Siegfried Frech, Robby Geyer, Monika Oberle (Hg.)

Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung: Potenziale und Perspektiven



Didaktische Reihe
Beutelsbacher Gespräche

lpb
Landeszentrale
für politische Bildung
Baden-Württemberg

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Siegfried Frech, Robby Geyer, Monika Oberle (Hg.)

Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung

Potenziale und Perspektiven

Mit Beiträgen von
Christiane Bertram, Igor Birindiba Batista, Gundula Büker, Johannes Drerup, Siegfried Frech, Philipp Gassert, Robby Geyer, Katrin Hahn-Laudenberg, Felix Heidenreich, Ingo Juchler, Lukas Kammerlander, Helge Kminek, Tom Meyer, Claudia Möller, Monika Oberle, Bernd Overwien, Jule Reicherter, Sabine Scherer, Till Schröter, Johanna Weselek

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung. Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg übernimmt keine Verantwortung für die Inhalte von Webseiten Dritter, auf die in dieser Veröffentlichung verlinkt bzw. hingewiesen wird.

© 2025 Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Stuttgart

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Bandes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne ausdrückliche Genehmigung der Landeszentrale für politische Bildung reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden. Die Urheberrechte der Autorinnen und Autoren bleiben davon unberührt.

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG („Text und Data Mining") zu gewinnen, ist untersagt.

Redaktion: Siegfried Frech/Robby Geyer

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Titelbild: MintBlak – stock.adobe.com
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Print-ISBN 978-3-911141-05-5
PDF-ISBN 978-3-911141-06-2

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Inhalt

Vorwort 5

Siegfried Frech, Robby Geyer, Monika Oberle
Einführung: Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung 7

Felix Heidenreich
Nachhaltigkeit und Demokratie in der politischen Bildung. Spezifische Herausforderungen, neue Antworten 27

Philipp Gassert
Ziviler Ungehorsam und Protestbewegungen in der liberalen Demokratie: Warum Menschen auch im digitalen Zeitalter demonstrieren 41

Bernd Overwien
Politische Bildung und nachhaltige Entwicklung 57

Ingo Juchler
Nachhaltige Entwicklung und Mensch-Tier-Beziehung in der politischen Bildung 72

Katrin Hahn-Laudenberg, Till Schröter, Igor Birindiba Batista
Nachhaltigkeitsbezogene Perspektiven von Schüler:innen und darauf bezogene Lerngelegenheiten in der Schule. Befunde der International Civic and Citizenship Education Study 2022 88

Monika Oberle
Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung und der Beutelsbacher Konsens 113

Johannes Drerup
Follow the science? Der Klimawandel und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote 130

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Helge Kminek
Politische Bildung und BNE in situ – zu Notwendigkeit, dem Potenzial und Grenzen rekonstruktiver Unterrichtsforschung 151

Johanna Weselek
Zwischen Anspruch und Zweifel – Authentizitätsfragen von Lehrkräften bei der Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung 167

Christiane Bertram
Das „Diensteid-Dilemma". Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung unter den Bedingungen von Klimawandel und zunehmender Demokratiefeindlichkeit 186

Tom Meyer
Umweltbotschafter: Politische Handlungsfähigkeit im Kontext globaler Umweltprobleme 202

Gundula Büker
Die Praxis des Globalen Lernens an der Schnittstelle von politischer Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) 222

Jule Reicherter, Sabine Scherer
Das bundesweite Bildungsnetzwerk teamGLOBAL (tG) .. 234

Lukas Kammerlander
Das Freiwillige Ökologische Jahr bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 243

Claudia Möller
Nachhaltigkeit als Bildungsauftrag. Die Aktivitäten des Fachbereichs Nachhaltigkeit bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 260

Autorinnen und Autoren 266

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Vorwort

Zentrales Anliegen der Beutelsbacher Gespräche ist es, aktuelle gesellschaftliche Themen und fachdidaktische Debatten aufzugreifen und mit Vertreterinnen und Vertretern aus der Wissenschaft, der Politikdidaktik und der Bildungspraxis zu diskutieren. Welche Faktoren können eine gelingende politische Bildung für nachhaltige Entwicklung befördern? Dieser höchst virulenten Frage waren die Beutelsbacher Gespräche 2024 gewidmet. Dabei wurden die Gemeinsamkeiten von politischer Bildung einerseits und Bildung für nachhaltige Entwicklung andererseits thematisiert sowie Ziele und Prinzipien beider Ansätze aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet.

Die Bemühungen, auf die globalen ökologischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen, insbesondere der Klimakrise, angemessen zu reagieren, spiegeln sich in einer Agenda für nachhaltige Entwicklung, die 2015 durch die internationale Staatengemeinschaft beschlossen wurde. Darin sind 17 Nachhaltigkeitsziele definiert, die zu einer zukunftsfähigen Welt beitragen sollen. Hochwertige Bildung ist dabei sowohl eines dieser Ziele als auch eine Grundbedingung für deren Erreichen.

Seit den 1990er Jahren hat sich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als ein Bildungskonzept etabliert, das an ältere Konzeptionen der umwelt- und entwicklungspolitischen Bildung anknüpft und das Ziel verfolgt, (junge) Menschen zu befähigen, im Sinne einer nachhaltigen Zukunft der globalisierten Welt informiert und verantwortungsbewusst zu handeln. Sie geht dabei von komplexen Zusammenhängen und wechselseitigen Abhängigkeiten der Bereiche Ökologie, Ökonomie und Gesellschaft aus und ist der intra- und intergenerationalen Gerechtigkeit verpflichtet.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Im Juni 2024 veröffentlichte die Kulturministerkonferenz neue Empfehlungen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Darin wird angesichts zahlreicher Krisenerfahrungen und komplexer Herausforderungen der Gegenwart darauf abgehoben, dass BNE dazu beiträgt, nachhaltige Handlungsoptionen für eine gerechte und zukunftsfähige globale Entwicklung zu entwickeln. Die politische Dimension dieses Konzepts ist dabei offensichtlich.

In den baden-württembergischen Bildungsplänen ist BNE als eine fächerübergreifende Leitperspektive verankert. Durch begriffliche Konkretisierungen unter Bezugnahme auf Werte und Normen in Entscheidungssituationen, auf Teilhabe und Mitbestimmung, Demokratiefähigkeit oder Friedensstrategien werden ebenfalls die Verbindungen zur politische Bildung deutlich. Zugleich besteht aber die Gefahr der Entpolitisierung, wenn die individuelle Handlungsebene zu stark in den Vordergrund gerät und politische sowie sozioökonomische Aspekte und deren kritische Reflexion vernachlässigt werden.

In diesem neuen Band unserer Didaktischen Reihe werden die Beiträge der Beutelsbacher Gespräche 2024 mit dem Titel „POLITISCHE Bildung für nachhaltige Entwicklung“ veröffentlicht. Sie fanden vom 19. bis zum 21. Februar 2024 im Tagungszentrum der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, im „Haus auf der Alb“ statt. Wir danken Prof.in Dr. Monika Oberle und Prof. Siegfried Frech, die erneut gemeinsam mit Robby Geyer diese Beutelsbacher Gespräche geplant und durchgeführt haben. Und auch diesen Tagungsband mit herausgeben. Unser Dank gilt auch den Autorinnen und Autoren, ohne deren Beiträge weder eine spannende Tagung noch dieser Band möglich wäre. Und nicht zuletzt gilt auch dem Wochenschau Verlag für die vertrauensvolle und langjährige Zusammenarbeit unser Dank.

Sibylle Thelen
Direktorin der Landeszentrale für politische Bildung
Baden-Württemberg

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Siegfried Frech, Robby Geyer, Monika Oberle

Einführung: Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung

„Climate changes everything." (Naomi Klein)

1. Nachhaltigkeit – ein Begriff macht Karriere

Der ursprünglich aus der Forstwirtschaft stammende Begriff „Nachhaltigkeit" ist mittlerweile im öffentlichen Diskurs und alltäglichen Sprachgebrauch angekommen. Die „schlichte Haushaltslehre" (Kaufmann 2004, 174) nachhaltigen Wirtschaftens meint den sparsamen und verantwortungsvollen Umgang mit nicht erneuerbaren Ressourcen und eine die Regenerationsfähigkeit berücksichtigende pflegliche Nutzung erneuerbarer bzw. nachwachsender Ressourcen. Nachhaltigkeit, die neben ökologischer auch soziale und ökonomische Zukunftsfähigkeit beinhaltet, ist zum Maßstab jeglichen Fortschritts avanciert, der u. a. die Generationengerechtigkeit (vgl. Tremmel 2022) zur politischen Leitlinie erklärt.

War das quantitative Wachstum für Jahrzehnte maßgebliche Antriebskraft für wirtschaftliche Dynamik und gleichzeitig Motor der Globalisierung, wird zunehmend die Verträglichkeit einer ressourcenausbeutenden Wachstumsideologie mit der Endlichkeit der Erde in Frage gestellt. Das Janusgesicht des quantitativen Wachstums hat eine massive Kritik am unhinterfragten Fortschrittsglauben und der damit einhergehenden Wachstumsökonomie provoziert. Viel Beachtung fand z. B. die vom Club of Rome in Auftrag gegebene Studie der beiden US-amerikanischen Sozialwissenschaftler:innen Donella H. und Dennis L. Meadows mit dem Titel „Die Grenzen des Wachstums" (vgl. Meadows 1972). Auch der 1987 veröffentlichte

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Brundtland-Report „Our Common Future", benannt nach der ehemaligen norwegischen Ministerpräsidentin Gro Harlem Brundtland, die die Kommission leitete, mahnte frühzeitig eine nachhaltigere globale Entwicklung an (vgl. UN 1987). Gleichwohl fanden die Hinweise auf die planetaren Grenzen und die frühen Warnungen nur langsam Anklang in der breiten Bevölkerung. Vorherrschend waren über Jahrzehnte hinweg eine „wissende Ignoranz" (vgl. Pörksen 2024, 94 ff.) und die Inkaufnahme von allmählich anwachsenden Umweltschäden.

Die stete Zunahme globaler ökologischer Gefahren erzeugt ein sich verschärfendes moralisches Klima (Beck 2007, 185). Durch den Anspruch der Nachhaltigkeit wird politischen Akteur:innen die Kraft verliehen, im Namen des Gemeinwohlinteresses zu agieren und „ecological correctness" (Kaufmann 2004, 179) einzufordern.

Ausbeutung und Verschmutzung der Umwelt, die Übernutzung und Zerstörung globaler Gemeingüter stehen für die „Tragödie der Allmende" und verlangen nach regulierenden Maßnahmen (vgl. Lederer 2022). Sozial-ökologische Transformationen sollen dazu beitragen, dass unsere Art des Wirtschaftens und Konsumierens, unsere Verhaltensgewohnheiten und Verteilungsmodi nachhaltiger und gleichzeitig die Modalitäten der politischen Entscheidungsfindung nicht in ihren Grundfesten erschüttert werden (vgl. Mau/Lux/Westheuser 2024, 209). Mithin geht es auch um den Fortbestand der Demokratie und die Frage, wie diese Transformation politisch bewerkstelligt werden kann. Dabei kommt es entscheidend darauf an, ob und wie in Demokratien Mehrheiten gefunden werden, um einschneidende Kurskorrekturen zugunsten einer nachhaltigen, zukunftsverträglichen Wirtschafts- und Lebensweise umzusetzen (vgl. Schaible 2024; Heidenreich 2022). Bei diesen lang andauernden Anpassungsprozessen müssen die Bürger:innen „lernen", mit Zumutungen umzugehen. Die Transformationslasten werden Einschränkungen und Abstriche mit sich bringen, grundlegende Veränderungen bei Mobilität, Produktion, Woh-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nen und Konsum abverlangen, bequem gewordene und gewohnte Lebensstile in Frage stellen (vgl. den Beitrag von Felix Heidenreich in diesem Band). Besonders augenfällig wird dies angesichts der Jahrhundertherausforderung der menschengemachten Erderwärmung. Die durch den Klimawandel zutage tretenden Konfliktlinien wirken sich nicht nur auf die Inhalte der Politik aus, sondern berühren auch die Konfliktbearbeitung, die eine politische, aber auch eine rechtliche Dimension hat und zu neuen Formen der Beteiligung führen kann (vgl. Heidenreich 2024).

Im Spätherbst des Jahres 2018 formierte sich die Schulstreik-Bewegung „Fridays for Future". Am 20. August 2018 ging die damals 15-jährige Greta Thunberg am ersten Schultag nach den Ferien in Schweden nicht zur Schule, sondern setzte sich vor den Reichstag in Stockholm, in den Händen ein Schild mit der Aufschrift „Skolstreijk för klimatet". Die Schulstreiks, gefolgt von größeren und vernetzten Protesten intensivierten die Debatte über den Klimawandel merklich. Die Bewegung übte Druck auf politische Entscheidungsträger:innen aus, transportierte – gestützt auf wissenschaftliche Erkenntnisse und Statistiken – ökologisches Wissen sowie Wirkungszusammenhänge und erreichte trotz so mancher Vereinfachung und Zuspitzung, dass ihr Ansinnen auf einen breiten gesellschaftlichen und politischen Konsens traf. Es waren auch überwiegend junge Menschen, die mit ihren Verfassungsbeschwerden das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 24. März 2021 herbeiführten, in welchem die Politik dazu verpflichtet wird, den intergenerationellen Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen aus Artikel 20a des Grundgesetzes beim Klimaschutz stärker zu berücksichtigen.[1]

Die Klimaprotestbewegung brachte ihre Unzufriedenheit mit der Klimapolitik zum Ausdruck und artikulierte ein mangelndes Vertrauen in die Problemlösefähigkeit der Regierenden (vgl. den Beitrag von Philipp Gassert in diesem Band). Dies gilt auch für die in ihren Protestformen weitaus radikaleren Klima-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

aktivist:innen von „Extinction Rebellion“ und der „Letzten Generation“, deren Aktionen von einem Teil der Bevölkerung – u. a. auch von Jugendlichen (s. unten) – (massiv) kritisiert und abgelehnt wurden. Sowohl die Legitimität dieses Protests als „Ziviler Ungehorsam“ als auch der strategische Wert der Protestformen wurden unterschiedlich bewertet und kontrovers diskutiert.

2. Generationenübergreifendes Bewusstsein für ökologische Themen

Ein Blick in wenige Umfragen zeigt, dass Maßnahmen für Klimaschutz und Nachhaltigkeit grundsätzlich mehrheitsfähig geworden sind. Die dramatischen Gefahren für das Wohlergehen heutiger und künftig lebender Generationen, die mit den Veränderungen des Klimas und des Ökosystems insgesamt einhergehen, sind im Bewusstsein der meisten Menschen verankert (vgl. Reusswig/Küpper 2023, 292 ff.). Wenngleich viele Aktivist:innen der Klimabewegung eher jung sind, gibt es keinen gravierenden Bruch zwischen den Generationen. Manche Stimmen halten der mittleren und älteren Generation vor, dass deren Lebens- und Konsumweisen über die vergangenen Jahrzehnte hinweg die Klimakrise verursacht hätten. Dennoch ist es zu einfach, „fossile ‚Boomer‘ und die Dekarbonisierungsgenerationen Y und Z“ (Mau/Lux/Westheuser 2024, 217) gegeneinander auszuspielen. Auch ältere Menschen nehmen den Klimawandel als Bedrohung wahr und fordern Transformationen (vgl. Bünning/Hagen/Simonson 2024).

Aktuelle Jugendstudien zeigen, wie stark der Klimawandel und seine Auswirkungen viele Jugendliche beschäftigen (vgl. Calmbach u. a. 2024; Schneekloth/Albert 2024). Bei Jugendlichen kommt angesichts des Klimawandels die Angst vor schlechteren Lebensbedingungen in der Zukunft, gepaart mit Frust und Ohnmacht angesichts der Untätigkeit von Politik und Gesellschaft, verstärkt zum Tragen. Die Sorge um den Kli-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

mawandel bleibt – wie auch in den Vorjahren – auf einem hohen Niveau. In der aktuellen Shell Jugendstudie macht knapp zwei Dritteln der Jugendlichen die Umweltverschmutzung Angst (vgl. Schneekloth/Albert 2024, 48).

Das Wissen über den Klimawandel ist gerade bei jungen Menschen oftmals fundiert, und es besteht kein Zweifel bei der Mehrheit der Befragten, dass der Klimawandel menschengemacht ist (vgl. Calmbach u. a. 2024, 159 f.). Angesichts der offensichtlichen Folgen des Klimawandels reagieren Kinder und Jugendliche mit Unverständnis darauf, dass „sich die Menschheit nach wie vor selbstzerstörerisch verhält und letztendlich ihre eigenen Lebensgrundlagen vernichtet" (ebd.). Die Befragten werfen den Politiker:innen wie auch anderen gesellschaftlichen Akteur:innen vor, eine effektive Klimapolitik zu verzögern. Die Mehrheit der befragten Jugendlichen hingegen akzeptiert die Notwendigkeit, sich zugunsten von Umwelt und Klima einzuschränken (vgl. Schneekloth/Albert 2024, 56 ff.). Wenngleich Kritik an ökopaternalistischer Bevormundung und rigorosen Verboten geäußert wird, spricht sich ein Großteil für einen bewussten und nachhaltigen Umgang mit Ressourcen aus – und praktiziert dies teilweise auch (ebd.). Befunde aus der ICCS Studie 2022 zeigen am Beispiel von international befragten vierzehnjährigen Schüler:innen, dass diese zwar oftmals über das entsprechende Wissen verfügen, aber es eine zum Teil sehr deutliche Diskrepanz zwischen Bewusstsein und den eigenen Handlungsweisen gibt (vgl. Birindiba Batista u. a. 2024; vgl. auch den Beitrag von Katrin Hahn-Laudenberg u. a. in diesem Band). Angesicht der angstauslösenden Zukunftsbilder versucht die Mehrheit der jugendlichen Befragten „Umwelt und Klimaschutz mit den eigenen Bedürfnissen zu vereinbaren" (Schneekloth/Albert 2024, 61). Politische Alternativen hingegen, Eingriffe in ökonomische und gesellschaftliche Verhältnisse zur Bearbeitung der Ursachen, werden kaum thematisiert (vgl. Overwien 2019, 311).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Dem Anliegen der sogenannten „Klimakleber:innen" bringen die befragten Jugendlichen durchaus Verständnis entgegen, auch wenn ein Großteil die Aktionen nicht gutheißt, weil sie die Akzeptanz für den Klimaschutz verringern und die Ziele der Klimabewegung diskreditieren. Radikale Protestformen werden insgesamt distanziert betrachtet und „als wenig sachdienlich kritisiert" (Calmbach u. a. 2024, 160).

3. Von der Umweltbildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Ab Ende der 1990er Jahre löste das anspruchsvolle Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) die bis dato etablierte Umweltbildung schrittweise ab (vgl. den Beitrag von Bernd Overwien in diesem Band). Die Wurzeln der Umweltbildung reichen bis in die 1970er Jahre zurück. Die bereits beispielhaft erwähnten Veröffentlichungen und wissenschaftliche Expertisen in den 1970er und 1980er Jahren lösten Debatten um einen möglichen Beitrag des Bildungssystems zum Umgang mit der sich abzeichnenden Umweltkrise aus.

Das 1975 veröffentlichte Buch „Ein Planet wird geplündert. Die Schreckensbilanz unserer Politik" des damaligen CDU-Abgeordneten Herbert Gruhl (vgl. Gruhl 1975) ist ein Beispiel für das eher „umweltapokalyptische Genre" (Biess 2019, 367) jener Zeit. Ulrich Becks ein Jahrzehnt später erschienenes Buch „Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne" (vgl. Beck 1986) schließlich stieß auf eine breite Resonanz und wurde in der Folge auch in der Erziehungswissenschaft und Politikdidaktik rezipiert (vgl. Frech 2024). Das Buch ist auch als Reaktion auf die Reaktorkatastrophe von Tschernobyl im April 1986 zu verstehen. Beck argumentierte u. a., dass das von Industriegesellschaften angestrebte Ziel, Armut und Not zu bekämpfen, seit den 1970er Jahren erreicht sei. An die Stelle der Konflikte um die Wohlstandsverteilung trete nun der Konflikt um die Verteilung der Risiken. In der „Risikogesellschaft" sei-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

en die Grenzen sozialer Milieus und Nationalstaaten obsolet geworden, denn niemand sei vor den Folgen ökologischer Probleme sicher: „Not ist hierarchisch, Smog ist demokratisch" (Beck 1986, 48), heißt die plakative Aussage von Beck. Gefordert sei „ein grundsätzliches Umdenken […] des geltenden Modernisierungsparadigmas" (ebd., 69). Mit Becks „Risikogesellschaft" wurde „Zukunft" als didaktische Kategorie hoffähig und regte einen Diskussionsstrang an (vgl. Gagel 1994b, 305). Peter Weinbrenner, einer der führenden Protagonisten der seinerzeitigen Debatte, schlug eine Umorientierung in der Politikdidaktik vor unter dem Aspekt „Zukunftssicherung als Thema und Qualifikation" (vgl. Weinbrenner 1992, 631 ff.).

Dass Zeitdiagnosen in der (politischen) Bildung Widerhall finden, ist nichts Neues. Die unkritische Rezeption einer angstbesetzten Antizipation der Zukunft jedoch birgt die Gefahr in sich, in eine „Katastrophendidaktik" zu münden, die emotionale Betroffenheit, Ohnmachtsgefühle und Resignation bei den Lernenden zeitigt. Der Politikdidaktiker Walter Gagel hat vor mehr als dreißig Jahren in einem Aufsatz vor den „Untiefen der Katastrophendidaktik" (Gagel 1994a, 44 ff.) gewarnt, indem er auf die unbedachte Rezeption von Zeitdiagnosen und „epochaltypischen Schlüsselproblemen" (Klafki 1985, 12 ff.) hingewiesen hat. Zeitdiagnosen sind als Extrapolationen Verlängerungen einer Zeitreihe, die der Geschichte einen linearen Verlauf unterstellen. Politische Prozesse sind aber nicht-linear, sie können immer auch anders verlaufen (vgl. Frech 2024, 142 ff.).

In den 1970er und 1980er Jahren entstand aus Bürgerinitiativen und Umweltbewegungen heraus eine Vielzahl von ökopädagogischen Initiativen, die eng mit politischen Zielsetzungen verbunden waren. Insbesondere durch zivilgesellschaftliche Gruppen entwickelte sich in Deutschland eine globale Perspektive auf Bildung (vgl. Inkermann/Eis 2022, 30). Soziale Bewegungen, die sich mit der Nord-Süd-Problematik und Entwicklungspolitik befassten, spielten bei der Etablierung der entwicklungspolitischen und globalisierungskritischen Bildung eine

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zentrale Rolle. Damit wurde sichtbar, dass „sich die Entwicklungsfrage längst zu einem Problem der Weltgesellschaft ausgeweitet hatte“ (ebd.). In Deutschland entwickelten sich in der Folge verschiedene Bezeichnungen für das sich etablierende didaktische und pädagogische Arbeitsfeld: ökologisches Lernen, Ökopädagogik, Umwelterziehung, Natur- und Umweltpädagogik und schließlich Umweltbildung (vgl. Overwien 2022, 383).

Umweltbildung wurde alsbald in Lehr- und Bildungsplänen verankert, bereits in den 1980er Jahren wurden bildungspolitische KMK-Beschlüsse zur Umweltbildung formuliert (vgl. Girnus 2024, 4). Intention der sich in der Folge etablierenden Umweltbildung war es, durch Erziehung und Bildung – durch die Vermittlung von Wissen und die Entwicklung von Einsichten – die Herausbildung eines Umweltbewusstseins und eine ökologische Handlungskompetenz zu bewerkstelligen (vgl. Frech/Halder-Werdon/Hug 1997, 4 ff.).

4. Kontroverse Positionen

Folgenreich war in der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion die Herausbildung von zwei kontroversen Paradigmen: Sah die eine „Denkschule“ globale Gefährdungen als beherrschbare Folgeprobleme der Modernisierung an, die mit graduellen Korrekturen und qua Wissenschaft, Technik und Bewusstseinsänderung in der Bevölkerung bewältigt werden können, war für die politisch akzentuierte Umweltbewegung die globale ökologische Krise Ausdruck eines grundsätzlich zu kritisierenden Paradigmas in Wissenschaft, Politik und Ökonomie. Nicht selten ging dies mit Forderungen nach einem ökonomischen Systemwechsel einher.

Diese Kontroverse existiert im Grunde bis heute. In der gegenwärtigen Bildungspolitik und Bildungspraxis existieren in Bezug auf die Frage, wie man BNE inhaltlich gestalten soll, zwei verschiedene Verständnisse (vgl. Kenner/Singer-Brodows-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ki 2024). Manche Autor:innen verorten diese Kontroverse auch innerhalb der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. Die eine Konzeption – in der didaktischen Literatur „BNE 1" apostrophiert – ist „erzieherisch" und „instrumentell" ausgerichtet und fokussiert den Wandel des Bewusstseins der Lernenden zu nachhaltigen individuellen Einstellungen und Handlungen (vgl. Fexer/Hippe 2024, 22). Dieses Verständnis von BNE will Kinder und Jugendliche gezielt zu bestimmten Handlungsmustern erziehen. Kritisiert wird an dieser Position der erzieherische Bildungsbegriff, der normativ und moralisierend sei (vgl. Girnus 2024). Das andere Verständnis hingegen – „BNE 2" benannt – lehnt diesen erzieherischen Duktus ab und verweist auf das Selbstbestimmungsrecht der Lernenden und das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses sowie das Kontroversitätsgebot (vgl. die Beiträge von Johannes Drerup und Monika Oberle in diesem Band). Gefordert wird von der pädagogischen Praxis, dass Kinder und Jugendliche zu „Subjekten gebildet werden, die mündig Entscheidungen treffen und ihre Handlungsmuster selbst bestimmen" (vgl. Singer-Brodowski/Kminek 2023, 96). Zu problematisieren ist bei BNE 1, dass nur auf individuelle Verhaltensänderung abgezielt wird, und nicht die gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturen sowie deren Veränderbarkeit in den Blick genommen werden; dass sich also BNE auf individuelle Verhaltensänderung im Nahraum und soziales Lernen beschränkt, und keine im engeren Sinne politische Bildung erfolgt.

Übertragen auf das Erziehungssystem geht es – wie in älteren Konzeptionen der Umweltbildung proklamiert – längst nicht mehr um eine rein kognitive Strategie, die darauf vertraut, dass sich durch Wissen letztlich das Verhalten der Lernenden ändert. Vielmehr gilt es, ökonomische, ökologische und soziale Komponenten samt deren Spannungsverhältnisse in den Blick zu nehmen. BNE beinhaltet damit auch einen kritischen Blick auf die „neoliberale Leistungsgesellschaft, gar auf den Kapitalismus" (Achour 2023, 371). Eine derart verstande-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ne BNE thematisiert politische Machtstrukturen, globale ökonomische Prozesse sowie gesellschaftliche Zusammenhänge und fokussiert „damit den klaren Verfassungsauftrag von Politik zum Klimaschutz (Art. 20a GG)“ (ebd., 376). BNE hat somit, indem ökonomische, ökologische und gesellschaftliche Fragen problematisiert werden, wesentliche Schnittstellen zur politischen Bildung. Dies schließt die Auseinandersetzung mit der Zukunft eines auf grenzenloses Wachstum fixierten Wirtschaftssystems und Prozessen der globalen Vernetzung mit ein. So erklärt sich auch die Schnittmenge zum Globalen Lernen (Overwien 2020, 94 ff.; vgl. auch den Beitrag von Gundula Büker in diesem Band).

5. BNE und Nachhaltigkeitsziele (SDGs) – ein komplexer Anspruch

BNE orientiert sich an den 17 Sustainable Development Goals (SDGs) der Agenda 2030 der Vereinten Nationen (vgl. Tabelle 1) und hat das erklärte Ziel, den Nachhaltigkeitsgedanken dauerhaft in allen Bildungsbereichen zu implementieren (vgl. Röll-Berge 2020, 36). Die Bemühungen, auf die globalen ökologischen und sozio-ökonomischen Herausforderungen angemessen zu reagieren, spiegeln sich in diesen 17 Nachhaltigkeitsziele wider. BNE ist dabei sowohl eines dieser Ziele als auch eine Grundbedingung für deren Erreichen (s. unten).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Tabelle 1: Nachhaltigkeitsziele und Nachhaltigkeitsdimensionen

Soziales bzw. die Sicherstellung der Grundbedürfnisse	... durch Überwindung von Armut (SDG 1) und Hunger (SDG 2), die Sicherstellung von Ernährung und Gesundheit (SDG 3) sowie sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen (SDG 6) und die Minderung sozialer Ungleichheiten (SDG 10) sowie die Geschlechtergleichheit (SDG 5).
Umwelt bzw. die Einhaltung planetarer Grenzen	... durch die Entwicklung nachhaltiger Konsum- und Produktionsmuster (SDG 12), nachhaltiger Städte und Gemeinden (SDG 11), Schutz der Land- (SDG 15) und Meeresökosysteme (SDG 14) sowie Maßnahmen gegen den Klimawandel (SDG 13).
Wirtschaft bzw. die Ermöglichung eines angemessenen wirtschaftlichen Wohlstands	... durch bezahlbare und saubere Energie (SDG 7), menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum (SDG 8) sowie Industrie, Innovation und Infrastruktur (SDG 9).
Politik bzw. die politischen Voraussetzungen	... im Blick auf die Gestaltung friedlicher und inklusiver Gesellschaften mit starken Institutionen (SDG 16) sowie einer globalen Partnerschaft (SDG 17).

(Weber 2024, 11 f.).

Diese 17 Nachhaltigkeitsziele, die neben ökologischen auch soziale und wirtschaftliche Kompetenzen und Kenntnisse anstreben, beinhalten eine grundlegende Änderung unserer Einstellung zur Welt: Es geht um „den pfleglichen Umgang mit den Menschen, mit der Natur und den Dingen“ (Negt 2010, 230). Dies schließt u. a. auch den pfleglichen Umgang mit der pflanzlichen Biodiversität (vgl. Eis 2023, 8 ff.) und mit Tieren sowie den ethisch verantwortungsvollen Umgang mit Nutztieren ein (vgl. den Beitrag von Ingo Juchler in diesem Band).

BNE ist ein festgeschriebenes Nachhaltigkeitsziel der Agenda 2030 der Vereinten Nationen. Das in obiger Tabelle nicht genannte Entwicklungsziel 4 „Hochwertige Bildung“ soll „sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben“ (UN 2015, 18). BNE wendet sich gezielt der Förderung zukunftsorientierter Gestaltungskompetenz zu. Dieser

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Zukunftsbezug meint, „heute so zu denken und zu handeln, dass auch in der Welt von morgen noch ein Handeln zu ähnlichen Bedingungen möglich ist" (Girnus 2024, 5). BNE ist zwischenzeitlich – trotz aller Kritik an der gelegentlich unpolitischen Umsetzung in der Bildungspraxis (vgl. die Beiträge von Johanna Weselek und Helge Kminek in diesem Band) – als Querschnittsaufgabe (zumindest formal) weitgehend etabliert und verfolgt in Anlehnung an die Nachhaltigkeitsziele das Ziel, (junge) Menschen zu befähigen, im Sinne einer nachhaltigen Zukunft der globalisierten Welt informiert und verantwortungsbewusst zu handeln. Im Kern geht es um das Ziel, Handlungs- und Gestaltungskompetenzen für eine ökologisch zukunftsfähige und sozial gerechte Welt auszubilden. Dazu sollen Schüler:innen „nachhaltige und nicht nachhaltige Praktiken, Machtverhältnisse sowie Entwicklungstendenzen innerhalb der globalisierten Welt erkennen, analysieren und bewerten können" (Girnus 2024, 5).

6. BNE in der schulischen und non-formalen Bildung

BNE ist mittlerweile als Querschnittsaufgabe in Schule und Erwachsenenbildung etabliert (vgl. Daschner 2015, 36; Apel 2016, 220 ff.). Bildungsplanvorgaben, zahlreiche Praxisbeispiele und praxisorientierte Unterrichtshandreichungen zeigen, dass Politikunterricht seinen eigenen fachspezifischen Beitrag zur BNE leisten soll und kann (vgl. Röll-Berge 2020, 36). Viele projekt- und handlungsorientierte Konzepte veranschaulichen, dass es möglich ist, innerhalb solcher Lernarrangements das Ökologische, Soziale, Ökonomische *und* Politische am konkreten Fall vor Ort herauszuarbeiten und zu reflektieren (vgl. den Beitrag von Tom Meyer in diesem Band). Auch im Kontext mit der Forcierung und Implementierung von Demokratiebildung an den Schulen wird auf den Zusammenhang zu BNE verwiesen, die beispielsweise in Baden-Württemberg als

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Leitperspektive im aktuellen Bildungsplan verankert ist (vgl. MKJS BW 2023 sowie den Beitrag von Christiane Bertram in diesem Band).

Schulen tun sich trotzdem immer noch schwer, BNE als fächerübergreifendes Bildungskonzept zu stärken. Auch wenn BNE insgesamt vermehrt Einzug in Schulen hält, gibt es große Varianzen mit Blick auf die einzelnen Bundesländer und einzelne Fächer. Die klassischen, nachhaltigkeitsaffinen Fächer für BNE sind nach wie vor Geografie, Biologie oder der Sachunterricht in den Grundschulen (vgl. Böse/Seidel/Hauenschild 2022). Auch die Qualität der Verankerung in den Curricula variiert erheblich. Die Achillesferse ist die nur unzureichende Vorbereitung bzw. Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte (vgl. Beule/Seybold 2015). Die Qualifikation des pädagogischen Personals ist ein Schlüsselfaktor bei der Implementierung von BNE. In der Lehrkräfteausbildung nehmen bisher nur einzelne Universitäten eine Vorreiterrolle ein (vgl. Singer-Brodowski/Kminek 2023, 98 ff.). Die inhaltlichen und didaktischen Anforderungen des Bildungskonzeptes BNE sind anspruchsvoll und komplex, sie erfordern eine professionelle Aus- und Fortbildung (vgl. den Beitrag von Helge Kminek in diesem Band).

Im Rahmen der konkreten Implementierung vor Ort hat sich gezeigt, wie wichtig es ist, an die Schulkultur anzuknüpfen, Kooperationen innerhalb des Kollegiums einzugehen, schulische Fachkonferenzen und Gremien einzubeziehen, Verbündete zu gewinnen und Expert:innen von außen einzubinden (vgl. die Beiträge von Gundula Büker, Jule Reicherter und Sabine Scherer in diesem Band). In vielen Fällen, in denen eine Kooperation mit außerschulischen Partnern und Lernorten gelingt, sind die Beteiligten überrascht, mit welch überschaubarem Aufwand sich BNE erfolgreich realisieren lässt (vgl. Röll-Berge 2020, 37). Kern einer solchen Implementationsstrategie wäre die Integration von BNE in das schulinterne Curriculum und das Leitbild der Schule (Zankel 2015, 14 ff.).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

BNE in der Schule will Schüler:innen für zukünftige nachhaltige Entscheidungen befähigen. Dabei geht es um mehr als Erziehung zu nachhaltigem Konsum und Lebensstil. Mandy Singer-Brodowski hat dies in einem Interview pointiert formuliert: „Die Welt retten wir nicht alleine und auch nicht an der Supermarktkasse" (Singer-Brodowski 2023, 25). BNE sollte vielmehr Lernende dazu befähigen, über strukturelle Bedingungen nachzudenken, politische und ökonomische Machtverhältnisse zu analysieren und mögliche Transformationsprozesse reflektiert gesellschaftlich und politisch mitzugestalten. Anstatt eines verengten Bildungsverständnisses, das nur Kenntnisse und Verhaltensweisen in der lebensweltlichen Alltagspraxis fokussiert, geht es um die Auseinandersetzung mit politischen Fragen und Problemstellungen, mithin darum, wie Gesellschaft und Wirtschaft zukunftsfähig transformiert werden können (vgl. Kenner/Singer-Brodowski 2024, 9). Adressiert werden somit nicht nur individuelle, sondern auch strukturelle Transformationsprozesse.

In der Erwachsenen- und Weiterbildung dagegen steht „in aller Regel eine Hilfesuche nach einer ‚richtigen' Nachhaltigkeitsentscheidung" (Apel 2016, 227) im Mittelpunkt der Bildungsangebote. Will eine außerschulische Weiterbildungsstätte Teilnehmer:innen für ein Angebot gewinnen, muss sie zunächst deren Bildungsbedarf berücksichtigen und dafür (konkrete) Lösungen anbieten. Bildungshäuser und Träger der Erwachsenenbildung müssen ein passendes Format wählen, wenn sie eine Nachfrage generieren und Bürger:innen bei einer Nachhaltigkeitsentscheidung unterstützen wollen. Exemplarisch zeigt der Beitrag von Claudia Möller in diesem Band, welche Formate in einer außerschulischen Bildungseinrichtung denkbar und machbar sind.

Außerschulische Bildungseinrichtungen haben einen weiteren „strategischen" Vorteil: Sie sind – im Vergleich zum Schulsystem – unabhängiger von Mechanismen eines Top-Down-Regulierens und legen den Fokus verstärkt auf Freiwilligkeit.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Durchaus als Reflex auf die Umweltbewegung der 1980er Jahre erfolgten in der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg erste Bemühungen zur Gründung eines Freiwilligen Ökologischen Jahres (FÖJ). 1990 startete dann das FÖJ als Modellprojekt, das von vielen jungen Menschen bis heute nachgefragt wird (vgl. den Beitrag von Lukas Kammerlander in diesem Band). Orientiert am Beutelsbacher Konsens praktiziert das FÖJ die unmittelbare Arbeit im Gemeinwesen und verbindet diese im Rahmen seiner pädagogischen Konzeption und Ausbildung der Jugendlichen mit zentralen Anliegen einer BNE.

7. Ausblick

Angesichts zahlreicher sich ablösender und teilweise überlagernder aktueller Krisen – wie die Corona-Pandemie, der russische Angriffskrieg auf die Ukraine, die Eskalation im Nahen Osten – ist die Gefahr nicht unerheblich, dass Fragen von ökologischer Nachhaltigkeit und Klimaschutz in dieser Polykrise in den Hintergrund gedrängt werden (vgl. Pörksen 2024, 97). Erziehungswissenschaftler:innen äußern daher die Besorgnis, dass der Anteil der Klimabesorgten unter Jugendlichen zurückgeht (vgl. Weber 2024, 13).

Insofern ist es zu begrüßen, dass die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) im Juni 2024 eine neue Empfehlung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule vorgelegt hat (vgl. KMK 2024). Diese Empfehlung ist eine Neufassung der aus dem Jahr 2007 stammenden Empfehlung zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“ der KMK und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) (vgl. KMK/DUK 2007).

Im Einzelnen werden in der Empfehlung des Jahres 2024 mehrere Zielsetzungen genannt, die im weiteren Fortgang des Beschlusses in didaktischer und methodischer Hinsicht konkretisiert werden. BNE in der Schule soll Schüler:innen u. a.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

darin unterstützen, „Kenntnisse und Fähigkeiten für eine positive Zukunftsgestaltung zu erwerben, ihre eigene zukünftige Rolle in einer Welt komplexer Herausforderungen zu reflektieren, […] eigene Handlungsspielräume für einen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Wandel zu erkennen und sich […] an Aushandlungs- und Gestaltungsprozessen zu beteiligen" (KMK 2024, 6). Bemerkenswert sind zwei klar politikdidaktische Akzentuierungen in den Empfehlungen: (1) BNE besitze eine „hohe Anschlussfähigkeit an andere übergreifende Bildungsaufgaben wie politische Bildung und Demokratiebildung, […] ökonomische Bildung und Verbraucherbildung" (ebd., 7). (2) An anderer Stelle fordert die KMK, eine selbstbestimmte und mehrperspektivische Urteils- und Entscheidungsfindung der Lernenden „auf der Grundlage des Beutelsbacher Konsenses […] unter Berücksichtigung des Kontroversitätsgebotes und des Überwaltigungsverbotes" (ebd.) zu ermöglichen.

Spannend ist und bleibt noch eine andere Frage: Steffen Mau, Thomas Lux und Linus Westheuser konstatieren in ihrer aktuellen Konfliktanalyse der bundesrepublikanischen Gesellschaft einen Klimadissens und belegen, dass „klimapolitische Einstellungen und ökologisches Engagement sozial stratifiziert sind" (2024, 216). Dem Autorenteam geht es dabei weniger um die Frage, ob Klima- und Umweltschutz überhaupt notwendig sind, sondern vielmehr darum, wie, wo und vor allem bei wem die Transformation ansetzen soll. Angenommen wird, dass der gesellschaftliche Polarisierungsgrad dann steigt, wenn es um das abverlangte Tempo und die Reichweite klimapolitischer Maßnahmen geht. Soziale Spaltungslinien werden dann offenkundig, wenn ein ökologischer Umbau erhebliche Transformationskosten mit sich bringt, die in unterschiedlichen sozialen Milieus je andere Einschränkungen zeitigen. Abhängig vom Einkommen ist die „Furcht vor Wohlstandsverlusten" (ebd., 225) unterschiedlich ausgeprägt. Zugleich sind Ankündigungen, dass es möglich sei, den Klimawandel abzuwenden,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ohne Abstriche beim Bisherigen machen zu müssen, verantwortungslos (vgl. Heidenreich 2022, 89). Dies knüpft an die eingangs gestellte Frage an, in welchem Umfang und auf welche Weise ein demokratisches Gemeinwesen von seinen Bürger:innen „Zumutungen" einfordern kann.

Anmerkungen

1 Vgl. Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 24. März 2021. Online unter https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2021/03/rs20210324_1bvr265618.html?nn=68080 [03.12.2024].

Literatur

Achour, S. (2023): Politische Bildung für eine (nicht) distanzierte Mitte. In: Zick, A./Küpper, B./Mokros, N. (Hg.): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn, S. 355–376.

Apel, H. (2016): Von der Ökologie zur Nachhaltigkeit – Herausforderung für die Erwachsenenbildung. In: Hufer, K.-P./Lange, D. (Hg.): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., S. 220–230.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.

Beck, U. (2007): Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Frankfurt/M.

Beule, A./Seybold, H. (2015): Nachhaltigkeit lehren. Kompetenzaufbau bei Lehrenden und Multiplikatoren. In: Pädagogik, Heft 7–8/2015, S. 28–32.

Biess, F. (2019): Republik der Angst. Eine andere Geschichte der Bundesrepublik. Bonn.

Birindiba Batista, I. u. a. (2024): Nachhaltigkeit: Zukunftsbedrohungen, Einstellungen, nachhaltiges Verhalten und Schulkontexte. In: Abs, H. J. u. a. (Hg.): ICCS 2022: Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster, S. 177–198.

Böse, S./Seidel, V./Hauenschild, K. (2022): Nachhaltige Entwicklung. In: Baumgardt, I./Lange, D. (Hg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn, S. 306–312.

Bünning, M./Hagen, C./Simonson, J. (2024): Wahrgenommene Bedrohung durch den Klimawandel in der zweiten Lebenshälfte. In: dza aktuell. deutscher alterssurvey. Heft 1/2024. Online unter https://www.dza.de/fileadmin/dza/Dokumente/DZA_Aktuell/DZA-Aktuell_01_2024_Bedrohung_Klimawandel.pdf [08.11.2024].

Calmbach, M. u. a. (2024): Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn.

Daschner, P. (2015): Vom Projekt zur Struktur. Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. In: Pädagogik, Heft 7–8/2015, S. 6–7.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Eis, A. (2023): Pflanzen als politische Mitakteure? Chancen und Grenzen kollektiver Handlungsfähigkeit. In: Polis, Heft 1/2023, S. 8–11.

Fexer, G./Hippe, T. (2024): Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK) – illegitime und kontraproduktive Überwältigung? In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Heft 2/2024, S. 22–45.

Frech, S. (2024): Zukunftsorientierung: Wie Zukunft im Politikunterricht thematisieren? In: Klingenberg, M./Krämer, A./Frech, S. (Hg.): Praxishandbuch Politik unterrichten in der Sekundarstufe II. Frankfurt/M., S. 139–148.

Frech, S./Halder-Werdon, E./Hug, M. (1997): Ökologische und politische Bildung – eine Einführung. In: dies. (Hg.): Natur – Kultur. Perspektiven ökologischer und politischer Bildung. Schwalbach/Ts., S. 1–43.

Gagel, W. (1994a): Untiefen der Katastrophendidaktik. Von der Ambivalenz des Begriffs „Schlüsselprobleme". In: Politische Bildung, Heft 2/1994, S. 44–57.

Gagel, W. (1994b): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989. Opladen.

Girnus, L. (2024): Was ist Bildung für nachhaltige Entwicklung? In: Wochenschau Sonderausgabe Sekundarstufe I/II: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Heft 24s/2024, S. 4–7.

Gruhl, H. (1975): Ein Planet wird geplündert. Die Schreckensbilanz unserer Politik. Frankfurt/M.

Heidenreich, F. (2022): Demokratie als Zumutung. Für eine andere Bürgerlichkeit. Bonn.

Heidenreich, F. (2024): Demokratie im Klimawandel – Neue Cleavages, neue Konfliktformen? In: Deutschland & Europa, Heft 88/2024, S. 24–29.

Inkermann, N./Eis, A. (2022): Konzepte politischer Nachhaltigkeitsbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 48/2022, S. 29–34.

Kaufmann, S. (2004): Nachhaltigkeit. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt/M., S. 174–181.

Kenner, S./Singer-Brodowski, M. (2024): Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Annäherung in Spannungsfeldern. In: Wochenschau Sonderausgabe Sekundarstufe I/II: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Heft 24s/2024, S. 8–12.

Klafki, W. (1985): Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes. In: ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, S. 12–30.

KMK/Kultusministerkonferenz/DUK/Deutsche UNESCO-Kommission (2007): Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.6.2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule". Online unter www.kmk.org/aktuell/KMK-DUK-Empfehlung.pdf [29.11.2024].

KMK/Kultusministerkonferenz (2024): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.6.2024. Online unter https://www.kmk.ort/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf [20.11.2024].

Lederer, M. (2022): Nachhaltigkeit in globaler Perspektive. In: Bürger & Staat, Heft 4/2022, S. 178–184.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Mau, S./Lux, T./Westheuser, L. (2024): Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft. Bonn.

Meadows, D. L. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart.

MKJS BW/Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2023): Leitfaden Demokratiebildung. 3. Aufl., Stuttgart. Online unter https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Publikationen/Schulartuebergreifend/2023_Demokratiebildung.pdf [17.12.2024].

Negt, O. (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen.

Overwien, B. (2019): Umwelt, Klimawandel, Globalisierung – Angst in der politischen Bildung? In: Besand, A. u. a. (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn, S. 305–318.

Overwien, B. (2020): Globales Lernen. In: Achour, S. u. a. (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 94–97.

Overwien, B. (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Umweltbildung und globales Lernen. In: Sander, W./Pohl, K. (Hg.): Handbuch politische Bildung. 5. Auflage, Frankfurt/M., S. 382–390.

Pörksen, B. (2024): Wissende Ignoranz. In: Der Spiegel, Heft 48/2024, S. 94–98.

Reusswig, F./Küpper, B. (2023): Klimapolitische Einstellungen im Kontext des Krieges gegen die Ukraine. In: Zick, A./Küpper, B./Mokros, N. (Hg.): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn, S. 289–313.

Röll-Berge, Katharina (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Achour, S. u. a. (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 36–37.

Schaible, J. (2024): Demokratie im Feuer. Warum wir die Freiheit nur bewahren, wenn wir das Klima retten – und umgekehrt. Bonn 2024.

Schneekloth, U./Albert, M. (2024): Jugend und Politik. In: Shell Deutschland GmbH (Hg.): Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Weinheim u. Basel, S. 43–100.

Singer-Brodowski, M./Kminek, H. (2023): Zu den Zielen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Stand der Implementierung im deutschen Schulsystem. In: DDS – Die Deutsche Schule, Heft 2/2023, S. 94–104.

Singer-Brodowski, M. (2023): Die Welt retten wir nicht an der Supermarktkasse. In: Erziehung und Wissenschaft, Heft 6/2023, S. 24–25.

Tremmel, J. (2022): Generationengerechtigkeit und Nachhaltigkeit. In: Bürger & Staat, Heft 4/2022, S. 203–209.

UN/Vereinte Nationen (1987): Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Online unter http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm [03.03.2025].

UN/Vereinte Nationen (2015): Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. Online unter https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf [20.11.2024].

Weber, B. (2024): Nachhaltigkeit – zur Einführung in das Schwerpunktthema. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Heft 2/2024, S. 9–21.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Weinbrenner, P. (1992): Zukunftssicherung als Thema und Qualifikation – eine Umorientierung in der politischen Didaktik? In: Breit, G./Massing, P. (Hg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Bonn, S. 631–642.

Zankel, S. (2015): Nachhaltig die Schule entwickeln. Verankerung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. In: Pädagogik, Heft 7–8/2015, S. 14–17.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Felix Heidenreich

Nachhaltigkeit und Demokratie in der politischen Bildung

Spezifische Herausforderungen, neue Antworten

1. Demokratie, politische Bildung und die „große“ Transformation

Seit einigen Jahren scheinen sich die demokratischen Institutionen dem Ansturm antidemokratischer Kräfte kaum noch erwehren zu können – im übertragenen wie im wortwörtlichen Sinne: In Washington und Brasilia wurden medienwirksam Parlamente gestürmt. Die eigentliche Krise der repräsentativen Demokratie spielt sich indes als kontinuierlicher Prozess ab, als allmähliche Erosion zivilisatorischer Mindeststandards, durch die immer weiterwachsende Entfremdung zwischen Bürger:innen und ihrem Staat, durch die Abkehr von demokratischen Parteien. Politik und Politikwissenschaft wirken in ihren Antwortversuchen oft gleichermaßen hilflos; weder die dialogische Integration noch die konsequente Exklusion antidemokratischer Kräfte scheint diese schwächer werden zu lassen.

In dieser Situation wachsen die Erwartungen an die politische Bildung bisweilen ins Unerfüllbare. Die Forderung „Mehr Bildung!“ wird dann zu einer Zauberformel, hinter der sich die Hoffnung verbirgt, die politische Bildung könne jene demokratischen Haltungen und Tugenden fördern, die bei Trumpisten, den neuen autoritären und diffus staatsfeindlichen Bewegungen, aber auch den nicht engagierten, ja unpolitischen Bürger:innen fehlen. Was Verfassungsschutzorgane, was das Staatsschutzstrafrecht, was Parteienverbote, was Verfassungsgerichte und Parteigremien nicht mehr zu leisten vermögen – den

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Schutz der Demokratie –, soll der politischen Bildung gelingen. Sie soll das Problem an jener Stelle bearbeiten, an der es seinen Anfang nimmt: bei den sich ausbreitenden antidemokratischen Gesinnungen.

Schon allein diese Erwartung scheint trotz eines oft heroischen Arbeitsethos der Akteur:innen unrealistisch, zumal wenn man den Stellenwert der politischen Bildung in vielen Lehrplänen in Betracht zieht. Doch es kommt noch eine zweite Forderung hinzu: Nicht nur die Standardversion einer pluralistischen, im weitesten Sinne „liberalen" Demokratie und offenen Gesellschaft soll beworben und erfahrbar gemacht werden. Nein, es geht längst um die Begleitung der „großen Transformation", also die Moderation des Übergangs in eine postfossile Gesellschaft und eine nachhaltige Demokratie. Auf hoher See und im Sturm soll – während es gilt, eindringendes Wasser abzuschöpfen – nun auch noch ein Beitrag zum Umbau des Schiffes erbracht werden.

Angesichts derartig hoher und daher auch leicht zu enttäuschender Hoffnungen verwundert es nicht, dass die breite Debatte über die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und ihre Beziehung zur politischen Bildung beinahe unüberschaubar geworden ist. Es gibt entsprechende Förderinitiativen (z. B. von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt[1]), Koordinierungs- und Beratungsstellen, entsprechende Portale[2], und eine Fachdebatte, an der sich Erziehungswissenschaften und Politikwissenschaften gleichermaßen beteiligen (vgl. Erben/Haan 2014). Zur Frage, was politische Bildung für nachhaltige Entwicklung sein müsste und wie sie idealerweise zu erfolgen hätte, liegen zudem seit rund einem Jahrzehnt ausgearbeitete, teilweise von internationalen Gremien verabschiedete Konzepte vor (vgl. Ohlmeier/Brunold 2015).

Die neuste Wendung in dieser Entwicklung wäre in der Verabschiedung des „Demokratiefördergesetzes" zu sehen. Es soll eine besser (und vor allem verlässlich) ausgestattete Zivilgesellschaft in die Lage versetzen, nicht nur die Demokratie, sondern

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

auch den Übergang dieser Demokratie ins postfossile Zeitalter fördernd zu begleiten. Anders als die Schulen oder die Landeszentralen für politische Bildung sollen die so geförderten Vereine und Initiativen unmittelbar in der Lebenswelt junger Menschen verwurzelt sein und daher besonders glaubwürdig für Demokratie werben können. Unfreiwillig mitkommuniziert wird dadurch jedoch (wie Kritiker:innen betonen), dass die Demokratie der Förderung, ja der Werbung bedarf. Dass unsere Demokratie eine derartig breite Förderung überhaupt braucht, sollte nachdenklich stimmen.

Aber sind all die hohen Ziele überhaupt zu leisten – und falls ja, wie? Was sind die spezifischen Herausforderungen der eingangs beschriebenen Konstellation und wie ist ihnen zu begegnen? Zur fachinternen Debatte in der politischen Didaktik kann meine genuin demokratietheoretische Perspektivierung nur von außen kommend einen Beitrag leisten. Der Fokus richtet sich entsprechend nicht auf die genaue Definition von Lernzielen, auf didaktische Konzepte oder pädagogische Strategien, sondern auf den demokratiepolitischen Kontext, in dem die Suche nach einer gelingenden Verknüpfung von politischer Bildung einerseits und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) andererseits stattfindet. Dazu kann eine historische und demokratietheoretische Einordnung aus der Distanz dienen. In diesem Sinne soll der vorliegende Beitrag einen Vorschlag zum tieferen Verständnis der strukturellen Veränderungen für die politische Bildung leisten, die sich aus dem Thema Nachhaltigkeit und der „großen Transformation“ ergeben.

Dazu möchte ich in drei Schritten vorgehen: Ich möchte zunächst sehr grob skizzieren, inwiefern durch das Thema Klimawandel (bzw. Nachhaltigkeit) eine qualitativ neue Herausforderung für die Vermittlung demokratischer Praxis entsteht.[3] In besonderem Maße, so das Argument, zwingt die Konfrontation mit dem Thema Klimawandel politische Gemeinschaften nämlich zur Thematisierung der Grenzen des Machbaren und Gestaltbaren. Im zweiten Schritt sollen diese Folgerungen für

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

die politische Bildung skizziert werden. Der erste hier relevante Aspekt ist das Verhältnis von Wissenschaft und Demokratie. Wie lässt sich in der Bildung für nachhaltige Entwicklung der Eindruck vermeiden, hier würde lediglich expertokratisch über fest etablierte Einsichten und alternativlose Handlungskonsequenzen informiert? Ein zweiter Aspekt betrifft den Demokratiebegriff selbst. Das Ende einer auf Wohlstandssteigerung und mit fossiler Energie unterlegten Selbstentfaltung kann als Zumutung erlebt werden. Der folgende Abschnitt verknüpft das Argument entsprechend mit einer Analyse demokratischer Zumutungen. Der Schlussabschnitt wird sich dann der Frage widmen, mit welchen neuen Ansätzen den neuen Herausforderungen begegnet werden kann.

2. Wie der Klimawandel die Demokratie verändert

Als erster entscheidender Schritt der neuzeitlichen Demokratisierung lässt sich die Einsicht fassen, dass soziale Ordnungen nicht von einer „natürlichen Ordnung" oder einem göttlichen Heilsplan vorherbestimmt, sondern sozial gestaltbar sind. Das Denkbild des Gesellschaftsvertrags, das bekanntlich von Thomas Hobbes eingeführt und von Autoren wie Baruch de Spinoza, John Locke und Jean-Jacques Rousseau bis zu John Rawls in ganz verschiedenen Varianten und Ausprägungen entfaltet wird, stimmt in diesem Kerngedanken überein: Was in Verträgen vereinbart wird, könnte auch anders vereinbart werden. Soziale Ordnung wird damit in der Neuzeit (und verstärkt seit der Mitte des 18. Jahrhunderts) *gestaltbar*. Entsprechend lebt demokratische Politik von Möglichkeitsräumen, denkt in Alternativen, erschließt das Machbare, verspricht die Gestaltbarkeit der gemeinsamen Zukunft (vgl. Heidenreich 2023a). In einer Demokratie zu leben, bedeutet daher die Frage zu stellen (und auch beantworten zu können), *wie wir leben wollen*.[4]

Immer wieder wurde der Prozess der modernen Demokratisierung in diesem Sinne als eine Geschichte der „Kontingenz-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

steigerung" beschrieben[5]: Gestaltbar wurden mit den bürgerlichen Revolutionen des 18. Jahrhunderts die Beziehungen zwischen Herren und Knechten, irgendwann auch zwischen Mann und Frau, zwischen Eltern und Kindern, zwischen Inländern und Ausländern. Gestaltbar wurde die politische Ordnung in selbst entworfenen Verfassungen, wurde das Verhältnis zwischen dem Privaten und dem Politischen, wurden nicht nur die Geschlechterrollen, sondern die Vorstellungen von Geschlechtlichkeit, das Leben selbst. Demokratisierung bedeutet folglich immer auch so etwas wie eine Politisierung der Welt: Was einst natürlich und daher unverfügbar erschien, wird gestaltbar (vgl. Greven 2008).

In den „planetaren Grenzen" begegnet dem Menschen jedoch etwas Unverfügbares. Die Konfrontation mit den ökologischen Folgen des eigenen Handelns stellt eine Kollision mit dem Realen im starken Sinne dar: mit Demjenigen, was nicht einfach „machbar" ist, was nicht beliebig gestaltet werden kann, was sich unseren Wünschen widersetzt. Längst geht es dabei nicht mehr nur um die Reduktion von Emissionen, sondern um eine Anpassung an bereits unvermeidliche Klimaveränderungen.[6] Mit dem Klima kann man nicht verhandeln – und keine Verträge schließen. Die politische Frage in Zeiten des Klimawandels lautet nicht mehr, wie wir leben *wollen,* sondern was wir tun (bzw. lassen) *müssen,* um zu überleben.

Nun könnte man einwenden, eine solche Dimension des Realbezugs, eines *fundamentum in re*, habe es im Prozess der Demokratisierung immer schon gegeben. Demokratien waren selbstverständlich immer schon in aller Härte mit dem Realen konfrontiert, mit dem Unangenehmen, das nicht verschwindet, auch wenn man es leugnet: mit Krieg, mit Seuchen, mit Naturkatastrophen. Und in der Tat: Sachzwänge aller Art durchziehen den Alltag demokratische Politik. Sie begegnen uns beispielsweise in Haushaltsverhandlungen, wenn das Wünschbare vom Machbaren getrennt wird.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Und doch erreicht im Falle des Klimawandels die Kollision mit dem Realen eine andere Qualität. Aus gutem Grund wird die Aufgabe des Klimawandels immer wieder mit einem Krieg verglichen: Ähnlich wie bei einem Krieg stehen hier die Lebensgrundlagen insgesamt auf dem Spiel. Ähnlich wie in einem Krieg durchstrahlt die Herausforderung alle Lebensbereiche der modernen Gesellschaft, weil beinahe alle diese Bereiche und Praktiken von fossilen Energieträgern abhängen oder durch die Folgen des Klimawandels betroffen sind: Mobilität, Nahrung, Wohnen etc. Es geht dabei nicht um kurzfristige Anpassungen in einer kurzfristigen Ausnahmesituation, sondern um einen Anpassungsprozess, der sich vermutlich bis ans Ende des Jahrhunderts hinziehen wird.

In diesem Sinne bedeutet die ernsthafte Auseinandersetzung mit den Themen Klimawandel und Nachhaltigkeit eine schrittweise Schließung der Kontingenzschere. Bisherige Prozesse der Demokratisierung bedeuteten, dass sich immer Möglichkeiten eröffneten, dass Dinge „machbar", Beziehungen gestaltbar wurden. Angesichts des Klimawandels geht es indes weniger darum, zu erschließen, was möglich ist, sondern zu beenden, was nicht mehr möglich ist, weil es nie nachhaltig war. Die Welt und die Natur stehen hier nicht mehr einem demokratischen Kollektivsubjekt als gestaltbare Ressource gegenüber, sondern als eine Entität, die Einspruch erhebt. Die Demokratie ist dann nicht mehr eine *Selbstentfaltungsgemeinschaft,* sondern eine *Problemlösungs- und Selbstbeschränkungsgemeinschaft.*[7]

Diese Umkehrung hat weitreichende Verschiebungen des politischen Diskurses zur Folge, denen ich im Folgenden in zwei Hinsichten nachgehen will: Erstens bezogen auf das Verhältnis von Wissenschaft und Politik, und zweitens bezogen auf den Zumutungscharakter nachhaltiger Demokratie.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3. Die Stimme des Realen: Wissenschaft und Demokratie

Naturwissenschaftliche Erkenntnisse erweiterten unseren Weltzugriff, sie eröffnen potenziell „unendliche Weiten" (wie es in *Star Trek* so schön heißt). Die Natur-und Technikwissenschaften waren entsprechend seit den utopischen Phantasien der Moderne die Paten der Ermöglichung – von Condorcet bis Jules Verne. Die Erkenntnis der Naturgesetze und die technische Nutzung dieser Kenntnisse fungierten als Motoren der Kontingenzsteigerung: Jede Einsicht in Gesetzmäßigkeiten eröffnete Handlungsoptionen, von der Festkörperphysik bei Galileo Galilei und Isaac Newton, bis zur Genetik und technischen Biologie der Gegenwart.

Nun aber erleben wir zumindest in Teilen eine Art Funktionswandel der Naturwissenschaft: Es sind die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse der Klimaforschung, die auf die Grenzen der Belastbarkeit des Ökosystems hinweisen – und daher eine Begrenzung des fossilen Lebensstils einfordern. Die mathematischen Modelle der Klimawissenschaft geben dem Begriff der Möglichkeit eine neue Bedeutung: „Möglich" ist jetzt nicht primär ein Optionenhorizont unseres Handelns, sondern ein Katastrophenhorizont klimatischer Ereigniskaskaden, die sich wegen schwer kalkulierbarer Kipppunkte jeder Steuerung entziehen. Über Jahrhunderte machte uns die Naturwissenschaft mächtig, nun rechnet sie uns die eigene Ohnmacht vor.

Wissenschaftsfeindlichkeit lässt sich zumindest in Teilen auch als Reaktion auf die Kränkung verstehen, die damit impliziert ist. Folgt man Sigmund Freuds Modell der narzisstischen Kränkungen, wonach Galilei, Charles Darwin und zuletzt Freud selbst den Menschen mit unangenehmen Neuigkeiten konfrontierten, so wäre in den IPCC-Berichten eine weitere Kränkung zu sehen, die ebenfalls mit Aggression beantwortet wird. Die These, dass wir es bei dieser Aggression mit einer „Ab-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

wehr“ im psychoanalytischen Sinne zu tun haben, scheint naheliegend. Wissenschaftsfeindlichkeit, die sich in Deutschland in aggressiver Form erstmals während der Corona-Pandemie zeigte, ist in den USA seit Jahren weit verbreitet und nimmt immer gefährlichere Züge an.

Diese Konstellation stellt für die politische Bildung eine strukturelle Herausforderung dar. Fragen der Nachhaltigkeit sind zunächst und primär naturwissenschaftliche Fragen, die durch naturwissenschaftliche Forschung beantwortet werden. Diese aber eignen sich gerade nicht dazu, alle Bürger:innen gleichermaßen mitsprechen zu lassen: Dem IPCC-Bericht sollten, ja müssen letztlich auch jene vertrauen, die die mathematischen Modelle nicht nachvollziehen können. In diesem Sinne erzwingt das Thema Klimawandel einen Arbeitsmodus, der den üblichen Erwartungen an eine offene, gleichberechtigte demokratische Debatte widerspricht. Denn selbst noch bei der Frage möglicher (also kontingenter) alternativer Antworten, wird den Expert:innen eine zentrale Rolle zukommen: Ob eine Gasheizung oder eine Wärmepumpe, ob ein sparsamer Diesel oder ein Elektromotor, ob eine fleischreiche oder eine vegane Ernährung, ob die Sanierung eines Altbaus oder der Neubau mit Holz klimaschonender sind, kann kein Laie aus dem Armsessel heraus entscheiden. Klimabilanzen fußen auf Expertise, und die demokratische Tugend oder Skepsis droht kontraproduktiv zu werden, wenn sie überdosiert zur Anwendung kommt.

In besonderem Maße stellt sich daher im Kontext der Klimapolitik jenes Problem, das auch in anderen Politikfeldern auftritt: die Gefahr der Expertokratie. Die klassische Erwartung an Demokratie lautet, Expert:innen könnten lediglich Optionen vorschlagen, der demokratische Prozess werde dann aber entscheiden, welche davon zu präferieren ist. Was aber, wenn die Einsichten der Wissenschaft bestimmte Handlungsoptionen, eben beispielsweise die Evakuierung von Küstenregionen, als faktisch alternativlos ausweisen? Ist Alternativlosigkeit – real oder behauptet – nicht das Gegenteil von Demokratie?

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Dass der beinahe unvermeidliche Eindruck einer expertokratischen Übertrumpfung demokratischer Prozesse zu wissenschaftsfeindlichen und in manchen Fällen demokratiegefährdenden Gegenreaktionen führt, ist folglich nicht überraschend: Wenn die Wissenschaft dem Realen eine Stimme leiht, ist die Versuchung groß, die „unangenehme Wahrheit" (Al Gore) als bloße Verschwörung abzutun. Die von Carolin Amlinger und Oliver Nachtwey als libertärem Autoritarismus beschriebenen Bewegungen können in diesem Sinne als ein Versuch gedeutet werden, ein historisch gewachsenes Modell der uneingeschränkten Selbstentfaltung gegen die Zeichen der Zeit – und daher voller Trotz – zu verteidigen (vgl. Amlinger/Nachtwey 2023).

Wer junge Menschen mit den klimabezogenen Tatsachen vertraut macht, steht folglich vor der Herausforderung, ihre wissenschaftliche Erwiesenheit zu betonen, ohne dem Schreckgespenst einer wissenschaftlichen Entdemokratisierung in die Hände zu spielen. Die angemessene Integration der naturwissenschaftlichen Fakten in den Prozess der politischen Bildung stellt aus dieser Perspektive eine strukturelle, letztlich nicht auflösbare Herausforderung dar: Demokratie verspricht Gestaltungsspielraum, das Klimathema aber impliziert, dass sich das Spektrum von Handlungsoptionen verengt.

Natürlich lässt sich auch Klimapolitik so oder anders gestalten; auch Maßnahmen der Klimaanpassung sind gestaltbar. Die Spiel- und Kontingenzräume innerhalb der engen Parameter zu betonen, könnte eine mögliche Strategie sein, mit dieser Verschiebung umzugehen. Und doch nimmt der Gedanke der Nachhaltigkeit seinen Ausgangspunkt gerade in der *Akzeptanz* von Grenzen, nicht in deren *Überschreitung*.

4. Klimademokratie als Zumutung

Nicht nur die diskursive Formation wird durch die wachsende Bedeutung von naturwissenschaftlichem Wissen transformiert,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

auch die Erfahrung von Demokratie im Alltag durchläuft einen tiefgreifenden Wandel. Dies zeigt sich überall dort, wo Maßnahmen zur Klimaanpassung in vollem Gange sind. In Küstengebieten oder Dürreregionen erzwingt ein umfassendes Wassermanagement immer mehr Eingriffe in einstmals als privat markierte Lebensentscheidungen. In Frankreich, wo nach dem Dürresommer 2022 in manchen Départments das Wasser rationiert werden musste, wird dies besonders deutlich. Ein anderes – über das Thema Wasser damit verbundenes – Thema stellt der Themenkomplex Ernährung dar. Auch hier gilt traditionell, dass Ernährungsstile zu den schützenswerten Privatangelegenheiten gehören, aus denen sich ein liberaler Rechtsstaat herauszuhalten hat. Zugleich aber zwingt nicht nur das Ziel der Emissionsreduktion, sondern längst schon die Frage der Sicherung der Nahrungsmittelversorgung dazu, das Thema Nahrung langfristig und strategisch zu behandeln. Was einst privat schien, wird auch hier – aus guten Gründen – in zunehmendem Maße politisch.

Nachhaltige Demokratie wird sich daher in zunehmendem Maße am Modell des Republikanismus orientieren müssen, wie ich an anderer Stelle zu zeigen versucht habe. Strategisch, systemisch und langfristig zu agieren, bedeutet dann auch, weniger auf die emergenten Selbstorganisationskräfte in komplexen Gesellschaften zu setzen, sondern tatsächliche Strategien der Transformation umzusetzen. Die dafür notwendigen kollektiv bindenden Entscheidungen können nach republikanischem Demokratieverständnis private Handlungsspielräume durchaus legitim einschränken, wenn sie in einem fairen und demokratischen Verfahren zustande gekommen sind (vgl. Heidenreich 2023b).

Solche Formulierungen klingen womöglich revolutionärer als sie gemeint sind. An jenen Orten und in jenen Gemeinden, die eine konsequente Transformationspolitik betreiben (Kopenhagen, Tübingen etc.), lässt sich beobachten, dass eine solche Umakzentuierung der politischen Erwartungen keine Ver-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

fassungsänderungen, keinen „Systemwechsel", keine „Revolution" (was immer damit gemeint sein soll), nötig macht. Eher geht das darum, eine republikanische Traditionslinie der Demokratiegeschichte wiederzuentdecken.

