpunkt. Es wird erörtert, wer eigentlich welche Grenzen zieht und wem es nützt, wenn die Welt in Begriffe wie globaler Süden, Entwicklungsländer oder industrieller Westen aufgeteilt wird. Diese nachdenkliche Perspektive ist eng verknüpft mit der Frage, wie Zugehörigkeit entsteht. Wie Römhild betont hat, ist Zugehörigkeit nicht nur das Ergebnis von Selbstwahrnehmung, sondern auch das Produkt gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Räume werden so konstruiert, dass sie manche Menschen ein- und andere

ausschließen. Solche Mechanismen wirken nicht erst vor der eigenen Haustür, sondern sind global angelegt, etwa in den Debatten um Migration oder in geopolitischen Machtgefügen.

Auch bei der Beschäftigung mit Geoökosystemen wird deutlich, wie eng Raum und gesellschaftliche Fragen zusammenhängen. Es geht nicht nur darum, Klimazonen oder Vegetation zu beschreiben. Vielmehr wird thematisiert, wie der Mensch diese natürlichen Räume überformt. Die Schüler:innen erkennen, wie menschliches Handeln in die Natur eingreift und welche Folgen das für die Umwelt, die Nachhaltigkeit und die Möglichkeit, sich Räume anzueignen, hat. Die Frage, wo Raum ist, wird zur Frage, wer Raum nutzt und in welcher Weise. Dabei wird auch sichtbar, dass Zugehörigkeit über den Zugang zu Ressourcen definiert wird und dass dieser Zugang immer sozial und wirtschaftlich vermittelt ist.

Ein weiterer wichtiger Schwerpunkt ist die Auseinandersetzung mit Mobilität und Migration (BGBl. II Nr. 219/2016). Hier wird gezeigt, wie Bewegungen von Menschen Ausdruck von Zugehörigkeit oder Ausschluss sein können. Die Schüler:innen lernen, dass Migration und Mobilität nicht nur individuelle Entscheidungen sind, sondern immer auch gesellschaftlich geprägte Vorgänge. So entsteht ein erstes Verständnis für die komplexen Formen von Zugehörigkeit, wie sie sich in Migrationsbewegungen, diasporischen Identitäten oder multilokalen Lebensweisen zeigen. Heimat wird dabei nicht als fester Ort verstanden, sondern als etwas, das verhandelbar und im Wandel ist.

Mit dem Abschluss der fünften Klasse haben die Schüler:innen grundlegende Fähigkeiten entwickelt, um globale Raumverhältnisse zu durchdringen. Sie haben gelernt, dass Zugehörigkeit eine vielschichtige, immer wieder neu auszuhandelnde Erfahrung ist, die durch gesellschaftliche, politische und ökologische Gegebenheiten geprägt wird. In der sechsten Klasse wird dieser Blick auf den europäischen Raum gelenkt. Es wird darum gehen, wie Europa konstruiert wird, wie europäische Zugehörigkeit entsteht und welche Konflikte und Möglichkeiten damit verbunden sind.

6. Klasse: Europa verstehen – Zwischen Vielfalt, Einheit und Verhandlung von Zugehörigkeit

In der sechsten Klasse verschiebt sich der Blick von den globalen Verflechtungen, die in der fünften Klasse im Zentrum standen, hin zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem

europäischen Raum (BGBl. II Nr. 219/2016). Die Schüler:innen beschäftigen sich mit der Struktur, der Geschichte, den Fragmentierungen und den politischen Dynamiken Europas. Im Mittelpunkt steht das Spannungsfeld zwischen Vielfalt und Einheit, das beispielhaft zeigt, wie Raum und Zugehörigkeit gesellschaftlich konstruiert werden.

Zugehörigkeit in Europa wird nicht allein durch Staatsbürgerschaft oder geografische Grenzen bestimmt. Immer stärker prägen wirtschaftliche Integration, politische Allianzen, gemeinsame Werte und Bildungsräume das Gefühl, europäisch zu sein. Europa wird so zu einer Bühne, auf der Zugehörigkeit verhandelt, geschaffen und zugleich immer wieder hinterfragt wird. Migration, Regionalpolitik oder kulturelle Identitäten sind nur einige Felder, in denen diese Prozesse sichtbar werden. Der Unterricht gibt den Schüler:innen Raum, um sich mit der Frage auseinanderzusetzen, was es eigentlich bedeutet, sich europäisch zu fühlen und wer dazu gezählt wird oder auch nicht.

Ein erster Zugang erfolgt über die Analyse, wie Europa nach naturräumlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Kriterien strukturiert wird. Das Konzept der Raumkonstruktion wird dabei vertieft. Europa erscheint nicht als natürliche Einheit, sondern als Ergebnis historischer Entwicklungen, wirtschaftlicher Interessen und symbolischer Abgrenzungen. Die kritische Auseinandersetzung mit Konzepten wie der Europäischen Union, dem Schengen-Raum, der Eurozone oder der Idee eines kulturellen Europas hilft den Schüler:innen, politische Entscheidungen hinter den Raumkonstruktionen zu erkennen. Es wird deutlich, dass Zugehörigkeit zu Europa nicht selbstverständlich ist. Sie wird immer wieder neu verhandelt oder auch infrage gestellt, etwa im Zusammenhang mit dem Brexit oder mit Beitrittsprozessen.

Die Betrachtung von Migrationsbewegungen innerhalb Europas und von außen nach Europa dient als konkretes Beispiel. Gerade hier wird Zugehörigkeit besonders greifbar als ein Prozess, in dem es um Ein- und Ausschlüsse geht. Die Schüler:innen reflektieren, wie Mobilität neue Chancen eröffnet, aber auch soziale Spannungen hervorrufen kann. Sie beschäftigen sich damit, wie Staaten Zugehörigkeit gestalten, und zwar auf rechtlicher, wirtschaftlicher und symbolischer Ebene.

Ein weiteres wichtiges Thema ist die Bildungs- und Arbeitsmobilität innerhalb Europas. Die Jugendlichen setzen sich damit auseinander, wie ein gemeinsamer Raum entsteht, der jungen

Menschen neue Möglichkeiten eröffnet. Sie untersuchen Programme wie Erasmus+, die Anerkennung von Abschlüssen oder die Arbeitsmigration innerhalb der EU. Es wird deutlich, dass Zugehörigkeit sich hier über die Fähigkeit zur Teilhabe ausdrückt. Die Frage stellt sich: Wer kann diese Möglichkeiten tatsächlich nutzen und wer bleibt außen vor? Dabei wird klar, dass Zugehörigkeit immer auch mit Macht, Ressourcen und politischen Entscheidungen zusammenhängt. Diese Überlegungen lassen sich gut mit Bourdieus Idee (1977, S. 171-183) des kulturellen Kapitals verbinden. Wer Zugang zu Bildung, zu Sprachen und zu Mobilität hat, gehört nicht nur formal, sondern auch faktisch zu Europa. Der Blick auf die eigene Situation hilft den Schüler:innen, ihre europäische Verortung kritisch zu hinterfragen.

Im weiteren Verlauf rückt die Auseinandersetzung mit den politischen Räumen Europas stärker in den Mittelpunkt. Die Schüler:innen beschäftigen sich mit Regionalpolitik und den wirtschaftlichen Fördermechanismen der EU. Sie lernen, wie die EU mit Programmen wie dem Europäischen Fonds für regionale Entwicklung oder mit Initiativen wie INTERREG neue Raumbezüge schafft, die nicht mit nationalen Grenzen übereinstimmen. Sie erkennen, dass Zugehörigkeit in Europa nicht nur eine Frage von Geografie ist, sondern auch mit wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen zusammenhängt. Die Bedeutung von grenzüberschreitender Zusammenarbeit wird ebenfalls beleuchtet, etwa im Rahmen von Europaregionen oder Städtepartnerschaften. Diese Formen regionaler und supranationaler Vernetzung zeigen, dass Staatsbürgerlichkeit in Europa im Wandel ist und multilokale Identitäten an Bedeutung gewinnen.

Mit dem Abschluss der sechsten Klasse haben die Schüler:innen ein vertieftes Verständnis dafür entwickelt, dass Europa kein statisches Gebilde ist. Sie sehen, dass europäische Identität dynamisch ist, dass sie aus Aushandlungen entsteht und von Konflikten, aber auch von solidarischen Praktiken geprägt wird. Dieses Wissen bildet die Grundlage für die siebte Klasse, in der die Jugendlichen den Blick auf Österreich richten. Sie werden sich dann mit Fragen beschäftigen wie: Was bedeutet es, Teil der österreichischen Gesellschaft zu sein? Wie fair sind Bildungschancen, Arbeitsmöglichkeiten und die Verteilung von Lebensqualität im eigenen Land?

7. Klasse: Österreich im Fokus – Zugehörigkeit zwischen Raum, Gesellschaft und Wirtschaft

In der siebten Klasse richtet sich der Blick nach dem europäischen Perspektivenwechsel der sechsten Klasse verstärkt auf Österreich als Raum der Erfahrung, Gestaltung und Auseinander-

setzung (BGBl. II Nr. 219/2016). Die Schüler:innen setzen sich mit wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Prozessen im nationalstaatlichen Rahmen auseinander und erarbeiten, wie Zugehörigkeit innerhalb Österreichs geschaffen, ermöglicht oder auch behindert wird.

Im Mittelpunkt steht die Frage der sozialen Teilhabe, der regionalen Entwicklung und der Lebensqualität. Diese Themen lassen sich als räumlich strukturierte Formen von Einbindung und Ausschluss verstehen. Es geht um grundlegende Fragen wie: Wer hat Zugang zu Ressourcen und Mitbestimmung? Welche Regionen werden gefördert und welche bleiben zurück? Welche Gruppen in der Gesellschaft erfahren Zugehörigkeit als Form der Anerkennung und welche als Zeichen des Ausschlusses?

Zu Beginn beschäftigen sich die Schüler:innen mit einer kritischen Analyse der geopolitischen Lage Österreichs, seiner Grenzen, seiner Verflechtungen und seiner Rolle innerhalb Europas. Grenzen werden dabei nicht nur als physische Linien verstanden, sondern als historische Konstruktionen, die sich im Laufe der Zeit verändern.

Die Schüler:innen beleuchten die gesamtwirtschaftlichen Leistungen sowie die Wirtschafts- und Sozialpolitik Österreichs (BGBl. II Nr. 219/2016). Dadurch wird deutlich, wie eng Raum, Politik und das Erleben von Zugehörigkeit miteinander verbunden sind. Sie untersuchen, wie wirtschaftliche Maßnahmen zur sozialen Einbindung oder Ausgrenzung beitragen können, zum Beispiel durch Förderprogramme, Sozialversicherungssysteme oder Steuerpolitik. Sie analysieren, wie regionale Unterschiede zwischen ländlichen Gegenden und städtischen Räumen entstehen und welchen Einfluss das auf das alltägliche Leben hat. Ebenso setzen sie sich damit auseinander, wie politische Entscheidungen das Ziel der Verteilungsgerechtigkeit verfolgen oder bestehende Ungleichheiten verstärken.

Das Basiskonzept Diversität und Disparität hilft den Schüler:innen dabei, Vielfalt nicht nur als kulturelle, sondern auch als räumlich und wirtschaftlich bedingte Realität zu begreifen. Sie lernen, die dahinterstehenden Machtverhältnisse und Interessenskonflikte zu hinterfragen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Auseinandersetzung mit dem Wirtschaftsstandort Österreich. Die Schüler:innen nehmen dabei verschiedene Perspektiven ein, etwa die von Arbeitnehmer:innen, Unternehmen, Nichtregierungsorganisationen oder Minderheiten. Sie erarbeiten, für wen Öster-

reich ein attraktiver Ort ist und für wen nicht. So entsteht eine kritische Auseinandersetzung mit der Lebensqualität als Maßstab für Zugehörigkeit.

Im weiteren Verlauf des Schuljahres richten die Schüler:innen ihren Blick auf demografische Entwicklungen, gesellschaftliche Wandlungsprozesse und ökologische Herausforderungen, die Österreich prägen und die Zugehörigkeit mitbestimmen. Ein zentrales Thema ist die Alterung der Bevölkerung sowie die zunehmende Vielfalt in den Städten. Die Jugendlichen erforschen, wie Inklusion gestaltet wird, etwa durch den Zugang zu Bildung, Integration in den Arbeitsmarkt oder durch die Wohnpolitik, und welche Gruppen strukturell benachteiligt sind. Das Basiskonzept Interessen, Konflikte und Macht liefert ihnen dabei ein Werkzeug, um Verteilungskämpfe um Ressourcen, Anerkennung und Teilhabe sichtbar zu machen.

Auch ökologische Fragen wie Tourismusdruck, Flächenverbrauch oder der Klimawandel werden nicht nur unter Umweltaspekten betrachtet, sondern auch in Bezug auf soziale Gerechtigkeit. Es geht darum, wer von wirtschaftlicher Entwicklung profitiert, wer die Kosten trägt und wer über die Nutzung von Flächen entscheidet. Die Schüler:innen reflektieren kritisch, wie ihr eigenes Leben mit diesen nationalen Herausforderungen zusammenhängt.

Das Themenfeld Unternehmen und Berufsfelder eröffnet den Jugendlichen die Möglichkeit, persönliche und strukturelle Aspekte von Zugehörigkeit miteinander zu verbinden. In der Auseinandersetzung mit Bildungswegen, der Berufswahl und mit Unternehmertum erkennen sie, wie eng Identität, der Lebensverlauf und die Gestaltung von Raum miteinander verknüpft sind. Die Kapitaltheorie von Bourdieu (1977, S. 177-183) unterstützt sie dabei, soziale Ungleichheiten beim Zugang zu Bildung und Berufschancen besser zu verstehen, etwa durch den ungleichen Besitz an kulturellem, sozialem und wirtschaftlichem Kapital, das den Handlungsspielraum der Einzelnen prägt.

Am Ende der siebten Klasse steht eine vertiefte Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Teilhabe, regionaler Entwicklung und sozialer Gerechtigkeit im eigenen Land. Diese Beschäftigung bereitet die Schüler:innen optimal auf die achte Klasse vor, in der sie den Blick wieder auf globale Zusammenhänge richten. Sie befassen sich dann mit Themen wie Globalisierung, städtischen Räumen, der Weltwirtschaft und weltweiten Disparitäten. Das zentrale pädagogische Ziel bleibt dabei bestehen: Die Jugendlichen sollen erkennen, dass Zugehörigkeit weder selbstver-

ständlich ist noch gerecht verteilt wird, und dass sie als mündige Menschen Verantwortung übernehmen können, um Räume so zu gestalten, dass mehr Teilhabe möglich wird.

8. Klasse: Globalisierte Räume – Weltweite Verflechtungen, Identitäten und Konflikte

In der achten Klasse erreichen die Schüler:innen die letzte Stufe einer stufenweisen aufgebauten Auseinandersetzung mit Zugehörigkeit und Raum. Nach der Beschäftigung mit lokaler Identität in der fünften Klasse, den europäischen Strukturen in der sechsten und den nationalen Realitäten in der siebten Klasse steht nun die globale Dimension gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und ökologischer Entwicklungen im Vordergrund (BGBl. II Nr. 219/2016).

Im Zentrum stehen Fragen wie: Wie erleben Menschen weltweit Zugehörigkeit in einer immer stärker vernetzten, aber zugleich ungleich strukturierten Welt? Wie beeinflusst die Globalisierung die räumlichen Bedingungen für Teilhabe? Welche sozialen, wirtschaftlichen und politischen Machtverhältnisse entscheiden darüber, wer wo dazugehört und wer nicht? Die Schüler:innen erkennen dabei, dass Zugehörigkeit in globalisierten Räumen nicht allein durch nationale Grenzen bestimmt wird, sondern auch durch wirtschaftliche Abhängigkeiten, geopolitische Kräfteverhältnisse und kulturelle Erzählungen. Gleichzeitig werden individuelle und kollektive Handlungsspielräume sichtbar, die Grundlage für ein verantwortungsvolles Mitgestalten sind.

Im ersten Semester liegt der Fokus auf der kritischen Reflexion der Globalisierung. Diese wird als ein komplexes Zusammenspiel von Chancen und Risiken, Verflechtung und Ausgrenzung betrachtet. Das Basiskonzept Maßstäblichkeit macht deutlich, dass globale Prozesse wie Handelsströme, Klimawandel oder Migration immer auch lokale Auswirkungen haben und umgekehrt. Die Schüler:innen untersuchen dabei ihren eigenen Standort im Globalisierungsprozess, etwa durch die Analyse der Herkunft und Produktionsbedingungen von Alltagsgütern, durch die Beschäftigung mit der Verteilung von Macht und Wohlstand weltweit oder durch die Reflexion darüber, wie sich globale Umweltveränderungen auf das eigene Lebensumfeld auswirken.

Der Begriff Weltgesellschaft wird nicht als etwas Einheitliches verstanden, sondern als ein heterogenes Feld mit asymmetrischen Zugehörigkeiten. Die Jugendlichen hinterfragen, wer Zugang zu den Vorteilen globaler Vernetzung hat und wer systematisch ausgeschlossen bleibt. Aufbauend auf Römhilds Gedanken, dass Zugehörigkeit das Ergebnis gesellschaftlicher Zuschreibungen

und normativer Grenzziehungen ist, richtet sich der Blick auf globale Mechanismen von Ein- und Ausschluss. Diese werden sichtbar zum Beispiel in Handelsverträgen, Migrationsregimen, internationalen Institutionen oder kulturellen Repräsentationen. Das Basiskonzept Interessen, Konflikte und Macht liefert einen geeigneten Rahmen, um Konflikte um Ressourcen, Migration oder wirtschaftliche Ungleichheit zu analysieren. Fallbeispiele zu Flucht und Asyl, Debatten über globale Lieferketten und Arbeitsbedingungen oder die Analyse geopolitischer Krisen und Machtverschiebungen machen diese Zusammenhänge greifbar.

Im zweiten Semester stehen Städte als zentrale Räume globaler Zugehörigkeit im Fokus. Sie sind Orte, an denen kulturelle Vielfalt, soziale Unterschiede und räumliche Ausgrenzung besonders deutlich sichtbar werden. Fragen wie diese stehen im Vordergrund: Wie erleben Menschen Zugehörigkeit in urbanen Räumen? Wie verändern Gentrifizierung, Migration oder Digitalisierung das Bild von Städten? Welche Vorstellungen und Konzepte gibt es für eine nachhaltige und inklusive Stadt der Zukunft?

Das Basiskonzept Wahrnehmung und Darstellung unterstützt die Schüler:innen dabei, Städte als gesellschaftliche Konstruktionen zu betrachten. Sie setzen sich mit den Bildern auseinander, die über bestimmte Stadtviertel existieren, und fragen sich, welche Gruppen als Teil dieser Räume gesehen werden und welche nicht. Die Analyse richtet sich auf soziale Segregation, räumliche Gerechtigkeit, die Rolle von Metropolen als Knotenpunkte der globalen Ökonomie und die Frage, wie nachhaltige Stadtentwicklung durch partizipative Prozesse gestaltet werden kann.

