

Nina Kallweit, Beatrice Kollinger & Nicole Woloschuk

Reflexive Professionalisierungspraxis von Studierenden in Krisen- und Transformationszeiten – exemplarisch skizziert an einem Projektseminar zum gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterricht

1 Einleitung und Problemaufriss

Die Gegenwart und absehbare Zukunft sind geprägt von globalen gesellschaftlichen Phänomenen, wie u.a. dem Klimawandel oder Kriegen. Mit dem Klimawandel verbunden sind dabei Folgen, wie z.B. Naturkatastrophen und Extremwetterereignisse, die wiederum zu Hungersnöten und Fluchtbewegungen führen (können). Auch das globale Kriegsgeschehen begründet u.a. eine Zunahme gewaltsamer Vertreibungen. Ende des Jahres 2023 waren weltweit 117,3 Millionen Menschen auf der Flucht (vgl. UNHCR 2024).

In der Auseinandersetzung mit diesen beispielhaft skizzierten globalen gesellschaftlichen Herausforderungen wird häufig der (affektiv aufgeladene) Begriff der „Krise“ verwendet, der u.a. die Notwendigkeit markiert, Entscheidungen zu treffen, zu handeln und bisheriges Verhalten zu verändern – sowohl auf struktureller als auch auf individueller Ebene. Insofern stellen Krisen immer auch Ausgangspunkte für gesellschaftliche Transformationsprozesse dar (vgl. Bösch et al. 2020, S. 5).

Alle Menschen sind weltweit mittel- oder unmittelbar von Krisen und den damit verbundenen Transformationsprozessen betroffen – auch Kinder. Studien wie die World Vision Kinderstudien belegen, dass Kinder im Grundschulalter dieses krisenhafte Weltgeschehen bewusst wahrnehmen und eigene Vorstellungen dazu entwickeln (vgl. z.B. World Vision Deutschland e.V. 2018). Insofern ist aus einer sachunterrichtsdidaktischen Perspektive eine unterrichtliche Auseinandersetzung damit geboten – wenn Sachunterricht seinen Allgemeinbildungsanspruch einlösen und zur Erschließung der Lebenswelten von Kindern beitragen möchte (z.B. Kahlert 2022). Bereits Kaiser hat sich 2007 mit Menschenbildung in Katastrophenzeiten im Sachunterricht auseinandergesetzt.

Für die Initiierung und angemessene Begleitung dieser Lern- und Bildungsprozesse braucht es gut ausgebildete Lehrkräfte.¹ Der Blick in den aktuellen Forschungsstand zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften im Bereich der politischen Bildung im Sachunterricht² zeigt, dass bisher nur wenige Untersuchungen vorliegen, wie z.B. jene von Krösche (2020)

¹ Vor dem Hintergrund gegenwärtiger gesellschaftlicher Krisen und Transformationsprozesse sowie damit verbundener Ungewissheit greifen Junge und Schomaker (2024) in ihrem Beitrag „Theoretische Überlegungen zur Förderung von Zukunftsfähigkeit im Sachunterricht“ die Frage nach möglichen Implikationen für den Sachunterricht auf. Die Autorinnen formulieren darin u.a. die Aufgabe für die Fachdidaktik, zu reflektieren, „wie Ziele und Inhalte und damit verbundene Kompetenzen und gegenwärtige Lernmethoden (neu) zu bestimmen bzw. weiterentwickeln sind, damit (ungewisse) Anforderungen der Zukunft hier berücksichtigt werden“ (ebd., S. 6). Neben einer fachdidaktisch-inhaltlichen Reflexion müsse hierbei auch die Professionalisierung von Sachunterrichtslehrkräften im „Zeitalter der Ungewissheit“ neu betrachtet werden (ebd.).

² Die Thematisierung von gesellschaftlichen Phänomenen wird im Kontext von politischer Bildung im Sachunterricht verortet.

sowie Feyerer und Krösche (2022), Reichhart (2018) oder Bade (2024). Insgesamt wird hier ein Professionalisierungsdefizit vermutet (vgl. Weißeno & Richter 2022, S. 177).

Die (sach-)unterrichtliche Auseinandersetzung mit globalen gesellschaftlichen Phänomenen kann für Kinder eine Belastungssituation darstellen, die mit Ängsten und Gefühlen von Ohnmacht und Hilflosigkeit verbunden ist. Zumal jeder Klasse auch Kinder angehören (können), die durch eigene unmittelbar gemachte Erfahrungen (z.B. Flucht) potenziell traumatisiert sein können. Eine Thematisierung von globalen gesellschaftlichen Phänomenen im Sachunterricht ist insofern stets mit Erfordernissen eines belastungs- und verletzungssensiblen Agierens seitens der Lehrkräfte verbunden. Studien zu den Perspektiven von Lehrkräften im Umgang mit belasteten/potenziell traumatisierten Kindern und Jugendlichen zeigen, dass dies von Lehrkräften als immense Belastung wahrgenommen und benannt wird (vgl. Kollinger 2023, S. 102). Forschungsarbeiten zu den Perspektiven von Grundschullehramtsstudierenden liegen in diesem Bereich bisher allerdings nur vereinzelt vor (z.B. Kollinger 2023).

Insgesamt werden damit bei (angehenden) Sachunterrichtslehrkräften sowohl Professionalisierungsbedarfe im Bereich der politischen Bildung als auch im Bereich von Belastungs-/Verletzungssensibilität sowie darauf bezogene Forschungsdesiderata offenkundig. Diesbezügliche empirische Erkenntnisse sind jedoch von Bedeutung, um die universitäre Ausbildungspraxis begründet weiterentwickeln und einen Beitrag zur Professionalisierung von angehenden Grundschullehrkräften leisten zu können.

Theoretisch gerahmt vom Ansatz einer reflexiven Professionalisierungspraxis in Krisen- und Transformationszeiten (Kap. 2) wird im Beitrag beispielhaft ein zweisemestriges Studienprojekt vorgestellt (Kap. 3; 3.1), das in Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V. (DGVN) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Wintersemester 2023/2024 sowie Sommersemester 2024 mit insgesamt 31 Studierenden³ durchgeführt und forschend begleitet wurde (Kap. 3.2). Das übergeordnete Erkenntnisinteresse lag dabei auf den Reflexionsprozessen und Entwicklungen der Studierenden, um Anknüpfungspunkte für die Gestaltung von hochschulischen Lehrformaten zur Professionalisierung von Studierenden zu identifizieren.

