

Viktoria Rieber

Förderung von Entscheidungskompetenzen im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht

Die Förderung von Entscheidungskompetenzen kann zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht beitragen. In den Kompetenzmodellen der Bildung für nachhaltige Entwicklung werden Fähigkeiten des Entscheidens unterschiedlich beschrieben. Themen der Ernährungs- und Verbraucherbildung bieten eine Möglichkeit, ‚Entscheidung‘ in Sachunterricht einzubinden und damit ein Lernen *über, für* und *durch* Entscheiden zu ermöglichen.

Schlüsselwörter: Entscheidung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Sachunterricht

Promotion of decision-making competencies in the context of education for sustainable development in elementary school science and social studies

The promotion of decision-making skills can contribute to education for sustainable development in elementary school science and social education. In competency models of education for sustainable development, decision-making skills are described in different ways. Nutrition and consumer education offer a good opportunity to integrate ‘decision’ into science and social education and thus enable learning *about, for* and *by* decision-making.

Keywords: decision-making, education for sustainable development, elementary school science and social studies

1 *Ein* Verständnis von Entscheidung

Entscheidungen zu treffen ist für Erwachsene wie für Kinder eine alltägliche Handlung. Das Leitbild der Nachhaltigkeit hat dabei zunehmend Einfluss auf individuelles und gemeinsames Entscheiden. In den Kompetenzmodellen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird deutlich, dass ‚Entscheiden können‘ eine notwendige Fähigkeit für nachhaltiges Denken und Handeln ist und dessen Förderung Teil von (nachhaltigen) Bildungsprozessen sein soll. Themen der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) können im Sachunterricht eine Möglichkeit sein, mit Schülerinnen und Schülern über ‚Entscheidung‘ nachzudenken und reflektiertes Entscheiden (im Kontext von Nachhaltigkeit) zu fördern.

Da ‚Entscheidung‘ zwar ein Wort ist, das häufig Verwendung findet, es aber durchaus Unterschiede in den Begriffsverständnissen gibt¹, soll hier zunächst das diesem Beitrag zugrundeliegende Entscheidungsverständnis dargestellt werden:

Eine Entscheidung wird im Folgenden als Wahl zwischen mindestens zwei Alternativen verstanden (Wobei eine der Alternativen auch die Ablehnung eines Angebots darstellen kann). Durch die Ziele, die mit der Entscheidung verfolgt werden, sowie Motive und Werte der entscheidenden Person, wird die Anzahl an in Frage kommenden Alternativen eingegrenzt. Jede erwogene Alternative erfährt zudem durch die möglichen Konsequenzen, die bei der Auswahl eintreten könnten, zu einer Bewertung. Die Auswahl einer der erwogenen und bewerteten Alternativen ist dabei die Lösungssetzung. Die daran anschließende Realisierung der Lösung wird nicht mehr als Teil des Entscheidungsprozesses betrachtet, sondern lediglich als Teil des Entscheidungszusammenhangs².

Die einzelnen Phasen eines Entscheidungsprozesses – von der Identifikation einer Entscheidungssituation, über die Erwägung und Bewertung von Alternativen zur Lösungssetzung (s. a. Rieber, 2021) – können dabei unterschiedlich intensiv bearbeitet werden. Es kann sinnvoll und notwendig sein, ausführlich nach Alternativen zu suchen und dabei „zwischen thematischem und bewertendem Erwägen“ (Blanck & Möhring, 2023, S.2) zu trennen. Ebenso sinnvoll und erforderlich ist es in vielen Entscheidungssituationen auf eine umfassende und damit zeitintensive Suche nach Alternativen zu verzichten und auf Routinen zu vertrauen.

Werden Entscheidungen nicht allein, sondern mit anderen gemeinsam getroffen, hat dies Einfluss auf alle Phasen des Entscheidungsprozesses. Die Phase der Lösungssetzung kann bei gemeinsamen Entscheidungen unterschiedlich ausgestaltet werden, indem z. B. ein Konsens gefunden oder ein Kompromiss ausgehandelt wird, mit dem alle einverstanden sind oder die Gruppe sich darauf einigt, durch einen Mehrheitsentscheid eine Alternative als Lösung zu setzen. Alltagssprachlich werden häufig auch Abstimmungen als gemeinsame Entscheidungen bezeichnet, bei denen zuvor keine gemeinsame Suche nach Alternativen und kein Aushandlungsprozess stattgefunden hat. Im engeren Sinne handelt es sich dabei aber lediglich um eine Summe von Individualentscheidungen, bei denen die Gruppe mitbedacht wird bzw. werden kann (Eisenführ & Weber, 1994; Kirsch, 1988).

