



Zeitschrift für
internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und
Internationale Erziehungswissenschaft

2 / 2023

46. Jahrgang

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf BNE

BNE zwischen Programmatik und Praxis

Transformationswissen – Wissenstransformation

Education for Sustainable Development –
An Aporetic Approach

Bildung, Wachstumskritik und die Krise der Reproduktion

Weltrettungskompetenz?
Überlegungen zu BNE aus der Perspektive der
sozial-ökologischen Transformationsforschung

Engagiert unterrichten? Globalisierungsbezogene
Bildungsmaterialien für Lehrkräfte im Kontext einer
Bildung in der Weltgesellschaft auf dem Prüfstand

Sozial-ökologische Krisen und Katastrophen stellen eine globale Bedrohung dar, die sämtliche gesellschaftliche Bereiche erfasst. Deren Hauptlast tragen künftige Generationen. Pädagogische Institutionen sind entsprechend ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags herausgefordert, auf diese umwälzenden Transformationen zu reagieren und zeitgemäße, zukunftsrelevante Bildung für die Gestaltung lebenswerter Umstände zu vermitteln. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gilt dabei als ein Schlüssel für die Gestaltung einer nachhaltigen und sozial-ökologisch gerechten Gesellschaft. Bildungsprozesse sollen Reflexivität bei den Adressat/-innen pädagogischer Bemühungen steigern und dadurch Wissen, Haltungen und Handlungen verändern. Entsprechende Ziele, Programme und Maßnahmen finden Eingang in immer mehr bildungspolitische Vorgaben und Gesetze, in Bildungsangebote und Projekte. Eine normative Ausrichtung an Nachhaltigkeitszielen ist deutlich erkennbar. Gleichzeitig ist der empirische wie theoretische Stand der Forschung vergleichsweise dünn – zumal im Verhältnis zur globalen Relevanz. Somit ist insbesondere aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu fragen, welchen Beitrag Bildung für die Gestaltung einer nachhaltigen und sozial-ökologisch gerechten Gesellschaft leisten kann und welche Rolle BNE dabei spielt. In der Summe verweisen die Beiträge erstens darauf, dass die Möglichkeiten von Schule limitiert sind. Bildung kann zwar gestalterisches Potenzial entfalten, aber weder politisches Handeln ersetzen

noch losgelöst von nicht nachhaltigen gesellschaftlichen Verhältnissen und Strukturen betrachtet werden. Zum Zweiten wird deutlich, dass BNE in seiner gegenwärtigen Ausgestaltung kaum in der Lage ist, Transformationen in Schule anzuregen. Drittens wird entsprechend sichtbar, dass Schule – will sie daran mitwirken, Kinder und Jugendliche zu ernsthaften Auseinandersetzungen mit der Gestaltung von Zukunft zu befähigen – erheblichen Veränderungsbedarf hat. Perspektiven liegen in Freiräumen für reflexive Bildung und der Chance, sich (parallel zur Gesellschaft) in Richtung nachhaltige Institution mit einer anderen Grammatik zu verändern. Zu Beginn diskutieren *Jürgen Budde* und *Nina Blasse* Bildung als Transformationshoffnung im Spiegel von Schulkritik. Dabei identifizieren sie Umsetzungshemmnisse, eine problematische Vorstellung von Gestaltungskompetenz, ein bildungstheoretisches Defizit sowie ein *hidden curriculum*, das den Zielen von BNE zuwiderläuft. Außerschulische Bildungsbereiche nimmt *Beatrix Niemeyer* in den Blick. Sie präsentiert eine Historie der sukzessiven Institutionalisierung von BNE beginnend bei der Anti-AKW-Bewegung bis zur Verabschiedung der Sustainable Development Goals der United Nations (SDGs). Dabei fragt sie insbesondere nach den Potenzialen des außerschulischen Lernens für die Generierung und Vermittlung von neuem, herrschaftskritischem Wissen. Dass BNE ein Anliegen ist, welches in sich und unauflöslich in Widersprüche verwickelt ist, entfaltet *Helge Kminek* in seinem englischen

Beitrag. Es wird im Kontext BNE die Herausforderung, kriteriale Definitionen und prinzipielle Offenheit von Bildung zu denken, diskutiert und dafür plädiert, diese Aporie in den Mittelpunkt von Bildungsprozessen zu rücken. Den Zusammenhang von Bildung, Krise und Postwachstum deckt *Christine Thon* auf. Aus Perspektive geschlechtertheoretischer und care-ökonomischer Analysen zu Wachstum und (Re-)Produktivität entwickelt sie Anhaltspunkte für die Formulierung eines postwachstumstheoretischen Bildungsbegriffs. Aus der Perspektive der Transformationsforschung widmen sich *Michaela Christ* und *Bernd Sommer* kritisch dem Konzept BNE. Sie diskutieren dessen Kompetenzorientierung als Form der Subjektivierung von Nachhaltigkeit und plädieren für ein weniger affirmatives Bildungskonzept. Der Beitrag von *Dorothea Taube* analysiert die Umsetzung weltgesellschaftlicher Themen in Unterrichtsmaterialien. Anhand der Analyse des didaktischen Umgangs mit der thematischen Komplexität, der Abstraktheit der Inhalte sowie einer rassismuskritischen Perspektive zeigt der Beitrag, dass diese Perspektiven nur ungenügend adressiert werden und schlägt alternative Entwicklungsmöglichkeiten vor. Wir wünschen Ihnen eine anregende und erkenntnisreiche Lektüre.

*Jürgen Budde, Nina Blasse &
Julia Wolke*

Flensburg, Hamburg & Berlin, Juni 2023
doi.org/10.31244/zep.2023.02.01

Impressum:

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schifftleitung:

Annette Scheunpflug

Technische Redaktion:

Caroline Rau (verantwortlich), Frida Link,
Anne-Christine Banze (Rezensionen)

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine
Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555,
48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Begründet von: Alfred K. Tremel (†) mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

Lizenz: Die Beiträge erscheinen online unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0. Die Lizenz bezieht sich nicht auf Abbildungen, Tabellen oder anderes Drittmaterial, das als solches gekennzeichnet ist. Es obliegt dem Nutzer bzw. der Nutzerin, vor Verbreitung dieser Inhalte die Rechte mit dem jeweiligen Rechteinhaber bzw. mit der jeweiligen Rechteinhaberin zu klären.

Aktuell in der Redaktion: Claudia Bergmüller-Hauptmann, Constanze Berndt, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Susanne Höck, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Katarina Roncevic, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

Ehemals in der Redaktion: Barbara Asbrand, Achim Beule, Hans Bühler, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Karola Hoffmann, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Volker Lenhart (†), Claudia Lohrenscheit, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schößwender, Horst Siebert (†), Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepfer, Erwin Wagner, Joachim Winter

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, info@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autorinnen und Autoren

Titelbild: © wjarek | shutterstock.com | Nr. 498672904

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 26,50, Einzelheft EUR 9,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

2'23

Themen	4	Jürgen Budde & Nina Blasse Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis
	10	Beatrix Niemeyer Transformationswissen – Wissenstransformation: Nachdenken über BNE. Ein Essay
	14	Helge Kminek Education for Sustainable Development – An Aporetic Approach
	19	Christine Thon Bildung, Wachstumskritik und die Krise der Reproduktion
	25	Michaela Christ & Bernd Sommer Weltrettungskompetenz? Überlegungen zu BNE aus der Perspektive der sozial-ökologischen Transformationsforschung
	31	Dorothea Taube Engagiert unterrichten? Globalisierungsbezogene Bildungsmaterialien für Lehrkräfte im Kontext einer Bildung in der Weltgesellschaft auf dem Prüfstand
Kommentar	37	Lehre für eine lebenswerte Zukunft/Bildung für nachhaltige Entwicklung erfolgreich werden lassen/Public Climate School von Students for Future/ BNE 2030 und Whole School Approach – wie kann das im schulischen Alltag gelingen?
VENRO	40	Wirksamkeit und Sichtbarkeit stärken – zivilgesellschaftliche Empfehlungen für den BNE-Bericht der Bundesregierung
VIE/BNE	41	Act Now: Nachhaltigkeit ins Klassenzimmer bringen
	42	13. KMK/BMZ-Fachtagung zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung
	43	Rezensionen
	47	Schlaglichter

Jürgen Budde & Nina Blasse

Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis

Zusammenfassung

Das Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird in der Politik als Antwort auf den krisenhaften Zustand der Welt betrachtet. Die damit verbundene Transformationshoffnung wird jedoch nicht eingelöst, auch, da eine notwendige Diskrepanz zwischen ihrer Programmatik und ihrer Praxis besteht. Schule als Bildungsinstitution ist im besonderen Maße aufgefordert, BNE zu vermitteln und umzusetzen. Der Beitrag liefert Betrachtungen, inwiefern dies (un)möglich ist.

Schlüsselworte: *Bildung, Schulkritik, Nachhaltigkeit*

Abstract

The concept of Education for Sustainable Development (ESD) is seen in politics as an answer to the state of crisis in the world. However, the transformational hope associated with the concept is not being realised, also because there is a necessary discrepancy between its programmatic and its practical aspects. Schools as educational institutions are particularly called upon to teach and to implement ESD. The article provides reflections on the extent to which this is (im)possible.

Keywords: *Education, School Critique, Sustainability*

BNE als Antwort auf die Klimakrise¹

Nicht zuletzt durch den Schulstreik der Fridays for Future-Bewegung wird die Bedeutung und das Ausmaß heraufziehender ökologischer Krisen insbesondere mit Blick auf menschengemachte Klimaveränderung gesellschaftlich breiter zur Kenntnis genommen und mit Fragen nach Bildung verknüpft. Mit dem fortwährenden Überschreiten der planetaren Grenzen gehen Begleiterscheinungen und weitreichende Folgen einher, die nicht nur ökologische Krisen bedingen, sondern auch gravierende soziale Folgen nach sich ziehen. Die United Nations (UN) haben bereits seit den 1990er-Jahren die komplexen Zusammenhänge der weltweiten Krisen thematisiert und mit den 17 Sustainable Development Goals (SDGs) Ziele des Entgegenwirkens und einer nachhaltigen Zukunft formuliert (United Nations, 2015). Darin enthalten sind, neben direkt auf Umwelt und Natur bezogene Maßnahmen zum Klimaschutz, auch soziale Ziele wie Frieden, Geschlechtergerechtigkeit, Bekämpfung von Armut

und Verringerung der sozialen Ungleichheiten. Nachhaltigkeit ist die grundlegende Zielgröße, an der sich die SDGs ausrichten. Ziel 4 widmet sich explizit hochwertiger Bildung und benennt darin auch den Anspruch, dass bis 2030 alle Lernenden befähigt werden sollen, nach nachhaltigen Prinzipien zu handeln (UN, 2015, Abs. 4.7). Die Relevanz der damit benannten Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wurde mit der zugehörigen UN-Dekade 2005 bis 2014 und dem entsprechenden UNESCO-Weltaktionsprogramm 2015 bis 2019 unterstrichen. Auf nationaler Ebene wurde die politische Forderung unter anderem in Aktionspläne und länderspezifische Programme übersetzt. Im weitreichenden Krisen- und Folgezustand ist BNE als ein zentraler Schlüssel für die Umsetzung von Nachhaltigkeit und damit für eine lebenswerte Zukunft identifiziert (BMBF, 2017). Das Konzept BNE verspricht, dass die kommenden Generationen bereits frühzeitig lernen, sich nachhaltig zu verhalten. Es stellt sich somit eine gewisse Dringlichkeit an Bildungseinrichtungen, BNE zu befördern. Bildung wird zur vermeintlich einfachen Antwort auf ein hochkomplexes Krisengeflecht. Im Kontext des lebenslangen Lernens werden zwar unterschiedliche Bildungsinstitutionen adressiert, allerdings richten sich die bildungspolitischen Bemühungen hauptsächlich auf die Schule (ebd.). Inwiefern aber Schule ein geeigneter Ort ist, an dem BNE sinnvollerweise und hauptverantwortlich geschieht, wird kaum thematisiert.

Daraus ergeben sich zunächst naheliegende Fragen, etwa was BNE für Schule umfasst, wie dies in der Schule vermittelt werden soll und wie sich der gegenwärtige Stand der Umsetzung darstellt. Grundsätzlicher Natur sind jedoch erziehungswissenschaftliche Fragen, die sich mit der Schule als Bildungsinstitution befassen, etwa nach problematischen Implikationen der Normativität von BNE oder nach einer Pädagogisierung politischer Fragestellungen. Diesen Aspekten wollen wir uns im Folgenden widmen. Zu Beginn werden knapp die mit BNE verbundene Transformationshoffnung und wesentliche pädagogische Merkmale des Konzepts dargestellt. Darauf basierend wird eine Kritik an der aktuellen Ausrichtung schulischer Bemühungen um gegenwarts- und zukunftsbedeutsamer Bildungsprozesse formuliert. Begründet wird dies mit der schulbezogenen Diskrepanz von Programmatik und Praxis. Darin werden auch die Grenzen pädagogischen Handelns, normative Engführungen, Pädagogisierung politischer Konflikte und bildungstheoretische Verkür-

zungen deutlich. Zentrale These ist, dass die gegenwärtige Schule nicht hinreichend auf sozial-ökologische Krisen und Herausforderungen vorbereitet und für transformative Bildung wenig (Frei-)Raum bietet.

Transformationshoffnung BNE

BNE als Bildungskonzept speist sich historisch aus der Umweltbildung und dem Globalen Lernen und weist aktuell große Schnittmengen mit der Global Citizenship Education sowie dem Transformativen Lernen auf (zu Letzteren Grobbauer, 2016). Mit BNE sind programmatisch große Hoffnungen verbunden. So kommt ihr in den SDGs als Querschnittsaufgabe und zugleich eigenständiges Unterziel eine wichtige Bedeutung für deren Umsetzung zu. Die UNESCO nimmt an, Bildung „helps people understand and address the impacts of the climate crisis, empowering them with the knowledge, skills, values and attitudes needed to act as agents of change“ (UNESCO, o.J.). Denn „Bildung spielt [...] eine Schlüsselrolle. [...] Bildung befähigt zur Gestaltung von politischen, wirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Veränderungen“ (BMBF, 2017, S. 7), wie es in der Konkretion der SDGs im Nationalen Aktionsplan formuliert wird. Übergeordnet wird die Transformation des menschlichen Handelns im Sinne der Nachhaltigkeit anvisiert. So heißt es im Vorwort des Nationalen Aktionsplans, dass es „das übergreifende Ziel des Aktionsplans ist, BNE in allen Bereichen des deutschen Bildungswesens strukturell zu verankern. [...] Dies dient dem einen Ziel, eine nachhaltige Entwicklung unseres Lebens auf der Erde zu stärken und so die Lebensgrundlagen für morgen zu verbessern“ (BMBF, 2017, S. 3). Entsprechend spiegeln etwa die Schulgesetze der einzelnen Bundesländer einen Anspruch auf den Beitrag von Schule zu Naturschutz und Nachhaltigkeit wider. Globale, nationale wie regionale Akteur/-innen setzen in ihren Programmen und Projekten darauf, durch BNE einen Beitrag zur Nachhaltigkeit zu leisten.

Die konkrete Konzeption von BNE rückt insbesondere die Fähigkeit, handeln zu können, in das Zentrum der pädagogischen Bemühungen. So soll BNE als Gestaltungskompetenz „eine zukunftsweisende und eigenverantwortliche Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung ermöglichen“ (Michelsen, 2009, S. 84; auch de Haan et al., 2008). Neben individuellen Verhaltensänderungen geht es um die Fähigkeit, über bestehende Strukturen hinaus zu denken und darauf aufbauend zur strukturellen und institutionellen Transformation handelnd beizutragen (Rieckmann, 2020). Dies erfordert eine erfahrungsbasierte und problemorientierte Didaktik (Keil et al., 2020), die an Prinzipien der Partizipation, des Lebensweltbezugs, der Aktivierung und Handlungsfähigkeit orientiert ist. Sie ist nicht ausschließlich als fachunterrichtliche Didaktik zu denken. Eine rein curriculare Verankerung erscheint nicht ausreichend, vielmehr ist im Sinne eines interdisziplinären Ansatzes, der längerfristige Prozesse aktiviert, BNE didaktisch als „Querschnittsaufgabe“ (Buddenberg, 2016) zu betrachten. Die gesamte Institution Schule ist dann gefragt, Nachhaltigkeit zu leben und die Umsetzung nicht lediglich an ein Fach und auch nicht nur an den Unterricht zu binden. Entsprechend wird BNE als Idee eines *whole institution approach* und damit Schulentwicklungsaufgabe an Schule herangetragen, wie es im Nationalen Aktionsplan heißt (BMBF, 2017). In einem aktuellen wissenschaftlichen Bericht der Vereinigung der Baye-

rischen Wirtschaft wird die besondere Rolle von positiven Bildungserfahrungen durch handelndes Engagement im Gegensatz zu gesetzlichen Rahmenbedingungen propagiert: „Nur aus der Erfahrung heraus, durch eigenes Engagement im Kleinen etwas bewirken zu können, lassen sich auch die großen globalen Herausforderungen bewältigen. Eine auf diese Weise erworbene intrinsische Motivation, sich für nachhaltige Entwicklung einzusetzen, ist sehr viel wirkungsvoller als Gesetze, staatliche Vorgaben und Verbote“ (vbw, 2021, S. 7). Eingelassen in dieses Bild handlungsorientierter Gestaltungskompetenz ist die Vorstellung von BNE als Vermittlung von Werten, die keine beliebigen sind. Vielmehr werden spezifische „Auseinandersetzung mit Werthaltungen [...], die mit dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung verbunden sind“ (Rieckmann, 2020, S. 66), angestrebt, was meint, dass bestimmte Werte – etwa der gesellschaftlichen Gerechtigkeit, der Partizipation, der Nachhaltigkeit und der Menschenwürde – von Schüler/-innen reflektiert werden sollen. Diese Werte bilden sozusagen die legitimatorische und normative Basis von BNE. Gleichzeitig jedoch wird von BNE gefordert, gerade keine Bevormundung und keinen Zwang zur Werteänderung zu bedienen. Über Sensibilisierung und Wertereflexion soll eigenes Handeln anhand nachhaltiger Werte gemessen und ein kritisches und selbstreflexives Denken und Handeln entwickelt werden (ebd.). BNE kann somit als Bildungskonzept gelesen werden, das Aspekte sozial-ökologischer Krisen bearbeiten und verändern soll. Als ein Beitrag zur Umsetzung einer „Großen Transformation“ (WBGU, 2011) sind entsprechend programmatisch weitreichende Hoffnungen mit BNE verbunden. Gleichwohl zeigt sich, dass diese Hoffnung nicht annähernd eingelöst ist. Damit angesprochen ist eine Diskrepanz von Programmatik und Praxis, die jedoch kein singuläres Phänomen von BNE beschreibt.

Problematik der Diskrepanz von Programmatik und Praxis

Es ist ein Allgemeinplatz, dass Anspruch und Wirklichkeit menschlicher Praxis auseinanderfallen. Jedwede Programmatik entspricht nicht ihrer Handhabung. Diese Beobachtung gilt für mutmaßlich alle Bereiche menschlichen Lebens, sei es Politik, Kultur, Sport oder in Bezug auf nachhaltiges, sozial-ökologisch angemessenes Verhalten. Es muss in Rechnung gestellt werden, dass diese Diskrepanz bis zu einem gewissen Grad notwendiger Weise besteht, da Menschen keine Trivialmaschinen sind, sondern komplexe, soziale Gebilde (Luhmann, 2002). So unterscheiden sich etwa in der Politik der programmatische Anspruch und die Praxis erheblich voneinander, wie der globale Umgang mit den Pariser Klimazielen exemplarisch zeigt. Der Befund, dass eine Praxis ihren Ansprüchen nicht gerecht wird, ist deswegen ebenso wenig überraschend, wie spezifisch für das pädagogische Feld.

Darüber hinaus erscheint ein Vorwerfen allein wenig zielführend, da es entweder dazu tendiert, die Bedeutung von Programmatik, Ziel und Anspruch für die soziale Praxis zu überschätzen und die Proklamation der Absicht bereits für ihre Realisierung hält. Dann bleibt nur die Enttäuschung darüber, dass die Praxis doch nicht so gut funktioniert wie programmatisch erhofft. Oder aber anders herum wird die Bedeutung der Programmatik unterschätzt, als wäre sie bedeutungslos für eine,

sich immer in ihrem vermeintlichen (widerspenstigen) Eigensinn vollziehende Praxis. Gleichwohl bedeutet die Diskrepanz ja nicht, dass die Programmatik eigentlich nutzlos sei, sondern, dass sie zum Ersten Bedingung und Legitimation darstellt und zum Zweiten den normativen Rahmen regelt, in dem sich Praxis vollziehen kann. Programmatik ist mithin unentrinnbar mit Praxis verwoben. Zugleich besteht in pädagogischen Zusammenhängen die Diskrepanz von Intention und Wirkung, von Ideal und Realität, von Programmatik und Praxis in ganz spezifischer und konstitutiver Weise. Der Anspruch und die Ziele von Pädagogik machen einen erheblichen Teil ihrer Legitimation aus. Neben der Vermittlung von Fachwissen und Kulturtechniken sowie der Erziehung der nachwachsenden Generation stehen Versprechen von gesellschaftlicher Teilhabe durch inklusive Bildung, von Geschlechtergerechtigkeit durch gendersensible Pädagogik, von sexueller Selbstbestimmung durch sexuelle Bildung, von beruflichen Perspektiven durch Berufsorientierung und Persönlichkeitsentwicklung durch allgemeine Bildung. Diese mehr oder weniger zufällige Auflistung verweist auf eine spezifische Lagerung von Pädagogik, da sie ihre Ziele und ihre entsprechenden normativen Programmatiken nicht nur aus sich selbst bezieht, sondern immer auch unter Verweise auf zukünftige gesellschaftliche oder individuelle Lagen. Die Normativität der pädagogischen Programmatik ist also insofern in gewisser Hinsicht verdoppelt, da es nicht nur um das in der pädagogischen Praxis unmittelbar verfolgte Ziel geht, sondern auch um dessen spätere Bedeutsamkeit. Ohne diese normative, über die Gegenwart hinausreichende Zukunftsbedeutung wäre Pädagogik – anders als andere soziale Bereiche – nicht zu legitimieren.

Auch und gerade für BNE gelten die bis hierher angestellten Überlegungen insofern in zugespitzter Weise, wird sie doch als wichtiger pädagogischer Beitrag zum Umgang mit gegenwärtigen und zukünftigen sozial-ökologischen Krisen und Katastrophen gesehen und damit mit einer kaum überbietbaren Relevanz ausgestattet. Nicht weniger als die Zukunft von Menschheit und Planet steht auf dem Spiel. Entsprechend offerieren vorliegende Texte insbesondere programmatische, normative und appellierende Anrufungen mit hoher Dringlichkeit („we must“, „we need“, ...). Bildung wird als ein gut geeignetes Programm angesehen, diese Zukunftsaufgabe zu bewältigen. Damit ist die normative Höhe – selbst für die der Normativität nicht unaufgeschlossene Pädagogik – erheblich. Die Zukunftsbedeutung ist durch die globale Dimension maximal ausgedehnt. Es wäre also dafür zu plädieren, nicht die Diskrepanz zwischen Programmatik und Praxis zu untersuchen, sondern ihre Zusammenhänge als konstitutiv für das pädagogische Feld zu analysieren.

Praxis von BNE

Entsprechend scheint auch die Umsetzung von BNE den hohen Ansprüchen nicht gerecht werden zu können. Entgegen der großen Hoffnung, die mit BNE verbunden wird und vor dem Hintergrund der spezifischen Relationierung von Programmatik und Praxis lassen sich mit praktischen Umsetzungshemmnissen, der Depolitisierung durch Engführung auf Gestaltungskompetenz, einem bildungstheoretischem Defizit sowie der schulischen Leistungsideologie mehrere kritische Einwände gegenüber BNE und ihrer Praxis identifizieren, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

Umsetzungsstand und Hemmnisse

Bereits auf der Ebene der ausführenden Praxis zeigen sich Umsetzungsdefizite. Bemängelt wird übereinstimmend, dass bislang in vielen Bereichen empirische Studien fehlen (Buddenberg, 2016, S. 274; Rieckmann, 2020, S. 78). In den vorliegenden Studien werden erhebliche Umsetzungsdefizite sichtbar, etwa in den Fachdidaktiken. So kritisiert das oben genannte Gutachten der bayerischen Wirtschaft, dass außer in Biologie und Geographie bislang keine curriculare Verankerung erfolgt ist und BNE vor allem in Wahlpflichtbereichen platziert wird (vbw, 2021). Die Realisierung basiert schwerpunktmäßig auf Projektformaten sowie dem Engagement einzelner Lehrpersonen. Entsprechend kommen Singer-Brodowski und andere zu dem Schluss, dass sich „über alle [...] Bereiche der Schule hinweg das Bild ab[zeichnet], dass es insgesamt trotz eindeutig steigender Tendenz ein noch erhebliches Potential der BNE-Verankerung gibt“ (Singer-Brodowski et al., 2019, S. 99). Keil und andere skizzieren für die universitäre Lehrkräftebildung ein ähnliches Bild, auch hier sind Fragen von sozial-ökologischer Transformation und Nachhaltigkeit kaum verankert (Keil et al., 2020). Gleiches gilt für die Fachlehrkräfte, denn „in vielen Fällen scheitert die Implementierung von BNE als Querschnittsaufgabe bereits an der fehlenden Kenntnis dieses Bildungsauftrags auf Seiten des Schulpersonals“ (Buddenberg, 2016, S. 273).

Keil und andere kritisieren weiter, dass sich entgegen der rhetorischen Relevanz in den schulischen Lehrplänen und Kompetenzrastern vor allem die bildungspolitische Dominanz der Grundfähigkeiten widerspiegelt, die im Kontext von Studien wie PISA vorangetrieben wurde. Die aktuellen Tendenzen in der Bildungspolitik (etwa in Reaktion auf den IQB-Bildungstrend von Stanat et al., 2022), den Unterricht in den sogenannten Kernfächern (d.h. Deutsch, Fremdsprachen sowie Mathematik und Naturwissenschaft) quantitativ auszuweiten und weiter zu standardisieren, deuten eher auf die zunehmende Einschränkung von Handlungsspielräumen hin. Überfachliche Kompetenzen und Themen (Demokratie und Partizipation, Soziale Kompetenzen und Normen, Nachhaltigkeit und Selbstsorge etc.) hingegen sind curricular kaum verankert. Zudem sind sie kaum curricularisierbar bzw. werden sie ihres kritisch-bildenden Anspruches beraubt, wenn sie in Kompetenzstufen operationalisiert werden (Budde & Weuster, 2017). Hinzu kommt, dass die Institution Schule mit ihren ausdifferenzierten Strukturen (Schulformen, Schulklassen, Schulfächer etc.) sowie der auf Standardisierung ausgerichteten Maximen auf Querschnittsaufgaben nur schwerlich vorbereitet ist. Auch die „eher unverbundenen nebeneinanderstehenden Arbeitskontexte von Lehrkräften“ (Buddenberg, 2016, S. 274) stehen einer querliegenden und gemeinsamen Bearbeitung von BNE entgegen. Ein Blick auf das Netzwerk Zukunftsschule.

SH verdeutlicht exemplarisch die schleppende Umsetzung. In Schleswig-Holstein besteht auf Initiative und unter Leitung des landeseigenen Instituts für Qualitätsentwicklung an Schule das Netzwerk, mit dem Schulen seit 2006 adressiert werden, die „heute etwas für morgen bewegen“ – so der Wahlspruch². Trotz der relativ einfachen Kriterien für die Teilnahme nimmt die Zahl der Schulen, die sich engagieren, seit einer Hochphase zwischen 2013 und 2017 mittlerweile kontinuierlich ab³. Der Schwerpunkt liegt im Bereich Grundschule. Gymnasien sind vergleichsweise weniger engagiert. So erscheint es, als

ob die institutionelle Relevanzzuschreibung abnimmt, je älter die Schüler/-innen sind und je höher der Bildungsabschluss ist. Inhaltlich werden zumeist Angebote im Bereich Naturschutz gemacht, andere Themen, insbesondere soziale Gerechtigkeit, tauchen lediglich vereinzelt auf. Es wird vor allem auf extracurriculare Events gesetzt (wie Schulzoo, Fahrradtraining oder Futtermittel für Insekten), nur selten werden BNE-relevante Aspekte als integraler Bestandteil des Regelunterrichts ausgeflaggt. Umfassende Schulentwicklung ist in dem Programm die Ausnahme.

Depolitisierung

Auch die pädagogische Ausrichtung von BNE, insofern sie primär das Ziel Gestaltungscompetenz verfolgt und damit auf individuelle Handlungen engführt, erscheint problematisch. Denn diese Zielvorstellung bestärkt eine Individualisierung, etwa indem „Individuen [als] Change Agents“ (Rieckmann, 2020, S. 72) angesehen werden. Nun ist Handlungsfähigkeit (auf der Basis fachlicher und persönlicher Bildung) sicherlich ein pädagogisch anzustrebendes Ziel; gleichwohl neigt diese Sichtweise einerseits zur Überhöhung des Subjektes und damit zur Negierung von Gemeinschaftlichkeit und Kollektivität. Andererseits kann diese Sichtweise auf die Gestaltungscompetenz der Individuen auch zu einer Entpolitisierung der Thematik Nachhaltigkeit führen, wenn diese nicht als politische Aufgabe, sondern als individuelles Haltungsthema verhandelt wird⁴. Verantwortungen werden auf der Seite des Subjektes identifiziert, dessen individuelles Handeln nach Werten der Nachhaltigkeit als Lösung für die Klimakrise adressiert, während gesellschaftlich und politische Zusammenhänge und ungleiche Verantwortlichkeiten unkenntlich gemacht werden. Bailey und Gayle (2003) identifizieren drei Dynamiken, die zu einer Depolitisierung führen. Dazu zählen sie die Vermeidung eines politischen Diskurses, die Unsichtbarmachung von Machtverhältnissen sowie die Kaschierung implizit zugrunde liegender Werte, die dazu beitragen, die Nicht-Nachhaltigkeit politischer Entscheidungen zu verschleiern. Zugleich findet eine zeitliche Verschiebung statt, da die Lösung sozial-ökologischer Krisen in die Zukunft der Schüler/-innen delegiert wird. Auf die dargestellte Weise wird Pädagogik für die Lösung von Problemen verantwortlich gemacht, die sie weder primär geschaffen hat noch bearbeiten kann. Vergleichbares zeigt sich auch in Bezug auf andere gesellschaftlich relevante Themen mit politischer Implikation und Handlungsnotwendigkeit. So können zwar Inklusivität im Unterricht gesteigert oder Lernerträge durch didaktische Maßnahmen differenzsensibel gestaltet werden, allerdings gerät diese Lesart an ihr Ende, wenn die Schule als gesellschaftlich kontextualisierte Institution betrachtet wird. Denn weder zeichnet sich die Gesellschaft etwa durch besondere Inklusivität oder Geschlechtergerechtigkeit aus, noch ist die Ungleichheit reproduzierende Funktion von Schule – trotz aller Beteuerungen und Bemühungen – im Zeitverlauf geringer geworden. Schule erreicht also an gesellschaftlichem Impact nicht, was sie zu erreichen reklamiert, hofft und anstrebt bzw. wozu sie aufgefordert wird. So finden sich in der Praxis Etikettierungen, Kategorisierungen und Exklusion, wo Inklusion und Geschlechtergerechtigkeit beansprucht wird (Budde, 2020; Budde et al., 2008), es wird erzogen und diszipliniert, wo eigentlich gebildet werden soll (Budde & Rißler, 2017), ein demokratiepädagogischer Anspruch kann nicht umgesetzt werden (Retzar 2021; Budde & Weuster, 2018). Durch eine Engführung

von BNE auf Gestaltungscompetenz wird eine individualisierende Perspektive stark gemacht, die dazu tendiert, politische und gesellschaftliche Bedingungen nicht-nachhaltiger Kontexte zu dethematisieren.

Bildungstheoretisches Defizit

BNE steht durch die normative Orientierung einerseits und den Nützlichkeitscharakter andererseits darüber hinaus in Kontrast zu bildungstheoretischen Überlegungen. Bereits mit Humboldt wird die reflexive Auseinandersetzung mit der Welt und der eigenen Position als Bildung gefasst (Benner, 1990). Das Selbst-Welt-Verhältnis unterliegt dabei der ständigen Überarbeitung und Neujustierung. Das Selbst, also das Individuum, bildet sich somit ständig in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und seinen Mitmenschen. Es wird gebildet, bildet sich, transformiert Haltungen und Handlungen und durchläuft damit Prozesse der Bildung. Ein Ziel oder Ende der Bildung bzw. des Bildungsprozesses ist nicht festgelegt, sondern unterliegt dem Prinzip der Offenheit und Unabgeschlossenheit⁵. Bildung ist kein Ziel, sondern ein Prozess. Für Schule etwa bedeutet dies, dass zwar ein Lernziel festgelegt werden kann, die Bildung des Selbst jedoch offenbleibt und niemals beendet wird.

Übertragen auf BNE stellt sich damit die Frage, inwiefern Bildung sich mit einer spezifischen inhaltlichen und normativen Ausrichtung – nämlich nachhaltige Entwicklung – vereinbaren lässt, da sich *für etwas* zu bilden die Schwierigkeit beinhaltet, dass damit das Ziel festgelegt ist. Es wird eine bestimmte Form von Zweckdienlichkeit eingeführt, wenn Bildung *für* nachhaltige Entwicklung im Dienst einer Nützlichkeit steht, welche Anwendbarkeit als Ergebnis anstrebt. Bildung verliert dann den ihr innewohnenden Selbstzweck. Es soll Gestaltungscompetenz erreicht werden, die in einem konkreten Sinne (d.h. ressourcenschonend handelnd) zu nutzen und normativ ausgerichtet ist⁶. Insofern zeigt sich hier ein Widerspruch, wenngleich dessen Grundfigur – nämlich die Anforderung an die Bildungsinstitution Schule und damit an ihr Kerngeschäft, den Unterricht, gesellschaftlich relevante Aspekte als und an Gegenständen des Unterrichts zu thematisieren – so neu nicht ist. Bekanntermaßen forderte ja Klafki in seiner allgemeinen Didaktik, dass sich Unterricht an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki, 1998) orientieren solle, die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung miteinander verschränken. Klafki verstand darunter etwa Frieden, Umwelt, Interkulturalität, Technikfolgen, Demokratisierung, Verteilungsgerechtigkeit und gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Gleichberechtigung, Menschenrechte sowie personale Beziehungen und Glücksfähigkeit. Damit wird Zukunftsbedeutung nach Klafki zu einer wichtigen Beurteilungsfolie für Bildungsangebote, die bei Klafki offen gedacht wurden. Ist diese Zukunft aber bereits durch Klimamodelle oder sozial-ökologische Szenarien ausgerechnet und geschrieben, so sind die Möglichkeiten, sich bildend mit ihrer Gestaltung auseinanderzusetzen, limitiert. Auch die Richtung der Bildungsprozesse ist damit bereits bestimmt. Schule bereitet mit Blick auf Klima, Umwelt und Sozialökologie auf eine im gewissen Maße bekannte Zukunft vor. So zeigt sich in der Praxis, dass auch pädagogische Angebote im Kontext BNE selten offen im bildungsanregenden, konflikthaften Sinne sind, sondern entsprechend der Zukunftsszenarien normativ vorentschieden. Katastrophen müssen – durch individuelles Handeln – vermieden werden, um

eine positive Zukunft zu gestalten. Hier kehrt die normative Fallhöhe zurück. Die Ausstattung von BNE mit großem normativem Gewicht setzt das inhaltliche Ergebnis immer schon voraus⁷. Die „verwertungslogische Funktionalisierung von Bildung“ (Hamborg, 2020, S. 174) steht bildungstheoretischen Ansprüchen entgegen. Die Normativität und die Zielvorgabe Gestaltungskompetenz stehen mithin bildungstheoretisch im Widerspruch zu einer transformativen Bildung, wie sie etwa Koller entwirft, der es gerade darum geht, „den Widerstreit offen zu halten“ (Koller, 2016). Die Aufgaben der nachwachsenden Generation bestehen mutmaßlich weniger darin, eine bessere Zukunft aufzubauen, sondern einen Umgang mit den katastrophalen Folgen des globalisierten Kapitalismus zu finden. Bildung wird so zur Antwort auf die Krisen der Welt und soll diese lösen. Ihre Konzeption innerhalb des Konzepts BNE entfernt sich damit weit von ihrem Impetus der Transformation des Selbst um des Selbst willen und wird überführt in ein primäres Anliegen der Transformation von Welt.

Kritik der Einübung in die Leistungsgesellschaft

Auf einer grundlegenden Ebene wäre darüber hinaus zu problematisieren, inwieweit die Hoffnung Bildung nicht nur überhöht ist, sondern innerhalb bestehender Bildungsinstitutionen grundsätzlich in die Irre führt. Denn die gegenwärtige Form von schulischer Pädagogik könnte ja nicht nur Teil von Lösungen sein, sondern in mehrfacher Hinsicht maßgeblich in den aktuellen Zustand der Welt verstrickt. Trivial gesprochen sind Pädagogik und Bildung nicht automatisch positiv. So konnte und kann schon die globale Ausbeutung von Mensch und Natur nur betrieben werden, wenn bzw. da das dafür notwendige Wissen und der notwendige Kenntnisstand vorliegt. Auch trägt die Schule darüber hinaus zu einem nicht unerheblichen Anteil zur Einübung in nicht nachhaltige Orientierungen bei. Es werden tradierte Curricula, Selektionsfunktionen sowie die Reproduktion von Ungleichheiten auf der Basis eines bürgerlichen Wissens- und Wertekanons aufrechterhalten. Diese Aspekte sprechen gegen eine nachhaltige Gesellschaft. Mehr noch, sie werden als *hidden curriculum* der schulischen Grammatik vermittelt und angeeignet und so gesellschaftlich tradiert. Dies liegt im Kern daran, dass Schule ein Ort von Leistungsbewertung, Selektion und Qualifikationsnachweisen ist. Gerade Leistung als „Paradigma“ (Reh & Ricken, 2018) von Schule bedeutet die Einübung in einen spezifischen, nicht nachhaltigen Modus, der jene neoliberalen Gesellschaftsstrukturen ermöglicht, welche die sozial-ökologischen Krisen im gegenwärtigen Ausmaß möglich machen. Die Grammatik der Schule bleibt auch bei der Umsetzung einzelner BNE-Maßnahmen unverändert, d.h. Leistung, Konkurrenz und Individualismus werden in Schule als (un)heimlicher Lehrplan vermittelt, und damit das Gegenteil dessen, was BNE normativ fordert.