Deutlicher zu Tage treten damit aber jene Aspekte der Demokratie, die nicht im Formulieren von *Versprechen* (wie beispielsweise Selbstentfaltung) bestehen, sondern in *Zumutungen* der Mitarbeit (vgl. Möllers 2008).

Demokratische Politik wird gar nicht umhinkommen, die mit dem Klimawandel verbundenen Zumutungen an die Bürger:innen weiterzugeben. Versuche, Begeisterung für Demokratie zu wecken, werden daher strukturell mit der Schwierigkeit zu tun haben, dass demokratische Politik nicht mehr im selben Maße Selbstentfaltungsoptionen, sondern Einschränkungen, Arbeitsaufträge und Transformationszumutungen verteilen muss.

Erschwert wird diese Situation durch ein mediales Umfeld, dass in unbegrenzter Menge das Gegenteil von Zumutungen bereithält, nämlich Zerstreuung und sofortige Befriedigung auch der niederen Impulse. Für die politische Bildung bedeutet diese zweite strukturelle Herausforderung, dass eine mimetische Anpassung an die konkurrierenden Zerstreuungsangebote fragwürdig wird. „Demokratie sexy machen!" oder „Spaß an Nachhaltigkeit" könnten sich als unplausible Strategien erweisen. Denn in der direkten Konkurrenz mit den privatwirtschaftlichen Anbietern auf einem globalen Markt der Aufmerksamkeitsökonomie dürften sich Themen wie Demokratie und Nachhaltigkeit als zu anspruchsvoll erweisen.

Langfristig tragfähiger und rhetorisch konsistent scheint es daher, den Zumutungscharakter von Demokratie und Nachhaltigkeit *offensiv* zu formulieren – und sich der Konkurrenz zu entziehen, indem man den kategorialen Unterschied betont, der den Ernst der Politik vom Spaß des Konsums unterscheidet. Genauso wie auch Mathematik- oder Lateinunterricht nicht immer sexy und spaßig sein muss, darf auch der Politik-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

unterricht anstrengend sein – weil Demokratie selbst zumutungsreich und anspruchsvoll ist. Demokratie legitimiert sich eben letztlich nicht in den ökonomischen Vorteilen (die sie auch haben mag), sondern in der Tatsache, dass sie ein Leben in Freiheit und Würde ermöglicht.

An anderer Stelle habe ich versucht zu zeigen, dass Zumutungen diejenigen, die ihnen ausgesetzt sind, nicht schwächer und „kleiner" machen müssen, sondern dass umgekehrt eine Zumutung immer auch eine Ermutigung sein kann: Wer anderen etwas zumutet, signalisiert zugleich, dass er anderen auch etwas zutraut (vgl. Heidenreich 2022). Die zweite strukturelle Herausforderung für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung sehe ich entsprechend darin, diesen stärkenden Charakter von Zumutungen erkennbar werden zu lassen. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist – wie politische Bildung überhaupt – anspruchsvoll, sie nimmt „in Anspruch", ja sie beansprucht junge Menschen, und darf es auch.

5. Neue Herausforderungen, neue Antworten?

Zu den Grundpfeilern der politischen Bildung in Deutschland gehört das im sogenannten Beutelsbacher Konsens festgelegte Verbot der Überwältigung. Wie aber lässt sich dieses Gebot einhalten, wenn die politischen (und klimatischen) Veränderungen selbst schon beinahe überwältigend sind?

Der vorliegende Beitrag versuchte, die entsprechende Herausforderung zunächst strukturell zu verstehen. Mit dem Thema Nachhaltigkeit kommt eine ökonomische Legitimation der Demokratie an ihr Ende: Für die Demokratie spricht nicht nur und nicht primär, dass sie besonders viele Konsumoptionen bereitstellt. Demokratische Politik muss beweisen, dass sie die Konfrontation mit dem Realen, mit den planetaren Grenzen, nicht nur mit Abwehr und Verweigerung beantwortet, sondern zur Formulierung plausibler und tragfähiger Antworten fähig ist. Will die politische Bildung als Bildung für nachhaltige Ent-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

wicklung dazu einen Beitrag leisten, so muss sie mit (mindestens) zwei strukturellen Herausforderungen umgehen.

Sie muss *erstens* zum einen plausibel machen, inwiefern die eminente Rolle von Expertenwissen in Nachhaltigkeitsfragen nicht automatisch eine expertokratische Übertrumpfung demokratischer Willensbildung bedeuten muss. Die Kontingenzräume in den enger werdenden Paramatern zu betonen, kann eine mögliche Strategie sein: Auch nach Verabschiedung der *Sustainable Development Goals* gibt es bezüglich der Umsetzung noch konkurrierende Optionen. Diese Optionen mögen sich auf einem engeren Spektrum bewegen, aber Nachhaltigkeit muss nicht das Ende der Demokratie bedeuten.

Sie muss sich *zweitens* mit der Tatsache konfrontieren, dass demokratische Politik in Zeiten des Klimawandels auch in der schlichten Anpassung an Gegebenheiten besteht: An die Stelle eines heroischen Aufbruchs in „unendliche Weiten" treten Fragen der Selbstbeschränkung, der kleinteiligen Prävention maximaler Schäden, beispielsweise der Aufbau von Schwammstädten, die mit volatilem Wasserzufluss und Hitzewellen umzugehen erlauben. Diese Umstellung wird auch neue Formate, neue Formen des Ansprechens, neue rhetorische Strategien notwendig machen. In ernsten Zeiten dürften Formate der Gamifizierung und Spaßorientierung an Plausibilität verlieren, Formen der strukturierten Zumutung hingegen an Bedeutung gewinnen. Entscheidend dürfte dabei die Frage sein, ob es gelingt, die Konfrontation mit dem Realen nicht als demütigende und entmündigende Erfahrung, sondern als Wachstumsprozess zu gestalten, an dessen Ende vielleicht die Verabschiedung so mancher Illusion, aber eben auch ein reiferer Weltbezug steht.

Anmerkungen

1 Vgl.: https://www.dbu.de/themen/foerderinitiativen/politische-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/ [04.09.2024].

2 Vgl. z. B. https://zsl-bw.de/,Lde/9277056 [04.09.2024].

3 Die Aspekte der Biodiversität und generellen Ressourcenverknappung (die ja neben dem Erdöl beispielsweise auch Kupfer oder Phosphate betrifft), sind

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

hier jeweils mitgemeint. Sehr allgemein gesprochen geht es um ein nachhaltiges Verhältnis von Mensch und Natur.

4 Diese Frage stellt sich in vormodernen, theokratischen oder feudalen Gesellschaften nicht, weil hier eine kosmische Ordnung als Vorbild der sozialen Ordnung imaginiert wird. Dennoch sei darauf hingewiesen, dass Modernisierung als Kontingenzsteigerung zugleich den Aufbau von Strukturen der Verlässlichkeit (z. B. Rechtssicherheit) beinhaltet: Dass der Möglichkeitsraum sich erweitert, bedeutet nicht, dass nicht zugleich Möglichkeiten aus dem Spiel genommen werden.

5 Dieser Prozess lässt sich natürlich aus der Perspektive verschiedener soziologischer Theorien sehr verschieden beschreiben (vgl. Luhmann 1992).

6 Zur dadurch implizierten Umdeutung des Begriffs der Anpassung vgl. Staab 2022.

7 Zur Bedeutung der Selbstentfaltung in modernen Gesellschaften vgl. Reckwitz 2019.

Literatur

Amlinger, C./Nachtwey, Oliver (2023): Gekränkte Freiheit: Aspekte des libertären Autoritarismus. Berlin.

Erben, F./Haan, G. de (2014): Nachhaltigkeit und politische Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 31–32/2014, S. 21–27.

Greven, M. Th. (2008): Die politische Gesellschaft: Kontingenz und Dezision als Probleme des Regierens und der Demokratie. (Studien zur politischen Gesellschaft, Band 2). 2. Auflage, Wiesbaden.

Heidenreich, F. (2022): Demokratie als Zumutung – für eine andere Bürgerlichkeit. Stuttgart.

Heidenreich, F. (2023a): Die Zukunft der Demokratie – Wie Hoffnung politisch wird. Ditzingen.

Heidenreich, F. (2023b): Nachhaltigkeit und Demokratie – eine politische Theorie. Berlin.

Luhmann, N. (1992): Kontingenz als Eigenwert der Moderne. In: ders.: Beobachtungen der Moderne. Opladen, S. 93–128.

Möllers, C. (2008): Demokratie – Versprechen und Zumutungen. Berlin.

Ohlmeier, B./Brunold, A. (2015): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: dies.: Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Evaluationsstudie. Wiesbaden, S. 81–139.

Reckwitz, A. (2019): Erschöpfte Selbstverwirklichung. Das spätmoderne Individuum und die Paradoxien seiner Emotionskultur. In: ders.: Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Berlin, S. 203–238.

Staab, P. (2022): Anpassung: Leitmotiv der nächsten Gesellschaft. Berlin.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Philipp Gassert

Ziviler Ungehorsam und Protestbewegungen in der liberalen Demokratie

Warum Menschen auch im digitalen Zeitalter demonstrieren

Zu Beginn des Jahres 2024 standen die Menschen in Deutschland unter dem Eindruck einer Protestwelle, die von den Streiks der Gewerkschaft der Lokomotivführer (GdL) bei der Deutschen Bahn, Arbeitsniederlegungen im ÖPNV und an Flughäfen bis zur Schließung von Arztpraxen reichten. Hinzu kamen als Hybridform zwischen Arbeitskampf, Lobbyismus und politischem Protest die sogenannten Bauerndemos. Die große Überraschung war der landesweite Aufstand für Demokratie und gegen völkischen Nationalismus. Mitte Januar waren urplötzlich Straßen und Plätze voll von demonstrierenden Demokratieverteidiger:innen, darunter viele junge Familien mit ihren Kindern sowie Ältere, die erstmals überhaupt bei einer Demo mitmarschierten.

Die Ballung von Protestereignissen Anfang 2024 war auf den ersten Blick ungewöhnlich, wobei die in Medien gern gestellte Frage, ob der multiple straßenpolitische Aktivismus der Jahreswende nun die größte Protestmobilisierung aller Zeiten darstelle, mit Nein zu beantworten ist. Zahlen sind notorisch umstritten, aber die relativ zur Bevölkerung höchste Protestmobilisierung hat Deutschland wohl in den späten 1940er Jahren und dann während der Revolution in der DDR 1989/90 erreicht. Es war Anfang 2024 die Kombination inhaltlich und formal recht unterschiedlicher Bewegungen, die beeindruckte und in der Mischung spezifisch einzigartig wirkte. Doch dass sozialer Protest, Streiks und übergreifende politische Demons-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

trationen zusammenfallen, ist auch früher immer wieder vorgekommen, so in den späten 1960ern, zu Beginn der Ära Kohl oder gegen Ende der Ära Schröder (Gassert 2018).

Es geht um das Verhältnis von zivilem Ungehorsam sowie Protestbewegungen einerseits und der liberalen Demokratie andererseits. Der Zusatz „liberal" zu Demokratie ist wichtig, denn der Demokratiebegriff war und ist umstritten (Richter 2020). In der Zeit des Kalten Krieges stand der liberalen, westlichen Demokratie der Bundesrepublik Deutschland (BRD) die „Volksdemokratie" der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) gegenüber. Auch die DDR bezeichnete sich selbstbewusst als Demokratie, war es aber im westlich-parlamentarischen Sinne nicht. Umgekehrt kritisierte Ostberlin das Bonner System als undemokratisch. In den 1970er und 1980er Jahren wurde von den Neuen Sozialen Bewegungen die „partizipatorische Demokratie" propagiert (Schmidt 2000, 251–268). Dies hat später über Bürgerräte und Beteiligungsformate gerade in Baden-Württemberg zur Öffnung gegenüber direkter Demokratie geführt.[1]

Seit der Jahrtausendwende ist die Begriffsverwirrung rund um die Demokratie noch größer geworden: So vertritt der ungarische Premier Viktor Orbán die „illiberale Demokratie", der russische Präsident Wladimir Putin bezeichnete Russland während seiner ersten Amtszeit zwischen 2000 und 2008 als „gelenkte Demokratie". In der Demokratieforschung spricht man von „defekter Demokratie" (Merkel u. a. 2003). Es handelt sich um formal demokratische Systeme, da Wahlen zwar stattfinden, aber manipuliert werden, mediale Lenkung erfolgt und liberale Freiheitsrechte wie die Versammlungsfreiheit beschnitten sind. Demokratische Nachhaltigkeit setzt demgegenüber freie Meinung und Versammlungsfreiheit, faire und freie Wahlen sowie die Möglichkeit des friedlichen Machtwechsels voraus.

Protest, insbesondere wirksamer Protest, ist eng mit dem Siegeszug der liberalen Demokratie verknüpft. Indes ist nicht

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

erst seit der COVID-19-Pandemie offenkundig, dass trotz der zivilgesellschaftlichen Mobilisierung für Demokratie und gegen Rechtsextremismus, die sich Anfang 2024 im progressiven Spektrum so großer Zustimmung erfreute, Straßenprotest historisch gesehen ambivalent ist, nicht immer dem Fortschritt und der Aufklärung dient. In der durch Populismus und Verschwörungstheorien verwirrten Welt der sozialen Medien wendet sich Protest auch gegen die parlamentarische Demokratie. So hat die „Misstrauensgemeinschaft" der Querdenker 2020/21 kritisiert, dass politische Eliten den Volkswillen ignorierten, die freie Rede geknebelt werde und die BRD nicht mehr weit von den Verhältnissen in der DDR oder sogar im NS-Staat entfernt sei (Reichardt 2021).

Dabei können vor allem in liberalen Demokratien Menschen weiterhin recht frei auf Straßen und Plätze ziehen, um ihre Unzufriedenheit mit einem politischen oder gesellschaftlichen Zustand zu artikulieren, während die gelenkten Demokratien und Diktaturen das verbieten. Dennoch kann man sich fragen, warum es überhaupt, auch im 21. Jahrhundert, der physisch-präsenten, körperlich-performativen Sichtbarmachung eines Anliegens auf öffentlichen Straßen und Plätzen bedarf, wie wir Heutigen doch über völlig andere kommunikative Möglichkeiten als frühere Protestierende verfügen. Haben die Menschen nicht Facebook, Instagram und Twitter (X)? Warum protestieren sie nicht einfach bequem von zuhause, vom Bildschirm aus?

Die Frage ist keineswegs trivial: Wir leben in einem völlig anderen sozialen, medialen und politischen Umfeld als z. B. die Revolutionäre von 1848, die Arbeiter des Kaiserreichs, die im Zeitalter der Massenpresse demonstrierten, oder selbst die Außerparlamentarische Opposition (APO) der 1968er, die im Fernsehzeitalter auf die Straße ging. Dennoch ist die Straße eine zentrale Bühne zur Aushandlung gesellschaftlicher Konflikte geblieben. Sichtbarer Protest (und damit dessen vordergründiger Erfolg) wird weiterhin daran gemessen, dass sich

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Menschen massenhaft physisch in der Öffentlichkeit versammeln. Rein mediale Formen scheinen dafür nicht auszureichen. Ich nähere mich einer Antwort in vier Thesen an:

THESE 1: Protest ist Politik mit dem Ausrufezeichen: Bei Straßenprotest handelt es sich um eine spezielle, verkörperlichte Form der politischen Kommunikation.

Protesthaltungen in den Straßen vorzuführen und zu inszenieren, ist nur eines von mehreren Mitteln, eine Seite in einer politischen Debatte zu stärken. In liberalen Demokratien, auch in solchen mit parlamentarischen Systemen, findet der Löwenanteil unserer zwingend konflikthaften Debatten über politische Präferenzen nicht innerhalb, sondern außerhalb der Parlamente statt. In ihrer kommunikativen Funktion als Argumentverstärker sind außerparlamentarische Proteste nicht exzeptionell, sondern „normal". Ganz nüchtern funktional betrachtet, ist Straßenprotest eine von mehreren Methoden, ein Thema politisch und gesellschaftlich zu platzieren und zu priorisieren.

Daher nenne ich Protest „Politik mit dem Ausrufezeichen", denn er setzt, wie andere Formen der öffentlichen Rede, auf das Exklamatorische, Zugespitzte, durchaus auch Holzschnittartige, zeichnet kräftige Schwarz-Weiß-Bilder und lässt das Differenzieren beiseite. Aber auch das kommt uns von anderen Formen der politischen Rede bekannt vor: Zentrales Charakteristikum aller Proteste (wie aller Rede) ist es, an eine Öffentlichkeit zu appellieren. In der Moderne ist diese Öffentlichkeit regelmäßig medial vermittelt. Protest muss „sichtbar" oder „hörbar" sein; „unsichtbarer" und „stummer" Protest ist kein Protest. Es muss irgendwo von irgendwem darüber berichtet werden (Rucht 2016).

Protest ist somit (nur) eine spezielle Form politischer Kommunikation. Nicht mehr und nicht weniger. Er setzt stärker als andere Varianten der politischen Rede auf die „Sprache der Körper", auf den performativen Akt des Protestierens, Blockie-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

rens oder sich Versammelns. Dieses performative, körperliche, im Straßenraum Inszenierte ist im politisch-kommunikativen Sinne das Alleinstellungsmerkmal des Protests. Aber natürlich will „die" Straße, in aller Regel, mit dem Parlament interagieren, weil es in der liberalen Demokratie nicht gleich um Umsturz und Regimewechsel geht, sondern Antworten und Lösungen für die performativ im Protest herausgehobenen Probleme erhofft werden. Diese Antworten wollen die Protestierenden oft selbst gar nicht geben.

Unter Straßenprotest soll daher, in Anschluss an Judith Butler, eine verkörperlichte Handlung zur Artikulation politischer oder sozialer Forderungen verstanden werden. Straßenprotest hat innerhalb der Protestkultur eine spezielle Funktion: Er geht „performativ" über das schriftlich weiter ausdifferenzierte und mündlich Kommunizierte hinaus; er ist mehr als das, was auf einer Demonstration „gesagt" oder auch „gerufen" wird. Das Nonverbale ist ein eigener, quasi vor-sprachlicher Diskurs: Neben Parolen oder Plakaten, dem Reden auf Kundgebungen und dem Rufen und Schreien hat die physische „Präsenz" von Menschen in öffentlichen Räumen eine eigene Bedeutung jenseits der „Rede" (Butler 2016).

Die Unterscheidung zwischen der „freien Rede" und der „performativen Seite" unserer Protestkultur mag haarspalterisch wirken. Nur liegt der Grund der Unterscheidung in der sozialen Wirklichkeit. Menschen machen intuitiv genau diesen Unterschied: Versammlungen, Demonstrationen, Märsche, Blockaden folgen in der menschlichen Wahrnehmung einer anderen Interaktionslogik als die Rede. Sie vermitteln eine andere Botschaft. Jeder und jede kann sich auf sozialen Medien ungestört der freien Meinungsäußerung hingeben. Aber Straßenprotest ist voraussetzungsreich, verlangt Opfer und Einsatz. Das wird von außen durch Beobachtende und Dabeistehende auch anerkannt und gewürdigt.

Der Unterschied ist unmittelbar einsichtig bei dem stillen Protest der Mahnwache oder dem Schweigemarsch nach rassis-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tischen Attentaten, wie es sie seit in den 1990er Jahren zahlreich gegeben hat. Beim Schweigemarsch, der auf die Trauerproteste des 19. Jahrhunderts zurückgeht, wird in „stummer Rede" allein auf die performative Wirkung der Körper vertraut. Der verkörperlichte Ausdruck politischer Forderungen ist daher auch etwas anderes als der sprachlich übermittelte Code. Die Körpersymbolik ist eine andere, weil die „Körper" selbst das Argument sind. Indes müssen wir auch in der Lage sein, die Lichterkette als Protestform zu erkennen. Das wiederum ist historisch spezifisch.

Daher treffen die meisten Verfassungen genau diese Unterscheidung: Das Grundgesetz (GG) garantiert nicht nur die Meinungsfreiheit (Art. 5), sondern auch das Recht „sich friedlich und ohne Waffen unter freiem Himmel zu versammeln" (Art. 8, Abs. 1). Ähnlich tritt in den USA neben „free speech" das Recht „to peacably assemble", das als eines unter mehreren First Amendment rights garantiert ist. Die französische Verfassung von 1791 kannte beides, ebenso die Paulskirchenverfassung von 1848. Die Unterscheidung ist verfassungsrechtlich herkömmlich und die demokratisch-liberalen Verfassungen, teils aus revolutionären Bewegungen hervorgegangen, sehen außerparlamentarische Formen der politischen Debatte von vorneherein vor (Breitbach/Deiseroth 2023).

THESE 2: Protest hat Geschichte: Protesthandeln folgt historischen Vorbildern, das Repertoire ist tradiert; er funktioniert aus Erfahrung.

Die jüngste Umweltbewegung der Klimaproteste seit 2018 ruhte stark auf den Schultern einer Kohorte von anfangs sehr jungen Menschen, mit den Schulstreiks als Ausgangspunkt der „Fridays for Future". Doch auch diese jugendliche Gruppierung knüpfte intuitiv an etablierte Muster der Protestgeschichte an. Weder in der massentauglichen Variante der „Fridays", noch in der disruptiven Radikalisierung der „Letzten Generation" waren sie einzigartig, wenn auch mit dem Klimawandel ein

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

spezielles umweltpolitisches Thema in den Vordergrund gerückt wurde, das in den bisherigen Umweltbewegungen eher am Rande mitbehandelt worden war, ohne im Zentrum des Aktivismus zu stehen.

Inhaltlich rückte ein neuer Aspekt nach vorne, weil der Klimawandel als ein Problem zwar seit den 1990er Jahren klar erkannt worden war und insofern ein „altes Thema" darstellte. Aber er war lange nicht als ein akutes gesellschaftliches Problem gesehen worden, das sich direkt auf das Leben in Europa auswirkte. „Fridays for Future" konnte im Verein mit anderen klimaaktivistischen Bewegungen wie „Extinction Rebellion" den Klimawandel im Zentrum der politischen Agenda platzieren, was sich dann im Koalitionsvertrag 2021 zeigte. Die Art und Weise des Protestes (das Repertoire) selbst aber war Jahrzehnte alt: Straßendemonstrationen und Blockaden sind nun wahrlich nicht neu (Reiss 2016). Interessanterweise zielte diese Bewegung sehr stark auf Parlamente, indem sie mit etwas Skandal („Schulstreik"; „Unterricht schwänzen") provozierte und Aufmerksamkeit auf sich lenkte.

Nun waren und sind die „Fridays" überwiegend *digital natives*. Das macht es so spannend, dass auch diese sehr jungen Demonstrierenden das akute Bedürfnis empfanden, ihre Wut und ihre Empörung „auf der Straße" öffentlich vorzutragen und eben nicht sich im stillen Kämmerlein allein zu Hause zu empören, zu später Stunde eine Nachricht zu posten oder zu liken. Es war ihnen unmittelbar einsichtig, dass es, um ein Thema im politischen Diskurs zu pushen, im Ringen um knappe mediale und gesellschaftliche Aufmerksamkeiten möglichst viel Sichtbarkeit zu erhalten, des physisch präsenten Sich-Versammelns und Demonstrierens bedarf. Straßenpolitisch betrachtet waren die „Fridays" daher nicht innovativ.

Auch der zivile Ungehorsam in Form von illegalen Blockaden sowohl der „Letzten Generation" wie auch der Bauernproteste und anderer Formen von „widerständiger Politik" *(politics of contention)* hat sich über Jahrzehnte und Jahrhunderte immer

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

wieder erneuert (Tilly 2004). Aber das Kerngeschäft des antagonistischen Demonstrierens unterscheidet sich nicht so sehr von dem von vor 40 oder 50 Jahren. Da wir im Zeitalter digitaler Kommunikation leben, hat sich die Berichterstattung verändert, und die Demonstrierenden selbst sind aus einem Protestzug heraus permanent „auf Sendung". Aber auch um Protest digital nachhaltig zu „senden", braucht es das physische, greifbare Ereignis in den Straßen, das eine Demo darstellt.

Das „Wie" des Demonstrierens hat Geschichte. Dass Geschichte ein soziale Handlungen massiv prägender Faktor ist, ist für Historiker:innen keine besondere Erkenntnis. Heutige Menschen erkennen Straßenprotest als solchen und nicht als eine Art Freizeitbeschäftigung, weil er als verkörperlichte Variante der politischen Kommunikation überliefert ist, weil er Geschichte hat. Daher sind „westliche" Formen wie die Demonstration oder die Blockade zwar auf aller Welt zu finden, aber werden auch kulturell spezifisch eingesetzt. Ostasiatische Länder wie China oder Japan kennen Formen des Straßenprotests, die für Menschen im Westen auf den ersten Blick gar nicht als solche zu erkennen sind (Hung 2011).

Protest ist in einem doppelten Sinne „historisch". Das Repertoire, d. h. die Art und Weise des Demonstrierens, ist überliefert und gewachsen: Märsche, Demonstration, Massenversammlung und Platzbesetzung sind das Ergebnis einer Entwicklung, übrigens auch einer Zivilisierung, denn Protesthandeln war noch im 19. Jahrhundert sehr häufig gewaltförmig. Diese historischen Vorbilder prägen gegenwärtiges Protesthandeln, einerseits über die Weitergabe von Protest-Techniken und Bewegungswissen, andererseits über die Normierung von Erfolg. Protest funktioniert eben auch, weil er in der Vergangenheit funktioniert hat, als Form politischer Kommunikation überliefert ist.

2022/23 wurde viel und kontrovers über die disruptiven Blockaden der „Letzten Generation" diskutiert, wobei diese Debatte erstaunlich geschichtsvergessen verlief. Auch in der al-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ten BRD war es nicht nur um die Blockade von Kasernen oder Zufahrten zu AKW-Baugeländen gegangen, wodurch „einfache Bürger" nicht in Mitleidenschaft gezogen worden wären. Auch in den 1980er Jahren gab es Blockaden des Individualverkehrs, die Unbeteiligte an ihrem Weg zur Arbeit hindert (Balistier 1996, 151). Auch damals schon blockierten Landwirte und LKW-Fahrer Straßen. Zum Teil wurden Autobahnen über Tage besetzt und stillgelegt. Das löste damals allerdings keine Talkshow-Grundsatzdebatten über Gewalt durch verwerfliche Nötigung durch LKW-Blockierende oder Landwirte aus (Gassert 2023).

Nicht allein das Repertoire hat eine Geschichte, sondern Protestierende selbst stellen sich immer wieder auch bewusst in historische Traditionszusammenhänge. So knüpften einige der Demonstrierenden am Bauplatz des geplanten Atomkraftwerks (AKW) Wyhl an den Armen Konrad oder am Hecker-Zug an (Lakeberg/Pust 2023), und in Frankreich fand sich 2023 das Phänomen, dass während der Proteste gegen die Rentenreform der Regierung Aspekte des Charivari aus der Juli-Monarchie der 1830er Jahre reaktiviert wurden, in „Casseroladen" oder Topfkonzerten (Bouvier 2023). In diesem Sinne ist Protest historisch gewachsener Alltag in Deutschland und Europa, sowohl auf der Ebene der Protestpraxis als auch der gesellschaftlichen Wahrnehmung.

THESE 3: Protest stiftet Sinn und wirkt performativ nach innen: Es geht nicht zuletzt um das Selbstverständnis der Demonstrierenden (expressive Dimension).

Zweifelsfrei haben lautstarke Krawalle und Aufführungen auch etwas Selbstermächtigendes: Sie machen Wut und Empörung sichtbar. Es geht hier auch um die Protestierenden selbst, nach dem Motto: „Ich demonstriere, also bin ich". Der Straßenprotest blüht und gedeiht auch deshalb, weil die Erfahrung physischer Interaktion ein menschliches Grundbedürfnis ist. Stra-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ßenprotest wirkt nach innen auf die Demonstrierenden selbst. Es geht auch um Sinnstiftung innerhalb des Kollektivs, das demonstriert (man nennt das die expressive Dimension von Protest). Gemeinschaft wird nicht nur symbolisch abstrakt erlebt. Eine Erfahrung des Protestierens erzeugt einen potentiellen emotionalen Zugewinn, ein Gefühl der Gemeinschaft. Das wiederum lässt sich medial so kaum ersetzen.

Ein Beispiel ist die Friedensbewegung der 1980er Jahre, wo der „heiße Herbst" des Jahres 1983 auf die Bundestagswahl vom Frühjahr 1983 folgte, die Helmut Kohl und die christlich-liberale Regierung in ihrem Amt bestätigt hatte. Es war nicht wenigen der Demonstrierenden im Spätjahr 1983 klar, dass dadurch die Aussicht auf eine Nicht-Stationierung der atomaren Mittelstreckenraketen äußerst gering geworden war. Dennoch hatten sie ihren Standpunkt markiert und sich in Opposition zur Mehrheit ihres friedliebenden Selbst versichert und dabei über Grundsatzfragen der bundesdeutschen Demokratie wie die des Verhältnisses zu Amerika und zur NS-Vergangenheit gestritten (Becker-Schaum u. a. 2012).

Dieses „expressive Moment" der Selbstverständigung, in Unterscheidung vom äußeren, dem „instrumentellen" politischen Ziel (Fahlenbrach 2009), hält Bewegungen auch über Enttäuschungen hinweg am Leben und zusammen. Denn viele machen die Erfahrung, dass sie im Sinne des anfänglichen Intendierten keinen Erfolg haben. „1968" jagte vergeblich der Weltrevolution hinterher; die Anti-AKW-Bewegung konnte den Ausbau der Kernenergie kaum bremsen; in den 1970er Jahren führten Gastarbeiterproteste nicht zur Abstellung diskriminierender Praktiken am Arbeitsplatz; die Friedensbewegung der 1980er Jahre stoppte die atomare Nachrüstung nicht; die rechtspopulistischen Demos der Pegida unterbanden nicht, dass Deutschland ein Einwanderungsland blieb.

Im zivilen Ungehorsam ist die expressive Binnenwirkung des Protests noch einmal gesteigert. Wer, wie in der Kampagne „Ziviler Ungehorsam bis zur Abrüstung" der 1980er Jahre die Re-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

geln bewusst brach, wenn auch friedlich, nahm ein besonderes Risiko in Kauf, so die Verhaftung und eventuelle Verurteilung wegen „verwerflicher Nötigung" durch ein Gericht, mit Geldstrafen oder sogar Gefängnis als Konsequenz. Dem Urteil fehlte zwar aus Sicht der Verurteilten die moralische und politische Legitimität, aber sie wussten um den Preis der Grenzüberschreitung. Auch Mitglieder der „Letzten Generation" agierten entsprechend. Im Interesse der Gleichbehandlung täte der Rechtsstaat gut daran, auch diejenigen anzuklagen, die etwa aus agrarpolitischen Gründen Straßen blockiert haben.

Der rechtliche Raum für Blockaden ist eng. Das Bundesverfassungsgericht bewegte sich zwar in seinen beiden Mutlangen-Urteilen von 1986 und 1995. Aber es brachte, gemeinsam mit dem Bundesgerichtshof, nur eine salomonische Lösung zustande, die keine Lösung ist. Denn im Kern ist 2011 die „Zweite-Reihe-Rechtsprechung" des BGH erneut bestätigt worden: Wer sich im Protest auf die Straße setzt und eine Autofahrerin zum Anhalten zwingt, darf das unter Umständen. Aber wenn dann ein zweites Auto wegen des ersten blockierten Autos nicht weiterfahren kann, dann ist das, wie der Jurist und Blogger Maximilian Steinbeis erklärt hat, als habe ein Demonstrant das erste Auto in Geiselhaft genommen und somit eine Barriere gebaut. Das sei gewaltsame Nötigung nach dem Strafgesetzbuch (StGB), so die Logik der Gerichte (Steinbeis 2011).

Man staunt, welch atemberaubend gewundenen, lebensunpraktische Fiktionen sich Gerichte wie auch Rechtsabteilungen ausdenken können. Fakt ist, Blockaden bleiben ganz praktisch gesehen Nötigung und damit strafbar, und das dürfte sich angesichts der Rechtsprechung so schnell auch nicht ändern. Zum Problem wird es aber, wenn der Rechtsstaat selektiv verfährt, intendiert oder nicht. Der einstige Mutlanger Aktivist Volker Nick hat darauf hingewiesen, dass von den geschätzt über 30.000 Menschen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt das Pershing II-Depot in Mutlangen blockierten, nur 2.999 angeklagt worden sind, also nur knapp zehn Prozent. Manche wur-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

den verurteilt, andere nicht, manche Verfahren wurden eingestellt, andere nicht. Er nennt diese Ungleichbehandlung eine „große Willkür“ (Nick o. J.).

Das Problem des Rechtsfriedens und der Gleichbehandlung stellt sich noch schärfer: Es wird argumentiert, die Blockaden der „Letzten Generation“ hätten sich von denen der Friedensbewegung oder der Anti-AKW-Proteste dadurch unterschieden, dass sie Unbeteiligte in Mitleidenschaft zögen. Doch schon in den 1980er Jahren gab es Blockaden des Individualverkehrs, auch aus dem Kontext der Friedensbewegung. Was aus der Nötigungsdebatte damals wie heute ausgeblendet wurde und wird, dass Landwirte und LKW-Fahrer Übung darin haben, ganze Innenstädte oder Autobahnen zum Teil für Tage und Wochen lahmzulegen. Nur rief das kaum Grundsatzdebatten über „Nötigung“ hervor und führte auch nicht zu ihrer präventiven Inhaftierung als potentielle „Gewalttäter“ (Gassert 2023).

THESE 4: Protest ist erlaubt und erwünscht: In der liberalen Demokratie ist er politischer Alltag und Normalität, systemisch eingepreist.

Offene, demokratische Gesellschaften haben Routine im Umgang mit Straßenprotest und Demonstrationen als Teil politischen Streits in einem demokratischen Interaktionsprozess. Protest ist in seinen nicht-disruptiven, eher „gehorsamen“ Formen, wenn er die Letztentscheidungskompetenz der Regierung oder des Parlaments akzeptiert, eine konsensuale Form politischer Kommunikation geworden. Auch wenn eine Demo nicht zwingend angemeldet werden muss, so ist die angemeldete und genehmigte Protestveranstaltung weitgehend unstrittig und kann meist auch ordnungsgemäß und ohne größeren Aufwand für die Umstehenden und Nichtbeteiligten durchgeführt werden, selbst wenn der eine oder die andere sich über Straßensperrungen ärgert. Das tut er oder sie auch bei Sportereignissen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Straßenprotest ist in liberalen Demokratien so konsensual, dass sogar Regierende gelegentlich eine Demo inszenieren. So versammelten sich nach dem Terroranschlag auf das satirische Magazin „Charlie Hebdo" am 11. Januar 2015 nicht nur 1,5 Millionen Menschen aus aller Welt in Solidarität in Paris. Zugleich waren einige Staats- und Regierungschefs für einen Fototermin in einem „hoch gesicherten Abschnitt des Boulevard Voltaire" aufmarschiert.[2] Am 11. Januar 2015 wurde ein Mittel aus dem Repertoire kollektiver Akteure von den Spitzen des Staates bewusst eingesetzt. Aber nicht, um den Status quo kritisch zu hinterfragen. Im Gegenteil, sie riefen zur Verteidigung der freien Rede in der Demokratie auf – und demonstrierten gegen Terrorakte, die als extremistischer Ausdruck einer Protesthaltung gewertet werden können.

Auch in anderen Ländern demonstrieren die Mächtigen, um einen Standpunkt zu markieren oder sich gegenüber ihrer Gesellschaft politisch in Position zu bringen, wie jüngst Raul Gandhi in Indien, der, obwohl Oppositionsführer, in einer Protestinszenierung gegen den amtierenden Regierungschef Modi quer durch Indien marschierte. Stellt das nicht den ursprünglich gemeinten Sinn von Straßenprotest auf den Kopf? War nicht der moderne Straßenprotest im 19. Jahrhundert als eine Form gesellschaftlichen Widerstandes entstanden? Wir haben intuitiv historische Protestereignisse wie das Hambacher Fest vor Augen. Diese normieren bis heute, was unter einer Protestdemonstration zu verstehen ist, in der Form und im Inhalt: Protest richtet sich gegen einen Zustand, hinterfragt den Status quo, will ihn im Extremfall durch revolutionären Umsturz überwinden.

Protest, so die landläufige Annahme ist pro-modern, transformierend. Er wird vom Volk oder Gegeneliten getragen, er zielt auf den Wandel. Das ist im Kern die klassische, liberale Erzählung, die unser Verständnis von Protest bis heute prägt. Daher werden Vorgänge in Fußballstadien als Randale kategorisiert und wurde jugendliches Aufbegehren in den 1950er Jah-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ren als „Halbstarkenkrawall“ entpolitisiert (Kurme 2006). Doch Protest dient nicht automatisch progressiven Zielen, tritt für mehr Demokratie, mehr soziale Gleichheit und Gerechtigkeit ein. Alle bekannten Formen des Straßenprotests sind ambivalent.

In der liberalen Demokratie ist nicht das „im Protest auf die Straße zu gehen“ kontrovers, es ist ja ein Grundrecht: Vielmehr sind es die Gegenstände, Themen und Agenden, also die Inhalte, die einzelne Bewegungen vortragen, die im Streit stehen. Rechtsradikalen ist das Demonstrieren nicht verboten, solange sie sich an die Regeln der freien Rede und des Versammlungsrechts halten. Das unterstreicht aber erneut den Punkt, dass der Protest in den Straßen keine besondere, andere politische Wertigkeit hat, sondern im Grunde nur eine Variante politischer Kommunikation ist, wenn auch einer gesteigerten, „verkörperlichten“ Art des physischen Präsentierens eines Anliegens in der Straße.

In der Gegenwart unserer liberalen Demokratie sind viele Protestbewegungen am Status quo orientiert. „Stuttgart 21“ ist hierfür ein gutes Beispiel. Demonstrierende treten oft nicht für Veränderung, sondern für den Erhalt einer Lage ein. Daher ist Protest in der Gegenwart, über den Grad lässt sich diskutieren, meist wenig transformativ-modernisierend gemeint, sondern hat einen konservativen Grundzug. Das ist es, was überhaupt die meisten Proteste in der Gegenwart verbindet, dass Opfer nicht gebracht werden sollen (siehe Bauernproteste), dass Veränderungen mit Blick auf die Infrastruktur und den Straßenverkehr unerwünscht sind, und dass viele Menschen an der gewohnten Ordnung eher festhalten wollen.

Daher streitet auch die „Fridays for Future“-Bewegung seit Anfang des Jahres 2024 in ganz Deutschland vermehrt für den Erhalt der liberalen Demokratie und macht sich diese Aufgabe neben dem Klimaschutz zu eigen, der ja ebenfalls vom Erhalt einer bestimmten natürlichen Ordnung ausgeht. Betrachtet man die Bilder von Anfang 2024, dann wird auch deutlich,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

dass es für große Teile der Gesellschaft nicht mehr anrüchig oder provozierend ist, selbst auf die Straße zu gehen. Offene Gesellschaften lassen Protest zu und haben gelernt, den integrativen Charakter von öffentlich geäußertem Dissens wertzuschätzen und in den politischen Entscheidungsprozess einzupreisen.

Straßenprotest oder auch soziale Bewegungen als Trägerorganisationen von Straßenprotest stehen in parlamentarischen Systemen nicht in fundamentaler Konkurrenz zur etablierten parlamentarischen Politik, sondern in symbiotischer Ergänzung hierzu. Es handelt sich um eine spezielle Form der politischen Kommunikation, eben die mit dem besonders großen, „verkörperlichten Ausrufezeichen". Er ist Teil eines auf vielen Ebenen geführten Streits über politisch relevante Themen, daher nicht ungewöhnlich, sondern „normal" und in liberal-demokratischen Systemen in politische Debatten eingepreist und integriert.

Anmerkungen

1 Vgl. Beteiligungsportal Baden-Württemberg 2024. Online unter https://beteiligungsportal.baden-wuerttemberg.de/de/startseite [09.08.2024].

2 Vgl. www.sueddeutsche.de/politik/bild-von-kundgebung-in-paris-ein-gestelltes-foto-darf-geschichte-schreiben-1.2302160 [09.08.2024].

Literatur

Balistier, T. (1996): Straßenprotest. Formen oppositioneller Politik in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1979 und 1989. Münster.

Becker-Schaum, C./Gassert, P./Klimke, M./Mausbach, W./Zepp, M. (2012): „Entrüstet Euch!" Nuklearkrise, NATO-Doppelbeschluss und Friedensbewegung. Paderborn.

Breitbach, M./Deiseroth, D. (2023): Geschichte des Versammlungsrechts. Der Kampf um die Versammlungsfreiheit zur politischen Teilhabe. Baden-Baden.

Butler, J. (2016): Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung. Frankfurt/M.

Bouvier, P. (2023): Le concert de casseroles, un outil de contestation tapageur et historique. In: Le Monde, 19. April 2023. Online unter https://www.lemonde.fr/politique/article/2023/04/19/le-concert-de-casseroles-un-outil-de-contestation-tapageur-et-historique_6170219_823448.html [29.06.2024].

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Fahlenbrach, K. (2009): Protest-Räume – Medien-Räume. Zur rituellen Topologie der Straße als Protestraum. In: Geschke, S. M. (Hg.): Straße als kultureller Aktionsraum. Interdisziplinäre Betrachtungen des Straßenraums an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis. Wiesbaden, S. 98–110.

Gassert, P. (2018): Bewegte Gesellschaft. Deutsche Protestgeschichte seit 1945. Stuttgart.

Gassert, P. (2023): Mehr Schaden als Nutzen? Die radikalen Aktionen der „Letzten Generation" im Kontext der deutschen Protestgeschichte. In: Einsichten + Perspektiven, Heft 1/2023, S. 30–41. Online unter https://www.blz.bayern.de/data/pdf/ep_1-23_web-0227-0909-15.pdf [29.06.2024].

Hung, H.-F. (2011): Protest with Chinese Characteristics. Demonstrations, Riots, and Petitions in the Mid-Qing Dynasty. New York.

Kurme, S. (2006): Halbstarke. Jugendprotest in den 1950er Jahren in Deutschland und den USA. Frankfurt/M.

Lakeberg, B./Pust, H.-C. (Hg.) (2023): Atom. Strom. Protest. 50 Jahre Wyhl und anderswo. Ostfildern.

Merkel, W./Puhle, H.-J./Croissant, A./Eicher, C./Thiery, P. (2003): Defekte Demokratien. Bd. 1: Theorien. Opladen.

Nick, V. (o. J.): „Der Gewalt nicht weichen". In: Zeitzeugenportal. Herausgegeben von der Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Online unter https://www.zeitzeugen-portal.de/videos/eirDaTwE3mM [29.06.2024].

Reichardt, S. (Hg.) (2021): Die Misstrauensgemeinschaft der „Querdenker". Die Corona-Proteste aus kultur- und sozialwissenschaftlicher Perspektive, Frankfurt/M.

Reiss, M. (2016): Street Protest. In: Fahlenbrach, K./Klimke, M./Scharloth, J. (Hg.): Protest Cultures. A Companion, New York/Oxford, S. 352–358.

Richter, H. (2020): Demokratie. Eine deutsche Affäre. Vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München.

Rohrmoser, R. (2021): „Sicherheitspolitik von unten": Ziviler Ungehorsam gegen Nuklearrüstung in Mutlangen, Frankfurt/M.

Rucht, D. (2016): Die medienorientierte Inszenierung von Protest, 9. Dezember 2016. Online unter https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/medienpolitik/236953/die-medienorientierte-inszenierung-von-protest/ [29.06.2024].

Schmidt, M. (2000): Demokratietheorien. 3. Auflage, Opladen.

Steinbeis, Maximilian (2011): Sitzblockaden. Strafrecht bleibt Strafrecht. In: Verfassungsblog, 30. März 2011. Online unter https://verfassungsblog.de/sitzblockaden-strafrecht-bleibt-strafrecht/ [29.06.2024].

Tilly, Richard (2004): Social Movements 1768–2004. London.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bernd Overwien

Politische Bildung und nachhaltige Entwicklung

1. Vorbemerkung

Umweltbildung, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wurden lange Zeit eher als Nischenthemen wahrgenommen. Im Kontrast dazu hat sich inzwischen in der deutschen Bevölkerung die Einsicht durchgesetzt, wonach der mit diesen Themen verbundene Klimawandel eine der größten Bedrohungen der Menschheit darstellt (Zick/Küpper/Mokros 2023). Die Umwelt- und Klimakrise ist allgegenwärtig, in Medien und Alltagsgesprächen. Die damit verbundene Flut von negativen Emotionen kann sowohl auf Kinder und Jugendliche, aber auch auf Erwachsene überwältigend wirken und Ohnmachtsgefühle auslösen (vgl. Asbrand u. a. 2024; Petri 2022).

In der gegenwärtigen Welt vielfältiger Krisen können zwar schulischer Unterricht und außerschulische Lernorte keine fertigen Lösungen bieten. Sie können aber die Fragen von Kindern aufnehmen und die Ängste, die Kinder und Jugendliche ja zu guten Teilen mit den Erwachsenen gemeinsam haben, behutsam thematisieren. Forschung und auch Beispiele aus der Unterrichtspraxis zeigen, dass es möglich ist, belastende Themen wie Kriege sogar in der Grundschule zu bearbeiten. Bei aller Vorsicht hinsichtlich etwa traumatisierender Vorerfahrungen von Kindern kann es gelingen, zu einer Stärkung der Resilienz beizutragen (vgl. Kallweit 2019; Peuke/Overwien 2024).

Bildung für nachhaltige Entwicklung sollte Möglichkeiten schaffen, um mit den Gefühlen der jungen Menschen umzuge-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

hen, es sollten aber auch positive Emotionen, wie Hoffnung und Zuversicht gestärkt werden. Immerhin gilt: „Sobald wir Krisen benennen, verbinden wir damit zugleich die Hoffnung auf ihre Bewältigung durch menschliches Handeln" (Patzel-Mattern 2021, 16). Natur und Umwelt bieten jenseits von Katastrophenszenarien und auch abseits von naiven märchenhaften Zuschreibungen spannende und befriedigende Erfahrungswelten, die auch Lernwelten sein können. Auch bei Großstadtkindern werden hier Lebenswelten angesprochen, an die mit unterrichtlichen Aktivitäten angeschlossen werden kann. Wenn Kinder hier wenig Zugang haben, kann dieser ermöglicht werden, etwa durch die Kooperation mit Trägern außerschulischer Bildung.

Die hier aufgeführten aktuellen Bezüge von BNE und politischer Bildung lassen es als selbstverständlich erscheinen, dass diese beiden Felder der Bildung eng miteinander verwoben sind. Dies ist allerdings bisher wenig der Fall, und erst in jüngster Zeit gibt es Entwicklungen in diese Richtung. Im Folgenden soll nachgezeichnet werden, wie verschiedene Bildungskonzepte in den Feldern Umwelt und globaler Gerechtigkeit entstanden sind, was sie ausmacht und inwieweit sie mit politischer Bildung im Zusammenhang stehen oder auch abgewehrt wurden. Schließlich geht es um aktuelle Entwicklungen, die auf Annäherungen hindeuten und die mit der fast schon als Modebegriff benutzten „Transformativen Bildung" zusammenhängen.

2. Umweltbildung und Globales Lernen

Die Wurzeln der moderneren Umweltbildung können bis in die 1970er Jahre zurückverfolgt werden. Eine erste Umweltkonferenz der Vereinten Nationen in Stockholm 1972 erhöhte die weltweite Wahrnehmung von Umweltproblemen. Die deutsche Bundesregierung berief erstmalig einen Sachverständigenrat zu Umweltfragen ein, und die Gründung des Umwelt-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

bundesamtes etablierte im Westen Deutschlands Umweltpolitik als neues politisches Feld. Auch hier löste zudem ein Bericht des Club of Rome zu den „Grenzen des Wachstums" breite öffentliche Diskussionen aus. Parallel zu institutionellen Entwicklungen kam es zur Gründung zahlreicher Bürgerinitiativen als neue umweltpolitische Akteure. Eine sehr breite Basis hatte damals auch eine Bewegung zur Verhinderung weiterer Atomkraftwerke in Deutschland, deren Arbeit mit der der neugegründeten Umweltverbände vernetzt war (vgl. Becker 2001; Lingenfelder 2024, 87 f.).

Aus Bürgerinitiativen und Umweltbewegungen entstand dann auch eine vielfältige Szene ökopädagogischer Ansätze und Initiativen, deren Arbeit eng mit umweltpolitischen Zielen verbunden war. Die aus den Umweltbewegungen entstandenen Bildungsansätze trafen dabei auch auf Kritik. So sieht Joachim Kahlert zwar die Relevanz der Themenfelder, argumentiert aber mit Vehemenz gegen eine Kritik an den Produktionsweisen der Industriegesellschaft. Umweltbildung solle stattdessen durch genaueres Nachdenken, entsprechende Tatsachenfeststellungen und differenzierte Wertaussagen gekennzeichnet sein (Kahlert 1996, 149). In den Anfangsjahren kam es zu aus heutiger Sicht merkwürdigen Tendenzen, die einerseits aus den Bedrohungslagen der damaligen Zeit zu erklären sind, die aber andererseits bei Akteur:innen der politischen Bildung lange Zeit zu einer distanzierten Sicht beigetragen haben. So wurden in Teilen der Umweltbildung menschengemachte Katastrophen in den Vordergrund gestellt, in der Hoffnung, damit Menschen zum Handeln zu bewegen. Angst sollte zu einem ausgeprägteren Umweltbewusstsein führen. Nun zeigen viele Studien seit dieser Zeit, dass Umweltangst sowieso vorhanden war und ist und nicht erst erzeugt werden musste. Zudem löst Angst oft mehr Ohnmacht als Handlungsanreize aus. Es musste und muss auch heute eher um den richtigen Umgang mit entsprechenden Emotionen gehen (vgl. Overwien 2019a).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg kritisierten Ende der 1990er Jahre an Konzepten der Umweltbildung, dass viel zu oft ein Bedrohungsszenario zugrunde gelegt werde. Auf diese Weise, so die Kritik, dominierten Angst, Abwehr und technische Schadensbegrenzung, d. h. die Sicht werde eingeschränkt (Haan/Harenberg 1999, 18). Offen blieb bei dieser Diskussion, wie mit den ausgelösten Gefühlen umgegangen werden sollte – eine Debatte, die ja auch die politische Bildung erst in den letzten Jahren erreichte (vgl. Overwien 2019a).

Seit mehr als 40 Jahren gibt es neben der Umweltbildung einen anderen Bildungsbereich, der ebenfalls stark durch Soziale Bewegungen beeinflusst war und bis heute auch ist. Dieser Bereich wird seit den 1990er Jahren mit dem Begriff des Globalen Lernens bezeichnet. Dies ist ein Sammelbegriff der gedanklichen Linien der entwicklungspolitischen Bildung, der Friedenspädagogik, der Menschenrechtsbildung, interkultureller Pädagogik, Ökopädagogik und des ökumenischen Lernens zusammenführt. Inhaltlich geht es auch um Umweltfragen, aber eher im globalen Kontext, verbunden mit Überlegungen und Forderungen nach globaler Gerechtigkeit. Es geht dabei um Zusammenhänge des Lokalen mit dem Globalen und um Kompetenzen für den Umgang mit weltweiten Herausforderungen (vgl. Adick 2023). Im Mittelpunkt stehen Probleme und Perspektiven globaler Entwicklung und dabei häufig Chancen gemeinsamer Handlungsperspektiven von Süd und Nord oder, in der traditionellen Begrifflichkeit, von „Entwicklungs-“ und Industrieländern. David Selby und Hanns-Fred Rathenow (2003) sprechen schon früh von transformatorischer Bildung. Diese Sichtweise akzentuiert die Diskussion um eine notwendige „große Transformation“ einer Welt an ihren planetaren Grenzen (vgl. WBGU 2011; Emde u. a. 2017). Die Rede von einer transformatorischen Bildung löste noch zu Beginn der 2000er Jahre Irritationen im Hinblick auf das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses aus (vgl. Overwien 2019b).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3. Bildung für nachhaltige Entwicklung

Seit etwa der Mitte der 1990er Jahre ist im Bereich der Umweltbildung und auch im Globalen Lernen ein Wandel zu beobachten. Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung hat sich Stück für Stück als Leitbild durchgesetzt und eine Neuorientierung beider Felder bewirkt.

Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung schließt an den Brundtland-Bericht der Vereinten Nationen von 1987 an. Bis heute wird in diesem Zusammenhang immer wieder auf eine Definition der damaligen Zeit verwiesen. Es geht um „eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können" (Hauff 1987, 46). Während der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio 1992 wurden auf dieser Grundlage die einzelnen Aspekte eines notwendigen Wandels benannt und in der Agenda 21 festgehalten. Es ging um eine dauerhafte Strategie zur Lösung der Umweltkrise und der Probleme weltweiter Ungleichheit. Zur Strategie gehörten auch Forschung und Bildung mit dem Ziel eines globalen Mentalitätswandels durch neue Wissensbestände und -formen, veränderte Normen und Wertvorstellungen. Das Leitbild der Nachhaltigkeit beinhaltet die Vorstellung eines Modernisierungs- und Gestaltungskonzepts von Gesellschaft, das auch ein stärkeres Engagement der Bürger:innen erforderlich macht (vgl. Michelsen/Overwien 2020).

Seit 1992 gab und gibt es vielfältige Aktivitäten der UNESCO, um entsprechende Konzepte in Bildungsaktivitäten zu überführen. So wurden zwischen 2005 und 2014 innerhalb der weltweiten UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung" vielfältige Bildungsaktivitäten entfaltet. Für weitere fünf Jahre galt dann ein „Weltaktionsprogramm BNE". In Deutschland wurde währenddessen, unter Beteiligung von Zivilgesellschaft und Bildungsverwaltungen, ein Nationaler Aktionsplan BNE für alle Bildungsbereiche entwickelt (BMBF 2017). Die-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

se Linien werden mit dem Programm „ESD 2030“, das sich an den 17 Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen orientiert, fortgesetzt (vgl. UNESCO 2021).

Bund und Länder in Deutschland reagierten auf die Initiativen aus dem internationalen Raum mit vielfältigen Aktivitäten. Diese finden auch in einem bemerkenswerten „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“ einen Ausdruck, den die Kultusministerkonferenz (KMK) zusammen mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) entwickelt hat (ENGAGEMENT GLOBAL 2016). Dieses Papier orientiert sich am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und ersetzt ältere Empfehlungen der KMK zum Thema „Dritte Welt – Eine Welt“ (KMK 1980/1997). Fachkräfte aus Länderministerien, der Wissenschaft, der Bildungspraxis und der Zivilgesellschaft erarbeiteten Empfehlungen für den überfachlichen bzw. fächerverbindenden Unterricht, wie auch für Grundschule, berufliche Bildung und nahezu alle Fächer der Schule. Der Orientierungsrahmen entfaltet eine breit wahrnehmbare Wirkung auf neuere Curricula der Bundesländer. Globale und Nachhaltigkeitsfragen sind inzwischen verbreitet, auch in den Curricula der politischen Bildung.

In der deutschen Diskussion über Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wurden, unter Bezug auf OECD-Diskussionen, Kompetenzvorstellungen definiert, von denen man erwartet, dass sie eine aktive, reflektierte und kooperative Teilhabe an dem Gestaltungsauftrag einer nachhaltigen Entwicklung ermöglichen. Häufig wird der Erwerb von Gestaltungskompetenz als zentrales Ziel benannt (Haan/Harenberg 1999). Das pragmatische Kompetenzkonzept des Orientierungsrahmens zeigt hier viele Parallelen (ENGAGEMENT GLOBAL 2016).

Hier und im gesamten international angebundenen Prozess wird deutlich, dass BNE wichtige Schnittmengen zur politischen Bildung hat. Die inhärenten politischen Kontroversen und die Konflikthaftigkeit des Konzeptes der Nachhaltigkeit

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

lassen sich aufnehmen und zum Gegenstand von Unterricht und außerschulischer Bildung machen. Globales Lernen (und BNE) ist auf internationaler Ebene mit Diskussionen um Global Citizenship Education verbunden (vgl. Lang-Wojtasik/Schönborn 2020).

4. Nachhaltige Entwicklung und politische Bildung – langsame Annäherungen

Die Wurzeln von BNE in der entwicklungspolitischen Bildung und Umweltbildung lassen vermuten, dass sich politische Bildung und die Politikdidaktik seit langer Zeit intensiv damit beschäftigt haben. Zwar lässt sich für die außerschulische politische Bildung festhalten, dass BNE dort seit langem fest verankert ist (Michelsen u. a. 2013), und es gibt auch Anzeichen dafür, dass in der schulischen Praxis entsprechende Bildungsaktivitäten verbreitet sind. Immerhin sind diese von der KMK ausdrücklich erwünscht (vgl. KMK 1980; KMK 1997). Auch hatte mit Wolfgang Hilligen ein wichtiger Wegbereiter der politischen Bildung schon in den 1960er Jahren hingewiesen auf „die weltweite Abhängigkeit aller von allen; die technische Massenproduktion, die es ermöglicht, Güter für alle zu schaffen; und die technischen Macht- und Vernichtungsmittel, die es nicht mehr erlauben, Gegensätze bis zur letzten Konsequenz auszutragen“ (Hilligen 1976, 62). In der politikdidaktischen Theorie reichte indessen der Blick lange Zeit kaum über das Feld internationaler Politik und Entwicklungspolitik hinaus (Overwien 2016b). Erst Mitte der 1990er Jahre bezog Peter Weinbrenner (1995) Umweltfragen und globale Perspektiven in seine didaktischen Theorieüberlegungen ein und zu Beginn der 2000er Jahre wies Rathenow unter Bezug auf Wolfgang Klafkis „epochaltypische Schlüsselprobleme“ darauf hin, dass Globales Lernen genau die damit angesprochenen Themenfelder thematisiere (Rathenow 2000, 337). Der Sammelband „Politische Bildung und Globalisierung“ von Christoph Butter-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

wegge und Gudrun Hentges (2002) liefert Indizien für die Gründe, warum die hier skizzierten Felder politischer Bildung in der didaktischen Theorie lange unterbelichtet blieben. So setzt sich Butterwegge in einer politisch linken Sicht mit Macht- und Herrschaft auseinander und bringt die damit verbundenen Systeme mit globalen Fragen in Zusammenhang. Dabei handelt es sich um legitime Überlegungen. Diese dürften allerdings, soweit diese Intervention wahrgenommen wurde, Befürchtungen angesprochen haben, dass hier politisch überwältigende Positionen verbreitet würden. Gegenüber dem Globalen Lernen und der Bildung für nachhaltige Entwicklung hielten sich solche Vorurteile lange. Noch 2015 geht Katharina Röll-Berge in einer Rezension des Bandes „Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung" (Ohlmeier/Brunold 2015) davon aus, dass die Ziele einer nachhaltigen Entwicklung mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens Befremden auslösten (Röll-Berge 2015). Auch aus dem Feld des Globalen Lernens selbst kommt entsprechende Kritik gegenüber aktionsorientierten Bildungsansätzen. Auch hier wird Überwältigungsgefahr gesehen (Scheunpflug 2007, 16; Overwien 2016a). Es stellt sich die rhetorische Frage, ob auch Ansätze von Demokratiepädagogik, die ja ebenfalls hochgradig normativ sind, ähnlich kritisch gesehen werden. Das wäre wohl absurd. Vielfach gibt es leider nur einen eher ausschnitthaften Blick auf den Beutelsbacher Konsens, dessen dritter Teil, der die Orientierung an den Perspektiven der Schüler:innen einfordert, nicht gesehen wird. Die Tatsache, dass der Konsens einen normativen Rahmen hat, der eng mit dem Grundgesetz verbunden ist, scheint auch nicht allgemein bewusst zu sein (Overwien 2019b). In Artikel 20a wird die Orientierung an nachhaltiger Entwicklung als Verfassungsziel gesetzt: „Der Staat schützt auch in Verantwortung für die künftigen Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen und die Tiere im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung durch die Gesetzgebung und nach Maßgabe von Gesetz und Recht durch die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung."

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Auf diesem Artikel beruht auch das Klimaurteil des Verfassungsgerichtes, dessen Richter:innen in der bestehenden Gesetzlage die Perspektiven der jungen Menschen zu wenig berücksichtigt fanden (Verheyen 2023, 17 ff.).

In der zentralen Literatur der politischen Bildung setzte etwa um 2005 ein langsamer Wandel ein. In diversen Handbüchern zur politischen Bildung fanden sich erstmals die Stichworte „Globales Lernen" und „Umweltbildung", wobei jeweils Autor:innen aus der Erziehungswissenschaft zu Worte kamen. In der Folge sind weitere Publikation zum Feld der BNE zu verzeichnen (vgl. Overwien 2016b).

5. Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung – ein Ausblick

In der Vergangenheit traf BNE also auf Vorbehalte bezüglich des Beutelsbacher Konsenses. Mehr und mehr werden heute die Lernpotentiale wahrgenommen. Vielfältige Dilemmata aus ökologischen, ökonomischen und sozialen Perspektiven auf Nachhaltigkeit können der Schärfung politischer Urteilsfähigkeit dienen und im besten Fall einen Beitrag zu entsprechenden Handlungskompetenzen liefern. Die aufscheinenden Interessengegensätze und Kontroversen bei der Transformation der Wirtschaft hin zu einer Reduktion des CO_2-Ausstoßes bieten umfangreiche Lernpotentiale (vgl. Lillie/Meya 2016). Aktuelle Debatten zum Heizungsgesetz, zur Mobilität und zum Ernährungsverhalten machen dies deutlich. Was die/der Einzelne dann aus dem jeweils eigenen Urteil für weitere Schlüsse zieht und welche Handlungen daraus entstehen, bleibt eine freie Entscheidung.

In den Hochzeiten der Bewegung „Fridays for Future" wurde auch die Frage nach dem politischen Handeln als mögliches Ergebnis politischer Bildung diskutiert. Dazu gibt es unterschiedliche Bewertungen. Einige Autor:innen sehen Urteils- und Handlungsfähigkeit im Unterricht nur von ihrer kognitiven

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Seite aus bearbeitbar. Das politische Handeln sei in der Schule lediglich durch Simulation und Kommunikation erlebbar (Detjen u. a. 2012, 12 ff.). Sibylle Reinhardt (2017) vertritt eine andere Position. Schule sei auch ein politisches Aktionsfeld realen Handelns. Politische Bildung müsse politisches Handeln betreffen, Bürger:innenaktivität beschränke sich ansonsten auf Reflexion. Allerdings könnten politische Aktionen aus dem Unterricht heraus auch problematisch sein. Die Haltung der Lehrkraft und die Gruppendynamik einer Lerngruppe habe Überwältigungspotential. In einer wissenschaftlichen Studie untersucht Steve Kenner (2021) Lernprozesse von Jugendlichen in politischen Bewegungen. Es zeigt sich, dass rassismuskritische Arbeit und Aktivitäten in der Klimabewegung zahllose informelle Lerngelegenheiten bieten, was den jungen Menschen auch klar ist (vgl. dazu Overwien 2022). Probleme entstehen, wenn sie ihre Lernergebnisse in eigene schulische Kontexte einbringen wollen. Bei den Lehrkräften stießen sie teils auf Ablehnung. Hier wurde von möglicher Überwältigung ausgegangen, wohingegen es leicht möglich gewesen wäre, die Lernerfahrungen der Jugendlichen kontrovers zu diskutieren.

In Bildungskonzepten und der Bildungspraxis nationaler wie internationaler Organisationen wird viel zu oft das individuelle Verhalten der Lernenden thematisiert, anstelle von konflikthaften gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen. Natürlich ist ein Ansprechen des eigenen Nachhaltigkeitsverhaltens relevant, wobei dies aber kaum widerspruchsfrei zu realisieren ist. Auch das sollte Thema sein. Wichtig ist ein ausgewogenes inhaltliches Verhältnis zwischen den eigenen Möglichkeiten und den gesellschaftspolitischen Zielen und Forderungen. Hier sind Kernbereiche von politischer Bildung und Demokratiebildung angesprochen. Jenseits eines solchen Verständnisses besteht ansonsten die Gefahr, dass BNE eine Art Ersatz für politisches Handeln wird. Zugespitzt gesagt kann es dazu kommen, dass Lehrenden und Lernenden Verantwortung für Entwicklungen übertragen werden, deren Lösungen auf der politischen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Ebene zu verorten sind. Auch Gesine Bade (2024) konstatiert für BNE eine zu ausgeprägte Konzentration auf das individuelle Handeln. Konsum- und Mobilitätsentscheidungen, Einsparungen bei Wasser und Energie stehen im Vordergrund, während klimarelevante Wirkungen von Landwirtschaft und Industrieproduktion zu wenig im Blick sind. In der Grundschule werden Kinder zu „Klimahelden" und „Weltenrettern". Bade sieht darin eine „Verantwortungsüberfrachtung". Prinzipien und Methoden der politischen Bildung können hier hilfreich sein und auch den Blick weiten auf politisch-gesellschaftliche Fragen und Möglichkeiten der politischen Partizipation (Bade 2024, 209). Die Ergebnisse einer neueren Studie aus Baden-Württemberg zeigen, dass bei der Umsetzung von BNE mit Zurückhaltung agiert werden sollte. Eine Befragung von 1.178 Schüler:innen und 113 Lehrkräften ergab, dass einerseits BNE-bezogenes Wissen in dem Bundesland in bemerkenswerter Weise aufgebaut werden konnte. Lehrkräfte, die sich schon lange und intensiv mit BNE auseinandergesetzt hatten, erreichten anderseits paradoxerweise schlechtere Lernergebnisse ihrer Schüler:innen. In der Studie wird vermutet, dass zu viel Engagement zu Reaktanz, also Widerständen führen kann (Hörsch u. a. 2023).

Neuere Diskussionen zu BNE und politischer Bildung greifen auf ältere Ansätze des Globalen Lernens zurück und betonen mit Blick auf weltweite Ungerechtigkeit innerhalb des Nord-Süd-Verhältnisses die zu verändernden „imperialen Lebensweisen" der Industrieländer (Kierot u. a. 2023). Ein wichtiger Diskussionsstrang der BNE-Diskussion bezieht sich auf eine notwendige sozial-ökologische Transformation der Gesellschaft zur Bewältigung der Klimakrise. Der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung (WBGU) hatte schon 2011 ein Papier dazu vorgelegt und die Herausforderungen einer Wende in den Bereichen Ernährung, Mobilität, Industrie- und Wohnungspolitik angemahnt. Dabei werden auch Anforderungen an Bildung formuliert. Julia Lingenfelder (2024, 104 ff.) kriti-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

siert hier einen Top-Down-Ansatz und verweist auf Ansätze transformativer Bildung, die individuelle Lernprozesse mit gesellschaftlichen Fragen verbinden. Während die Herangehensweise des WBGU einen instrumentellen Charakter habe, würde hier ein emanzipatorischer, offener Bildungsprozess angesprochen (vgl. Singer-Brodowski/Kminek 2023; Koller 2012). Bildung reagiert hier auf Herausforderungen und neue Problemlagen, die mit bisherigen Mitteln nicht mehr bearbeitet werden können. Bildung und auch politische Bildung kann in diesem Verständnis dazu beitragen, bestehende Ordnungen der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns neu zu strukturieren.

Literatur

Adick, C. (2023): Globales Lernen als Antwort auf Globalisierung? In: Baader, M. S./Freytag, T./Kempa, K. (Hg.): Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden, S. 43–64.

Asbrand, J./Peter, F./Calvano, C./Dohm, L. (2024): Umgang mit gesellschaftlichen Krisen im Schulalltag. Göttingen.

Bade, G. (2024): BNE politischer denken! Politische Bildung als Grundpfeiler von BNE-Lernsettings im Sachunterricht. In: Becher, A./Gläser, E./Kallweit, N. (Hg.): Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 207–215.

Becker, G. (2001): Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische Grundlagen und schulische Perspektiven. Opladen.

BMBF/Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Berlin. Online unter https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [05.09.2024].

Butterwegge, C./Hentges, G. (Hg.) (2002): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen.

Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißeno, G. (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.

Emde, O./Jakubczyk, U./Kappes, B./Overwien, B. (Hg.) (2017): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen.

ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH (Hg.) (2016): Gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Berlin. Online unter http://www.orientierungsrahmen.de [05.09.2024].

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Haan, G. de/Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Heft 72. BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung). Bonn.

Hauff, V. (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven.

Hilligen, W. (1976): Zur Didaktik des politischen Unterrichts II. Schriften 1950–1975. Opladen.

Hörsch, C./Scharenberg, K./Waltner, E.-M./Ries, W. (2023): Wie gelingt Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule? Eine empirische Studie zur Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen und zur Rolle der Lehrkraft. In: Die Deutsche Schule, Heft 2/2023, S. 105–116.

Kahlert, J. (1996): Rationalitätsmängel in der ökologieorientierten Bildungsarbeit. Sozialwissenschaftliche Problemanzeige, Beispiele und eine didaktische Alternative. In: Claußen, B./Wellie, B. (Hg.): Umweltpädagogische Diskurse. Sozialwissenschaftliche, politische und didaktische Aspekte ökologiezentrierter Bildungsarbeit. Frankfurt/M., S. 137–160.

Kallweit, N. (2019): Kindliches Erleben von Krieg und Frieden. Eine phänomenografische Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts. Wiesbaden.

Kenner, S. (2021): Politische Bildung in Aktion: eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen. Wiesbaden.

Kierot, L./Brand, U./Lange, D. (Hg.) (2023): Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Imperiale Lebensweise und Politische Bildung. Wiesbaden.

KMK/Kultusministerkonferenz (1980): Umwelt und Unterricht. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 17.10.1980. Neuwied.