2 Reflexive Professionalisierungspraxis in Krisen- und Transformationszeiten

Zahlreiche erziehungs- und bildungswissenschaftliche Auseinandersetzungen widmen sich dem *Krisenhaften* gegenwärtiger Aufwuchsbedingungen von Kindern und Jugendlichen und den daraus resultierenden pädagogischen und didaktischen Umgangsweisen in schulischen Institutionen (vgl. Peuke & Overwien 2024; Asbrand et al. 2024). Neben globalen und weltweiten Krisen, wie Pandemien, dem Klimawandel oder Flucht- und Kriegsgeschehen (vgl. Rothkegel 2017; KMK 2022; Bundeszentrale für politische Bildung 2023), sind es auch die individuellen Erfahrungen, wie die Betroffenheit von (sexualisierter) Gewalt (vgl. WHO 2018; Bergmann 2022) sowie weitere Belastungserfahrungen der Kindheit, wie Vernachlässigungs- und Verlustserfahrungen primärer Bezugspersonen, Trennungen/Scheidung der Eltern, psychische und physische Erkrankungen, Armuts- und Ausgrenzungserfahrungen, welche aktuelle Lebenslagen begleiten (vgl. Zimmermann 2015; Hehmsoth 2017). Der Fokus im vorliegenden Beitrag liegt auf dem Umgang mit globalen gesellschaftlichen Krisen.

2.1 Zum Konstrukt der *Krise*

Es gibt diverse, professionsspezifische Annäherungen an den (Erkenntnis-)Gegenstand der Krise. Allgemein gesprochen verweist der Begriff der Krise zunächst auf eine herausfordernde Situation oder Phase, die als bedrohlich und unklar wahrgenommen wird. Sie bedarf Hand-

³ Das Studienprojekt wurde mit zwei Seminargruppen parallel durchgeführt (n=15, n=16).

lungen zur Krisenlösung, die mit potentiell bedeutenden Veränderungen einhergehen (Asbrand et al. 2024; Bösch et al. 2020). Krisen lassen sich hierbei auf verschiedenen Ebenen (individuell, gesellschaftlich, global) und in verschiedenen Domänen (Organisationen/Systemen) identifizieren. Ein übergreifendes Wirken von Krisen ist ebenfalls möglich, wenn z.B. aus gesellschaftlichen Krisen jene auf individueller Ebene resultieren (Asbrand et al. 2024). Mit Blick auf globale gesellschaftliche Krisen lassen sich damit Strukturveränderungs- und Systemerhaltungsprozesse beschreiben (vgl. Schäfers 2018).

Die damit verbundene Anpassung der System-Umwelt-Beziehungen der Betroffenen (vgl. Luhmann 1977) ist von Zeit-, Entscheidungs- und Handlungsdruck geprägt (vgl. Döring 2022). Ihre Komplexität und Ungewissheit zeigen sich hierbei im Spektrum an möglichen Gefahren- bzw. Risikokategorien, aus denen eine Bedrohungslage erwachsen und die sich in ihrer inhaltlichen, zeitlichen sowie räumlichen Dimension unterscheiden und verändern kann (Asbrand et al. 2024). Mehrheitlich erlebte Krisenerfahrungen, wie beispielsweise die Covid19-Pandemie oder der Klimawandel, können dann zu grundlegenden gesellschaftlichen Transformationsprozessen führen (vgl. Peuke & Overwien 2024).

In den Erziehungs- und Bildungswissenschaften werden mit dem Konstrukt der Krise zunächst die individuellen Wahrnehmungen und die damit verbundenen Transformationen beschrieben, welche sich theoretisch und empirisch erschließen lassen. Spezifisch sei in diesem Zusammenhang auf das Konzept der transformatorischen Bildung nach Koller (2023) verwiesen. Bildung wird hier konzipiert als Transformation im Sinne einer grundlegenden Veränderung des gesamten Welt- und Selbstverständnisses. Welt- und Selbstverständnis sind dabei als Konstrukte zu verstehen, die die eigene Sicht auf die Welt sowie die eigene Sicht auf sich selbst strukturieren. Den Anstoß bzw. Auslöser dieser Umstrukturierungen und neu entstehenden Muster oder Figuren des Selbst- und Weltverständnisses sieht Koller durch Krisen bzw. krisenhafte Erfahrungen gegeben. Diese können als Reaktionen auf soziokulturelle Herausforderungen beschrieben werden, die mit den bisher zur Verfügung stehenden Mitteln nicht (mehr) angemessen bewältigt werden können. Transformatorische Bildungsprozesse können deshalb auch als „Prozesse der gesellschaftlich auferlegten Problembearbeitung“ (Marotzki zit. nach Koller 2016, S. 150) gefasst werden, die vom Subjekt ausgehend sowohl die individuelle als auch die gesellschaftliche Ebene betreffen.

2.2 Pädagogische Begleitung in Krisen- und Transformationszeiten

Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen sind von globalen gesellschaftlichen Krisen betroffen, was die Relevanz einer schulischen Thematisierung und pädagogischen Begleitung durch Lehrkräfte unterstreicht. Aktuelle Untersuchungen verweisen darauf, dass Krisen auch bei Heranwachsenden zu emotionalen Verunsicherungen führen (vgl. Schnetzer & Hurrelmann 2023). Als Bezugsquellen der Informationen werden (digitale) Medien sowie Gespräche mit Erwachsenen genannt (vgl. Asbrand et al. 2024). Es verwundert, dass diese Gespräche nicht im Fachunterricht der schulischen Institutionen stattfinden, sondern eher in unterrichtsfernen Räumen (vgl. Bade 2024). Die Motive einer fehlenden Thematisierung gesellschaftsrelevanter Inhalte liegen u.a. in der eigenen Überforderung und Betroffenheit von Lehrkräften sowie dem defizitären Vorhandensein entsprechender Lehr- und Lernmaterialien (vgl. ebd.). Bisher lassen sich keine übergreifenden fachdidaktischen Ansätze zur Thematisierung gesellschaftlicher Krisen im Unterricht der (Grund-)Schule recherchieren. Peuke und Overwien (2024) nähern sich der konkreten pädagogischen Begleitung von Grundschüler*innen in Krisenzeiten aus zwei Richtungen an. Ein angemessener, pädagogischer Umgang mit den Sorgen und Ängsten der Kinder und der Lehrer*innen selbst wird aus bindungstheoretischer Perspektive erschlossen. Hier geht es vor allem um eine mündige und partizipative Auseinandersetzung der Schüler*innen mit den Inhalten, beispielsweise „das Sammeln von Spenden, der

Besuch einer Geflüchtetenunterkunft, die Teilnahme an Klima-Demonstrationen oder eine kreative Auseinandersetzung mit Krisen“ (vgl. Eylert-Schwarz & Lengning zit. nach Peuke & Overwien 2024, S. 7). In einer zweiten Dimension verweisen Peuke und Overwien (2024) auf die notwendige Aus- und Weiterbildungspraxis (angehender) Lehrkräfte. Erst wenn eigene Betroffenheit, Ängste, fachwissenschaftliche Desiderate und fachdidaktische Konzeptionen reflexiv bearbeitet und weiterentwickelt werden können, ist eine unterrichtliche Bearbeitung krisenbezogener Themen realistisch. So sind sowohl die spezifischen Fähig- und Fertigkeiten von Lehrkräften als auch konkrete Unterrichtsgegenstände und -konzeptionen in den Blick zu nehmen.