Abschließend werden die Jugendlichen dazu eingeladen, ihre Vorstellungen von einer gerechteren und nachhaltigeren Welt zu formulieren. Sie begreifen, dass Zugehörigkeit nichts Gegebenes ist, sondern ein Aushandlungsprozess, an dem sie selbst aktiv mitwirken können. Sie erkennen, dass Räume nicht neutral sind, sondern von gesellschaftlichen Kräften geformt werden, und dass sie als Bewohner:innen, Konsument:innen und Mitgestalter:innen Teil dieser Prozesse sind. Damit endet die Oberstufe mit einem integrativen Blick auf Raum und Zugehörigkeit, der die Jugendlichen ermutigt, Verantwortung zu übernehmen und an einer solidarischen, gerechten und zukunftsfähigen Gesellschaft mitzuwirken.

5. Datenerhebung zur Forschungsfrage

5.1. Informationen zum Untersuchungsgebiet

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde der 10. Wiener Bezirk als räumlicher Fokus gewählt, um eine Umfrage unter Jugendlichen in einer spezifischen Nachbarschaft durchzuführen. Diese Nachbarschaft erstreckt sich zwischen den Bereichen Reumannplatz und Kempelengasse. Innerhalb dieses Bereiches befindet sich ein Komplex von Gebäuden, bekannt als die Ankerbrotfabrik-Siedlung, gelegen zwischen der Puchsbaumgasse und der Quellenstraße. Dieser Gebäudekomplex fungiert insbesondere an warmen, sonnigen Tagen als ein beliebter Treffpunkt für zahlreiche Jugendliche aus der Umgebung. Hier verbringen sie ihre Freizeit in der Nachbarschaft, interagieren miteinander und gestalten ihre sozialen Aktivitäten im Außenbereich dieses Komplexes.

5.2. Forschungsmethode (Befragungen)

Die vorliegende Untersuchung beabsichtigt, die gestellten Fragestellungen mithilfe einer Fragebogenerhebung zu klären. Als Zielgruppe für die Befragung wurden gezielt 15- bis 17-jährige Jugendliche ausgewählt, die in derselben spezifischen Nachbarschaft wohnhaft sind, nämlich in den sogenannten Ankerbauten entlang der Quellenstraße. Es ist dem Verfasser dieser Arbeit bereits bekannt, dass diese Jugendlichen dazu neigen, ihre Freizeit in kleinen, eng verbundenen Gruppen zu verbringen, in denen sie untereinander eng befreundet sind. Die Wahl dieser Zielgruppe gründet auf der Tatsache, dass die enge Freundschaft unter den Jugendlichen sowie ihr gemeinsamer Freundeskreis und Wohnort (die Nachbarschaft) zwar vorhanden sind, aber gleichzeitig eine vielfältige Palette an nationalen Hintergründen aufweisen. Diese Gegebenheiten erlauben es, die bereits zuvor ausformulierten Hypothesen zu untersuchen.

Angesichts der bekannten Vertrautheit zwischen den Jugendlichen untereinander sowie zwischen den Jugendlichen und dem Verfasser wird davon ausgegangen, dass die Fragen des Fragebogens in ehrlicher und offener Weise beantwortet werden. Die Befragung wird an den gewohnten Orten durchgeführt, sei es im Freien, bei den Jugendlichen zu Hause oder in einem einschlägigen Nachbarschaftszentrum.

Die geplante Umfrage strebt die Durchführung von mindestens 30 schriftlichen Befragungen an. Hierbei werden ausschließlich geschlossene Fragen verwendet, welche in erster Linie unterschiedliche situative Gegebenheiten beschreiben. Die Befragten werden bei einigen Fragen dazu

aufgefordert, aus den vorgegebenen Reaktionsmöglichkeiten diejenige auszuwählen, die sie für angemessen halten.

Die Datenauswertung erfolgt mithilfe von Excel unter Anwendung statistischer Verfahren. Die resultierenden Zusammenhänge, die mittels statistischer Methoden geprüft werden, sollen mittels Tabellen und Grafiken aufbereitet und dargestellt werden. Die Fragen des Fragebogens werden sich auf folgende Bereiche erstrecken: 1) Räumliche Zugehörigkeitsgefühle; 2) Interaktionen mit Personen, bei denen geringe oder keine gemeinsamen räumlichen Zugehörigkeitsgefühle vorhanden sind; 3) Bewusstsein für lokale und globale Problemstellungen.

Es wird angestrebt, dass die Befragten im Rahmen dieser Erhebung gemeinsam mit ihren Freunden aus der Nachbarschaft als Gruppe an der Befragung teilnehmen, um etwaige Einflüsse des Freundeskreises bei der späteren Auswertung angemessen berücksichtigen zu können.

6. Auswertung und Interpretation der Daten

6.1. Die Rolle der räumlichen Zugehörigkeit bei den Jugendlichen

Räumliche Zugehörigkeitsgefühle

Alle Individuen sind von Natur aus Teil verschiedener räumlicher Ebenen, darunter Nachbarschaften, Städte, Nationen und der gesamte Planet. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass das individuelle Zugehörigkeitsgefühl zu diesen Ebenen nicht zwangsläufig gleich stark ausgeprägt ist. In diesem Zusammenhang wurde im Rahmen der Umfrage versucht, die individuellen Zugehörigkeitsgefühle anhand folgender Fragestellung zu erfassen: "Bitte gib an, an welchem Ort du dich zugehörig fühlst und dich am wohlsten fühlst."

Die Resultate der Umfrage zeigen deutlich, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten angibt, sich in ihrer eigenen Nachbarschaft am wohlsten und zugehörig zu fühlen (Abbildung 1). Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass eine Nachbarschaftszugehörigkeit bei den Befragten vorhanden ist.

Abbildung 1: Räumliche Zugehörigkeit der Befragten – N=30

Das ausgeprägte Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Nachbarschaft schließt keineswegs aus, dass die Befragten auch räumliche Zugehörigkeitsgefühle zu ihrer Stadt, Nation oder der Welt im Allgemeinen haben. Die ermittelten Daten verdeutlichen, dass für 80 Prozent der befragten Personen ihre Nachbarschaft zumindest wichtig ist. Etwa die Hälfte der Befragten stuft sie sogar als sehr wichtig ein (Tabelle 1).

Tabelle 1: Wichtigkeit der Nachbarschaft für die Befragten – N=30

Meine Nachbarschaft ist mir wichtig.	Befragten	Befragten [%]
Trifft völlig zu	14	47%
Trifft eher zu	20	33%
Trifft eher nicht zu	4	13%
Trifft nicht zu	2	7%
Gesamt	30	100%

Genauso viele geben ebenfalls an, dass ihnen ihre Stadt zumindest wichtig ist. Dennoch geben nur noch 27 Prozent an, dass sie ihnen sehr wichtig ist (Tabelle 2).

Tabelle 2: Wichtigkeit der Stadt für die Befragten – N=30

Meine Stadt ist mir wichtig.	Befragten	Befragten [%]
Trifft völlig zu	8	27%
Trifft eher zu	16	53%
Trifft eher nicht zu	4	13%
Trifft nicht zu	2	7%
Gesamt	30	100%

Die hohe Anzahl der Befragten, die angeben, dass ihr Land für sie wichtig ist, beträgt 84 Prozent. Insgesamt 57 Prozent davon geben sogar an, dass ihnen ihr Land sehr wichtig ist. Hieraus lässt sich ein deutliches Zugehörigkeitsgefühl zu ihrer Nation ableiten. Gleichwohl bleibt die Frage offen, ob bei den Befragten mit Migrationshintergrund mit "ihrem Land" Österreich, dem Land, in dem sie aktuell leben, oder ihr Herkunftsland gemeint ist (Tabelle 3).

Tabelle 3: Wichtigkeit des (Herkunfts-)Landes für die Befragten – N=30

Mein (Herkunfts-)Land ist mir wichtig.	Befragten	Befragten [%]
Trifft völlig zu	17	57%
Trifft eher zu	8	27%
Trifft eher nicht zu	1	3%
Trifft nicht zu	4	13%
Gesamt	30	100%

Nur noch 67 Prozent geben an, dass ihnen ihr Planet (Planet Erde) wichtig sei. Für nur 37 Prozent ist es sehr wichtig (Tabelle 4).

Tabelle 4: Wichtigkeit des Planeten für die Befragten – N=30

Mein Planet (Planet Erde) ist mir wichtig.	Befragten	Befragten [%]
Trifft völlig zu	11	37%
Trifft eher zu	9	30%
Trifft eher nicht zu	7	23%
Trifft nicht zu	3	10%
Gesamt	30	100%

Einfluss der Zugehörigkeitsgefühle auf Entscheidungen

Einige der Fragen in der Umfrage zielen darauf ab, Zusammenhänge zwischen den räumlichen Zugehörigkeitsgefühlen der Jugendlichen und ihren Lebensentscheidungen festzustellen.

Mehr als 90 Prozent der Befragten, die ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zu ihrer Nachbarschaft empfinden, äußern den Wunsch, neue Menschen vor allem aus ihrer Nachbarschaft kennenzulernen. Bei der Hälfte von ihnen ist zudem von Bedeutung, dass diese Menschen die gleiche Nationalität teilen. In ähnlicher Weise geben über 70 Prozent derjenigen, die eine ausgeprägte Zugehörigkeit zu ihrer Nation oder zur Welt im Allgemeinen verspüren, an, dass die Nationalität bei der Bildung von Beziehungen wichtiger ist als die Zugehörigkeit zur Nachbarschaft (Tabelle 5).

Tabelle 5: Entscheidung neue Menschen kennenzulernen – N=30

	Nachbar-schaft-Zugehörigkeit	Stadt-Zugehörigkeit	Nation-Zugehörigkeit	Welt-Zugehörigkeit
Aus derselben Nachbar-schaft	44%	67%	14%	0%
Aus derselben Nachbar-schaft und Nation	50%	0%	14%	25%
Aus derselben Nation	6%	33%	71%	75%
Gesamt	100%	100%	100%	100%

Von den Befragten mit einem ausgeprägten Zugehörigkeitsgefühl zur Nachbarschaft geben 63 Prozent an, dass sie eher dazu bereit wären, Geld an Personen aus ihrer Nachbarschaft zu spenden. Im Vergleich dazu würden 43 Prozent der Befragten mit einer starken Zugehörigkeit zu ihrer Nation das Geld eher Landsleuten schenken (Tabelle 6).

Tabelle 6: Schenkung vom Geld – N=30

	Nachbarschaft-Zugehörigkeit	Stadt-Zugehörigkeit	Nation-Zugehörigkeit	Welt-Zugehörigkeit
Aus der Welt	6%	33%	29%	100%
Aus derselben Nation	6%	33%	43%	0%
Aus derselben Stadt	25%	33%	14%	0%
Aus derselben Nachbar-schaft	63%	0%	14%	0%
	100%	100%	100%	100%

Die überwiegende Mehrheit der Befragten mit einer ausgeprägten Zugehörigkeit zu einer Nation würde eher eine Partnerin oder einen Partner aus derselben Nation heiraten wollen. Hingegen würden diejenigen mit einem starken Zugehörigkeitsgefühl zur Nachbarschaft eher eine Person heiraten wollen, die zumindest in derselben Stadt wohnt (Tabelle 7).

Tabelle 7: Heiratsentscheidung – N=30

	Nachbarschaft-Zugehörigkeit	Stadt-Zugehörigkeit	Nation-Zugehörigkeit	Welt-Zugehörigkeit
Aus der Welt	25%	67%	14%	75%
Aus derselben Nation	0%	0%	71%	25%
Aus derselben Stadt	69%	33%	14%	0%
Aus derselben Nach-barschaft	6%	0%	0%	0%
	100%	100%	100%	100%

Einfluss der Zugehörigkeitsgefühle auf Empathie

Einige der Umfragefragen sind darauf ausgerichtet, zu ermitteln, wie sich die Zugehörigkeitsgefühle auf die Empathie für "andere" auswirken.

Bei einem Konflikt zwischen zwei Gruppen würden 71 Prozent der Befragten mit einer starken Zugehörigkeit zu einer Nation eher Partei für die Gruppe mit derselben Nationalität ergreifen (Tabelle 8).

Tabelle 8: Einfluss auf Entscheidungen bei Konflikten – N=30

	Nachbarschaft-Zugehörigkeit	Stadt-Zugehörigkeit	Nation-Zugehörigkeit	Welt-Zugehörigkeit
Streit verurteilen	75%	100%	29%	100%
Partei ergreifen	25%	0%	71%	0%
	100%	100%	100%	100%

Eine bedeutende Mehrheit der Befragten stimmt der Aussage zu, dass es bedauerliche Probleme in der Welt gibt (Tabelle 9). Darüber hinaus sind alle befragten Jugendlichen in der Lage, einige dieser Probleme zu benennen.

Tabelle 9: Probleme in der Welt – N=30

	Nachbarschaft-Zugehörigkeit	Stadt-Zugehörigkeit	Nation-Zugehörigkeit	Welt-Zugehörigkeit
Stimmen nicht zu	0%	0%	14%	0%
Stimmen eher nicht zu	25%	0%	14%	0%
Stimmen eher zu	31%	33%	43%	0%
Stimmen zu	44%	67%	29%	100%
	100%	100%	100%	100%

Bei den Befragten mit einer ausgeprägten Zugehörigkeit zu einer Nation stimmen 57 Prozent eher der Aussage zu, dass sie den Problemen in der Welt gleichgültig gegenüberstehen, solange es ihnen selbst gut geht. In den anderen Gruppen hingegen stimmen die Befragten eher oder gar nicht zu (Tabelle 10).

Tabelle 10: Gleichgültigkeit zu den Problemen in der Welt – N=30

	Nachbar-schaft-Zugehörig-keit	Stadt-Zugehörigkeit	Nation-Zugehörigkeit	Welt-Zugehörigkeit
Stimmt nicht zu	31%	100%	29%	100%
Stimmen eher nicht zu	19%	0%	14%	0%
Stimmen eher zu	38%	0%	57%	0%
Stimmen zu	13%	0%	0%	0%
	100%	100%	100%	100%

6.2. Mögliche Einflussfaktoren

Nach der Auswertung der Auswirkungen der räumlichen Zugehörigkeitsgefühle auf Entscheidungen und Empathie gegenüber anderen, richten wir nun unseren Blick auf die Faktoren, die diese Zugehörigkeitsgefühle beeinflussen könnten. Dabei lassen sich einige Faktoren identifizieren, die (eher) unveränderlich und vorgegeben sind, wie zum Beispiel das Alter, Geschlecht, Geburtsland und bis zu einem gewissen Grad die Religionszugehörigkeit. Andere Faktoren hingegen sind (eher) veränderbar, wie die Schulbildung, wirtschaftliche Situation und das soziale Umfeld. Bei einigen dieser Faktoren spielen auch die Freunde und die Eltern eine bedeutsame Rolle.

Alter und Gelschlecht

In sämtlichen Altersgruppen zeigt sich ein ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Nachbarschaft als am stärksten ausgeprägt. Dennoch lässt sich feststellen, dass dieses Gefühl bei den 17-Jährigen im Vergleich zu den 15-Jährigen deutlich abnimmt. Gleichzeitig zeichnet sich eine erhöhte Zugehörigkeit zur Nation und zur Welt ab (Abbildung 2). Es ist jedoch anzumerken, dass das Altersspektrum der Befragten sehr eng beieinander liegt.

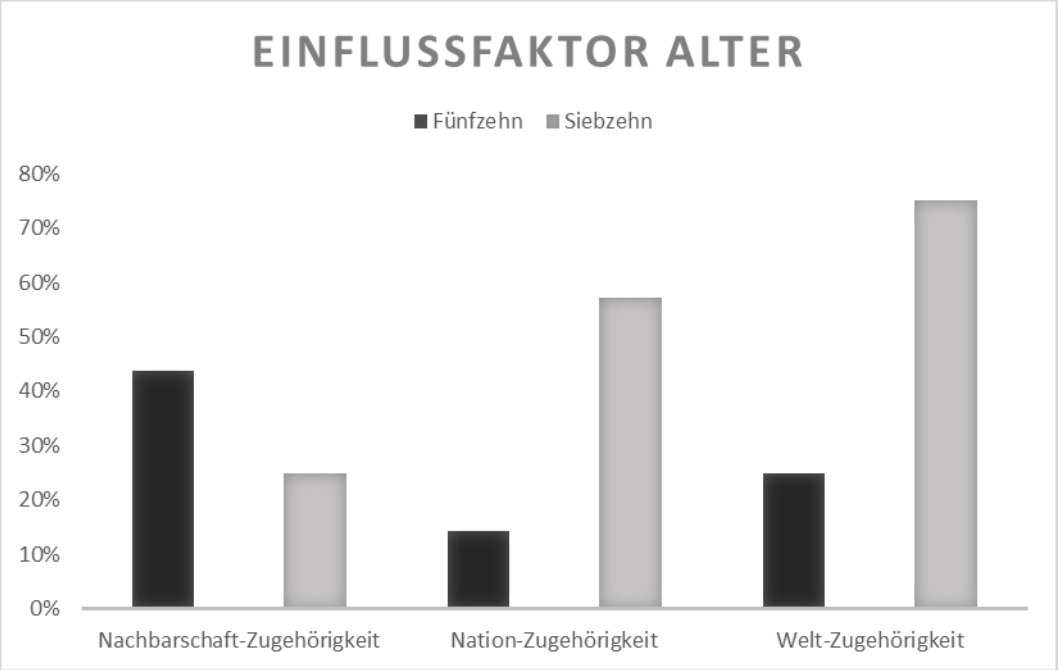


Abbildung 2: Einflussfaktor Alter – N=30

Die vorliegenden Daten zeigen deutlich, dass insbesondere männliche Befragte ein ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Nachbarschaft aufweisen. Im Gegensatz dazu ist bei den weiblichen Befragten eine ausgewogenere Verteilung ihrer Zugehörigkeitsgefühle zu erkennen (Abbildung 3).