Schule als Ort für Bildung?

In der Summe zeigt sich, dass BNE in Schule weniger einen kritischen Gegenentwurf zu ausbeuterischen, postkolonialen und zerstörerischen Verhältnissen darstellt, sondern in ihrer gegenwärtigen Verfasstheit problematisch und beteiligt erscheint. Durch enge Curricula, Leistung, Selektion oder Reproduktion von Ungleichheiten werden nicht-nachhaltige Orientierungen aufrecht-

erhalten und weitervermittelt, die gegen eine nachhaltige Gesellschaft im Sinne der SDGs sprechen. Eine individualisierende und primär auf nützliche Gestaltungskompetenz abzielende BNE vermag hier keine Perspektiven zu bieten. Denn erstens erscheint BNE zwar programmatisch als großes Anliegen, praktisch aber lediglich als zusätzliches *add-on* neben all den Schulentwicklungsvorhaben unter normativen Vorzeichen der letzten Jahre (wie Heterogenität, Geschlechtergerechtigkeit, Flucht, Inklusion, Digitalisierung). Schule wird mit gesellschaftlichen Anforderungen überfrachtet und damit in eine programmatische Überforderung versetzt.

Zweitens verhält sich eine so konzipierte BNE konflikthaft zu transformativen Bildungsprozessen, da sie zielgerichtet und nicht offen erscheint, sondern aufgeladen mit normativen Vorstellungen, die es zu erreichen gilt. So gerät BNE berechtigterweise ins Visier einer universalismuskritischen Bildungstheorie, die Fragen nach der Partizipationsmöglichkeit und -offenheit von Bildungsanlässen stellt (Boger, 2019).

Drittens steht das *hidden curriculum* der Grammatik der Schule als gesellschaftliche Institution in eklatantem Widerspruch sowohl zu transformativen Bildungsprozessen als auch zu den Ansprüchen an eine Zukunft, die in der Lage wäre, den sozial-ökologischen Krisen nachhaltiger zu begegnen. Die gegenwärtige Schule scheint aus diesen Gründen also kaum in der Lage, einen Beitrag zu einer sozial-ökologischen Transformation zu leisten. BNE erscheint, ob der immensen Fallhöhe zwischen globalem programmatischem Anspruch und Praxis, vielmehr als Entlastung von Verantwortung der Erwachsenengeneration. Die politischen Herausforderungen und Entscheidungen werden an Pädagogik und die Bildungsinstitutionen delegiert, sodass Lösungen für in der Gegenwart entstandene Krisen in eine Zukunft verschoben werden, die sich in hohem Maße prekär darstellt. Dieser Aktivismus wird spätestens dann problematisch, wenn dadurch Aktivitäten in anderen Bereichen nicht umgesetzt, sondern pädagogisiert werden. Diese „entpolitisierende Vereindeutigung von Welt“ (Hamborg, 2020, S. 173) führt zu einer Relativierung des Ausgangspunktes – nämlich der sozial-ökologischen Krisen und ihrer gesellschaftlichen Reichweite. Die Steigerung der normativen Ansprüche erhöht unseres Erachtens nicht die Wahrscheinlichkeit der praktischen Umsetzung, sondern erweitert vor allem die Spannungsfelder, in die Schule eingelassen ist, ohne zugleich Möglichkeiten für ihre Bearbeitung bereit zu stellen. Entlastet wird die Politik, da die Bearbeitung sozial-ökologischer Krisen als Bildungsfrage gerahmt wird. Entlastet wird aber auch die Schule von tiefergehenden Fragen nach der Zukunftsbedeutung ihrer gegenwärtigen inhaltlichen Vermittlungsbemühungen. Gleichwohl kann dieses Argument anders herum nicht bedeuten, dass Schule deswegen nicht auf die Klimakrise zu reagieren hätte. Allerdings – so unser Credo – kann der Beitrag der Schule nur in ihrem originären Bereich liegen, nämlich der Vermittlung von Bildung, die nicht nur von den expliziten normativen Anforderungen von BNE entlastet ist, sondern noch vielmehr von den impliziten Anforderungen, welche die Grammatik der Schule in einer nicht-nachhaltigen Gesellschaft mit sich bringt. Pädagogik ist als Lösung für politische Probleme nicht geeignet und doch in gewissem Grad notwendig, da die Schule nicht außerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse steht und insofern politische Probleme notwendigerweise thematisieren sollte. Gesellschaftliche Transformation unmittelbar über Bildung – welcher Form auch immer

– zu realisieren, scheint hingegen zum Scheitern verurteilt. Alternativ vermag die Schule nur dann dem programmatischen Anspruch von BNE näher zu kommen, wenn sich ihre Architektur wandelt. Wie bereits bei Inklusion und anderen gesellschaftlichen Baustellen, die an die Bildungsinstitution delegiert wurden, scheidet der normativ-politische Anspruch der Schule an ihrer Bedeutung als Ort der Selektion, Leistungserbringung, Qualifikation. Eine neue Schule als Bedingung für eine andere Gesellschaft vermag vielleicht auch der Programmatik von BNE gerechter zu werden.

Anmerkungen

- 1 Dank geht an Julia Wolke für die konstruktiven und hilfreichen Kommentierungen.
- 2 Ähnliche Arrangements finden sich auch in anderen Bundesländern.
- 3 Damit kann ausgeschlossen werden, dass es sich um coronabedingte Effekte handelt, da die Abnahme des Interesses bereits früher einsetzte.
- 4 Ähnliche Diskurse prägen etwa die Relation zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung (Busch & Grammes, 2010; Budde & Weuster, 2018).
- 5 Wenngleich berechtigterweise Kritik an dieser Bildungskonzeption geübt wurde und wird (etwa als elitäre und ungleichheitsunsensible Konzeption oder aufgrund der Fokussierung des Subjektes), scheint es für die Beschreibung reflexiver Lernprozesse sinnvoll, das Kriterium der Offenheit beizubehalten.
- 6 Zudem weist die Orientierung an Gestaltungskompetenz ein lerntheoretisches Defizit auf, indem praktische Erfahrung und die Generierung irgendeiner Handlungsfähigkeit dem didaktisch vermittelnd, systematischem und symbolischem Lernen übergeordnet wird (vgl. Pollmanns, 2019).
- 7 Dies gilt auch dann, wenn BNE in Form von moralischen Dilemmata thematisiert wird. Denn auch in diesen Fällen ist die normative Ausrichtung nicht aufgehoben, sondern auf die verschiedenen Diskurspositionen verteilt.
- 8 So erscheint BNE als Zusatzaufgabe, die etwa in Projektwochen vor den Ferien delegiert wird.

Literatur

- Bailey, G., & Gayle, N. (2003). *Ideology: Structuring Identities in Contemporary Life*. Toronto: University of Toronto Press.
- Benner, D. (1990). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie*. Weinheim: Juventa.
- BMBF (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- Boger, M.-A. (2019). Wer partizipiert an wessen Bildung? Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42(3), 4–10. <https://doi.org/10.31244/zep.2019.03.02>
- Budde, J. (2020). Welchen Beitrag leistet rekonstruktive Inklusionsforschung zur Bearbeitung des Spannungsfeldes Sonderpädagogik und Bildungsforschung? In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. C. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung - Fremde Schwestern?* (S. 36–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Budde, J., & Reißler, G. (2017). Praktiken des Ausschlusses aus der schulischen Leistungsordnung. *ZDfm*, 2(2), 106–119. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v2i2.18>
- Budde, J., Scholand, B., & Faulstich-Wieland, H. (2008). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Budde, J., & Weuster, N. (2017). Class Council between Democracy Learning and Character Education. *Journal of Social Science Education*, 16(3), 52–61.
- Budde, J., & Weuster, N. (2018). *Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbildung. Angebote – Theorien – Analysen* Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20596-6>
- Buddenberg, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe. *Die deutsche Schule*, 108(3), 267–277.
- Busch, M., & Grammes, T. (2010). Demokratie und Bildung. *Journal of social science education*, 9(1), 94–109.
- Grobbauder, H. (2016). Global Citizenship Education als transformative Bildung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 18–22.
- Haan, G. de, Kamp, G., & Lerch, A. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit*. Berlin: Springer.

Hamborg, S. (2020). Bildung in der Krise. Eine Kritik krisendiagnostischer Bildungsentwürfe am Beispiel Bildung für nachhaltige Entwicklung. In H. Kminek, F. Bank & L. Fuchs (Hrsg.), *Kontroverses Miteinander* (S. 169–184). Norderstedt: Books on Demand.

Keil, A., Kuckuck, M., & Faßbender, M. (Hrsg.) (2020). *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991588>

Klafki, W. (1998). Zur Diskussion um eine „neue Allgemeinbildungskonzeption“ und um „epochaltypische Schlüsselprobleme“ als didaktisches Themenfeld. In H.-W. Jendrowiak (Hrsg.), *Humane Schule in Theorie und Praxis* (S. 34–50). Frankfurt, Main u.a.: Lang.

Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 149–161). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_8

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Michelsen, G. (2009). Kompetenzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In B. Overwien & H. F. Rathenow (Hrsg.), *Globalisierung fördert politische Bildung: Politisches Lernen im Globalen Kontext* (S. 75–86). Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0028.8>

Pollmanns, M. (2019). *Unterrichten und Aneignen*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkrvsm.13>

Reh, S., & Ricken, N. (Hrsg.) (2018). *Leistung als Paradigma*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9>

Retzar, M. (2021). Partizipative Praktiken an Demokratischen Schulen. In E. Franzmann, N. Berkemeyer & M. May (Hrsg.), *Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf?* (S. 142–164). Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30343-3>

Rieckmann, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext der Sustainable Development Goals. In H. Kminek, F. Bank & L. Fuchs (Hrsg.), *Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 57–85). Frankfurt am Main: Goethe-Universität Frankfurt.

Singer-Brodowski, M., Eitzkorn, N., Brock, A., Grapentin-Rimek, T., & Seggern, J. v. (2019). Nationales Monitoring von BNE – Stand und Prozess der Verbreitung von BNE in Deutschland. In I. Clemens, S. Hornberg & M. Rieckmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen* (S. 95–110). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm201r8.7>

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021*. Münster: Waxmann.

UNESCO (o.J.). *What you need to know about education for sustainable development*. Zugriff am 23.02.2023 www.unesco.org/en/education/sustainable-development/need-know

United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Zugriff am 23.02.2023 <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement>.

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (2021). *Nachhaltigkeit im Bildungswesen - was jetzt getan werden muss. Gutachten*. Münster: Waxmann.

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). *Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin. Zugriff am 23.02.2023 www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf

Prof. Dr. Jürgen Budde

wurde an der Universität Hamburg zu Männlichkeit im gymnasialen Alltag promoviert und habilitierte sich an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zur sozialen Ordnung des Unterrichts. Seit 2012 ist er Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens an der Europa-Universität Flensburg. Er forscht und lehrt zu Heterogenität und Ungleichheit in Bildungsinstitutionen sowie zu Erziehung, Persönlichkeitsbildung und sozialem Lernen in pädagogischen Praktiken aus einer ethnografisch-rekonstruktiven Perspektive.

Dr. des. Nina Blasse

ist Gender- und Erziehungswissenschaftlerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg. Dort lehrt sie in der Schulpädagogik zu Heterogenität, Professionalität von Lehrenden, Unterrichtstheorie, Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuell bereitet sie die Veröffentlichung ihrer Dissertation zu Unterricht im Anspruch von Inklusion und der heterogenen Lehrgruppe vor.

Beatrix Niemeyer

Transformationswissen – Wissenstransformation: Nachdenken über BNE. Ein Essay

BNE ist... ein politisches Programm

BNE wird großgeschrieben – im übertragenen ebenso wie im wörtlichen Sinn. Das Kürzel transportiert große Hoffnungen, Erwartungen und Ansprüche. Die Bedeutungszuschreibung dessen, was mit BNE als Bildung für nachhaltige Entwicklung bezeichnet wird, variiert allerdings je nach Kontext der Debatte. Bildungsziele, Lehr-Lernkonzept, Handlungsanweisung, Begründungszusammenhang oder Lerngegenstand – die Bezeichnung BNE kann sich auf vieles beziehen. Dabei gerät zumeist nicht in den Blick, was BNE vor allem ist, nämlich ein politisches Programm. Nachhaltige Entwicklung setzt Wissen über die Gestaltung ökologischer und sozialer Zusammenhänge als Transformationswissen voraus. Das bleibt wiederum eingebunden in politische Prozesse, die das Transformationspotential regulieren und steuern. Transformationswissen und Wissenstransformation stehen in einem Spannungsverhältnis, das im Folgenden näher in den Blick genommen werden soll.

Bildung für nachhaltige Entwicklung steht seit der UN-Konferenz in Rio 1992 auf der weltpolitischen Agenda. 2005 verkündeten die Vereinten Nationen die Weltdekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., o.J.). 2015 bis 2019 zielte das Weltaktionsprogramm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ auf die strukturelle Verankerung und das Folgeprogramm der UNESCO „Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs“, kurz „ESD for 2030“ verknüpft BNE konkret mit den Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDG). Die Umsetzung dieser politischen Ziele erfolgt mit dem klassischen Instrumentarium der Soft-Law-Governance. Dazu gehört die Förderung von Modellprojekten und die Identifikation und Verbreitung von Beispielen guter Praxis, strategische Ziele werden formuliert und als Selbstverpflichtungsmaßnahmen vereinbart, um Struktur bildend zu wirken. Nationale Aktionspläne werden beschlossen und anschließend in den regionalen Kontext übertragen. Zum Standardinstrumentarium der bildungspolitischen Implementation gehört die Formulierung strategischer Ziele und Leitsätze, zur bildungspraktischen Umsetzung gehört die Definition von Qualitätskriterien, Zertifizierungsverfahren und die Berichterstattung als Grundlage einer kontinuierlichen Evaluation. Die „Landesstrategie Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ des Landes Schleswig-Holstein kann als ein Beispiel dafür betrachtet werden (Ministerium für Energiewende, Landwirtschaft, Umwelt, Natur und Digita-

lisierung des Landes Schleswig-Holstein, 2021). Hier sind in ressortübergreifender Zusammenarbeit fünf Handlungsfelder definiert, für die jeweils wiederum Visionen als Zielvorgaben, Beispiele guter Praxis und Handlungsempfehlungen formuliert sind. Weitere Bestandteile der Landesstrategie sind die geplante Einrichtung einer BNE-Agentur als Vernetzungsstelle, die Formulierung von Qualitätskriterien, die Einführung eines qualitativen Monitorings sowie die regelmäßige Berichterstattung über den Fortgang der Maßnahmen (ebd., S. 7).

Wie Lebenslanges Lernen oder Inklusion steht BNE für eine bildungspolitische Programmatik, mit der auf globaler Ebene die Bedeutung von Bildung für die Lösung gesellschaftlicher Probleme postuliert wird. So soll BNE „als ein auf Ganzheitlichkeit und Transformation ausgerichtetes pädagogisches Lehr- und Lernkonzept (...) Menschen in die Lage [versetzen], sich im Rahmen ihrer täglichen Entscheidungen, entlang spezifischer Handlungskompetenzen orientierend zu einem holistisch handelnden Weltbürger zu entwickeln“ (ebd., S. 5). Dies soll in den etablierten Institutionen des Lernens vorstattengehen, von der Kita über die Schule bis zur beruflichen Bildung und Weiterbildung. Abgesehen davon, dass eine holistisch handelnde Weltbürgerin nicht erwähnt wird, irritiert es, dass ein so offensichtlich auf gesellschaftliche Transformation ausgerichtetes Bildungsziel auf der Tagesordnung von pädagogischen Organisationen und Institutionen steht, deren Auftrag und Aktivitäten wesentlich auf gesellschaftliche Kontinuität ausgerichtet sind. Dass Bildungsprozesse, also die individuelle Vermittlung und Aneignung von Wissen und Können für die allgemeine Gestaltung des Gemeinwesens als grundlegend gelten, ist dabei wenig bemerkenswert. Die Wechselwirkung zwischen Subjekt und Gesellschaft ist seit jeher Ausgangspunkt bildungstheoretischer Überlegungen. Allerdings ist die Pfadabhängigkeit institutionellen Handelns ebenso bekannt und damit auch die Tatsache, dass Bildungssysteme gesellschaftliche Verhältnisse eher reproduzieren als verändern. Die Paradoxie von Kontinuität und Wandel betrifft BNE somit ganz besonders. Das Konzept scheint anfällig für innere Widersprüche. Erfahrungsorientiertes Lernen, politische Bildung, Aufklärung über gesellschaftliche Verhältnisse, die ja immer auch Machtverhältnisse sind, und die Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe, zielen auf aktives Einmischen. Der „holistisch handelnde Weltbürger“ mag ebenso wie der „politische Mensch“ (Negt, 2010) um die Wechselbeziehung wissen, in der individuelles Leben und

Handeln mit der Weltgesellschaft stehen, die Forderung nach BNE-Kompetenzen mutet ihm gleichwohl (zu) viel zu. Bildung als per se subjektives und letztlich pädagogisch unverfügbares individuelles Geschehen (Dausien in Vorb.; Rosa, 2020) wird bezogen auf nachhaltige Entwicklung, ein ebenso unverfügbarer zukunftsöffener gesellschaftlicher Prozess, der von deutlich mehr abhängt als von individuellen Einsichten und Verhalten, gleichwohl allerdings auch ohne beides nicht zu haben ist. BNE verweist in zweifacher Weise auf das Wechselverhältnis von Individuum und Gesellschaft. Zum einen liegt dem Konzept die Annahme zugrunde, dass gesellschaftliche Transformation durch individuelles Verhalten und Handeln zu erreichen sei; zum anderen ist Gesellschaft umgekehrt auch stets sozial konstruiert, d.h. durch individuelles Verhalten und Handeln hervorgebracht. BNE ist also nicht nur im Schnittfeld von schulischem und außerschulischem, somit formalem und informellem Lernen angesiedelt, sondern stets auch im Kräftefeld von Politik. War sie in den 1970er- und 1980er-Jahren unmittelbar gesellschaftskritisch, ist sie heute Gegenstand bildungspolitischer Steuerung und Objekt von bildungspolitischen Leitlinien, Strategien und Aktionsplänen. Damit soll keineswegs die Bedeutung einer Bildung über nachhaltige Entwicklung bestritten werden. Aber es lässt sich schlecht davon abstrahieren, dass deren Notwendigkeit aus der sozioökonomischen Entwicklung der letzten 300 Jahre entspringt. Die Vernutzung natürlicher Ressourcen, die ungleiche Verteilung von Lebenschancen und die Kommerzialisierung annähernd aller Lebensbereiche hängt unmittelbar mit der auf kontinuierliches Wachstum ausgerichteten Wirtschaftsform des Kapitalismus zusammen. Dessen Dynamik wird sich allein durch Bildung schwerlich stoppen und in nachhaltiges Handeln transformieren lassen.

Nachhaltige Lektionen

Das Paradox von Kontinuität und Wandel zeigt sich bei einem Blick in die Geschichte, in der die Verbreitung und Vermittlung von Wissen über nachhaltige Entwicklung sowohl propagiert und verhindert wurde. Wenn es in der hier exemplarisch herangezogenen Leitstrategie SH beispielsweise heißt: „Das Bildungskonzept BNE sieht vor, dass Individuen durch übergeordnete Handlungskompetenzen dazu befähigt werden, ökologische, ökonomische und soziokulturelle Prozesse zu verstehen, in ihrer Entwicklung zu beurteilen und sich vor diesem Hintergrund für eine auf eine nachhaltige Entwicklung ausgerichtete Gesellschaftsordnung zu engagieren“ (ebd., S. 39), erscheint dies als „kulturelle Aneignung“. Wieso? Weil das Wissen um diese Zusammenhänge schon seit Mitte des letzten Jahrhunderts in der Welt ist und ebenso lange dafür gestritten wird, Nachhaltigkeit ins öffentliche Bewusstsein zu rücken und zum Maßstab gesellschaftlichen, vor allem aber politischen und ökonomischen Handelns zu machen. In dieser Hinsicht vermittelten die sozialen Protestbewegungen der 1970er Jahre eine intensive Lektion erfahrungsorientierten Lernens über die Zusammenhänge von Wissen und Macht. Das Verständnis von Umweltbildung als lebenslanger, ganzheitlicher Bildungsprozess, der mit handlungsorientierten Methoden zur nachhaltigen Gestaltung zukünftiger Gesellschaft befähigt, hat – in West-Deutschland – seine Wurzeln in den sozialen Bewe-

gungen der 1970er-Jahre. Inhaltlich basiert BNE auf drei zentralen Punkten des Nachhaltigkeitsdiskurses. Sie zentriert sich im Wissen darum, dass 1. die natürlichen Ressourcen des Planeten endlich sind, dass 2. durch die Art und Weise gesellschaftlicher (Re-)Produktion die natürlichen Lebensgrundlagen weltweit zerstört werden und 3. die aktuelle Lebens- und Wirtschaftsweisen auf globaler Ungerechtigkeit basieren und diese weiter verstärken. Empirisch ist das seit langem hinlänglich erwiesen. 1972 veröffentlichte der Club of Rome „Grenzen des Wachstums“, und rückte die Tatsache in die öffentliche Aufmerksamkeit, dass die natürlichen Ressourcen des Planeten, nicht nur die fossilen Energiequellen, begrenzt sind.

Zahlreiche Veröffentlichungen thematisierten in den 1970er-Jahren die Risiken der Atomenergie (z.B. Jungk, 1977; Lovins, 1978; Traube, 1978; Strohm, 1973). Vor diesem Hintergrund und in Reaktion auf das Atomenergie-Programm formierte sich ab Mitte der 1970er-Jahre in West-Deutschland die rasch wachsende bundesweite Anti-Atom-Bewegung. „Die unerwartete Mobilisierungskraft der ökologischen Protestbewegung resultierte zu einem wesentlichen Teil aus dem äußerst repressiven und gleichzeitig mit der Terroristenverfolgung verknüpften kriminalisierenden Umgang mit Massendemonstrationen und -protesten in Wyhl (1975), Brokdorf (1976/77), Kalkar (1977), Gorleben (1978/79) und Bonn (1979)“ (Geiling, 1996, S. 176f.). Protestformen waren neben Großdemonstrationen an den verschiedenen geplanten AKW-Standorten, wie z.B. Biblis oder Brokdorf, Bauplatzbesetzungen, die teilweise über viele Monate aufrechterhalten wurden. So wurde beispielsweise 1980 auf dem Gelände des geplanten Endlagers bei Gorleben die „Freie Republik Wendland“ ausgerufen. In diesem, über lange Zeit geduldeten, aber auch wiederholt aktiv verteidigten Freiraum wurden Formen eines alternativen Zusammenlebens erprobt. Dazu gehörten selbstverständlich auch kontinuierliche Reflexionsprozesse über deren gesellschaftlichen Bedingtheit und selbstorganisierte Bildungsveranstaltungen zu Umweltthemen aller Art. Zentrales Motiv der Anti-AKW-Bewegung war eben die fehlende Nachhaltigkeit dieser Form der Energiegewinnung und die unkalkulierbaren Risiken für nachfolgende Generationen, die damit einhergingen. Das Wissen um die Zusammenhänge stand auf keinem Lehrplan, sondern wurde in vielfältigen Varianten selbstorganisierten Lernens informell verbreitet. Nicht zuletzt die Berichterstattung über die Anti-Atom-Bewegung brachte diese Themenzusammenhänge ins öffentliche Bewusstsein, allerdings wurde dieses Wissen weder allgemein geteilt noch breit vermittelt. Die Verbreitung und Aneignung beschränkte sich auf die stetig wachsende Menge der Anhänger/-innen der Umweltbewegung. Wichtig scheint in diesem Zusammenhang, dass es sich um eine Art Gegenwissen handelte, um Erkenntnisse, die politisch nicht umgesetzt, sondern bekämpft wurden. Insofern zeigt der Rückblick in die Geschichte der Umweltbewegung, wie eng Bildungsprozesse mit politischen Rahmenbedingungen verflochten sind. Biografisches Wissen, das durch Erfahrungslernen erworben wurde, konnte nicht in das kollektive Gedächtnis eingehen. Die Erfahrungen der 150.000 Menschen, die in der damaligen Bundeshauptstadt Bonn 1979 gegen die Atomenergiepolitik protestierten, der 100.000, die 1981 von Wasserwerfen am Bauzaun auseinandergetrieben wurden, als sie die Fortsetzung des Baus des Kernkraftwerk Brokdorf verhindern wollten oder derjeni-

gen, die jeden Sommer in die „Freie Republik Wendland“ zogen, sind heute bestenfalls mündlich überliefert. In diesen Erfahrungen sind Ökologie und Politik unmittelbar miteinander verknüpft, im biografischen Wissen dieser Generation fließen Umweltbildung und die Erkenntnisse über politische Machtverhältnisse direkt zusammen. Diese Zusammenhänge werden bis heute nur informell überliefert, z.B. in dem umfangreichen Web-Archiv der Freien Republik Wendland (Gorleben-Archiv, 2023). Dies gilt auch für andere Kontexte politischer Bildung. Ebenfalls aus den Zusammenhängen der sozialen Bewegungen der 1970-Jahre entstand 1983 die „Hafengruppe Hamburg – Dritte Welt“. Sie kann als ein weiteres Beispiel für selbstorganisierte Bildungsarbeit vorgestellt werden. Bis heute organisiert diese Gruppe die sogenannten „Alternativen Hafenrundfahrten“, 1983 veröffentlichte sie im „Schwarzbuch Hamburger Hafen“ die Erkenntnisse aus der kritischen Recherche über die Beziehungen Hamburger Firmen und des Hamburger Hafens zu so genannten Entwicklungsländern, „über Produktionsbedingungen und den Handel mit Kaffee, Kakao und Futtermitteln, über Rüstungsexporte, den Verkauf bei uns nicht mehr zugelassener Pestizide, über Arbeits- und Sozialstandards auf ausgeflaggten Schiffen und über Agenturen, die als willfährig angepriesene philippinische Frauen an deutsche Männer ‚verkaufen‘“ (Hafengruppe-Hamburg, 2023b). Auch diese Inhalte lassen sich heute unter der Chiffre BNE subsumieren, allerdings werden die politischen Zusammenhänge, aus denen sie erwachsen sind, nicht verschwiegen, sondern im Gegenteil betont: „Es geht uns aber weiterhin nicht um klassische Bildungsarbeit, sondern wir wollen uns einmischen und Stellung beziehen“ (Hafengruppe-Hamburg, 2023a). So wird deutlich, dass Bildungsarbeit, die auf gesellschaftliche Veränderung zielt, notwendig stets auch politische Bildung ist. Ein weiterer zentraler Aspekt nachhaltiger Entwicklung ist die Ernährung der Weltbevölkerung. Er hängt unmittelbar mit der globalisierten Produktion und Verarbeitung von Nahrungsmitteln zusammen, die Hungersnöte und ökonomische Abhängigkeiten des globalen Südens von den Ländern des globalen Nordens mit sich bringen. Die Aufklärung darüber beinhaltet einmal mehr – neben Wissen über Anbau und Verarbeitung von Lebensmitteln – auch ökonomisches Wissen über die Abhängigkeiten im Welthandel und politisches Wissen darüber, wie nachhaltig darauf Einfluss zu nehmen ist. Auch das ist kein Geheimwissen, die Verbreitung findet jedoch vorwiegend an informellen Lernorten statt. Ein Beispiel dafür ist der Film „Septemberweizen“ aus dem Jahr 1980, der in Programmkinos, Jugendzentren und auf Bildungsveranstaltungen gezeigt wurde. Er zeigt am Beispiel des amerikanischen Weizens, die globalen Auswirkungen börsenbasierter Lebensmittelproduktion und veranschaulicht, wie „Weizen zur Ware und zur Waffe, Menschen zu Opfern des Wohlstandes, Natur zum Feind“ gemacht werden.

Wissen und Transformation

Diese Beispiele stehen exemplarisch für informelle, selbstorganisierte Bildung. Sie zeigen: BNE-Wissen ist seit spätestens 1980 präsent als kritisches Wissen in gesellschafts- bzw. kapitalismuskritischen Kontexten. Ganz im Sinne politischer Bildung (Negt, 2010) machen sie den Zusammenhang von Politischem und Privatem erfahrbar und die Produktion globaler Ungleich-

heit nachvollziehbar. Es drängt sich die Frage auf, warum die entsprechenden Kenntnisse nicht schon längst zum Allgemeinwissen geworden sind. Das lässt weiter fragen, was überhaupt als relevantes Wissen gilt, das einer Vermittlung für Wert erachtet wird und wer darüber bestimmt. Unweigerlich denkt man an Liebknechts „Wissen ist Macht“, denn deutlich wird einmal mehr, dass die Generierung und Verbreitung von Wissen, Informationen, Kenntnissen und Fähigkeiten in politische Machtverhältnisse eingebunden ist. BNE ist dabei keine Ausnahme.

Wie ging es weiter? Das Wissen um die Notwendigkeit gesellschaftlicher Transformation wurde ebenfalls zum Gegenstand von Transformationsprozessen. Die Generation der Jugendlichen, die in den 1970er-Jahren an Bauzäunen demonstriert und Bauplätze besetzt hat, wurde erwachsen. Ihr Erfahrungswissen verbreiteten sie in selbstorganisierten Bildungsveranstaltungen, auf Informationsveranstaltungen, in Bürgerinitiativen, über graue Literatur, in Tagungshäusern und auf Bildungsurlauben als Umweltbildung, an informellen Lernorten mit handlungsorientierten Vermittlungsformen, die ohne formale Anerkennungsstrukturen auskamen.

Parallel dazu lässt sich ein Institutionalisierungsprozess der Umweltbewegung nachzeichnen: 1972 schlossen sich zahlreiche Bürgerinitiativen aus dem Bundesgebiet zum Bundesverband Bürgerinitiativen Umweltschutz (BBU) e.V. als Dachverband zusammen, 1975 gründete sich der „Bund Natur und Umweltschutz Deutschland e.V.“, 1980 die Partei Die Grünen und bereits 1990 schlossen sich die bis dahin entstandenen Umweltbildungsstätten zum bundesweiten Arbeitskreis staatlich getragener Umweltbildungsstätten (BANU) zusammen. „Umweltwissen“ sowie Bewusstsein für und Aufklärung über nachhaltige Entwicklung im lokalen wie im globalen Kontext ist seither wesentlich hier verortet. Die Anerkennung der Umweltbildungsstätten und ihre öffentliche Förderung begünstigte allerdings auch die Ansätze zur Formalisierung von BNE. Dazu gehört die Formulierung von Leitlinien für Umweltbildungsstätten durch den BANU (2001/2003). Dazu gehört ebenso die Erarbeitung von Zertifizierungskriterien und der Einsatz von Zertifizierungsverfahren durch die Landesbildungsministerien als Voraussetzung für eine öffentliche Förderung von Umweltbildungsmaßnahmen. Letztendlich handelt es sich dabei um Schritte auf dem Weg zu einer Formalisierung von Umweltbildung und BNE. Sie wird von Aushandlungsprozessen über das Verhältnis schulischer und außerschulischer Bildung begleitet.

Dieser kurze historische Rückblick zeichnete anhand dreier Beispiele aus der Geschichte der sozialen Bewegungen der 1970er-Jahre – der Anti-AKW-Bewegung, der Alternativen Hafenrundfahrt und des Films „Septemberweizen“ – den Weg nach, den wesentliche Erkenntnisse über die Zusammenhänge von Ökonomie und Ökologie und über die globalen Auswirkungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens in einer auf Wachstum und Profitmaximierung ausgerichteten Wirtschaftsweise, genommen haben. Dabei wird deutlich: BNE ist keine Erfindung der UNESCO. Die Wurzeln dessen, was heute als BNE bezeichnet wird, wurden von den gesellschaftskritischen, sozialen Bewegungen der 1970er-Jahre gelegt. Für die Ausformulierung und Konzeptualisierung von BNE haben außerschulische, informelle Lernorte eine entscheidende Rolle gespielt. Somit stellt sich im Zusammenhang mit BNE auch die Frage nach der Bedeutung von Lernorten, von formalem und infor-

mellem Wissen, formalem und informellem Lernen. Anders ausgedrückt: Es fragt sich, wie kommt dieses Wissen an die Schule – und im Hinblick auf die nachhaltige Wirkung auch wie kommt es dort wieder heraus? So liest sich die Geschichte von BNE als ein Mainstreaming der Ideen, die einst auf Änderung und Transformation gerichtet waren. Das ist gut und enttäuschend zugleich. Denn auch wenn an der Bedeutung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nicht zu zweifeln ist, hat sich an den gesellschaftlichen Widersprüchen, die sie hervorbringen, wenig geändert. Über BNE zu sprechen, ohne diese Zusammenhänge zu thematisieren, bleibt halbherzig. Mit dieser spezifischen Geschichte verweist BNE auf die Grenzen institutionalisierter Vermittlung formalisierten Wissens, denn Schule als zentrale Bildungsinstitution beispielsweise bleibt sowohl mit der Definition von Lerninhalten als auch mit deren methodisch-didaktischer Umsetzung in ihrer institutionellen Logik gefangen. Gleichwohl lässt sich an der Etablierung außerschulischer Umweltbildungseinrichtungen, am Institutionalierungsprozess von BNE exemplarisch die Transformation zur Wissensgesellschaft nachvollziehen, wenn Erfahrungswissen als Gestaltungskompetenz umkodiert wird und die entsprechenden Aneignungsprozesse zum Gegenstand von Zertifizierungsverfahren werden.

Vermittlung und Aneignung

In BNE basiert auf Zusammenhangswissen und zielt auf Handlungskompetenz. Die Grundlage ist, historisch wie aktuell, das Wissen um die gesellschaftlichen Folgen individuellen Handelns. In historischer Perspektive wird deutlich, dass das Wissen um die individuellen Folgen gesellschaftlichen Handelns ebenso bedeutsam ist. Somit stellen sich unmittelbar Fragen nach der Vermittlung: Wo wird ein solches Wissen erworben? Wie vollziehen sich entsprechende Aneignungsprozesse? Wem sind sie verfügbar? Im Rückblick zeigt sich, dass soziale Bewegungen kollektive Lernprozesse anschieben. Sie bilden den informellen Kontext, in dem situativ Wissen generiert und erworben wird. So lässt sich die These aufstellen: Gesellschaftlich relevantes Wissen entsteht situativ in Reaktion auf gesellschaftliche Fragestellungen dann, wenn es historisch auf der Tagesordnung steht, zunächst selbstorganisiert und informell vermittelt. Institutionalisierte Lernorte, wie z. B. Schule sind in einem solchen Erkenntnisprozess, der mit einer gesellschaftlichen Gegenbewegung einhergeht, wenig relevant.

Wie und wo entsteht gesellschaftlich relevantes Wissen? Wann und für wen wird Wissen handlungsrelevant? An welchen Orten und in welchen Situationen wird kritisches Wissen vermittelt? Welche Bedeutung kommt der Vermittlungsweise selbst zu? Die Geschichte der sukzessiven Konzeption, Ausformulierung und tendenziell auch Institutionalisierung von BNE stützt die These, dass gesellschaftlich relevantes Wissen situativ und anlassbezogen entsteht und zwar in informellen Kontexten, dann wenn die soziohistorische Tagesordnung Fragen hervorbringt, die einer Bearbeitung bedürfen und nicht, wenn der Stundenplan dies vorschreibt. Der Schulstreik der FFF-Bewegung hatte genau diese Absage an institutionelle Vermittlung an ihren Anfang gesetzt (vgl. Budde, 2020). Erkenntnisse werden erst sukzessive zum Allgemeinwissen und als solches entsprechend organisiert weiterverbreitet, wenn sie sich als gesell-

schaftlich relevant erwiesen haben und politisch kompatibel erscheinen. Diese Fragen sind über das Beispiel BNE hinaus weiter relevant. Sie gewinnen an Brisanz angesichts anhaltender multipler Krisen und globaler politischer Konflikte. Nachhaltige Entwicklung scheint trotz BNE nachhaltig in Frage gestellt und Transformationswissen, also die begründete Einsicht in Handlungsnotwendigkeiten und die Umsetzung entsprechend geänderter Handlungsweisen auf allen gesellschaftlichen Ebenen gewinnt gerade in seiner gesellschaftsverändernden Dimension an Bedeutung. Damit freilich, erhält die Beschäftigung mit der Entstehungsgeschichte von BNE exemplarischen Charakter und ruft auf, danach zu fragen, wo eine kritische politische Bildung heute stattfindet, welches die informellen Lernorte der Gegenwart sind, an welchen Diskursorten über die Bedeutung von Einsichten und Erkenntnissen gestritten werden kann und alternative Handlungs- und Lebensweisen weiter erprobt werden können. Die Schule ist das nicht.

Literatur

- Budde, J. (2020). Die Friday for Future-Bewegung als Herausforderung für die Schule – Ein schulkritischer Essay. *Die Deutsche Schule*, (2), 212–224. <https://doi.org/10.31244/ddS.2020.02.08>
- Bundesweiten Arbeitskreis der staatlich getragenen Bildungsstätten im Natur- und Umweltschutz (BANU) (2001/2003). *Leitlinien*. Zugriff am 25.01.2023. <https://banu-akademien.de/banu-leitlinien/>
- Dausien, B. (in Vorb.). Aus Krisen lernen? Überlegungen zum Verhältnis von Krisenerfahrung und Lernprozessen aus einer biographietheoretischen Perspektive“. In M. Ebner von Eschenbach, B. Käßlinger, B. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs & B. Niemeyer-Jensen, (Hrsg.), *Re-Konstruktionen. Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (o.J.). UNESCO-Weltaktionsprogramm: *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die UN-Dekade BNE*. Zugriff am 25.01.2023. <https://www.bne-portal.de/de/bundesweit/un-dekade-bne-2005-2014>
- Geiling, H. (1996). *Das andere Hannover. Jugendkultur zwischen Rebellion und Integration in der Großstadt*. Hannover: Offizin.
- Hafengruppe Hamburg (2023a). *Über uns*: Zugriff am 26.2.2023. <http://hafengruppe-hamburg.de/UeberUns.shtml>
- Hafengruppe Hamburg (2023b). *Wie alles begann*: Zugriff am 26.2.2023. <http://hafengruppe-hamburg.de/WieAllesBegann.shtml>
- Gorleben Archiv (2023): Zugriff am 26.2.2023 <https://www.gorleben-archiv.de/>
- Jungk, R. (1977). *Der Atomstaat*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lovins, A. (1978). *Sanfte Energie: das Programm für die energie- und industriepolitische Umrüstung unserer Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Ministerium für Energiewende, Landwirtschaft, Umwelt, Natur und Digitalisierung des Landes Schleswig-Holstein (2021). *Landesstrategie Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 26.02.2023 <https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/B/bne/Downloads/bneStrategie.html>
- Negt, O. (2010). *Der politische Mensch*. Göttingen: Steidl.
- Rosa, H. (2020). *Unverfügbarkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Strohm, H. (1973). *Friedlich in die Katastrophe*. Hamburg: Verlag Association.
- Traube, K. (1978). *Müssen wir umschalten? Von den politischen Grenzen der Technik*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: UNESCO. Zugriff am 24.01.2023. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247_444e.pdf

Prof. Dr. Beatrix Niemeyer

ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Europa-Universität Flensburg. Sie leitet den MA Studiengang Erziehungswissenschaft: Bildung in Europa. Sie lehrt und forscht zu informellen Bildungskontexten und zur (europäischen) Steuerung von Erwachsenenbildungspolitik (Governance).