2.3 Reflexive Professionalisierungspraxis angehender Lehrkräfte

Damit die in der Institution Schule handelnden Lehrer*innen ihrer grundlegenden Aufgabe, Schüler*innen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, nachkommen können, braucht es spezifische Anforderungsprofile derselben. In der Vergangenheit entstanden unterschiedliche Diskurse und Modelle darüber, was die Kompetenzen und die pädagogisch-psychologischen Dimensionen professionell agierender Lehrkräfte auszeichnen würde. Es lässt sich zusammenfassen, dass die unterschiedlichen Ansätze nicht ausschließlich bei der Identifizierung expliziter Wissensbereiche verbleiben, sondern die Relevanz der Ausbildung reflexiver und hermeneutischer Kompetenzen betonen (vgl. Heinzel & Garlichs 2007).

Im Nachdenken über professionelle Ansprüche hinsichtlich der Thematisierung von Krisen und den daraus entstehenden gesellschaftlichen Transformationsprozessen eignen sich vor allem kompetenz- (z.B. Baumert & Kunter 2006) und (berufs-)biografisch- (z.B. Wittek & Jacob 2020) orientierte Professionalisierungsdiskurse. Peuke und Overwien (2024) betonen, dass es zunächst eine gemeinsame Informationsbasis aller schulischen Akteur*innen braucht. Im Kontext von Krisen sei auf die fachwissenschaftlichen Auseinandersetzungen der politischen Bildung und der Demokratiebildung verwiesen, welche eine vielperspektivische Betrachtung, beispielsweise der Klimakrise, im Sachunterricht ermöglichen würde. Eine weitere Auseinandersetzung sei mit den begleitenden Emotionen wie Hilflosigkeit und Ohnmacht anzustoßen, da diese die Lernprozesse der Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit Krisen begleiten (vgl. Petri 2018; Besand et al. 2019). Das emotionale Einlassen der Lehrkräfte auf die potenziellen Verletzungen und Ängste der Schüler*innen sowie der Umgang mit den eigenen Emotionen kann als Verletzungssensibilität beschrieben werden (vgl. Kollinger 2023). Um diese als zentrale professionelle Kompetenz ausbilden zu können, braucht es in allen Ausbildungsphasen Reflexionsräume, in denen eigene Rollenverständnisse, Konstruktionen vom Umgang mit Krisen und die angemessene Begleitung von Schüler*innen zum Gegenstand der Auseinandersetzung werden dürfen (vgl. Fickler-Stang 2019). Erst in Symbiose dieser Selbstreflexionsprozesse und fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Überlegungen können inhaltsbezogene Gegenstandsbereiche identifiziert und für den Unterricht aufbereitet werden. Der Arbeit mit Aufgaben und Materialien kommen dabei als ‚Kernstücke des Unterrichts‘ besondere Relevanz zu (vgl. Lange & Wiesemann 2019). Diese können von Lehrkräften kompetenzorientiert bewertet und überarbeitet werden, um die Lernziele mit Blick auf die Gruppe der Lernenden und deren Bedarfe adäquat zu adressieren (vgl. Becher & Gläser 2014). Dieser Prozess der Ausbildung von Aufgabenanalyse- und Materialentwicklungskompetenz kann damit auch als Teil des Professionalisierungsprozesses beschrieben werden (vgl. Coers et al. 2023).

3 Forschungsdesign und Lehrformat

Vor dem Hintergrund der skizzierten Ausgangslage, die die Relevanz der didaktischen Thematisierung und Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Inhalten in der Grundschule

sowie die Rolle von (angehenden) Lehrkräften aufwirft, kommt der ersten Phase der Lehrkräftebildung eine besondere Bedeutung zu. Vorgestellt wird im Folgenden ein Projektseminar an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Studienfach Sachunterricht, das die Entwicklung und Erprobung inklusiver Lernmaterialien für eine Thematisierung von ausgewählten globalen gesellschaftlichen Phänomenen zum Ziel hatte. Bei den Studierenden sollten in diesem Prozess Kompetenzen im Bereich des Fachwissens und des fachdidaktischen Wissens sowie im Bereich der Verletzungssensibilität gefördert werden, was insbesondere auch eine reflexive Bearbeitung der verschiedenen Bereiche beinhaltet. Da anzunehmen ist, dass eine Auseinandersetzung mit globalen gesellschaftlichen Phänomenen auch in bzw. bei den Studierenden etwas auslöst, bezieht sich Verletzungssensibilität sowohl auf Schüler*innen als auch auf die Studierenden selbst. Die im Seminar initiierten reflexiven Professionalisierungsprozesse wurden dabei empirisch begleitet.

3.1 Vorstellung der Seminarkonzeption

Im Wintersemester 2023/24 wurde das zweisemestrige Projektseminar „Gestaltung inklusiver Lernumgebungen zu gesellschaftlichen Phänomenen im Sachunterricht“ erstmals in Kooperation mit der Deutschen Gesellschaft Vereinter Nation e.V. (DGVN) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg durchgeführt. Anliegen der außeruniversitären Kooperation war es, auf Grundlage einer fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung inklusive Unterrichtsmaterialien zum Sachbuch „Gemeinsam geht’s besser“ (Kienle & Scheier 2022) im Seminar von den Studierenden entwickeln zu lassen und diese im Anschluss mit Schüler*innen zu erproben und zu evaluieren. In dem Sachbuch werden Themen wie u.a. Krieg und Frieden, Klimawandel, Kinder- und Menschenrechte und Geschlechterungleichheit aufgeworfen (ebd.). Sie stellen den Ausgangspunkt für die Studierenden dar, sich über einen längeren Zeitraum mit gegenwärtigen komplexen globalen gesellschaftlichen Themen, die mit ungewissen Transformationsprozessen und einer Gleichzeitigkeit einhergehen, auseinanderzusetzen und ein entsprechendes didaktisches Angebot für den Sachunterricht zu erarbeiten und zu erproben. Dieser Prozess wurde im Verständnis einer reflexiven Professionalisierungspraxis durch die Eröffnung von Reflexionsräumen für die Studierenden in Form von *Audio-statements* (siehe nächsten Abschnitt 3.2) flankiert und über einen Zeitraum von zwei Semestern empirisch begleitet. Dem genutzten Zugang der Audiostreams kam dabei im Seminar eine dreifache Funktion zu: 1.) als Instrument zur Schaffung von (individuellen) Reflexionsräumen, 2.) als Bestandteil der verpflichtenden Studienleistung Portfolio sowie 3.) als Instrument zur Erhebung von Daten (siehe 3.2). Wichtig in diesem Kontext zu erwähnen ist, dass die Audiostreams zwar Bestandteil der verpflichtenden Studienleistung „Portfolio“ darstellten, aber nicht Bestandteil der Modulnote waren, die durch eine mündliche Modulabschlussprüfung am Ende des Sommersemesters erbracht wurde.