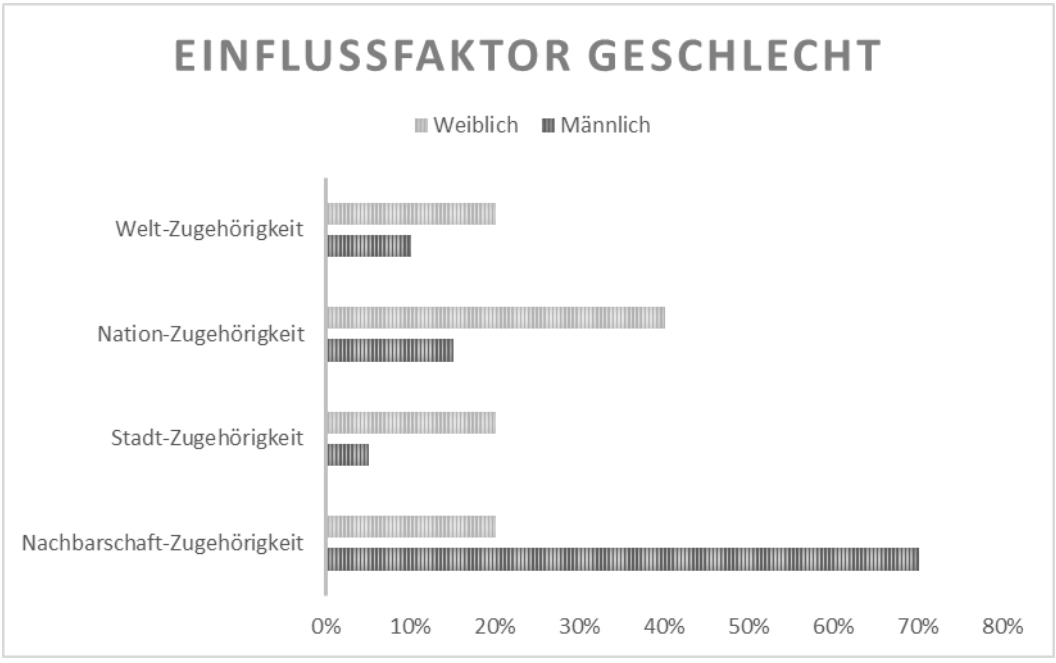


Abbildung 3: Einflussfaktor Geschlecht – N=30

Geburtsland

Die Länder Italien und Österreich wurden als Länder in Mitteleuropa definiert. Die Türkei, der Iran, Afghanistan, Syrien, der Irak, Ägypten, Pakistan und Libanon als Länder aus Nahen Osten. Serbien und Nord-Mazedonien als Länder in der Balkan-Region.

Die Analyse der geografischen Herkunft der Befragten zeigt aufschlussreiche Muster. Etwa die Hälfte derjenigen, die ursprünglich aus Ländern im Nahen Osten stammen und vor ihrer Einwanderung nach Österreich dort geboren wurden, weisen ein ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl zur österreichischen Nation auf. Im Gegensatz dazu empfindet die Mehrheit der Befragten, die in Mitteleuropa geboren sind, eine starke Verbundenheit mit ihrer Nachbarschaft, die ebenfalls in Mitteleuropa liegt (Abbildung 4).

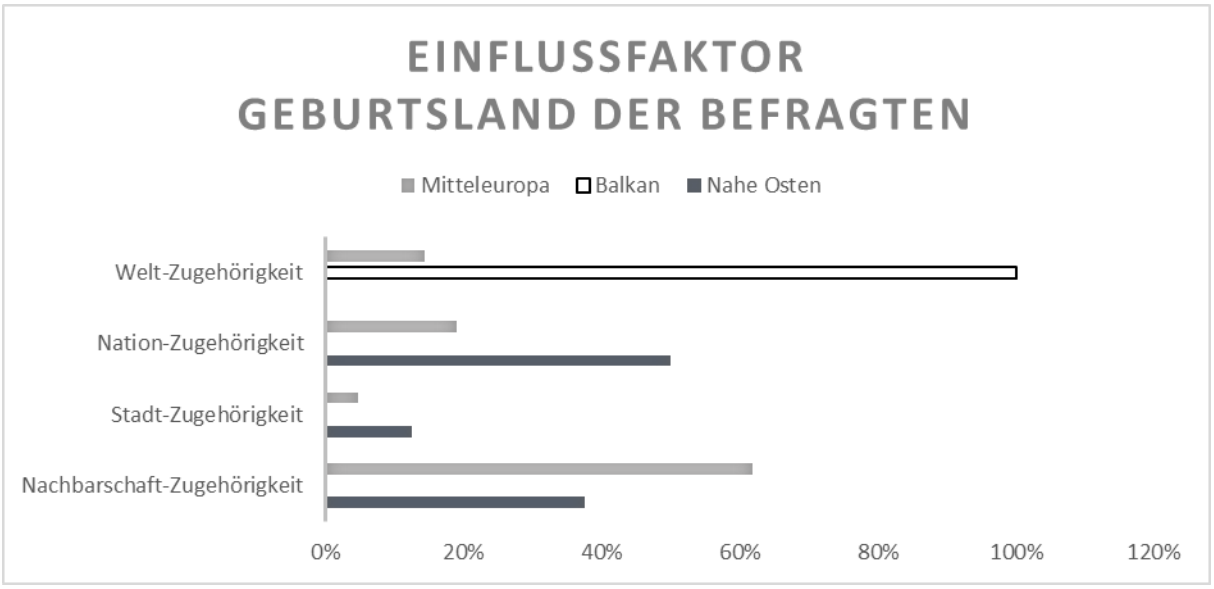


Abbildung 4: Einflussfaktor Geburtsland der Befragten – N=30

Interessanterweise scheint der Geburtsort der Eltern bei den Befragten eine weniger bedeutsame Rolle für ihre Zugehörigkeitsgefühle zu spielen. Sowohl bei denjenigen, deren Eltern im Nahen Osten geboren wurden, als auch bei jenen, deren Eltern in Mitteleuropa geboren wurden, zeigt sich, dass das Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Nachbarschaft besonders ausgeprägt ist (Abbildung 5).

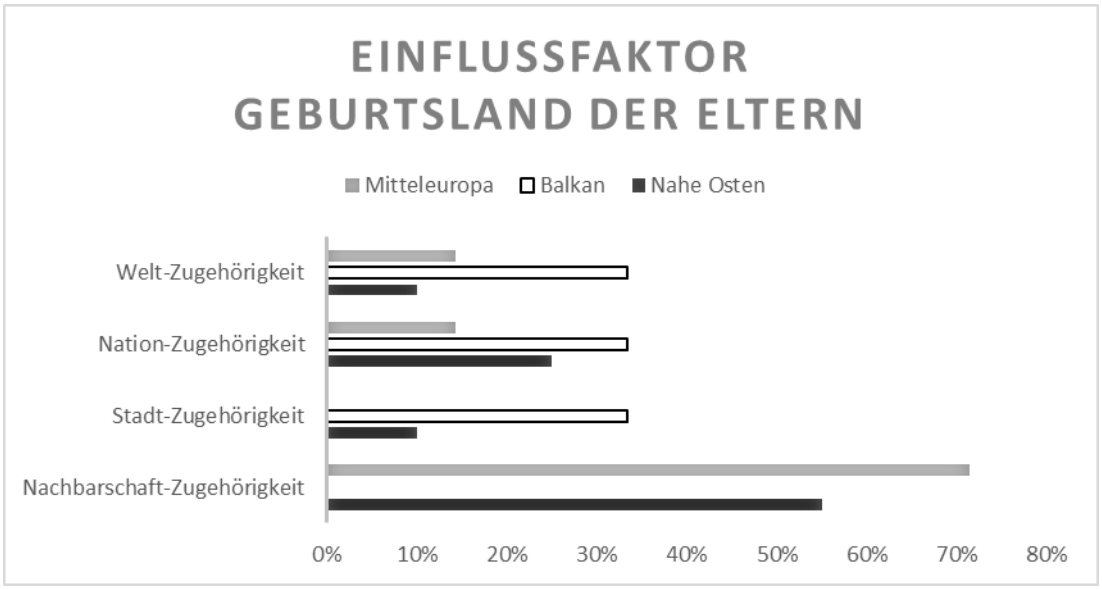


Abbildung 5: Einflussfaktor Geburtsland der Eltern – N=30

Religionszugehörigkeit

Die Befragten wurden hinsichtlich ihrer eigenen Religiosität befragt. Etwa die Hälfte von ihnen gibt an, sich selbst als mäßig oder sehr gläubig zu sehen, während die andere Hälfte angibt, wenig bis gar nicht gläubig zu sein. Interessanterweise zeigt sich, dass bei der erstgenannten Gruppe das Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Nachbarschaft besonders stark ausgeprägt ist. Bei der zweiten Gruppe hingegen ist die Zugehörigkeit zur Welt und zur eigenen Nation stärker ausgeprägt (Abbildung 6).

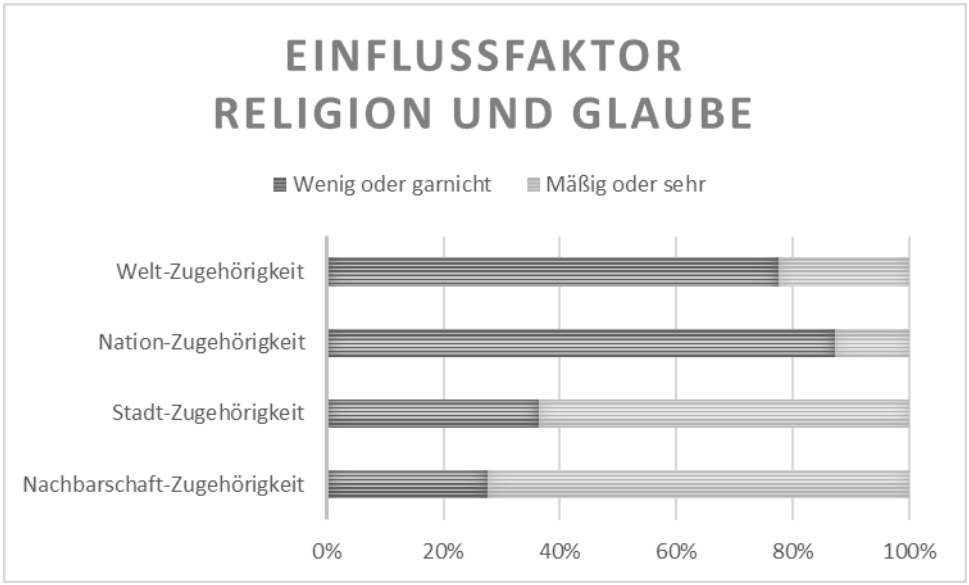
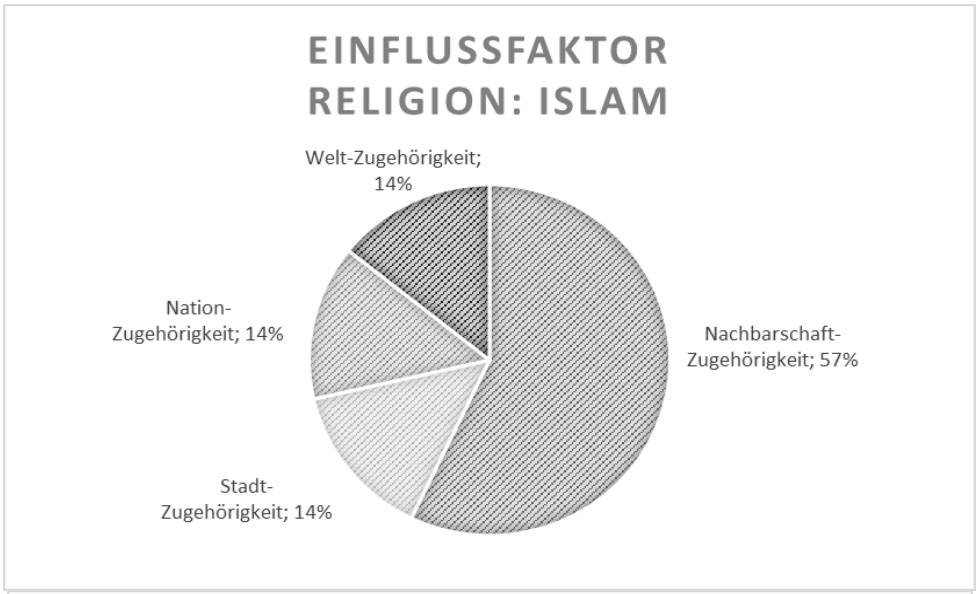
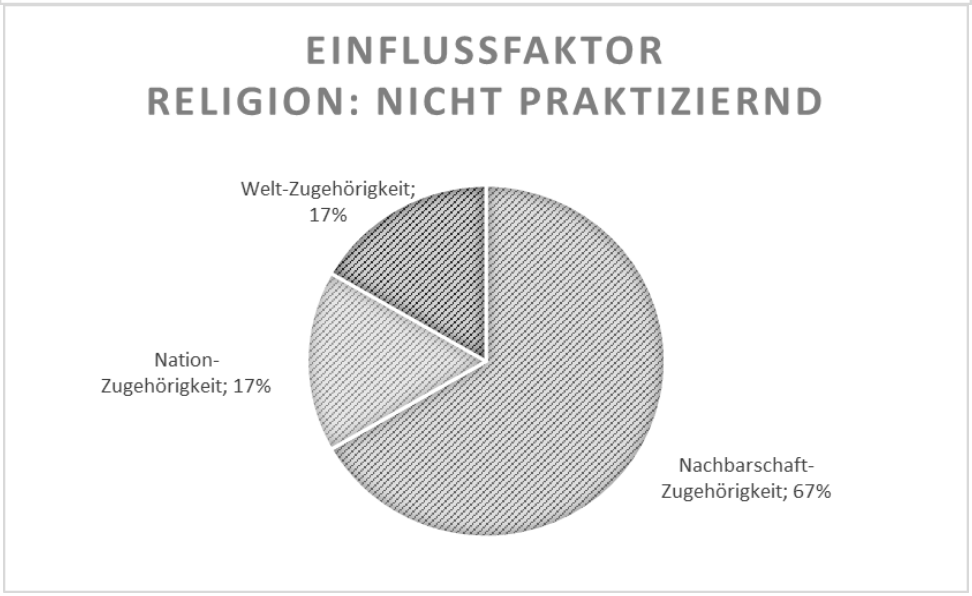


Abbildung 6: Einflussfaktor Religion und Glaube – N=30

Die Befragten wurden auch danach gefragt, ob sie einer bestimmten Religion angehören bzw. praktizieren. Dabei zeigt sich, dass diejenigen, die angaben, keine bestimmte Religion zu praktizieren oder sich als praktizierende Muslime zu sehen, ein deutlich stärkeres Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Nachbarschaft haben. Bei den praktizierenden Christen hingegen ist dieses Zugehörigkeitsgefühl weniger ausgeprägt.

Ein ähnlicher Zusammenhang zeigt sich bei der Religionszugehörigkeit der Freunde. Befragte, die muslimische Freunde oder Freunde ohne Religionsbekenntnis haben, weisen ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zur Nachbarschaft auf. Im Gegensatz dazu haben Befragte mit christlichen Freunden ein geringeres Zugehörigkeitsgefühl zur Nachbarschaft, während ihr Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Nation stärker ausgeprägt ist (Abbildung 7).





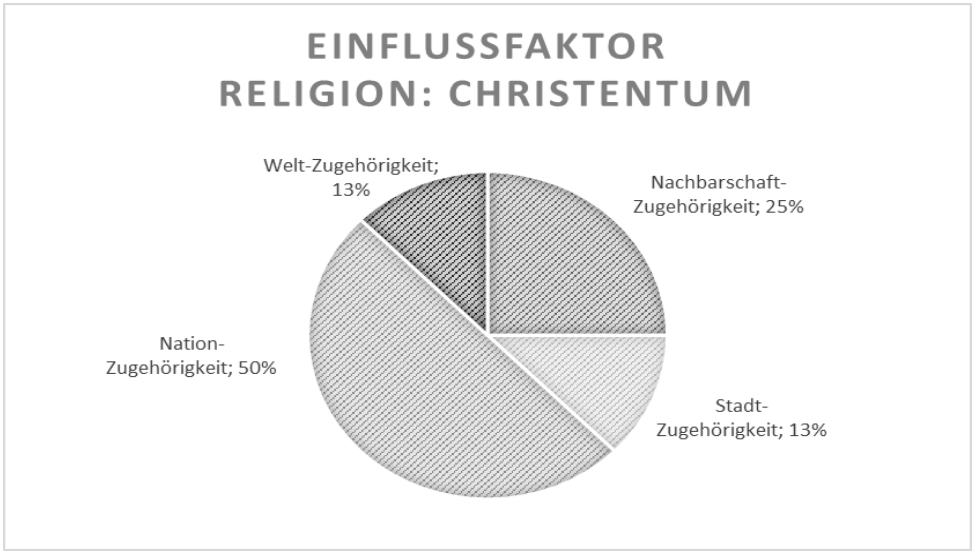


Abbildung 7: Einflussfaktor Religion – N=30

Schuldbildung

Eine bemerkenswerte Erkenntnis aus den vorliegenden Daten ist die deutlich ausgeprägte Zugehörigkeit der Befragten mit einem Bildungshintergrund auf Neue Mittelschule oder Pflichtschule zu ihrer eigenen Nachbarschaft im Vergleich zu den Befragten mit höherer Schulbildung, wie Allgemeinbildender Höherer Schule (AHS) oder Höheren Technischen Lehranstalten (HTL). Letztere Gruppe zeigt hingegen tendenziell stärkere Zugehörigkeitsgefühle zur eigenen Nation und zur Welt (Abbildung 8).

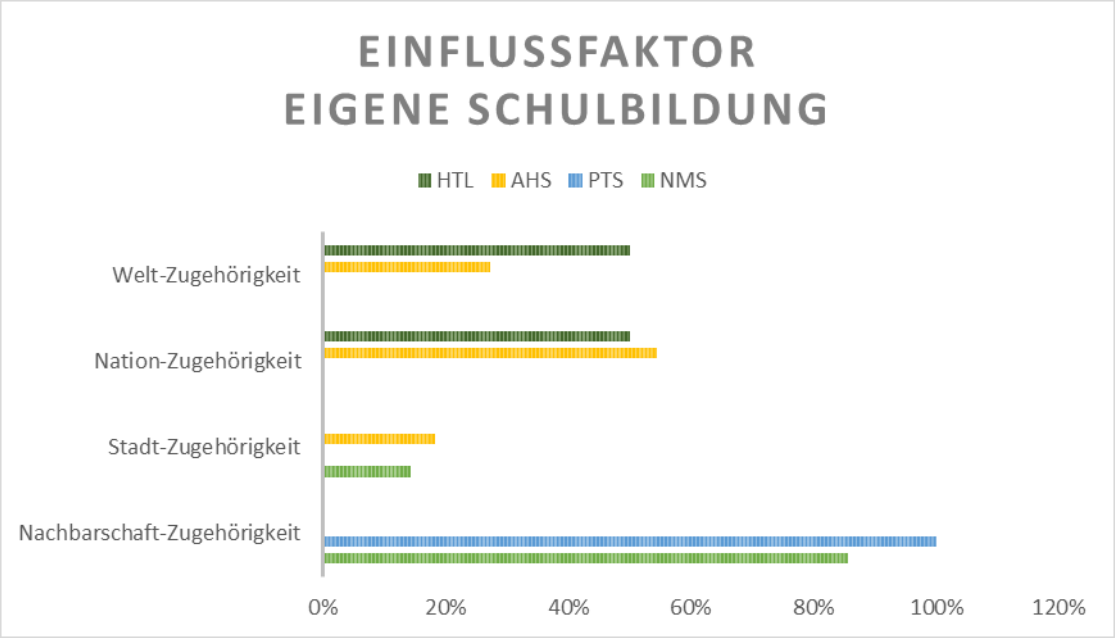


Abbildung 8: Einflussfaktor Eigene Schuldbildung – N=30

Es ist auffällig, dass die Schulbildung der Eltern ebenfalls als bedeutsamer Faktor erscheint. Bei den Befragten, deren Eltern einen Universitätsabschluss aufweisen, ist ein signifikant starkes Zugehörigkeitsgefühl zur Welt erkennbar, welches sich in etwa 75 Prozent der Befragten äußert. Hingegen spüren 73 Prozent der Befragten, deren Eltern eine Matura oder einen Lehrabschluss besitzen, eine ausgeprägte Verbundenheit zur eigenen Nachbarschaft. Diejenigen mit Eltern, deren Bildungsabschluss geringer ausfällt, empfinden mit 55 Prozent eine ausgeprägte Bindung zur eigenen Nation (Abbildung 9).