Helge Kminek

Education for Sustainable Development – An Aporetic Approach

Abstract

At the centre of this contribution is the assertion, and its justification, that education for sustainable development is an *aporetic* enterprise: something with enmeshed contradictions that are irresolvable. The developed argument is not for the abandonment of these aspirations, programme and practice of education for sustainable development; their necessity is itself part of the *aporia*. Instead, it argues for an alternative research approach that takes the *aporia* as its starting point.

Keywords: *Education for Sustainable Development, Critical Theory, Aporia, Theory Building, Research Approach*

Zusammenfassung

Im Zentrum des Beitrags stehen die These und ihre Begründung, dass Bildung für eine nachhaltige Entwicklung eine aporetische Unternehmung ist; also eine solche, die in Widersprüche verwickelt ist, die in ihr selbst liegen und unauflösbar sind. Mit der entfalteten Argumentation wird nicht für eine Verabschiedung des Anspruchs der Programmatik und der Praxis der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung argumentiert. Denn deren Notwendigkeit gehört gerade selbst zur Aporie. Stattdessen wird für einen alternativen Forschungsansatz argumentiert, der die Aporie zum Ausgangspunkt nimmt.

Schlüsselworte: *Bildung für nachhaltige Entwicklung, kritische Theorie, Aporie, Theoriebildung, Forschungsansatz*

Introduction¹

The purpose of this article is to present the main lines of argumentation to, firstly, see if the claim that *Education for Sustainable Development* (ESD²) *should be an aporetic undertaking* is plausible³. So far, *both pedagogical ESD theory and ESD practice attempt to obscure or even negate the aporia*⁴. At first, this thesis may not be self-evident and, therefore, must be elucidated. According to the *Oxford English Dictionary*, the concept of an *aporia* was initially used to conceptualise a state of perplexity or difficulty. The origin of the word is the ancient Greek ὁ πῶρος *ho pōros*, and, according to this root, *aporia* means ‘without a way out, without a path.’ *Aporia* implies being in a place and wanting to leave, but the ability to do so is blocked or there is simply no way out. Hence ESD theory building (so far) – both on the normative question of how ESD should be carried out and the descriptive question of ESD practice and pedagogical

practice – needs a path or way out. However, this idea is not feasible in its general formulation. After all, it is not the case that there is no ESD theory formation and no ESD pedagogical practice; therefore, it seems that there are ways out. In order to maintain my initial thesis, I must justify that ESD theorising and ESD pedagogical practice appear as successful ways out of the *aporia*, but are in fact not. My argument would be particularly robust if I could show that there are systematic reasons why ESD cannot escape the situation of *aporia*.

Fundamentally, the present theoretical approach is based on Theodor W. Adorno’s primary or epistemological considerations and his thesis on the “primacy of the object” (Adorno, 1966, p. 184ff). Here, the guiding principle of the primacy of the object means that the question of sustainable development (SD) must be addressed first; only then can education issues for SD be examined. Following Adorno, positively defined, this could unfold the *aporias* of human world relations as far as possible. But, negatively-defined, this could prematurely stop the unfolding of the *aporias* or their simplifications, whitewash or mitigate the *aporias* of human world relations. For a better understanding, and against the background of these considerations, my argument is presented as follows: (1) Human societies, especially those of so-called industrialised countries, must undergo a socio-ecological transformation of which the normative target perspective is called sustainable development. (2) A binding definition of sustainable development is necessary so that human societies can identify a target perspective for necessary socio-ecological transformation. (3) The definition of sustainable development is and must remain under-defined. If we consider these theses together, then an intermediate conclusion can be drawn and, for the continuation of the argument, this simultaneously produces a new thesis one and thesis two. Intermediate conclusion and new thesis (1): A target perspective of the necessary socio-ecological transformation for human societies cannot be determined in a strictly operationalised way because it is under-determined; however, at the same time, a binding definition is necessary. Intermediate conclusion and new thesis (2): Because, on the one hand, this transformation is necessary, but on the other, the target perspective cannot be determined in a binding way, humanity finds itself in an *aporetic* situation. (3) The theory and pedagogical practice of Education for Sustainable Development ignores or actively negates the *aporia*. Conclusion: Education for Sustainable Development should be seen as an *aporetic* undertaking, precisely because pedagogical ESD practice and

ESD theory attempt to obscure or even negate the *aporia*.

I will now mainly unfold the content of thesis one, two and three within the framework available here and argue for their plausibility. In these sections, I repeatedly indicate why educational ESD is dependent on reflection on these theses respectively. Thesis three is briefly negotiated in the last section of the paper by systematically highlighting educational research questions that arise from the argument presented. In further work, this thesis should be justified in detail.

On the necessity of a socio-ecological transformation with the normative target of sustainable development

Although, in the scientific community, but especially for ESD, the necessity of a corresponding socio-ecological transformation is hardly questioned, the original diagnosis should be briefly outlined as I will refer to the history of this research during the course of the argument. Rachel Carson presented an early example of this crisis diagnosis with the book *Silent Spring* (1962). Since then, scientific research into an unsustainable human-environment has expanded massively (Meadows, 1972; Wiegandt, 2022) with the establishment of new disciplines, such as Sustainability Science and Earth System Science (Ehlers & Krafft, 2006; Vries, 2013). More concretely, work is also being conducted on the scientific definition of planetary boundaries (Steffen et al., 2015). These boundaries mark the extent to which humanity has changed the biosphere – its basis for survival – so that forms of human life seen over the past millennia are no longer possible. According to recently conducted research, it is not yet possible to prevent these predicted negative developments from occurring. Moreover, based on the state of research in Earth System Sciences, tipping points in the earth system are already close to being reached and, as a result, planetary boundaries would be exceeded (Wang-Erlandsson et al., 2022). As research models are increasingly looking to the past to describe changes that have already taken place, they are becoming more assured. A transgression of the planetary boundaries threatens humanity in an unimaginable way. The example of environmental refugees is increasingly being adopted in the scientific disciplines, warning of societal collapse “on both sides of the migration movement” (Rahmsdorf, 2022, p. 30, translated by H.K.). This will likely be the consequence of, but not limited to, weather events that have been intensified or even caused by human-made climate change. Concerning this, experts tend to consider “a 3-degree world to be an existential threat to human civilisation” (Seppelt et al., 2022, p. 76, translated by H.K.). The latter statement could be judged as dramatic, emotional and even unacceptable for scientific argumentation. Particularly because, parallel to scientific research on the impact of human activity on the so-called natural foundations of human life and social-political environmental movements (Grasso & Giugni, 2022), a political discourse has developed around measures to avoid the destruction of these foundations (World Commission on Environment and Development, 1987; UN, 2023). Furthermore, the seventeen United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), presented by the United Nations General Assembly on 25. September 2015, were adopted as an action plan to decelerate (as nobody believed in outright prevention) the ne-

gative developments outlined. Moreover, even though not everybody agrees with the necessity of a socio-ecological transformation with the goal of sustainability, a broad spectrum of the population and political actors – from conservative to progressive – support the idea as long as it is merely formal and void of content. What is politically controversial, however, is how the transformation is to be carried out and the relationship between different sub-goals. I want to conclude this sub-chapter with two quotes which underline the necessity and urgency of a socio-ecological transformation. Firstly, at Cop27⁵, UN Secretary-General António Guterres proclaimed that “We are on the highway to climate hell – with our foot on the accelerator” (The Guardian, 2022). Guterres’s quote exemplifies that humanity is on track to reach total climate catastrophe if it does not succeed in transforming into socio-ecologically sustainable societies. This transformation must materialise, but instead, humanity is speeding down the wrong path. However, even if there are specific solutions (WBGU, 2011), I cannot detail them in this paper. The failure to achieve the desired transformation is proof that “no one has the magic formula” (De Rivero, 2019, p. xi), despite decades of crisis diagnoses. Thus, this points precisely to an *aporetic* situation and leads me to thesis two and three.

About a binding definition of sustainable development

If one strives for change that is not arbitrary and diffuse, then a clear definition of these goals is needed. Only then is it possible to decide whether the goal has been reached or whether a decided measure or step has led to achieving the goal or not. However, arbitrariness can only be avoided with a binding definition that enables clear operationalisation. Otherwise, it remains unclear whether a development, a new process, new structures or alternative actions can be considered sustainable. This also means that a viable definition of ‘SD’ must not only be able to outline what is covered by the term ‘SD positively’, but also negatively – in the sense of excluding what is not covered by the term (Rist, 2019, p. 9f). Thus, the question is whether or not the definition of SD can be regarded as suitably distinctive. Such a definition is not only central to sustainability science but also ESD; however, for the latter, the definition of ‘SD’ is equally necessary because, without it, it cannot be determined whether an education practice contributes logically or stringently to SD or not. Moreover, any empirical study of ESD pedagogical practice remains diffuse if the question of ‘what’ has not been considered (i.e., the question of how to define SD). For this very reason, educational research on the theory and practice of ESD cannot avoid these questions. The definition from the 1987 Brundtland Report is often used as a guide to this day. The report states that “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” (World Commission on Environment and Development, 1987, p. 15). Moreover, this was the guiding principle of the seventeen SDGs of the United Nations, referred to above. Discussing SDGs here is appropriate insofar as they are legitimised by the United Nations and thus politically worldwide and, due to this political legitimisation and their 169 tar-

gets, trillions of dollars are being invested to achieve these goals. In addition, numerous civil society actors (such as foundations and non-governmental organisations) are also committed to the SDGs. Political legitimacy and the estimated financial means to achieve these goals can strongly justify the existence of a binding definition for SD. However, there are numerous criticisms of both (1) the overarching definition of development – and, with a critique of the concept of development, sustainable development is simultaneously criticised – and (2) the seventeen SDGs. (1) A solid critique of the concept of (sustainable) development has been developed by Gilbert Rist (2019). Tracing the concept's history, Rist argues that the idea of development is nothing more than collective delusion. This delusion, he argues, only serves the expansion of market relations, i.e., economic growth. Rist's work questions, if slightly polemically, whether SD can exist at all: "In the name of this fetishistic term – which is also a portmanteau or 'plastic' word – schools and clinics are built, exports encouraged, wells dug, roads laid, children vaccinated, funds collected, plans established, national budgets revised, reports drafted, experts hired, strategies concocted, the international community mobilized, dams constructed, forests exploited, deserts reforested, high-yield plans invented, trade liberalized, technology imported, factories opened, wage-jobs multiplied, spy satellites launched. When all is said and done, every modern human activity can be undertaken in the name of 'developing'" (Rist, 2019, p.11). The Peruvian diplomat Oswaldo de Rivero argues more concretely, criticising the systematic content of sustainability discourse. His work spans from 'backward countries' to 'underdeveloped countries' and 'countries undergoing development' to 'developing countries.' However, for De Rivero, awareness of the problem of SD has not changed, even though terms and concepts have. Like Rist, he is unequivocal in his analysis and judgement that development (and, consequently, sustainable development) is a myth: "Theorists who cogitate about the wealth of nations and technocrats who specialize in formulating projects to increase production and raise living standards may be mistaken about to entertain the slightest doubt as to the chances of development itself. For them, to consider the impossibility of development is to think the unthinkable. [...] In this way, development was represented as a natural process, like a Darwinian evolutionary certainty – the backward countries were 'developing', using the genetic potential of any nation-state to turn itself into a society with high living standards. The myth of development was born" (De Rivero, 2019, p. 71). This analysis then leads him to argue that "[t]he myth of development has impregnated our civilization to such an extent as to inspire splendid, headstrong international stances such as the United Nations proclamation of the 'right to development', that is, the right of all underdeveloped countries to have living standards and consumption patterns like those of the industrialized states. The recognition of this right in United Nations declarations bears no relation to its real chances of becoming effective. Besides, its hypothetical achievement at present Western consumption levels would cause an environmental catastrophe on the planet" (De Rivero, 2019, p. 75). (2) In addition to critiques of the idea and concept of (sustainable) development, such as Rist and De Rivero's, there are a number of critiques that arise from the seventeen SDGs. To give one example, SDG goal eight aims at decent work and economic growth. Economic growth is usually based on using natural resources and is also dependent on energy, which

contributes to climate change. In order to ensure that goal eight can be achieved without clashing with goal thirteen ("Climate action"), economic growth that does not drive climate change is required. The concept of green growth claims to achieve the dual objective of economic growth with climate protection and is intended to decouple this growth from natural resources and, ultimately, its impact on the climate. However, there are considerable reservations about green growth. Parrique et al. (2019) consistently argues that, empirically, the concept has rarely been realised and, where it has, there were limitations on time and space. The authors then expand their argument and surmise that the feasibility of permanent, geographically comprehensive green growth is impossible in principle.

Why the definition of sustainable development is and must remain under-defined

Concerning the fact that this paper's argument is based on Theodor W. Adorno's philosophy, the assumption was implicitly made that *aporia* cannot be abolished, i.e., resolved. Thus, in a consistent negative dialectic (Adorno, 1966), it must be assumed that the outlined relationships to the *aporia* of SD also cannot be *aufgehoben* (abolished)⁶. This does not mean that the *aporia* cannot be dealt with, for better or worse, but it will always remain in some capacity. However, this only self-reflexively and thus self-critically reveals the premise of one's argument; to say that the definition of SD is and must remain under-defined it is not yet a robust enough thesis. On the one hand, it is supported by the consideration that, against the background of historical scientific research, it seems implausible that the development of human societies can, at some point, be terminated (Graeber & Wengrow, 2021). In addition, coming generations must have opportunities to shape their own lives though SD, otherwise it becomes a matter of structural oppression. Finally, given the long-term impact of humans on the biological basis of life, it is reasonable to assume that conceptual questions of SD will continue to concern many generations to come. Implicitly, Andreas Malm, points out that "[i]f one tonne is emitted in this second, a fourth of it will stay in the atmosphere for hundreds of thousands of years. If we wait some time longer and then demolish the fossil economy in one giant blow, it would still cast a shadow far into the future: emissions slashed to zero, the sea might continue to rise for many hundreds of years, the waters slowly expanding as the heat makes its way deeper and deeper into the oceans" (Malm, 2016, p. 8)⁷. Thus, we see that our "civilisation [...] operates in the same way as a cancerous cell that goes on destroying the organism off which it lives" (De Rivero, 2019, p. xi). It can be concluded that, because we see the possibility of self-destruction and the destruction of ecological foundations, humans are fundamentally capable of this. The question of whether humans are also capable of destroying themselves through the use of (nuclear) weapons is undoubtable. Thus, it is a task for humanity not to bring these negative outcomes to fruition. As this argument is coherent and correct in principle, the intermediate conclusions (see above) are justified and, if they are true, this has widespread consequences for theoretical positions of ESD. At first glance, theorising an *aporetic* situation seems identical to the discussion of wicked problems – a common argument in ESD theory contributions that reference these issues (Lotz-Sisitka & Lupele, 2017). Although I am unable to discuss the difference between wicked problems

and an *aporetic* situation in detail, in short, wicked problems can be solved and an *aporia* (in principle) cannot – it can only be worked on (for better or worse)⁸. In this article, I argue for an *aporetic* problem constellation; therefore, wicked problems seem factually inaccurate and, in consequence, only contribute by chance to the successful handling of the *aporia*. For the final section, I will now outline central educational science questions that arise from the approach sketched out here.

Research perspectives and questions for the approach presented here

What questions could arise from this approach? It may be asked how the approach presented here could be further substantiated. There are essentially two ways to achieve this: Firstly, by drawing on and discussing the perspectives of interdisciplinary bodies of knowledge that are external from educational science, the above conclusions (one and two) can be strengthened. Moreover, from an education science perspective, the argument can be enhanced by showing that, in analyses of (normative) ESD theory formation (Kminek & Wallmeier 2020) as well as pedagogical ESD practice, both are subject to the *aporia*, react to the *aporia* and do not make the *aporia* an issue. The latter variant, in particular, would require a scientific research project that questions the current basic assumptions of ESD research; for Toulmin, “it is always open to scientists to challenge the intellectual authority of the fundamental scheme of concepts within which they are provisionally working – the permanent right to challenge this authority being one of the things which [...] marks off an intellectual procedure as being ‘scientific’ at all” (Toulmin, 1970, p. 40). However, if this argument is correct, then education on ESD theory would have to be conceptualised differently. The *aporia* does not pose a problem for a normative theory of education, because the *aporia* – of which we as humans must assume we can work on through practice at least well enough to avoid the worst consequences – is itself an educational task and a task of *Bildung* respectively¹⁰. Consequently, this brings me to the second question: *How should ESD pedagogy be carried out, bearing in mind the aporia outlined above?* This normative question is to be discussed in terms of the philosophy of education and, due to its multi-faceted nature, contains numerous sub-questions. For example: What does and what should *Bildung*, in the sense of the subject-world relationship, mean today (Kminek et al., 2022)? In terms of shaping the human being, what processes of *Bildung* can be because of the *aporia*, and how should these processes be structured?¹¹ What is descriptively *Bildung* as the goal and purpose of human existence today, and what should be the goal and purpose of human existence today? How does and how should the ideal of *Bildung*, namely as an expression of the self-reflective and autonomous personality, manifest itself today? How should the institutional and historical dimension of *Bildung*, as individually and collectively becoming human, be described today, and what would this look like? How are processes of *Bildung* formed by the world and/or the individuals’ view of it? How does *Bildung* look to the individual?

These questions can, of course, also be divided into further questions on specific subjects. For example, the talk of an *aporetic* undertaking may seem pessimistic, when optimism could be necessary for the transformation. I do not deny that an optimistic

outlook is crucial for transformation – perhaps even essential – but this complex question would have to be the subject of a separate article. This paper is not closed off from normative arguments, but at the same time, “a clear view of empirical realities” (Blühdorn, 2020, p. 15, translated by H. K.) should not be lost for the sake of maintaining optimism. Instead, a clear view of empirical realities is necessary for the desired transformation.

However, this brief foray conceals many complex questions that do need to be addressed. In particular, this applies to the scientific understanding underlying this approach, which needs developing. The approach is consciously positioned between established discourse. It is a (educational) scientific observation, distanced from educational-philosophical theorising of ESD and avoids hasty activism (without rejecting the normative and consciously designed social-ecological transformation). For this purpose, it would be necessary to show argumentatively and in the sense of a normative theory of education which would be appropriate before the pedagogical ESD practice on the one hand, without pedagogisation, the social problems on the other (Proske, 2002)¹². Interestingly, the systems theorist Niklas Luhmann, who is not normally known for value judgements, seems to argue in a similar direction to the approach advocated here: “Consequently, there should be a pedagogy that prepares the offspring to be educated for a future that remains unknown. This is not only about the usual not knowing, about the need for information and the insight that one has to manage with little information because more information quickly overtaxes the cognitive capacities, but that is also: could no longer be converted into knowledge. That too, but the more important insight is that the unknown of the future is a resource, namely the condition of the possibility of making decisions. The consequence would be that the learning of knowledge would have to be replaced mainly by the learning of decision-making, i.e., of exploiting non-knowledge” (Luhmann, 2002, p. 198, translation by H. K.).

In addition to these questions, empirical studies would have to ask whether the thesis substantiated in this article is viable. In summary, this article demonstrates how a slight shift in the theoretical background assumptions, from wicked problems to an *aporetic* situation, foundationally questions ESD theory building and calls for a whole research programme to account for this.

Notes

- 1 I would like to thank Simone Blandford for the thorough editing and Jürgen Budde and Nina Blasse, as well as members of the colloquium Isabel Diehm and Wolfgang Meseth for the constructive advice.
- 2 In this paper, ESD is widely understood and used. Hence, the arguments developed here also apply in large part to related concepts, such as environmental and sustainability education, environmental education or global citizenship education – at least it appears this way to the author. ESD is used because it is probably the most frequently used term due to its educational designation by UNESCO.
- 3 The statement that the contribution claims to make the thesis seem plausible here is meant to indicate that it is worthwhile to pursue the idea further, to examine it and, if necessary, to reject the thesis.
- 4 The thesis can also be formulated as a research question: is ESD an *aporetic* undertaking? Whether one prefers to work with a thesis or research question makes no difference in my view.
- 5 COP27 is referring more commonly, in 2022, to ‘United Nations Climate Change Conference’ or ‘Conference of the Parties of the UNFCCC’.
- 6 The German verb *aufheben*, which is central to Hegel’s dialectical philosophy and subsequently to Adorno’s philosophy, does not have a clear translation into English.
- 7 A possible counter-argument is that sustainability means reducing emissions, regardless of the impossibility of determining the exact impact. This is true: Reducing emissions belongs to sustainable development without a doubt. But this is not yet

sufficient to determine sustainable development and, as a result, it remains undetermined.

- 8 In addition, this reminds us that educational theory building is not without presuppositions and that presuppositions significantly and fundamentally structure theory building. Thus, educational practice – if theory is understood here in a very broad sense – determines that every educator has a theory of their practice which is not monocausal but also influences their actions.
- 9 I.e., regardless of whether ESD is conceptually aligned with *Bildung* (ESD 1, regarding *Bildung* compare endnote 10) or with education (ESD 2 – regarding the concepts of ESD 1 and 2 see Vare & Scott, 2007) or whether both can be mediated with each other (see Albers, 2022).
- 10 “Bildung has no obvious English-language substitute. It has been translated variously as education, edification, formation, learning, culture, cultivation and literacy. Bildung was given canonical definition by Wilhelm von Humboldt as “the linking of the self to the world to achieve the most general, most animated, and most unrestrained interplay” (Humboldt, 1792, in Flitner & Giel, 1980, p. 58). In keeping with the breadth of this phrasing, Benner and Brüggem (2004) define Bildung as “the process of the forming (die Formung) of humans, as well as the determination (Bestimmung) of the goal and purpose of human existence” – further underscoring the vast, ill-defined semantic space that this term occupies in the German language. In addition, Bildung signifies the ideal of the autonomous, self-determined, and self-reflected personality in its full realization. But Bildung goes beyond this as well. Bildung cannot be completely contained by terms such as “education,” “socialization,” “instruction,” or “schooling”. Bildung identifies a kind of “becoming human” that spans biographical, the collective, institutional and historical dimensions. As such it opens up the possibilities of a generative process through which we are formed by the world, form ourselves, and form the world (immediately) around us. I would like to thank Norm Friesen for his first text template, to which I have strongly attached myself (see Friesen, 2021)” (Kminek, 2023).
- 11 To avoid misunderstandings, it would be urgent to pursue the question of what contribution *Bildung* in general and ESD in particular can make to social transformation. Comparatively undisputed, the contribution of *Bildung* – at least so far – is likely to be much smaller than hoped. It is not wishful to think that *Bildung* has any influence at all, as opposed to socialisation.
- 12 These sketchy remarks also indicate why the approach presented here is not based on the educational and theoretical conception of disciplinarity (Dressler, 2010). In contrast to the concept, the topic of sustainable development seems to be of such a normative quality that different disciplinary perspectives cannot be arbitrarily juxtaposed. The outlined problems of non-sustainable development demand answers for sustainable development.

Literature

- Adorno, T. W. (1966). *Negative Dialektik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Albers, B. (2022). Autonomy and Second Nature: A Hegelian Account of Education for Sustainable Development. In H. Kminek, A. Geyer, & M. B. Siewert (Eds.), *Transdisciplinary Impulses towards Socio-Ecological Transformation: Engaged Reflections – Reflected Engagements* (p. 91–114). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2b07vnr.8>
- Blühdorn, I. (2020). *Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet* (2., updated edition). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839454428>
- Carson, R. (1962). *Silent Spring*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- De Rivero, O. (2019). *The Myth of Development*. London: Zed Books.
- Dressler, B. (2010). Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken. In B. Dressler & L. Beck (Eds.), *Fachdidaktiken im Dialog. Marburger Schriften zur Lehrerbildung. Vol. 3* (p. 9–23). Marburg: Tectum Wissenschaftsverlag.
- Ehlers, E., & Krafft, T. (2006). *Earth system science in the Anthropocene*. Berlin & Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/b137853>
- Flitner, A., & Giel, K. (Eds.) (1980). *Wilhelm von Humboldt – Werke in fünf Bänden. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Friesen, N. (2021). The necessity of translation in education: Theory and practice. In A. Willmers & S. Jornitz (Eds.), *International perspectives on school settings, education policy and digital strategies* (p. 337–351). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzf4.24>
- Graeber, D., & Wengrow, D. (2021). *The dawn of everything: a new history of humanity*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Grasso, M. T., & Giugni, M. (2022). *The Routledge handbook of environmental movements*. New York: Routledge international handbooks. <https://doi.org/10.4324/9780367855680>
- Kminek, H. (Ed.) (2023). *Survival Through Education – On the Topicality of Heinz-Joachim Heydorn's Theory of Education*. Opladen: Barbara Budrich.
- Kminek, H., & Wallmeier, Ph. (2020). Problemorientierung als didaktisches Prinzip und politische Notwendigkeit: Zum Umgang mit den Meinungen anderer in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In J. Eicker et al. (Eds.), *Bildung Macht Zukunft: Lernen für eine sozial-ökologische Transformation*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Kminek, H., Holfelder, A.-K., & Singer-Brodowski, M. (2022). Zukunft war gestern – Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise. In C. Bünger, A. Czejkowska, I. Lohmann & G. Steffens, G. (Eds.), *Jahrbuch für Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt* (p. 265–276). Weinheim: Beltz Juventa.
- Malm, A. (2016). *The Rise of Steam Power and the Roots of Global Warming*. London & New York: Verso.
- Meadows, D. L. (1972). Die Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. In D. L. Meadows (Eds.), *dua informativ*. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.
- Lotz-Sisitka, H., & Lupele, J. (2017). ESD, Learning and Quality Education in Africa: Learning Today for Tomorrow. In H. Lotz-Sisitka, O. Shumba, J. Lupele & D. Wilmot (Eds.), *Schooling for Sustainable Development in Africa. Schooling for Sustainable Development* (p. 3–24). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45989-9_1
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Parrique, T., Briens, F., Kerschner, C., Kraus-Polk, A., Kuokkanen, A., & Spangenberg, J.H. (2019). *Decoupling debunked: Evidence and arguments against growth as a sole strategy for sustainability*. Brussels: European Environmental Bureau.
- Prose, M. (2002). Pädagogisierung und Systembildung. Das Pädagogische im gesellschaftlichen Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(2), 279–298. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0020-z>
- Rahmsdorf, S. (2022). Klima und Wetter bei 3 Grad mehr. Eine Erde, wie wir sie nicht kennen (wollen). In K. Wiegandt (Eds.), *3 Grad mehr. Ein Blick in die drohende Heiszeit und wie uns die Natur helfen kann, sie zu verhindern* (p. 13–30). München: oekom.
- Rist, G. (2019). *The history of development*. London: Zed Books. <https://doi.org/10.33772/history.v2i2.863>
- Seppelt, T., Klotz, S., Peiter, E., & Volk, M. (2022). Landwirtschaft in einer heißen Welt. In K. Wiegandt (Eds.), *3 Grad mehr. Ein Blick in die drohende Heiszeit und wie uns die Natur helfen kann, sie zu verhindern* (p. 55–78). München: oekom.
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., & Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223), 1259855. <https://doi.org/10.1126/science.1259855>
- The Guardian (2022). *World is on ‘highway to climate hell’, UN chief warns at Cop27 summit*. Access on 27.12.2022. <https://www.theguardian.com/environment/2022/nov/07/cop27-climate-summit-un-secretary-general-antonio-guterres#top>
- Toulmin, S. (1970). Does the Distinction between Normal and Revolutionary Science Hold Water? In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge* (p. 39–47). London: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139171434.005>
- UN (2023). *THE 17 GOALS | Sustainable Development*. Access on 17.01.2023. <https://sdgs.un.org/goals>
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives*. Access on 17.01.2023. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Vries, B. de. (2013). *Sustainability science*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511794469>
- Wang-Erlandsson, L., Tobian, A., van der Ent, R. J., Fetzer, I., te Wierik, S., & Porkka, M. et al. (2022). A planetary boundary for green water. *Nature Reviews Earth & Environment*, (3), 380–392. <https://doi.org/10.1038/s43017-022-00287-8>
- WBGU, German Advisory Council on Global Change (2011). *World in Transition. A Social Contract for Sustainability*. Access on 20.01.2023. www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011_en.pdf
- Wiegandt, K. (Hrsg.) (2022). *3 Grad mehr. Ein Blick in die drohende Heiszeit und wie uns die Natur helfen kann, sie zu verhindern*. München: oekom.
- World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.

Dr. Helge Kminek

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Er ist Mitglied des Vorstands der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Christine Thon

Bildung, Wachstumskritik und die Krise der Reproduktion

Zusammenfassung

Ausgehend von der postwachstumsökonomischen Kritik an verbreiteten Nachhaltigkeitsstrategien zeigt sich: Einschlägige Konzepte von Bildung mit ihren Selbststeigerungsprogrammatiken folgen ähnlichen Wachstumslogiken wie die ökonomischen Ordnungen, die den globale ökologischen und sozialen Krisendynamiken zugrunde liegen. Aufschlussreich ist es hier weiterhin, die Klimakrise mit der Care-Krise in einen gemeinsamen Kontext zu stellen. Aus der Perspektive feministischer Ökonomiekritik auf Wachstum und (Re-)Produktivität ergeben sich Anhaltspunkte für eine wachstumskritische Reflexion von Bildungsdiskursen.

Schlüsselworte: *Bildungsdiskurse, Postwachstum, feministische Ökonomie*

Abstract

Following economic concepts of degrowth and their critique of prevalent sustainability strategies, a problem of common concepts of education becomes apparent: Their self-improvement programs imply similar growth logics as the economic orders underlying the global ecological and social crisis dynamics. It is further instructive here to place the climate crisis in a common context with the care crisis. From the perspective of feminist economic critique on growth and (re)productivity, clues for a growth-critical reflection of discourses on education emerge.

Keywords: *Discourses on Education, Post-Growth, Feminist Economics*

Einleitung

Dass Bildung für nachhaltige Entwicklung enorme Konjunktur hat, mag daran liegen, dass in den damit verbundenen Praktiken Verantwortung für die Bekämpfung des Klimawandels an jüngere, noch über das Schulsystem gut erreichbare Generationen delegiert werden kann und diejenigen unbehelligt bleiben, die ihr Leben lang von der rücksichtslosen Ausbeutung natürlicher Ressourcen profitiert haben, sich darin nicht einschränken wollen und einen Großteil der prognostizierten Katastrophenszenarien vermutlich nicht mehr erleben werden. Die Attraktivität des Konzepts beruht aber auch darauf, so die Ausgangsthese dieses Beitrags, dass es mit

einem vergleichsweise naiven Verständnis der Begriffe „Nachhaltigkeit“ und „Bildung“ operiert. In der Auseinandersetzung damit wird im Folgenden zunächst eine postwachstumstheoretische Perspektive eingenommen, die landläufige Verwendungsweisen des Nachhaltigkeitsbegriffs kritisierbar macht (1). Aus dieser Perspektive stellen sich jedoch auch Konzepte von Bildung als Selbststeigerung als problematisch dar, da sie ähnlichen Wachstumslogiken verhaftet sind wie die ökonomischen Ordnungen, die in die globale ökologische und gesellschaftliche Krise geführt haben (2). In Verbindung mit geschlechtertheoretischen und care-ökonomischen Analysen, die die Klimakrise zusammen mit anderen, vor allem in der Corona-Pandemie sichtbar gewordenen Krisen in den Kontext einer umfassenden Krise der Reproduktion stellen (3), liefert dies Anhaltspunkte für die Formulierung wachstumskritischer Konzepte von Bildung (4).

Postwachstumsökonomische Kritik an Nachhaltigkeitsstrategien

Nachhaltigkeit boomt: Hinter Werbekampagnen, die leicht als Greenwashing zu durchschauen sind, aber auch hinter seriöseren Versprechungen stehen Lesarten von Nachhaltigkeit, die auf den sogenannten Green Growth setzen. Dieser stellt durch technologische Innovationen z.B. bei Energiegewinnung oder Güterproduktion einen unproblematischen Konsum in Aussicht. Durch die Entkopplung von Wachstum und Ressourcenverbrauch sei ein weiteres wirtschaftliches Wachstum zu gewährleisten. Dadurch, dass dieses Wachstum nicht mit negativen Konsequenzen und irreparablen ökologischen Schäden einhergehen würde wie bisher, bräuchten Verbraucher/-innen auf nichts zu verzichten. Weiteres Wachstum wird auch als Voraussetzung für eine Expansion von Wohlstand gesehen, auch für die, die weltweit bisher nicht daran partizipieren konnten (Paech, 2020, S. 15ff.).

Dass dieses Kalkül nicht aufgeht, zeigt insbesondere die postwachstumsökonomische Kritik. Im Folgenden wird exemplarisch die Argumentation von Paech (2020) aufgegriffen. Er zeigt, dass bei der Produktion mit grünen Technologien die Problematiken des Ressourcenverbrauchs häufig nur verlagert werden (ebd., S. 16). Ein klassisches Beispiel aus dem Bereich regenerativer Energien ist etwa die Gewinnung von Biotreibstoffen aus Mais, dessen Anbau als Monokultur Böden auslaugt und

Biodiversität vernichtet – und selbstverständlich verbrennt auch Biotreibstoff zu CO₂. Ein weiterer Fehler im Konzept eines grünen Wachstums sind die sogenannten Rebound-Effekte (ebd., S. 16f.): Auch durch eine grüne Effizienzsteigerung wachsen Erträge, und diese müssen wieder investiert werden; steigende Einkommen von Erwerbstätigen müssen wieder für Konsum ausgegeben werden, sonst funktioniert die Wachstumsspirale nicht. Konsum jedoch bedeutet Ressourcenverbrauch. Neben diesen (nachfrageseitigen) Dynamiken nennt Paech auch „angebotsseitige Wachstumstreiber“ (ebd., S. 18). Beispielsweise gilt der Innovationswettbewerb als Motor wirtschaftlicher Entwicklung. Er verspricht für Unternehmen aber nur dann auch eine Profitsteigerung, wenn bei Konsument/-innen eine zusätzliche Nachfrage nach innovativen Produkten erzeugt wird.

Um nachfrageseitige und angebotsseitige Wachstumstreiber außer Kraft zu setzen und eine Alternative zu einer zerstörerischen Wachstumsökonomie zu entwickeln, formuliert Paech Prinzipien einer „Wirtschaft ohne Wachstum“ (Paech, 2020, S. 22). Neben der Suffizienz, d.h. einem Wirtschaften mit möglichst geringem Ressourceneinsatz, ist die Subsistenzwirtschaft dabei ein zentrales Prinzip. Hier findet die Produktion rein zum Zweck der Selbsterhaltung statt, nicht für einen Markt, um damit Gewinne zu erzielen. Paech argumentiert dabei nicht dafür, die arbeitsteilige, ressourcenintensive industrielle Produktion von Gütern durch Subsistenzwirtschaft zu ersetzen, sondern beides miteinander zu kombinieren. Güter aus der industriellen Produktion sollen in einer Weise genutzt werden, die ihren Wert besser ausschöpft. Dies geschieht zum einen in Form einer Nutzungsdauererweiterung durch Reparatur, Weitergabe oder Upcycling. Der Werterhalt der Güter kann dabei nicht nur durch bezahlte Dienstleistungen wie Reparaturservices gewährleistet werden, sondern auch im subsistenten Selbermachen. Wertschöpfung geschieht zum Zweiten durch Nutzungsintensivierung, indem z.B. Geräte von mehreren Nutzer/-innen geteilt werden. Neben dieser Kombination von industrieller Produktion und subsistenzbasierter Nutzung der Produkte nennt Paech auch Formen der Subsistenz, die die industrielle Produktion ersetzen. Das lässt sich beispielsweise im Bereich von Lebensmitteln, Kleidung oder Körperpflege gut realisieren. Aus diesem Entwurf einer Postwachstumsökonomie ergeben sich zweifellos eine Reihe von Bedarfen an Bildung. Paech identifiziert drei Formen notwendiger „Subsistenzinputs“: „Handwerkliche Kompetenzen und Improvisationsgeschick“, Zeit für „handwerkliche, substanzielle, manuelle oder künstlerische Tätigkeiten“ sowie „[s]oziale Beziehungen“ (2020, S. 27). All das setzt bestimmte Formen von Lernprozessen voraus, egal ob es um ganz konkrete praktische Fähigkeiten geht oder um die Fähigkeit, sich selbst zu organisieren und Netzwerke zu schaffen und aufrechtzuerhalten. Damit könnte die Frage, was Bildung in einer Postwachstumsgesellschaft bedeutet, recht zügig beantwortet werden. Im Zweifelsfall könnte es heißen, dass wir lernen und unseren Kindern beibringen, wie man Kartoffeln anbaut oder Socken stopft. Wer derartiges beherrscht, weiß, dass das keineswegs trivial ist. Bildung in der Postwachstumsgesellschaft darauf zu reduzieren, wäre aber dennoch verkürzend – schon allein deshalb, weil es klassische Pädagogisierung wäre (Höhne, 2013). Damit ist gemeint, dass ein gesellschaftspolitisches Problem in ein pädagogisches übersetzt wird. Aus der Anforderung, ökonomische Strukturen zu verändern, würden Lernanlässe für Einzelne – wie es im Kontext von Bildung für nachhaltige Ent-

wicklung oft allzu umstandslos geschieht (kritisch dazu Kehren, 2017). Dass zukunftstaugliches Wirtschaften nicht allein auf einem kompetenteren Konsumverhalten Einzelner basieren kann, sondern eine Veränderung makroökonomischer Strukturen durch Politik nötig ist, ist jedoch nicht der einzige Kritikpunkt an Konzepten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, der sich unter einer wachstumskritischen Perspektive ergibt. Wachstumskritik stellt vielmehr das, was in vorherrschenden Diskursen unter Bildung verstanden wird, selbst ganz grundlegend in Frage.