2 Was sollen Schülerinnen und Schüler über ‚Entscheidung‘ lernen?

Um ‚gut‘ entscheiden und die Entscheidungen anderer einschätzen zu können, braucht es neben dem Wissen über Entscheidungen auch die Fähigkeit diese treffen zu können. Beides fließt in die Entscheidungskompetenz³ ein. Sie umfasst damit zum einen deklarative Komponenten, also ein Wissen um die Phasen des Entscheidungsprozesses, verschiedene Möglichkeiten der Lösungssetzung und die Grenzen eigener Ent-

| Entscheidungskompetenzen im Sachunterricht

scheidungsmöglichkeiten (Blanck, 2002). Zum anderen beinhaltet Entscheidungskompetenz prozedurale Komponenten, also Fähigkeiten des Entscheidens, wie das Suchen nach Alternativen, das Begründen einer Lösungssetzung und das Reflektieren eigener Entscheidungen. Über diese beiden Komponenten hinaus kann ‚Entscheidung‘ in Bildungsprozessen noch weitergedacht werden. Hierzu kann eine Orientierung an den Grundperspektiven der Friedenspädagogik nach Frieters-Reermann (2015) hilfreich sein. Frieters-Reermann schlägt vor, Friedenspädagogik als Bildung *über, für* und *durch* Frieden zu denken (ebd.). Die dritte Dimension „*education by peace*“ (ebd., S. 209; Kursivsetzung i. O.) wirft einen umfassenderen Blick auf Bildungsprozesse und fordert Rahmenbedingungen, die friedlich und gewaltsensibel ausgerichtet sind (ebd.). Angelehnt an diese Idee lässt sich auch die Förderung von Entscheidungskompetenzen in drei Dimensionen denken:

- Lernen *über* Entscheidungen macht ‚Entscheidung‘ zum (Unterrichts-)Thema und fokussiert auf die theoretischen Grundlagen des Entscheidens: *Welche Inhalte sind bedeutsam?*
- Lernen *für* Entscheidungen umfasst den Bereich der Fähigkeiten, die für das Treffen und Einschätzen von individuellen und gemeinsamen Entscheidungen notwendig sind: *Welche Kompetenzen werden gefördert?*
- Lernen *durch* Entscheidungen fordert Partizipationsmöglichkeiten an Entscheidungsprozessen und zielt damit auch auf Rahmenbedingungen, die ein (Mit-)Entscheiden ermöglichen: *Welche Partizipationsmöglichkeiten gibt es?*

Eine Berücksichtigung aller drei Dimensionen ermöglicht die Förderung von Entscheidungskompetenzen und kann auch einen Beitrag zu Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung leisten, weil Schülerinnen und Schüler nicht nur auf Gesellschaft *vorbereitet*, sondern bereits im Kindesalter aktiv an Aushandlungsprozessen *beteiligt* werden.

3 Entscheidungskompetenzen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Das Ziel der nachhaltigen Entwicklung kann für konkrete, individuelle Entscheidungen sowie für die Entwicklung von Entscheidungskompetenzen bedeutsam werden. Handlungsweisen wie Mülltrennen oder Stromsparen sind zwar unbestreitbar ein Teil nachhaltigkeitsbewussten Handelns, aber als individuelle Handlungsänderungen nicht ausreichend, um den Folgen des Klimawandels zu begegnen und eine nachhaltige Entwicklung zu fördern. Vielmehr bedarf es auch kollektiver (politischer) Anstrengungen, um Systeme langfristig nachhaltiger werden zu lassen. Im Sachunterricht der Grundschule können Themen der EVB eine Möglichkeit eröffnen, zwischen den politischen, ökonomischen und ökologischen Dimensionen von Nachhaltigkeit und den lebensweltlichen Kontexten der Schülerschaft Bezüge herzustellen. Das Ziel einer so