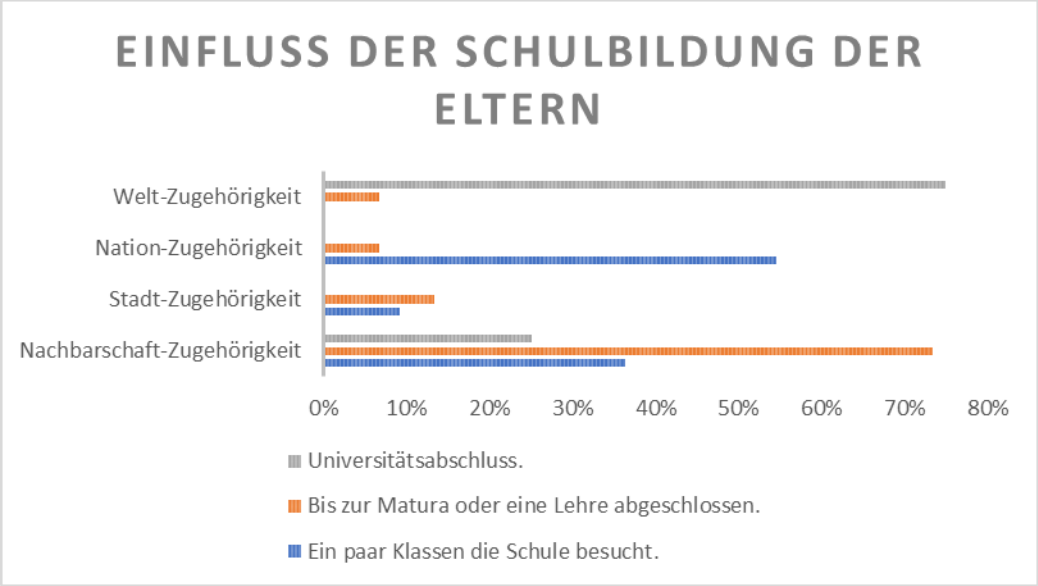


Abbildung 9: Einflussfaktor Schulbildung der Eltern – N=30

Wohnort der Freunde

Es zeigt sich eine bemerkenswerte Verbindung zwischen der Zugehörigkeit der engsten Freunde und den eigenen Zugehörigkeitsgefühlen. Von den Befragten, deren engste Freunde aus der gleichen Nachbarschaft stammen, verspüren rund 80 Prozent ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Nachbarschaft. Andererseits steigt der Prozentsatz derjenigen, die ein tiefes Zugehörigkeitsgefühl zur Nation oder zur Welt empfinden, wenn die engsten Freunde außerhalb der eigenen Nachbarschaft leben (Abbildung 10).

Abbildung 10: Einflussfaktor Wohnort der Freunde – N=30

Es bleibt unklar, ob die Jugendlichen ihre Freunde aus der Nachbarschaft auswählen, weil sie sich bereits zugehörig fühlen oder ob sie sich der Nachbarschaft zugehörig fühlen, weil ihre Freunde dort leben. Es ist wahrscheinlich, dass diese Faktoren sich gegenseitig beeinflussen und eine komplexe Wechselwirkung zwischen den sozialen Bindungen und den Zugehörigkeitsgefühlen der Jugendlichen in der Nachbarschaft besteht.

Finanzielle Lage

Die überwiegende Mehrheit der Befragten gibt an, dass sie weder aus materiell sehr wohlhabenden noch aus armen Familien stammen. Daher scheint die finanzielle Lage bei der Auswertung dieser Daten keine bedeutende Rolle für die Analyse der räumlichen Zugehörigkeitsgefühle zu spielen.

6.3. Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Umfrage zur räumlichen Zugehörigkeit von Jugendlichen zeigen ein komplexes Zusammenspiel persönlicher Erfahrungen, sozialer Positionen und kollektiver Bindungen. Besonders auffällig ist das starke Gefühl der Zugehörigkeit zur eigenen Nachbarschaft, das in vielen Antworten deutlich wird. Dieses Ergebnis lässt sich gut im Licht von Norbert Elias und John L. Scotsons klassischer Untersuchung The Established and the Outsiders (1993, S. 7-15) verstehen. Sie haben gezeigt, wie lokale Gemeinschaften Zugehörigkeit durch alltägliche Begegnungen, gemeinsame Werte und symbolische Grenzen herstellen. Zugehörigkeit zur Nachbarschaft ist dabei weit mehr als ein geografisches Faktum. Sie ist eine soziale Konstruktion, die Sicherheit, Vertrautheit und ein Gefühl der Verankerung im unmittelbaren Umfeld gibt.

Diese starke lokale Bindung findet sich auch bei Regina Römhild (2007, S.160-166), die betont, dass Zugehörigkeit in einer Einwanderungsgesellschaft nicht als etwas Festes zu verstehen ist. Vielmehr ist sie eine Praxis, die sich je nach Situation neu ergibt. Für viele Jugendliche, vor allem solche mit Migrationshintergrund, wird die Nachbarschaft so zu einem wichtigen Ort, an dem Zugehörigkeit immer wieder neu verhandelt wird. Sie ist nicht nur Wohnort, sondern ein sozialer Raum, in dem man Anerkennung erfahren oder auch Ausgrenzung erleben kann. Römhild hebt hervor, dass Zugehörigkeit immer auch Erwartungen und Pflichten mit sich bringt. Wer dazugehören möchte, muss sich oft, bewusst oder unbewusst, an bestimmte kulturelle und soziale Regeln halten. In der Umfrage wird das deutlich, wenn Jugendliche angeben, dass sie

eher Menschen mit derselben Nationalität oder aus der eigenen Nachbarschaft kennenlernen oder unterstützen wollen. Zugehörigkeit zeigt sich hier als soziales Band, das Nähe, Empathie und Solidarität stiftet, aber auch Abgrenzung schafft.

Henri Tajfels Theorie der sozialen Identität (1979, S. 33–34) bietet eine tiefere psychologische Erklärung. Menschen ordnen sich selbst und andere in Gruppen ein. Die Zugehörigkeit zur eigenen Gruppe, zum Beispiel zur Nachbarschaft oder Nation, wird ein Teil der eigenen Identität. Dass Jugendliche in der Umfrage vor allem bereit sind, Menschen aus ihrer Nachbarschaft zu unterstützen, zeigt diesen sogenannten ingroup bias. Es ist die Tendenz, der eigenen Gruppe mehr Vertrauen und Zuneigung entgegenzubringen als Fremden. Gleichzeitig lässt sich erkennen, dass dieses starke Nachbarschaftsgefühl mit zunehmendem Alter etwas nachlässt, während das Gefühl, zur Nation oder zur Welt zu gehören, wächst. Diese Veränderung hängt sicher damit zusammen, dass Jugendliche mobiler werden, mehr reflektieren und ein größeres politisches Bewusstsein entwickeln (ebd., S. 40-42).

Pierre Bourdieu hat mit seinem Konzept des sozialen Raums (1977, S. 164-168) eine soziologische Sicht auf diese Entwicklung eröffnet. Nach seiner Theorie ist Zugehörigkeit nicht nur ein Gefühl, sondern fest in soziale Praktiken, Ressourcen und gesellschaftliche Positionen eingebettet. Die Umfrage zeigt, dass Jugendliche mit höherer Schulbildung oder akademisch gebildeten Eltern sich eher zur Nation oder zur Welt zugehörig fühlen. Das passt zu Bourdieus Annahme, dass Bildung kulturelles Kapital vermittelt, das den Zugang zu abstrakteren und weiter gefassten Zugehörigkeiten erleichtert (ebd., S. 178-183). Wer an globalen Diskursen teilnimmt, hat auch die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten, sich als Teil einer nationalen oder sogar weltweiten Gemeinschaft zu sehen. Umgekehrt fühlen sich Jugendliche mit weniger Bildung oft stärker mit ihrer unmittelbaren Umgebung verbunden, weil diese konkreter und direkt erfahrbar ist.

Götz Nordbruch (2014, S. 10-13) betont, dass Identität und Zugehörigkeit keine festen Kategorien sind. Sie entstehen durch Aushandlungen im Alltag einer vielfältigen Gesellschaft. Die Umfrage macht das sichtbar. Jugendliche mit unterschiedlichen religiösen Hintergründen oder Freundeskreisen äußern ganz unterschiedliche Zugehörigkeitsgefühle. Zugehörigkeit ist nicht einfach da. Sie ist abhängig vom Kontext und den Beziehungen. Sie kann sich ergänzen, überlagern oder auch widersprechen. So fühlen sich Jugendliche mit muslimischem Hintergrund oft stark mit ihrer Nachbarschaft verbunden, aber weniger mit der Nation. Das weist auf Erfahrun-

gen hin, in denen nationale Zugehörigkeit nicht selbstverständlich ist, sondern an Bedingungen geknüpft bleibt.

Das ökologische Modell von Urie Bronfenbrenner (1979, S. 5-8; 22-27) liefert eine weitere wichtige Perspektive. Es beschreibt, wie Zugehörigkeit durch das Zusammenwirken verschiedener sozialer Ebenen geprägt wird. Familie, Nachbarschaft, Freundeskreis, Gesellschaft und Institutionen beeinflussen einander. Besonders enge Freundschaften in der eigenen Nachbarschaft verstärken das Zugehörigkeitsgefühl zu diesem Raum. Die Nähe zu Freundinnen und Freunden wirkt wie ein Verstärker, der den lokalen Raum emotional auflädt und Identität stiftet.

Die Sinus-Jugendstudien, etwa die von 2020, zeigen Ähnliches. Jugendliche bewegen sich in verschiedenen Räumen und kulturellen Kontexten. Dabei prägen lokale Erfahrungen ihre Identität oft stärker als abstrakte nationale oder globale Zugehörigkeiten. Gleichzeitig gibt es den Wunsch, Teil größerer Gemeinschaften zu sein, etwa durch soziale Medien, globale Themen oder Zugehörigkeiten, die nicht an einen Ort gebunden sind.

Mecheril (2003, S. 15-21) spricht von natioethnokultureller Mehrfachzugehörigkeit und zeigt, dass Jugendliche mit Migrationsgeschichte sich oft zwischen verschiedenen Welten bewegen. Sie entwickeln Identitäten, die sich nicht klar in nationale oder kulturelle Schubladen stecken lassen. Die Unsicherheit in der Umfrage, ob mit dem Begriff Land das Herkunftsland oder das Land, in dem man lebt, gemeint ist, spiegelt diesen inneren Aushandlungsprozess. Jugendliche fühlen sich auf verschiedene Arten zugehörig und wechseln ihre Bezugspunkte je nach Situation.

Die Umfrage macht auch deutlich, wie wichtig das soziale Umfeld ist. Wer Freundinnen und Freunde in der eigenen Nachbarschaft hat, fühlt sich dort meist stärker zugehörig. Wer seinen Freundeskreis außerhalb hat, fühlt sich oft eher mit der Nation oder der Welt verbunden. Auch die Familie prägt die Zugehörigkeit stark. Jugendliche mit gebildeten und gut vernetzten Eltern empfinden ihre Zugehörigkeit eher über die Nachbarschaft hinaus. Hier bestätigt sich Bourdieus Gedanke (1977, S. 171-176), dass das kulturelle Kapital der Eltern den Blick der Kinder prägt.

Joyce L. Epstein (2011, S. 46-47) betont, dass Zugehörigkeit im Zusammenspiel von Familie, Schule und sozialem Umfeld entsteht. Eltern, die aktiv am schulischen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen, schaffen Räume, in denen Kinder sich als wertvoller Teil einer Gemeinschaft

erleben. Linda Desimone (1999, S. 164-169) zeigt, dass elterliches Engagement unabhängig von Herkunft und Einkommen den schulischen und sozialen Erfolg fördert. Auch die Umfrage unterstreicht das. Jugendliche, deren Eltern gebildet und vernetzt sind, fühlen sich eher auch größeren Gemeinschaften zugehörig. Sie wachsen in einem Umfeld auf, das ihnen vielfältige Identifikationsmöglichkeiten eröffnet.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Räumliche Zugehörigkeit bei Jugendlichen ist nicht einfach eine Frage persönlicher Vorlieben oder des Wohnorts. Sie entsteht aus einem komplexen Zusammenspiel von sozialen Beziehungen, familiären Ressourcen, Bildung und dem, was Jugendliche im Alltag erleben. Eltern und Freundeskreise prägen dabei entscheidend, wie und wo sich Jugendliche zugehörig fühlen, im Nahraum ebenso wie in größeren gesellschaftlichen Zusammenhängen.

7. Didaktische Berücksichtigung der Ergebnisse

Die vorliegende Auswertung einer Umfrage zu räumlichen Zugehörigkeitsgefühlen bei Jugendlichen bietet aufschlussreiche Einblicke in deren emotionale, soziale und kulturelle Verortung in unterschiedlichen Maßstabsebenen, von der unmittelbaren Nachbarschaft bis hin zur globalen Ebene. Um diese Erkenntnisse für die schulische Praxis fruchtbar zu machen, wird im Folgenden ein gedankliches Szenario entworfen. Als hypothetische Annahme dient die Vorstellung, dass alle befragten Jugendlichen gemeinsam eine Schulklasse bilden würden.

Diese fiktive Klasse wird über mehrere Jahre hinweg, von der ersten bis zur vierten Klasse einer Mittelschule und danach weiter in einem Gymnasium (Oberstufe), im Fach Geographie und wirtschaftliche Bildung unterrichtet. Ausgehend von den empirisch ermittelten Zugehörigkeitsgefühlen, ihren Unterschieden nach Geschlecht, Religiosität, Schulbildung der Eltern und sozialem Umfeld, wird exemplarisch aufgezeigt, wie ein Unterricht gestaltet werden könnte, der auf die realen Bindungen, Erfahrungen und Identitätsprozesse dieser Jugendlichen eingeht. Die Sekundarstufe I kommt zwar in der Umfrage nicht vor, ist aber in den Überlegungen wichtig, da der Unterricht in Sekundarstufe I das Verständnis der Jugendlichen mitbestimmt hat.

Ziel ist es, konkrete didaktische Überlegungen und Unterrichtsvorschläge zu entwickeln, die nicht nur curricular fundiert sind, sondern auch den psychosozialen Raum der Schüler:innen ernst nehmen, ihre Zugehörigkeiten, Differenzierungen und sozialen Beziehungen. Die Frage

lautet dabei: Wie kann eine Geographie und wirtschaftliche Bildung gestaltet werden, der diesen Jugendlichen ermöglicht, sich selbst, ihre Umgebung und ihre Stellung in einer komplexen Welt zu reflektieren und mitzugestalten?

7.1. Sekundarstufe 1

1.Jahr: Orientierung am Nahraum und Zugehörigkeit

Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, dass die große Mehrheit der Jugendlichen ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zur eigenen Nachbarschaft verspürt. Für viele spielt die unmittelbare Umgebung, das Wohnviertel, die Straße, der Park oder die Schule, eine zentrale Rolle für ihr Wohlbefinden und ihr Identitätsgefühl. Diese Erkenntnis bietet eine wertvolle Grundlage für die didaktische Planung in der ersten Klasse der Mittelschule, in der der Unterricht an der lokalen Lebenswelt der Schüler:innen ansetzt.

Gerade in einer Klasse mit dieser Ausprägung von Nähebindung kann das Unterrichtsgeschehen so gestaltet werden, dass die Lernenden ihren Nahraum nicht nur beschreibend erfassen, sondern ihn auch als bedeutungsvollen Identitätsraum reflektieren und neu wahrnehmen lernen.

Einstieg: Mein Ort, mein Gefühl

Eine geeignete Einstiegsaktivität könnte eine Kartenarbeit sein, bei der die Schüler:innen eine persönliche Karte ihres Viertels zeichnen, nicht geografisch exakt, sondern emotional. Sie markieren Orte, die ihnen wichtig sind, an denen sie sich gerne aufhalten, an denen sie sich sicher oder willkommen fühlen.

Diese emotionale Kartografie eröffnet den Raum für Diskussionen. Warum ist ein bestimmter Ort bedeutend? Welche Erlebnisse, Beziehungen oder Erinnerungen sind damit verbunden? Damit wird deutlich, dass Räume nicht neutral sind, sondern durch subjektive Erfahrungen, Zugehörigkeit und Ausschluss geprägt werden.

Projektidee: Atlas der Nachbarschaft

Basierend auf den Karten erstellen die Schüler:innen ein gemeinsames Klassenprojekt, etwa einen Atlas der Nachbarschaft, in dem sie ihre wichtigsten Orte dokumentieren, durch Fotos, Interviews, Zeichnungen oder kurze Texte. Die Vielfalt der Beiträge macht sichtbar, wie unterschiedlich dasselbe Viertel erlebt wird und wie sich Zugehörigkeit individuell ausgestaltet.

Durch Verknüpfung mit Theorien wie jener von Henri Tajfel (1979), der soziale Identität als Gruppenbezogenheit beschreibt, oder Eickelpasch (2004, S. 65–66), der Identität als reflexive Praxis versteht, kann altersgemäß thematisiert werden, wie Orte auch symbolisch mit Zugehörigkeit verbunden sind, zum Beispiel durch Sprache, Routinen oder gemeinsame Nutzungen. Wer dieselben Orte besucht oder kennt, erlebt sich als Teil eines lokalen Wir.

Soziale Zuschreibungen und Raumwahrnehmung

Aufbauend auf Bourdieus Konzept des sozialen Raums (1977) kann ein Unterrichtsgespräch angestoßen werden. Warum gelten manche Orte als schön oder sicher, andere als gefährlich oder arm? Die Jugendlichen können sich dazu äußern, wie über ihre Wohngegend gesprochen wird, in Medien, in der Familie, im Alltag. Dies fördert ein kritisches Bewusstsein für räumliche Stigmatisierung und öffnet den Blick für die gesellschaftliche Dimension von Raumwahrnehmung.

Reflexion: Zugehörigkeit und Freundschaften

Da die Umfrage gezeigt hat, dass viele Jugendliche mit starker Nachbarschaftsbindung auch ihre Freundschaften lokal verorten, kann eine Unterrichtseinheit der Frage nachgehen, woher ihre Freundinnen und Freunde kommen und was sie verbindet. In Kleingruppen erstellen die Lernenden eine soziale Karte ihrer Beziehungen: Welche Wege gehen sie gemeinsam? Welche Orte sind Treffpunkte? Was teilen sie dort?