3.2 Forschungsdesign und Datenerhebung

Übergeordnetes Anliegen der Begleitforschung war es, ein empirisch fundiertes Verständnis für Professionalisierungsprozesse in der ersten Ausbildungsphase von angehenden Sachunterrichtslehrkräften im Bereich politischer Bildung aufzubauen. Entsprechende Erkenntnisse sollen wiederum für die (Weiter-)Entwicklung und Beforschung von Lehrformaten genutzt werden. Für die Bearbeitung der Forschungsfrage ließ sich ein qualitatives Forschungsdesign begründen, das die individuellen Entwicklungen und Veränderungsprozesse der Studierenden im Projektseminar mittels der Erhebungsmethode der *Audio-statements* fokussierte. In Anlehnung an das Versenden von Sprachnachrichten über Messengerdienste (z.B. Whatsapp, Telegram) können Audiostreams als innovatives Erhebungsinstrument bezeichnet werden (vgl. Heise & Heinzel 2022, S. 95). Ferner stellen Audiostreams im Hochschulkontext eine neue

Möglichkeit dar, subjektive Erfahrungen zu dokumentieren und rückblickend zu reflektieren (vgl. ebd., S. 105). Als Instrument für qualitative Forschungsvorhaben kam das Audiostatement erstmalig im Rahmen des Service-Learning/Patenschafts-Projekts "Projekt K" (Heinzel & Garlichs 2007) an der Universität Kassel zum Einsatz. Potenziale der Audiostatemente zeigten sich hierbei zum einen in der Erfassung prozessbezogener Reflexionsmomente der Studierenden durch Längsschnitterhebungen sowie in der Evaluation von (Lehr-)Projekten (vgl. Heise & Heinzel 2022, S. 104). Auch in der Studie von Kollinger (2023) zur traumasensiblen Professionalisierung angehender Grundschullehrkräfte konnten Audiostatemente als produktiver Zugang zur Rekonstruktion subjektiver Wissensbestände und ihrer Reflexion genutzt werden.

Für die konkrete Umsetzung im hier vorgestellten Lehrprojekt wurden von den Forschenden zunächst offene Leitfragen formuliert, um eine Vergleichbarkeit und Strukturierung der Audiostatemente zu gewährleisten. Gleichzeitig sollten diese im Sinne der Selbstläufigkeit den Studierenden die Möglichkeit bieten, eigene Schwerpunkte und Ergänzungen in der Beantwortung der jeweiligen Reflexionsimpulse zu setzen. Die erstellten Reflexionsfragen wurden im Laufe der zwei Semester zu vorher festgelegten Zeitpunkten in schriftlicher Form an die Seminargruppen weitergegeben, verbunden mit der Bitte, diese innerhalb eines kurzen Zeitfensters (spätestens drei Tage nach Erhalt der Fragen) als Sprachnachricht zu beantworten und an eine dafür extra eingerichtete Telefonnummer zu senden. Die Beantwortung der Reflexionsfragen konnte somit an einem freigewählten Ort und Zeitpunkt (innerhalb der Abgabefrist) erfolgen. Mit der Festsetzung einer Abgabefrist sollte eine gezielte Vorbereitung bzw. das mehrfache Aufnehmen der Antworten verhindert werden, wenngleich dies nicht vollständig ausgeschlossen werden kann. Vor dem Hintergrund, dass die Forschenden auch in der Rolle der lehrenden und bewertenden Personen im Rahmen des Lehrprojektes aktiv sind, ist der Verzicht auf eine Face-to-Face-Interviewsituation von großer Bedeutung. Der Einsatz von Audiostatementen bot somit die Möglichkeit, den Einfluss auf die Studierenden von (non-)verbalen Äußerungen und angenommene Erwartungshaltungen der interviewenden Person möglichst zu vermeiden. Methodische Fragen, wie jene nach der sozialen Erwünschtheit, müssen jedoch auch im Rahmen dieser Erhebungsmethode reflektiert werden (vgl. Heise & Heinzel 2022, S. 96). Aus der Kohorte aus dem Wintersemester 2023/24 lagen insgesamt 195 Audiostatemente von 31 Studierenden vor.

Die Ergebnisse, die im folgenden Abschnitt dargestellt werden, sind als Zwischenergebnisse zu betrachten. Sie markieren einen ersten Feldzugang, der auf die Perspektiven der Studierenden zu Beginn des Projektseminars fokussiert. Reflexionsprozesse an sich und Entwicklungen der Studierenden sind an dieser Stelle noch kein Gegenstand der Analyse. Die Forschungsfrage lautet: *Welche Bedarfe, Herausforderungen und Selbsteinschätzungen benennen die Studierenden in initiierten Reflexionsprozessen zu Beginn des Seminars als bedeutsam – bezogen auf die Aufgabe, globale gesellschaftliche Phänomene mit Grundschüler*innen in einer realen Unterrichtssituation zu thematisieren?*

4 Zwischenergebnisse: Perspektiven von Studierenden zu Beginn des Projektseminars

Die in diesem Kapitel dargestellten Zwischenergebnisse basieren auf einer Auswertung der Audiostatemente des ersten und zweiten Reflexionsimpulses. Sie skizzieren die Perspektiven der Studierenden in Bezug auf die von ihnen als relevant wahrgenommenen Bedarfe und Herausforderungen sowie Selbsteinschätzungen im Zusammenhang mit der Thematisierung von globalen gesellschaftlichen Phänomenen mit Grundschüler*innen. Die Audiostatemente sind zu Beginn des Projektseminars im Wintersemester 2023/24 entstanden. Zur Aufbereitung der Daten wurden die Audiostatemente transkribiert und mit einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet. Mittels eines Katego-

riensystems wurden dem vorliegenden Datenmaterial Kategorien zugeordnet. Für das Kategoriensystem strukturgebend waren zunächst drei deduktive Oberkategorien (A-C, siehe Tab. 1), die theoretisch fundiert aus jenen Kompetenzen abgeleitet wurden, die für eine Thematisierung von globalen gesellschaftlichen Phänomenen mit Grundschüler*innen als bedeutsam erscheinen und bei den Studierenden im Rahmen des Seminars gefördert und von ihnen reflexiv bearbeitet werden sollten (siehe 2.3): A) *Fachwissen*, B) *fachdidaktisches Wissen* sowie C) *Verletzungssensibilität*. Die den Oberkategorien jeweils zugehörigen Unterkategorien sind sowohl deduktiv als auch induktiv, d.h. aus dem Datenmaterial heraus, entwickelt worden.