KMK/Kultusministerkonferenz (1997): Beschluss „Eine Welt/Dritte Welt“ in Unterricht und Schule vom 28.2.1997 i. d. Fassung vom 20.3.1998. Berlin. Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28_Eine_Welt_Dritte_Welt.pdf [05.09.2024].

KMK/Kultusministerkonferenz; BMZ/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016): Gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Berlin. Online unter http://www.orientierungsrahmen.de [05.09.2024].

Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.

Lang-Wojtasik, G./Schönborn, S. (2020): Development Education – Globales Lernen – Global Citizenship Education. Bleibende Aporien und strategische Offerten im Weltkollektiv. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), Heft 4/2020, S. 4–12.

Lillie, A.-L./Meya, J. (2016): Der Beitrag der politischen Bildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Polis, Heft 1/2016, S. 11–14.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Lingenfelder, J. (2024): Transformative Bildung. Politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation am Beispiel der Klimagerechtigkeitsbewegung. Köln.

Michelsen, G./Overwien, B. (2020): Nachhaltige Entwicklung und Bildung. In: Bollweg, P./Buchna, J./Coelen, T./Otto, H.-U. (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung, Band 1. 2. Auflage, Wiesbaden, S. 557–574.

Michelsen, G./Rode, H./Wendler, M./Bittner, A. (2013): Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Bestandsaufnahme am Beginn des 21. Jahrhunderts. München.

Overwien, B. (2016a): Der Beutelsbacher Konsens im Kontext Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Widmaier, B./Zorn, P. (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 260–268.

Overwien, B. (2016b): Globales Lernen und politische Bildung – eine schwierige Beziehung? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), Heft 2/2016, S. 7–11.

Overwien, B. (2019a): Umwelt, Klimawandel, Globalisierung – Angst in der politischen Bildung? In: Besand, A./Overwien, B./Zorn, P. (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn, S. 304–318.

Overwien, B. (2019b): Politische Bildung ist nicht neutral. In: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, Heft 1/2019, S. 26–38.

Overwien, B. (2022): Informelles Globales Lernen. In: Lang-Wojtasik, G. (Hg.): Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Münster u. a.

Patzel-Mattern, K. (2021): Krisenbegriff und Krisenphänomene. In: Journal für politische Bildung, Heft 4/2012, S. 12–16.

Petri, A. (2022): Emotionen und politisches Lernen. In: Sander, W./Pohl, K. (Hg.): Handbuch Politische Bildung. 5. Auflage, Frankfurt/M., S. 338–345.

Peuke, J./Overwien, B. (2024): Der Blick auf Kinder – Krisen und Konflikte im Elementar- und Primarbereich thematisieren. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Heft 17/2024, S. 301–314.

Rathenow, H.-F. (2000): Globales Lernen – global education. Ein systemischer Ansatz in der politischen Bildung. In: Overwien, B. (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext: Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft; zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt/M., S. 328–341.

Reinhardt, S. (2017): Wie politisch darf eine Politiklehrkraft sein? In: Achour, S./Gill, T. (Hg.): Was politische Bildung alles kann. Einführung in die politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 105–114.

Röll-Berge, K. (2015): Ohlmeier, B./Brunold, A.: Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Rezension. In: Politikum, Heft 4/2015, S. 93–94.

Scheunpflug, A. (2007): Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen. Bonn, S. 11–21.

Selby, D./Rathenow, H.-F. (2003): Globales Lernen: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.

Singer-Brodowski, M./Kminek, H. (2023): Zu den Zielen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Stand der Implementierung im deutschen Schulsystem. In: Die Deutsche Schule, Heft 2/2023, S. 94–104.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

UNESCO (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. Paris, Bonn. Online unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-10/BNE_2030_Roadmap_DE_web-PDF_nicht-bf.pdf [07.09.2024].

Verheyen, R. (mit A. Endres) (2023): Wir alle haben ein Recht auf Zukunft. Eine Ermutigung. München.

WBGU/Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011): Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten. Berlin.

Weinbrenner, P. (1995): Politische Bildung im Lernfeld „Ökonomie". Bielefeld.

Zick, A./Küpper, B./Mokros, N. (2023): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Ingo Juchler

Nachhaltige Entwicklung und Mensch-Tier-Beziehung in der politischen Bildung

1. Vorbemerkungen

Nachhaltige Entwicklung ist auf vielfältige Weise mit Beziehungen von Mensch, Tier und Umwelt verknüpft. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags können nur einzelne Facetten der Thematik und ihrer Verbindungen zur politischen Bildung exemplarisch aufgezeigt werden. Dabei soll zunächst auf die Bedingungen für nachhaltige Entwicklung im Anthropozän und deren Verbindung zu den Beziehungsweisen von Mensch, Tier und Umwelt eingegangen werden. Sodann wird die gegenwärtige Ausbeutung von Tieren vor dem Hintergrund unseres anthropozentrischen Weltbildes zu thematisieren sein. Im abschließenden Teil des Beitrags soll Fragen nach dem politikdidaktischen Umgang mit nachhaltiger Entwicklung und der Mensch-Tier-Beziehung nachgegangen werden.

2. Herausforderungen der Gegenwart

Unsere Gegenwart wird durch vielfältige Herausforderungen des Anthropozäns geprägt: die gigantische Vernichtung von Arten und Lebensräumen, Klimakrise, Ressourcenverbrauch, Konsumismus, letztlich die Entfremdung von der Natur und von sich selbst. Roger Willemsen hatte in seiner Zukunftsrede „Wer wir waren" im Jahre 2016 kritisch auf diese Entwicklungen aufmerksam gemacht und dabei auf ein erstaunliches Phänomen hingewiesen: „Heute sind die Konsequenzen unseres Lebens und Handelns so dramatisch, dass man uns, anders als

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

die Menschen des 19. Jahrhunderts, an unseren globalen Wirkungen wird erkennen müssen, und es ist signifikant: Die Welten der Zeitung, der Wissenschaft, der Literatur und Fotografie, des Films, des Fernsehens sind geradezu kontaminiert von den Bildern des Unheils – Bildern, die vom Sterben und Aussterben, Verkümmern, Verdursten, Ersticken, Schmelzen, Ertrinken oder Verbrennen sprechen. […] und doch werden alle diese Bilder aus Wissenschaft, Kunst oder Entertainment wie die Hervorbringungen eines einzigen Genres betrachtet und mit derselben Routine ins Abseits gesehen, ins Periphere, Übersehene, wenn nicht Unsichtbare verschoben. Sie lehren uns, wie das geht: Nichtwissen im Wissen zu behaupten; nicht gewusst zu haben werden, während man doch wusste" (Willemsen 2016, 9 f.). „Nichtwissen im Wissen zu behaupten; nicht gewusst zu haben werden, während man doch wusste" – dieses Verhaltensphänomen von Menschen, die sich allgemein in Abgrenzung zu nichtmenschlichen Tieren als vernunftbegabt begreifen, wird uns im Weiteren noch öfter begegnen.

Eine Antwort auf Herausforderungen des Anthropozäns im Kontext von Bildung stellt das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung dar: „Nachhaltige Entwicklung bedeutet, Menschenwürde und Chancengerechtigkeit für alle in einer intakten Umwelt zu verwirklichen. Biologische Vielfalt ist dafür ein wesentliches Merkmal und zugleich Voraussetzung. Sie steht daher im Zentrum nachhaltiger Entwicklung" (Anonymus 2024). Dem hier formulierten Anspruch auf Menschenwürde, eine intakte Umwelt und vor allem auf biologische Vielfalt stehen allerdings schwerwiegende und mächtige wirtschaftliche und politische Hindernisse im Wege. Dem zerstörerischen Umgang des Menschen mit Tier und Umwelt, der letztlich auf den Menschen zurückfällt, ist jüngst Bartholomäus Grill in seiner Publikation „Bauernsterben" nachgegangen: „Es [Bauernsterben] handelt von einer der destruktivsten Kräfte, die die Menschheit je entfesselt hat: von der modernen Landwirtschaft und den ökonomischen, ökologischen, sozialen und kulturellen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Schäden, die sie anrichtet. Im Zentrum stehen die Plünderung unserer begrenzten biologischen Ressourcen und die flächendeckende Zerstörung der Umwelt durch den weltumspannenden agro-industriellen Komplex, der so mächtig geworden ist wie der militärisch-industrielle Komplex. Es geht um den Krieg gegen die Natur – und gegen uns selbst. Der Krieg wird gelenkt durch die Feldherren des Agrar- und Nahrungsmittelsektors; die Rüstungsgüter liefern Chemie-, Pharma- und Saatgutkonzerne; für die Propaganda sind Landwirtschaftspolitiker, Funktionäre der Bauernverbände und Lobbyisten zuständig. In der Etappe marschieren die Finanzbataillone. Die konventionellen Landwirte bilden das Heer der Fußsoldaten. Ihre Waffen: fossile Energie, tonnenschweres Gerät, Kunstdünger, Pestizide, Kraftfutter, Antibiotika, Wachstumshormone. Ihre Schlachtfelder: bereinigte Fluren, Monokulturen, Agrarsteppen, Mastfabriken. Sie belasten das Klima, beschleunigen den Artenschwund, laugen die Böden aus, vergiften das Wasser, quälen die Tiere – angeblich zum Wohl der Allgemeinheit" (Grill 2023, 8 f.).

Alle von Bartholomäus Grill hier aufgeworfenen Themen – von der Zerstörung unserer biologischen Ressourcen und unserer Umwelt bis zur Qual der Tiere – sind von politischem und wirtschaftlichem Belang, genauso wie die Thematisierung der daran beteiligten Akteure, die Grill unter dem Stichwort des „weltumspannenden agro-industriellen Komplexes" zusammenfasst: Industrie, Politiker:innen, Lobbyist:innen, Landwirt:innen. Die hier angesprochene industrielle Massentierhaltung und die damit verbundene Qual von Tieren wiederum stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit unserem Konsumverhalten, das dadurch gleichfalls zum Politikum wird. So konstatiert Saskia Stucki, Senior Research Fellow am Max-Planck-Institut für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht in Heidelberg: „Unser Fleischkonsum geht auch auf Kosten der 750 Millionen Tiere, die in Deutschland jährlich geschlachtet werden und von denen ein Großteil ihr Leben in den trostlosen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bedingungen der industriellen Massentierhaltung fristet. Die Nutztierhaltung ist ferner einer der Haupttreiber der sich aktuell zuspitzenden ökologischen Krisen: Klimawandel, Biodiversitätsverlust, Regenwaldabholzung. Vor dem Hintergrund dieser gesundheitlichen, ökologischen und tierethischen Nebenwirkungen kann von einer rein persönlichen Entscheidung nicht (mehr) die Rede sein – die einst privat gedachte Fleischfrage ist politisch geworden" (Stucki 2023).

Gleichwohl wird diese politische Frage in gängigen Publikationen, die sich ansonsten sehr kritisch mit Themen wie der Klimakrise und Klimagerechtigkeit oder dem Kontext anderer Unterdrückungs- und Exklusionsmechanismen wie Rassismus, Klassismus, Sexismus, Ableismus auseinandersetzen, oftmals nicht thematisiert. So setzt sich etwa die Physikerin und Klimatologin Friederike Otto in ihrer jüngsten Publikation zwar kritisch mit Fragen der Klimagerechtigkeit, mit unserer Wirtschaftsweise, Rassismus und Sexismus auseinander – die Ausbeutung von Tieren kommt darin jedoch explizit nicht vor. Tiere bilden lediglich eine ökonomische Ressource (vgl. Otto 2023). Ähnlich auch die Haltung der Aktivist:innen der „Letzten Generation": „Wir hinterfragen unser System, uns selbst, unsere Privilegien, Machtstrukturen, Verantwortungen und Proteste und befinden uns in einem stetigen Lern- und Weiterentwicklungsprozess. […] Wir erkennen die globalen Zusammenhänge und die Verknüpfung der Klimakrise mit Kolonialismus, Rassismus, Sexismus, Antisemitismus, Klassismus und Ableismus an und geben ihnen auch in der Öffentlichkeit Raum. Wir leben eine Kultur des Lernens. Wir dulden keine Form der Diskriminierung" (Letzte Generation 2024). „Wir dulden keine Form der Diskriminierung" – der Speziesismus, die Diskriminierung und Ausbeutung aller anderen Spezies durch den Menschen, gerät nicht in den Blick, obgleich gerade diese Ausbeutung in einem evidenten Zusammenhang mit der Klimakrise steht, gegen die sich die Bewegung doch richtet.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Weiterhin stellen sich die Fragen: Kommen Tiere in den Curricula für politische Bildung der Sekundarstufe I und II der verschiedenen Bundesländer vor? Nein. Im „Handbuch politische Bildung" (Sander/Pohl 2022)? Nein. Im „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung" (Schreiber/Siege 2016)? Nein. Im Handbuch „Kritische politische Bildung"? Hier finden wir etwa zur kritischen Betrachtung der imperialen Lebensweise von Ulrich Brand und Anna Preiser: „Klassenverhältnisse, Geschlechter- und rassifizierte Verhältnisse genauso wie Stadt-Land-Verhältnisse, die Beziehung zwischen Ländern des Globalen Nordens und Südens sowie ausbeuterische gesellschaftliche Naturverhältnisse sind eine Voraussetzung der imperialen Lebensweise und werden von ihr reproduziert" (Brand/Preiser 2024, 127). Doch kein Wort zur Ausbeutung von Tieren.

Dagegen thematisieren diverse Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung die Mensch-Tier-Beziehung im Kontext politischer Bildung bereits seit geraumer Zeit, etwa in der Zeitschrift „Aus Politik und Zeitgeschichte" (8–9/2012) mit dem Themenschwerpunkt „Mensch und Tier". In der Schriftenreihe der Bundeszentrale wurde 2019 der Band von Elke Diehl und Jens Tuider „Haben Tiere Rechte? Aspekte und Dimensionen der Mensch-Tier-Beziehung" veröffentlicht. Auch das Magazin „Fluter" (Nr. 72/2019), das jüngere Zielgruppen adressiert, greift das Thema „Tiere" auf. In einer weiteren Ausgabe der Zeitschrift „Aus Politik und Zeitgeschichte" (51–52/2021) werden unter dem thematischen Schwerpunkt „Fleisch" die Auswirkungen der industriellen Fleischproduktion auf Tierwohl, Klima und Artenvielfalt erörtert. In der Publikationsreihe „Was geht?", die speziell für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen konzipiert wurde, verantwortete Katharina Reinhold das „Heft über Tiere, Menschen und Umwelt" (vgl. Reinhold 2022). Dennoch muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass Tiere in der unterrichtlichen Reflexion im

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Fach Politische Bildung künftig weitaus stärker Berücksichtigung finden sollten, als dies bislang der Fall ist, wobei insbesondere die Ausbeutung von Tieren zu thematisieren ist.

3. Von der Ausbeutung der Tiere

Zwar ist die Literatur über die Ausbeutung nichtmenschlicher Tiere inzwischen Legion. Doch kaum einer fasst sie in aller gebotenen Kürze in ein so eindrückliches Bild wie Max Horkheimer in einem nunmehr knapp einhundert Jahre alten Text, der nichts an seiner Aktualität eingebüßt hat. Horkheimer nimmt in „Der Wolkenkratzer" einen „Querschnitt durch den Gesellschaftsbau" vor. Ganz oben befinden sich die leitenden Personen in Wirtschaft und Politik, darunter die mittlere Leitungsebene von Unternehmen, begleitet von Selbstständigen, Ärzt:innen, Ingenieur:innen, Professor:innen, Lehrer:innen, Angestellte und schließlich die unteren Einkommensgruppen, Ungelernte und Erwerbslose. Nun wird es für unseren Zusammenhang interessant: „Darunter beginnt erst das eigentliche Fundament des Elends, auf dem sich dieser Bau erhebt, denn wir haben bisher nur von den hochkapitalistischen Ländern gesprochen, und ihr ganzes Leben ist ja getragen von dem furchtbaren Ausbeutungsapparat, der in den halb und ganz kolonialen Territorien, also in dem weitaus größten Teil der Erde funktioniert" (Horkheimer 1987, 380). Als Beispiel für diesen nach Horkheimer „furchtbaren Ausbeutungsapparat" heute könnte die Kinderarbeit im Kongo angeführt werden, wenn sich Kinder etwa in der ostkongolesischen Provinz Kivu in Minen auf der Suche nach Coltan verdingen – einem Erz, ohne das die IT-Branche nicht auskommt. Oder wenn Kinder in der südostkongolesischen Provinz Haut-Katanga Cobalt gewinnen, das für den Betrieb unserer Batterien in mobilen Geräten, beispielsweise in Smartphones und Elektroautos, unerlässlich ist. Horkheimer setzt seine Beschreibung des „Gesellschaftsbaus" fort: „Unterhalb der Räume, in denen millionenweise die Kulis

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

der Erde krepieren, wäre dann das unbeschreibliche, unausdenkliche Leiden der Tiere, die Tierhölle in der menschlichen Gesellschaft darzustellen, der Schweiß, das Blut, die Verzweiflung der Tiere" (ebd.).

Die Philosophin Corine Pelluchon weist insbesondere auf die rechtlichen Implikationen des Ausbeutungsverhältnisses von Mensch und Tier hin: „Die Ausbeutung der Tiere stellt ein rechtliches Problem dar, denn sie setzt voraus, dass die Rechte der Tiere denen der Menschen untergeordnet werden. Umgekehrt verlangt die Gerechtigkeit gegenüber den Tieren, dass sowohl die Interessen der Menschen als auch die der Tiere berücksichtigt werden. Der Widerstand ist hier groß, weil der Gedanke der Gerechtigkeit gegenüber den Tieren letztlich auch die Ausbeutung der Tiere und damit fast alle Praktiken im Zusammenhang mit Tieren in Frage stellt […]" (Pelluchon 2020, 52). Doch rührt dieses Ausbeutungsverhältnis von einer generellen Haltung des Menschen, der nichtmenschliche Tiere als Sachen, Objekte betrachtet. Tiere wie die Natur allgemein haben nach dieser Lesart keine Eigenansprüche mehr. Für Jahrhunderte prägend und bis in unsere heutige Zeit bedeutsam kann hier die von René Descartes zum Ausdruck gebrachte Haltung angeführt werden: „Tiere sind nichts anderes als Maschinen. Tiere bewegen sich nach rein mechanischen Gesetzmäßigkeiten. Sie sind gefühllos wie Metall und verspüren keinen Schmerz. Forschergeist darf sie bedenkenlos erkunden, darf Organ für Organ demontieren, gerade so wie der Uhrmacher das Räderwerk einer Uhr. Brennt man ihre Haut mit glühenden Eisen, dann winden sie sich zwar, schneidet man mit einem Skalpell in ihr Fleisch, dann schreien sie zwar, aber da ist kein wirkliches Empfinden. Ihre Schmerzensschreie bedeuten nicht mehr als das Quietschen eines Rades" (Descartes, zitiert nach Ricard 2015, 29).

Descartes gegen jedwedes Leid der Tiere unempfindsames Verdikt findet allerdings bis in unsere Zeit Unterstützung. So stellt etwa der Neurologe und als Kind Überlebender des Ho-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

locaust, Boris Cyrulnik, im Hinblick auf seine universitäre Ausbildung fest: „Die folgenden Zeilen schreibe ich nicht gern, denn es fällt mir ungemein schwer, den Gedanken zu akzeptieren, dass auch ich ein fühlloser Henker oder Schreibtischtäter sein könnte. ‚Ich doch nicht!' Dabei erinnere ich mich, wie ich in PCB nicht in der Lage war, den Bauch eines fixierten Meerschweinchens zu öffnen. Mir war das Skalpell entglitten, und die junge Biologielehrerin erklärte, wenn das Tier schreie, dann nicht unbedingt wegen etwaiger Schmerzen, denn ‚wenn Ihr Fahrrad quietscht, hat es ja auch keine Schmerzen'. Unsere freundliche Biologin hatte die Idee ‚Tier-Maschine' voll verinnerlicht, sie war weder sadistisch noch dumm" (Cyrulnik 2023, 206).

Doch zurück zum Thema Ausbeutung der Tiere unter den Bedingungen der aktuellen industriellen Massentierhaltung. Dass etwa die Aufzucht und Schlachtung von Schweinen auch heute mit vielfältigen Qualen der Tiere verbunden ist, darauf macht uns beispielsweise Bernd Ladwig aufmerksam, der an der FU Berlin Politische Theorie und Philosophie lehrt: „Unser Schweinefleisch zum Beispiel stammt zu über 99 Prozent aus der industriellen Tierhaltung. Die so gehaltenen Tiere sehen nie das Sonnenlicht, können sich nie suhlen, nie auf Waldböden herumlaufen. Eine Zuchtsau verbringt einen Großteil ihres Lebens in Kastenständen oder Abferkelbuchten, die kaum größer sind als sie selbst. Nach durchschnittlich zweieinhalb Jahren mit fünf bis sechs Geburten ist das Tier gesundheitlich am Ende. Es ist dann reif für die Schlachtung. Der Transport zum Schlachthof darf für Schweine bis zu 24 Stunden ohne Unterbrechung dauern. Die Arbeit im Schlachthof erfolgt im Akkord. Von den 58 Millionen Schweinen, die allein in Deutschland jährlich geschlachtet werden, wachen etwa 500.000 im sechzig Grad Celsius heißen Brühwasser wieder auf, weil sie nicht richtig ‚abgestochen' wurden" (Ladwig 2019, 18).

Diese Ausbeutung und das damit verbundene Leid der Tiere erfolgt – man ist geneigt zu sagen selbstverständlich – hinter

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

verschlossenen Türen, verborgen vor den Augen der politischen Öffentlichkeit. Auf dieses systematische Verbergen der Gewalt gegen Tiere macht auch der Soziologe Frithjof Nungesser aufmerksam in einem Artikel, der im Themenheft von „Bürger & Staat" im Jahre 2018 zum Thema Gewalt erschienen ist: „Mit der Abgrenzung legitimer und legaler Tiernutzung von illegitimer und illegaler Tierquälerei korrespondieren Vorstellungen einer artgerechten und in großen Teilen leidfreien Tierhaltung sowie einer technisch effizienten, klinischen und schmerzlosen Form der Tiertötung. Schon die wenigen skizzenhaften Ausführungen in diesem Beitrag dürften jedoch gezeigt haben, dass es sich bei dieser Vorstellung einer gleichsam gewaltlosen Form der Gewalt um eine Fiktion handelt. Ein Zerplatzen dieser Fiktion wird jedoch von weiteren Ausblendungsmechanismen verhindert. Ebenso grundlegend wie naheliegend ist die Abschottung der Gewalt von der öffentlichen Wahrnehmung" (Nungesser 2018, 168).

Zu fragen wäre im Weiteren nach dem *cui bono* dieses Ausbeutungs- und Gewaltverhältnisses bei der industriellen Massentierhaltung. Zunächst zur Frage der Nutznießer:innen: „Wem nützt der tägliche massenhafte Konsum tierischer Produkte, der verheerende Auswirkungen auf die Gesundheit der Menschen hat, weil er das Risiko von Diabetes, Fettleibigkeit, Herz-Kreislauf-Erkrankungen und Krebs erhöht? Wem nützt die Rodung der Wälder in Südamerika, um Flächen für den Anbau von Soja zu gewinnen, das in den USA und Europa an Vieh verfüttert wird, obwohl wir wissen, dass die Nachfrage nach tierischen Produkten mitverantwortlich für die extreme Armut, den Hunger und die Unterernährung ist, unter denen drei Milliarden Menschen leiden?" (Pelluchon 2020, 37). Auf diese Fragen würde etwa Bartholomäus Grill wie folgt antworten: „Ein erheblicher Teil des ‚Neulandes' wird durch illegale Kahlschläge und Brandrodungen von Regenwäldern sowie durch die Erschließung von Savannen in Brasilien, Argentinien, Indonesien und anderen Ländern gewonnen. Nur so ist es

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

möglich, dass eine Agrarfabrik in den Niederlanden Unmengen an Fleisch und Milch erzeugt, obwohl sie über keinen einzigen Quadratmeter landwirtschaftlicher Nutzfläche verfügt – sie mästet die Tiere mit preiswertem Hochleistungsfutter aus Übersee. Die holländischen Großproduzenten liefern ein Paradebeispiel für das Wachstum der industriellen Landwirtschaft in der Europäischen Union: Die Betriebe vergrößern die eigenen Wirtschaftsflächen durch den virtuellen Import von Land aus dem globalen Süden – eine perfide Form des Agrarimperialismus. […] Das lässt sich auch deutlicher ausdrücken: Unsere Gefräßigkeit raubt Millionen Menschen die Nahrungsquellen" (Grill 2023, 123).

Abschließend bleibt hier zum Thema Ausbeutung der Tiere zu fragen, was eigentlich grundsätzlich schief läuft bei dem dergestalt erscheinenden Verhältnis von Mensch und Tier. Der Tierethiker Tom Regan hat darauf folgende Antwort: „Falsch, grundlegend falsch an der Art, wie wir Tiere behandeln, sind nicht die von Fall zu Fall variierenden Details. Es ist das ganze System. Die Verlorenheit des von der Mutter getrennten Kalbs ist herzzerreißend. Der pulsierende Schmerz des Affen mit den tief ins Hirn gepflanzten Elektroden ist empörend. Der langsame, qualvolle Tod des in der Schlagfalle gefangenen Waschbären ist unerträglich. Aber falsch ist nicht der Schmerz, nicht das Leid, nicht die Beraubung. Sie verschlimmern, was falsch ist. Manchmal – oft – machen sie es sehr viel schlimmer. Aber sie sind nicht das, was grundlegend falsch ist. Grundlegend falsch ist das System, das es uns erlaubt, Tiere als *unsere Ressourcen* zu betrachten, die *für uns* da sind – um gegessen, chirurgisch manipuliert, für den Sport oder für Geld ausgebeutet zu werden" (Regan, zitiert nach Korsgaard 2021, 226; Hervorhebungen im Original).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

4. Was tun?

Was folgt daraus nun für die politische Bildung? Was wäre zu tun?

Zunächst wäre eine Reflexion des Mensch-Tier-Umwelt-Verhältnisses in den verschiedenen Jahrgangsstufen bei der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen angezeigt. Dazu ist mehr notwendig als bloße Wissensvermittlung. So stellt etwa Bernd Overwien zu Umweltbildung und Globales Lernen im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung fest: „Gleichzeitig ist schon aus einer Reihe älterer Umfragen bekannt, dass Umweltwissen allein noch nicht zu Umwelthandeln führt" (Overwien 2022, 382). Wir erinnern uns an die eingangs erwähnte Feststellung von Roger Willemsen: „Nichtwissen im Wissen zu behaupten; nicht gewusst zu haben werden, während man doch wusste" (Willemsen 2016, 10).

Wie kommt es, dass aus all unserem bewussten oder verdrängten Wissen so wenig Handeln resultiert? Dieses Verhalten scheint jedenfalls zutiefst menschlich zu sein und wird von alters her beschrieben. Der Essayist Michel de Montaigne hat hierfür die Gewohnheit verantwortlich gemacht (vgl. Montaigne 2016, 64). Wenn wir uns in diesem Kontext der Fleischfrage zuwenden, die Saskia Stucki als politisch erachtet, können wir ein weiteres menschliches Verhaltensphänomen ausmachen, das Handeln trotz besseren Wissens verhindert. Der Philosoph und Tierethiker Markus Wild stellt in diesem Zusammenhang fest: „Dennoch fällt es dem Großteil der Konsument:innen schwer, auf tierliche Produkte zu verzichten, auch wenn die gegen sie sprechenden Gründe und die Alternativen vorliegen. Die Ursachen für diese Schwierigkeit sind sicherlich komplex. Zunächst mag es nützlich sein, die Struktur dieser Schwierigkeit ins Auge zu fassen. Diese kann mit Hilfe des traditionellen Schemas als ‚Willensschwäche' erfasst werden. Das Phänomen der Willensschwäche besteht darin, dass man wider

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

besseres Wissen eine bestimmte für einen selbst oder Dritte schädliche Handlung wählt" (Wild 2019, 325). Das philosophische Phänomen der Willensschwäche steht seinerseits im Kontext der Sozialpsychologie in enger Verbindung mit der Theorie der kognitiven Dissonanz, die Leon Festinger in den 1950er Jahren entwickelte – wir vermeiden schlicht Situationen und Informationen, die Dissonanzen hervorrufen könnte (vgl. Festinger 2020, 16).

Gestützt wird unser Verbleiben in den althergebrachten Bahnen der Gewohnheit und Konvention neben der Willensschwäche und dem Vermeiden von kognitiver Dissonanz durch gesellschaftlich prägende Narrative. Ist man also der Auffassung, dass die gängigen hegemonialen Narrative oder Weltbilder aufgrund der Herausforderungen des Anthropozäns im Allgemeinen und der Ausbeutung wie des Leids der Tiere im Besonderen einer Korrektur bedürfen, so sieht man sich mit deren Beharrungsvermögen konfrontiert, da es sich ja scheinbar um das Selbstverständliche handelt, das schon immer so war. Friederike Otto plädiert deshalb auch für den Entwurf neuer, man könnte auch sagen, nachhaltiger Narrative: „Es macht mich wütend, dass wir unser ganzes Leben im kolonialfossilen Narrativ nach dem Diktat weniger Lobbygruppen leben sollen, zur Profitmaximierung einiger weniger und zum Nachteil fast aller anderen, besonders der armen Menschen, der weniger Gebildeten, der People of Color und vor allem der Menschen in den Ländern des Globalen Südens. Doch Wut allein hilft ebenso wenig wie das Wissen darum, dass wir seit Jahrzehnten von den Lobbys der Industrie indoktriniert werden. An Wissen mangelt es nicht. […] Meines Erachtens müssen wir neue Narrative gestalten und bessere Geschichten erzählen" (Otto 2023, 290).

Diese Narrative werden unser althergebrachtes Denksystem in Frage stellen müssen. Im Hinblick auf den künftigen Umgang mit Tieren ist hier insbesondere Empathie mit ihrem Leid gefragt, eine didaktische Herausforderung für die schulische politische Bildung. Sich durch Empathie der Ausbeutung und

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

des Leidens der Tiere bewusst zu werden – das ist eine Erfahrung, die möglicherweise tatsächlich zur Veränderung der eigenen Denkweise und Lebensweise sich entwickelt. Im Bildungskontext korrespondiert eine solche einschneidende Erfahrung mit der Irritation, wie sie beim Ansatz der transformativen Bildung konzeptionalisiert wird. Bildung respektive Lernen wird dabei als ein „Prozess der Selbstveränderung" aufgefasst, der von irritierenden Momenten seinen Ausgang nimmt (vgl. Fromme 2001, 420 f.).

Die Entwicklung neuer Sichtweisen setzt also voraus, dass Selbstverständlichkeiten gängiger Wahrnehmungs- und Denkweisen in Frage gestellt werden. Dazu Hans-Christoph Koller: „Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse geht davon aus, dass Bildungsprozesse immer dann stattfinden (können), wenn Menschen mit Herausforderungen konfrontiert werden, für deren Bearbeitung die eingespielten Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen" (Koller 2023, 188).

Nun erscheint der vorliegende Band zu nachhaltiger Entwicklung bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Entsprechend steht hier der Beutelsbacher Konsens stets als weißer Elefant im Raum. Zu fragen wäre also, wie die unterrichtliche Thematisierung einer „anderen" Perspektive auf das Mensch-Tier-Verhältnis im Politikunterricht noch dem Beutelsbacher Konsens mit seinen Forderungen nach Kontroversitätsgebot und Indoktrinationsverbot gerecht wird. Hier vertritt Jennifer Bloise, die zum Thema „Mensch-Tier-Verhältnis als Lern- und Forschungsgegenstand im Kontext politischer Bildung" an der TU Kaiserslautern-Landau promovierte, die Position: „Da die anthropozentrische Sichtweise bislang die *normale* und *selbstverständliche* ist, kann der Forderung nach Kontroversität m. E. erst ein Hinterfragen des Anthropozentrismus gerecht werden. Abzusehen ist von einer Bildung, die eine Denk- oder Verhaltensweise als die *eine* richtige ansieht." Jennifer Bloise fragt deshalb: „Ist es überwältigend, Schüler:innen posthumanistische Perspektiven zu eröffnen, Perspektivwechsel

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zu fördern und Alternativen zum Konsum von tierlichen Produkten zu diskutieren? Oder werden Schüler:innen in der Gesellschaft und im Bildungssystem durch die Vermittlung stets (unbewusst) anthropozentrischer Sichtweisen – sei es durch Werbung, Schulbücher oder Filme – überrumpelt? Hält nicht Letzteres die Kontroverse zurück?“ (Bloise 2022, 48 f.; Hervorhebungen im Original).

In diesem Sinne sollte sich die schulische politische Bildung, die sich aus guten Gründen am Beutelsbacher Konsens orientiert, den Herausforderungen von nachhaltiger Entwicklung und dem Mensch-Tier-Verhältnis auf unvoreingenommene Weise widmen und den politischen Unterricht tatsächlich kontrovers gestalten. Ihre Aufgabe wäre es im Einklang mit dem Ziel transformativer Bildung, althergebrachte Vorstellungen und Routinen von Schüler:innen, die meist unbewusst von diesen als die gegebenen und unveränderlichen Selbstverständlichkeiten wahrgenommen werden, zu irritieren und einer kritischen Überprüfung zu unterziehen. Durch die kontroverse Darstellung nachhaltiger Entwicklung und des Mensch-Tier-Verhältnisses wäre es Schüler:innen möglich, eine quasi Außenperspektive einzunehmen, von der aus sie unterschiedliche politische, wirtschaftliche, ökologische sowie gesellschaftliche Positionen kennenlernen und auch ihre eigenen diesbezüglichen Selbstverständlichkeiten in den Blick nehmen könnten. Auf der Analyse dieser Zusammenschau sollten sie ein begründetes politisches Urteil treffen können.

Literatur

Anonymus (2024): Biologische Vielfalt. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Online unter https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/themen/biologische-vielfalt/biologische-vielfalt.html [30.07.2024].

Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 51–52/2021: Fleisch. Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 8–9/2012: Mensch und Tier. Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bloise, J. (2022): Tiere neu denken? Die Zukunft einer kritischen politischen Bildung über Mensch-Tier-Verhältnisse. In: Tierstudien, Heft 21/2022, S. 40–50.

Brand, U./Preiser, A. (2024): Umkämpfte Zukunft in Anbetracht der Klimakrise. Politische Bildung über und gegen Imperiale Lebensweise? In: Chehata, Y. u. a. (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M., S. 124–132.

Cyrulnik, B. (2023): Die mit den Wölfen heulen. Warum Menschen der totalitären Versuchung so schwer widerstehen können. München.

Diehl, E./Tuider, J. (Hg.) (2019): Haben Tiere Rechte? Aspekte und Dimensionen der Mensch-Tier-Beziehung. Bonn.

Festinger, L. (2020): Theorie der kognitiven Dissonanz. 3. Auflage, Bern.

Fluter, Heft 72/2019: Tiere. Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Fromme, J. (2001): Irritation als zentrales Motiv für Lernen und Bildung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4/2001, S. 409–428.

Grill, B. (2023): Bauernsterben. Wie die globale Agrarindustrie unsere Lebensgrundlagen zerstört. München.

Horkheimer, M. (1987): Der Wolkenkratzer. In: Horkheimer, M.: Gesammelte Schriften Band 2: Philosophische Frühschriften 1922–1932. Frankfurt/M., S. 379–380.

Koller, H.-C. (2023): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 3. Auflage, Stuttgart.

Korsgaard, C. M. (2021): Tiere wie wir. Warum wir moralische Pflichten gegenüber Tieren haben. Eine Ethik. Aus dem Englischen übersetzt von Stefan Lorenzer. München.

Ladwig, B. (2019): Rechte für Tiere? In: Diehl, E./Tuider, J. (Hg.): Haben Tiere Rechte? Aspekte und Dimensionen der Mensch-Tier-Beziehung. Bonn, S. 17–21.

Letzte Generation (2024): Unsere Werte. Online unter https://letztegeneration.org/mitmachen/werte-protestkonsens/ [30.07.2024].

Montaigne, M. de (2016): Essais. Erste moderne Gesamtübersetzung von Hans Stilett. 9. Auflage, Berlin.

Nungesser, F. (2018): Gewalt an Tieren. In: Bürger & Staat, Heft 3/2018, S. 163–171.

Otto, F. (2023): Klimaungerechtigkeit. Was die Klimakatastrophe mit Kapitalismus, Rassismus und Sexismus zu tun hat. Berlin.

Overwien, B. (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Umweltbildung und globales Lernen. In: Sander, W./Pohl, K. (Hg.): Handbuch politische Bildung. 5. Auflage, Frankfurt/M., S. 382–390.

Pelluchon, C. (2020): Manifest für die Tiere. Aus dem Französischen von Michael Bischoff. München.

Reinhold, K. (2022): Was geht? Das Heft über Tiere, Menschen und Umwelt. Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.

Ricard, M. (2015): Plädoyer für die Tiere. Aus dem Französischen von Gerd Bausch. München.

Sander, W./Pohl, K. (Hg.) (2022): Handbuch politische Bildung. 5. Auflage, Frankfurt/M.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Schreiber, J.-R./Siege, H. (Hg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2. Auflage, Berlin.

Stucki, S. (2023): Die Fleischfrage im aktuellen Klima. Ernährung zwischen Politisierung und Tabuisierung. Online unter https://www.mpg.de/19766823/essay-fleischkonsum-und-klimaschutz [30.07.2024].

Wild, M. (2019): Animal Mainstreaming. Motivation und Bedeutung eines neuen Konzepts in der Tierethik. In: Diehl, E./Tuider, J. (Hg.): Haben Tiere Rechte? Aspekte und Dimensionen der Mensch-Tier-Beziehung. Bonn, S. 323–335.

Willemsen, R. (2016): Wer wir waren. Zukunftsrede. Frankfurt/M.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Katrin Hahn-Laudenberg, Till Schröter, Igor Birindiba Batista

Nachhaltigkeitsbezogene Perspektiven von Schüler:innen und darauf bezogene Lerngelegenheiten in der Schule

Befunde der International Civic and Citizenship Education Study 2022

1. Einleitung

Die Relevanz von Schulen als zentrale Institutionen für die Entwicklung nachhaltigkeitsorientierter Kompetenzen zukünftiger Generationen wird allgemein anerkannt (u. a. Scott 2013). Insbesondere auf Ebene der Bundesländer wurden in den letzten Jahren curriculare Anknüpfungspunkte sowie eine Fülle von Vorhaben zur Förderung nachhaltigkeitsbezogener Inhalte und Kompetenzen in Schulen auf den Weg gebracht und seit Inkrafttreten der Sustainable Developement Goals (SDGs) der Vereinten Nationen 2016 weiter gestärkt. Zugleich hat sich die Bedrohungslage für die Zukunft von Kindern und Jugendlichen erheblich verschärft: Die Klima- und Naturkrise zeigt auch in Deutschland zunehmend sichtbare Auswirkungen, die Corona-Pandemie, der russische Angriffskrieg auf die Ukraine sowie erstarkender Rechtspopulismus und -radikalismus stellen zusätzliche Problemlagen dar. Multiple Krisenlagen konkurrieren um öffentliche Aufmerksamkeit sowie finanzielle Ressourcen und stellen die Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele vor immense Herausforderungen. Gründe genug, um zur Halbzeit der bis 2030 zu erreichenden SDGs Perspektiven von Schüler:innen auf Nachhaltigkeit und die Verfasstheit der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in den Blick zu nehmen. Der Beitrag systematisiert die in der *International Civic*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

and Citizenship Education Study (ICCS) 2022 gewonnenen Erkenntnisse zu Nachhaltigkeit und gibt somit Aufschluss darüber, wie Nachhaltigkeit in europäischen Schulen verankert ist und welche Einstellungen sowie Kompetenzen Schüler:innen in Bezug auf BNE aufweisen.

ICCS 2022 ist eine international vergleichende Schulleistungsstudie, an der 22 Länder weltweit sowie Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein (SH) teilnahmen. Die Studie fragt danach, wie Jugendliche in verschiedenen Bildungssystemen auf ihre Rolle als Bürger:innen vorbereitet werden. Die Befragung der Schüler:innen der achten Jahrgangsstufe ermöglicht eine repräsentative Betrachtung der Ergebnisse von NRW und SH im internationalen Vergleich. Ebenfalls befragt wurden die Schulleitungen der jeweiligen Schulen sowie Lehrkräfte, die zum Erhebungszeitpunkt im entsprechenden Jahrgang unterrichteten. Repräsentative Ergebnisse der Lehrkräfte können aus NRW berichtet werden. In SH war die Teilnahme freiwillig und die Beteiligung unter den Lehrkräften nicht breit genug für eine repräsentative Darstellung. Nachfolgend berichtet werden jeweils die auf die Populationen gewichteten Daten der beiden beteiligten Bundesländer. Zum internationalen Vergleich wird in der Regel der Mittelwert der 19 an ICCS 2022 beteiligten europäischen Länder herangezogen (Bulgarien, Dänemark, Estland, Frankreich, Italien, Kroatien, Lettland, Litauen, Malta, Niederlande, Norwegen, Polen, Rumänien, Schweden, Serbien, Slowakei, Slowenien, Spanien, Zypern).

2. Nachhaltigkeit als Schwerpunktthema in ICCS 2022

Als Schüsselproblem gegenwärtiger Gesellschaften prägen Fragen der Nachhaltigkeit das politische (Selbst-)Verständnis, Einstellungen, Handlungsbereitschaften sowie Lern- und Partizipationserfahrungen von Schüler:innen. Dies widerspiegelnd

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

bilden BNE und Global Citizenship Education ein zentrales Schwerpunktthema im ICCS 2022-Zyklus (Schulz u. a. 2023). Erkenntnisse aus ICCS 2022 zum Themenfeld Nachhaltigkeit erstrecken sich über Fragen zum politischen Wissen, Einstellungen und Handlungsbereitschaften sowie auf schulisch gestaltbare und außerschulische Kontexte. Vor diesem Hintergrund kann ICCS als Instrument zum Monitoring von SDG 4.7 (Bildung für nachhaltige Entwicklung) genutzt werden (Sandoval-Hernández/Miranda 2018). Nachfolgend werden nachhaltigkeitsbezogene Ergebnisse des nationalen Berichts zu ICCS aus unterschiedlichen Kapiteln unter folgenden Fragenstellungen zusammengeführt:

- Welche Erkenntnisse eröffnet ICCS in Bezug auf nachhaltigkeitsbezogenes Wissen?
- Welche nachhaltigkeitsbezogenen Problemlagen sehen Schüler:innen als besonders herausfordernd für die Zukunft?
- Welche Einstellungen äußern Schüler:innen hinsichtlich individueller und politischer Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung?
- Berücksichtigen Schüler:innen nachhaltigkeitsorientierte Implikationen in ihrem Handeln?
- Inwieweit ist Nachhaltigkeit ein Thema in der Schule?

3. Politisches Wissen

Als ganzheitliches Lehrkonzept geht BNE über einen Fokus auf reine Wissensvermittlung hinaus und zielt darauf ab, Kompetenzen zu entwickeln, die Menschen in die Lage versetzen, über ihr eigenes Handeln zu reflektieren und dabei ihre gegenwärtigen und zukünftigen Auswirkungen zu berücksichtigen (Edwards u. a. 2020; Cebrián u. a. 2020). Nichtsdestoweniger bleibt ein konzeptuelles nachhaltigkeitsbezogenes Wissen eine zentrale Dimension BNE-bezogener Kompetenz- und Rahmenmodelle (vgl. z. B. Haan 2004; Anders u. a. 2021). Wie po-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

litisches Wissen insgesamt bildet es eine Grundlage für die Weiterentwicklung anderer politischer Kompetenzen (Hahn-Laudenberg u. a. 2024, 41) und „eine Hürde" (Westle 2020, 237) für populistische Narrative. Letzteres hat angesichts von gerade auch medial präsenter Leugnung des menschengemachten Klimawandels und der Verbreitung von Falschinformationen in den letzten Jahren weiter an Bedeutung gewonnen. Nachhaltigkeitsbezogene Fragestellungen waren bereits in früheren Zyklen von ICCS Teil des Wissenstests, erfuhren im aktuellen Zyklus aber eine Stärkung und explizitere Verortung im Framework (Schulz u. a. 2023).

Zwei Beispielitems zu Nachhaltigkeit sind in Abbildung 1 dargestellt. Beide Items sind in der Kompetenzstufe B, der zweithöchsten der vier Kompetenzstufen in ICCS 2022 verortet. Schüler:innen auf Kompetenzstufe B können typischerweise ökologische und soziale Beweggründe im Zusammenhang mit nachhaltigem Konsum identifizieren und die Verantwortung für Umweltschutz auf individuelle Personen beziehen. Für die abgebildeten Items heißt dies, dass die Schüler:innen die Relevanz von Informationen zu Produktionsbedingungen für nachhaltigen Konsum erkennen (Beispielitem 1) und die Verbindung zwischen kurzen Transportwegen und nachhaltigem Konsum herstellen (Beispielitem 2) können (Hahn-Laudenberg u. a. 2024). Für die abgebildeten Beispielitems sind die jeweils richtigen Antworten angekreuzt.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Abbildung 1: Einleitung (oben), Beispielitem 1 (links) und Beispielitem 2 (rechts)

Mina lebt in einem reichen Land und möchte eine nachhaltige Konsumentin sein. Das bedeutet, sie berücksichtigt beim Einkaufen, wie Produkte hergestellt werden, woher sie kommen und welche Umweltauswirkungen ihre Einkäufe haben.

Mina besucht eine Internetseite mit Informationen für nachhaltige Konsument*innen.
Welche Informationen wird sie auf dieser Seite wahrscheinlich finden?

- ☐ Wie viel die Lieferung von Produkten kostet
- ☒ Wie die Arbeitsbedingungen für die Menschen sind, die die Produkte herstellen
- ☐ Wie beliebt die Produkte auf der ganzen Welt sind.
- ☐ In welchen Ländern die Produkte leicht erhältlich sind.

Mina beschließt, nur noch Produkte zu kaufen, die in der Nähe ihres Wohnortes hergestellt werden.
Was an der Entscheidung macht Mina zu einer nachhaltigen Konsumentin?

- ☒ Die Produkte werden über kurze Strecken zu ihr geliefert.
- ☐ Die Produkte sind besser als die, die anderswo hergestellt werden.
- ☐ Es ist einfach für sie, sich bei Beschwerden an die Hersteller zu wenden.
- ☐ Es kann sein, dass sie ihre Freund*innen dazu bringt, die gleichen Produkte zu kaufen.

(eigene Darstellung nach Hahn-Laudenberg u. a. 2024, 49).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Nachhaltigkeitsbezogene Fragestellungen fallen Schüler:innen in den beiden deutschen Bundesländern, wie die Beispielitems in Tabelle 1 zeigen, vergleichsweise leicht. Ihre Antworten liegen in diesem Bereich deutlich häufiger über den Anteilen richtiger Antworten der europäischen Vergleichsgruppe als in anderen Wissensbereichen.

Tabelle 1: Auswertung der Beispielitems 1 und 2 in ICCS 2022

	Item 1 (Level B) Informationen nachhaltige Produkte		Item 2 (Level B) Regionaler Konsum	
	Anteil richtiger Antworten			
	%	SE[1]	%	SE
Nordrhein-Westfalen	74,8	1,6	71,5	2,0
Schleswig-Holstein	75,4	2,8	74,7	2,6
VG Europa	54,1	0,5	54,1	0,5

(eigene Darstellung nach Hahn-Laudenberg u. a. 2024, 49).

Beim politischen Wissen insgesamt liegt das mittlere Niveau in NRW und SH zwar leicht über dem der Vergleichsgruppe Europa, gleichzeitig zeigen sich in beiden deutschen Bundesländern jedoch relativ große Kompetenzunterschiede innerhalb des Bildungssystems, die stärker als in den meisten anderen Ländern vom sozioökonomischen bzw. bildungskulturellen Status der Familien abhängen. Das gegenüber ICCS 2016 höher ausfallende politische Wissen der leistungsstärksten zehn Prozent der Schüler:innen in NRW könnte möglicherweise darauf hindeuten, dass bereits leistungsstarke Schüler:innen durch politisches Engagement, beispielsweise in der Klimabewegung, zusätzlich politisiert worden sind (Hahn-Laudenberg u. a. 2024, 72). Detailliertere Analysen dazu stehen jedoch aus.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

4. Wahrgenommene Bedrohungen für die Zukunft der Erde

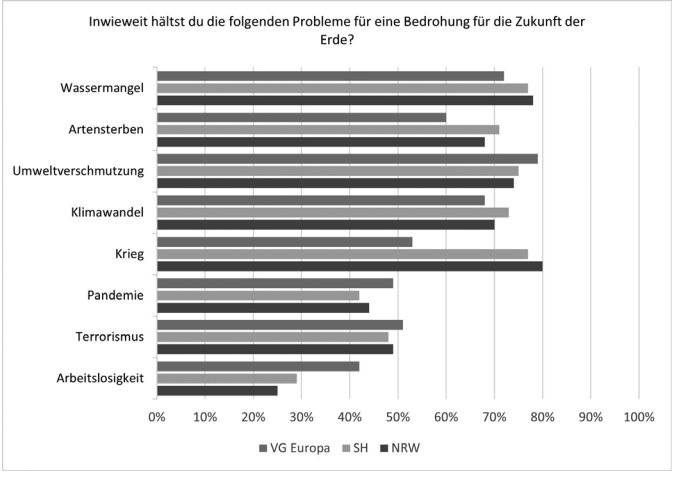
Nachhaltige Entwicklung zielt als Konzept darauf, gegenwärtige Bedürfnisse zu erfüllen, ohne zu riskieren, „da[ss] künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können" (Hauff 1987, 46). Der Blick in und auf die Zukunft ist somit integraler Bestandteil jeglichen Nachdenkens über nachhaltige Entwicklung. Die Einstellungen von Jugendlichen auf Zukunftsbedrohungen wurden in ICCS 2022 mit folgender Frage erhoben: „Inwieweit hältst du die folgenden Probleme für eine Bedrohung für die Zukunft der Erde?" Die Befragten konnten jeweils angeben, ob sie unterschiedliche Probleme als keine, kleine, mittlere oder große Bedrohung betrachteten. Vier von elf Bedrohungsszenarien beziehen sich dabei auf Probleme ökologischer Nachhaltigkeit (Birindiba Batista u. a. 2024).

Der Erhebungszeitraum für ICCS 2022 in den Monaten März bis Juni war gekennzeichnet durch die lokal verschiedentlich umgesetzte Rückkehr in den Präsenzunterricht und medial dominiert durch den russischen Angriffskrieg auf die Ukraine, die damit einhergehende Diskussion um die energetische Transformation sowie durch Proteste der „Letzten Generation". Abbildung 2 stellt die Wahrnehmung von ausgewählten Bedrohungsszenarien in ICCS 2022 dar. Umweltbezogene Probleme werden von Schüler:innen in NRW, SH und auch in Europa insgesamt als besonders bedrohliche Szenarien eingeschätzt. In NRW und SH wird nur Krieg von einem noch höheren Anteil als große Bedrohung angesehen. Gleichzeitig zeigen sich unterschiedliche Muster: So geben 78 Prozent der Schüler:innen in NRW Wassermangel als große Bedrohung an, deutlich mehr als in ICCS 2016, als in NRW lediglich 57 Prozent dies als große Bedrohung ansahen. In Norwegen und den Niederlanden – Länder mit reichem Wasservorkommen – ist die Einschätzung von Wassermangel als Bedrohung (mit 55 und 59 Prozent) geringer verbreitet (ebd., 180). Der Anstieg der Bedrohungswahr-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nehmung in NRW könnte u. a. mit medialen Diskussionen des Niedrigwassers im Rhein verbunden sein. Zusammenfassend verdeutlichen die Ergebnisse, dass die Bedrohungswahrnehmung Jugendlicher stark durch die Kombination aus real erlebten lokalen Phänomenen und globalen Krisendiskursen geprägt ist.

Abbildung 2: Wahrnehmungsanteile ausgewählter Szenarien als „große Bedrohung" in ICCS 2022



(eigene Darstellung nach Birindiba Batista u. a. 2024, 181).

5. Individuelle und politische Verantwortung für Nachhaltigkeit: Einstellungen von Schüler:innen im Vergleich

Vorstellungen über die Rolle von Bürger:innen in einer Demokratie und Merkmale, die einem Idealbild von Bürger:innen zugeschrieben werden, sind grundlegend dafür, wie Schüler:innen die individuelle und politische Verantwortung für eine nachhaltige Gestaltung von Gesellschaft einschätzen. So spiegelt

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sich im aktivistischen Charakter von sozialen Bewegungen wie „Fridays for Future" ein anderes Bürgerideal als in Formen individueller Mülltrennung oder -vermeidung. In ICCS werden Bürgerideale bei Schüler:innen über die Fragestellung „Wie wichtig sind die folgenden Verhaltensweisen, um ein*e gute*r erwachsene*r Bürger*in zu sein?" erfasst, wobei die subjektive Wichtigkeit jeweils anhand einer vierstufigen Antwortskala von „gar nicht wichtig" bis „sehr wichtig" bewertet werden konnte (Hahn-Laudenberg/Abs 2024). Lehrkräfte werden analog nach der Wichtigkeit der Verhaltensweisen für ihre Schüler:innen befragt. Neben einem konventionellen politischen wurden in ICCS 2022 auch ein sozial und ein global verantwortliches Bürgerideal erfasst. Das sozial verantwortliche Bürgerideal basiert auf der Teilnahme an politischen Aktivitäten von gesellschaftlichen Gruppen und sozialen Bewegungen. Eines der vier Items stellt einen Bezug zu Nachhaltigkeit her und fragt nach der Wichtigkeit für gute Bürger:innen, „an Aktivitäten zum Schutz der Umwelt teil[zu]nehmen". 74 bzw. 77 Prozent der Schüler:innen in NRW und SH bewerten dies als wichtige Verhaltensweise, im europäischen Vergleich sind es 83 Prozent; bei den Lehrkräften sind es in NRW 82 Prozent, im europäischen Vergleich sogar 94 Prozent.

Die Skala zum global verantwortlichen Bürgerideal erhebt mit vier Items vor allem eine individuelle Perspektive auf globale Verantwortung. Gefragt wird etwa nach der Wichtigkeit, „den eigenen Lebensstil [zu] verändern, um umweltfreundlicher zu leben". Schüler:innen in NRW und SH bewerten dies zu knapp 70 Prozent als (sehr) wichtig, was weniger ist als im europäischen Vergleich (78 Prozent). Demgegenüber finden fast alle Lehrkräfte in NRW (92 Prozent) als auch in der Vergleichsgruppe Europa (95 Prozent) einen umweltfreundlichen Lebensstil wichtig für ihre Schüler:innen, um gute Bürger:innen zu werden. In NRW liegt der Anteil um zehn Prozentpunkte höher als bei der Frage, ob kollektive Aktivitäten zum Schutz der Umwelt für Schüler:innen wichtig sind (Hahn-Lauden-

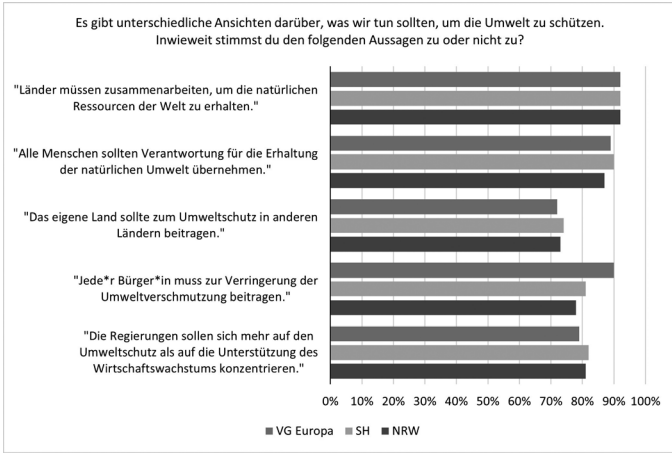
© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

berg/Abs 2024, 104 ff.). Die hohe Zustimmung zur stark individualistischen Verhaltensweise eines umweltfreundlichen Lebensstils wirft ein Schlaglicht auf die Verbindung zwischen Lehrplänen und bei Lehrkräften vorherrschenden Bürgerideale: Die politische Bildung in Deutschland ist insgesamt und insbesondere in Bezug auf Nachhaltigkeit vor allem auf individuelle Verhaltensweisen ausgerichtet; kollektiv politisch handelnde Bürgerideale treten in den Hintergrund.

Einstellungen von Schüler:innen zur individuellen und/oder politischen Verantwortung für Umweltschutz werden vertieft in einer eigenen Itembatterie erfasst (vgl. Birindiba Batista u. a. 2024). Dafür konnten Schüler:innen fünf Aussagen bewerten (vierstufig von „stimme stark zu" bis „stimme gar nicht zu"), die sich auf die Handlungsverantwortungen verschiedener Akteure auf verschiedenen Ebenen beziehen. Es wird damit die handlungsbezogene Komponente von Einstellungen zu Umweltschutz erhoben (Schöps u. a. 2009, 55). Abbildung 3 stellt die Anteile der Schüler:innen dar, die den verschiedenen Verantwortlichkeiten für den Umweltschutz (stark) zustimmen: Bei durchweg breiter Zustimmung erfährt die Aussage „Länder müssen zusammenarbeiten, um die natürlichen Ressourcen der Welt zu erhalten" mit einem Anteil von über 90 Prozent in den deutschen Bundesländern und in der Vergleichsgruppe Europa die höchste Zustimmung, während die Aussage, das eigene Land „sollte zum Umweltschutz in anderen Ländern beitragen" bei den drei Schülergruppen mit durchweg weniger als 75 Prozent die geringsten Zustimmungswerte verzeichnet.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Abbildung 3: Verantwortung für Umweltschutz – Schüler:innen, die „stimme stark zu“ oder „stimme zu“ auswählten



(eigene Darstellung nach Birindiba Batista u. a. 2024, 184).

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Schüler:innen eine ausgewogene Verantwortung zwischen individuellen, nationalen und internationalen Akteuren sehen, wobei die politische Ebene (insbesondere internationale Kooperation) als besonders wichtig angesehen wird. Inwieweit individuelle Verantwortung von Bürger:innen für nachhaltige Maßnahmen sich in konkrete, nachhaltigkeitsorientierte und ethische Konsumentscheidungen niederschlägt, wird im nachfolgenden Abschnitt dargelegt.

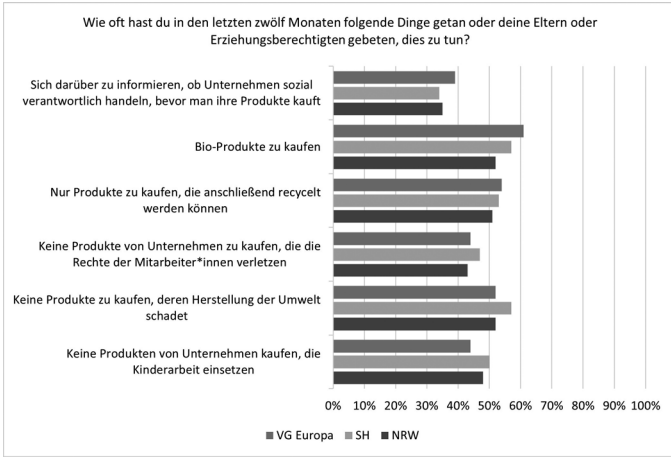
6. Selbstberichtetes nachhaltiges Handeln von Schüler:innen

Jugendliche können über Konsumentscheidungen politische Überzeugungen in bewusste Handlungen umsetzen und tun dies auch in unterschiedlichem Maße. In ICCS 2022 standen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

auf die Frage „Wie oft hast du in den letzten zwölf Monaten folgende Dinge getan oder deine Eltern oder Erziehungsberechtigten gebeten, dies zu tun?“ sechs Items zur Beantwortung mittels einer vierstufigen Antwortskala von „nie“ bis „oft“ zur Auswahl (Birindiba Batista u. a. 2024, 185 f.). Abbildung 4 stellt jeweils die Anteile der Schüler:innen dar, die angaben, die jeweiligen Dinge „oft“ oder „manchmal“ getan zu haben. Es bleibt zu beachten, dass sich die Fragestellung sowohl auf die Erziehungsberechtigten als auch auf die Jugendlichen selbst bezieht. Das Kaufverhalten Jugendlicher ist nicht komplett von Eigenständigkeit geprägt; Entscheidungen werden zusammen mit Erziehungsberechtigten oder sogar in Gänze durch diese getroffen (Frick u. a. 2023, 52 f.).

Abbildung 4: Selbstberichtetes Kaufverhalten – Anteil Schüler:innen, die „oft“ oder „manchmal“ auswählten



(eigene Darstellung nach Birindiba Batista u. a. 2024, 187).

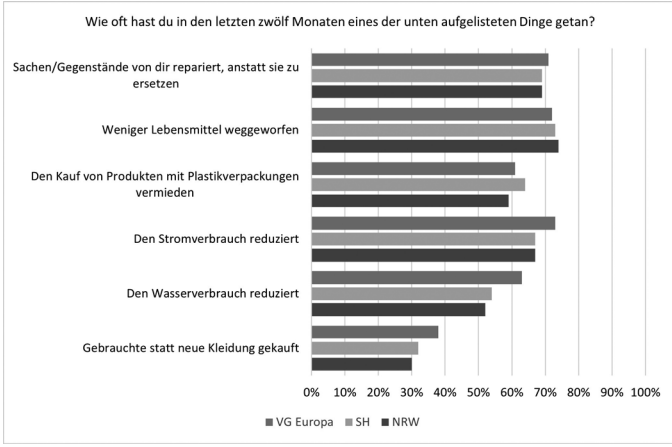
© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Nur etwa die Hälfte der Schüler:innen berichten, dass sie nachhaltige oder ethische Kaufentscheidungen im relevanten Umfang treffen oder anregen. Bemerkenswert ist, dass mit ungefähr einem Drittel nochmals deutlich weniger angeben, sich vor dem Kauf über die Unternehmen zu informieren. Aus dem Antwortverhalten wird deutlich, dass neben finanziellen Ressourcen, die Verfügbarkeit von Produkten sowie persönliche und gesellschaftliche Normen auch der zeitliche Aufwand für die Informationssuche die Nachhaltigkeit von Kaufentscheidungen beeinflussen können.

Selbstberichtetes Umweltverhalten von Jugendlichen wurde auch jenseits des Kaufverhaltens in ICCS 2022 erfasst. Abbildung 5 stellt für die verschiedenen Umweltverhalten die Anteile derjenigen Schüler:innen dar, die angaben, diese „oft" oder „manchmal" umzusetzen. Rund 70 Prozent der Jugendlichen in NRW, SH und der europäischen Vergleichsgruppe geben an, oft oder zumindest manchmal ihren Stromverbrauch zu reduzieren, Lebensmittel sparsamer zu verwenden und Gegenstände zu reparieren. Etwas weniger, aber immer noch eine klare Mehrheit, versucht zumindest manchmal, den Kauf von Einwegplastikprodukten zu vermeiden.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Abbildung 5: Selbstberichtetes Umweltverhalten – Anteil Schüler:innen, die „oft" oder „manchmal" auswählten



(eigene Darstellung nach Birindiba Batista u. a. 2024, 190).

Von einem reduzierten Wasserverbrauch berichten Schüler:innen aus den deutschen Bundesländern deutlich seltener als im europäischen Vergleich: 52 bzw. 54 Prozent sparen „oft" oder „manchmal" Wasser, während der europäische Vergleichswert bei 63 Prozent liegt. Weniger als ein Drittel in NRW und SH geben an, zumindest manchmal gebrauchte statt neuer Kleidung gekauft zu haben (Birindiba Batista u. a. 2024, 189 ff.). Erneut gilt es hervorzuheben, dass die umweltbezogenen Verhaltensweisen der Jugendlichen einer Vielzahl von Bedingungs- und Limitationsfaktoren unterliegen. „So ist die *Reduktion des Energieverbrauchs zuhause* eine niedrigschwellige Aktivität, welche alle Jugendlichen umsetzen können, während der *Konsum ökologisch produzierter Produkte* eine gewisse finanzielle Ausstattung voraussetzt" (Herv. i. Orig.), konstatierten Jennifer Diedrich u. a. (2022, 20). Dies gilt für alle Maßnahmen: manche sind voraussetzungsvoller als andere, erfordern mehr oder we-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

niger finanzielle Ressourcen und/oder sind bei Jugendlichen mehr oder weniger akzeptiert.

7. Umweltbezogene Partizipationsbereitschaft und schulische Partizipation

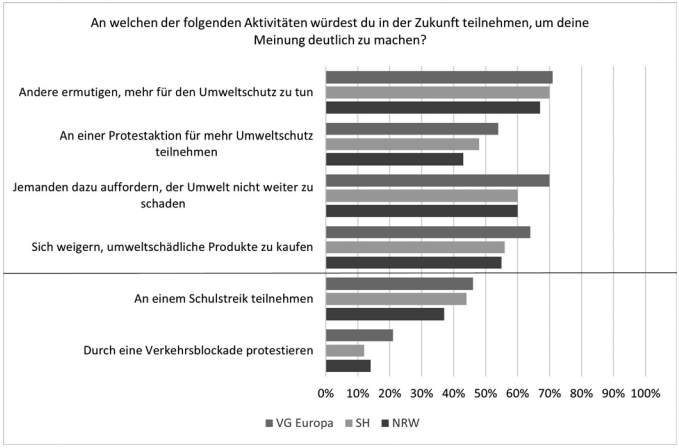
Nachhaltigkeitsbezogene individuelle Handlungen können sich nicht nur auf das Alltagshandeln von Jugendlichen beziehen, sondern auch auf die „Sphere of Government/State/Politics" (Theocharis/van Deth 2018, 67). Sie können darauf abzielen, ein kollektives Problem zu lösen, in einem allgemeinen politischen Kontext stattfinden oder politische Ziele verfolgen. ICCS 2022 liegt ein breiter und multidimensionaler Partizipationsbegriff zugrunde, der sowohl wahl- und institutionenbezogene, als auch problembezogene und umweltproblembezogene Partizipationsbereitschaften umfasst (Deimel/Hahn-Laudenberg 2024). Partizipationsbereitschaft kann dabei als kausale Vorbedingung von realer politischer Partizipation verstanden werden (Eckstein u. a. 2013; Quintelier/Blais 2016), ohne dass damit unterstellt wird, dass jede Bereitschaft in Handeln umgesetzt wird.

Durch das Aufkommen von neuen sozialen Bewegungen (Raschke 1985) und Gruppen mit Fokus auf die Klimakrise wie „Fridays for Future" und „Letzte Generation" kamen Jugendliche in den letzten Jahren vermehrt in Kontakt mit problembezogener und zivil ungehorsamer politischer Partizipation und engagierten sich in Teilen auch selbst in diesen Kontexten. In ICCS 2022 wurde daher eine Skala ergänzt, die problembezogene Partizipationsbereitschaft in Hinblick auf Umweltthemen erfasst. Zur Beantwortung der Frage „An welchen der folgenden Aktivitäten würdest du in der Zukunft teilnehmen, um deine Meinung deutlich zu machen?" stand den Schüler:innen eine vierstufige Antwortskala zwischen „Ich würde das sicher nicht tun" und „Ich würde das sicher tun" zur Verfügung. Ab-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

bildung 6 zeigt die Anteile jener Schüler:innen in NRW, SH und der europäischen Vergleichsgruppe, die angegeben haben, die umweltbezogenen Partizipationsmöglichkeiten sicher oder wahrscheinlich umzusetzen. Zusätzlich abgebildet sind zwei Items, die zivil ungehorsamen Partizipationsformen zugerechnet werden können und in den letzten Jahren im Besonderen mit Klimaprotesten in Verbindung gebracht werden: Durch eine Verkehrsblockade zu protestieren und an Schulstreiks teilzunehmen.

Abbildung 6: Problembezogene Partizipationsbereitschaft – Anteil Schüler:innen, die angaben, das „sicher" oder „wahrscheinlich" zu tun



(eigene Darstellung nach Deimel/Hahn-Laudenberg 2024, 212 ff.).

Schüler:innen aus NRW und SH zeigen im europäischen Vergleich seltener Bereitschaft, sich aktiv für Umweltbelange zu engagieren. Gleichwohl hat die Protestform ‚Schulstreik', die seit 2018 durch Greta Thunberg im Klimaprotest populär wurde, bei relevanten Teilen der Jugendlichen Resonanz gefunden: Mehr als ein Drittel der Schüler:innen in NRW und fast die

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Hälfte in SH wie auch in der europäischen Vergleichsgruppe geben an, bereit zu sein, diese Protestform einzusetzen.

Jugendliche können jedoch nicht nur ihre Partizipationsbereitschaft signalisieren, sondern auch bereits politisch partizipieren. Besonders die Schule als verpflichtende Institution bietet sowohl Möglichkeiten, als auch legal kodifiziert Rechte zur Partizipation. In ICCS 2022 werden Schüler:innen neben anderen schulischen Partizipationserfahrungen auch gefragt, ob sie jemals oder in den letzten zwölf Monaten „An einer Aktion teilgenommen [haben], um die Schule umweltfreundlicher zu machen" (Deimel u. a. 2024, 335). Elf Prozent der Schüler:innen in NRW und 17 Prozent in SH geben an, dies in den letzten zwölf Monaten getan zu haben – damit liegen beide deutsche Bundesländer noch unter dem europäischen Vergleichswert von 18 Prozent. Über die Hälfte der Schüler:innen gibt an, noch nie an einer solchen Aktion teilgenommen zu haben. Hier gibt es – wie bereits für ICCS 2016 konstatiert – noch „ein hohes Potenzial für die politisch bildende Arbeit" (Deimel/Hahn-Laudenberg 2017, 23), die Umweltschutz und Nachhaltigkeit als Unterrichtsinhalte mit dazu passenden Praxisprojekten verbindet.