verstandenen BNE ist also nicht die Erziehung zu ‚richtigem‘ Verhalten, sondern „Kinder zu begründeten, wissenschaftlich gestützten und hinsichtlich der Auswirkungen auf verschiedene Akteure bzw. Akteursgruppen reflektierten Entscheidungen zu befähigen“ (Künzli, 2007, S. 277) und diese anschließend im Hinblick auf gesamtgesellschaftliche Ziele kritisch zu reflektieren (ebd.). Hier zeigen sich zwei unterschiedliche Ansätze von BNE, die nach Vare & Scott (2007) in *Education for Sustainable Development 1 (BNE 1)* und *Education for Sustainable Development 2 (BNE 2)* unterteilt werden können:

- BNE 1 fokussiert auf die Vermittlung und Förderung von (festgelegten) Werten und Verhaltensweisen, die zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen (z. B. Mülltrennung): Lernen *für* nachhaltige Entwicklung
- BNE 2 fördert Fähigkeiten kritischen Denkens und die reflexive Prüfung von nachhaltigen Ideen, davon ausgehend, dass nicht dauerhaft bestimmt werden kann, was nachhaltig ist, sondern Verhaltensmuster und Werte an zukünftige Entwicklungen angepasst werden müssen: Lernen *als* nachhaltige Entwicklung

Eine ähnliche Unterscheidung von BNE Ansätzen (in ‚instrumental approach‘ und ‚emancipatory approach‘) findet sich auch bei Wals (2011). Für Vare & Scott handelt es sich bei dieser Kategorisierung nicht um ein *entweder oder* sondern um sich ergänzende Ansätze mit einer Favorisierung für BNE 2 aus pädagogischer Perspektive (Rieckmann, 2020). Die Förderung von Entscheidungskompetenzen kann den emanzipatorischen Ansätzen der BNE 2 zugeordnet werden. Das Ziel emanzipatorischer BNE Ansätze ist die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, die zu aktiver gesellschaftlicher Partizipation befähigen sollen (ebd.).

Die OECD (2005) hat für die BNE drei Schlüsselkompetenzen formuliert, die Grundlage für die länderspezifischen Ausgestaltungen von BNE Kompetenzen wurden:

- Using Tools interactively
- Interacting in Heterogeneous Groups
- Act autonomously. (OECD, 2005, S. 5)

Im Folgenden soll dargestellt und exemplarisch analysiert werden, inwiefern Entscheidungskompetenzen in den Ausgestaltungen eine Rolle spielen.

In Deutschland wurden die Schlüsselkompetenzen der BNE unter dem Terminus ‚Gestaltungskompetenz‘ in zwölf Teilkompetenzen mit jeweils weiteren Konkretisierungen untergliedert (de Haan et al., 2008). Vergleichend dazu werden die in der Schweiz entwickelten BNE Kompetenzen nach Künzli David (2007) dargestellt und analysiert, da diese für die Grundschule entwickelt und evaluiert wurden.

Entscheidungskompetenzen im Sachunterricht

Tab. 1: Vergleichende Darstellung der BNE Kompetenzmodelle (Quelle: eigene Darstellung nach OECD, 2005; de Haan et al., 2008 und Künzli David, 2007)⁴

OECD (2005)	Gestaltungskompetenz nach de Haan et al. (2008)	BNE Kompetenzen für die Grundschule nach Künzli (2007)
1. Using Tools interactively	1. Sach- und Methodenkompetenz	1. Instrumente und Medien interaktiv nutzen
A. The ability to use language, symbols and text interactively B. The ability to use knowledge and information interactively C. The ability to use technology interactively	A. Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen B. Vorausschauend denken und handeln C. Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen D. Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen	A. Im Bereich nachhaltiger Entwicklung zielgerichtet informieren und Informationen für Entscheidungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung effizient einsetzen
2. Interacting in Heterogeneous Groups	2. Sozialkompetenz	2. Handeln in sozial heterogenen Gruppen
A. The ability to relate well to others B. The ability to cooperate C. The ability to manage and resolve conflicts	A. Gemeinsam mit anderen planen und handeln können B. An Entscheidungsprozessen partizipieren können C. Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden D. Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen	A. Mit anderen Menschen zusammen Visionen in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung erarbeiten und Schritte zur Umsetzung konzipieren und veranlassen B. Entscheidungen hinsichtlich nachhaltiger Entwicklung gemeinsam mit anderen aushandeln
3. Act Autonomously	3. Selbstkompetenz	3. Selbstständig Handeln
A. The ability to act within the big picture B. The ability to form and conduct life plans and personal projects C. The ability to assert rights, interests, limits and needs	A. Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können B. Selbstständig planen und handeln können C. Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können D. Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlagen nutzen können	A. Die Idee der Nachhaltigkeit als wünschbares Ziel der gesellschaftlichen Entwicklung sowie alternative Auffassungen der Gesellschaftsentwicklung kritisch beurteilen B. Eigene und fremde Visionen aber auch gegenwärtige Entwicklungstrends im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung beurteilen C. Unter den Bedingungen von Unsicherheit, Widerspruch und unvollständigem Wissen

