

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Resilienz und transformative Fähigkeiten im GW-Unterricht

Eine Untersuchung zu Potenzialen geographischer und wirtschaftlicher
Bildung und der Perspektive von Lehrpersonen

verfasst von | submitted by

Helena Gansch BA 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 199 510 525 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Geographie und wirtschaftliche Bildung
Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Christiane Hintermann

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei all jenen Personen bedanken, die mich während der Erstellung meiner Masterarbeit unterstützt haben. Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuungsperson, Mag. Dr. Christiane Hintermann, für ihre wertvollen Anregungen und die konstruktive Kritik während des Schreibprozesses.

Ebenso möchte ich den teilnehmenden Lehrpersonen meinen Dank aussprechen, die durch ihre Offenheit, ihre informativen Beiträge und ihre aufschlussreichen Antworten die Gruppendiskussionen bereichert haben. Ihre Bereitschaft, ihre Ansichten und Ideen zu teilen, hat diese Arbeit inhaltlich wesentlich geprägt.

Abschließend gilt mein größter Dank meiner Familie und meinem Partner Gregor, die mir während meines Studiums stets emotionalen Rückhalt gegeben haben und mit ihrem Verständnis und ihrer Unterstützung immer an meiner Seite standen.

Kurzfassung

Diese Masterarbeit untersucht das Potenzial des Unterrichtsfaches Geographie und wirtschaftliche Bildung (GW) zur Förderung von Resilienz, insbesondere transformativer Fähigkeiten, und analysiert das Bewusstsein von Lehrpersonen für diese Aspekte. Die Forschungsfrage lautet: Welches Potenzial birgt der GW-Unterricht hinsichtlich transformativer Fähigkeiten, und inwiefern sind sich Lehrpersonen dessen bewusst?

Theoretisch fußt die Arbeit auf den Konzepten der sozialen Resilienz (Keck & Sakdapolrak, 2013), der transformativen Fähigkeiten (Ziervogel et al., 2016) und dem *GeoCapabilities*-Ansatz (Lambert et al., 2016), um die Verbindung zwischen Resilienzförderung und GW-Unterricht zu analysieren.

Die empirische Untersuchung basiert auf einer Gruppendiskussion mit fünf GW-Lehrpersonen der NMS St. Leonhard am Forst. Die Daten wurden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass der GW-Unterricht ein hohes Potenzial zur Förderung von Resilienz bietet. Lehrpersonen betonten Kompetenzen wie Widerstandsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeiten und Frustrationstoleranz sowie die Bedeutung stabiler sozialer Umfelder.

Das Resilienzverständnis der Lehrpersonen deckt sich mit dem Konzept der sozialen Resilienz, fokussiert jedoch stärker die individuelle Ebene. Transformative Fähigkeiten werden auf praktische Ansätze und individuelle Kompetenzen begrenzt, während systemische und globale Perspektiven unterrepräsentiert bleiben.

Ein zentraler Diskussionspunkt war die Rolle digitaler Medien, deren reflektierter Einsatz als zukünftige Herausforderung identifiziert wurde. Die Ergebnisse unterstreichen, dass der GW-Unterricht Potenziale zur Resilienzförderung aufweist, aber auch Entwicklungsbedarf hinsichtlich kollektiver Resilienz, systemischer Ansätze und Digitalisierung besteht. Die Arbeit liefert somit praxisrelevante Impulse für die Weiterentwicklung des GW-Unterrichts und eröffnet Perspektiven für zukünftige Forschung.

Abstract

This master's thesis investigates the potential of Geography and Economics education (GW) to promote resilience, particularly transformative skills, and analyses teachers' awareness of these aspects. The research question is: What potential does GW education have for fostering transformative skills, and to what extent are teachers aware of this potential?

The theoretical foundation of this study is based on the concepts of social resilience (Keck & Sakdapolrak, 2013), transformative capabilities (Ziervogel et al., 2016), and the *GeoCapabilities* approach (Lambert et al., 2016), which explores the link between resilience promotion and GW education.

The empirical research is grounded in a group discussion with five GW teachers from NMS St. Leonhard am Forst. The data were analysed using qualitative content analysis according to Mayring (2015). The findings reveal that GW education holds significant potential for fostering resilience. Teachers emphasised skills such as perseverance, problem-solving abilities, and frustration tolerance, as well as the importance of stable social environments.

Teachers' understanding of resilience aligns with the concept of social resilience but focuses predominantly on the individual level. Transformative skills were largely discussed in terms of practical approaches and individual competences, with systemic and global perspectives being underrepresented.

A key topic of discussion was the role of digital media, with a need for a reflective approach to its use being identified as a future challenge. The findings highlight that while GW education has considerable potential for promoting resilience, there remains scope for development regarding collective resilience, systemic approaches, and the integration of digitalisation.

This study provides practice-oriented insights for advancing GW education and opens avenues for future research.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	II
Kurzfassung.....	III
Abstract.....	IV
Abbildungsverzeichnis.....	VII
Tabellenverzeichnis.....	VII
1 Einleitung.....	1
1.1 Konzepte und Forschungsfragen	2
1.2 Ziele, Methodik und Aufbau.....	4
1.2.1 Ziele	4
1.2.2 Methodik	4
1.2.3 Aufbau.....	5
2 Resilienz	6
2.1 Resilienz als Trendkonzept	6
2.2 Soziale Resilienz nach Keck und Sakdapolrak (2013)	8
2.2.1 Transformative Fähigkeiten.....	13
3 Geographie und wirtschaftliche Bildung	17
3.1 Das <i>GeoCapabilities</i> Projekt	17
3.1.1 Der Fähigkeiten-Ansatz	18
3.1.2 Powerful Disciplinary Knowledge	20
3.1.3 <i>GeoCapabilities</i> im Unterricht.....	24
3.1.4 Lehrende als Lehrplaninterpret*innen	24
3.2 Das Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung in Österreich (Sekundarstufe 1).....	30
3.2.1 Didaktische Grundsätze	31
3.2.2 Kompetenzbereiche und Anwendungsbereiche	31
3.2.3 Zentrale fachliche Konzepte	33
3.2.4 Verbindung zum <i>GeoCapabilities</i> -Ansatz	34
3.3 Transformatives Lernen im GW-Unterricht	35

3.3.1	Bewusstsein für lebenserhaltende Systeme.....	36
3.3.2	Handlungsfähigkeit (Agency)	37
3.3.3	Soziale Netzwerke.....	39
4	Forschungsmethodisches Vorgehen.....	41
4.1	Begründung für ein qualitatives Vorgehen	41
4.2	Offenlegung theoretischer Vorannahmen.....	42
4.3	Datenerhebung.....	43
4.4	Auswertung der Daten	52
5	Auswertung und Interpretation der Ergebnisse.....	58
5.1	Resilienzverständnis der Lehrpersonen	58
5.2	Förderung von Resilienz durch Geographie und wirtschaftliche Bildung	62
5.3	Powerful Disciplinary Knowledge im GW-Unterricht	67
5.4	Förderung transformativer Fähigkeiten.....	72
6	Resümee und Ausblick	77
6.1	Fazit: Resilienzförderung im GW-Unterricht	78
6.2	Ausblick und zukünftige Forschungsperspektiven	80
7	Literaturverzeichnis.....	83
8	Anhang.....	92
8.1	Gruppen-Diskussionsleitfaden: Resilienzkonzepte von GW-Lehrpersonen	92
8.2	Kategoriensystem.....	95
8.3	Kodierleitfaden Hauptkategorien	96
8.4	Kodierleitfaden Unterkategorien	98

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: The GeoCapabilities toolkit for teachers (Mitchell et al., 2022, S. 166) ...	26
Abbildung 2: Input-Bild (eigene Darstellung mittels Canva)	93

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Eigene Darstellung nach Mayring (2022).....	54
Tabelle 2: Hauptkategorien nach Forschungsinteresse (eigene Darstellung)	56

1 Einleitung

Klimawandel, die COVID-19 Pandemie, Ressourcenknappheit, Krieg, Digitalisierung und politischer Populismus – die Herausforderungen unserer Zeit sind komplex und nicht einfach zu lösen. Die Pandemie und der Einzug Russlands in die Ukraine kam für viele Menschen noch dazu überraschend, was für manche in Gefühlen der Ohnmacht resultierte (Foa & Mounk, 2017).

Es gibt Hinweise darauf, dass diese (politische) Instabilität und die zunehmende Anziehungskraft starker oder charismatischer Persönlichkeiten, die häufig auf bewährten Populismus zurückgreifen, das Ergebnis eines längerfristigen Vertrauensverlusts in demokratische Prozesse sein können (Foa & Mounk, 2017). Globale Umfragen zeigen in der Tat, dass die Überzeugung, in einer Demokratie zu leben, abnimmt (Foa & Mounk, 2017). Dieser Trend geht mit einem Anstieg des Anteils der Bürger*innen, die in einem demokratischen Land leben, sich aber einen starken Führer wünschen, „der sich nicht um Wahlen kümmern muss“ (Foa & Mounk, 2017, S. 7), einher. Einzelpersonen wie etwa Putin und Trump, die beide die Medien und die Justiz angegriffen haben und die Macht innerhalb der Exekutive konsolidieren wollen, haben sich diese Umstände zunutze gemacht (Lambert, 2018). Neben dem wachsenden Nationalismus werden der Klimawandel und die Ausbeutung der Umwelt eine große Herausforderung für die Zukunft darstellen. So werden möglicherweise Hunderte von Millionen Menschen infolge des steigenden Meeresspiegels und der fortschreitenden Wüstenbildung vertrieben werden (Lambert, 2018). Zeitgleich wird die künstliche Intelligenz künftig immer mehr Aufgaben übernehmen, womit zahlreiche Berufe verschwinden und neue entstehen werden (Hasel, 2023). Unabhängig davon, ob wir uns auf technokratische Lösungen für diese Probleme verlassen können oder nicht, handelt es sich um globale Belastungen, die den Hintergrund für das Aufwachsen in der heutigen Zeit bilden.

Wie können wir die junge Generation auf den Umgang mit diesen globalen Problemen vorbereiten und welche Kompetenzen sind hier besonders vonnöten? Denn „wie wir jetzt mit unseren Kindern umgehen, entscheidet darüber, wie sie später zurechtkommen; was sie heute lernen, prägt die Welt von morgen“ (Hasel, 2023, S. 10). Welche Rolle spielt hier das Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung? Welches geographische Wissen beziehungsweise welche Befähigungen können dabei dienlich sein, zukünftige Herausforderungen zu meistern?

1.1 Konzepte und Forschungsfragen

Pädagog*innen, Psycholog*innen sowie Soziolog*innen gehen unter dem Stichwort *Resilienz* der Frage nach, welche Faktoren Menschen belastbarer machen und sie dazu befähigen, neue Herausforderungen gut zu bewältigen. Auch in der Bildungswissenschaft wird dabei häufig auf das Konzept der psychologischen Resilienz zurückgegriffen. Vereinfacht formuliert versteht man darunter die „psychische Widerstandsfähigkeit“ einer Person „gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann, 2004, S. 22).

Aus Sicht der Bildungswissenschaft umfasst Resilienz vor allem die Fähigkeiten, Krisen gut zu bewältigen und sich an die Gegebenheiten anzupassen. Das Konzept der psychologischen Resilienz „tend[s] to shift responsibility from society to the individual“ (Raithofer & Hintermann, 2021, S. 47). Im Gegensatz zu diesem Ansatz, der auf einer Pädagogik der Verwundbarkeit basiert, fokussiert sich das sozialwissenschaftliche Konzept der sozialen Resilienz von Keck und Sakdapolrak (2013) auf die Akteur*innen und deren Fähigkeiten. Das Konzept der sozialen Resilienz inkludiert neben der Fähigkeit, Krisen zu bewältigen (*coping capacities*) und dem Entwicklungsvermögen (*adaptive capacities*) die transformative Fähigkeit (*transformative capacities*). *Transformative capacities* beinhalten Befähigungen „zur sozialen und ökologischen Transformation, welche das individuelle Wohlergehen fördern und einer nachhaltigen gesellschaftlichen Stärkung im Umgang mit zukünftigen Krisen dienlich sind“ (Keck & Sakdapolrak, 2013, S. 5). Dieses Verständnis von Resilienz ist von den Erkenntnissen der Sozialwissenschaften geprägt und befasst sich mit Fragen des menschlichen Handelns, sozialen Praktiken, Machtbeziehungen, Institutionen und Diskursen – Aspekte, die in anderen Resilienzkonzepten weitgehend ignoriert werden (Keck & Sakdapolrak, 2013). Ferner werden Unsicherheiten, Krisen und Veränderungen nicht als außergewöhnlich betrachtet, da die Welt in einem ständigen Wandel ist. Folglich ist auch die soziale Resilienz ein dynamischer Prozess (Keck & Sakdapolrak, 2013). Dieses Konzept scheint der Komplexität und Dynamik des aktuellen Weltgeschehens gerecht zu werden und bildet daher die Basis dieser Masterarbeit.

Was genau ist nun unter *coping*, *adaptive* und *transformative capacities* zu verstehen? Inwiefern kann der GW-Unterricht die soziale Resilienz, insbesondere die transformativen Fähigkeiten, bei Schüler*innen fördern? Welche Aspekte dieses Faches können Schüler*innen ermächtigen und für die Zukunft vorbereiten? Lambert, Solem, and Tani (2015) gehen der Frage nach, wie geographisches Wissen und Fähigkeiten genutzt

werden können, um Menschen zu befähigen, mündige und handlungsfähige Bürger*innen zu werden. Außerdem erarbeiten sie das Alleinstellungsmerkmal des Unterrichtsfaches und entwickeln aufbauend auf dem *Capabilites*-Ansatz (Nussbaum, 2000) den *GeoCapabilites approach*. Dieser Ansatz zielt darauf ab, Lernenden nicht nur geographisches Wissen zu vermitteln, sondern auch die Fähigkeiten und Kompetenzen, ebendieses Wissen sinnvoll und kritisch anzuwenden. Durch den *GeoCapabilites approach* sollen Schüler*innen besser darauf vorbereitet werden, in einer komplexen und sich ständig verändernden Welt fundierte Entscheidungen zu treffen und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Das Projektteam rund um den *GeoCapabilites*-Ansatz stellt diese Fragen jedoch nicht vor dem Hintergrund der Resilienzdebatte, sondern konzentriert sich auf die Rolle der Geographie im Bildungswesen (Lambert et al., 2015).

Inwiefern ein an *GeoCapabilities* orientierter GW-Unterricht zur Förderung von sozialer Resilienz, insbesondere der *transformative capacities*, beitragen kann, wurde bisher noch nicht erforscht und stellt somit eine Forschungslücke dar. Außerdem gibt es kaum Literatur zum Bewusstsein von Lehrpersonen für Resilienzförderung in der Schule, welche auf einem sozialen Resilienzkonzept basiert und transformative Fähigkeiten inkludiert. Sehen Lehrpersonen die Schule als einen Ort der Resilienzförderung? Wenn ja, auf welches Konzept beziehen sich die Lehrer*innen? Diese Fragen wurden nach Kenntnis der Autorin noch nicht empirisch untersucht. Ebenso unerforscht ist die Frage, ob geprüfte Geographielehrer*innen das Potenzial des Faches hinsichtlich der Förderung transformativer Fähigkeiten erkennen und bereits bewusst oder unbewusst Maßnahmen setzen, um transformative Kompetenzen zu stärken.

Als Konsequenz dieser Forschungslücken ergeben sich folgende Fragestellungen und Ziele, welche im nächsten Kapitel detailliert dargelegt werden.

- Inwiefern kann ein an *GeoCapabilites* orientierter GW-Unterricht *transformative capacities* fördern?
- Welches Verständnis von Resilienz haben Lehrpersonen?
- Welche Fähigkeiten sowie Themen und Konzepte des GW-Unterrichts empfinden GW-Lehrpersonen als wichtig, um die Resilienz von Schüler*innen zu stärken?
- Inwiefern können Schüler*innen im GW-Unterricht dazu befähigt werden, aktiv Veränderungen in der Gesellschaft mitzugestalten? Welche Unterrichtsmethoden oder -ansätze werden dafür genutzt?

1.2 Ziele, Methodik und Aufbau

In diesem Kapitel werden die zentralen Ziele der Arbeit erläutert, die methodische Vorgehensweise beschrieben und der inhaltliche Aufbau der Untersuchung dargelegt. Zunächst werden die Forschungsfragen definiert, gefolgt von einer Darstellung der angewandten Methodik, bevor abschließend der strukturelle Aufbau der Arbeit skizziert wird.

1.2.1 Ziele

Ziel der Forschungsarbeit ist die Identifikation der Potenziale des GW-Unterrichts im Hinblick auf die Förderung sozialer Resilienz, insbesondere transformativer Fähigkeiten, mit Fokus auf den *GeoCapabilites approach*. Zusätzlich dazu soll das Verständnis von Lehrpersonen bezüglich des Resilienzbegriffs und seiner Bedeutung im Kontext der GW-Unterrichtstätigkeit erhoben werden. Sind sich Fachlehrer*innen dem Potenzial des Faches bewusst und welche Themen und Konzepte halten sie für besonders wichtig? Welche Fähigkeiten sind laut den Lehrpersonen notwendig, um als junger Mensch für die Zukunft gut vorbereitet zu sein und wie kann man diese im GW-Unterricht fördern?

1.2.2 Methodik

Da die oben genannten Fragen in der Fachdidaktik bisher noch kaum beachtet wurden, handelt es sich um eine explorative Grundlagenforschung, die das Thema eröffnet und erste Einblicke bieten soll. An dieser Stelle sollen einführende Aspekte hinsichtlich des methodischen Vorgehens vorgestellt werden. Das ausführlichere Forschungsdesign ist im empirischen Teil dargelegt.

Die Forschung umfasst unter anderem eine Analyse des *GeoCapabilites approach* im Hinblick auf die Förderung der *transformative capacities* der sozialen Resilienz. Kann ein an *GeoCapabilites* orientierter Unterricht transformative Fähigkeiten fördern? Welche Elemente des *GeoCapabilites approach* können mit transformativen Fähigkeiten in Verbindung gesetzt werden? Dies wird mit einer theoretischen Literaturrecherche untersucht.

Das Verständnis der Lehrpersonen von Resilienz wird durch eine ermittelnde Gruppendiskussion mit GW-Lehrer*innen untersucht. Außerdem soll erfragt werden, welche Rolle das Fach GW für Fachlehrer*innen hinsichtlich der Stärkung der Resilienz

spielt. Eine ermittelnde Gruppendiskussion mit Expert*innen eignet sich dafür, da es sich um eine explorative Grundlagenforschung handelt und die Gruppendiskussion bestehende Konzepte und Einstellungen validieren und präzisieren kann. Außerdem können dadurch neue relevante Themen identifiziert und Hypothesen generiert werden. Im Weiteren ermöglicht der Austausch von Expert*innen eine Zusammenführung unterschiedlicher Vorstellungen und somit eine umfassendere Sichtweise auf das Forschungsthema (Lamnek, 2010).

Die Auswertung der Diskussion erfolgt über die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2014). Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ist ein strukturiertes, qualitatives Verfahren zur Auswertung textbasierter Daten. Sie eignet sich für die Analyse komplexer und vielschichtiger Daten, wie sie in Gruppendiskussionen häufig vorkommen. Ziel dieser Methode ist es, das Datenmaterial so zu verdichten, dass die Kernaussagen erhalten bleiben, ohne wesentliche Informationen zu verlieren (Mayring, 2022).

1.2.3 Aufbau

Den Beginn der Masterarbeit wird der theoretische Teil mit einer Diskussion des zugrundeliegenden Resilienzkonzeptes darstellen. Darauf aufbauend wird der *GeoCapabilites approach* beleuchtet und mit den transformativen Fähigkeiten des Resilienzkonzeptes in Verbindung gesetzt. Im empirischen Teil wird das methodische Vorgehen erläutert. Dabei wird der Forschungsprozess offengelegt, damit die Methodik nachvollziehbar und überprüfbar ist. Im Anschluss daran werden die Aussagen der Gruppendiskussion ausgewertet, interpretiert und mit dem theoretischen Teil in Zusammenhang gebracht, um ein Fazit ziehen zu können. Das letzte Kapitel zeigt zukünftige Forschungsperspektiven auf und legt die Limitationen der Forschungsarbeit offen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen Potenziale des GW-Unterrichts hinsichtlich der Förderung transformativer Fähigkeiten auf. Außerdem bietet diese Masterarbeit eine erste Auseinandersetzung mit den Resilienzkonzepten von GW-Lehrpersonen sowie ihren Ansichten, inwiefern der GW-Unterricht Schüler*innen auf die Zukunft vorbereiten und ihre Resilienz stärken kann. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, inwiefern Fachlehrer*innen den GW-Unterricht mit der Förderung von transformativen Fähigkeiten in Verbindung setzen. Im weiteren Schritt ergeben sich daraus Ausgangspunkte für weitere Fragestellungen und Forschungen.

2 Resilienz

In Zeiten des gesellschaftlichen Wandels, der Unsicherheit und Herausforderungen mit sich bringt, gewinnt der Resilienzbegriff interdisziplinär an Popularität. „Resilienz wird als ein Konzept gehandelt, das erfolgsversprechende Antworten auf unterschiedliche Herausforderungen und Krisen in sich birgt“ (Karidi, Schneider, & Gutwald, 2018, S. 1). Resilienz betont die Fähigkeit von Individuen, Gemeinschaften und Systemen, sich an Veränderungen und Krisen anzupassen und daraus gestärkt hervorzugehen (Karidi et al., 2018). Da Resilienz in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen sowie außerhalb der Wissenschaft zu einem zentralen Begriff geworden ist, gibt es zahlreiche Ansätze und unterschiedliche Begriffsdefinitionen (Karidi et al., 2018). In diesem Kapitel wird der Begriff Resilienz daher genauer erläutert. Dabei wird kurz auf das in der Bildungswissenschaft dominierende Konzept eingegangen und seine Limitationen aufgezeigt. Im nächsten Schritt wird die der Arbeit zugrundeliegende soziale Resilienz nach Keck und Sakdapolrak (2013) erörtert und dargelegt.

2.1 Resilienz als Trendkonzept

In der Wissenschaft wie im Alltagsgebrauch ist Resilienz als wünschenswerte Eigenschaft momentan sehr populär. Diese Beliebtheit ist nach Karidi et al. (2018) unter anderem eine Reaktion auf das gestiegene Belastungs- und Unsicherheitsempfinden vieler Menschen. Der Resilienzbegriff scheint auf persönliche wie globale Krisen aller Art eine Antwort zu haben.

Abgeleitet aus dem lateinischen Wort „resilire“ bedeutet Resilienz „zurückspringen“ oder „in den ursprünglichen Zustand zurückkehren“ (Vogt & Schneider, 2016, S. 187) und wurde erstmals in der Materialforschung wissenschaftlich verwendet. Ein Material ist „resilient“ und somit auch elastisch wie robust, wenn es nach seiner Verformung wieder in seinen ursprünglichen Zustand zurückkehrt (Vogt & Schneider, 2016). Im Englischen bedeutet „resilience“ so viel wie Widerstandsfähigkeit, Spannkraft und Elastizität.

Im Kontext Schule basiert das Resilienzkonzept meist auf einem ressourcenorientierten wie gesunderhaltenden Ansatz. So sprechen Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2020) von Resilienz, wenn sich Menschen trotz starker Belastungen oder ungünstiger Lebensumstände psychisch gesund entwickeln. In der deutschsprachigen Literatur wird häufig auf die Definition von Wustmann (2004) zurückgegriffen, die Resilienz als „die

psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und sozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann, 2004, S. 18) charakterisiert. Diesen Definitionen zufolge werden jene Kinder als resilient bezeichnet, die an gefährdenden Situationen nicht scheitern, sondern diese positiv bewältigen. Das Phänomen der Vulnerabilität wird hier als Gegenbegriff zu Resilienz genannt (Beer, 2023). Das Individuum, aber auch Gesellschaften oder Systeme werden in ihrer Umwelt als verletzlich und verwundbar angesehen. Durch eine Resilienzsteigerung kann die Entität jedoch Kontrolle (zurück-)erlangen beziehungsweise eine Krise unbeschadet überstehen. „Anstatt Unsicherheiten also aus der Welt schaffen zu wollen, denkt der Resilienzbegriff im Sinne von Widerstands- und/oder Anpassungsfähigkeit ganz konsequent die Möglichkeit des Umgangs mit Unsicherheit [...] mit“ (Rungius, Schneider, & Weller, 2018, S. 39).

Dabei neigt dieses Konzept der psychologischen Resilienz dazu, die „Verantwortung von der Gesellschaft auf das Individuum zu verlagern“ (Raithofer & Hintermann, 2021, S. 47). Die Person sei für die Förderung der eigenen Resilienz sowie den individuellen Lebenserfolg selbst verantwortlich. Durchhaltevermögen und Unerschütterlichkeit werden unter anderem als Erfolgsfaktoren genannt, die jedoch auf Dauer zur Überlastung von Menschen führen können (Rungius et al., 2018). Resilienz ergibt sich in diesem Begriffshorizont aus einer „Situation des Ausgeliefertseins“ (Rungius et al., 2018, S. 50) als eine Reaktion auf eine Störung. Damit ist das Subjekt nicht aktiv, sondern passiv und fügt sich der Situation.

Außerdem wird mit diesem Resilienzkonzept oftmals „die Begründungsbedürftigkeit bestehender gesellschaftlicher Institutionen und Systeme ausgeblendet [und] kritische Auseinandersetzungen umgangen“ (Karidi et al., 2018, S. 3 – 4). Bei einem Resilienzbegriff, der vor allem auf der Widerstandsfähigkeit beruht, besteht die Gefahr, dass das vorherrschende System nicht hinterfragt wird und der gesellschaftliche Status quo unbewusst gefestigt wird. Möglicherweise gibt es jedoch gute Gründe dafür, ein stabiles System, soziale Strukturen oder auch das Verhalten von Individuen zu kritisieren und zu verändern, anstatt aufrechtzuerhalten (Rungius et al., 2018).

Entgegen diesem Ansatz, der auf einer Pädagogik der Verwundbarkeit basiert, ist soziale Resilienz von Keck und Sakdapolrak (2013) ein an Akteur*innen orientiertes Konzept, das die Handlungsfähigkeiten der unterschiedlichen Akteur*innen im Rahmen von Politik und Macht betrachtet. „Hier geht es folglich nicht primär um ein System und dessen Evolution, sondern um Akteure, deren Interaktionen sowie Handlungs- und Wirkungsmöglichkeiten“ (Bobar & Winder, 2018, S. 89) – Aspekte, die in anderen Resilienzkonzepten weitgehend

ignoriert werden. Außerdem werden Unsicherheiten, Krisen und Veränderungen nicht als außergewöhnlich betrachtet, da die Welt in einem ständigen Wandel ist. Folglich ist auch die Entwicklung sozialer Resilienz ein dynamischer Prozess (Keck & Sakdapolrak, 2013). Dieses Konzept scheint der Komplexität und Dynamik des aktuellen Weltgeschehens gerecht zu werden und bildet die Basis dieser Masterarbeit.

2.2 Soziale Resilienz nach Keck und Sakdapolrak (2013)

Entwickelt in der Geographischen Entwicklungsforschung geht es beim Konzept der sozialen Resilienz um Anpassungs-, Entwicklungs-, aber auch Transformationskapazitäten gesellschaftlicher Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen. Keck und Sakdapolrak (2013) greifen die im vorigen Kapitel genannten Kritikpunkte der Entpolitisierung und Verschleierung von Machtverhältnissen (Karidi et al., 2018; Rungius et al., 2018) auf, ohne das etablierte Konzept der Vulnerabilität als Ganzes zu verwerfen. Sie argumentieren, dass die soziale Resilienz das Potenzial hat, zu einem kohärenten analytischen Rahmen entwickelt zu werden, der sowohl wissenschaftliche Erkenntnisse aus dem Konzept der Vulnerabilität einbeziehen kann als auch zukunftsorientiert ist und eine neue Perspektive auf aktuelle Herausforderungen des globalen Wandels eröffnet (Sakdapolrak et al., 2024).

Die Prinzipien des Konzepts der sozialen Resilienz basieren auf den drei Entwicklungsschritten eines ursprünglich ökologischen Resilienzkonzeptes, dass anfänglich die allgemeine Persistenz ökologischer Systemfunktionen in einer Welt, die ständigem Wandel unterworfen ist, betont (Keck & Sakdapolrak, 2013). Dieses erste, ökologische Konzept bezieht sich auf die Widerstandsfähigkeit von Systemen und legt den Schwerpunkt auf jene Merkmale, die das System befähigen, mit Störungen und Instabilität zu leben.

In den folgenden Jahren haben Wissenschaftler*innen die Idee der ökologischen Resilienz durch empirische Fallstudien zu gekoppelten sozial-ökologischen Systemen weiter konkretisiert (Keck & Sakdapolrak, 2013). In dieser zweiten Phase der Konzeptentwicklung wurde die sozial-ökologische Resilienz definiert „as the capacity of a system to absorb disturbance and re-organize while undergoing change so as to still retain essentially the same function, structure, identity and feedbacks [as before]“ (Folke, 2006, S. 259). Die sozial-ökologische Resilienz umfasst somit das Ausmaß der Veränderung, die das System erleiden kann, ohne seinen stabilen Zustand zu verlieren sowie die

Fähigkeit, sich nach Störungen neu zu organisieren. Einer der Grundgedanken dieses Konzeptes war, dass Umweltprobleme nicht losgelöst vom sozialen Kontext angegangen werden können. Außerdem bieten in einem widerstandsfähigen sozial-ökologischen System Störungen Gelegenheiten für Neues, für Innovation und Entwicklung. In einem vulnerablen System können jedoch selbst kleine Störungen dramatische soziale Folgen haben (Folke, 2006).

Auch wenn diese erweiterte Ausarbeitung des Konzepts der sozialen Resilienz vielversprechend klingt, halten sie viele Sozialforscher*innen für zu optimistisch, da die spezifischen Kontexte der sozialen Akteur*innen vernachlässigt werden. Lorenz (2010) weist darauf hin, dass die Frage, ob Menschen in der Lage sind, mit Bedrohungen umzugehen, aus ihnen zu lernen und sich auf künftige Krisen einzustellen, nicht nur von den Menschen selbst oder von ihren Anlagen und ihrer Bereitschaft, in Anpassungsmaßnahmen zu investieren, beantwortet wird. Es ist vor allem eine Frage, die all jene gesellschaftlichen Faktoren einbezieht, die den Menschen den Zugang zu Vermögenswerten, den Erwerb von Lernfähigkeiten und die Beteiligung am Entscheidungsprozess sowohl erleichtern als auch einschränken (Lorenz, 2010). Bei der Bewältigung aktueller Herausforderungen müssen somit Erwartungen diverser Stakeholder berücksichtigt werden. Des Weiteren gibt es Situationen, die Veränderungen im Umgang mit Risiken erforderlich machen, die über die etablierten Methoden der Bewältigung und Anpassung hinausgehen. Zu diesen Veränderungen können technologische Innovationen und politische Reformen gehören (Keck & Sakdapolrak, 2013).

Als Reaktion auf die von vereinzelt Sozialwissenschaftler*innen geäußerte Kritik am Konservatismus, der in der Auslegung des Resilienzkonzeptes für soziale Systeme implizit enthalten ist (Pelling & Manuel-Navarrete, 2011) haben Forscher*innen dieses aktualisiert, indem sie den Begriff der Transformation beziehungsweise Wandlungsfähigkeit hinzugefügt haben. Es wird davon ausgegangen, dass ein System über mehrere potenziell stabile Zustände verfügt, die zusammen seine "Stabilitätslandschaft" (Gallopín, 2006, S. 298) bilden. Wenn das System einem bestimmten Schock oder Stress ausgesetzt ist, kann es auch seinen Zustand und so auch seine Funktionalität verändern. Das System transformiert sich und erreicht damit einen neuen stabilen Zustand. „The notion of transformability, then, addresses a system's capacity to transform the stability landscape and to create new system pathways when ecological, economic or social structures make the existing system untenable“ (Keck & Sakdapolrak, 2013, 7).

Ausgehend von diesen drei genealogischen Schritten, von der ökologischen zur sozial-ökologischen und weiter zur sozialen Resilienz, kann Resilienz im allgemeinsten Sinne als die Fähigkeit eines Systems definiert werden, in seinem derzeitigen Funktionszustand zu verharren, während es mit Störungen und Veränderungen konfrontiert ist, sich an künftige Herausforderungen anzupassen und sich in einer Weise zu verändern, die sein Funktionieren verbessert (Keck & Sakdapolrak, 2013). Dieser Begriff der sozialen Resilienz basiert somit auf drei verschiedene Arten von Befähigungen. Diese werden in der Literatur (Alizadeh & Sharifi, 2021; Keck & Sakdapolrak, 2013; Mahler, 2024) als Bewältigungskapazitäten (*coping capacities*), Anpassungskapazitäten (*adaptive capacities*) und Transformationskapazitäten (*transformative capacities*) bezeichnet.

Die Fähigkeit, Störungen zu bewältigen, bezieht sich vor allem aus reaktiven und absorptiven Maßnahmen, welche Menschen einsetzen, wenn sie unmittelbar eine Bedrohung erleben (Obrist, Pfeiffer, & Henley, 2010). Mit Hilfe der verfügbaren Ressourcen soll das Wohlbefinden wieder hergestellt werden.