Kategorie A: (Reflexives) Fachwissen	Kategorie B: (Reflexives) Fachdidaktisches Wissen	Kategorie C: Verletzungssensibilität	Kategorie D (induktiv): Aufgabe Nachrichten verfolgen
A1: (Größere) fachliche Sicherheit bei Interesse für gesellschaftspolitische Themen	B1: Wissen über Schüler*innenvorstellungen als Bedarf	C1: Eigene Betroffenheit von und Verwobenheit in globale(n) gesellschaftliche(n) Phänomene(n)	D1: Aufgabe fiel schwer; Nachrichten nicht Teil des Alltags
A2: (Geringere) fachliche Sicherheit bei keinem/ kaum Interesse für gesellschaftspolitische Themen	B2: Implizite fachdidaktische Begründung eigener Bedarfe	C2: Konnotation von globalen gesellschaftlichen Phänomenen als Krisen bzw. negative Konnotation	D2: Aufgabe fiel leicht; Nachrichten Teil des Alltags
		C3: Sensibilität für mögliche Belastungen von Schüler*innen	
		C4: Unklarheit über konkrete Formen verletzungssensiblen Handelns im Unterricht	
		C5: Verletzungssensibilität bezogen auf die eigene Person	

Tab. 1: Kategoriensystem

Die Darstellung der Zwischenergebnisse in den folgenden Abschnitten erfolgt kategorienbezogen. Die dort jeweils dargestellten Äußerungen der Studierenden sind im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse als Ankerbeispiele zu verstehen. Den Ausführungen vorangestellt wird jeweils eine konkrete Darstellung der Reflexionsimpulse, auf die sich die Audiostatements der Studierenden beziehen.

Erster Reflexionsimpuls

Die Studierenden waren im Rahmen des ersten Reflexionsimpulses zunächst dazu aufgefordert, über einen persönlichen Bezug zum Seminarthema nachzudenken sowie offene Fragen dazu zu formulieren. Auch der Aspekt der Einschätzung der eigenen (fachlichen) Sicherheit innerhalb des Themenbereichs und die Identifikation von Herausforderungen und Bedarfen waren Gegenstand des Impulses. Konkret haben die Studierenden im Rahmen von Impuls 1

die folgenden Teilfragen zur Reflexion erhalten, die innerhalb von drei Tagen per Sprachnachricht beantwortet wurden:

- Was hat das Seminarthema mit mir zu tun?
- Welche Fragen im Zusammenhang mit dem Seminarthema beschäftigen mich?
- Wie sicher fühle ich mich in diesem Inhaltsbereich?
- Worin sehe ich Herausforderungen für die Thematisierung von globalen gesellschaftlichen Themen im Sachunterricht?
- Was brauche ich gerade, um in diesem Bereich (weiter) gestärkt zu werden?

Kategorie A: Fachwissen

Die Selbsteinschätzung ihrer *fachlichen Sicherheit* im Inhaltsbereich begründeten die Studierenden oftmals über das *eigene Interesse* an Politik bzw. gesellschaftlichen Phänomenen. Studierende, die sich selbst als interessiert wahrnahmen und beschrieben, fühlten sich auch fachlich sicherer im Thema (A1) als Studierende, die sich als weniger interessiert einschätzten (A2). Die Selbstzuschreibungen der Studierenden fielen dabei insgesamt sehr *heterogen* aus:

„ich denke mit gesellschaftlichen Themen kommt man unumgänglich in Kontakt und setzt sich viel damit auseinander / [...] und hat dadurch auch schon ein gewisses Wissen // von daher würde ich sagen ich bin mir im Inhaltsbereich relativ sicher oder habe zumindest einen gewissen Überblick / es wird natürlich immer Dinge geben die man noch nicht weiß und die man noch dazu lernen kann / aber die Themen oder die Herausforderungen per se die thematisiert werden sind nicht neu und schon vertraut // [...]“ (St2BK_1, 4)

„[...] dass ich selber nicht dieses Interesse habe an großen politischen Themen ähm // natürlich beschäftigt man sich ab und zu mal mit etwas / aber ich würde jetzt nicht sagen dass ich jetzt Experte für globale Themen bin // deswegen sehe ich da für mich so ein bisschen die Herausforderung [...] genau und das bräuchte ich auch einfach um in diesem Bereich weiter gestärkt zu werden / diese ähm diese Sicherheit mit verschiedenen Themen einfach auch zu festigen //“ (St9BK_1, 4-5)

Kategorie B: Fachdidaktisches Wissen

Vereinzelt wurden zu Beginn des Seminars auch bereits fachdidaktische Aspekte (implizit) in den Reflexionen der Studierenden sichtbar. Ohne es explizit als Bedarfe im Bereich des fachdidaktischen Wissens zu benennen, wurde der individuelle Wunsch nach einer vertiefenden Auseinandersetzung mit Schüler*innenvorstellungen zu globalen gesellschaftlichen Phänomenen (B1) geäußert: *Was wissen Kinder? Was stellen sie sich vor? Wie denken sie über bestimmte Themen nach? Gibt es Themen, für die sich Kinder besonders bzw. nicht interessieren? Wie unterscheidet sich die Wahrnehmung von Kindern im Vergleich zu jener von Erwachsenen?* Die Relevanz dieser Fragen wurde – ohne es wiederum explizit zu benennen – *sachunterrichtsdidaktisch* über Lebensweltbezüge begründet (B2):

„[...] mich würde vor allem die Kinderperspektive auf gesellschaftliche Phänomene interessieren // Kinder sind ja Teil der Gesellschaft und kommen damit-/ daher unweigerlich in Kontakt mit diesen Themen / zum Beispiel durch ihre Eltern oder weil sie etwas im Fernsehen sehen und so weiter / aber inwieweit denken Kinder darüber nach und welche Themen erachten sie als relevant und ja für Vorstellungen haben Kinder zu bestimmten Themen // gibt es vielleicht Themen die Kinder besonders interessieren / oder andere die sie gar nicht beschäftigen und inwieweit unterscheidet sich das vielleicht davon wie wi-/ wie wir Erwachsene bestimmte Themen wahrnehmen“ (St2BK_1, 3)

Kategorie C: Verletzungssensibilität

Wenn es um den persönlichen Bezug zum Seminarthema und seiner Bedeutsamkeit geht, machten die Studierenden in der Regel die eigene Betroffenheit von globalen gesellschaftlichen Phänomenen sowie ihrer Verwobenheit darin zum Gegenstand der Reflexion (Kategorie C1). (Uausgesprochener) Konsens schien hier zu sein, dass zwangsläufig alle Menschen von

gesellschaftlichen Phänomenen bzw. deren Auswirkungen betroffen sind. Wenngleich im Seminarartikel die (eher) neutrale Formulierung der gesellschaftlichen *Phänomene* statt jene der gesellschaftlichen *Krisen* genutzt wurde, deuteten die Studierenden globale gesellschaftliche Phänomene v.a. im Sinne von Krisen. Sie verwiesen in diesem Zusammenhang z.B. auf internationale Konflikte oder Umweltverschmutzungen und versahen gesellschaftliche Phänomene damit tendenziell eher mit einer negativen Konnotation (Kategorie C2):