		begründete Entscheidungen, die den Anforderungen einer nachhaltigen Entwicklung genügen, treffen D. Persönliche, gemeinsame und delegierte Kontrollbereiche in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung realistisch einschätzen und nutzen
--	--	---

Mögliche unterschiedliche Verständnisse in den Konzeptionen werden in sprachlichen Ausgestaltungen sichtbar. In den oben analysierten Kompetenzmodellen taucht der Entscheidungsbegriff in unterschiedlichen Ausprägungen auf. Dies soll im Folgenden exemplarisch analysiert werden.

3.1 Schlüsselkompetenz ‚Using Tools interactively‘

Explizit wird nur in den Kompetenzbeschreibungen nach Künzli von Entscheidungen gesprochen: „Informationen für Entscheidungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung effizient einsetzen“ (2007, S. 292).

Aber auch die Kompetenzen der anderen beiden Modelle beinhalten Aspekte von Entscheidungskompetenzen. Das Suchen von Informationen und die Überprüfung der Relevanz für die Entscheidungssituation sind Fähigkeiten, die Kinder während der Grundschulzeit deutlich weiterentwickeln (Lindow & Lang, 2021). Im Modell der Gestaltungskompetenz wird im Kontext des Aufbaus von Wissen auf Fähigkeiten der Perspektivenübernahme verwiesen. In Entscheidungsprozessen kann durch Fragen danach, welche Alternativen für andere wichtig sein könnten oder Think-Pair-Share-Methoden das Suchen nach fremden Alternativen geschult werden und dabei auch ein Wissen um Nicht-Wissen gefördert werden (Blanck, 2021).

3.2 Schlüsselkompetenz ‚Interacting in Heterogeneous Groups‘

Sowohl bei den Teilkompetenzen nach de Haan et al. (2008) als auch bei Künzli David (2007) fällt auf, dass zwischen ‚planen und handeln‘ bzw. ‚erarbeiten, konzipieren und veranlassen‘ (2A) und ‚gemeinsamem Entscheiden‘ unterschieden wird (2B). Dies impliziert entweder, dass ‚entscheiden‘ kein Bestandteil von ‚planen und umsetzen‘ ist oder Fähigkeiten gemeinsamen Entscheidens eine besondere Förderung erhalten sollen. Der Operator ‚partizipieren‘ bei de Haan et al. lässt dabei offen, wie aktiv die Beteiligung an Entscheidungsprozessen ausfallen soll. Hierunter könnten auch Abstimmungsprozesse verstanden werden, wohingegen sich das bei Künzli David (2007) verwendete ‚aushandeln‘ eher auf Lösungssetzungen durch Konsens oder Kompromisse deuten lässt.

Im Modell der Gestaltungskompetenz wird zudem die Teilkompetenz ‚sich und andere motivieren können, aktiv zu werden‘ (de Haan et al., 2008) ausgewiesen. Dies erscheint zunächst naheliegend, da es für eine nachhaltige Entwicklung politische Rahmumgebung braucht. Das Engagement von Gruppen wie ‚Fridays for Future‘ der ‚„Letzten Generation‘ kann in diesem Sinne verstanden werden. Erstaunlich ist aber, dass der Fokus dieser Teilkompetenz nicht auf der Vermittlung von Möglichkeiten des (politischen) Engagements liegt, sondern auf Fähigkeiten des Motivierens. Für eine Förderung von Engagement kann es hilfreich sein, sich am dritten Prinzip des Beutelsbacher Konsenses zu orientieren: Dieses fordert für (politische) Bildung Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, politische Situationen und die „eigene Interessenslage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen“ (Wehling, 1977, S. 179 f.). Schülerinnen und Schüler sollen hier lernen, welche Möglichkeiten des Engagements sie haben, wenn sie sich einbringen möchten (ebd.).