Anpassungs- beziehungsweise Entwicklungsfähigkeiten meinen hingegen proaktive und präventive Maßnahmen, die Personen nutzen, um aus vergangenen Erfahrungen zu lernen und ihr Leben anzupassen (Obrist et al., 2010). Anpassung ist in diesem Sinne auf eine aufbauende Entwicklung ausgerichtet und dient dazu, den gegenwärtigen Zustand des Wohlergehens des Menschen angesichts zukünftiger Risiken zu sichern. Der Hauptunterschied zwischen Bewältigung und Anpassung liegt in der zeitlichen Dimension der Aktivitäten. Während es bei der Bewältigung um kurzfristiges, taktisches Handeln geht, geht es bei der Anpassung um strategisches Handeln und längerfristige Planung (Keck & Sakdapolrak, 2013).

Zu den transformativen Kapazitäten zählt zum Beispiel die Fähigkeit von Personen, Zugang zu Vermögenswerten und Unterstützung von der Gesellschaft oder staatlichen Institutionen zu erhalten. Weiters ist auch die Befähigung, sich an Entscheidungsprozessen zu beteiligen, Organisationen zu schaffen, die sowohl das individuelle Wohlergehen verbessern als auch die Gesellschaft stärken, um auf zukünftige Krisen besser vorbereitet zu sein, eine wichtige transformative Fähigkeit. Der wesentliche Unterschied zwischen Transformation und Anpassung bezieht sich auf den Grad der Veränderung und das damit verbundene Ergebnis. Transformation ist auf einen radikalen Wandel ausgerichtet, bei dem das Ziel nicht nur darin besteht, das Wohlergehen der Menschen angesichts gegenwärtiger und künftiger Risiken zu sichern, sondern dieses auch zu verbessern. Als solche schließt sie ausdrücklich Themen des fortschreitenden Wandels und der Entwicklung ein (Keck & Sakdapolrak, 2013).

Darüber hinaus berücksichtigten Keck und Sakdapolrak (2013) in ihrem Konzept der sozialen Resilienz wichtige Faktoren, welche die drei Befähigungen beeinflussen. Eine entscheidende Determinante für diese Fähigkeiten der sozialen Resilienz ist die Ausstattung mit Wirtschafts-, Sach-, Natur-, wie Humankapital, wobei Keck und Sakdapolrak (2013) das soziale Kapital als besonders wichtig ansehen. Damit sind soziale Beziehungen und Netzwerkstrukturen gemeint, die vor allem auf Vertrauen und Gegenseitigkeit beruhen. Pelling und High (2005) sowie Alizadeh und Sharifi (2021) argumentieren ebenso, dass informelle soziale Interaktionen die besten Ressourcen von Gemeinschaften wie auch Individuen sind, um die soziale Resilienz zu stärken.

Neben der materiellen Ausstattung ist auch der Zugang von Menschen zu Ressourcen ein wesentlicher Faktor, der die soziale Resilienz stärkt. Soziale Resilienz ist somit auch institutionell, in dem Sinne, dass Institutionen alle sozialen Systeme durchdringen und das Wirtschaftssystem in Bezug auf seine Struktur und die Verteilung von Vermögenswerten grundlegend bestimmen. Daraus folgt, dass Resilienz auch im Hinblick auf politische oder Machtverhältnisse verstanden werden kann und es beim Aufbau von Resilienz stets Gewinner*innen und Verlierer*innen gibt (Mahler, 2024). Auf gesellschaftlicher Ebene könnten Regierungen in spezifische Sektoren investieren, um die wirtschaftliche Resilienz zu stärken, beispielsweise in die Technologiebranche. Dies kann zu einem wirtschaftlichen Aufschwung in städtischen Gebieten führen, während ländliche Regionen, die auf traditionelle Industrien angewiesen sind, vernachlässigt werden. Die Folge ist eine wachsende wirtschaftliche Kluft zwischen urbanen und ländlichen Gebieten, wobei erstere profitieren und letztere zurückbleiben (Tackenberg & Lukas, 2020). Darüber hinaus spielen für Keck und Sakdapolrak (2013) Wissen und Diskurse vor allem im Hinblick einer kollektiven Transformation eine wesentlich Rolle.

Keck und Sakdapolrak (2013) bringen im Konzept der sozialen Resilienz die soziale und ökologische Sphäre zusammen und verweisen auf das Potenzial von Resilienz als Brückenkonzept zwischen den Natur- und Sozialwissenschaften (Brand & Jax, 2006; Lemke, Sakdapolrak, & Trippel, 2023). Soziale Resilienz ist demnach ein Konzept für den Bereich der Mensch-Umwelt-Beziehungen und fokussiert sich auf die sozialen Akteur*innen und deren Fähigkeiten, die im wirtschaftlichen, sozialen, institutionellen und ökologischen Kontext eingebettet sind (Bobar & Winder, 2018). Somit kann soziale Resilienz eher als dynamischer Prozess, denn als Tatsachenfeststellung oder Merkmal einer sozialen Gruppe beschrieben werden und ist dementsprechend komplex und schwer zu fassen. Keck und Sakdapolrak (2013) weisen darauf hin, dass es sich bei der sozialen

Resilienz mehr um einen Ansatz „in the making“ (2013, S. 13) handelt, als um ein fertiges Konzept.

Das Konzept der sozialen Resilienz nach Keck und Sakdapolrak (2013) ist somit ein theoretisches Konstrukt und bleibt abstrakt. Es entzieht sich einer eindeutigen Operationalisierung. Mit ihm können jedoch Aspekte in den Vordergrund treten, die bei der Anwendung anderer Konzepte, wie zum Beispiel der Vulnerabilität, nicht berücksichtigt werden (Lorenz, 2010).

Das Konzept der sozialen Resilienz nach Keck und Sakdapolrak (2013) sieht Unsicherheit, Wandel und Krisen als normal und nicht als außergewöhnlich an. Die Welt wird als ständig in Bewegung befindlich betrachtet. Folglich wird soziale Resilienz als ein dynamischer Prozess und nicht als ein bestimmter Zustand oder eine Eigenschaft einer sozialen Einheit betrachtet. Außerdem betont die Untersuchung sozialer Resilienz die Einbettung sozialer Akteur*innen in ihre jeweiligen zeit- und ortsspezifischen ökologischen, sozialen und institutionellen Umwelten (Keck & Sakdapolrak, 2013). Es handelt sich also um ein relationales Konzept. Soziales Lernen, partizipative Entscheidungsfindung und kollektive Transformationsprozesse werden als zentrale Aspekte sozialer Resilienz anerkannt. Soziale Transformationen sind niemals deterministisch, sondern stehen zur Debatte, auch wenn vorherrschende Diskurse und technische Innovationen eine wichtige Rolle bei der Festlegung möglicher Entwicklungsrichtungen spielen können. Somit ist soziale Resilienz nicht nur ein dynamisches und relationales, sondern auch ein zutiefst politisches Konzept. Die Suche nach neuen Ansätzen zur Resilienzförderung erweist sich folglich nicht nur als technische, sondern auch als politische Frage (Keck & Sakdapolrak, 2013).

Das vorangegangene Kapitel beleuchtet Resilienz als Konzept, das in Zeiten von Unsicherheiten und Krisen an Bedeutung gewonnen hat. Ursprünglich aus der Materialforschung stammend, beschreibt es die Fähigkeit von Individuen, Gemeinschaften und Systemen, auf Veränderungen zu reagieren, sich anzupassen und gestärkt daraus hervorzugehen (Vogt & Schneider, 2016). Während psychologische Ansätze oft die Verantwortung auf das Individuum verlagern, erweitert das Konzept der sozialen Resilienz nach Keck und Sakdapolrak (2013) den Fokus auf soziale Netzwerke, institutionelle Rahmenbedingungen und politische Machtverhältnisse. Es betrachtet Resilienz als dynamischen, transformierenden Prozess, der tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen ermöglichen kann, und sieht Unsicherheiten als normalen Bestandteil menschlicher Existenz.

2.2.1 Transformative Fähigkeiten

Keck und Sakdapolrak (2013) definieren drei Hauptkomponenten der sozialen Resilienz: *Coping*, *adapting* und *transformative capacities*. Der Einbezug der transformativen Fähigkeiten unterscheidet das Konzept der sozialen Resilienz von anderen Resilienzkonzepten, wie etwa jenem der psychologischen Resilienz. *Transformative capacities* sind jedoch besonders wichtig, um langfristige und nachhaltige Veränderungen zu ermöglichen, die über die bloße Anpassung oder Widerstandsfähigkeit hinausgehen. Aufgrund dessen fokussiert sich diese Masterarbeit auf transformative Fähigkeiten, welche nun genauer beleuchtet werden. Die Begriffe Transformation und Transformationsfähigkeit können weit gefasst und somit vielseitig verwendet werden.

Die Transformationsforschung analysiert systemische Veränderungsprozesse in sozialen, ökologischen und ökonomischen Kontexten, um deren Bedingungen, Mechanismen und beteiligte Akteur*innen zu verstehen. Sie kombiniert deskriptiv-analytische Ansätze mit inter- und transdisziplinären Methoden, um gesellschaftlichen Wandel, insbesondere in Hinblick auf Nachhaltigkeit, zu erforschen (SCNAT, 2011). In der Akteur*innen orientierten Transformationsforschung dient das Konzept von Ziervogel, Cowen und Ziniades (2016) oftmals als Grundlage (Sousa, Cruz, & Breda-Vázquez, 2024) und wird auch in dieser Masterarbeit herangezogen, um transformative Fähigkeiten zu beschreiben und einzugrenzen. Dieses Konzept lässt sich mit den *transformative capacities* nach Keck & Sakdapolrak (2013) verbinden, da es sich ebenso auf die Akteur*innen auf individueller, organisatorischer und gesellschaftlicher Ebene und ihre Fähigkeit, Systeme und sich selbst zu transformieren, bezieht (Ziervogel et al., 2016). Das folgende Kapitel erörtert die beiden Konzepte und legt dar, auf welchem Verständnis von Transformationsfähigkeit die weitere Forschung beruht. Bei der Beantwortung der Forschungsfrage, inwiefern ein an *GeoCapabilites* orientierter GW-Unterricht transformative Fähigkeiten fördern kann, wird ebenso auf dieses Konzept der Transformationsfähigkeit Bezug genommen.

Transformative Kapazität kann aufgrund der disziplinären Pluralität, auf die sie sich stützt, auf unterschiedliche Weise definiert werden (Ziervogel, 2019). Nach Keck und Sakdapolrak (2013) beziehen sich *transformative capacities* auf die Fähigkeit von Individuen, Gemeinschaften oder Systemen, tiefgreifende und grundlegende Veränderungen in ihren sozio-ökologischen Systemen zu initiieren und umzusetzen. Indem neue Lebensweisen eingeführt oder bestehende verändert werden, werden neue stabile Zustände geschaffen. Zu wissen, ob, wann und wie man einen transformativen Wandel einleitet, bevor es zu spät ist, ist laut Walker (2004) eine wesentliche Komponente der Transformationsfähigkeit. Da der Wandel jedoch nicht linear verläuft und oft keinen

Endpunkt hat, ist es von entscheidender Bedeutung, dass die Akteur*innen innerhalb des Systems in der Lage sind, sich ständig in den Wandlungsprozess einzubringen und ihn zu gestalten. Transformationsfähigkeit schließt somit die Fähigkeit ein, langfristige Veränderungsprozesse zu verstehen und sich bewusst an ihnen zu beteiligen (Ziervogel et al., 2016).

Um transformative Veränderungen in Gang zu bringen ist es notwendig, finanzielle, soziale und materielle Ressourcen mobilisieren zu können. Dabei unterstützen Wissen und Erfahrungen wie auch Innovation und Kreativität (Walker, 2004). Gleichzeitig bedeutet es auch, eigene Werte, Denk- und Verhaltensmuster zu verändern, denn eine Umgestaltung von Organisationen und Systemen ist eng mit einer individuellen Umgestaltung verbunden (Ziervogel, 2019).

Ziervogel et al. (2016) schlagen vor, dass es mindestens drei Aspekte gibt, auf die man sich unabhängig vom Kontext konzentrieren muss, um transformative Fähigkeiten zu kultivieren: (1) ein Bewusstsein für und eine Wiederverbindung mit lebenserhaltenden Systemen; (2) ein gut entwickeltes Gefühl für Handlungsfähigkeit und (3) sozialer Zusammenhalt wie soziale Netzwerke. Diese Aufzählung wird zwar nicht als vollständig, jedoch als entscheidend betrachtet. Diese drei Faktoren verstärken sich gegenseitig und sollten ausgewogen sein.

Bewusstsein für lebenserhaltende Systeme

Laut Ziervogel et al. (2016) bilden das Bewusstsein für die lebenserhaltenden Systeme, wie etwa eine intakte Umwelt, und die Wiederherstellung der Verbindung zu ihnen die Grundlage für die voneinander abhängigen Qualitäten der Handlungsfähigkeit und des sozialen Zusammenhalts. Mit der Urbanisierung und Digitalisierung wird jedoch das gesellschaftliche Verständnis für die unzähligen Systeme, die das Leben erhalten, immer schwächer. Wasser kommt aus dem Wasserhahn, das Essen aus dem Supermarkt, der Abfall wird in die Mülltonne geworfen, Energie ist auf Knopfdruck verfügbar. Während diese Errungenschaften der modernen Zeit die menschliche Lebenserfahrung völlig verändert haben, ist mittlerweile auch hinreichend belegt, dass sie negative ökologische Auswirkungen mit sich bringen und die dafür benötigten Ressourcen endlich sind. Mit steigendem Bewusstsein für die Zerbrechlichkeit der lebenserhaltenden Systeme der Menschheit und der Vielfalt wächst auch der Wunsch, Veränderungen zu bewirken und alternative Wege zu beschreiten (Ziervogel et al., 2016). Das Wissen um sozial-

ökologische Wechselwirkungen gilt nach Ives et al. (2018) sogar als Grundvoraussetzung, um die Gesellschaft in Hinblick auf Nachhaltigkeit zu verändern.

Handlungsfähigkeit

Der Wunsch zur Veränderung würde ohne Handlungsfähigkeit, welche Autonomie, Selbstwirksamkeit und Selbstständigkeit miteinbezieht, schnell schwinden (Ziervogel et al., 2016). Fehlende Autonomie und Handlungsfähigkeit drücken sich oftmals in einer Opfermentalität aus und führen zu passiven Konsument*innen der Waren und Dienstleistungen von Regierungen und Unternehmen, anstatt zu engagierten, kreativen und mitwirkenden Bürger*innen. Nach Ziervogel et al. (2016) ist die Handlungsfähigkeit ein enger Begleiter von Innovation und Kreativität, und als solcher auch ein wesentlicher Aspekt des Menschseins. Menschen können die Zukunft aktiv mitgestalten und sind nicht nur passiv den Einflüssen menschengemachter und natürlicher Systeme ausgeliefert. Der Aufbau von Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit ist somit eine wichtige Dimension der Entwicklung persönlicher Handlungsfähigkeit und wird unter anderem durch Selbstreflexion, Selbstmitgefühl und Selbstbeobachtung aufgebaut. Laut O'Brien (2018) könnte eine Transformation in Richtung eines nachhaltigen Lebens erheblich beschleunigt werden, wenn engagiertes Handeln kultiviert wird, da alle Menschen Teil eines Systems sind und jede*r einen Einflussbereich darin hat.

Soziale Netzwerke

Um einen Wandel hin zu einem nachhaltigen Leben tatsächlich herbeizuführen und eine dauerhafte Wirkung zu erzielen, sind laut Ziervogel et al. (2016) starke soziale Bindungen, auch auf gesellschaftlicher Ebene, erforderlich. Besonders in Zeiten von Krisen sind starke soziale Netzwerke von Vorteil. Die Nachbar*innen zu kennen und ihnen zu vertrauen ist ebenso wichtig wie eine Verbindung zur Umwelt. Im Grunde genommen sind Menschen soziale Wesen, die allein schwer überleben können. Der Zugang zu sozialen Netzwerken, die auf Gegenseitigkeit und Vertrauen basieren, erhöht das Wohlbefinden (Ziervogel et al., 2016). Eine der wesentlichen Praktiken, die den sozialen Zusammenhalt fördern, ist der Prozess, in dem sich Menschen organisieren, um gemeinsam etwas zu schaffen, Neues zu lernen, zu kämpfen und Widrigkeiten zu überwinden (Ziervogel et al., 2016). Hamdi (2004, xv/xvi) schlägt dies sogar als eine dauerhafte und einfache Definition der gesunden menschlichen Entwicklung vor:

Development . . . happens when people, however poor in money, get together, get organised, become sophisticated and go to scale. . . Development . . . is that stage when you are secure enough in yourself, individually or collectively, to become interdependent; when 'I' can emerge as 'we', and also when 'we' is inclusive of 'them'.

Dieses Verständnis von Entwicklung ist zentral für die Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft. Nur durch gemeinsames Handeln und eine inklusive Perspektive, die alle Beteiligten einbezieht, können nachhaltige Lösungen geschaffen werden. Wenn Einzelne und Gemeinschaften sich nicht nur ihrer Eigenverantwortung bewusst sind, sondern auch die Stärke der gegenseitigen Abhängigkeit erkennen, entsteht eine Grundlage für Kooperation und Innovation. Diese kollektive Energie ist essenziell, um die komplexen Herausforderungen unserer Zeit – wie Klimawandel, soziale Ungleichheit und Ressourcenknappheit – effektiv und gerecht zu bewältigen (Hamdi, 2004).

Ausgehend von Ziervogels (2016) Verständnis der Zusammenhänge zwischen Handlungsfähigkeit und sozialem Zusammenhalt erfordert eine gesunde Ausprägung, dass diese Qualitäten in einem dynamischen Verhältnis zueinanderstehen. Ein Zuviel an Verbundenheit kann zum Beispiel zu Handlungsunfähigkeit, Trägheit und einem Gefühl der völligen Abhängigkeit von anderen führen (Ziervogel et al., 2016).

Bewusstsein für lebenserhaltende Systeme, Handlungsfähigkeit und soziale Netzwerke sind nur einige der Voraussetzungen, die erforderlich sind, um zukünftigen Herausforderungen und Stressoren effektiv zu begegnen (Keck & Sakdapolrak, 2013). Um einen dauerhaften Wandel zu gestalten, müssen zum Teil tief verwurzelte kulturelle Gewohnheiten und Werte verändert werden. Dies kann nicht von Einzelpersonen im Alleingang geschehen, sondern erfordert vielmehr soziales Handeln, das von Vertrauensnetzwerken getragen wird (Ziervogel et al., 2016).

Wie können diese wesentlichen Befähigungen, die zur Bewältigung unvorhergesehener Herausforderungen erforderlich sind, bereits in der Schule, insbesondere im GW-Unterricht gefördert werden? Inwiefern kann der Fachunterricht dazu beitragen, dass ein Bewusstsein für lebenserhaltende Systeme, ein gut entwickeltes Gefühl für Handlungsfähigkeit sowie sozialer Zusammenhalt kultiviert werden? Diese Fragen werden im nächsten Kapitel erörtert.

3 Geographie und wirtschaftliche Bildung

„Wir leben in einer Welt, die massiv beschädigt ist – und umfängliche Reparaturen einfordert, sofern sie uns Menschen auch weiterhin beherbergen soll. In dieser Situation gilt es, Orientierungen für pädagogisches Handeln zu bieten und Bildungsprozesse so zu gestalten, dass sie zu einer Linderung der planetaren Verletzungen beitragen können“ (Nöthen & Schreiber, 2023, S. 1) sowie die zukünftige Generation darauf vorbereiten, mit Unsicherheiten und globalen Herausforderungen umzugehen.

Wie im zweiten Kapitel erörtert, gilt soziale Resilienz nach Keck und Sakdapolrak (2013) als ein Konzept, das auf diese Unsicherheiten wie Risiken antwortet und diese als Chance für Entwicklung und Veränderung sieht. Um diese Gelegenheiten ergreifen zu können, sind transformative Fähigkeiten, wie ein Bewusstsein für lebenserhaltende Systeme, ein gut entwickeltes Gefühl für Handlungsfähigkeit sowie sozialer Zusammenhalt notwendig (Ziervogel et al., 2016). Nun stellt sich die Frage, wie diese Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule, insbesondere im GW-Unterricht, kultiviert werden können. Welche Elemente des GW-Unterrichts können diese *transformative capacities* fördern? Welche Rolle hat der GW-Unterricht im Hinblick auf eine zukunftsorientierte Bildung? Diese Frage war auch der Anstoß zum *GeoCapabilites* Projekt, welches das Potenzial des Faches in Hinblick auf die Förderung von Schüler*innen zu mündigen, gebildeten Menschen, herausarbeitete. Aufgrund dessen werden in diesem Kapitel anhand des *GeoCapabilites*-Ansatzes wesentliche Konzepte und Fähigkeiten, die im GW-Unterricht kultiviert werden können, herausgearbeitet sowie die Verbindung zu transformativen Fähigkeiten erläutert.

3.1 Das *GeoCapabilities* Projekt

Das *GeoCapabilities* Projekt beginnt mit der Frage: Wer sind die jungen Menschen, die unterrichtet werden? Diese Frage verlangt, über die Umstände nachzudenken, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen. Sie reagiert auf die in der Einleitung genannten Herausforderungen. Auf welche Weise sollten junge Menschen mit Wissen und einer verbesserten intellektuellen Fähigkeit ausgestattet werden, um einen Platz in der Welt einnehmen und diese aktiv mitgestalten zu können? Es gibt viele verschiedene Möglichkeiten, diese Frage zu beantworten, denn es lässt sich leicht argumentieren, dass junge Menschen wissenschaftliche Kenntnisse, historische Perspektiven, künstlerische

Vorstellungskraft und Zugang zu vielen anderen Formen und Bereichen des Denkens benötigen. Das *GeoCapabilites* Projekt vertritt die Ansicht, dass geographisches Wissen und Denken in diesem Mix Schlüsselkomponenten sind (Lambert, 2018). Lambert et al. (2013) stellten sich im nächsten Schritt die Frage, inwiefern die menschliche Entwicklung beeinträchtigt wäre, wenn die Geographie in der formalen Bildung nicht oder nur unzureichend berücksichtigt werden würde. Der Fokus liegt somit mehr auf dem gebildeten, mündigen Mensch als auf dem Unterrichtsfach an sich (Lambert et al., 2015).

3.1.1 Der Fähigkeiten-Ansatz

Der theoretische Rahmen des *GeoCapabilites* Projektes ist mit dem Fähigkeiten-Ansatz verknüpft und basiert auf der Wohlfahrtsökonomie von Sen (1995). Die Wohlfahrtsökonomie konzentriert sich bei der Analyse von Entwicklungen nicht auf grobe Entwicklungs- oder Wohlstandsindikatoren wie das Pro-Kopf-Einkommen, sondern auf menschliche Fähigkeiten bis hin zu Begriffen der menschlichen Freiheit (Béneker, Bladh, & Lambert, 2023). Menschliche Entwicklung erfordert demnach die Entwicklung menschlicher Fähigkeiten, definiert als die verschiedenen Kombinationen menschlicher Funktionen, die es den Einzelnen ermöglichen, als autonome Akteur*innen Wissen, Fertigkeiten und Perspektiven zu erwerben, die sie in die Lage versetzen, ihr persönliches Wohlergehen zu verfolgen. Wohlergehen ist jedoch nicht mit einem Gefühl des Wohlbefindens, etwa in Form von Glück, zu verwechseln. Es geht vielmehr um die realen Möglichkeiten, die das Individuum hat, um ein wertvolles Leben zu führen, oder um die individuellen Freiheiten (Solem et al., 2013). Sen (1999) definiert ein wertvolles Leben demnach als eines, das den Individuen ermöglicht, ihre eigenen Ziele und Wünsche zu verfolgen und die Freiheit zu haben, die Wahl zu treffen, wie sie leben möchten. Auf einer grundlegenden Ebene gehören dazu etwa der Zugang zu sauberem Wasser und zur Gesundheitsversorgung. Lambert et al. (2015) sind der Meinung, dass für die Entwicklung der Gesellschaft die Ausweitung und Sicherstellung dieser Freiheiten unerlässlich ist. Daher sind im Bereich der menschlichen Wohlfahrtsökonomie Maßnahmen zur Verringerung oder sogar vollständigen Beseitigung der Hindernisse für solche Freiheiten von entscheidender Bedeutung. Dazu gehört zum Beispiel, für Ernährungssicherheit zu sorgen oder den geschlechtsspezifischen Ausschluss von einer Grundbildung zu beseitigen (Lambert et al., 2015).

Wichtige menschliche Fähigkeiten können je nach kulturellem, sozialem und wirtschaftlichem Kontext variieren. Somit gibt es nach (Sen, 1999) auch kein vollständiges

Inventar an menschlichen Fähigkeiten, die wie auf einer Liste abgehakt werden können. Um diese Fähigkeiten zu konkretisieren und zu definieren hat Nussbaum (2013) in Zusammenarbeit mit Sen (1993) eine Liste universeller, individueller menschlicher Fähigkeiten bestimmt, die auf folgender Frage basiert: Was kann jeder Mensch tatsächlich tun und sein und welche Möglichkeiten stehen ihm zur Verfügung? Auf dieser Liste aufbauend hat Nussbaum (2000) folgende zehn Fähigkeiten beschrieben, die erforderlich sind, um ein gehaltvolles Leben zu führen.

Life itself; bodily health; bodily integrity (including the freedom from assault from others); the freedom to use and develop the senses, imagination and thought; emotional health; to engage in practical reason; affiliation; respect for other species and nature; play (including enjoyment and laughter); control over one's material and political environment. (Nussbaum, 2000, S. 78)

Diese zitierte Liste, die weder endgültig noch unveränderlich ist, hat einen enormen Umfang und bezieht sich auf grundlegende Fähigkeiten. Demnach liegt es nicht unmittelbar auf der Hand, den *Capabilities*-Ansatz von Sen und Nussbaum mit dem Geographieunterricht zu verknüpfen. Zunächst scheint es, dass der Geographieunterricht mit der Förderung von Leben, Gesundheit und körperlicher Unversehrtheit im Vergleich zur Fähigkeit der Gesellschaft, für sauberes Wasser, medizinische Grundversorgung und Rechtsstaatlichkeit zu sorgen, nur sehr wenig direkt beitragen kann (Lambert et al., 2015). Inwieweit haben jedoch einige der von Nussbaums aufgezählten Kompetenzen einen direkteren Bezug zur geographischen Bildung, zum Beispiel hinsichtlich der Entwicklung von Vorstellungskraft und Denken sowie der Fähigkeit, über das eigene Leben nachzudenken, zu planen und Entscheidungen zu treffen, die mit den eigenen langfristigen Zielen und Werten im Einklang stehen?

Solem, Lambert und Tani (2013) haben zu Beginn des *GeoCapabilities* Projektes drei von Nussbaums Fähigkeiten ausgewählt und modifiziert, um den geographischen Aspekt hinzuzufügen. Dabei stellten sie sich folgende Fragen:

1. Inwieweit kann geographische Bildung individuelle Autonomie und Freiheit sowie die Fähigkeit von Kindern fördern, ihre Vorstellungskraft zu nutzen, zu denken und zu argumentieren?
2. Wie kann der Geographieunterricht jungen Menschen dabei helfen, reflektierte Lebensentscheidungen in Bezug auf ihre Bürgerschaft und Nachhaltigkeit zu treffen und auszuüben?

3. Welche Aspekte der geographischen Bildung können Schüler*innen dabei unterstützen, das eigene Potenzial als kreative*r und produktive*r Bürger*in im Kontext der globalen Wirtschaft und Kultur zu verstehen?

Die Vorstellung alternativer Zukünfte und die Anwendung relationalen geographischen Denkens einschließlich praktischer Überlegungen zur Lebensführung sind wichtige Elemente eines Geographie- und Wirtschaftsunterrichts, der die Entwicklung menschlicher Fähigkeiten, die Zukunft zu begreifen und sich ihr zu stellen, ernst nimmt (Hicks, 2007). Eine zentrale Frage, die sich dabei auftut, ist, wie die besondere Relevanz des „Geo“ für die Entwicklung menschlicher Fähigkeiten in spezifischen Lehrplankontexten charakterisiert werden kann (Lambert et al., 2015). Diese Frage versucht das *GeoCapabilities* Projekt zu beantworten.

3.1.2 Powerful Disciplinary Knowledge

Die theoretische Grundlage des *GeoCapabilities* Projektes ist der soziale Realismus, insbesondere Youngs (2008) Konzept des *Powerful Disciplinary Knowledge* (PDK). Der soziale Realismus ist eine politische und künstlerische Strömung, die das Ziel verfolgt, gesellschaftliche Missstände und die Lebensrealität der Arbeiterklasse darzustellen, um soziale Veränderungen anzustoßen. Sie betont die Notwendigkeit, soziale Ungleichheiten und die Auswirkungen sozialer und wirtschaftlicher Strukturen kritisch zu reflektieren (Eagleton, 1991). Der soziale Realismus sieht geographisches Wissen weder als absolut gegeben noch als völlig relativ und konstruiert. Das „traditionelle“ Schulmodell, das auf einer gegebenen Auswahl an vermitteltem Wissen als Tatsache beruht, läuft Gefahr, starr und reaktionslos zu werden. Laut Béneker et al. (2023) basiert dieses „traditionelle“ Schulmodell auf einem konservativen Lehrplan, da dieser sowohl das vorhandene Wissen als auch die gegebenen Strukturen bewahrt und daher für eine demokratische, qualitativ hochwertige Bildung ungeeignet ist. Als Antwort auf diesen starren, „traditionellen“ Lehrplan können relativistische Strömungen in der Didaktik angesehen werden. Hier wird Wissen eher als Prozess, denn als Produkt gesehen, so dass die Lehrpläne auf allgemeine Lernfähigkeiten abzielen. Dieses Modell basiert auf einem demokratischen Prinzip, vernachlässigt jedoch zum Teil die Stärken des bereichsspezifischen Fachwissens (Béneker et al., 2023).

Das *GeoCapabilities* Projekt lehnt beide Positionen ab und argumentiert für einen Kompromiss. Es vertritt ein sozialrealistisches Modell, das davon ausgeht, dass die Welt real ist und erkannt werden kann (Béneker et al., 2023). Neues Wissen wird in

Gemeinschaften wie akademischen Disziplinen sozial produziert und ist offen für Veränderungen, da die Disziplinen selbst in Frage gestellt werden, umstritten sind und sich weiterentwickeln (Béneker et al., 2023). Ein disziplinär orientierter Unterricht kann laut Lambert et al. (2015) sowohl den geographischen Wissensprodukten als auch den Verfahren und Prozessen, die an ihrer Entstehung beteiligt sind, gerecht werden.

Im Zuge des *GeoCapabilities* Projektes untersuchen Lambert (2018), wie geographisches Wissen im Lehrplan als *Powerful Disciplinary Knowledge* betrachtet werden kann. Das Projekt befasst sich mit dem wesentlichen Beitrag, den geographisches Wissen für die Bildung aller jungen Menschen leisten kann.

Die Geographie lehrt zwar nicht, wie Menschen leben sollen, jedoch können geographisches Denken sowie die Entwicklung einer geographischen Vorstellungskraft die intellektuellen Mittel an die Hand geben, um sich auf der Welt zurechtzufinden (Wadley, 2008). Diese disziplinäre Wissensbasis und Perspektive sind Bestandteile dessen, was Michael Young (2008) als PDK bezeichnet, das er als das Wissen definiert, das Kinder und Jugendliche wahrscheinlich zu Hause oder später an ihrem Arbeitsplatz nicht erwerben, das sie aber brauchen werden, wenn sie aktive Bürger*innen, Beschäftigte oder Arbeitgebende in einer komplexen Welt werden sollen.

Der von Michael Young geprägte Begriff *Powerful Disciplinary Knowledge* wird im Deutschen häufig als *mächtiges disziplinäres Wissen* oder allgemeiner als *mächtiges Wissen* übersetzt (Muller, 2022). Großteils wird der englische Begriff *Powerful Knowledge* direkt übernommen, um Missverständnisse zu vermeiden und die Originalkonnotation nach Young (2008) beizubehalten.

Powerful knowledge refers to what the knowledge can do or what intellectual power it gives to those who have access to it. Powerful knowledge provides more reliable explanations and new ways of thinking about the world and acquiring it and can provide learners with a language for engaging in political, moral, and other kinds of debates (Young, 2008, S. 14).

Im Gegensatz zu *Knowledge of the Powerful* als „Wissen der Mächtigen“, meint *Powerful Knowledge* als *mächtiges Wissen*, die Fähigkeit, neue Ideen zu entwickeln, neue Verbindungen herzustellen und zu neuen Einsichten zu gelangen. In diesem Sinne entspricht *mächtiges Wissen* als Lehrplanprinzip dem in der Didaktik formulierten Ziel der Bildung – der Kultivierung menschlicher Kräfte (Muller, 2022). Damit bezieht sich das Wissen nicht nur auf reines inhaltliches Wissen, sondern inkludiert Kompetenzen wie zum Beispiel die Fähigkeit, dieses Wissen in Handlungen umzusetzen oder darüber hinaus das Ungedachte zu denken (Muller, 2022). Young (2008) argumentiert auch, dass der Anspruch auf dieses ermächtigende Wissen eine Frage der sozialen Gerechtigkeit ist, da

alle Schulkinder Zugang zu diesem Wissen haben sollten und nicht nur diejenigen aus privilegierten Verhältnissen.