8. Schule als nachhaltig gestaltbare Institution

Die Ergebnisse zur Partizipationserfahrung verweisen auf die Rolle der Schule insgesamt für eine BNE, die nicht lediglich als Unterrichtsangelegenheit betrachtet wird, sondern als *whole school approach* (Holst 2023, 1015). Ergebnisse zu berichteten Maßnahmen der Schule als Ganzes sowie unterrichtsbezogenen Lerngelegenheiten werden nachfolgend dargestellt.

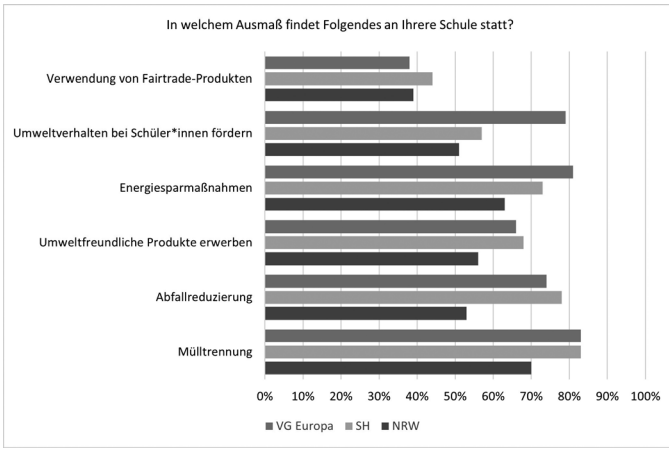
8.1 Durch Schulleitungen berichtete Nachhaltigkeitsmaßnahmen

Maßnahmen, die von Schulen im Rahmen der Nachhaltigkeit und BNE durchgeführt werden (können), sind voraussetzungs-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

voll und vielfältig. In ICCS 2022 konnten Schulleitungen für zehn verschiedene schulische Nachhaltigkeitsmaßnahmen angeben, in welchem Ausmaß diese in ihrer Schule umgesetzt werden, auf einem vierstufigen Antwortformat von „gar nicht" bis „in großem Umfang" mit einer zusätzlichen Kategorie „nicht zutreffend" (Birindiba Batista u. a. 2024, 192 ff.). Abbildung 7 zeigt ausgewählte schulische Nachhaltigkeitsmaßnahmen, die laut Schulleitung in großem oder mittlerem Umfang umgesetzt werden. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass die Schulleitungen eine wesentlich kleinere Stichprobe bilden als Schüler:innen oder Lehrkräfte. Dies wird durch die höheren Standardfehler erkennbar, die die größere Unsicherheit der Populationsschätzung widerspiegeln.

Abbildung 7: Schulische Nachhaltigkeitsmaßnahmen – Anteil der Schulen mit „In großem Umfang" und „In mittlerem Umfang"



(eigene Darstellung nach Birindiba Batista u. a. 2024, 193).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass – abgesehen von der Verwendung von Fairtrade-Produkten – vor allem die Schulleitungen in NRW von geringeren Umsetzungsgraden der Maßnahmen berichten. Bemerkenswert ist, dass insbesondere kostenneutrale oder -einsparende Maßnahmen hier seltener angegeben werden. Interessant ist zuletzt der Blick auf die einzige in der Frage erfasste BNE-Maßnahme, das Umweltverhalten bei Schüler:innen zu fördern: Lediglich die niederländischen Schulleitungen berichten von einer geringeren Umsetzung als die in beiden deutschen Bundesländern, deren Anteil damit deutlich unter dem europäischen Vergleich liegen. Das erhebliche Entwicklungspotential zeichnet sich nochmals deutlicher ab, wenn die Diskrepanz zu den Einstellungen der Jugendlichen berücksichtigt wird, die nicht nur individuelle Verantwortlichkeiten, sondern auch kollektive und systemische Verantwortung betonen (s. o.). Dies weist auf die Notwendigkeit hin, BNE strategischer und praxisorientierter zu gestalten.

8.2 Umwelt und Curricula: Vorgegebene und umgesetzte Lehrpläne

Lehrpläne erfüllen eine wichtige Steuerungsfunktion, sind aber gerade in politischen Ankerfächern von einer großen Diversität zwischen Bundesländern und Schulformen sowie Spielräumen in der Implementierung gekennzeichnet, was allgemeine Aussagen über das intendierte Curriculum erschwert. *Umweltschutz und Nachhaltigkeit* findet sich in unterschiedlicher Ausgestaltung jedoch als Inhaltsbereich in allen für die politische Bildung relevanten Curricula in NRW und SH (Abs/Hahn-Laudenberg 2024). Aus Sicht der Schüler:innen ist der Inhaltsbereich auch im implementierten Curriculum prominent: Zu keinem anderen Thema berichten Schüler:innen in NRW und SH, mehr gelernt zu haben als zu der Frage „Wie die Umwelt geschützt werden kann". 78 bzw. 74 Prozent der Schüler:innen in NRW und SH geben an, dass dies in mittlerem oder großem Umfang geschehe. Gleichwohl liegt der Anteil im europäischen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Vergleich mit 80 Prozent nochmals höher (ebd., 230). Auch lässt die Gesamtschau der Ergebnisse die Frage aufkommen, inwieweit bei der Behandlung der Frage lediglich instrumentelle, individuell verhaltensorientierte oder auch reflexiv kompetenzorientierte Nachhaltigkeit als Ganzes berücksichtigende Ansätze zum Zuge kommen (Vare/Scott 2007).

8.3 Lehrkräftebildung, Selbstwirksamkeit und Unterrichtsimplementierung

Im Kontext der Implementierung von spezifischen Unterrichtsinhalten sind wiederum die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie deren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Bedeutung, gleichzeitig gibt es hier im Bereich der politischen Bildung noch wenig Forschung (vgl. May 2021). ICCS 2022 erfasst die drei Facetten Qualifikation, Selbstwirksamkeit und Implementierung im Lehrkraftfragebogen mit parallel konzeptualisierten Fragebatterien (Abs u. a. 2024). Das ermöglicht eine ergänzende Betrachtung zum Inhaltsbereich Nachhaltigkeit: Lediglich 36 Prozent der Lehrkräfte in NRW geben an, in der ersten oder zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung oder in der Fort- und Weiterbildung an Veranstaltungen der Lehrerbildung teilgenommen zu haben, bei denen „Umweltschutz und Nachhaltigkeit" behandelt wurden. Der Anteil im europäischen Vergleich liegt mit 52 Prozent deutlich höher, ähnlich wie bei anderen erfassten fachspezifischen Themen, was auch auf den hohen Anteil fachfremder Lehrkräfte in Fächern der politischen Bildung zurückzuführen ist. Nichtsdestoweniger ist die für das Professionshandeln relevante fachbezogene Selbstwirksamkeit von Lehrkräften (Weschenfelder 2014) in NRW in Bezug auf die Vermittlung des Themenbereichs „Umwelt und Nachhaltigkeit" hoch: 83,2 Prozent geben an, sich gut oder sehr gut vorbereitet zu fühlen.

Abschließend wurden Lehrkräfte in ICCS 2022 gebeten einzuschätzen, in welchem Umfang Schüler:innen der Jahrgangsstufe 8 an ihrer Schule die Möglichkeit haben, etwas zu ver-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

schiedenen Themen und Fähigkeiten zu lernen. 87 Prozent der Lehrkräfte in NRW geben in Bezug auf „Umweltschutz und Nachhaltigkeit" an, dass Lerngelegenheiten „im mittleren" oder „großen Ausmaß" bestehen, sehr ähnlich wie insgesamt in der Vergleichsgruppe Europa. Die Zusammenschau der Ergebnisse lässt die Deutung zu, dass die Schüler:innen eine fachunterrichtliche Beschäftigung mit Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen zunehmend einfordern. Diese Nachfrage scheint, zusammen mit der Dringlichkeit und Aktualität des Themenkomplexes, das Angebot durch die Lehrkräfte zu beeinflussen. Allerdings ist erkennbar, dass die Lehrkräfte in ihrer Aus- und Weiterbildung nicht ausreichend auf diese Themen vorbereitet worden sind, was möglicherweise mit einer geringeren Unterrichtsqualität einhergeht. Gleichzeitig könnte die eigenständige Beschäftigung der Lehrkräfte mit dem Themenkomplex Umwelt und Nachhaltigkeit eine Erklärung für die vergleichsweise hohe Selbstwirksamkeit sein, die sie in Bezug auf diese Inhalte angeben.

9. Diskussion und Ausblick

Die SDGs setzen mit ihrem Ziel, bis 2030 eine nachhaltige Entwicklung weltweit zu fördern, einen globalen Rahmen, der auch für Bildungssysteme richtungsweisend ist. Schulen spielen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle, um nachhaltigkeitsorientierte Kompetenzen bei zukünftigen Generationen zu fördern. Die Halbzeitwende zwischen Inkrafttreten der SGDs und dem Ziel von deren Umsetzung 2030 haben wir zum Anlass genommen, die in ICCS 2022 gewonnen Erkenntnisse zu Nachhaltigkeit zu systematisieren und gelangen dabei zu folgenden Erkenntnissen:

1. Die Schüler:innen in NRW und SH haben in Hinblick auf nachhaltigkeitsbezogene Fragenstellungen einen Wissensvorsprung im Vergleich zu anderen europäischen Bildungssystemen. Gleichzeitig zeigen sich in beiden deutschen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bundesländern vergleichsweise starke soziale Disparitäten im politischen Wissen.
2. Umweltbezogene Probleme werden von Schüler:innen in NRW, SH und auch in Europa insgesamt als besonders bedrohliche Szenarien eingeschätzt.
3. Die politische Bildung in Deutschland ist vor allem auf individuelles Urteilen und ggf. Handeln ausgerichtet. Die Schüler:innen weisen eine hohe Zustimmung zu stark individualistischen umweltfreundlichen Verhaltensweisen zur Begegnung der Klimakrise auf.
4. Dennoch betonen die Jugendlichen sowohl individuelle als auch politische Verantwortlichkeiten.
5. Es zeigt sich eine Diskrepanz zwischen der Anerkennung von eigener Verantwortlichkeit und berichtetem Verhalten in Bezug auf nachhaltigem Konsum und umweltbezogenen Verhaltensweisen.
6. Nachhaltigkeit, einschließlich Klima- und Umweltschutz, ist in Schulen in NRW und SH ausbaufähig.

In der Gesamtschau der Ergebnisse ergibt sich ein Bild, das wie folgt gezeichnet ist: Schüler:innen in NRW und SH sind sich der Dringlichkeit und Aktualität von Nachhaltigkeit bewusst, sehen die Verantwortlichkeit sowohl bei den Bürger:innen selbst als auch bei systemischen und kollektiven Akteuren. In der Schule treffen sie auf Lehrkräfte, die – von Seiten der Qualifikations- und Professionalisierungsinstanzen – nicht ausreichend auf diese Unterrichtsinhalte vorbereitet wurden und sich die Themenkomplexe Nachhaltigkeit und Umweltschutz eigenständig erarbeitet haben, sowie auf eine Institution, die Nachholbedarf bei eigenen Nachhaltigkeitsmaßnahmen hat. Dies unterstreicht, wie eng individuelle und systemische Ansätze miteinander verbunden sind: Ohne eine klare institutionelle Unterstützung können selbst engagierte Lehrkräfte und motivierte Schüler:innen nur begrenzt wirksam sein. Gleichzeitig zeigt sich, dass Schulen als gesellschaftliche Akteure nicht nur

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Wissen vermitteln, sondern auch gesellschaftliche Werte und Handlungsorientierungen prägen. Zukünftige Forschung muss dieses Zusammenspiel aus kompetenten und Nachhaltigkeit einfordernden Schüler:innen und der Institution Schule vertieft untersuchen. Auch die zeitliche Perspektive ist interessant: Wie verändern sich sowohl Einstellungen von Schüler:innen als auch institutionelle Gegebenheiten im Laufe der Zeit und unter dem Einfluss verschiedener Krisenlagen?

Anmerkungen

1 SE = Standardfehler. Der Standardfehler ist ein Maß für die Genauigkeit der Schätzung der Populationswerte. Mit einer 95-prozentigen Wahrscheinlichkeit liegt der wahre Wert der Messung innerhalb eines Intervalls von 1.96 SE über oder unter dem berichteten Wert (Deimel/Welsandt, 2024, S. 386).

Literatur

Nationaler Bericht zu ICCS 2022:

Abs, H. J. u. a. (Hg.) (2024): ICCS 2022: Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster. Online unter https://doi.org/10.31244/9783830998228 [04.01.2025].

Folgende Beiträge aus dem Bericht werden im Beitrag zitiert:

Abs, H. J./Costa, J./Hahn-Laudenberg, K. (2024): Themen schulischer politischer Bildung: Ausbildungsinhalte, Selbstwirksamkeit und Unterrichtsimplementierung, S. 277–290.

Abs, H. J./Hahn-Laudenberg, K. (2024): Vorgegebene und umgesetzte Lehrpläne, S. 223–237.

Birindiba Batista, I. u. a. (2024): Nachhaltigkeit. Zukunftsbedrohungen, Einstellungen, nachhaltiges Verhalten und Schulkontexte, S. 177–198.

Deimel, D./Berkemeyer, N./Hahn-Laudenberg, K. (2024): Partizipation in der Schule. Ungleiche Angebote und ungleiche Nutzung?, S. 331–351.

Deimel, D./Hahn-Laudenberg, K. (2024): Politische Partizipationsbereitschaft. Beteiligungsformen aus Sicht junger Bürger*innen, S. 201–221.

Deimel, D./Welsandt, N. (2024): ICCS als repräsentative Schulleistungsstudie, S. 377–391.

Hahn-Laudenberg, K./Abs, H. J. (2024): Bürgerideale – aus der Perspektive von Schüler*innen und Lehrer*innen, S. 95–111.

Hahn-Laudenberg, K./Goldhammer, F./Ateş, R. (2024): Politisches Wissen und Argumentieren. Konzeptuelles Wissen über Zivilgesellschaft und System, Grundwerte, Partizipation und Identität, S. 41–75.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Weitere Literatur

Anders, Y. u. a. (2021): Nachhaltigkeit im Bildungswesen – was jetzt getan werden muss. Gutachten. hg. von vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., Münster. Online unter https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=21350 [05.01.2025].

Cebrián, G./Junyent, M./Mulà, I. (2020): Competencies in Education for Sustainable Development: Emerging Teaching and Research Developments. In: Sustainability, Heft 2/2020, 579. Online unter https://doi.org/10.3390/su12020579 [05.01.2025].

Deimel, D./Hahn-Laudenberg, K. (2017): Erfahrungen der Jugendlichen. In: Abs, H. J./Hahn-Laudenberg, K. (Hg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Münster/New York, S. 255–278.

Diedrich, J. u. a. (2022): Klimabewusstsein Fünfzehnjähriger in Deutschland. Vom Wissen und Können übers Wollen und Zutrauen zum Tun. Münster.

Eckstein, K./Noack, P./Gniewosz, B. (2013): Predictors of intentions to participate in politics and actual political behaviors in young adulthood. In: International Journal of Behavioral Development, Heft 5/2013, S. 428–435. Online unter https://doi.org/10.1177/0165025413486419 [05.01.2025].

Edwards, D. B. u. a. (2020): Achieving and Monitoring Education for Sustainable Development and Global Citizenship: A Systematic Review of the Literature. In: Sustainability, Heft 4/202012 (4), 1383. Online unter https://doi.org/10.3390/su12041383 [05.01.2025].

Frick, V. u. a, (2023): Zukunft? Jugend fragen! 2021. Abschlussbericht. Texte 38/2023. Online unter https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/479/publikationen/texte_38-2023_zukunft_jugend_fragen_2021.pdf. [05.01.2025].

Haan, G. de (2004): Politische Bildung für Nachhaltigkeit. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft B7–8/2004, S. 39–46.

Hauff, V. (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Greven.

Holst, J. (2023): Towards coherence on sustainability in education: a systematic review of Whole Institution Approaches. In: Sustainability Science, Heft 2/2023, S. 1015–1030. Online unter https://doi.org/10.1007/s11625-022-01226-8 [04.01.2025].

May, M. (2022): Lehrerbildung für die politische Bildung. In: Sander, W./Pohl, K. (Hg.): Handbuch politische Bildung. 5. Auflage, Frankfurt/M., S. 160–167.

Quintelier, E./Blais, A. (2016): Intended and Reported Political Participation. In: International Journal of Public Opinion Research, Heft 1/2016, S. 117–128. Online unter https://doi.org/10.1093/ijpor/edv017 [05.01.2025].

Raschke, J. (1985): Soziale Bewegungen. Ein historisch-systematischer Grundriß. Frankfurt/M.

Sandoval-Hernández, A./Miranda, D. (2018): Exploring ICCS 2016 to measure progress toward target 4.7. Background paper prepared for the 2019 Global education monitoring report. Paris. Online unter https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266073 [05.01.2025].

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Schöps, K./Senkbeil, M./Schütte, K. (2009): Umweltbezogene Einstellungen von Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse aus PISA 2006. In: Prenzel, M./Baumert, J. (Hg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 10/2008. Wiesbaden, S. 53–77.

Schulz, W. u.a. (2023): IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework. Cham.

Scott, W. (2013): Developing the sustainable school: thinking the issues through. In: The Curriculum Journal, Heft 2/2013, S. 181–205. Online unter https://doi.org/10.1080/09585176.2013.781375 [05.01.2025].

Theocharis, Y./van Deth, J. W. (2018): Political participation in a changing world. Conceptual and empirical challenges in the study of citizen engagement. New York.

Vare, P./Scott, W. (2007): Learning for a Change. Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development. In: Journal of Education for Sustainable Development, Heft 2/2007, S. 191–198. Online unter https://doi.org/10.1177/097340820700100209 [05.01.2025].

Weschenfelder, E. (2014): Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen. Wiesbaden.

Westle, B. (2020): Schützt politisches Wissen vor Populismus? In: Tausendpfund, M./dies. (Hg.): Politisches Wissen in Deutschland. Wiesbaden, S. 199–244.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Monika Oberle

Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung und der Beutelsbacher Konsens

1. Einleitung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist heute ein anerkannter Bildungsauftrag von Schulen und in der außerschulischen Bildung (vgl. KMK 2024; KMK/BMZ 2016). Dabei kommt der politischen Bildung eine bedeutende Rolle zu (vgl. Erben/Haan 2014; Overwien 2022). In der Praxis ist jedoch allzu oft zu beobachten, dass sich BNE neben naturwissenschaftlichem Lernen auf soziales Lernen beschränkt und politisches Lernen im engeren Sinne in Bildungsansätzen und -materialien außen vor bleibt. Möglicherweise liegt das auch an der Herausforderung, dem Beutelsbacher Konsens (BK) bei politischer BNE gerecht zu werden. Die Vermeidung einer gezielten Auseinandersetzung mit dem Politischen in der BNE liegt nahe, wenn es an Ausbildung hierfür mangelt – entweder an der Aus- und Fortbildung für politische Bildung im engeren Sinne oder an Aus- und Fortbildung für BNE. Zu selten kommt beides zusammen.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet zum einen, was eine im engeren Sinne politische BNE ausmachen kann und geht hierfür auf die Unterscheidung von sozialem und politischem Lernen ein. Aktuelle Beispiele einer spielbasierten politischen BNE veranschaulichen, wie BNE „von Anfang an" (Richter 2007) als politische Bildung gedacht und zielgruppengerecht umgesetzt werden kann. Im zweiten Teil geht der Beitrag auf das Spannungsverhältnis zwischen BNE und dem BK ein, wobei unter-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

schiedliche Aspekte dieses Spannungsverhältnisses identifiziert und teilweise aufgelöst werden. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für ein Mainstreaming von BNE in der politischen Bildung, für eine Auseinandersetzung der Politikdidaktik mit blinden Flecken ihrer gemeinhin anerkannten Prämissen und für eine zukunftsfähige Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und Multiplikator:innen.

2. Das Paradigma der nachhaltigen Entwicklung

Das Paradigma der „Nachhaltigen Entwicklung" prägt heute weltweit Debatten über Wege der Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens. Während in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg in der internationalen Politik das Leitbild einer „Nachholenden Entwicklung" (Harry S. Truman) vorherrschte, kristallisierte sich in den 1980er Jahren ein neues globales Entwicklungsparadigma heraus. Anlass war die Feststellung, dass angesichts endlicher natürlicher Ressourcen sowie einer begrenzten Aufnahmekapazität der natürlichen Umwelt für Abfallstoffe menschlichen Handelns der bisher verfolgte Entwicklungskurs für die Menschheit nicht dauerhaft tragfähig ist. Dabei wurde internationale Umweltpolitik zunehmend mit Entwicklungspolitik zusammengedacht, was auch in der Gründung neuer Institutionen Niederschlag erfuhr. Populäre Weckrufe wie der Bericht von Donella H. und Dennis L. Meadows an den Club of Rome von 1972 (Meadows 1972) oder der sogenannte „Brandt-Report" der Nord-Süd-Kommission von 1980 (vgl. Brandt 1982) prägten das öffentliche Bewusstsein. Wegweisend für den internationalen Diskurs war der sogenannte Brundtland-Bericht „Unsere gemeinsame Zukunft" („Our Common Future") der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung unter Vorsitz von Gro Harlem Brundtland, der 1987 nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development) definierte als eine „Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generatio-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, S. 46). Auf dem „Erdgipfel“ in Rio de Janeiro trafen sich 1992 schließlich Regierungsvertreter:innen von mehr als 170 Staaten sowie Nichtregierungsorganisationen, um Leitlinien gemeinsamen Handelns auszuhandeln, wobei wegweisende Abschlussdokumente wie die Agenda 21, die Klimarahmenkonvention und die Biodiversitätskonvention unterzeichnet wurden. Folgekonferenzen („Rio+5“, „Rio+10“ etc.) verstetigten den globalen politischen Diskurs um die Konkretisierung und Realisierung dieses Entwicklungspradigmas. 2015 wurden nach den Millenium Goals die Sustainable Development Goals (SDGs) von 196 Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen als gemeinsame Entwicklungsziele verabschiedet. Bei aller Kritik an diesem Konferenztourismus, an der Vagheit des Leitbilds, an den Tendenzen zu Greenwashing oder Öko-Protektionismus zum Nachteil ärmerer Weltregionen ist festzustellen, dass sich mit dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ein weltweiter Bezugspunkt für gesellschaftliche Diskurse und konkretes politisches Handeln etabliert hat. Seit 1994 hat dieses Leitbild als Staatsziel in Artikel 20a auch (durchaus wirkmächtig, vgl. BVerfG-Urteil 2021 zum Klima- und Grundrechtsschutz[1]) Einzug ins deutsche Grundgesetz gefunden.

3. Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung

Bereits die Agenda 21 enthielt ein Kapitel zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ („Education for Sustainable Development“). Darin wurde das Ziel formuliert, einerseits Bildungsmaßnahmen in Projekte der Entwicklungszusammenarbeit zu integrieren, andererseits die breite Öffentlichkeit durch Bildung für Fragen der nachhaltigen Entwicklung zu sensibilisieren und zur Mitgestaltung zu befähigen.

Die SDGs wiederum enthalten das Ziel Nr. 4 „Hochwertige Bildung“. Allerdings wird SDG-4 inhaltlich nicht näher als „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ bestimmt. Hier liegt

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ein Fallstrick für die effektive Implementation von BNE. Wenn im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs jeder Schritt zu einer qualitätsvollen und gerechteren Bildung als BNE-Maßnahme diskutiert werden kann, sind bspw. hochrangig besetzte Podiumsdiskussionen zum Thema BNE zu erleben, in denen die ökologische Nachhaltigkeit überhaupt keine Erwähnung findet.

Was zeichnet BNE gegenüber allgemeinen Konzepten hochwertiger Bildung aus? Das Modell der „Gestaltungskompetenz" von Gerhard de Haan (2008) unterstreicht das Bildungsziel der transferierbaren Problemlösefähigkeit mit Zukunftsbezug und deutet an, dass es nicht nur um individuelles Verhalten, sondern auch um die kollektive Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen geht, bleibt inhaltlich allerdings recht vage. Als Ergänzung bietet sich der explizite Hinweis auf das mehrdimensionale Nachhaltigkeitsverständnis an: Damit zielt BNE auf die Befähigung von Menschen zur Gestaltung einer ökologisch, sozial, ökonomisch und politisch nachhaltigen, also dauerhaft tragfähigen Entwicklung. Somit ist es auch Ziel von Bildung, unterschiedliche Nachhaltigkeitsverständnisse kennenzulernen, mit Spannungsverhältnissen zwischen diesen „Säulen" reflektiert umzugehen und an demokratischen politischen Entscheidungen zur nachhaltigen Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen mitwirken zu können.

Im schulischen Kontext ist BNE Aufgabe aller Fächer und der gesamten Schule (*whole school approach*), wobei der Politikunterricht einen wichtigen Pfeiler darstellt (vgl. KMK/BMZ 2016). Hier geht es insbesondere auch um politisches Lernen im engeren Sinne, also um die Auseinandersetzung mit der Herbeiführung allgemeinverbindlicher Entscheidungen, wobei die drei Dimensionen von Politik *polity* (Form), *politics* (Prozess) und *policy* (Inhalt) fokussiert werden (vgl. Oberle 2022a). Eine so verstandene *politische* Bildung für nachhaltige Entwicklung knüpft an soziales Lernen an, geht aber mit der Befähigung der Lernenden zur politischen Urteilsbildung und zum

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

politischen Handeln (also zur kritischen Beurteilung und Beeinflussung allgemeinverbindlicher Entscheidungen und gesamtgesellschaftlicher Steuerungsmechanismen) über rein soziales Lernen hinaus.

Politische BNE ist damit auch mehr als Umweltbildung. Dennoch ist in der Praxis oftmals zu beobachten, dass BNE sich auf soziales Lernen und die Förderung individueller Verhaltensänderungen beschränkt, das Politische im engeren Sinne jedoch ausblendet bzw. zumindest nicht gezielt die Förderung der politischen Urteils- und politischen Handlungsfähigkeiten im Blick hat.

Spielbasiertes Lernen zur politischen BNE

Um die Perspektive auf die Bedeutung von *policies, politics* und *polity* in der BNE zu lenken, steht in der politischen Bildung ein breites Methodenrepertoire zur Verfügung. Unter Berücksichtigung zentraler fachdidaktischer Prinzipien wie Schüler:innen- und Lebensweltorientierung, Problem- und Konfliktorientierung sowie Handlungsorientierung bieten sich neben *policy*-orientierten Webquests, Pro-Contra-Debatten zu politischen Streitfragen und Positionierungen im Raum auch spielbasierte Ansätze an: Das „Fischerspiel“[2] macht die Tragödie der Allmende greifbar, fördert die Einsicht in die Notwendigkeit gemeinsamer Regeln zur Nutzung von (erschöpfbaren) Gemeingütern und kann als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung um angemessene Prozesse zur Erreichung geeigneter Regeln dienen (vgl. Ziefle 2000). Das digitale Lernspiel „Keep cool mobil“[3] zum Thema internationale Klimapolitik führt Lernende spielerisch an das Zusammendenken von wirtschaftlicher Entwicklung und ökologischer Nachhaltigkeit heran und öffnet damit die Perspektive auf Welt- und Zukunftsbezüge heutiger lokaler und regionaler Entwicklungsentscheidungen. Schließlich gibt es zahlreiche Planspiele, die sich nachhaltigkeitsrelevanten Fragestellungen widmen und die Mehrdimensionalität von Nachhaltigkeit thematisieren – bspw. Planspiele

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zum Europäischen Emissionshandel, zum regionalen Ausbau der Windenergie oder zur Reduktion von Plastikmüll (z. B. Antiplastic Europe[4], PEP und JUMPER, siehe unten).

Während im Sachunterricht der Grundschule neben naturwissenschaftlichem Lernen oftmals soziales Lernen überwiegt, unterstreichen viele Autor:innen, dass auch hier schon politische Bildung im engeren Sinne sinnvoll und möglich ist (vgl. z. B. Schöne/Detterbeck 2018). Ein innovatives EU-Planspiel für die Primarstufe zeigt auf, dass eine im engeren Sinne politische BNE bereits in der Primarstufe spielerisch umgesetzt werden kann. Das in einem Jean-Monnet-Projekt entwickelte und in einem bpb-geförderten Modellprojekt adaptierte Planspiel PEP eröffnet ein Szenario, in dem Kinder im Alter von etwa neun bis zwölf Jahren in die Rolle von Minister:innen von EU-Mitgliedsländern schlüpfen und im Rat der Europäischen Union Mehrheitsentscheidungen zu politischen Streitfragen treffen. Das Spiel wurde 2015/16 sowie 2023/24 mit deutschlandweit mehr als 500 Viertklässler:innen erfolgreich erprobt (vgl. Oberle u. a. 2018). Ziel des Spiels ist es, Einsicht in den existenten Pluralismus an gesellschaftlichen Interessen und Meinungen und damit einhergehend Einsicht in die Schwierigkeit und Notwendigkeit von Kompromissen (und Mehrheitsentscheidungen) in der Politik zu generieren sowie politische Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Kinder zu fördern. Die empirische Begleitforschung zeigt neben Wissenszuwachs bezüglich der Europäischen Union gerade auch die Stärkung dieser Einsichten über die *politics*-Dimension sowie den Zuwachs an politischer Selbstwirksamkeitsüberzeugung (vgl. ebd.). Thematische Varianten beinhalten u. a. die Einführung einer Lebensmittelampel, die Reduktion von Plastikmüll und die Einführung eines Tierwohllabels, wobei die im Spiel vertretenen Positionen und Argumente sich auch auf Aspekte ökologischer, ökonomischer und sozialer Nachhaltigkeit beziehen. Sämtliche Spielmaterialien in aktuell vier thematischen Varianten samt

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Lehrkräftehandreichungen sind in deutscher und englischer Sprache kostenfrei downloadbar.[5]

Ein weiteres BNE-Planspiel, das Schüler:innen der Sekundarstufen einen niedrigschwelligen, wenig textlastigen Zugang zur Europäischen Union und zu politischer Bildung für nachhaltige Entwicklung bietet, ist JUMPER. Das Planspiel simuliert eine Entscheidung des Europäischen Parlaments hinsichtlich der Reduktion von Plastikverpackungen bei Obst und Gemüse. Eingebettet in einen Workshop, der lebensweltorientiert an die Thematiken Plastikmüll und politische Entscheidungsfindung auf europäischer Ebene heranführt, hat sich JUMPER auch für eher politikferne, bislang mit politischer Bildung „wenig erreichte" Zielgruppen wie bspw. in Berufseinstiegsklassen bewährt (vgl. Oberle/Stamer 2020). Es ist ebenfalls in deutscher und englischer Sprache frei verfügbar.[6]

4. BNE und der Beutelsbacher Konsens – ein Spannungsverhältnis?

Der Beutelsbacher Konsens formuliert drei zentrale und weithin anerkannte Prinzipien der politischen Bildung – das Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot, das Kontroversitätsgebot sowie die Schüler:innen- bzw. Handlungsorientierung: (1) Lehrpersonen sollen Lernende demnach nicht mit einer politischen Meinung „überrumpeln", (2) was in Politik und Wissenschaft kontrovers ist, soll auch im Unterricht als kontrovers erscheinen, (3) Lernende sollen befähigt werden, die vorgefundene politische Situation im Lichte der eigenen Interessen zu analysieren sowie im Sinne der eigenen Interessen zu beeinflussen (vgl. Wehling 1977). Obwohl der Beutelsbacher Konsens nie formal verabschiedet wurde, sondern lediglich auf protokollierte Ergebnisse einer Fachtagung im schwäbischen Beutelsbach zurückgeht, ist er heute durch Aufnahme in Empfehlungen der KMK, manche Kerncurricula sowie Förderkriterien

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

von Bundes- und Landeszentralen der politischen Bildung Grundlage professionellen Handelns in der staatlich verantworteten bzw. geförderten politischen Bildung (vgl. Oberle 2024). Diese Grundprinzipien stellen keine direkt umsetzbare Handlungsanleitung für Unterricht dar, sondern dienen als Richtschnur didaktischer Entscheidungen. Ein verbreitetes Missverständnis, dass der BK ein „Neutralitätsgebot" beinhalte, wurde wiederholt öffentlichkeitswirksam ausgeräumt (vgl. z. B. KMK 2018; GPJE u. a. 2018; MKJS BW 2023): Zum einen ist politische Bildung *keineswegs wertneutral*, sondern der freiheitlich-demokratischen Grundordnung (fdGO) mit ihren Kernprinzipien Menschenwürde, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit verpflichtet; zum anderen *dürfen* Lehrpersonen ihre eigene politische Position durchaus den Lernenden offenbaren, solange sie diese damit nicht überwältigen. In der Bildungspraxis besteht allerdings weiterhin Klärungsbedarf, wie der BK in konkreten Unterrichtssituationen angemessen berücksichtigt werden kann. Dies gilt auch für die Umsetzung von BNE in der politischen Bildung (vgl. zu den folgenden Ausführungen Oberle 2024).

Bildung für nachhaltige Entwicklung nimmt Setzungen vor, zu denen in Gesellschaft und Politik lautstark kontroverse Debatten laufen. Angesichts der andauernden gesellschaftlichen Auseinandersetzung um Ziele und Ansätze der nachhaltigen Entwicklung, wie bspw. um die Bewertung des Klimawandels oder um agrar- und energiepolitische Entscheidungen, stellt sich die Frage, inwiefern BNE mit dem Beutelsbacher Konsens kompatibel ist (vgl. Overwien 2016 sowie dessen Beitrag in diesem Band). Wie lässt sich die Festlegung des Ziels menschlicher Entwicklung auf eine nachhaltige Entwicklung unter Ausschluss anderer denkbarer Entwicklungsparadigmen legitimieren? Müssen angesichts des Kontroversitätsgebots nicht auch existente Positionen aus aktuellen Partei- und Wahlprogrammen oder Bundestagsreden, die den menschengemachten Klimawandel leugnen, im Unterricht bzw. der staatlich verantwor-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

teten politischen Bildung gleichberechtigt aufgegriffen werden? Und wie steht es um das Ziel der Aktivbürger:innen, die durch BNE dazu gebracht werden sollen, „nachhaltig" zu handeln?

Die Einschränkung des Spektrums gleichberechtigt zu behandelnder kontroverser Positionen im Kontext der BNE lässt sich aus zwei Richtungen legitimieren: zum einen mit Rekurs auf den Wertebezug, zum anderen mit Verweis auf die Wissenschaftsorientierung. Wie viele andere politische Papiere definiert auch der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (KMK/BMZ 2016) eine Entwicklung dann als nachhaltig, wenn heute lebende Menschen ihre Bedürfnisse befriedigen können ohne zu riskieren, dass künftig lebende Generationen ihre Bedürfnisse nicht mehr befriedigen können. Diese Definition enthält neben dem Anspruch auf intragenerationale Gerechtigkeit (innerhalb der heute lebenden Generation) auch den Anspruch der intergenerationalen Gerechtigkeit (zwischen heutigen und künftigen Generationen), also einen Zukunftsbezug. Mit der Agenda 21 und weiteren internationalen Vereinbarungen hat sich die Bundesrepublik diesem Entwicklungsparadigma verschrieben, was in Art. 20a auch Eingang ins Grundgesetz gefunden hat. Zentraler normativer Bezugspunkt ist damit weiterhin der Wert der allgemeinen Menschenwürde, der jedoch explizit zeitlich erweitert wird, indem auch die Würde künftig lebender Menschen bei heute zu treffenden politischen Entscheidungen zu beachten ist. Die Festlegung auf das Paradigma der nachhaltigen Entwicklung beinhaltet demnach auch eine intergenerationale Gerechtigkeit, die das Spektrum der als gleichwertig zu behandelnden kontroversen Positionen in der politischen Bildung definiert.

Zu bedenken ist allerdings der anthropozentrische Charakter der in dieser Argumentation berücksichtigten Definition von nachhaltiger Entwicklung. Eine ökozentrische Definition von BNE würde den normativen Grundkonsens vermutlich weiter fassen bzw. mit einem anderen Schwerpunkt bestimmen (vgl. Overwien 2016). In jedem Fall sollte die Frage, inwiefern

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

neben Menschenrechten auch Tierrechte zu berücksichtigen sind, Gegenstand einer politischen Bildung für nachhaltige Entwicklung sein. Bislang wurde das Mensch-Tier-Verhältnis in der politischen Bildung überwiegend ignoriert, und das klar anthropozentrische Weltbild politikdidaktischer Theorien und politischer Bildungspraxis blieb weitgehend unreflektiert (vgl. Bloise 2024; Juchler/Oberle 2023; vgl. auch den Beitrag von Ingo Juchler in diesem Band). Der Diskurs um politische Bildung im Anthropozän nimmt derzeit allerdings Fahrt auf, wobei auch die Mensch-Tier-Beziehung in den Fokus gerät (vgl. Juchler 2023).

Eine zweite „Einschränkung" erfährt das Kontroversitätsgebot durch die Wissenschaftsorientierung (Juchler 2022). Dabei ist zu beachten, dass Wissenschaft auf Kontroversen fußt bzw. dass der Gültigkeitsanspruch ihrer Aussagen sich gerade aus der stets möglichen Kritik anderer Wissenschaftler:innen legitimiert (Oberle 2022b). Es gibt hier immer nur vorläufige Wahrheiten – entgegen einer Postfaktizität sind diese derzeit gültigen Erkenntnisse aber ein wichtiges Element von Bildung, auch von BNE. So ist heute die Tatsache wissenschaftlicher Konsens, a) dass sich ein anthropogener, menschengemachter Klimawandel vollzieht, dass wir also seit der Industrialisierung eine rasant zunehmende Erderwärmung erleben, die maßgeblich durch menschliche Aktivitäten verursacht ist, und b) dass diese Erderwärmung bzw. dieser Klimawandel mit sehr hohen Risiken für das Wohlergehen von Millionen heute und künftig lebenden Menschen verbunden ist, was sich bspw. in der Zunahme an extremen Wetterereignissen zeigt und in der Gefährdung des Gleichgewichts von Ökosystemen niederschlägt (vgl. z. B. IPCC 2023). Über 99 Prozent der wissenschaftlichen Publikationen zum Thema bestätigen diesen anthropogenen Klimawandel, wie Metastudien gezeigt haben (vgl. Lynas u. a. 2021). Die Leugnung des anthropogenen Klimawandels im Rahmen politischer Bildung als gleichberechtigte Stimme zu präsentieren, würde eine *false balance* produzieren, die Bildung *ad absur-*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

dum führt. Die Berücksichtigung des fachdidaktischen Prinzips der Wissenschaftsorientierung stellt also neben dem Grundwertebezug die zweite legitime Beschränkung kontroverser Positionen in der politischen Bildung dar (vgl. hierzu auch Drerup 2021 sowie dessen Beitrag in diesem Band, der neben der „Wissenschaftsorientierung" ein „politisches Kriterium" definiert).

Wie didaktisch mit solchen wissenschaftliche Erkenntnisse negierenden Positionen in Bildungsprozessen umzugehen ist, ist damit jedoch noch nicht gesagt. Vieles spricht dafür, dass diese Positionen im Unterricht durchaus Berücksichtigung finden sollen. Auf die Merkmale, Funktionen und Verbreitungsmechanismen von Fehl- und Desinformation sowie Verschwörungsnarrativen einzugehen, ist eine zunehmend wichtige Aufgabe der politischen Bildung. Dabei geht es nicht nur darum, „Fake News" als solche zu entlarven, sondern im Sinne eines *Prebunking*[7] die Lernenden dafür nachhaltig zu sensibilisieren und zu befähigen, auch künftig weitere Falschnachrichten, Desinformation und Verschwörungserzählungen zu dechiffrieren (vgl. Lewandowsky/van der Linden 2021). Hierfür eignen sich bspw. Serious Games, die auch auf BNE-spezifische Themen wie den Klimawandel eingehen können (ebd.).

Innerhalb des auf Grundwerte (Menschenwürde, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, sowie noch als basaler Konsens auszuloten: die Würde der Tiere) und Wissenschaftsorientierung fußenden Grundkonsenses muss die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich und politisch kontroversen Fragen auch in der BNE allerdings multiperspektivisch erfolgen, um dem Kontroversitätsgebot gerecht zu werden. So sind politische Auseinandersetzungen um den Ausbau der Windenergie und die Zukunftsfähigkeit der Elektromobilität, um die Sinnhaftigkeit von Tempolimits und die Gestaltung der Entwicklungszusammenarbeit im Unterricht kontrovers zu behandeln. Andernfalls könnte BNE tatsächlich Gefahr laufen, die Lernenden zu überwältigen und die politische Ansicht der Lehrenden zu oktroyie-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ren. Auch bei umwelt- und entwicklungspolitischen Fragen geht es, unter Beachtung des Konsenses aus Grundwerte- und Wissenschaftsorientierung, um die Förderung der kritischen Urteilsbildung mit prinzipiell offenem Ausgang, zu welchem Urteil die Lernenden unter Abwägung vielfältiger Sach- und Wertargumente gelangen.

Abschließend sei noch auf zwei weitere Spannungsfelder von BNE und BK hingewiesen. Mit Blick auf das Überwältigungsverbot ist zum einen der Umgang mit Emotionen in der BNE eine besondere Herausforderung. Einerseits soll für die Jahrhundertherausforderungen des anthropogenen Klimawandels und des Verlusts an Biodiversität sensibilisiert werden, wozu sicherlich auch emotionale Berührungen gehören. Andererseits ist aus ethischen Gründen dezidiert von einer „Betroffenheitspädagogik" abzusehen, zumal diese auch Handlungsblockaden hervorrufen kann und somit den Bildungsintentionen und dem dritten Prinzip des BK zuwider läuft.

Zum anderen stellt sich die Frage nach der Kompatibilität des Bürgerleitbilds der BNE mit dem BK. Der BK skizziert in seinem dritten Prinzip das Leitbild der interventionsfähigen Bürgerin bzw. des interventionsfähigen Bürgers (vgl. Oberle 2013). Die Lernenden sollen zum politischen Handeln im Sinne der eigenen Interessen und Werte befähigt werden. Ob das Bürgerleitbild des:der Aktivbürger:in für die politische Bildung mit dem BK kompatibel ist, wurde in der Politikdidaktik kontrovers diskutiert („Freiheit zum Nichthandeln", Sander 2021). Ansätze von BNE formulieren allerdings oftmals die Förderung tatsächlichen Handeln und eine Transformation der Praxis als Bildungsziele, nicht nur die *Befähigung* der Lernenden zum Handeln. Darüber hinaus werden nicht selten auch Konturen dieses avisierten Handelns näher bestimmt. Vor dem Hintergrund des BK ist es ratsam, solche Aktionsziele von Bildung zumindest kritisch zu reflektieren und mit den Lernenden offen zu diskutieren.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Im Kontext des politischen Handelns gilt es auch, Optionen und Grenzen politischer Partizipation und legitimen Protests in der Demokratie zu beleuchten und sich dabei auch mit zivilem Ungehorsam (vgl. Pfahl-Traughber 2024; Volk 2025) auseinanderzusetzen. Dabei können einerseits dessen Beweggründe und Potenziale herausgearbeitet werden, andererseits gewalttätige Protestformen problematisiert werden. Auch wenn im Sinne der fdGO und des Leitbilds einer auch politisch nachhaltigen Entwicklung die fehlende Legitimität und fehlende Zukunftsfähigkeit antidemokratischer Problemlösestrategien herauszuarbeiten ist, sind Lehrkräfte bei der Bewertung der Legitimität bestimmter Protestformen entlastet: Lehrkräfte müssen nicht die Rolle des BVerfG übernehmen und dessen Gerichtsurteile vorwegnehmen, sondern durch Beleuchtung von prinzipiellen Grenzen und Grauzonen legitimen Protests die kritische Urteilsfähigkeit der Lernenden fördern (vgl. Bohla/Leunig/Oberle 2022).

5. Ausblick

Die Relevanz von Bildung für nachhaltige Entwicklung ist heute in der Bildungspolitik, jenseits von rechtspopulistischen Positionen, weitgehend unstrittig. Zu beobachten ist allerdings, dass auch auf Grund der Breite des Ansatzes oftmals diffus bleibt, was BNE ausmacht. So wird mit Verweis auf das SDG-4 in hochrangig besetzten Podiumsdiskussionen zu BNE über „qualitätsvolle Bildung" diskutiert, ohne die Dimension der ökologischen Nachhaltigkeit auch nur zu erwähnen. Da auch politische Bildung und Demokratiebildung sehr vielschichtig sind und ihre Ziele und Ansätze in öffentlichen Debatten oftmals diffus bleiben, sind Antworten auf die Frage, was *politische BNE* ausmacht und welche Maßnahmen es zu ihrer Stärkung braucht, oftmals besonders vage. Daraus kann resultieren, dass eine im engeren Sinne politische Bildung aus dem Blick gerät und in der Bildungspraxis zu kurz kommt. Auch wenn es

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

selbstverständlich nicht erforderlich ist, die vielfältigen Ansätze von (politischer) BNE auf eine Auswahl zu limitieren, so ist die Unbestimmtheit des Konzepts ein Problem für die effektive Umsetzung von (politischer) BNE in der Bildungspraxis. Es kann bei wohlklingenden Bekundungen bleiben, ohne dass diese wirksamen Niederschlag in der alltäglichen Bildungspraxis finden.

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung (KMK/BMZ 2016) skizziert in seinem Kapitel zum Auftrag des Politikunterrichts erfreulicherweise eine im engeren Sinne politische Bildung. Im Unterrichtsbeispiel für dieses Fach wird dagegen leider eine Chance vertan, indem ein Beispiel ausgeführt wird, das die ökologische Dimension von Nachhaltigkeit ignoriert. Zwar ist dies zweifellos ein Beispiel für Globales Lernen und BNE, es zeigt Praktiker:innen jedoch nicht auf, wie gerade im Politikunterricht die ökologische, ökonomische, soziale und politische „Säule" nachhaltiger Entwicklung in ihren Zusammenhängen und Spannungsverhältnissen thematisiert werden können.

Dieser Beitrag schließt einerseits mit dem Plädoyer, die akademische (theoretische und empirische) Auseinandersetzung mit *politischer* Bildung für nachhaltige Entwicklung zu intensivieren und in die Breite des Fachdiskurses zu tragen, wobei auch bisher blinde Flecken wie das Mensch-Tier-Verhältnis sowie das anthropozentrische Weltbild der politischen Bildung fokussiert werden sollten. Andererseits wird hier nochmals die Bedeutung der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen unterstrichen. In der schulischen und außerschulischen Bildung braucht es eine Professionalisierung für eine im engeren Sinne *politische* Bildung für nachhaltige Entwicklung, wobei auch die Bedeutung des Beutelsbacher Konsenses und der Umgang mit praxisrelevanten Spannungsverhältnissen im Kontext BNE gezielt thematisiert werden sollten, um Lehrpersonen auch in gesellschaftlich zunehmend polarisierten Zeiten für diese wichtige Aufgabe zu stärken.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Anmerkungen

1 Vgl. https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2021/03/rs20210324_1bvr265618.html [06.03.2025].
2 Vgl. https://www.umwelt-im-unterricht.de/unterrichtsvorschlaege/prinzipien-der-nachhaltigen-fischerei [20.06.2025].
3 Vgl. https://www.climate-game.net [09.03.2025].
4 Vgl. https://www.europa-unterrichten.de/materialien [09.03.2025].
5 Vgl. https://fit4eu.org/materialien/planspiele [09.03.2025].
6 Siehe Fn 5.
7 Im Gegensatz zum Ansatz des Debunking, der im Sinne eines Fact-Checking bestimmte bereits im Umlauf befindliche Falschinformationen entlarvt und dabei Gefahr läuft, der öffentlichkeitswirksamen Flut an Fehl- und Desinformation immer nur hinterherzulaufen, setzt das Prebunking auf die vorsorgliche Sensibilisierung und Aufklärung von Menschen über Merkmale, Motive und Mechanismen von Desinformation, Fake News oder Verschwörungserzählungen.

Literatur

Bloise, J. (2024): Das Mensch-Tier-Verhältnis als Gegenstand politischer Bildung. Ein Beitrag zur politikdidaktischen Forschung. Wiesbaden.

Bohla, M./Leunig, J./Oberle, M. (2022): Urbane Rückzugsräume schützen! Aber wie? Ergebnisse einer Pilotstudie zum Planspiel „Alte Linde". In: Politisches Lernen, Heft 1–2/2022, S. 19–27.

Brandt, W. (1982): Das Überleben sichern. Bericht der Nord-Süd-Kommission. Gemeinsame Interessen der Industrie- und Entwicklungsländer. Köln.

Drerup, J. (2021): Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen. Ditzingen.

Erben, F./Haan, G. de (2014): Nachhaltigkeit und Politische Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 31–32/2014, S. 21–27.

GPJE/Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung u.a. (2018): Gemeinsame Stellungnahme von GPJE, DVPB und DVPW-Sektion zur AfD-Meldeplattform „Neutrale Schulen". Online unter https://gpje.de/wp-content/uploads/2024/06/Stellungnahme_Meldeplattform_GPJE_DVPB_DVPW-Sektion_101813595.pdf [09.03.2025].

Haan, G. de (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I./Haan, G. de (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden, S. 23–44.

Hauff, V. (Hg.) (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven.

IPCC/Intergovernmental Panel on Climate Change (2023): Climate Change 2023: Synthesis Report. Genf. Online unter https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_SPM.pdf [09.03.2025].

Juchler, I. (2022): Wissenschaftsorientierung. In: Sander, W./Pohl, K. (Hg.): Handbuch politische Bildung. 5. Auflage., Frankfurt/M., S. 260–268.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Juchler, I. (Hg.) (2023): Beziehungsweisen von Mensch, Tier und Umwelt. Perspektiven für die politische Bildung. Wiesbaden.

Juchler, I./Oberle, M. (2023): Zur Mensch-Tier-Beziehung in der politischen Bildung. In: Oberle, M./Stamer, M.-M. (Hg.): Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft. Frankfurt/M., S. 136–145.

KMK/Kultusministerkonferenz (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009 i. d. F. vom 11.10.2018). Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf [05.03.2025].

KMK/Kultusministerkonferenz (2024): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.6.2024). Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf [05.03.2025].

KMK/Kultusministerkonferenz; BMZ/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016): Gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Berlin. Online unter http://www.orientierungsrahmen.de [05.09.2024].

Lewandowsky, S./van der Linden, S. (2021): Countering Misinformation and Fake News Through Inoculation and Prebunking. In: European Review of Social Psychology, Heft 2/2021, S. 348–384.

Lynas, M./Zoulton, B. Z./Perry, S. (2021): Greater than 99% consensus on human caused climate change in the peer-reviewed scientific literature. In: Environmental Research Letters, Heft 11/2021. Online unter DOI: 10.1088/1748-9326/ac2966 [09.03.2025].

Meadows, D. L. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart.

MKJS BW/Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2023): Leitfaden Demokratiebildung. 3. Aufl., Stuttgart. Online unter https://km.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-km/intern/PDF/Publikationen/Schulartuebergreifend/2023_Demokratiebildung.pdf [17.12.2024].

Oberle, M. (2013): Der Beutelsbacher Konsens – Richtschnur oder Hemmschuh politischer Bildung? In: politische bildung, Heft 1/2013, S. 156–161.

Oberle, M. (2022a): Demokratiebildung in der Schule. In: Möller, K./Neuscheler, F./Steinbrenner, F. (Hg.): Demokratie gestalten! Herausforderungen und Ansätze für Bildungs- und Sozialarbeit. Stuttgart, S. 62–73.

Oberle, M. (2022b): Medienkompetenz als Herausforderung für Demokratie und politische Bildung. In: Marci-Boehncke, G. u. a. (Hg.): Medien – Demokratie – Bildung. Normative Vermittlungsprozesse und Diversität in mediatisierten Gesellschaften. Wiesbaden, S. 117–133.

Oberle, M. (2024): Grenzenlose Kontroversität? Zur Aktualität des Beutelsbacher Konsenses als Richtschnur politischer Bildung. In: Goll, T. (Hg.): Kontroversi-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tät. Grundlage und Herausforderung (nicht nur) der politischen Bildung. Frankfurt/M., S. 21–37.

Oberle, M./Ivens, S./Leunig, J. (2018): EU-Planspiele in der Grundschule – Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Schöne, H./Detterbeck, K. (Hg.): Europabildung in der Grundschule. Frankfurt/M., S. 101–117.

Oberle, M./Stamer, M.-M. (2020): Auf Augenhöhe – Politische Bildung für „bildungsferne" Jugendliche im JUMPER-Projekt. In: Unterricht Wirtschaft + Politik (UWP), Heft 2/2020, S. 50–53.

Overwien, B. (2016): Der Beutelsbacher Konsens im Kontext Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Widmaier, B./Zorn, P. (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 260–269.

Overwien, B. (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Umweltbildung und globales Lernen. In: Sander, W./Pohl, K. (Hg.): Handbuch politische Bildung. 5. Auflage, Frankfurt/M., S. 382–390.

Pfahl-Traughber, A. (2024): „Klima-Kleber" und ziviler Ungehorsam. Legitimationsprobleme für Protestformen mit Rechtsbrüchen. In: Recht und Politik, Heft 1/2024, S. 12–29.

Richter, D. (2007): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schwalbach/Ts.

Sander, W. (2021): Politik entdecken, Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts.

Schöne, H./Detterbeck, K. (Hg.) (2018): Europabildung in der Grundschule. Frankfurt/M.

Volk. C. (2026 i. E.): Ziviler Ungehorsam. Eine Einführung. Berlin.

Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–184.

Ziefle, W. (2000): Fischerspiel und Verfassungsspiel. Die Allmendeklemme und mögliche Auswege. In: Breit, G./Schiele, S. (Hg.): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 396–426.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Johannes Drerup

Follow the science? Der Klimawandel und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote

1. Einleitung

Es mangelt nicht an pessimistischen Gegenwarts- und Zukunftsdiagnosen, die davon ausgehen, dass man aus realistischer Sicht Probleme des Klimawandels nicht mehr erfolgreich wird bewältigen können (vgl. Metzinger 2023; sowie die skeptischen Positionen von Blühdorn 2024; Beckert 2024). Derart stark seien zudem die systemischen Gegenkräfte (etwa ein kapitalistisch organisiertes Wirtschaftssystem) und miteinander verschränkten Krisen und Herausforderungen (etwa Kriege, Rechtsextremismus) und derart groß die politischen und gesellschaftlichen Trägheiten und Innovationsblockaden tradierter Institutionen, Lebensformen und Mentalitäten, dass für manche die einzig intellektuell vertretbare Reaktion zu sein scheint, sich in einer entsprechenden pessimistischen Stimmungslage einzurichten (zu der einige von Wissenschaftler:innen prognostizierte Szenarien durchaus Anlass bieten) und sich auf die unweigerlich kommenden Kipppunkte und ihre mehr oder minder katastrophalen Folgen pädagogisch und politisch vorzubereiten.

Solche manchmal geradezu endzeitlichen Stimmungslagen dürften im Kontext des pädagogischen Feldes und seiner Debatten eher wenig attraktiv sein, wo man in den meisten Fällen noch die *Möglichkeit* von auch pädagogisch beförderten Fortschritten – oder postmoderner gesprochen – gesellschaftlichen Transformationen und damit auch die *Möglichkeit* der Gestal-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tung einer offenen, zumindest nicht ganz geschlossenen Zukunft voraussetzt und propagiert. Man hegt hier die vielleicht manchmal naiv anmutende Hoffnung, dass es doch vorzuziehen wäre, durch den Klimawandel hervorgebrachte Katastrophen politisch und auch pädagogisch zu verhindern, statt nur an ihnen, in ihnen und aus ihnen zu lernen. Im Gegensatz zu der „Hoffnung auf ein Lernen am Schlimmsten in letzter Minute", das „sich nur noch schwer von der Verzweiflung an der Möglichkeit des Lernens überhaupt" unterscheiden lässt (Sloterdijk 1989, 110), setzt man immer noch auf Lernfähigkeit und die damit verbundene alte „Utopie der zwanglosen Hinführung zur besseren Einsicht" (ebd., 108), die dann dabei helfen soll, das Schlimmste abzuwenden, bevor es eintritt.

Wie auch immer man zu diesen und anderen Diagnosen und Prognosen und den damit verbundenen komplexen Debattenlagen im Einzelnen stehen mag und unabhängig davon, wie man sie mitsamt ihren ideengeschichtlichen Unterströmungen jeweils deuten mag: Die damit verbundenen Kontroversen verweisen auf zentrale, keineswegs gänzlich neue Theorie- und Praxisprobleme einer an nachhaltiger Entwicklung orientierten politischen Bildung und Erziehung. Hierzu gehört auch die grundlegende und im Folgenden im Zentrum der Überlegungen stehende Frage, ob und in welcher Hinsicht der ‚Klimawandel' als zentrales Gegenwartsproblem im Unterricht als kontrovers zu vermittelndes und zu diskutierendes Thema zu gelten hat, und wie dies zu begründen wäre. Zur Beantwortung dieser Frage werde ich zunächst einen von mir in den vergangenen Jahren entwickelten Orientierungsrahmen zum Umgang mit kontroversen Themen vorstellen, der ein wissenschaftsbezogenes und ein politisches Kriterium miteinander koppelt (Zweites Kapitel). In einem zweiten Schritt werde ich sodann einige zentrale Probleme und Herausforderungen für diesen Orientierungsrahmen diskutieren, die die spezifische Interpretation und Nutzung der beiden Kriterien betreffen (Drittes Kapitel). Im Durchgang durch diese Fragen werde ich argu-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

mentieren, dass angesichts der weiten Verbreitung normativ imprägnierter Gegenwarts- und Zukunftsdiagnosen und der oftmals sehr weitreichend und politisch überaus ambitionierten Transformationserwartungen und -hoffnungen, die an pädagogische Institutionen im Umgang mit dem Klimawandel herangetragen werden, eine gewisse pädagogisch-politische Zurückhaltung geboten ist. Anders gesagt: Tradierte Kontroversitätsgebote, die im deutschsprachigen Raum in der Regel mit Rekurs auf den Beutelsbacher Konsens aufgerufen werden, verlieren auch und gerade dann nicht ihre Geltung, wenn man glaubt, die eigenen *politischen* Doktrinen mit Verweisen auf *wissenschaftliche* Autoritäten begründen und durchsetzen zu können.

2. Kontroversen über Kontroversitätsgebote: Ein Orientierungsrahmen

Die sogenannte Kontroverse über Kontroversitätsgebote beschäftigt sich mit der Frage einer Bestimmung von Kriterien, die es erlauben sollen, zwischen Themen zu unterscheiden, die im Unterricht als kontrovers gelten können und sollten, und solchen, für die das nicht gilt. Ein Thema als kontroverses Thema zu vermitteln, bedeutet, es mit Bezug auf ein Spektrum von legitimen und angemessenen Positionen darzustellen und es mit offenem Ausgang zu diskutieren. Dies bedeutet gleichwohl nicht, dass Themen, die nicht kontrovers vermittelt und diskutiert werden sollten, im Unterricht *gar nicht* vorkommen sollen, sondern eben nur, dass diese nicht als kontroverse Themen zu behandeln sind. Einer gängigen Unterscheidung gemäß sollten *nicht*-kontroverse Themen direktiv, d. h. mit einem klaren pädagogischen Ziel vor Augen vermittelt werden hinsichtlich dessen, was Schüler:innen am Ende lernen sollen, wohingegen die Vermittlung genuin *kontroverser* Themen nicht direktiv verlaufen sollte, d. h. es offengelassen werden sollte, zu welchen Schlüssen und Einsichten Schüler:innen am Ende gelangen. Die Unterscheidung zwischen direktiv und nicht-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

direktiv ist als analytische Unterscheidung und nicht als Unterscheidung zur Beschreibung von unterschiedlichen Unterrichtsformen, Didaktiken und Methodiken zu verstehen (etwa zwischen Frontalunterricht und offeneren Unterrichtsformen). Sie kann ganz unterschiedliche pädagogische Praktiken und Arrangements unter sich fassen, die sich je nach mehr oder minder bewusster Intention der Lehrkraft als direktiv oder nicht-direktiv qualifizieren lassen. Diese analytische Unterscheidung ist auch deshalb wichtig, weil sie Anhaltspunkte dafür liefert, ob pädagogische Praktiken oder Arrangements als Indoktrination zu qualifizieren sind oder nicht. Wird ein Thema, das als kontrovers gelten muss (etwa Atomausstieg vs. erneuerbare Energien), von einer Lehrkraft direktiv unterrichtet und z. B. so dargestellt, als ob es hier gar keine legitimen Kontroversen geben könnte, besteht Anlass, eine solche Vorgehensweise als Versuch der Indoktrination zu beschreiben und zu bewerten. Im Umgang mit nicht-kontroversen Themen wäre eine solche Vorgehensweise jedoch prima vista nicht problematisch.

Der von mir vorgeschlagene Orientierungsrahmen zur Unterscheidung von kontroversen und nicht-kontroversen Themen koppelt ein wissenschaftsbezogenes mit einem politischen Kriterium:

1. Eine in der politischen Öffentlichkeit diskutierte Frage sollte dann kontrovers diskutiert werden, wenn für sie auf Basis politischer Grundwerte und -prinzipien (d. h. zentrale Grund- und Menschenrechte; personale und politische Autonomie; Wertepluralismus; Gewaltenteilung; Meinungsfreiheit; Minderheitenschutz; Rechtsstaatlichkeit u. a.), die als konstitutiv gelten können für die Ermöglichung eines guten persönlichen und politischen Leben in liberal-demokratischen Staaten, keine eindeutige Antwort abgeleitet werden kann (politisches Kriterium).
2. Eine politisch relevante Frage sollte dann kontrovers diskutiert werden, wenn es unterschiedliche vernünftige, d. h. gut begründete und (bestmöglich) empirisch fundierte

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

> Sichtweisen auf dieses Thema gibt und wenn die Sachlage in den relevanten wissenschaftlichen Disziplinen – gemäß der diesen eigenen Rationalitäts-, Methoden- und Argumentationsstandards und Wissensbeständen – als genuin kontrovers gilt (wissenschaftsbezogenes Kriterium).

Beide Kriterien sind selbstverständlich interpretations- und spezifikationsbedürftig. Sie erlauben ein breites Spektrum an Möglichkeiten der pädagogischen Aufbereitung kontroverser Themen. Während das politische Kriterium die Funktion hat, die Grenzen der Toleranz in einer liberalen Demokratie festzulegen und Diskussionen im Unterricht politisch zu zivilisieren (und auch die werdende Autonomie aller Schüler:innen bei der Vermittlung der Kontroverse und in der Kontroverse zu respektieren), hat das wissenschaftsbezogene Kriterium die Funktion einer Rationalisierung dieser Diskussionen (d. h., dass sie sich von guten Gründen und Begründungen leiten lassen und sich im Umgang mit Kontroversen an wissenschaftlich approbiertem Wissen orientieren). Das Unterrichten kontroverser Themen sollte sich entsprechend in didaktisch aufbereiteter Form einerseits an liberal-demokratischen Grundwerten und andererseits an den intellektuellen und diskursiven Usancen und der damit verbundenen Expertise wissenschaftlicher Disziplinen orientieren. Orientiert sich eine Lehrkraft nicht an diesen Kriterien und stellt z. B. die Geltung basaler liberal-demokratischer Grundwerte fundamental in Frage oder vermittelt wissenschaftlich falsche Behauptungen als Tatsachen, kann man dies als pädagogische Fehlform und als Ausdruck eines Mangels an pädagogischer Professionalität deuten.

So wie man die Aufgaben einer politischen Bildung und Erziehung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe beschreiben kann, die für alle gesellschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Fächer relevant ist, so können auch die beiden Kriterien für alle Fächer Geltung beanspruchen. Dies dürfte auch deshalb von praktischer Relevanz sein,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

da die Diskussion kontroverser Fragen und Probleme ein zentrales Medium der Vermittlung von Nachhaltigkeitsthemen im Allgemeinen und von Themen, die den Klimawandel betreffen, im Besonderen sein dürfte, da es sich hier nun einmal oftmals um Themen handelt, über die man kontrovers diskutieren kann und sollte.

3. Zwischen Expertise und Politik: Kontroversen über den Klimawandel

Was folgt nun aus diesen beiden Kriterien für eine Diskussion über den Klimawandel im Unterricht? Zur Beantwortung dieser Frage muss zunächst klar sein, dass die Chiffre des ‚Klimawandels' ein hochkomplexes Konstrukt darstellt, welches ganz unterschiedliche Befunde über Prozesse und Hypothesen unter sich fasst, die im Folgenden nicht in ihren Einzelheiten erläutert und dekomponiert werden können (hierzu etwa Rahmstorf/Schellnhuber 2019; mit Fokus auf die soziale Konstruktion Stehr/von Storch 2023 bzw. die populär gehaltene und auf die Folgen des Klimawandels fokussierte Übersicht bei Schaible 2024). Es geht mir im Folgenden auch weder um die einzelnen wissenschaftlichen Befunde noch um konkrete Praxisprobleme der curricularen und didaktischen Aufbereitung, sondern vielmehr um die grundlegendere Frage, was aus dem politischen (3.1) und dem wissenschaftsbezogenen Kriterium (3.2) für die Bestimmung der legitimen Grenzen von Kontroversen im Unterricht folgt und was nicht.

3.1 Politisches Kriterium: Zur Kritik dogmatischer politischer Engführungen

Aus Sicht des politischen Kriteriums gibt es selbstverständlich ein breites Spektrum von grundsätzlich legitimen politischen Optionen eines angemessenen Umgangs mit dem Klimawandel und seinen Folgen, welche folglich im Unterricht kontrovers zu diskutieren sind. Politische Kontroversen zu diesem Themen-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

komplex sind schließlich ungemein vielfältig. Hierzu zählen etwa Kontroversen über den Zusammenhang von kapitalistisch organisierten Wirtschaftssystemen, der politischen Orientierung am Wirtschaftswachstum und möglichen Alternativen hierzu oder Kontroversen über das Verhältnis ökologischer und sozialer Probleme, über Fragen der Zuordnung von klimapolitischer Verantwortung, der gerechten Verteilung von Risiken und über die Priorisierung von klimapolitischen Zielen gegenüber anderen Zielen (etwa Wallimann-Helmer 2021), über globale und intergenerationale Gerechtigkeit. Die Vielfalt dieser Debatten ist angesichts der Komplexität des Themas wenig überraschend, zumal es in liberalen Demokratien auch der Normalfall ist, dass man mit Bezug auf diese Kontroversen in der Regel nur eingeschränkt einen Konsens wird herstellen können. Die mit dem politischen Kriterium verbundenen – ganz basalen – liberal-demokratischen Grundwerte haben alleine die Funktion, einen angemessenen Rahmen für zivilisierte, demokratische Kontroversen zu schaffen, innerhalb derer dann trefflich darüber gestritten werden kann, wie einzelne politische Optionen zu bewerten sind und was jeweils zu tun wäre. Nun gibt es auch Positionen, die selbst solche basalen liberal-demokratischen Grundwerte unter Indoktrinationsvorbehalte stellen. Da entsprechende Vorgaben selbstverständlich begründungsbedürftig sind, sind solche Vorbehalte ernst zu nehmen (vgl. Schinkel 2009; Drerup 2021). Die einschlägigen Debatten hierzu – etwa zwischen politischem Liberalismus und liberalem Perfektionismus – sollen jedoch mit Blick auf das hier verhandelte Problem nicht im Zentrum stehen. Wichtiger scheint mir in diesem Zusammenhang zum einen die Auseinandersetzung mit Positionen, die davon ausgehen, dass es gerade grundlegende Werte der liberalen Demokratie selbst sind, die eine *bestimmte* Form des Umgangs mit dem Klimawandel notwendig machen und diese Auffassung in vielen Fällen auch mit der weitergehenden Forderung verbinden, dass sich diese Werte im Lichte der Herausforderung, die sich im Zuge der zu

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

erwartenden Folgen der Klimawandels einstellen und die sie gewissermaßen selbst mit hervorgebracht haben, als reformbedürftig erweisen. Zum anderen ist zu diskutieren, wie mit Positionen umzugehen ist, die die mit diesem Werterahmen verbundenen Voraussetzungen bewusst ablehnen, da sie davon ausgehen, dass er der Umsetzung der favorisierten politischen Doktrinen abträglich ist.