Postwachstumstheoretische Anfragen an Konzepte von Bildung

Der Grund dafür ist, dass sich diejenigen Logiken, die zu der gegenwärtigen ökologischen Krise geführt haben, auch in einflussreichen Traditionen des Bildungsdenkens finden. Diesen und der herkömmlichen, nicht nachhaltigen und auf Wachstum setzenden Ökonomie wohnen bestimmte Rationalitäten inne, die sich zumindest sehr ähnlich sind – so dass ein bestimmtes Verständnis von Bildung nicht die Lösung, sondern Teil des Problems ist. Das verhält sich nicht erst durch die zunehmende Ökonomisierung von Bildung so, im Zuge derer Bildungssysteme verstärkt ökonomischen Rationalitäten unterworfen werden (Höhne, 2015). Letztere dokumentieren sich auf institutioneller Ebene etwa in der Verpflichtung von Bildungsinstitutionen auf Output-Steuerung und Effizienzsteigerung. Auf der Ebene der Individuen wird Bildung dadurch zur Investition in die Employability eines „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling, 2007). Die Kritik an dieser Ökonomisierung von Bildung geht davon aus, dass ökonomische Logiken sozusagen von außen auf ein Territorium übergreifen, das davon bislang unberührt war. Doch schon eine kurze Vergegenwärtigung der historischen Entstehungszusammenhänge der klassischen Bildungsidee lässt ein anderes Bild entstehen: Diese Idee wurde im Angesicht tiefgreifender Umbrüche auf dem Weg zur bürgerlichen Gesellschaft formuliert, die sich maßbeglich in Abhängigkeit von der Etablierung eines kapitalistischen Wirtschaftssystems konstituierte (Lohmann, 2014, S. 168ff.). Wie sich dies in bildungstheoretischen Traditionen niedergeschlagen hat, lässt sich in etwa folgendermaßen rekonstruieren: Die Bildungsidee entstand als Reaktion darauf, dass „das, was mit Erziehung benannt wurde – die pädagogisch gestaltete und unterstützte Integration in das Bestehende – nicht mehr ausreichte, um die Subjektwerdung des modernen Menschen begreifbar zu machen“ (Borst, 2009, S. 27). Diese Subjektwerdung des modernen Menschen impliziert zwei Dinge, die in einer spannungsreichen Verbindung stehen: Sie sieht ein Zu-Sich-Selbst-Kommen des Menschen in möglichst großer Unabhängigkeit von äußeren Zwängen und äußeren Verwertungsinteressen vor. Zugleich soll daraus gesellschaftlicher Fortschritt entstehen. Mit der Perspektive, durch Bildung der Individuen gesellschaftlich über das Bestehende hinaus zu gelangen, ist jedoch der individuelle Bildungsprozess wieder auf etwas bezogen, das jenseits des individuellen Zu-Sich-Selbst-Kommens liegt. Dies ist auch eine der charakteristischen Paradoxien des klassischen Bildungsdenkens. Bezogen auf das Verhältnis von Bildung und ökonomischer Entwicklung lässt sich feststellen, dass das klassische Bildungsideal auch als eine Reaktion auf die drohende Vereinnahmung und Instrumentalisierung des Menschen im Sinne des Marktes gelesen werden kann (ebd., S. 69). Zugleich folgt sie aber, was die Perspek-

tiven eines individuellen und gesellschaftlichen Fortschritts anbelangt, ganz ähnlichen Logiken wie die kapitalistische Marktwirtschaft. Eine der grundlegenden Setzungen der marktwirtschaftlichen Orientierungen ist, dass Wachstum nicht nur als wünschenswert, sondern als unausweichliche Notwendigkeit angesehen wird. Dies gilt in ähnlicher Weise für das sich bildende Individuum, das beständig über sich selbst hinauswachsen und seine Individualität steigern soll. In seiner Rekonstruktion der „Ordnung der Bildung“ arbeitet Ricken (2006) heraus, wie eine Matrix der Selbstentfaltung, Selbstgestaltung und Selbststeigerung Subjekte formiert. Dies gilt nicht nur für das klassische Bildungsideal, sondern findet sich auch gegenwärtig in den verschiedensten Bildungsdiskursen wieder (Thon, 2022). Insofern ist Bildung auch in der Lesart des klassischen Bildungsideals nicht einfach eine kritische Instanz etwa gegenüber einer um sich greifenden Ökonomisierung. So zeigte sich schon in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit neoliberalen Bildungsprogrammatiken, dass ein entsprechender pädagogischer Wachstumsoptimismus anschlussfähig ist für neoliberale Selbstoptimierungsimperative. Eine Idee von Bildung, die auf individuelle kreative Selbstgestaltung zielt und die Erzeugung des unternehmerischen Selbst sind relativ umstandslos kompatibel. Denn die Möglichkeit „sich selber als Person“ zu bewirtschaften“ ist, so Wimmer „strukturell im klassischen Bildungskonzept enthalten in Gestalt eines spezifischen Selbstverhältnisses, das es den Individuen gestattet, sich den nicht selbstgewählten Anforderungen zu unterwerfen, diese Unterwerfung aber zugleich als Akt der Freiheit zu interpretieren“ (Wimmer 2002, S. 48f.). Nun bedeuten aber Deregulierungen, die eine Entfaltung von Kreativität für den Markt ermöglichen sollen, de facto noch lange keine Freiheit, und der Zugriff auf die ganze Person um die umfassende Erschließung ihrer individuellen Potenziale willen erzeugt auch Widerstand. Für die Möglichkeit, eine widerständige Position zu der schon im klassischen Bildungsideal scharf verurteilten Ver Zweckung des Menschen einzunehmen, gilt wiederum Bildung als wichtige Inspiration: Sie impliziert eine Form des Selbstbezugs, der kritisch macht gegenüber Fremdbestimmung. Doch auch die Überwindung von kritizierter Instrumentalisierung oder Fremdbestimmung ist dann konzipiert als ermächtigende Selbsttransformation, die in erster Linie eine Selbststeigerung z.B. in Form einer Souveränitätssteigerung bedeuten kann. Gerade wenn es um eine Kritik an der Instrumentalisierung von Menschen für ökonomische Zwecke geht, stellt Bildung zur Bearbeitung dieses Problems ein eher fragwürdiges Mittel zur Verfügung, wenn dieses Mittel ausgerechnet die Selbststeigerung ist. Selbststeigerung fügt sich eher in die Logik der Ökonomisierung ein, als dass sie ihr entgegensteht. Den Selbststeigerungsimperativen aus dem Weg zu gehen scheinen bildungstheoretische Ansätze wie beispielsweise der von Koller (2012), die Bildung als Transformation statt als Steigerung begreifen. Sie schließen an eine grundlegende, auch unterschiedliche Ansätze übergreifende Figur an, die Bildung als eine Bearbeitung von Krisen z.B. im Zuge gesellschaftlicher Umbrüche konzipieren. Dass in Transformationsprozessen, die diese Krisen produktiv wenden, tatsächlich Bildung stattfindet, wird allerdings auch hier daran festgemacht, dass Neues entsteht. Insofern stellt auch hier wenn nicht Wachstum, so zumindest doch Produktivität einen Maßstab dar. Sicherlich drängt es sich in erziehungswissenschaftlichen Kontexten nicht gerade auf, eine generelle Wachstumsorientierung zu hinterfragen. Schließlich stehen diejenigen Phasen des menschlichen Lebens im Zentrum des disziplinären Interesses, die

in vieler Hinsicht mit Zugewinnen verbunden sind, insbesondere an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, aber auch an Individualität und Autonomie. Dennoch braucht es angesichts der erläuterten Problematik von Selbststeigerungsimperativen eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Stellenwert von Wachstum und Produktivität in Bezug auf Bildungsdiskurse – genauso, wie postwachstumsökonomische Ansätze Wachstum als einen ökonomischen Zwang in Frage stellen. Einen besonderen Erkenntnisgewinn versprechen hier Ansätze der feministischen Care-Ökonomie, die sich auf spezifische Weise mit Postwachstumsperspektiven verbinden.

Feministische Ökonomiekritik: die Krise der Reproduktion

Gegenwärtige Debatten über Nachhaltigkeit stellen in der Regel die Endlichkeit natürlicher Ressourcen (z.B. unter Stichworten wie Peak Oil oder Peak Everything) und eine Schädigung von Ökosystemen in den Vordergrund. Die Ausbeutung der Ressourcen übersteigt deren Regenerationsfähigkeit und führt zu unkontrollierbaren Folgeschäden wie dem Klimawandel oder dem Artensterben. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die globalisierte kapitalistische Marktwirtschaft in ihrer Ausrichtung auf permanentes Wachstum (Brand, 2015, S. 292) einige unhinterfragte Voraussetzungen macht: Sie geht davon aus, dass natürliche Ressourcen uneingeschränkt verfügbar sind und zur Herstellung von Konsumgütern ausgebeutet werden können. Die Endlichkeit natürlicher Ressourcen wie Öl, Land, sauberes Wasser bzw. die Tatsache, dass sie sich nicht einfach von selbst regenerieren, konnte lange Zeit angesichts der vorhandenen Mengen ignoriert werden – und weil Folgeprobleme wie die Verschmutzung von Boden, Wasser, Luft etc. nicht direkt auf die Produktion zurückwirken, sondern von der Allgemeinheit getragen werden. Mittlerweile ist sichtbar, dass die bisherigen globalen ökonomischen Wachstumsdynamiken ihre eigenen Grundlagen zerstören, dass ökonomisch scheinbar rationale Ausbeutung also auf lange Sicht Wachstum verunmöglicht. Die wachstumsorientierte Marktwirtschaft macht jedoch noch eine weitere unhinterfragte Voraussetzung. Sie geht davon aus, dass auch menschliche Arbeitskraft, die aus den Rohstoffen etwas macht, sich sozusagen von selbst immer wieder herstellt. Hier entsteht die Illusion der unproblematischen Verfügbarkeit von Arbeitskraft dadurch, dass die Reproduktion der Arbeitskraft von der Sphäre der Produktion abgespalten ist. Sie ist in die Privatsphäre verlagert, wird dort ganz selbstverständlich und unbezahlt von Frauen* verrichtet und in ihrem ökonomischen Stellenwert nicht wahrgenommen.

Diese Arbeit sichtbar zu machen, ist das Verdienst feministischer und geschlechterkritischer Auseinandersetzung mit ökonomischen Ordnungen, wie sie spätestens seit Beginn der Zweiten Frauenbewegung stattfindet. Diese insistierte darauf, dass es sich bei den von Frauen* in der Familie unentgeltlich erbrachten Leistungen um Arbeit handelt und dass diese „Arbeit aus Liebe“ (Bock & Duden, 1977) die Voraussetzung für Lohnarbeit und damit für das Funktionieren der herrschenden Produktionsverhältnisse ist. Zentraler Fokus ist dabei die Problematisierung des Verhältnisses von Produktions- und Reproduktionsarbeit. Feministische Wissenschaftlerinnen rekonstruierten die historische Entstehung der Trennung und Vergeschlechtlichung einer öffentlichen Sphäre der Erwerbsarbeit und einer privaten Sphäre der Reproduktion im Zuge der Etablierung des bürgerlichen Familienmodells. Dieses schreibt die Zuständigkeit und die Disposition für produktive Ar-

beit dem männlichen und für reproduktive Arbeit dem weiblichen Geschlecht zu (Hausen, 1976). Über die Aufteilung von Produktions- und Reproduktionsarbeit zwischen Männern* und Frauen* wurden und werden auch Identitäten zugeschrieben, Chancen verteilt und Machtverhältnisse stabilisiert. Daher ist eine zentrale Fragestellung feministischer Forschung, wie vergeschlechtliche Subjektivierungsprozesse in ökonomische Ordnungen von Produktion und Reproduktion eingelassen sind. Als wegweisend hat sich hier insbesondere das Theorem der doppelten Vergesellschaftung von Frauen von Becker-Schmidt (1987; 2010) erwiesen. Die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung hat historisch rekonstruiert, wie durch Erziehung und Bildung bei Mädchen* und Frauen* Subjektivitäten erzeugt werden sollten, die mit der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und entsprechenden Zuschreibungen korrespondieren (Kleinau & Opitz, 1996; Jacobi, 2013). Gleichzeitig hat sie die androzentrische Engführung von Konzepten vermeintlich allgemeiner Bildung herausgearbeitet, in die Realitäten menschlichen Daseins, die mit dem Bereich der Reproduktion verbunden sind, keinen Eingang gefunden haben (Schmid, 1986). Die Trennung zweier ökonomischer Sphären und die auch pädagogische Erzeugung entsprechender Subjektivitäten sind die Grundlage für eine sehr weitgehende Naturalisierung von Haus- und Erziehungsarbeit als Frauenarbeit. Die Erzeugung einer vermeintlich natürlichen Geschlechterordnung wiederum ist die Basis dafür, dass die Sorge für die Regeneration von erwerbstätigen Erwachsenen und die Erziehung der nächsten Arbeitskräftegeneration ebenfalls zu einer vermeintlich natürlichen Ressource wird. Von dieser wird, wie auch von anderen natürlichen Ressourcen, erwartet, dass sie fraglos verfügbar und zur Sicherstellung produktiver Arbeit legitimerweise ausbeutbar ist und dass sie sich von selbst wiederherstellt. Diese Selbstverständlichkeiten sind jedoch ins Wanken geraten, so dass sich die „soziale Reproduktion in der Krise“ (Winker, 2011) befindet: Allenthalben zeichnet sich eine sich zuspitzende Verknappung von privater Sorgearbeit ab, die u.a. mit der zunehmenden Integration von Frauen* in den Arbeitsmarkt entsteht. Diese ist nicht nur auf eine Emanzipation von Frauen* zurückzuführen, sondern v.a. auf die zunehmende Etablierung des postfordistischen und postwohlfahrtsstaatlichen Adult Worker Model. Es soll Frauen* als Arbeitskräfte für den Erwerbsarbeitsmarkt verfügbar machen und ihnen eine eigenständige Existenzsicherung ermöglichen und abverlangen. Da jedoch parallel keine Umverteilung von Sorgearbeit auf Männer* stattfindet und Frauen* damit einer permanenten Überlastung ausgesetzt sind, werden die sozialen Grundlagen gesellschaftlicher Reproduktion zerstört. Mit der Verpflichtung von Frauen* darauf, zusätzlich zur Erwerbsarbeit weiterhin unentgeltliche Fürsorgearbeit zu leisten, wird ein rücksichtsloser Raubbau an der Ressource menschlicher/weiblicher* Arbeitskraft betrieben – was nicht nur unter einer geschlechterkritischen, sondern auch einer intersektionalen Perspektive zu unerträglichen Schief lagen und dramatischen Belastungen führt (Bergold-Caldwell et al., 2022). Deren Sichtbarwerden spätestens in der Corona-Pandemie blieb jedoch weitgehend ohne Konsequenzen. Ökonomische Prosperität beruht also auch hier und weiterhin auf Ausbeutung und produziert in vieler Hinsicht soziale Ungleichheit. Damit zeichnen sich heute sowohl in Bezug auf die Nutzung natürlicher Ressourcen als auch in Bezug auf die Verfügbarkeit von Sorgearbeit tiefgreifende Krisen ab. Biesecker und Hofmeister führen diese nicht nur auf die Marginalisierung von Sorgearbeit zurück, sondern auf die die Trennung von Produktivem und Reproduktivem

und damit „die Abspaltung des ökonomisch nicht bewerteten ‚Reproduktiven‘ [...] In eben jener Trennungsstruktur, die sowohl die ökonomische Theorie und ihre Kategorien als auch die Praxis des Wirtschaftens maßgeblich prägt, sehen wir die Ursache nichtnachhaltiger Wirtschafts- und Lebensweisen [...]. In dieser kritischen Perspektive erscheinen die sozialen und ökologischen Krisenphänomene als gleichursprünglich – als Ausdrucksweisen einer einzigen Krise des ‚Reproduktiven‘“ (Biesecker & Hofmeister, 2013, S. 241).

Als Gegenentwurf zu der kritisierten Trennungsstruktur führen Biesecker und Hofmeister die Kategorie des „(Re)Produktiven“ ein. Damit wird nicht nur im Sinne feministischer Ökonomie ein erweitertes Verständnis von Ökonomie formuliert, welches jegliches Wirtschaften einbezieht, das Wohlstand (z.B. in Form von Wohlbefinden und Gesundheit oder durch Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation) hervorbringt, auch wenn sein Wert nicht über einen Marktwert bestimmbar ist (z.B. Autorinnengruppe feministische Ökonomie, 2010, S. 1). Vielmehr richtet sich „(Re)Produktivität als Leitkonzept [...] auf den ganzen gesellschaftlichen Prozess der Produktion und Konsumtion, in dem Lebensprozesse der Menschen und der Natur miteinander verwoben sind“ (Biesecker & Hofmeister, 2013, S. 245). Um in diesem größeren Zusammenhang nachhaltig zu wirtschaften, erweisen sich Prinzipien der Fürsorge, wie sie in vielen Konzepten einer feministischen Care-Ökonomie formuliert werden, als zu begrenzt. Biesecker und Hofmeister erweitern sie daher um das Prinzip der Vorsorge, das drei Prinzipien umfasst: „Vorsorge im Sinne der bewussten Vorausschau (die Vorsicht und den Blick auf die langfristigen Handlungsfolgen beinhaltet), die Verbindung von sozialen mit natürlichen Prozessen und die Eingebundenheit des wirtschaftlichen Handelns in Raum- und Zeitskalen von Gesellschaft und Natur“ (Biesecker & Hofmeister, 2013, S. 247).

Andere, explizit aus einer Care-Perspektive heraus formulierte Ansätze feministischer Ökonomiekritik machen eine andere Pointe. Sie stellen heraus, dass Sorgearbeit nicht auf ihre Bedeutung für die Aufrechterhaltung von Produktionsverhältnissen, seien sie nun zerstörerisch oder nachhaltig, reduziert werden kann. Hier wird v.a. betont, dass Care auf das grundlegende Angewiesensein von Menschen und die konstitutive Bedingtheit ihres Lebens antwortet (z.B. Windheuser et al., 2022) und daher mehr ist als eine Arbeit, die Leben ermöglicht. Das zeigt sich insbesondere daran, dass sich Tätigkeiten etwa der Betreuung von Kindern und pflegebedürftigen Erwachsenen gegen Rationalisierungs- und Effizienzsteigerungslogiken sperren, selbst dort, wo sie als bezahlte Dienstleistungen erbracht werden. Die Steigerbarkeit ihrer Effizienz ist selbst unter marktwirtschaftlichen Bedingungen wie dem Prinzip von Angebot und Nachfrage und dem Wettbewerbsprinzip begrenzt. Denn Sorgearbeit benötigt persönliche Zuwendung und Zeit, so dass sie zumindest ab einem bestimmten Punkt nicht mehr schneller oder effizienter erbracht werden kann, ohne sich selbst ad absurdum zu führen (Madörin, 2007, S. 157ff.). An bestimmten Stellen entzieht sich Care einem Produktivitätsimperativ. Sie wird auch und gerade dort geleistet, wo letztendlich kein Wachstum, keine Produktivität mehr zu erwarten ist, sondern Rückgang und Verfall. In den letzten Phasen des menschlichen Lebens ist die Steigerungslogik mit der Endlichkeit konfrontiert. Dass nicht Produktion, sondern Reduktion im Vordergrund steht, entwertet aber nicht die Sorge, von der sie begleitet wird. Das entzieht der Produktivitäts- und Wachstumsorientierung ihre Universalisierbarkeit. Dies liefert neben dem Bewusstsein für die Ausbeutungsdynamik, die mit Wachstum verbunden ist, einen guten Prüfstein nicht

zur für ökonomische Zusammenhänge. Vielmehr lässt sich aus dieser Form von Ökonomiekritik etwas lernen, das auf herkömmliche Verständnisse von Bildung in einflussreichen fachlichen, bildungspolitischen oder medialen Diskurse zu übertragen ist.

Konsequenzen für Konzepte von Bildung

Die postwachstumsökonomischen und feministisch-ökonomischen Analysen zu Wachstum und Produktivität haben gezeigt, dass das nur scheinbar unschuldige Kategorien sind. Eine einseitige Orientierung daran verschleiert Ausbeutung und verleugnet Dimensionen von Abhängigkeit, Begrenztheit und Reduktion im menschlichen Leben. In Bezug auf Konzeptionen von Bildung stellen sich unter einer *postwachstumstheoretischen Perspektive* vor allem Fragen nach dem Umgang mit den Ressourcen, die für Bildung nötig sind, und nach den Selbststeigerungslogiken, die mit ihr verbunden sind. Entsprechend wäre zu fragen, woher Bildung die Ressourcen bezieht, die Wachstum ermöglichen und sich möglicherweise nicht von selbst wiederherstellen.

Eine der scheinbar selbstverständlichen Ressourcen für Bildung sind die Gegenstände von Bildung. Viele landläufige Bildungsdiskurse, gerade auch im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung, konzipieren den Bezug des Bildungsobjekts zum Bildungsgegenstand als den einer Aneignung. So ist etwa vom Beherrschen einer Sprache die Rede oder vom Kompetenzerwerb. Das ist in klassischen und auch aktuelleren Bildungstheorien, die das Verhältnis zum Gegenstand der Bildung als Wechselverhältnis zwischen Subjekt und Welt fassen, anders angelegt. Doch in vielen programmatischen Äußerungen über Bildung dominiert eine Vorstellung, die der Humboldtschen Formulierung folgendermaßen zu Ausdruck kommt: Der Mensch müsse „die Masse der Gegenstände sich selbst näherbringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen“ (Humboldt 1980/1793, S. 237). So wird Bildung als Etablierung eines Herrschaftsverhältnisses zwischen Bildungsobjekt und Gegenstand verstanden und die Aneignung durch das sich bildende Subjekt gerät geradezu zu einem Akt der Kolonisierung. Ein solches Herrschaftsverhältnis zwischen Subjekt und Welt – oder vielmehr die Illusion dessen – ist keine gute Voraussetzung für einen sorgsamsten Umgang mit natürlichen Ressourcen. Dieser und der Umgang mit Ressourcen generell müssten im Sinne einer wachstumskritischen Bildung problematisiert werden: Welche Formen der Ausbeutung gehen von den Subjekten von Bildung aus? Dafür sind auch Ansätze postkolonialer Bildung anschlussfähig, die eine Reflexion eigener Privilegien und ihrer ungleichen Verteilung zum Ausgangspunkt machen (Castro Varela, 2016, S. 162f.). Die andere wesentliche Ressource, aus der sich Bildung insbesondere im Sinne einer Selbstentfaltung nährt, ist das Subjekt selbst. Auch hier sind Ressourcen relevant, die sich nicht wiederherstellen lassen, beispielsweise Lebenszeit. Das ist dann problematisch, wenn vermeintliche Selbstentfaltung unter den Vorzeichen von Selbstoptimierung zur Selbstausbeutung wird, die möglicherweise gar nicht mehr dem Selbst, sondern lediglich seinem Marktwert zugutekommt. Es ist auch dann problematisch, wenn die Begrenztheit von Ressourcen wie Lebenszeit oder Gesundheit verleugnet wird. Das ist vor allem der Fall, wenn über Bildungsdiskurse einer einseitigen Wertschätzung des Produktiven Vorschub geleistet und die Notwendigkeit von Regeneration und die die Unausweichlichkeit von Reduktion ausgeblendet werden. Unter dem Aspekt der

mit Bildung diskursiv verbundenen Selbststeigerungslogiken stellt sich neben der Frage, was die Ressourcen sind, aus denen Bildung ihre Produktivität bezieht, auch die nach den Wachstumstreibern von Bildung. Hier zeigt sich eine Analogie zu ökonomischen Wachstumslogiken: Auch in Programmatiken von Bildung und in den Praktiken von Bildungsinstitutionen spielt das Wettbewerbsprinzip eine maßgebliche Rolle. Die Konkurrenz um die Übergangsempfehlung auf das Gymnasium oder um das höchste Maß an Employability ist ein Mechanismus, auf den Bildungsinstitutionen vertrauen. Ob intendiert oder nicht, wirken Leistungssteigerungszwänge und das Abhängen derer, die im Wettbewerb nicht mithalten können, auf alle Beteiligten subjektivierend. Die postwachstumstheoretische Infragestellung von Steigerungslogiken macht auch vor einem Verständnis von Bildung als Transformationsprozess im Zuge einer Krisenbewältigung nicht Halt. Gerade hier muss Transformation nicht nur als Steigerung, sondern auch als Möglichkeit von Beschränkung – also Suffizienz und Subsistenz – gefasst werden. Angesichts der bereits stattfindenden ökologischen „transformation by disaster“ statt einer „transformation by design“ (Sommer & Welzer, 2014, S. 11ff.) kann das möglicherweise Grundlagen für die Erfindung und kollektive Erprobung resilienterer Strukturen und Praktiken schaffen.

Aus der Perspektive *feministischer Ökonomiekritik* sind Programmatiken von Bildung daraufhin zu befragen, wie sich die darin intendierten und projektierten Prozesse zur Verwobenheit von Produktivität und Reproduktivität in einem Gesamtkontext des (Re-)Produktiven verhalten, und wie die dadurch sichtbar werdenden Abhängigkeitsverhältnisse reflektiert und gestaltet werden können. Dominante Bildungsdiskurse implizieren nach wie vor Zuschreibung geschlechtsspezifischer Zuständigkeiten für reproduktive Tätigkeiten und bringen diese selbst hervor: Beispielsweise setzen Bildungsinstitutionen für ihr reibungsloses Funktionieren elterliche Sorge- und Erziehungstätigkeiten voraus, die nach wie vor als weiblich codiert sind. So beruht beispielsweise die sich nur zögerlich transformierende Halbtagsschule auf einem Familienmodell, in dem eine teilzeitarbeitende Mutter am Nachmittag zuhause für die Versorgung und Betreuung von Kindern, für die Hilfestellung bei Hausaufgaben und bestenfalls auch noch für ein Engagement in der Schule zur Verfügung steht. Statt derartiges als selbstverständliche natürliche Ressource voranzusetzen und als lediglich reproduktiv zu werten, muss sichtbar gemacht werden, dass die Produktivität von Bildungsprozessen der jüngeren Generation oder ganze Bildungsbiografien nur in Abhängigkeitsgeflechten möglich werden. Unter den gegenwärtigen institutionellen Gegebenheiten betrifft etwa der Eintritt eines Kindes in die Schule alle Personen, die Verantwortung für dieses Kind übernehmen, doch die Konsequenzen für deren eigene Lebensgestaltung sind unterschiedlich weitreichend, häufig zu Lasten von Frauen*. Gleichermäßen hängen bekanntlich die Bildungschancen von Kindern stark von der Herkunftsfamilie ab, und dabei geht es nicht nur um deren ökonomische Ausstattung, sondern auch um die zeitliche Verfügbarkeit von Unterstützung. Die Abhängigkeitsverhältnisse haben also materielle ebenso wie temporale Dimensionen, und sie sind keineswegs nur äußerliche Bedingungen von Bildungsprozessen. Daher ist auch hier eine Logik der Vorsorge nötig – nicht zuletzt, weil die Zeitdimension pädagogischer Prozesse eine biographische und intergenerationale ist und auch die langfristigen Bedürfnisse derjenigen Beachtung finden müssen, die die Bildung derer ermöglichen, die von diesen ermög-

lichenden Ressourcen abhängig sind. In pädagogischen Kontexten verlängern jedoch Anrufungen von Frauen* als verantwortungsvolle Mütter, als engagierte Lehrerinnen oder verständnisvolle Erzieherinnen üblicherweise die Konstruktion von Weiblichkeit als Verfügbarkeit für die Bedürfnisse anderer. Entlang geltender kultureller Geschlechternormen werden Frauen* maßgeblich dadurch zu Frauen*, dass sie die Last der Bedürftigkeit und Abhängigkeit anderer – z.B. von Kindern, schwächeren oder älteren Personen – mittragen bzw. indem ihnen zugeschrieben wird, dass sie es tun.

Aus einem care-theoretisch informierten Blickwinkel muss dieses grundlegende Angewiesensein von Menschen auf die Sorge anderer anerkannt werden; seine Verleugnung ist ein Grund für seine Verdrängung ins Private und die Entwertung von Sorgearbeit. Bedürftigkeit und damit auch Abhängigkeit darf aber weder einfach an qua Weiblichkeit zuständig gemachte Personen delegiert werden, noch kann sie vollständig oder dauerhaft durch Selbststeigerung u.a. im Zuge von Bildungsprozessen überwunden werden. Bildung verspricht zwar eine Autonomisierung oder Reduktion von Fremdbestimmung; in vielen Fällen setzt Selbstbestimmung jedoch die Unterstützung durch andere voraus. Dem ist besonders dort nicht mit Selbststeigerung zu entgehen, wo die Begrenztheit oder der Rückgang eigener Möglichkeiten und Fähigkeiten deutlich werden, wo die Endlichkeit des eigenen Lebens unübersehbar wird und die damit einhergehende Reduktion von Gestaltungsspielräumen dominiert. Für das Nachdenken über Bildung bedeutet das nicht, das Vertrauen in Wachstums- und Veränderungsmöglichkeiten oder in die Widerständigkeit gegenüber Fremdbestimmung zu schmälern. Wachstumskritische Einwände verlangen jedoch nach Konzepten von Bildung als Reflexion der Interdependenzen von Steigerung und Begrenztheit und von Abhängigkeit und Selbstbestimmung. Subjekte von Bildung müssen sich reflexiv dazu in Beziehung setzen, dass ihr Wachstum auf Voraussetzungen beruht, über die sie nicht verfügen können, und dass es begrenzt ist. Sie müssen sich auch reflexiv dazu in Beziehung setzen, dass sie selbst für andere Voraussetzungen des Wachstums und des Wohlergehens zur Verfügung stellen können, unabhängig von ihrem Geschlecht, und dass das Angewiesensein anderer auf ihre Unterstützung eine Einschränkung ihrer Selbstbestimmung bedeutet. Insbesondere für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung sind solche Perspektiven unverzichtbar.

Literatur

Authorinnengruppe Feministische Ökonomie (2010). Was die Linke noch immer vergisst. Eine feministische Kritik der politischen Ökonomie. In Denknetz (Hrsg.), *Jahrbuch 2010. Zu gut für den Kapitalismus* (S. 99–105). Zürich: edition 8.

Becker-Schmidt, R. (1987). Die doppelte Vergesellschaftung, die doppelte Unterdrückung. Besonderheiten in der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In L. Unterkircher & I. Wagner (Hrsg.), *Die andere Hälfte der Gesellschaft. Soziologische Befunde zu geschlechtsspezifischen Formen der Lebensbewältigung* (S. 10–28). Wien: Verl. des Österr. Gewerkschaftsbundes.

Becker-Schmidt, R. (2010). Doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (3. Aufl., S. 65–74). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92041-2_8

Bergold-Caldwell, D., Grenz, F., Günster, A., & Kourabas, V. (2022). Wessen Normalität und welche Verhältnisse? Intersektionale Perspektiven auf Systemrelevanz, (Sorge-)Arbeit und Leben in (post-)pandemischen Zeiten. Ein Schreibgespräch. In A. Langer, C. Mahs, C. Thon & J. Windheuser (Hrsg.), *Pädagogik und Geschlechterverhältnisse in der Pandemie* (S. 131–149). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2ngx5q9.11>

Biesecker, A., & Hofmeister, S. (2013). Zur Produktivität des „Reproduktiven“. Fürsorgliche Praxis als Element einer Ökonomie der Vorsorge. *Feministische Studien*, 31(2), 240–252. <https://doi.org/10.1515/fs-2013-0206>

Bock, G., & Duden, B. (1977). Arbeit aus Liebe – Liebe als Arbeit. Zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus. In Gruppe Berliner Dozentinnen (Hrsg.), *Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen* (S. 118–199). Berlin: Courage-Verlag.

Borst, E. (2009). *Theorie der Bildung. Eine Einführung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Brand, U. (2015). Wachstum und Wohlstand. In S. Bauriedl (Hrsg.), *Wörterbuch Klimadebatte*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839432389-038>

Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Castro Varela, M. (2016). Postkolonialität. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 152–167). Weinheim: Beltz.

Hausen, K. (1976). Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In W. Conze (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen* (S. 363–393). Stuttgart: Klett.

Höhne, T. (2013). Pädagogisierung als Entgrenzung und Machtstrategie. Einige kritische Überlegungen zum erziehungswissenschaftlichen Pädagogisierungsdiskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Pädagogisierung* (S. 27–35). Halle: Martin-Luther-Universität.

Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Berlin & Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08974-0>

Humboldt, W. (1980). Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Bd. 1: Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (3. Aufl., S. 234–240). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Jacobi, J. (2013). *Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart*. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.

Kehren, Y. (2017). Bildung und Nachhaltigkeit. Zur Aktualität des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer ‚nachhaltigen Entwicklung‘. *Pädagogische Korrespondenz*, 30(55), 59–71.

Kleinau, E., & Opitz, C. (Hrsg., 1996). *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.

Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.4>

Lohmann, I. (2014). *Bildung am Ende der Moderne. Beiträge zur Kritik der Privatisierung des Bildungswesens*. Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25656/01:9476>

Madörin, M. (2007). Neoliberalismus und die Reorganisation der Care-Ökonomie. Eine Forschungsskizze. In Denknetz (Hrsg.), *Jahrbuch 2007. Zur politischen Ökonomie der Schweiz. Eine Annäherung* (S. 141–162). Zürich: edition 8.

Paech, N. (2020). Postwachstumsökonomik: Reduktion als Entwicklungsprogramm. In H. Kminek, F. Bank & L. Fuchs (Hrsg.), *Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 11–31). Norderstedt: BoD- Books on Demand.

Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: VS-Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:5055>

Schmid, P. (1986). Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft* (S. 202–214). Weinheim: Juventa.

Sommer, B., & Welzer, H. (2017). *Transformationsdesign. Wege in eine zukunftsfähige Moderne*. München: oekom verlag.

Thon, C. (2022). Bildung in der Kita als Subjektivierung: Die Wachstumsökonomie der Elementarpädagogik. In J. Mierendorff, T. Grunau, & T. Höhne (Hrsg.), *Der Elementarbereich im Wandel. Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen?* (S. 164–180). Weinheim: Beltz.

Windheuser, J., Hartmann, A., & Brückner, M. (2022). Systemrelevanz und Sorge – Feministische Erkundungen in und jenseits der Pandemie. In A. Langer, C. Mahs, C. Thon & J. Windheuser (Hrsg.), *Pädagogik und Geschlechterverhältnisse in der Pandemie* (S. 47–63). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2ngx5q9.6>

Wimmer, M. (2002). Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In I. Lohmann, & R. Rilling (Hrsg.), *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft* (S. 45–68). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95030-7_4

Winker, G. (2011). Soziale Reproduktion in der Krise – Care Revolution als Perspektive. *Das Argument* 292: *Care – eine feministische Kritik der politischen Ökonomie?* 53(3), 333–344.

Prof. Dr. Christine Thon

hat eine Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung an der Europa-Universität Flensburg und forscht theoretisch und qualitativ-empirisch zu Bildung und Geschlecht im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse und Transformationsprozesse und zu Zusammenhängen von Pädagogik, Politik und Geschlecht.

Michaela Christ & Bernd Sommer

Weltrettungskompetenz? Überlegungen zu BNE aus der Perspektive der sozial-ökologischen Transformationsforschung

Zusammenfassung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) stößt als bildungspolitisches Konzept auf wachsendes Interesse in Bildungseinrichtungen, Wissenschaft und Zivilgesellschaft. Es gibt, national wie international, unzählige Initiativen und Institutionen, die BNE propagieren und praktizieren. Gemeinsam sind ihnen zwei Aspekte: die Erwartung, dass Wissen erwünschtes Handeln hervorbringt und die Orientierung auf *Gestaltungskompetenz*. Der Artikel erörtert, ob mangelndes Wissen das entscheidende Hemmnis für eine gesellschaftliche Transformation in Richtung Nachhaltigkeit ist, diskutiert Kompetenzorientierung als Form der Subjektivierung von Nachhaltigkeit und argumentiert, dass beides zur Entpolitisierung beiträgt.

Schlüsselworte: *Bildung für nachhaltige Entwicklung, Subjektivierung, Mind-Behaviour Gap, Kompetenzorientierung, sozial-ökologische Forschung*

Abstract

Education for Sustainable Development (ESD) is attracting growing interest as an educational policy concept in educational institutions, science, and civil society. There are countless initiatives and institutions, nationally and internationally, that practice ESD. They have two aspects in common: the expectation that knowledge will produce desired action and the orientation towards *Gestaltungskompetenz*. The article discusses whether a lack of knowledge is the crucial obstacle to a societal transformation towards sustainability, describes competence orientation as a form of subjectification of sustainability, and argues that both contribute to depoliticization.

Keywords: *Education for Sustainable Development, Subjectification, Mind-Behaviour Gap, Competence Orientation, Socio-Ecological Research*

SDGs im Kindergarten

Im Herbst 2022 lud eine Kindertagesstätte in Schleswig-Holstein, mit folgendem Text zu ihrer Eröffnung ein: „Die Kita (...) wird sich in ihrer konzeptionellen Ausrichtung stark auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) fokussieren. Als pädagogisches Ziel steht die Entwicklung von Kompetenzen im Vordergrund.