Das *GeoCapabilities* Projekt ist daran interessiert, herauszufinden, auf welche Weise das Unterrichtsfach Geographie *mächtiges Wissen* an junge Menschen vermitteln kann. Für die Erstellung von Lehrplänen bedeutet dies, dass über die Rolle von geographischem Wissen, Fähigkeiten, Perspektiven und Werten bei der Entwicklung der Fähigkeiten junger Menschen reflektiert werden muss. Es bedeutet auch, darüber nachzudenken, wie junge Menschen bestimmter Fähigkeiten beraubt werden können, wenn sie keinen Zugang zu dem *mächtigen Wissen* haben, das die geographische Bildung vermittelt (Solem et al., 2013).

In Anlehnung an Young definieren Lambert et al. (2015, S. 730) zwei Jahre später PDK für das Unterrichtsfach Geographie durch die folgenden Merkmale:

- Abstract and theoretical (conceptual)
- Part of a system of thought (it has systematicity)
- Reliable, but open to challenge
- Dynamic, evolving, and changing
- (Frequently) counterintuitive
- Exists outside the direct experience of the teacher and the learner

Lambert et al. (2015) gehen davon aus, dass der Geographieunterricht *mächtiges Wissen* vermittelt. Dieses Wissen umfasst ein tiefgehendes deskriptives Verständnis der Welt sowie ein theoretisch fundiertes, relationales Wissen über die Wechselbeziehungen zwischen Menschen und Orten. Darüber hinaus fördert es die Bereitschaft, über alternative soziale, wirtschaftliche und ökologische Zukunftsperspektiven nachzudenken.

Maude (2016) hat aufbauend auf die Arbeiten von Lambert et al. (2015) fünf Typen von PDK für Geographie bestimmt:

Typ 1: Wissen [und Fähigkeiten], das den Schüler*innen neue Denkweisen über die Welt vermittelt.

Typ 2: Wissen [und Fähigkeiten], das den Schüler*innen leistungsfähige Möglichkeiten zum Analysieren, Erklären und zum Verstehen ermöglicht.

Typ 3: Wissen [und Fähigkeiten], das den Schüler*innen eine gewisse Macht über ihr eigenes Wissen gibt.

Typ 4: Wissen [und Fähigkeiten], das junge Menschen in die Lage versetzt, Debatten über wichtige lokale, nationale und globale Themen zu führen.

Typ 5: Wissen über die Welt.

Neben der Typisierung nach Maude (2016) bezieht sich das *GeoCapabilities* Projekt auf die Definition des *National Center for Research in Geography Education* welches *mächtiges geographisches Wissen* inhaltlich wie folgt bestimmt:

- Inhaltliche geographische Kenntnisse, z. B. Kenntnis und Verständnis von geographischer Terminologie und inhaltlicher Konzepte wie Schwemmland, Großstadtgebiet, tertiäre Wirtschaft, Nadelwald, geologische Verwerfung, Überschwemmungsgebiet, Naturgefahren, etc.
- Konzeptuelles geographisches Wissen, z. B. die Verwendung der "großen Ideen" der Geographie wie Standort, Ort, Region, Zusammenhänge, räumliche Beziehungen etc.; das Nachdenken über Menschen, Orte und Umwelten auf lokaler wie globaler Ebene
- Geographische Verfahrenkenntnisse, z.B. Raumanalyse mit einem GIS oder einer anderen raumbezogene Technologie, Entwurf einer geographischen Erhebung und Forschungsstudie, Erhebung räumlicher Daten im Feld, etc.
- Wissen besteht also aus "wissen, dass" und "wissen, wie", etc.

(GeoCapabilities, 2021a)

Laut Béneker (2018) können die unterschiedlichen Teile des *mächtigen geographischen Wissens* zwar einzeln beschrieben werden, wirklich kraftvoll und aussagekräftig werden sie aber erst, wenn man sie in Verbindung miteinander betrachtet. Sie überschneiden sich auch, und genau darin liegt *mächtiges Wissen*.

Diese Definitionen bilden die Basis des *GeoCapabilites* Projektes. Sie bleiben jedoch eine ehrgeizige Vision der Geographie als PDK, da sie die verschiedenen Arten von Wissen und Wissensformen implizieren, mit denen Lehrkräfte als Lehrplaninterpret*innen arbeiten müssen. Dieses *Powerful Disciplinary Knowledge* besteht somit nicht nur aus einem breitem Wissen (Ortsnamen, Landschaftsmerkmale, etc.), das bei Lambert und Morgan (2010) als „Vokabular“ des Faches bezeichnet wird. Die beiden heben darüber hinaus die „Grammatik“ des Faches hervor, das heißt die fundierte Kenntnis von Begriffen, Verallgemeinerungen und Abstraktionen, die das Verständnis vertiefen. Wortschatz und Grammatik gehen Hand in Hand, und das eine ist ohne das andere nicht möglich. Wenn die „Sprache“ der Geographie erfolgreich zusammenarbeitet, ermöglicht sie Menschen, auf eine besondere Art und Weise zu denken und zu kommunizieren – durch geographisches Denken (*thinking geographically*) (Béneker et al., 2023).

3.1.3 *GeoCapabilities* im Unterricht

In einem an *GeoCapabilities* orientierten Unterricht setzen sich Lehrende wie Schüler*innen mit dynamischem *mächtigem disziplinärem Wissen* auseinander. Entscheidend ist, dass sich beide Gruppen Wissensfragen stellen müssen, wie zum Beispiel: „Inwiefern ist dieses Wissen mächtig? Und für wen?“ sowie: „Woher wissen wir das?“ oder „Was gibt diesem oder jedem anderen Wissen seine Berechtigung (oder Macht)?“ (Béneker et al., 2023)

Schüler*innen sollen *thinking geographically* (J. Morgan, 2017) lernen. „Geographisches Denken führt junge Menschen an die Erde als ‚Gegenstand des Denkens‘ und nicht nur als ‚Ort der Erfahrung‘ heran“ (*GeoCapabilities*, 2021b, übersetzt durch die Autorin). Es unterstützt dabei, die „vielen Zusammenhänge der Welt durch systematische Bezugnahme auf die charakteristischen Organisationskonzepte von Ort, Raum und Umwelt zu untersuchen“ (*GeoCapabilities*, 2021b). *Thinking geographically* bedeutet, menschliche wie physische Phänomene anhand ihrer relationalen Zusammenhänge auf der lokalen bis hin zur globalen Ebene zu analysieren.

Geographische Bildung soll demnach zu einer umfassenden Bildung beitragen, die sowohl Wissen als auch die Fähigkeit zur kritischen Reflexion und Anwendung dieses Wissens umfasst. Unterrichtsmethoden sollen so gestaltet sein, dass sie die Entwicklung von Fähigkeiten wie kritischem Denken, Problemlösen und sozialem Engagement unterstützen (Lambert, 2018). Durch die Kombination von tiefem Fachwissen und der Förderung von Fähigkeiten können Schüler*innen besser auf die Herausforderungen einer globalisierten Welt vorbereitet werden. Laut Lambert (2018) ist der *GeoCapabilities*-Ansatz damit besonders relevant für die räumliche Bürger*innenbildung, da er die Bedeutung der geographischen Bildung für die Förderung eines aktiven Bürger*innensinns unterstreicht. Die Integration des *GeoCapabilities*-Ansatzes in den Geographieunterricht kann die Schüler*innen befähigen, sich aktiv und informiert an gesellschaftlichen Diskursen und Entscheidungsprozessen zu beteiligen.

3.1.4 Lehrende als Lehrplaninterpret*innen

Aber was bedeuten die Erkenntnisse des *GeoCapabilities* Projektes für die Praxis? In einer Kritik an Young argumentiert Roberts (2014), dass das Potenzial von PDK von einer *mächtigen Didaktik* abhängt. Schüler*innen erhalten keinen Zugang zu *mächtigem Wissen*, rein durch die Anwesenheit in der Schule. Laut Roberts (2014) muss es eine Verbindung und einen Abgleich zwischen dem Inhalt und den Lehrmethoden sowie -

erfahrungen geben, um nachhaltiges Lernen zu gewährleisten. Damit kommt den Lehrkräften eine entscheidende Bedeutung zu.

Selbst wenn sich die Lehrperson am Schulbuch orientiert, kann sie immer noch einen bedeutenden Einfluss darauf haben, wie der Lehrplan von den Schüler*innen erlebt wird. Das liegt zum einen an den didaktischen Methoden, die die Lehrkraft einsetzt, zum anderen auch an der Beziehung, die die Lehrperson zu den Schüler*innen aufbaut (Roberts, 2014). Außerdem wird die Unterrichtsgestaltung vom Verständnis der Lehrenden für den Lehrstoff beeinflusst. Damit meinen Lambert et al. (2015) nicht nur ein fundiertes pädagogisches und didaktisches Inhaltswissen, sondern auch das Verständnis für die Ziele und Zwecke des Fachs. Das Verständnis dafür, dass Schulfächer wie Geographie eine Form von PDK sind, kann wichtige Auswirkungen auf die Vorbereitung von Lehrer*innen und die Unterrichtsplanung haben. Ebenso wichtig wie das Bewusstsein für die Bedeutung des Unterrichtsfaches sind Kenntnisse über Lernprozesse, Pädagogik und Fachdidaktik. Das *GeoCapabilities* Projekt möchte Lehrer*innen dabei unterstützen, indem es empirisch aufzeigt, wie Geographie in Schulen zukunftsrelevante Fähigkeiten, wie Reflexions- und Handlungsfähigkeiten, junger Menschen fördern kann. Das Projekt liefert Begründungen, warum das Fach im Kontext des gesamten Lehrplanes unterrichtet werden soll und wo das Alleinstellungsmerkmal liegt. Der *GeoCapabilities*-Ansatz verknüpft das Lehren und Lernen von *mächtigem disziplinärem Wissen* mit dem Konzept der Entwicklung des menschlichen Potenzials, das sich in wachsender individueller Autonomie und Handlungsfähigkeit ausdrückt (Lambert et al., 2015). Lehrer*innen können diesen Ansatz dazu nutzen, sowohl Fachwissen zu vermitteln als auch die Schüler*innen in ihrer Entwicklung zu mündigen Bürger*innen zu unterstützen (Lambert, 2018).

Praktische Anwendung von PDK – der GeoCapabilities-Ansatz

Geographisches Wissen kann für junge Menschen sehr nützlich sein, jedoch ist dieses *Powerful Knowledge* von *Powerful Pedagogies*, also gutem Unterricht, abhängig (Roberts, 2014). Das bedeutet, dass Strategien gewählt werden müssen, die die Schüler*innen ansprechen, ihr aktuelles Wissen und Erfahrungen mit dem Thema verbinden und es ihnen ermöglichen, neues Material zu verstehen, um ihr konzeptionelles Wissen, ihr Verständnis oder ihre geographischen Fähigkeiten zu vertiefen oder zu erweitern (Roberts, 2014).

Dafür stellt das *GeoCapabilities* Projekt im nächsten Schritt Methoden zur Verfügung, die die praktische Anwendung von PDK beim Lehren und Lernen von Geographie

unterstützen. Der *GeoCapabilities*-Ansatz empfiehlt einen zyklischen Prozess, bei dem die Lehrperson in der Unterrichtsplanung und -durchführung vier Schritte, die in der folgenden Abbildung 1 (Mitchell et al., 2022, 166) dargestellt sind, durchläuft.

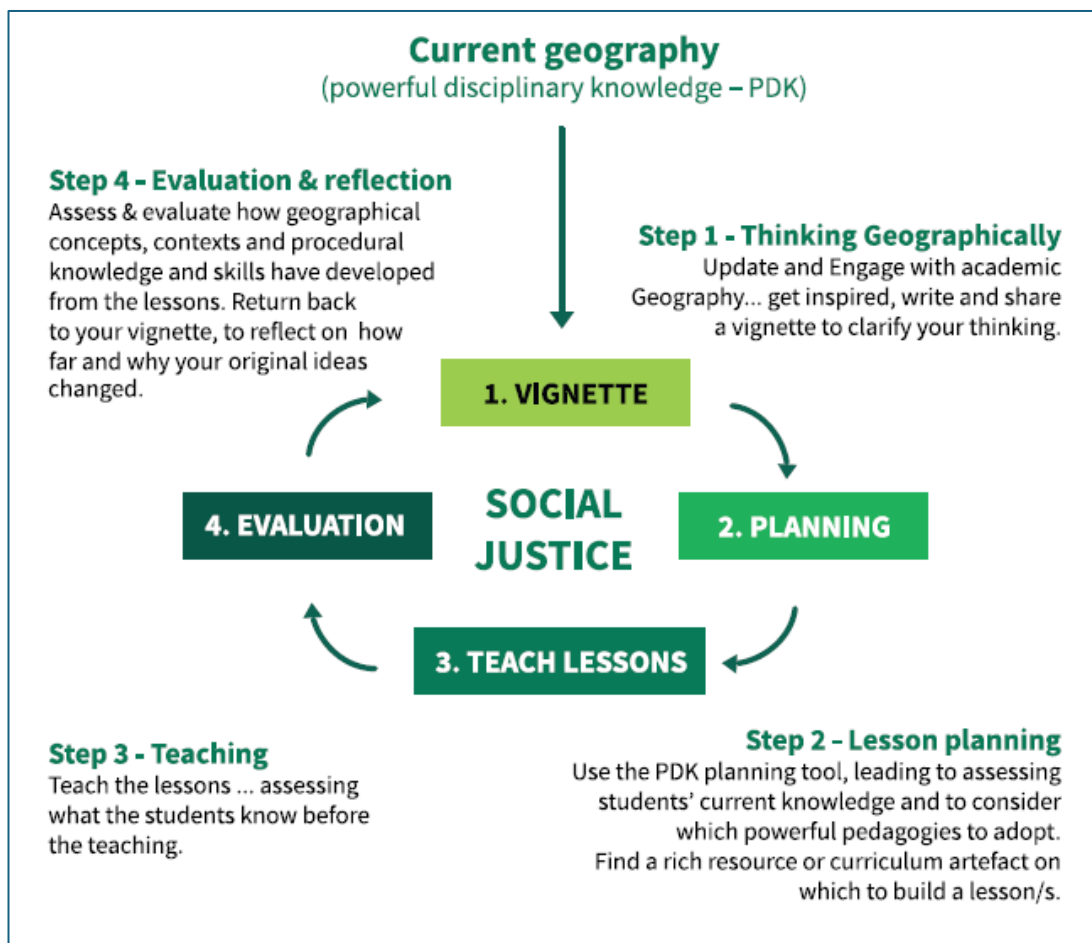


Abbildung 1: The GeoCapabilities toolkit for teachers (Mitchell et al., 2022, S. 166)

Im ersten Schritt geht es darum, sich mit dem Thema und dem geographischen Bezug dazu auseinanderzusetzen. Dabei liegt der Fokus darauf, sich mit dem akademischen Wissen zu beschäftigen und sich inspirieren zu lassen. Akademisches Wissen wird in diesem Kontext als spezialisiertes, disziplinäres Wissen verstanden, das über alltägliche Erfahrungen hinausgeht (Lambert et al., 2015). Die Frage, inwiefern es sich dabei um *mächtiges Wissen* handelt, kann bereits leitend sein. Dabei kann das Schreiben einer Vignette hilfreich sein (GeoCapabilities, 2021a). Eine Vignette ist in diesem Fall ein kurzes Beispiel für PDK im Kontext einer Geographiestunde. Sie ist kein Unterrichtsplan, sondern ein kurzer Abriss darüber, wie die Stunde in Bezug auf ihre Ziele und die Auswahl der Inhalte „funktioniert“. Lehrkräfte beschreiben darin das Schlüsselthema und gehen dabei auf das akademische Wissen wie auch auf das Interesse der Schüler*innen ein (Mitchell & Béneker, 2022). Bei der Forschungsarbeit von Mitchell und Béneker (2022) schrieben

die Lehrpersonen Vignetten zum Thema Migration. Diese bezogen sich je nach Schwerpunkt auf die Darstellungen von Migrationsbewegungen und Wahrnehmungen von Personen mit Migrationshintergrund sowie das Konzept von Heimat. Für die Lehrenden war dies der Mechanismus, der die Wissensarbeit ermöglichte, die der Unterrichtsplanung vorausgehen sollte. Er unterstützte die Lehrpersonen in ihrem tieferen Nachdenken über Geographie, während sie gleichzeitig die Bildungsziele und -zwecke im Auge behielten (Mitchell & Béneker, 2022).

Im nächsten Schritt geht es darum, die Unterrichtsstunde zu planen. Wesentlich dafür ist das aktuelle Wissen der Schüler*innen und die Frage nach dem PDK. Weiters geht es darum, herauszuarbeiten, welche geographischen Konzepte und Ideen in dem Thema stecken (GeoCapabilities, 2021a). Welche Fragen sollen den Inhalt rahmen und strukturieren? Welche Beispiele, Fallstudien und Artefakte können verwendet werden, um den Inhalt leichter zugänglich zu machen?

Ist die Unterrichtseinheit oder -reihe geplant, kann sie durchgeführt und im Anschluss evaluiert werden. Ein Blick zurück auf die Vignette kann helfen zu reflektieren, ob und wie sich die Vorstellungen der Schüler*innen verändert haben. Haben sich die geographischen Konzepte, das Wissen oder die Fähigkeiten der Lernenden verändert? Diese Evaluation ist der Abschluss und gleichzeitig der Beginn einer neuen Unterrichtsplanung und -durchführung (GeoCapabilities, 2021).

Die Lehrperson als Führungsperson im Kontext des GeoCapabilites Projektes

In vielen europäischen Ländern hat sich die Rechenschaftspflicht von Lehrpersonen verschärft. Schulen und Lehrkräfte sind zunehmend besorgt über ihre Leistungen in einer Zeit, in der Prüfungsergebnisse und Inspektionsberichte veröffentlicht werden (Pring, 2013). Bildung wird heute stark vermarktet und die Schulen müssen um Ressourcen, Schüler*innen und die Zustimmung der Eltern konkurrieren. Gleichzeitig werden junge Menschen als Konsument*innen betrachtet, die die unmittelbare Relevanz jeder schulischen Aktivität für ihre Lernergebnisse sehen wollen oder zumindest von ihren Lehrer*innen unterhalten werden wollen, wenn sie sich auf den Unterricht einlassen (Mitchell et al., 2022). Wie können Lehrer*innen darauf vorbereitet werden? Welche Methoden unterstützen Lehrpersonen, trotz dieser Spannung *Powerful Disciplinary Knowledge* zu vermitteln? Wie können Lehrkräfte Kinder und Jugendliche mit Wissen und Fähigkeiten ausstatten, die ihnen helfen sich in einer komplexen, wandelnden Welt zurechtzufinden? Dies sind nur einige Fragen, die aktuellen Forschungen zugrunde liegen.

In einer postmodernen Welt werden die Grenzen aufgeweicht: zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, Lehrplan und Pädagogik, akademischem Wissen und Alltagswissen. Die Technologie verändert die Beziehung jeder einzelnen Person zu Informationen und damit auch die Art und Weise, wie Wissen konstruiert wird. Die Nutzung von Online-Suchmaschinen, künstlicher Intelligenz und sozialen Medien wirft Fragen über den Wert und die Autorität von Lehrer*innen und Lehrplänen auf, zumindest aus der Perspektive der Schüler*innen (J. Morgan, 2014). Lehrpersonen stehen in diesen Zeiten unter großem Druck. Sie sollen ihre Schüler*innen darauf vorbereiten, gute Prüfungsergebnisse zu erzielen. Gleichzeitig soll der Unterricht ansprechend und handlungsorientiert gestaltet sein (Mitchell et al., 2022). In einer Zeit, in der Schüler*innen und Eltern als "Bildungskonsument*innen" angesehen werden, besteht laut Mitchell et al. (2022) der Preis dieser Spannung oftmals darin, dass das sorgfältige, disziplinbasierte Lehrplandenken der Lehrperson durch die Betonung von Wettbewerbsfähigkeit und Leistung bei Prüfungsergebnissen ersetzt wird.

Mitchell und Standish (2022) untersuchten, wie die Erstausbildung von Lehrer*innen diesen Druck verringern kann und argumentieren, dass Lehrpersonen besser in der Lage sind, eine Haltung und Identität als Lehrplaninterpret*innen (Lambert, Roberts, Roberts, & Young, 2014) zu entwickeln und dem Leistungsdruck zu widerstehen, wenn sie sich während ihrer Erstausbildung tiefergehend mit geographischem Denken auseinandersetzen. Orchard und Winch (2015) fragten sich ebenso, welche Ausbildung Lehrpersonen brauchen. Denn Lehrkräfte müssen nicht nur disziplinäres Wissen oder technischen Fähigkeiten erlernen, die mit der Effektivität von Lehren im Klassenzimmer verbunden sind. Während die praktische Erfahrung im Klassenzimmer eine wichtige Rolle spielt, wird auch eine didaktische Theorie benötigt, die es allen ermöglicht, ihrer Praxis einen Sinn zu geben und sich als Fachpersonen weiterzuentwickeln – eine Theorie, die einschließt, wie das Fachwissen der Fachdisziplin durch die Entscheidungen der Lehrkraft mit jungen Menschen in Verbindung steht. Orchard und Winch (2015) kommen zu dem Schluss, dass Lehrkräfte in die Lage versetzt werden müssen, ihre eigenen kritischen Entscheidungen darüber zu treffen, was und wie sie unterrichten sollen. Diese Ansicht wird von Goepel (2012) unterstützt, die das Problem als eine Frage des Vertrauens in die Lehrkräfte darstellt und argumentiert, dass die berufliche Entwicklung der Lehrkräfte ein unabhängiges kritisches Urteilsvermögen fördern sollte, anstatt lediglich auf von außen auferlegte Regeln oder Standards zu reagieren.

Laut Mitchell et al. (2022) wird selbstständiges geographisches Denken auch in der beruflichen Weiterbildung von Fachlehrer*innen benötigt. Sie untersuchten, ob der

GeoCapabilites-Ansatz die berufliche Entwicklung von Geographielehrer*innen unterstützen kann. Die Studie zeigt, dass sich die teilnehmenden Lehrpersonen im Zuge des *GeoCapabilites*-Ansatzes mit der akademischen Geographie auseinandersetzen, bevor sie Unterrichtsmaterialien unter Berücksichtigung der Erfahrungen und Bedürfnisse ihrer Schüler*innen entwickelt hatten. Sie reflektierten die verschiedenen Konzepte und Verfahren der Geographie sowie das *mächtige Wissen*, das ihre Schüler*innen entwickeln sollten.

Teacher FL: 'I wanted my students to gain 'powerful' geographical knowledge and explore stereotypes and preconceptions on migration-related issues. I aimed to turn around the notion of migration as always into the UK and look at emigration out of the UK by using identities and a nuanced conception of 'home' that can cross national borders and be about interconnections, as much as a single location'. (Mitchell et al., 2022, S. 167)

Laut Mitchell et al. (2022) förderte der *GeoCapabilites*-Ansatz das Fachwissen der Lehrer*innen und half ihnen, innovativ über ihren Unterricht nachzudenken, sowie wirkungsvolle didaktische Konzepte zu entwickeln. Besonders hilfreich waren dabei die Erstellung von Vignetten sowie die Gespräche und Diskussionen mit akademischen Geograph*innen sowie Fachkolleg*innen.

Trotz dieser positiven beruflichen Entwicklung der am *GeoCapabilites* Projekt beteiligten Lehrer*innen, sollte man sich der spezifischen Bedingungen bewusst sein, die erfüllt werden müssen, wie zum Beispiel genügend Zeit oder ein unterstützendes Team. Denn limitierte Zeit sowie fehlende professionelle Unterstützung sind oftmals Hindernisse, die einer effizienten beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen entgegenstehen (Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005). Es bedarf also fortschrittlicher Lehrkräfte, die bereit sind, kritisch und innovativ zu denken, um den Unterricht auf zukunftsorientierte Weise zu gestalten (Adler & Iorio, 2013). Dabei handelt es sich wiederum häufig um eine Frage der persönlichen Zeit, die die Lehrkräfte investieren. Darüber hinaus kann die Entwicklung von Lehrer*innen durch nationale, regionale oder schulische Bildungsspezifika eingeschränkt werden, zum Beispiel durch die Starrheit des Lehrplans, Prüfungssysteme oder traditionelle Lehrmethoden. Der „strenge“ Lehrplan lässt den Schulen und Lehrer*innen nur wenig Freiheit und Verantwortung. Es gibt nur sehr begrenzten Raum für die eigene Interpretation des Lehrplanes oder für die Entwicklung von Fachwissen zu seiner Umsetzung durch einzelne Lehrer*innen. Die Ausbildung von Lehrkräften im Hinblick auf einen Lehrplan der Zukunft kann durch eine Schulleitung, die die Bedeutung dieses Aspekts anerkennt, erheblich gefördert werden (Lambert et al., 2014). Die Schulleitung kann somit die berufliche Entwicklung von Lehrkräften, als Umsetzer*innen des Lehrplans,

und Führungskräften unterstützen. In einem förderlichen Umfeld können Lehrkräfte bei der Gestaltung ihres Unterrichts idealerweise folgende drei Aspekte miteinander verbinden:

1. die Lernenden und die Welt, in der sie leben,
2. die Disziplin in Bezug auf die Fachinhalte und das, was sie zu bieten hat,
3. die Unterrichtsstrategien, um die Lernenden zu beschäftigen. (Béneker, 2018)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das *GeoCapabilities* Projekt ein transatlantisches Gemeinschaftsprojekt zur Erforschung der Ziele und Werte der geographischen Bildung mit Hilfe eines *Capabilities*-Ansatzes ist. Inspiriert von den Schriften des Philosophen Amartya Sen und der Ökonomin Martha Nussbaum bietet der *Capabilities*-Ansatz einen normativen Rahmen für das Verständnis der allgemeinen Ziele des Geographieunterrichts und der Frage, wie diese Ziele international geteilt werden können, unabhängig von den Unterschieden, im Umfang der nationalen Geographiestandards. Darüber hinaus verdeutlicht der *GeoCapabilites*-Ansatz Lehrkräften, auf welche Weise die Geographie ein *mächtiges Wissen* und eine wesentliche Perspektive für die Handlungsfähigkeit in einer globalen Welt ist (Solem et al., 2013). Lehrkräfte sollen nach Lambert et al. (2015) ein Verständnis für die Schlüsselkonzepte der Geographie haben und dafür, wie diese in Verbindung mit den ausgewählten „Daten“ der Welt organisiert und verwendet werden können. Mit anderen Worten, sie sollen verstehen, wie die Geographie hilft, eine Position in der Welt einzunehmen und diese auch aktiv zu gestalten (Lambert et al., 2015).

Welche Aspekte des *GeoCapabilites*-Ansatzes bereits im österreichischen GW-Lehrplan enthalten soll im nächsten Kapitel erörtert werden. Dafür werden im ersten Schritt die wesentlichen Grundsätze, Kompetenz- und Anwendungsbereiche sowie Konzepte des österreichischen Kombinationsfach GW erörtert.

3.2 Das Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung in Österreich (Sekundarstufe 1)

Nachdem der *GeoCapabilites*-Ansatz auf dem Geographieunterricht in Großbritannien beruht, soll nun das Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung wie es in Österreich gelehrt wird kurz erklärt werden. Im Anschluss daran werden Gemeinsamkeiten

und Unterschiede zum britischen Fach *Geography*, insbesondere dem *GeoCapabilites*-Ansatz, herausgearbeitet. Damit soll verdeutlicht werden, inwiefern dieser Ansatz im österreichischen Kombinationsfach verwirklicht beziehungsweise bereits enthalten ist.

Das Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung in Österreich integriert geographische und wirtschaftliche Inhalte, um ein umfassendes Verständnis für das Zusammenspiel von Raum, Gesellschaft und Wirtschaft zu vermitteln (StudienServiceCenter Geowissenschaften, 2016). Dieses Fach ist einzigartig in Österreich und wird in dieser Kombination in anderen Ländern nicht unterrichtet.

Der Lehrplan für GW in der Sekundarstufe I in Österreich verfolgt das Ziel, den Schüler*innen ein fundiertes Verständnis der komplexen Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Umwelt zu vermitteln. Dieser Ansatz basiert auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Geographie sowie den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften und integriert diese mittels didaktischer Grundsätze, Kompetenz- und Anwendungsbereiche sowie zentraler fachlicher Konzepte in die schulische Bildung (Bundesministerium für Bildung, 2023).

3.2.1 Didaktische Grundsätze

Ein zentraler didaktischer Grundsatz des Lehrplans ist die Integration von Inhalten. Geographische und wirtschaftliche Themen werden nicht isoliert, sondern vernetzt behandelt, um ein umfassendes Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge zu fördern. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Lebensweltbezug. Der Unterricht orientiert sich an den Lebensrealitäten der Schüler*innen und strebt an, Relevanz und Motivation durch praxisnahe Themenstellungen zu erhöhen. Darüber hinaus liegt ein starker Fokus auf der Kompetenzorientierung. Der Lehrplan fordert die Entwicklung von Kompetenzen in den Bereichen Reproduktion, Transfer, Reflexion und Problemlösung, um die Lernenden auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten (Bundesministerium für Bildung, 2023).

3.2.2 Kompetenzbereiche und Anwendungsbereiche

Zur Verwirklichung des zentralen Ziels des GW-Unterrichts, die Entwicklung mündiger und reflektierter junger Menschen zu fördern, sollen die Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenz gezielt unterstützt werden. Orientierungskompetenz umfasst die Fähigkeit, sich in räumlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen zu

orientieren. Dies beinhaltet den Umgang mit Karten, Modellen und digitalen Werkzeugen, um Phänomene auf lokaler, nationaler und globaler Ebene zu analysieren. Urteilskompetenz zielt darauf ab, komplexe Sachverhalte kritisch zu hinterfragen und auf Grundlage fundierter Informationen eigene Standpunkte zu entwickeln. Handlungskompetenz legt den Fokus auf die aktive Umsetzung von Wissen in konkretes Handeln, insbesondere im Kontext nachhaltiger Entwicklung. „Die unterschiedlichen Kompetenzbereiche der einzelnen Klassen verknüpfen diese drei Kompetenzen mit der Inhaltsdimension und den zentralen fachlichen Konzepten. Sie integrieren Anwendungsbereiche [...] und bilden die Grundlage für das Lernen“ (Bundesministerium für Bildung, 2023, S. 103).

Die Kompetenz- und Anwendungsbereiche des GW-Unterrichts decken Themen wie die Erkundung des Heimat- und Kulturraumes, die Auseinandersetzung mit globalen Herausforderungen wie Klimawandel und Migration sowie die Analyse von wirtschaftlichen Prozessen wie Produktion, Handel und Konsum ab. Diese Themen werden nicht isoliert, sondern interdisziplinär und praxisnah behandelt, um den Lebensweltbezug zu gewährleisten. Der Lehrstoff konzentriert sich in der 1. Klasse auf die Vermittlung grundlegender geographischer und wirtschaftlicher Themenbereiche wie zum Beispiel „Leben und Wirtschaften im eigenen Umfeld“ oder „Leben und Wirtschaften in der Welt“. Diese Bereiche werden in Hinblick auf nachhaltige Ernährung sowie unter der Berücksichtigung natürlicher Prozesse, wie etwa Naturereignisse, behandelt. In der 2. Klasse liegt der Fokus auf einem nachhaltigen Umgang mit Energie und Ressourcen sowie einem vernetzten Wirtschaften bezüglich Produktion und Konsum. In der 3. Klasse liegt der Schwerpunkt auf den Kompetenzbereichen „Österreichische Gesellschaftsentwicklung“, „Bildungswege und Arbeitswelten“, „Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich“ sowie „Zentren und Peripherien in Österreich“ (Bundesministerium für Bildung, 2023, S. 104 - 105). In der 4. Klasse werden abschließend die wirtschaftlichen und politischen Strukturen wie Entwicklungen auf europäischer und globaler Ebene sowie deren Wechselwirkungen mit sozialen und ökologischen Aspekten thematisiert. Am Ende der 4. Klasse geht es um „das eigene Ich in der einer vernetzten Welt“ (Bundesministerium für Bildung, 2023, S. 106)

Dieser strukturierte Aufbau des GW-Unterrichts in der Mittelschule fördert ein kontinuierliches und ganzheitliches Lernen, das auf die Bewältigung realer Herausforderungen und die aktive Teilhabe in einer globalisierten Welt abzielt.

3.2.3 Zentrale fachliche Konzepte

Zusätzlich zu den Anwendungs- und Kompetenzbereichen und den didaktischen Grundsätzen beinhaltet der Lehrplan mehrere fachliche Konzepte, die als Leitlinien für die Unterrichtsgestaltung dienen (Kühberger, 2023). Sie sollen das Verständnis für wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge fördern und werden im Lehrplan für die AHS als „Basiskonzepte“ fortgeführt (Fridrich, 2016).