„das Seminarthema ist Gestaltung inklusiver Lernumgebungen zu gesellschaftlichen Phänomenen im Sachunterricht // und ich glaube eigentlich dass jeder betroffen ist / gerade von den gesellschaftlichen Phänomenen / da wir einfach in einer Zeit leben die sehr schnelllebig ist / es sind immer neue gesellschaftliche Debatten / sei es politisch oder ähm internationale Konflikte oder auch ähm so Umweltdebatten / Klimawandel oder Verschmutzungen von Meeren / ich glaube da kann sich keiner so richtig entziehen / weil das dann doch Auswirkungen auf alle Menschen später hat“ (M6C7_1, 1)

Die Impulsfrage zu möglichen Herausforderungen, die die Studierenden in Hinblick auf eine Thematisierung globaler gesellschaftlicher Phänomene sehen, schien zu evozieren, dass die Dimension von *Belastungen und Verletzungen von Kindern* (C3) in den Fokus rückt. In diesem Zusammenhang wurden auch Ansprüche und Erfordernisse an die eigene Person in der Rolle der zukünftigen Lehrkraft formuliert. Unklar war für die Studierenden allerdings, wie ein belastungs- und verletzungssensibles Handeln in der Praxis im konkreten Umgang mit Kindern aussehen kann (C4). Die Perspektive der Studierenden war v.a. darauf gerichtet, dass das eigene Handeln als Lehrkraft durch einen sensiblen Umgang mit potenziell belasteten oder traumatisierten Kindern gekennzeichnet ist bzw. das Verursachen von Traumata durch eine Thematisierung von globalen gesellschaftlichen Krisen im Unterricht unbedingt verhindert werden sollte:

„dabei beschäftigt mich vor allem die Frage wie ich mit diesen Themen sensibel im Unterricht umgehen kann // weil eventuell Kinder schon eigene Erfahrungen dazu gesammelt // ein aktuelles Beispiel wäre dabei der Ukrainekrieg // und dabei stelle ich mir vor allem die Frage wie ich diese Themen anspreche ohne bei diesen Kindern beispielsweise ein Trauma auszulösen / weil sie halt ähm negative Erfahrungen damit gesammelt haben // darin sehe ich auch eine Herausforderung für die Thematisierung von gesellschaftlichen Themen“ (St11BK_1, 2)

Auffällig war dann, dass die meisten Studierenden zu Beginn ihrer Audiostatements zwar zunächst die eigene Verwobenheit in globale gesellschaftliche Phänomene reflektierten. Im weiteren Verlauf ihrer Statements spielten die eigenen Emotionen sowie mögliche Belastungen und Verletzlichkeiten, die durch eine Auseinandersetzung mit diesen i.d.R. als negativ und krisenhaft konnotierten Phänomenen ausgelöst werden könnten, bei den Studierenden allerdings keine Rolle mehr.

Zweiter Reflexionsimpuls

Der zweite Impuls, den die Studierenden erhalten haben, war insofern auch stärker auf eine Reflexion des Zugangs und des (emotionalen) Verhältnisses der Studierenden zu gesellschaftlichen Themen fokussiert und damit auch die Dimension von Verletzungssensibilität in Bezug auf die eigene Person adressiert. Der Impuls 2 ist unmittelbar auf eine Aufgabe gefolgt, in deren Rahmen die Studierenden dazu aufgefordert waren, ein „politisches Tagebuch“ zu führen. In einem Zeitraum von zwei Wochen sollten sie in (kurzen) Notizen schriftlich festhalten, welche gesellschaftspolitischen Phänomene und Themen ihnen in ihrem Alltag begegnen, welche Relevanz diese Phänomene in ihrem Alltag haben und welche Inhalte sie beschäftigen und interessieren. Bestandteil der Aufgabe war auch, zu diesem Zweck Nachrichten (global, national, regional) über verschiedene Medienformate (z.B. Nachrichtensendungen, Polit-Talks, Polit-Satire, Tages- und Wochenzeitungen, Podcasts usw.) zu verfolgen. Der konkrete Reflexionsimpuls – wiederum bestehend aus zwei Teilfragen – lautete wie folgt:

- Beschreibt bitte kurz, wie es euch mit der Aufgabe ergangen ist (z.B. fiel mir leicht / fiel mir schwer, weil ...; war interessant/war anstrengend, weil ...; hat mich beschäftigt / war langweilig, weil ... o.ä.).
- Was sind zentrale Dinge, die ihr während der zwei Wochen in eurem „Tagebuch“ festgehalten habt?

Kategorie C: Verletzungssensibilität / Kategorie D: Aufgabe Nachrichten verfolgen

Wie ausgeführt, lag eine Intention des zweiten Reflexionsimpulses u.a. in einer stärkeren Adressierung der Studierenden in Bezug auf ihre eigenen Emotionen und Belastungen, die (gegebenenfalls) durch die Auseinandersetzung mit globalen gesellschaftlichen Phänomenen entstehen und ausgelöst werden. In der Bearbeitung der Impulsfragen im Rahmen der Audiostatements wurde dieser Blick auf das Selbst in Bezug auf die eigene Verletzlichkeit jedoch nur sehr vereinzelt zum Gegenstand der Auseinandersetzung. Zwar richteten die Studierenden durchaus den Blick auf sich selbst, allerdings mit dem Fokus darauf, wie es ihnen bei der Bearbeitung der Aufgabe, Nachrichten zu verfolgen, ergangen ist (Kategorie D). Dabei kristallisierten sich – vermutlich begründet durch die Impulsfrage selbst (*fiel mir leicht/ fiel mir schwer, weil ...*) – v.a. zwei Gruppen heraus: während jenen Studierenden, die in ihrem Alltag bisher kaum Nachrichten verfolgt hatten, die Aufgabe eher schwer fiel (D1), dieses „To-Do“ in ihren Alltag zu integrieren, beschrieben die Studierenden, die häufiger Nachrichten geschaut hatten, die Aufgabe als eher leicht (D2). Nur vereinzelt wurden in den Audiostatements eigene Emotionen thematisiert, die als Belastungen beschrieben wurden (C5):

„was mir dabei aber ein bisschen aufgefallen ist / dass es nur noch Negativ-Nachrichten gibt / und dass es mich immer ein bisschen runtergezogen hatte // und ähm ich glaube / ich nicht täglich mehr in die Nachrichten reingucken will / einfach weil ich auch gemerkt habe für mich persönlich dass es mich etwas nach unten gezogen hat“ (St9BK_2, 1)

5 (Zwischen-)Fazit und Ausblick

Die dargestellten Zwischenergebnisse ermöglichen im Querschnitt Einblicke in die Perspektiven der Studierenden zu Beginn des Seminars. Das Erkenntnisinteresse lag dabei auf den Bedarfen, Herausforderungen und Selbsteinschätzungen, die die Studierenden in initiierten Reflexionsprozessen zu Beginn des Seminars, bezogen auf die Aufgabe, globale gesellschaftliche Phänomene mit Grundschüler*innen in einer realen Unterrichtssituation zu thematisieren, als bedeutsam benennen. Strukturgebend für die kategoriale Analyse waren die Kompetenzbereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und Verletzungssensibilität.