[...] Ständig treten neue, komplexe Herausforderungen auf, für die neue Lösungen gefunden werden müssen. Daher geht es vielmehr darum, dass die jungen Menschen lernen, selbst Sinnzusammenhänge zu erkennen, diese anhand eigener Wertvorstellungen zu reflektieren und zu beurteilen, was verantwortungsvolles und gerechtes Handeln im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ausmacht.“ Als Lehrende und Forschende im Bereich der sozial-ökologischen Transformation beschäftigt uns die Frage, wie Bildung angesichts des fortschreitenden Verlusts der natürlichen Existenzgrundlagen gestaltet sein kann, und damit auch BNE. Die Einladung zur Kita-Eröffnung beinhaltet mehrere Aspekte, die uns BNE kritisch betrachten lassen: Das Aufladen eines Schutzraums für die Jüngsten mit politischen Inhalten; die paradoxe Hoffnung auf eine bessere Zukunft, die in Nachhaltigkeitsbildung gesetzt wird – im Kontext einer Gesellschaft, die in ihren Kerninstitutionen strukturell nicht-nachhaltig organisiert ist und in der Wirtschaftswachstum die proklamierte Lösung für nahezu alle Probleme darstellt; schließlich die Erwartung, dass das Erkennen von „Sinnzusammenhängen“ erwünschtes Handeln hervorbringen würde. In diesem Artikel wollen wir einiges davon diskutieren. Auf eine kurze Definition des Gegenstands BNE und eine kritische Würdigung des Nachhaltigkeitsbegriffs folgt die Auseinandersetzung mit BNE unter diesen Gesichtspunkten: Wir fragen, ob Bildung eine wesentliche Voraussetzung für Transformation ist, diskutieren Kompetenzorientierung als Form der Subjektivierung von Nachhaltigkeit und erörtern, warum diese unserer Ansicht nach zur Entpolitisierung des normativen Ziels Nachhaltigkeit beiträgt. In der Gesamtschau argumentieren wir nicht gegen BNE, sondern für ein Bildungsverständnis und entsprechende Bildungskonzepte, die ihren Gegenständen weniger affirmativ, sondern vielmehr reflexiv gegenüberstehen.

BNE: politisches Programm und pädagogisches Konzept

Bildung für nachhaltige Entwicklung stößt als bildungspolitisches Konzept etwa seit der Jahrtausendwende auf steigendes Interesse in Wissenschaft und Zivilgesellschaft (Gebauer, 2021; Gryl & Budke, 2016; Rieckmann, 2016). Inzwischen gibt es national und international zahlreiche Initiativen, Akteurskonstellationen, Formate und Institutionen, die BNE praktizieren

und in unterschiedliche Richtungen weiterentwickeln sowie verschiedene Forschungsprojekte, nicht zuletzt zu den Wirkungen von BNE in verschiedenen Bildungsinstitutionen. In Deutschland wurde 2017 der Nationale Aktionsplan BNE von der Nationalen Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung unter Leitung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit dem Ziel verabschiedet, BNE in allen Bildungsbereichen zu verankern, das heißt in Gesetzen, Lehrplänen, Studienprogrammen niederzulegen sowie als Themenfeld lebenslangen Lernens zu verorten (de Haan, 2018). Die institutionelle Verankerung von BNE gestaltet sich, auch aufgrund des föderalen Bildungssystems, als schwierig (Holst et al., 2020, S. 1). Mit dem sogenannten Erdgipfel der Vereinten Nationen 1992 in Rio de Janeiro wurde der Begriff Nachhaltigkeit international bildungspolitischer Gegenstand (Gryl & Budke, 2016, S. 57). In der dort verabschiedeten Agenda 21 wird Bildung angesehen als „unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen“ (Vereinte Nationen, 1992). Bildung wird hier als grundlegende Ressource gefasst, mit der Menschen die Welt verstehen und sich aneignen können. In den *Sustainable Development Goals* (SDGs), den 17 Zielen für eine globale nachhaltige Entwicklung, die von der Generalversammlung der Vereinten Nationen 2015 einstimmig verabschiedet wurden, ist Bildung als Entwicklungsziel Nummer vier, an prominenter Stelle festgehalten. Im Unterziel 4.7 wird der Bildung eine Richtung vorgegeben: Bildung *für* nachhaltige Entwicklung.

Eine einheitliche Definition des Konzepts BNE existiert nicht. Bildungsprozesse sollen, so die Gemeinsamkeit vieler Definitionen, Menschen in die Lage versetzen, an einer nachhaltigen Gestaltung der Gesellschaft mitzuwirken, indem sie dafür notwendige Kompetenzen erwerben (Artmeier et al., 2021, S. 9). Unter Gestaltungskompetenz gefasst werden unter anderem kommunikative und praktische Fähigkeiten sowie, basierend auf wissenschaftlichem Wissen, die Fähigkeit Entscheidungen zu treffen und Handlungen hinsichtlich ihres Beitrags zur Nachhaltigkeit zu beurteilen. Nicht zuletzt zielt Bildung für nachhaltige Entwicklung darauf ab, „Wissen, Bewusstsein und Handeln zu fördern“, um die 17 Ziele nachhaltiger Entwicklung (SDGs) zu erreichen (UNESCO, 2021, S. 17). Ausgehend von der Diagnose, dass gegenwärtige Produktions- und Reproduktionsprozesse ursächlich für sozial-ökologische Krisen wie Klimawandel oder Artenvielfaltsverlust sind und diese Krisen die Existenzgrundlagen heutiger und künftiger Generationen gefährden, werden mit dem Konzept BNE sowohl einzelne Subjekte als auch gesellschaftliche Prozesse adressiert. Zu den Charakteristika von BNE gehört, dass sie im wissenschaftlichen wie im politischen Diskurs sowohl als politisches Ziel als auch als pädagogisches Mittel aufgefasst wird. BNE ist einerseits „Teil des politischen Programms hinsichtlich der Transformation einer als nicht nachhaltig charakterisierten Gesellschaft hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft. Auf der anderen Seite wird BNE als pädagogisches Konzept gefasst, welches Menschen dazu befähigen will und soll, an dieser Transformation konstruktiv mitzuwirken“ (Eulenberger, 2021, S. 4).

Nachhaltigkeit als Containerbegriff für alles, das wünschenswert erscheint

Hier gibt es deutliche Parallelen zum Begriff der Nachhaltigkeit. Auch Nachhaltigkeit wird verstanden als Weg und Ziel zugleich, nämlich als „gesellschaftliches Entwicklungsziel“ und als „Handlungsmodus“, mit dem dieses Ziel erreicht werden soll (Neckel, 2018, S. 12). Die Grundidee der Nachhaltigkeit stammt aus der Forstwirtschaft des 18. Jahrhunderts und lässt sich auf eine relativ einfache Formel herunterbrechen: bei der Bewirtschaftung der Wälder sollen nicht mehr Bäume gefällt werden als langfristig nachwachsen (Grober, 2013, S. 112ff.). Das Nachhaltigkeitsverständnis umfasst heute sehr viel mehr als die Norm, keinen ökologischen Raubbau zu betreiben. Mit dem Bericht der Brundtland-Kommission *Our Common Future* (Hauff, 1987) kam zentral das Motiv der Generationengerechtigkeit hinzu: der Appell, nicht auf Kosten der zukünftigen Generationen zu leben. In diesem Sinne wird das Konzept der Nachhaltigkeit auch mit Zukunftsfähigkeit übersetzt. Nach dem Rio-Gipfel der Vereinten Nationen 1992 verbreitete sich das Konzept der nachhaltigen Entwicklungen über die Nationalstaaten, zivilgesellschaftliche Akteur/-innen und die Wirtschaft in nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche. In Deutschland haben Vertreter/-innen der Wirtschaft und der organisierten Arbeiterschaft maßgeblich dazu beigetragen, dass das ökologische Nachhaltigkeitsverständnis um die „Säulen“ der „wirtschaftlichen Nachhaltigkeit“ und „sozialen Nachhaltigkeit“ ergänzt wurde (Brand & Jochum, 2000). Was genau unter „wirtschaftlicher“ und „sozialer Nachhaltigkeit“ zu verstehen ist, bleibt in einem hohen Maße unklar. Im gesellschaftlichen Diskurs kommt dem Verweis auf diese beiden „Säulen“ aber vielfach die Funktion zu, ökologische Anliegen zu relativieren. Vor diesem Hintergrund ist auch das Konzept der „starken Nachhaltigkeit“ (Ott & Döring, 2004) entwickelt worden, welches eine Hierarchisierung vornimmt und darauf hinweist, dass „Naturkapital“ nicht beliebig durch ökonomischen Wohlstand und sozialen Fortschritt substituierbar ist. Die Bedeutungsausweitung von Nachhaltigkeit hat sich mit den SDGs noch einmal ausdifferenziert bzw. um ein Vielfaches multipliziert. Die 17 Hauptziele, die von der Bekämpfung der Armut (Goal 1) und des Hungers in der Welt (Goal 2) über die Stärkung von Industrien, Innovationen und Infrastrukturen (Goal 9) bis zur Verbesserung der globalen Zusammenarbeit (Goal 17) reichen, werden in insgesamt 169 Unterziele, sogenannte Targets, aufgeschlüsselt¹. Diese Sammlung umfasst nahezu alle normativen Vorstellungen der Weltgemeinschaft; auch wenn sie zum Teil im Widerspruch zueinanderstehen. Ein Beispiel hierfür sind Wirtschaftswachstum (Goal 8) und Klimaschutz (Goal 13). So ist Wirtschaftswachstum heute einer der zentralen Treiber des Naturverbrauchs und der Emissionen von Treibhausgasen und es gibt überzeugende wissenschaftliche Befunde, dass sich dieser Zusammenhang absolut auch *nicht* entkoppeln lässt; schon gar nicht in der Geschwindigkeit, die die Einhaltung der Pariser Klimaziele erfordern würden (Jackson, 2017, S. 137ff.). Weiter hat Neckel (2018) betont, dass Nachhaltigkeit nicht nur Bearbeitungsmodi gesellschaftlicher Probleme beinhaltet, sondern neue gesellschaftliche Probleme erzeugt. Damit ist nicht gemeint, das normative Leitbild, keinen ökologischen Raubbau zu betreiben, selbst infrage zu stellen. Vielmehr geht es darum, dass in einer sozial ungleichen Gesellschaft mit spezifischen Macht- und Herrschaftsverhältnissen Bemühungen der ökologischen Modernisierung dazu führen können, dass sich bestehende Ungleichheiten reproduzieren, zum

Teil verstärken oder sogar neue Ungleichheit entstehen. Als prägnante Beispiele hierfür sind sogenanntes *Green Grabbing*, wie es beispielsweise bei der Erzeugung „grünen Wasserstoffes“ erfolgt, und *Green Gentrification* zu nennen, die Verdrängung sozial benachteiligter Gruppen durch grüne Aufwertungsmaßnahmen in städtischen Quartieren (Christ & Lage, 2020). Adloff und Neckel (2019) haben einen Vorschlag unterbreitet, drei dominante gesellschaftliche Vorstellungen von Nachhaltigkeit (sie sprechen von Imaginationen) zu unterscheiden: (1) Modernisierung, (2) Transformation und (3) Kontrolle. Während „Modernisierung“ vor allem auf technische Lösungen von ökologischen Problemen wie der Klimakrise setze und für einen grünen Kapitalismus stehe, umfasse „Transformation“ post- und transkapitalistische Ansätze wie die *degrowth*-Bewegung, die auf eine grundsätzliche Veränderung der politischen Ökonomie sowie des Verhältnisses von produktiver und reproduktiver Arbeit zielt. „Kontrolle“ bezieht sich schließlich auf Vorschläge, durch Eingriffe in das Erdsystem die negativen Folgen des nicht nachhaltigen Naturverhältnisses moderner Gesellschaften zu mindern (z.B. durch *Geoengineering*) und durch Abschottung fernzuhalten (Stichwort Festung Europa). Adloff und Neckel (2019) weisen selbst darauf hin, dass diese Unterscheidung idealtypischen Charakter hat. Hier soll sie dazu dienen zu veranschaulichen, dass es sich bei der Nachhaltigkeit um eine diffuse Leitnorm handelt. Dies bleibt selbstverständlich nicht folgenlos für Bildung im Dienste der Nachhaltigkeit. Denn wenn bereits die Ziele (SDGs) zum Teil widersprüchlich sind und sich auch die Imaginationen der Nachhaltigkeit radikal unterscheiden, stellt sich die Frage, für welches Verständnis von Nachhaltigkeit BNE überhaupt Wissen und Kompetenzen vermittelt?

BNE: Subjekt und Objekt von Kritik

BNE ist zugleich Subjekt und Objekt von Kritik (Kehren, 2017, S. 59). Gemeint ist damit, dass BNE einerseits jene gesellschaftlichen Naturverhältnisse kritisiert, die sozial-ökologische Krisen wie die Klimakrise, den Artenvielfaltsverlust etc. hervorbringen und BNE andererseits selbst Gegenstand von Kritik ist, als „vermeintlich pädagogische Lösung eines ökonomisch-politischen Globalproblems“ (ebd., S. 59). Auffällig an der wissenschaftlichen Forschung zu BNE ist, dass die Kritik vergleichsweise wenig Raum einnimmt. Primär gilt das Forschungsinteresse der „Etablierung und Weiterentwicklung von Bildung für nachhaltige Entwicklung auf institutioneller, konzeptioneller, didaktischer und handlungspraktischer Ebene zum erkenntnisleitenden Interesse“ (Hamborg, 2017, S. 15). Wir greifen in diesem Abschnitt zwei zentrale konzeptionelle Kritikpunkte auf, die zu BNE in der Literatur formuliert werden. Konkret geht es erstens um Wissen, das im Konzept BNE als wesentliche Voraussetzung für Transformationsprozesse gilt und zweitens um die Kompetenzorientierung von BNE. Weitere Kritiken, die sich auf die inhaltliche Ausgestaltung von BNE konzentrieren und zum Beispiel aus dem Bereich der *postcolonial Studies* formuliert werden (Danielzik, 2013), finden hier aus Platzgründen keine Berücksichtigung.

Wissen als wesentliche Voraussetzung für Transformation?

Im Konzept BNE gilt Wissen als zentraler Motor für Veränderung. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) wirbt in einem Erklärfilm zum Nationalen Aktionsplan

Bildung für nachhaltige Entwicklung mit diesen Worten: „Wir stehen vor großen Herausforderungen. Sie zu meistern bleibt nicht viel Zeit. So wie wir die Welt heute eingerichtet haben, wird sich das Morgen bei uns nicht zuhause fühlen. Aber der Mensch kann die Welt besser gestalten. Wenn er weiß wie. Unsere Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft heißt: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Also ein Wissen zu vermitteln, das die Menschen befähigt, die Welt nachhaltig und gerecht zu gestalten.“⁴² Aber deckt sich diese Erwartung überhaupt mit dem, was aus Forschungen zum Zusammenhang zwischen Wissen und Verhalten bekannt ist? Repräsentative Umfragen zeigen, dass der Klimawandel und der Zustand der natürlichen Umwelt zu den Themen zählen, die in der Bevölkerung kontinuierlich für wichtig erachtet werden (Sommer et al., 2022, S. 110f.). Auch die regelmäßigen Studien zum Umweltbewusstsein und Umweltverhalten des Umweltbundesamtes (UBA) dokumentieren seit nunmehr 25 Jahren ein ausgeprägtes Umweltbewusstsein in der deutschen Bevölkerung (Gelrich, 2021). Allerdings schlägt sich dies nur sehr begrenzt in veränderten Konsummustern oder nachhaltigeren Lebensstilen nieder. Im Gegenteil, nahezu alle Indikatoren zum Konsumverhalten in den Feldern klimarelevanter Alltagspraktiken verzeichnen einen Anstieg in den letzten Jahrzehnten: Flugreisen, Wohnfläche pro Kopf, zugelassene Fahrzeuge pro 1.000 Einwohner/-innen usw. Wobei mit zunehmendem Haushaltseinkommen auch der Ressourcenverbrauch steigt und umgekehrt Menschen mit geringem Haushaltseinkommen in der Regel stärker von Umweltbelastungen betroffen sind. Das heißt, sowohl der Umfang, in dem Einzelne und verschiedene Bevölkerungsgruppen zu sozial-ökologischen Krisen beitragen, als auch die Betroffenheit von deren Folgen sind sozial strukturiert (u.a. Ehemann, 2020). In der Literatur wird die Kluft zwischen einem ausgeprägten Umweltbewusstsein und einem entsprechenden Verhalten unter Überschriften wie *Mind-Behaviour Gap* oder *Knowledge-Action Gap* oder *Value-Action Gap* verhandelt. Die Kluft wird dann in der Regel mit verhaltensökonomischen Konzepten – wie eine fehlende Langfristorientierung, Verlustaversion oder Mental Accounting – erklärt (WBGU, 2011, S. 81ff.). Shove (2010) bezeichnet die Vorstellung, dass ein direkter Weg vom Wissen zum Handeln führe einschließlich der Idee eines Value-Action Gap, das durch Produktinformationen oder politische Anreize überwunden werden kann als „ABC der Klimapolitik“. Das Akronym „ABC“ steht dabei für „Attitude“, „Behaviour“ und „Choice“ und sei das dominante Paradigma in den Diskussionen über einen Wandel in Richtung klimafreundlicher Gesellschaft. Shove (2010) kritisiert dieses Modell, da es soziologisches Wissen über Praxis und gesellschaftlichen Wandel weitgehend ausblende. Soziale Praktiken, so Shove, sind stets eingebettet in gesellschaftliche Strukturen und Infrastrukturen sowie eine dazu gehörende Kultur. Dies lässt sich sehr gut am Beispiel des Mobilitätsverhalten veranschaulichen: Zum einen wird die Wahl des Verkehrsmittels grundsätzlich durch die infrastrukturellen Gegebenheiten bestimmt. Auf dem Land oder in einer auf Automobilität ausgerichteten städtischen Infrastruktur steht die Option den ÖPNV oder das Fahrrad zu nutzen, vielerorts nur sehr begrenzt zur Verfügung. Umgekehrt fahren in einer fahrradfreundlichen Stadt wie Kopenhagen zwei Drittel der Berufstätigen mit dem Fahrrad zur Arbeit. Dies hat aber nur wenig mit einem entsprechenden Umweltbewusstsein zu tun, sondern passiert schlicht, weil es die praktischste und schnellste Möglichkeit darstellt, um in Kopenhagen von

A nach B zu kommen (Copenhagen, 2018). Bei längeren Wegstrecken und Langstreckenreisen kommt hinzu, dass die klimaschädliche Alternative (z.B. das Fliegen) nicht nur sehr viel weniger Zeit in Anspruch nimmt, sondern in der Regel auch deutlich kostengünstiger ist. Weiter geht es bei der Wahl eines Verkehrsmittels niemals nur um den reinen Transport. Die konkrete Mobilitätsform ist vielfach Teil der Identitätskonstruktion der Menschen. Dies trifft insbesondere auf das Auto zu, bei denen bestimmte Modelle der Kommunikation des gesellschaftlichen Status dienen. Oder wie Welzer (2009) pointiert beschrieben hat: „Der Kapitalismus befriedigt Sinnbedürfnisse über Konsumchancen, und das Auto liefert Spaß, Macht, Distinktion, Freiheit, Komfort, Technologie und Sound – also das Maximum an konsumierbarem Sinn“ (ebd.). Mit anderen Worten, „das Auto bildet eine mentale Infrastruktur“ (ebd.), deren Veränderung nicht weniger schwerfälliger ist als der Umbau der materiellen Infrastrukturen. So fährt Welzer fort: „Dies ist exakt der Punkt, an dem Aufklärung an ihre Grenze stößt und immer gestoßen ist: Sie erreicht nämlich nur den kognitiven Teil unseres Orientierungsapparats. Der weitaus größere Teil unserer Orientierungen, der über Routinen, Deutungsmuster und unbewusste Referenzen – also über den Habitus – organisiert ist, bleibt davon völlig unbeschadet“ (ebd.).

Nimmt man diese Befunde ernst, so wird deutlich, dass die Vorstellung eines Individuums, das sich in der bestehenden Gesellschaft für ein nachhaltiges Verhalten entscheiden kann und dass über Bildung ein gesellschaftlicher Wandel in Richtung Nachhaltigkeit befördert werden kann, bis zu einem gewissen Grad naiv ist. Diese Feststellung soll die individuellen Handlungsspielräume, die in Gesellschaften unseres Typs bestehen, nicht grundsätzlich negieren. Es bleibt aber anzuerkennen, dass nachhaltiges Handeln nur in einem bestimmten gesellschaftlich vorstrukturierten Ausmaß möglich ist. Was mindestens neben die veränderte Einstellung treten muss, wenn nicht sogar dieser vorangestellt sein sollte, sind infrastrukturelle und ordnungspolitische Rahmensetzungen, die bestimmtes nachhaltiges Konsumverhalten ermöglichen bzw. fördern und anderes nicht nachhaltiges deprivilegieren (Böcker et al., 2022). Weiter gilt es die ungleiche Ausstattung mit ökonomischen Ressourcen zu berücksichtigen, die eine weitere Voraussetzung dafür ist, dass sich auch die „mentale Infrastruktur“ (Welzer, 2011), der Habitus der Menschen in Richtung Nachhaltigkeit ändert. Dies alles sind Punkte, die, wenn überhaupt, nur sehr mittelbar über Bildung adressiert werden können. Im Wesentlichen geht es um die Infrastrukturplanung in der Gesellschaft, Fragen der Verteilung von Einkommen und ökologischen Ressourcen sowie Ausgestaltung des Steuer- und Ordnungsrechts. In Gesellschaften unseres Typs ist die Politik der eigentliche Ort, an dem über Fragen dieser Art gestritten wird und die grundsätzliche Weichenstellung erfolgt.

Kompetenzorientierung als eine Form der Subjektivierung von Nachhaltigkeit

Vor dem Hintergrund dieser Diagnose muss auch das Ziel von BNE, die Vermittlung von Gestaltungskompetenz, kritisch betrachtet werden. Lehrende und Lernende sollen durch BNE befähigt werden, wissensbasierte Entscheidungen zu treffen. In der UNESCO Roadmap BNE 2030, dem globalen Rahmenprogramm für die Umsetzung von BNE von 2020 bis 2030, heißt es dazu: „BNE versetzt Lernende durch die Vermittlung von Wis-

sen, Fähigkeiten, Werten und Haltungen in die Lage, fundierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt zu handeln sowie für Wirtschaftlichkeit und eine gerechte Gesellschaft einzustehen, die Menschen aller Geschlechteridentitäten sowie heutiger und zukünftiger Generationen stärkt und gleichzeitig ihre kulturelle Vielfalt respektiert“ (UNESCO, 2021, S. 8).

Vierbuchen und Rieckmann (2020) listen folgende „Nachhaltigkeitskompetenzen“ auf: „Kompetenz zum Vernetzten Denken, Kompetenz zum Vorausschauenden Denken, Normative Kompetenz, Strategische Kompetenz, Kooperationskompetenz, Kompetenz zum Kritischen Denken, Selbstkompetenz, Integrierte Problemlösekompetenz“ (ebd., S. 5). Offen bleibt erstens, was diese Fähigkeiten zu spezifischen Nachhaltigkeitskompetenzen macht. Gegenstände kritisch reflexiv betrachten und bewerten oder zur Lösung von Problemen mit anderen kooperieren zu können, sind unabhängig vom Bildungsziel erstrebenswerte Ergebnisse von Bildungsprozessen. Weshalb sollten diese Kompetenzen für die Auseinandersetzung mit sozial-ökologischen Krisen wie dem Klimawandel oder dem Artenvielfaltsverlust von größerer Relevanz sein als für das Verstehen des digitalen Wandels, die Beschäftigung mit politischen Systemen oder, sagen wir, mit zeitgenössischer französischer Literatur? Anders formuliert, sind nicht all dies Kompetenzen, die ohnehin aus Bildungsprozessen resultieren sollten, die mündige, zur Emanzipation fähige Subjekte hervorbringen? Zweitens stehen die Kompetenzorientierung und die Erwartung von „Verhaltensveränderungen“ (Gebauer, 2021, S. 159) durch BNE grundsätzlich in der Kritik: „Der Prozess der Pädagogisierung globaler Krisen ist konkret dadurch gekennzeichnet, dass das dominante Umsetzungskonzept der BNE auf die massive Bedrohung der Lebensgrundlage mit der Formalisierung subjektiver Kompetenzen antwortet“ (Kehren, 2017, S. 65). Auf in der Geschichte menschlicher Gesellschaften historisch einzigartige Umweltveränderungen wird mit der Fokussierung auf individuelle Handlungsmuster reagiert. Bereits der heute messbare globale Temperaturanstieg um 1,1 Grad etwa übersteigt den Erfahrungsbereich der gesamten Zivilisationsgeschichte des Holozäns, des Zeitraums von vor rund 15.000 Jahren bis heute, in dem Menschen sesshaft wurden und Landwirtschaft betrieben (Rahmstorf, 2022, S. 13). Die seit Jahrzehnten beobachtete und dokumentierte historisch vergleichsweise rasante Klimaerwärmung, die sich auf alle Netzwerke des Lebens auswirkt, ist präzedenzlos. Angesichts dessen erscheint die Subjekt- und individuelle Handlungsorientierung von BNE wahlweise hilflos oder entpolitisiert. Hilflos insofern, als Problemkomplexe und Lösungsansätze in ihren Größenordnungen nicht zueinander passen wollen. Die fortschreitende Zerstörung der Lebensgrundlagen primär durch erhoffte Verhaltensveränderungen eindämmen zu wollen, verkennt sowohl die zeitliche Dringlichkeit als auch den Umfang der bereits existierenden und der künftig erwarteten sozial-ökologischen Herausforderungen. Um zu verstehen, wie Konsummuster, Produktionsweisen, Ausbeutung und Umweltzerstörung miteinander verflochten sind, ist die Betrachtung und Analyse von Alltagspraktiken, die viele BNE Lehr- und Lernmaterialien adressieren, erhellend und hilfreich. Welche Rahmenbedingungen ermöglichen, dass ein T-Shirt oder ein Kilo Fleisch für 2,99 € verkauft werden können, wird in der sozial-ökologischen Forschung intensiv diskutiert und theoretisiert. Konstatiert wird unter anderem, dass das kapitalistische Wirtschaftssystem die strukturelle Nichtnachhaltigkeit moderner Gesellschaften prägt, indem es

den wohlhabenden Gesellschaften des globalen Nordens erlaubt, die negativen Folgen ihrer Wirtschafts- und Lebensweisen zu externalisieren, das heißt, in den globalen Süden auszulagern (Lesse- nich, 2016). Gleichzeitig werden diejenigen ökologischen und so- zialen Voraussetzungen kapitalistischen Wirtschaftens, etwa der Erhalt der Regenerationsfähigkeit von Ökosystemen und mens- chliche Sorgetätigkeiten, von eben diesem abgespalten, abgewertet und unsichtbar gemacht (Biesecker et al., 2010). Weil sie strukturell auf die Ausbeutung menschlicher Arbeitskraft und ökologischer Ressourcen angewiesen ist, ist diese von Brand und Wissen (2017) „imperial“ genannte Lebensweise nicht verallgemeinerbar. Nicht zuletzt steht die materielle energetische Basis moderner Gesellschaf- ten, konkret die Nutzung fossiler Brennstoffe, in Frage, die ursäch- lich für die Klimakrise und ihre Folgen ist. Wie vielen anderen Analysen ist den hier skizzierten bei aller Unterschiedlichkeit ge- mein, dass sie auf die Relationalität von sozialen Ordnungen und sozialen Praxen, mithin auf die Verwobenheit von gesellschaftli- chen Rahmenbedingungen und individuellem Handeln verweisen und damit auch erkennbar werden lassen, weshalb Krisenbearbei- tungen immer beide Sphären betreffen müssen. Subjektivierungs- theoretisch betrachtet handelt es sich hier um eine paradoxe Situa- tion. Während Lernende in BNE Kontexten Kompetenzen ent- wickeln sollen, mit denen sie ihr eigenes Handeln nachhaltiger gestalten können, Nachhaltigkeit also zur „Aufgabe und Verant- wortung des Subjekts“ (Pritz, 2018, S. 81) wird, erfahren sie diese Anrufung in einem gesellschaftlichen Kontext, der als strukturell nichtnachhaltig gelten muss. Lernende sollen kompetent entschei- den, möglichst suffizient, das heißt ressourcenschonend zu consu- mieren, tun dies jedoch unter gesellschaftlichen Bedingungen, die auf diese Art der Nachhaltigkeit nicht ausgerichtet sind (Kehren, 2017, S. 65). BNE ist nicht der einzige Lebensbereich, in dem Nachhaltigkeit auf der Ebene des Individuums verhandelt wird. Die Idee des ökologischen Fußabdrucks folgt einer ähnlichen Logik (Pritz, 2018). Mit dem ökologischen Fußabdruck kann in Flächen- äquivalenten errechnet und ausgedrückt werden, wie viel Boden notwendig ist, um das Konsumniveau eines Menschen zu ermög- lichen. Mit diesem Instrument soll auch aufgezeigt werden, an welchen Punkten des individuellen Konsumverhaltens durch Ver- haltensveränderungen eine nachhaltigere Lebensführung erreicht werden kann. Subjektivierung vollzieht sich hier wie dort in zwei- facher Hinsicht. Ähnlich wie bei BNE wird auch beim Konzept des Fußabdrucks Nachhaltigkeit zum einen als von Individuen im Rahmen ihrer Lebensführung zu bewältigende Aufgabe betrachtet, mithin die Verantwortung für Nachhaltigkeit ins Individuum ver- lagert. Zum anderen sollen durch diese Art der Adressierung nach- haltige Subjekte hervorgebracht werden (ebd., S. 82). Gerade weil die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen moderner Gesellschaf- ten in dieser Perspektivierung allzu leicht aus dem Blick geraten, besteht zumindest die Gefahr, Nachhaltigkeit durch die Reduktion auf die individuelle Lebensführung zu entpolitisieren.

Das Konsumverhalten zu (re-)politisieren hieße nicht nur, individuelle Fußabdrücke zu messen und zu vergleichen oder auf individuelle Kompetenzen zu fokussieren. Diese können allenfalls als Ausgangspunkt dienen, um sich die Privilegiiertheit der eige- nen Lage bewusst zu machen. Vielmehr gälte es zu reflektieren, welche Rahmenbedingungen, sozialen Verhältnisse und Akteurs- konstellationen sowie historischen Veränderungen dazu beigetra- gen haben, nichtnachhaltige Wirtschaftsweisen, Lebensstile und Konsumniveaus als gegeben und unveränderlich erscheinen zu

lassen. Anzustreben wäre also eine Nachhaltigkeitsbildung, die nicht Bildung zur richtigen Gestaltung zum Ziel hat, sondern die Struktur und Handlung als relational versteht (Giddens, 1984). Ein Bildungskonzept, das das Gewordensein struktureller Nicht- Nachhaltigkeit und Lebensweisen moderner Gesellschaften eben- so in den Blick nimmt, wie die Macht- und Herrschaftsverhält- nisse und materiellen Grundlagen, auf denen es basiert.

Fazit

„Wenn Wissenschaft nicht bloß Wissen produziert, sondern auf Folgenreichtum für die Rettung der Welt verpflichtet wird, dann verschiebt sich systemische Verantwortung zu individueller Haf- tung, dann droht – ob es sich nun als Ergebnislosigkeit, Ineffizi- enz, Irrelevanz oder Irrtum ausprägt – jenes Scheitern zum Delikt zu werden“ (Strohschneider, 2014, S. 183). In Anlehnung an Strohschneider, dessen Kritik sich auf der Nachhaltigkeit ver- pflichtete transformative Forschung bezieht, lässt sich argumen- tieren: Eine Pädagogik, die nicht nur auf Bildung abzielt, sondern die zu Bildenden auf die Rettung der Welt verpflichtet, verlagert gesellschaftliche Verantwortung nicht nur ins Individuum, son- dern nimmt sie dafür auch in Haftung. Implizit müssen sich da- mit – auch in dieser Hinsicht lässt sich an das Zitat anschließen – Bildungsprozesse an ihren Ergebnissen messen lassen. Gelingt es BNE-Geschulten, sozial-ökologische Krisen angemessen zu bearbeiten? Können sie den Klimawandel stoppen – und was hat es eigentlich mit der Bildung zu tun, wenn dies nicht gelingt?

Klimagerechtigkeitsbewegungen wie Fridays for Future (FFF) haben in den vergangenen Jahren maßgeblich dazu beigetra- gen, das politische Engagement beim Klimaschutz zu stärken. Dies nicht allein durch ihre Demonstrationen, die zu den mobilisie- rungsstärksten der Gegenwart zählen, sondern auch durch andere Formen des Aktivismus, wie z.B. ihre erfolgreiche Klage gegen das verfassungswidrige Klimaschutzgesetz der Bundesregierung aus dem Jahr 2019. Auch wenn die politischen Beschlüsse und Maß- nahmen weit hinter das zurückfallen, was aus Perspektive der Kli- maforschung geboten wäre, sähe es ohne die Proteste von FFF vermutlich noch düsterer aus. Es lässt sich unseres Erachtens argu- mentieren, dass es Klimagerechtigkeitsbewegungen wie FFF so- wohl wegen als auch trotz BNE gibt. Dass sich so viele junge Men- schen für den Klimaschutz engagieren, ist offenkundig auch eine Folge davon, dass sie sehr gut über die naturwissenschaftlichen Hintergründe des Klimawandels sowie die möglichen gesellschaft- lichen Folgen informiert sind und insofern die Vermittlung von Wissen natürlich höchst relevant ist. Aber eben nicht in dem Sinne, dass Wissen über den Klimawandel zu einem klimafreundlichen Verhalten führt. Es spricht für sich, dass *Follow the Science* gerade in den Anfangsjahren ein zentraler Slogan der Bewegung war. Es scheint uns mehr als plausibel, dass dies auch das Ergebnis einer erfolgreichen Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung ist. In diesem Sinne gibt es die Klimagerechtigkeitsbewegung wegen BNE und analogen Programmen und Initiativen. Es gibt sie aber auch trotz BNE, da die Protagonist/-innen ihren Prämissen und Inhalten nicht einfach folgt, sondern Klimaschutz zu einem politischen Pro- jekt gemacht haben. So gesehen ist die Bewegung und sind ihre Forderungen auch eine Zurückweisung der Verantwortung, gesell- schaftlichen Wandel vom Individuum aus zu initiieren. Mehr oder weniger explizit wird an die junge Generation, etwa an die Kinder aus dem Kita-Beispiel zu Beginn des Textes, mit BNE eine Welt-

rettungshoffnung herangetragen. Während sich die Jüngsten dieser Erwartung nicht erwehren können, gehen die Aktivist/-innen von FFF, Extinction Rebellion und anderen nicht davon aus, dass der Wandel zu einer klimafreundlichen Gesellschaft primär über Bildungsprozesse läuft. Bereits die Dringlichkeit der Klimakrise führt derartige Überlegungen ad absurdum. Stattdessen streitet FFF über Großdemonstrationen und Gerichtsklagen für mehr Klimaschutz. Konsumverhalten und nachhaltiges Handeln sowie entsprechende Kompetenzen mögen für sie auf der individuellen Ebene eine Rolle spielen, sie sehen hier aber nicht den primären Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung. Ob dies aber Themen und Zusammenhänge sind, die bereits in der Kita vermittelt werden können oder sollten, bleibt damit mehr als fraglich.

Anmerkungen

- Zugriff am 24.02.2023 unter <https://sdgs.un.org/opment>
- Zugriff am 24.02.2023 unter https://www.bne-portal.de/bne/de/nationaler-aktionsplan/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-bis-2030/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-bis-2030_node.html

Literatur

- Adloff, F., & Neckel, S. (2019). Modernisierung, Transformation oder Kontrolle? In K. Dörre, H. Rosa, K. Becker, S. Bose & B. Seyd (Hrsg.), *Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften* (Sonderband des Berliner Journals für Soziologie, S. 167–180). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25947-1_8
- Artmaier, L., Biller, K., Firmhofer, A., Gebauer, R., & Rink, D. (2021). BNE-Definition: Herleitungen und Einordnung. In BNE-Kompetenzzentrum (Hrsg.), *Strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunale Bildungslandschaften: Forschungs- und Diskussionsstand* (UFZ Discussion Paper, No. 7/2021, S. 9–14). Leipzig: Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung (UFZ).
- Biesecker, A., & Hofmeister, S. (2010). Im Fokus: Das (Re)Produktive. Die Neubestimmung des Ökonomischen mithilfe der Kategorie (Re)Produktivität. In C. Bauhardt & G. Çağlar (Hrsg.), *Gender and Economics. Feministische Kritik der politischen Ökonomie* (S. 51–80). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92347-5_3
- Böcker, M., Lage, J., & Christ, M. (2022). Zwischen Deprivilegierung und Umverteilung: Suffizienzorientierte Stadtgestaltung als kommunales Konfliktfeld. *Soziologie und Nachhaltigkeit*, 8(1), 64–83.
- Brand, K.-W., & Jochum, G. (2000). *Der deutsche Diskurs zu nachhaltiger Entwicklung*. Zugriff am 10.02.2023 http://www.sozialforschung.org/wordpress/wp-content/uploads/2009/09/kw_brand_deutscher_nachh_diskurs.pdf
- Brand, U., & Wissen, M. (2017). *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus*. München: oekom. <https://doi.org/10.3726/JJP2017.21>
- Christ, M., & Lage, J. (2020). Umkämpfte Räume. Suffizienzpolitik als Lösung für sozial-ökologische Probleme in der Stadt? In A. Brokow-Loga & F. Eckhardt (Hrsg.), *Postwachstumsstadt. Konturen einer solidarischen Stadtpolitik* (S. 184–203). München: oekom.
- Copenhagen (2018). *Copenhagen City of Cyclists. Facts & Figures 2018*. Zugriff am 15.02.2023. https://kk.sites.itera.dk/apps/kk_pub2/pdf/1962_fe6a68275526.pdf
- Danielzik, Ch.-M. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(1), 26–33.
- Ehemann, M. I. (2020). *Umweltgerechtigkeit. Ein Leitkonzept sozio-ökologisch gerechter Entscheidungsfindung* (Recht der nachhaltigen Entwicklung, 23). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Eulenberger, J. (2021). Einleitung. In BNE-Kompetenzzentrum (Hrsg.), *Strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunale Bildungslandschaften: Forschungs- und Diskussionsstand* (S. 4–8). Leipzig: Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung.
- Gebauer, R. (2021). Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Umwelt- und Nachhaltigkeitsforschung. In BNE-Kompetenzzentrum (Hrsg.), *Strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunale Bildungslandschaften: Forschungs- und Diskussionsstand* (UFZ Discussion Paper, No. 7/2021, S. 149–171). Leipzig: Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung.
- Gelrich, A. (2021). *25 Jahre Umweltbewusstseinsforschung im Umweltressort. Langfristige Entwicklungen und aktuelle Ergebnisse*. Dessau: Umweltbundesamt.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Berkeley: University of California Press.
- Grober, U. (2013). *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs*. München: Kunstmann.
- Gryl, I., & Budke, A. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung – zwischen Utopie und Leerformel? Potentiale für die politische Bildung im Geographieunterricht. In M. Kuckuck & A. Budke (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht* (S. 57–75). Stuttgart: Franz Steiner Verlag. <https://doi.org/10.25162/9783515113250>
- Haan, G. de (2018). In der Bildung niemanden zurücklassen. In *Rat für Nachhaltige Entwicklung (Hrsg.), Nachhaltigkeitsalmanach 2018: Thesen und Taten. Transformation!* (S. 76–89). Berlin: Rat für Nachhaltige Entwicklung.
- Hamborg, S. (2017). ‚Wo Licht ist, ist auch Schatten‘ – Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum. In M. Brodowski (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung - Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 15–31). Berlin: Logos Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20913-1_2
- Hauff, V. (Hrsg.) (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Grevén: Eggenkamp.
- Holst, J., Brock, A., Singer-Brodowski, M., & de Haan, G. (2020) Monitoring Progress of Change: Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) within Documents of the German Education System. *Sustainability*, 12(10), 4306. <https://doi.org/10.3390/su12104306>
- Jackson, T. (2017). *Wohlstand ohne Wachstum*. Update. München: oekom.
- Kehren, Y. (2017). Bildung und Nachhaltigkeit. Zur Aktualität des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer ‚nachhaltigen Entwicklung‘. *Pädagogische Korrespondenz* 55, 59–71.
- Lessenich, S. (2016). *Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis*. Berlin: Hanser.
- Neckel, S. (2018). Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Soziologische Perspektiven. In S. Neckel, N. Besedovsky, M. Boddenberg, M. Hasenfratz, S. Pritz & T. Wiegand (Hrsg.), *Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit: Umrisse eines Forschungsprogramms* (S. 11–23). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839441947>
- Ott, K. & Döring, J. (2004). *Theorie und Praxis starker Nachhaltigkeit*. Marburg: Metropolis.
- Pritz, S. M. (2018). Subjektivierung von Nachhaltigkeit. In S. Neckel, N. Besedovsky, M. Boddenberg, M. Hasenfratz, S. Pritz & T. Wiegand (Hrsg.), *Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit: Umrisse eines Forschungsprogramms* (S. 77–100). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839441947-006>
- Rahmstorf, S. (2022). Klima und Wetter bei 3 Grad mehr. Eine Erde, wie wir sie nicht kennen (wollen). In K. Wiegand (Hrsg.) *3 Grad mehr. Ein Blick in die drohende Heizzeit und wie uns die Natur helfen kann, sie zu verhindern* (S. 13–30). München: oekom.
- Rieckmann, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und Stand der Implementierung. In M. Schweer (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung in pädagogischen Handlungsfeldern – Grundlagen, Verankerung und Methodik in ausgewählten Lehr-Lern-Kontexten* (S. 11–32). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Shove, E. (2010). Beyond the ABC: climate change policy and theories of social change. *Environment and Planning A*, 42(6), 1273–1285. <https://doi.org/10.1068/a42282>
- Sommer, B., Schad, M., Kadelke, P., Humpert, F., & Möstl, C. (2022). *Rechtspopulismus vs. Klimaschutz? Positionen, Einstellungen, Erklärungsansätze*. München: oekom.
- Strohschneider, P. (2014). Zur Politik der Transformativen Wissenschaft. In A. Brodowicz, D. Herrmann, R. Schmidt, D. Schulz & J. Schulze Wessel (Hrsg.), *Die Verfassung des Politischen* (S. 175–192). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04784-9_10
- UNESCO. (2021). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Paris & Bonn. Zugriff am 28.02.2023. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488>
- Vierbuchen, M.-C., & Rieckmann, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung – Grundlagen, Konzepte und Potenziale. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(1), 4–10. <https://doi.org/10.31244/zep.2020.01.02>
- Welzer, H. (2009). „Ich bin das Problem.“ Zugriff am 16.02.2023. www.zeit.de/2009/50/Green-Issue-Welzer
- Welzer, H. (2011). *Mentale Infrastrukturen. Wie das Wachstum in die Welt und in die Seelen kam*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.