Als zentrales fachliches Konzept wird in GW die Analyse von „Gemeinsamkeiten und Unterschieden“ betont, um die Vielfalt, Ähnlichkeiten wie Ungleichheiten in gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Kontexten zu verstehen. Zweitens steht das Konzept von „Veränderung und Wandel“ im Mittelpunkt, welches das Verständnis für durch menschliches Handeln ausgelöste Prozesse und deren Auswirkungen fördert. „Die Auseinandersetzung mit dem Konzept Veränderung und Wandel soll dazu beitragen, ein positives Zukunftsbild zu entwickeln“ (Bundesministerium für Bildung, 2023S. 101) und Transformationsprozesse zu ermöglichen. Das Konzept „Interessen und Macht“ beleuchtet die Verflechtung von Interessen und Machtstrukturen und deren Einfluss auf Entscheidungen. Weiters wird das Konzept von „Raum und Maßstab“ hervorgehoben, das die Betrachtung geographischer Phänomene auf unterschiedlichen räumlichen Ebenen – vom Lokalen bis zum Globalen – umfasst. Schließlich wird die Untersuchung von „Mensch-Umwelt-Beziehungen“ betont, um die Wechselwirkungen zwischen menschlichen Aktivitäten und natürlichen Gegebenheiten zu verdeutlichen (Bundesministerium für Bildung, 2023). „Leistungserstellung und Nachhaltigkeit“ thematisiert Produktionsprozesse sowie deren soziale und ökologische Folgen und sensibilisiert für nachhaltige Praktiken. Mit „Kooperation und Konkurrenz“ wird das Spannungsfeld zwischen Zusammenarbeit und Wettbewerb analysiert, das zentrale Impulse für Innovation und Entwicklung liefert. Das Konzept „Vernetzung und Märkte“ fokussiert auf die globale Verflechtung von Märkten und deren Auswirkungen auf wirtschaftliche und gesellschaftliche Systeme. „Ökonomische Prinzipien und Entscheidungsfindung“ vermittelt Grundprinzipien wirtschaftlichen Handelns und fördert kritische Reflexionen zu individuellen und kollektiven Entscheidungen (Bundesministerium für Bildung, 2023). Gemeinsam tragen diese Konzepte dazu bei, Schüler*innen ein tiefgehendes Verständnis der dynamischen Beziehungen zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt zu vermitteln und sie zu reflektierten Handelnden in einer globalisierten Welt zu entwickeln (Fridrich, 2016; Jekel & Pichler, 2017) .

Im Gegensatz zum österreichischen Kombinationsfach konzentriert sich das Fach *Geography* im Vereinigten Königreich, auf das sich der *GeoCapabilities approach* bezieht,

hauptsächlich auf physische und humangeographische Bereiche. Dazu zählen Themen wie Landschaftsformen, Klimazonen und Bevölkerungsdynamiken (Martin, 2014). Wirtschaftliche Aspekte werden behandelt, jedoch nicht in der Tiefe und Integration wie im österreichischen GW-Unterricht.

Zusammenfassend zeichnet sich das österreichische Fach Geographie und wirtschaftliche Bildung durch seine integrative Herangehensweise aus, die geographische und wirtschaftliche Bildung kombiniert (Bundesministerium für Bildung, 2003, 2023). Dies unterscheidet es von den Geographiecurricula in Großbritannien und anderen europäischen Ländern, wo diese Disziplinen oft getrennt unterrichtet werden (Jekel & Pichler, 2017) .

3.2.4 Verbindung zum *GeoCapabilities*-Ansatz

Der *GeoCapabilities*-Ansatz, entwickelt von Lambert et al. (2015), verfolgt jedoch ein ähnliches Ziel wie der österreichische Lehrplan: die Förderung von tiefgehendem Fachwissen und kritischem Denken. Beide legen großen Wert auf die Kompetenzorientierung und die Vermittlung eines ganzheitlichen Verständnisses der Mensch-Umwelt-Beziehungen. Sie zielen darauf ab, Schülerinnen und Schüler mit den notwendigen Fähigkeiten und dem Wissen auszustatten, um Herausforderungen der modernen Welt zu bewältigen (Jekel & Pichler, 2017) .

Der Ansatz des *GeoCapabilities* legt einen besonderen Fokus auf die Vermittlung wirkmächtiger fachlicher Zugänge, die Schüler*innen dazu befähigen, Alltagssituationen strukturiert und reflektiert zu bewältigen. Dabei steht die also Alltagsorientierung im Vordergrund, während fachliche Konzepte und Methoden als Mittel zur Lösung und Gestaltung dieser Situationen dienen (Uhlenwinkel, Béneker, Bladh, Tani, & Lambert, 2016) . Die Autor*innen des *GeoCapabilities*-Ansatzes spezifizieren jedoch nicht, welche fachlichen Zugänge konkret als Bestandteil eines Kanons wirkmächtigen Fachwissens gelten sollen. Stattdessen überlassen sie diese Entscheidung bewusst der Verantwortung der Lehrkräfte (Uhlenwinkel et al., 2016). Lehrkräfte übernehmen somit die Rolle der *Curriculum Leadership* und wählen im Kontext eines bestimmten Unterrichtsthemas jene fachlichen Zugänge aus, die geeignet sind, den Schüler*innen ein *Powerful Disciplinary Knowledge* zu vermitteln (Uhlenwinkel et al., 2016).

Laut Jekel and Pichler (2017) unterstützt die österreichische Lehrplangruppe GW „diesen Zugang zu größeren pädagogischen Freiheiten (gleichbedeutend mit größerer Verantwortung“ (S. 6) ebenso. Sie ist sich jedoch auch bewusst, dass die Bezugnahme

auf fachliche Konzepte im Sinne des *Powerful Disciplinary Knowledge* eine Herausforderung darstellt. Aufgrund dessen hat die Lehrplangruppe zentrale fachliche Konzepte (Sekundarstufe I) beziehungsweise Basiskonzepte (Sekundarstufe II) als Zusammenfassung und Orientierung vorgeschlagen (Jekel & Pichler, 2017).

Zentrale fachliche Konzepte repräsentieren „ausgewählte, fundamentale und wirkmächtige fachliche Ideen und Konzepte“ (Jekel & Pichler, 2017, S. 8) , und verbinden diese mit Methoden, damit „die Konzepte im Unterricht erarbeitet und erschlossen werden können“ (Jekel & Pichler, 2017, S. 8). Eine stärkere Ausrichtung des Geographie- und Wirtschaftsunterrichts an fachlichen Konzepten fördert den angestrebten Paradigmenwechsel weg vom isolierten „Stofflernen“ und der Konzentration auf reines Faktenwissen. Stattdessen rückt anwendungsorientiertes Wissen in den Fokus, das durch eine gezielte Förderung der Methodenkompetenz ergänzt wird (Jekel & Pichler, 2017).

Während der österreichische Lehrplan spezifische curriculare Vorgaben macht, legt der *GeoCapabilities*-Ansatz mehr Wert auf die Autonomie der Lehrkräfte bei der Auswahl von Inhalten und Methoden. Darüber hinaus betont der *GeoCapabilities*-Ansatz stärker die Bedeutung von *Powerful Knowledge*, im Sinne von tiefgehendem Fachwissen, während der österreichische Lehrplan einen breiteren, kompetenzbasierten Ansatz verfolgt (Jekel & Pichler, 2017).

Aufgrund der besonderen Rolle von GW-Lehrer*innen in Bezug auf die Gestaltung des Unterrichtsfaches in der Schule, liegt im empirischen Teil der Fokus auf der Perspektive der Lehrpersonen. Neben der Thematik der Resilienzkonzepte von Fachlehrer*innen, stellt sich auch die Frage, inwiefern sie Geographie und wirtschaftliche Bildung als eine Form von PDK erkennen. Welche Elemente des Fachunterrichts sind zukunftsrelevant und können sogar transformative Fähigkeiten von Schüler*innen stärken? Wie kann ein an *GeoCapabilites* orientierter Unterricht *transformative capacities* fördern? Diesen Fragen geht auch das nächste Kapitel nach, welches eine Verbindung zwischen dem *GeoCapabilities*-Ansatz und den transformativen Fähigkeiten der sozialen Resilienz nach Keck und Sakdapolrak (2013) sowie Ziervogel et al. (2016) schlägt.

3.3 Transformatives Lernen im GW-Unterricht

Nach Keck und Sakdapolrak (2013) beziehen sich *transformative capacities* auf die Fähigkeit von Individuen, Gemeinschaften oder Systemen, tiefgreifende und grundlegende Veränderungen in ihren sozio-ökologischen Systemen zu initiieren und

umzusetzen. Indem neue Lebensweisen eingeführt und/oder Maßstäbe verändert werden, werden neue „Stabilitätslandschaften“ geschaffen. Wie diese Fähigkeit entwickelt und gestärkt werden kann, erörtern Ziervogel et al. (2016). Sie schlagen vor, dass es mindestens drei Aspekte gibt, auf die man sich unabhängig vom Kontext konzentrieren muss, um transformative Fähigkeiten zu kultivieren: (1) ein Bewusstsein für und eine Wiederverbindung mit lebenserhaltenden Systemen; (2) ein gut entwickeltes Gefühl für Handlungsfähigkeit und (3) sozialer Zusammenhalt. Diese Aufzählung wird zwar nicht vollständig, jedoch als wesentlich betrachtet. Diese drei Faktoren stehen, wie bereits im zweiten Kapitel erörtert, in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander und sollten laut Ziervogel et al. (2016) ausgewogen sein.

Inwiefern kann der Fachunterricht dazu beitragen, dass ein Bewusstsein für lebenserhaltende Systeme, ein gut entwickeltes Gefühl für Handlungsfähigkeit sowie sozialer Zusammenhalt kultiviert werden? Kann ein an *GeoCapabilites* orientierter Unterricht diese drei Aspekte einer transformativen Fähigkeit stärken? Wenn ja, in welcher Hinsicht?

3.3.1 Bewusstsein für lebenserhaltende Systeme

Ziervogel et al. (2016) betonen, dass die Auseinandersetzung mit den Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt unerlässlich ist, um das Bewusstsein für die Zerbrechlichkeit dieser Systeme zu schärfen und eine Verbindung zu lebenswichtigen natürlichen Strukturen aufzubauen. Ives et al. (2018) meinen in diesem Kontext, dass eine sozial-ökologische Wiedervernetzung als Grundvoraussetzung gilt, um zu lernen, wie Veränderungen in sozio-ökologischen Systemen genutzt werden können.

Bewusstsein für lebenserhaltende Systeme als Voraussetzung einer transformativen Fähigkeit ist im *GeoCapabilites*-Ansatz essenziell und ein Aspekt des *mächtigen geographischen Wissens* des *National Center for Research in Geography Education*:

Content-based geographical knowledge, e.g. Knowledge and understanding of geographical terminology and substantive concepts such as alluvial plain, metropolitan area, tertiary economy, coniferous forest, geological fault, flood plain, natural hazards, etc. (GeoCapabilities, 2021a).

In Maudes (2016) Typologie von PDK in der Geographie ist das Wissen um die Mensch-Umwelt-Wechselwirkung ebenso verankert. So beschreibt Typ zwei „knowledge that provides students with powerful ways of analysing, explaining and understanding“ (Maude, 2016, S. 73). Typ vier des *mächtigen geographischen Wissens* bezieht sich auf Wissen,

das junge Menschen in die Lage versetzt, Debatten über wichtige lokale, nationale und globale Themen zu verfolgen und sich daran zu beteiligen. Das *GeoCapabilites* Projekt sieht dieses geographische Wissen als eine mächtige Bildungsressource, wenn die Bedürfnisse der Kinder im Vordergrund stehen und sie in vielerlei Hinsicht befähigt werden – zum Beispiel an großen Debatten teilzunehmen, Wahrheit von Fiktion zu unterscheiden, ihre Welt in verschiedenen Maßstäben zu kennen und echte Entscheidungen darüber zu treffen, wie sie leben wollen (GeoCapabilities, 2021a). Ein an *GeoCapabilites* orientierter Unterricht hilft somit, komplexe, globale Zusammenhänge zu verstehen und zu reflektieren. Dabei fördert er das Bewusstsein für die Abhängigkeit menschlicher Gesellschaften von natürlichen Ressourcen und Ökosystemen. Im Zuge dessen soll deutlich werden, wie menschliches Handeln diese Systeme gefährdet und wie nachhaltige Lebensweisen entwickelt werden können.

Nach Ziervogel et al. (2016) kann das Erzählen von Geschichten in all seinen Formen – mündliche Überlieferungen, Kartierungen oder Filme – diese lebenserhaltenden Systeme sichtbar machen. Mit dem Sichtbarmachen des aktuellen Zustandes (Woher kommt unser Wasser? Wohin fließt es? Wie gehen wir Menschen mit der Ressource Wasser um?) können neue Ideen und Verbesserungen entwickelt werden. Wichtig ist, dass Schüler*innen verstehen, dass Menschen in natürliche Systeme eingebettet und von ihnen abhängig sind (Ziervogel et al., 2016).

Damit dieses Bewusstsein für lebenserhaltende Systeme verinnerlicht wird und zu Handlungen motiviert, könnten nach Ives et al. (2018) strukturelle Veränderungen notwendig sein. So kann es beispielsweise erforderlich sein, die Bildungspolitik zu überarbeiten, um Schüler*innen eine größere Interaktion mit der Natur als Teil des Lehrplans zu ermöglichen. Die Wiederverbindung der Menschen mit der Natur kann demnach sowohl tiefgreifende strukturelle Veränderungen bewirken als auch von ihnen abhängen (Ives et al., 2018).

3.3.2 Handlungsfähigkeit (Agency)

Die Entwicklung von Handlungsfähigkeit als transformative Fähigkeit bedeutet, dass Schüler*innen in der Lage sind, aktiv Veränderungsprozesse zu gestalten, anstatt nur passiv Wissen aufzunehmen. Sowohl Ziervogel et al. (2016) als auch Keck & Sakdapolrak (2013) betonen die Bedeutung von *Agency*, um auf globale Herausforderungen zu reagieren und an Lösungen mitzuwirken. Dies umfasst sowohl individuelle als auch kollektive Handlungskompetenzen. Keck & Sakdapolrak (2013) betonen in diesem Kontext

auch die Befähigung, sich an Entscheidungsprozessen zu beteiligen und Organisationen zu schaffen, die das individuelle Wohlergehen verbessern sowie die Gesellschaft stärken, um auf zukünftige Krisen besser vorbereitet zu sein.

Der *GeoCapabilites*-Ansatz basiert auf dem Konzept der *Capabilities* von Amartya Sen (1995) und Martha Nussbaum (2013), das sich auf die Fähigkeiten von Individuen bezieht, ein selbstbestimmtes Leben zu führen und ihre eigenen Ziele zu verfolgen. Somit ist der Begriff „Handlungsfähigkeit“ in diesem Konzept von zentraler Bedeutung. Eine handlungsfähige Person ist „someone who acts and brings about change, and whose achievements can be judged in terms of her own values and objectives, whether or not we assess them in terms of some external criteria as well“ (Sen, 1999, S. 19). Ein weiterer Grundstein ist Youngs (2008) Konzept des *Powerful Disciplinary Knowledge*, das er als das Wissen definiert, welches Kinder und Jugendliche wahrscheinlich nicht zu Hause oder später an ihrem Arbeitsplatz erwerben, das sie aber benötigen, um aktive Bürger*innen und Arbeitnehmer*innen in der komplexen Welt zu werden. In beiden Konzepten ist die Fähigkeit zu handeln und das Leben (mit-) zu gestalten tief verankert.

In Bezug auf den *GeoCapabilites*-Ansatz soll geographisches Wissen Schüler*innen befähigen, informierte und reflektierte Entscheidungen über ihre Umwelt und sich selbst in dieser Welt zu treffen (Solem et al., 2013). Diese Handlungskomponente ist im Typ vier des PDK als Wissen, das junge Menschen in die Lage versetzt, Debatten über wichtige lokale, nationale und globale Themen zu verfolgen und sich daran zu beteiligen, angeführt (Maude, 2016). Das *National Center for Research in Geography Education* verweist weiter auf wichtige geographische Kenntnisse, wie zum Beispiel räumliche Analysen mit einem GIS oder einer anderen raumbezogenen Technologie, Erhebungen räumlicher Daten im Feld oder der Kenntnis eine Forschungsstudie zu entwickeln (GeoCapabilities, 2021a). Dabei handelt es sich um Wissen darüber, wie man mit geographischen Methoden arbeitet und die Ergebnisse nutzen kann (Béneker, 2018).

Demnach ist auch die Handlungsfähigkeit, als Voraussetzung für *transformative capacities*, ein wesentlicher Bestandteil des *GeoCapabilities*-Ansatzes. Sie kann im Unterricht gefördert werden, wenn Schüler*innen reale Projekte oder Simulationen erarbeiten, in denen sie nachhaltige Lösungen für lokale oder globale Probleme entwickeln und ihre Fähigkeiten zur Problemlösung und Entscheidungsfindung stärken. Durch das Präsentieren des Projektes wird das Sprechen vor Publikum geübt, was wiederum das Selbstbewusstsein fördern kann. Laut Ziervogel et al. (2016) ist der Aufbau von Selbstbewusstsein und Selbsterkenntnis eine wichtige Dimension von Handlungsfähigkeit.

3.3.3 Soziale Netzwerke

Nach Keck und Sakdapolrak (2013) sind soziale Netzwerke ein Schlüsselfaktor für Resilienz. Menschen, die gut vernetzt sind, haben bessere Chancen, auf Umwelt- oder sozioökonomische Schocks zu reagieren und einen Wandel bewusst zu gestalten. Ziervogel et al. (2016) betonen ebenso die Notwendigkeit starker sozialer Netzwerke – besonders in unsicheren Zeiten.

Ein an *GeoCapabilites* orientierter Unterricht soll nach Solem et al. (2013) ein tiefes deskriptives „Weltwissen“, ein theoretisch fundiertes relationales Verständnis von Menschen und Orten in der Welt und die Bereitschaft, über alternative soziale, wirtschaftliche und ökologische Zukünfte nachzudenken, fördern. Damit soll das Verständnis von Netzwerken zwischen lokalen Gemeinschaften, internationalen Organisationen und politischen Akteur*innen gestärkt werden. Dieses *mächtige Wissen* fördert die Fähigkeit, verschiedene Akteur*innen in Entscheidungsprozesse einzubeziehen und soziale Netzwerke zu nutzen (Solem et al., 2013).

Das erlernte geographische Wissen soll nach Wheelahan (2012) dabei unterstützen, öffentlichen Debatten zu folgen und sich an ihnen zu beteiligen. Dies ist eine wesentliche Voraussetzung für die volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft. Wheelahan schreibt:

Die Fähigkeit, Wissen aus den Geistes- und Sozialwissenschaften zu nutzen, gibt den Schülern die Möglichkeit, Argumente in der Politik zu beurteilen und konkurrierende politische Vorschläge zu bewerten, während ein umfassendes Verständnis der wissenschaftlichen Methode zumindest einen gewissen Zugang zu Debatten darüber bietet, wie die Menschheit ihre Beziehung zur natürlichen Welt gestalten sollte, wie die Debatten über die globale Erwärmung zeigen (2010, S. 2, übersetzt von Autorin).

Inwiefern dieses theoretische Wissen in der Praxis umgesetzt werden kann, bleibt offen. Denn nach Lambert (2018) befasst sich der *GeoCapabilites*-Ansatz nicht explizit mit staatsbürgerlicher Bildung und Engagement, lässt sich jedoch mit dem Konzept im weiteren Sinne in Einklang bringen. Er weist darauf hin, dass es geeignete pädagogische Ansätze braucht, um Schüler*innen zu stärken, sich in sozialen Initiativen, Vereinen oder Gruppen einzubringen und diese zu gestalten. Unterrichtsmethoden sollen darauf abzielen, die Entwicklung von Fähigkeiten wie kritischem Denken, Problemlösen und sozialem Engagement zu unterstützen. Diskussionen oder Entscheidungsfindungsübungen im Unterricht können die Interessen verschiedener Akteur*innen aufzeigen (Lambert, 2018). Außerdem können Schüler*innen auch in Gruppenprojekten Netzwerke wie NGOs oder Bürger*innengruppen simulieren, um

gemeinsam Lösungen für Herausforderungen wie Urbanisierung oder Klimawandel zu entwickeln.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein an *GeoCapabilities* orientierter Unterricht in der Theorie transformative Fähigkeiten stärken kann, in dem er ein Bewusstsein für lebenserhaltende Systeme schafft und Handlungsfähigkeit wie soziale Netzwerke einbindet. Der Fachunterricht sollte Schüler*innen dazu befähigen, geographisches Wissen nicht nur nachzuvollziehen, sondern aktiv zu nutzen, um an Lösungen für soziale und ökologische Herausforderungen mitzuwirken. Junge Menschen können in die Lage versetzt werden, auf neue Art und Weise zu denken oder um es mit Bernsteins Formulierung zu sagen: „das Udenkbare und das noch nicht Gedachte zu denken“ (Bernstein, 2000, zitiert nach Béneker et al., 2023, S. 398).

Damit dieses Wissen auch angewendet werden kann, spielt eine geeignete Pädagogik und Didaktik eine wesentliche Rolle (Roberts, 2014). Diese soll eine Verbindung zwischen dem disziplinären Wissen und der Alltagserfahrung der Schüler*innen herstellen. Wie die Anwendung des Wissens gefördert werden kann, soll künftig weiter erforscht werden. Denn ob beziehungsweise wie das PDK der Geographie in der Praxis umgesetzt und angewendet wird, wurde bisher noch kaum untersucht (Béneker et al., 2023).

Die Frage ist nun, inwiefern sich Lehrpersonen ihrer Rolle als Umsetzer*innen des Lehrplans des *mächtigen geographischen Wissens* bewusst sind. Ist es ihnen ein Anliegen, transformative Fähigkeiten zu stärken? Welche Fähigkeiten versuchen sie zu kultivieren, um Schüler*innen auf die Zukunft vorzubereiten? Diese Fragen werden durch eine ermittelnde Gruppendiskussion zwischen GW-Lehrer*innen beleuchtet.

4 Forschungsmethodisches Vorgehen

Das Ziel des folgenden Kapitels besteht darin, die in dieser Studie angewandte Methodik der Datenerhebung und -analyse nachvollziehbar darzulegen. Die einzelnen Schritte werden detailliert beschrieben, um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit und somit eine methodische Überprüfbarkeit zu gewährleisten (Lamnek & Krell, 2024). Zunächst wird die Wahl des Forschungsvorgehens theoretisch begründet und die zugrunde liegenden Annahmen offengelegt, bevor anschließend die spezifischen Abläufe der Datenerhebung und -analyse schrittweise erläutert werden. Zum Abschluss werden die Daten ausgewertet und interpretiert.

4.1 Begründung für ein qualitatives Vorgehen

Die Fragestellungen dieser Masterarbeit legen ein qualitatives Vorgehen nahe. Es soll aufgedeckt werden, welches Verständnis von Resilienz GW-Lehrpersonen haben. Welche Fähigkeiten benötigen junge Menschen, um gut für die Zukunft vorbereitet zu sein und das eigene Leben aktiv gestalten zu können? Welche Rolle spielt das Fach GW für Fachlehrer*innen in diesem Kontext? Werden transformative Fähigkeiten als zukunftsrelevant gesehen und kann das Fach GW diese Fähigkeiten stärken? Dabei handelt es sich um offene Fragen, die bisher noch nicht untersucht wurden und deswegen eine flexible Herangehensweise erfordern. Lamnek und Krell (2024) betonen den entdeckenden und offenen Charakter qualitativer Forschung. Dabei wird auf eine Hypothesenbildung ex ante verzichtet, und die Generierung von Hypothesen angestrebt. „Im Untersuchungsprozess selbst ist der Forscher [und die Forscherin] gehalten, so offen wie möglich gegenüber neuen Entwicklungen und Dimensionen zu sein, die dann in die Formulierung der Hypothesen einfließen können“ (Lamnek & Krell, 2024, S. 34). Die vorliegende Forschung hat einen entdeckenden Charakter, da es zu diesem Thema noch kaum Untersuchungen wie Studien gibt. Ziel ist es, individuelle wie kollektive Meinungen und Verständnisse von GW-Lehrpersonen in Bezug auf Resilienzförderung systematisch aufzudecken. Weiters soll der Resilienzbegriff im Kontext der GW-Unterrichtstätigkeit thematisiert werden. Diese Masterarbeit ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung mit den sozialen Aspekten der geographischen und wirtschaftlichen Bildung. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen die aktuellen Perspektiven der Lehrer*innen veranschaulichen und im weiteren Schritt eine gezieltere Forschung mit engeren Fragen sowie die Entwicklung von Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen ermöglichen.

4.2 Offenlegung theoretischer Vorannahmen

Lamnek und Krell (2024) betonen die zentrale Rolle des Konstruktivismus als erkenntnistheoretische Grundlage der qualitativen Forschung. Aufgrund dessen werden die „Verhaltensweisen und Aussagen der Untersuchten als prozesshafte Ausschnitte der [...] Konstruktion sozialer Realität“ (Lamnek & Krell, 2024, S. 35) betrachtet. Außerdem sind die Forschenden ein wesentlicher Bestandteil des Forschungsprozesses und des Ergebnisses. Dieses wird durch die subjektive Konstruktion der beobachtenden Person beeinflusst.

Als Folge daraus fordert Rost (1998) die Offenlegung der theoretischen Vorannahmen der Forschenden, welche die empirischen Beobachtungen prägen. In der qualitativen Forschungsliteratur herrscht mittlerweile weitgehender Konsens darüber, dass trotz des Prinzips der „theoretischen Offenheit“ bestehende theoretische Kenntnisse und Vorannahmen der forschenden Person nicht einfach ausgeklammert werden können. Vielmehr sollten diese explizit transparent gemacht werden (Lamnek & Krell, 2024; Rost, 1998). In der vorliegenden Studie haben die im Folgenden dargelegten Vorannahmen die Entwicklung des Forschungsdesigns, das Vorgehen im Feld und die anschließende Analyse maßgeblich beeinflusst. Diese basieren sowohl auf der bestehenden Literatur zum Thema als auch auf den alltagsweltlichen Erfahrungen der Forscherin.

- Im Kontext Schule basiert das Resilienzkonzept meist auf einem ressourcenorientierten wie gesunderhaltenden Ansatz, ähnlich der Definition von Wustmann (2004). Sie charakterisiert Resilienz als „die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und sozialen Entwicklungsrisiken“ (Wustmann, 2004, S. 18). Dies zeigt sich auch im Alltag, wenn Lehrpersonen davon sprechen, dass Kinder lernen müssen, mit Stress und Druck umzugehen.
- Eine resiliente Person zeichnet sich unter anderem durch transformative Fähigkeiten aus. Dazu zählen die Fähigkeit von Personen, eigene Denk- und Verhaltensmuster zu verändern sowie die Befähigung, sich an Entscheidungsprozessen zu beteiligen, um auf zukünftige Krisen besser vorbereitet zu sein und die Zukunft mitgestalten zu können (Keck & Sakdapolrak, 2013).
- Der GW-Unterricht kann (wenn er an den GeoCapabilities orientiert ist) Resilienz, im Speziellen auch transformative Fähigkeiten, stärken, indem er Schüler*innen dazu befähigt, sich in einer zunehmend komplexen und vernetzten Welt zu

orientieren, und Handlungsfähigkeit wie soziale Netzwerke fördert. Junge Menschen können in die Lage versetzt werden, auf neue Art und Weise zu denken oder um es mit Bernsteins Formulierung zu sagen: „das Udenkbare und das noch nicht Gedachte zu denken“ (Bernstein, 2000, zitiert nach Béneker et al., 2023, S. 398).

Diese Vorstellungen und Anschauungen liegen der Forschung zugrunde, werden jedoch im Laufe des Prozesses überprüft und wenn nötig abgeändert.

4.3 Datenerhebung

Die Datenerhebung fand am 25. November 2024 an der NMS St. Leonhard am Forst in Form einer Diskussion mit einer Fokusgruppe statt. Auf die Methode und die einzelnen Schritte der Datenerhebung bis zur Transkription wird im Folgenden genauer eingegangen.

Erhebungsmethode

Als zentrale Methode der Datenerhebung wurde die ermittelnde Gruppendiskussion mit Expert*innen gewählt. Eine ermittelnde Expert*innendiskussion ist eine geeignete Methode, da es sich um eine explorative Grundlagenforschung handelt und die Gruppendiskussion bestehende Konzepte und Einstellungen validieren und präzisieren kann. Während die vermittelnde Gruppendiskussion darauf abzielt, Einstellungs- oder Bewusstseinsänderungen zu initiieren, macht die ermittelnde Variante Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zum Gegenstand der Diskussion (Lamnek, 2005). Dabei werden nicht nur Meinungen und Einstellungen der einzelnen GW-Lehrpersonen, sondern auch kollektive Gruppenmeinungen wie mögliche Orientierungsmuster erhoben. Der Austausch von Expert*innen ermöglicht somit eine Zusammenführung unterschiedlicher Vorstellungen und eine umfassendere Sichtweise auf das Forschungsthema (Lamnek & Krell, 2024).

Mit Hilfe der Gruppendiskussion wird das Verständnis von Resilienz bei GW-Lehrpersonen untersucht. Dabei sollen ihre Wahrnehmungen und ihr Verständnis des Resilienzbegriffs erfasst werden. Außerdem soll erfragt werden, welche Rolle das Fach GW für Fachlehrer*innen hinsichtlich der Förderung von Resilienz spielt und inwiefern es Schüler*innen auf die Zukunft vorbereitet. Dabei wird auch auf die transformativen

Fähigkeiten eingegangen. Wie können Schüler*innen im GW-Unterricht dazu befähigt werden, aktiv Veränderungen in ihrer Umwelt und Gesellschaft mitzugestalten?

Ein Vorteil einer Gruppendiskussion ist, dass „die individuelle Meinung in der Gruppendiskussion durch die gegenseitige Stimulierung deutlicher zum Vorschein kommt als bei standardisierten Interviews“ (Lamnek & Krell, 2024, S. 394). Ideen und Erzählbeiträge vernetzen sich, es werden immer wieder neue Impulse und Denkanreize gesetzt, die in einem Einzelinterview möglicherweise gar nicht zur Sprache gekommen wären“ (Sander & Schulz, 2015, S. 330). Durch die Auseinandersetzung mit anderen Meinungen kann die eigene weiterentwickelt und präzisiert werden. Gleichzeitig können die „Meinungen und Einstellungen der gesamten Diskussionsgruppe als einer größeren sozialen Einheit“ (Lamnek & Krell, 2024, S.394) ermittelt werden.

So führt auch Pollock (1955) die Gruppe als eine wesentliche Determinante für die Äußerung persönlicher, nicht-öffentlicher Einstellungen an. In seiner Betrachtung wird das Individuum sowohl als Träger*in der öffentlichen Meinung verstanden, als auch als Träger*in einer sogenannten nicht-öffentlichen Meinung. Diese nicht-öffentliche Meinung kann im Rahmen von Gruppendiskussionen erfasst werden. „Die Meinungen und Einstellungen der Menschen zu den Themen, die allgemeines oder öffentliches Interesse beanspruchen und daher Gegenstände der öffentlichen Meinung bilden können, entstehen und wirken nicht isoliert, sondern in ständiger Wechselwirkung zwischen dem Einzelnen und der [...] auf ihn einwirkenden Gesellschaft“ (Pollock, 1995, S. 32).

Laut Lamnek (2005) liegt ein weiterer Vorteil der ermittelnden Gruppendiskussion darin, dass diese Erhebungsmethode in einer natürlichen Realgruppe alltagsorientierter als zum Beispiel Einzelinterviews ist. Die daraus resultierende angenehme Atmosphäre lässt freie Äußerungen zu und kann somit zu vielseitigen Aussagen führen. Dabei können auch tieferliegende Meinungen der Teilnehmenden zum Ausdruck kommen.

Für diese entspannte Umgebung hat die Moderation beziehungsweise Diskussionsleitung zu sorgen. Deswegen wurde bei der vorliegenden Gruppendiskussion ein ruhiger und bekannter Raum, die Bibliothek der NMS St. Leonhard am Forst gewählt.

Auswahl der Stichprobe

Laut Lamnek und Krell (2024) besteht eine wesentliche Voraussetzung für die Rekonstruktion sozialer Konstitutionsprozesse darin, dass die Diskussionsgruppe als Realgruppe fungiert. In der qualitativen Methodologie spricht man in diesem Kontext vom Prinzip der Naturalistizität. Forschungsbedingungen sollen möglichst natürlich und

lebensnah sein, um authentische und unverfälschte Daten zu erhalten. In Bezug auf Gruppendiskussionen bedeutet das, dass idealerweise echte, bereits bestehende Gruppen (Realgruppen) untersucht werden sollten, anstatt künstlich zusammengesetzte Gruppen. Diese Realgruppen haben in der Regel bereits eine gemeinsame Geschichte und bestehende Dynamiken, die in der Forschung wichtig sind, um die Prozesse der Meinungsbildung, Konflikte oder soziale Interaktionen authentisch zu erfassen. Außerdem werden Diskussionen mit Realgruppen als ergiebiger und intensiver eingeschätzt (Sander & Schulz, 2015). Das Ziel ist es, das Verhalten der Teilnehmenden so wenig wie möglich zu beeinflussen, damit ihre Diskussionen und Interaktion den realen sozialen Kontexten entsprechen. In der Gruppe sollte jedoch kein großes Machtgefälle herrschen, da dies zu Schweigen oder zu einer hierarchischen Anpassung führen kann. Ad-hoc zusammengestellte Gruppen, deren Mitglieder sich vor der Diskussion nicht gekannt haben, sind von diesen Problemen weniger betroffen, weisen jedoch andere Nachteile auf. Denn trotz der Homogenität in Bezug auf das ausgewählte Merkmal sind sie oft heterogen zusammengesetzt, was die Vorhersehbarkeit des Diskussionsverlaufs erschwert. Außerdem können in künstlichen, experimentellen Settings die Dynamiken der sozialen Realität verzerrt werden (Lamnek & Krell, 2024).