3.3 Schlüsselkompetenz ‚Act Autonomously‘

Die dritte Schlüsselkompetenz ‚Act Autonomously‘ trägt zur Förderung von individuellen Entscheidungsfähigkeiten bei, indem eigene Werte, Entscheidungen und Handlungen (kritisch) reflektiert werden und Entscheidungen auch unabhängig von Meinungen anderer getroffen werden können. Damit sind individuelle Entscheidungsfähigkeiten auch grundlegend für ein gemeinsames Entscheiden in Gruppen (OECD, 2005).

Auch wenn die erste Teilkompetenz – welche selbstständiges Handeln ermöglichen soll und bei der OECD ‚The ability to act within the big picture‘ lautet – es auf den ersten Blick nicht unbedingt vermuten lässt, wird in den Ausführungen deutlich, dass auch hier Entscheidungen von besonderer Relevanz sind. Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, wie ihre Entscheidungen durch gesellschaftliche Normen, soziale und ökonomische Institutionen und historische Entwicklungen beeinflusst werden (OECD, 2005). Bei de Haan et al. sollen Entscheidungen explizit auf „Vorstellungen von Gerechtigkeit“ (de Haan et al. 2008, S.188 f.) bezogen werden, bei Künzli David wird diese Teilkompetenz ergänzt um „Bedingungen von Unsicherheit, Widerspruch und unvollständigem Wissen“ (2007, S. 290 f.). Zu treffende Entscheidungen sollen dabei nicht nur „begründet“ sein, sondern auch „den Anforderungen einer nachhaltigen Entwicklung genügen“ (ebd.). Hierzu bedarf es auch der Einschätzung durch Schülerinnen und Schüler, welcher Gestalt diese Anforderungen sind. Der Umgang mit unvollständigem Wissen ist im Kontext einer Förderung von Entscheidungskompetenzen wichtig, weil ein „reflexive[s] Wissen um Nicht-Wissen (Grenzen von Wissen)“ (Blanck, 2021, S. 111; Einschub V.R.) dazu beitragen kann, offen für Veränderungen von Handlungen und (Um-)Positionierungen zu sein.

Die Schlüsselkompetenzen der BNE wurden inzwischen in unterschiedlichem Ausmaß in curriculare Vorgaben aufgenommen. So nimmt der Perspektivrahmen

Sachunterricht beispielsweise Bezug auf die Gestaltungskompetenz nach de Haan (GDSU, 2013).

Die Vorstellungen darüber, wie Kompetenzen der BNE ausgestaltet sein sollen, wurden stetig weiterentwickelt. In einer Zusammenfassung der aktuell international diskutierten Nachhaltigkeitskompetenzen von Rieckmann tauchen die Termini ‚Entscheidung‘ bzw. ‚Entscheiden‘ nicht mehr auf. Sie könnten aber in folgenden Formulierungen stecken:

- Fähigkeiten zur kollektiven Entwicklung und Umsetzung innovativer Maßnahmen.
- mit Konflikten in einer Gruppe umzugehen; und eine kollaborative und partizipative Problemlösung zu ermöglichen.
- eigene Werte, Wahrnehmungen und Handlungen zu reflektieren; und sich im Nachhaltigkeitsdiskurs zu positionieren.
- unterschiedliche Problemlösungsrahmen für komplexe Nachhaltigkeitsprobleme anzuwenden und passfähige inklusive und gerechte Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. (Rieckmann, 2020, S. 6 unter Verweis auf Rieckmann, 2018; UNESCO, 2017)

‚Entscheiden‘ wird hier entweder verstanden als das Lösen von Problemen und Konflikten oder als Reflektion von Werten und Handlungen (welche auf Entscheidungen beruhen).