Dr. Michaela Christ

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Norbert Elias Center for Transformation Design and Research der Europa Universität Flensburg. Die Soziologin ist dort verantwortlich für den Arbeitsbereich historische Transformationsforschung und Leiterin des Masterstudiengangs Transformationsstudien. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: (historische) Transformationsforschung, nachhaltige Stadtentwicklung, Wandel gesellschaftlicher Naturverhältnisse.

Dr. Bernd Sommer

ist Professor für Umweltsoziologie mit dem Schwerpunkt Transformationsforschung an der Fakultät Sozialwissenschaften der Technischen Universität Dortmund. Er ist Nachhaltigkeitsbeauftragter der Fakultät, Mitherausgeber der Buchreihe „Transformationen“ im oekom-Verlag sowie des Journals Culture, Practice & Europeanization (CPE). Seine Arbeitsschwerpunkte sind: sozial-ökologische Transformationsprozesse, gesellschaftliche Dimensionen der Klimakrise sowie Theorien sozialen Wandels.

Dorothea Taube

Engagiert unterrichten? Globalisierungsbezogene Bildungsmaterialien für Lehrkräfte im Kontext einer Bildung in der Weltgesellschaft auf dem Prüfstand

Zusammenfassung

Eine Vielzahl von Unterrichtsmaterialien, die sich mit entwicklungs- bzw. globalisierungsbezogenen Themen beschäftigen, sind für Lehrende als fertige Arbeitspakete für den Einsatz im Unterricht kostenlos verfügbar. Die Rückbindung an aktuelle Standards und Diskurslinien einer Bildung in der Weltgesellschaft ist allerdings nicht immer gegeben. Im vorliegenden Beitrag wird eine Unterrichtseinheit zum Thema „Leben in einem Dorf in Afrika“ als Einheit für das Fach Deutsch in der Grundschule beispielhaft reflektiert. Die Diskussion des Unterrichtsmaterials wird entlang von drei zentralen pädagogischen Herausforderungen vorgenommen, die mit dem Lehren und Lernen im Kontext von Bildung in der Weltgesellschaft assoziiert sind: (1) dem Umgang mit der Komplexität weltgesellschaftlicher Themen, (2) der Abstraktheit der Inhalte und (3) dem Einbringen einer rassismuskritischen Perspektive. Die vorgenommene Analyse verdeutlicht, dass im vorgestellten Unterrichtsmaterial die benannten Herausforderungen den aktuellen wissenschaftlichen Befunden zu Lehr-Lernprozessen nach nur ungenügend adressiert werden. Davon ausgehend werden Anregungen für die Adressierung benannter Herausforderungen gegeben und Vorschläge für die Weiterentwicklung vorgestellt.

Schlüsselworte: *Bildung in der Weltgesellschaft, Didaktik, Herausforderungen, Lehr-Lernprozesse*

Abstract

Various teaching materials are available free of charge for student teachers and in-service teachers which provide a comprehensive account of how to teach specific topics related to Global Education in class. The development of some of these materials shows a lack of professional reflection with regard to current standards and discussion in the overall discourse on Global Education. This paper critically considers an example of teaching material on “Living in a village in Africa” provided for student teachers in their German lessons in Elementary Schools. The materials’ didactical approach is discussed against

the background of three core challenges associated with Global Education: (1) dealing with the complexity of worldwide interrelations, (2) conveying abstract phenomena and (3) applying an anti-racist perspective. The analysis provided in the article makes clear that the material does not adequately address the challenges named above from the perspective of current scientific findings on teaching and learning processes. Based on this, suggestions for the further development of the material are given.

Keywords: *Global Education, Didactics, Challenges, Teaching and Learning Processes*

Einleitung

Die Beschäftigung mit entwicklungsbezogenen und globalen¹ Fragestellungen stellt im formellen Bildungsbereich ein Querschnittsthema dar, welches fächerübergreifend in verschiedenen Lehr- und Lernsituationen relevant ist (KMK & BMZ, 2016). Materialien zur Umsetzung solcher Themenstellungen sind dazu vielfältig verfügbar und oftmals als fertige Unterrichtsentwürfe für die Anwendung durch Lehrkräfte und Bildungsreferent/-innen aufbereitet. Nicht immer ist dabei die Erstellung der Materialien an den Stand der wissenschaftlichen Diskussionen um das Lehren und Lernen in der Weltgesellschaft² und damit an die erziehungswissenschaftliche Diskussion einer Bildung in der Weltgesellschaft³ orientiert. Gleichwohl werden die Materialien zum Teil kostenlos verteilt und erhalten dadurch eine starke Legitimierung.

Der vorliegende Artikel nimmt beispielhaft eine solche Unterrichtseinheit in den Blick. Der ausgewählte Text zum Thema „Leben in einem Dorf in Afrika“ entstammt einem Starterset für das Referendariat des AOL-Verlages und ist als Unterrichtsmaterial zum Einsatz in der Grundschule im Deutschunterricht vorgesehen. Das Material ist als E-Book frei verfügbar (*Starterset für das Referendariat Primarstufe. Wertvolle Informationen, hilfreiche Checklisten, 2022*)⁴. Anhand der Beschäftigung mit drei beispielhaften Herausforderungen für das Lernen und Lehren im Kontext einer Bildung in der Weltge-

sellschaft (der Umgang mit Komplexität, der Abstraktheit der Inhalte und des Einbringens einer rassismuskritischen Perspektive) zeigt der Beitrag auf, dass diese nur unzureichend mit Blick auf ein produktives Lernen für ein Zurechtfinden in einer Weltgesellschaft adressiert werden. Stattdessen zeigt sich in der vorgeschlagenen didaktischen Umsetzung und in der durch das Material vorgenommenen Repräsentation weltgesellschaftlicher Zusammenhänge die Reproduktion und Verfestigung vereinfachender und rassistischer Vorstellungen. Im nächsten Abschnitt wird das zu diskutierende Material beschrieben. Im Anschluss daran werden drei zentrale Herausforderungen in der didaktischen Umsetzung weltgesellschaftlicher Themen kurz theoretisch ausgeführt und anschließend kritisch mit Blick auf die vorgeschlagene Umsetzung im Unterrichtsmaterial reflektiert. Um die Nachvollziehbarkeit der Diskussion zu erleichtern, werden die drei Herausforderungen mit Blick auf das Material hier analytisch getrennt voneinander betrachtet. Dem Lesenden wird aber nicht entgehen, dass diese eng miteinander verknüpft sind und in der konkreten didaktischen Umsetzung gemeinsam bearbeitet werden können. Der Beitrag schließt mit konkreten Vorschlägen für die Überarbeitung des Unterrichtsmaterials als alternativem Zugang zum im Material vorgestellten Thema der Beschäftigung mit der Vielfalt familiärer Formen des Zusammenlebens.

Beschreibung des Unterrichtsmaterials

Die hier zu diskutierende Unterrichtseinheit „Leben in einem Dorf in Afrika“ (S. 44–46) besteht aus (1) einem Text über die Lebens- und Arbeitssituation einer Familie in Gambia, der als fiktiver Bericht aus Perspektive eines Vaters geschrieben ist. Daran anschließend finden sich (2) Aufgabenstellungen, die sich auf den Text und darüber hinausgehende Aspekte beziehen. In dem Text wird das Zusammenleben der Familie in einer dörflichen Region in Gambia ausgeführt. Es wird beschrieben, dass die Männer für Reparaturen, das Hüten der Tiere und die Feldarbeit und die Frauen für die Hausarbeit, das Wasserholen und die Versorgung der Tiere zuständig sind. Der Vater erzählt von seiner Kindheit, in der er auf dem Feld die Tiere bewachen musste und sich oft vor diesen gefürchtet habe. Außerdem berichtet er von einem einstündigen Fußweg zur Schule. Der Bericht schließt mit der Feststellung, dass nicht alle Kinder in die Schule gehen konnten und bei der täglichen Arbeit helfen mussten. In den anschließenden Aufgabenstellungen (für eine Übersicht siehe auch die linke Spalte der Tabelle 1 im Anhang: Anregungen für die Überarbeitung) wird zum einen das Leseverständnis abgefragt: z.B. mit Fragen wie „Welche Arbeiten übernehmen die Männer in der afrikanischen Familie?“. Zum anderen wird über eine vergleichende Perspektive das Sprechen über den Text und die unterschiedlichen Lebensentwürfe angeregt. Aufgabe 2 fragt in diesem Kontext „Würdest du lieber in einer Großfamilie oder in einer Kleinfamilie leben? Begründe deine Meinung!“. Der Aufgabe beigefügt sind zwei als Zeichnungen entworfene Bilder. Das eine Bild zeigt ein Elternpaar mit einem Baby, der Mann mit Brille, Krawatte und Hemd. Die drei Personen füllen das Bild fast vollständig aus, es sind keine weiteren Details im Hintergrund zu erkennen. Das Bild steht in einem aufstellbaren Fotorahmen. Daneben ein Foto, welches mit einer Pinnnadel als angepinnt dargestellt

wird. In dem Bild wird im Hintergrund eine steppenartige Landschaft mit einer Strohhütte angedeutet. Neben der Hütte steht eine Person in einem Gewand mit einem Kleinkind an der Hand, welches nur eine Windel trägt. Daneben, etwas verdeckt, sitzt eine Person auf dem Boden mit einem Baby auf dem Schoß. Drei Personen im Vordergrund sind mit den Gesichtern bis zum Schulterbereich abgebildet. Sie tragen Schmuck um den Hals, an den Ohren und sind mit markanten Lippen gezeichnet. Eine Person hat einen Speer in der Hand. Weitere Arbeitsaufträge fordern die Schüler/-innen auf, zu bestimmten Aspekten Stellung zu beziehen (Aufgabe 6) bzw. über Möglichkeiten nachzudenken, wie Kindern in Afrika geholfen werden könnte (Aufgabe 8).

Pädagogische Herausforderungen in der Beschäftigung mit Themen einer Bildung in der Weltgesellschaft

Bereits seit mehr als 40 Jahren wird in der Pädagogik über die besonderen Herausforderungen nachgedacht, die sich an die didaktische Bearbeitung von Themen im Kontext einer Bildung in der Weltgesellschaft stellen (Sander & Scheunpflug, 2011; Scheunpflug & Seitz, 1995). Dazu gehört unter anderem der Umgang mit anderen Lebensrealitäten, wie sie in dem vorliegenden Unterrichtsbeispiel thematisiert werden. Drei in diesem Kontext zentrale Herausforderungen werden nachfolgend fokussiert. (1) Der Umgang mit Komplexität und die damit verbundene Frage: Wie kann Komplexität weltgesellschaftlicher Zusammenhänge reduziert und in der didaktischen Umsetzung begegnet werden (Asbrand, 2009; Ohl, 2013; Taube, 2022)? (2) Das Überführen konkreter, exemplarischer Inhalte in abstraktes Denken und damit die Frage: Wie kann exemplarisches Lernen im Kontext weltgesellschaftlicher Zusammenhänge an den abstrakten sozialen Raum einer Weltgesellschaft angebunden werden (Scheunpflug, 2011; 2021)? (3) Die Auseinandersetzung mit dem kolonialen Erbe und die kritische Reflexion von Lernen und Lehren unter der Perspektive des Fortbestehens und des Reproduzierens rassistischer und unterdrückender Beschreibungen von Menschen im Globalen Süden und somit die Frage: Wie können im Kontext des Lehrens und Lernens postkoloniale Perspektiven eingebracht und ein Beitrag zu einer kritischen Perspektive auf strukturelle Machtungleichheit und Rassismus geleistet werden (Andreotti & De Souza, 2012; Ress, 2022)?

Von der vereinfachenden Reduktion hin zur Anbahnung eines Kompetenzerwerbs im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität

Die didaktische Umsetzung eines Themas geht immer mit der Reduktion der Komplexität des Unterrichtsgegenstandes einher. Insbesondere im Kontext einer Bildung in der Weltgesellschaft bringt der Unterrichtsgegenstand selbst eine sachliche und moralische Komplexität mit sich (Ohl, 2018). Dieser gilt es trotz einer möglichen Reduktion insofern gerecht zu werden, als das eine Anschlussfähigkeit an die Komplexität des Gegenstandes ermöglicht wird (Scheunpflug & Schröck, 2000). Die im vorliegenden Unterrichtsmaterial vorgeschlagene didak-

tische Reduktion kann vor dem Hintergrund aktueller wissenschaftlicher Befunde kaum als produktiv mit Blick auf den Erwerb von Kompetenzen für das Zurechtfinden in einer globalisierten Welt bewertet werden. Die Darstellung der Lebens- und Arbeitsverhältnisse, wie sie durch den fiktiven Bericht eines Vaters gegeben wird, zeichnet sich durch eine Fokussierung auf Defizite und Schwierigkeiten aus, in der die Vielfalt der Lebensweisen von Menschen in anderen Regionen der Welt zugunsten einer solchen Fokussierung ausgespart wird. Des Weiteren wird die Komplexität der Beschäftigung mit anderen Lebensweisen dahingehend reduziert, dass beide Lebensrealitäten (beispielhaft die Groß- und Kleinfamilie in Gambia und Deutschland) unabhängig voneinander dargestellt werden und die enge Verwobenheit der Geschichte und Gegenwart afrikanischer Länder mit Europa bzw. Deutschland nicht thematisiert wird. Ein Sich-in-Bezug-setzen zu den Menschen bzw. Kindern auf dem afrikanischen Kontinent wird nur in der Kontrastierung zu den eigenen Lebensverhältnissen (siehe Aufgabenstellung 5 „Vergleiche diese Aufgabenteilung mit den Arbeiten, die deine Eltern in der Familie übernehmen!“) und unter dem Paradigma des Helfens angebahnt (siehe Aufgabenstellung 8 „Wie könnte man den Kindern helfen, dass sie dennoch lernen können?“). Vielschichtige ökonomische, soziale und kulturelle Disparitäten werden zugunsten eines additiven Nebeneinanderstehens der beiden Lebenswelten negiert und die Verwobenheit globaler Zusammenhänge auch als Ursachen für die Diskrepanz in den beschriebenen beiden Lebensverhältnissen ausgeklammert. Diese einseitige Perspektive als Form der Reduktion von Komplexität wird in der Bearbeitung durch die Aufgabenstellungen lediglich reproduziert, ohne eine Rückbindung an die Komplexität des Gegenstandes über weiterführende Gedanken- und Diskussionsanregungen anzubahnen. Ergebnisse der Lehr-Lernforschung zeigen, dass die Art und Weise der Gestaltung von Lernarrangements wesentlich für das Anregen von Lernprozessen zum Umgang mit Wissen, die Entwicklung eines Weltverständnisses und Handlungsperspektiven sind. Die durch den Bericht und die im Anschluss in der Bearbeitung vorgegebene Perspektive auf das Leben der Menschen in Gambia stellt allerdings eine einseitige, im Vorfeld definierte Darstellung der Lebensverhältnisse dar (vgl. Taube, 2022). Alternative Darstellungsweisen werden nicht mit einbezogen bzw. Möglichkeiten angeboten, die transparent machen, dass auch andere Lebensrealitäten beschreibbar wären. Weiterhin werden weltgesellschaftliche Zusammenhänge durch eine Fokussierung auf Differenzen und die Andersartigkeit des Gegenübers als einfache Muster in dem Lernarrangement beschrieben und damit ein unterkomplexes Verständnis weltgesellschaftlicher Komplexität befördert (Asbrand, 2009; Wettstädt & Asbrand, 2014). Empirischen Befunden nach fördert eine solche einseitige, unterkomplexe Darstellungsweise vor allem eine Perspektivenreproduktion bei den Schüler/-innen (Wettstädt & Asbrand, 2014). Dagegen zeigt sich, dass die Anbahnung eines Kompetenzerwerbs bei Schüler/-innen im Umgang mit Komplexität durch deren selbstständige und aktive Mitbeteiligung und Mitgestaltung von Themen ermöglicht wird (vgl. den Lehrmodus der Themen-Ko-Konstruktion bei Kater-Wettstädt, 2015). Um eine solche aktive Auseinandersetzung zu befördern, bedarf es eines didaktischen Zugangs, der eine transparente und reflexive Beschäftigung mit unterschiedlichen Perspektiven zulässt

(Taube, 2022). Durch eine bewusst erarbeitete Perspektivenvielfalt zu unterschiedlichen Familienkonstellationen kann eine differenzierte Wahrnehmung unterschiedlicher Lebensmodelle und Lebensrealitäten gefördert werden (s. Überarbeitungsvorschläge am Ende der Ausführungen und in der Tabelle 1 im Anhang). Dies würde bedeuten, dass weitere Formen des Zusammenlebens als Reflexionsfolie für die Wahrnehmung von Vielfalt dienen.

Vom Lernen am Exemplarischen hin zur Einordnung in abstrakte Zusammenhänge

Spezifisch für das Lernen im Kontext einer Weltgesellschaft ist die Abstraktheit der Inhalte, über die gesprochen und gelernt wird (Scheunpflug, 2011). Schüler/-innen werden mit abstrakten sozialen Kontexten wie das Alltagsleben von Menschen auf dem afrikanischen Kontinent konfrontiert, ohne dass sie die Menschen persönlich kennenlernen können. Sie erfahren auch, dass ihre eigenen Lebensbedingungen durch Wohlstand und Sicherheit gekennzeichnet sind, der nicht allen Menschen weltweit als solcher in gleicher Weise zugänglich ist. In dem Unterrichtsmaterial wird, orientiert am Prinzip des Exemplarischen (Grammes, 2014), ein Bild vom Familienleben von Menschen auf dem afrikanischen Kontinent gezeichnet. Dieses Bild wird ausgehend von der exemplarischen Darstellung des Vaters als generalisierbar für einen ganzen Kontinent angenommen, was in der sprachlichen Formulierung der Aufgabenstellungen wiederkehrend implizit zum Ausdruck kommt, z.B.: „In den Dörfern Afrikas leben die Menschen in Großfamilien zusammen (Aufgabe 1); „Welche Arbeiten übernehmen die Männer in der afrikanischen Familie“ (Aufgabe 3) oder „Welche Arbeiten übernehmen die Frauen in der afrikanischen Familie“ (Aufgabe 4). In der Art der Rahmung (z.B. Titel des Materials „Leben in einem Dorf in Afrika“) wird vom konkreten Bericht eines Vaters auf Menschen in dörflichen Regionen des afrikanischen Kontinents mit seinen mehr als 50 Ländern und mehr als 1 Milliarde Menschen hin verallgemeinert. Obgleich der beispielhafte Bericht des Vaters als solcher in der Realität punktuell zutreffend sein mag, kann dieser vor dem Hintergrund der Gleichzeitigkeit der Vielfalt von Lebensrealitäten nicht in der Form als generalisierbar für einen ganzen Kontinent angenommen werden. Die beispielhaft beschriebene Lebensrealität wird nur unzureichend in die abstrakte Perspektive einer Weltgesellschaft, in der eine Vielzahl von Lebensrealitäten existieren und diese darüber hinaus durch globale Strukturen verbunden sind, rückgebunden und leistet einer Stereotypisierung afrikanischer Lebensweisen Vorschub.

Zentral für eine solche Rückbindung in die abstrakte Perspektive einer Weltgesellschaft ist eine kritisch-reflexive Beschäftigung mit der Perspektivität der Beschreibung selbst. Aktuelle empirische Befunde von Wagener zeigen, dass sich aus dem Lernen am Konkreten bzw. durch Konkretisierung nicht notwendigerweise Lernprozesse automatisch anschließen, die für das Begreifen abstrakter Zusammenhänge notwendig wären. Stattdessen bedarf es der gezielten Reflexion der eigenen Erfahrungen und Wahrnehmungsmuster und der Verortung dieser in multiperspektivische Zugänge (Wagener, 2018, S. 176ff.). Auf diesem Wege lassen sich exemplarisch dargestellte Inhalte, die einen ersten Zugang zu einem Thema ermöglichen, in ihrer

Perspektivgebundenheit transparent machen und eröffnen darüber hinaus Möglichkeiten über abstrakte globale Fragen, wie unterschiedliche und gemeinsam geteilte Wertvorstellungen, ins Gespräch zu kommen. Dies ließe sich beispielsweise über eine Diskussion der Bedeutung unterschiedlicher Modelle des Zusammenlebens anbahnen. Über das Transparentmachen von Werten, z.B. die Bedeutung der Unterstützung durch einen größeren Familienkreis oder die Freiheit der individuellen Gestaltung des Lebens in einem kleinen Familienkreis, kann eine vertiefte Diskussion unterschiedlicher Familienmodelle angeregt werden. Im Kontrast zur aktuellen Gestaltung wird dabei auf das implizite Entfalten einer Perspektive verzichtet (wie dies beispielsweise in der Aufgabenstellung mit der Suggestivfrage „Hältst du das für gerecht?“ angedeutet wird) und stattdessen eine aktive Benennung und Reflexion von Werten als Strategie im Umgang mit Komplexität eingeübt (Gaubitz, 2020; Taube, 2022).

Von der Reproduktion rassistischer Vorstellungen zum kritisch-konstruktiven Einschluss rassismussensibler Perspektiven

Zentrales Thema weltgesellschaftlicher Bildung ist es, eine kritische Reflexion der eigenen Verstrickung in ungleiche Machtstrukturen und das Aufdecken von durch Rassismus geprägte Perspektiven auf Menschen aus und im Globalen Süden anzuregen (Bechtum & Overwien, 2017; Danielzik, 2013; Linnemann et al., 2013; Ress, 2022). Die im Material vorgenommene Beschreibung möglicher Lebensrealitäten von Menschen auf dem afrikanischen Kontinent basiert auf gängigen Stereotypisierungen, in denen in der Kombination beschreibender und bildlicher Darstellungen abwertende Vorstellungen von Menschen auf dem afrikanischen Kontinent konstruiert und reproduziert werden. Dies wird beispielsweise in den beiden kontrastierenden bildlichen Darstellungen der Familien deutlich (Bildbeschreibungen siehe oben). Die Abbildung zur Großfamilie, die dem afrikanischen Kontext zugeordnet ist, wird im Kontrast zur modern wirkenden Darstellung der Familie in Deutschland (Krawatte, Hemd, Brille des Vaters)⁵ in einen traditionellen, dörflichen Kontext gestellt. Die Menschen der Großfamilie fallen in der Darstellung durch eine Fokussierung auf ihre Nacktheit und markant gezeichneter Gesichtszüge (große Nasen, dicke Lippen) auf. In der Kombination mit den in dem Eingangstext und in den Fragestellungen zum Ausdruck kommenden Beschreibungen der Lebenswelt als arm, dörflich, rückständig und traditionell werden Vorstellungen eines biologischen und körperbezogenen Rassismus Vorschub geleistet (vgl. Kendi, 2019; insbesondere Kapitel 4 & 6). Markante phänotypische Merkmale über den Körper werden mit abwertenden Eigenschaften der Gruppe verbunden. Dabei fungiert der individuelle Körper „als Symptom eines konstruierten kollektiven Körpers“ (Mecheril & Melter, 2010, S. 153) und wird zum Ausgangspunkt und der Zielscheibe von Rassismus. Sowohl in der sprachlichen als auch bildlichen Darstellungen werden bewusst durch Auslassungen (im Bild der deutschen Familie werden keine Bezüge zur Wohnform und zur Umgebung gezogen) und das Setzen von Schwerpunkten (der afrikanische Kontext wird beispielhaft mit einer dörflichen Darstellung und der Nacktheit der Menschen veranschaulicht) Vorstellungen von der Unterschiedlichkeit und

der Ungleichheit der Familien gezeichnet. Durch die kostenlose Verbreitung eines solchen Bildungsmaterials werden damit rassistische Darstellungen als Mehrheitsmeinung unreflektiert weitergetragen. Um einer postkolonialen Perspektive und damit einem sensiblen und kritischen Umgang mit der Repräsentation des ‚Anderen‘ Rechnung zu tragen, bedarf es eines Aufbrechens dichotomer und vereinfachender Perspektiven zugunsten vielfältiger und die Vernetzung des Globalen Nordens und Globalen Südens einschließender Beschreibungen. Versuche, dies in didaktischen Einheiten vorzunehmen, sind immer als Annäherungen an eine sich dahingehend weiterentwickelnde, sensibilisierende Praxis zu verstehen (Jörissen, 2019). Für das hier dargestellte Unterrichtsmaterial könnte ein erster Schritt sein, die bestehende dichotome Darstellungsweise aufzubrechen und eine Rahmung unterschiedlicher Lebensformen gleichberechtigt und wertschätzend ohne eine simplifizierende Unterscheidung des Wir-und-Nicht-Wir vorzunehmen (Linnemann et al., 2013). Gleichzeitig könnte als dekonstruktive Strategie die Aufgabenstellung zum Nachdenken über Visionen für das gemeinsame Leben und Gestalten der Welt, in der alle Kinder in die Schule gehen können genutzt werden. In der aktuellen Aufgabenstellung 8 bleibt die in dem Arbeitsauftrag entworfene Perspektive auf einen kontrastierenden Blick von helfenden und zu helfenden Menschen beschränkt („Wie könnte man den Kindern helfen, dass sie dennoch lernen können?“). In dem Verweis auf die Notwendigkeit der Hilfe wird erneut die Hilflosigkeit, die Armut und die Passivität von Kindern und Menschen in Afrika reproduziert. Über eine Sensibilisierung und Thematisierung der Vernetzung weltgesellschaftlicher Zusammenhänge und Fragen nach den Ursachen für soziale Ungleichheit vermögen sich erste Anschlussperspektiven an ein postkolonial inspiriertes Nachdenken über globale Zusammenhänge ergeben. Im Zuge dessen können stereotypisierende Perspektiven bewusst aufgegriffen und davon ausgehend auch historische Bezüge zum Kolonialismus und der bis heute weiterwirkenden Strukturen angesprochen werden (Danielzik, 2013). Asymmetrische Machtverhältnisse könnten aufgebrochen werden, indem Menschen im Globalen Norden wie im Globalen Süden gleichermaßen als aktiv beschrieben werden. Zu den Herausforderungen, die mit der Thematisierung und des Einbringens rassismuskritischer Perspektiven verbunden sind, siehe auch Linnemann et al. (2013).

Fazit

Beispielhaft an der Reflexion des Unterrichtsmaterials „Leben in einem Dorf in Afrika“ lässt sich feststellen, dass das Unterrichtsmaterial vor dem Hintergrund aktueller empirischer und theoretischer erziehungswissenschaftlicher Diskussion um eine Bildung in der Weltgesellschaft globale Zusammenhänge und einen darauf bezogenen Kompetenzerwerb nur unzureichend gerecht wird. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Material verdeutlicht darüber hinaus, dass jegliche Materialien, die eine globale und entwicklungsbezogene Perspektive auf Themen einnehmen, vor dem Hintergrund aktueller Diskurse einer Bildung in der Weltgesellschaft reflektiert werden müssen. Insbesondere zu beachten sind dazu, dass (1) eine notwendige Reduktion komplexer Themenstellungen darauf hin geprüft werden, inwiefern Anschlussperspektiven und Anregungen zum Nachdenken geschaffen werden, die die Komplexität nicht negieren, sondern im

Anschluss daran Zugänge schaffen, einen Umgang damit zu erlernen. Darüber hinaus sollten (2) exemplarische Darstellungen in die abstrakte Perspektive einer vielfältigen, vernetzten Weltgesellschaft überführt werden und dabei insbesondere auf die Reflexion und das Transparentmachen der Perspektivität geachtet werden. Es bedarf (3) einer rassismuskritischen Annäherung an die Beschäftigung mit Themen einer Weltgesellschaft, die postkoloniale Perspektiven selbstverständlich mit einbezieht. Diese zentralen Anregungen, die sich aus den oben beschriebenen Herausforderungen ergeben, sollten sich in einer bewussten und differenzierten sprachlichen Formulierung von Aufgabenstellungen und Textbeispielen bzw. in bildlichen Darstellungen niederschlagen. Damit weist das hier beispielhaft diskutierte Material auf die Notwendigkeit hin, involvierte Akteur/-innen in der Erstellung, Beurteilung und Herausgabe von Lehr- und Unterrichtsmaterialien stärker für die damit verbundenen Herausforderungen und den damit verbundenen wissenschaftlichen Diskurs zu sensibilisieren und zu professionalisieren. Die Bearbeitung weltgesellschaftlicher Zusammenhänge und die Thematisierung globaler Themen als Querschnittsaufgabe muss als solche stärker

in den unterschiedlichen institutionellen Kontexten bekannt und entsprechend adressiert werden.

Anregungen zur Überarbeitung des Materials

Aufgrund des begrenzten Rahmens werden hier nur beispielhaft Anregungen für die Überarbeitung gegeben. Wünschenswert wäre eine Umformulierung des Berichtes, sodass von einer Generalisierung auf Basis einer beispielhaften Darstellung abgesehen wird. Denkbar wäre auch eine Erweiterung des Materials durch Textbausteine zu anderen Familienkonstellationen, um damit verbundene Vielfalt zu verdeutlichen. Insbesondere die in der Aufgabenstellung 2 abgedruckten Bilder stellen in drastischer Weise eine Reproduktion rassistischer und stereotypisierender Bilder über Menschen im Globalen Süden dar. Hier bedarf es einer sensiblen Auswahl, die der Technisierung und Urbanisierung afrikanischer Länder gerecht wird. Nachfolgend finden sich in der Tabelle 1 konkrete Umformulierungen für die Aufgabenstellungen, die oben beschriebener Kritik und davon ausgehender alternativer didaktischer Herangehensweisen Rechnung tragen.

	Titel der Einheit: Leben in einem Dorf in Afrika	Alternativer Titel der Einheit: Vielfalt im Familienleben	Erklärende Hinweise zur Umformulierung
	<i>Aufgabenstellung im Material</i>	<i>Alternative Aufgabenstellungen</i>	
1)	In den Dörfern Afrikas leben die Menschen in Großfamilien zusammen. Erkläre, was das bedeutet!	Der Vater berichtet davon, dass seine Familie als Großfamilie zusammenlebt. Erkläre, was das bedeutet!	<i>Textverstehen/Arbeit mit dem Text ohne Generalisierungen Vorschub zu leisten</i>
2)	In Deutschland leben die meisten Menschen in Kleinfamilien zusammen. Das bedeutet, dass nur Eltern und Kinder zusammenwohnen. Würdest du lieber in einer Großfamilie oder in einer Kleinfamilie leben? Begründe deine Meinung!	Wie lebt ihr als Familie zusammen? Tauscht Euch in Partnerarbeit aus und schreibt Eure Ergebnisse auf. Stellt die Ergebnisse in der Klasse vor.	<i>Anknüpfen an die Erfahrungen der Schüler/-innen; Sammeln & Sichtbarmachen der Vielfalt von Familienkonstellationen</i>
3)/4)	Welche Arbeiten übernehmen die Männer in der afrikanischen Familie? Welche Arbeiten übernehmen die Frauen in der afrikanischen Familie?	Welche Arbeiten übernehmen die Männer im Bericht des Vaters? Welche Arbeiten übernehmen die Frauen?	<i>Textverstehen/Arbeit mit dem Text/ Kennenlernen möglicher Arbeitsteilung mit konkretem Beispielbezug</i>
5)	Vergleiche diese Aufgabenteilung mit den Arbeiten, die deine Eltern in der Familie übernehmen!	Der Vater berichtet, dass die Kinder ebenfalls mithelfen. Welche Arbeiten übernimmst du in der Familie?	<i>Einbringen/Anknüpfen an Erfahrungen der Schüler/-innen; Vielfalt sichtbar machen bezüglich der Aufgabenteilungen im Familienkontext</i>
6)	Die Kinder müssen ebenfalls Arbeiten übernehmen. Hältst du das für gerecht? Begründe deine Meinung!	Was ist Dir im Zusammenleben in der Familie wichtig? Begründe deine Meinung! Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es in den unterschiedlichen Formen des Zusammenlebens?	<i>Reflexion/Erörtern eigener Präferenzen; Austausch ohne Bewertung anderer Konstellationen; Vergleichende Perspektive – Kennenlernen von Gemeinsamkeiten & Unterschieden, Reflexion von Werten für eigene Präferenzen</i>
7)	Nenne Gründe, weshalb die Kinder, die in afrikanischen Dörfern leben, nicht immer in die Schule gehen können.	Welche Gründe nennt der Vater, warum Kinder nicht in die Schule gehen können? Welche weiteren Gründe könnte es geben, warum Kinder nicht in die Schule gehen? Überlege in Partnerarbeit!	<i>Textverstehen mit weiterführender Reflexion in Anschlussperspektiven an die globale Welt. Möglichkeiten der Thematisierung von Ungleichheit im Klassengespräch</i>
8)	Wie könnte man den Kindern helfen, dass sie dennoch lernen können? Schreibe deine Ideen auf! Du darfst auch gemeinsam mit deinem Partner überlegen	Wie müsste ein Zusammenleben in der Welt aussehen, dass alle Kinder in die Schule gehen können? Schreibe deine Ideen auf oder male ein Bild! Stelle deine Ideen in der Klasse vor!	<i>Kreative & offene Auseinandersetzung mit Perspektiven eines gemeinsamen Miteinanders in dem alle Kinder Zugang zu Bildung haben.</i>

Tab. 1.: Anregungen für die Überarbeitung des Unterrichtsmaterials; Quelle: eigene Darstellung

Anmerkungen

- 1 Der Begriff „global“ beschreibt die Verzahnung globaler und lokaler Strukturen und Ereignisse (Robertson, 1995).
- 2 Der Begriff Weltgesellschaft geht auf den Soziologen Niklas Luhmann zurück und beschreibt, dass alle Menschen jenseits territorialer Grenzen in unterschiedlicher Form in eine weltumspannende Kommunikation eingebunden sind. Dieses Zusammenwachsen der Welt ist beispielsweise im Alltag in unterschiedlichen Facetten erfahrbar. Lehrkräfte in der Schule sind gefordert dieses Zusammenwachsen der Welt zu thematisieren, mit Schüler/-innen weltgesellschaftliche Zusammenhänge zu analysieren und über Handlungsmöglichkeiten unter den Leitperspektiven von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit nachzudenken (Haan, 2008; Luhmann, 1997).
- 3 Die Bezeichnung Bildung in der Weltgesellschaft verweist hier auf theoretische Diskussionen zu pädagogischen Fragen angesichts des Zusammenwachsens der Welt zu einer Weltgesellschaft (siehe oben), die in vielzähligen pädagogischen Ansätzen und Konzepten mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen thematisiert werden, z. B. Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Friedenspädagogik.
- 4 Letzter Zugriff online am 28.03.2023 https://www.scolix.de/media/wysiwyg/scolix/Downloads/40092_Primarystufe_Starterset_fuer_Referendariat.pdf
- 5 Auch die Darstellung der Familie aus dem deutschen Kontext kann vor dem Hintergrund einer diversitätssensiblen Darstellung als klischeehaft beschrieben werden. Aus Platzgründen wird dies hier nicht weiter kritisch diskutiert.