In der Literatur finden sich unterschiedliche Auffassungen zur optimalen Gruppengröße für Diskussionen. Es werden Gruppen von „3 bis über 20 Personen“ (Mangold, 1973, zitiert nach Lamnek & Krell, 2024, S. 412) genannt, wobei häufig Gruppen mit sechs bis zehn Mitgliedern bevorzugt werden.

Die Gruppengröße hängt unter anderem davon ab, inwiefern die Teilnehmenden von dem Thema betroffen sind. Wenn sich die teilnehmenden Personen nur wenig mit dem Thema befassen, kann es schwierig sein, in einer kleineren Gruppe eine lebhafte Diskussion zu führen. Kleine Gruppen eignen sich daher am besten, wenn die diskutierenden Personen am Thema interessiert sind. Darüber hinaus sind kleine Gruppen nützlicher, wenn die Forschenden einen umfassenderen Eindruck hinsichtlich der Meinung der einzelnen Teilnehmenden auf ein Thema bekommen möchte, weil jede Person mehr Zeit zum Reden hat. In größeren Diskussionsgruppen können unterschiedlichere Ansichten zum Ausdruck kommen, jedoch sind diese auch schwieriger zu leiten. Es besteht die Gefahr, dass in der große Gruppen kleinere Gespräche, zum Beispiel zwischen Sitznachbar*innen, entstehen (D. Morgan, 1997). Außerdem können sich teilnehmende Personen in größeren Gruppen eher in die Anonymität flüchten und dem Gesprächsverlauf schweigend folgen (Lamnek & Krell, 2024).

Hinsichtlich der Auswahl der Teilnehmenden lassen sich zwei übergeordnete Strategien unterscheiden: die zufällige Auswahl und die gezielte Selektion. In den Anfängen des Gruppendiskussionsverfahrens stellte das Frankfurter Institut für Sozialforschung auf der Grundlage repräsentativer Kriterien heterogene Gruppen zusammen, was den Prinzipien der quantitativen Sozialforschung entsprach. Mittlerweile hat sich jedoch gezeigt, dass diese Vorgehensweise zur Erfassung informeller Gruppenmeinungen ineffizient ist. Wenn keine homogene Gruppe vorhanden ist, können keine konsistenten Gruppenmeinungen reproduziert werden (Lamnek & Krell, 2024). Außerdem haben bei Verzicht auf große Stichproben, wie es bei Gruppendiskussionen üblich ist, kleine, zufällig gezogene Gruppen eine derart hohe Varianz, dass ihr Erkenntniswert kaum größer ist als bei einer willkürlichen Auswahl. Es besteht zudem das Risiko, dass die zufällige Auswahl zu einer Gruppenzusammensetzung führt, die stark von der Grundgesamtheit abweicht, was zu verzerrten Ergebnissen führen kann (D. Morgan, 1997). Aufgrund dessen wird in der qualitativen Forschung ein *theoretical sampling* bevorzugt. Dabei werden die teilnehmenden Personen gezielt nach vorgegebenen Kriterien, wie zum Beispiel Geschlecht, Alter, sozialer Status oder Berufsgruppe, ausgesucht. Wie bereits erwähnt, wird dabei eine Realgruppe bevorzugt. Jedoch ist bei „der gezielten Auswahl [...] insoweit auf Zufälligkeit zu achten, als man nicht nur solche Personen einlädt, von denen man weiß, dass sie eine bestimmte Auffassung haben (Lamnek, 2010, S. 414).

Aufgrund der vorliegenden Argumente wurde bei dieser Untersuchung eine Gruppengröße von fünf bis sieben Personen angestrebt. Laut D. Morgan (1997) sollte man ungefähr 20% mehr Personen anwerben, da erfahrungsgemäß ein kleiner Anteil der Stichprobe nicht erscheint oder kurzfristig absagt. Somit wurden für die vorliegende Gruppendiskussion acht Fachlehrer*innen angeschrieben und rekrutiert. Dabei wurden gemäß dem Prinzip der Naturalizität GW-Lehrpersonen der NMS St. Leonhard am Forst persönlich angefragt, da es sich dabei um eine reale, natürliche Gruppe handelt, deren Mitglieder sich jedoch in folgenden Merkmalen unterscheiden:

- Geschlecht
- Alter und Dienstjahre
- Ausbildung
- bisherige Unterrichts- und Berufserfahrungen
- aktuelle Lebenssituation

Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt nahmen fünf Personen an der Gruppendiskussion teil: zwei Frauen und drei Männer, die alle als Lehrer*innen für Geographie und wirtschaftliche Bildung an der NMS St. Leonhard am Forst tätig sind. Ihr Alter liegt zwischen 21 und 43 Jahren. Demnach verfügen die Teilnehmer*innen auch über unterschiedlich lange Berufserfahrung in diesem Fach, von Berufseinsteiger*innen bis hin zu Lehrkräften mit mehr als zehn Jahren Unterrichtserfahrung. Eine genauere Beschreibung der einzelnen Teilnehmer*innen folgt nun.

Lehrperson A

Bei Lehrperson A handelt es sich um einen Mann im Alter von 28 Jahren. Er hat an der Universität Wien die Fächer „Geographie und wirtschaftliche Bildung“ sowie „Sport und Bewegung“ studiert und arbeitet seit fünf Jahre an der Mittelschule in St. Leonhard am Forst. Davor hat der Lehrer für ein paar Monate an der NMS Ybbs an der Donau unterrichtet.

Momentan lehrt er neben seinen geprüften Fächern auch „Digitale Grundbildung“ sowie die unverbindliche Übung „Sport, Spiel, Spaß“ und das Wahlpflichtfach „Ballsportarten“.

Der Lehrer wohnt seit seiner Kindheit in St. Leonhard am Forst und hat seine ersten beruflichen Erfahrungen bei einem Ferialjob am Gemeindeamt gesammelt. Außerdem war er einige Jahre Jugendtrainer im örtlichen Fußballverein.

Lehrperson B

Die Lehrerin B ist 43 Jahre alt und hat 15 Jahre in der Tourismusbranche und in der Gastronomie und Hotellerie gearbeitet, bis sie sich Mitte 30 dazu entschloss die Ausbildung zur Lehrerin an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich zu absolvieren. Mit dieser Veränderung verschob sich auch ihr Lebensmittelpunkt von Wien nach Loosdorf. Die Lehrperson unterrichtet nun seit acht Jahren „Geographie und wirtschaftliche Bildung“, das Hauptfach „Deutsch“ sowie „Ernährung und Haushalt“. Neben ihrer Rolle als Lehrerin ist sie leidenschaftliche Mutter von drei Töchtern.

Lehrperson C

Lehrperson C ist ein Mann im Alter von 27 Jahren. Er hat dieses Jahr das Masterstudium in den Fächern „Geographie und wirtschaftliche Bildung“ und „Mathematik“ an der Universität in Linz abgeschlossen. Als Lehrer arbeitet er seit zwei Jahren an der NMS St. Leonhard am Forst. Hier unterrichtet er neben seinen studierten Fächern auch „Sport und Bewegung“ sowie „Digitale Grundbildung“. Neben dem Lehrerberuf hat er einige Ferialjobs absolviert und fünf Jahre geringfügig im Verkauf gearbeitet.

Lehrperson D

Bei Lehrperson D handelt es sich um einen Mann mit 41 Jahren, welcher seit September an der NMS St. Leonhard am Forst lehrt. Er hat auf der Pädagogischen Hochschule die Fächer „Geographie und wirtschaftliche Bildung“ und „Deutsch“ abgeschlossen. Außerdem hat die Lehrperson an der Universität Wien das Bachelorstudium Erdwissenschaften absolviert.

Neben GW unterrichtet er auch „Deutsch“ sowie „Bewegung und Sport“. Davor unterrichtete die Lehrperson einige Jahre in Wien sowie in Brasilien wie Deutschland. Insgesamt hat der Lehrer 13 Jahre Unterrichtserfahrung und lebt seit September wieder in seiner Heimatgemeinde Texingtal.

Lehrperson E

Lehrperson E ist noch im Bachelorstudium, lehrt aber bereits seit zwei Jahren an der NMS St. Leonhard. Die junge Lehrerin ist 21 Jahre alt, unterrichtet und studiert „Geographie und wirtschaftliche Bildung“ sowie „Sport und Bewegung“. Zusätzlich dazu studiert sie noch Sportwissenschaften an der Universität Wien. Somit lebt sie Großteils der Woche in Wien und kommt nur für zwei Unterrichtstage nach St. Leonhard. Weitere Berufserfahrungen hat sie in diversen Ferialjobs sowie in der Nachhilfe gesammelt.

Die Auswahl der Teilnehmer*innen erfolgte wie bereits erwähnt bewusst gemäß dem Prinzip der Naturalistizität. Gleichzeitig wurde darauf geachtet, eine Vielfalt an Perspektiven hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung und ihrer Erfahrungen mit dem Fach zu gewährleisten. Alle Teilnehmenden wurden vorab über den Zweck der Studie informiert und stimmten der anonymisierten Auswertung ihrer Beiträge zu.

Ort und Situation der Datenerhebung

Die Auswahl des Datenerhebungsortes hängt maßgeblich von den befragten Personen und dem Untersuchungsgegenstand ab. Da eine Gruppendiskussion für die Teilnehmenden eine ungewohnte Situation darstellen kann, ist es laut Lamnek (2005) sinnvoll, ein Umfeld zu wählen, das ihnen vertraut ist, um die Situation zu entspannen und den Gesprächsverlauf zu erleichtern. Aufgrund dessen wurde als Befragungsort die Bibliothek der NMS St. Leonhard am Forst ausgewählt. Hier kann man in angenehmer und ungestörter Atmosphäre über ein spezielles Thema diskutieren. Die Teilnehmer*innen saßen im Kreis, in dessen Mitte ein Impulsplakat (siehe Anhang) zum Thema „Resilienz und zukunftsfähiges Lernen“ lag.

Neben dem Befragungsort ist auch der Gesprächsstil entscheidend für eine natürliche Gesprächsatmosphäre. Dieser kann von einer engagierten, aktiven bis zu einer neutralen, zurückhaltenden Haltung reichen. Es ist wichtig, dass den Teilnehmenden vorab umfassende Informationen über den Ablauf sowie das Ziel und das Thema der Befragung gegeben werden, ohne dabei eine inhaltliche Richtung vorzugeben. Dies ermöglicht den Befragten, auf Basis dieser Informationen eine informierte Entscheidung über ihre Teilnahme zu treffen. Eine solche Gesprächsatmosphäre trägt dazu bei, Abbrüche oder ein vorzeitiges Beenden der Befragung zu vermeiden (Lamnek, 2005).

Gesprächsführung

Der Verlauf der Gruppendiskussion wird unter anderem von dem Verhalten der moderierenden Person beziehungsweise Diskussionsleitung beeinflusst. Die Leitung kann einerseits eine passive Rolle einnehmen, indem sie lediglich den Impuls für die Diskussion gibt und sich danach als zurückhaltende, zuhörende Instanz verhält. In diesem Fall bleibt die moderierende Person in ihrer Funktion als forschende Person klar von den Diskussionsteilnehmenden abgegrenzt. Andererseits kann sie aktiv in die Diskussion eingreifen, eigene Standpunkte einbringen und sich als gleichberechtigtes Mitglied der Diskussionsgruppe integrieren. Diese beiden Ansätze stellen jedoch Extrempositionen dar, die in der Forschungspraxis selten in ihrer Reinform anzutreffen sind. Folglich ist die Rolle der Moderation nicht eindimensional, sondern vielschichtig (Krueger, 1998).

Außerdem kann die Gesprächsführung entweder direktiv oder non-direktiv gestaltet werden. In der Fachliteratur wird häufig darauf hingewiesen, dass die Diskussionsleitung beide Ansätze in einem ausgewogenen Verhältnis anwenden sollte. Pollock (1955) betont, dass „die Diskussionen, insbesondere der erste Teil, nicht inhaltlich gesteuert, sondern

lediglich formal geleitet werden“ (Pollock, 1995, S. 39) sollen. Mucchielli fordert in diesem Kontext eine „Nicht-Direktivität in Bezug auf das Thema, Direktivität in Bezug auf die Form“ (Mucchielli, 1973, S. 38). Daran orientiert sich auch die Moderatorin der vorliegenden Studie.

Die moderierende Person gibt den Gesprächsrahmen grob vor und überlässt den Verlauf und die Gestaltung der Diskussion im Wesentlichen den Teilnehmenden. Damit grenzt sich die Moderatorin bewusst ab und bleibt zurückhaltend. Gleichzeitig wird jedoch darauf geachtet, dass die Diskussion nicht ausufert und plötzlich bei einem Gegenstand landet, der mit dem Untersuchungsziel nichts mehr zu tun hat. Verlieren die Teilnehmer*innen den Faden, werden die bisherigen Aussagen vorsichtig zusammengefasst, um damit auf das Thema hinzuführen.

Als Hilfestellung und Strukturierung der Gruppendiskussion wurde vorab ein Leitfaden erstellt. Dieser dient dazu, wichtige Aspekte nicht aus den Augen zu verlieren. Laut Lamnek und Krell (2024) darf der Leitfaden jedoch nicht die Offenheit und Flexibilität einer Gruppendiskussion gefährden. Das bedeutet, dass der Diskussionsleitfaden, modifizierbar sein muss, um den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmer*innen gerecht zu werden (D. Morgan, 1997).

Orientiert an Krueger und Casey (2009) beginnt der Leitfaden (siehe Anhang) mit einer kurzen Begrüßung und Vorstellung der Diskussionsleitung. Es folgt eine Erklärung der Ziele der Diskussion und Hinweise zu organisatorischen Aspekten wie Anonymität, Freiwilligkeit der Teilnahme und der Nutzung von Aufzeichnungsmethoden. Nachdem sich die Teilnehmer*innen bereits kennen, wird auf eine Vorstellungsrunde verzichtet. Mit einem kurzen Einleitungstext und einem Bildimpuls in Form eines Plakates, welches während der gesamten Diskussion in der Mitte des Sitzkreises liegt, und einer breiten Frage wird die Diskussion begonnen.

Der Leitfaden beinhaltet mehrere Hauptfragen, welche den inhaltlichen Kern der Diskussion abdecken sollen. Diese lassen sich in folgende Themenbereiche unterteilen:

1. Resilienzverständnis der Lehrpersonen
2. Verbindung von Geographie- und Wirtschaftskunde (GW) und Resilienz
3. Zukunftsvorbereitung durch GW-Unterricht
4. Förderung transformativer Fähigkeiten

Der Leitfaden ist jedoch so gestaltet, dass die Moderatorin flexibel auf unvorhergesehene Entwicklungen in der Diskussion reagieren kann, ohne die Diskussionsrichtung zu stark zu beeinflussen.

Am Ende der Diskussion ist noch eine kurze Reflexion (Blitzlichtmethode) vorgesehen, in der die Teilnehmer*innen ihre Erkenntnisse kurz zusammenfassen können. Im Anschluss daran bedankt sich die Moderatorin bei den Lehrer*innen und erklärt die weitere Vorgehensweise.

Ablauf

Die Gruppendiskussion verlief im Großen und Ganzen wie geplant und im vorigen Kapitel erörtert. Zu Beginn wurden die Teilnehmer*innen von der Forschungsleiterin in die Methode der Gruppendiskussion eingeführt. Dabei erläutert die Forschende, dass sie ihre Rolle auf die Moderation beschränkt und nicht aktiv am Gespräch teilnehmen wird. Die Leitung betont, dass die Teilnahme freiwillig ist und die Ergebnisse anonym ausgewertet werden. Außerdem wurde um Einwilligung zur Audioaufzeichnung gebeten, da diese für eine umfassende Analyse von großer Bedeutung ist (Lamnek & Krell, 2024). Die Einwilligungserklärung wurde unterschrieben und die soziodemographischen Daten in Form eines kurzen Fragebogens erfasst.

Mit einem anschließenden Statement zum Thema Resilienz inklusive einem Input-Bild (siehe Anhang) und der Frage danach, was die Expert*innen unter Resilienz verstehen, startete die Diskussion. Nach ein paar Minuten kam das Gespräch in Gang, wobei rege diskutiert und aufeinander Bezug genommen wurde. Großteils wichen die Meinungen nicht stark voneinander ab und das Gespräch blieb sehr sachlich, höflich und wertschätzend. Alle Teilnehmer*innen ergriffen Wort und brachten sich in die Diskussion ein. Am aktivsten war jene Lehrperson A, die selbst gerade eine Masterarbeit in GW schreibt und sich momentan viel mit der Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung beschäftigt.

Die Moderatorin griff nur ein, um mit einer neuen Frage einen neuen Themenblock zu starten. Nach 50 Minuten wurden die Aussagen kürzer und die Pausen länger. Nachdem die wichtigsten Fragen bereits besprochen wurden, wurde die Diskussionsrunde mit einer kurzen Reflexion der teilnehmenden Personen abgeschlossen.

Aufzeichnung

Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten und Verzerrungen zu vermeiden, die durch subjektiv-selektive Wahrnehmungen der Forschenden entstehen könnten, ist eine präzise Datenerfassung notwendig. Ohne eine entsprechende

Aufzeichnung besteht die Gefahr, dass nicht alle Informationen im Gedächtnis bleiben und eine Verzerrung der Realität auftritt (Lamnek, 2005). Für die Gruppendiskussion wurde daher ein Tonbandgerät eingesetzt, das erst nach Zustimmung der Teilnehmenden verwendet wurde. Obwohl der Einsatz technischer Aufzeichnungsgeräte eine alltägliche, natürliche Gesprächsatmosphäre potenziell beeinträchtigen könnte (Lamnek, 2005), schien dies kein Problem für die Teilnehmenden zu sein. Sie stimmten der Aufzeichnung zu und äußerten keine Bedenken. Weitere Aufnahmegeräte, etwa Videokameras oder Handys, wurden bewusst nicht verwendet, um eine alltagsnahe Atmosphäre zu wahren. Bei der Gruppendiskussion wurden zusätzlich kurze Notizen zu besonderen Beobachtungen und zur Sitzordnung der Lehrpersonen gemacht, auf die während der Transkription und Auswertung der Daten zurückgegriffen wurde.

Transkription

Die Transkription der Gruppendiskussion wurde mit der Software *happyscribe* durchgeführt, um eine präzise und effiziente Übertragung der gesprochenen Inhalte in Textform zu gewährleisten. Zum Schutz der Privatsphäre der Teilnehmenden wurden alle Namen anonymisiert und durch Pseudonyme ersetzt. Darüber hinaus wurde der transkribierte Text sprachlich geglättet, um die Lesbarkeit zu verbessern. Dies bedeutet, dass Füllwörter, Pausen und Redeflussstörungen reduziert oder entfernt wurden, ohne dabei den Sinn und Inhalt der Aussagen zu verfälschen. So wurden längere Pausen mit (...) gekennzeichnet. Außerdem wurden die verwendeten Dialektwörter in der Schriftsprache Deutsch festgehalten. Diese Maßnahmen sollen sicherstellen, dass der Text nicht nur verständlich, sondern auch datenschutzkonform ist.

4.4 Auswertung der Daten

Die Auswertung der Gruppendiskussion erfolgte über die zusammenfassende Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Eine Inhaltsanalyse geht von einem auf den ersten Blick trivial erscheinenden Sachverhalt aus:

In dem, was Menschen sprechen und schreiben, drücken sich ihre Absichten, Einstellungen, Situationsdeutungen, ihr Wissen und ihre stillschweigenden Annahmen über die Umwelt aus. Diese Absichten, Einstellungen usw. sind dabei mitbestimmt durch das soziokulturelle System, [...] und spiegeln deshalb nicht nur Persönlichkeitsmerkmale der Autoren, sondern auch Merkmale der sie umgebenden Gesellschaft wider –

institutionalisierte Werte, Normen, sozial vermittelte Situationsdefinitionen usw. (Mayntz, Holm, & Hübner, 1978, S. 151).

Die Analyse sprachlichen Materials ermöglicht es daher, Rückschlüsse auf die entsprechenden individuellen und gesellschaftlichen, nicht-sprachlichen Phänomene zu ziehen (Mayntz et al., 1978). Die sozialwissenschaftliche Inhaltsanalyse konzentriert sich somit laut Mayring (2022) auf die Untersuchung von Kommunikation im Sinne der Übertragung von Symbolen, die über sprachliche Kommunikation hinaus auch Musik, Bilder und andere symbolische Ausdrucksformen umfassen kann. Die Analyse basiert dabei auf bereits festgehaltenem symbolischem Material wie Texten, Bildern oder Notationen. Ihr Gegenstand ist daher auf protokollierte Kommunikation begrenzt. Im Gegensatz zu vielen hermeneutischen Methoden setzt die Inhaltsanalyse auf eine systematische und regelgeleitete Analyse. Dies soll die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit gewährleisten und so den Standards der Sozialwissenschaften genügen. Außerdem ist die Auswahl sowie die Interpretation des Materials von einer Theorie geleitet (Mayring, 2022).

Eine der am häufigsten verwendeten Inhaltsanalysen ist die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, welche auch in der vorliegenden Forschung als Auswertungsverfahren genutzt wird (Mayring, 2019). Diese wird im folgenden Kapitel genauer erläutert.

Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse wurden Ende der 1970er Jahre von Philipp Mayring entwickelt (Mayring, 2022). Gesucht wurde ein Textanalyseverfahren, das mit einer großen Menge an Material umgehen kann. Die in der Kommunikations- und Medienwissenschaft entwickelte Inhaltsanalyse für die Analyse von Material aus den Massenmedien schien aufgrund ihres regelgebundenen systematischen Verfahrens geeignet. Der Grundgedanke der qualitativen Inhaltsanalyse bestand darin, auf den regelbasierten systematischen Prinzipien der quantitativen Inhaltsanalyse aufzubauen. Darüber hinaus sollten qualitative Verfahren, die quantitative Analysen (Kategorienhäufigkeiten) nicht ausschließen sowie für eine Vielzahl von qualitativen Textanalyseaufgaben (Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung von Textmaterial) entwickelt und begründet werden. Solche Verfahren erscheinen insbesondere für größere Textmengen gerechtfertigt, um über eine rein fallweise explorative Forschungsstrategie hinausgehen zu können. Die Methode wurde erstmals 1983 vorgestellt und wird als hybrider Ansatz bezeichnet, der sowohl qualitative als auch quantitative Schritte

beinhaltet. Die Charakterisierung als „eine qualitativ orientierte kategorienbasierte Inhaltsanalyse“ erscheint aus der Sicht von Mayring (2019) angemessener. Dies liegt daran, dass der qualitative Schritt der Zuordnung von Kategorien zu Textpassagen zentral bleibt und die Analyse von Kategorienhäufigkeiten nicht immer erforderlich ist (Mayring, 2019).

Das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ist forschungsfragenorientiert. Aus den Hauptzielen des Forschungsprojekts werden textanalytische Fragen abgeleitet, die am Ende der Analyse beantwortet werden. Damit unterscheidet sich die Qualitative Inhaltsanalyse deutlich von anderen, völlig offenen, explorativen Methoden wie der Grounded Theory. Gleichzeitig ist die qualitative Inhaltsanalyse durch eine Regelmäßigkeit und Systematik charakterisiert. Mit Hilfe von Vorgehensmodellen kann das Vorgehen Schritt für Schritt beschrieben werden, was sich in unzähligen Forschungsprozessen bewährt hat (Mayring, 2019).

Hinsichtlich der Auswertung hat Mayring (2022) neun unterschiedliche Techniken, welche in Tabelle 1 dargestellt sind, vorgeschlagen und entwickelt.

Tabelle 1: Eigene Darstellung nach Mayring (2022)

Zusammenfassung	1. Zusammenfassung
	2. Induktive Kategorienbildung
Explikation	3. Enge Kontextanalyse
	4. Breite Kontextanalyse
Strukturierung (deduktive Kategorienanwendung)	5. Nominale deduktive Kategorienanwendung
	6. Ordinale deduktive Kategorienanwendung
Mischformen	7. Themenanalysen
	8. Typenanalysen
	9. Parallelformen

In der wissenschaftlichen Literatur wird die deduktive Kategorienbildung durch das regelgeleitete und systematische Vorgehen charakterisiert, während die induktive Methodik durch Offenheit in der Entwicklung von Kategorien gekennzeichnet ist (Lamnek & Krell, 2024; Mayring, 2022). Beide Ansätze zur Kategorienbildung bringen jeweils

spezifische Vor- und Nachteile mit sich, weshalb in der Forschung zunehmend eine Kombination beider Verfahren diskutiert wird. Diese Verknüpfung erlaubt es, die Schwächen des einen Ansatzes durch die Stärken des anderen zu kompensieren (Reinhoffer, 2008).

In Anbetracht dieser theoretischen Überlegungen zur Kategorienbildung, des Materials im Allgemeinen sowie des Forschungsinteresses wird in der vorliegenden Untersuchung eine kombinierte Methodik zur Auswertung des Datenmaterials angewendet. Dabei wird die deduktive inhaltliche Strukturierung um Techniken der induktiven Kategorienentwicklung ergänzt. Diese Methode wurde bei Mayring (2015) als „inhaltliche Strukturierung“ beschrieben und nun als „Themenanalyse“ angeführt (Mayring, 2022).

Themenanalysen oder thematische Analysen basieren auf einer offenen, eher explorativen Fragestellung, wie etwa: Welche Themen kommen im Textmaterial zur Sprache? „Wenn es sich nicht um Leitfadeninterviews handelt, die die Themen bereits vorgeben, sondern um narrative Interviews oder offenes, beschreibendes Material, kann dies von großem Interesse sein“ (Mayring, 2022, S. 104). Stone (2020) beschreibt Themenanalysen in der quantitativen Tradition als selektive Analyse von Themen im Textmaterial. Zur Entwicklung der Themen, die in diesem Kontext Kategorien oder Hauptkategorien darstellen, existieren zwei Vorgehensweisen: eine induktive Bottom-up-Strategie sowie eine deduktive Top-down-Strategie.

Bei der Entwicklung von Kategorien nach deduktiver Logik werden die Kategorien theoriegeleitet vor der Analyse konzipiert und anschließend auf das Material angewendet. Dies bedeutet, dass der Übergang „von der Theorie zum konkreten Material“ erfolgt (Mayring, 2008, S. 11). Dabei können das Forschungsinteresse oder Hypothesen, die beispielsweise in Leitfragen für Interviews formuliert sind, als Grundlage für die Kategorienbildung dienen. Ebenso lassen sich Kategorien aus bereits empirisch abgesicherten Theorien oder deren Teilbereichen ableiten (Reinhoffer, 2008). Im Gegensatz dazu geht die induktive Kategorienbildung vom Textmaterial selbst aus; die Kategorien werden dabei möglichst nah an den Textpassagen orientiert formuliert, auch wenn die Fragestellung und der theoretische Hintergrund der Untersuchung dabei ebenfalls eine Rolle spielen (Mayring, 2008).

Für die Auswertung und Analyse des Datenmaterials der vorliegenden Untersuchung werden die Hauptkategorien deduktiv gebildet. Der Ausgangspunkt dafür sind neben theoretischen Überlegungen das Erkenntnisinteresse und die groben Leitthemen der Gruppendiskussion. Hierbei ist es entscheidend, jedes Thema durch einen präzisen Kodierleitfaden zu definieren, um eine eindeutige Zuordnung des Materials zu den

jeweiligen Themen zu ermöglichen (Mayring, 2022). Induktive Schritte werden hingegen gezielt bei der Entwicklung von Unterkategorien eingesetzt. Diese Anwendung induktiver Techniken wird nicht zuletzt durch die forschungsleitenden Unterfragen motiviert, die als „Welche“-Fragen konkrete Aspekte des Materials in den Fokus rücken und somit ein induktives Vorgehen nahelegen (Mayring, 2015).

Kategorienbildung und -system

Wie bereits aus den obigen Ausführungen hervorgeht, stellt die Entwicklung eines Kategoriensystems den zentralen Bestandteil der qualitativen Inhaltsanalyse dar (Mayring, 2022). In der qualitativen Inhaltsanalyse wird angestrebt, die Ziele der Untersuchung durch die Entwicklung von Kategorien zu konkretisieren. Das Kategoriensystem fungiert als zentrales Analyseinstrument und gewährleistet die Nachvollziehbarkeit der Analyse sowie die Intersubjektivität des Vorgehens. In der qualitativen Inhaltsanalyse liegt ein besonderer Fokus auf der Konstruktion und Begründung der Kategorien. Bei der deduktiven Methode werden Kategorien in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie beziehungsweise der Fragestellung und „dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert“ (Mayring, 2022, S. 60) sowie im Verlauf der Analyse überprüft und angepasst (Mayring, 2022).

Im Rahmen der deduktiven Kategorienbildung wurden vier Hauptkategorien entwickelt, die der Beantwortung der forschungsleitenden Fragen dienen sollen. Diese vier Hauptkategorien, die in Tabelle 2 dargestellt sind, entsprechen den groben Leitthemen der Gruppendiskussion und dienen als übergeordnete Einheiten, um das Material zu strukturieren und analysieren.

Tabelle 2: Hauptkategorien nach Forschungsinteresse (eigene Darstellung)

Nr.	Hauptkategorie
1.	Resilienzverständnis der Lehrpersonen
2.	Förderung von Resilienz durch Geographie und wirtschaftliche Bildung
3.	PDK im Unterrichtsfach GW
4.	Förderung transformativer Fähigkeiten

Unterkategorien spezifizieren die Hauptkategorien weiter und werden während der Analyse induktiv aus dem Material herausgebildet. Hierbei erfolgt ein iterativer Prozess, bei dem das Material schrittweise durchgearbeitet und die Kategorien verfeinert werden.

Jede Kategorie wird präzise definiert, und es werden Kodierrichtlinien (siehe Anhang) formuliert, um die Zuordnung von Textstellen zu Kategorien möglichst eindeutig und nachvollziehbar zu gestalten. Damit soll das Verfahren möglichst transparent und objektiv gestaltet werden.

Qualitative Inhaltsanalyse mittels QCMap

Zur Auswertung der Daten wurde die Webapplikation „QCMap“ (Verein zur Förderung qualitativer Forschung, 2020) verwendet. Sie wurde von Philipp Mayring und seinem Team 2014 veröffentlicht und wird seitdem kontinuierlich weiterentwickelt, um den Anforderungen qualitativer Forschungsprojekte gerecht zu werden. Das Programm ist speziell auf die Grundlagen und Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse ausgerichtet und fordert zu den zentralen inhaltsanalytischen Schritten wie Pilotschleifen oder Kodierregeln auf. Durch diesen interaktiven Charakter zwingt es die Forschenden zur Einhaltung der wesentlichen Regeln und ermöglicht ihnen, alle Techniken, wie etwa die deduktive oder induktive Kategorienbildung, anzuwenden (Mayring, 2022).

So können zum Beispiel „theoriegeleitet Hauptkategorien angelegt und per drag & drop die induktiven Kategorien zugeordnet werden“ (Mayring, 2022, S. 116). „Die kategorisierten Textpassagen können in einer Excel-Datei heruntergeladen“ (Mayring, 2022, S. 116) oder einer Kategorienstatistik unterzogen werden. Im Rahmen der quantitativen Analysen besteht zudem die Möglichkeit, eine Dokumentstatistik zu erstellen. In der vorliegenden Untersuchung soll die Applikation für einen regelgeleiteten und effizienten Ablauf sorgen.

5 Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

In folgendem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse aufbereitet sowie „in Richtung der Hauptfragestellung interpretiert“ (Mayring 2015, S. 61). Dabei werden die Aussagen der Lehrpersonen im Rahmen der Beantwortung der Forschungsfragen sowie mit Rückbezug auf den theoretischen Hintergrund diskutiert.

5.1 Resilienzverständnis der Lehrpersonen

Das Resilienzverständnis der befragten Lehrpersonen umfasst unterschiedliche Fähigkeiten, wie Widerstands- oder Gestaltungsfähigkeiten. Ergänzend dazu betonten die Lehrkräfte die Bedeutung eines stabilen sozialen Umfelds mit klaren Strukturen und Unterstützung sowie die Rolle der analogen Erfahrungswelt als Lernraum für soziale Kompetenzen. Im Anschluss an die Erläuterung des Resilienzverständnisses der Lehrpersonen wird dieses mit dem Konzept der sozialen Resilienz von Keck und Sakdapolrak (2013) verglichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten.

Zu Beginn der Gruppendiskussion betonten die Lehrpersonen die Relevanz von Durchhaltevermögen, und der Fähigkeit, Krisen eigenständig zu bewältigen. Folgendes exemplarisches Zitat verdeutlicht diesen Standpunkt:

Also für mich geht es vor allem auch um Durchhaltevermögen, dass man nicht bei der ersten Krise vielleicht einbricht, dass man seinen Kindern jetzt auch zeigt, dass es sozusagen auch Tiefen gibt. Und wenn man die überwindet, dann wird es beim nächsten Mal zu keiner Krise mehr führen, sondern kann man diese vielleicht schon vorher bekämpfen (LP A, Z. 55–59).