Nun könnte man anmerken, dass es sich lediglich um sprachliche Variationen handelt und eigentlich Gleiches gemeint ist. Sprache kann aber auch Einfluss auf unseren Umgang mit Themen haben. Nicht jede Entscheidung im Kontext von Nachhaltigkeit stellt ein Problem oder einen Konflikt dar. Die Konsequenzen von ‚unproblematischen‘ Entscheidungen könnten trotzdem Einfluss auf eine (nicht) nachhaltige Entwicklung haben. Die Bezeichnung ‚Konflikt‘ kann nahelegen, dass es keine geeigneten Lösungsalternativen gibt. Eine davon abgeleitete ‚Alternativlosigkeit‘ oder eine als überwältigend wahrgenommene Komplexität können ein Gefühl von Hilflosigkeit erzeugen (Blanck, 2021). Das Reflektieren von eigenen Werten und Handlungen ist ein wichtiger Teil von Entscheidungsfähigkeiten und wird z. B. in der Erwägungsorientierung mit den Merkmalen des ‚Verbesserungsengagements‘ hervorgehoben (Blanck, 2023). Die Reflexion allein ist aber nicht ausreichend, solange daraus keine Veränderungen für zukünftige Entscheidungen resultieren.

4 Förderung von Entscheidungskompetenzen im Sachunterricht

In der Sachunterrichtspraxis gibt es vielfältige Möglichkeiten, zu den Zielen der BNE beizutragen. Studien zeigen, dass Studierende und Lehrkräfte dazu neigen, den Unterricht an Ansätzen aus dem Bereich der BNE 1 auszurichten, da diese weniger komplex

und damit einfacher umsetzbar erscheinen (Künzli David, 2007; Gaubitz, 2023). Lehrkräften fehlt es demnach an konkreten „Umsetzungsmöglichkeiten für den Umgang mit verschiedenen Meinungen, Komplexität und Widersprüchen, wie sie im Rahmen nachhaltiger Entwicklung auftauchen können“ (Gaubitz, 2023, S. 105 mit Verweis auf Waltner et al., 2020). Das Vermitteln von Verhaltensweisen, weil diese nachhaltig seien, geht häufig mit einer Setzung des Ziels ‚nachhaltige Entwicklung‘ einher, ohne dieses zu hinterfragen. Dabei kann ein Abwägen von Alternativen und Suchen nach Begründungen, zum Beispiel bei der Frage, wie Müll entsorgt wird, dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur lernen, Müll ‚richtig‘ zu trennen, sondern auch die Vorteile des Trennens für die Weiterverwertung von Rohstoffen erkennen. Recycling wäre in diesem Entscheidungsbeispiel diejenige Alternative, die sich ‚am besten‘ begründen lässt.

Das gemeinsame Nachdenken über Entscheidungen kann im Sachunterricht eine Möglichkeit sein, altersgerecht mit Komplexität und Widersprüchlichkeit umzugehen (Blanck, 2023). Während aus Kinderperspektive für ‚Konflikte‘ oder ‚Probleme‘ vielleicht die Hilfe von Erwachsenen notwendig sein könnte, gehört das Treffen von Entscheidungen zu den alltäglichen Handlungen und damit zur Lebenswelt von Kindern (zum Prinzip der Lebenswelt im Sachunterricht siehe Häußler et al. in diesem Heft). Wie Entscheidungskompetenzen im Kontext des Ziels der nachhaltigen Entwicklung gefördert werden können, soll an einem Beispiel aus der EVB gezeigt werden.

5 Entscheidungskompetenzen und Obstsalat

Schülerinnen und Schüler sollen im Sachunterricht lernen, Merkmale einer ausgewogenen, gesundheitsförderlichen Ernährung zu beschreiben und anzuwenden (GDSU, 2013). Dazu ist es in vielen Grundschulklassen üblich und im Sinne des Prinzips der Handlungsorientierung sinnvoll, gemeinsam Lebensmittel zuzubereiten und zu essen. Bei der Auswahl und Verarbeitung dieser Lebensmittel müssen eine Reihe von Entscheidungen getroffen werden, in die die Lernenden nicht nur einbezogen, sondern, die im Hinblick auf Kriterien wie ‚Nachhaltigkeit‘ auch mit ihnen diskutiert werden können (zur Förderung von Entscheidungskompetenz im Kontext von Ernährungsbildung siehe auch Angele et al., 2021).