Literatur

- Andreotti, V., & De Souza, L. M. T. (2012). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203156155>
- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft: eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w7>
- Bechtum, A., & Overwien, B. (2017). Kann postkoloniale Kritik Schule machen? Über ihre Grenzen und Potenziale für (entwicklungs-)politische Bildungsarbeit. In H.-J. Burchardt, S. Peters & N. Weinmann (Hrsg.), *Entwicklungstheorie von heute – Entwicklungspolitik von morgen* (S. 59–84). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845267340-60>
- Danielzik, C.-M. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(1), 26–33.
- Haan, G. de (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_1
- Gaubitz, S. (2020). Kann man globale Kernprobleme mit Kindern diskutieren? Förderung der moralischen Entwicklung im Kontext von BNE. *Pädagogik*, 72(11), 35–38.
- Grammes, T. (2014). Exemplarisches Lernen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 249–257). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Jörissen, B. (2019). Territorien der Theorie: Post-koloniale Irritationen meiner bildungstheoretischen Praxis. In U. Stadler-Altman & B. Gross (Hrsg.), *Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin* (S. 57–62). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpmw4d97>
- Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- Kendi, I. X. (2019). *How to be an antiracist*. London: Penguin Random House.
- KMK, & BMZ (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- Linnemann, T., Mecheril, P., & Nikolenko, A. (2013). Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(2), 10–14.
- Luhmann, N. (1997). Weltgesellschaft. In N. Luhmann (Hrsg.), *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (S. 145–171). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mecheril, P., & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. d. Mar, C. Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150–178). Weinheim: Beltz.
- Ohl, U. (2013). Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. *Praxis Geographie*, 43(3), 4–8.
- Ohl, U. (2018). Herausforderungen und Wege eines systematischen Umgangs mit komplexen Themen in der schulischen Nachhaltigkeitsbildung. In T. Pyhel (Hrsg.), *Zwischen Ohnmacht und Zuversicht? Vom Umgang mit Komplexität in der Nachhaltigkeitskommunikation* (S. 131–146). München: Oekom Verlag.
- Ress, S. (2022). Globales Lernen postkolonial. Historische Bodenerdung zum Umgang mit Vulnerabilität und Marginalität. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung* (S. 323–335). Münster: Waxmann.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity - heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Hrsg.), *Global Modernities* (S. 25–44). London u.a.: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446250563.n2>
- Sander, W., & Scheunpflug, A. (Hrsg.) (2011). *Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Perspektiven politischer Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Scheunpflug, A. (2011). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Globalisierung als pädagogische Herausforderung. Möglichkeiten und Grenzen einer weltbürgerlichen Erziehung* (S. 204–215). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Scheunpflug, A. (2021). Global learning: Educational research in an emerging field. *European Educational Research Journal*, 20(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/1474904120951743>
- Scheunpflug, A., & Schröck, N. (2000). *Globales Lernen: Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Brot für die Welt.
- Scheunpflug, A., & Seitz, K. (1995). *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung: zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“*. Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Starterset für das Referendariat Primarstufe (2022). *Wertvolle Informationen, hilfreiche Checklisten*. Hamburg: AOL-Verlag.
- Taube, D. (2022). *Globalität lehren. Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit der sozialen Komplexität weltgesellschaftlicher Themen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/zep.2022.03.04>
- Wagener, M. (2018). *Globale Sozialität als Lernherausforderung: Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Jugendlichen in Kinderpatenschaften*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18822-1>
- Wettstädt, L., & Asbrand, B. (2014). Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(1), 4–12.

Dr. Dorothea Taube

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Globales Lernen, Umgang mit Vielfalt und Heterogenität.

Kommentar

Lehre für eine lebenswerte Zukunft – über Stolperfallen

und Chancen von BNE: Wir leben in einer Zeit sich überlagernder und gegenseitig verstärkender Krisen. Die Lösungen erwecken den Eindruck dünner Seile auf einer Gratwanderung, die mit alten Handlungsmustern nicht zu bewältigen ist. Kann Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) der Gamechanger für unser Denken und Handeln sein? Möglich ist es, denn wir brauchen einen Sinneswandel, den BNE liefern kann, indem dem Status Quo veränderte Werte entgegengesetzt werden. Dabei kann eine Synergie aus dem Erlernen von Kompetenzen und Fachwissen zu nachhaltiger Entwicklung das Ergebnis sein. Beides zusammengedacht kann die intrinsische Motivation zum Lernen und Handeln erhöhen. Viele Akteur/-innen wollen BNE umsetzen, stehen sich aber gegenseitig im Weg, weil sie nicht das gleiche Verständnis von BNE haben. „Nachhaltig“ meint, dass langfristig eine stabile Entwicklung erzielt wird. Vor dem Hintergrund der Klimakrise bedeutet das, unsere Lebensgrundlagen zu erhalten. Dementsprechend kann BNE in der Umsetzung nicht bedeuten, auf der individuellen Handlungsebene zu prüfen, was der/die Einzelne Nachhaltiges machen kann. Pädagogisch kann es zwar sinnvoll sein, auch alltägliche Praktiken wie weniger Lebensmittelverschwendung zu vermitteln, aber dabei darf es nicht bleiben: Junge Menschen müssen lernen, dass sie politisch handlungsfähig sind und gemeinsam die große Transformation mitgestalten können und müssen.

Das Nachhaltigkeitsdreieck in der (Klima-)Krise: Ein großes Problem im Status Quo von BNE ist, dass die Dimensionen Ökologie, Soziales und Ökonomie als gleichberechtigt betrachtet werden, wie es im Nachhaltigkeitsdreieck beschrieben ist. Das Problem: Das Klima ist kein Partner am Verhandlungstisch, sondern die Grundlage unseres Lebens. Es gibt kein Geld auf einem toten Planeten; eine gleichberechtigte Abwägung zwischen Wirtschaft und Ökologie verkennt diese Realität. Das Nachhaltigkeitsdreieck ist überholt. Wir müssen vielmehr die Einhaltung planetarer Grenzen zur Basis von Politik, Gesellschaft und Wirtschaft machen und dies in der Bildung vermitteln. Politische Entscheidungen wie die Abbaggerung Lützeraths, in denen eine fragwürdige Gewichtung unserer Lebensgrundlagen und ökonomischer Einzelinteressen vorliegt, könnten als Beispiel dienen. Für eine nachhaltige Entwicklung müssen die gesellschaftliche Anerkennung sozialer und handwerklicher Berufe gefördert und Arbeits- und Lohnbedingungen verbessert werden. Die soziale Komponente des Nachhaltigkeitsdreiecks müsste wie die Ökologie als Rahmen für eine nachhaltige Wirtschaft anerkannt werden. Ein System zu erhalten, das Millionär/-innen für treibhausgasintensive Geschäfte unverschämt hohe Dividenden ausschüttet, steht konträr zu den obengenannten Zielen – auch das kann BNE vermitteln. Die BNE-Revolution einläuten – aber wie? BNE muss als stetiger Transformationsprozess des Bildungssektors begriffen und umgesetzt werden. Der nationale Aktionsplan BNE existiert bereits seit 2017 und vor 31 Jahren wurde Bildung für nachhaltige Entwicklung von den UN in einem Leitbild definiert. Aber bisher fehlen der Wille und die visionäre Kraft. Diese Bremsen müssen gelöst, BNE aus seinem Nischen-Dasein befreit und als Chance weiterentwickelt werden. Von Aktiven, au-

ßerhalb der hinterherhinkenden Bildungsministerien, wird bereits daran gearbeitet. In Reallaboren werden neue Konzepte ausprobiert, die ein inklusives Lernen auf Augenhöhe ermöglichen. Viele dieser Akteur/-innen bieten Workshops an und können so den Funken der Veränderung für eine großräumige Transformation mit BNE auf die staatlichen Institutionen überspringen lassen. Die Strahlkraft von BNE liegt vor allem darin, beim Erlernen des Wissens und der Kompetenzen für die Arbeit an nachhaltiger Entwicklung alle mitzunehmen. Wir schaffen keine Gleichberechtigung, indem wir alle gleichbehandeln, sondern indem wir allen die gleichen Grundvoraussetzungen ermöglichen, um sich individuell zu entwickeln. Es braucht mehr und einfacher zugängliche finanzielle und beratende Unterstützungsmöglichkeiten sowie eine kostengünstige Bereitstellung von nachhaltig produzierten BNE-Lehrmitteln. So wird ein gemeinsames Verständnis von Nachhaltigkeit über bestehende Einkommens- und Bildungsgrenzen hinweg gefördert und bringt gesamtgesellschaftlich nachhaltige Entwicklung voran. Die Bildungsrevolution ist bereits im Gange und wird vermehrt von denjenigen getragen, die am stärksten betroffen sind: Kinder, Jugendliche und andere vom Bildungssystem Enttäuschte. Sie bringen das mit, was es für das Aufbrechen alter Maßstäbe braucht, die BNE bisher bremsen oder fehlerhaft: den Mut, jetzt einen Schritt zu gehen, der lange für unmöglich erklärt wurde. Diesen Mut können wir gemeinsam aufbringen – gehen wir's an!

Phillip Gutberlet und Charlotte Stenzel
doi.org/10.31244/zep.2023.02.08

Forderungen um Bildung für nachhaltige Entwicklung erfolgreich werden lassen:

Seit 2015 die Weltgemeinschaft (UNO) die Agenda 2030 verabschiedet hat, beschäftigen sich Mitglieder der Bildungsgewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) vielfältig in den Bildungseinrichtungen mit den 17 globalen Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDGs). Die GEW engagiert sich zudem politisch in den BNE-Fachforen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und war an der Erarbeitung des „Nationalen Aktionsplan BNE“ beteiligt. Gemeinsam mit anderen zivilgesellschaftlichen Gruppen, wie zum Beispiel Greenpeace, haben wir das „BündnisZukunftsbildung“ begründet und versuchen, Einfluss zu nehmen, etwa im Rahmen der Koalitionsverhandlungen oder der Nachhaltigkeitsstrategie der Bundesregierung. Für die GEW ist das Nachhaltigkeitsziel Nr. 4 zentral: der Ausbau eines hochwertigen, inklusiven und gerechten Bildungssystems für alle. Bildung steht somit allen weltweit und lebenslang zu und es muss ein gleichberechtigter Zugang zu Bildung bestehen. Dabei steht die GEW für ein umfassendes Verständnis von Inklusion und für „Eine Schule für alle“.

Das Ziel der hochwertigen Bildung beinhaltet auch Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Um BNE umzusetzen, mangelt es indessen an der strukturellen Verankerung. Im Schulbereich ist BNE nur vereinzelt in den Schulgesetzen und Bildungsplänen der Bundesländer fest implementiert, z.B. in Niedersachsen. Darüber hinaus lassen sich eher Leuchtturmprojekte an einzelnen Schulen ausmachen. Auf unserem letzten Gewerkschaftstag haben wir entsprechend ganz konkrete Forderungen zur Umsetzung

von SDGs und BNE formuliert¹. Dazu gehören u.a. eine Menschenrechtsbildung als Grundlage politischer und sozioökonomischer Bildung und Bestandteil einer umfassenden BNE, die europaweite Ratifizierung der ILO²-Richtlinien sowie die Beseitigung geschlechtsspezifischer Disparitäten in der Bildung. Es bedarf also weiterhin einer Erhöhung öffentlicher Mittel zur personellen und strukturellen Umsetzung der BNE, wie es im genannten GEW-Beschluss gefordert wird. Hierzu gehören:

- eine tragfähige personelle Struktur für die BNE-Konzeptentwicklung in den Ministerien und Bildungseinrichtungen,
- die Verankerung des Leitbilds der Nachhaltigkeit in allen Bildungsplänen, Curricula, Ausbildungsverordnungen sowie Studienplänen und Fachwissenschaften,
- entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote für alle Beschäftigte im Bildungsbereich,
- projektunabhängige Stellen für BNE-Koordinator/-innen in den Bildungsbereichen,
- die Förderung sozialräumlicher Konzepte zur Umsetzung von BNE,
- die Integration von BNE in den Lehr-/Lernmaterialien und die Schaffung von Austauschmöglichkeiten verständlicher Materialien und Good-Practice-Beispiele.

Die Teachers for Future haben im letzten Jahr Schulen besucht, die sich bereits auf gutem Weg befinden, BNE umzusetzen. Eines wurde dabei deutlich: Es bedarf einer anderen Lern- und Schulkultur. Das Arbeiten in Projekten, partizipativ, forschend, kollaborativ und kooperativ muss im Mittelpunkt stehen. Schlüsselprobleme der Zukunft müssen einen größeren Raum einnehmen und der Welt- und Alltagsbezug darf nicht fehlen, wenn wir BNE besser umsetzen und Menschen begeistern wollen. Mit dem Hinweis auf das Ziel 4 der SDGs sind deutliche und wirksame Schritte in Richtung eines inklusiven Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungssystems, das Teilhabe möglich macht und Bildungsungerechtigkeit abbaut, nicht unabhängig von BNE zu denken. Nachhaltigkeit und Inklusion sind für uns zwei Seiten einer Medaille.

Anmerkungen

- 1 GEW (2022). Beschluss 3.38 Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zugriff am 20.1.2023. <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/338-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung>
- 2 ILO: Internationale Arbeitsorganisation, eine Sonderorganisation der Vereinten Nationen, die verantwortlich für die Entwicklung und Umsetzung internationaler Arbeits- und Sozialstandards ist.

Anja Bensinger-Stolze
doi.org/10.31244/zep.2023.02.09

Klimabildung für alle – die Public Climate School von Students for Future: Die Klimakrise ist längst hier. Sie ist jetzt. Und doch werden Schüler/-innen, Studierende oder Auszubildende nicht genügend auf die größten Krisen unserer Zeit, die Klima- und die Biodiversitätskrise, vorbereitet. Es überschlägt sich eine Ausnahmesituation nach der anderen und wir schlittern immer

weiter in die „Klima-Hölle“, wie es UN-Generalsekretär António Guterres passend ausgedrückt hat. Deshalb ist es Zeit, alle Hebel gleichzeitig in Bewegung zu setzen. Da man nur schützt, was man kennt, muss auch die Lehre stärker in den Fokus gerückt werden. Dass Forschung und Lehre frei und unabhängig sind, ist gut und zu wahren, aber in der jetzigen Form kann es nicht bleiben! Aber wie können wir das System Bildung in Richtung Zukunft bewegen? Diese Frage stellten sich Studierende der bundesweiten Students for Future-Bewegung kurz nach ihrer Gründung im Sommer 2019. Die Antwort: „Wir nehmen Klimabildung selbst in die Hand!“. Die Public Climate School war geboren. Eine Woche lang krepelten die Aktivist/-innen im November 2019 den Lehrbetrieb an ihren Universitäten um, organisierten unzählige Veranstaltungen und überzeugten Dozierende aller Fachrichtungen, ihre regulären Lehrveranstaltungen mit Bezug zur Klimakrise zu halten. Denn die Klimakrise und ihre sozial-ökologischen Folgen betreffen alle Bereiche des Lebens und sind nicht nur ein Thema für den Geo-Unterricht. Doch ein Schritt zurück: Wie steht es eigentlich um Klimabildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Deutschland? BNE ist schon lange von den UN beschlossen und durch den Nationalen Aktionsplan eigentlich auch in Deutschland mit einem Konzept umsetzungsfähig (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2017). Und trotzdem halten viele Diskussionen über teilweise grundlegende Inhalte die Transformation zur nachhaltigen Bildung auf. Auch weil – wie in der Klima- und Biodiversitätskrise selbst – die Expert/-innen zwar eingebunden, wenn es aber darauf ankommt, etwas umzusetzen, außen vorgelassen werden. So wird zum Beispiel viel zu häufig Kritik an individuellem Konsum und persönlichen Verhaltensmustern gelehrt. Doch spätestens, nachdem 2020 einschneidende Maßnahmen aufgrund der Corona-Pandemie individuellen Konsum und Mobilität auf ein Minimum heruntergefahren haben und als Folge die Treibhausgasemissionen um gerade einmal 17 Prozent (Kumar et al., 2022) sanken, sollte auch den Letzten klargeworden sein, dass der große Wandel erst durch systemische, politische Veränderungen kommt!

Wandel fängt mit Bildung an: Genau dort kann Klimabildung Welten öffnen: Eine gute Kommunikation und Bildung über die Krisen befähigen Menschen, ihre eigene politische Kraft zu erkennen und wirklich etwas zu bewegen. Das zeigen auch Studien: Schüler/-innen, die nur die physikalischen Grundlagen gelehrt bekommen – was oftmals darauf abzielt, sie zu einem persönlichen Lebenswandel zu bewegen – reagieren meist mit Abwehrhaltungen und hinterfragen kaum ihre individuelle Lebensweise. Werden in die Bildung aber auch weitere, etwa soziale und politische, Dimensionen mit einbezogen, äußert sich dies oft in einer bestärkten Schüler/-innenschaft, in Projekten und Ideen, in anregenden Diskussionen (Kranz et al., 2022). Diese Schnittstelle zwischen Wissenschaft, Gesellschaft und Politik schafft die Public Climate School. Students for Future, Klimabildung e.V. und weitere beteiligte Akteur/-innen haben einfach selbst mit der notwendigen Umsetzung von BNE begonnen, die Bildungs- und Kommunikationsforschung mit einbezogen und dieses Reallabor konzipiert. Von Bildungsinstitutionen kommt dabei oft noch eine ablehnende Haltung. Aber die Vision einer klimagerechten Welt über den Weg der Klimabildung und BNE lässt die Organisator/-innen weitermachen.

So sind unsere Ziele, Klimabildung und BNE in die Universitäten, in die Schulen und in die gesamte Gesellschaft zu bringen. Und gleichzeitig den Teilnehmenden neben Wissen auch Handlungskompetenzen, Projekte und konkrete Umsetzungsbeispiele zu geben, um der Klimakrise und anderen globalen Herausforderungen zu begegnen. Zu guter Letzt bringt die Public Climate School den Wandel an die Bildungsinstitutionen: Schulen und Universitäten werden zu einem Ort der Transformation und es entsteht ein Raum für Austausch auf Augenhöhe sowie die Entwicklung neuer Ideen. Ganz im Sinne des Leitmotivs der Public Climate School: Wandel fängt mit Bildung an!

Literatur

Kranz, J., Schwichow, M., Breitenmoser, P., & Niebert, K. (2022). The (Un)political Perspective on Climate Change in Education – A Systematic Review. *Sustainability*, 14(7). <https://doi.org/10.3390/su14074194>

Kumar, A., Singh, P., Raizada, P., & Hussain, C.M. (2022). Impact of COVID-19 on greenhouse gases emissions: A critical review. *Science of the total Environment*, 806(1). <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2021.150349>

Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin: BMBF.

Simon Fuhrmann

doi.org/10.31244/zep.2023.02.10

BNE 2030 und Whole School Approach – wie kann das im schulischen Alltag gelingen? Der Auftrag an die Schule im 21. Jahrhundert durch das Weltaktionsprogramm BNE 2030 ist klar definiert: Lernorte werden als Schlüsselorte für den gesamtgesellschaftlichen Wandel gesehen. Kinder und Jugendliche sollen befähigt werden „Bürger/-innen in Aktion“ zu sein und über das gemeinsame Engagement aktiv in die Gesellschaft und Bildungslandschaft hineinzuwirken. Wir alle sollen „vom Wissen zum Handeln“ kommen und unsere (Mit-)Gestaltungskompetenzen ausbauen, um die großen Herausforderungen in Gegenwart und Zukunft gemeinsam zu meistern. Lehrkräfte nehmen dabei die Rolle von Multiplikator/-innen für den gesamtgesellschaftlichen Wandel ein. In der Roadmap zur Erreichung der Agenda 2030 wird folgerichtig neben der ganzheitlichen „Transformation der Lernumgebung bzw. -orte“ die „Kompetenzentwicklung und Befähigung der Lehrkräfte und Pädagog/-innen“ als prioritäres Handlungsfeld beschrieben und als entscheidender Erfolgsfaktor für eine zeitnahe Verankerung von BNE dargestellt. Zukunftsweisende Empfehlungen für BNE gibt es im Jahr 2023 also genug; in allen wird die Dringlichkeit zu handeln eindrücklich betont. Doch wann, wo und vor allem wie werden Lehrkräfte auf diese große Aufgabe vorbereitet? Laut des Nationalen Monitorings von BNE weist die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden große Lücken hinsichtlich der Qualifizierung für die Ausgestaltung von komplexen BNE-Lernprozessen auf: So sind zwei Drittel der Lehrkräfte nach wie vor in ihrem Lehramtsstudium BNE nie begegnet, weitere 22 % nur selten (Grund & Brock, 2022, S. 2).

BNE-Lernprozesse unterscheiden sich jedoch in ihren Zielen und Merkmalen in vielerlei Hinsicht von konventionellem Fachunterricht. Die Leitlinie BNE für NRW von 2019 nennt folgende Qualitätskriterien für eine zukunftsweisende Lernkultur:

die exemplarische Behandlung von Fragestellungen mit Zukunftsrelevanz, eine multiperspektivische Betrachtung der komplexen Phänomene unter Berücksichtigung unterschiedlicher Dimensionen sowie die Förderung von systemischem und vernetztem Denken. Dabei sollen Schüler/-innen den konstruktiven Umgang mit Widersprüchen, Dilemmata und (Interessens-)Konflikten üben sowie Grenzen und Möglichkeiten ihrer eigenen Handlungsfähigkeit erkunden. All diese Lernprozesse sollen die Eigenverantwortung stärken und entsprechend partizipativ ausgestaltet werden. Der Nationale Aktionsplan BNE, 2017 von der Kultusministerkonferenz verabschiedet, fordert in diesem Sinne die Schaffung einer umfassenden „Partizipationskultur“ sowie „Aktions- und Freiräume“, die Kindern und Jugendlichen „Selbstwirksamkeit, Kompetenzzuwachs und Anerkennung im Sinne von BNE ermöglichen“. In den von der Berliner Erklärung geforderten „Reallaboren“ soll Bildung entsprechend „experimentell, handlungsorientiert, lokal zentriert und kulturspezifisch“ stattfinden und es „Bildungsteilnehmer/-innen ermöglichen, für das Leben zu lernen und das Gelernte zu leben“. Wie solche Aktionsfreiräume für gemeinschaftliches Engagement jedoch konkret im Unterrichtsalltag und den bestehenden schulischen Rahmenbedingungen umgesetzt werden können, bleibt für viele Lehrkräfte auch Jahre nach Verabschiedung der Empfehlungen unklar. BNE-Lernprozesse werden einerseits als fachübergreifende Querschnittsaufgabe eingefordert, während andererseits die Vorgaben und Anforderungen für den jeweiligen Fachunterricht unverändert bestehen bleiben. Woher die Zeit und Kapazität für die Ausgestaltung solch inhaltlich und methodisch anspruchsvoller Bildungsangebote kommen soll, bleibt unbeantwortet, und BNE im handlungsorientierten Sinne – jenseits von punktuellen Projekttagen oder der einen oder anderen Exkursion – schwer umsetzbar.

Die UNESCO schlägt dagegen einen „gesamtinstitutionellen Ansatz“ vor, der alle Bereiche des schulischen Lebens und Lernens involviert und zukunftsweisend ausgestaltet. Damit einher gehen neue Rollen für alle am Schulleben Beteiligten: Lehrkräfte erweitern ihre Rolle zu Begleiter/-innen von BNE-Lernprozessen; Schüler/-innen werden zu Akteur/-innen für den Wandel, die Grenzen und Möglichkeiten gesellschaftlicher Mitgestaltung austesten und sich Gehör und Gestaltungsspielräume im schulischen und gesellschaftlichen Kontext verschaffen. Für solchen Rollenwandel und die ganzheitliche Transformation des Lernorts Schule bedarf es entsprechend Raum für kollegialen Austausch und Visionsarbeit sowie sowohl schulübergreifende als auch schulspezifische Beratungs- und Fortbildungsangebote. Das Netzwerk der „Schulen im Aufbruch“ kann solch eine Beratungs- und Fortbildungsquelle für interessierte Lehrkräfte und Schulleitungen sein. Das von Margret Rasfeld 2019 initiierte BNE-Lernformat FREI DAY zeigt konkret auf, wie die geforderten Aktionsfreiräume samt dem Whole School Approach im schulischen Alltag verankert werden können.

Literatur

Grund, J., & Brock, A. (2022). *Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung und Hochschule*. Freie Universität Berlin – Institut Futur. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-36890>

Miriam Remy

doi.org/10.31244/zep.2023.02.11

Wirksamkeit und Sichtbarkeit stärken – zivilgesellschaftliche Empfehlungen für den BNE-Bericht der Bundesregierung

Einmal pro Legislaturperiode veröffentlicht die Bundesregierung einen Bericht zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Im sogenannten BNE-Bericht stellt sie die Aktivitäten der Bundesministerien und der Länder zur Umsetzung von BNE in Deutschland dar. Der BNE-Bericht der Bundesregierung wird vom Ministerium für Bildung und Forschung koordiniert und von allen beteiligten Ressorts gefüttert. Er soll einen Überblick über BNE-Projekte und Maßnahmen in den unterschiedlichen Bildungsbereichen (frühkindliche Bildung, Schule, berufliche Bildung, Hochschule, non-formales und informelles Lernen/Jugend, Kommunen) geben und damit zur Verankerung von BNE in Deutschland beitragen. Dem BNE-Bericht der Bundesregierung fehlt es allerdings an Sichtbarkeit und an Wirksamkeit. Selbst unter zentralen Akteur/-innen der BNE ist der Bericht weitgehend unbekannt. Damit kann der Bericht trotz seines Potenzials keine Wirkung in der Umsetzung von BNE entfalten.

In der Publikation „Bildung stärken, Zukunft schaffen“ kommentiert VENRO gemeinsam mit dem Deutschen Bundesjugendring und dem Bündnis ZukunftsBildung den BNE-Bericht der Bundesregierung. Die Publikation stellt die zentralen Schwachstellen des Berichts dar und gibt Empfehlungen, wie diese behoben werden können, damit er zu einem wirkungsvollen Instrument in der Umsetzung von BNE in Deutschland werden kann. In vertiefenden Kapiteln werden zudem Empfehlungen für einzelne Bildungsbereiche formuliert. An der Erstellung der Publikation waren zahlreiche Bildungsexpert/-innen aus Zivilgesellschaft und Wissenschaft beteiligt.

Damit der BNE-Bericht der Bundesregierung zukünftig zu einem sichtbaren und wirkungsvollen Instrument zur Umsetzung von BNE in Deutschland wird, müssen aus Sicht der Herausgebenden in erster Linie folgende Aspekte angegangen werden:

- Der Zeitpunkt der Veröffentlichung des BNE-Berichts zum Ende einer Legislaturperiode ist ungünstig. Der Bericht fällt ins Niemandsland zwischen zwei Legislaturperioden und wird kaum wahrgenommen. Der Bericht sollte stattdessen in der Mitte der Legislaturperiode veröffentlicht und im Rahmen einer Konferenz mit Fachpublikum diskutiert werden.
- Der BNE-Bericht der Bundesregierung erscheint als eine rein deskriptive Zusammenstellung einzelner unzusammenhängender Maßnahmen. Einen roten Faden und eine kohärente Strategie zur Umsetzung von BNE weist er nicht auf. Schwachstellen werden nicht analysiert. Damit kann

der Bericht nicht zur angestrebten strukturellen Verankerung von BNE beitragen, obwohl sich die Bundesregierung mit ihrem Commitment zum UNESCO-Programm BNE2030 dazu verpflichtet hat. Zukünftig sollten im Bericht nicht länger einzelne Leuchtturmprojekte vorgestellt werden. Stattdessen sollte der Fokus stärker auf die strukturelle, langfristige und flächendeckende Verankerung von BNE gesetzt werden. Dazu gehört auch, Schwachstellen zu analysieren und Verbesserungsvorschläge zu formulieren. Eine stärkere Verknüpfung mit der Forschung des Institut Futurs ist empfehlenswert.

- Das Verständnis von BNE im Bericht ist zu unscharf. Viele der dargestellten Projekte und Programme werden dem ganzheitlichen, systemischen und handlungsorientierten Konzept von BNE nicht gerecht und bleiben damit weit hinter den Ansprüchen des UNESCO-Programms BNE2030 zurück. Bei der Auswahl der Projektbeispiele im Bericht sollte stärker darauf geachtet werden, den innovativen Charakter und die Alleinstellungsmerkmale von BNE darzustellen, statt althergebrachte Aktivitäten zu BNE umzudeklariieren.
- Im Bericht wird nicht sichtbar, welchen Beitrag zivilgesellschaftliche Akteur/-innen zur Umsetzung von BNE leisten. Dabei sind sie zentrale Schlüsselfiguren, um BNE in die Breite der Gesellschaft zu tragen. Der Beitrag der Zivilgesellschaft sollte im Bericht wertschätzend sichtbar gemacht werden.
- Die Nationale Plattform BNE sollte an der Erstellung des Berichts stärker beteiligt werden. Die Nationale Plattform ist gemeinsam mit ihren Fachforen und Partnernetzwerken das zentrale Gremium zur Umsetzung von BNE in Deutschland und bringt Akteur/-innen aus Zivilgesellschaft, Politik, Wirtschaft und Wissenschaft zusammen.

Die Publikation „Bildung stärken, Zukunft schaffen – ein zivilgesellschaftlicher Blick auf den Bericht der Bundesregierung zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ ist in der VENRO-Mediathek abrufbar¹. Printexemplare können über E-Mail an publikationen@venro.org bestellt werden.

Anmerkungen

¹ Letzter Zugriff am 28.04.2023. <https://venro.org/publikationen/detail/bildung-staerken-zukunft-schaffen>

Lara Fedorchenko

doi.org/10.31244/zep.2023.02.12

Act Now: Nachhaltigkeit ins Klassenzimmer bringen

Klimawandel, Umweltschutz, Nachhaltigkeit: Das sind Themen, die Kinder und Jugendliche in ganz Europa beschäftigen. MINT-Lehrkräfte können hierauf aufbauen, um ihre Schüler/-innen für Naturwissenschaften und IT zu begeistern. Schließlich spielen diese Fächer eine entscheidende Rolle bei der Bewältigung dieser Herausforderungen. So können sich die Kinder und Jugendlichen aus dem Gefühl der Hilflosigkeit befreien und selbst aktiv werden. Um Pädagog/-innen bei der Gestaltung ihres Unterrichts zu unterstützen, hat die gemeinnützige Initiative *Science on Stage* im Oktober 2022 die digitalen Materialien „Act Now – Die UN-Nachhaltigkeitsziele im MINT-Unterricht“ veröffentlicht. Über zwei Jahre lang haben 20 Lehrkräfte aus zwölf Ländern gemeinsam konkrete und praxisnahe Konzepte entwickelt, wie die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung der UN im MINT-Unterricht behandelt werden können. Von „Bezahlbare und saubere Energie“ (SDG 7) über „Gesundheit und Wohlergehen“ (SDG 3) bis hin zu „Nachhaltige/r Konsum und Produktion“ (SDG 11) ist es den Teilnehmenden gelungen, Unterrichtseinheiten zu einer großen Themenbandbreite zu erstellen.

Dr. Jörg Gutschank, Hauptkoordinator des Projektes, Vorsitzender von *Science on Stage* Deutschland, erklärt das Motiv hinter der Veröffentlichung: „Mit diesem Unterrichtsmaterial wollen wir Einstellungen ändern, wir wollen zeigen, was man im Alltag tun kann. Wir wollen Fähigkeiten und Wissen fördern, die ganze Schule und die Umgebung einbeziehen. Lokal handeln, global denken!“. So bauen und programmieren die Schüler/-innen im Kapitel „Baumpatenschaften“ Sensoren und bringen sie an „adoptierten“ Bäumen im Stadtpark oder im Wald an. Die so aufgenommenen Umweltdaten werden an die Basisstation in der Schule geschickt. Die Jugendlichen analysieren diese in Bezug auf die Gesundheit der Bäume und erarbeiten daraus ableitend Schutzmaßnahmen. In „Die 3 Rs – Produkte der Zukunft“ setzen sich Schüler/-innen mit der bisherigen Herstellung und Nutzung von Alltagsprodukten wie Kosmetika, Kunststoffen und Zement auseinander. Darauf aufbauend lernen sie, diese Waren selbstständig nachhaltig aus recycelten Materialien herzustellen.

„Es ist dringend notwendig, dass solche Themen von allen Lehrkräften im Unterricht aufgegriffen werden. Es war beeindruckend zu sehen, wie unsere Lehrkräfte trotz der Belastungen im Schulalltag ehrenamtlich zwei Jahre lang über die Ländergrenzen hinweg zusammengearbeitet haben. Materialien, die aus der Praxis kommen, funktionieren dann auch in der Praxis. Mein Dank gilt allen beteiligten Lehrkräften!“, so Stefanie Schlunk, Geschäftsfüh-

rerin von *Science on Stage* Deutschland. Auch bei der Erstellung der Materialien ist *Science on Stage* einen nachhaltigen Weg gegangen. Statt einer gedruckten Broschüre sind die Inhalte über die Homepage abrufbar. Interaktive Elemente, wie digitale Arbeitsblätter, Bilder und Videos zu den Experimenten und Projekten, erleichtern die Umsetzung in den eigenen Unterricht. Die Lehrkräfte erhalten somit nicht nur Anregungen und Ideen zu konkreten SDG-Themen, sondern auch dazu, wie sie digitale Werkzeuge in ihren Klassen einsetzen können.

Am 14. Oktober 2022 wurde „Act Now – Die UN-Nachhaltigkeitsziele im MINT-Unterricht“ in einem Festakt in der Landesvertretung Baden-Württemberg in Berlin vorgestellt. Etwa 80 Teilnehmende aus Politik, Wirtschaft und der Bildung waren vor Ort. Die Autor/-innen präsentierten ihre Arbeit an Ständen und erklärten die Inhalte. In zwei anschließenden Workshops konnten Lehrkräfte zudem einen detaillierteren Einblick in einzelne Kapitel des Unterrichtsmaterials erhalten und die vorgestellten Unterrichtsprojekte selbst ausprobieren.

Die Veröffentlichung ist auch der Auftakt für den europaweiten Wettbewerb „Future League“¹. *Science on Stage* ruft Lehrkräfte dazu auf, kreativ zu werden und zusammen mit ihren Schulklassen eigene SDG-Projekte zu konzipieren und einzureichen. Die Publikation kann dabei als Inspiration dienen. In den kommenden Monaten bietet *Science on Stage* zudem kostenlose Online-Seminare und Präsenzfortbildungen an, um die Inhalte von „Act Now – Die UN-Nachhaltigkeitsziele im MINT-Unterricht“ bundes- und europaweit zu verbreiten. So sollen Lehrkräfte in ganz Europa für Nachhaltigkeit und Umweltschutz begeistert werden.

Das Material² ist auf Deutsch und Englisch abrufbar und für Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe I und II aller Schulformen geeignet.

Anmerkungen

1 Link zum Wettbewerb: www.science-on-stage.eu/project/future-league (Zugriff am 28.04.2023)

2 Link zu den Materialien: www.science-on-stage.de/act-now-nachhaltigkeit (Zugriff am 28.04.2023)

Science on Stage Deutschland e.V.,
i.V. Johanna Schulze
doi.org/10.31244/zep.2023.02.13

13. KMK/BMZ-Fachtagung zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung: BNE-Referenzrahmen für Schule und Unterricht bald auch für die gymnasiale Oberstufe

Mehr als 200 Vertretende aus Ministerien, Wissenschaft, Lehrkräftebildung, Schulen und Zivilgesellschaft kamen am 25. und 26. November 2022 zur 13. KMK/BMZ-Fachtagung zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR) in Leipzig zusammen. Darunter waren auch zahlreiche Schüler/-innen, die aktiv ihre Perspektiven einbrachten. Engagement Global richtete die Tagung im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und der Kultusministerkonferenz (KMK) aus. Der OR dient der Verankerung und Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Schule, sowohl in allen Unterrichtsfächern als auch in der fachübergreifenden Arbeit, in der Schulkultur und im Whole School Approach. Der Fokus der 13. Fachtagung lag auf der Erweiterung des OR auf die gymnasiale Oberstufe (GOS). Im Rahmen der Erweiterung arbeiten viele Expert/-innen aus Schule, Wissenschaft und Zivilgesellschaft in Facharbeitskreisen an Konzepten für die fachbezogene Implementierung von BNE in der GOS. Gesteuert wird der Prozess entsprechend eines KMK-Beschlusses von einer Projektgruppe, für die Vertretende aus Wissenschaft, Ländern und Zivilgesellschaft von der KMK und dem BMZ berufen wurden. Für die Erweiterung auf die GOS werden alle fachbezogenen Kapitel neu geschrieben und die allgemeinen Kapitel überarbeitet. Die inhaltliche Arbeit am OR GOS soll in diesem Jahr abgeschlossen werden. Als Teil eines breiten Partizipationsprozesses dient die jährliche Fachtagung dazu, der interessierten Öffentlichkeit Einblick in den Stand der Arbeit zu geben und Anregungen, Ideen und Rückmeldungen in den Arbeitsprozess einzubringen. In Vorträgen, Diskussionen, Arbeitsgruppen, Workshops, Open Spaces und informellen Gesprächen gab es einen intensiven Austausch sowie viele Anregungen und Impulse. Udo Michallik, Generalsekretär der KMK, sagte in seinem virtuellen Grußwort, der OR bilde die Grundlage für die Konzeptionierung und Umsetzung von BNE in der Schule: „Er ist der zentrale Referenzrahmen in der Lehrkräftebildung und im Lehramtsstudium.“ 2007 erstmals erschienen und 2016 auf alle Fächer der Sekundarstufe I aktualisiert, stehe nun der OR für die Oberstufe vor der Fertigstellung. Zentrales Merkmal sei der Fokus auf die Wissenschaftspropädeutik, die die Fähigkeit der Lernenden fördere, aktiv an wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen zur nachhaltigen Entwicklung teilzuhaben. Ingrid Arenz, administrative Geschäftsführerin von Engagement Global, befand: „Der Ukrainekrieg hat den Blick auf unsere Welt verändert, und wir fragen uns, wie wir nachhaltige Entwicklung verstehen und Bildung danach ausrichten können.“ BNE biete hier ein lösungsorientiertes und kompetenzorientiertes Bildungskonzept, das inzwischen auf allen Ebenen schulischer Bildung eine Rolle spiele. Ingrid Arenz freute sich besonders über die rege Beteiligung von Schüler/-innen sowie Studierenden an der Fachtagung. In seinem Impulsvortrag skizzierte Jochen Steinhilber, Leiter der Abteilung „Flucht, Krisenprävention, Zivilgesellschaft“ im BMZ, aktuelle „Krisenkaskaden“ und die sich hieraus ergebenden gesellschaftlichen Herausforderungen. Deren Komplexität, Verschränkung, bestehende Dilemmata und Ziel-

konflikte machen vielfältige und kreative Lösungsansätze notwendig. Das BMZ hat in diesem Zusammenhang zentrale Handlungsfelder und Ziele („4+2“) definiert. Hierzu zählen u.a. die Schaffung gerechter Übergänge in Transformationsprozessen, die sogenannte Just Transition, die Stärkung eines feministischen Ansatzes in der Entwicklungszusammenarbeit, aber auch Digitalisierung, Bildung, insbesondere BNE, sei der Schlüssel zur Erreichung dieser Ziele. In Workshops diskutierten die Teilnehmenden über die strukturellen und schulischen Rahmenbedingungen für die Umsetzung von BNE in der GOS, die Lebenswelten von Schüler/-innen der Oberstufe, den Whole School Approach und BNE in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung. Zwei Workshops, die die zivilgesellschaftlichen Partner agl/VENRO und das Bildungswerk für Schülervertretung und Schülerbeteiligung angeboten haben, thematisierten die Perspektiven aus der Zivilgesellschaft auf Eurozentrismus in der Schulbildung und selbstbestimmte Lernprozesse in der GOS durch Partizipation und Demokratiebildung im Sinne von BNE. In Open Spaces setzten die Teilnehmenden spontan ihre eigenen Prioritäten und Akzente: Sie diskutierten in Gruppen über selbst gewählte Themen, beispielsweise über globale Partnerschaft als wirksames Mittel der Schulentwicklung in der Grundschule oder Schülerperspektiven, um BNE im Unterricht weiterzubringen. Die KMK/BMZ-Fachtagung zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung informierte auch über die der Präsenztagung vorgeschalteten 16 Online-Fachforen, die sich mit den Fachkapiteln zu den Unterrichtsfächern und Fächergruppen im OR befasst hatten. Die Fachkapitel werden von den jeweiligen Facharbeitskreisen verfasst, in denen fünf bis zehn Fachleute aus der jeweiligen Fachdidaktik sowie Schulen, der Zivilgesellschaft und/oder schulischen Unterstützungssystemen wie der Lehrerbildung und der Lehrplanentwicklung zusammenarbeiten. In den Online-Fachforen hatten die Facharbeitskreise über den Stand ihrer Arbeit an den Fachkapiteln informiert. Anschließend diskutierten Lehrkräfte, Lernende und andere Interessierte darüber. Die Ergebnisse der KMK/BMZ-Fachtagung zum Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung werden in den neuen OR einfließen, der ebenso wie die vorliegende Auflage frei zugänglich sein wird. Zusätzlich läuft in diesem Jahr ein Online-Partizipationsprozess zum OR für die GOS. Dabei werden alle Interessierten die Möglichkeit haben, die Manuskripte des Orientierungsrahmens für die gymnasiale Oberstufe zu kommentieren und ihre jeweils eigenen Perspektiven mit einzubringen.