Im schulischen Kontext sollen sich Kinder laut Lehrperson A bereits mit „Mini-Krisen [...] beschäftigen“ (Z. 132) und damit umgehen lernen, wenn nicht alles wie gewünscht erfolgt. In diesem Zusammenhang wird auch die Frustrationstoleranz als wesentlicher Faktor genannt, um Kindern und Jugendlichen die Bewältigung von Herausforderungen zu ermöglichen. Dazu meinte Lehrperson C:

Es ist halt wichtig, dass die Kinder auch lernen, mit Frustrationen umzugehen, dass sie dann auch einmal lernen, Rückschläge zu verkraften, weil heutzutage ist es ja oft so, dass die Eltern den Kindern alles recht machen wollen [...]. Wenn Kinder aber das bereits

erlernen, dann finden sie sich auch in einer Welt zurecht, wo halt viele Veränderungen stattfinden (Z. 124–125).

Zusammengefasst unter dem Begriff Widerstandsfähigkeit beschreiben diese Aussagen der Lehrpersonen Fähigkeiten, Herausforderungen und Krisen zu bewältigen, ohne langfristige Beeinträchtigungen zu erfahren. Diese Eigenschaft wurde von allen Teilnehmer*innen als Kernkompetenz von resilienten Schüler*innen hervorgehoben.

Zusätzlich dazu wurde angesprochen, dass es auch Selbstständigkeit, Spontanität und Kreativität benötigt. Im Hinblick auf die Zukunft sollen Kinder „nicht so festgefahren [...] sein und nur glauben so [wie es jetzt ist] wird es auch sein. Sondern sie sollen auch irgendwie spontan sein und sich anpassen können. Spontanität ist wichtig“ (LP E, Z. 63–64). Mit Spontanität ist gemeint, dass die Schüler*innen eigene Wege finden und flexibel, kreativ und eigenständig auf neue oder unerwartete Situationen reagieren können. Es geht darum, nicht starr an vorgegebenen Mustern oder Regeln festzuhalten, sondern eigene Lösungen zu entwickeln, die zur jeweiligen Situation passen. Diese Art von Spontanität setzt laut der Lehrperson voraus, dass jemand ein gewisses Maß an Selbstvertrauen, Improvisationsfähigkeit und Offenheit mitbringt. Es bedeutet, auf das eigene Wissen, die eigene Intuition und Erfahrung zurückzugreifen, um originelle und oft innovative Handlungswege zu erschließen.

Diese Diskussion verdeutlichte, dass Lehrpersonen der Entwicklung von gestalterischen Fähigkeiten bei Schüler*innen eine zentrale Rolle zuschreiben. Lehrperson B betonte in diesem Kontext jedoch auch die Unsicherheit bei Lehrer*innen über zukünftige Anforderungen an junge Menschen: „Weil wir ja eigentlich überhaupt nicht wissen, was sie [die heutigen Kinder] in 10, 20 Jahren können müssen“ (Z. 678–679). Die Lehrpersonen waren sich hingegen einig, dass Selbstständigkeit und Problemlösungsfähigkeiten immer gebraucht werden. In diesem Zusammenhang hob Lehrperson C hervor, dass Schüler*innen lernen müssen, eigenständig Erfahrungen zu sammeln und Verantwortung für die Konsequenzen ihres Handelns zu übernehmen: „Einfach mal selber mal Erfahrungen machen und auch mit den Konsequenzen umgehen“ (Z. 347–348). Ebenso unterstrich Lehrperson C die Bedeutung der Fähigkeit zur eigenständigen Problemlösung: „Oder selber mal eine Lösung finden [...], wenn ich ein Problem habe“ (Z. 348). Diese Kompetenzen lassen sich unter dem Begriff der Gestaltungsfähigkeiten zusammenfassen, die eine aktive und reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt ermöglichen. Dies wurde von Lehrperson C explizit betont: „Was wichtig ist, dass Schülerinnen und Schüler sich nicht nur in unserer Welt zurechtfinden, sondern dass man sie vorbereitet darauf, dass sie sich auch

gestaltend einbringen können“ (Z. 665–667). Damit rückte eine transformative Komponente in den Fokus – die Fähigkeit, eigene Ideen einzubringen und aktiv umzusetzen.

Jedoch wurde deutlich, dass die Entwicklung solcher Fähigkeiten nicht isoliert geschehen kann, sondern eines stabilen, unterstützenden Umfelds bedarf. Lehrperson C hob die Rolle von Sicherheit und sozialer Unterstützung hervor:

„Ich glaub, dass Kinder auch viel Unterstützung brauchen, immer noch zu Hause, also vor allem in der Mittelschule reden wir von zehn- bis 14-jährigen, pubertierenden Kindern teilweise, die immer noch sehr viel Unterstützung von daheim brauchen, dass ihnen auch der richtige Weg gezeigt wird“ (Z. 46–49).

Wie der „richtige Weg“ aussieht, wurde von der Lehrperson nicht genau beschrieben. Es ging ihr vor allem um die Entwicklung von Werten, wie Fleiß, Selbstständigkeit und soziales, respektvolles Verhalten. Dabei wurde die Unterstützung durch Familie, Freundeskreis und Lehrkräfte nicht nur als emotionale Unterstützung betrachtet, sondern auch als konkrete Alltagshilfe. Ergänzend wies Lehrperson B darauf hin, dass klare Strukturen und ein verlässlicher Rahmen essenziell sind: „Die Kinder brauchen einen Rahmen, in dem sie sich bewegen können. Also je nachdem, wo ihr Ort ist, der Ort, wo sie sich bewegen, wie sie sich dort verhalten können“ (Z. 75–76). Ein solcher stabiler Rahmen, gekennzeichnet durch klare Regeln, Struktur und Sicherheit, schafft gute Bedingungen für Resilienz.

Ein weiterer zentraler Diskussionspunkt betraf die Rolle der analogen Erfahrungswelt. Lehrperson B warnte vor den Herausforderungen der „digitalen Welt“ und betonte die Wichtigkeit realer Erlebnisse und Erfahrungen für die Resilienzentwicklung: „Für mich ist das die größte Herausforderung und die Stärkung der Resilienz, das tatsächliche Leben und Erleben“ (Z. 148–149). In diesem Zusammenhang wurde auf die Bedeutung von sozialen Kompetenzen hingewiesen, die primär durch direkte Interaktion entstehen: „Diese *social skills*, die lernt man nur durch tatsächliche Interaktion mit anderen Individuen und nicht über digitale, also soziale Medien digital“ (LP B, Z. 197–198). Die Lehrpersonen waren sich einig, dass analoge Erfahrungen und echte soziale Begegnungen eine unverzichtbare Grundlage für die Entwicklung von Resilienz darstellen und einen notwendigen Ausgleich zur „digitalen Welt“ schaffen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Resilienzverständnis der befragten GW-Lehrer*innen eine gewisse Unsicherheit in der Definition zentraler Fähigkeiten, die Schüler*innen für eine lebenswerte Zukunft benötigen, aufweist. Während Aspekte wie Durchhaltevermögen, Frustrationstoleranz sowie Selbstständigkeit und

Problemlösungskompetenzen im Verlauf der Diskussion wiederholt thematisiert wurden – auch in Zusammenhängen, die über die eigentliche Fragestellung nach dem Resilienzverständnis hinausgingen – blieb die Argumentation oft vage und wenig konkret. Besonders deutlich wurde dies in der Diskussion über Gestaltungsfähigkeiten und Spontanität, bei der die teilnehmenden Lehrpersonen betonten, dass Kinder flexibel auf zukünftige Herausforderungen reagieren können müssen, jedoch keine klaren Vorstellungen davon formulierten, welche spezifischen Kompetenzen dafür notwendig seien. Diese Unsicherheit wurde explizit in der Aussage, dass nicht vorhersehbar sei, welche Anforderungen junge Menschen in zehn bis 20 Jahren tatsächlich erwarten, reflektiert. Die Lehrpersonen stimmten jedoch überein, dass ein stabiles soziales Umfeld mit klaren Strukturen sowie analoge Erfahrungsräume entscheidende Bedingungen für Resilienz darstellen. Dabei blieb die Vorstellung, wie genau diese Rahmenbedingungen gestaltet sein sollten, ebenfalls unspezifisch. Die Diskussion verweist insgesamt darauf, dass Resilienz im schulischen Kontext als facettenreiches Konzept wahrgenommen wird, das sowohl Widerstandsfähigkeit als auch Gestaltungsfähigkeiten umfasst, jedoch in seiner inhaltlichen Präzisierung durch die Lehrpersonen nicht abschließend geklärt wird.

Vergleich mit dem Konzept der sozialen Resilienz von Keck und Sakdapolrak (2013)

Das von den Lehrpersonen dargestellte Resilienzverständnis weist sowohl Überschneidungen als auch Unterschiede zum Konzept der sozialen Resilienz von Keck und Sakdapolrak (2013) auf. Eine wesentliche Gemeinsamkeit besteht in der Betonung von Anpassungsfähigkeit und Widerstandsfähigkeit, um mit Krisen und unvorhergesehenen Herausforderungen umzugehen. Während die Lehrpersonen individuelle Fähigkeiten wie Durchhaltevermögen, Frustrationstoleranz, Selbstständigkeit und Problemlösungskompetenzen als zentrale Resilienzfaktoren hervorhoben, legen Keck und Sakdapolrak (2013) zusätzlich einen starken Fokus auf die kollektive Dimension von Resilienz und die Rolle sozialer Netzwerke bei der Bewältigung von Krisen. Beide Konzepte stimmen darin überein, dass ein unterstützendes Umfeld – bestehend aus sozialen Beziehungen, klaren Strukturen und emotionaler Sicherheit – eine unverzichtbare Grundlage für Resilienz bildet.

Unterschiede zeigen sich jedoch in der Betrachtungsebene: Die teilnehmenden Lehrpersonen konzentrieren sich vor allem auf den schulischen und familiären Mikrokosmos und die individuelle Förderung von Kindern, während Keck und Sakdapolrak (2013) sowie Keck, Faust, Fink, Gaedke und Reeh (2017) Resilienz stärker als ein dynamisches Wechselspiel zwischen individuellen, sozialen und institutionellen Faktoren

betrachten. Darüber hinaus hebt das Konzept von Keck und Sakdapolrak (2013) stärker die Rolle von Transformationsprozessen hervor, die über die Bewältigung von Krisen hinausgehen und langfristige strukturelle Veränderungen anstreben. Nachhaltige Veränderungsprozesse wurden von den GW-Lehrer*innen nicht angesprochen. Die Lehrpersonen betonen hingegen stärker die analoge Erfahrungswelt und soziale Interaktion als unverzichtbare Lernräume für Resilienz. Somit ergänzen sich beide Perspektiven, indem sie deutlich machen, dass Resilienz sowohl auf individueller als auch auf kollektiver und struktureller Ebene gefördert werden muss.

Um eine nachhaltige Resilienzförderung in der Schule umzusetzen, muss vor allem der Blick auf die strukturelle Ebene noch weiter geschärft werden. In der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften kann dies beispielsweise durch eine intensivere Auseinandersetzung mit sozialwissenschaftlichen Resilienzkonzepten, den Aufbau von Strategien zur Förderung sozialer Resilienz, insbesondere transformativer Fähigkeiten, sowie die Reflexion über die institutionellen Rahmenbedingungen geschehen. Zudem könnten Lehrkräfte darin geschult werden, wie sie soziale Netzwerke innerhalb und außerhalb der Schule gezielt nutzen können, um langfristige Transformationsprozesse anzustoßen und nachhaltige Veränderungsprozesse auch im Bildungssystem mitzugestalten.

5.2 Förderung von Resilienz durch Geographie und wirtschaftliche Bildung

Im Rahmen des GW-Unterrichts sehen die Lehrpersonen vielfältige Möglichkeiten, Resilienz gezielt zu fördern. Dabei stehen insbesondere Problemlösungsstrategien, Empathiefähigkeit, ein bewusster Umgang mit digitalen Medien sowie alltagsnahe Szenarien im Vordergrund. Diese Aspekte werden im Folgenden näher erörtert und im Anschluss mit dem Konzept der sozialen Resilienz (Keck & Sakdapolrak, 2013) und der Transformationsfähigkeit nach Ziervogel et al. (2016) sowie den *GeoCapabilities* in Verbindung gesetzt.

Ein zentraler Schwerpunkt der Diskussion lag auf den Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung, die von den Lehrpersonen insgesamt zehn Mal thematisiert wurden. Die Mehrheit der Lehrpersonen äußerte Bedenken hinsichtlich der potenziellen Risiken. So meint Lehrperson B:

Ich glaube, wir produzieren total einsame, übergewichtige, traurige Kinder, die alleine vor irgendwelchen Computern sitzen. Und die Schule, ich will nicht sagen, schaut zu, sondern

wir verwenden die Tools auch, weil wir glauben, dass wir modern sind, dass wir das brauchen. Und mir macht das, ehrlich gesagt, mittlerweile echt Angst (Z. 242–245)

Insbesondere die Gefahr der Abhängigkeit von digitalen, sozialen Medien wurde hervorgehoben, wie Lehrperson C ausführte: „Ich glaube, dass es einfach gefährlich ist, dass sich die Kinder verlieren in den sozialen Medien, wenn sie zu viel unterwegs sind, dass man halt dann abhängig wird davon, vor allem in dem Alter zehn bis 14“ (Z. 219–221).

Die Forderung, kritisch über den Umfang digitaler Lehrmethoden zu reflektieren und diesen gegebenenfalls zu reduzieren, wurde mehrfach geäußert. So plädierte Lehrperson B dafür, den verpflichtenden digitalen Unterrichtsanteil zu senken, da die bisherigen Entwicklungen besorgniserregende Veränderungen im Verhalten der Schüler*innen zeigen – etwa eine abnehmende Fähigkeit zur Konzentration, fehlender Augenkontakt und eine geringe Frustrationstoleranz bei Problemen unterschiedlicher Art.

Gleichzeitig wurde auf die politische Abhängigkeit der Schulen hingewiesen. „Können wir aus? Ich kann nicht entscheiden, ob ich den Laptop benutze. Weil die Politik gibt vor, die SQM muss den Plan ausarbeiten“ (LP A, Z. 247–248). Lehrperson A betonte mit dieser Aussage, dass die Digitalisierung bildungspolitisch vorgegeben sei und Schulen kaum Mitspracherecht hätten. Lehrperson C stimmte dieser Behauptung zu und sieht in der Digitalisierung einen internationalen Trend, dem viele Länder unkritisch folgen, ohne die langfristigen Auswirkungen abzuwägen.

Trotz der kritischen Haltung gegenüber der Digitalisierung wurden auch die positiven Aspekte digitaler Medien anerkannt. Lehrperson E betonte: „Also man lernt irgendwie auch auf sozialen Netzwerke. Also auf TikTok gibt es auch zum Beispiel Tutorials [...] sowie auf YouTube. Und dadurch bildet man sich quasi auch weiter“ (Z. 154–156). Lehrperson E fasste die Diskussion zusammen und verwies auf die Notwendigkeit, einen bewussten und kritischen Umgang mit digitalen Medien zu fördern: „Ja und dass man quasi, dass die Kinder lernen und auch erkennen lernen, inwieweit das stimmt, ob die Quellen seriös sind oder nicht. Das finde ich ganz wichtig“ (Z. 211–213). Lehrperson C resümierte, dass die Digitalisierung „viele Vorteile bringt, aber auch einige Nachteile hat“ (Z. 664–665) und dass die Schule Möglichkeiten bietet einen bewussten, kritischen Umgang mit digitalen Medien zu lehren und fördern. Es wird als notwendig angesehen, dass Kinder im Zuge der Ausbildung in der Schule Strategien für einen sinnvollen Umgang erlernen. Somit wird die Digitalisierung sowohl als Herausforderung als auch als Chance gesehen, um im GW-Unterricht Medienkompetenz zu stärken.

Neben der Digitalisierung spielte die Auseinandersetzung mit globalen Herausforderungen wie Klimawandel und sozialer Ungleichheit eine zentrale Rolle in der Diskussion um Resilienzförderung. Alltagsorientierte Szenarien, wie Fallstudien oder Rollenspiele, bieten Schüler*innen die Möglichkeit, Lösungsstrategien zu entwickeln und ihre Problemlösungskompetenz zu stärken. Lehrperson C beschrieb dies am Beispiel eines Rollenspiels: „Da, glaube ich, kann der Geographieunterricht schon auch viel dazu beitragen, dass man die Kinder quasi wirklich in die Positionen versetzt, dass man sagt, du bist jetzt der Leiter von dem Skigebiet und du bist jetzt ein Leiter von weiß ich nicht, oder Oma...“ (LP C, Z. 353–356). Durch die Übernahme solcher Rollen lernen die Schüler*innen, sich in andere hineinzusetzen, Perspektiven zu wechseln und Empathie zu entwickeln – wichtige Kompetenzen, die den Lehrpersonen zufolge zur Bewältigung von Konflikten und zur Stärkung sozialer Beziehungen beitragen.

Lehrperson C hob hervor, dass diese handlungsorientierten Methoden im GW-Unterricht dazu beitragen, Handlungsfähigkeit und kritisches Denken zu fördern: „Ich finde, es ist wichtig, dass die Kinder dann selbst Entscheidungen treffen können, selber Lösungen finden und sich Gedanken machen“ (Z. 360–361). Ergänzend beschrieb Lehrperson A die Methode der Fallarbeit, bei der Theorie in lebensweltliche Kontexte eingebettet wird. Diese Methode ermöglicht es Schüler*innen, Situationen zu analysieren, zu recherchieren, verschiedene Lösungsansätze zu entwickeln und diese zu präsentieren. Sie fördert nicht nur analytische Fähigkeiten, sondern stärkt auch die Reflexions- und Handlungskompetenz (Justus-Liebig-Universität, 2016).

Abschließend betonten die Lehrpersonen, dass der GW-Unterricht besonders geeignet ist, um realitätsnahe Situationen und Herausforderungen zu bearbeiten, da die Themen des Faches an die Lebenswelt der Schüler*innen anknüpfen. Durch die Einbindung lebensnaher Beispiele und fallbasierter Methoden können Schüler*innen dazu befähigt werden, eigene Lösungsansätze zu entwickeln und ihre Resilienz sowie ihre Handlungsfähigkeit zu stärken. Drei von fünf der teilnehmenden Lehrpersonen verdeutlichten während der Diskussion, in ihrem GW-Unterricht bewusst an der Lebenswelt der Schüler*innen anzusetzen. Dafür bauen sie regelmäßig alltags- und handlungsorientierte Ansätze, sowie die Methode der Fallarbeit, Rollenspiele und Diskussionsrunden im Unterricht ein und thematisieren aktuelle Debatten.

Vergleich mit dem Konzept der sozialen Resilienz, der Transformationsfähigkeit und dem GeoCapabilities Ansatz

Die von den Lehrpersonen hervorgehobenen Ansätze zur Förderung von Resilienz im GW-Unterricht weisen vielfältige Parallelen zu den Konzepten der sozialen Resilienz von Keck und Sakdapolrak (2013), der Transformationsfähigkeit nach Ziervogel et al. (2016) und dem *GeoCapabilities* Ansatz von Lambert et al. (2015) auf. Gleichzeitig zeigen sich auch Unterschiede, die die jeweiligen Schwerpunkte und Perspektiven dieser Ansätze verdeutlichen.

Eine zentrale Gemeinsamkeit zwischen dem Resilienzverständnis der befragten Lehrpersonen und dem Konzept der sozialen Resilienz nach Keck und Sakdapolrak (2013) liegt in der Betonung der Fähigkeit, Krisen zu bewältigen, sich anzupassen und neue Lösungen zu entwickeln. Keck und Sakdapolrak (2013) definieren soziale Resilienz als die Kapazität von Individuen und Gruppen, nicht nur auf Herausforderungen zu reagieren, sondern auch transformative Veränderungen anzustoßen. Dies spiegelte sich in den Aussagen der Lehrpersonen wider, die den GW-Unterricht als Raum betrachten, in dem Schüler*innen durch handlungsorientierte Methoden wie Rollenspiele oder Fallstudien Lösungsstrategien entwickeln können. Lehrperson C ergänzte, dass Rollenspiele auch die Empathie und die Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, fördern. Dies deckt sich mit der Betonung sozialer Netzwerke und der Fähigkeit zur Anpassung, die Keck und Sakdapolrak (2013) als zentral für Resilienz sehen.

Auch mit der Transformationsfähigkeit nach Ziervogel et al. (2016) gibt es deutliche Überschneidungen. Die Lehrpersonen betonten die Notwendigkeit, Schüler*innen darauf vorzubereiten, flexibel und kreativ auf neue Herausforderungen zu reagieren. Transformationsfähigkeit beschreibt die Fähigkeit, nicht nur mit bestehenden Strukturen umzugehen, sondern auch aktiv innovative und nachhaltige Lösungen zu schaffen. Lehrperson A verwies in diesem Kontext auf die Methode der Fallarbeit, bei der Schüler*innen Situationen analysieren, recherchieren und unterschiedliche Lösungsansätze entwickeln. Diese Methode fördert die kreative Auseinandersetzung mit komplexen Problemen und die Fähigkeit, sich aktiv an Veränderungen zu beteiligen. Laut Ziervogel et al. (2016) sind das wesentliche Aspekte, die die Transformationsfähigkeit fördern.

Der *GeoCapabilities* Ansatz von Lambert et al. (2015) zeigt ebenfalls starke Parallelen zu den Ansichten der Lehrpersonen. Dieser Ansatz betont die Bedeutung von PDK das Lernende befähigt, kritische Entscheidungen zu treffen und aktiv in die Gesellschaft

eingzugreifen. Die Aussagen der Lehrpersonen zur Förderung von kritischem Denken und Handlungsfähigkeit durch lebensnahe und handlungsorientierte Methoden verdeutlichten diesen Anspruch. Insbesondere die Einbindung globaler Themen wie Klimawandel und sozialer Ungleichheit entspricht den Prinzipien von *GeoCapabilities*, die Schüler*innen ermöglichen, ihr Wissen auf reale Probleme anzuwenden und zukunftsorientierte Lösungen zu entwickeln.

Trotz der Gemeinsamkeiten zeigen sich auch Unterschiede zwischen den Ansichten der Lehrpersonen und den theoretischen Konzepten. Die Lehrpersonen konzentrierten sich in der Diskussion wie bereits beschrieben stark auf die individuelle Ebene der Resilienzförderung, etwa durch die Entwicklung von Problemlösungsstrategien, Empathiefähigkeit und Medienkompetenz. So wurde im Zusammenhang mit der Digitalisierung ein bewusster Umgang mit sozialen Medien betont, um Schüler*innen Werkzeuge für einen reflektierten Umgang mit digitalen Herausforderungen an die Hand zu geben. Diese mikroorientierte Perspektive unterscheidet sich von der systemischen Herangehensweise von Keck und Sakdapolrak (2013), die Resilienz als ein Wechselspiel zwischen individuellen, kollektiven und strukturellen Faktoren betrachten.

Ebenso zeigt sich ein Unterschied im Fokus auf Transformationsprozesse. Während Ziervogel et al. (2016) Transformation als einen umfassenden systemischen Wandel beschreiben, liegt der Schwerpunkt der Lehrpersonen auf der praktischen Vermittlung von Alltagskompetenzen und der Förderung individueller Anpassungsfähigkeit im schulischen Kontext. Diese stärker pragmatische Perspektive hebt die Bedeutung von unmittelbaren Lernzielen hervor, während Ziervogel et al. (2016) längerfristige, strukturelle Veränderungen in den Blick nehmen.

Hinsichtlich des *GeoCapabilities* Ansatzes betonten die Lehrpersonen neben der Vermittlung von fachspezifischem Wissen verstärkt die Förderung von Empathie und sozialen Kompetenzen. Dies erweitert die Zielsetzung des Ansatzes um eine emotionale Dimension, die bei Lambert et al. (2015) weniger im Fokus steht. Zwar wird die Handlungsfähigkeit auch im *GeoCapabilities* Ansatz hervorgehoben, doch die Ansichten der Lehrpersonen unterstreichen zusätzlich die Bedeutung von emotionalen und sozialen Fertigkeiten für den Umgang mit Krisen und Herausforderungen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ansichten der Lehrpersonen und die theoretischen Konzepte zahlreiche Überschneidungen aufweisen, insbesondere in der Betonung von kritischem Denken, Problemlösungsstrategien und Handlungsfähigkeit als zentrale Bestandteile von Resilienz. Unterschiede zeigen sich jedoch in der Betrachtungsebene: Während die Lehrpersonen eine stärker individuelle und

alltagsorientierte Perspektive vertreten, fokussieren die theoretischen Ansätze auf systemische und langfristige Dimensionen der Resilienz. Beide Perspektiven bieten wertvolle Ansätze für die Gestaltung eines GW-Unterrichts, der Schüler*innen auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereitet. Damit eine Ergänzung stattfinden kann, müssten die GW-Lehrpersonen die systemische und nachhaltige Ebene verstärkt berücksichtigen und gezielt in den Unterricht integrieren. Dies bedeutet, dass neben der Förderung individueller Problemlösungsfähigkeiten auch die Wechselwirkungen zwischen individuellen, gesellschaftlichen und strukturellen Faktoren stärker thematisiert werden sollten. Konkret könnte dies durch die Einbindung systemischer Analysen, die Reflexion globaler Abhängigkeiten sowie die gezielte Förderung transformativer Fähigkeiten geschehen, die es den Schüler*innen ermöglichen, nicht nur auf Veränderungen zu reagieren, sondern aktiv an gesellschaftlichen Transformationsprozessen mitzuwirken.

5.3 Powerful Disciplinary Knowledge im GW-Unterricht

Die Diskussion der GW-Lehrpersonen verdeutlichte, dass der GW-Unterricht wesentliche Beiträge zur Vermittlung von *Powerful Disciplinary Knowledge* leistet. Dabei standen bei den Lehrpersonen Themen wie Finanzbildung, Nachhaltigkeit, Lebensweltorientierung und der Umgang mit globalen Herausforderungen im Fokus.

Finanzbildung und sozioökonomische Bildung wird von den Lehrpersonen als ein zentraler Aspekt angesehen, um Schüler*innen auf praktische Herausforderungen des Lebens vorzubereiten. Folgendes Zitat betont die Relevanz der Schulung von Jugendlichen, wie sie mit finanziellen Themen umgehen können: „Finanzbildung ist eines der wichtigsten Dinge. Weil wenn ich mir vorstelle, angenommen, ein Kind ist motiviert und macht einen Ferialjob. Wo soll das Geld hingehen? [...] Schon alleine die Idee, wie wähle ich aus, zu welcher Bank ich gehe, wie kann ich ein Konto eröffnen und so weiter“ (LP B, Z. 374–379). Ein weiterer Punkt ist die Vermittlung grundlegender Kompetenzen im Umgang mit Einnahmen und Ausgaben, um finanzielle Schwierigkeiten zu vermeiden: „Einnahmen, Ausgaben, dass ich da schon mal eine selbstgemachte Krise verhindern kann, wo wir *Skills* den Kindern mitgeben können“ (LP A, Z. 397–399). Eine der teilnehmenden Lehrkräfte plädierte dafür, dass praktische Aufgaben wie das Erstellen eines finanziellen Haushaltsplanes stärker im Unterricht verankert werden sollten, um so einen realitätsnahen Bezug herzustellen. Damit sollen Schüler*innen bereits in der Schule darauf vorbereitet werden, mit ihren finanziellen Ressourcen bedacht umzugehen und nachhaltig zu wirtschaften.

Lehrperson A sieht das Beschäftigen mit nationalen wie internationalen Akteur*innen und Institutionen als ein wirkmächtiges Wissen an. Die EU wurde in diesem Kontext auch als Beispiel für die Bedeutung von Kooperation und Kompromissfähigkeit genannt. Ihre Entstehung aus einer Krisensituation wird als historische Lektion herangezogen: „Die EU ist ja auch aus einer Krise entstanden, und wir haben seitdem keine größere Krise oder einen Krieg gehabt“ (LP A, Z. 293–294). Diese Thematik wird als Möglichkeit gesehen, Schüler*innen die Relevanz von Zusammenarbeit und Kompromissen näherzubringen sowie politischen Bildung in den Unterricht zu integrieren.

Auf globaler Ebene wurde in der Gruppendiskussion die Bedeutung interkultureller Perspektiven hervorgehoben. Eine Lehrkraft plädierte dafür, die „Lebensstrategien“ (LP A, Z. 497) in anderen Ländern zu thematisieren, anstatt nur geographische Fakten zu vermitteln: „In den anderen Ländern gibt es auch andere Lebensstrategien, ich nenne es immer so, ja, wie die zurechtkommen“ (LP A, Z. 496–497). Die Lehrperson hob damit hervor, dass es nicht ausreicht, lediglich physische und wirtschaftliche Gegebenheiten verschiedener Länder und Regionen zu vermitteln. „Dort sieht es halt so aus und so aus“ (LP A, Z. 498–499). Stattdessen sollten auch gesellschaftliche und kulturelle Aspekte, insbesondere unterschiedliche Lebensstrategien und Bewältigungsmechanismen für Herausforderungen in verschiedenen Regionen, stärker in den Unterricht integriert werden. Das Kennenlernen unterschiedlicher Lebensrealitäten erweitere auch den Horizont der Schüler*innen. Des Weiteren soll der Fokus auf gesellschaftlich relevante sowie aktuelle Themen in bestimmten Regionen gelegt werden.

Außerdem wird der Begriff „Raum“ erweitert, indem nicht nur physische Orte, sondern auch Beziehungsräume thematisiert werden. Es wurde betont, wie wichtig es ist, die Lagebeziehungen zwischen Räumen zu analysieren: „Also, dass man sich da auch vielleicht nicht nur den Raum ansieht, sondern auch Beziehungsräume anschaut. Wie verhalten sie sich, wie sind die verschiedenen Beziehungen, Akteure untereinander?“ (LP A, Z. 481–483).

Als themenübergreifende Prinzipien werden Nachhaltigkeit und Umweltbildung betrachtet. Besonders der Klimawandel wurde als zentrales Thema identifiziert: „Ich denke, der Klimawandel, das betrifft uns auch und es ist schon so viel passiert.“ (LP E, 367–369). Dabei wurde auf den neuen Lehrplan verwiesen, der Nachhaltigkeit bereits stark integriert: „Im neuen Lehrplan ist der Begriff Nachhaltigkeit stark vertreten“ (LP C, Z. 371–373). In diesem Kontext hob die Lehrperson insbesondere konkrete umweltbezogene Alltagspraktiken wie die Mülltrennung hervor. Laut ihr ist Umweltwissen allein nicht

ausreichend – es müsse auch aktiv vermittelt und erlernt werden, um nachhaltige Verhaltensweisen bei Schüler*innen zu fördern.

Insgesamt sechs Mal wurde im Gespräch auf die Lebensweltorientierung im GW-Unterricht eingegangen. Die Lebensweltorientierung wird als wesentlicher Bestandteil des Unterrichts angesehen, um handlungsorientierte Relevanz zu schaffen: „Das Praktische hineinholen. Das ist mir extrem wichtig“ (LP A, Z. 391–392). Die Verbindung von Unterrichtsinhalten mit der Lebensrealität der Schüler*innen wurde anhand von Themen wie Umweltressourcen betont: „Wo kommt denn das Wasser her? Und dass ich da einfach ein Lebensbezug herstelle“ (LP A, Z. 396–397). Methoden wie die Fallarbeit wurden in diesem Kontext als geeignete Ansätze beschrieben, um einen bewussten Umgang mit Ressourcen, alltagsnahe Problemlösungen sowie Diskussionen im Unterricht zu fördern: „Was wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler sich nicht nur in unserer Welt zurechtfinden, sondern dass man sie vorbereitet darauf, dass sie sich auch gestaltend einbringen können“ (LP C, Z. 665–667). Alle teilnehmenden Personen waren sich einig, dass laut dem Lehrplan im GW-Unterricht besonders lebensnahe Themen behandelt werden und sehen darin auch das Potenzial des Unterrichtsfaches in Bezug auf zukunftsrelevante Bildung. Das Kürzen von GW-Stunden sehen die Lehrpersonen somit sehr kritisch. „Man muss wirklich schauen, dass am Ende des Tages das Wichtigste überbleibt, was die Kinder halt wirklich brauchen, das Leben für die Zukunft“ (LP D, Z. 689–690).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Finanzbildung als zentraler Bestandteil des GW-Unterrichts gesehen wird, um Schüler*innen auf praktische Herausforderungen vorzubereiten, wobei realitätsnahe Aufgaben stärker verankert werden sollen. Die EU dient als historisches Beispiel für Kooperation und Kompromissfähigkeit, um die Bedeutung von Zusammenarbeit zu verdeutlichen. Interkulturelle Perspektiven und gesellschaftlich relevante Themen sowie „Lebensstrategien“ anderer Länder sollen statt „sturer Länderkunde“ im GW-Unterricht behandelt werden. Nachhaltigkeit, Lebensweltorientierung und Beziehungsräume werden ebenso als *Powerful Disciplinary Knowledge* betrachtet, um globale Herausforderungen verständlich zu machen und aktiv gestaltend anzugehen. All diese zukunftsrelevanten Themen sollen laut den teilnehmenden Lehrer*innen so unterrichtet werden, dass sie an die Lebenswelt der Schüler*innen anknüpfen, damit auch die jungen Menschen ihre Relevanz erkennen und neu erworbenes Wissen und entwickelte Fähigkeiten im Alltag anwenden können.