Mit Bezug auf erstgenannte Positionen kann aus historischer Sicht die These angeführt werden, dass moderne Demokratie- und Fortschrittsideen mitsamt ihrer Leitorientierungen Freiheit und Gleichheit selbstverständlich auch auf materialen Bedingungen beruhen und „Produkte einer materiellen Geschichte" (Charbonnier 2022, 13) sind bzw. überhaupt nur auf Basis materiellen Überflusses theoretisch plausibel und praktisch möglich wurden, und dass dieser für Wachstumsgesellschaften charakteristische Überfluss sich letztlich der Ausbeutung von Natur verdankt. Insbesondere moderne Freiheitskonzeptionen und die ökologische Krise hängen also selbst miteinander zusammen (Chakrabarty 2021; Charbonnier 2022; Schaible 2024), was dazu anregen sollte, diesen Zusammenhang ernst zu nehmen, um die gegenwärtige Situation besser zu verstehen. Im Lichte der Klimakrise scheint es daher geboten, über alternative Konzeptionen etwa von Freiheit und Fortschritt und der damit verbundenen Selbst-, Sozial- und Naturverhältnisse nachzudenken. Auch die materialen Voraussetzungen, die historische Genese und die weltgesellschaftliche Einbettung der damit verbundenen Lebensformen sollten kritisch auf den Prüfstand gestellt werden (Brand/Wissen 2017; Lessenich 2018). Dies lässt sich auch auf Erziehungsverständnisse, -ideen und -ziele beziehen, die für ihre Genese, Begründung und Durchsetzung auf gesellschaftlich gerahmte, materiale Voraussetzungen angewiesen sind. Hierzu gibt es eine Reihe von politischen und pädagogischen Vorschlägen, die man genauso wie die entsprechenden historischen Thesen kontrovers diskutieren kann (Zwarthoed 2015; Curren/Metzger 2017).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Über die historische Genese, die materialen gesellschaftlichen Voraussetzungen und über die Wandelbarkeit von liberaldemokratischen Grundwerten kritisch nachzudenken, ist eine Aufgabe politischer Bildung und Erziehung für nachhaltige Entwicklung in liberalen Demokratien, in denen es selbstverständlich auch unterschiedliche kritische Deutungen dieser Grundwerte geben sollte, die über den *Status quo* hinausweisen. Dabei lässt sich z. B. diskutieren, ob man eher auf ethischen Konsum oder strukturelle Systemänderungen (oder beides) (Beckert 2024), eher auf Verbot und Verzicht (Lepenies 2022) oder doch den freien Markt (oder beides), tradierte oder alternative Formen der Mobilität oder auch weniger Mobilität, oder eher auf globale technokratische Steuerungsversuche oder lokale *Bottom-up*-Lösungen setzen soll. Nicht ausgespart werden soll dabei auch die Frage, wie der moralische Status zu bestimmen ist, der dem Menschen in der Natur überhaupt zukommen sollte (etwa Düwell 2024). Es mangelt zu diesen und vielen anderen Themen in Demokratien und ihren Öffentlichkeiten auch nicht an diskutablen Vorschlägen und Ideen für Transformationen von Gesellschaft, Kultur und Wirtschaft (etwa Göpel 2020; Görgen/Wendt 2020). Man kann schließlich auch ganz grundsätzlich über mögliche Transformationen von Demokratie im Kontext des Klimawandels (Schaible 2024), damit verbundene Legitimationskrisen (Beckert 2024) und Dilemmata (etwa zwischen möglichst inklusiven deliberativen Prozessen und Effizienzgesichtspunkten) (Radtke 2022), soziale Konflikte zwischen gesellschaftlichen Klassenlagen auch mit Bezug auf die Gewichtung und Begründung unterschiedlicher politischer und ökonomischer Freiheiten und Freiheitseinschränkungen (auch zu unterschiedlichen Zeiten und für unterschiedliche Generationen) nachdenken und dies in einer kritischen Öffentlichkeit zur Diskussion stellen.

Aus all dem folgt jedoch nicht, dass diese Freiheiten als liberal-demokratische Grundwerte in toto zur Disposition stehen und illegitim würden (Wäre dem doch so, ließe sich auch über

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

eine Wiedereinführung der Sklaverei als ‚nachhaltiger' Wirtschaftsform diskutieren). Über Kritiken, Verbesserungen und Transformationen lässt sich genauso kontrovers diskutieren wie über neue und alternative Konzeptionen, nicht aber darüber, diese Werte, die ja eine freie Diskussion über Ideen und Werte überhaupt erst möglich machen, per se ad acta zu legen. Man kann konzedieren, dass es außer Frage steht, dass Voraussetzungen liberaler Demokratien und ihrer Leitorientierungen durch den Klimawandel und seine Folgen auf längere Sicht bedroht sind. Auf dieser Basis lässt sich auch durchaus auf einer allgemeinen Ebene die Legitimation einer grundsätzlichen Positionierung von Lehrkräften begründen, die auf die Verhinderung dieser Folgen und die Wahrung der intergenerationalen Voraussetzungen eines guten individuellen und kollektiven Lebens in Demokratien abzielen – eine Positionierung, die jedoch zugleich immer Möglichkeitsspielräume für die individuelle Urteilskraft der Schüler:innen eröffnen muss (Scheunpflug 2022), statt diese im Namen von abstrakten und hochgradig kontroversen Leitvorgaben (etwa globale Gerechtigkeit) zu verschließen.

Aus Positionierungen, die zurecht auf die Gefährdung der Voraussetzungen von Demokratie verweisen, lassen sich daher nicht irgendwelche *politischen Notwendigkeiten* ableiten, die dann Kontroversen über die kontemporäre Realität und Zukunft liberal-demokratischer Grundwerte ein für alle Mal stillstellen könnten, als autoritative Vorgaben der politischen Debatte entzogen sind und im Klassenraum direktiv zu vermitteln wären. Es irritiert schließlich nicht wenig, wenn gerade solche Theoretitker:innen, die ansonsten nicht müde werden, das TINA-Prinzip[1] zu kritisieren (mit Bezug auf neoliberale Politik), nun mit Bezug auf hier verhandelte Themen gelegentlich keine Probleme damit zu haben scheinen, genau dieses TINA-Prinzip apologetisch zu propagieren, wenn behauptet wird, es gäbe keine Alternativen zu politischer Option x (etwa weniger ökonomisches Wachstum). Dogmatische, moralistisch grundierte

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Verengungen des Horizonts für legitime Diskussionen werden nicht selten mit Bezug auf ebenso verengte und düster wahrgenommene Zukunftsaussichten und damit verbundene Handlungszwänge begründet. Dass die mehr oder minder apokalyptischen Gegenwarts- und Zukunftsdeutungen, die dabei aufgerufen werden, selbst auf Werturteilen beruhen (die es zu explizieren und zu begründen gilt), die genauso wie die entsprechenden Deutungen kontrovers sind, wird regelmäßig unterschlagen. Auch lenken sie von der „Sachebene" eher ab und „vereinfachen die Vielschichtigkeit, Komplexität und Kontingenz der Verhältnisse, indem sie sie letztlich nur zu einer Bekenntnisfrage stilisieren" (Strohschneider 2024, 182). Es werden vermeintliche Eindeutigkeiten über die üble Vergangenheit, die schlechte Gegenwart und die noch viel schlechtere Zukunft behauptet, um davon ausgehend allzu einfache Lösungen zu präsentieren und zu wie auch immer justierten Revolutionen aufzurufen, statt Thesen zur Diskussion zu stellen und die zugrundeliegenden Normen und Werte zu begründen. Im Extremfall mündet ein solches Vorgehen dann in offener oder verdeckter Indoktrination und in der Verteidigung antidemokratischer und illiberaler Sichtweisen. Spätestens hier gilt es jedoch eine Grenze zu ziehen und zwar nicht nur, weil autoritäre und andere Systeme im historischen und kontemporären Vergleich keine bessere Ökobilanzen vorweisen können, sondern auch, weil es nicht Aufgabe politischer Bildung und Erziehung für nachhaltige Entwicklung sein kann, auf die Abschaffung liberaler Demokratien hinzuwirken. Die Geltung des politischen Kriteriums ernst zu nehmen, verlangt vielmehr entsprechende Transformationsambitionen in einem pädagogischen Rahmen zu vermitteln und dabei ein Ethos der Diskontinuität zwischen gesellschaftspolitischen Debatten und Schule zu wahren. Dabei gilt es vor allem, die werdende Autonomie der Adressaten zu respektieren, indem diese lernen, sich mit einer Vielfalt legitimer Positionen in der Kontroverse auseinanderzusetzen *und* dabei

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zugleich die politischen Grundregeln einer solchen Kontroverse in einer liberalen Demokratie zu akzeptieren.

Für manche Vertreter:innen von Nachhaltigkeitsprogrammatiken dürften die Spannung zwischen empfundener Dringlichkeit, politisch-pädagogischer Ambition und die Einhaltung von Kontroversitätsgeboten nur schwer zu ertragen sein. Dies ist wenig überraschend und historisch auch keineswegs neu. Aus historischen Studien zum gesellschaftspolitischen und pädagogischen Umgang mit kontroversen Themen (Zimmerman 2022) kann man lernen, dass, selbst wenn man sich in polarisierten politischen Kontroversen über das Bildungssystem oftmals auf nur wenig einigen kann, es in der Regel doch selbst unter den erbittertsten Gegnern unterschiedlicher Doktrinen eine letzte Konsenszone zu geben scheint: Es sollen am Ende gerade nicht die Kinder und Jugendlichen sein, die sich *selbst* ein Urteil über die Kontroverse bilden sollten, in der sie aus Sicht der Kontrahenten ohnehin nur als Opfer von Indoktrination vorkommen (dann aber immer durch die andere Seite) oder eben als Vehikel für die möglichst effektive Implementierung von politischen Doktrinen (in diesem Fall der eigenen Seite). Transformationen müssen jedoch mit Bezug auf das Bildungssystem immer auch daran gemessen werden, ob sie erreichte Fortschritte bewahren können. Hierzu sollte – bei allem legitimen Dissens – auch gehören, dass die durch das politische Kriterium gebotene pädagogische Zurückhaltung nicht für die Propagierung kontroverser politischer Doktrinen aufgeopfert wird. Um eine entsprechende politische Kontroverse angemessen führen zu können, bedarf es nicht nur der pädagogischen Selbstbeschränkung, sondern auch der wissenschaftlich approbierten Aufklärung darüber, was eigentlich unter dem Klimawandel zu verstehen ist.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.2 Wissenschaftsbezogenes Kriterium: Zur Kritik eines autoritären Szientismus

Aus Sicht des wissenschaftsbezogenen Kriteriums, dies lässt sich sicherlich zunächst in dieser Allgemeinheit festhalten, ist die Existenz eines anthropogenen Klimawandels weitgehend – jenseits der üblichen Debatten über Detailfragen – *unkontrovers* und sollte entsprechend auch nicht als kontroverses Thema unterrichtet werden. Dies gilt auch dann, wenn große Teile der Bevölkerung diesen Expertenkonsens ignorieren, wie dies z. B. in den USA der Fall ist. Es gilt vielmehr darüber aufzuklären, aus welchen Gründen es zu entsprechenden Fehlwahrnehmungen kommt und welche diskurspolitischen Strategien zu ihrer Propagierung genutzt werden (z. B. von interessierter Seite finanzierte Verbände, Institute etc., deren klimapolitischer Positionen samt Bewertungen und Empfehlungen dann auch dank massiver Propaganda große öffentliche Aufmerksamkeit zuteilwird; vgl. hierzu Stöcker 2024). Umgekehrt ist der Klimawandel ein gutes Beispiel das zeigt, dass es trotz wissenschaftlicher Erkenntnisse, die zudem seit Jahrzehnten bekannt sind, oftmals der Intervention von politischen Aktivist:innen bedarf, um ein Thema in der öffentlichen Aufmerksamkeitsökonomie politisch zur Geltung zu bringen. Dies mag auch die in dem politischen Schlachtruf „Follow the science!“ zum Ausdruck kommende Frustrationen darüber erklären, dass – so zumindest die Wahrnehmung der politisch interessierten Akteure – die epistemische Autorität der Wissenschaft in der Politik nicht hinreichend gehört wird, was dann oftmals vor allem bedeutet, dass die eigene klimapolitische Agenda nicht umgesetzt wird. Dabei wird folgendes Schema verwendet: Man beruft sich auf die epistemische Autorität von Wissenschaft, die dann auf unterschiedliche Arten und Weisen politisch und pädagogisch in Beschlag genommen und gewissermaßen überformt wird, und legt sich damit sodann auf politische Problemdeutungen fest, die allesamt, sowohl in ihren optimistischeren als auch ihren pessimistische-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ren Varianten, in pluralistischen Gesellschaften und liberalen Demokratien als kontrovers gelten können.

Ein zentrales Problem im Umgang mit diesem Schema besteht jedoch darin, dass man dazu tendiert, einem doppelten Fehlschluss aufzusitzen: *Erstens* lässt sich aus wissenschaftlich approbierten Fakten nicht ableiten, wie diese *politisch* zu deuten und zu bewerten sind und was daraus in *politischer* Hinsicht folgt. *Zweitens* lässt sich aus den ‚Fakten' und der wahrgenommenen Dringlichkeit des Problems nicht auf eine (demokratische) Legitimation einer bestimmten Politik schließen. Während der erste Fehlschluss einen klassischen Sein-Sollen Fehlschluss darstellt, verweist der zweite Fehlschluss auf Probleme der Entpolitisierung durch Formen von Wissenschaftsgläubigkeit und zugleich damit auch verbundene Probleme der Politisierung von Wissenschaft (man zieht wissenschaftliche Expertise als politische Autorität heran bzw. diese maßt sich selbst entsprechende Autorität an). Nicht hinreichend berücksichtigt wird im Rahmen dieses doppelten Fehlschlusses hingegen, dass es – wie oben gezeigt – selbstverständlich eine enorme Bandbreite von legitimer Weise diskutablen politischen Optionen zu dem Thema gibt. Diese und ähnlich gelagerte Fehlschlüsse sind in den letzten Jahren – sicherlich auch in Reaktion auf den Umgang mit der Coronakrise – zum Gegenstand einer Reihe von kritischen Beiträgen gemacht worden (vgl. Bogner 2021; Strohschneider 2024). Diese Kritiken verweisen auf Tendenzen der Ersetzung oder der latent bzw. offen autoritären Stilllegung von Kontroversen über politische (Legitimations-)Fragen durch Verweise auf epistemisch-wissenschaftliche Autoritäten. Die Rahmung politischer Konflikte als Wissenskonflikte, die mit Bezug auf wissenschaftliche Experten autoritativ zu entscheiden wären, führt dann unter Rückgriff auf die ‚Mobilisierungsparole' „Follow the science!" – so die Kritik – zu einem neuen „Aktivismus, der ohne eigene Agenda" auskommt, „in der Annahme, die Befunde und Modelle der Klimawissenschaften

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

enthielten bereits das politische Programm“ (Hirschi 2022, 79).

Ein solcher Aktivismus ist gleich in mehrfacher Hinsicht kritisierbar: Erstens als undemokratische Übergriffigkeit von Expert:innen (die sich nicht selten bereitwillig selbst von politisch interessierter Seite für die Propagierung politischer Agenden in Dienst nehmen lassen), die sich auch in solchen Fragen politische Autorität anmaßen, wo ihnen diese im Grunde nicht mehr oder weniger zukommt als anderen Bürger:innen. Zweitens als mehr oder minder bewusster Versuch, die normativ-politische Dimension von Expertise zu kaschieren und die verhandelten Fragen so dem immer auch durch Meinungspluralismus gekennzeichneten politischen Streit zu entziehen. Drittens als radikal vereinfachte, latent irreführende und oftmals auch hochgradig idealisierte Darstellung und Vermittlung von wissenschaftlicher Expertise in der Öffentlichkeit, was teilweise auf komplexitätsreduzierende Mechanismen der öffentlich-medialer Kommunikation und Rezeption (Stehr/von Storch 2023) und teilweise auf die Präsentation und Selbstinszenierung von Wissenschaft durch Expert:innen in der Öffentlichkeit zurückführbar ist, die in der Regel mit der Realität und Komplexität wissenschaftlicher Forschung und der damit verbundenen Kontroversen nur wenig zu tun hat. Dies geht einher mit einem eher naiven Bild der Zusammenhänge von wissenschaftlicher Expertise, politischer Öffentlichkeit und der Nutzung der Ergebnisse von wissenschaftlicher Forschung (Bonß 2003). Dies begünstigt dann viertens Polarisierungsdynamiken, da denjenigen, die in einer politischen Streitfrage nicht auf der Seite wissenschaftlicher Expertise stehen, schnell kognitive und andere Defizite zugeschrieben werden können.

Während also die als „Epistemisierung des Politischen“ (Bogner 2021) oder als „autoritärer Szientismus“ (Strohschneider 2024) bezeichneten Phänomene auf Tendenzen hinweisen, wissenschaftliche Expertise und Politik (und ihren Zusammenhang) fehlzudeuten, verweist der letzte Punkt auch auf einen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

gegenläufigen Diskursstrang, der für Fragen politischer Bildung und Erziehung für nachhaltige Entwicklung nicht minder bedeutsam sein dürfte. Es wird daher zurecht von den Folgeproblemen gewarnt, die sich einstellen, wenn Politik sich bewusst von wissenschaftlicher Expertise abwendet und sich der interessierten Weltsicht von Lobbyisten zuwendet (und dann etwa Leugner des anthropogenen Klimawandels politische Entscheidungen in der Umweltschutzbehörde fällen). Auch wenn es plausibel ist, anzunehmen, dass solche (Gegen-)Kritiken an wissenschaftlicher Expertise im Namen von ‚alternativen Fakten' auch auf deren zeitweiligen Überhöhung und Idealisierung zurückzuführen sein dürfte (Hirschi 2018; Bogner 2021), darf man schließlich nicht außer Acht lassen, was passiert, wenn diese durch politisch Verantwortliche und auch viele Bürger:innen schlichtweg ignoriert und überhaupt nicht mehr respektiert wird.

Was lässt sich aus den geschilderten Problem- und Debattenkonstellationen für Kontroversen in pädagogische Konstellationen lernen und wie sind sie aus Sicht des oben skizzierten Orientierungsrahmens zu bewerten?

Mit Bezug auf die Expertisekritik lässt sich zunächst festhalten, dass beide Kriterien unabhängig voneinander jeweils für sich Geltung beanspruchen können und die mit ihnen verbundenen Geltungsansprüche in den Domänen, auf die sie sich beziehen (*politische* und *wissenschaftliche* Fragen), jeweils ihren Eigenlogiken folgen, die es zu respektieren gilt. Anders und mit Bezug auf Legitimationsprobleme formuliert: „Weder ist Wahrheit in modernen Gesellschaften als Funktion respektierter Macht zu begründen, noch kann Herrschaft einfach dadurch Anerkennung beanspruchen, dass sie sich auf Wahrheit beruft" (Strohschneider 2024, 93). Es gilt daher beide Kriterien – eingedenk der vielen Schwierigkeiten, die dies oftmals bedeutet, und der wissenschaftstheoretischen Probleme, die hiermit verbunden sind – zumindest idealiter auseinanderzuhalten, d. h. Schüler:innen den grundlegenden Unterschied zu vermitteln

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zwischen politischen Vorgaben und ihrer Legitimation und wissenschaftlich approbierten Tatsachen und ihrer Konstruktion. Diese analytische Trennung unterscheidet meine Position von der Position von Michael Hand (2008), der davon ausgeht, dass sich alle relevanten Fälle von politischen Streitfragen im Prinzip auf Basis eines epistemischen Kriteriums als kontrovers oder nicht kontrovers qualifizieren lassen. Während auf eine solche *a*politische Rechtfertigung des Umgangs mit politischer Kontroversität im Unterricht einige der oben genannten Kritiken anwendbar sein dürften, bedeutet diese Trennung gerade nicht, dass man auch den von Hand propagierten Rationalismus im Umgang mit *politisch* kontroversen Themen vollends verwerfen müsste (oder sollte). Weder ist das politische Kriterium dem Streit um angemessene Begründungen entzogen (bloße Verweise auf ‚Wahrheit' reichen hier eben nicht; siehe 3.1), noch ist es plausibel, die meta-ethische Prämisse aufzugeben, wonach politische Positionen, die auf epistemisch fragwürdigen Sichtweisen beruhen, *selbst* zumindest fragwürdig werden. Dies scheint mir genauso unkontrovers zu sein wie die Annahme, dass man sich in politischen Streitfragen zumindest idealiter auch an wissenschaftlicher Expertise zu orientieren hat, ohne aber damit auch die nicht plausible Annahme zu vertreten, dass diese Streitfragen mit Rekurs auf eine solche Orientierung gänzlich beigelegt werden könnten. Man kann daher Kritiken an der Übergriffigkeit und Instrumentalisierung von Expertise teilen, ohne sich damit auf die Position festzulegen, dass damit die legitime Aufgabe und Funktion von wissenschaftlicher Expertise für politische und pädagogische Zusammenhänge umfassend beschrieben wäre. Plausibler ist es davon auszugehen, dass die genannten Kritiken eben nicht zu einer verallgemeinerten Expertenskepsis Anlass bieten, wonach etwa Expertise per se mit liberal-demokratischen Werten unvereinbar wäre. Auszugehen ist davon, dass Expertise diesen Werten „unter bestimmten Voraussetzungen" und in bestimmten Fällen „entgegenlaufen kann" (Quast 2021, 113), aber eben nicht entgegen-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

laufen muss. Es gilt dagegen die Weglassprobe zu machen (eine Politik ohne Expertise) und daran zu erinnern, wie stark man in modernen Gesellschaften als Laie und Politiker:in von Expert:innen abhängig ist, deren vollständige Ignorierung nur um den Preis der Irrationalität zu haben ist. Dies gilt für Fragen der individuellen Lebensführung wie für Probleme der politischen Steuerung. Anders gesagt: So wie eine radikale *Ent*epistemisierung von Kontroversen über politische Fragen genauso wenig wünschenswert sein kann wie eine radikale Epistemisierung, so wird man auch eine Lehrkraft, die behauptet, ein Experten:innenkonsens eigne sich zur direktiven Beilegung aller relevanter politischer Streitfragen, genauso kritisieren können wie eine Lehrkraft, die einen Expertenkonsens aus politischen Gründen ignoriert.

Das hier nur in Ansätzen skizzierte, überaus komplexe Verhältnis von Expertise und Politik realistisch zu fassen, verweist im Rahmen einer politischen Bildung und Erziehung für nachhaltige Entwicklung auf zwei – nicht gänzlich spannungs- und ambivalenzfrei zu handhabende – Desiderate: Einerseits ist es legitim und geboten, Respekt für und auch ein gewisses Vertrauen in wissenschaftliche Expertise mit Bezug auf spezifische epistemische Domänen (etwa mit Bezug auf die wissenschaftliche Einordnung des Klimawandels und seiner möglichen Folgen in unterschiedlichen Disziplinen) im Verbund mit der Einsicht in die Notwendigkeit epistemischer Arbeitsteilung zu vermitteln, welche als Form sozialer Abhängigkeit nicht notwendig gleichzusetzen ist mit dem Verlust personaler oder politischer Autonomie (vgl. die differenzierte Analyse von Quast 2021). Epistemische Asymmetrien sind angesichts eines hochspezialisierten Wissenschaftssystem der Normalfall und auch deshalb anzuerkennen. Eine Nichtanerkennung des eigenen Laienstatus und des damit verbundenen Wissens um das eigene Nichtwissen läuft dagegen in der Regel auf nichts anderes als intellektuelle Hybris und eine Legitimation fragwürdiger idiosynkratischer Formen der Komplexitätsreduktion hinaus.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Andererseits ist Kultivierung von Respekt für wissenschaftliche Expertise mit der Vermittlung einer *basalen scientific literacy* zu verknüpfen, die über grundlegende Merkmale wissenschaftlicher Forschung aufklärt (etwa Fallibilität und Revisionsoffenheit wissenschaftlichen Wissens; Differenz wissenschaftlichen Wissens und Alltagswissens; Wissen über legitime Grenzen wissenschaftlicher Geltungsansprüche), ohne diese aber dabei zu idealisieren oder von überhöhten, letztlich unrealistischen und maßlos überfordernden Annahmen über die Fähigkeiten von Schüler:innen auszugehen (die dann nicht selten in pädagogischen Idealbildern zu ausgebildeten Wissenschaftstheoretiker:innen mutieren). Der radikalen Infragestellung der Geltung von wissenschaftlicher Expertise in Sachfragen, die durch bestimmte politische Bewegungen und Parteien betrieben wird, muss auch in pädagogischen Kontexten durch Wissenschaftsorientierung und -propädeutik entgegengearbeitet werden, was nicht mit kritikwürdigen Entgrenzungen der legitimen Geltungsansprüche von Wissenschaft einhergehen muss. Kontroversen über politische Gründe und Begründungen und damit verbundene sachliche Streitfragen sollten sich daher am politischen *und* am wissenschaftsbezogenen Kriterium orientieren, um so ihrer Funktion einer epistemischen *und* politischen Zivilisierung von Kontroversen im Unterricht nachzukommen. Dabei dürfte es der Regelfall sein, dass Versuche, diese mit alleinigem Rekurs auf nur *eines* der beiden Kriterien beizulegen, auf fragwürdige Varianten der Überformung und Kolonialisierung von Politik durch Wissenschaft (oder umgekehrt) hinauslaufen.

4. Fazit

Wissenschaftliche und politische Kontroversen über anthropogenen Klimawandel können als zentrales Thema einer politischen Bildung und Erziehung für nachhaltige Entwicklung gelten und sollten deshalb auch im Unterricht geführt werden.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Die diskutierten Probleme dogmatischer politischer Engführungen und eines latent autoritären Szientismus sollten Anlass zur Skepsis und auch zur pädagogisch-politischen Zurückhaltung geben, wenn es um damit verbundene Formen der pädagogischen Regulierung und Lenkung solcher Kontroversen geht. Der vorgestellte Orientierungsrahmen ist weder mit Ableitungsversuchen von allzu eindeutigen Diskussionsvorgaben und Themenaufbereitungen auf Basis verallgemeinerter politischer Problemdiagnosen vereinbar, noch mit expertokratischen Positionen, die für sich beanspruchen, die relevanten politischen Kontroversen mit Verweisen auf wissenschaftliche Expertise vollends beilegen zu können.

Anmerkungen

1 Das Akronym TINA steht für there is no alternative. Das TINA-Prinzip beschreibt eine als alternativlos dargestellte Politik.

Literatur

Beckert, J. (2024): Verkaufte Zukunft. Warum der Kampf gegen den Klimawandel zu scheitern droht. Berlin.

Blühdorn, I. (2024): Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Berlin.

Bogner, A. (2021): Die Epistemisierung des Politischen. Wie die Macht des Wissens die Demokratie gefährdet. Ditzingen.

Bonß, W. (2003): Jenseits von Verwendung und Transformation. Strukturprobleme der Verwissenschaftlichung in der Zweiten Moderne. In: Franz, H. W. u. a. (Hg.): Forschen – lernen – beraten: Der Wandel von Wissensproduktion und -transfer in den Sozialwissenschaften. Berlin, S. 37–52.

Brand, U./Wissen, M. (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München.

Chakrabarty, D. (2021): The Climate of History in a Planetary View. Chicago.

Charbonnier, P. (2022): Überfluss und Freiheit. Eine ökologische Geschichte der politischen Ideen. Frankfurt/M.

Curren, R./Metzger, E. (2017): Living Well Now and in the Future. Why Sustainability Matters. Cambridge (MA)/London.

Drerup, J. (2021): Kontroverse Themen unterrichten. Konstruktiv streiten lernen. Ditzingen.

Düwell, M. (2024): Zur Ambivalenz von ‚Werten' in der Klima- und Umweltethik. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Heft 2/2024, S. 159–171.

Göpel, M. (2020): Unsere Welt neu denken. Eine Einladung. Bonn.

Görgen, B./Wendt, B. (Hg.) (2020): Sozial-ökologische Utopien. Diesseits oder jenseits von Wachstum und Kapitalismus? München.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Hand, M. (2008): What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. In: Educational Theory, Heft 2/2008, S. 213–228.

Hirschi, C. (2018): Skandalexperten, Expertenskandale. Zur Geschichte eines Gegenwartsproblems. Berlin.

Hirschi, C. (2022): Zur problematischen Vorbildfunktion der Klimakrise für die Corona-Krise. In: Rudolf Augstein Stiftung (Hg.): Follow the science – aber wohin? Wissenschaft, Macht und Demokratie im Zeitalter der Krisen. Berlin, S. 73–98.

Lepenies, P. (2022): Verbot und Verzicht. Politik aus dem Geiste des Unterlassens. Berlin.

Lessenich, S. (2018): Neben uns die Sintflut. Wie wir auf Kosten anderer leben. München.

Metzinger, T. (2023): Bewusstseinskultur: Spiritualität, intellektuelle Redlichkeit und die planetare Krise. Berlin.

Quast, C. (2021): Was sind Experten? Eine begriffliche Grundlegung. Frankfurt/M./New York.

Radtke, J. (2022): Schnell oder demokratisch? Dilemmata demokratischer Beteiligung in der Nachhaltigkeitstransformation. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Heft 21–22/2022, S. 35–40.

Rahmstorf, S./Schellnhuber, H. J. (2019): Der Klimawandel. Diagnose, Prognose, Therapie. 9. Auflage, München.

Schaible, J. (2024): Demokratie im Feuer. Warum wir die Freiheit nur bewahren, wenn wir das Klima retten – und umgekehrt. Bonn.

Scheunpflug, A. (2022): Die globale Dimension einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Loccumer Pelikan, Heft 2/2022, S. 9–13.

Schinkel, A. (2009): Justifying Compulsory Environmental Education in Liberal Democracies. In: Journal of Philosophy of Education, Heft 4/2009, S. 507–526.

Sloterdijk, P. (1989): Eurotaoismus. Zur Kritik der politischen Kinetik. Frankfurt/M.

Stehr, N./von Storch, H. (2023): Die Wissenschaft in der Gesellschaft. Klima, Klimawandel und Klimapolitik. Wiesbaden.

Stöcker, C. (2024): Einlullen, verschleiern, Zweifel säen. Wie die Fossillobby unsere Zukunft gefährdet. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Heft 7/2024, S. 75–84.

Strohschneider, P. (2024): Wahrheiten und Mehrheiten. Zur Kritik des autoritären Szientismus. München.

Wallimann-Helmer, I. (2021): Gerechte Verteilung von Klima- und Umweltrisiken. In: Information Philosophie, Dezemberheft, S. 8–19.

Zimmerman, J. (2022): Whose America? Culture Wars in the Public Schools. 2. Auflage, Chicago/London.

Zwarthoed, D. (2015): Creating frugal citizens: The liberal egalitarian case for teaching frugality. In: Theory and Research in Education, Heft 3/2015, S. 286–307.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Helge Kminek

Politische Bildung und BNE in situ – zu Notwendigkeit, dem Potenzial und Grenzen rekonstruktiver Unterrichtsforschung

1. Einleitung[1]

Die Grundfragen der wissenschaftlichen politischen Bildung sind meiner Ansicht nach die folgenden vier:

1. Soll politische Bildung als intendierte pädagogische Praxis (nicht) durchgeführt werden und wenn ja, warum? (konzeptionell-präskriptive Frage)
2. Wie soll politische Bildung als intendierte pädagogische Praxis (nicht) durchgeführt werden? (konzeptionell-präskriptive Frage)
3. Wie wird politische Bildung als intendierte pädagogische Praxis (nicht) durchgeführt? (empirisch-deskriptive Frage)
4. Welche Effekte[2] hat politische Bildung als intendierte pädagogische Praxis (nicht)? (empirisch-deskriptive Frage)

Die erste Frage wird seltener direkt adressiert, da ihre positive Beantwortung oftmals als gesetzt angenommen wird. Einzelne Forschungsprojekte arbeiten in der Regel *primär* zu einer Fragestellung, wenngleich wenigstens zu zwei Fragen zugleich gearbeitet wird, zumindest argumentationslogisch implizit. Beispielsweise kommen Beiträge zur Frage zwei gar nicht um empirische Annahmen über die Praxis (Frage drei) und die angenommenen oder zumindest gewünschten Effekte der präferierten Praxis (Frage vier) sowie die Hinzuziehung von empirischen Studien zu diesen Fragen herum.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Der vorliegende Beitrag arbeitet insbesondere zu den Fragen zwei und drei und ihrem wechselseitigen Verhältnis zueinander. Der Beitrag argumentiert dafür, dass die politische Bildung, hier unter besonderer Fokussierung auf die Thematik der nachhaltigen „Nicht-Nachhaltigkeit" (Blühdorn u. a. 2020)[3], mehr empirische Forschung zu ihrer pädagogischen Praxis in situ benötigt.

Im Titel sind das Erkenntnisinteresse und der Anspruch des Beitrages bereits angesprochen. Er zielt darauf ab, einen Beitrag zur Notwendigkeit, dem Potenzial und den Grenzen rekonstruktiver Unterrichtsforschung in und durch die politische Bildung im Nexus von Bildung für nachhaltigen Entwicklung (BNE)[4] zu leisten. Die drei aufgerufenen thematischen Fokusse strukturieren analog zu der Reihung ihrer Nennung den Beitrag und bilden die drei folgenden Kapitel. Im fünften Kapitel des Beitrages wird ein Ausblick gegeben.

2. Zur Notwendigkeit der rekonstruktiven Unterrichtsforschung

Die in diesem Kapitel anvisierte Konklusion der Argumentation lautet, dass rekonstruktive Unterrichtsforschung im Bereich der politischen Bildung im Nexus von Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht nur ein weitreichendes Forschungsdesiderat ist, sondern dass die Theoriebildung dieser notwendigerweise bedarf. Für diese Konklusion spanne ich einen breiten Argumentationsbogen, beginnend bei der aktuellen Ausgangslage bezüglich des gesellschaftlichen und politischen Engagements. Diese nimmt sich uneindeutig aus: Wenn man auf der einen Seite den Ergebnissen des „5. Deutschen Freiwilligensurveys 2019" des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) „Zahlen, Daten, Fakten zur Entwicklung des freiwilligen Engagements in Deutschland" folgt – verstanden als gesellschaftlich-politisches Engagement im weiten Sinne –, dann ist „das freiwillige Engagement in Deutschland stabil auf einem hohen Niveau" (BMFSFJ 2021).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Dem stehen Krisendiagnosen gegenüber, die beispielsweise wie folgt lauten: „Schaut man auf die Themenkonjunkturen des letzten Jahrzehnts, muss man zu dem Schluss kommen, dass die Demokratie als realpolitisches Projekt in keinem guten Zustand ist. Politikverdrossenheit, Post-Politik, Post-Demokratie, Postfaktizität, (Rechts-)Populismus, Verschwörungstheorien, Fake News, Hate Speech, fragmentierte Öffentlichkeiten, Filterblasen, Echokammern – das sind nur einige der Schlagworte, an denen sich zum einen das zeitdiagnostische Gespür der Bundeszentrale für politische Bildung ablesen lässt, die den meisten dieser Schlagworte eine Ausgabe der ‚Aus Politik und Zeitgeschichte' (APuZ) gewidmet hat" (Schenk 2024, 7).

Solche Krisendiagnosen werden überwiegend gestützt durch den Blick auf die Entwicklung von Indizes der klassischen Indikatoren bezüglich des Engagements innerhalb der Demokratie. So ist in der langfristigen Perspektive bei der Entwicklung der Mitgliedszahlen in Parteien und Gewerkschaften ein Negativtrend zu beobachten. Vergleichbares gilt bezüglich der Wahlbeteiligung bei Landtagswahlen für einzelne Bundesländer, insbesondere für die Stadtstaaten Berlin und Bremen. Hingegen könnten sich andererseits die negativen Trends der Wahlbeteiligung bei Bundestagswahlen, der Wahlen zum Europaparlament und Landtagswahlen einiger Bundesländer – jüngst in Sachsen und Thüringen – in den letzten Jahren umgekehrt haben.

Die politische Bildung geht in der Regel von der negativen Krisendiagnose aus und reagiert mit Diskursen zu ihrer an die Aktualität angepassten und angemessenen Gestaltung und Strukturierung sowie der Forderung nach ihrer Ausweitung (vgl. Pelzel/Wohnig 2024; Prouteau/Wallenhorst 2024).[5] Bezüglich der Gestaltung und Strukturierung der (zukünftigen) politischen Bildung führt Bernd Overwien beispielsweise aus – ich zitiere lediglich den Beginn seiner entsprechenden Ausführungen: „Politische Bildung hat sich in Deutschland zwar in schulischen und außerschulischen Kontexten etabliert, hat aber

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

leider viele Bezüge zur historisch-politischen Bildung verloren. Gleichzeitig wird es künftig darauf ankommen, stärkere Brücken hin zur eher erziehungswissenschaftlichen Demokratiepädagogik zu bauen. Politische Bildung kann sich dabei auch durch eine stärkere Lebensweltorientierung durchaus interessanter für junge Menschen gestalten" (Overwien 2021, 121).

Nun ist der weit verbreitete Modus der politischen Bildung, aufgrund der Krisendiagnosen alternative Bildungskonzepte zu entwickeln, jedoch nur eine von mehreren Möglichkeiten der Reaktion.

Zunächst einmal kann die Frage aufgeworfen werden, wo die Grenzen der Effekte liegen, die politische Bildung erreichen kann. Denn die bewusst initiierte politische Bildung (enger Begriff) muss beanspruchen, einen eigenständigen und signifikanten Beitrag zur politischen Bildung (weiter Begriff, der den engen umfasst) jenseits von Sozialisierungseffekten leisten zu können. Vergegenwärtigt man sich beispielsweise die hohen Wahlbeteiligungen in Westdeutschland zu Beginn der 1970er Jahre bei der gleichzeitigen Annahme, dass in den Jahrzehnten zuvor in Schulen politische Bildung nach heutiger, demokratieförderlicher Vorstellung nur in Ausnahmen verwirklicht wurde, dann entsteht eine Spannung zwischen der formalen politischen Beteiligung (Wahlbeteiligung) und einer diese Beteiligung vermeintlich nicht förderlichen Praxis politischer Bildung. Mit dieser Reflexion wird die Grenze bezüglich der Effekte der politischen Bildung äußerst eng gezogen. Denn es lässt sich nun die Hypothese aufstellen, dass Prozesse des Zeitgeschehens wesentlich wirkmächtiger sind als initiierte, bewusst gestaltete und angelegte Prozesse der politischen Bildung. Ich komme auf die Frage nach den Grenzen der Effekte der politischen Bildung (im engen Sinne) im vorletzten Kapitel des Beitrages zurück.

Dass die politische Bildung die von ihr angestrebten Effekte nicht erreicht und aufgrund dessen die oben aufgerufenen Krisen sich realisieren, liegt möglicherweise also nicht an ihren vermeintlich falschen Konzepten, sondern ist durch tieferliegende

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Probleme der Praxis politischer Bildung begründet. Solche möglichen Probleme ließen sich jedoch nur dann in den Blick nehmen, wenn sich mit dem Unterricht in situ auseinandergesetzt werden würde. In dem hier zur Verfügung stehenden Rahmen kann ich dieser Möglichkeit im nun anschließenden Kapitel lediglich exemplarisch und holzschnittartig nachgehen.

3. Zum Potenzial der rekonstruktiven Unterrichtsforschung

Die folgende Skizzierung einer rekonstruktiven Analyse einer Unterrichtsstunde orientiert sich an der Methodologie und der Methode der Objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann 1983; Wernet 2006). Die Datengrundlage, auf die ich später ausführlicher eingehe, ist ein Transkript einer ursprünglich mit einem Audiogerät aufgezeichneten Unterrichtsstunde (Q. 2012).

> Lm: Okay, also wir machen's jetzt so, wir sammeln mal alles, was ihr wisst äh zum Thema Umweltschutz ja? Ähm da könnt ihr einfach alles, was ihr bisher darüber gehört habt, was euch dazu einfällt sagen ja? Da gibt's jetzt nichts Falsches, so ähnlich wie wir's beim letzten Mal auch gemacht haben. Überlegt mal. {Lehrer schreibt an die Tafel (4 sec).} Wer mag mal anfangen? Sm18.

Der Ausschnitt stammt vom Beginn der Unterrichtsstunde, mit dem zugleich eine neue Unterrichtseinheit beginnt. Objektiv gesehen reagiert der Lehrer auf die grundsätzliche Aufgabe, einen Weg finden zu müssen, mit den Schüler:innen eine themenfokussierte Kommunikation zu initiieren, in diesem Fall bezogen auf das Thema Umweltschutz. Mit dem Sprechakt des Lehrers wird die bewertende Evaluierung der angefragten Beiträge der Schüler:innen ausgesetzt. Zugleich besteht die Möglichkeit, das Vorwissen und die Perspektiven der Schüler:innen zu erheben, sofern diese auf diesen Sprechakt reagieren und es nicht zu einem thematischen Bruch in der Kommunikation kommt.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Damit bieten sich unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten. So könnte sich etwa herausstellen, dass die Schüler:innen über geringes (Fach-)Wissen zum Thema Umweltschutz verfügen. Ist das Gegenteil der Fall, stellt sich die Frage, was und wie zum Unterrichtsgegenstand werden sollte, wenn das, was als schulische Grundbildung anvisiert wird, bereits vorliegt. Nicht zuletzt könnte auch eine Haltung zu der Thematik geäußert werden.

Dass der Lehrer seine einladende Aufforderung wiederholt – für die es unterschiedliche Motivgründe gibt – bedeutet objektiv, dass er davon ausgeht, dass die Schüler:innen etwas zu dem Thema sagen können. Zugleich wird implizit in Aussicht gestellt, dass die Schüler:innen mehr zum Thema Umweltschutz erfahren und ihr Verständnis des Themas zumindest bis zu einem gewissen Grad verbessern werden. Sm18 gibt sich als ein Schüler zu erkennen, der beginnen möchte. Nachdem er aufgerufen wurde, antwortet er, ohne zu zögern:

> Sm18: Wir müssen alle die Umwelt schützen, aber irgendwie machts keiner.

Ob der Schüler dies gehört hat oder ob seine Äußerung das Resultat eigener Beobachtungen und Reflexionen ist, lässt sich nicht entscheiden. In beiden Fällen gilt, dass der propositionale Gehalt der Schüleraussage eines der als zentral angesehenen Problemstellung der (Bildung für) Nachhaltigkeit aufruft: das Auseinanderklaffen von Denken bzw. moralischen Ansprüchen und Forderungen auf der einen Seite und dem realen Handeln in der Praxis auf der anderen Seite. Ob diese Problemstellung von dem Schüler bewusst genannt wurde oder nicht, kann nicht bestimmt werden. Für den Fortgang des Unterrichts ist dies jedoch irrelevant, denn der Lehrer muss nun mit dieser Aussage umgehen. Angekündigt wurde von ihm eine Logik des Sammelns. Nach dieser wäre nun zu einem nächsten Beitrag der Schüler:innen überzugehen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Lm: O-k-a-y, also du sagst zu wenige schützen die Umwelt oder wie versteh ich das?

Die erste Reaktion des Lehrers ist ein gedehntes „okay". Dies zeigt an, dass der Lehrer nicht unmittelbar und gemäß der Routine an den Beitrag des Schülers anschließen kann. Die angekündigte Logik des Sammelns von Schüler:innenbeiträgen wird nicht realisiert. Damit wird der Beitrag des Schülers zugleich objektiv in der Hinsicht evaluiert, dass er in welcher Weise auch immer zu reflektieren ist. Statt weitere Beiträge zu sammeln, wird im Modus der Absicherung des gemeinsamen Verständnisses (illokutionärer Akt) der propositionale Gehalt der vorherigen Schüleraussage abgewandelt: „niemand schütze die Umwelt" wird zu „zu wenige". Damit geht das interessante Problemverständnis, dass in der Aussage des Schülers zum Ausdruck kam, verloren. Der Sprechakt des Lehrers endet objektiv, hinsichtlich dessen was gesagt wird, nicht was möglicherweise gemeint ist, mit einer für den Schüler unlösbaren Aufgabe; denn wie und woher sollte der Schüler wissen, wie der Lehrer seinen Beitrag versteht?

Schließt man die Möglichkeiten des Abbruchs der Kommunikation oder eines abrupten Themenwechsels aus, dann hat der Schüler nun drei Antwortmöglichkeiten: (1) Wenn er bei seiner Position bleibt, muss er betonen, dass es nicht „zu wenige Menschen" sind, die die Umwelt schützen, sondern ‚niemand'. (2) Die zweite Möglichkeit besteht darin, dass er seine inhaltliche Position ändert. (3) Die letzte und anspruchsvollste Möglichkeit besteht darin, dass er bei seiner Position bleibt und zugleich begründet, worin der Unterschied zwischen seiner Formulierung und die des Lehrers besteht.

Sm18: Ähm ja, also sagen wir die Erde muss geschützt werden, ich rede da jetzt auch so von der Politik und so, so im Ganzen G3 oder wie die heißen, wie heißen die noch mal?

[ ]

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Sm?: [Klimagipfel]

Sm18: Klimagipfel genau-

Lm: G8 gibt's auch genau. Hast du ne Idee, wie man das knackisch formulieren könnte für die Tafel?

Sm18: >{leise} Falsche Versprechen.<

Lm: Bitte?

Sm18: Falsche Versprechen.

Lm: Okay gut. (3 sec) Nimm mal jemanden dran, bitte.

Sm18: Ähm (..) Sm21.

Die zuvor treffsichere Performanz des Schülers fällt nun in sich zusammen. Er ist zunächst ratlos („Ähm") und vermengt die G7 bzw. die G8[6], die Klimagipfel und die Politik im Allgemeinen. Der Schüler soll eine verdichtete Formulierung finden; dies gelingt ihm im Modus einer moralischen Anschuldigung – die selbst wieder das Potenzial hat, als Einstieg in politikwissenschaftliche Reflexionen zu dienen. Doch diese hat mit seiner ursprünglichen Äußerung praktisch nichts mehr gemein. Denn nun wird Verantwortung implizit delegiert, während in seiner ersten Aussage alle für den Umweltschutz verantwortlich waren. Das muss nicht falsch sein, ist allerdings ein anderer Problemfokus. Demgegenüber scheint der Lehrer in seine Routine hineingefunden zu haben.

Im weiteren Verlauf der Sammlungsphase finden sich weitere Aussagen von Schüler:innen, die auf ein differenziertes Problemverständnis hindeuten und die erkennen lassen, dass gemäß den Vorstellungen der Schüler:innen die Zerstörung von Natur und Umwelt etwas mit unserem Lebensstil zu tun hat; und Folgen haben wird, die nicht gewollt sind.

Vergleichsweise abrupt beendet wird dieser Stundenabschnitt mit dem Ausblick auf eine Fortsetzung des Diskurses in der kommenden Stunde und dem Austeilen eines Arbeitsblat-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tes. Auf den Arbeitsblättern sind Personen mit Aussagen zu ihrem Umweltbewusstsein abgebildet. Im weiteren Verlauf der Stunde sollen die Schüler beurteilen, ob die Personen ein gutes Umweltbewusstsein haben oder nicht. Der Sachverhalt, mit dem Zug in den Urlaub zu fahren, wird vom Lehrer wie folgt evaluiert:

> Lm: Das ist doch auch schon mal was oder? […], ist das schon mal ein Beitrag dazu, dass die Umwelt ein bisschen geschont wird […].

Mit diesem Sprechakt nimmt der Lehrer objektiv der Sache nach – unabhängig davon ob subjektiv intendiert oder nicht – Bezug auf die erste Problembeschreibung von Sm18 und widerspricht dieser nun in der Sache.

Welches Potenzial der rekonstruktiven Unterrichtsforschung in situ zeichnet sich vor dem Hintergrund dieser rudimentären Fallanalyse ab?

Es wurde bereits angesprochen, dass die Unterrichtsstunde im Jahr 2012 aufgezeichnet wurde. Das Transkript dokumentiert, dass Schüler:innen bereits lange vor „Fridays for Future" und der Zunahme der medialen Thematisierung von Fragen des Umweltschutzes für das Thema sensibilisiert waren und über ein anspruchsvolles Problemverständnis verfügten. Und dies gilt nicht nur für den Schüler Sm18, auch wenn ich dies in dem Rahmen des Beitrages nicht am Material belegen konnte. Dabei handelt es sich im Übrigen nicht um Oberstufenschüler:innen eines Gymnasiums für Hochbegabte, sondern um Siebtklässler im Gymnasialzweig einer Kooperativen Gesamtschule. Wie lässt sich hieraus ein Potenzial rekonstruktiver Unterrichtsforschung für die politische Bildung und BNE ableiten?

Das Potenzial sehe ich insbesondere in zwei Hinsichten:

1. Annahmen und Urteile in der Theoriebildung der politischen Bildung können konkret falsifiziert, verifiziert und ggf. konkretisiert werden;

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

2. konkretes Wissen für die Praxis politischer Bildung kann zur Verfügung gestellt werden.

Zu 1.: Für diesen Punkt will ich zwei Beispiele geben.

(a) Der vorliegende Fall kann[7] als empirisch begründete Zurückweisung der pauschalen These Steffen Hamborgs (2023) verstanden werden, dass BNE „zu viel des Guten" sei.[8] Im Gegenteil, dieser Fall kann als „zu wenig BNE" verstanden werden. Zu wenig dann, wenn anspruchsvolle, schwierige und normativ-emotional herausfordernde Frage- und Problemstellungen wie in diesem Fall in kontrollierbare transformiert werden. Aufgerufen ist damit zugleich die generelle Frage für die Theoriebildung der BNE, welche Frage- und Problemstellungen warum, wann und wie zu stellen sind.

(b) Der vorliegende Fall stellt auch die folgende globale Aussage von Steffen Pelzel und Alexander Wohnig (2024) infrage: „Zu beobachten ist jedoch oftmals eine Bildungspraxis, die im Modus radikaler Anpassung bei gleichzeitiger völliger Abstinenz der Förderung kritischen Denkens geschieht" (ebd., 9). Auf der einen Seite könnte auch der hier vorgelegte Fall als eine Bildungspraxis „radikaler Anpassung" verstanden werden, allerdings lediglich hinsichtlich der Prozesslogik der Praxis des vorliegenden Falls; wie beispielsweise Sm18 auf diese Praxis reagiert, kann aufgrund des weiter zurückliegenden Forschungsdatums nicht mehr bestimmt werden. Auf der anderen Seite ruft der Fall jedoch die Frage auf, was die Förderung kritischen Denkens hier genau bedeuten würde – zumindest dann, wenn der Sprechakt von Sm18 als Ausdruck kritischen Denkens verstanden wird. Wie das kritische Denken dieses Schülers und das der weiteren Schüler:innen gefördert werden könnte, ließe sich möglicherweise erst bei einem anderen, transformierten Unterricht empirisch gesättigt untersuchen.

Zu 2.: Das Potenzial der rekonstruktiven Unterrichtsforschung für die Veränderung[9] der Praxis der politischen Bildung liegt darin, dass nicht nur an der Handlungslogik der jeweili-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

gen individuellen Lehrkraft, deren Unterricht rekonstruiert und analysiert wird, angesetzt und reflektiert werden kann, ob sie und wenn ja, warum und in welcher Hinsicht ihren Unterricht verändern möchte und/oder sollte. Nimmt man darüber hinaus an, dass Strukturlogiken gehäuft in der Empirie vorliegen[10], dann bieten diese Fallanalysen sich gerade auch für die (Fort-)Bildung von Lehrer:innen an, weil Fallanalysen ihnen Wissen um unterschiedliche Fallstrukturen vermitteln und sie für diese Fallstrukturen sensibilisieren könnte. Die Veränderung der Praxis der politischen Bildung ist wiederum die Bedingung dafür, ihre Potenziale und Grenzen (vgl. Kapitel zwei und vier) bestimmen zu können. Dieses Vorgehen ersetzt die Reflexion und Entwicklung von (neuen) didaktischen Konzepten jedoch nicht, sondern ergänzt diese lediglich. Hierfür argumentiere ich im nun folgenden Kapitel.

4. Zu den Grenzen rekonstruktiver Unterrichtsforschung

In den bisherigen Darlegungen wurde für die Bedeutung, die Notwendigkeit und die Ausweitung des Diskurses der politischen Bildung um und durch rekonstruktive Unterrichtsforschung argumentiert. Die rekonstruktive Unterrichtsforschung hat wie jeder andere Forschungszugang Grenzen hinsichtlich dessen, was mit ihr wissenschaftlich verstanden und erklärt werden kann. Eine aus meiner Sicht obligatorisch zu reflektierende Voraussetzung der rekonstruktiven Unterrichtsforschung ist, dass sie – wie gerade auch die quantitative-empirische Forschung – im Forschungsprozess mit Hintergrundtheorien und Annahmen arbeitet.[11] Denn, um Sachverhalte in der Empirie sehen, analysieren, reflektieren und ggf. die Analysen neu ausrichten zu können, ist die rekonstruktive Unterrichtsforschung auf die entsprechenden normativ-präskriptiven Diskurse angewiesen, die sie nicht selbst bereitstellen kann. Sie muss daher auf die theoretischen Reflexionen im Allgemeinen und die nor-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

mativ-präskriptiven Debatten in der politischen Bildung im Besonderen zurückgreifen.

Eine zweite Grenze besteht darin, dass die rekonstruktive Unterrichtsforschung zwar Hypothesen über ihre Effekte (wie in Fußnote 2 definiert) aufstellen kann. Diese überprüfen kann sie jedoch eigenständig nicht. Dieser Frage kann nicht nur mit den hierfür weit verbreiteten quantitativen Forschungsdesigns nachgegangen werden, sondern gerade auch qualitativ-rekonstruktiv.[12]

Schließlich sind drittens die normativ-präskriptiven Diskurse der politischen Bildung zentral, weil nur sie vor einem blanken Positivismus zu schützen vermögen und eine gedanklich-konzeptionelle Horizonterweiterung vornehmen können. Andernfalls kann nur das Bestehende wiederholt werden. Dies entlastet jedoch nicht von der Erdung dieser Diskurse durch empirische Forschung im Allgemeinen und rekonstruktiver Unterrichtsforschung im Besonderen.

5. Resümee und Ausblick

Wissenschaftlich den Nexus von politischer Bildung und BNE zu erforschen, ist ein anspruchsvolles Unterfangen. Es erfordert eine präzise Reflexion der Notwendigkeit, des Potenzials und der Grenzen unterschiedlicher Forschungszugänge und ihrem wechselseitigen Verhältnis zueinander. Noch einmal anders formuliert: Es bedarf einer (selbst-)kritischen Metatheorie (vgl. Kminek 2023), die die Reichweite unterschiedlicher in Beiträgen getätigter Aussagen prüft und die unterschiedlichen Forschungsergebnisse – hierzu gehören gerade auch theoretisch-diskursive Beiträge – zueinander ins Verhältnis setzt und dabei nach geteilten Einschätzungen wie auch nach Spannungen und Widersprüchen fragt.

In diesem Beitrag wurde für die Bedeutung rekonstruktiver Unterrichtsforschung und die Notwendigkeit, die BNE-Forschung um diese zu ergänzen, argumentiert. Zusätzlich zu den

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

bereits genannten Gründen ist eine solche Ergänzung angezeigt, weil durch sie qualitativ-empirische Arbeiten, wie sie von Sarah Böse (2023) und Johanna Weselek (2022) vorgelegt wurden, bedeutend erweitert werden könnten: Böse und Weselek fragten nach impliziten Handlungsmustern von Kolleg:innen aus der Bildungspraxis. Zukünftig wäre der Frage nachzugehen, in welchem Verhältnis rekonstruierte Muster der Kolleg:innen zu deren Unterricht in situ stehen.

Mit den Mitteln und den Verfahren der rekonstruktive (Unterrichts-)Forschung ließen sich auch BNE-Fortbildungen analysieren. Rekonstruktive-qualitative Forschung wäre beispielsweise auch das Mittel der Wahl, dem zunächst irritierenden Befund von Christian Hörsch u. a. (2023) nachzugehen, dass je „mehr Lehrkräfte BNE unterrichten oder BNE-Fortbildungen besucht haben" (ebd., 113), desto negativer die Entwicklung der erhobenen Nachhaltigkeitskompetenz der Schüler:innen verläuft. Dieser Befund könnte Folge dessen sein, dass sich die Schüler:innen in einer emphatischen Bildungskrise befinden, ausgelöst durch die weitergebildeten Lehrer:innen. Demnach könnten die Lehrer:innen wie auch die Schüler:innen die Komplexität der Probleme der „nachhaltigen Nicht-Nachhaltigkeit" erkannt haben und mit diesen verwickelt sein.[13]

Um diese und weitere Fragen sowie die Theorieentwicklung der politischen Bildung, der BNE und ihrem Verhältnis systematisch zu bearbeiten, wäre – so scheint mir – eine langfristige und umfassende Datenerhebung bzw. ein entsprechendes Datenrepositorium notwendig. Es wäre die Bedingung der Möglichkeit, empirisch gesättigt und differenziert die Frage nach dem normativen Maßstab für Bildungspraxis zu bearbeiten und zu prüfen, ob Siegfried Bernfeld (2006) mit seiner These falsch lag, dass Pädagogik immer konservativ sei und lediglich zur Reproduktion bestehender Verhältnisse beitragen könne.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Anmerkungen

1 Ich danke Nora Marie Kustoss und den Herausgeber:innen für Hinweise und Korrekturen.
2 Ich nutze hier einen weiten Begriff von Effekt; damit sind gerade auch Wirkungen im weiten Sinne und (nicht-intendierte) Nebenfolgen umfasst.
3 Auf die Thematik der grundsätzlichen Vernutzung der sogenannten natürlichen Lebensgrundlagen fokussiert finden sich bei Katherine Richardson u. a. (2023); fokussiert auf den Klimawandel siehe Copernicus (2024), bezüglich des Verlustes der Biodiversität (IPBES 2019), der chemischen Verschmutzung und deren Einfluss auf die Biodiversität (Sylvester u. a. 2023) sowie zu der bisherigen Ineffektivität der Maßnahmen zum Erhalt der Biodiversität (Runhaar u. a. 2024).
4 Die eine BNE gibt es nicht. Ich nutze die Begrifflichkeit BNE in diesem Beitrag in ihrer weiten Fassung. Es wird daher beansprucht, dass die Ausführungen des Beitrages auch für verwandte Bildungskonzepte zutreffen, die anders benannt sind.
5 Konkret heißt dies beispielsweise für den Bereich des Schulunterrichts: die Erhöhung des Stellenwertes der politischen Bildung (beispielsweise durch die Reduzierung des fachfremden Unterrichtens) sowie ihres Stundenkontingents.
6 G8 wäre in diesem Fall sachlich richtig gewesen, da die Aufnahme aus dem Jahr 2012 stammt.
7 Die gilt für eine bestimmte normative Perspektive, die ich hier nicht weiter ausführen kann, als lediglich exemplarisch auf die Veröffentlichung von Wes Jackson und Robert Jensen (2022) und die darin enthaltenen Thesen zu verweisen.
8 Mit „pauschal“ soll hier angezeigt werden, dass die Thesen Hamborgs in anderen Fällen treffend sein mögen. Die Theoriebildung durch und zu BNE wäre auszudifferenzieren.
9 Ich nutze den Begriff hier als allgemeinen Oberbegriff für spezifische Unterbegriffe (wie beispielsweise Entwicklung und Transformation), die ich hier nicht diskutieren kann.
10 Die Frage nach der Häufigkeit würde sich im Rahmen quantitativer Forschung besser eignen. Die Überführung qualitativ-rekonstruktiver Forschung in quantitative Erhebungen ist meines Wissens – sofern dies methodologisch und methodisch möglich ist – ein Forschungsdesiderat.
11 Erinnert sei an die in der Wissenschaftstheorie diskutierte Quine-Duhem-These (vgl. Gillies 1998; Quine 1998).
12 Beispielsweise hat die Arbeit von Christoph Leser (2011) Hinweise zum Auseinanderklaffen von normativen Absichten der politischen Praxis und ihren Effekten herausgearbeitet. Diese Arbeit ist für den thematischen Zusammenhang dieses Beitrags von besonderer Bedeutung, weil sie die Frage nach dem Verhältnis von Absichten und Effekten kritisch ins Bewusstsein hebt, das für die BNE von zentraler Relevanz ist.
13 Abgesehen davon, dass die in dieser Studie vorgenommene Konklusion von der erhobenen Selbstauskunft der Schüler:innen auf deren Nachhaltigkeitskompetenz zu schließen, äußerst riskant ist.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Literatur

Bernfeld, S. (2006): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. [1. Auflage 1925, Leipzig u. a.].

Blühdorn, I. u. a. (2020): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit: warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld.

BMFSFJ (2021): Zahlen, Daten, Fakten zur Entwicklung des freiwilligen Engagements in Deutschland. Online unter https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/pressemitteilungen/zahlen-daten-fakten-zur-entwicklung-des-freiwilligen-engagements-in-deutschland-176840 [09.09.2024].

Böse S. (2023): Die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Motiven von Lehrkräften in der Grundschule. Online unter https://doi.org/10.25656/01:28191 [09.09.2024].

Copernicus (2024): Surface air temperature for April 2024. Online unter https://climate.copernicus.eu/surface-air-temperature-june-2024 [09.09.2024].

Gillies, D. (1998): The Duhem Thesis and the Quine Thesis. In: Curd, M./Cover, J. A. (Hg.). Philosophy of Science: The Central Issues. New York, S. 302–319.

Hamborg, S. (2023): Zuviel des Guten. Proklamationen und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation. In: Die Deutsche Schule, Heft 2/2023, S. 153–161. Online unter DOI: 10.25656/01:26990 [09.09.2024].

Hörsch, C./Scharenberg, K./Waltner, E.-M./Rieß, W. (2023): Wie gelingt Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule? Eine empirische Studie zur Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen und zur Rolle der Lehrkraft. In: Die Deutsche Schule, Heft 2/2023, S. 105–116. Online unter DOI: 10.25656/01:26984; 10.31244/ddS. [16.09.2024].

IPBES (2019): Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the intergovernmental science -policy platform on biodiversity and ecosystem services. Bonn: IPBES Secretariat. Online unter DOI: 10.5281/zenedo.3553579 [09.09.2024].

Jackson, W./Jensen, R. (2022): An Inconvenient Apocalypse: Environmental Collapse, Climate Crisis, and the Fate of Humanity. Notre Dame Press.

Kminek, H. (2023): About the need for a common and tentatively formal theory of ESD and self-critical reflections. Educational Philosophy and Theory. Online unter DOI: 10.1080/00131857.2023.2200162 [16.09.2024].

Leser, C. (2011): Politische Bildung in und durch Schule. Wiesbaden.

Oevermann, U. (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Friedeburg, L. von/Habermas, J. (Hg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt/M., S. 234–289.

Overwien, B. (2021): Wie politisch ist politische Bildung? Kontroversen in der politischen Bildung seit den siebziger Jahren. In: Thole, F./Wedde, S./Kather, A. (Hg.): Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung. Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser. Bad Heilbrunn, S. 115–124.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Q., S. (2012): Unterrichtstranskript einer Politik- und Wirtschaftsstunde an einer kooperativen Gesamtschule (7. Klasse, Gymnasialzweig). Stundenthema: „Umweltschutz“. PDF-Dokument (1 Datei), 34 Seiten. Online unter https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2709 [09.09.2024].

Quine, W. V. (1998): Two Dogmas of Empiricism. In: Curd, M./Cover, J. A. (Hg.). Philosophy of Science: The Central Issues. New York, S. 280–301.

Pelzel, S./Wohnig, A. (2024): Zur Funktion(alisierung) politischer Bildung in Krisen- und Transformationszeiten. In: POLIS, Heft 1/2024, S. 7–10.

Prouteau, F./Wallenhorst, N. (2024): Une pensée convivialiste d'une éducation politique en Anthropocène. A convivialist approach to political education in the Anthropocene. Online unter https://doi.org/10.4000/121bz [09.09.2024].

Richardson, K. u. a. (2023): Earth beyond six of nine planetary boundaries. Sci. Adv.9, eadh2458. Online unter DOI:10.1126/sciadv.adh2458 [09.09.2024].

Runhaar, H. u. a. (2024): Mainstreaming biodiversity targets into sectoral policies and plans: A review from a Biodiversity Policy Integration perspective. In: Earth System Governance, 20, 100209. Online unter https://doi.org/10.1016/j.esg.2024.100209 [09.09.2024].

Schenk, S. (2024): Knotenpunkte der populistischen, postfaktischen und digitalen Transformation (post-) demokratischer Öffentlichkeiten. Zur Einleitung. In: dies. (Hg.): Populismus und Protest. Demokratische Öffentlichkeiten und Medienbildung in Zeiten von Rechtsextremismus und Digitalisierung. Leverkusen. Online unter https://doi.org/10.25656/01:29037, S. 7–38 [09.09.2024].

Sylvester, F. u. a. (2023): Better integration of chemical pollution research will further our understanding of biodiversity loss. In: Nature Ecology & Evolution, 7(10), S. 1552–1555. Online unter https://doi.org/10.1038/s41559-023-02117–6 [09.09.2024].

Wernet, A. (2006): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden.

Weselek, J. (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen politischer Erwartung und schulischer Praxis: Eine bildungs- und umweltsoziologische Analyse. Online unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-39875-0 [09.09.2024].

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Johanna Weselek

Zwischen Anspruch und Zweifel – Authentizitätsfragen von Lehrkräften bei der Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung

1. Einleitung: Bildung als relevanter Faktor für die Gestaltung einer nachhaltigeren Zukunft

Gegenwärtige globale Krisen wie der anthropogene Klimawandel, der Verlust von Biodiversität und globale Ungleichheiten fordern politisches Handeln heraus, das zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen führen kann. Für die Gestaltung einer solchen sozial-ökologischen Transformation wird Bildung ein hoher Stellenwert zugeschrieben, um eine nachhaltigere Zukunft zu realisieren. Die Verankerung des Bildungskonzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird international vorangetrieben. BNE ist beispielsweise eines der Unterziele der Agenda 2030, die 17 Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals/SDGs) umfasst und von den Vereinten Nationen 2015 verabschiedet wurde (UN 2015). Für die Umsetzung der Nachhaltigkeitsagenda wird BNE eine zunehmend relevante Bedeutung zugesprochen (UNESCO 2020).

Der vorliegende Beitrag bietet Einblicke in schulische BNE. Dabei werden Orientierungen von Lehrkräften anhand einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zur Umsetzung von BNE in Schulen vorgestellt. Es werden Herausforderungen von Lehrkräften, wie etwa Ohnmachtserfahrungen hinsichtlich der eigenen Handlungsmacht, Zweifel an der eigenen Vorbildfunktion oder Authentizitätsfragen aufgezeigt. Die Orientierungen veranschaulichen, dass in der Umsetzung von BNE auf ökologi-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sche Themen fokussiert wird und soziale Nachhaltigkeitsthemen deutlich weniger schulische Aufmerksamkeit erhalten, es zeigt sich eine *unpolitische* Umsetzung von BNE.

2. Stand der Forschung zur Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

BNE ist in vielen bildungsrelevanten Regelungen, beispielsweise in Bildungs- oder Lehrplänen, präsent (Haan 2018, 310). Trotz der programmatischen Verankerung ist das Bildungskonzept in Schulen jedoch noch nicht flächendeckend etabliert (Grund/Brock 2022). Für die Implementation spielen Lehrkräfte eine wichtige Rolle (Handkte u. a. 2022). Die aktuellen Ergebnisse des BNE-Monitorings zeigen hingegen, dass bei zwei Drittel der befragten Lehrkräfte BNE nicht in ihrem Studium verankert war (Brock/Holst 2022). Diese festgestellte Qualifizierungslücke kann die Umsetzung in Schulen hemmen. Empirisch zeigt sich, dass Lehrkräften die praktischen Auswirkungen und die Relevanz von BNE oft unklar sind (z. B. Redman u. a. 2018). Auch internationale Studien verweisen auf den Mangel an notwendigem fachdidaktischem und fachwissenschaftlichem Wissen von Lehrkräften (Borg u. a. 2014) und verweisen auf die hohe Relevanz der Lehrer:innenbildung (Mulà/Tilbury 2023).

Verschiedene Studien (Borg u. a. 2014; Krause-Steger/Roski 2019) zeigen, dass sich Wissenslücken bei (angehenden) Lehrkräften insbesondere bei sozialen Nachhaltigkeitsthemen feststellen lassen. Auffällig ist, dass die Studierenden, trotz eines durchgängig eher geringen Wissensstandes, ein hohes Interesse an Nachhaltigkeitsthemen zeigen. Ähnliche empirische Erkenntnisse lassen sich auch bei Grundschul-Lehramtsstudierenden feststellen, die ihr Wissen vor dem Besuch von BNE-Lehrveranstaltungen als gering einschätzen, aber eine hohe Motivation und eine hohe Selbstwirksamkeitseinschätzung

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

bezüglich der Thematik angeben (Baumann u. a. 2023). Auch bei angehenden Sekundarlehrkräften ist die BNE-spezifische Selbstwirksamkeit hoch ausgeprägt, obwohl sie zum Zeitpunkt der Erhebung kaum BNE-Seminare besucht hatten (Handtke u. a. 2022). Resümierend zeigt sich, dass die programmatische Verankerung von BNE stattgefunden hat, aber das bislang noch Wissens- und Qualifizierungslücken bei Lehrkräften bestehen, die u. a. auf die geringe Verankerung von BNE an Universitäten und Hochschulen zurückgeführt werden können.

Empirische Studien (Rieß/Mischo 2008; Waltner u. a. 2020) belegen, dass Lehrkräfte über ein ausgeprägtes Umwelt- und Nachhaltigkeitsbewusstsein verfügen und Themen der Nachhaltigkeit als relevant erachten. Trotzdem beruht die schulische Umsetzung von BNE vor allem auf einem Einzelkämpfer:innentum, womit das Engagement und Interesse für das Bildungskonzept von einzelnen Lehrkräften abhängig ist (Waltner u. a. 2020; Taube 2022; Weselek 2022). Ergebnisse des aktuellen BNE-Monitorings (Grund/Brock 2022) unterstreichen diese Befunde, da sich eine querschnittliche Verankerung von BNE an Schulen bislang nur vereinzelt feststellen lässt. So werden Nachhaltigkeitsbezüge im Unterricht insbesondere im Kontext affiner (d. h. ökologisch geprägter) Fächer vorgenommen (z. B. Geografie oder Biologie). BNE wird bislang primär als Umweltbildung wahrgenommen, Lehrkräfte assoziieren das Bildungskonzept viel stärker mit Umweltthemen als mit Themen der globalen Gerechtigkeit (z.B. Grundmann 2017; Lockley/Jarrath, 2013; Kagawa 2007).

Problematisch ist, dass die Umsetzung des Bildungskonzepts zur Überforderung von Lehrkräften führen kann, wenn sie nicht angemessen unterstützt bzw. ausgebildet werden. Es müssen Möglichkeiten für die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen gegeben werden, damit sich die Lehrkräfte mit Nachhaltigkeitsthemen auseinandersetzen und sich zu ihnen verorten sowie gesellschaftliche und individuelle Verantwortlichkeiten reflektieren können (Fischer 2023, 236 f.). Hier setzt der Bei-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

trag an und liefert empirische Beispiele, wie solche Heraus- und Überforderungen von Lehrkräften im Schulalltag aussehen.