Dies kann durch Bezug auf Bronfenbrenners ökologisches Modell (1979) ergänzt werden. Die Nähebeziehungen im Mikrosystem, Freunde, Familie, Schule, wirken als zentrale Einflussfaktoren auf das Erleben von Zugehörigkeit, insbesondere im Raum. Reflexionen wie, was wäre, wenn meine Freunde nicht mehr in meiner Nähe wohnen würden, können helfen, das Bewusstsein für die räumliche Verankerung sozialer Beziehungen zu schärfen.

Differenzierte Perspektiven sichtbar machen

Um das in der Umfrage angedeutete Spektrum zu Nation und Welt sichtbar zu machen, kann ein Lerntagebuch eingeführt werden. In regelmäßigen Abständen schreiben die Schüler:innen kurze Texte zu Fragen wie: Wann fühle ich mich als Teil meiner Nachbarschaft? Was bedeutet für mich mein Land? Was denke ich, wenn ich an die Welt als Ganzes denke?

Diese individuellen Reflexionen erlauben es, ambivalente oder multiple Zugehörigkeiten wahrzunehmen, etwa dann, wenn ein Jugendlicher sowohl seine Wohnumgebung als auch die Herkunftsregion der Eltern als Heimat empfindet.

Mögliche Einbindungen der Familie und Freundinnen und Freunde

Projekt „Meine Familie, mein Stadtteil“

Die Schüler:innen interviewen ein Familienmitglied zu einem Ort im Grätzel, der für sie wichtig ist, zum Beispiel ein Park, ein Geschäft oder ein Platz. Die Ergebnisse werden als Audioaufnahme, Collage oder kurzer Text ins Klassenzimmer gebracht. So wird der Raum durch persönliche Geschichten gefüllt.

Nachbarschaftsrundgang mit Eltern und Freundinnen oder Freunden

Die Klasse gestaltet eine interaktive Karte des Schulumfelds mit Hilfe von Informationen aus der Familie. Wo wurde früher eingekauft? Was hat sich verändert? Wo trifft man sich? Freundinnen und Freunde aus der Nachbarschaft können eingeladen werden, ihre Lieblingsorte vorzustellen.

Eltern Kind Spaziergang

Eine freiwillige Hausaufgabe, bei der Schüler:innen mit einer erwachsenen Bezugsperson einen gemeinsamen Spaziergang machen und Fotos oder Notizen zu Orten festhalten, die eine Bedeutung für ihre Familie haben.

Einladung zum Raum Gespräch

Eltern können zu einem offenen Klassengespräch eingeladen werden, bei dem sie über ihren Wohnort, Migrationshintergrund oder Veränderungen im Stadtteil erzählen. Dies fördert die gegenseitige Anerkennung.

Für das erste Unterrichtsjahr bietet die starke Verankerung der Schüler:innen in ihrer Nachbarschaft einen idealen Ausgangspunkt, um Raum als identitätsstiftende Erfahrung zu erschließen. Der Unterricht sollte nicht nur beschreibend sein, zum Beispiel wie sieht mein Viertel aus, sondern vor allem reflexiv, partizipativ und kritisch gestaltet werden. Wer gehört wo dazu? Wer entscheidet darüber? Wie wird Raum erlebt, genutzt, bewertet?

So entsteht eine Unterrichtsstruktur, die das Zugehörigkeitsgefühl ernst nimmt, soziale Erfahrungen in den Lernprozess integriert und einen Raum öffnet für Anerkennung, Differenz und Perspektivenvielfalt. Erst auf dieser Grundlage kann in den höheren Schulstufen eine Öffnung zu abstrakteren Raumbetrachtungen, etwa zu Nationalstaat, Europa oder Weltregionen, sinnvoll erfolgen.

2. Jahr: Vom Lokalen zum Globalen – Reflexion von Raumbezügen und Verflechtungen

Nachdem im ersten Jahr eine emotionale und soziale Bindung zum unmittelbaren Nahraum aufgebaut und reflektiert wurde, erweitert sich im zweiten Jahr der Perspektivenrahmen. Die Schüler:innen werden eingeladen, sich mit größeren räumlichen Maßstabsebenen auseinanderzusetzen, zunächst mit ihrer Stadt und ihrem Land, später auch mit globalen Räumen und Zusammenhängen. Dabei geht es nicht nur darum, neue geografische Räume kennenzulernen, sondern die eigene Position in einem Netz räumlicher Verflechtungen bewusst zu machen. Wo bin ich verortet? Welche Räume beeinflussen mein Leben, auch wenn sie nicht unmittelbar nah sind?

Diese Hinwendung zu erweiterten Raumbezügen ist aus didaktischer Sicht nicht nur eine logische Progression im Lehrplan, sondern greift auch die Ergebnisse der Umfrage auf. Zwar fühlen sich viele Jugendliche der Nachbarschaft am stärksten verbunden, doch auch Stadt, Nation und Welt spielen, in unterschiedlicher Gewichtung, eine Rolle für ihr Zugehörigkeitsempfinden. Vor allem das nationale Zugehörigkeitsgefühl ist in der Umfrage auffallend stark ausgeprägt, während die globale Ebene oft abstrakter bleibt und seltener als persönlich relevant empfunden wird.

<u>Raumverflechtungen sichtbar machen</u>

Ein zentraler Unterrichtsschritt in diesem Jahrgang besteht daher darin, die alltägliche Lebenswelt der Jugendlichen mit größeren räumlichen Zusammenhängen zu verknüpfen, um so neue Bezugsebenen von Zugehörigkeit erfahrbar zu machen. Dabei kann auf Bronfenbrenners ökologisches Entwicklungsmodell zurückgegriffen werden. Die Ebene des Exosystems, also Strukturen, die nicht unmittelbar im Alltag sichtbar sind, aber das Leben indirekt beeinflussen, zum Beispiel nationale Politik, internationale Abkommen, globale Lieferketten, soll hier erfahrbar gemacht werden.

<u>Meine Stadt – mein Leben im größeren Raum</u>

Zu Beginn des Schuljahres kann eine Unterrichtseinheit zur eigenen Stadt stehen. In Kleingruppen erarbeiten die Schüler:innen zentrale Fragen. Was bedeutet mir meine Stadt? Welche Räume nutze ich regelmäßig, welche nicht? Wie ist meine Nachbarschaft mit der Stadt verbunden?

Anhand von Stadtplänen, Verkehrsnetzen und digitalen Karten, zum Beispiel Google Maps oder OpenStreetMap, können Bewegungsmuster analysiert werden. Wo bewege ich mich häufig? Welche Orte bleiben mir fremd und warum? Dies fördert ein Bewusstsein für räumliche Segregation, also die soziale und kulturelle Fragmentierung innerhalb urbaner Räume. Dabei können auch erste Begriffe wie Zentrum und Peripherie oder soziale Infrastruktur eingeführt werden.

Ein mögliches Projekt ist hier eine Stadtkarte der Zugänglichkeit, in der Schüler:innen Orte markieren, die sie nutzen, meiden oder für andere empfehlen würden. In Verbindung mit Reflexionsfragen, was ist ein offener Raum, wer wird wo willkommen geheißen, lassen sich dabei auch Fragen der sozialen Teilhabe und Unsichtbarkeit thematisieren.

Nation und kulturelle Identität

Die Umfrage zeigt, dass ein Großteil der Jugendlichen angibt, ihrem Land eine hohe Bedeutung beizumessen, viele sogar eine sehr hohe. Dies kann einerseits auf ein starkes Bedürfnis nach Stabilität und Orientierung hindeuten, andererseits, besonders bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, auf komplexe oder doppelte nationale Zugehörigkeiten.

Diesen Spannungsfeldern kann didaktisch begegnet werden, indem die Frage „Was ist ein Land?“ nicht nur geografisch, sondern auch kulturell und emotional bearbeitet wird. Eine Unterrichtseinheit könnte sich mit Symbolen, Sprachen und Geschichten verschiedener Länder befassen, auch jener Länder, aus denen die Familien der Schüler:innen stammen. Die Jugendlichen könnten dazu eingeladen werden, eine Zugehörigkeits Collage zu erstellen. Welche Elemente gehören zu meinem Land? Was bedeutet mir diese Nation, Sprache, Essen, Feste, Familie, Medien? Gibt es Widersprüche zwischen dem, was mir wichtig ist, und dem, was als typisch gilt?

Dabei können Perspektiven von Römhild (2007) einfließen, etwa zur Idee von ethnisierten Räumen oder ambivalenten Zugehörigkeiten in Migrationsgesellschaften. Für viele Jugendliche bedeutet Zugehörigkeit zur Nation nicht zwangsläufig politische Loyalität, sondern kann sich in Sprache, Gewohnheiten oder biografischen Bezügen ausdrücken, manchmal auch widersprüch-

lich oder hybrid. Dies lässt sich in Form von biografischen Interviews oder Selbstporträts aufgreifen.

Globale Räume und Empathie

In der Umfrage wurde deutlich, dass nur etwa ein Drittel der Jugendlichen angibt, der Welt sei ihnen sehr wichtig, obwohl viele globale Probleme benennen können. Zudem neigen Jugendliche mit starkem nationalem Zugehörigkeitsgefühl eher dazu, bei Konflikten ihre Gruppe zu bevorzugen, während globale Solidarität schwächer ausgeprägt ist.

Diese Befunde machen deutlich, wie wichtig eine kritische Global Citizenship Education in der Geographie und wirtschaftliche Bildung ist, im Sinne von Vanessa Andreotti (2006, S. 2-8), die zwischen soft und critical global citizenship unterscheidet. Ziel ist es nicht, moralische Appelle zu wiederholen, sondern die Lernenden zu befähigen, Machtverhältnisse, Perspektivenvielfalt und globale Verflechtungen zu erkennen und zu hinterfragen.

Eine konkrete Unterrichtsreihe könnte unter dem Titel Mein Handy und die Welt stehen. Die Schüler:innen analysieren Herkunft und Herstellung von Alltagsprodukten, zum Beispiel Kleidung oder Elektronik, und erkunden deren globale Produktionsketten. Dabei wird sichtbar, dass der eigene Alltag mit fernen Weltregionen verbunden ist, oft unter Bedingungen sozialer Ungleichheit. Dies bietet die Möglichkeit, den Begriff globale Verflechtung nicht nur geografisch, sondern auch ethisch zu diskutieren.

Fragen wie

- Wer profitiert in globalen Lieferketten und wer verliert?
- Wie sind wir mit Regionen verbunden, in denen wir nie waren?
- Was heißt Verantwortung im globalen Maßstab?

führen zu einer Auseinandersetzung mit globaler Empathie und Zugehörigkeit, die aus dem Bewusstsein realer Abhängigkeiten entsteht, nicht bloß aus idealistischen Haltungen.

Mögliche Einbindungen der Familie und Freundinnen und Freunde

Projekt Mein Zuhause global gedacht

Kinder recherchieren gemeinsam mit ihren Eltern, woher bestimmte Alltagsprodukte in ihrer Wohnung stammen, zum Beispiel Kleidung, Lebensmittel, Elektrogeräte. Sie erstellen eine Weltkarte mit Herkunftsländern und berichten, wie sie diese Gegenstände nutzen.

Globaler Familientisch ein Mitbring Projekt

Eltern und Schüler:innen bringen typische Produkte oder Rezepte aus ihrem Herkunftsland mit, verbunden mit der Frage, welche Zutaten stammen aus anderen Teilen der Welt. Die Klasse reflektiert, wie globale Handelsbeziehungen unser Leben formen.

Interviewprojekt Arbeitswelten und Herkunft

Die Schüler:innen befragen Eltern, Nachbarinnen und Nachbarn oder Freundinnen und Freunde der Familie, wie sie zur Schule oder zur Arbeit kommen, ob sie mit anderen Ländern in Kontakt stehen oder Migrationserfahrungen gemacht haben. Die Antworten werden verglichen und gemeinsam analysiert.

Freundschaftskreise und Herkunft

Die Jugendlichen können mit einer Freundin oder einem Freund gemeinsam eine Präsentation gestalten mit dem Titel Woher kommen unsere Familien und was verbindet uns trotzdem im Alltag. Dies fördert die Reflexion über Gemeinsamkeiten trotz Diversität.

Reflexion räumlicher Identitäten im Wandel

Am Ende des Schuljahres können die Schüler:innen in einer Raumbiografie festhalten, wie sich ihre Sicht auf Räume verändert hat. Was war mir zu Beginn wichtig, was ist es jetzt? Wo sehe ich mich zugehörig und warum? Die Aufgabe kann schriftlich oder multimedial erfolgen, zum Beispiel als Video, Collage oder digitale Storymap.

Diese Reflexion macht deutlich, dass Zugehörigkeit ein dynamischer Prozess ist, geprägt durch Beziehungen, Erfahrungen, Informationen und Lernprozesse. Die Jugendlichen erleben, dass sie nicht nur passiv in Räume eingebettet sind, sondern diese auch mitgestalten, deuten und verändern.

Der Unterricht im zweiten Jahr stärkt die Fähigkeit, über lokale Räume hinauszublicken, ohne die emotionale Bindung an das Nahe zu verlieren. Er vermittelt ein komplexeres Verständnis von Zugehörigkeit als etwas, das sowohl emotional als auch strukturell bestimmt ist und sowohl individuell als auch kollektiv verhandelt wird. Auf dieser Basis kann in der dritten Klasse die Auseinandersetzung mit Migration, Ungleichheit und transnationalen Mobilitäten anschließen, immer im Bewusstsein, dass jeder Raum auch ein soziales Beziehungsgeflecht ist.

3. Jahr: Mobilität, Migration und transnationale Räume Zugehörigkeit in Bewegung

Im dritten Jahr des GWB-Unterrichts stehen Mobilität, Migration und der Wandel von Lebensräumen im Mittelpunkt. Für viele Jugendliche in österreichischen Mittelschulen ist dies nicht bloß ein abstraktes Thema, sondern gelebte Realität. Sie wachsen in Familien auf, deren Lebenswege von grenzüberschreitender Mobilität geprägt sind. Viele haben Erfahrungen mit Mehrfachzugehörigkeiten zur lokalen Nachbarschaft ebenso wie zur Herkunftsregion ihrer Familie oder zu einem erweiterten religiösen, sprachlichen oder medialen Kulturraum. Die Umfrageergebnisse zeigen, dass diese komplexen Bezüge auch das Zugehörigkeitsempfinden prägen. Während sich viele Jugendliche stark mit ihrer Nachbarschaft oder Nation identifizieren, bestehen gleichzeitig emotionale oder biografische Bindungen an andere Räume, häufig in Form von zweiten Heimaten.

Diese transnationalen Zugehörigkeiten können bereichernd sein, aber auch ambivalent erlebt werden, etwa wenn die Zugehörigkeit zur Nation als offen oder umkämpft erscheint. Für viele Schüler:innen stellen sich Fragen wie: Wo bin ich wirklich zu Hause? Kann ich mehreren Orten zugehören? Was passiert, wenn ich mich nirgendwo ganz zugehörig fühle?

Der Unterricht in der dritten Klasse bietet die Chance, diese Fragen sichtbar zu machen und räumliche Identitäten als vielschichtig, wandelbar und kontextgebunden zu thematisieren.

<u>Biografien in Bewegung</u>

Ein geeigneter Einstieg in das Thema bietet die Methode Meine Migrationsgeschichte. Auch Jugendliche ohne eigene Migrationserfahrung können durch biografisches Arbeiten mit Familiengeschichten, Freundeskreisen oder Wohnortwechseln in den Prozess einbezogen werden. Die Schüler:innen erstellen Migrationsporträts, in denen sie Mobilität als biografischen Prozess re-

flektieren. Wann wurde jemand aus der Familie oder im Umfeld mobil, freiwillig, gezwungenermaßen, geplant oder unerwartet?

Diese Porträts können mit Karten visualisiert und mit Interviewzitaten aus der Familie ergänzt werden. Fragen wie

- Welche Orte gehören zu meiner Geschichte?
- Welche Sprachen oder Kulturen gehören zu meinem Alltag?
- Was bedeutet es, zwischen Orten zu leben?

führen zu einer Anerkennung von Vielfalt als Normalität und machen kollektive und individuelle Geschichten sichtbar.

Zugehörigkeit reflektieren im Spannungsfeld von Nationalität und Differenz

Die Umfrage zeigte, dass viele Jugendliche mit starkem Nationalgefühl eher dazu tendieren, Menschen mit gleicher Nationalität zu bevorzugen, etwa bei Konflikten, bei der Partnerwahl oder beim Teilen von Ressourcen. Zugleich empfinden einige von ihnen, insbesondere mit transnationaler Familiengeschichte, ihre nationale Zugehörigkeit als ambivalent.

Im Unterricht kann dies thematisiert werden, zum Beispiel durch die Auseinandersetzung mit dem Begriff Nation im historischen und politischen Sinne. Was ist eine Nation und wer gehört dazu? Wer definiert Zugehörigkeit zur Nation? Wie erleben Schüler:innen, dass ihnen Zugehörigkeit zugeschrieben oder abgesprochen wird?

Wo gehöre ich nicht dazu?

Die Jugendlichen sammeln Alltagssituationen, in denen sie Zugehörigkeit spüren oder Ausgrenzung erleben. Dies können Schulhoferfahrungen, Mediensprache, Behördenkontakte oder Grenzerfahrungen im Urlaub sein. Die Geschichten können in einem Klassentagebuch oder Podcast gesammelt, diskutiert und in Verbindung mit Begriffen wie Staatsbürgerschaft, kulturelle Identität und Diskriminierung gebracht werden.

Ein gezielter Fokus kann hier auf das Thema multiple Identitäten gelegt werden. Die Schüler:innen erkunden, ob und wie man mehreren Orten, Sprachen oder Gemeinschaften gleichzeitig angehören kann, ohne sich entscheiden zu müssen. Dabei kann die Idee Zugehörigkeit als Mosa-

ik helfen. Identität als Zusammensetzung vieler Elemente, die sich überlagern, ergänzen oder auch widersprechen können.

Migration als globales Thema

Der nächste Schritt besteht darin, Migration als weltweites Phänomen zu betrachten. Warum verlassen Menschen ihre Heimat? Welche Formen von Migration gibt es, freiwillige, erzwungene, saisonale? Welche Rolle spielen Klimawandel, Kriege oder globale Ungleichheiten?

Hier kann ein Schwerpunkt auf Flucht und Vertreibung gelegt werden, unter Einbezug aktueller Ereignisse, ohne politisch zu moralisieren. Ziel ist es, globale Bewegungen im Zusammenhang mit Empathie, Gerechtigkeit und Verantwortung zu reflektieren. Die Umfrage zeigt, dass Jugendliche mit starker nationaler Bindung dazu neigen, weniger empathisch gegenüber anderen Gruppen zu sein. Dieser Tendenz kann durch Perspektivwechsel und Rollenspiele begegnet werden.