Vergleich mit dem GeoCapabilites-Ansatz und dem österreichischen Lehrplan (Sek I)

Der Vergleich der wesentlichen Aussagen der Gruppendiskussion mit dem *GeoCapabilities*-Ansatz nach Lambert et al. (2015) und dem österreichischen Lehrplan für GW in der Sekundarstufe I zeigt sowohl Parallelen als auch Unterschiede, die die Umsetzung von *mächtigem disziplinärem Wissen* im GW-Unterricht betreffen. Gleichzeitig wird sichtbar, dass wichtige Aspekte in den Aussagen der Lehrpersonen unberücksichtigt bleiben.

Eine wesentliche Parallele zum *GeoCapabilities*-Ansatz besteht in der Betonung der praktischen Relevanz des Unterrichts. Die von den Lehrpersonen hervorgehobenen Konzepte und Themen wie Finanzbildung und Lebensweltorientierung greifen die Idee des *GeoCapabilities*-Ansatzes und des Lehrplanes auf, geographisches Wissen so zu vermitteln, dass Schüler*innen komplexe Probleme verstehen und aktiv gestalten können (Uhlenwinkel et al., 2016). Insbesondere die Forderung nach Finanzbildung als Bestandteil der handlungsorientierten Vorbereitung auf das Leben steht im Einklang mit der Idee, zukunftsrelevante Fähigkeiten zu fördern. Ebenso ist die Orientierung an der Lebenswelt der Schüler*innen eine zentrale Forderung des *GeoCapabilities*-Ansatzes wie des Lehrplanes, die sich in den Aussagen der Lehrkräfte widerspiegelte, etwa durch die Thematisierung lokaler Umweltfragen und die Förderung von Problemlösungsfähigkeiten (Lambert, 2018).

Des Weiteren stellt das Thema Nachhaltigkeit und Klimawandel eine deutliche Übereinstimmung zwischen den Aussagen der Lehrpersonen und den Zielen des *GeoCapabilities*-Ansatzes sowie des österreichischen Lehrplans dar. Die Lehrkräfte erkennen die Bedeutung dieses Themenfeldes an und verweisen auf den neuen Lehrplan für die Sekundarstufe I, der Nachhaltigkeit als zentralen Bestandteil des GW-Unterrichts integriert. Hier wird die transformative Dimension geographischen Wissens sichtbar, die Schüler*innen befähigt, globale Herausforderungen kritisch zu analysieren und an Lösungen zu arbeiten.

Trotz dieser Parallelen lassen sich jedoch auch Unterschiede ausmachen. Im *GeoCapabilities*-Ansatz steht die Reflexion über die „Mächtigkeit“ des Wissens im Zentrum, also die Frage, warum bestimmtes geographisches Wissen für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung bedeutsam ist (Lambert, 2018). In den Aussagen der Lehrpersonen wird diese Ebene nur implizit adressiert, beispielsweise durch die Betonung der praktischen Relevanz einzelner Themen, jedoch ohne eine systematische Reflexion über die transformative Kraft geographischen Wissens. Auch die Rolle der Lehrer*innen

als aktive Gestalter*innen eines wissensbasierten Curriculums, ein zentraler Aspekt von *GeoCapabilities*, wird in den Aussagen nur begrenzt thematisiert. Stattdessen wird häufiger auf die Vorgaben des Lehrplans verwiesen.

Ein weiterer Unterschied zeigt sich in der systematischen Einbindung globaler Perspektiven. Während der österreichische Lehrplan und der *GeoCapabilities*-Ansatz die Bedeutung globaler Zusammenhänge und interkultureller Perspektiven betonen, blieben diese Themen in den Aussagen der Lehrpersonen vergleichsweise vage (Bundesministerium für Bildung, 2023; Lambert et al., 2014). Zwar wurde auf „Lebensstrategien“ in anderen Ländern verwiesen, doch fehlte eine systematische Einbettung globaler Herausforderungen und voneinander abhängenden Prozesse.

Darüber hinaus wurden einige fachliche Konzepte, wie „Vernetzung und Märkte“ oder „Maßstabsebenen und Raum“, die im *GeoCapabilities*-Ansatz und im österreichischen Lehrplan zentral sind, nicht eindeutig angesprochen (Bundesministerium für Bildung, 2023). Zudem fehlten tiefergehende Überlegungen zu kultureller und sozialer Vielfalt, obwohl diese im Lehrplan explizit verankert sind.

Technologische Entwicklungen, etwa der Einsatz von Geoinformationssystemen oder (Geo-)Medien, blieben ebenso unberücksichtigt, obwohl sie im Lehrplan als wichtige Kompetenz angeführt werden und nach dem *GeoCapabilities* Projekt (2021a) eine Form von PDK sind. Raithofer und Hintermann (2021) verweisen ebenso darauf, dass GIS neue Möglichkeiten bietet, Machtverhältnisse zu verhandeln und zu gestalten, da digitale und Online-Karten als Werkzeuge für den sozialen Wandel genutzt werden können. Gleichzeitig können Geoinformationssysteme für die Verbreitung von Falsch- und Desinformationen missbraucht werden. Gerade in Zeiten, in denen es immer schwieriger wird, zwischen Fakten und Fälschungen zu unterscheiden, sind kritische Medienkompetenzen unerlässlich (Raithofer & Hintermann, 2021).

Schließlich ist in den Aussagen der Lehrpersonen wenig Reflexion über die Rolle der Schule als „besonderer Ort“, wie im *GeoCapabilities*-Ansatz hervorgehoben, erkennbar. Schulen werden nach dem *GeoCapabilities*-Ansatz als Räume verstanden, in denen transformative Bildung ermöglicht wird, indem Schüler*innen nicht nur Wissen erwerben, sondern auch lernen, kritisch zu denken und Verantwortung zu übernehmen (Uhlenwinkel et al., 2016). Dieser Gedanke, der das Potenzial geographischen Wissens in einer demokratischen Gesellschaft betont, blieb in den Aussagen der Lehrpersonen eher allgemein.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Aussagen der Fachlehrer*innen wichtige Aspekte des *GeoCapabilities*-Ansatzes und des österreichischen Lehrplans aufgreifen, insbesondere im Hinblick auf praktische Relevanz, Nachhaltigkeit und Lebensweltorientierung. Gleichzeitig fehlt jedoch eine bewusste Reflexion über die transformative Kraft geographischen Wissens sowie über zentrale geographische Konzepte, kulturelle Vielfalt und technologische Entwicklungen. Eine stärkere Verknüpfung der theoretischen Ansätze mit den Überlegungen der Lehrpersonen könnte dazu beitragen, das Potenzial des GW-Unterrichts voll auszuschöpfen.

5.4 Förderung transformativer Fähigkeiten

Die Förderung transformativer Fähigkeiten im GW-Unterricht wird von den teilnehmenden Lehrpersonen als wichtiger Bestandteil betrachtet, um Schüler*innen auf eine aktive und verantwortungsbewusste Teilnahme am gesellschaftlichen Leben vorzubereiten. Aus den Aussagen der Lehrpersonen lässt sich eine wesentliche Unterkategorie der Kategorie „Förderung transformativer Fähigkeiten“ ableiten: die Förderung von Partizipation als zentraler Teil der politischen Bildung in Verbindung mit aktuellen Themen und Herausforderungen, wie dem Umgang mit endlichen Ressourcen.

Partizipation wurde von den Lehrpersonen als Schlüsselkompetenz hervorgehoben, die es den Schüler*innen ermöglichen soll, aktiv in Entscheidungsprozesse eingebunden zu werden. Dabei wurde betont, dass Handlungskompetenzen in den Vordergrund gestellt und Ergebnisse, die im Unterricht erarbeitet worden sind, sichtbar gemacht werden sollen. Exemplarisch hierfür ist die Einbindung der Schüler*innen in die Präsentation wichtiger Themen vor Entscheidungsträger*innen, wie etwa Bürgermeister*innen: „Damit die Kinder merken, wenn ich dem Herren, der ist ein wichtiger Entscheidungsträger, etwas präsentiere, dann merkt dieser, dass das ein wichtiges Thema für uns ist“ (LP A, Z. 527–529). Als Beispiel wurde in diesem Kontext das Thema „Raumplanung“ erwähnt. Die Schüler*innen entwickelten im Rahmen des GW-Unterrichts Ideen für den Ort der Zukunft. Wie soll St. Leonhard am Forst in Zukunft aussehen? Was braucht es noch im Ort, damit dieser ein gutes Leben für alle ermöglicht? Diese gestalteten Pläne könnten in Zukunft dem Bürgermeister überreicht werden.

Auch die Durchführung von Projekten, die von der Idee bis zur Umsetzung begleitet werden, wird als wichtiger Ansatz angesehen, um den Erfolg partizipativer Prozesse erfahrbar zu machen. Die „Schüler*innenfirma“, bei der Schüler*innen Verantwortung

übernehmen, eine Geschäftsführung wählen und die Konsequenzen ihrer Entscheidungen erleben können, wurde als Beispiel genannt: „Das heißt, die Kinder wählen einen Geschäftsführer und sie müssen auch damit leben können“ (LP A, Z. 563–564). Ein weiteres Beispiel ist die „Kinder-Stadt“ ein Projekt, in dem Kinder über mehrere Wochen eine simulierte Stadt gestalten, mit einer eigenen Währung handeln, in Handwerksbetrieben arbeiten oder sich für die Universität vorbereiten (Feldkirch, 2024). Diese Art von Projektarbeit wurde als Möglichkeit beschrieben, Kindern eigenständige Entscheidungen zu ermöglichen, was in der Schule ansonsten selten vorkomme.

Alle teilnehmenden Lehrpersonen hoben hervor, dass Schüler*innen sich nicht nur in der bestehenden Welt zurechtfinden, sondern auch gestaltend tätig werden sollen: „Was wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler sich nicht nur in unserer Welt zurechtfinden, sondern dass man sie vorbereitet darauf, dass sie sich auch gestaltend einbringen können“ (LP C, 665–667). Durch die aktive Beteiligung an Projekten sollen die Schüler*innen lernen, Verantwortung zu übernehmen und Kompetenzen zu entwickeln, die für ihre Rolle als mündige*r Bürger*in wesentlich sind.

Das Bearbeiten politischer Themen wurde als weiterer zentraler Aspekt zur Förderung transformativer Fähigkeiten gesehen. Lehrpersonen berichteten, dass Politik regelmäßig ein Thema im Unterricht ist, wobei sowohl lokale als auch globale Perspektiven behandelt werden: „Politik, das ist immer wieder ein Thema in der Klasse. Also nicht nur innerhalb unserer Landesgrenzen [...], sondern auch weltweite Politik“ (LP B, Z. 539–541). Besonders aktuelle Themen werden immer wieder aufgegriffen, analysiert und diskutiert. Beim Zeitungsprojekt lasen die Schüler*innen täglich einen Artikel und setzten sich anschließend mit einem politischen Thema auseinander: „Und wir haben bis zu den Herbstferien unser Zeitungsprojekt gehabt, wo wir den Standard gehabt haben. Und da haben wir eigentlich viel gelesen über Politik“ (LP B, Z. 551–553).

Die Aussagen der Lehrpersonen verdeutlichten, dass der GW-Unterricht ein Potenzial bietet, transformative Fähigkeiten zu fördern, insbesondere durch partizipative Ansätze und die Auseinandersetzung mit politischen und gesellschaftlichen Themen. Projekte wie die „Schüler*innenfirma“ oder die „Kinder-Stadt“ zeigen exemplarisch, wie Schüler*innen Verantwortung übernehmen und aktiv gestaltend tätig werden können. Politische Bildung ergänzt diese Ansätze, indem sie den jungen Menschen ermöglicht, aktuelle Themen zu verstehen und kritisch zu reflektieren. Dennoch könnten diese Ansätze durch eine systematischere Verankerung im Curriculum und eine stärkere Einbindung geographischer Kernkonzepte noch weiter ausgebaut werden, um das transformative Potenzial des GW-Unterrichts vollständig zu nutzen.

Vergleich mit dem Konzepten der Transformationsfähigkeit nach Keck & Sakdapolrak (2013) sowie Ziervogel et al. (2016)

Die Förderung transformativer Fähigkeiten im GW-Unterricht zielt darauf ab, Schüler*innen nicht nur auf ein passives Zurechtfinden in der Gesellschaft vorzubereiten, sondern sie dazu zu befähigen, aktiv und gestaltend an gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen. Dieses Ziel deckt sich mit den Konzepten der transformativen Fähigkeiten nach Ziervogel et al. (2016) und der *transformative capacities* nach Keck und Sakdapolrak (2013), die beide darauf abzielen, Menschen in die Lage zu versetzen, auf dynamische, unsichere und komplexe Herausforderungen zu reagieren und diese aktiv zu gestalten. Im Folgenden werden die Aussagen der Lehrpersonen hinsichtlich der Förderung transformativer Fähigkeiten im GW-Unterricht mit diesen Konzepten verglichen, um Parallelen und Unterschiede zu analysieren sowie Aspekte aufzuzeigen, die von den Lehrpersonen möglicherweise nicht berücksichtigt wurden.

Ziervogel et al. (2016) betonen, dass transformative Fähigkeiten die Handlungsfähigkeit von Individuen stärken, um Veränderungen in sozialen und ökologischen Systemen aktiv zu gestalten. Dieses Ziel spiegelte sich in den Aussagen der Lehrpersonen wider, die Projekte wie die Schüler*innenfirma oder die „Kinder-Stadt“ als Beispiele anführen, um Schüler*innen in Entscheidungssituationen zu bringen und ihre Fähigkeit zur Verantwortung und Problemlösung zu fördern. Die Lehrpersonen legten hierbei Wert darauf, dass Kinder durch aktive Teilnahme lernen, ihre Rolle in gesellschaftlichen Prozessen zu verstehen und aktiv mitzugestalten.

Auch die Betonung von Projekten, bei denen von der Idee bis zur Umsetzung gearbeitet wird, weist Parallelen zu den *transformative capacities* nach Keck und Sakdapolrak (2013) auf. Diese definieren *transformative capacities* als die Fähigkeit, bestehende soziale Strukturen zu hinterfragen und in dynamischen Kontexten neue Lösungen zu entwickeln. Die Lehrpersonen fördern diese Fähigkeiten, indem sie Schüler*innen ermöglichen, realitätsnahe Projekte zu entwickeln, die auf gesellschaftlich relevante Themen abzielen, und dabei Handlungskompetenzen sowie Reflexionsfähigkeit stärken.

Die politische Bildung im GW-Unterricht zeigt ebenfalls Überschneidungen mit beiden Konzepten. Ziervogel et al. (2016) betonen die Bedeutung von Wissen und kritischem Denken als Grundlage für transformative Fähigkeiten. Durch Zeitungsprojekte und die Auseinandersetzung mit lokalen und globalen politischen Themen vermitteln die Lehrpersonen ein Bewusstsein für gesellschaftliche Herausforderungen und fördern die kritische Reflexion über aktuelle Entwicklungen. Dieser Ansatz deckt sich auch mit der Forderung nach der Stärkung sozialer Resilienz bei Keck und Sakdapolrak (2013), indem

er Schüler*innen dazu befähigt, sich in einer zunehmend komplexen und vernetzten Welt zu orientieren.

Ein wichtiger Unterschied zeigt sich in der Reichweite und Tiefe der angesprochenen Fähigkeiten. Während die Konzepte von Ziervogel et al. (2016) und Keck und Sakdapolrak (2013) transformative Fähigkeiten als umfassende, systemische Kompetenzen verstehen, die soziale und ökologische Transformationen ermöglichen, bleiben die Ansätze der Lehrpersonen häufig auf spezifische, projektbasierte Aktivitäten begrenzt. Die Lehrpersonen erwähnten beispielsweise die praktische Durchführung von Projekten, jedoch weniger die systematische Reflexion darüber, wie diese Projekte langfristige gesellschaftliche Veränderungen anstoßen könnten. Der Fokus liegt erneut stärker auf der individuellen Entwicklung von Verantwortung und Entscheidungsfähigkeit und weniger auf der Frage, wie soziale Strukturen transformiert werden können.

Ein weiterer Unterschied liegt in der Integration von ökologischen Herausforderungen. Während Ziervogel et al. (2016) explizit die Notwendigkeit betonen, transformative Fähigkeiten im Kontext von Klimawandel und Ressourcennutzung zu stärken, werden diese Themen in den Aussagen der Lehrpersonen nur indirekt erwähnt. Projekte wie die „Schüler*innenfirma“ oder die „Kinder-Stadt“ adressieren vor allem soziale und wirtschaftliche Aspekte, weniger jedoch ökologische Fragestellungen.

Ein zentraler Aspekt, der in den Aussagen der Lehrpersonen fehlte, ist die Betonung der Vernetzung von individuellen und kollektiven Fähigkeiten, wie sie von Ziervogel et al. (2016) und Keck und Sakdapolrak (2013) beschrieben wird. Während die Lehrpersonen vor allem individuelle Handlungskompetenzen und Verantwortung fördern, bleibt die Perspektive auf kollektives Handeln und die Zusammenarbeit in größeren gesellschaftlichen Netzwerken weitgehend unberücksichtigt. Dies ist jedoch ein zentraler Bestandteil beider theoretischer Ansätze, die die Bedeutung kollektiver Resilienz und gemeinschaftlicher Transformation betonen.

Ebenfalls unberücksichtigt blieb die Rolle institutioneller Rahmenbedingungen und Machtstrukturen, wie sie insbesondere von Keck und Sakdapolrak (2013) thematisiert werden. Die transformative Fähigkeit, bestehende Machtverhältnisse zu hinterfragen und gerechtere soziale Strukturen zu schaffen, wurde in den Aussagen der Lehrpersonen nicht explizit thematisiert. Dies könnte darauf hindeuten, dass diese Dimension im Unterricht weniger stark fokussiert wird.

Zusammenfassend zeigten die Aussagen der Lehrpersonen deutliche Parallelen zu den Konzepten der transformativen Fähigkeiten und *transformative capacities*, insbesondere

im Hinblick auf die Förderung individueller Handlungskompetenzen und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen. Allerdings bleiben die Ansätze der Lehrpersonen häufig auf projektbasierte Aktivitäten beschränkt und berücksichtigen weniger die systemische und kollektive Dimension transformativer Fähigkeiten. Um das Potenzial des GW-Unterrichts für die Förderung transformativer Fähigkeiten auszuschöpfen, könnten stärker auch kollektive Handlungskompetenzen, die Reflexion von Machtstrukturen und die systematische Verknüpfung mit ökologischen Herausforderungen integriert werden. Dies würde den GW-Unterricht noch stärker mit den theoretischen Konzepten verbinden und seine Rolle in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung weiter stärken.

6 Resümee und Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit, welche eine qualitativ-empirische Forschung beinhaltet, geht der Frage nach, welches Potenzial der GW-Unterricht hinsichtlich der Förderung von Resilienz, insbesondere der transformativen Fähigkeiten birgt. Weiters soll die Arbeit klären, inwiefern sich Fachlehrer*innen dieses Potenzials bewusst sind und welches Verständnis von Resilienz sie haben. Hierfür wurde an der NMS St. Leonhard am Forst eine Gruppendiskussion mit fünf GW-Lehrer*innen durchgeführt.

Im ersten Schritt war es erforderlich, die Forschungsthematik zunächst theoretisch zu kontextualisieren, den aktuellen Stand der Forschung zu analysieren und die zugrunde liegenden Konzepte ausführlich zu diskutieren. Da sowohl das Thema Resilienz inklusive Transformationsfähigkeit als auch die Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung umfassende Bereiche mit unterschiedlichen Ansätzen darstellen, wurde der Fokus bewusst auf bestimmte Konzepte gelegt. Das Konzept der sozialen Resilienz nach Keck und Sakdapolrak (2013) sowie das Konzept der Transformationsfähigkeit nach Ziervogel et al. (2016) wurden unter anderem aufgrund ihres nachhaltigen und transformativen Ansatzes und dem Einbezug der sozialen, gesellschaftlichen Dimension als theoretische Bezugspunkte gewählt. In Bezug auf das Unterrichtsfach GW wurde der *GeoCapabilites*-Ansatz herangezogen, da dieser darauf abzielt, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu mündigen Bürger*innen zu unterstützen (Uhlenwinkel et al., 2016). Außerdem basiert dieses Konzept auf dem Fähigkeitenansatz von Nussbaum und Sen (2013), bei dem ähnlich wie bei Keck und Sakdapolrak (2013) sowie Ziervogel et al. (2016) die Handlungsbefähigung von Menschen im Zentrum steht. Diese wird ebenso „nicht als [rein] intrasubjektive Eigenschaften begriffen [...], sondern immer zusammen mit ihren sozialen Kontextbedingungen gesehen“ (KPH, 2023). Der *GeoCapabilites*-Ansatz integriert somit nicht allein individuelle, sondern auch soziale und gesellschaftliche Dimensionen. Zusammenfassend teilen alle drei Ansätze eine sozial eingebettete Sichtweise auf individuelle Fähigkeiten und Resilienz, die auf nachhaltige, transformative Prozesse abzielt.

Die darauf aufbauende Untersuchung basierte auf der Datenerhebung durch eine Gruppendiskussion mit GW-Lehrpersonen der NMS St. Leonhard am Forst. Die anschließende Auswertung und Analyse der Daten erfolgte mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

Bevor die forschungsleitende Fragestellung beantwortet wird, ist anzumerken, dass die erzielten Ergebnisse keinen Anspruch auf Repräsentativität im Sinne quantitativer

Forschung erheben. Der Fokus der Untersuchung lag ausschließlich auf den Perspektiven, Meinungen und Ideen der im österreichischen Vergleich jungen GW-Lehrpersonen an der NMS St. Leonhard am Forst (Statistik Austria, 2024). Insofern können die Ergebnisse weder automatisch auf andere Lehrpersonen übertragen noch verallgemeinert werden. Um fundierte Aussagen über das Verständnis von Resilienz und deren Förderung im GW-Unterricht österreichischer Fachlehrer*innen treffen zu können, wären längerfristige und umfangreichere Studien erforderlich, was ein Ziel weiterführender Untersuchungen darstellen könnte.

Theoretisch fundiert lässt sich jedoch für den vorliegenden Einzelfall feststellen, dass qualitative Sozialforschung – zu der auch diese Untersuchung gehört – „das Interesse weniger auf die zahlenmäßige Verteilung bestimmter Merkmale als auf die Erkenntnis wesentlicher und typischer Zusammenhänge, die sich an einigen wenigen Fällen aufzeigen lassen, unabhängig davon, wie häufig diese Merkmalskombination vorkommt“ (Lamnek 2005b, S. 183) richtet.

Im Folgenden wird die Hauptfragestellung behandelt, die darauf abzielt, das Verständnis der teilnehmenden Lehrpersonen von Resilienz zu analysieren und aufzuzeigen, inwieweit sie den GW-Unterricht mit der Förderung von Resilienz in Verbindung bringen.

6.1 Fazit: Resilienzförderung im GW-Unterricht

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion mit den GW-Lehrpersonen zeigen, dass der GW-Unterricht aus Sicht der teilnehmenden Lehrer*innen ein hohes Potenzial bietet, Resilienz bei Schüler*innen zu fördern. Insbesondere die Entwicklung von Widerstandsfähigkeit und Gestaltungsfähigkeiten wurde von den Lehrpersonen als zentrales Ziel hervorgehoben. Dies umfasst Kompetenzen wie Durchhaltevermögen, Frustrationstoleranz, Selbstständigkeit und die Fähigkeit zur Problemlösung. Gleichzeitig betonten die Lehrpersonen die Bedeutung eines stabilen sozialen Umfelds und analoger Erfahrungsräume als Grundlage für die Resilienzentwicklung. Trotz der Vielfalt der diskutierten Ansätze zeigen sich jedoch auch unbeachtete Themen und Aspekte sowie Herausforderungen, die zukünftige Forschung und Unterrichtspraxis adressieren könnten.

Das Verständnis von Resilienz seitens der GW-Lehrpersonen deckt sich in vielen Punkten mit dem Konzept der sozialen Resilienz von Keck und Sakdapolrak (2013), insbesondere hinsichtlich der Anpassungs- und Widerstandsfähigkeit. Dennoch konzentrieren sich die Lehrpersonen stark auf die individuelle Ebene, während die kollektive Dimension von

Resilienz – wie sie im Konzept der sozialen Resilienz betont wird – weniger stark berücksichtigt wird. Die Bedeutung sozialer Netzwerke und Gemeinschaften für die Bewältigung von Krisen wurde zwar implizit durch die Betonung von Unterstützung durch Familie und Schule angesprochen, doch die systematische Betrachtung dieser Faktoren bleibt eine offene Frage. Zudem blieb bei der Diskussion die Reflexion über strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen, die Resilienz fördern oder hemmen können, weitgehend unberücksichtigt.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis betrifft die Förderung von Gestaltungsfähigkeiten, die eine transformative Komponente beinhalten. Die Lehrpersonen der NMS St. Leonhard am Forst betonten, dass Schüler*innen nicht nur passiv auf Veränderungen reagieren, sondern sich aktiv gestaltend in gesellschaftliche Prozesse einbringen sollen. Dieser Gedanke deckt sich mit dem Konzept der transformativen Fähigkeiten nach Ziervogel et al. (2016), welches die aktive Entwicklung innovativer Lösungen für soziale und ökologische Herausforderungen betont. Allerdings wurde in der Gruppendiskussion der Schwerpunkt stärker auf praktische Ansätze und die Entwicklung individueller Handlungskompetenzen gelegt. Die systemische Perspektive, die auch längerfristige Transformationen auf gesellschaftlicher Ebene einbezieht, blieb weitgehend unberücksichtigt.

Ein zentraler Diskussionspunkt war die Rolle der analogen Erfahrungswelt und die Abwägung der Chancen und Risiken der Digitalisierung. Während analoge Lernräume als unerlässlich für die Entwicklung sozialer Kompetenzen betrachtet wurden, äußerten die Lehrpersonen auch Bedenken hinsichtlich der negativen Auswirkungen von digitalen Medien. Hier zeigt sich eine wichtige Herausforderung für die zukünftige Gestaltung des GW-Unterrichts: Es gilt, Strategien zu entwickeln, um einen bewussten und reflektierten Umgang mit digitalen Medien zu fördern und diese gleichzeitig als Werkzeug für innovative Lernansätze zu nutzen. Dies könnte eine verstärkte Integration von Medienkompetenz in den GW-Unterricht erfordern.

Der GW-Unterricht wurde von den Lehrpersonen zudem als geeignetes Feld betrachtet, um gesellschaftlich relevante Themen wie Klimawandel, soziale Ungleichheit und politische Bildung zu adressieren. Handlungsorientierte Methoden wie Rollenspiele oder Fallstudien bieten hierbei Möglichkeiten, Empathie, Perspektivenwechsel und Problemlösungsfähigkeiten zu fördern. Allerdings wurde deutlich, dass diese Ansätze bei den befragten Lehrpersonen häufig auf mikroorientierte Aktivitäten beschränkt bleiben und weniger die systematische Verknüpfung mit globalen Prozessen und Strukturen berücksichtigen. Hier könnte der GW-Unterricht durch eine stärkere Integration globaler

Perspektiven und systemischer Ansätze der Fachlehrer*innen weiterentwickelt werden. Zudem scheinen die Lehrpersonen etwas unsicher darüber zu sein, welche Fähigkeiten nun wirklich zukunftsrelevant sind und die Resilienz von Kindern und Jugendlichen stärken. Diese offenen Fragen könnten verstärkt in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften thematisiert werden, damit die Lehrer*innen in diesem Bereich an Sicherheit und Klarheit gewinnen.

6.2 Ausblick und zukünftige Forschungsperspektiven

Die Ergebnisse der Diskussion und der Analyse verdeutlichen, dass der GW-Unterricht aus Sicht der befragten Lehrpersonen bereits viele Potenziale zur Förderung von Resilienz aufweist, jedoch auch noch offene Fragen bestehen. Eine zentrale Lücke ist die geringe Berücksichtigung der gesellschaftlichen, strukturellen Ebene und sozialer Netzwerke. Zukünftige Forschung könnte untersuchen, wie diese Aspekte systematisch in den Unterricht integriert werden können. Beispielsweise könnten kooperative Lernformen oder Projekte, welche die Zusammenarbeit in größeren gesellschaftlichen Netzwerken fördern, stärker in den Fokus rücken.

Ein weiterer Forschungsbedarf ergibt sich aus der unzureichenden Berücksichtigung von Machtstrukturen und institutionellen Rahmenbedingungen. Resilienzförderung im GW-Unterricht könnte davon profitieren, Schüler*innen dazu zu befähigen, bestehende soziale und institutionelle Strukturen kritisch zu hinterfragen und Veränderungen anzustoßen. Dafür müsste jedoch das Bewusstsein dieser prägenden Strukturen auch bei den Lehrpersonen gestärkt werden.

Auch die Integration ökologischer Fragestellungen und die Stärkung der Transformationsfähigkeit sollten weiterentwickelt werden. Obwohl der Klimawandel als Thema von den Lehrpersonen erwähnt wurde, bleibt die systematische Einbindung ökologischer und sozial-ökologischer Transformationen in den Unterricht eine Herausforderung. Pettig und Ohl (2023) schlagen im Kontext von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung vor, dass durch die Auseinandersetzung mit Dilemmata, Rekonstruktion und Reflexion von Erfahrungen sowie die Integration, „also die Aufnahme neuer Bedeutungsperspektiven in das eigene Leben zur konstruktiven Lösung des anfänglichen Dilemmas“ (Pettig & Ohl, 2023, S. 8f) transformatives Lernen stattfinden kann. Dabei werden nicht nur Wissen und Fertigkeiten erweitert, sondern möglicherweise auch Selbst- und Weltbilder verändert. Doch auch dieser Ansatz befindet sich noch in

einem frühen Entwicklungsstadium und erfordert weiterführende empirische Untersuchungen (Pettig & Ohl, 2023).

Darüber hinaus könnte die Rolle digitaler Medien für die Resilienzförderung vertieft untersucht werden. Insbesondere die Frage, wie digitale Medien einerseits für die Entwicklung von Medienkompetenz und andererseits für die Gestaltung innovativer Lernräume genutzt werden können, eröffnet ein vielversprechendes Forschungsfeld. Hier könnten auch praktische Handreichungen für Lehrpersonen entwickelt werden, um die Möglichkeit der Digitalisierung sowie digitaler Medien und Techniken, beispielsweise Geoinformationssysteme im GW-Unterricht optimal zu nutzen. Denn wie bereits dargelegt, bieten GIS neue Möglichkeiten, Machtverhältnisse aufzudecken, zu hinterfragen und neu zu gestalten. Da jedoch auch die Gefahr von Desinformation besteht, sind kritische Medienkompetenzen wichtiger denn je (Raithofer & Hintermann, 2021).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Resilienzförderung ein Anliegen für die Lehrpersonen der Gruppendiskussion ist, welches sich vor allem auf die Vermittlung von Wissen und gesellschaftlich erwünschten Fähigkeiten und Werten fokussiert. Dieser Ansatz ist vergleichbar mit der instrumentellen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE 1) nach Pettig und Ohl (2023), bei der ebenso die Vermittlung normativ gewünschter Verhaltensweisen im Vordergrund steht. Pettig und Ohl (2003) kritisieren jedoch an diesem Ansatz, dass die curriculare Implementierung der BNE vielfach auf eine normative Steuerung individuellen Verhaltens hinausläuft und dabei gesellschaftliche Machtstrukturen sowie strukturelle Ursachen nicht-nachhaltiger Entwicklungen weitgehend unberücksichtigt bleiben. Diese Reduktion auf eine verhaltensorientierte Wissensvermittlung birgt die Gefahr, Bildung für eine politische Agenda zu instrumentalisieren, anstatt sie als Raum für kritische Auseinandersetzung und Reflexion offenzuhalten. Als Alternative zur instrumentellen BNE (BNE 1) schlagen Pettig und Ohl (2023) eine am Konzept des transformativen Lernens orientierte Bildung vor. Diese beschreibt Lernprozesse, die nicht nur zur Erweiterung von Wissen und Kompetenzen führt, sondern eine tiefgehende Veränderung von Selbst- und Weltbildern bewirken kann. Dabei soll Transformation nicht nur individuelle Denk- und Handlungsmuster, sondern auch die sozialen, politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen in den Blick nehmen, die diese Muster prägen. Pettig und Ohl (2003) integrieren das Konzept des transformativen Lernens in einen pädagogischen Lernbegriff, der Lernen als "Umlernen" versteht. Lernen beginnt demnach, wenn bestehende Denk- und Handlungsmuster durch Irritation infrage gestellt werden. Diese Irritation kann zu einem reflexiven Prozess führen, der entweder als reflektiertes Dazulernen – also die Erweiterung bestehender

Wissensbestände – oder als reflexives Umlernen – eine grundlegende Veränderung von Deutungsmustern – verstanden werden kann. Während BNE 1 noch innerhalb bestehender Interpretationshorizonte bleibt, erfordert das transformative Verständnis von BNE (BNE 2) eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit eigenen Vorannahmen und gesellschaftlichen Strukturen (Pettig & Ohl, 2023). Obwohl der vorgeschlagene Handlungsrahmen eine vielversprechende Grundlage für die Gestaltung transformativer Lernprozesse darstellt, weisen Pettig und Ohl (2023) darauf hin, dass seine konkrete Wirksamkeit in der Unterrichtspraxis noch empirisch untersucht werden muss.