3. Empirische Einblicke: Schulische Umsetzung von BNE

Das zentrale Forschungsinteresse der qualitativ-rekonstruktiven Studie (Weselek 2022) bezieht sich auf die schulische Umsetzung von BNE und wie Lehrkräfte Nachhaltigkeit definieren. Die Studie ist in Baden-Württemberg durchgeführt worden. Dort ist BNE als Leitperspektive im Bildungsplan verankert (MKJS BW 2016), das bedeutet, dass BNE fächerübergreifend und spiralcurricular im Schulalltag verankert werden soll. Das empirische Material wurde mithilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) sowie auf der methodologischen Grundlage der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1980) und seiner Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen analysiert. Unter kommunikativem Wissen versteht Mannheim theoretisches Wissen, konjunktives Wissen basiert hingegen auf impliziten Wissensbeständen und gilt als handlungsleitend. Die Rekonstruktion von handlungsleitendem Erfahrungswissen ist das Ziel der dokumentarischen Methode. Für die Studie sind 20 Gruppendiskussionen mit insgesamt 74 Lehrer:innen durchgeführt worden, die an allgemeinbildenden Schulen tätig sind. Die Ergebnisse sind entlang einer mehrstufigen komparativen Analyse durch fallinterne und fallexterne Vergleiche und einer fortschreitenden Abstrahierung und Spezifizierung der für und zwischen den einzelnen Fällen rekonstruierten Orientierungen generiert. Für den Beitrag wird auf eine umfassende Beschreibung der rekonstruierten Typenbildung (siehe Weselek 2022, 213 ff.) aus Platzgründen verzichtet, stattdessen werden zentrale Orientierungen der Lehrkräfte vorgestellt.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3.1 BNE als authentische Vorbildfunktion

Aus Perspektive der interviewten Lehrkräfte ist die Vermittlung von BNE an persönliche Einstellungen und Wertvorstellungen gebunden und hängt insbesondere vom Interesse an Nachhaltigkeitsthemen der jeweiligen Person ab. Die Verbindung mit eigenen Werten und Überzeugungen für Nachhaltigkeitsthemen führt zu der Vorstellung seitens der Lehrkräfte, eine authentische Vorbildfunktion im Zuge von BNE einnehmen zu müssen. In der folgenden Sequenz der Gruppe *Murmeltier* geht es um Möglichkeiten, die die Gymnasiallehrkräfte sehen, um für Nachhaltigkeitsthemen zu sensibilisieren.

Gruppe Murmeltier, Passage „Sensibilisierung für Nachhaltigkeitsthemen", Z.1230–1287

Bm: (.) Es is eher auch vorm eigenen; ma da der eigene des eigene Gewissen sagt, ich ich steh jetzt hier, und ich predige, aber äh zeige die

Cf: └ Ja

Bm: Sachen auf, und und und und äh zeig, was man falsch machen kann; und was wie man=s anders machen könne, und dann denk ich mir, was mach ich denn in zwei Wochen? Das ist das Problem eher; nicht, dass ich dass

Am: └ °Mhm°

Bm: ich die Ki- ich erzähl jetz nich übrigens, ach Gott ich flieg da und da hin, oder die Schüler sehn mich mit was auch immer f- rumfahrn, oder fliegen, des tun sie ja nicht; wegen Vorbild; aber des eher der eigene Anspruch, wo man (sich) denkt öh ja; wo=s einem selbst bewusst wird,

Df: └ Ja

Bm: dann wieder auch; ne?

Am: ich mein andererseits (unv) andrerseits sagt man sich natürlich auch, ähm ein Geograph, der äh alles mögliche von der

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Welt unterrichtet, und alles nur aus=m Atlas kennt, is auch irgendwie leblos;

Bm: └ Ja, ja

Am: Blutlos; nich?

Df: °Mhm (zustimmend)°

Bm: (Ja)

Am: Ähm; dagegen wenn wenn ich mich von Umweltproblemen (.) °was weiß ich? Am:azonas oder so jetz äh erzählen kann dann kommt das völlig anders rüber, als wenn die=n Abschnitt im Buch lesen; nich?

Bm: Mhm (zustimmend)

Am: wenn ich da n paar Fotos zeigen kann; also es is (.) wie immer so=n Abwägen, wir wollen=s nich übertreiben, aber andererseits is es

Bm: └ Ja

Am: kriegen wir manchmal eben auch viel viel mehr dabei raus, wenn wir aus eigener Erfahrung berichten; ich ich will nich alles nur aus aus=m Atlas oder aus aus Phönix haben; °oder was weiß ich° nich? °@(.)@° als Geograph, geht das irgendwie auch nich

Bm: Ja

Df: Ja aber selbst in andern Bereichen schafft man=s ja jetz nich komplett

Cf: Nein

Df: Es is

Cf: Ich denk unsre Aufgabe is, dafür zu sensibilisiern; ich glaub wir sind sensibilisiert selber dafür, und wir machen uns darüber Gedanken und

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Am: └ Mhm (zustimmend)

Cf: wir glaub ich in einigen Bereichen geben wir uns sehr sehr große Mühe; und schaffen des auch selber da; ja, ja; vielleicht nich wirklich jede Plastiktüte mitzunehmen zum Beispiel; ja, des is ja=n erster Schritt, und wenn ich dann meine Schüler dafür versuche zu sensibilisieren, find

Am: └ °Mhm (zustimmend)°

Cf: ich ham sie schon mehr gewonnen, als wenn ich=s nich probieren würde;

Df: └ °Mhm°

Cf: und wenn dann auch nur die Hälfte vielleicht mal eine Plastiktüte nicht nimmt, dann hab ich doch schon Erfolg erzielt; also es es is ja eh nich immer hundert Prozent machbar; also von daher, find ich als

Am: └ °Mhm°

Cf: Vorbildfunktion sensibilisiere ich sie dafür; so wie ich es selber bin; aber erwarte ja nich, äh dass sie des komplett umsetzen; weil ich=s ja selber nicht tu; aber wenigstens haben sie=s mal gehört; und

Df: └ °Aber sie haben=s (ja) trotzdem°

Am: └ Ne ne ne

Cf: vielleicht fragen sie mal

Df: └ Aber sie haben=s (im Hinterkopf)

Der Transkript-Ausschnitt veranschaulicht die Schwierigkeit der Gruppe *Murmeltier*, in ein selbstwirksames Handeln bezüglich Nachhaltigkeitsthemen zu kommen; die Lehrkräfte hadern mit verschiedenen Ansprüchen, die die Gruppe als widersprüchlich erlebt. *Bm* beschreibt, dass mit der Reflexion des eigenen Verhaltens das Gefühl einhergeht, den eigenen Ansprü-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

chen nicht gerecht werden zu können. Zudem möchte er nicht „predigen". Moralisierende Kommunikation lehnt die Gruppe ab. *Am* schließt an, dass sie als Geografielehrer:innen die Welt gesehen haben müssen, um nicht „blutlos" zu wirken. Er beschreibt, dass sie ihren Unterricht anders gestalten können, wenn sie die Lehrinhalte wirklich gesehen und nicht nur im Fernsehen konsumiert haben. Hier wird die eigene wahrgenommene Notwendigkeit einer Vorbildfunktion für die Schüler:innen deutlich. Als Vorbild möchte er nicht „blutlos" wirken, sondern authentisch über seinen Unterrichtsstoff sprechen können. *Cf* ergänzt, dass sich die gesamte Gruppe bereits „sehr viel Mühe" gibt und dass sie ihre Schüler:innen durch ihr vorhandenes Bewusstsein sensibilisieren können. Auch der Verweis, dass sie sich viel Mühe geben, verdeutlicht ihren Anspruch als Vorbild. Als positives Beispiel für ein nachhaltigeres Verhalten führt *Cf* den geringen Verbrauch an Plastiktüten an. Dies zeigt ihre Orientierung an ökologischer Nachhaltigkeit in Verbindung mit einer individuellen Handlungspraktik, die mit Umweltschutz durch weniger Plastikverbrauch assoziiert wird. Wenn die Hälfte der Schüler:innen ihren Plastikverbrauch auch verringern würde, wäre das schon ein „kleiner Erfolg". Die eigene Vorbildfunktion wird hinsichtlich einer Sensibilisierung für Nachhaltigkeitsthemen wahrgenommen. Schwierig ist für die Teilnehmenden der Gruppe *Murmeltier,* dass sie sich selbst nicht „komplett" nachhaltig verhalten können. Diesen Umstand formuliert die Gruppe im Laufe der Gruppendiskussion wiederkehrend, d. h. das eigene Verhalten wird immer wieder selbstkritisch betrachtet. BNE wird als Lebensstilfrage behandelt, als individuelle Handlungspraktik und führt daher zu Zweifeln in der Gruppe, ob sie diesem Lebensstil selbst gerecht werden können. Durch ihre Orientierung, dass BNE an persönliche Einstellungen und Wertvorstellungen gebunden ist, gerät der gleichzeitige Anspruch an die eigene Vorbildfunktion ins Wanken.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Gruppe Murmeltier, Passage „Schwierigkeit eines nachhaltigen Lebensstils“, Z. 778–852

Cf: **Is halt so;** nein, aber wir müssen ehrlich sein, also wir verreisen

Am: └ Mhm

Bm: └ Ja

Cf: alle sehr viel; und alle sehr gerne; und wahrscheinlich nich in

Df: └ Ja

Am: └ Mhm mhm

Bm: └ Ja

Cf: absoluten Massentourismus, ich glaub des des is nich so unser Stil

Bm: └ Ja

Bm: Ja aber wir gehen nich in ne Holzhütte im Wald, und hau fliegen sehr

Cf: └ Genau; und wir fliegen sehr weit; hin und wieder

Am: Ja

[…] 40 Zeilen

Am: Okay; (.) aber ich meine, wenn wir fliegen, oder we- wir bewegen uns irgendwie schon bewusster seltener, wir fliegen nich einfach zum Einkaufen nach Barcelona; oder für ne für ne Theaterveranstaltung nach na nach Stockholm; oder (wieder) ich, ich kenn Leute, die die die tun das

Df: Die des machen; Ne? ja

Am: Ja, äh und das is dann wirklich schon mal (unv)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Df: └ Die Stars

Bm: Mhm (zustimmend)

Df: Die Blogger machen des; ja

Am: °Mhm°

Bm: (Ja) nich nur die

Cf: └ Die Vorbilder unsrer Schülerinnen und Schüler machen genau führen genau dieses Leben, im Privatjet

Df: └ Ja

Am: └ Mhm genau

Bm: └ Ja

Df: (.) Also (unv)

Am: └ Die Geissens;

Cf: └ **Die Geissens;**

@(.)@

Der Ausschnitt zeigt, inwiefern die Gruppe *Murmeltier* diesen erlebten Widersprüchen argumentativ begegnet. In der Passage werden unterschiedliche negative Gegenhorizonte vergleichend herangezogen, indem die Lehrer:innen berichten, wer sich *noch weniger* nachhaltig verhält als sie. Zu Beginn werden die eigene Reisetätigkeit und die eigenen Flüge kritisch thematisiert, da die Diskutierenden alle gerne oft und weit verreisen. Die erste eigene Entlastung bezieht sich darauf, dass sie immerhin keinen „Massentourismus" betreiben. Im Folgenden werden weitere Reiseintentionen, die die Gruppe *Murmeltier* für inakzeptabel hält, aufgezählt, beispielsweise ein Einkaufsbummel in Barcelona. „Blogger" und „Stars" werden von den Lehrkräften als Reisende bezeichnet, die nicht *bewusst* fliegen würden, aber gleich-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zeitig die Vorbilder ihrer Schüler:innen seien. Auch wird die implizite Selbstunwirksamkeit der Lehrer:innen deutlich, die versuchen, ihren Schüler:innen nachhaltige Verhaltenspraktiken zu vermitteln, die aber „falsche" Vorbilder haben.

Auf konjunktiver Ebene begegnen die Lehrkräfte dem erlebten Spannungsverhältnis, indem sie verschiedene Vergleiche vornehmen, wie man noch nicht-nachhaltiger leben kann. Zudem teilen sie ein gemeinsames Verständnis dahingehend, dass man sowieso nicht „komplett nachhaltig" leben kann und entlasten sich dadurch gegenseitig. Die Orientierung an BNE als persönliche Wertevorstellung der Lehrkräfte führt dazu, dass die Lehrkräfte davon ausgehen, dass Nachhaltigkeitsthemen nur im Unterricht vermittelt werden können, wenn man selbst ein unzweifelhaftes Vorbild ist.

3.2 Fokus auf individuelle Praktiken

Die interviewten Lehrkräfte sehen ihre Aufgabe insbesondere bei der Sensibilisierung für Umwelt, Natur und Klimaschutz, die sie auf die Vermittlung von ökologisch nachhaltigen Verhaltensweisen von Schüler:innen beziehen. Im Fokus der schulischen Umsetzung steht eine individuelle Verantwortungsübernahme für einen schonenderen Umgang mit Ressourcen, die als ökologische Erziehungsmaßnahmen in Form von Mülltrennen oder Lüften praktiziert und so an die Schüler:innen weitergegeben wird. Umweltschäden können aus der Perspektive der Lehrer:innen durch individuelles Verhalten, durch Ressourcenschonung und Verzicht reduziert werden. Durch ressourcenschonendes Verhalten möchten sie zur Verminderung der bestehenden Umweltschäden beitragen.

In fast jeder Gruppe wird das Thema Müll bzw. Mülltrennung angesprochen. In den Klassenräumen stehen verschiedene Mülleimer zur Verfügung. Das Thema wird im Unterricht behandelt und in manchen Schulen gibt es Arbeitsgemeinschaften (AGs) oder ausgewählte Schüler:innen, die sich als Umweltsprecher:innen mit dem Thema auseinandersetzen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Auffällig ist dabei, dass bei der Thematisierung der schulischen Mülltrennung fast immer von ihrer Erfolglosigkeit berichtet wird. Insbesondere weil der im Klassenraum getrennte Müll von den Reinigungskräften wieder zusammengeschüttet wird. Hier werden Grenzen individuellen Handelns deutlich, wenn es nicht durch das Handeln der Organisation oder Institution unterstützt wird. Bei dem Thema Mülltrennen oder Müllvermeiden wird eine gewisse Ohnmacht und Unzufriedenheit bei den Lehrkräften deutlich, gleichzeitig wird die erlebte Handlungsunfähigkeit akzeptiert. Das folgende Beispiel ist aus der Gruppe *Schneehase*; die Lehrkräfte sind an einer Werkrealschule tätig.

Gruppe Schneehase, Passage „Schüler*innenverhalten und Nachhaltigkeit", Z. 933–947

Bm: Und auf der andern Seite sind sie dann halt zwölf ne? des heißt

Af: └ Ja

Bm: wenn sie runtergehn in Schulhof dann äh dann der Müll liegt auf=m

Af: └ Ja

Bm: Boden, legen sie halt was dazu und dann regen sie sich hinterher auf

Af: └ Genau; und des machen

Bm: von wegen is voll dreckig hier;

Cf: └ Mhm

Af: Wir dann auch manchmal als pädagogische Maßnahme Müll sammeln, mit Zangen, gab=s schon zu meinen Zeiten, (.) ähm is aber wirklich Wahnsinn we und ich sag dann immer kommt mit den vollen Eimern zu mir, wenn ich da irgendwie mitinvolviert bin in die Aktion, und dann is=es

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

einfach dramatisch wenn man sieht was da in kurzer Zeit, was da für Berge

Cf: └ °Mhm°

Bm bezieht das Verhalten der Schüler:innen auf ihr Alter, und *Af* berichtet von pädagogischen Maßnahmen, die sie an der Schule durchführen. Es wird im Laufe der Diskussion deutlich, dass für die Lehrkräfte Müll als Dauerthema präsent ist und als wiederkehrende Aufgabe empfunden wird. In Bezug auf die Müllthematik werden die Schüler:innen häufig als unvernünftig im Handeln beschrieben, hier wird als Beispiel der vermüllte Schulhof benannt. Bei der Thematik werden immer wieder Zweifel an der eigenen Einflussnahme deutlich. Auch in dieser Gruppe folgt das Eingeständnis, sich selbst nicht (komplett) nachhaltig verhalten zu können, die erlebte geteilte Handlungsunfähigkeit wird auch hier durch den Versuch unterbrochen, individuell Verantwortung zu übernehmen. Zweifel an eigenen Handlungen, Ohnmachtsgefühle und Selbstwirksamkeitszweifel werden in Bezug auf die Vermittlung von Nachhaltigkeitsthemen bei den Lehrkräften deutlich. Zudem zeigen die ausgewählten Bespiele das ökologische Verständnis der Lehrkräfte von Nachhaltigkeit mit dem Schwerpunkt auf schonendem Ressourcenumgang.

4. Diskussion: Nachhaltige Entwicklung als gesellschaftlicher Lernprozess

Der Fokus der Lehrkräfte liegt auf individuellem und vorbildlichem Umweltverhalten. Es zeigt sich eine unpolitische Umsetzung. Auch in der qualitativen Interviewstudie von Diana Grundmann (2017) verweisen Schulleitungen und Lehrkräfte auf einen (vermeintlich) direkten Zusammenhang zwischen Umweltbewusstsein und Umweltverhalten. Die Autorin kritisiert, dass BNE durch diese Perspektive auf gewünschte Verhal-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tensänderungen von Schüler:innen verkürzt wird (Grundmann 2017, 107). Im BNE-Diskurs wird häufig auf die Unterscheidung von BNE 1 und BNE 2 (ESD 1 und ESD 2) nach Paul Vare und William Scott (2007) hingewiesen. ESD 1 bezieht sich auf die Vermittlung von Werten und die Förderung nachhaltiger Verhaltensweisen, im Fokus steht hier die Bewusstseinsförderung. Unter ESD 2 wird hingegen eine kritisch-emanzipatorische BNE verstanden, die Lernende befähigen möchte, sich eigenständig und reflexiv mit Nachhaltigkeitsfragen zu beschäftigen im Sinne einer ergebnisoffenen Bildung. Der Fokus auf nachhaltiges Verhalten reduziert BNE hingegen auf eine nachhaltige Lebensstilorientierung. Wenn einfache Lösungen für komplexe Probleme in Lernsettings dominieren, kann BNE als indoktrinierend wahrgenommen werden. Der Fokus auf individuelle Lebensstilfragen verschleiert die Notwendigkeit der Analyse von politischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen (Kenner/Singer-Brodowski 2024, 9).

Dorothea Taube (2022) geht in ihrer qualitativ-rekonstruktiven Studie der Frage nach, welche Überzeugungen, Werthaltungen und Orientierungen sich bei Lehrkräften im Umgang mit globalen Themen im Schul- und Unterrichtskontext als handlungsleitend zeigen und für die Bearbeitung und Beschreibung weltgesellschaftlicher Zusammenhänge bedeutsam werden. Einige der interviewten Lehrkräfte fokussieren im Umgang mit globalen Themen auch auf individuelle Handlungsmöglichkeiten. Der sozialen Komplexität wird somit durch Vereinfachung auf eine eindeutige Perspektive, auf Weltgesellschaft mit eindeutigen Handlungsmöglichkeiten begegnet (Taube 2022, 182).

Die Vereinfachung auf individuelle Handlungspraktiken, die anhand der Transkriptbeispiele aufgezeigt wurden, kann Authentizitätsfragen bzw. eigene Zweifel, wie nachhaltig man sich eigentlich selbst verhält, reduzieren, indem Praktiken verfolgt werden, die unter aktuellen Begebenheiten gut zu realisieren sind. So ist Mülltrennung beispielsweise bereits in den

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Schulen (mehr oder weniger erfolgreich) etabliert. Komplexere Fragen, wie die Anzahl der eigenen Flugreisen, können für die Lehrkräfte dadurch unbeantwortet bleiben bzw. werden nicht in die Interaktionen mit den Schüler:innen eingebunden. Durch diese Vorgehensweise können die Lehrkräfte ihre eigene Glaubwürdigkeit nicht gefährden. Interessant ist, dass die individuelle Orientierung auch bei komplexeren Themen von den Lehrkräften weiterverfolgt wird. Nicht nur Flugreisen, auch andere Mobilitätsfragen sind von den Gruppen diskutiert worden, beispielsweise hinsichtlich der Frage, ob sie nicht mit dem Fahrrad statt mit dem Auto zur Schule fahren könnten. Strukturelle Nicht-Nachhaltigkeiten wie schlechte ÖPNV-Anbindungen wurden dabei nicht thematisiert, hingegen der Wunsch, dass E-Ladesäulen an den Schulparkplätzen eingeführt werden sollten.

Es wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsthemen vielfältige Herausforderungen, beispielsweise das Aushalten von Unsicherheit oder Ungewissheit, beinhaltet. Es erfordert nicht zuletzt den Umgang mit eigenen und fremden Emotionen wie Klimaängsten, Klimaleugnung oder Ohnmachtsgefühlen, mit der Begrenztheit der Steuerungsfähigkeit und der Konfliktträchtigkeit möglicher Maßnahmen, die unterschiedliche gesellschaftliche Interessen und Positionen betreffen (Grunwald/Kopfmüller 2012, 15). Daher ist es essenziell, sich mit Emotionen bezüglich Nachhaltigkeitsproblemen auseinanderzusetzen. Wird eine kritische Reflexion angestrebt, müssen zunächst die eigenen Emotionen wahrgenommen werden (Grund/Singer-Brodowski 2020, 33). Die stärkere Einbeziehung von Emotionen könnte Lehrkräfte auch dahingehend entlasten, dass sie ihre Vorbildfunktion anders definieren und die eigenen Unsicherheiten oder Herausforderungen, die sich im Hinblick auf nachhaltiges Handeln ergeben, transparent machen könnten. Nachhaltige Entwicklung kann dadurch als gemeinsamer Lernprozess von Lernenden und Lehrenden verstanden werden.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

5. Ausblick: Professionalisierung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Orientierung an BNE als persönliche Wertevorstellung der Lehrkräfte führt dazu, dass die Lehrkräfte davon ausgehen, dass Nachhaltigkeitsthemen nur im Unterricht vermittelt werden können, wenn man selbst unzweifelhaftes Vorbild ist. Aktuell besteht somit sowohl eine hohe Professionalisierungsherausforderung als auch ein hoher Professionalisierungsbedarf (Baumann u. a. 2023; Handtke u. a. 2022). Claudia Bergmüller und Dorothea Taube (2023) verweisen darauf, dass in diesem Kontext bedeutsam ist, sich stärker reflexiv mit der Frage der Gestaltung authentischer Lernumgebungen auseinanderzusetzen. Professionalisierungsangebote sollten den Einfluss der eigenen Werthaltungen und Überzeugungen bei der Gestaltung von BNE-spezifischen Lernsettings berücksichtigen und dafür individuelle Motivation und biografische Erfahrungen in Diskussions- und Reflexionsräumen thematisieren (Bergmüller/Taube 2023, 62).

Um die Verschränkung von ökologischen und sozialen Themen im Kontext von BNE in der schulischen Umsetzung mehr zu berücksichtigen, müssen Verteilungsfragen gestellt werden und Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie strukturelle Ursachen aktueller Nicht-Nachhaltigkeit im Rahmen einer *politischeren* BNE verstärkt in den Blick geraten (Brosi 2021). Ökologische Gegebenheiten sind nicht losgelöst von sozialen Gegebenheiten zu betrachten, ökologische Probleme können soziale Probleme induzieren oder potenzieren. Der Fokus auf ökologische Probleme suggeriert eine imaginierte Trennung zwischen sozialen und ökologischen Verhältnissen (Scheffran 2020, 264). Wie im letzten Absatz beschrieben, wäre eine stärkere Verankerung von kritisch-emanzipatorischer BNE im Schulkontext notwendig, damit auch soziale Fragen wie Rassismus, Klassismus, Gender-Diskriminierung etc. im Kontext einer sozialökologischen Transformation vertiefend behandelt werden

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

können. Konflikte können als produktives Mittel, als Bildungsanlass verstanden werden, sich mit den eigenen Privilegien und den bestehenden krisenhaften Verhältnissen auseinanderzusetzen. Räume für politische Diskurse und für die Entwicklung von Zukunftsvisionen sind dafür notwendig (Kenner/Singer-Brodowski 2024, 11). (Angehende) Lehrkräfte sollten mit dieser anspruchsvollen Aufgabe nicht allein gelassen werden, sondern professionelle Unterstützung durch Aus- und Fortbildung erhalten.

Literatur

Baumann, R./Meyer, S./Bärtlein, L./Martschinke, S. (2023): Intrinsische Motivation, Wissen und Selbstwirksamkeit zu BNE im Grundschullehramtsstudium. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE), Heft 4/2023, S. 229–249.

Bergmüller, C./Taube, D. (2023): Authentizität von Lehrkräften im BNE-Kontext. In: Journal für LehrerInnenbildung, Heft 3/2023, S. 56–64.

Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. 9. Auflage, Opladen/Farmington Hills.

Borg, C./Gericke, N./Höglund, H.-O./Bergmann, E. (2014): Subject- and experience-bound diffferences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. In: Environmenal Education Research, Heft 4/2014, S. 526–551.

Brock, A./Holst, J. (2022): Schlüssel zu Nachhaltigkeit und BNE in der Schule: Ausbildung von Lehrenden, Verankerung in der Breite des Fächerkanons und jenseits der Vorworte. Online unter https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/36378 [30.06.2025].

Brosi, A. (2021): Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – Stand der Beziehung. Fachstelle politische Bildung, S. 1–12. Online unter Brosi_2021_Polbil-und-BNE-Stand-der-Beziehung.pdf (transfer-politische-bildung.de) [30.06.2025].

Fischer, C. (2023): „Bildung für nachhaltige Entwicklung" (BNE) – Nicht nur Chancen, sondern auch Herausforderungen und Probleme für die sozialwissenschaftliche Bildung, In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP), Heft 2/2023, S. 227–238.

Grund, J./Singer-Brodowski, M. (2020): Transformatives Lernen und Emotionen. Ihre Bedeutung für die außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Außerschulische Bildung, Heft 3/2020, S. 28–36.

Grund, J./Brock, A. (2022): Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung & Hochschule. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf Basis einer Befragung von > 3.000 jungen Menschen und Lehrkräften. Online unter https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/Dateien/Formale-Bildung-in-Zeiten-von-Krisen_Grund-_-Brock_-2022.pdf [30.06.2025].

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Grundmann, D. (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung. Wiesbaden.

Grunwald, A./Kopfmüller, J. (2012): Nachhaltigkeit. Frankfurt/M.

Haan, G. de (2018): Übergreifende Bewertung der Ergebnisse. In: Brock, A./Haan, G. de/Etzkorn, N. (Hg.): Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Opladen u. a., S. 305–310.

Handtke, K./Richter-Beuschel, L./Bögeholz, S. (2022): Self-Efficacy beliefs of Teaching ESD: A Theory-Driven Instrument and the Effectiveness of ESD in German Teacher Education. In: Sustainability, Heft 11/2022, S. 64–77.

Kagawa, F. (2007): Dissonance in students' perceptions of sustainable development and sustainability. Implications for curriculum change. In: International Journal of Sustainability in Higher Education, Heft 3/2007, S. 317–338.

Kenner, S./Singer-Brodowski, M. (2024): Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Annäherung in Spannungsfeldern. In: Wochenschau-Sonderausgabe: Bildung für nachhaltige Entwicklung, S. 8–12.

Krause-Steger, S./Roski, M. (2019): Die Integration von Themen der nachhaltigen Entwicklung in die Lehre – ein Ansatz zur transdisziplinären und werteorientierten Ausbildung an Hochschulen und zur Reflexion der Rolle der Lehrenden in der BNE. In: Leal Filho, W. (Hg.): Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele. Berlin. S. 335–355.

Lockley, J./Jarrath, M. (2013): The Nature of Sustainability as Viewed by European Students. In: Journal of Education for Sustainable Development, Heft 1/2013, S. 113–124.

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/M.

MKJS BW//Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Leitperspektiven und Leitfaden Demokratiebildung. Online unter http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP [30.06.2025].

Mulà, I./Tilbury, D. (2023): Teacher education for sustainability: Current practice and outstanding challenges. In: AIEM – Avances de investigación en educación matemática, 23, S. 5–18.

Redman, E./Wiek, A./Redman, A. (2018): Continuing Professional Development in Sustainability Education for K-12 Teachers: Principles, Programme, Application, Outlook. In: Journal of Education for Sustainable Development, Heft 1/2018, S. 59–80.

Rieß, W./Mischo, C. (2008): Evaluationsbericht „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg". Maßnahme Lfd. 15 im Aktionsplan Baden-Württemberg.

Scheffran, J. (2020): Das Anthropozän und seine Grenzen: Überlegungen zu Klimawandel, Nachhaltigkeit und Coronazeit. In: Adloff, F./Neckel, S. (Hg.): Gesellschaftstheorie im Anthropozän. Frankfurt/M./New York. S. 257–279.

Taube, D. (2022): Globalität lehren. Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften. Münster.

UN/United Nations (2015): Transforming our world. The 2030 agenda for sustainable development. Online unter https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement [30.06.2025].

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

UNESCO (2020): Education for sustainable development. A roadmap. Online unter https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802.locale=en [30.06.2025].

Vare, P./W. Scott (2007): Learning for a Change: Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development. In: Journal of Education for Sustainable Development, Heft 2/2007, S. 191–198.

Waltner, E.-M./Scharenberg, K./Hörsch, C./Rieß, W. (2020): What Teachers Think and Know about Education for Sustainable Development and How They Implement it in Class. In: Sustainability, Heft 4/2020, S. 1690.

Weselek, J. (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen politischer Erwartung und schulischer Praxis. Eine bildungs- und umweltsoziologische Analyse. Wiesbaden.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Christiane Bertram

Das „Diensteid-Dilemma“. Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung unter den Bedingungen von Klimawandel und zunehmender Demokratiefeindlichkeit

1. Vom „Diensteid-Dilemma“ zu „Diensteid verpflichtet“

Unter der Überschrift „Diensteid-Dilemma“ haben die „Teachers for Future Germany e.V.“ (T4F) nach dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts im Jahr 2021 in einem offenen Brief an die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Bildungsministerien erklärt, unter den gegebenen Verhältnissen ihrer Bildungsaufgabe für eine nachhaltige Entwicklung nicht entsprechen zu können. Als Lehrkräfte seien sie dazu verpflichtet, den Schüler:innen die Werte des Grundgesetzes zu vermitteln, damit auch den Artikel 20a des Grundgesetzes: „Der Staat schützt auch in Verantwortung für die künftigen Generationen die natürlichen Lebensgrundlagen“. Da die von der Regierung beschlossenen Gesetze nach Aussage der Wissenschaft nicht ausreichen, das völkerrechtlich vereinbarte 1,5-Grad-Ziel einzuhalten, stünden die Lehrkräfte vor der Herausforderung, den Kindern und Jugendlichen zu erklären, warum der Staat nicht alles dafür tut, die Klimakrise so entschlossen wie die Corona-Krise anzugehen: „Ohne entschlossenes Handeln in der Klimakrise fehlt unseren Schüler*innen jede Hoffnung, dass sie eine Zukunft erleben werden, auf die sie laut Grundgesetz ein Recht

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

haben. Wie sollen unsere Lehrer*innen ihren Schüler*innen dieses Dilemma erklären“ (T4F 2021, 2)?

Seitdem ist viel passiert. Im Dezember 2021 kam eine neue Bundesregierung aus SPD, Grünen und FDP ins Amt, die ihren Koalitionsvertrag unter die Überschrift „Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit“ stellte. Seit dem russischen Angriffskrieg auf die Ukraine im Februar 2022 hat sich die Weltlage dramatisch verändert. Die folgende Energiekrise, die Inflation, der Krieg in Nahost und das Thema Migration ziehen die mediale Aufmerksamkeit auf sich und haben die Klimakrise in den Hintergrund geschoben. Der „Rollback“ des Klima- und Umweltthemas seit 2021 kann nach Hedwig Richter und Bernd Ulrich (2024) auch damit erklärt werden, dass das Wissen der Politik und der Gesellschaft um die Gefahr der Klima- und Umweltkrise und um deren Lösungen, wie sie z. B. von dem Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung empfohlen wurden (WBGU 2011), nicht zu einem entschlossenen Handeln geführt habe. Dies löse Ohnmachtsgefühle aus und führe eher zu einer kollektiven Verdrängung, statt zu einer „Veränderungslust“ (Richter/Ulrich 2024, 121). Die Verunsicherungen spielen rechtspopulistischen und rechtsextremen Politiker:innen in die Hände, die jede Veränderung der fossilen Lebensweise ablehnen. Mit ihrer menschenfeindlichen Haltung in der Migrationsfrage stoßen sie zunehmend auf Zustimmung in der Bevölkerung, in den Medien und im politischen Diskurs. Bereits 2016 stimmten nur 23 Prozent der Befragten der Aussage zu, dass der Zuzug von Asylsuchenden uneingeschränkt – wie im Grundgesetz verankert – möglich sein solle (Mau/Lux/Westheuser 2023, 134). Diese Stimmen sind lauter geworden. Der „Democracy Perception Index“ (Latana/Alliance of Democracy 2024) zeigte für Deutschland, dass das Thema „Migration“ (44 Prozent Zustimmung) als wichtiger empfunden wird als die Bekämpfung des Klimawandels (23 Prozent). Der zunehmende Fokus auf die Migration und die Abwendung von einer engagierten Klimapolitik zeigte

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sich deutlich im Wahlkampf nach dem Bruch der Ampelregierung und spiegelt sich nun in den innenpolitischen Schwerpunktsetzungen der seit dem Frühjahr 2025 regierenden schwarz-roten Koalition.

Rechtsextremistische und -populistische Parteien heizen mit ihrer Präsenz in den Sozialen Medien die öffentliche Stimmung an. In ihren Videoclips orientiert sich die Partei „Alternative für Deutschland" (AfD) an den Kommunikationsstrategien des Nationalsozialismus (Ebbinghaus 2024) und erreicht damit die Jugendlichen. Bei den Europa- und Kommunalwahlen im Juni 2024 und bei den Landtagswahlen im September 2024 erreichte die AfD, die den menschengemachten Klimawandel leugnet und eine „öko-sozialistische Umverteilung" (AfD 2023, 40) ablehnt, in Deutschland hohe Zustimmungswerte: 15,9 Prozent bei der Europawahl bzw. ca. ein Drittel der abgegebenen Stimmen bei den Landtagswahlen in Ostdeutschland (Thüringen: 32,8 Prozent, Sachsen: 30,6 Prozent, Brandenburg: 29,2 Prozent). Bei der vorgezogenen Bundestagswahl im Februar 2025 hat die AfD (20,8 Prozent) ihren Stimmenanteil im Vergleich zur letzten Bundestagswahl verdoppelt (2021: 10,4 Prozent) und wurde nach der CDU (22,6 Prozent) zu der zweitstärksten Partei. Klima- und Umweltschutz sind in höchster Gefahr, wenn rechtsextremistische und -populistische Parteien an die Macht kommen. So war es eine zentrale Amtshandlung des 2016 gewählten US-Präsidenten Donald Trump, aus dem Pariser Klimaabkommen auszusteigen, was von seinem Nachfolger Joe Biden 2021 wieder rückgängig gemacht wurde. Doch hat Trump den erneuten Ausstieg der Vereinigten Staaten aus dem Pariser Klimaabkommen nach seinem Amtstritt im Januar 2025 angeordnet.

Den Schulen und Lehrkräften kommt bei dem Einsatz für die Demokratie und die nachhaltige Entwicklung eine wichtige Aufgabe zu. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK 2024) empfiehlt zur Demokratiebildung – ähnlich wie die Kultusministerkonferenz (KMK 2024) für die Bildung für

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nachhaltige Entwicklung – Maßnahmen auf der Ebene des Fachunterrichts und der Fachinhalte, der Ebene der Lern- und Unterrichtsmethoden und -prozesse und auf der Ebene der Schule und Schulentwicklung, um zwischen dem, was, wie und wozu gelehrt und gelernt wird, eine Kohärenz herzustellen. Daher rufen die „Teachers for Future (T4F)“ in dem Kurzfilm „Diensteid verpflichtet! Aufstehen für die Demokratie“, in dem sie den Umgang mit Rassismus und Demokratiefeindlichkeit im schulischen Alltag thematisieren, dazu auf, Partizipation und nachhaltige Entwicklung in der Schulkultur zu verankern.[1]

Vor diesem Hintergrund stelle ich in diesem Beitrag die Frage nach der Aufgabe und Rolle von Schulen und Lehrkräften im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Zu was sind sie qua Gesetz und Vorgaben verpflichtet? Wie wird BNE in den Schulen bisher ermöglicht und umgesetzt? Wie kann BNE als eine transformative Bildung, die die Demokratiebildung umfasst, gestaltet werden? Wie können Lehrkräfte und Lernende ermutigt und befähigt werden, auf dem Boden des Grundgesetzes und des Beutelsbacher Konsenses sowie unter den Bedingungen eines fortschreitenden Klimawandels und einer zunehmenden Demokratiefeindlichkeit gemeinsam mit den Lernenden einen Raum für die nachhaltige Entwicklung zu schaffen?

2. Nachhaltige Entwicklung als Ziel und Aufgabe von Bildung

Bereits 1972 hatte der Club of Rome gewarnt, dass die Übernutzung der Erde für das Überleben der Menschheit gefährlich werden kann (vgl. Meadows 1972). Die erste Konferenz der Vereinten Nationen (UN) über die Umwelt des Menschen fand im Juni 1972 in Stockholm statt und stellte die Übernutzung der Ressourcen in den Fokus. Im Brundtland-Report (1987) wurde nachhaltige Entwicklung („sustainable development“) definiert als ein verantwortungsbewusster Umgang mit den

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

endlichen Ressourcen auf der Erde: „Humanity has the ability to make development sustainable to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (UN 1987, 15). Nachhaltigkeit oder nachhaltige Entwicklung bedeutet demnach, die Bedürfnisse der Gegenwart so zu befriedigen, dass die Möglichkeiten zukünftiger Generationen nicht eingeschränkt werden.

Die Herausforderungen, vor denen die Menschheit steht, beschränken sich nicht auf die Probleme weiterhin steigender Treibhausgase und der hieraus resultierenden Erderwärmung. Wie gravierend die Menschheit bereits in die zentralen biophysikalischen Systeme und Prozesse der Erde eingegriffen hat, zeigt sich in den „planetaren Belastungsgrenzen“ (Rockström u. a. 2009), von denen sich drei (von neun) bereits im Hochrisikobereich befinden: Klimawandel, Veränderung der biogeochemischen Kreisläufe und Veränderungen in der Biosphäre. Hingegen konnte der Abbau der Ozonschicht in der Stratosphäre durch das Montrealer Protokoll zum Schutz der Ozonschicht (1987) gestoppt werden, sodass sich die Ozonschicht langsam wiederaufbaut (BMUV 2024). Die Maßnahmen für eine „große sozial-ökologische Transformation“ im Hauptgutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung zu globalen Umweltveränderungen (WBGU 2011) beziehen sich auf die wirtschaftliche Effizienz, auf soziale Gerechtigkeit und ökologische Tragfähigkeit. Auch die in der „Agenda 2030“ (UN 2015) definierten 17 nachhaltigen Entwicklungsziele (Sustainable Development Goals, SDGs) lassen sich den drei Ebenen der Ökologie, Gesellschaft und der Wirtschaft zuordnen. Dem SDG 4 „Hochwertige Bildung“ mit dem Unterziel „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ kommt bei der tief greifenden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Transformation eine wichtige Rolle zu. Das SDG 16 „Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen“ und das SDG 17 „Kooperationen“ verweisen auf die Notwendigkeit von demokratischen und friedlichen Aushandlungsprozessen, die moderiert und gestaltet wer-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

den durch eine der nachhaltigen Entwicklung verpflichtete Politik, deren inhaltliche Grundlage in der „Agenda 2030“ für alle UN-Staaten definiert wird.

Die „Berliner Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (UNESCO 2021) versteht BNE als ein zentraler Bestandteil in allen Bildungs- und Ausbildungsbereichen von der frühkindlichen Bildung bis zur Hochschul- und Erwachsenenbildung einschließlich der beruflichen Bildung. Durch einen gesamtinstitutionellen Ansatz sollen gleichermaßen kognitive Fertigkeiten, soziales und emotionales Lernen sowie Handlungskompetenzen gefördert werden. Schulen sollen als „Reallabore für Partizipation und Bürgerbeteiligung, Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit, Gesundheit, Naturverbundenheit und Respekt für die Umwelt, Energieeffizienz und nachhaltigen Konsum“ den Lernenden ermöglichen, „für das Leben zu lernen und das Gelernte zu leben“ (ebd., 3). Die Ansprüche an die BNE, formuliert von den Vereinten Nationen und von der Bundesregierung, sind hoch. Doch wie sieht es mit der Umsetzung von BNE an den Schulen in Deutschland aus?

3. BNE in der Realität: Ergebnisse des Nationalen Bildungsmonitoring BNE

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wird in dem „Nationalen Monitoring BNE“ die Umsetzung der BNE-Vorgaben regelmäßig untersucht (Brock/Holst 2022). Die Ergebnisse einer Dokumentenanalyse mit 6.511 offiziellen Dokumenten schulischer Bildung (z. B. Schulgesetze, Lehr- und Bildungspläne sowie Beschreibung von Studiengängen) zeichnet ein ernüchterndes Bild. In den Lehrplänen von acht Bundesländern waren keine Verweise auf BNE zu finden. Lediglich vier Bundesländer verwiesen explizit auf BNE, meist als eine von mehreren Querschnittsaufgaben, vier weitere erwähnten lediglich die Nachhaltigkeit bzw. nachhaltige Entwicklung (ebd., 5). Die Tiefe und Querschnittlichkeit

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

der Verankerung von BNE bzw. nachhaltiger Entwicklung in den Currricula variiert stark zwischen Fächern (Betonung auf Geografie und Biologie) und Bundesländern (positives Beispiel: BNE-Erlass in Niedersachsen, vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2021). In der universitären Lehrkräfteausbildung ist (B)NE in den Modulbeschreibungen und Prüfungsordnungen nur schwach integriert, und auch in den Studien- und Prüfungsinhalten der 20 bundesweit im Lehramt absolventenstärksten Hochschulen fanden sich nur selten Bezüge zu BNE und Nachhaltigkeit, was zu einer auch von Lehrkräften beschriebenen „nachhaltigkeitsbezogenen Qualifizierungslücke" (Brock/Holst 2022, 18) führt.

In Baden-Württemberg wird BNE als eine (von insgesamt sechs) Leitperspektiven dem Bildungsplan 2016 vorangestellt. Die Lernenden sollen dazu befähigt werden, „informierte Entscheidungen zu treffen, verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt, für eine funktionierende Wirtschaft und eine gerechte Weltgesellschaft für aktuelle und zukünftige Generationen zu handeln. Dies betrifft vor allem die Beachtung der natürlichen Grenzen der Belastbarkeit des Erdsystems sowie den Umgang mit den sozialen und globalen Ungerechtigkeiten." Dies soll ihnen dabei helfen, „als Konsumenten, im Beruf und durch zivilgesellschaftliches Engagement und politisches Handeln einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung leisten zu können".[2] Eine so definierte BNE zielt auf eine Bildung für Nachhaltigkeit ab, die Individuen über die Notwendigkeit eines globalen Wandels informiert und sie dabei unterstützen will, auf der Grundlage rationaler Entscheidungen ihren ökologischen Fußabdruck zu reduzieren (Vare/Scott 2007, 193). Mit einem solchen „instrumentellen BNE-Ansatz" (Wals 2011) wird die Verantwortung für die Nachhaltigkeit auf die Subjekte abgewälzt. Dies steht in der Logik des Konzepts des „CO_2-Fußabdrucks", der vom Ölkonzern BP erfunden wurde, um von der Verantwortung der fossilen Industrie und den strukturellen Gegebenheiten ab- und hinzulenken zu der Verantwor-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tung der Einzelnen. Diese können jedoch mit ihrem individuellen Verhalten die Treibhausgasemissionen nicht ausreichend beeinflussen. Selbst Obdachlose, die in Suppenküchen essen und in Obdachlosenheimen übernachten, verursachen einen CO_2-Fußabdruck von 8,5 Tonnen jährlich, der doppelt so hoch ist wie der weltweite Durchschnitt, da die in den USA gebaute und zur Verfügung gestellte Infrastruktur allen Gruppen gleich zugerechnet wird (vgl. Chandler 2008).

Zudem könnte eine instrumentell verstandene BNE Reaktanz bei den Lernenden hervorrufen. Dies legt ein Befund aus der Studie „BNE im Unterricht – Gelingensbedingungen für die Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenz (BUGEN)“ nahe, eine repräsentative Längsschnitterhebung, mit der die Einführung des Leitprinzips BNE evaluiert wurde. Hier zeigte sich, dass Lehrkräfte, die von der Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung besonders überzeugt waren, sowie die Anzahl der besuchten BNE-Fortbildungen einen negativen Effekt auf das selbstberichtete nachhaltigkeitsbezogene Verhalten der Lernenden hatten (Waltner u. a. 2021, 30). BNE sollte daher aus der Subjektivierung herausgeholt und systemisch angegangen werden.

4. Transformative Bildung für nachhaltige Entwicklung: Freiräume zum Handeln

In der bereits erwähnten Berliner Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (UNESCO 2021) werden die Grundzüge einer transformativen Bildung inklusive der Veränderung der Unterrichts- und Schulkultur beschrieben. Diese Ideen werden in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz für die Bildung für nachhaltige Entwicklung aufgegriffen (KMK 2024). BNE wird als ein ganzheitliches Bildungs- und Erziehungskonzept vorgestellt, das auf dem gemeinsamen und demokratischen Handeln aller an der Schule Beteiligten fußt. Nachhaltigkeit solle auf der Ebene der Institution Schule, auf

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

der Ebene von Unterrichtsprinzipien und auf der Ebene der Fächer und Fachinhalte adressiert werden – ähnlich wie es die Ständige Wissenschaftlichen Kommission (SWK 2024) hinsichtlich der Demokratiebildung empfiehlt. Egal, ob Demokratiebildung oder Bildung für nachhaltige Entwicklung: entscheidend ist die Kohärenz zwischen dem, was, wie und wozu gelehrt und gelernt wird.

- Auf der Ebene der Fächer soll eine fachliche Auseinandersetzung und eine sachorientierte, mehrperspektivische und selbstbestimmte Urteils- und Entscheidungsfindung eingeübt werden (KMK 2024). Das Lernen im Fach sollte „diversitätssensibel, inklusiv, partizipativ, multiperspektivisch, interaktiv und zukunftsbezogen" (ebd., 8) gestaltet werden. BNE sollte in den Prüfungsaufgaben der Fächer verankert und neben der ökologischen sollte auch die wirtschaftliche und soziale Nachhaltigkeit adressiert werden (Brock/Holst 2022, 21).
- Auf der Ebene des Unterrichts wäre eine „deutlich stärker fächerübergreifende und -verbindende Ausrichtung schulischer Bildung" (Brock/Holst 2022, 13) notwendig. Hierfür eignen sich im Stundenplan fest verankerte Freiräume für fächerverbindende Projekte wie beispielsweise das *FREI DAY-Konzept*, bei dem die Lernenden vier Stunden in der Woche fächerübergreifend und ohne Bewertung selbst organisiert zu einem selbst bestimmten Thema aus dem Kontext der 17 SDGs arbeiten (Rasfeld 2021).
- Auf der Ebene der Schule empfiehlt die KMK (2024) den *Whole School Approach* (auch *Whole System Approach* oder *Whole Institution Approach* genannt). Die Schule – verstanden als eine lernende und handelnde Institution, vertreten durch die Lernenden und Lehrenden – muss in nachhaltigkeitsrelevanten Bereichen wie z. B. Mobilität, Ernährung oder Energieversorgung Entscheidungen treffen. Bei der Klärung der fachlichen Zusammenhänge und der Erörterung der Konsequenzen für das Handeln als Schule er-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

werben die Lernenden Wissen über globale und lokale Zusammenhänge von sozialen, politischen, ökonomischen und ökologischen Entwicklungen und schärfen ihre „Orientierungs-, Analyse-, Kritik-, Urteils- und Handlungsfähigkeit“ (Kenner 2023, 76).

Eine transformativ BNE steht in der Tradition des Beutelsbacher Konsenses, der im dritten Grundsatz fordert, dass die Lernenden „in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen“ (Wehling 1977, 179). Anstatt die Lernenden (und Lehrenden) mit dem Appell, sich individuell nachhaltig zu verhalten und den eigenen „ökologischen Fußabdruck“ zu reduzieren, zu überwältigen, setzt eine transformative BNE auf informierte und kontroverse Auseinandersetzungen sowie auf eine Vergrößerung des „ökologischen Handabdrucks“.

5. Wirksamkeit von BNE: Erwartungen, Befunde und Desiderate

Nachhaltige Entwicklung wird als ein „Lernprozess“ (Rieckmann/Schank 2016, 70) verstanden, bei dem widersprüchliche Standpunkte zu vielschichtigen Herausforderungen in offen und kontrovers geführten Diskursen sichtbar gemacht werden. Die Auseinandersetzung mit nachhaltiger Entwicklung findet nicht in einem geschlossenen Diskurs von Expert:innen statt, die wissen, wie es geht, sondern vollzieht sich in einem selbstorganisierten Prozess der Auseinandersetzung mit Wissen, Werten und Emotionen im Kontext der Nachhaltigkeit (Singer-Brodowski 2016) und ermöglicht Reflexionsprozesse über die Beziehungen der Lernenden zu ihrer natürlichen und sozialen Umgebung (Vare/Scott 2007). Dass die Lernumgebung einen direkten und aktiven Anteil an den sich vollziehenden Lern- und Gedächtnisprozessen hat, steht im Einklang mit Theorien

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

der Kognitionspsychologie wie der Theorie der „embodied cognition" (Fugate u. a. 2018), der „grounded cognition" (Barsalou 2008) oder des „tacit knowledge" (Kaaronen 2018). Daher liegt es nahe, einen Zusammenhang zu erwarten zwischen der Nachhaltigkeit, die in Bildungseinrichtungen tagtäglich gelebt wird, und den Einstellungen, Kompetenzen und Haltungen von Lernenden bezogen auf Nachhaltigkeit (Kohl u. a. 2022).

Die empirische Forschung zur Wirksamkeit ganzheitlicher Schulkonzepte ist überschaubar. Es gibt empirische Hinweise darauf, dass Erfahrungen im Kontext des sozialen Engagements einen positiven Einfluss auf das Empfinden von Selbstwirksamkeit in einer Demokratie haben (vgl. Quintelier/van Deth 2014; Reinders 2006). Eine Studie zur Wirksamkeit von fünf hessischen Reformschulen, in der die fachlichen Leistungen der Schüler:innen mit Instrumenten aus zeitgleich laufenden Schulleistungsstudien untersucht wurden, fand heraus, dass die kognitiven Leistungen der Lernenden an den Reformschulen über dem Mittel der Vergleichsgruppe lag. Die veränderten Unterrichtsformen (z. B. Projektarbeit) und zusätzliche pädagogische Angebote (z. B. Theaterspiel) nahmen zwar teilweise Unterrichtszeit in den Kernfächern in Anspruch, doch hatte dies keine negativen „Kosten für den Fachunterricht bzw. für die sich dort vollziehenden Lehr-/Lernprozesse" (Köller/Trautwein 2003, 215). Leider wurden bei den Outcomes auf der Ebene der Lernenden die eigentlichen Ziele der Reformschulen wie die Erfahrung von (kollektiver und individueller) Selbstwirksamkeit nicht berücksichtigt, obwohl gerade hier Effekte zu erwarten gewesen wären.

Mit den Daten des Nationalen Monitoring BNE wurde in einer aktuellen Studie die Wirksamkeit des „Whole Institution Approach (WIA)" untersucht (Holst u. a. 2024), indem der Zusammenhang zwischen dem „WIA-Grad" einer Schule (also dem Ausmaß, wie sehr Nachhaltigkeit in der Schule erkennbar wird) und den nachhaltigkeitsbezogenen Einstellungen und Kompetenzen der Lernenden analysiert wurde. Für die Erfas-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sung des „WIA-Grads“ wurden Items zu folgenden Kernprinzipien eingesetzt: (1) die institutionelle Kohärenz zwischen dem, was gelernt werden soll, und dem, was praktisch gelebt wird; (2) nachhaltiges Lernen als Prozess der Mitgestaltung; (3) die Ermutigung aller Stakeholder, sich am Prozess zu beteiligen; (4) die Verantwortung des Einzelnen für die Praxis von Nachhaltigkeit; (5) die schrittweise Veränderung der Institutionen. In dem auf diesen Prinzipien basierenden Fragebogen, der 2.481 Lernenden (zwischen 14 und 24 Jahren) und 504 Lehrkräften aller Bundesländer vorgelegt wurde, wurde beispielsweise nach der Einbindung der Schule in Projekte in der Gemeinde, nach einem ressourcensparenden Betrieb der Schule oder nach dem Einkaufsverhalten der Schule gefragt. Die „WIA-Kohärenz“ und „WIA-Motivation“, das eigene Wohlbefinden und die Unterstützung durch die jeweilige Bildungseinrichtung, Probleme im Zusammenhang mit nachhaltigem Verhalten zu lösen, sowie das eigene Wissen über Nachhaltigkeit wurden von den Lehrenden und Lernenden eingeschätzt (vgl. Holst u. a. 2024, 1362). In Regressionsanalysen erwies sich der von den Lernenden eingeschätzte WIA-Grad einer Schule als der stärkste Prädiktor für das Verhalten der Lernenden im Hinblick auf Nachhaltigkeit. Weitere signifikante Prädiktoren waren Emotionen in Bezug auf Nachhaltigkeit, Verbundenheit mit der Natur und ökologisches Problembewusstsein. Lernende und Lehrende, die ihre Organisation als nachhaltiger wahrnehmen, hielten sich für besser informiert und äußerten ein höheres Wohlbefinden. Zudem schätzten die Lehrenden das Bildungskonzept BNE als relevanter ein und sahen weniger Barrieren für die praktische Umsetzung (vgl. ebd., 1371).

Diese ersten empirischen Hinweise, dass eine ganzheitlich und handlungsorientiert verstandene BNE einen positiven Effekt hat auf das nachhaltigkeitsbezogene Wissen und Handeln der Lernenden (vgl. Holst u. a. 2024) und keine negativen Effekte auf die kognitiven Leistungen der Lernenden (vgl. Köller/Trautwein 2003), sollten durch weitere empirische Studien in

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

einem belastbaren Design ergänzt werden. Da Korrelationen auf Basis eines querschnittlichen Datensatzes keine Aussagen über kausale Zusammenhänge zulassen, wäre eine randomisierte und kontrollierte Interventionsstudie in einem längsschnittlichen Design wünschenswert. Schulen bzw. Klassen, die das *FREI DAY-Konzept* neu einführen, könnten mit „normalen" Schulen bzw. Klassen (als Kontrollschulen und -klassen) hinsichtlich der kognitiven und der sozial-emotionalen Outcomes der Lernenden verglichen werden, um belastbare Aussagen über die Wirksamkeit der Methode treffen zu können.

Als vorläufiges Fazit lässt sich ziehen, dass eine instrumentell verstandene BNE, die auf das Verhalten des Einzelnen zielt, nicht funktioniert. Ansätze wie das *FREI DAY-Konzept* oder der *Whole School Approach* könnten dazu beitragen, die Kluft zwischen Wissen und Handeln zu verringern. Nachhaltigkeit kann nur in der Zusammenarbeit mit anderen gelingen, daher ist eine demokratische und partizipative Schulkultur von größter Wichtigkeit. In dem am 23. August 2024 veröffentlichten Kurzfilm „Nicht neutral! Lehrer:in sein in reaktionären Zeiten" ermutigen „Teachers for Future", bei menschenfeindlichen und diskriminierenden Äußerungen und Handlungen im Klassenzimmer, auf dem Schulhof, aber auch im Lehrerzimmer und im Kontakt mit der Elternschaft eine klare Haltung zu zeigen, damit die Heranwachsenden die Schule als einen Ort von Partizipation und Gestaltung erleben. Denn: „Der Einsatz für das Klima ist aufs Engste verknüpft mit dem Engagement für eine resiliente Demokratie – Bildung für nachhaltige Entwicklung ist immer auch Menschenrechtsbildung".[3]

Anmerkungen

1 Der Film ist online verfügbar unter https://teachersforfuture.org/2024/02/23/film-diensteid-verpflichtet-aufstehen-fuer-die-demokratie/ [18.12.2024].

2 Vgl. Leitperspektive Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungsplan 2016; online unter https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/BNE [18.12.2024].

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

3 Der Kurzfilm und das Zitat sind online unter https://teachersforfuture.org/2024/08/23/film-nicht-neutral-lehrerin-sein-in-reaktionaeren-zeiten/ [18.12.2024].

Literatur

AfD/Alternative für Deutschland (2023): Programm der Alternative für Deutschland für die Wahl zum 10. Europäischen Parlament. Online unter https://www.afd.de/wp-content/uploads/2023/11/2023-11-16-_-AfD-Europawahlprogramm-2024-_-web.pdf [18.12.2024].

Barsalou, L. W. (2008): Grounded Cognition. In: Annual Review of Psychology, Heft 59/2008, S. 617–45. Online unter doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093639 [18.12.2024].

BMUV/Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (2024): Planetare Belastbarkeitsgrenzen. Online unter https://www.bmuv.de/WS4559 [18.12.2024].

Brock, A./Holst, J. (2022): Schlüssel zur Nachhaltigkeit und BNE in der Schule: Ausbildung von Lehrenden, Verankerung in der Breite des Fächerkanons und jenseits der Vorworte. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). Berlin. Online unter https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/Dateien/Brock_Holst_2022_Schule_Dokumentenanalyse_BNE_Monitoring.pdf [18.12.2024].

Chandler, D. (2008): Leaving our mark. MIT class tracks carbon footprint of different lifestyles; finds even the smallest U.S. footprints are relatively large. Online unter https://news.mit.edu/2008/footprint-tt0416 [03.01.2025].

Ebbinghaus, U. (2024): AfD-Erfolg auf Tiktok: Der Social-Media-Stratege nennt die SS als Vorbild. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) vom 13. November 2024. Online unter https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/tiktok-erfolg-der-afd-bei-jugendlichen-was-zu-tun-ist-110106645.html [18.12.2024].

Fugate, J. M. B./Macrine, S. L./Cipriano, C. (2018): The Role of Embodied Cognition for Transforming Learning. In: International Journal of School & Educational Psychology, Heft 4/2018, S. 274–288. Online unter doi:10.1080/21683603.2018.1443856 [18.12.2024].

Holst, J./Grund, J./Brock, A. (2024): Whole Institution Approach: measurable and highly effective in empowering learners and educators for sustainability. In: Sustainability Science, Heft 4/2024, S. 1359–1376. Online unter https://doi.org/10.1007/s11625-024-01506-5 [03.01.2025].

Kaaronen, R. O. (2018): Reframing Tacit Human-Nature Relations: An Inquiry into process philosophy and the philosophy of Michael Polanyi. In: Environmental Values, Heft 2/2018, S. 179–201. Online unter doi: 10.3197/096327118X15162907484466 [18.12.2024].

Kenner, S. (2023): Schulen als Bildungs-, Sozialisations- und Erfahrungsräume für Transformation und nachhaltige Entwicklung? (Frustrations-)Erfahrungen politisch engagierter Jugendlicher. In: Achour, S./Gill, T. (Hg.): Partizipation und politische Teilhabe mit allen. Auftrag politischer Bildung: Vom Klassenrat zum zivilen Ungehorsam. Frankfurt/M., S. 76–86.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

KMK/Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2024): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.06.2024). Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf [18.12.2024].

Kohl, K. u. a. (2022): A whole-institution approach towards sustainability: a crucial aspect of higher education's individual and collective engagement with the SDGs and beyond. In: International Journal of Sustainability in Higher Education, Heft 2/2022, S. 218–236. Online unter https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2020-0398 [18.12.2024].

Köller, O./Trautwein, U. (Hg.) (2003): Schulqualität und Schülerleistung, Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen. Weinheim.

Latana/Alliance of Democracy (2024): Democracy Perception Index 2024. The world's largest annual study on how people perceive democracy. Online unter https://www.allianceofdemocracies.org/wp-content/uploads/2024/05/DPI-2024.pdf [18.12.2024].

Mau, S./Lux, T./Westheuser, L. (2023): Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft. Berlin.

Meadows, D. L. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart.

Niedersächsisches Kultusministerium (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an öffentlichen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft. RdErl. d. MK v. 1.3.2021 – Az. 23.5 80009/1 – VORIS 22410. Online unter https://www.mk.niedersachsen.de/download/165832/BNE-Erlass_Niedersachsen.pdf [03.01.2025].

Quintelier, E./van Deth, J. W. (2014): Supporting Democracy: Political Participation and Political Attitudes. Exploring Causality Using Panel Data. In: Political Studies, Heft 1/2014, S. 153–171.

Rasfeld, M. (2021): FREI DAY. Die Welt verändern lernen. Für eine Schule im Aufbruch. München.

Reinders, H. (2006): Freiwilligenarbeit und politische Engagementbereitschaft in der Adoleszenz. Skizze und empirische Prüfung einer Theorie gemeinnütziger Tätigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 9/2006, S. 599–616.

Richter, H./Ulrich, B. (2024): Demokratie und Revolution. Wege aus der selbstverschuldeten Ökologischen Unmündigkeit. Köln.

Rieckmann, M./Schank, C. (2016): Sozioökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung – Kompetenzentwicklung und Werteorientierungen zwischen individueller Verantwortung und struktureller Transformation. In: SOCIENCE, Heft 1/2016, S. 65–79.

Rockström, J. u. a. (2009): Planetary boundaries: Exploring the safe operating space for humanity. In: Ecology and Society, Heft 2/2009. Online unter https://pubs.giss.nasa.gov/docs/2009/2009_Rockstrom_ro06010m.pdf [03.01.2025].

Singer-Brodowski, M. (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

neuen Idee. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 1/2016, S. 13–17. Online unter DOI: 10.25656/01:15443 [18.12.2024].

SWK/Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (2024): Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Online unter http://dx.doi.org/10.25656/01:30061 [18.12.2024].

T4F/Teachers for Future (2021): Offener Brief u. a. an Theresa Schopper zum „Diensteid“-Dilemma. Online unter https://teachersforfuture.org/2021/10/05/bawue-im-gespraech-mit-kultusministerin-theresa-schopper/ [03.01.2025].

UN/United Nations (1987): Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Online unter http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm [18.12.2024].

UN/United Nations (2015): Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Verfügbar unter https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf [18.12.2024].

UNESCO/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021): Berliner Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Online unter https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/berliner_erklaerung.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [18.12.2024].

Vare, P./Scott, W. (2007): Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. In: Journal of Education for Sustainable Development, Heft 2/2007, S. 191–198. Online unter https://doi.org/10.1177/097340820700100209 [18.12.2024].

Wals, A. E. J. (2011): Learning Our Way to Sustainability. In: Journal of Education for Sustainable Development, Heft 2/2011, S. 177–186. Online unter https://doi.org/10.1177/097340821100500208 [18.12.2024].

Waltner, E.-M. u. a. (2021): Abschlussbericht Bildung für nachhaltige Entwicklung: Umsetzung eines neuen Leitprinzips und seine Effekte auf Schüler/-innenseite. Freiburg. Online unter https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/877/file/Abschlussbericht_BUGEN_eBook.pdf [18.12.2024].

WBGU/Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (Hg.) (2011): Hauptgutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung für globale Umweltveränderungen. Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. 2. Auflage, Berlin. Online unter https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf [18.12.2024].

Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–184.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Tom Meyer

Umweltbotschafter: Politische Handlungsfähigkeit im Kontext globaler Umweltprobleme

1. Einleitung

Die Überzeugung, eine bestimmte Situation bewältigen zu können, gilt als zentraler Faktor dafür, wie wir mit bestimmten Herausforderungen umgehen und entscheidet nicht zuletzt darüber, ob wir ins Handeln kommen (Krapp/Ryan 2002). Zwar sind sogenannte Selbstwirksamkeitserwartungen seit langem Gegenstand gewichtiger psychologischer Theorien, jedoch wurde deren hervorgehobene Bedeutung für die Erklärung menschlichen Verhaltens in einigen Forschungsfeldern erst mit der Zeit erkannt.

Besonders im Kontext der globalen Umwelt- und Klimakrise, die bei jungen Menschen häufig ein Gefühl von Ohnmacht und politischer Einflusslosigkeit hervorruft (vgl. Calmbach u. a. 2024; BMU 2018), können entsprechende Erkenntnisse als zentrales Kriterium für die Gestaltung und Begründung pädagogischer Bildungsangebote dienen. Da Unterschiede in der Ausprägung eines solchen politischen Selbstwirksamkeitsempfindens eng mit dem gesellschaftlichen Phänomen der sozialen Ungleichheit verbunden sind, gleichzeitig jedoch durch verschiedene (pädagogische) Maßnahmen veränderbar erscheinen, werden Fragen der Förderung des politischen Effektivitätsgefühls zu einem bedeutsamen Feld der politikdidaktischen Forschung (Beaumont 2011; Oberle 2018).

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit einem laufenden Forschungsprojekt, welches darauf abzielt, Kindern und Ju-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

gendlichen (umwelt-)politische Selbstwirksamkeitserfahrungen zu ermöglichen. Darüber hinaus sollen die Schüler:innen die für die politische Partizipation notwendigen Kompetenzen erwerben und zugleich erfahren, wo mögliche Grenzen ihres Umweltengagements liegen. Der dahinterstehende pädagogische Ansatz, Erfahrungsräume für reales politisches Handeln zu eröffnen, ist in der politischen Bildung nicht unumstritten. Neben einer (kritischen) Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und einem Überblick zur Forschung im Bereich politischer Selbstwirksamkeit greift der Text daher auch den politikdidaktischen Diskurs zur Legitimität realer politischer Partizipation im Schulkontext auf.

2. BNE und politische Bildung

2.1 Das Verhältnis von BNE und politischer Bildung: vorbelastet und voreingenommen

Wollte man das Verhältnis zwischen BNE und politischer Bildung in Anlehnung an eine alltägliche Gesprächssituation beschreiben, so könnte das Fazit wie folgt lauten: *Die beiden haben viele Gemeinsamkeiten, führen aber eine konfliktbeladene Beziehung.* Zuvor musste viel Zeit vergehen, bis Nachhaltigkeits- und Globalisierungsfragen überhaupt Einzug in den Kanon der politischen Bildung fanden (Overwien 2016). Eine bis heute bestehende Tendenz, sich bei der Festlegung der Inhalte vor allem am *Nationalstaat und dessen gegenwärtiger Bevölkerung zu orientieren,* kann als mögliche Ursache ins Feld geführt werden (Lillie/Meya 2016). Ebenso die Tatsache, dass Vorbehalte gegenüber BNE oftmals auf einer *problematischen Interpretation des Beutelsbacher Konsens* beruhen. Die unvollständige Beachtung der Prinzipien sowie das Ausblenden von Gesetzen und politischen Beschlüssen, die zum Erhalt der natürlichen Le-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

bensgrundlagen verpflichten, dienen nach Bernd Overwien (2016) „zuweilen als bildungspolitische Guillotine" (S. 10).

Die fortwährende Zurückhaltung der politischen Bildung gegenüber BNE wiegt angesichts größerer Überschneidungen im Bereich der Inhalte sowie auf Ebene der Kompetenzen (z. B. Fähigkeit zur Perspektivübernahme) und didaktischen Prinzipien (z. B. Handlungsorientierung) besonders schwer (Lillie/Meya 2016, 13). Verschiedene Beiträge bescheinigen daher die Notwendigkeit einer spezifischen *politischen Bildung für nachhaltige Entwicklung*, deren Konzeptualisierung sich allerdings noch in den Anfängen befindet (hierzu u. a. Brunold 2009; Kenner/Nagel 2022). Häufig steht diese Forderung in Verbindung mit der Kritik, gegenwärtige BNE-Konzepte würden eine politikbildnerische Perspektive vernachlässigen und sich bei der Thematisierung globaler Nachhaltigkeitsfragen häufig *auf individuelle Verhaltensweisen fokussieren* (u. a. Brosi 2021; zur curricularen Ebene: Hippe 2020).

2.2 Der Konflikt: Entpolitisierung globaler Nachhaltigkeitsfragen

Eine naheliegende Erklärung für dieses Phänomen bieten Untersuchungen zur schulischen Verankerung von BNE. Sie zeigen, dass entsprechende Initiativen im Unterricht vor allem von naturwissenschaftlichen Fächern sowie dem Fach Geographie ausgehen. Schulische Lehr-Lern-Formate weisen damit häufig eine naturwissenschaftliche Ausrichtung auf (Grundmann 2017, 132; Anders u. a. 2021, 13). Viel mehr spricht allerdings dafür, einem falsch verstandenen pädagogischen Professionalitätsverständnis eine größere Bedeutung beizumessen. Wie Johanna Weselek und Alexander Wohnig (2021) in einer Untersuchung belegen, wirkt sich die vielfach in der politikdidaktischen Literatur angeprangerte Falschannahme, das Indoktrinationsverbot verlange von Lehrkräften politische Neutralität, auch auf die Gestaltung von Bildungsprozessen des globalen Lernens aus. Obwohl dieser Teilbereich von BNE zahlreiche

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Anknüpfungspunkte zum politischen Lernen bietet, sehen die Autorin und der Autor bei angehenden Lehrkräften die Gefahr, dass aus Sorge vor vermeintlicher Überwältigung die Auseinandersetzung mit diesen Themen auf „moralische Verhaltensaufforderungen" beschränkt bleibt (Weselek/Wohnig 2021, 8). Eine strukturelle Betrachtung der Probleme bleibt hingegen oftmals unzureichend (ebd.). Folgt man dagegen Steffen Hamborgs (2017) Auffassung, ökologische Probleme als im Kern politisch-ökonomisch bedingt anzusehen, muss ein solches Verständnis von BNE durchaus hinterfragt werden.