Grenzgeschichten

Dieses Unterrichtsprojekt lässt die Schüler:innen in Rollen von Migrantinnen und Migranten, Grenzbeamtinnen und Grenzbeamten, Helferinnen und Helfern oder Einheimischen schlüpfen und eine Grenzsituation nachstellen. Im Anschluss werden Erfahrungen besprochen. Wer fühlte sich machtlos? Wer hatte Kontrolle? Wer wurde gehört? So wird Migration nicht nur geografisch, sondern auch sozial und emotional greifbar.

Zugehörigkeit neu denken

Zum Schuljahresende können die Schüler:innen auf eine Reflexionsfrage zurückkommen, die sie zu Beginn des Jahres beantwortet haben. Wo gehöre ich hin? Nach einem Jahr der Auseinandersetzung mit Bewegung, Nation, Differenz und Verflechtung kann diese Frage differenzierter beantwortet werden. Viele Jugendliche werden erkannt haben, dass Zugehörigkeit keine einfache Antwort kennt, dass sie mehrdimensional, wandelbar und aushandelbar ist.

Zugehörigkeitskarte

Die Jugendlichen zeichnen eine symbolische Karte ihrer Identitäten, Verbindungen, Orte und Beziehungen. Dabei dürfen auch Zwischenräume, Unsicherheiten oder offene Fragen sichtbar

werden. Entscheidend ist, dass Zugehörigkeit als dynamischer Prozess erfahrbar wird, in dem jede und jeder Lernende Raum für Anerkennung, Selbstdefinition und Mitgestaltung erhält.

Mögliche Einbindungen der Familie und Freundinnen und Freunde

Projekt Reise der Familie

Die Schüler:innen dokumentieren gemeinsam mit ihrer Familie deren Migrationsgeschichten. Woher kamen meine Eltern oder Großeltern? Warum sind sie gekommen? Was hat sich für sie verändert? Ergebnisse können in Form von Familienlandkarten oder Briefen an das Ich in der Vergangenheit präsentiert werden.

Dialogworkshops mit Eltern zu Identität und Zugehörigkeit

Die Klasse organisiert einen Austauschabend, bei dem die Schüler:innen ihre Perspektiven mit Eltern oder Bezugspersonen teilen. Ziel ist es, intergenerationelle Sichtweisen auf Heimat, Sprache und Zugehörigkeit sichtbar zu machen.

Freundschaftsbiografien Identität im Alltag

Die Jugendlichen interviewen ihre engsten Freundinnen und Freunde. Woher kommen sie? Welche Sprache sprechen sie? Was bedeutet ihnen Zuhause? Diese Interviews werden anonymisiert im Klassenraum ausgestellt, um Vielfalt sichtbar zu machen.

Exkursion ins Museum zum Thema Migration

Die Schüler:innen nehmen Eltern oder Freundinnen und Freunde zu einer thematischen Exkursion mit. Anschließend werden persönliche Reflexionen geteilt. Was haben wir gelernt über uns, unsere Stadt, unsere Geschichte?

4. Jahr: Europa und die Welt – Zugehörigkeit im globalen Kontext

In der 4. Klasse weitet sich der Blick der Schüler:innen über das lokale und nationale Umfeld hinaus auf Europa und globale Zusammenhänge. Dabei geht es nicht nur um politische Geografien, wirtschaftliche Verflechtungen oder globale Umweltprobleme, sondern um die Frage, wie sich junge Menschen in einer komplexen, globalisierten Welt verorten und welche emotionalen, kulturellen und politischen Zugehörigkeiten sie dabei entwickeln.

Die Umfrageergebnisse zeigen deutlich, dass das Gefühl der Zugehörigkeit zur Welt im Vergleich zur lokalen oder nationalen Ebene deutlich schwächer ausgeprägt ist. Nur 67 Prozent der Jugendlichen gaben an, dass ihnen der Planet Erde wichtig ist. Lediglich 37 Prozent bewerten diese Ebene als sehr wichtig. Dies weist auf eine emotionale Distanz zu globalen Themen hin, trotz grundsätzlicher Problembewusstheit. Besonders auffällig ist, dass Jugendliche mit starker nationaler Identifikation dazu tendieren, weniger empathisch gegenüber globalen Problemen oder Gruppen außerhalb zu reagieren. Diese Haltung wurde von 57 Prozent dieser Gruppe bestätigt, die angaben, solange es ihnen selbst gut gehe, sei ihnen der Rest egal.

Daher ist es eine zentrale pädagogische Herausforderung in der 4. Klasse, globale Verantwortung als Teil der eigenen Identität erfahrbar zu machen, ohne moralischen Druck aufzubauen. Es gilt, emotionale und soziale Verbindungen zur Welt herzustellen, durch Perspektivwechsel, durch konkrete Handlungsoptionen und durch die Reflexion globaler Ungleichheiten als Teil der eigenen Lebenswirklichkeit.

Europa als Erfahrungsraum

Ein geeigneter Einstieg in die Thematik bietet die Frage Was bedeutet es, Europäerin oder Europäer zu sein? Viele Schüler:innen erleben Europa durch Urlaube, Medien oder schulische Projekte, doch das Gefühl einer aktiven europäischen Zugehörigkeit ist oft schwach. Die Jugendlichen können dazu eingeladen werden, sich selbst in europäische Kontexte einzuordnen. In welchen Ländern habe ich Verwandte oder Freundinnen und Freunde? Welche Sprachen höre ich zu Hause oder in der Klasse? Welche Produkte, Medien oder Musikrichtungen kommen aus Europa und prägen meinen Alltag?

Solche Reflexionen zeigen, dass Europa mehr ist als ein politischer Raum, nämlich ein kulturelles, sprachliches und soziales Beziehungsgeflecht. Ein mögliches Projekt ist Europa in meinem Alltag, eine Kartierung europäischer Bezüge anhand persönlicher Erfahrungen. Daraus kann ein Klassenzimmer Europa entstehen, das Vielfalt, Mobilität und Nähe sichtbar macht.
Darüber hinaus kann ein Fokus auf Menschenrechte und europäische Werte gelegt werden, nicht als bloßes Wissen, sondern als Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe. Welche Rechte habe ich als Bürgerin oder Bürger Europas? Was bedeutet Solidarität in der Europäischen Union und wie zeigt sie sich oder auch nicht in Krisenzeiten?

Globale Perspektiven Verbundenheit durch Verantwortung

Der Übergang zur globalen Ebene erfordert ein bewusstes Durchbrechen der Abstraktheit. In diesem Zusammenhang bietet sich ein Unterrichtsprojekt an, das die Schüler:innen in die Perspektive von Jugendlichen in anderen Weltregionen versetzt. Ein Beispiel ist das Format Ein Tag im Leben von, die Jugendlichen recherchieren und erzählen biografische Miniaturen aus Sicht eines gleichaltrigen Menschen in Bangladesch, Kenia oder Brasilien. Ziel ist es, Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, im Alltag, in den Möglichkeiten, in den Träumen.

Anknüpfend daran kann das Konzept der globalen Gerechtigkeit eingeführt werden. Was bedeutet Gerechtigkeit im globalen Maßstab? Wer trägt Verantwortung? Welche Rolle spielen Konsum, Umweltverhalten oder internationale Politik?

Fußabdruck

Ein konkretes Projekt kann Mein Fußabdruck in der Welt sein, eine Auseinandersetzung mit dem ökologischen und sozialen Fußabdruck. Hierbei reflektieren die Jugendlichen ihren eigenen Konsum, Handy, Kleidung, Lebensmittel, und recherchieren die globalen Lieferketten dahinter. Ergänzend kann die Frage gestellt werden Wie kann ich solidarisch handeln?, im Alltag, in der Schule, in der Stadt.

Zugehörigkeit stärken durch Global Citizenship

In Anlehnung an Wintersteiner (2014) kann der Unterricht in der 4. Klasse als erste Einführung in Global Citizenship Education verstanden werden. Ziel ist nicht Belehrung, sondern die Förderung einer Haltung, die sich durch Weltverantwortung, Empathie, Reflexionsfähigkeit und Handlungsbereitschaft auszeichnet.

Die Jugendlichen können in Gruppen kleine Projekte entwickeln, in denen sie global denken und lokal handeln, etwa durch Spendenaktionen, Umweltschutzinitiativen oder Dialoge mit Menschen aus anderen Herkunftskontexten. Ein Projekt mit dem Titel Briefe an die Welt lädt die Jugendlichen ein, Botschaften, Wünsche oder Gedanken an Jugendliche in anderen Teilen der Welt zu verfassen, als Ausdruck von Anteilnahme, Interesse oder auch Fragen. Diese Briefe können symbolisch verschickt oder in Ausstellungen präsentiert werden.

Zukunftsradar

Ein weiteres didaktisches Mittel ist die Methode Zukunftsradar. Was sind meine Hoffnungen für die Welt in zehn Jahren? Was wünsche ich mir für Europa? Welche Rolle möchte ich darin spielen? Diese Übung fördert eine aktive und zukunftsorientierte Zugehörigkeit, die nicht auf Herkunft basiert, sondern auf geteilten Werten und Visionen.

Mögliche Einbindungen der Familie und Freundinnen und Freunde

Briefprojekt Stimmen unserer Familien an die Welt

Familienmitglieder schreiben gemeinsam mit den Jugendlichen kurze Botschaften oder Wünsche an zukünftige Generationen, aus europäischer oder globaler Perspektive. Diese können als Teil eines Weltbürgerinnen und Weltbürger Archivs gesammelt werden.

Familienerzählung Wo war unsere Familie schon überall

Die Jugendlichen erstellen mit Eltern oder Großeltern eine persönliche Weltkarte ihrer Familiengeschichte, mit Stationen von Reisen, Migrationen, Flucht oder Arbeitsmigration. Daraus entstehen Diskussionen über Grenzen, Zugehörigkeit und Mobilität.

Freundschaft und globale Fragen

Freundeskreise gestalten gemeinsam Beiträge zu einer Ausstellung im Klassenzimmer. Was würden wir tun, wenn wir in einem anderen Land leben würden? Welche globalen Probleme berühren uns? Wie möchten wir als Freundesgruppe Verantwortung übernehmen?

Global Day mit Familie und Freunden

Die Klasse organisiert ein Fest, bei dem Familien eingeladen werden, Beiträge zu globalen Themen zu gestalten, von Ernährung über Umwelt bis zu Gerechtigkeit. Die Jugendlichen übernehmen die Moderation, gestalten Poster und führen durch Stationen.

Weltbürgerschaft als Haltung

Am Ende der 4. Klasse sollten die Jugendlichen erkennen, dass sie Teil einer vielschichtigen Welt sind, nicht nur als Konsumentinnen und Konsumenten oder Mediennutzerinnen und Mediennutzer, sondern als soziale Akteurinnen und Akteure mit Einfluss und Verantwortung. Die Erfahrung von Zugehörigkeit zur Welt wird nicht durch Fakten vermittelt, sondern durch Verbindungen, zu anderen Menschen, zu gemeinsamen Werten, zu einer geteilten Zukunft.

Eine abschließende Reflexion kann die Fragen bündeln. Wo fühle ich mich heute zugehörig, lokal, national, global? Was hat sich durch das Jahr verändert? Wie kann ich ein Teil der Lösung sein, nicht nur für mich, sondern für andere? Damit schließt sich der vierjährige Lernbogen von der lokalen Verortung in Jahr eins bis zur globalen Verantwortung in Jahr vier. Zugehörigkeit wird so als pädagogisches Leitmotiv sichtbar, nicht als starres Identitätsmerkmal, sondern als wachsendes, lernendes und beziehungsorientiertes Gefühl.

7.2. Sekundarstufe 2

1.Jahr: Lebensräume und Identitäten im Wandel

In der 5. Klasse treten Jugendliche in eine neue Phase ihrer schulischen Laufbahn und ihrer persönlichen Entwicklung ein. Der Übergang in die Oberstufe fällt mit einer Phase der Identitätsfindung zusammen, in der Fragen der Zugehörigkeit, Selbstverortung und Abgrenzung eine zentrale Rolle spielen. Jugendliche suchen zunehmend nach sozialer Orientierung, reflektieren Herkunft, Zugehörigkeit und Zugehörigkeitsgrenzen bewusster, besonders in einer Welt, die von sozialer Mobilität, Migration, digitalen Räumen und globalen Krisen geprägt ist.

Die Umfrageergebnisse zeigen, dass mit zunehmendem Alter das Gefühl der lokalen Verankerung tendenziell abnimmt, während nationale und globale Zugehörigkeiten an Bedeutung gewinnen, allerdings oft ambivalent. Jugendliche mit höherem Bildungsniveau zeigen ein stärkeres Gefühl der Zugehörigkeit zur Nation und zur Welt, während ihre Bindung an die unmittelbare Nachbarschaft schwächer ist. Diese Verschiebung bedeutet keineswegs, dass die lokale Ebene an Relevanz verliert. Vielmehr verändert sich die Art, wie Zugehörigkeit konstruiert wird, weniger durch emotionale Nähe, mehr durch symbolische und ideelle Bezüge.

Im Fach Geographie und wirtschaftliche Bildung bietet sich in dieser Jahrgangsstufe die Gelegenheit, diese Dynamiken systematisch und reflektiert zu bearbeiten. Raum wird nicht mehr nur als physischer Ort, sondern als sozialer Möglichkeitsraum verstanden, geprägt durch Machtverhältnisse, Mobilität, kulturelle Narrative und persönliche Lebensläufe.

<u>Lebensräume kartieren und verstehen</u>

Ein zentraler didaktischer Ausgangspunkt ist die Kartierung persönlicher Lebensräume. Die Jugendlichen erstellen keine klassischen Landkarten, sondern soziale Raumkarten. Wo bewege ich

mich täglich? Welche Räume prägen mich, Zuhause, Schule, Online-Welten, Orte der Freizeit? Wo bin ich freiwillig, wo unfreiwillig? Diese Karten können visuell, etwa auf Skizzen oder digitalen Tools, oder erzählerisch, etwa in kurzen Essays, entstehen.

Eine zentrale Aufgabe ist es, das Bewusstsein für strukturelle Bedingungen von Raumzugehörigkeit zu fördern. Hierzu bietet sich eine Projektarbeit unter dem Titel Orte der Zugehörigkeit, Orte der Ausgrenzung an. Die Jugendlichen recherchieren in ihrer Stadt oder Region Orte, die mit Inklusion, etwa Jugendzentren, öffentliche Plätze, Moscheen, Community-Angebote, oder Exklusion, etwa Gated Communities, Sicherheitspolitik, mediale Stigmatisierung von Vierteln, verbunden sind. Dabei werden sowohl persönliche Erfahrungen als auch gesellschaftliche Diskurse einbezogen.

Diese Arbeit lässt sich mit Interviews oder Spaziergängen in der Stadt verknüpfen, bei denen die Jugendlichen Stimmen aus ihrem Umfeld sammeln. Wo fühlen sich Menschen willkommen? Wo nicht? Warum?

Globale Perspektiven Kritisches Weltbewusstsein fördern

Im Unterschied zur 4. Klasse geht es nun nicht mehr primär um das Entdecken globaler Zusammenhänge, sondern um kritische Reflexion der eigenen Position in diesen Zusammenhängen. Warum empfinden viele Jugendliche die Welt zwar als wichtig, aber trotzdem als fern und abstrakt?

Ein möglicher Zugang ist die Frage Wie sehr bin ich wirklich Teil der Welt? Dies lässt sich didaktisch über eine kritische Auseinandersetzung mit Konsum, Informationszugängen, Reisen und digitalen Netzwerken realisieren. Wer ist mobil, wer nicht? Wer hat Zugang zu Bildung und globaler Partizipation, und warum?

Globale Biografien

Ein passendes Unterrichtsprojekt wäre Globale Biografien, mein Leben in der Welt. Die Jugendlichen setzen sich mit der eigenen Biografie im globalen Kontext auseinander. Welche globalen Ereignisse haben mein Leben beeinflusst, etwa Migration, Krieg, wirtschaftliche Krisen, Umweltveränderungen? Welche transnationalen Bezüge hat meine Familie oder mein Alltag?

Dies lässt sich mit statistischen Analysen und Diskursbeobachtungen kombinieren, etwa über die Darstellung von fremden Räumen in Medien oder die Frage, welche Identitätskonstruktionen Europa, der Westen oder der globale Süden hervorrufen.

Freundeskreis und Familie als Anker

Wie die Umfrage zeigt, haben sowohl elterlicher Hintergrund als auch der Freundeskreis einen entscheidenden Einfluss auf die räumliche Selbstverortung. Jugendliche mit akademisch gebildeten Eltern fühlen sich stärker global verbunden, während andere stärker lokal oder national orientiert sind. Der Unterricht sollte hier reflexive Räume schaffen, um über Herkunft, Chancen, Diskriminierung und Zugehörigkeit zu sprechen, nicht problematisierend, sondern empowernd.

Zugehörigkeit erzählen.

Die Jugendlichen interviewen Freundinnen und Freunde oder Familienmitglieder über deren Zugehörigkeitsgefühle und vergleichen diese mit ihren eigenen. Daraus entstehen Texte, Poster oder Audioformate, die im Klassenraum ausgestellt und besprochen werden.

Raum als Projektionsfläche sozialer Identität

Die 5. Klasse ist somit ein idealer Rahmen, um Raum nicht nur als geordnetes System geografischer Größen, sondern als soziale Projektionsfläche für Identität, Konflikt und Zugehörigkeit zu behandeln. Ziel ist es, dass die Jugendlichen lernen, Raum als Ergebnis sozialer Praxis zu verstehen, ihre eigenen Raumbezüge zu reflektieren und zu kommunizieren, gesellschaftliche Machtverhältnisse in räumlichen Strukturen zu erkennen und Möglichkeiten der aktiven Mitgestaltung sozialer Räume zu entdecken. Damit wird der Grundstein gelegt für die weitere vertiefte Auseinandersetzung mit Raum und Gesellschaft in den folgenden Jahrgängen, etwa im Kontext von Migration, Stadtentwicklung, Europapolitik oder globaler Gerechtigkeit.

2.Jahr: Raum, Gesellschaft und Mobilität

In der 6. Klasse der AHS Oberstufe verlagert sich der Fokus des GWB-Unterrichts zunehmend auf komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge. Themen wie Stadtentwicklung, Mobilitätsprozesse, Migration und soziale Disparität stehen im Mittelpunkt. In dieser Phase stehen Jugendliche häufig an einem Wendepunkt. Sie entwickeln translokale Perspektiven, beginnen über nationale Grenzen hinauszudenken und reflektieren zugleich, wo sie selbst gesellschaftlich verortet sind.

Die Ergebnisse der Umfrage legen nahe, dass sich Jugendliche in dieser Altersgruppe nicht gleich stark mit allen räumlichen Ebenen identifizieren. Während viele eine starke Bindung zur eigenen Nachbarschaft empfinden, besonders bei mittlerem bis niedrigem Bildungsniveau, geben Jugendliche mit höherer Schulbildung überdurchschnittlich häufig eine stärkere Zugehörigkeit zur Nation oder zur Welt an. Dieses Muster bietet eine wertvolle Grundlage für den Unterricht. Es ermöglicht, Zugehörigkeit als sozial differenzierte Raumbeziehung zu thematisieren.