Soll zum Beispiel im Unterricht ein Obstsalat zubereitet und gegessen werden, kann die Auswahl der Obstsorten gemeinsam erfolgen. In einem ersten Schritt können möglichst viele Obstsorten gesammelt werden (hier kann bereits im Dreischritt ‚Think-Pair-Share‘ gearbeitet werden). Daran anschließend werden die gesammelten Alternativen in einem zweiten Schritt bewertet. Hierbei wird deutlich, welche Kriterien für die Entscheidung relevant sind. Es kann sinnvoll sein, diese Kriterien nicht schon vorab festzulegen, da sie dann für Kinder abstrakt und wenig nachvollziehbar bleiben. Durch die Erarbeitung von Bewertungskriterien anhand der gesammelten Alternativen wird deutlich, dass sie als Begründungen unterschiedlich genutzt werden

können. So kann es zum Beispiel einen Unterschied machen, ob eines der Kinder auf Äpfel allergisch reagiert und entweder vom Obstsalatessen ausgeschlossen wäre oder eine eigene, apfelfreie Zubereitung bräuchte oder ob ein Kind Äpfel nicht so gerne mag wie Kiwis, aber vielleicht trotzdem ein paar Apfelstücke essen würde, falls sie auf dem Teller landen. Schülerinnen und Schüler können dabei auch Wissen über Nachhaltigkeit einbringen, zum Beispiel bei der Frage, welche Obstsorten wann, wo und wie angebaut, gelagert und transportiert werden. Daraufhin kann gemeinsam abgewogen werden, welche Relevanz das Kriterium der Nachhaltigkeit bei der Obstauswahl haben soll und welche Konsequenzen damit einhergehen (vielleicht macht es einen Unterschied, ob man den Obstsalat zur Feier des Schuljahresendes zubereitet oder ob es in Zukunft jede Woche so zubereitet werden soll). Nach der Bewertung der Alternativen erfolgt eine gemeinsame Lösungssetzung bei der sich unter Umständen auch darauf verständigt werden muss, wie diese zustande kommt (zur Auseinandersetzung mit Abstimmungsverfahren im Sachunterricht siehe Pech und Kallweit, 2015). Im Anschluss an das Essen können die Entscheidungen der Obstauswahl gemeinsam reflektiert und Konsequenzen für die Zukunft abgeleitet werden.

6 Fazit

Die Förderung von Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung kann von Lehrkräften als eine zusätzliche, komplexe Aufgabe wahrgenommen werden. Das Treffen von Entscheidungen als alltägliche Handlung kann im Sachunterricht eine Möglichkeit darstellen, die Ziele der BNE zu fördern, ohne dabei zusätzliche Themen im Schuljahr unterbringen zu müssen. Wird BNE im Sinne eines „Lernen *als* nachhaltige Entwicklung“ (BNE 2) verstanden, können Fähigkeiten kritischen Denkens ebenso vermittelt werden wie der Umgang mit Unsicherheit und Nicht-Wissen.

Das skizzierte Beispiel des gemeinsamen Obstsalatherstellens zeigt, wie eine Förderung von Entscheidungskompetenzen in bereits vorhandene Unterrichtsthemen integriert werden kann und dabei eine Förderung aller drei Dimensionen des Lernens *über, für* und *durch* Entscheiden ermöglicht. Gerade die dritte Dimension der Beteiligung von Schülerinnen und Schüler an Entscheidungen kann die Bedeutsamkeit der geförderten Kompetenzen sichtbar werden lassen, indem diese nicht nur lernen und üben, sondern im Handeln auch Selbstwirksamkeitserfahrungen machen.

Anmerkungen

- 1 Zur Vielfalt von Entscheidungsverständnissen in Wissenschaft und Bildung siehe z. B. Blanck 2002 und itdb 2021, Band 1.
- 2 Die Abgrenzung von Lösungssetzung und -realisierung kann in der Reflexion der Entscheidung hilfreich sein, da eine Lösungssetzung auch dann noch ‚gut‘ usw. bezeichnet werden kann, wenn die Umsetzung aus welchen Gründen auch immer nicht

| Entscheidungskompetenzen im Sachunterricht

gelingt. Eine ‚schlechte‘ bzw. nicht gelingende Realisierung muss nicht bedeuten, dass die Entscheidung selbst schlecht war.