Die Dokumentation der Fachtagung inklusive der 16 Online-Fachforen wird im Frühjahr 2023 auf der Internetseite <https://ges.engagement-global.de/> veröffentlicht. Dort finden sich auch weiterführende Informationen zur Erweiterung des OR auf die gymnasiale Oberstufe. Erstmals schloss sich an die Fachtagung eine zweitägige Jugendbegegnung mit rund 400 Jugendlichen an.

Julia Montanus

doi.org/10.31244/zep.2023.02.14

Rezensionen

Dixson-Declève, S. et al. (2022): Earth for All. Ein Survivalguide für unseren Planeten. Der neue Bericht an den Club of Rome, 50 Jahre nach »Die Grenzen des Wachstums«. München: Oekom-Verlag. 25,00 €

1972 hat der erste Bericht an den „Club of Rome“ die Welt erschüttert und die Belastungsgrenzen unseres Planeten deutlich gemacht. Viele der altbekannten Probleme sind drängender denn je, sodass 50 Jahre später ein „planetarer Notstand“ (S. 9) konstatiert werden muss. Expert/-innen verschiedener Disziplinen haben im neuen Bericht globale Probleme und Lösungen zusammengetragen und wollen damit zugleich einen „Überlebensleitfaden für die Zivilisation des 21. Jahrhunderts auf einem endlichen Planeten“ (S. 34) an die Hand geben.

Das Buch ist übersichtlich strukturiert. Das erste Kapitel gibt einen Überblick und führt in die Thematiken der planetaren Grenzen und der Zukunftsforschung ein. Im zweiten Kapitel werden zwei Zukunftsszenarien entwickelt: Was passiert, wenn wir weitermachen wie bisher und was, wenn wir immense Anstrengungen unternehmen und für ein Wohlergehen aller innerhalb der planetaren Grenzen sorgen? Die Autor/-innen machen sich stark für eine systemische Transformation mittels fünf „außerordentlicher Kehrtwenden“ in den Bereichen Armut, Ungleichheit, Geschlechtergerechtigkeit, Ernährung und Energie, die in den Kapiteln 3–7 auf jeweils 20 Seiten ausgeführt werden. Jedes Kapitel beginnt mit einer Problemanalyse, zeigt Lösungswege ebenso auf, wie mögliche Hürden und endet mit Schlussfolgerungen. Da die Wirtschaft der Schlüsselbereich für viele der nötigen Veränderungen ist, wird ihr ein eigenes Kapitel (8) gewidmet. Das Buch schließt mit einem Aufruf zum Handeln (Kap. 9), in dem 15 Empfehlungen an die Politik formuliert werden und sowohl Regierungen als auch Bürger/-innen adressiert werden. Im Anhang wird das Earth4All-Modell ausführlich dargestellt. Wissenschaftliche Grundlage des Berichts ist das systemdynamische „Earth4All-Modell“. Mit ihm können die Auswirkungen unterschiedlicher politischer Maßnahmen auf die Entwicklung verschiedener Indikatoren wie Wohlergehen, soziale Spannungen, Erderwärmung oder Bevölkerung simuliert werden. Die Autor/-innen und konzentrieren sich dabei auf zwei kontrastive Szenarien (Kap. 2): In *Too Little Too Late* werden Anstrengungen wie bisher unternommen, sodass dieses Szenario zeigt, wohin business as usual uns führen wird. Mit *Giant Leap* hingegen wird ein Riesensprung in eine resiliente Zukunft modelliert und damit „eine simulationsgestützte Vision, auf die wir hinarbeiten können“ (S. 78). Der in den Hauptkapiteln (3–7) entwickelte „Survivalguide“ führt das *Giant Leap*-Szenario im Detail aus und ist argumentativ überzeugend. Zwar sind die Ideen nicht neu, aber es wird eine kompakte Zusammenschau zukunftsweisender Ansätze mit möglichst großer Hebelwirkung geboten. So fordert der Bericht ein BIP-Wachstum vom mindestens 5 % für einkommensschwache Länder zur Armutsbekämpfung mittels Schuldenerlass, IWF-Investitionen und Technologietransfer. Ungleichheiten sollen durch progressive Besteuerung und Bürgerfonds so weit reduziert werden, bis die reichsten 10 % über weniger als 40 % des Nationaleinkommens verfügen. Geschlechtergerechtigkeit soll durch Zugang zu Bildung für Mädchen und Frauen sowie paritätische Unternehmensführungen erreicht werden. Eine gesunde Ernäh-

rung für alle kann nur durch regenerative Landwirtschaft und nachhaltige Intensivierung gelingen. Die Treibhausgase müssen alle 10 Jahre halbiert werden auf „Netto-Null“ bis 2050, indem massiv in Erneuerbare, Effizienz, Speicher und Elektrifizierung investiert wird. Als ursächlich für viele Probleme wird der „Rentierkapitalismus“ (S. 192) angesehen. Diesem stellen die Autor/-innen in Kapitel 8 das Konzept einer Wohlergehensökonomie entgegen, die den Aufbau und Erhalt der Gemeingüter (Commons) eines Landes im Fokus hat. Die Lösungen liegen also auf dem Tisch; die Frage ist, warum diese nicht längst verwirklicht worden sind. Der Bericht analysiert für alle Bereiche Hürden und Hindernisse und kritisiert dabei Institutionen wie Weltbank, IWF und WHO scharf. Wenig bis gar nicht werden in dem Zusammenhang hingegen Interessenskonflikte und Machtfragen thematisiert, sodass am Ende schlicht der Imperativ steht: „Regierungen müssen handeln!“. Ob die Lösungen tatsächlich „ziemlich radikal“ (S. 95) sind, ist eine Frage des Standpunkts – gesellschaftlicher Mainstream sind sie sicherlich in weiten Teilen (noch) nicht.

Julia Wolke

doi.org/10.31244/zep.2023.02.15

Diekmann, M. (2022): Umweltbildung und Naturerfahrungen in der Schule. Konzepte, Forschungsbefunde und Entwicklungsperspektiven. Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe VI, Band 23. Hildesheim: Olms. 39,90 €

Früchticht, K. (2022): Naturerleben und Reflexion. Eine qualitative Untersuchung zur Erforschung von Naturerfahrungen Jugendlicher im schulischen Kontext. Wiesbaden: Springer. 64,99 €/49,99 € (eBook)

Jäkel, L. (2021): Faszination der Vielfalt des Lebendigen – Didaktik des Draußen-Lernens. Berlin: Springer. 22,99 € /16,99 € (eBook)

Die drei Bücher lassen sich in die Tradition einer BNE einordnen. Diekmann (2022) untersucht in seiner Dissertation den Stellenwert von Umweltbildungsangeboten an Schulen sowie die Einstellung von Schüler/-innen zu Naturerfahrungen. Hauptbefunde sind: Lehrkräfte besitzen ein eher hohes Umweltbewusstsein und sehen Umweltbildung als Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Schule. Jedoch haben entsprechende Angebote an Schulen nur eine randständige Bedeutung. Schüler/-innen bewerten Ausflüge im Hinblick auf ein Erleben von Kompetenz und sozialer Eingebundenheit nicht positiver als den Fachunterricht. Diekmann spricht Umweltbildungsangeboten im Kontext von BNE ein großes Potenzial in der Entwicklung von Gestaltungskompetenz zu, wenn grundlegende Bedürfnisse der Schüler/-innen berücksichtigt werden. Allerdings ist es für ein alltägliches Einbinden von Naturerfahrungen in den Unterricht notwendig, dass am Schulstandort Naturerfahrungsmöglichkeiten vorhanden sind oder geschaffen werden.

Früchticht (2022) untersucht in ihrer Dissertation die Naturerfahrungen Jugendlicher sowie ihren Umgang mit den Erlebnissen nach einer mehrtägigen Klassenfahrt an einem außerschulischen Lernort. Kernaussage ist, dass Jugendliche Natur äh-

lich wie Kinder und Erwachsene erleben, sodass die in der Literatur propagierte Naturentfremdung nicht bestätigt wird. Jugendliches Naturerleben sowie das Ermöglichen von Erfahrungsprozessen ist abhängig von Faktoren wie dem strukturellen Rahmen, den sozialen Strukturen sowie dem Bedürfnis nach Sinnzuschreibung des Erlebten. Entsprechend empfiehlt Früchtnicht, Jugendlichen neben ausreichenden Interaktionsmöglichkeiten untereinander auch Freiraum in ihrem Naturerleben zu geben sowie ihre Bedürfnisse und Erwartungen sowohl an Naturerlebnisse als auch Pädagog/-innen zu beachten. Darüber hinaus bieten Reflexionsangebote die Gelegenheit, das Erlebte zu verarbeiten.

Jäkel (2021) möchte mit diesem Fachbuch Lehrkräfte motivieren, im Rahmen ihres Unterrichts Schüler/-innen regelmäßig originale Naturbegegnungen sowie -erfahrungen zu ermöglichen. Anhand von Beispielen bietet dieses Buch praxisnahe Handlungsanregungen und Umsetzungsbeispiele für alle Jahrgangsstufen inklusive deren Einordnung in die Basiskonzepte der Biologie. Neben der Darstellung interdisziplinärer Bezüge werden auch didaktische Anregungen gegeben, wie beispielsweise Ideen für sinnstiftende Vor- und Nachbereitungen. Kontextausweitungen z.T. bis auf globale Ebene im Sinne einer BNE runden das Angebot ab. Dabei steht immer das Ziel des Kompetenzerwerbs von Schüler/-innen im Sinne einer nachhaltigen Gestaltung zukunftsfähiger Mensch-Umwelt-Beziehungen und des globalen Lernens im Fokus.

Trotz unterschiedlicher Schwerpunkte setzen sich alle drei Autor/-innen mit Umweltbildung und Naturerfahrungen auseinander. Sie sehen in BNE ein herausragendes Potenzial für die Entwicklung von Gestaltungskompetenz sowie nachhaltiger Mensch-Natur-Beziehungen. Interessant ist, dass Jäkel mit ihren didaktisch eingebundenen Beispielen aus über 25 Jahren praktischer Erfahrung zeigt, dass es neben den von Diekmann und Früchtnicht herausgearbeiteten Desideraten der aktuellen Praxis bereits Positivbeispiele für sinnstiftende Praxen gibt. Damit ist insbesondere Jäkel für diejenigen Pädagog/-innen zu empfehlen, die für ihre Schüler/-innen interessante, motivierende und nachhaltige Naturerlebnisse im Sinne einer BNE schaffen wollen.

Christine Börtitz

doi.org/10.31244/zep.2023.02.16

Taube, D. (2022): Globalität lehren. Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften. Waxmann: Münster. 29,90 €

In ihrer Dissertation geht Dorothea Taube der Frage nach, welche Orientierungen sich bei Lehrkräften im Umgang mit globalen Themen im Schul- und Unterrichtskontext als handlungsleitend zeigen. Für die Studie sind 17 Lehrkräfte interviewt worden; sie wurden gebeten, von ihren Erfahrungen aus Schul- und Unterrichtspraxis bei der Bearbeitung globaler Themen zu erzählen. Die rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen hat die Autorin in eine idealtypische sinngenetische Typologie verdichtet. In der Basistypik zeigt sich, dass alle Lehrkräfte sich damit auseinandersetzen, wie soziale Komplexität bearbeitet werden kann. Die ausgewählten Stellen der Transkripte geben einen umfassenden und spannenden Einblick in das Datenmaterial. Die regelmäßigen Zusammenfassungen und wiederkehrenden Abbildungen der rekonstruierten Typen ermöglichen ein fokussiertes Lesen.

Charakteristisch für Typ 1 ist, dass die Lehrkräfte ver-

suchen, soziale Komplexität durch eine an Eindeutigkeit orientierte Beschreibung von Weltgesellschaft zu reduzieren. Sie fokussieren auf individuelles Handeln als Steuerungsmöglichkeit, wobei die individuelle Handlungsverantwortung als moralische Handlungsmaxime behandelt. Bezüglich der didaktischen Perspektive auf die Weltgesellschaft zeigt sich eine Orientierung an handlungspraktischen Ausführungen. Die Lehrkräfte gehen von der Entwicklungsfähigkeit der Weltgesellschaft aus, die eng mit individueller Handlungsverantwortung verknüpft ist. Im Unterricht werden daher eigene Verhaltensweisen und deren Umsetzbarkeit für Schüler/-innen sichtbar gemacht. Wie Typ 1 zeichnet sich auch Typ 2 durch eine an Eindeutigkeit orientierte und vereinfachende Perspektive auf weltgesellschaftliche Zusammenhänge aus. Im Kontrast zu Typ 1 wird allerdings individuelles Handeln in einem solidarischen, auf gemeinwohlorientiertem Kontext gerahmt und bei der didaktischen Perspektive auf Weltgesellschaft ein emotional-sinnlicher Zugang verfolgt. Die Lehrkräfte versuchen ihre Schüler/-innen aus problematisierender Perspektive, durch Betroffenheit und Empathie, für globale Themen zu sensibilisieren. Handlungsleitend ist eine mit der Entwicklungsperspektive auf Weltgesellschaft verbundene Orientierung an der Solidarisierung mit notleidenden Menschen. Besonders interessant ist, dass die Lehrkräfte durch die Gegenüberstellung des Eigenen mit dem Fremden andere Kulturen und Lebensgewohnheiten anhand von Differenzkategorien darstellen. Diese Vorgehensweise birgt die Gefahr, dass stereotype Darstellungen von Menschen aus dem globalen Süden unbewusst reproduziert werden.

In Typ 3 wird Weltgesellschaft vielperspektivisch beschrieben und in diesem Zuge Steuerungs- oder Handlungsmöglichkeiten als nicht möglich dekonstruiert. In der didaktischen Perspektive auf Weltgesellschaft wird ein theoretischer, inhaltsbasierter Zugang gewählt. Die Entwicklungsperspektive auf Weltgesellschaft zeigt eine Visions- und Ratlosigkeit. Die Tatsache, dass die Beschäftigung mit globalen Themen im Unterricht nicht auf einer implizit getragenen Vision basiert, stellt einen maximalen Kontrast zu den anderen Typen dar. Bei Typ 4 wird der Umgang mit sozialer Komplexität reflexiv-priorisierend bearbeitet. Die Beschreibungen der Weltgesellschaft basiert auf vielperspektiven Darstellungen und der Beschreibung multidimensionaler Steuerungsmöglichkeiten. Für die didaktische Perspektive auf Weltgesellschaft ist ein subjektorientierter Zugang handlungsleitend. Die Entwicklungsperspektive der Weltgesellschaft wird offen gerahmt, soziale Komplexität globaler Themen und damit verbundene Unsicherheiten bzw. der Umgang mit Nichtwissen werden anerkannt. Im Kontrast zu den anderen Typen wird Handeln in der Weltgesellschaft als möglich und realistisch dargestellt, aber ohne moralischen Anspruch.

In der Diskussion werden die Ergebnisse im Anschluss an den professionstheoretischen Diskurs für den Bereich der Überzeugungen und Werthaltung und hinsichtlich der konzeptionellen Anforderungen weltgesellschaftlicher Bildung reflektiert sowie theoretische Anregungen zu weltgesellschaftlicher Bildung und der Professionalisierung von Lehrkräften aufgezeigt. Abschließend liefert die Autorin Anregungen und Anschlussmöglichkeiten für Forschung und Praxis. Die Studie leistet einen wertvollen Beitrag für den empirischen Diskurs um weltgesellschaftliche Bildung und zeigt, dass der Umgang mit Normativität und das Einbringen eigener Werthaltungen von

Lehrkräften einen Einfluss auf den Unterrichtsgegenstand und auf die didaktische Bearbeitung hat. Der Anspruch der Dissertation, die dem Handeln zugrundeliegenden Orientierungen von Lehrkräften in ihrem Umgang mit weltgesellschaftlichen Zusammenhängen in Schul- und Unterrichtssituationen empirisch fundiert herauszuarbeiten, wird von der Autorin eingelöst. Die Arbeit ist ein großer Gewinn und überzeugt insbesondere durch die argumentativ nachvollziehbare und transparent systematisierte Darstellung der empirischen Ergebnisse.

Johanna Weselek

doi.org/10.31244/zep.2023.02.17

Schetter, C. (2022): Kleine Geschichte Afghanistans. München: Beck. 14,95 €

Rashid, A. (2022): Taliban. Die Macht der afghanischen Gotteskrieger. München: Beck. 16,95 €

Lüders, M. (2022): Hybris am Hindukusch. Wie der Westen in Afghanistan scheiterte. München: Beck. 14,95 €

Eine Geschichtsschreibung Afghanistans ist deshalb so schwierig, weil das Land nie eine Nation im Sinne von John Stuart Mill war. Zudem ist der Begriff „Nation“ nach Eric Hobsbawm eine europäische Erfindung. Ein Königreich, das über das ganze Land herrschte, gab es erst im 18. Jahrhundert mit der Gründung des Durrani-Reiches. Aber Afghanistan ist ein relativ schwer zugängliches, bergiges, zerklüftetes Land mit verschiedenen Sprachen, Religionen, Ethnien und mächtigen Clans. Deshalb ist die Geschichte des Landes eine Geschichte des Scheiterns jeder Zentralregierung und jeden Versuchs einer fremden Macht, das Land zu besetzen. Wann die Geschichte des Landes startete, weiß man nicht so genau. Conrad Schetter lässt diese 2000 v.Chr. mit der Zuwanderung der Steppenvölker in das heutige Gebiet des Landes beginnen. Die Geschichte Afghanistans ist überaus kompliziert, verworren und schwer zugänglich für die europäische Leserschaft. Schetter ist es jedoch gelungen, diese Geschichte kurz, lehrreich und allgemein verständlich darzustellen. Obgleich die Taliban, gegründet 1994, eine junge Organisation ist, beherrscht sie heute die Politik des Landes maßgeblich.

Rashid, hat ein Standardwerk über die Taliban geschrieben, welches in 26 Sprachen übersetzt und weltweit über 1,3 Millionen Mal verkauft wurde. Jetzt ist das Buch aktualisiert in der dritten Auflage in Deutsch wieder vorgelegt. Das Buch umfasst vier Teile: 1) Die Geschichte der Talibanbewegung, 2) Der Islam und Taliban, 3) Das neue große Spiel und 4) Der 11. September und die Taliban. Rashid kennt die Innenansichten als Insider, hat aber die nötige Distanz, um wissenschaftlich analytisch mit den Gotteskriegern umzugehen. Rashid begründet, warum manches Verhalten der Taliban nicht allein durch die Lehre des Islam zu erklären ist. Dass sie Osama bin Laden z.B. nicht an die USA ausgeliefert haben, hängt nicht mit dem Islam zusammen, sondern mit deren Norm der paschtunischen Gastfreundschaft (*einen Gast verrät man nicht*). Das Buch wurde soweit aktualisiert, dass es nun eine komplette Liste des Kabinetts der Taliban von 2021 und ein Glossar der afghanischen Begriffe enthält.

Lüders, einer der besten Kenner Afghanistans, wirft dem Westen vor, dass er das Land ohne Vorkenntnisse dessen Geschichte, ohne Ziel und Plan angegriffen hat. Mit dem Westen sind die USA und deren Verbündeten einschließlich Deutsch-

land und die NATO gemeint. Wenn die Allianz wegen des Terrorangriffs am 11.9.2001 in New York die Attentäter hätte bestrafen wollen, hätte sie statt Afghanistan Hamburg bombardieren müssen, so Lüders. Denn alle Attentäter kamen aus Hamburg, kein einziger aus Afghanistan. Paradoxerweise herrschten dort zu dieser Zeit die Taliban, deren Entstehung und Machtergreifung erst durch die ISI/Pakistan, die USA und Saudi-Arabien möglich wurde. Die Schuld der Taliban war, dass sie den Gast Osama bin Laden nicht ausliefern wollten (s.o.). Lüders wirft den US-amerikanischen Regierungen Verblendung und schlichte Dummheit vor. Unter den vielen Fehlern stechen zwei besonders heraus: (1) Die Annahme, eine von außen installierter Marionettenregierung in Afghanistan hätte Dauer und Bestand, und (2) ohne Ziel und Plan kann der Krieg nicht gewonnen werden. Auch Deutschland wird für den *Fall Kundus* von Lüders hart kritisiert.

Asit Datta

doi.org/10.31244/zep.2023.02.18

Ullrich H. (2020): Vom Lassen der Gewalt (Hrsg. A. Nauerth & T. Nauerth). Norderstedt: Books on Demand 2020. 14,80 €

Hahn ist Präsident des Internationalen Versöhnungsbundes, deutscher Zweig. Er beschreibt sich selbst als christlichen Anarchisten, der sich als Rechtsanwalt für die gesellschaftlich marginalisierten, Diskriminierten und Ausgegrenzten einsetzt. Als Grenzschutzbeamter der 1970er-Jahre an Kriegswaffen ausgebildet und an der deutsch-deutschen Grenze eingesetzt, weiß er um die von Waffen ausgehende Macht der Gewalt. Die Lektüre des Neuen Testaments öffnet ihm die Augen für christliche Gewaltfreiheit. Die Kriegsdienstverweigerung als Reservist folgt als Konsequenz. Die Begegnung mit den Schriften von Jesus Christus, Leo Tolstoi, Mohandas K. Gandhi, Gustav Landauer, Hannah Arendt, Immanuel Kant, Simone Weil oder Meister Eckart bestätigen Ullrich Hahn in seiner Ethik des Gewaltverzichts und Suche nach konkreten Visionen jenseits vermeintlicher „U-Topien“ (S. 11). Es geht ihm um ein diesseitiges Handeln und kein „Nirgendwo“ (ebd.). Gewaltfreiheit/-losigkeit werden so machbar, weil der Weg dorthin bereits Teil des Zieles ist. Ähnlich wie Gandhi ist Hahn stets am Konkreten interessiert – was er gelesen hat, versucht er in Taten umzusetzen. Vergleichbar mit Kant agiert er eher regional im deutschsprachigen Raum und denkt global – seine Worte und Taten machen ihn zum Weltbürger. Hahn ist für seine bewundernswerte Fähigkeit bekannt, komplex erscheinende Sachverhalte in kurze Statements als Essays der Ermutigung zu verpacken. Es ist der große Verdienst von Annette und Thomas Nauerth, diese verstreuten Texte anlässlich seines 70. Geburtstages einer breiten Öffentlichkeit zu präsentieren, die in acht Abschnitte gruppiert sind: Vorbilder, Gewaltfreiheit, Theologie, Ethik, Recht, Politik, Flucht und Asyl, Versöhnungsbund. Das Vorwort der Herausgebenden, jenes des Autors, seine „Autobiographische Zwischenbilanz: Statt Gewalt Gerechtigkeit“ aus dem Jahr 2013 (S. 13ff.) sowie der „Biographische Rückblick in Dankbarkeit“ von Egon Spiegel (S. 323ff.) kontextualisieren das, worum es heute geht; das Lassen der Gewalt ernst zu nehmen, ohne sich um die Meriten zu kümmern. Wenn es um den Verzicht auf Strafe oder Bestrafung geht, kommen Vergebung und Reue ins Spiel. Wo „beides zusammentrifft (...) da geschieht Versöhnung, beginnt

eine neue Zeit, eine Zeit, da sich ‚Frieden und Gerechtigkeit küssen‘“ (S. 157). Gerade in einer Zeit, in der im öffentlichen Diskurs immer häufiger nach Gewalt gerufen wird und in der es an manchen Stellen wieder nach Krieg riecht, kommt diese Anthologie gerade recht. Es geht um die erinnernde Machbarkeit des Friedens, wovon die Menschheit seit langem träumt und für die sie eigentlich nur die Gewalt lassen müsste. Insofern bieten sich alle Texte an, in das Thema Gewalt und seine Überwindung einzusteigen. Die unvermeidlichen Redundanzen mancher Gedanken entwickeln bei alledem eine umfassende didaktische Chance, sich jenes zu merken, was im Narrativ des Lassens der Gewalt verborgen ist.

Gregor Lang-Wojtasik

doi.org/10.31244/zep.2023.02.19

Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (VENRO) (Hrsg.) (2021): Quality Criteria for Development Education. Practical Handbook 2021. Berlin: o.V. Available for free.

Quality Criteria for Development Education was produced by the German Association of Development and Humanitarian NGOs and is a revised edition of a 2012 publication with now increased reference to postcolonialism and influence of power relations. Its purpose is to provide advice, guidance, and questions to consider for education practitioners on ensuring high quality programmes. This includes reference to clarity about target groups, format, nature and impact of activities and relationships between practising teachers and support organisations such as NGOs. Like the previous edition, this publication is the outcome of engagement of a range of organisations and educationalists across Germany. The publication also builds on the Quality and Impact Study in Global Education edited by Bergmüller, Höck, Causemann, Krier and Quiring published in 2021. This review is based on the English translation of the publication.

The publication on Quality Criteria has four main themes, planning and organisation, content, mediation process and criteria for school education. Each section is relatively short and includes some questions for discussion and consideration. The criteria are seen as guidelines for participants in the field of development education and related areas who are designing educational programmes. The publication states that the aim is not to provide a checklist of what to do, but as starting points for quality and effectiveness. Also within the publication is a useful glossary of terms.

A controversial feature of the publication is the continued use of the term development education. Most of the material referred to in the publication uses the broader terms global education and learning, and much of NGO practice in many European countries now use the term global citizenship education. Where development education is still used it is because of the influence of national policy and funding guidelines that wish to frame practices within a traditional development discourse. Here in this publication, there is a recognition of the development discourse, but it is stated this should be seen within the ‘emancipation of critical citizens with a critical understanding of development’. There is also reference to the other terms currently being used across Europe and in using development education there is an assumption that it should

be seen in its transformational context related to encouraging and supporting social change. These questions are important in reviewing the publication because central to the revised edition is a greater emphasis on including power relations between the Global North and the Global South, dealing with cultural interpretations, languages being used and sensitivity to discrimination. Whilst it is good to see these themes included, I felt the material could have gone further and started to refer to how particularly NGOs begin to engage in decolonial practices. Also, these issues pose very challenging themes for all practitioners and a recognition that dealing with them will not be straightforward or easy.

Programmes and funding criteria related to development education have always had to take into account the policy context. This is noted in the publication and key questions are posed about the extent to which organisations provision in development education is directly related to the policy context. I felt the publication could have been stronger and clearer with regard to this area. A common criticism of development education practices in many countries has been the ways in which they have worked in an uncritical way within the dominant policy framework. Surely a role for NGOs is to provide the space for alternative voices but all too often these organisations often find themselves constrained by their own funding criteria. There is a need perhaps for more consideration given to encouraging innovation and creativity and that policy-makers should recognise that educational programmes do not and should not follow some pre-determined path.

The publication then goes through a list of key themes and questions that one would expect to see in any publication that touches on areas of evaluation and quality. These include being clear about objectives and ways to measure the programme, The needs of the target groups are mentioned alongside being clear about the learning environment, who the organisation will be working with, the nature and form of the pedagogy to be undertaken and its relevance to achieving broader educational objectives. Much of what is included within these sections seems appropriate and relevant although I would have liked to have seen more recognition of the need for programmes to be co-constructed between say NGOs and practising teachers. There is mention of the need for trainers to be pedagogically trained and that they operate in a participatory and culturally sensitive manner. I would perhaps have gone further than this and perhaps call for some form of accreditation of all trainers and that this includes some form of peer observation.

A major theme of the publication is the discussion on quality of content which aims to bring in some of the new themes in his revised edition. This includes multiple perspectives, recognising the historical context in ways in which terms and practices have evolved and also sensitivity to discrimination. Whilst all of the questions posed in this section are relevant and appropriate, I think there could have been more recognition of the challenges these questions pose on say trainers and practitioners. All too often questions of racism, discrimination, power relations and subaltern voices are often acknowledged as being important within development education but rarely are they put at the centre of educational practices. What postcolonial thinking is posing is the need for this to be addressed. I would suggest that if a social justice approach is more explicit

Rezensionen / Schlaglichter

then some of the points referred to above could lead to a more empowering educational experience. There is a need to turn potential negative conversations into positive ones by offering different pedagogical approaches that not only challenge assumptions but provide ways for moving forward.

Some of these points are touched upon but could have been more central to the section on Quality of the Mediation Process. This section includes points on participatory learning processes, practical experience, space for reflection, understanding different perspectives and critical and systematic thinking. What I found here were some excellent points about ensuring that the educational offer provides 'safe spaces' for discussion and debate, to ensure all participants have an opportunity to actively participate and that forms of practical experience are linked to developing skills for social and political participation. Where perhaps the section could have strengthened could have been in greater discussion on the term 'mediation', what this means in practice. There is recognition of positions of power and powerlessness but to me there is a wider point about ensuring the involvement of all stakeholders in agreeing the programme's objectives and the forms of practice.

The final section on Criteria for School Evaluation re-enforces some of the earlier themes by reviewing how to apply them more directly to the school contexts such as role of the NGO, ways of working and understanding specific educational context. Some valuable points are made about the need to recognise the NGO-school relationship, that it needs to be on an equal footing and the dangers of the organisation being seen as a service provider. What perhaps could have been raised more directly was the specific and distinctive contribution that NGOs can provide in terms of representing voices from civil society and perhaps alternative to those from the state.

What I found missing in the publication was any reference to research and the need for organisations to develop stronger bodies of evidence that could support the value and contribution of their work. Development education practices should be recognised as valuable in themselves, in contributing to a learners' understanding of the world in which they are living in. More and more policymakers and practitioners are seeing the value of working in partnership with academics and researchers to build a body of independent research. This could include having independent researchers contributing to the development of programmes by regularly gathering evidence from practice that could help to improve the quality of what is being delivered in the classroom.

Overall, I found the publication a useful one particular for NGOs working with teachers', but I felt it could have gone further in recognising the challenges many may have in terms of bringing in social justice themes. It is much more than minor changes to pedagogical approaches or different content. There is always a need for material that addresses issues related to quality of educational practices, that encourages organisations to continually reflect and question their own work and to identify ways programmes can be more effective and make a lasting contribution to understanding and engaging with global issues.

References:

Bergmüller, C., Höck, S., Causemann, B., Krier, J.-M. & Quiring, E. (2021). *Quality and Impact in Global Education. Empirical and Conceptual Perspectives for Planning and Evaluation*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/zep.2021.03.11>

Douglas Bourn

doi.org/10.31244/zep.2023.02.20

Projekt „Grenzenlos – Globales Lernen in der beruflichen Bildung“ (red.): Das Projekt des World University Service richtet sich an Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. Es liefert kostenlose Lehrkooperationen mit Referent/-innen aus Afrika, Asien und Lateinamerika. Schulen, die sich aktiv beteiligen haben die Möglichkeit, ihr Engagement sichtbar zu machen und sich zur Grenzenlos-Schule auszeichnen zu lassen. Weitere Informationen: <https://www.wusgermany.de/de/auslaenderstudium/grenzenlos>

Bundesweite BNE-Kampagne startet im Januar 2023 (red.): Zum neuen Jahr ruft das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eine neue Kampagne zur Stärkung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ins Leben. Das übergreifende Motto lautet „Lernen. Handeln. Gemeinsam Zukunft gestalten.“ Ziel ist es, die zahlreichen Akteur/-innen sichtbar zu machen, die sich bereits seit geraumer Zeit erfolgreich für eine nachhaltige Gesellschaft einsetzen. Weitere Informationen: <https://www.bne-portal.de/bne/de/news/kampagnenstart.html>

17Ziele – Der Podcast (red.): „17Ziele – Der Podcast“ beschäftigt sich mit den 17 Zielen, die die Welt verändern – Klimaschutz, Armut und Frieden. Die Agenda 2030 der Vereinten Nationen mit ihren 17 Nachhaltigkeitszielen ist Wegweiser für eine gerechte und bessere Welt. Doch wie genau kann das gelingen? Um diese Frage zu beantworten, sprechen Geographin und Moderatorin Katie Gallus und Fernsehmoderator und Journalist Felix Seibert-Daiker mit Expert/-innen. Weitere Informationen: <https://17ziele.de/podcast/detail/podcast.html>

Plattform – Bildung 2030 (red.): Die Plattform bietet Anregungen für ein Lehren und Lernen für die Zukunft. Neben vielfältigen Lernmedien, Fortbildungen werden auch Ideen für den Lernort Schule und außerschulische Lernorte gegeben. Weitere Informationen: <https://bildung2030.at/>

Hinweis auf eine neue Datenbank (red.): Sechs Entwicklungsorganisationen haben eine neue Datenbank mit Unterrichtsmodulen zu den Themenfeldern von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globalem Lernen erstellt und ins Netz gestellt. Es finden sich Unterrichtsideen, Sachinformationen und Materialien rund um das Thema „Globales Lernen/ BNE in der Schule“. Sie folgen damit den Vorgaben des Referenzrahmens Schulqualität (NRW 2020), der die BNE als wichtigen Inhaltsbereich für Unterricht und Schulentwicklung herausstellt. Ein Blick in die neue Datenbank lohnt sich also auf jeden Fall! Weitere Informationen: <https://www.globales-lernen-schule-nrw.de/>



Jennifer Blank
Claudia Bergmüller
Sonja Sälzle (Hrsg.)

Transformations- anspruch in Forschung und Bildung

Konzepte, Projekte, empirische Perspektiven

WAXMANN

Jennifer Blank, Claudia Bergmüller,
Sonja Sälzle (Hrsg.)

Transformationsanspruch in Forschung und Bildung

Konzepte, Projekte,
empirische Perspektiven

2023, 314 Seiten, br., 39,90 €, ISBN 978-3-8309-4677-9

E-Book: Open Access

<https://doi.org/10.31244/9783830996774>

Mit Beiträgen von

Thomas Aigle, Karoline Augenstein, Monika Bachinger, Boris Bachmann, Esther Baur, Claudia Bergmüller, Jennifer Blank, André Bleicher, Thomas Bruhn, Lukas Bruns, Benedikt Fecher, Heike Frühwirth, Thomas Fuhr, Martin Führ, Frauke Godat, Verena Hermelingmeier, Alexandra Kessler, Silke Kleihauer, Michael Kühl, Mark G. Lawrence, Isabell Osann, Alexandra Palzkill, Jonas Rehn-Groenendijk, Ortwin Renn, Regina Rhodius, Sonja Sälzle, Julian Schenten, Sebastian Schuster, Harald Schwaetzer, Marianne von Schwerin, Mandy Singer-Brodowski, Peter Štarchoň, Franziska Stelzer, Jasmin Steinhauser, Elmar Steurer, Jörg Stratmann, Paul Suski, Andreas Thiesen, Linda Vogt, Linda Weber

Die ‚große Transformation‘ unserer Gesellschaft bedarf geeigneter Lösungskonzepte. Transformative Forschung setzt hier an, nimmt gesellschaftliche Probleme konkret in den Blick und will mit einer bewusst normativ ausgerichteten Intervention entsprechende Veränderungen aktiv mitbefördern. Doch wie manifestiert sich dieser Transformationsanspruch in Projekten an der Schnittstelle zwischen Forschung und Praxis aktuell? Die Autorinnen und Autoren in diesem Sammelband führen aus verschiedenen Perspektiven und Disziplinen heraus in einschlägige theoretische Referenzdiskurse ein, stellen bisher vorliegende empirische Erkenntnisse zum Transformationspotenzial transformativer Forschung vor und geben einen Einblick in Wirkungserfahrungen ausgewählter Projekte.

Das Buch erscheint open access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0.