Die Einblicke in die Audiostatements legen zum einen nahe, dass durch die formulierten Impulse (Selbst-)Reflexionsprozesse und ein Nachdenken über fachdidaktische und fachwissenschaftliche Aspekte im Zusammenhang mit der Thematisierung von globalen gesellschaftlichen Phänomenen mit Grundschüler*innen bei den Studierenden angeregt werden konnten. Die Selbsteinschätzungen in Bezug auf die fachliche Sicherheit fielen (erwartungsgemäß) heterogen aus und wurden über das Vorhandensein bzw. das Nicht-Vorhandensein von persönlichem Interesse für gesellschaftspolitische Themen begründet. Ähnlich zeigten Feyerer und Krösche (2022) in einer Studie mit Studierenden des Primarstufenlehramtes in Österreich einen höchst signifikanten Zusammenhang zwischen dem Interesse der Studierenden für Politik und der selbstgeschriebenen Kenntnis des politischen Systems auf (vgl. ebd., S. 65). (Konkrete) fachdidaktische Bedarfe wurden von den Studierenden zu Beginn des Seminars nur vereinzelt und i.d.R. implizit als solche formuliert und begründet. Dies mag zu Beginn des Seminars, in einer Phase also, in der es zunächst um eine grundlegende Einordnung von Zielen und Inhalten der Lehrveranstaltung ging, nicht überraschend erscheinen.

Mit Blick auf die Dimension von Verletzungssensibilität wurde zum anderen sichtbar, dass bei den Studierenden ein grundlegendes Bewusstsein für mögliche Belastungen von Schüler*innen im Zusammenhang mit der Thematisierung von globalen gesellschaftlichen Krisen bereits vorhanden ist. Ein adäquates verletzungssensibles Handeln im Unterricht antizipierten sie als Aufgabe in ihrer zukünftigen Rolle als Lehrkraft. Unklarheit bestand allerdings dahingehend, wie ein solches Handeln konkret aussehen kann. Bezogen auf die eigenen Emotionen in der Auseinandersetzung mit globalen gesellschaftlichen Phänomenen beschrieben die Studierenden zwar ihre eigene Betroffenheit und Verwobenheit, nahmen diese aber nicht für eine vertiefende Auseinandersetzung mit der eigenen Verletzlichkeit zum Anlass. Dies kann möglicherweise – insbesondere mit Blick auf den zweiten Reflexionsimpuls – auf die Formulierung der ersten Impulsfrage zurückgeführt werden, die vermutlich eine Auseinandersetzung mit der Bearbeitung der Aufgabe selbst in den Aufmerksamkeitsfokus der Studierenden gerückt hat. Albers (2023) verweist mit Blick auf personenbezogene Reflexionen im institutionellen Hochschulkontext andererseits darauf, dass hier generell mit Einschränkungen in den Äußerungen von Persönlichem zu rechnen sei und spricht von einer „Versagung von Persönlichem“. In der noch ausstehenden (fallbezogenen) Längsschnittanalyse der weiteren Audiostements erhoffen wir uns zu dieser Frage weitere Erkenntnisse, inwieweit (Selbst-)Reflexionsprozesse spezifisch durch die Reflexionsimpulse und Audiostements ermöglicht und von den Studierenden angenommen wurden. Wichtig zu erwähnen erscheint in diesem Zusammenhang, dass auch in den Seminarsitzungen selbst Räume eröffnet und Möglichkeiten angeboten worden sind, um mit den Studierenden über (ihre) Gefühle und Empfindungen zu krisenbehafteten Themen ins Gespräch zu kommen und sie mit den Audiostements nicht allein ins „Unbekannte“ zu schicken. Eine Beobachtung, die in diesem Kontext seit einigen Semestern (nicht nur bezogen auf das vorgestellte Seminar) tendenziell beschrieben werden kann, ist, dass die Studierenden die Auseinandersetzung mit (globalen) gesellschaftlichen Themen, wie insbesondere den Kriegen in der Ukraine und in Gaza oder dem Klimawandel, zunehmend als Belastung empfinden. Sie berichten davon, dass sie sich aus diesem Grund z.T. bewusst dagegen entscheiden, Nachrichten zu verfolgen bzw. dafür weniger Nachrichten zu schauen. Vor diesem Hintergrund scheint eine Sensibilisierung für die eigene Verletzbarkeit und deren Auswirkungen auf das (fach-)didaktische Handeln als zukünftige Lehrkraft in Professionalisierungsprozessen in der ersten Phase der Lehrkräftebildung dringend geboten. Diese Beobachtungen stellen, wie dargestellt, bisher jedoch nur eigene Erfahrungswerte dar, die empirisch bisher nicht erfasst wurden. Für die Weiterentwicklung der Begleitforschung von Folgeseminaren scheinen sich daher insbesondere auch Mixed-Methods-Designs anzubieten (z.B. Audiostements in Kombination mit Gruppendiskussionen).

Inwiefern die durch die Audiostements angestoßenen Reflexionsprozesse während des Projektseminars im Winter- und Sommersemester weiter ausdifferenziert und vertieft werden konnten und inwiefern Entwicklungsprozesse von Studierenden über die Audiostements rekonstruiert werden können, ist abschließend über die weitere Auswertung der Folgeaudiostements noch genauer zu beleuchten.