2.3 Die Erwartungen: weder realistisch, noch zeitgemäß

Im Rahmen des interdisziplinären Forschungsfelds BNE gibt es einige Arbeiten, die das Konzept aus einer kritischen Perspektive heraus beleuchten. Wiederkehrend wird dabei die Frage diskutiert, welche Erwartungen mit BNE verbunden sind (u. a. Hamborg 2017; Gebauer 2021). Die Wurzeln dieses Diskurses reichen auf ein Gutachten der Forscher:innengruppe um Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg (1999) zurück. Darin begründeten sie ihr *Konzept der Gestaltungskompetenz* in Abgrenzung zur vorausgegangenen Umweltbildung. Das zugrundeliegende Bildungsverständnis wurde in mehrerlei Hinsicht als Fortschritt gegenüber dem umweltpädagogischen Ansatz betrachtet (Haan/Harenberg 1999, 18). Unter anderem wurde ein zentrales Unterscheidungskriterium in Bezug auf die Ziele des Konzepts hervorgehoben (ebd., 18 f.). Während de Haan und Harenberg umweltbildnerischen Programmen die Intention zur „moralisch aufgeladenen Erziehung zu umweltgerechtem Verhalten" bescheinigten, wurde in Verbindung mit dem neuen Konzept vor allem die Herausbildung einer kontextspezifischen Urteils- und Handlungskompetenz betont (ebd., 63).

Trotz dieser Verortung sieht die gegenwärtige Begleitforschung BNE durchaus *mit hohen Erwartungen an Verhaltensänderungen verbunden* (Gebauer 2021). Um diese zu erzielen, set-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zen entsprechende politische Vorgaben und Initiativen auf die Stärkung umweltrelevanten Wissens sowie begünstigender Einstellungen (Anders u. a. 2021, 32). Unabhängig von der Frage nach der pädagogischen Zulässigkeit einer solchen Zielsetzung erscheint die darin enthaltene Grundannahme über das planvolle Herbeiführen eines bestimmten Verhaltens äußerst zweifelhaft. Umfrageerhebungen wie die Umweltbewusstseinsstudie belegen seit Langem, dass Umweltwissen bzw. Wissen über nachhaltige Entwicklung nur begrenzte Wirkung auf das tatsächliche Verhalten entfaltet (Gebauer 2021, S. 155; BMUV 2022, S. 10).

Neuere umweltpsychologische Arbeiten betonen in diesem Kontext dagegen die Rolle von Selbstwirksamkeitserwartungen (Anders u. a. 2021; Hamann u. a. 2016). Vor allem mit Blick auf die Gefühlslage junger Menschen, und damit auf eine gesellschaftliche Gruppe, die in Zukunft am stärksten mit den Folgen dramatischer Umweltveränderungen konfrontiert ist, zeichnen Untersuchungen ein problematisches Bild. Ausgeprägten Zukunftsängsten steht hierbei ein verbreitetes Gefühl von Einflusslosigkeit und Ohnmacht gegenüber (Albert u. a. 2019; BMU 2018). Neben der Tatsache, dass die eigenen politisch-wirtschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten allgemein als gering eingeschätzt werden, fallen bei diesen Themen vor allem die globale Dimension sowie eine hohe Komplexität ins Gewicht (Calmbach u. a. 2020 u. 2024; BMU 2018).

2.4 Neue Perspektiven

Wie der kurze Abriss zeigt, ist eine tiefere Auseinandersetzung der politischen Bildung mit BNE lange Zeit nicht erfolgt. Noch heute tut sich die Politikdidaktik schwer, ihre Rolle in dem interdisziplinären Feld zu definieren. Dabei liefern wissenschaftliche Untersuchungen gute Argumente für die Notwendigkeit einer domänenspezifischen *politischen Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Anstatt die Auseinandersetzung mit entsprechenden Themen auf individuelle Verhaltenspraktiken zu

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

verkürzen, sollte die Beschäftigung mit globalen Herausforderungen zwangsläufig auch auf eine strukturelle Ebene abheben. Mehr noch unterstreicht die umweltpsychologische Forschung, wie wichtig es ist, jungen Menschen die Überzeugung zu vermitteln, Einfluss auf diese Ebene ausüben zu können. Hierfür bedarf es passender Bildungskonzepte, durch die Lernende nicht nur die erforderlichen Kompetenzen erwerben, sondern auch Erfahrungen politischer Selbstwirksamkeit sammeln können.

3. Politische Selbstwirksamkeit

Als eine zentrale motivationale Voraussetzung für politisches Handeln jeglicher Art (Massing 2021) werden Fragen über Einflussfaktoren, Fördermöglichkeiten sowie die Auswirkungen eines politischen Selbstwirksamkeitsgefühls zunehmend auch in der deutschen Politikdidaktik aufgegriffen. Der Begriff *politisches Effektivitätsgefühl*, angelehnt an das englische „political efficacy", beschreibt die Überzeugung, politische Vorgänge zu durchschauen und durch eigenes Handeln beeinflussen zu können (Beierlein u. a. 2012, 7).

Unter verschiedenen Konzepten (vgl. Sohl 2014) herrscht in der Forschung mittlerweile weitgehender Konsens, zwischen einer *internen* und einer *externen Dimension* zu unterscheiden. Empirische Befunde stützen allerdings die Annahme, dass es sich hierbei um zwei unabhängige Konstrukte handelt (Beierlein u. a. 2012; Oberle 2018). Während die *interne Dimension* des politischen Effektivitätsgefühls die Wahrnehmung der eigenen politischen Kompetenz beschreibt, bezieht sich die *externe Komponente* auf die empfundene Responsivität des politischen Systems (Oberle u. a. 2023, 26). Abhängig vom jeweiligen Forschungsinteresse kann es zudem sinnvoll sein, weitere Differenzierungen vorzunehmen. Für den vorliegenden Untersuchungskontext legen Erkenntnisse aus Arbeiten zum kollektiven Umweltengagement nahe, zwischen einem *individuellen*, *kollekti-*

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ven und *partizipativen Wirksamkeits-Typ* zu unterscheiden (Hamann 2022). Ersterer ist vor allem für privates Umwelthandeln relevant, wohingegen die partizipative Wirksamkeit eine hohe Vorhersagekraft für umweltaktivistisches Engagement aufweist (ebd., 4).

Neben anderen Einflussfaktoren wie dem Geschlecht (Oberle 2018) wird im wissenschaftlichen Diskurs vor allem der sozioökonomische Hintergrund als gewichtiger Prädiktor für die politische Selbstwirksamkeitserwartung betrachtet (vgl. Kudrnác/Lyons 2018; Manganelli u. a. 2014). Die sozialen Verhältnisse, in denen ein Mensch aufwächst, sowie die eng damit in Verbindung stehenden Fragen, ob das Elternhaus politisch interessiert ist, zu Hause über Politik diskutiert wird und welche weiteren politischen Erfahrungen sich einer heranwachsenden Persönlichkeit bieten, prägen das politische Selbstbewusstsein von klein auf (Beaumont 2011; Oberle u. a. 2023). Allerdings gilt die Einschätzung der eigenen politischen Kompetenz als veränderbar und kann darüber hinaus durch gezielte Maßnahmen gefördert werden (u. a. Beaumont 2011; Oberle 2018; Sohl/Arsenmeier 2015). Bildungsangebote, die reale Handlungserfahrungen in den Vordergrund stellen oder die Stärkung der politischen Handlungsfähigkeit betonen, haben sich hierbei als besonders wirkungsvoll erwiesen (Beaumont 2011). Auch für simulative Unterrichtsmethoden wie das Planspiel konnte Monika Oberle (2018) positive Auswirkungen auf das politische Selbstwirksamkeitsempfinden nachweisen.

Dem Bildungsbereich – insbesondere der Schule – kommt damit ein kompensatorisches Potenzial zu. Jedoch zeigen Untersuchungen, dass die herkunftsbedingten Ursachen politischer Ungleichheit im Bildungssystem kaum abgemildert und möglicherweise sogar verstärkt werden (Beaumont 2011; Hoskins u. a. 2016). Hinweise hierfür liefern auch Sabine Achour und Susanne Wagner (2019) mit ihrer Untersuchung zur politischen Bildung an deutschen Schulen. Hier zeigt sich, dass Schüler:innen an Gymnasien, die überdurchschnittlich häufig

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

von Haus aus über ein höheres kulturelles und soziales Kapital verfügen, nicht nur im Umfang, sondern auch unter qualitativen Gesichtspunkten von einer hochwertigeren politischen Bildung profitieren (Achour/Wagner 2019, 188). Lernende anderer Schulformen empfinden ihren Politikunterricht nicht nur als langweiliger (ebd., 76 f.), vergleichsweise werden sie in den zentralen politischen Kompetenzdimensionen (Analysieren, Urteilen und Handeln) auch weniger gefördert (ebd., 68 f.). Angesichts dessen ist es kaum überraschend, dass sich Schüler:innen an Gymnasien auf dem Spielfeld der Politik die höchste Kompetenz zusprechen, während Lernende von beruflichen Schulen die geringsten Indexwerte aufweisen (ebd., 141 ff.).

4. Reales politisches Handeln in der politischen Bildung

Dass die Förderung der politischen Handlungsfähigkeit zu den zentralen Aufgaben einer demokratischen politischen Bildung gehört, stellt eine weitverbreitete Auffassung innerhalb der Politikdidaktik dar (Detjen 2012). Die Frage, auf welchem Wege dieses Ziel am besten zu erreichen ist, sorgt jedoch bereits seit Jahrzehnten für fachdidaktischen Zündstoff (vgl. u. a. Nonnenmacher 2011). Vor allem im Schulkontext wird die Zulässigkeit von realem politischem Engagement, unter Verweis auf ein vermeintliches Überwältigungspotenzial, oft kritisch bewertet. Die Diskurslinie verläuft hauptsächlich zwischen Vertreter:innen einer konservativen Politikdidaktik auf der einen Seite und Vertreter:innen der kritisch-emanzipatorischen Strömung auf der anderen Seite. Aber auch zwischen schulischen und außerschulischen Bildner:innen bestehen in dieser Frage tendenziell unterschiedliche Ansichten.

Exemplarisch lässt sich die konservative Position anhand der Ausführungen von Joachim Detjen (2012) festmachen. Dieser sieht die schulischen Möglichkeiten zur Förderung der politi-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

schen Handlungsfähigkeit als begrenzt an, weshalb der Politikunterricht sich vor allem auf das Hervorbringen „kognitiver Voraussetzungen" beschränken sollte (Detjen 2012, 235). Reales politisches Handeln in Form politischer Aktionen sei nach Detjen – mit wenigen Ausnahmen – grundsätzlich abzulehnen. Allerdings verweist er auf den Einsatz handlungsorientierter Methoden als geeignetes Mittel, um die „denkende und planende Vorwegnahme" eines solchen Handelns zu ermöglichen (ebd., 235 f.). Durch den Einsatz simulativer Methoden wie Planspielen, produktiv-gestalterischen Tätigkeiten und gezielter sprachlicher Förderung könnten so verschiedene Facetten der politischen Handlungsfähigkeit gestärkt werden (ebd., 236).

Während das Überwältigungsverbot oftmals als Argument gegen reales politisches Handeln angeführt wird, kann der Beutelsbacher Konsens zuweilen auch als Grundlage dienen, um eben dieses einzufordern (vgl. u. a. Widmaier 2011). Dabei kann auf das dritte (oftmals weniger beachtete) Prinzip verwiesen werden, das die Stärkung operationaler Fähigkeiten explizit hervorhebt (Wehling 1977, 180). Einige Autor:innen sehen darin die Notwendigkeit, reales politisches Handeln anzustreben. Wie Benedikt Widmaier (2015), der zugespitzt den Vergleich zum „Trockenschwimmen" anstellt (Widmaier 2015, 14), beziehen sie sich hierbei auf die Unterschiede von simulativem Probehandeln im Vergleich zur realen Partizipation.

Wie die aktuelle Forschungslage zeigt, können einzelne Facetten der politischen Handlungskompetenz durchaus im Rahmen simulativer Unterrichtsmethoden entwickelt werden (vgl. z. B. Engartner 2015; Meyer/Weber-Stein 2024). Allerdings beinhaltet politische Partizipation gewisse Aspekte, die vor allem durch die Auseinandersetzung mit einem realen Problem erfahrbar werden (Hoffmann 2016). Anstatt einer zeitlich begrenzten Unterrichtseinheit gestaltet sich politisches Engagement häufig als sehr zeitintensive Angelegenheit. Hierfür benötigt man nicht nur ein gewisses Maß an Durchhaltevermögen,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sondern muss sich auch mit einer Reihe ambivalenter Gefühlslagen auseinandersetzen (Hoffmann 2016; Kenner 2021). Gefühlszustände wie Euphorie, Motivation und wirkliche Freude gehen nicht selten mit frustrierenden Erfahrungen wie Ohnmacht, dem Nicht-Ernstgenommenwerden oder Misserfolgen einher. Auch politische Selbstwirksamkeit, als wesentliches motivationales Element politischen Handeln, lässt sich vorzugsweise in realen Handlungskontexten erfahren (Beaumont 2011).

Für die außerschulische politische Bildung zählt die Ermöglichung realer Partizipationserfahrungen daher längst zum professionellen Selbstverständnis (Wohnig 2021b). Im schulischen Kontext ist das Durchführen politischer Aktionen dagegen an klare Bedingungen gebunden. Um die Legitimität realen politischen Handelns sicherzustellen und der Gefahr vor Überwältigung vorzubeugen, müssen nach Frank Nonnenmacher (2011) folgende Voraussetzungen gegeben sein: Die politische Aktion muss auf einer möglichst breiten Wissensbasis erfolgen und kann damit nur *am Ende eines Analyse- und Reflexionsprozesses* stehen (Nonnenmacher 2011, 95 f.). Darüber hinaus muss die Teilnahme auf *Freiwilligkeit* beruhen und darf *keinerlei Bewertung* unterliegen (ebd., 96). Den Schüler:innen muss vermittelt werden, dass es ihr gutes Recht ist, nicht an der außerunterrichtlichen Aktion teilzunehmen. Auch eine Teilnahme in der Rolle eines „critical friends" stellt hier eine denkbare Alternative dar (ebd., 96). Zuletzt weist Nonnenmacher (2010) auf die Wichtigkeit hin, eine *demokratische Öffentlichkeit herzustellen*. Dadurch kommen die Lernenden in die Situation, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen und möglichen Zuspruch/Widerspruch zu erfahren (Nonnenmacher 2010, 467).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

5. Das „Umweltbotschafter“-Projekt

5.1 Beschreibung des Projekts

Im Folgenden wird ein exemplarischer Ansatz vorgestellt, um Nachhaltigkeitsfragen im Schulkontext zu behandeln. Ziel des laufenden „Umweltbotschafter“-Projekts ist es, jungen Menschen politische Selbstwirksamkeitserfahrungen zu eröffnen und ihnen darüber hinaus das für politische Partizipation notwendige Handwerkszeug mitzugeben. Das Vorgehen orientiert sich dabei an einem Ansatz der außerschulischen politischen Bildung, der die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Herausforderungen als Gelegenheit für reales politisches Handeln aufgreift (vgl. u. a. Wohnig 2021a; Kenner/Nagel 2022).

Konkret sollen sich Kinder und Jugendliche der Klassenstufen 4 bis 6 im Rahmen außerunterrichtlicher Bildungsangebote analytisch mit einem spezifischen Umweltproblem auseinandersetzen, um im Anschluss, pädagogisch begleitet, eine politische Aktion zu initiieren (z. B. einen Informationsstand organisieren, Entscheidungsträger kontaktieren). In der abschließenden Reflexionsphase wird die Aktion hinsichtlich der ursprünglichen Ziele überprüft. Neben Fragen über alternative Handlungsoptionen und möglichen Erkenntnissen über die Veränderbarkeit verschiedener Strukturebenen kommen in diesem Teil des Projekts auch die erlebten Emotionen zur Sprache. Die Durchführung der Partizipationsprojekte erfolgt durch pädagogische Fachkräfte, die an verschiedenen städtischen Schulen den pädagogischen Ganztag organisieren und im Zuge von Fortbildungsveranstaltungen entsprechend geschult werden. Organisatorisch setzt das Vorhaben dabei auf die Kooperation außerschulischer Bildungsträger mit ganztägigen Grund- und Gemeinschaftsschulen.

Während das Projekt bezüglich des didaktischen Settings sowie möglicher zu erwartender Bildungsprozesse auf den Erkenntnissen abgeschlossener Forschungsprojekte aufbaut (u. a.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Wohnig 2021a), besitzt es in vielerlei Hinsicht innovativen Charakter. Durch die Festlegung auf außerunterrichtliche Bildungsangebote im Rahmen des schulischen Ganztags müssen für die Durchführung der Partizipationsprojekte *keine zusätzlichen Freiräume* geschaffen werden, die im eng getakteten Schulalltag ansonsten nur schwer einzurichten wären. Damit macht sich das Forschungsprojekt die strukturellen Besonderheiten einer Schulform zu Nutze, die seit jeher als große Chance für die Umsetzung von BNE angesehen wird, in realen Aktivitäten bisher jedoch nur eine untergeordnete Rolle spielt (Grundmann 2017). Durch die Einbettung des Projekts in den schulischen Alltag besitzen potenzielle Ergebnisse eine hohe Praxisrelevanz und können eine entscheidende Grundlage für eine feste Verankerung entsprechender Bildungsangebote darstellen.

Mit der Fokussierung auf innerstädtische Grund- und Gemeinschaftsschulen kann zudem eine *Zielgruppe* adressiert werden, die bislang kaum durch umweltpolitisches Engagement in Erscheinung getreten ist (Sommer u. a. 2020). Bisherige Erkenntnisse weisen darauf hin, dass Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Milieus besonders vom Erleben politischer Partizipation profitieren (Wohnig 2021a). Da die Entscheidung zur Teilnahme an einem außerunterrichtlichen Bildungsangebot auf Freiwilligkeit beruht, wird durch gezielte Maßnahmen versucht, die Partizipationsangebote besonders an diese Schüler:innen zu adressieren. Verschiedene Strategien wie besondere Werbemaßnahmen wurden hierbei in Zusammenarbeit mit erfahrenen Fachkräften ausgearbeitet. Mit der Einbeziehung von Grundschüler:innen wird darüber hinaus eine Altersgruppe in den Blick genommen, welche in vergleichbaren Projektsettings bislang keine Berücksichtigung fand und im Allgemeinen nur unzureichend von den Potenzialen politischer Bildungsangebote begünstigt wird (Guglhör-Rudan u. a. 2021).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

5.2 Forschungsfragen und Design

Abgeleitet aus den zentralen Zielen dieses Projekts sollen im Zuge des Forschungsvorhabens mögliche *Bedingungen identifiziert* werden, unter denen partizipative Umweltprojekte politische Selbstwirksamkeitserfahrungen initiieren können. Während dahingehende Erkenntnisse aus vorheriger Forschung bereits im didaktischen Setting berücksichtigt wurden (z. B. die Rolle öffentlicher Aufmerksamkeit), steht hierbei das Interesse im Vordergrund, weitere potenzielle Erfolgsfaktoren herauszuarbeiten. Darüber hinaus soll überprüft werden, ob sich ein solches Vorgehen dazu eignet, um die mit *politischem Handeln verbundenen Kompetenzfacetten* zu fördern. Ein weiteres Interesse bezieht sich auf die Frage, welche *Vorteile bzw. Schwierigkeiten sich aus dem organisatorischen Rahmen* ergeben, die Partizipationsprojekte an Ganztagsschulen in Form außerunterrichtlicher Bildungsangebote durchzuführen. Zuletzt möchte das Projekt einen Beitrag dazu leisten, die Erkenntnislücke in Bezug auf *die veränderten politischen Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeiten* zu schließen. Wie „Fridays for Future" mit dem Schulstreik gezeigt hat, bevorzugen junge Menschen eine Reihe neuartiger Partizipationsformen, die über die „konventionellen" Teilhabeformen hinausgehen (Calmbach u. a. 2020). Den von den Teilnehmer:innen gewählten (umwelt-)politischen Aktionsformen wird demnach besondere Beachtung geschenkt.

Die wissenschaftliche Begleitung der Partizipationsprojekte soll im Rahmen eines *Mixed-Methods Designs* erfolgen. Während vergleichbare Projekte für die Rekonstruktion von Erfahrungs- und Bildungsprozessen bislang ausschließlich auf qualitative Auswertungsverfahren setzten, soll die Erhebung möglicher Selbstwirksamkeitserfahrungen in diesem Fall nicht nur differenzierter geschehen, sondern darüber hinaus noch eine Aussage über das Anhalten entsprechender Effekte liefern. In Anbetracht der zu erwartenden Größe der Stichprobe bietet sich hierfür eine quantitative Untersuchung in Form einer *Paper-Pencil-Befragung* an. Um mögliche Erfahrungen einer indi-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

viduellen, kollektiven oder partizipativen Form von Selbstwirksamkeit zuzuordnen, werden etablierte Skalen zur Selbstwirksamkeit im Umweltkontext adaptiert und auf den vorliegenden Kontext angepasst. Durch das Erheben einer Baseline und der anschließenden Befragungen zu zwei Messzeitpunkten soll untersucht werden, ob Effekte der Maßnahme auch für eine längere Dauer anhalten. Des Weiteren werden Skalen zur politischen Handlungskompetenz (quantitativ) abgefragt. Mittels *Gruppendiskussion* und *Beobachtung* sollen Rückschlüsse über die Eignung von organisatorischen Rahmenbedingungen sowie die verwendeten Partizipationsformen gezogen werden (qualitativ).

5.3 Erkenntnisse aus der Praxis

Da das Forschungsprojekt noch in seinen Anfängen steht, kann an dieser Stelle lediglich auf erste Erkenntnisse aus der Erprobungs- und Pilotierungsphase eingegangen werden.

Inklusiv: Wie sich in zwei Partizipationsprojekten zu unterschiedlichen Themen (Kunststoff, Fleischkonsum) mit jeweils sehr heterogenen Lerngruppen gezeigt hat, bietet der Projektansatz für die Teilnehmenden vielfältige Möglichkeiten, sich ihren Stärken entsprechend einzubringen und dabei als wertvollen Teil der Gruppe zu erleben. Nicht selten handelt es sich dabei um Fähigkeiten, die im alltäglichen Regelunterricht kaum zur Anwendung kommen oder gar negativ ausgelegt werden. Hierzu zwei anschauliche Beispiele:

1) Im Rahmen einer Umwelt-AG hat eine kleine Gruppe von Schüler:innen der 5. Klassenstufe beschlossen, sich in den nächsten Wochen mit dem Thema Fleischkonsum auseinanderzusetzen. Gemäß des Projektmodells werden verschiedene Aspekte des Themas zunächst aus einer theoretisch-analytischen Perspektive behandelt. Hierbei kommen kreative handlungsorientierte Methoden zum Einsatz, wodurch sich die Kinder entsprechende Inhalte weitgehend selbst erschließen. Unter anderem führen die Gruppen zu bestimmten Themen Umfragen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

durch und werten sie anschließend aus. Bei der Frage nach den Konsumgewohnheiten erstellten die Schüler:innen einen eigenen Fragebogen und befragten unter Aufsicht der pädagogischen Fachkraft ca. 100 Menschen in der Stuttgarter Innenstadt. Hierbei kamen die Kinder mit vielen unterschiedlichen Menschen ins Gespräch. Große Unsicherheit zeigten die Teilnehmer:innen vor allem in Situationen, in denen Menschen die Fragen aufgrund fehlender Sprachkenntnisse nicht beantworten konnten. Nicht so jedoch eine Schülerin, die erst seit kurzem in Deutschland war und diese Situationen aus eigener Erfahrung kannte. Anstatt wie die anderen wegzulaufen, wusste sie sich zu helfen, nahm die Passanten zur Seite und ging mit ihnen den Fragebogen mit Hilfe ihres Übersetzungsprogramms auf ihrem Handy durch. Hatte die Schülerin in den Wochen zuvor kaum Beachtung von ihren Mitschüler:innen erfahren, brachte ihr dieses Vorgehen viel Anerkennung ein und veränderte ihre Stellung in der Gruppe fortan merklich.

2) In einem anderen Umweltprojekt setzte sich die Schüler:innengruppe mit dem Thema Plastik auseinander. Eine besondere Herausforderung stellte dabei die Gruppenkonstellation dar, in welcher überdurchschnittlich viele Lernende eine Leistungsproblematik, einen besonderen Förderschwerpunkt oder auffällige Verhaltensweisen aufwiesen. Nachdem sich die Gruppe aus verschiedenen Perspektiven dem Thema angenähert hatte, überlegten sie gemeinsam, wie das Ziel, die durch Plastikmüll versursachte Umweltverschmutzung zu reduzieren, angegangen werden könnte. Neben einem Informationsstand und aufklärenden Referaten in anderen Klassen zählte auch das Einführen einer schulinternen Mülltrennung zu den Ergebnissen. In der Folge entstand für die Beobachter eine eindrückliche Dynamik. Kindern, die durch häufiges Stören im Unterricht oftmals negativ auffielen, kam ihre vorlaute und zuweilen distanzlose Art am Informationsstand oder bei den Klassenreferaten zugute. Schüler:innen mit ausgeprägter Lese-Rechtschreibschwäche konnten sich künstlerisch einbringen, indem

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sie beispielsweise die Mülleimer besprayten. Ein autistischer Schüler, der normalerweise in Gruppenarbeiten nicht eingebunden wurde und in der Regel isoliert arbeitete, verfügte über gute PC-Kenntnisse, weshalb er innerhalb seiner Kleingruppe die Erstellung eines Informationsflyers anleitete. In der abschließenden Reflexion bzw. Auswertung wurde deutlich, wie stolz die Schüler:innen darüber waren, diese bisher unbekannten Facetten auszuprobieren und zeigen zu dürfen.

Erfahrungen nutzen: Die Durchführung der Partizipationsprojekte durch pädagogische Fachkräfte unter schulischen Praxisbedingungen kann als große Stärke des Projekts angesehen werden, zugleich stellt sie jedoch auch eine große Herausforderung dar. Anders als Lehrkräfte oder politische Bildner:innen handelt es sich hierbei um einer sehr heterogene Berufsgruppe. Viele Mitarbeiter:innen haben einen pädagogischen Hintergrund, andere kommen aus den unterschiedlichsten Berufsfeldern. Diejenigen, die sich zur Teilnahme an dem „Umweltbotschafter-Projekt" entschließen, vereint oftmals ein Interesse an dem Themenfeld Nachhaltigkeit. Wie die erste Pilotphase der mehrtägigen Fortbildungsveranstaltung gezeigt hat, sind Vorwissen zum Themenfeld sowie (umwelt-)pädagogische Erfahrungen in unterschiedlichem Ausmaß vorhanden. Darüber hinaus hat jede Schule ihre eigenen Abläufe und Vorgaben, wodurch sich die Rahmenbedingungen der einzelnen Teilnehmer:innen deutlich voneinander unterscheiden. Das Forschungsprojekt steht vor der Herausforderung, innerhalb eines begrenzten Zeitrahmens einen Grundstock an themenspezifischem Wissen und methodischen Fertigkeiten zu vermitteln. Gleichzeitig erscheint es jedoch angebracht, die Teilnehmer:innen als Expert:innen für ihren Arbeitsbereich anzusehen und sich dieses Wissen zunutze zu machen. Um dies zu gewährleisten, werden den Fachkräften im Zuge der Fortbildung nicht nur verschiedene handlungsorientierte Methoden vorgestellt, anschließend gemeinsam erprobt, reflektiert und für die jeweilige Schulform bzw. Klassenstufe adaptiert, son-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

dern es werden ganz bewusst bestimmte offene Fragen in die Fortbildung hineingetragen, um die Expertise der Teilnehmenden mit einzubeziehen. Hierzu gehört beispielsweise die Entwicklung von Strategien, um bestimmte Schülergruppen für das Projekt zu gewinnen. Zudem wird angestrebt, die Kommunikation den ganzen Projektzeitraum hinweg zwischen allen Beteiligten aufrechtzuerhalten. Hierzu wurde eine Online-Plattform eingerichtet, auf der die Teilnehmenden Fragen stellen, Vorlagen und Beschreibungen neuer Lehr-Lernmethoden hochladen oder Erfahrungsberichte austauschen können.

Literatur

Achour, S./Wagner, S. (2019): Wer hat, dem wird gegeben: politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin. Online unter https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15611.pdf [22.10.2024].

Albert, M. u. a. (2019): 18. Shell Jugendstudie: Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim.

Anders, Y. u. a. (2021): Nachhaltigkeit im Bildungswesen – was jetzt getan werden muss. Gutachten. Münster. Online unter https://doi.org/10.25656/01:21350 [22.10.2024].

Beaumont, E. (2011): Promoting Political Agency, Addressing Political Inequality: A Multilevel Model of Internal Political Efficacy. In: The Journal of Politics, Heft 1/2011, S. 216–231. Online unter https://doi.org/10.1017/S0022381610000976 [22.10.2024].

Beierlein, C. u. a. (2012): Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen: Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU) (GESIS-Working Papers, Bd. 2012/17). Mannheim. Online unter https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-292351 [22.10.2024].

BMU/Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (Hg.) (2018): Zukunft? Jugend Fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen. Berlin. Online unter https://www.bmuv.de/fileadmin/Daten_BMU/Pools/Broschueren/jugendstudie_bf.pdf [26.10.2024].

BMUV/Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (Hg.) (2022): Umweltbewusstsein in Deutschland 2020: Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Berlin. Online unter https://www.bmuv.de/fileadmin/Daten_BMU/Pools/Broschueren/umweltbewusstsein_2020_bf.pdf [26.10.2024].

Brosi, A. (2021): Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – Stand der Beziehung. Online unter https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Fotos/Transfermaterial/Brosi_2021_Polbil-und-BNE-Stand-der-Beziehung.pdf [26.10.2024].

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Brunold, A. (2009): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung und das Konzept des Globalen Lernens. In: Oberreuter, H. (Hg.): Standortbestimmung politische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 307–334.

Calmbach, M. u. a. (2020): Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn.

Calmbach, M. u. a. (2024): Wie ticken Jugendliche? Sinus-Jugendstudie 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Bonn. Online unter https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/u18_SINUS-Jugendstudie_Wie-ticken-Jugendliche_2024_Print_24-06-07_Sperrfrist_12.06.24_12.00.pdf [28.10.2024].

Detjen, J. (2012): Das Handeln in der politikdidaktischen Theoriebildung. In: Weißeno, G./Buchstein, H. (Hg.): Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen. Leverkusen-Opladen, S. 226–241.

Engartner, T. u. a. (2015): Politische Partizipation ‚spielend' fördern? In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, Heft 2/2015, S. 189–217. Online unter https://doi.org/10.5771/1430-6387-2015-2-189 [28.10.2024].

Gebauer, R. (2021): Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Umwelt- und Nachhaltigkeitsforschung. In: BNE-Kompetenzzentrum: Strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunale Bildungslandschaften: Forschungs- und Diskussionsstand, UFZ Discussion Paper, No. 7/2021. Leipzig, S. 149–171. Online unter http://hdl.handle.net/10419/247321 [25.10.2024].

Grundmann, D. (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung. Wiesbaden. Online unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-16913-8 [28.10.2024].

Guglhör-Rudan, A. u. a. (2021): Chance und Auftrag: politische Bildung im Ganztag. In: DJI Impulse, Heft 125/2021, S. 19–25. Online unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull125_d/DJI_1_21_Web.pdf [28.10.2024].

Haan, G. de/Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Bonn. Online unter https://doi.org/10.25656/01:218 [26.10.2024].

Hamann, K. (2022): Psychological Empowerment in the Context of Environmental Protection – How Can Personal, Collective, and Participative Efficacy Beliefs Foster Pro-environmental Behavior and Activism? Unveröffentlichte Dissertation. Koblenz/Landau. Online unter https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26707.80169 [28.10.2024].

Hamann, K./Baumann, A./Löschinger, D. (2016): Psychologie im Umweltschutz. Handbuch zur Förderung nachhaltigen Handelns. München.

Hamborg, S. (2017): ‚Wo Licht ist, ist auch Schatten' – Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum. In: Brodowski, M. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven. Berlin, S. 15–31.

Hippe, T. (2020): Umweltpolitisches Lernen in der Schule – eine unwichtige Nebensache? In: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik, Heft 4/2020, S. 511–522. Online unter https://doi.org/10.3224/gwp.v69i4.10 [28.10.2024].

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Hoffmann, A. (2016): Plädoyer für politisch nicht-neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns. „Heppenheimer Intervention". In: Widmaier, B./Zorn, P. (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 197–206.

Hoskins, B. u. a. (2016): Inequalities in the education system and the reproduction of socioeconomic disparities in voting in England, Denmark and Germany: the influence of country context, tracking and self-efficacy on voting intentions of students age 16–18. In: Compare: A Journal of Comparative and International Education, Heft 1/2016, S. 69–92. Online unter https://doi.org/10.1080/03057925.2014.912796 [28.10.2024].

Kenner, S. (2021): Politische Bildung in Aktion. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen. Wiesbaden. Online unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-35412-1 [28.10.2024].

Kenner, S./Nagel, M. (2022): Große Transformation mit jungen Change Agents? Partizipative politische Bildung für nachhaltige Entwicklung als Antwort auf multiple Krisen der Gegenwart. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, Heft 2/2022, S. 99–116.

Krapp, A./Ryan, R. M. (2002): Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Jerusalem, M./Hopf, D. (Hg.), Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44. Weinheim, S. 54–82. Online unter DOI: 10.25656/01:3931[28.10.2024].

Kudrnáč, A./Lyons, P. (2018): Political Inequality among Youth. In: YOUNG, Heft 5/2018, S. 484–504.

Lillie, A.-L./Meya, J. (2016): Der Beitrag der politischen Bildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für politische Bildung. Heft 1/2016, S. 11–14. Online unter https://dvpb.de/wp-content/uploads/2016/09/1-2016_Gesamt.pdf [28.10.2024].

Manganelli, S./Lucidi, F./Alivernini, F. (2014): Adolescents' expected civic participation: the role of civic knowledge and efficacy beliefs. In: Journal of Adolescence, Heft 5/2014, S. 632 641. Online unter https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.001 [28.10.2024].

Massing, P. (2021): Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M. Online unter https://doi.org/10.36198/9783838557205 [28.10.2024].

Meyer, T./Weber-Stein, F. (2024): „Mediengeile Klimakleber oder selbstlose Weltretter?" Eine Talkshow-Simulation zu den Protesten der Letzten Generation. In: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik, Heft 1/2024, S. 94–105. https://doi.org/10.3224/gwp.v73i1.11 [26.10.2024].

Nonnenmacher, F. (2010): Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In: Thimmel, A./Lösch, B. (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 459–470.

Nonnenmacher, F. (2011): Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In: Widmaier, B./ders. (Hg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 83–100.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Oberle, M. (2018): Politisches Effektivitätsgefühl von Schüler/-innen: Struktur, Determinanten und Veränderbarkeit einer motivationalen Facette politischer Kompetenz. In: Manzel, S./dies. (Hg.): Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung. Wiesbaden, S. 85–97. Online unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-16889-6_8 [28.10.2024].

Oberle, M. u. a. (2023): Politische Sozialisation im Jugendalter: Ein Systematic Review des internationalen Forschungsstands auf Basis empirischer Studien in englischsprachigen Zeitschriften (Arbeitspapier). München. Online unter https://doi.org/10.36189/DJI202315 [23.10.2024].

Overwien, B. (2016): Globales Lernen und politische Bildung – eine schwierige Beziehung? In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 2/2016, S. 7–11. Online unter https://doi.org/10.25656/01:15449 [28.10.2024].

Sohl, S. (2014): Youths' political efficacy. Sources, effects and potentials for political equality. Örebro.

Sohl, S./Arensmeier, C. (2015): The school's role in youths' political efficacy: can school provide a compensatory boost to students' political efficacy? In: Research Papers in Education, Heft 2/2015, S. 133–163. Online unter https://doi.org/10.1080/02671522.2014.908408 [28.10.2024].

Sommer, M., u. a. (2020): Wer demonstriert da? Ergebnisse von Befragungen bei Großprotesten von Fridays for Future in Deutschland im März und November 2019. In: Haunss, S./ders. (Hg.): Fridays for Future – Die Jugend gegen den Klimawandel. Bielefeld, S. 15–66. Online unter https://doi.org/10.14361/9783839453476-002 [26.10.2024].

Wehling, H.G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart, S. 173–184.

Weselek, J./Wohnig, A. (2021): Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer Verantwortungsübernahme als Teil Globalen Lernens – Was heißt hier Neutralität? In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 2/2021, S. 4–10. Online unter https://doi.org/10.31244/zep.2021.02.02 [24.10.2024].

Widmaier, B. (2011): Politische Bildung und politische Aktion. Eine aktuelle Herausforderung für non-formale Bildung. In: ders./Nonnenmacher, F. (Hg.): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 101–110.

Widmaier, B. (2015): Politische Partizipation – wirklich ein Ziel der Politischen Bildung? In: POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für politische Bildung, Heft 2/2015, S. 12–14.

Wohnig, A. (2021a): Gesellschaftliche Herausforderungen gemeinsam bearbeiten! Potentiale schulisch-außerschulischer Bildungskooperationen für die Förderung politischen Handelns. In: Pädagogische Horizonte, Heft 1/2021, S. 43–59.

Wohnig, A. (2021b): Zum Stellenwert der politischen Aktion in der politischen Bildung. In: ders. (Hg.): Politische Bildung als politisches Engagement. Überzeugungen entwickeln – sich einmischen – Flagge zeigen. Frankfurt/M., S. 152–168.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Gundula Büker

Die Praxis des Globalen Lernens an der Schnittstelle von politischer Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

1. Einleitung: Bildung mit globaler Perspektive in Zeiten sozial-ökologischer Transformation

Das Bildungskonzept des Globalen Lernens erhebt seit seiner Entstehung den Anspruch, im Sinne einer politischen Bildung mit der Zielperspektive globaler Gerechtigkeit Menschen für die Mitgestaltung einer guten Welt für alle stark zu machen.

In Zeiten multipler Krisen wird der Ruf nach einer sozial-ökologischen Transformation unserer Welt immer lauter und dringlicher. Bildung für eine solche „Transformation unserer Welt" (UN 2015, 1) muss in globalen Zusammenhängen geschehen und zudem „politisch" sein. Dieser Artikel beleuchtet, welche konzeptionellen Überlegungen Globalem Lernen als politisch normativem, ganzheitlich und „transformativ" ausgerichtetem und handlungsorientiertem pädagogischen Ansatz zugrunde liegen. Auf dieser Basis wird anhand der Arbeit des Entwicklungspädagogischen Informationszentrums EPiZ Reutlingen[1] beispielhaft aufgezeigt, wie Globales Lernen als politische Bildung in globalen Zusammenhängen in der und für die Praxis umgesetzt werden kann.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

2. Lernen in globalen Zusammenhängen

Seit den 1990er Jahren hat sich nach dem Ende des Kalten Krieges und Prozessen der zunehmenden Globalisierung der Begriff des Globalen Lernens etabliert. Globales Lernen ist in Theorie und Praxis ein ganzheitliches und handlungsorientiertes Bildungskonzept (Seitz 2024, 14).

Übergreifendes Ziel des Konzepts ist es, Lernen und Handeln in globalen Zusammenhängen zu ermöglichen. Positiv konnotierte Leitperspektive und visionsorientiertes Zielnarrativ ist globale Gerechtigkeit. Durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven werden Menschen angeregt, Orientierung für ihr eigenes Leben zu finden und die Verknüpfung ihrer (lokalen) Lebenswelt mit globalen Perspektiven und Fragestelllungen zu erkennen. Die Lernprozesse sind partizipativ, kreativ, selbstreflexiv und werteorientiert angelegt. Die Menschen sollen befähigt werden, Verantwortung zu übernehmen und sich aktiv für eine sozial gerechte, ökologisch nachhaltige und friedliche Welt einzusetzen (DEAB 2014, 9 f.).

Je nach politischer, theoretischer oder praktischer Ausrichtung existiert im deutschsprachigen Raum eine große Bandbreite an Definitionen und Beschreibungen des Globalen Lernens. Im EPiZ Reutlingen, dem „Haus des Globalen Lernens" in Baden-Württemberg, wurde ein Verständnis entwickelt, in dem Globales Lernen als eine kritische politische Bildung in der und für die Weltgesellschaft formuliert wird und welches handlungsleitend für die pädagogische Praxis der Organisation bzw. ihrer Mitarbeitenden, aber auch darüber hinaus wirken soll.

Das EPiZ Reutlingen hat das folgende Verständnis von Globalem Lernen:

„Globales Lernen ist transformativ. Es zielt darauf, auf der lokalen bis zur globalen Ebene komplexe Zusammenhänge und Wechselwirkungen verschiedener Dimensionen globaler (Un-) Gerechtigkeit zu verstehen. Globales Lernen erschließt und kri-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tisiert die Ursachen globaler Ungerechtigkeiten und sucht nach Wegen eines umfassenden gesellschaftlichen Wandels und grundlegender Veränderung.

Globales Lernen ist handlungsorientiert. Es unterstützt Menschen dabei zu erkennen, wie sie persönlich und politisch für mögliche solidarische Zukünfte unserer Welt mitverantwortlich sind. Es bestärkt sie bei der Mitgestaltung transformativer Prozesse eines guten Lebens für alle. Globales Lernen gibt Impulse für gesellschaftliche Veränderungen, stärkt politische Handlungsfähigkeit und ermutigt zum Aufbau von Alternativen.

Globales Lernen ist machtkritisch. Es zeigt das historische Gewordensein von Welt- und Machtverhältnissen und koloniale Kontinuitäten in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Globales Lernen eröffnet unterschiedliche Perspektiven und bedeutet, sich unserer Werte und der Grenzen unseres Wissens bewusst zu werden. Es ermöglicht Menschen, diskriminierungssensibel mit Macht und Ohnmacht umzugehen [und] Machtverhältnisse und eigene gesellschaftliche Machtpositionen zu reflektieren. […]

Globales Lernen ist ganzheitlich. Es erschließt kognitive, emotionale und körperliche Zugänge zu Themen und findet in dialogischen und kreativen Lernumgebungen statt. Es gilt, Globales Lernen mit Blick auf die gesamte Bildungseinrichtung umzusetzen. Im EPiZ Reutlingen verstehen wir uns als lernende Organisation in der Weltgesellschaft. In unserer Bildungsarbeit, in der Zusammenarbeit im Team, bei der Beschaffung und bei Kooperationen streben wir danach, ökologisch und global verantwortlich sowie teilhabeorientiert zu handeln.

Globales Lernen ist kontrovers. Globales Lernen bewegt sich im (bildungs-)politischen Kontext internationaler, nationaler und regionaler Bezugsrahmen zur zukünftigen Weltgestaltung. Diese Bezugsrahmen sind für unsere Bildungsarbeit sowohl Referenzpunkte und Impulse als auch Gegenstand kritischer Auseinandersetzung. Wir sehen Globales Lernen in star-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ker Verbindung zu anderen Bildungskonzepten wie z. B. der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Global Citizenship Education, Friedensbildung und politischer Bildung. Wir reflektieren die historischen Wurzeln Globalen Lernens kritisch (z. B. das Konzept ‚Entwicklung') und diskutieren seine konzeptionellen Grundlagen im Austausch mit anderen Akteur*innen" (EPiZ 2023).

Fragen, die sich daraus für die pädagogische Praxis ergeben, können sein: Wie können Menschen (jeden Alters) in Anbetracht von Globalisierung und multipler Krisen lernen? Wie können sie sich in einer komplexen und vernetzten Welt zurechtfinden? Wie können sie Orientierung für ihr eigenes Leben gewinnen? Wie können sie ihre Verantwortung in der Weltgesellschaft erkennen? Welche Handlungsmöglichkeiten haben sie? Welche Kompetenzen benötigen sie dazu?

Bei der Reflexion dieser Fragen mit Blick auf die didaktische Ausgestaltung von Bildungsangeboten geht es darum, die Lernenden subjektorientiert (und emanzipatorisch) einzubeziehen, Zusammenhänge und Zielkonflikte einer zukunftsfähigen Weltentwicklung in den Blick zu nehmen sowie Austausch- und Erprobungsräume im Sinne einer normativ ausgerichteten Bildung zu ermöglichen. Gerade im Hinblick auf den letztgenannten Aspekt und die Implikationen, die diese Werteorientierung Globalen Lernens auch für die Gestaltung von Lernprozessen hat, beruft sich das Konzept auf den Beutelsbacher Konsens sowie die „Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung" (VENRO 2021, 35; WeltWeitWissen 2024, 1 ff.).

3. (Politische) Bildung für eine sozial-ökologische, global gerechte Transformation

„‚Transformative Bildung' und ‚transformatives Lernen' sind inzwischen zu schillernden Leitbegriffen geworden, denen sich die verschiedenen Ansätze, die nach pädagogischen Antworten

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

auf die Entwicklungsprobleme der Weltgesellschaft suchen, zuordnen lassen" (Seitz 2024, 12).

Neben dem Globalen Lernen sind die entwicklungspolitische Bildung, die Global Citizenship Education (GCED) und die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) nur einige der Konzepte, die als transformative Bildungskonzepte verstanden werden können und auch so verstanden werden wollen (UNESCO 2021, 8). Sie alle weisen große konzeptionelle Schnittmengen auf. Der inzwischen von allen Konzepten referenzierte Transformationsbegriff meint dabei u. a. einen tiefgreifenden, strukturellen Wandel, der sowohl in die Tiefe unterschiedlicher gesellschaftlicher Ebenen (von individuell bis institutionell) sowie in die Breite wirkt im Sinne eines „alle mitnehmen" bzw. „niemanden zurücklassen" („leave no one behind"), welches auch die UN-Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung als transformativen Anspruch formuliert (UN 2015, 3).

Für die pädagogische Arbeit bedeutet ein transformativer Ansatz, nicht zuletzt den analytischen Blick auf unterschiedliche Aspekte des Handlungsfeldes Globales Lernen zu richten. Es geht um „Globales Lernen *zu, für, als* und *in* Transformation". Das bedeutet, der Blick richtet sich sowohl auf die Inhalte und Themen („zu"), als auch auf die methodisch-didaktische Ausgestaltung von Bildungsangeboten („als"), sowie auf die Frage der strukturellen Eingebundenheit, also danach, wie Globales Lernen „selbst in globale politische Entwicklungen eingebunden ist und Prozessen gesellschaftlicher Transformation unterliegt" („in") und auf den Zielaspekt Globalen Lernens („für"): „Welche Ziele sollen durch die (Mit-)Gestaltung und Veränderung von Gesellschaft erreicht werden?" Welche „politischen und normativen Vorstellungen von Transformation" liegen diesen zugrunde? (Inkermann 2024, 49 f.)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

4. Handlungskompetenz als verbindende Kompetenzformulierung

Allen genannten Bildungskonzepten und auch der politischen Bildung liegen unterschiedliche Kompetenzmodelle zugrunde, denen allen gemein ist, dass sie die individuelle und die kollektive Handlungsfähigkeit stärken wollen. Das Konzept der „Gestaltungskompetenz" nach Gerhard de Haan innerhalb der BNE im deutschsprachigen Raum (Haan 2008), die „4 Säulen Lebenslangen Lernens" als international in der BNE referenziertes Modell, das Konzept mit den Bereichen „Erkennen, Bewerten, Handeln" des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung, ein gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ), oder auch Kompetenzmodelle der Politikdidaktik (vgl. Gloe/Oeftering 2020) nennen alle „Handeln" bzw. „Handlungsfähigkeit" als zentralen Kompetenzbereich, den es bei Lernenden zu stärken gilt, damit sie sich als kompetente Mitgestalter:innen in Prozesse einer zukunftsfähigen Welt aktiv einbringen können.

Bereits für Paolo Freire, auf dessen Pädagogik sich Globales Lernen als eine zentrale Grundlage beruft, findet Transformation „vor allem im Wechselspiel aus Aktion und Reflexion mit anderen" statt, weshalb „erfahrungsorientiertem Lernen in Gemeinschaften eine besondere Bedeutung beigemessen" wird (Holthoff o. J.). Bei aller Aktion darf also die Reflexion nicht vergessen werden, wenn qualitätsvolles Lernen ermöglicht werden soll. Ein Aspekt, den sich Bildungsakteur:innen in Zeiten einer immer deutlicher spürbaren Dringlichkeit, im Angesicht globaler Herausforderungen zu handeln, immer wieder auch aktiv bewusstmachen und Reflexionsräume – inhaltlich, emotional, normativ – als wichtigen Teil der Bildungsangebote im Blick haben sollten.

Die Frage stellt sich, wie dieses gelingen kann und wie die Praxis des Globalen Lernens einen Beitrag leisten kann, der die-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

sem ganzheitlichen, handlungsorientierten und emanzipatorischen transformativen Anspruch auf (politische) Mitgestaltung von Weltgesellschaft gerecht werden kann.

5. Handeln stärken in Globaler Perspektive: Beispiele aus der Praxis Globalen Lernens

Das EPiZ Reutlingen gestaltet seit über vierzig Jahren Globales Lernen in Baden-Württemberg in unterschiedlichen Projekten und Programmen. Wie das oben formulierten Verständnis von Globalem Lernen sowie der darin zum Ausdruck kommende politische und transformative Anspruch an die pädagogische Arbeit im EPiZ umgesetzt wird, soll im Folgenden an einigen Beispielen aus der Bildungspraxis verdeutlicht werden.

5.1 Das Programm „Bildung trifft Entwicklung" (BtE): Vermittlung von Referent:innen und CHAT der WELTEN

Als bundesweites Programm mit regionaler Bildungsstelle in Baden-Württemberg qualifiziert und vermittelt BtE bereits seit mehr als zwanzig Jahren Referent:innen für Globales Lernen in unterschiedlichste Bildungskontexte. Das Besondere bei diesem Programm ist: Alle Referent:innen verfügen über persönliche Erfahrungen in und biografische Bezüge zu Ländern des Globalen Südens, sei es als (ehemalige) Fachkräfte aus der Entwicklungszusammenarbeit, Freiwillige mit Erfahrungen aus einem Lerndienst („weltwärts") oder Menschen mit Herkunftsbiografien aus Ländern des Globalen Südens. Diese persönlichen Erfahrungen in die Bildungsarbeit einfließen zu lassen, ist zentraler Aspekt der Bildungsarbeit als BtE-Referent:innen, für die sie programmspezifisch qualifiziert werden.

Der CHAT der WELTEN kombiniert Globales Lernen und digitale Medienbildung. Über virtuelle Austauschformate (z. B. Live-Chat, kollaborative Internet-Tools) treten Kinder und Jugendliche aus Deutschland mit Gleichaltrigen in Afrika, Asien

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und Lateinamerika sowie mit Expert:innen weltweit in einen direkten Dialog.

In beiden Programmen geht es um ein dialogisch orientiertes Lernen von- und miteinander, durch das das Bewusstsein für globale Zusammenhänge gestärkt und diese (be-)greifbar gemacht werden. Die direkte Begegnung mit Akteur:innen, ihren Erfahrungen und ihrem Engagement sowie der Dialog mit Peers erlaubt einen „Blick über den Tellerrand" in andere Lebenszusammenhänge und -systeme, erweitert die Wahrnehmungen von Selbst und Welt und motiviert zu eigenem Engagement. Gemeinsam kann darüber nachgedacht werden, welche Handlungsalternativen in unterschiedlichen Kontexten zum Tragen kommen und wie sie zusammenhängen, aber auch, wie sich Akteur:innen gegenseitig in ihrem Handeln unterstützen können. Möglichkeiten kollektiven Handelns können so ganz konkret in den Blick genommen werden.

5.2 Globales Lernen von Anfang an: Die Projekte im Bereich KITA-weltbewusst.2030

In den Projekten für die frühkindliche Bildung steht der Blick auf die gesamte Institution im Vordergrund: Kitas werden angeregt, in allen institutionellen Handlungsbereichen (pädagogische Praxis, Leitbildentwicklung, Beschaffung, etc.) global Verantwortung zu übernehmen und Werte globaler Gerechtigkeit und nachhaltiger Entwicklung zu leben. Bei diesem gesamtinstitutionellen Blick mit einer sehr jungen primären Zielgruppe ist der Aspekt der Partizipation besonders zentral: Kindern wird Raum gegeben, teilzuhaben an Prozessen und Entscheidungen und sich selbstwirksam und transformativ als Teil des „großen Ganzen" – sowohl in der Kita und dem Sozialraum als auch der Welt – zu erleben und diese Bereiche mitzugestalten.

Die gesamte Institution positioniert sich als „weltbewusst" mit einem (normativen) Bekenntnis nach innen und nach außen; auch gegenüber der Elternschaft, der oft auch Personen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

angehören, die durch andere Bildungsangebote zu globaler Gerechtigkeit und nachhaltiger Entwicklung ansonsten nicht erreicht werden können.

5.3 Didaktische Materialien: Perspektiven auf Aktivismus, Wandel und Engagement

Das EPiZ Reutlingen hat in den letzten Jahren in der Entwicklung von didaktischen Materialien verstärkt auch das Thema Aktivismus und soziale Bewegungen in den Blick genommen. Aktivismus wird verstanden als „die Ein- und Ausübung von Grundrechten" und einem „Engagement für Menschen, für die Welt, in der wir leben und für Wesen, die diesen Planeten mit uns teilen." Er „hinterfragt gegenwärtige Funktionsweisen der Systeme, stellt nicht nur Forderungen auf, sondern will die Wahrscheinlichkeit der Umsetzung erhöhen" (Hohn 2024, 67).

Aus Anlass des Schwerpunktthemas „Klimagerechtigkeit" und der Arbeit mit der südafrikanischen „Climate Justice Charter" als Entwurf einer kollektiv erarbeiteten Transformationsagenda ist u. a. das Material „Klimakrise oder Klimagerechtigkeit – Aktionsspiel zu Klimabewegungen weltweit" entstanden (Kodweiß u. a. 2022), in dem u. a. Klimabewegungen, ihr Engagement und ihre Strategien vorgestellt und reflektiert werden. Teilnehmende lernen unterschiedliche Formen auch widerständigen Handelns in verschiedenen Kontexten kennen. Sie werden angeregt, sich über unterschiedliche Formen des Aktivismus Gedanken zu machen, Möglichkeiten und Grenzen, z. B. von Protestformen, kontrovers zu diskutieren, zu überlegen, wie Akteur:innen fruchtbar zusammenwirken können, wie ihr Handeln solidarisch unterstützt werden kann, und was die Teilnehmenden selbst von den sozialen Bewegungen und ihrem Engagement für eine klimagerechte Welt auch für eigene (kollektive) Handlungskontexte lernen können.

Das Material zum Podcast „Peace Sounds – Alternatives from the Global South"[2] nimmt den Themenbereich Frieden in den Blick. Podcasts zu Konflikten und Frieden in Gesprächen

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

mit Friedensaktivist:innen weltweit sind der Anlass zur Auseinandersetzung mit Handlungsmöglichkeiten:

> „Ein Team von Journalistinnen und Pädagoginnen hat mit der Podcast-Reihe ‚Peace Sounds' nach Vorbildern gesucht, die Mut machen und Wege für Veränderungen aufzeigen. Sie sprechen mit Menschen, die sich in wenig beachteten Konfliktregionen für eine gerechtere und friedlichere Welt engagieren. Sie bieten autoritären Regimen, Diskriminierung und Militarisierung die Stirn, wehren sich gegen Landraub, Extraktivismus und Umweltzerstörung, sie trotzen Gewalt, Traumata und Hass. Mit Humor, gegenseitiger Fürsorge und Kreativität halten sie ihre eigene Hoffnung aufrecht, entwickeln gemeinsam politische Forderungen und mischen sich ein. In den Gesprächen zeigen sie uns auf, was wir in Europa damit zu tun haben und was wir tun können, um gesellschaftliche Transformation in (Post-)konfliktregionen zu unterstützen" (Bildung trifft Entwicklung 2023).

Das Bildungsmaterial greift Themen wie Gründe für Aktivismus, Formen von Aktivismus, feministische Perspektiven auf Krieg und Friedensarbeit sowie solidarische Handlungsmöglichkeiten auf.

Die durchaus kontroverse Auseinandersetzung mit kollektivem und aktivistischem Handeln kann eine Möglichkeit sein, politisches Handeln in globaler Perspektive in den Blick zu nehmen, damit die Lernenden eigene solidarische und politische Handlungsstrategien reflektieren, ausloten oder gar ausprobieren können.

5.4 Internationale Bildungspartnerschaften

Internationale Partnerschaftsarbeit mit Partner:innen und Partnerorganisationen aus dem Globalen Norden und dem Globalen Süden qualitätsvoll zu gestalten, erfordert ein sensibles Vorgehen. Oft spielt dabei der Blick auf eigene stereotype Vorstellungen, bestehende Machtasymmetrien und der Frage nach einem gleichberechtigten, diskriminierungsbewussten Umgang miteinander eine zentrale Rolle – sowohl in der konkreten Gestaltung von z. B. Schulpartnerschaften als auch in der themen-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

spezifischen Bildungsarbeit sowie der Erstellung didaktischer Materialien. Unter anderem in der „Schulinitiative AMAHORO Burundi“ können solche Fragestellungen bearbeitet werden. Hier steht die Länderpartnerschaft zwischen dem Bundesland Baden-Württemberg mit dem afrikanischen Land Burundi im Zentrum der Bildungsarbeit. Das bedeutet auch, sich mit der eigenen Rolle als Organisation im Kontext dieser politischen Länderpartnerschaft kritisch auseinanderzusetzen und auch dieses zum Lernanlass für die Bildungsarbeit zu nehmen: Was verstehen wir unter „Partnerschaft“? Wie können Akteur:innen gleichberechtigt in die Bildungsarbeit einbezogen werden? Welche unterschiedlichen Herausforderungen, Vorstellungen und Erwartungen bestehen? Wie können wir unser koloniales Erbe anerkennen und uns mit kolonialen Kontinuitäten bewusst auseinandersetzen? Welche (politischen) Interessenlagen gilt es kritisch zu beleuchten? Über diese Fragen werden globale Zusammenhänge in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft konkret und öffnen – oft kontroverse – Lernräume, die für eine zukunftsfähige Gestaltung von Welt zentral sind.

Anmerkungen

1 Das EPiZ Reutlingen ist online erreichbar unter https://www.epiz.de/de [06.11.2024]. Die Homepage informiert über die Grundlagen sowie die aktuelle Bildungsarbeit des EPiZ.

2 Weiterführende Informationen zu diesem Material online unter https://www.epiz.de/de/medienservice/publikationen/publikationen-detail/podcast-peace-sounds-alternatives-from-the-global-south/ [07.11.2024].

Literatur

Anders Denken (o.J.): Kritische, zeitgemäße Ergänzung zum Beutelsbacher Konsens: Frankfurter Erklärung. Online unter https://www.anders-denken.info/informieren/frankfurter-erkl%C3%A4rung [04.11.2024].

DEAB/Dachverband Entwicklungspolitik Baden-Württemberg e.V. u.a. (Hg.) (2014): Global What? A Study on Facts and Needs of Global Learning in Germany, Portugal and Romania. Reutlingen.

ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH (Hg.) (2016): Gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): Orientierungsrahmen für den Lernbe-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

reich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Berlin. Online unter http://www.orientierungsrahmen.de [04.11.2024].

EPiZ im Arbeitskreis Eine Welt Reutlingen e.V. (2023): Unser Verständnis von Globalem Lernen. Online unter https://www.epiz.de/de/das-epiz/globales-lernen/ [04.11.2024].

Gloe, M./Oeftering, T. (2020): Didaktik der politischen Bildung. Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung. In: Meyer, D. u. a. (Hg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn, S. 87–132.

Haan, Gerhard de (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I./ders. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden 2008, S. 23–44.

Hohn, T. (2024): Politischer Aktivismus und Bildung. In: VENRO (Hg.): Globales Lernen für radikalen Wandel: Bildung und die große sozial-ökologische und ökonomische Transformation. Berlin, S. 67–71.

Holthoff, T. (o. J.): Transformative Bildung – neue Diskurse und Ansätze im Globalen Lernen. Artikel auf der Website von Engagement Global: https://ensa.engagement-global.de/transformative-bildung-neue-diskurse-und-ansaetze-im-globalen-lernen.html [04.11.2024].

Inkermann, N. (2024): Globale Bildung (in) der Transformation: Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Bildungs- und Wissenssystemen. In: VENRO (Hg.): Globales Lernen für radikalen Wandel: Bildung und die große sozial-ökologische und ökonomische Transformation. Berlin, S. 48–55.

Kodweiß, M. u. a. (2022): Klimakrise oder Klimagerechtigkeit – Aktionsspiel zu Klimabewegungen weltweit. Reutlingen. Online unter https://www.das-weltspiel.com/de/klimakrise-oder-klimagerechtigkeit/ [04.11.2024].

Seitz, K. (2024): Gesellschaftliche Transformation als Bildungsaufgabe: Herkunft und Zukunft transformativer Bildungskonzepte. In: VENRO (Hg.): Globales Lernen für radikalen Wandel: Bildung und die große sozial-ökologische und ökonomische Transformation. Berlin, S. 12–17.

UNESCO (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. Paris, Bonn. Online unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-10/BNE_2030_Roadmap_DE_web-PDF_nicht-bf.pdf [04.11.2024].

UN/Vereinte Nationen (2015): Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. A/RES/70/1 – Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Online unter https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf [04.11.2024].

VENRO (Hg.) (2021): Qualitätskriterien für die Entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Berlin.

WeltWeitWissen (2024): Kasseler Erklärung 2024 – Globales Lernen & Bildung für nachhaltige Entwicklung strukturell stärken! Online unter https://weltweitwissen24.de/wp-content/uploads/2024/10/Kasseler-Erklaerung_WeltWeitWissen-2024_upload_Webseite.pdf [04.11.2024].

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Jule Reicherter, Sabine Scherer

Das bundesweite Bildungsnetzwerk teamGLOBAL (tG)

1. Über das Netzwerk teamGLOBAL

teamGLOBAL (tG) ist ein deutschlandweit aktives, partizipatives und offenes Netzwerk von jungen ehrenamtlichen Multiplikator:innen im Alter von 16 bis 27 Jahren, das Bildungsangebote von Jugendlichen für Jugendliche rund um die Themen Globalisierung und Nachhaltigkeit realisiert. Das Peer-to-Peer-Education-Netzwerk wurde 2004 von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) mit der Grundidee initiiert, einen gemeinsamen Lernprozess auf Augenhöhe zu den Auswirkungen und Gestaltungsmöglichkeiten der Globalisierung anzustoßen.[1] Seit 2014 wird tG getragen von der Bildungsinitiative DENK GLOBAL! (DG!), die aus ehemaligen Teammitgliedern hervorgegangen ist.[2] Auch zwanzig Jahre nach Netzwerkgründung wird tG weiterhin von der bpb ideell und finanziell unterstützt, wobei der Grundgedanke unverändert geblieben und heute relevanter denn je ist. Globale Krisen haben sich weiter verschärft, extreme Wetterphänomene, internationale Konflikte und Ressourcenknappheit verstärken die Unsicherheiten in der Gesellschaft, wobei sich insbesondere junge Menschen zunehmend besorgt und ohnmächtig fühlen, wie die SINUS-Jugendstudie 2024 belegt (Calmbach u. a. 2024, 214).

Um diesen Unsicherheiten entgegenzuwirken, realisiert tG Workshops an Schulen und in außerschulischen Bildungskontexten zu verschiedenen Themenschwerpunkten. Zum festen Themenkanon gehörten im Jahr 2024 u. a. Konsum und Nachhaltigkeit, Ressourcen und Konflikte, Biodiversität sowie Iden-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tität in einer globalisierten Welt. Durch die Realisierung zielgruppenspezifischer Bildungsangebote setzt sich tG dafür ein, gemeinsam mit jungen Menschen gegen Ohnmachtsgefühle anzugehen, indem Reflexionsprozesse und Diskussionen angestoßen werden. Das Netzwerk möchte junge Menschen ermutigen, sich zusammenzuschließen, um gemeinsam den globalen Herausforderungen zu begegnen und ihnen die Möglichkeiten politischer Teilhabe und Engagements zu vermitteln.

tG greift komplexe globale Phänomene auf, vermittelt diese niedrigschwellig in Workshops und regt die jungen Teilnehmenden durch handlungsorientierte Methoden wie etwa Planspiele, Utopien- bzw. Zukunftswerkstätten oder Diskussionsformate dazu an, die Welt von Morgen aktiv mitzugestalten. Als Akteur der außerschulischen politischen Bildung ist tG den Grundsätzen des Beutelsbacher Konsenses verpflichtet (vgl. Wehling 1977, 179 f.).

So geschieht die Vermittlung der Inhalte stets ergebnisoffen und überparteilich, es werden unterschiedliche Sichtweisen berücksichtigt und diskutiert, um den Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Möglichkeit zu geben, neue Perspektiven kennenzulernen, ihre Interessen, Bedürfnisse und Emotionen wahrzunehmen und auf Basis kontroverser Standpunkte ihr eigenes, individuelles Urteil zu fällen. Die Workshops von tG zielen somit auf eine Stärkung der Urteils- und Handlungskompetenz ab, und das auf Augenhöhe und ganz ohne Noten- oder Leistungsdruck.

Die Ausbildung der rund sechzig Netzwerkmitglieder erfolgt durch regelmäßig stattfindende Ausbildungsworkshops (AWS), die vom Netzwerk partizipativ mitorganisiert und mitgestaltet werden. An diesen Wochenenden werden neue Themen und Methoden erarbeitet bzw. bestehende Inhalte aktualisiert sowie pädagogisch-didaktische Fähigkeiten mit Unterstützung von Fachexpert:innen vertieft.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

2. Partizipation und Peer-Education als Kernprinzipien

Die partizipative Organisationsstruktur des Netzwerks ist ein Kernprinzip von tG. So gestalten die Mitglieder, auch Teamende genannt, die Arbeit des Netzwerks auf fast allen Ebenen mit. Unterstützt durch eine Projektleitung werden sie in die meisten Prozesse und Entscheidungen mit dem Ziel eingebunden, die individuelle Handlungsermächtigung (Empowerment) der Mitglieder zu stärken und die Identifikation mit dem Netzwerk zu erhöhen. Die Einbindung der Teamenden betrifft u. a. die Akquise und Auswahl der Netzwerkmitglieder, die Festlegung neuer Workshopthemen und -schwerpunkte, die Umsetzung der Öffentlichkeitsarbeit, die bereits erwähnte Planung und Durchführung der regelmäßigen Ausbildungsworkshops sowie z. T. die strategische Ausrichtung.

In der politischen Bildungsarbeit ist Partizipation ein zentrales Element, das nicht nur das Verständnis für demokratische Prozesse fördert, sondern insbesondere das langfristige Engagement junger Erwachsener stärkt (Klatt 2012, 3). Die Arbeit von tG zeigt zum einen, wie partizipative Strukturen nach innen wirken können, indem die Teamenden durch aktive Mitgestaltung Verantwortung für ihr eigenes Netzwerk übernehmen und dadurch Motivation und Selbstwirksamkeit gestärkt werden. Zum anderen wird in der Planung und Durchführung der tG-Workshops deutlich, wie partizipative Angebote in der außerschulischen Bildung erfolgreich umgesetzt werden können. Die multiperspektivischen Workshops vermitteln Wissen und vertiefen das Verständnis für politische Fragestellungen, v. a. aber wollen sie einen Reflektionsprozess anstoßen und das Engagement der jungen Teilnehmenden stärken.

Peer-to-Peer-Education ist ein weiteres zentrales Prinzip von tG, bei der Menschen, die ähnliche oder gleiche Erfahrungen haben, in Bezug auf Alter, Erfahrungen und Kompetenzen voneinander lernen.[3] Obwohl davon ausgegangen werden muss,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

dass „die Peers in den Peer-Education-Projekten zwar auf Augenhöhe bestimmte Inhalte vermitteln, trotzdem aber einen gewissen Wissens- und Kompetenzvorsprung haben“ (Alenitskaya 2016, 17), werden die Teamenden von den Workshopteilnehmenden nicht als Autoritätspersonen mit überlegenem Wissen wahrgenommen. Sie treten vielmehr als ebenbürtige Gesprächspartner:innen auf, die ihre Themen realitätsnah, authentisch und verständlich vermitteln. Das Konzept der Peer-Education ermöglicht den Jugendlichen und jungen Erwachsenen damit die Auseinandersetzung mit einem Thema in einem geschützten Rahmen und die Öffnung für neue Sichtweisen und Meinungen.

3. teamGLOBAL in der BNE-Bildungslandschaft

Die globalen Herausforderungen unserer Zeit – wie Klimawandel, wachsende soziale Ungleichheiten, Ressourcenknappheit und der Verlust der biologischen Vielfalt – machen deutlich, wie dringend ein Umdenken und Handeln im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung notwendig ist. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) nimmt in diesem Zusammenhang eine Schlüsselrolle ein, indem sie darauf abzielt, nachhaltige Denk- und Handlungsweisen zu fördern, die soziale, ökologische und ökonomische Dimensionen miteinander verknüpfen (UNESCO 2017).