- 3 Als Kompetenzen können Leistungsdispositionen verstanden werden, welche sich aus Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung bestimmter Probleme sowie damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, diese einzusetzen, zusammensetzen (Weinert, 2001).
- 4 Die Nummerierung und Anordnung der drei Kompetenzbereiche ist in den Konzepten teilweise unterschiedlich. Um die Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit zu verbessern, wurden die Nummerierung und Reihenfolge der Teilkompetenzen jener der OECD angepasst. Die dargestellten Teilkompetenzen werden von den Autorinnen und Autoren teilweise weiter untergliedert bzw. erläutert (siehe hierzu OECD, 2005; de Haan et al., 2008 und Künzli, 2007).

Literatur

- Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung*. Waxmann.
- Blanck, B. (2023). Wer die Wahl hat, hat ein »Oder« – Mit Grundschüler*innen über logische Grundlagen des Erwägens philosophieren. In S. May-Krämer, K. Michalik, A. Nießeler (Hrsg.), *Philosophieren im Sachunterricht. Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht* (S. 33-43). Klinkhardt.
- Blanck, B. & Möhring, L. (2023). *Entscheidungen unter dem ODER-Lupenblick – Erwägen als reflexiver Gegenstand eines Philosophierens mit Grundschüler:innen*. (Langversion). <https://d.pr/XhqFUd>
- Blanck, B. (2021). Erwägungsorientierter Umgang mit kontroversen Alternativen und reflexivem Wissen um Nicht-Wissen als Chance für Demokratisierung durch vielperspektivischen Sachunterricht. In T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie* (S. 105-115). Springer VS.
- Blanck, B. (2002). *Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik*. Lucius und Lucius.
- de Haan, G., Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G. & Nutzinger, H.G. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Springer.
- Eisenführ, F. & Weber, M. (1994). *Rationales Entscheiden* (2. Aufl.). Springer.
- Frieters-Reermann, N. (2015). Friedenspädagogik als Teil gewaltsensibler Bildung – oder umgekehrt? Denkanstöße aus der konfliktsensiblen Entwicklungszusammenarbeit. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur* (S. 209-223). Barbara Budrich.
- Gaubitz, S. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Verständnis von Sachunterrichtsstudierenden. In D. Schmeinck, K. Michalik & T. Goll (Hrsg.),

- Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht* (S. 101-107). Klinkhardt.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollst. überarb. u. erw. Ausg.). Klinkhardt.
- itdb (inter- und transdisziplinäre Bildung) (2021). *Forschungsforum Begriffsklärungen in Wissenschaft und Bildung: Entscheidung*. 1/2021. Lucerne Open Press.
- Kirsch, W. (1988): *Die Handhabung von Entscheidungsproblemen. Einführung in die Theorie der Entscheidungsprozesse* (3., völlig überarb. u. erw. Aufl.) (Münchener Schriften zur angewandten Führungslehre, 50). Kirsch.
- Künzli David, C. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Haupt.
- Lindow, S. & Lang, A. (2021). A lifespan perspective on decision-making: A cross-sectional comparison of middle childhood, young adulthood, and older adulthood. *Journal of Behavioral Decision Making*, 35(3), S. 1-17.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*.
<https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>
- Pech, D. & Kallweit, N. (2015). Mehrheit entscheidet? Wahlen und Wahlverfahren (TB 2). In E. Gläser & D. Richter (Hrsg.), *Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht* (S. 43-49). Klinkhardt.
- Rieber, V. (2021). Entscheidungsfähigkeiten als Bildungsaufgabe? *itdb Zeitschrift für inter- und trans-disziplinäre Bildung*. *Forschungsforum Begriffsklärungen in Wissenschaft und Bildung: Entscheidung*. 2021(1). Lucerne Open Press. 18-20.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.5012120>
- Rieckmann, M. (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext der Sustainable Development Goals. In H. Kminek, F. Bank & L. Fuchs (Hrsg.), *Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 57–85). Goethe-Universität Frankfurt (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft).
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198.
- Wals, A. E. J. (2011). Learning our way to sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2). 177-186.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173-184). Klett.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Beltz.

| Entscheidungskompetenzen im Sachunterricht

Verfasserin

Viktoria Rieber

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Im Neuenheimer Feld 561

D-69120 Heidelberg

E-Mail: rieber@ph-heidelberg.de