Abschließend lässt sich festhalten, dass der GW-Unterricht ein erhebliches Potenzial zur Förderung von Resilienz besitzt. Insbesondere die Verknüpfung individueller und kollektiver Perspektiven, die Berücksichtigung systemischer und globaler Zusammenhänge sowie die Reflexion von Machtstrukturen eröffnen vielfältige Möglichkeiten zur Stärkung transformativer Fähigkeiten. Dennoch zeigt sich, dass das Konzept des transformativen Lernens im schulischen Kontext – und insbesondere im Bewusstsein der Lehrpersonen – bislang nur unzureichend verankert ist. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, diesen Aspekt verstärkt in die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen zu integrieren und entsprechende Ressourcen bereitzustellen.

Diese Arbeit trägt dazu bei, das Thema zu öffnen, bestehende Ansätze sichtbar zu machen und Forschungslücken aufzuzeigen. Zukünftige Studien könnten insbesondere die konkrete Umsetzung transformativer Lernprozesse im GW-Unterricht untersuchen und mittels einer größeren Stichprobe empirisch erheben, inwiefern Lehrpersonen sich der Potenziale ihres Fachs in diesem Zusammenhang bewusst sind. Auch die Rolle der Digitalisierung als Chance und Herausforderung für resilienzfördernden Unterricht bedarf weiterer Untersuchung. Die Erkenntnisse dieser Arbeit unterstreichen somit die Notwendigkeit einer vertieften fachdidaktischen Auseinandersetzung mit Resilienzförderung im GW-Unterricht, um dessen transformative Kraft langfristig zu stärken.

7 Literaturverzeichnis

- Adler, S. M., & Iorio, J. M. (2013). Progressive teachers of young children: Creating contemporary agents of change. *International Journal Of Progressive Education*, 9(2), 129–143. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iipe/issue/26314/277326>
- Alizadeh, H., & Sharifi, A. (2021). Analysis of the state of social resilience among different socio-demographic groups during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 64. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2021.102514>
- Beer, R. (2023). Resilienz. In M. Huber, & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 501–508). Springer.
- Béneker, T. (2018). *Powerful knowledge in geography education*. Utrecht University.
- Béneker, T., Bladh, G., & Lambert, D. (2023). Exploring 'future three' curriculum scenarios in practice: Learning from the GeoCapabilities project. *The Curriculum Journal*. <https://doi.org/10.1002/curj.240>
- Bobar, A., & Winder, G. (2018). Der Begriff der Resilienz in der Humangeographie. In M. Karidi, M. Schneider, & R. Gutwald (Hrsg.), *Resilienz: Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation* (S. 83–101). Springer.
- Brand, F., & Jax, K. (2006). Focusing the meaning(s) of resilience: Resilience as a descriptive concept and a boundary object. *Ecology and Society*, 12. <https://doi.org/10.5751/ES-02029-120123>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). *Lehrplan der Oberstufe, Geografie und wirtschaftliche Bildung*. (BGBl. II Nr. 204/2024).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). *Lehrplan der Mittelschule, Geografie und wirtschaftliche Bildung*. (BGBl. II, Nr. 1/2023).
- Eagleton, T. (1991). Ideology: An introduction. *Studies in East European Thought*, 45(3), 229–230. <https://philpapers.org/rec/EAGIAI-2>
- Foa, R., & Mounk, Y. (2017). The signs of deconsolidation. *Journal of Democracy*, 28, 5–15. <https://doi.org/10.1353/jod.2017.0000>

- Folke, C. (2006). Resilience: The emergence of a perspective for socio-ecological systems analyses. *Global Environmental Change*, 16, 253–267. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2006.04.002>
- Fridrich, C. (2016). Basiskonzepte in Geographie und Wirtschaftskunde – ein Vorschlag für die Sekundarstufe I. *GEOGRAZ*, 59, 24–31. https://gwb.schule.at/pluginfile.php/15210/mod_resource/content/1/ChristianFridrich_2016_Basiskonzepte_in_GW_Geograz59_24_31.pdf
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönna-Böse, M. (2020). *Resilienz*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Gallopín, G. (2006). Linkages between vulnerability, resilience, and adaptive capacity. *Global Environmental Change*, 16, 293–303. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2006.02.004>
- GeoCapabilities (2021a). *GeoCapabilities phase 3. A resource for geography teachers' professional development*. https://www.geocapabilities.org/wp-content/uploads/2021/09/geocap_print_en.pdf
- GeoCapabilities (2021b). *Glossar*. <https://www.geocapabilities.org/geocapabilities-3-old/glossary/>
- GeoCapabilities (2021c). *GeoCapabilities for social justice education & training*. <https://www.geocapabilities.org/geocapabilities-3/>
- Goepel, J. (2012). Upholding public trust: An examination of teacher professionalism and the use of Teachers' Standards in England. *Teacher Development*, 16, 489–505. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.729784>
- Hamdi, N. (2004). Introduction: design, emergence and somewhere in-between. In N. Hamdi (Ed.), *Small change about the art of practice and the limits of planning in cities*. (pp. x–xv). Routledge.
- Hasel, V. F. (2023). *Das krisenfeste Kind. Lernen für die Welt von morgen*. Kein & Aber.
- Hicks, D. (2007). Lessons for the future: A geographical contribution. *Geography*, 92, 179–188. <https://doi.org/10.1080/00167487.2007.12094198>
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Marion Meiers*, 13. <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>

- Ives, C. D., Abson, D. J., Von Wehrden, H., Dorninger, C., Klaniecki, K., & Fischer, J. (2018). Reconnecting with nature for sustainability. *Sustainability Science*, 13(5), 1389–1397. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0542-9>
- Jekel, T., & Pichler, H. (2017). Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten. Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II. *GW-Unterricht*, 1, 5–15. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht147s5>
- Justus-Liebig-Universität (2016). *Fallarbeit*. https://ilias.uni-giessen.de/goto.php?target=cat_62254&client_id=JLUG
- Karidi, M., Schneider, M., & Gutwald, R. (2018). *Resilienz: Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation*. Springer.
- Keck, M., Faust, H., Fink, M., Gaedke, M., & Reeh, T. (2017). Transformationsräume: Lokale Initiativen des sozial-ökologischen Wandels. *ZELTForum – Göttinger Schriften zu Landschaftsinterpretation und Tourismus*, 9. <https://doi.org/10.17875/gup2017-1067>
- Keck, M., & Sakdapolrak, P. (2013). What is social resilience? Lessons learned and ways forward. *Erdkunde*, 67, 5–18. <https://doi.org/10.3112/erdkunde.2013.01.02>
- KPH Wien-Niederösterreich (06.02.2023). *Arash im Gespräch mit Prof. Rosenberger zum Thema "Capability approach"* [Videodatei]. <https://www.youtube.com/watch?v=UCQZaI7CY50>
- Krueger, R. A. (1998). *Moderating focus groups*. SAGE Publications.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: a practical guide for applied research*. SAGE Publications.
- Kühberger, C. (2023). Zentrale fachliche Konzepte. Zur Tiefenstruktur von schulischem Wissen als Teil der reflexiven Grundbildung. *Erziehung & Unterricht*, 173, 23–30. https://www.researchgate.net/publication/369229858_Zentrale_fachliche_Konzepte_Zur_Tiefenstruktur_von_schulischem_Wissen_als_Teil_der_reflexiven_Grundbildung_In_Erziehung_Unterricht_173_2023_1-2_23-30
- Lambert, D. (2018). Geography, capabilities and the educated person. In E. E. Shin & S. Witham Bednarz (Eds.), *Spatial citizenship education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315165356-3>

- Lambert, D., & Morgan, J. (2010). *Teaching geography 11-18: A conceptual approach*. Open University Press.
https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/822218/mod_resource/content/1/EBOOK-2010-%5BDavid_Lambert%2C_John_Morgan%5D_Teaching_Geography_11%20V.pdf
- Lambert, D., Roberts, C., Roberts, M., & Young, M. (2014). *Knowledge, curriculum and the future school*. Bloomsbury Academic.
- Lambert, D., Solem, M., & Tani, S. (2015). Achieving human potential through geography education: A capabilities approach to curriculum making in schools. *Annals of the Association of American Geographers*, 105(4), 723–735.
<https://doi.org/10.1080/00045608.2015.1022128>
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis*. Beltz.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (4. Auflage). Beltz.
- Lamnek, S., & Krell, C. (2024). *Qualitative Sozialforschung* (7. Auflage). Beltz.
- Lemke, L. K.-G., Sakdapolrak, P., & Trippel, M. (2023). Unresolved issues in regional economic resilience: Conceptual ways forward. *Progress in Human Geography*, 47(5), 699–717. <https://doi.org/10.1177/03091325231191242>
- Lorenz, D. (2010). The diversity of resilience: Contributions from a social science perspective. *Natural Hazards*, 67, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s11069-010-9654-y>
- Mahler, B. (2024). The meaning of social resilience: Interdisciplinary status or a new viewpoint? In M. Savai (Ed.), *Green and digital transitions: Global insights into sustainable solutions* (pp. 175–192). University of Szeged.
- Martin, F. (2014). Interpreting and implementing the 2014 national curriculum. *Teaching Geography*, 39(1), 14–15. <http://www.jstor.org/stable/26455097>
- Maude, A. (2016). What might powerful geographical knowledge look like? *Geography*, 101(2), 70–76. <https://doi.org/10.1080/00167487.2016.12093987>
- Mayntz, R., Holm, K., & Hübner, P. (1978). *Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie* (5. Auflage). Westdeutscher Verlag.
- Mayring, P. (2008). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (2. Auflage). Beltz.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*.

https://www.researchgate.net/publication/266859800_Qualitative_content_analysis_-_theoretical_foundation_basic_procedures_and_software_solution

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Beltz. <https://content-select.com/de/portal/media/view/552557d1-12fc-4367-a17f-4cc3b0dd2d03?forceauth=1>
- Mayring, P. (2019). Qualitative content analysis: Demarcation, varieties, developments. *FQS*, 20. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz. https://content-select.com/media/moz_viewer/6230dc9f-d158-4bda-a1f2-1d0db0dd2d03/language:de
- Mitchell, D., & Béneker, T. (2022). Expanding students' concept of 'home'. Teaching migration with a geographic capabilities approach. In L. Hammond, M. Biddulph, S. Catling, & J. H. McKendrick (Eds.), *Children, education and geography. Rethinking intersections* (pp. 182–197). Taylor and Francis AS. <https://doi.org/10.4324/9781003248538-16>
- Mitchell, D., Hanus, M., Béneker, T., Biddulph, M., Leininger-Frézal, C., Zwartjes, L., & Donert, K. (2022). Enhancing teachers' expertise through curriculum leadership - Lessons from the GeoCapabilities 3 project. *Journal of Geography*, 121, 162–172. <https://doi.org/10.1080/00221341.2022.2149838>
- Mitchell, D., & Standish, A. (2022). Embedding epistemic quality in the pedagogy of student geography teachers. In B. Hudson, C. Olin-Scheller, M. Stolare, & N. Gericke (Eds.), *International perspectives on knowledge and quality* (pp. 63–85). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350178434.0013>
- Morgan, D. (1997). Planning and research design for focus groups. In D. Morgan (Ed.), *Focus groups as qualitative research* (pp. 31–45). SAGE Publications.. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>
- Morgan, J. (2014). 21st century learning – again. *schoolingcapitalism*. <https://schoolingcapitalism.wordpress.com/2014/03/25/21st-century-learning-again/>
- Morgan, J. (2017). Are we thinking geographically? In M. Jones, D. Lambert (Eds.), *Debates in geography education* (pp. 287 –297). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315562452-22>
- Mucchielli, R. (1973). *Das Gruppeninterview*. Otto Müller.

- Muller, J. (2022). Powerful knowledge, disciplinary knowledge, curriculum knowledge: educational knowledge in question. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 32, 1–15. <https://doi.org/10.1080/10382046.2022.2058349>
- Nöthen, E., & Schreiber, V. (2023). *Transformative geographische Bildung: Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken*. Springer.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C., & Sen, A. (1993). *The Quality of Life*. Oxford University Press.
- O'Brien, K. (2018). Is the 1.5°C target possible? Exploring the three spheres of transformation. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 31, 153–160. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cosust.2018.04.010>
- O'Brien, K., Hayward, B., & Berkes, F. (2009). Rethinking Social Contracts: Building Resilience in a Changing Climate. *Ecology and Society*, 14(2). <https://doi.org/10.5751/ES-03027-140212>
- Obrist, B., Pfeiffer, C., & Henley, B. (2010). Multi-layered social resilience: A new approach in mitigation research. *Progress in Development Studies*, 10, 283–293. <https://doi.org/10.1177/146499340901000402>
- Orchard, J., & Winch, C. (2015). What training do teachers need?: Why theory is necessary to good teaching. *Impact*, 22, 1–43. <https://doi.org/10.1111/2048-416X.2015.12002.x>
- Pelling, M., & High, C. (2005). Understanding adaptation: What can social capital offer assessments of adaptive capacity? *Global Environmental Change*, 15(4), 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2005.02.001>
- Pelling, M., & Manuel-Navarrete, D. (2011). From resilience to transformation: The adaptive cycle in two mexican urban centers. *Ecology and Society*, 16. <https://doi.org/10.5751/ES-04038-16021>
- Pettig, F., & Ohl, U. (2023). Transformatives Lernen für einen sozial-ökologischen Wandel. Facetten eines zukunftsfähigen Geographieunterrichts. *Praxis Geographie*, 53(1), 4–9.

<https://www.westermann.de/anlage/4652013/Transformatives-Lernen-fuer-einen-sozial-oekologischen-Wandel-Facetten-eines-zukunftsfaehigen-Geographieunterrichts>

Pollock, F. (1955). *Gruppenexperiment: ein Studienbericht*. Europäische Verlagsanstalt.

Pring, R. (2013). *The life and death of secondary education for all*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203095157>

Raithofer, D., & Hintermann, C. (2021). Intellectual resilience – Draft of a new educational approach for the geography classroom. *GI_Forum* 2021, 9, 45–53.
https://doi.org/10.1553/giscience2021_02_s45

Reinhoffer, B. (2008). Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. In P. Mayring (Hrsg.), *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse* (S. 123–141). Beltz.

Roberts, M. (2014). Powerful knowledge and geographical education. *The Curriculum Journal*, 25(2). 187–209 <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.894481>

Rost, J. (1998). Drei Thesen zum Konzept qualitativer Forschungsmethoden. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 4(3), 35–42. <https://doi.org/10.25656/01:31530>

Rungius, C., Schneider, E., & Weller, C. (2018). Resilienz – Macht – Hoffnung. In M. Karidi, M. Schneider, & R. Gutwald (Hrsg.), *Resilienz: Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation* (S. 33–59). Springer.

Sakdapolrak, P., Sterly, H., Borderon, M., Bunchuay-Peth, S., Naruchaikusol, S., Ober, K., Rockenbach, T. (2024). Translocal social resilience dimensions of migration as adaptation to environmental change. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 121(3). <https://doi.org/10.1073/pnas.2206185120>

Sander, N., & Schulz, M. (2015). Herausforderungen und Potentiale bei online geführten Gruppendiskussionen *Soziologie*, 3, 329–345.
<https://publikationen.soziologie.de/index.php/soziologie/issue/view/36/57>

SCNAT Wissen (2011). *Transformationsforschung & transformative Forschung*.
https://naturwissenschaften.ch/sustainability/transformation/explanations_of_terms/transformation_research_and_transformative_research

Sen, A. (1995). *Inequality Reexamined*. Oxford University Press.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

- Solem, M. N., Lambert, D. D., & Tani, S. (2013). Geocapabilities: Toward an international framework for researching the purposes and values of geography education. *RIGEO*, 3(3), 214–229. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115300>
- Sousa, A. R., Cruz, S. S., & Breda-Vázquez, I. (2024). Understanding transformative capacity to boost urban climate adaptation: A semi-systematic literature review. *Ambio*, 53(2), 276–291. <https://doi.org/10.1007/s13280-023-01940-2>
- Stadt Feldkirch (2024). *Kinder-Stadt "Kleinfeldkirch"*. <https://www.feldkirch.at/leben-in-feldkirch/kinder-jugend-und-familie/kinder-stadt-kleinfeldkirch>
- Statistik Austria. (2024). *Lehrpersonalstatistik*. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/lehrpersonen>
- Stone, P. J. (2020). Thematic Text Analysis: New Agendas for Analyzing Text Content. In C.W. Roberts (Ed.), *Text analysis for the social sciences* (pp. 35–55) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003064060-3>
- StudienServiceCenter Geowissenschaften (2016). *Lehramt Geographie und Wirtschaftskunde. Wissen über Raum und Wirtschaft vermitteln*. <https://ssc-geo-astronomie.univie.ac.at/studien/kurzvorstellung-unserer-studien/lehramt-geographie-und-wirtschaftliche-bildung/>
- Tackenberg, B., & Lukas, T. (2020). Resilience – Potentials and challenges of an interdisciplinary perspective. In M. Endress, L. Clemens, & B. Rampp (Eds.), *Strategies, dispositions and resources of social resilience: A dialogue between medieval studies and sociology* (pp. 277–283). Springer.
- Uhlenwinkel, A., Béneker, T., Bladh, G., Tani, S., & Lambert, D. (2016). GeoCapabilities1 and curriculum leadership: balancing the priorities of aim-based and knowledge-led curriculum thinking in schools. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26, 1–15. <https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1262603>
- Verein zur Förderung qualitativer Forschung. (2020). *QCMap*. <https://www.qcamap.org/ui/de/home>
- Vogt, M., & Schneider, M. (2016). Zauberwort Resilienz. Analysen zum interdisziplinären Gehalt eines schillernden Begriffs. *Münchener Theologische Zeitschrift*, 67, 180–194 <https://doi.org/10.5282/mthz/5119>
- Wadley, D. (2008). The garden of peace. *Annals of the Association of American Geographers*, 98(3), 650–685. <https://doi.org/10.1080/00045600802099162>

- Walker, B. H., Holling, C. S., Carpenter, S. C., & Kinzig, A. P. (2004). Resilience, adaptability and transformability. *Ecology and Society*, 9. <http://www.ecologyandsociety.org/vol9/iss2/art5/>
- Wheelahan, L. (2012). Why knowledge matters in curriculum: A social realist argument. (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203860236>
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (8. Auflage). Cornelsen.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in. From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge.
- Ziervogel, G. (2019). Building transformative capacity for adaptation planning and implementation that works for the urban poor: Insights from South Africa. *Ambio*, 48, 494–506. <https://doi.org/10.1007/s13280-018-1141-9>
- Ziervogel, G., Cowen, A., & Ziniades, J. (2016). Moving from adaptive to transformative capacity: Building foundations for inclusive, thriving, and regenerative urban settlements. *Sustainability*, 8(9), 955. <https://doi.org/10.3390/su8090955>

8 Anhang

8.1 Gruppen-Diskussionsleitfaden: Resilienzkonzepte von GW-Lehrpersonen

1. *Willkommen heißen*

Willkommen zur Diskussionsrunde „Resilienz und zukunftsfähiges Lernen im GW-Unterricht“, welche ich im Zuge meiner Masterarbeit durchführe und auswerten werde.

Spielregeln/ Methode erklären

- Gruppendiskussion: partizipative Forschungsmethode
- die eigenen Erfahrungen/ Meinungen stehen im Mittelpunkt
- das allgemeine Meinungsbild ist wichtig
- Ziel: ins Gespräch kommen, Meinungen und Argumente austauschen und vortragen, aufeinander Bezug nehmen
- im Optimalfall entsteht respektvoller Gesprächsfluss
- Moderation im Hintergrund; greift ein, wenn sich Teilnehmer*innen „im Kreis drehen“ oder vom Thema abschweifen; schreibt zentrale Argumente nebenbei auf/mit

Ich werde unser Gespräch aufzeichnen, damit ich die Aussagen auswerten und interpretieren kann. Dabei werden alle Aussagen vertraulich und anonymisiert behandelt. Darum könnt ihr auch offen reden, es gibt kein Richtig oder Falsch.

Wenn das für euch so passt, bitte ich euch die Einverständniserklärung zu unterschreiben.

Nachdem wir uns alle kennen, brauchen wir uns – denk ich – nicht vorstellen und können gleich mit dem Gespräch starten.

2. *Einleitung: Resilienz und zukunftsfähiges Lernen*

Hinweis auf Input-Plakat



Abbildung 2: Input-Bild (eigene Darstellung mittels Canva)

3. Leitfragen für die Diskussion:

A. Resilienzverständnis der Lehrpersonen:

- a) Wie definierst du persönlich Resilienz (im Kontext des Unterrichts)?
- b) Welche Aspekte der Resilienz hältst du für besonders relevant, wenn es darum geht, Schüler*innen auf die Zukunft vorzubereiten?

B. Förderung von Resilienz durch Geographie und wirtschaftliche Bildung

- a) Inwiefern kann der GW-Unterricht zur Förderung von Resilienz beitragen?
- b) Welche konkreten Fähigkeiten, die im GW-Unterricht vermittelt werden, helfen Schüler*innen dabei, mit zukünftigen Unsicherheiten und Herausforderungen umzugehen?

C. PDK im GW-Unterricht:

- a) Welche Themen oder Konzepte aus dem GW-Unterricht hältst du für besonders geeignet, um die Resilienz von Schüler*innen zu stärken und sie auf die Zukunft vorzubereiten?
- b) Wie können wir Schüler*innen im GW-Unterricht darauf vorbereiten, kreative und nachhaltige Lösungen für Probleme zu finden?

D. Förderung transformativer Fähigkeiten:

- a) Wie können Schüler*innen im GW-Unterricht dazu befähigt werden, aktiv Veränderungen in ihrer Umwelt und Gesellschaft mitzugestalten?
- b) Welche Unterrichtsmethoden oder -ansätze nutzt du, um Schüler*innen darin zu unterstützen, sich als aktive Akteur*innen des Wandels zu verstehen?

4. Abschluss

Zum Abschluss werden alle Teilnehmenden gebeten, eine kurze Reflexion (Blitzlichtmethode) zu geben:

- a) Welche neuen Erkenntnisse oder Impulse hast du aus der Diskussion gewonnen?
- b) Wie könntest du diese Erkenntnisse in deinen eigenen Unterricht integrieren?

5. Zusammenfassung der wichtigsten Punkte wie weiterer Schritte

- a) Zusammenfassung
- b) Was passiert damit? Wann wird die Masterarbeit voraussichtlich fertiggestellt?

6. Danksagung

8.2 Kategoriensystem

Hauptkategorie	Unterkategorien
Resilienzverständnis von Lehrpersonen	Widerstandsfähigkeit
	Gestaltungsfähigkeit
	Soziale Unterstützung
	Leben in der analogen Welt
Förderung von Resilienz durch GW	Digitale Medienkompetenz
	Handlungsfähigkeit
	Empathiefähigkeit
PDK im Unterrichtsfach GW	Finanzbildung
	Geographische Strukturen und Akteur*innen-Netzwerke
	Leben in der ganzen Welt
	Nachhaltigkeit
	Lebensweltorientierung
Förderung transformativer Fähigkeiten	Partizipation & Politische Bildung

8.3 Kodierleitfaden Hauptkategorien

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
1. Resilienzverständnis der Lehrpersonen	Die Kategorie „Resilienzverständnis der Lehrpersonen“ umfasst Ansichten, Meinungen und Perspektiven von Lehrpersonen in Bezug auf Resilienz (im weiteren Sinne) wie z.B. Fähigkeiten oder Umgebungen, welche die Resilienz stärken.	<i>„Also für mich geht es vor allem auch um Durchhaltevermögen, dass man nicht bei der ersten Krise vielleicht einbricht, dass man seinen Kindern jetzt auch zeigt, dass es sozusagen auch Tiefen gibt. Und wenn man die überwindet, dann wird es beim nächsten Mal zu keiner Krise mehr führen, sondern kann man diese vielleicht schon vorher bekämpfen“ (LP A, Z. 55–59).</i>	Alle Aussagen der Lehrpersonen, die sich auf Resilienz oder auf Anpassungs-, Entwicklungs- wie Transformationsfähigkeiten beziehen.
2. Förderung von Resilienz durch Geographie und wirtschaftliche Bildung	Die Kategorie „Förderung von Resilienz durch Geographie und wirtschaftliche Bildung“ bezieht sich auf Aussagen die den GW - Unterricht mit der Förderung von Resilienz und damit verbundenen	<i>„Und da, glaube ich, kann der Geographieunterricht schon auch viel dazu beitragen, dass man die Kinder quasi wirklich in die Positionen versetzt, dass man sagt, du bist jetzt der Leiter von dem Skigebiet und du bist jetzt ein Leiter von</i>	Alle Aussagen, die GW-Unterricht als Medium zur Förderung von Resilienz und praxisnaher Problemlösung thematisieren.

	Fähigkeiten in Verbindung bringen.	<i>weiß ich nicht, oder Oma...</i> “ (LP C, Z. 353–356).	
3. PDK im Unterrichtsfach GW	Die dritte Kategorie schließt jene Themen, Methoden und Konzepte wie Grundsätze des GW-Unterrichts ein, die laut den Lehrpersonen Schüler*innen auf eine schwer vorhersehbare Zukunft vorbereiten.	<i>„Und ich glaube, da kann man im GW-Unterricht viel leisten kann, indem man ihnen viele Lebenswelten aufzeigt, indem man sie in Situationen bringt, wo sie Entscheidungen treffen müssen, wo sie mit verschiedenen Problemen auch konfrontiert werden“</i> (LP C, Z. 667–670).	Alle Aussagen, die GW-Unterricht als Vorbereitung auf zukünftige Herausforderungen und unsichere Lebensumstände beschreiben.
4. Förderung transformativer Fähigkeiten	Die Kategorie „Förderung transformativer Fähigkeiten“ bezieht sich auf die Möglichkeiten, die der GW-Unterricht bietet, um Schüler*innen dazu befähigen, aktiv Lösungen für gesellschaftliche und ökologische Herausforderungen zu entwickeln und umzusetzen.	<i>„Und dass sie einfach das, zum Beispiel einen Entscheidungsträger, zum Beispiel den Bürgermeister, präsentieren. Damit die Kinder merken, wenn ich dem Herren, der ist ein wichtiger Entscheidungsträger etwas präsentiere, dann merkt dieser, dass das ein wichtiges Thema für uns ist. Vielleicht greift dieser tatsächlich einige</i>	Alle Aussagen, die sich auf die aktive Beteiligung von Schüler*innen an gesellschaftlichen oder schulischen Prozessen und die Entwicklung von Transformations- wie Lösungskompetenzen beziehen.

		Punkte auf“ (LP A, Z. 525–529).	
--	--	---------------------------------	--

8.4 Kodierleitfaden Unterkategorien

Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Widerstands-fähigkeit	Diese Unterkategorie umfasst die Fähigkeit, Rückschläge und Krisen mental zu bewältigen und gestärkt daraus hervorzugehen.	<i>„Also für mich geht es vor allem auch um Durchhaltevermögen, dass man nicht bei der ersten Krise vielleicht einbricht, dass man seinen Kindern jetzt auch zeigt, dass es sozusagen auch Tiefen gibt“ (LP A, Z. 55–57).</i>	Alle Aussagen, die mentale Stärke, Durchhaltevermögen und Krisenbewältigung thematisieren.
Gestaltungs-fähigkeit	Diese Kategorie umfasst Fähigkeiten, die dafür benötigt werden, um sich gestaltend in der Gesellschaft einbringen zu können. Dabei werden vor allem die Handlungs- und Problemlösungs-fähigkeit betont.	<i>Was wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler sich nicht nur in unserer Welt zurechtfinden, sondern dass man sie vorbereitet darauf, dass sie sich auch gestaltend einbringen können“</i>	Alle Aussagen, die sich damit befassen, welche Fähigkeiten junge Menschen brauchen, um sich gestaltend in die Gesellschaft einbringen zu können.

		(LP C, Z. 665–667).	
Soziale Unterstützung	Diese Kategorie bezieht sich auf die Rolle von Unterstützung durch Familie, Lehrkräfte und soziale Netzwerke bei der Resilienzbildung, durch emotionale Unterstützung, aber auch klare Rahmen und Grenzen.	„Ich glaube, dass Kinder auch viel Unterstützung brauchen, immer noch von zu Hause, also vor allem in der Mittelschule reden wir von 10- bis 14-jährigen“ (LP C, Z. 46–48).	Alle Aussagen, die die Bedeutung von Unterstützungssystemen sowie klare Strukturen für die Resilienzbildung betonen.
Leben in der analogen Welt	„Leben in der analogen Welt“ umfasst Beiträge, die persönliche Interaktionen, Herausforderung, Chancen abseits der digitalen Welt betonen.	„Für mich ist das die größte Herausforderung und die Stärkung der Resilienz, das tatsächliche Leben und Erleben“ (LP B, Z. 147–149)	Alle Aussagen, die persönliche Interaktionen, Herausforderung, Chancen abseits der digitalen Welt thematisieren.
Digitale Medienkompetenz	Die Kategorie bezieht sich auf Kompetenzen hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien, insbesondere der kritischen Reflexion von Inhalten.	„Ja und dass man quasi, dass die Kinder lernen und auch erkennen lernen, inwieweit das stimmt, ob die Quellen seriös sind oder nicht. Das finde ich ganz wichtig!“ (LP E, Z. 212–213).	Alle Aussagen, die sich auf Fähigkeiten in Bezug auf die digitale Mediennutzung beziehen.
Handlungsfähigkeit	Die Fähigkeit, Probleme analysieren	„Und ich finde, das ist auch wichtig,	Alle Aussagen, die das

	und bewerten sowie konkrete Lösungen für wirtschaftliche und geografische Herausforderungen zu entwickeln zu können.	<i>dass die Kinder dann selber Entscheidungen treffen können, selber Lösungen finden können und sich Gedanken machen in den Bereichen“ (LP C, Z. 360–362).</i>	Analysieren von Herausforderungen und Entwickeln von Lösungsstrategien für reale Probleme thematisieren.
Empathiefähigkeit	Diese Kategorie umfasst die Fähigkeit, sich in andere Positionen zu versetzen und andere Perspektiven einzunehmen.	<i>„Ja, entweder irgendwelche Probleme, die zum Beispiel aufkommen, wie du es auch schon angesprochen hast. Oder dann wirklich die Schüler in verschiedene Lagen zu versetzen“ (LP C, Z 406–408).</i>	Alle Aussagen, die davon handeln, dass Schüler*innen lernen (sollen), sich in andere Menschen, Positionen und Lagen hineinzusetzen.
Finanzbildung	„Finanzbildung“ umfasst Wissen und Fähigkeiten rund um das Thema Geld und Arbeit, mit dem Fokus auf dem privaten Haushalt.	<i>„Oder eben Finanzbildung, würde ich sagen. Einnahmen, Ausgaben, dass ich da schon mal eine selbstgemachte Krise verhindern kann, wo wir skills den Kindern mitgeben können“</i>	Alle Aussagen, die sich auf die Themen Arbeit und Wirtschaft, insbesondere den privaten Haushalt, beziehen.

		(LP A, Z. 297–299).	
Geographische Strukturen & Akteur*innen-Netzwerke	Diese Kategorie bezieht sich auf die räumliche Organisation gesellschaftlicher Prozesse, die durch das Handeln von Individuen, Institutionen und Netzwerken geprägt werden. Sie betrachtet, wie Beziehungsräume entstehen, welche Rolle Institutionen dabei spielen und wie Akteur*innen durch ihre Entscheidungen und Handlungen räumliche Strukturen beeinflussen.	„Also, dass man sich da auch vielleicht nicht nur den Raum ansieht, sondern auch Beziehungsräume anschaut. Wie verhalten sich, wie sind die verschiedenen Beziehungen, Akteure untereinander?“ (LP A, Z. 481–483)	Alle Aussagen, die sich mit Netzwerke von Institutionen, Akteur*innen sowie auf Lagebeziehungen befassen.
Leben in der ganzen Welt	Diese Kategorie bezieht sich auf Lebens- und Wirtschaftsformen in anderen Ländern.	„In den anderen Ländern gibt es auch andere Lebensstrategien, ich nenne es immer so. Wie die zurechtkommen“ (LP A, Z. 496–497).	Alle Aussagen, die Lebens- und Wirtschaftsformen in anderen Ländern aufgreifen.
Nachhaltigkeit	Die Fähigkeit, nachhaltige Entscheidungen zu treffen und langfristig Verantwortung für	„Ich finde es auch sehr wichtig, dass wir das Thema Umwelt halt genau lernen. Ich denke,	Alle Aussagen, die die Bedeutung von Nachhaltigkeit und

	Umwelt und Gesellschaft zu übernehmen.	<i>der Klimawandel, das betrifft uns auch und es ist schon so viel passiert“ (LP E, Z. 364–366).</i>	umweltbewusst em Handeln betonen.
Lebenswelt- Orientierung	GW-Themen sollen handlungs- und alltagsorientiert vermittelt werden, um lebensnahe Kompetenzen zu fördern.	„Oder lebensweltorientierte Themen eben auch behandeln. Die Schüler direkt hineinversetzen. Und dann versuchen Lösungen oder Kompromisse zu finden“ (LP C , Z. 411–413).	Alle Aussagen, die lebens- und alltagsnahe Beispiele zur Wissensvermittlung beschreiben.
Partizipation und Politische Bildung	Schüler*innen sollen aktiv in gesellschaftliche Entscheidungsprozesse eingebunden werden.	<i>„Damit die Kinder merken, wenn ich dem Herren, der ist ein wichtiger Entscheidungsträger, etwas präsentiere, dann merkt dieser, dass das ein wichtiges Thema für uns ist“ (LP A, Z. 527–529)</i>	Aussagen, die aktive gesellschaftliche Teilhabe und Entscheidungsfindung fördern.