Räume lesen, Machtverhältnisse erkennen

Ein zentrales Unterrichtsziel in der 6. Klasse sollte sein, Raum nicht als neutrale Fläche, sondern als gesellschaftlich geformten und ungleich verteilten Lebensraum zu thematisieren. Vor allem Jugendliche mit unterschiedlichem Sozialstatus oder Migrationshintergrund erleben Raum unterschiedlich. Das zeigen die Daten der Umfrage deutlich.

Stadtteile der Zugehörigkeit, Stadtteile der Distanz

Die Jugendlichen analysieren mithilfe von Karten, Sozialstatistiken und persönlichen Wahrnehmungen verschiedene Stadtteile. Sie arbeiten heraus, welche Orte mit positiven Zugehörigkeitserfahrungen verbunden sind und welche mit Unsicherheit, Exklusion oder Stigmatisierung. Die Zuschreibungen über den eigenen Stadtteil, etwa durch Medien oder Bekannte, können dabei ebenso thematisiert werden wie die Frage, wer eigentlich entscheidet, was als gutes oder schlechtes Viertel gilt.

Als Einstieg bieten sich kurze Reflexionsimpulse an, die aus der Umfrage abgeleitet sind. Wo fühle ich mich zugehörig, in meiner Stadt, in meinem Land, in der Welt? Was verbindet mich mit meiner Nachbarschaft, Menschen, Geschichten, Orte? Gibt es Orte, an denen ich mich ausgeschlossen fühle? Warum?

Solche Fragen lassen sich mit der Erstellung eines sozialen Raumprofils verbinden. Die Jugendlichen zeichnen ihre wöchentlichen Wege, Kontakte und Aufenthaltsorte und markieren, wo sie Zugehörigkeit, Neutralität oder Ausschluss empfinden. Dies fördert nicht nur Selbstreflexion, sondern auch Empathie für andere Erfahrungsräume.

Migration, Mobilität und multiple Zugehörigkeiten

Ein bedeutender Teil der Umfrage widmet sich der Frage, wie Jugendliche mit Migrationshintergrund räumliche Zugehörigkeit erleben. Die Daten zeigen, dass rund die Hälfte jener Jugendlichen, die aus dem Nahen Osten stammen, ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zur österreichischen Nation empfinden, während gleichzeitig ambivalente Raumbezüge zur Herkunftsregion bestehen. Der Unterricht kann dies aufnehmen, zum Beispiel durch ein Projekt Meine Orte, meine Geschichten.

Meine Orte, meine Geschichten

Die Jugendlichen beschreiben Orte in ihren Biografien oder in der Geschichte ihrer Familie. Herkunftsorte, Transitorte, neue Lebensmittelpunkte. Mithilfe von Fotos, Interviews oder digitalen Karten können sie Raum als Erzählung von Bewegung, Erinnerung und Ankunft begreifen. Dies schärft das Bewusstsein für transnationale Zugehörigkeiten und bricht nationale Kategorien auf.

Freundeskreis, Elternhaus und Raumorientierung

Die Umfrage zeigt, dass der Freundeskreis entscheidend ist für das Zugehörigkeitsgefühl. Jugendliche, deren enge Freundinnen und Freunde außerhalb der eigenen Nachbarschaft wohnen, fühlen sich häufiger zur Nation oder Welt zugehörig. Dieses Muster lässt sich mit Bourdieus Begriff des sozialen Kapitals erklären. Wer in vielfältigen sozialen Milieus verankert ist, kann auf breitere Raumbezüge zugreifen.

Eine Unterrichtseinheit könnte lauten Wer prägt meine Sicht auf die Welt. Die Jugendlichen analysieren ihren Freundeskreis. Woher kommen meine Freundinnen und Freunde? Was erzählen sie mir über andere Räume? Welchen Einfluss haben sie auf mein Weltbild?

Gleichzeitig sollten Ressourcenungleichheiten thematisiert werden. Nicht alle Jugendlichen haben denselben Zugang zu internationalen Erfahrungen, Reisen oder Sprachen und damit zu globaler Zugehörigkeit. Dies sollte nicht moralisch bewertet, sondern als strukturelle Tatsache erkannt werden, die in Gesellschaft und Schule ausgeglichen werden muss.

Raumverhältnisse verstehen, Zugehörigkeit gestalten

In der 6. Klasse kann das Konzept Zugehörigkeit im Raum auf eine neue Ebene gehoben werden. Ausgehend von den empirischen Unterschieden, die die Umfrage eindrucksvoll zeigt, reflektieren die Jugendlichen. Wie entstehen Raumbeziehungen? Welche Rolle spielen Bildung, Familie, Freundschaft und Herkunft? Wie kann Zugehörigkeit inklusiv, solidarisch und bewusst gestaltet werden?

Ziel ist es, dass die Jugendlichen erkennen. Zugehörigkeit ist nicht gegeben. Sie ist verhandelbar, machtvoll und veränderbar. Wer dies versteht, kann sowohl im eigenen Leben als auch in der Gesellschaft Räume schaffen, die einladen, statt auszugrenzen.

3.Jahr: Globale Verflechtungen, Ungleichheiten und das Ringen um Zugehörigkeit in einer geteilten Welt

In der 7. Klasse rückt im GWB-Unterricht die globale Dimension räumlicher Strukturen in den Vordergrund. Die Jugendlichen setzen sich mit globalen Machtverhältnissen, wirtschaftlichen Abhängigkeiten, ökologischen Herausforderungen und transnationalen Bewegungen auseinander. In dieser Auseinandersetzung geht es nicht nur darum, Fakten über Globalisierung zu lernen, sondern vor allem um die Frage, was globale Zugehörigkeit bedeutet und wer Zugang dazu hat.

Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, dass sich nur 37 Prozent der befragten Jugendlichen sehr mit dem Planeten Erde verbunden fühlen. Das ist bemerkenswert, denn obwohl ökologische und gesellschaftliche Probleme als global erlebt werden, bleibt das emotionale Zugehörigkeitsgefühl zur Welt eher abstrakt und schwach ausgeprägt, insbesondere bei Jugendlichen aus bildungsferneren Haushalten oder mit starker nationaler Bindung. Nur Jugendliche mit höherer formaler Bildung und Eltern mit Universitätsabschluss weisen überdurchschnittlich oft ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zur Welt auf. Dies zeigt, dass globale Zugehörigkeit nicht selbstverständlich ist, sondern sozial ungleich verteilt bleibt.

Globale Ungleichheit verstehen, Zugehörigkeit reflektieren

Ein zentraler didaktischer Impuls in der 7. Klasse könnte daher sein, das Spannungsverhältnis zwischen Wissen und Handlungsbereitschaft aufzuarbeiten. Mögliche Einstiegsfragen sind, warum berühren mich manche Krisen mehr als andere, was hat mein Alltag mit globalen Ungleichheiten zu tun, oder fühle ich mich als Teil einer Weltgemeinschaft und warum oder warum nicht.

Globale Räume, geteilte Erfahrungen

Die Jugendlichen werten gemeinsam anonymisierte Umfrageergebnisse aus, zum Beispiel wie viele aus ihrer Klasse sich dem Planeten zugehörig fühlen. Die Daten aus der Umfrage können hier realitätsnahe Vergleiche bieten. Sie analysieren globale Lieferketten am Beispiel des Smartphones oder der Kleidung und fragen sich, wer produziert, wer profitiert und wer die ökologischen und sozialen Folgen trägt.

Sie stellen biografische Bezüge zu globalen Verbindungen her. Woher stammen meine Produkte, meine Familie, meine Freunde, wie global ist mein Leben. In einem Rollenspiel oder einer Dilemma Diskussion wird überlegt, was zu tun ist, wenn globale Solidarität den lokalen Interessen widerspricht, etwa Klimaschutz versus billiger Konsum oder Migration versus nationale Grenzen.

Ziel ist es, dass die Jugendlichen nicht nur über die Welt reden, sondern sich selbst als Teil komplexer globaler Zusammenhänge wahrnehmen und gleichzeitig reflektieren, warum dieses Gefühl bei vielen schwach ausgeprägt ist.

Soziale Herkunft, Bildungshintergrund und globale Empathie

Wie die Umfrage zeigt, spielt die Bildung der Eltern eine entscheidende Rolle für globale Zugehörigkeit. Rund 75 Prozent der Jugendlichen mit Eltern mit Universitätsabschluss gaben an, sich stark mit der Welt verbunden zu fühlen, während Jugendliche mit niedrigerem familiärem Bildungshintergrund häufiger in der Nachbarschaft oder Nation verankert bleiben.

Dies bestätigt auch die Forschung, die zeigt, dass Jugendliche erst dann beginnen, global zu denken, wenn sie Zugang zu kritischer entwicklungspolitischer Bildung erhalten, etwa durch thematisch gestaltete Fächer wie Geographie und wirtschaftliche Bildung. Der Unterricht in der 7. Klasse muss also gezielt Räume schaffen, in denen globale Themen auf lokale Erfahrungen rückgebunden werden.

Meine Welt, deine Welt?

Die Jugendlichen recherchieren globale Krisen, zum Beispiel Klimawandel, Fluchtursachen oder Ressourcenverteilung, und stellen diese in Bezug zu eigenen Erfahrungen, Werten oder biografischen Prägungen. Das Ziel ist nicht bloß Informationsgewinn, sondern Erkenntnis darüber, wie Zugehörigkeit, Empathie und Engagement entstehen oder ausbleiben.

Medien, Freundeskreis und gesellschaftliche Narrative

Ein weiterer Aspekt aus der Umfrage verdient besondere Beachtung. Jugendliche mit Freundinnen und Freunden aus anderen Stadtteilen oder Ländern geben häufiger an, sich der Welt zugehörig zu fühlen. Umgekehrt zeigen stark lokal verankerte Freundeskreise oft eine engere Bindung an Nachbarschaft oder Nation.

Hier lassen sich Medienbildung und Raumwahrnehmung zusammenführen. Wie erzählen soziale Medien die Welt, welche Räume erscheinen darin nah und welche fern, wer taucht in meinem Feed auf und wer nicht, wer wird als Teil meiner Welt gezeigt.

Diese Reflexion kann methodisch umgesetzt werden durch eine visuelle Raumcollage oder digitale Spurensuche. Die Jugendlichen erstellen ein visuelles Tagebuch darüber, welche Orte, Menschen und Themen in ihren digitalen Räumen vorkommen. Daraus ergibt sich eine Diskussion. Wie formt mein Medienkonsum meine Weltzugehörigkeit und wer bleibt darin unsichtbar.

Global denken ohne Lokalität zu verlieren

In der 7. Klasse soll das Bewusstsein geschärft werden, dass globale Zugehörigkeit nicht voraussetzungslos ist. Sie ist das Resultat sozialer Prägung, biografischer Erfahrungen, Bildungschancen und medialer Weltbezüge.

Statt moralischer Appelle ist ein reflexiver, kritisch politischer Zugang notwendig, der die ungleiche Verteilung von Zugehörigkeit thematisiert. Wer fühlt sich wozu zugehörig und warum, wer kann sich Weltbürgertum leisten und wer nicht.

So begreifen die Jugendlichen, Zugehörigkeit ist ein politisches und soziales Konstrukt, das gestaltet, ausgehandelt und auch erweitert werden kann.

4. Jahr

Die Ergebnisse der Umfrage unter Jugendlichen liefern auch für das 8. Klasse zentrale Impulse. Ein großer Teil der Befragten, insbesondere mit Migrationsgeschichte, fühlt sich vor allem seiner Nachbarschaft und seinem Land zugehörig, während die emotionale Verbindung zur Welt deutlich schwächer ausfällt, insbesondere bei Jugendlichen mit niedrigerem sozioökonomischem Status. Gleichzeitig geben viele an, dass Freundschaften mit Personen aus anderen Stadtteilen oder Ländern ihr Zugehörigkeitsgefühl erweitern. Daraus ergibt sich ein zentrales Thema für den Unterricht. Wie wirken lokale, nationale und globale Zugehörigkeitsgefühle zusammen und was beeinflusst, ob Jugendliche sich als Teil einer Weltgesellschaft sehen.

Diese Einsichten können in der 8. Klasse genutzt werden, um Zugehörigkeit als politisches und soziales Spannungsfeld zu reflektieren, im Kontext von Migration, Asyl, Grenzregimen, Diaspora und Identitätsbildung in transnationalen Räumen.

<u>Raumaneignung, Grenzerfahrungen und narratives Lernen</u>

Der Unterricht in der 8. Klasse sollte Jugendlichen Raum zur Selbstverortung in komplexen Geographien bieten, mit Fokus auf biografische Narrative, Migrationserfahrungen im Familienumfeld und globale Ungleichheitsverhältnisse.

<u>Wo gehöre ich hin? Biografische Räume und transnationale Lebensgeschichten.</u>

Dazu können Schüler:innen:

1. Biografische Karten ihrer Familien zeichnen: Von welchem Ort kommen ihre Eltern, Großeltern oder sie selbst? Wo sind Übergänge, Brüche, neue Anfänge?
2. Zugehörigkeitsbiografien schreiben: Welche Orte haben mich geprägt? Wann habe ich mich zugehörig oder fremd gefühlt?
3. Interviews führen mit Personen aus ihrem Umfeld (Eltern, Nachbarn, Lehrer:innen), die Migrationserfahrungen gemacht haben.
   Leitfragen: Was bedeutet „Heimat“ für dich? Wo fühlst du dich zugehörig? Was war schwierig daran, in einem neuen Land anzukommen?

Im Klassenverband kann diskutiert werden:

- Was bedeutet es, mehrfache Zugehörigkeiten zu haben?
- Welche Räume sind für mich emotional wichtig – welche politisch umkämpft?

- Wie wirken Freundeskreise auf mein Gefühl von Zugehörigkeit?

Die Umfrageergebnisse geben hierfür konkrete Vergleichswerte. Jugendliche, deren engste Freunde außerhalb der eigenen Nachbarschaft leben, empfinden sich häufiger als Teil der Welt. Dieses Ergebnis kann in eine Diskussion münden über die soziale Selektivität von Weltzugehörigkeit. Wer hat Zugang zu globalen Räumen, wer bleibt lokal gebunden und warum.

Politische Bildung und globale Verantwortung

Global Citizenship Education versteht sich in dieser Phase nicht mehr nur als Mitgefühl für ferne Andere, sondern als Reflexion der eigenen Rolle innerhalb globaler Machtverhältnisse.

Grenzen der Welt und Grenzen in meinem Kopf.

Mögliche Themen:

- Migration und Mobilität: Wer darf sich frei bewegen – wer nicht?
- Nationale Zugehörigkeit als soziale Ordnung: Wer darf dazugehören – wer wird ausgeschlossen?
- Integration, Assimilation, Differenz: Was heißt es, sich anzupassen – und was geht dabei verloren?

In Kombination mit den Umfragedaten kann herausgearbeitet werden, dass nationale Zugehörigkeit häufig mit Abgrenzung einhergeht. Jugendliche mit starker nationaler Identifikation zeigen gemäß den Daten weniger Empathie für globale Probleme. Viele geben sogar an, dass ihnen diese gleichgültig sind, solange sie selbst nicht betroffen sind.

Diese Haltung lässt sich im Unterricht nicht durch Moralisierung auflösen, sondern nur durch Raum für Perspektivwechsel, persönliche Narrative und kritische Analyse gesellschaftlicher Machtverhältnisse.

Selbstverortung als emanzipatorischer Akt

Am Ende der Schulzeit soll deutlich werden: Zugehörigkeit ist kein gegebener Zustand, sondern das Ergebnis von Erzählungen, Erfahrungen, Ausschlüssen und Aneignungen. Der Unterricht in der 8. Klasse kann Jugendlichen helfen, sich in diesen Spannungsfeldern bewusst zu verorten

und ein reflektiertes Verhältnis zu globalen Herausforderungen, Migration, Identität und Verantwortung zu entwickeln.
Dabei geht es nicht darum, eine richtige globale Identität zu vermitteln, sondern darum, die Mechanismen sichtbar zu machen, durch die Zugehörigkeit ermöglicht oder verwehrt wird und Jugendlichen Werkzeuge zu geben, diese Prozesse mitzugestalten.

8. Fazit, Limitationen und Ausblick

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die vorliegende Befragung mit einer kleinen Stichprobe von 30 Jugendlichen durchgeführt wurde. Die Aussagen ermöglichen daher zwar Einblicke in individuelle Wahrnehmungen von Zugehörigkeit, sie lassen sich jedoch nicht ohne Weiteres auf die Gesamtheit der Jugendlichen im urbanen Raum übertragen. Auch die Wahl des Erhebungsinstruments bringt methodische Grenzen mit sich: Subtile Dimensionen von Zugehörigkeit, die sich eher in Narrativen, biografischen Erzählungen oder Gruppendiskussionen zeigen, konnten nur eingeschränkt erfasst werden.

Diese Einschränkungen sollen aber nicht den Wert der Arbeit mindern. Sie bietet eine Vorstellung davon, wie Lehrpersonen die soziale Realität ihrer Schüler:innen „lesen“ und den Unterricht darauf abstimmen können. Insbesondere zeigt sich, wie bedeutsam es ist, dass Pädagog:innen im Unterricht gezielt ein tieferes Verständnis über Zugehörigkeiten aufbauen und stärken – sei es im Hinblick auf lokale Verwurzelung, nationale Identifikation oder globale Verbundenheit.

Die theoretische Auseinandersetzung mit Zugehörigkeit in Verbindung mit der Auswertung der durchgeführten Umfrage unter Jugendlichen in einem urbanen Umfeld liefert aufschlussreiche Erkenntnisse über die Art und Weise, wie junge Menschen ihre räumliche Identität erleben und gestalten. Die Daten zeigen, dass Jugendliche vielfältige Zugehörigkeitsgefühle zu verschiedenen räumlichen Maßstabsebenen entwickeln – von der Nachbarschaft über die Stadt und Nation bis hin zur globalen Ebene. Besonders auffällig ist die starke emotionale Bindung an die eigene Nachbarschaft, die von einem Großteil der Befragten als wichtigster Bezugspunkt für ihr Wohlbefinden und ihre Zugehörigkeit benannt wurde. Diese lokale Verankerung ist jedoch kein statisches Gefühl, sondern das Ergebnis komplexer Wechselwirkungen zwischen individuellen Erfahrungen, sozialen Beziehungen und gesellschaftlichen Zuschreibungen.