Vor diesem Hintergrund kann das Netzwerk tG als bedeutender Akteur für BNE bezeichnet werden, mit seiner Grundidee, Jugendliche und junge Erwachsene in die Lage zu versetzen, komplexe Zusammenhänge globaler Herausforderungen zu verstehen und aktiv zu deren Lösung beizutragen. Die Teamenden befähigen mit ihren Workshopangeboten, in denen zentrale Themen wie Klimaschutz, soziale Gerechtigkeit und nachhaltiger Konsum überparteilich thematisiert und diskutiert werden, junge Menschen zur Auseinandersetzung mit den Herausforderungen und Chancen einer nachhaltigen Entwick-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

lung. Die Workshops folgen dabei dem Ansatz, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern ein Bewusstsein für die Zusammenhänge zwischen lokalem Handeln und globalen Entwicklungen zu schaffen und die Teilnehmenden in die Lage zu versetzen, Handlungskompetenzen zu erwerben. Die Teilnehmenden werden damit zur aktiven Mitgestaltung ihrer nachhaltigen Zukunft motiviert, in Einklang mit dem Unterziel 4.7 der Bildungsagenda 2030 der Deutschen UNESCO-Kommission (Deutsche UNESCO-Kommission 2017).

Das Netzwerk setzt auf Partizipation, kritisches Denken und Selbstreflexion als zentrale Elemente seiner Bildungsarbeit. Junge Menschen werden nicht nur informiert, sondern aktiv in den Lernprozess eingebunden, wodurch sie ermutigt werden, selbst Verantwortung zu übernehmen. Dieser bereits dargestellte partizipative Ansatz steht im Einklang mit den Zielen der BNE, Lernende für einen aktiven und kritischen Umgang mit den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft zu befähigen.

Für die Dekade 2022/2023 wurde tG zum dritten Mal als offizielle Maßnahme des UNESCO Weltaktionsprogramms „Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)“ ausgezeichnet. Das Netzwerk wird damit für sein nachhaltiges Gesamtkonzept geehrt, bei dem nicht nur die Ausbildungsworkshops, Peer-Workshops und Themen auf Nachhaltigkeit abzielen, sondern die gesamte Arbeit zur strukturellen Verankerung von BNE in Deutschland beiträgt. „teamGLOBAL ist ein innovatives Netzwerk, das eine junge Zielgruppe für eine nachhaltige Entwicklung sensibilisiert. Die Jury würdigt besonders den partizipativen Charakter des jungen Netzwerks. So trägt das Netzwerk – ganz im Sinne des UNESCO-Weltaktionsprogramms BNE – zur Jugendpartizipation bei. Hervorzuheben ist weiterhin die vorbildhafte qualitative und quantitative Weiterentwicklung des Netzwerks, welche durch eine regelmäßige Reflexion und Evaluation erreicht wurde“ (Deutsche UNESCO Kommission 2022), so das Statement der Juror:innen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

4. Diskussion und Ausblick

In den zwanzig Jahren seines Bestehens ist teamGLOBAL stets in Bewegung geblieben: Teamende gehen ab 27 Jahren in den Status der Alumni über, während neue Menschen mit unterschiedlichen Expertisen das Netzwerk bereichern: neue Kooperationen mit Akteuren (politischer) Bildung sind entstanden, neue Projektideen realisiert worden und interne Organisationsstrukturen wurden veränderten Bedarfen angepasst. Dabei wurde an den dargestellten Zielen und Kernprinzipien unter dem Slogan *„Gemeinsam Globalisierung Gestalten!"* festgehalten.

Damit tG auch in Zukunft als Netzwerk gut aufgestellt ist und seine wichtigen Angebote als Peer-to-Peer-Projekt realisieren kann, ist es essentiell, regelmäßig wichtige Herausforderungen gemeinsam zu reflektieren. Dies geschieht u. a. mit einem wissenschaftlichen Beirat, der einmal im Jahr zusammenkommt und sich aus Expert:innen unterschiedlicher Disziplinen zusammensetzt. Die folgenden Themen verdeutlichen dabei die zentralen Herausforderungen, die regelmäßig diskutiert werden.

1. **Selbstselektion und Homogenität:** Viele ehrenamtliche Netzwerke neigen dazu, sich aus Gleichgesinnten zu rekrutieren, Engagement sei zumeist Engagement mit Gleichgesinnten (Munsch 2008). Dies birgt für tG die Gefahr eines Schwindens politischer Kontroversität, die innerhalb des Netzwerkes sowie in seinen Bildungsangeboten gewährleistet bleiben soll. Entsprechend zielt tG in seiner Teilnehmendenakquise auf eine möglichst heterogene Zielgruppe ab, indem das Netzwerk Workshops an allen Schulformen realisiert. Zudem bewirbt tG seine Tätigkeiten bundesweit auf verschiedenen Veranstaltungen, Messen und Festivals und pflegt die Vernetzung mit anderen Akteuren der (politischen) Bildung, wodurch Angebote und Informationen an verschiedene Gruppen gelangen.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

2. **Soziale Ungleichheit:** Jugendliche und junge Erwachsene aus ressourcenstarken Milieus haben oft mehr Möglichkeiten, ehrenamtlichen Tätigkeiten nachzukommen. Auch hier bemühen sich das Netzwerk und sein Träger DG! darum, über eine finanzielle Ehrenamtspauschale hinaus geeignete Strategien zu entwickeln, damit sich möglichst alle Interessierten bei tG engagieren können. Teamende fungieren im Rahmen ihrer Workshops als Vorbilder, die den Teilnehmenden einen niedrigschwelligen Zugang zu Teilhabe und Engagement aufzeigen. Zudem können die Teamenden den Umgang ihres Engagements selbst bestimmen, ein Mitwirken in Lokalgruppen oder zeitlich überschaubaren Projektgruppen können Verbindlichkeiten erleichtern.
3. **Zeitliche und persönliche Verpflichtungen:** Die Anforderungen an Jugendliche wachsen seit Jahren, was sich auch auf die Zeit auswirkt, die für ehrenamtliches Engagement aufgewendet werden kann. Dies führt im Netzwerk tG zu der Frage, welche Netzwerkstruktur am besten geeignet ist, um den zunehmenden Herausforderungen der Teamenden flexibler begegnen zu können, ohne dabei die notwendige Verbindlichkeit, die mit ehrenamtlichem Engagement ebenso einhergeht, zu verlieren.
4. **Selbstwirksamkeit und Überforderung:** Ehrenamtliche erleben einerseits durch ihr Engagement starke Selbstwirksamkeit, was Motivation und ihre persönliche Entwicklung fördert. Andererseits besteht die Gefahr der Überforderung durch zusätzliches Engagement, aber auch durch die Auseinandersetzung mit der Komplexität globaler Themen, die oft als schwierig und überfordernd empfunden wird. Hier bemüht sich tG um eine Kultur der gegenseitigen Unterstützung durch Reflexion, damit das eigene Engagement weiterhin als positiv und bereichernd erlebt werden kann.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

5. **Finanzierung:** Wie viele andere Akteure in der politischen Bildungsarbeit steht auch tG vor der Herausforderung, keine langfristige Finanzierungssicherheit zu haben. Dies erschwert nicht nur die langfristige Planung, sondern stellt auch die Bindung der Teamenden vor besondere Herausforderungen. Darüber hinaus beansprucht der aufwändige Prozess der Antragsstellung Ressourcen, die anderweitig in die Umsetzung der Kernprinzipien von tG investiert werden könnten. tG sucht daher aktiv den Austausch mit anderen Akteuren der BNE, um gemeinsam Lösungen für den Umgang mit unsicherer Finanzierung zu entwickeln. Auch muss sich tG zwangsläufig mit Entwicklungen auseinandersetzen, wenn Mittel der (politischen) Bildungsarbeit gekürzt werden sollen.

Wie diese Diskussionspunkte zeigen, besteht eine stetige Herausforderung darin, das ehrenamtliche Netzwerk zusammenzuhalten und weiterzuentwickeln, an den Kernprinzipien von Partizipation und Peer-Education festzuhalten und gleichzeitig den sich wandelnden Verhältnissen gerecht zu werden. Um einem Gefühl der Ohnmacht entgegenzuwirken, fokussiert das Netzwerk spezifische Anlässe und Projekte, wie beispielsweise eine anstehende Wahl, um konkrete Handlungsräume und Zielsetzungen festzulegen. In diesem Zusammenhang wird tG gemeinsam mit dem „Schwesternnetzwerk", dem Peer-Education-Netzwerk Young European Professionals (YEPs), einige Maßnahmen im Jahr 2025 umsetzen. Die Vernetzung der Akteure im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist besonders relevant, um Ressourcen zu bündeln, voneinander zu lernen und sich der Komplexität globaler Herausforderungen gemeinsam zu stellen. In einer zunehmend globalisierten Welt werden diese Herausforderungen nicht einfacher, und der Anpassungsbedarf wächst stetig. Umso wichtiger ist es, Räume des Austauschs und der gegenseitigen Unterstützung zu schaffen, in denen globale Probleme erfasst und bearbeitet werden können, ohne die Beteiligten zu überfordern.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Anmerkungen

1 Die Website des Netzwerks ist abrufbar unter www.teamglobal.de. Dort finden sich auch weitere Informationen zu den Angeboten sowie die Buchungs- und Kontaktmöglichkeiten. Zudem betreibt tG den Instagram-Account @real.teamglobal.de.

2 Die Website des Trägervereins ist abrufbar unter www.denkglobal.org.

3 In diesem Zusammenhang hebt Svetlana Alenitskaya, Mitbegründerin der beiden Peer-Education Netzwerke teamGLOBAL und Young European Professionals (YEPs), insbesondere den positiven Effekt für die Teamenden selbst hervor, indem diese die Chance hätten, ihre fachliche und soziale Kompetenz zu vertiefen (Alenitskaya 2016, 16).

Literatur

Alenitskaya, S. (2016): Was ist Peer Education? In: Dies. (Hg.): Methodenhandbuch Europa der YEPs. Bonn, S. 15–22.

Calmbach, M. u. a. (2024): Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14–17 Jahren in Deutschland. Bonn. Online unter https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/u18_SINUS-Jugendstudie_Wie-ticken-Jugendliche_2024_Print_24-06-07_Sperrfrist_12.06.24_12.00.pdf [23.09.2024].

Deutsche UNESCO-Kommission (2017): Bildungsagenda 2030. Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4. Inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle. Kurzfassung. Bonn. Online unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Bildungsagenda%202030_Aktionsrahmen_Kurzfassung_DeutscheVersion_FINAL.pdf [23.09.2024].

Deutsche UNESCO-Kommission (2022): BNE-Akteurskarte der Deutschen UNESCO-Kommission, BNE 2030. Online unter https://www.unesco.de/bildung/bne-akteure/denk-global-teamglobal [23.09.2024].

Klatt, J. (2012): Partizipation: Ein erstrebenswertes Ziel politischer Bildung? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 46–47/2012, S. 3–9. Online unter https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/148210/partizipation-ein-erstrebenswertes-ziel-politischer-bildung/ [23.09.2024].

Munsch, C. (2008): Von der Nichtbeteiligung zur Beteiligung. Wege und Umwege bei der Aktivierung benachteiligter Gruppen. In: Forum für Bürger/innenbeteiligung und kommunale Demokratie. Bedingungen gelingender Beteiligung. Tagungspapier, 26.–28.9.2008, Loccum. Online unter https://www.mitarbeit.de/fileadmin/inhalte/02_veranstaltungen/loccum2008_Thesenpapier_Munsch_2.pdf [26.06.2025].

UNESCO/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017): Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Paris. Online unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf [23.09.2024].

Wehling, H. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart, S. 173–184.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Lukas Kammerlander

Das Freiwillige Ökologische Jahr bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

1. Einleitung

„25 Jahre FÖJ sind wahrlich ein Grund zum Feiern!", so eröffnete der damalige Umweltminister Franz Untersteller 2015 sein Grußwort anlässlich eines Festakts zum Jubiläum des Freiwilligen Ökologischen Jahres (FÖJ) im Neuen Schloss in Stuttgart, und er schloss mit den Worten: „Ich wünsche dem FÖJ auch für die nächsten 25 Jahre viel Erfolg" (LpB BW 2016, 6 f.). Zehn Jahre später gibt es das FÖJ noch und es erfreut sich nach wie vor großer Beliebtheit bei jungen Erwachsenen. Doch stand die Welt seither nicht still: 2015 wurde das Pariser Klimaabkommen verabschiedet, in dem sich die Vertragsstaaten auf Maßnahmen zur Begrenzung der Erderwärmung verpflichteten (UN-Klimakonferenz 2015, Art. 2 (1) a). Konkret heißt es in dem Abkommen, dass der weltweite Temperaturanstieg möglichst auf 1,5 Grad Celsius, auf jeden Fall aber auf deutlich unter zwei Grad Celsius im Vergleich zum vorindustriellen Zeitalter beschränkt werden soll. Weder in Deutschland noch international wurden allerdings seither Maßnahmen ergriffen, die dieses Ziel noch in realistischer Reichweite erscheinen lassen. Hinzu kamen die Wahlen von Donald Trump in den USA (2016 und 2024) sowie Jair Bolsonaro in Brasilien (2018). Beide Präsidenten leugneten bzw. leugnen entgegen einem breiten wissenschaftlichen Konsens (Rahmstorf/Schellnhuber 2018, 49 ff.) die Existenz der Klimakrise und drehten in zwei der größten Volkswirtschaften der Welt das Rad der Klima- und

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Umweltpolitik um Jahre zurück (Bomberg 2021; Queiroz-Stein u. a. 2023). Zugleich entstand eine globale Klimagerechtigkeitsbewegung, die zu ihrer Hochzeit 2019 weltweit mehrere Millionen überwiegend junge Menschen gleichzeitig auf die Straßen brachte (de Moor u. a. 2020). Die Covid-19-Pandemie in den Jahren 2020 bis 2023 wiederum führte ebenso wie der russische Angriffskrieg auf die Ukraine ab 2022 und die wirtschaftlichen Auswirkungen dieser beiden Ereignisse dazu, dass andere Themen als die Klimakrise die öffentliche Debatte in Deutschland bestimmten. In diesem Atemzug sind auch die Zugewinne rechtspopulistischer und -extremer Akteure in Deutschland und weiteren europäischen Staaten zu nennen. Diese lassen einerseits klimapolitische Debatten gegenüber demokratiepolitischen öffentlich weniger dringlich erscheinen, andererseits werden durch die Positionierungen jener rechten Kräfte klimapolitische Handlungsspielräume anderer Akteure eingeengt (Jacob u. a. 2020). Vor dem Hintergrund dieser Gemengelage ist der vorliegende Beitrag zu verstehen, in dem die pädagogische Arbeit des Fachbereichs FÖJ in der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) vorgestellt werden soll. Zu diesem Zweck werden zunächst historische Hintergründe, rechtliche Grundlagen und aktuelle Teilnehmendenzahlen vorgestellt. Anschließend stehen Prinzipien der pädagogischen Arbeit und die Seminarkonzeption im FÖJ im Fokus der Betrachtung, ehe sich der Beitrag einer (unabgeschlossenen) Reihe von Spannungsfeldern zuwendet, die sich in der pädagogischen Arbeit im FÖJ ergeben.

2. Das Freiwillige Ökologische Jahr bei der LpB Baden-Württemberg

Die gesetzliche Grundlage des FÖJs bildet seit 2008 das Jugendfreiwilligendienstgesetz (JFDG), in dem auch das Freiwillige Soziale Jahr (FSJ) geregelt ist. Dieses bestimmt das FÖJ als Freiwilligendienst, den junge Menschen nach Ende der Voll-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

zeitschulpflicht bis zum Ende ihres 27. Lebensjahres absolvieren können (§ 2 Abs. 1). Für einen Zeitraum von sechs bis 18 (§ 5 (1) JFDG), in Ausnahmefällen sogar bis 24 Monaten (§ 8 JFDG), üblicherweise allerdings für ein Jahr – vom 1. September bis zum 31. August des Folgejahres – sind die Jugendlichen und jungen Erwachsenen dann (in der Regel in Vollzeit) an einer Einsatzstelle aus dem Bereich des Umwelt- und Naturschutzes tätig. Die Art der Einsatzstellen sowie der von den Freiwilligen dort ausgeübten Tätigkeiten bildet ein breites Spektrum und reicht von landwirtschaftlichen Betrieben über wissenschaftliche Einrichtungen, Behörden, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe bis hin zu Umwelt- und Naturschutzverbänden sowie Bildungseinrichtungen (BMFSFJ 2015, 69). Die Finanzierung des FÖJ erfolgt in Baden-Württemberg aus Mitteln des Bundes (über den Kinder- und Jugendplan), des Umweltministeriums Baden-Württemberg und unter Beteiligung der Einsatzstellen, die dabei insbesondere die Taschengelder der Freiwilligen sowie Zuschüsse zu Unterkunft und Verpflegung übernehmen (oder eine Unterkunft stellen). In diesem Beitrag geht es vorwiegend um die Aufgaben der LpB als Trägerin des FÖJ: Diese bestehen in der persönlichen Begleitung und Beratung der Freiwilligen während ihrer Dienstzeit sowie der Durchführung eines Seminarprogramms, das auf eine zwölfmonatige Teilnahme am FÖJ bezogen 25 Seminartage umfasst. Die Teilnahme an diesen Seminaren ist für die Freiwilligen verpflichtend und gilt als Arbeitszeit (§ 5(2) JFDG).

Das Freiwillige Ökologische Jahr wurde seit 1988 in Modellversuchen in drei Bundesländern, unter anderem Baden-Württemberg, unter wissenschaftlicher Begleitung erprobt (vgl. für BW Schneider u. a. 1994). 1993 wurde mittels der Regelung durch ein Bundesgesetz eine gesetzliche Grundlage zur bundesweiten Einführung geschaffen. In den darauffolgenden Jahren wurde das FÖJ in allen Bundesländern eingeführt, seit 1996 kann man in jedem Bundesland ein FÖJ machen. Seitdem stiegen die Teilnehmendenzahlen in der Tendenz immer weiter an.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Bei der Einführung im Jahrgang 1993/1994 gab es für etwa 300 Freiwillige FÖJ-Plätze, 2003/2004 nahmen schon etwa 1.900 junge Menschen am FÖJ teil (BMFSFJ 2006, 65). Auch in den letzten Jahren legten die Zahlen weiter zu: Im Jahrgang 2011/12 gab es noch 2.664 FÖJ-Teilnehmende bundesweit (Huth 2022, 31 f.). Aktuell gibt es bundesweit bereits 3.300 Plätze, von denen 476 in Baden-Württemberg verortet sind und 112 in der Trägerschaft der LpB stehen.

3. Prinzipien der pädagogischen Arbeit im FÖJ bei der LpB Baden-Württemberg

3.1 Beutelsbacher Konsens

Eine wesentliche Grundlage der politischen Bildung und Politikdidaktik, aber auch der politischen Bildung im FÖJ stellt der Beutelsbacher Konsens dar. Er wurde im Rahmen einer Tagung im schwäbischen Beutelsbach 1976 als Minimalkonsens zwischen den sich damals über eine Reihe von theoretischen Fragen und Zielsetzungen politischer Bildung höchst uneinigen Teilnehmenden entwickelt, um eine Basis für weitere Gespräche zu schaffen. Der Beutelsbacher Konsens bildet bis heute einen wesentlichen Bezugspunkt politikdidaktischer Debatten. Die drei Konsenssätze wurden zwanzig Jahre später auf ihre Ergänzungsbedürftigkeit hin geprüft (vgl. Schneider 1996). Der Beutelsbacher Konsens wird in der politikdidaktischen Zunft immer wieder kritisch diskutiert (vgl. Rößler 2016). Er umfasst drei griffige Formulierungen: Das *Überwältigungsverbot* verbietet es, die Adressat:innen politischer Bildung zu überrumpeln oder an der Gewinnung eines selbstständigen Urteil zu hindern. Das *Kontroversitätsgebot* fordert „was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen" (Wehling 1977, 179): Wenn es verschiedene Standpunkte und Optionen gibt, dürfen diese nicht unterschlagen werden. Die *Teilnehmendenorientierung* hat das Ziel, dass die

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Adressat:innen politischer Bildung ihre eigene Interessenlage analysieren sowie nach „Mitteln und Wegen […]suchen, die vorgefundene Lage im Sinne [ihrer] Interessen zu beeinflussen" (ebd.). Auch die politische Bildungsarbeit im FÖJ bei der LpB sieht sich diesen Grundsätzen verpflichtet. Zugleich ergeben sich aus ihnen, wie weiter unten sichtbar wird, auch Spannungsfelder, die es in der praktischen Arbeit zu navigieren gilt.

3.2 Die bundesweite pädagogische Rahmenkonzeption des FÖJ

Ein weiteres zentrales konzeptionelles Dokument für die pädagogische Arbeit im FÖJ stellt die bundesweite Rahmenkonzeption dar, die 1997 durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und die Länder verabschiedet wurde (BMFSFJ 1997). Neben Regelungen zu formalen Fragen wie etwa dem Umfang der Seminare werden hier auch inhaltliche Setzungen und methodische Vorgaben vorgenommen. In die pädagogische Arbeit im FÖJ übersetzt sich diese Rahmenkonzeption in folgenden fünf Grundsätzen: Im Sinne einer *Politischen Ökologie* werden ökologische Fragen in der politischen Arena verortet. Entsprechend erscheinen Natur und Kultur nicht als Gegensätze, sondern im Sinne gesellschaftlicher Naturverhältnisse (Görg 1999) als miteinander verwoben. Natur- und Umweltschutz sind nicht reiner Selbstzweck, sondern vor allem auch verknüpft mit Fragen globaler und generationaler Gerechtigkeit. Die FÖJ-Pädagogik hat weiterhin eine *Stärkung der Verantwortungsbereitschaft* zum Ziel: Die Freiwilligen sollen, indem sie eigene Handlungsspielräume und Möglichkeiten politischen und bürgerschaftlichen Engagements kennenlernen, zu politischer Einmischung und Einflussnahme angeregt werden. Der Grundsatz der *Partizipation* steht in Korrespondenz zu diesem Ziel. Durch Einbindung der Freiwilligen in eine Reihe von Entscheidungen rund um organisatorische und inhaltliche Fragen in der Seminararbeit und ein für Freiwilligendienste einmaliges Sprecher:innensystem soll

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

diesem Anspruch Genüge getan werden. Durch die bewusste Moderation von Gruppenprozessen durch die Pädagog:innen des FÖJ-Teams sowie durch die gegenseitige Vermittlung von Lerninhalten und gegenseitige Beratung wird das Ideal des *sozialen Lernens* angestrebt (vgl. Bönsch 2018), in dem die Freiwilligen soft skills wie soziale Antizipation, Empathie, Konflikt- und Kooperationsfähigkeit erlernen. Mittels all dieser Inhalte und Maßnahmen soll die pädagogische Begleitung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen so auch einen Beitrag zu deren *Persönlichkeitsentwicklung* bilden.

4. Seminarkonzeption der FÖJ-Seminare bei der LpB Baden-Württemberg

4.1 Seminarstruktur

Das Seminarprogramm für FÖJ-Teilnehmende bei der LpB besteht aus fünf über das Jahr verteilten fünftägigen Seminaren. Davon finden die ersten drei in festen, aus knapp 30 Teilnehmenden bestehenden Gruppen statt. Das kurz nach Beginn des FÖJs stattfindende erste Seminar dient der Einführung in grundlegende Themen und Fragen von nachhaltiger Entwicklung, Klima-, Umwelt- und Naturschutzpolitik, dem Bezug dieser Themen auf die eigene Lebenswelt sowie dem Kennenlernen der Seminargruppe. Das zweite und dritte Seminar wird von den Teilnehmenden mitgestaltet. Beim zweiten Seminar wird ein wirtschaftlicher Teilbereich besonders in den Mittelpunkt gestellt, in dem die historische Genese, die Gestalt und das Ausmaß gegenwärtiger ökologischer und sozialer Krisen besonders deutlich werden. In den letzten Jahren wurde hier insbesondere das Thema Landwirtschaft fokussiert. Neben der „Problemdiagnose" stehen bei diesem Seminar auch Ansätze zur sozialen und ökologischen Umgestaltung gesellschaftlichen Wirtschaftens im Mittelpunkt. Diese Fragen nach der Transformationsfähigkeit bestimmter gesellschaftlicher Teilbereiche

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und nach „Realutopien" greift das dritte Seminar unter dem Titel „Könnte alles anders sein?!" auf. Im Rahmen von Vorträgen, interaktiven Programmangeboten und Exkursionen lernen die Teilnehmenden Ideen und Initiativen sowie Orte mit dem Anspruch, gesellschaftliche Transformationsprozesse zu initiieren, kennen. Das vierte Seminar findet außerhalb der gewohnten festen Gruppen statt und kann von den Teilnehmenden je nach Neigung ausgewählt werden. Die Bandbreite an Seminarangeboten ist hier erheblich. Sie reichte in den vergangenen Jahren von Seminaren, in deren Rahmen Naturschutzgebiete erwandert oder erradelt, als Ökosysteme kennengelernt und in ihrer historischen Gewordenheit begriffen wurden über Gedenkstättenseminare bis hin zum einwöchigen Kennenlernen einer alternativ wirtschaftenden, basisdemokratisch organisierten Wohn- und Wirtschaftsgemeinschaft. Die verbindende Klammer zwischen diesen unterschiedlichen Seminarangeboten liegt im „eigene[n], unmittelbare[n] Erleben und Erfahren von Umwelt und Kultur", wie es auf der Website des FÖJs zu den Seminarthemen heißt.[1] Das fünfte Seminar findet im Verbund aller Seminargruppen statt, d. h. alle aktuellen Teilnehmenden des FÖJs in der Trägerschaft der LpB kommen an einem Ort zusammen. Dieses Seminar dient einerseits der Reflexion und (politischen) Einordnung des Erlebten im FÖJ sowie dem Abschied von den Seminaren, andererseits werden in Form wählbarer Workshop-Angebote und eines Abschlussvortrags noch einmal inhaltliche Impulse gesetzt.

4.2 Das Gemeinwesen als gestaltbar verstehen lernen

Ein wesentliches Ziel der politischen Bildung im FÖJ bei der LpB ist, dass die Teilnehmenden das Gemeinwesen als gestaltbar verstehen lernen. *Die* Politik oder *die* Wirtschaft werden durch die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, womöglich auch vermittelt durch massenmediale Darstellungen, vielfach als unveränderliche Größen und weit weg von ihrer eigenen Lebenswelt wahrgenommen. Gerade bezogen auf die Themen im

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

FÖJ, bei denen es häufig um globale Zusammenhänge und im Kontext der genannten ökologischen Krisen um Dynamiken geht, die trotz erheblicher politischer Bemühungen bislang kaum durchbrochen werden konnten, besteht hier die Gefahr des Eindrucks, nichts ausrichten zu können. Letztlich mündet dies in Resignation. Dieser Gefahr versucht die Bildungsarbeit im FÖJ in verschiedener Weise zu begegnen, etwa durch das gemeinsame Erarbeiten lebensweltnaher Handlungsmöglichkeiten, die Auseinandersetzung mit historischen Prozessen der Transformation und Emanzipation und auch die Information über niedrigschwellige Möglichkeiten der Einflussnahme auf und Beteiligung an formalen, repräsentativen Entscheidungsverfahren. Dabei ist allerdings eine Verkürzung der politischen Fragen rund um ökologische Krisen auf reine Konsumfragen zu vermeiden. In diesem Sinne sind Veganismus, der individuelle Verzicht auf Flugreisen oder Plastik allein keine politisch ausreichenden Lösungen für die sich eröffnenden Fragen. Es geht hier also auch darum, dass die Teilnehmenden sich nicht nur als Konsument:innen, sondern auch als Bürger:innen als handlungsfähig zu verstehen lernen.

4.3 Zukünfte spielerisch begreif- und gestaltbar machen

Eine Schwierigkeit beim Versuch einer Bildung für nachhaltige Entwicklung stellt dar, dass gegebene Verhältnisse durch die Menschen, die in ihnen leben, sehr schnell als „normal" wahrgenommen werden, was die Fähigkeit zur Vorstellung unterschiedlicher denkbarer Zukünfte stark einschränkt (Laner 2023). Gegenwärtige Verhältnisse werden dann schlicht in die Zukunft extrapoliert, mit dem Effekt so fantasieloser Szenarien wie Flugtaxis, die heutige Strukturen (in diesem Falle im Mobilitätssektor) schlicht fortschreiben und im Paradigma verbleiben, dass zukünftige Entwicklung durch Technologiegewinne vonstattengehen müsste (was ja nur eine unter verschiedenen Möglichkeiten darstellt). Diesem Effekt muss die inhaltliche

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Arbeit auf FÖJ-Seminaren entgegenzuwirken versuchen, denn das Ziel ist es ja gerade, dass Gegenwart und Zukunft im höchstmöglichen Maße demokratisch gestaltbar erscheinen, dass seitens der Teilnehmenden – im Sinne einer „Futures Literacy" (Sippel u. a. 2023) – die Fähigkeit zur Vorstellung unterschiedlicher Zukunftspfade und möglicher gesellschaftlicher Veränderungsprozesse entwickelt wird. In der Seminararbeit wird dieser Anspruch durch eine Reihe von Methoden einzulösen versucht, in denen z. B. vom alltäglichen Leben der Teilnehmenden her Bestandteile eines „guten Lebens" herausgearbeitet werden, oder in denen durch das Kennenlernen unterschiedlicher Zukunftsszenarien im Zuge von „Zeitreisen" eine Bandbreite an Parametern aufgezeigt wird, in denen sich unterschiedliche Zukünfte von der Gegenwart unterscheiden könnten.

4.4 Sprecher:innensystem und Partizipation der Teilnehmenden

Die Seminararbeit der LpB erhebt einen Partizipationsanspruch. Dieser wird unter anderem durch die Beteiligung der Teilnehmenden an der Gestaltung der Seminare eingelöst: Themen ebenso wie Formate des zweiten und dritten Seminars werden wesentlich von den Teilnehmenden mitbestimmt und teilweise selbstorganisiert durchgeführt. Eine ebenso bedeutsame Funktion kommt in diesem Kontext dem Sprecher:innensystem zu. Jede Seminargruppe wählt auf dem ersten Seminar zwei Gruppensprecher:innen. Alle Gruppensprecher:innen eines Bundeslandes wählen aus ihrem Kreis FÖJ-Landessprecher:innen. Auf der sogenannten Bundesdelegiertenkonferenz wählen jene wiederum aus ihren Reihen in jedem Jahrgang fünf Bundessprecher:innen. Die Landes- und Bundessprecher:innen haben die Aufgabe, die Interessen der FÖJ-Teilnehmenden auf den jeweiligen politischen Ebenen zu vertreten, was etwa durch die Organisation von Aktionstagen oder durch Gespräche mit Landes- und Bundespolitiker:innen geschieht. Durch die Ver-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tretung auf allen Ebenen soll sichergestellt werden, dass Anliegen aus den Gruppen auch landes- und bundesweite Beachtung finden können und dass zugleich überregionale Aktionen und Aktivitäten der Sprecher:innen in den einzelnen FÖJ-Gruppen ankommen (Bundes- und Landessprecher:innen des FÖJ 2024). Ohne jegliche formelle Institutionenkunde bildet das Sprecher:innensystem auf lebendige Weise ein Feld zum Erproben und Erlernen von Prozessen der demokratischen Aushandlung sowie der repräsentativen Vertretung.

4.5 Peer-Beratung in InTeams

Ein weiteres, das FÖJ-Seminarprogramm bei der LpB durchziehendes Element ist die gegenseitige Beratung der Teilnehmenden in sogenannten InTeams (feste Kleingruppen innerhalb der Seminargruppen). Für viele FÖJler:innen ist die Arbeit an der Einsatzstelle die erste Erfahrung mit einem regelmäßigen (Vollzeit-)Berufsalltag. Das Zurechtfinden in teilweise schon lang bestehenden Arbeitsteams, das Austragen von Konflikten an der Einsatzstelle, die anstehende berufliche Orientierung oder auch das Zurechtkommen mit einem Wohnort fernab des Ortes des Aufwachsens stellen die Teilnehmenden in unterschiedlichem Maße vor zu bewältigende Herausforderungen. Häufig werden diese Themen auch in Beratungsgesprächen mit den Referent:innen der LpB thematisiert. Dennoch hat die Beratung durch Peers einen eigenen Wert: Da die Teilnehmenden wissen, dass die anderen Gruppenmitglieder sich in einer ähnlichen Lebenslage befinden, fällt eine offene Thematisierung von Herausforderungen leichter. Und: Da die anderen Gruppenmitglieder sich in ähnlichen Lebenslagen befinden, verfügen sie über ein alltagsweltliches Handlungswissen, an dem sie sich gegenseitig teilhaben lassen können (Egloff 2020).

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

5. Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung: Spannungsfelder der pädagogischen Arbeit im FÖJ

5.1 Zwischen Überwältigungsverbot und Notwendigkeit epistemischen Wandels

Ein sich bereits aus den bisherigen Darstellungen ergebendes Spannungsfeld ist jenes zwischen dem Verbot der Überrumpelung (etwa durch das gezielte Befördern starker Emotionalität, vgl. zu Klimaemotionen Pihkala 2022) sowie der Notwendigkeit epistemischen Wandels, die sich aus dem Verständnis ökologischer als sozialer bzw. kultureller Krisen (s. o.) ergibt. Wenn die Rede von gesellschaftlichen Naturverhältnissen ist (Görg 1999), eine imperiale Lebensweise (Brand/Wissen 2017) als Form der Lebensführung diagnostiziert und der globale Norden als Externalisierungsgesellschaft (Lessenich 2020) beschrieben wird, dann geht es nicht einfach nur um eine kühle und rationale Analyse der Situation, sondern auch um „mentale Infrastrukturen" (Welzer 2011). Diese bestehen etwa in eingefahrenen Denkweisen (wie Individualismus oder der normativen Privilegierung von Wettbewerb gegenüber Kooperation), in zur Gewohnheit geronnenen Handlungsmustern (wie der gesellschaftlich weitgehend normalisierte Konsum tierischer Produkte) oder in affektiven Aufladungen (wie etwa, den Geruch von Dieselabgasen zu mögen, weil er an Urlaubsfahrten erinnert). Um in den ökologischen Krisen der Gegenwart unter der genannten Diagnose handlungsfähig werden zu können, müssen Emotionen und Affekte in der politischen Bildung entsprechend Raum finden (Besand 2016); der Verzicht auf diese Arbeit spielt nur der „normativen Kraft des Faktischen" (Jellinek 1914, 337) in die Karten. Eine Strategie der reinen Rationalisierung entpolitisiert auf diese Art und Weise politische Konflikte, um die auch mit Leidenschaft gerungen werden könnte. Worum es geht, ist eine Irritation eingefahrener Wahrneh-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

mungsmuster ohne ein Diktat zukünftiger Muster, um ein Hinterfragen als selbstverständlich erscheinender gesellschaftlicher Problemlösungsstrategien ohne eine Festlegung auf eine bestimmte zukünftige Strategie. Dieses Spannungsfeld zu navigieren, erfordert ein erhebliches Maß an Reflexivität von den Fachkräften im FÖJ, zumal sie von den nicht weniger dringlich werdenden ökologischen Krisen ja ebenfalls betroffen sind. Das Überwältigungsverbot verliert so seine Gültigkeit nicht; Indoktrination, Erschrecken und Verängstigen sind keine vertretbaren pädagogischen Mittel und die Möglichkeit zu Widerspruch und der Entwicklung gegenläufiger Positionen muss jederzeit gewahrt bleiben.

5.2 Zwischen Kontroversitätsgebot und wissenschaftlichem Konsens zu Klima- und Biodiversitätskrise

Die Existenz der Klima- und Biodiversitätskrise sowie die existenzielle Bedrohung, die von diesen Krisen für große Teile der Weltbevölkerung ausgeht, zu verneinen, ist wissenschaftsfeindliche Faktenleugnung. In Übertragung auf einen anderen Gegenstand wäre eine solche Position in etwa analog zu der Behauptung, in der Ukraine fände gegenwärtig kein Krieg statt. Wie die wirtschafts- und sicherheitspolitische Reaktion auf diesen Krieg aussehen sollte, wem in einer historischen Perspektive welche Verantwortung für sein Entstehen zugeschrieben wird, wie dieser Krieg beendet werden könnte, all das sind politische Fragen. Ob es ihn gibt, nicht. So ist es auch mit Klima- und Biodiversitätskrise. Über die Wege zu deren Bekämpfung gibt es zahlreiche Kontroversen. Eine verläuft entlang der Bruchlinie, wie stark auf staatliche, insbesondere ordnungspolitische Interventionen, oder auf Lösungen durch sich selbst regulierende Märkte gesetzt wird. Bei der ersten Variante wird auf wirtschaftliche Anreize für klimaschonendes Wirtschaften z. B. durch Investitionen in bestimmte Infrastrukturen oder Subventionierung einzelner Wirtschaftsbereiche, gesetzt. Bei der zwei-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

ten wird davon ausgegangen, dass durch die steigenden Folgekosten der ökologischen Krisen ganz von alleine reagiert wird, indem z. B. innovative technologische Lösungen hervorbracht werden. Ebenso stehen Befürworter:innen eines Green New Deals, einer Strategie ökologischen wirtschaftlichen Wachstums in Konflikt mit Vertreter:innen einer Degrowth-Strategie, die etwa auf Entkommerzialisierung, Entflechtung, Entrümpelung, Entschleunigung (Sachs 1993) setzen (wobei das eigentlich verkürzend ist; zur weltanschaulichen Diversität innerhalb der Degrowth-Bewegung vgl. Schmelzer/Vetter 2021). Auch zwischen vorwiegend dem Naturschutz und vorwiegend dem (anthropozentrischen) Umweltschutz zugewandten Positionen bestehen, z. B. in energiepolitischen Fragestellungen, Spannungen und Zielkonflikte. Insofern handelt es sich bei dem in der Überschrift benannten Spannungsfeld nicht um einen echten Widerspruch, sondern eher um eine – gleichwohl pädagogisch bisweilen schwierig zu navigierende – Gleichzeitigkeit aus der Anerkennung naturwissenschaftlich unumstrittener Sachverhalte und der gleichzeitigen Vergegenwärtigung, dass es auf diese Sachverhalte politisch höchst unterschiedliche mögliche Reaktionsmöglichkeiten gibt. Dieses Spannungsfeld muss in der politischen Bildung im FÖJ sichtbar werden und sollte nicht durch die weltanschaulichen Positionen der politischen Bildner:innen überdeckt werden. Das Postulat „follow the science" erscheint in diesem Licht *nur halb* sinnvoll, denn es gibt eine Vielzahl an politischen Strategien, die angemessene Reaktionen auf die Existenz von Klimakrise und Biodiversitätskrise darstellen könnten. Es erscheint aber doch *zumindest halb* sinnvoll, indem es auf den Unsinn einer schieren Ignoranz dieser naturwissenschaftlich kaum umstrittenen Problemlage hinweist.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

5.3 Zwischen Teilnehmendenorientierung und impulssetzender Intervention

Dieses Spannungsfeld ist letztlich im größeren Kontext einer Debatte um die Zulässigkeit von Erziehungszielen generell zu verstehen. In der Bildungsarbeit im FÖJ spiegelt sich eine solche Auseinandersetzung aber in besonderem Maße, was an zwei Fragestellungen verdeutlicht werden soll: Zum einen zeigen die Teilnehmenden teilweise eine gewisse Institutionen- und Parteienskepsis bis hin zu demokratieskeptischen Einstellungen. Der starke Wähler:innenzulauf zu rechtspopulistischen und -radikalen Gruppierungen droht dies zu verschärfen. Auch jenseits extremistischer Einstellungen ist allerdings eine Frustration der Teilnehmenden, dass politische Bemühungen um Klima- und Biodiversitätsschutz bislang nicht in ausreichendem Maße wirksam werden, zu konstatieren. Diese trägt zur Verbreitung von Zweifeln an der Leistungsfähigkeit demokratischer Institutionen bei, obgleich autoritär organisierte Staaten, anders als dies teilweise behauptet wird, keinesfalls erfolgreicher in der Bekämpfung der genannten Krisen sind (Sinha u. a. 2023). Wirksamer Umweltschutz kann so auch Schutz der Demokratie sein. Dass hier ein Mandat politischer Bildung besteht, sich für demokratische Aushandlung, für Grund- und Menschenrechte einzusetzen, dürfte unstrittig sein. Etwas komplexer wird es, wenn sich der Blick auf die kursierenden Problemdefinitionen und -lösungsideen in Teilnehmendenkreisen richtet. Adressat:innenorientiert zu arbeiten, bedeutet auch, an den alltagsweltlichen Wahrnehmungen und Praktiken der Jugendlichen und jungen Erwachsenen anzusetzen, gleichzeitig gibt es aber auch ein Mandat, das zu aktiver politischer Beteiligung anzuregen verpflichtet. Wo es nur noch um individuelle Lebensformen und Konsummuster geht, verpflichtet dieses Mandat dazu, darauf hinzuweisen, dass auch (verhandelbare) politische Verhältnisse und Rahmenbedingungen eine Rolle spielen. Hier gibt es also ein (pragmatisches und normatives)

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Spannungsfeld zwischen der Privilegierung der Perspektive der Teilnehmenden und der sich aus einem politisch bildnerischen Mandat ergebenden Auftrag zur impulssetzenden Intervention.

6. Ausblick

Wenn der zukünftige Umweltminister bzw. die zukünftige Umweltministerin Baden-Württembergs im Jahr 2040 bei einem Festakt im Neuen Schloss in Stuttgart zum 50-jährigen Bestehen des FÖJs in Baden-Württemberg gratulieren und Glück für die nächsten 50 Jahre wünschen sollte, wäre dies aus verschiedenen Gründen tatsächlich eine gute Nachricht: Zum ersten würde dies bedeuten, dass Jugendliche und junge Erwachsene sich noch immer freiwillig engagieren, dass öffentliche Haushalte Freiwilligendienste immer noch ermöglichen und politische Entscheidungsträger:innen diese auch als relevant genug erachten. Zum zweiten könnte das FÖJ so weiter einen Beitrag leisten zur Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen einerseits und Sensibilisierung für ökologisch-politische Themen andererseits. Die Evaluationen von Freiwilligendiensten zeigen, dass das FÖJ diese Ziele bislang in hohem Maße erreicht (BMFSFJ 2015). Drittens würde auf diese Weise mit der pädagogischen Arbeit im FÖJ bei der LpB ein ganz eigenes Ökosystem mit einer spezifischen Professionalität zwischen (Sozial-) Pädagogik und politischer Bildung erhalten bleiben, das eine Reihe von Impulsen sowohl für die Freiwilligenarbeit als auch für politische Bildung in formelleren Settings liefern kann.

Anmerkungen

1 Vgl. https://www.foej-bw.de/foej-seminarthemen [23.09.2024].

Literatur

Besand, A. (2016): Zum Verhältnis von Emotionalität und Professionalität in der politischen Bildung. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Ideologien der Ungleichwertigkeit. Berlin, S. 77–83.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

BMFSFJ/Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1997): Pädagogische Rahmenkonzeption für das Freiwillige Ökologische Jahr. Unveröffentlichtes Dokument.

BMFSFJ/Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2006): Ergebnisse der Evaluation des FSJ und FÖJ. Berlin.

BMFSFJ/Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2015): Abschlussbericht der gemeinsamen Evaluation des Gesetzes über den Bundesfreiwilligendienst (BFDG) und des Gesetzes zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (JFDG). Berlin.

Bomberg, E. (2021): The environmental legacy of President Trump. In: Policy Studies, Heft 5–6/2021, S. 628–645.

Bönsch, M. (2018): Grundlegungen sozialen Lernens heute: Personen stärken, Beziehungen kultivieren, Humanität fördern. Baden-Baden.

Brand, U./Wissen, M. (2017): Imperiale Lebensweise: Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München.

Bundes- und Landessprecher:innen des FÖJ (2024): FÖJ Sprecher:innen-System. Freiwilliges Ökologisches Jahr. Online unter https://foej.net/foej-sprecherinnen/ [23.09.2024].

de Moor, J. u. a. (2020): Introduction: Fridays For Future – an expanding climate movement. In: de Moor, J. u. a. (Hg.): Composition, mobilization and motives of the participants in Fridays For Future climate protests on 20–27 September, 2019, in 19 cities around the world. S. 6–33. Online unter https://doi.org/10.17605/OSF.IO/ASRUW [23.09.2024].

Egloff, B. (2020): Peer-Beratung als Ermöglichungsraum. In: Benedetti, S./Lerch, S./Rosenberg, H. (Hg.): Beratung pädagogisch ermöglichen?! Wiesbaden, S. 63–76.

Görg, C. (1999): Gesellschaftliche Naturverhältnisse. Münster.

Huth, S. (2022): Freiwilligendienste in Deutschland: Stand und Perspektiven. Gütersloh.

Jacob, K./Schaller, S./Carius, A. (2020): Populismus und Klimapolitik in Europa. In: Kaeding, M./Müller, M./Schmälter, J. (Hg.): Die Europawahl 2019. Wiesbaden, S. 301–311.

Jellinek, G. (1914): Allgemeine Staatslehre. 3. Auflage, Berlin.

LpB BW/Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.) (2016): 25 Jahre Freiwilliges Ökologisches Jahr in Baden-Württemberg. Stuttgart. Online unter https://www.lpb-bw.de/fileadmin/foej-bw/pdf/festschrift_foej_2015_web.pdf [23.09.2024].

Laner, I. (2023): In der Krise eine gemeinsame Zukunft vorstellen. In: Medienimpulse, Heft 1/2023. Online unter https://doi.org/10.21243/mi-01-23-17 [23.09.2024].

Lessenich, S. (2020): Neben uns die Sintflut: Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. 6. Auflage, Berlin.

Pihkala, P. (2022): Toward a Taxonomy of Climate Emotions. In: Frontiers in Climate, 3/2022. Online unter https://doi.org/10.3389/fclim.2021.738154 [23.09.2024].

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Queiroz-Stein, G. D./Seifert Jr. C. A./Luiz, A. M. M. T. (2023): Climate Change, Denialism, and Participatory Institutions in Brazil: Effects of the Bolsonaro Government's Environmental Strategy (2019–2022). In: Brazilian Political Science Review, Heft 3/2023. Online unter https://doi.org/10.1590/1981-3821202300030005 [23.09.2024].

Rahmstorf, S./Schellnhuber, H. J. (2018): Der Klimawandel: Diagnose, Prognose, Therapie. 8. Auflage, München.

Rößler, S. (2016): Blödmaschine Beutelsbach. In: Widmaier, B./Zorn, P. (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn, S. 276–284.

Sachs, W. (1993): Die vier E's: Merkposten für einen maßvollen Wirtschaftsstil. In: Politische Ökologie, Heft 33/1993, S. 69–72.

Schmelzer, M./Vetter, A. (2021): Degrowth/Postwachstum zur Einführung. 3. Auflage, Hamburg.

Schneider, H. (1996): Ergänzungsbedürftiger Konsens? Zum Identitäts- und Identifikationsproblem in der politischen Bildung. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts., S. 27–47.

Schneider, H./Sagawe, H./Akbari, H. (1994): Freiwilliges Ökologisches Jahr in Baden-Württemberg. Modellprojekt 1990–1993. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Heidelberg.

Sinha, A./Sedai, A. K./Kumar, A./Nepal, R. (2023): Are Autocracies Bad for the Environment? Global Evidence from Two Centuries of Data. In: The Energy Journal, Heft 2/2023, S. 47–78.

Sippel, C./Brandhofer, G./Rauscher, E. (Hg.) (2023): Futures Literacy. Innsbruck.

UN-Klimakonferenz. (2015): Übereinkommen von Paris. Deutsche Übersetzung. Online unter https://www.bmuv.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Klimaschutz/paris_abkommen_bf.pdf [23.09.2024].

Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S./Schneider, H. (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–184.

Welzer, H. (2011): Mentale Infrastrukturen: Wie das Wachstum in die Welt und in die Seelen kam. Berlin.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Claudia Möller

Nachhaltigkeit als Bildungsauftrag

Die Aktivitäten des Fachbereichs Nachhaltigkeit bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg

Politik wird immer dann interessant, wenn sie uns direkt betrifft oder wenn Themen verhandelt werden, die unseren Alltag maßgeblich verändern können. Dann wird es schnell kontrovers, auch mal hitzig in Debatten, oftmals emotional und nicht selten populistisch. Das Thema „Klimawandel" und der Umgang mit seinen Auswirkungen bergen all jene Potenziale der politischen Auseinandersetzung in sich. Die Auswirkungen der Klimaveränderungen sind messbar und die Dringlichkeit zum Handeln ist evident. Allerdings ergeben sich in der konkreten Umsetzung eine Vielzahl von Fragen, die erhebliches Konfliktpotential beinhalten können: Welche Maßnahmen sind sinnvoll und zielgerichtet? Wer soll welche Lasten tragen? Was ist gerecht oder ungerecht? Wer trägt Verantwortung für wen und weshalb? Und was bedeutet das für unsere Demokratie und unser gesellschaftliches Miteinander?

1. „Nachhaltigkeit" als Brennglas für unsere Demokratie und Auftrag an politische Bildung

Es ist gar nicht lange her, da wurde die Corona-Pandemie als große Herausforderung für unsere Demokratie bezeichnet. Während der Pandemie zeigten sich die Stärken unseres demokratischen Systems, aber auch seine Verwundbarkeit. Menschen gingen auf die Straße, weil Entscheidungen für sie nicht ausreichend nachvollziehbar waren und Verschwörungserzählungen auf nährhaften Boden fielen. Auch der Klimawandel

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

und seine weitreichenden Folgen – von globaler Ebene bis zum Nahbereich der Menschen – stellen uns vor einige der größten Herausforderungen unserer Zeit. Politische Systeme weltweit sind gefordert, Lösungen zu finden und Akzeptanz für Klimaschutz und Anpassungsmaßnahmen in ihren Bevölkerungen herzustellen – so auch unsere Demokratie.

Ziel politischer Bildung ist es, Menschen dazu zu befähigen, sich begründete Meinungen zu bilden und aktiv am politischen Leben teilzunehmen, um Prozesse in ihrem Sinne mitzugestalten. In der politischen Bildung geht es darum, Themen aufzugreifen, die gesellschaftlich relevant und politisch auszuhandeln sind. Das Thema „Klimawandel" gehört definitiv dazu. Seit 1987, der Veröffentlichung des Brundtland-Berichts (WCED 1987), wird die Bedeutung eines nachhaltigen Lebens in Verantwortung für nachfolgende Generationen politisch verhandelt. Über mehrere Etappen setzten die Vereinten Nationen 2015 mit der Verabschiedung der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals/SDGs) ein gewichtiges globales Zeichen. Von besonderer Bedeutung für den Auftrag an (politische) Bildung ist das Ziel 4 – „Hochwertige Bildung". Im Unterziel 4.7. heißt es: „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung" (UN 2015). Die BNE wurde daraufhin in viele Nachhaltigkeitsstrategien – von globaler bis lokaler Ebene – aufgenommen. Seit 2016 ist sie in Form der Leitperspektive „BNE" auch Teil der baden-württembergischen Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen.

Den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung sind Zielkonflikte inhärent. So mag auf den ersten Blick nicht einleuchten,

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

wie z. B. „weltweiter Klimaschutz“ (Ziel 13) umgesetzt werden kann, wenn moderne und nachhaltige Energiegewinnung für „Industrie, Innovation und Infrastruktur“ (Ziel 9) oftmals (noch) auf Kosten anderer, zumeist ärmerer Länder geht. Politische Bildung muss diese Kontroversen und möglichen Widersprüchlichkeiten in der Zielerreichung ansprechen, unterschiedliche Wege zur Nachhaltigkeit zur Diskussion stellen und zur Meinungsbildung und Handlungsfähigkeit mündiger Bürger:innen beitragen. Entscheidungen in einem politischen System sind nur dann nachhaltig und effektiv, wenn sie partizipativ und diskursiv zustande kommen. Erst dann finden Maßnahmen die notwendige Akzeptanz, um gemeinsam und nachhaltig umgesetzt werden zu können. „Nachhaltigkeit“ ist ein enorm komplexes Thema. Seine Dimensionen – u. a. Ökologie, Ökonomie, Soziales, Kulturelles – betreffen und berühren alle Lebensbereiche. Die Anerkennung dieser Komplexität bedeutet, keine einfachen und linearen Antworten zu suchen, sondern Aushandlungsprozesse zu initiieren und konstruktiv demokratisch um einen möglichst breit akzeptierten Lösungsweg zu ringen. Dazu gehört auch der konstruktive Streit, wenn die Meinungen auseinandergehen. Diese Verfahren und Hintergründe zu erläutern, zum Verständnis und zur Akzeptanz beizutragen und vielleicht sogar, um dafür zu begeistern, mitzumachen – dafür tritt politische Bildung an.

2. Der Fachbereich „Nachhaltigkeit“ bei der LpB Baden-Württemberg

Schon vor Gründung des Fachbereichs „Nachhaltigkeit“ im Frühjahr 2021 waren viele Themen, die unter „Nachhaltigkeit“ geführt werden, Teil des Angebots der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB). Die Einrichtung eines Fachbereichs macht es möglich, Angebote zu bündeln, auszubauen und für die Menschen im Land sichtbarer und leichter auffindbar zu machen. Zudem dient der Fachbereich

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

als erste Anlaufstelle für Interessierte und Netzwerkpartner:innen. Der Fachbereich vernetzt nach innen und nach außen. Wenn ihn Anfragen zu spezifischen Themen oder Formaten für besondere Zielgruppen erreichen, kann er diese rasch an die richtigen Stellen weiterleiten, beraten oder auch selbst bearbeiten. Gemeinsam mit der Internetredaktion treibt er den Ausbau des Online-Informationsangebotes zum Thema Nachhaltigkeit auf den Portalen der LpB voran.

Weiterhin bietet der Fachbereich bei den sogenannten „Offenen Seminaren", ein Format der LpB, das sich an alle Bürger:innen des Landes richtet, verschiedene Veranstaltungen an. Aber auch Zielgruppen-Veranstaltungen gehören zu seinem Portfolio. Die Seminare und Veranstaltungen können in Präsenz im LpB-eigenen Tagungszentrum „Haus auf der Alb" über mehrere Tage stattfinden, gemeinsam mit Kooperationspartner:innen im ganzen Land oder auch digital kompakt im Rahmen von Online-Formaten oder mehrwöchigen E-Learning-Kursen. Die Themenpalette reicht dabei vom Umgang mit populistischen und extremistischen Positionen im Klima- und Umweltschutz, über Nachhaltigkeitsthemen aus dem unmittelbaren Lebensumfeld der Teilnehmenden, wie z. B. nachhaltiger Stadtentwicklung, Artenvielfalt und Biodiversität, Methoden partizipativer Bürger:innenbeteiligung in Städten und Kommunen sowie der Befassung mit Nachhaltigkeit in Kunst und Architektur, u. a. über künstlerisch-kreative Zugänge mit Naturrohstoffen aus dem Biosphärengebiet und deren Bedeutung für einen nachhaltigen und zukunftsweisenden Umgang mit Natur und Umwelt. Die Ansiedlung des Fachbereichs in der Abteilung 2 „Haus auf der Alb", das sich mitten im Biosphärengebiet Schwäbische Alb befindet, spricht dabei für sich.

Nach außen fördert der Fachbereich im Sinne des Auftrages der LpB die Vernetzung von Akteur:innen im Themenfeld Nachhaltigkeit und macht Bildungsangebote. Nach innen, in die LpB hinein, setzt er Impulse zur nachhaltigen Organisationsentwicklung, um die Erreichung des Ziels einer klimaneu-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

tralen Landesverwaltung bis 2030 zu unterstützen (vgl. § 11 Absatz 1 Klimaschutz- und Klimawandelanpassungsgesetz Baden-Württemberg[1]).

3. Nachhaltige politische Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Folgen des Klimawandels stellen die globale Gesellschaft vor vielleicht nie dagewesene Herausforderungen. Und damit auch die politische Bildung. Auf viele Menschen wirken die weltweiten Themen unüberschaubar, geradezu überwältigend und bereiten ihnen Sorgen. Sie fühlen sich hilflos den Dynamiken ausgeliefert, ohne selbst Einfluss nehmen zu können. Manchmal spielen auch Veränderungsmüdigkeit, -unwillen oder Bequemlichkeit eine wichtige Rolle. Diese Gefühle der Überforderung oder auch der fehlenden Anpassungsbereitschaft führen nicht selten dazu, dass sie nach vermeintlich einfachen Antworten suchen und dazu neigen, Grenzen zu ziehen, wo keine Grenzen mehr sind.

Ist unser demokratisches politisches System dazu in der Lage, einen Umgang mit den globalen Herausforderungen zu finden? Die Demokratie als Regierungsform gerät zunehmend unter Druck, da einige Menschen ihr nicht (mehr) zutrauen, rechtzeitig die richtigen Entscheidungen zu treffen und effektive Maßnahmen zu ergreifen. Das betrifft Fragen der Integration und Migration, der Sicherheit und Verteidigung, genauso wie der Bildung, des Sozial- und Gesundheitssystems. Aber vor allem Fragen rund um den Klimaschutz besitzen Polarisierungspotenzial. Demokratische Aushandlungsprozesse werden zum Teil als zu langwierig und wenig zielführend wahrgenommen. Dabei wird immer wieder darauf hingewiesen, dass wir gerade beim Klimaschutz diese Zeit nicht mehr haben. Zugleich wird jedoch deutlich, dass wir gerade dann, wenn es kein eindeutiges Richtig oder Falsch, keinen linearen Weg zum Ziel gibt, demokratisch geführte Diskussionen brauchen, um Mei-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

nungsverschiedenheiten und unterschiedliche Positionen friedlich und konstruktiv miteinander auszuhandeln.

Nachhaltigkeit ist ein Querschnittsthema, das für alle Zielgruppen politischer Bildung relevant ist und nur auf Basis demokratischer Werte und Verfahren – die es zu erlernen gilt (vgl. Negt 2004, 197) – erreicht werden kann. Hier kann und sollte politische Bildung ihren Beitrag leisten. Doch wie kann dies gelingen, wenn bereits in den globalen Zielen (den SDGs) selbst ein Widerspruch nach dem anderen liegt? Wie können politische Bildung, BNE, Globales Lernen, Friedensbildung etc. Menschen dafür gewinnen und vielleicht sogar dafür begeistern, sich der Komplexität politischer Fragen zu stellen und an kreativen Lösungen mitzudenken und zu arbeiten? Die Einrichtung des Fachbereichs „Nachhaltigkeit" bietet die Chance, genau hier anzusetzen, daran weiterzudenken, neue Formate und Methoden auszuprobieren und bereits vorhandene Angebote zu stärken und sichtbar(er) zu machen.

Anmerkungen

1 Vgl. https://www.landesrecht-bw.de/bsbw/document/jlr-KlimaSchGBW2023rahmen [18.09.2024].

Literatur

Negt, O. (2004): Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen. In: Hufer, K.-P./Pohl, K./Scheurich, I. (Hg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts. 2004, S. 196–213.

UN/Vereinte Nationen (2015): Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. A/RES/70/1 – Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Online unter https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf [29.09.2024].

WCED/World Commission on Environment and Development (Hg.) (1987): Our Common Future (Brundland Report). Oxford.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Autorinnen und Autoren

Dr. Christiane Bertram leitet den Bereich „Historisches Lernen" am Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Sie forscht zur Wirksamkeit von Zeitzeug:innen im Geschichtsunterricht. Weiterhin untersucht sie, wie die Leitperspektive „Bildung für nachhaltige Entwicklung" als eine Aufgabe und Zielsetzung für alle Fächer in der Schule umgesetzt werden kann.

Igor Birindiba Batista ist Fachreferent für Gleichstellung und Antidiskriminierung bei der Stadt Wuppertal. Von 2015 bis 2023 war er studentischer und wissenschaftlicher Mitarbeiter an den Universitäten Duisburg-Essen, Wuppertal und Leipzig mit Forschungen zu Institutionenvertrauen und Nachhaltigkeit. Zudem war er an der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2016 und 2022 beteiligt. Berufsbegleitend verfolgt er sein Promotionsvorhaben und ist zudem freiberuflich in der politischen Bildung tätig.

Gundula Büker arbeitet als Eine Welt-Fachpromotorin für Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Baden-Württemberg. Sie ist Teil des Geschäftsführungsteams des EPiZ Reutlingen und ehrenamtliches Vorstandsmitglied beim Dachverband Entwicklungspolitik Baden-Württemberg DEAB e. V.. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Qualifizierung von Multiplikator:innen formaler und non-formaler Bildungsbereiche, Beratung und die Qualitätsentwicklung im Bereich Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Dr. Johannes Drerup ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungstheorie an der TU

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Dortmund und Gastprofessor an der Freien Universität Amsterdam. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der Erziehungs- und Bildungsphilosophie, der Philosophie der Kindheit sowie der Theorie und Praxis der Demokratieerziehung und der demokratischen Bildung.

Siegfried Frech ist Honorarprofessor (Didaktik der politischen Bildung) an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Zwischen 1991 und 2021 war er Publikationsreferent bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Dort verantwortete er die Zeitschrift „Bürger & Staat" sowie die Didaktische Reihe. Zudem hatte er einen Lehrauftrag am Institut für Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule (PH) Ludwigsburg.

Dr. Philipp Gassert ist Professor für Zeitgeschichte an der Universität Mannheim. Er forscht im Bereich der deutschen und europäischen Zeitgeschichte sowie der transatlantischen Geschichte und der US-Außenpolitik des 20. und 21. Jahrhunderts. Einer seiner Arbeitsschwerpunkte ist die deutsche und internationale Protestgeschichte.

Robby Geyer ist Publikationsreferent und Redakteur bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Er leitet die Redaktion der Zeitschrift „Politik & Unterricht" und verantwortet die Didaktische Reihe der Landeszentrale. Außerdem hat er einen Lehrauftrag für politische Bildung und Demokratiebildung am Institut für Politische Wissenschaft (IPW) der Universität Heidelberg.

Dr. Katrin Hahn-Laudenberg ist Professorin für die Fachdidaktik der Sozialwissenschaften am Institut für Politikwissenschaft der Universität Münster. Sie ist zugleich Teil der internationalen Studienleitung der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2022 und ICCS 2027). In ihrer

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Forschung befasst sie sich mit der Entwicklung politischer Kompetenzen und Einstellungen bei Schüler:innen, professionellen Kompetenzen von angehenden Lehrkräften etwa in Bezug auf die Gestaltung von Kontroversität sowie mit Fragen partizipativer Schulentwicklung.

Dr. Felix Heidenreich arbeitet als wissenschaftlicher Koordinator am Internationalen Zentrum für Kultur- und Technikforschung (IZKT) der Universität Stuttgart. Er lehrt als außerplanmäßiger Professor im Fachbereich Politikwissenschaft an der Universität Stuttgart sowie als Gastprofessor an der Université Paris II (Panthéon-Assas). Seine Arbeitsschwerpunkte sind politische Theorie, Kulturphilosophie und Kulturpolitik sowie Wirtschaftsethik.

Dr. Ingo Juchler ist Professor für Politische Bildung an der Universität Potsdam. Die Schwerpunkte seiner Arbeit bilden Narrationen in der politischen Bildung, die Konzeptionalisierung politischer Urteilskraft, außerschulische politische Lernorte, politische Bildung im Theater, die Mensch-Tier-Beziehung in der politischen Bildung sowie ethische Grundlagen politischer Bildung.

Dr. Lukas Kammerlander ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der sozialpädagogischen Forschungsstelle „Bildung und Bewältigung im Lebenslauf" an der Goethe-Universität Frankfurt. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören die Männlichkeits- und Geschlechterforschung, die Biografieforschung und interpretative Methodologien sowie die sozial-ökologische Transformation Sozialer Arbeit.

Dr. Helge Kminek ist Senior Scientist am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Sein Arbeits- und Forschungsschwerpunkt liegt gegenwärtig auf Bildung für nachhaltige Entwicklung. Weitere For-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

schungsschwerpunkte sind die rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, die Professionalisierungsforschung und die Didaktik der Philosophie.

Tom Meyer ist akademischer Mitarbeiter und Doktorand im Fachbereich Politikwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Im Rahmen seiner Forschung zur politischen Partizipation von jungen Menschen setzt er sich unter anderem mit dem Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung auseinander.

Claudia Möller ist Leiterin der Abteilung 2 „Haus auf der Alb" sowie des Fachbereichs Nachhaltigkeit in der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB). Zuvor leitete sie von 2015 bis 2021 die damals neu eingerichtete Servicestelle Friedensbildung. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören die Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie die Friedens- und Konfliktforschung.

Dr. Monika Oberle ist Professorin für Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt. Ihr Lehrstuhl widmet sich der empirischen Erforschung unterschiedlicher Faktoren von Lehr-Lern-Prozessen der politischen Bildung. Besondere Arbeitsschwerpunkte sind die politische EU-Bildung, die Demokratiebildung, die politische Medienbildung sowie die Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Dr. Bernd Overwien war Professor an der Universität Kassel und leitete dort bis 2019 das Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung. Seine Arbeitsschwerpunkte sind bis heute: Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen, Verbindungen zwischen schulischem und außerschulischem (informellem) Lernen. Seit 2021 ist er Seniorprofessor an der Hum-

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

boldt-Universität Berlin. Hier arbeitet er zu politischer Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht.

Jule Reicherter arbeitete als Projektkoordinatorin beim peer-to-peer Bildungsnetzwerk teamGLOBAL, bei dem sie bereits seit 2019 ehrenamtlich engagiert ist. Zu ihren Interessensschwerpunkten zählen Antidiskriminierungsarbeit und intersektionaler Queerfeminismus.

Sabine Scherer war bei DENK GLOBAL! gGmbH für die (partizipative) Gestaltung und Umsetzung von Jugendbildungsprojekten mit vor allem internationaler Ausrichtung verantwortlich. Zuvor leitete sie für vier Jahre das ehrenamtliche peer-to-peer Netzwerk teamGLOBAL. Ein weiterer Themenschwerpunkt war die Medienpädagogik.

Till Schröter ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Fachdidaktik der Sozialwissenschaften am Institut für Politikwissenschaft der Universität Münster. Er arbeitet im Kontext der International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) und forscht zu Einstellungen und Kompetenzen von Lehrkräften und Schüler:innen.

Dr. Johanna Weselek ist Akademische Rätin an der Professur für Bildung für nachhaltige Entwicklung an der Universität Regensburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf bildungs- und umweltsoziologischen Perspektiven in Bezug auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen im Rahmen der Lehrkräfteausbildung. Sie forscht dazu, wie weitere soziale und gesellschaftliche Themen, beispielsweise nationale und globale Ungleichheiten, in den BNE-Diskurs und in die schulische und universitäre Umsetzung integriert werden können.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

WOCHEN SCHAU VERLAG
... ein Begriff für politische Bildung

DIDAKTISCHE REIHE

Die Reihe zum Beutelsbacher Konsens



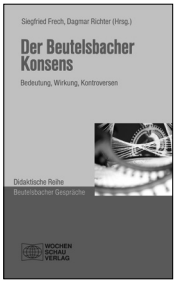
ISBN 978-3-7344-1541-8



ISBN 978-3-7344-1209-7



ISBN 978-3-7344-0788-8



ISBN 978-3-7344-0436-8



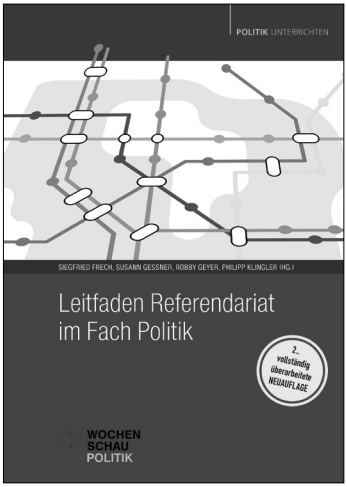
ISBN 978-3-7344-0078-0



ISBN 978-3-89974-922-9

Alle Titel der Reihe im Webshop - auch als PDF.

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.
www.wochenschau-verlag.de



Leitfaden Referendariat im Fach Politik

Im Referendariat beginnt für zukünftige Lehrkräfte ein neuer Ausbildungsabschnitt mit anstrengenden, aber auch lern- und lehrreichen Erfahrungen. Die Neuauflage des Leitfadens berücksichtigt die Weiterentwicklungen in der Politikdidaktik, in der die Kompetenzorientierung in der Planung und Durchführung des Politikunterrichts längst Standard geworden ist. Neue Herausforderungen für den Politikunterricht wie Migration, Diversität, Inklusion, soziale Ungleichheiten und Digitalisierung fordern den Politikunterricht als gesellschaftsbildendes Unterrichtsfach.

hrsg. von Siegfried Frech, Susann Gessner, Robby Geyer und Philipp Klingler
Reihe „Politik unterrichten“
2., vollständig überarbeitete Auflage
ISBN 978-3-7344-1696-5, 360 S., € 36,00
mit umfangreichem Downloadmaterial
PDF: ISBN 978-3-7566-1696-1, € 35,99

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.
www.wochenschau-verlag.de



Prof. Siegfried Frech ist Honorarprofessor (Didaktik der politischen Bildung) an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Zwischen 1991 und 2021 war er Publikationsreferent bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg.



Robby Geyer ist Publikationsreferent bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Er hat einen Lehrauftrag für politische Bildung am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Heidelberg.



Prof.in Dr. Monika Oberle ist Univ.-Professorin für Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Inhalt

Das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zielt darauf ab, Menschen zu befähigen, im Sinne einer nachhaltigen Zukunft in der globalisierten Welt reflektiert und verantwortungsbewusst zu handeln. In diesem Band werden die Schnittstellen zwischen politischer Bildung und BNE inklusive der jeweiligen Ziele, Prinzipien und Ansätze näher beleuchtet. Außerdem wird die Frage diskutiert, welche Faktoren eine gelingende politische Bildung für nachhaltige Entwicklung befördern und wie eine entpolitisierte BNE vermieden werden kann.

Zur Reihe

Die Didaktische Reihe dokumentiert kontinuierlich die didaktische Fachdiskussion und die tradtionsreichen Beutelsbacher Gespräche in Bad Urach.

lpb
Landeszentrale
für politische Bildung
Baden-Württemberg

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.