Literatur

- Albers, Stine (2023): Versagung von Persönlichem als Herausforderung für Supervision mit Lehramtsstudierenden. In: DiMawe. Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer*innenbildung und Unterricht. Bd. 5, Nr. 2 „Beratung und Supervision“, S. 56-60. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5874>
- Asbrand, Julia, Peter, Felix, Calvano, Claudia & Dohm, Lea (2024): Umgang mit gesellschaftlichen Krisen im Schulalltag. Göttingen.
- Bade, Gesine (2024): Lehrkräfte im Sachunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Unterschätzte Potenziale Politischer Bildung in der Grundschule. Frankfurt/M.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 469-520.
- Becher, Andrea & Gläser, Eva (2014): Kompetenzorientierte Analyse und Entwicklung von Lernaufgaben. In: Hans-Joachim Fischer, Hartmut Giest & Markus Peschel (Hrsg.): Lernsituationen und Aufgabenkultur im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 39-46.
- Bergmann, Christine (2022): Perspektive einer politischen Akteur*in. In: Maria Urban, Sabine Wienholz & Celina Khamis (Hrsg.): Sexuelle Bildung für das Lehramt. Zur Notwendigkeit der Professionalisierung. Gießen, S. 9-12.
- Besand, Anja, Overwien, Bernd & Zorn, Peter (Hrsg., 2019): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn.
- Bösch, Frank, Deitelhoff, Nicole, Kroll, Stefan & Thiel, Thorsten (2020): Für eine reflexive Krisenforschung – zur Einführung. In: Frank Bösch, Nicole Deitelhoff & Stefan Kroll (Hrsg.): Handbuch Krisenforschung. Wiesbaden, S. 3-16.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2023): Asylanträge in Deutschland. Infografiken zu Asylanträgen und Asylsuchenden. [https://www.bpb.de/themen/migration-integration/zahlen-zu-asyl/274044/redaktion/\[20.08.2024\]](https://www.bpb.de/themen/migration-integration/zahlen-zu-asyl/274044/redaktion/[20.08.2024]).
- Coers, Linya, Erbstößer, Sabine, Kallweit, Nina, Kollinger, Beatrice & Simon, Toni (2023): Herausforderung Sexuelle Bildung im Sachunterricht. Theoretische, empirische und praktische Perspektiven. In: Daniela Schmeinck, Kerstin Michalik & Thomas Goll (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 171-187.
- Döring, Helge (2022): Gesellschaftliche Krisen und Proteste. Dialog als Mittel der Konfliktmoderation. Stuttgart.
- Feyerer, Jakob & Krösche, Heike (2022): Interesse, Einstellung, Themenfelder – Professionalisierungspotenziale des Lehramtsstudiums Primarstufe für politikbezogenes Lernen im Sachunterricht In: GDSU-Journal, März 2022, Heft 13, S. 61-71.
- Fickler-Stang, Ulrike (2019): Professionalisierung von Studierenden in der Lehramtsausbildung im Förderschwerpunkt emotional- soziale Entwicklung – gemeinsam Räume für Reflexion entwickeln und gleichberechtigte Partizipation schaffen. In: David Zimmermann, Ulrike Fickler-Stang, Lars Dietrich & Katharina Weiland (Hrsg.): Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn, S. 51-62.
- Hehmsoth, Carl (2017): Vorstellungen von Grundschullehrer_innen zu Grundlagen der Psychotraumatologie und dem Umgang mit traumatisierten Kindern in der Grundschule. Oldenburg.
- Heinzel, Friederike & Garlichs, Ariane (2007): Lehrerbildung und Schulpädagogik vor neuen Aufgaben. In: Friederike Heinzel, Ariane Garlichs & Susanne Pietsch (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 11-19.
- Heise, Christina & Heinzel, Friederike (2022): Das Audiostatement – dokumentierte Erfahrung, Reflexionsanregung und neue Forschungsmethode. In: Friederike Heinzel & Benjamin Krasemann (Hrsg.): Erfahrung und Inklusion. Herausforderungen und Konzepte der Lehrer*innenbildung. Wiesbaden, S. 89-108.
- Junge, Alice & Schomaker, Claudia (2024): Theoretische Überlegungen zur Förderung von Zukunftsfähigkeiten im Sachunterricht. In: widerstreit sachunterricht, 28 (2024). <http://dx.doi.org/10.25673/115112>
- Kahlert, Joachim (2022): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn.
- Kaiser, Astrid (2007): Menschenbildung in Katastrophenzeiten. Baltmannsweiler.
- Kienle, Deia & Scheier, Mike (2022): Gemeinsam geht's besser. Hamburg.
- KMK (2022): Lübecker Erklärung zum Krieg in der Ukraine und seinen Auswirkungen. 377. Kultusministerkonferenz am 10./11. März 2022. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2022/2022_03_11-Beschluss_Ukraine_Wissenschaft-Bildung_endf.pdf [16.01.2025].
- Koller, Hans-Christoph (2023): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.

- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zu Fragen der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: Dan Verständig, Jens Holze, Ralf Biermann & Winfried Marotzki (Hrsg.): Von der Bildung zur Medienbildung. Wiesbaden, S. 149-161.
- Kollinger, Beatrice (2023): Traumasensible Professionalisierung in der Grundschule. Eine qualitative Studie zum Rollenverständnis von Lehramtsstudierenden. Gießen.
- Krösche, Heike (2020): Die Sicht der Kinder ins Zentrum rücken. Zum Stellenwert des politischen Lernens in der österreichischen Primarstufe. In: Moritz Peter Haarmann, Steve Kenner & Dirk Lange (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 233-249.
- Lange, Jochen & Wieseemann, Jutta (2019): In Bearbeitung. Schulische Aufgaben als feldübergreifende Kooperationsform. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 12, S. 135-148.
- Luhmann, Niklas (1977): Zweckbegriff und Systemrationalität. Frankfurt/M.
- Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Petri, Anette (2018): Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung. Frankfurt/M.
- Peuke, Julia & Overwien, Bernd (2024): Der Blick auf die Kinder – Krisen und Konflikte im Elementar- und Primarbereich thematisieren. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 17, S. 301-314.
- Reichhardt, Barbara (2018): Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung. Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht. Wiesbaden.
- Rothkegel, Sibylle (2017): Fluchthintergründe: Fluchtbewegungen in individuellen und globalen Kontexten. Göttingen.
- Schäfers, Bernhard (2018): Krise. In: Johannes Kopp & Anja Steinbach (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden.
- Schnetzer, Simon & Hurrelmann, Klaus (2023): Trendstudie: Jugend in Deutschland. Die Wohlstandsjahre sind vorbei: Psyche, Finanzen Verzicht. Winter 22/23. Kempten.
- UNHCR (2024): Global Trends. Forced Displacement in 2023. <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2023> [20.08.2024].
- Weißeno, Georg & Richter, Dagmar (2022): Politische Aspekte. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 173-178.
- WHO (2018): Europäischer Bericht zur Prävention von Kindesmisshandlung. <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289053549> [20.08.2024].
- Wittek, Doris & Jacob, Cornelia (2020): (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland & Sigrid Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 196-203.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg., 2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim, Basel.
- Zimmermann, David (2015): Das Leiden der anderen. Beziehungstraumatisierungen und institutionelle Abwehr. In: Birgit Herz, David Zimmermann & Matthias Meyer (Hrsg.): "... und raus bist Du!". Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn, S. 49-65.