Die Befragungsergebnisse verdeutlichen, dass Faktoren wie Bildungsnähe, sozioökonomischer Hintergrund, Geburtsort, Religiosität, Freundeskreis und elterliche Bildung maßgeblich dazu beitragen, wie Jugendliche ihre Zugehörigkeit zu bestimmten räumlichen Kontexten erleben. Besonders deutlich wird dies im Zusammenhang mit sozialen Netzwerken. Jugendliche mit Freundinnen und Freunden aus derselben Nachbarschaft neigen dazu, sich stärker lokal verwurzelt zu fühlen, während Kontakte über die Nachbarschaft hinaus eher mit globaleren oder nationalen Zugehörigkeitsgefühlen korrespondieren. Gleichzeitig zeigt sich, dass Jugendliche mit stark ausgeprägter nationaler Zugehörigkeit in der Tendenz weniger empathisch auf globale Problemlagen reagieren. Zugehörigkeit beeinflusst also nicht nur das Selbstbild und die emotionale Verankerung, sondern hat auch weitreichende Auswirkungen auf Weltbilder, Handlungsmotive und das Maß an Empathie gegenüber anderen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Rolle dem GWB-Unterricht zukommt, wenn es darum geht, solche Zugehörigkeitsgefühle zu reflektieren, zu stärken oder bewusst zu hinterfragen. Die Aufgabe besteht nicht allein darin, geographisches Fachwissen zu vermitteln, sondern Lernräume zu schaffen, in denen sich Jugendliche mit ihren eigenen räumlichen Identitäten auseinandersetzen können – und dies sowohl auf emotionaler als auch auf analytischer Ebene. Damit verbunden ist die Notwendigkeit, als Lehrperson zu erkennen, welche Zugehörigkeitsmuster die Lernenden bereits mitbringen, wie diese sich sozial und biografisch erklären lassen und in welcher Weise pädagogische Interventionen gestaltet werden können, um diese zu erweitern, zu stabilisieren oder zu problematisieren.

Dies führt zu grundlegenden bildungstheoretischen Fragen. Welche Art von Mensch soll der GWB-Unterricht mit hervorbringen? Angesichts globaler Herausforderungen wie Migration, sozialer Ungleichheit, Klimawandel und kultureller Fragmentierung erscheint es zentral, Lernende darin zu bestärken, sowohl lokal verwurzelt als auch global handlungsfähig zu sein. Dazu braucht es ein Bildungsverständnis, das Empathie, Verantwortungsbewusstsein und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme fördert und das Räume schafft, in denen Schüler:innen lernen, Zugehörigkeit nicht als Ausschlusskategorie, sondern als veränderbares, vielschichtiges und inklusives Konzept zu begreifen.

Für die methodische Umsetzung im Unterricht bedeutet dies, den Unterricht stärker mit dem Lebensumfeld der Schüler:innen zu verknüpfen und den Klassenraum nach außen zu öffnen.

Kooperationen mit externen Akteuren wie Nachbarschaftszentren, religiösen Gemeinden, Jugendorganisationen oder lokalen Initiativen können dazu beitragen, Zugehörigkeit erfahrbar zu machen und soziale Räume partizipativ zu erschließen. Projektorientiertes Lernen, partizipative Kartierungen, Exkursionen und narrative Zugänge ermöglichen nicht nur fachliches Lernen, sondern fördern auch soziale Bindung, Anerkennung und Selbstwirksamkeit – insbesondere bei Schüler:innen, die sich im formalen Bildungsraum nur bedingt repräsentiert sehen.
Die im Lehrplan vorgesehenen Kompetenzbereiche, insbesondere jene zur Lebensweltorientierung, zu Raumwahrnehmung und zu globaler Verantwortung, bieten dafür eine solide Grundlage. Auf bereits bestehende didaktische Formate wie Schulprojekte, lokale Erkundungen oder kooperative Unterrichtsformen kann zurückgegriffen und im Sinne einer reflektierten Zugehörigkeitsdidaktik weiterentwickelt werden.

Insgesamt zeigt sich, dass der GWB-Unterricht – jenseits von reinem Faktenwissen – als Raum verstanden werden kann, in dem Jugendliche ihre Zugehörigkeit zur Welt neu verhandeln, ihre Rolle in lokalen wie globalen Kontexten reflektieren und sich als handlungsfähige und empathische Akteurinnen und Akteure erleben. Die Verbindung aus Theorie, Empirie und pädagogischer Praxis öffnet hier wertvolle Perspektiven für eine Schule, die nicht nur bildet, sondern auch beheimatet.

9. Literaturverzeichnis

Anderson, B. (1988). Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt am Main / New York.

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. In Policy & Practice: A Development Education Review, 3 (Autumn 2006).

BGBl. II Nr. 1 v. 2.1.2023, Anlage 1 zu Art. 3. S. 99-106. Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrplan der Mittelschule und der AHS-Unterstufe. Abgerufen von
https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/1

BGBl. II Nr. 219/2016, S. 59-67. Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Lehrplan der AHS-Oberstufe. Abgerufen von
https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219

Bloemraad, I., Korteweg, A., & Yurdakul, G. (2008). Citizenship and immigration: Multiculturalism, assimilation, and challenges to the nation-state. Annual Review of Sociology, 34.

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2015). Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzerlass 2015. Rundschreiben Nr. 12/2015 (BMBF-33.466/0029-I/6/2015, 22. Juni 2015).

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung). (2017). Grundsatzerlass Interkulturelle Bildung. Rundschreiben Nr. 29/2017.

Boulding, E. M. (1988). Building a Global Civic Culture: Education for an Interdependent World. New York: Teachers College Press.

Bourdieu, P. (1977). Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourn, Douglas. (2014). The Theory and Practice of Development Education: A Pedagogy for Global Social Justice. London/New York: Routledge.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bundeszentrale für politische Bildung. (2020). Sinus-Jugendstudie 2020. Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn.

Calhoun, C. (2007). Nations Matter: Culture, History, and the Cosmopolitan Dream. London: Routledge.

Chui, W. H. (2014). Youth in a global world: Attitudes towards globalization and global citizenship among university students in Hong Kong. Asia Pacific Journal of Education.

Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? Journal of Educational Research, 93(1), 11–30.

Eickelpasch, R. & Rademacher, C. (2004). Identität. Bielefeld: transcript Verlag.

Elias, N., & Scotson, J. L. (1993 [1965]). Etablierte und Außenseiter: Soziologische Untersuchungen am Beispiel einer Gemeinde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Epstein, J. L. (2011). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Boulder: Westview Press.

Gellner, E. (1999). Nationalismus. Kultur und Macht. Berlin: Siedler.

Hall, S. (1994). Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In S. Hall, Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2 (S. 139). Hamburg.

Hamm, B. (1973). Nachbarschaft. Soziologische Untersuchung über Bedingungen und Funktionen nachbarschaftlicher Beziehungen in städtischen Wohngebieten. Stuttgart: Kohlhammer.

Heckmann, F. (1992). Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie interethnischer Beziehungen. Stuttgart: Enke.

Hobsbawm, E. J. (1990). Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. Frankfurt am Main / New York: Campus.

Kurtenbach, S. (2024). Soziologie der Nachbarschaft. Wiesbaden: Springer VS.

Mecheril, P. (2003). Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.

Mill, J. S. (1993 [1859]). On Liberty and Utilitarianism. New York: Bantam Classics.

Miller, G., Bowes, E., Bourn, D., & Castro, J. M. (2012). Learning about Development at A-Level. A Study of the Impact of the World Development A-level on Young People's Understanding of International Development. London: DERC Research Paper No. 7.

Müller, B. (2008). Soziale Kohäsion in der Nachbarschaft. Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration in Zürcher Stadtquartieren. Universität Zürich.

Nordbruch, G. (2014). Identität und Zugehörigkeit – Jenseits von Eindeutigkeiten. In Vielfalt-Mediathek. Berlin: KIgA e.V.

Oxfam. (1997). A Curriculum for Global Citizenship: Oxfam’s Development Education Programme. London.

Reardon, B. A. (1988). Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility. New York: Teachers College Press.

Riegel, C., & Geisen, T. (2010). Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden: VS Verlag.

Römhild, R. (2007). Fremdzuschreibungen – Selbstpositionierung. Die Praxis der Ethnisierung im Alltag der Einwanderungsgesellschaft. In B. Schmidt-Lauber (Hrsg.), Ethnizität und Migration. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder (S. 157–177). Berlin: Reimer.

Shell. (2019). Jugendstudie 2019 Zusammenfassung. Online: https://www.shell.de/ueber-uns/shell-
jugendstu-
die/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf [Zugriff am: 20.2.2021].

Sinus-Institut. (2016). Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland – Sinus-Jugendstudie 2016. Heidelberg: Sinus Markt- und Sozialforschung.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), The Social Psychology of Intergroup Relations (S. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Tallon, R. (2012). Emotion and agency within NGO development education: What is at work and what is at stake in the classroom? International Journal of Development Education and Global Learning.

UNESCO. (2016). Education 2030 Incheon Declaration: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All.

UNHCR. (2023). Global Trends. Forced Displacement in 2022. Genf: UNHCR. Online: https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022 [Zugriff am: 2.09.2025].

Statistik Austria. (2024). Statistisches Jahrbuch „Migration & Integration“ 2023 (Kurzfassung / Jahresdurchschnitt). Online: https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/MIG2023.pdf [Zugriff am: 2.09.2025].

Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G., & Reitmair-Juárez, S. (2014). Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.

World Economic Forum. (2023). Global Risks Report 2023. Genf: World Economic Forum. Online: https://www.weforum.org/publications/global-risks-report-2023/ [Zugriff am: 2.09.2025].

Zick, A., Küpper, B., & Hövermann, A. (2011). Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

10. Anhang

10.1. Fragebogen

Liebe Jugendliche,

diese Umfrage untersucht, im Rahmen meiner Masterarbeit auf der Universität Wien, wo sich Jugendliche in deinem Alter zugehörig fühlen. Ich bitte dich daher, dass du die Fragen ehrlich und vollständig beantwortest. Ich danke dir sehr für deine Unterstützung.

10.1.1. Teil 1: Kreuze eine oder mehrere Antwortmöglichkeiten an.

1) Meine engsten Freunde
   a. leben in meiner Nachbarschaft ☐
   b. leben in Wien ☐
   c. kommen aus demselben Herkunftsland ☐
   d. aus der ganzen Welt ☐

2) Du hast die Möglichkeit zu entscheiden, dass eine dir unbekannte Person 100.000 Euro bekommt. Für welche Person/en entscheidest du dich:
   a. Eine Person in deiner Nachbarschaft. ☐
   b. Eine Person außerhalb deiner Nachbarschaft, aber in Wien. ☐
   c. Eine Person außerhalb Wiens, aber in Österreich. ☐
   d. Eine Person außerhalb Österreichs, aber in Europa. ☐
   e. Eine Person außerhalb Europas. ☐

3) Worauf achtest du, wenn du neue Leute kennen lernen möchtest?
   a. Sie sollen in derselben Nachbarschaft leben, wie ich. ☐
   Sie sollen denselben Migrationshintergrund (oder Nationalität) haben wie ich, aber in einer anderen Nachbarschaft leben als ich. ☐
   b. Sie sollen in derselben Nachbarschaft leben und denselben Migrationshintergrund (oder Nationalität) haben wie ich. ☐

4) Gib bitte an, wo du dich zugehörig und am wohlsten fühlst:
   a. In der ganzen Welt. ☐

b. In meinem (Herkunfts-)Land. ☐
c. In meiner Nachbarschaft. ☐
d. In meiner Stadt. ☐

5) Wenn ich heiraten sollte,
   a. ist mir wichtig, eine Person zu heiraten, die zurzeit in meiner Nachbarschaft lebt oder geboren ist. ☐
   b. ist mir wichtig, eine Person zu heiraten, die zurzeit zumindest in meiner Stadt, wenn nicht in meiner Nachbarschaft, lebt oder geboren ist. ☐
   c. ist mir wichtig, eine Person zu heiraten, die zurzeit zumindest in meinem Land, wenn nicht in meiner Stadt, lebt oder geboren ist. ☐
   d. ist es mir egal, wo die Person lebt oder geboren ist. ☐

6) Wenn ich es mir aussuchen könnte, sollen nur Menschen in meiner Nachbarschaft leben,
   a. die aus meinem Geburtsland kommen. ☐
   b. die Europäer sind. ☐
   c. die nette Menschen sind, unabhängig von ihrem Geburtsland. ☐

7) Du siehst, dass 2 Gruppen an Menschen, die vermutlich 2 unterschiedlichen Nationalitäten angehören, miteinander streiten. Eine Gruppe hat vermutlich dieselbe Nationalität wie du, und eine Gruppe hat vermutlich eine andere Nationalität. Was denkst du dir dabei:
   a. Die Gruppe, die meiner Nationalität angehört,
   wird den anderen so richtig zeigen! ☐
   b. So unnötig, dass sie miteinander streiten,
   unabhängig davon wer Recht hat. ☐

10.1.2. Teil 2: Gib bitte auf einer Skala von „trifft völlig zu“ bis „trifft gar nicht zu“ an, wie sehr folgende Aussagen auf dich zutreffen.

Füllen Sie den Bewertungsbogen unter Verwendung des folgenden Schlüssels aus:

1 = trifft gar nicht zu

2 = trifft eher nicht zu

3 = trifft eher zu

4 = trifft völlig zu

	1	2	3	4
1) Was ist dir wichtig?				
a. Mein (Herkunfts-)Land	☐	☐	☐	☐
b. Meine Religion	☐	☐	☐	☐
c. Meine Nachbarschaft	☐	☐	☐	☐
d. Meine Stadt	☐	☐	☐	☐
e. Mein Planet (Planet Erde)	☐	☐	☐	☐
2) Mit welchen diesen Aussagen bist du einverstanden?				
a. Es gibt zu viele Zuwanderer in meiner Nachbarschaft	☐	☐	☐	☐
b. Es gibt zu viele Zuwanderer in Wien	☐	☐	☐	☐
c. Es gibt zu viele Zuwanderer in Österreich	☐	☐	☐	☐
d. Es ist besser für ein Land, wenn es eine Vielfalt unterschiedlicher Religionen gibt.	☐	☐	☐	☐
e. Es ist besser für ein Land, wenn fast alle dieselben Sitten und Gebräuche haben.	☐	☐	☐	☐
f. Durch die vielen Zuwanderer hier fühle ich mich manchmal wie ein Fremder im eigenen Land.	☐	☐	☐	☐
g. Wenn Arbeitsplätze knapp sind, sollten Österreicher mehr Recht auf eine Arbeit haben als Zuwanderer.	☐	☐	☐	☐
h. Hauptsache dort, wo ich wohne, ist alles gut. Mir ist egal, was wo anders Schlimmes passiert. Dafür bin ich nicht verantwortlich.	☐	☐	☐	☐
i. Es gibt Probleme und Ungerechtigkeiten, wo anders in der Welt, die mich traurig/wütend machen.	☐	☐	☐	☐

Ich kenne diese Probleme in der Welt:

10.1.3. Teil 3: Ein paar Fragen zu deiner Person:

1) Alter
   a. 15 ☐
   b. 16 ☐
   c. 17 ☐
2) Geschlecht
   a. Männlich ☐
   b. Weiblich ☐
   c. Anderes Geschlecht ☐
3) Geburtsland: _____
4) Geburtsland Mutter: _____
5) Geburtsland Vater: _____
6) Welche Religion praktizierst du? _____
7) Wie gläubig bist du?

a. Sehr ☐
b. Mäßig ☐
c. Wenig ☐
d. Gar nicht ☐

8) Derzeit besuchter Schultyp oder Schultyp der letzten besuchten Schule, falls du die Schule nicht mehr besuchst. _____

9) Höchste Schulbildung von deinen Eltern
   a. Keine Schule besucht. ☐
   b. Ein paar Klassen die Schule besucht. ☐
   c. Bis zur Matura oder eine Lehre abgeschlossen. ☐
   d. Universitätsabschluss. ☐

10) Meine Eltern sind zurzeit
   a. Arbeitslos ☐
   b. Einfache Arbeiter ☐
   c. Angestellte ☐
   d. Unternehmer, Manager oder Ähnliches ☐

11) Allgemeine Informationen zu meinen engsten 5-6 Freunden
   a. Geschlecht (von der Mehrheit): _____
   b. Herkunftsland (von der Mehrheit): _____
   c. Religionszugehörigkeit (von der Mehrheit): _____

10.2. Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Masterarbeit untersucht, wie Jugendliche in einem urbanen Setting Zugehörigkeit erleben und räumliche Identität aufbauen. Basierend auf einer Befragung von 30 Jugendlichen werden vielfältige Zugehörigkeitsgefühle zu Nachbarschaft, Stadt, Nation und globalen Kontexten sichtbar. Unterschiedliche Zugehörigkeitsgefühle entstehen aus komplexen Wechselwirkungen zwischen individuellen Erfahrungen, sozialen Beziehungen und gesellschaftlichen Zuschreibungen. Faktoren wie Bildungsnähe, sozioökonomischer Hintergrund, Freundeskreis und Religion prägen dabei maßgeblich das Erleben von Zugehörigkeit.

Vor diesem Hintergrund wird die Rolle des Unterrichtsfaches Geographie und wirtschaftliche Bildung (GWB) neu beleuchtet: Er soll Lernräume schaffen, in denen Jugendliche ihre räumlichen Identitäten reflektieren, erweitern und kritisch hinterfragen können. Dabei geht es nicht allein um die die Förderung von Empathie, Verantwortungsbewusstsein und Perspektivenvielfalt. Der Unterricht kann so zu einem Ort werden, an dem Schüler:innen lernen, Zugehörigkeit als wandelbares und vielschichtiges Konzept zu verstehen.

Didaktisch bedeutet dies, das schulische Lernen stärker mit dem Lebensumfeld der Jugendlichen zu verknüpfen. Projektorientiertes Arbeiten, Exkursionen und Kooperationen mit lokalen Akteuren ermöglichen es, Zugehörigkeit erfahrbar zu machen und zu erweitern. Die Arbeit zeigt, dass der GWB-Unterricht, im Sinne einer reflektierten Zugehörigkeitsdidaktik, wesentlich dazu beitragen kann, junge Menschen zu lokal verwurzelten und zugleich global handlungsfähigen Akteur:innen zu bilden, die ihre Rolle in einer zunehmend komplexen Welt empathisch und verantwortungsvoll gestalten.

10.3. Abstract (English)

This master's thesis explores how youth in an urban setting experience belonging and construct spatial identity. Based on a survey of 30 young people, the study reveals diverse feelings of belonging across neighbourhood, city, national, and global contexts. These varying senses of belonging emerge from complex interactions between individual experiences, social relationships, and societal attributions. Factors such as educational background, socioeconomic status, peer networks, and religion significantly shape how belonging is perceived and experienced.

Against this backdrop, the role of Geography and Economic Education is reconsidered: the subject should create learning spaces in which young people can reflect upon, expand, and critically question their spatial identities. Beyond the acquisition of knowledge, the emphasis lies on fostering empathy, responsibility, and multiple perspectives. In this way, the classroom becomes a place where students learn to understand belonging as a dynamic and multidimensional concept.

From a didactic perspective, this implies linking school learning more closely with students' everyday environments. Project-based work, excursions, and cooperation with local actors make belonging tangible and extend its dimensions. The study demonstrates that education, understood as a reflective pedagogy of belonging, can play a vital role in forming young people who are both locally rooted and globally capable of action, engaging empathetically and responsibly within an increasingly complex world.