

Themen	4	Rebecca Baumann, Simon Meyer, Lotta Bärtlein & Sabine Martschinke Welche Präkonzepte besitzen Grundschullehramtsstudierende zu Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung und (wie) verändern sich diese über ein Seminar zum Thema BNE hinweg?
	8	Sarah Gaubitz Zur Bedeutung der Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule
	12	Juliane Gröber & Lucia Kühn Naturerfahrungen von Grundschulkindern im Kontext von BNE
	17	Christopher Hempel Über die Potenziale virtuellen Austauschs für das Globale Lernen in der Grundschule
themenfremder Artikel	21	Lena Eich Herausforderungen und Potenziale der NRO-Schulzusammenarbeit für Globales Lernen an Schulen. Empirische Befunde einer Studie zu NRO-Mitarbeitenden
VENRO	27	Vielfalt von Engagement sichtbar machen! – Überlegungen der VENRO-Arbeitsgruppe Engagement zu Merkmalen von globalem Engagement im Inland
VIE/BNE	28	Geschlechtergerechtigkeit in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit des World University Service
	29	Transformative Bildungsprozesse an der Pädagogischen Hochschule Tirol
Interview	30	Globales Lernen in der Grundschule mit einer neuen Teilausgabe des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung stärken
	32	Rezensionen
	38	Schlaglichter

Rebecca Baumann, Simon Meyer, Lotta Bärtlein & Sabine Martschinke

Welche Präkonzepte besitzen Grundschullehr- amtsstudierende zu Nachhaltigkeit und nachhal- tiger Entwicklung und (wie) verändern sich diese über ein Seminar zum Thema BNE hinweg?

Zusammenfassung

Eingebettet in das Projekt *BNEprimus* wird mit dem Beitrag eine Seminarkonzeption zu „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Grundschule“ beschrieben. Zudem werden durch die Erhebung von Prä- und Postkonzepten zu Nachhaltigkeit bzw. nachhaltiger Entwicklung Lernprozesse mit dem Ziel der Professionalisierung bei Grundschullehramtsstudierenden (N = 76) mit Kontrollgruppendesign evaluiert. Die Prä- und Postkonzepte vor und nach Seminarteilnahme werden in Fragebögen mit offenem Antwortformat erhoben, mit qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet und quantifiziert. Nur bei der BNE-Seminargruppe liegt nach der Teilnahme ein umfanglicheres und differenzierteres Begriffsverständnis zur BNE vor, woraus sich erste Hinweise auf erworbene Fachkonzepte und vernetztes Professionswissen ableiten lassen.

Schlüsselworte: *Bildung für nachhaltige Entwicklung, Grundschullehramtsstudium, Nachhaltigkeit, Nachhaltige Entwicklung, Professionalisierung*

Abstract

With the article, embedded in the *BNEprimus* project, a seminar concept for “Education for sustainable development (ESD) in primary school” is described. It evaluates possible learning processes with the goal of professionalization among students in the teaching primary education (N = 76) with control group design by surveying pre- and post-concepts on sustainability or sustainable development. The pre- and post-concepts before and after seminar participation are collected in questionnaires with an open response format and evaluated and quantified using qualitative content analysis. Only the ESD group shows a more comprehensive and differentiated understanding of the terms after the seminar, from which initial indications of acquired scientific concepts and integrated professional knowledge can be derived.

Keywords: *Education for sustainable development, professionalization, sustainability, sustainable development, teaching primary education*

Theoretisch-empirische Einordnung

Nachhaltigkeit im Sinne der Nutzung eines regenerierbaren Systems und Berücksichtigung der ökonomischen, ökologischen und sozialen Dimensionen soll laut Pufé (2017, S. 42, S. 100 u. 117) durch eine nachhaltige Entwicklung in der Gesellschaft erzielt werden. Damit soll ein gutes und gerechtes Leben für jetzige und künftige Generationen und deren Bedürfnisbefriedigung ermöglicht werden (ebd.). Eine der wichtigsten Voraussetzungen für nachhaltige Entwicklung ist die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE; Bürgener, 2021, o.S.): Verankert ist die Aufgabe auch für Schulen im Teilziel 4.7 der Nachhaltigkeitsagenda (Vereinte Nationen, 2015, S. 18), aber auch in den Lehrplänen der Schulen (z.B. StMWK, 2017, o.S.) und zudem im Perspektivrahmen für den Sachunterricht (GDSU, 2013, S. 75ff.). Um BNE in Schulen durchzuführen, benötigen (angehende) (Grundschul-)Lehrkräfte wissenschaftlich angemessenes Wissen (Grospietsch, & Mayer, 2018, S. 150) zu BNE und Nachhaltigkeit – hier besteht jedoch ein hohes Defizit unter anderem aufgrund der bislang marginalen Behandlung von BNE im Lehramtsstudium (Borg et al., 2014, S. 526; Brock, & Grund, 2018, S. 3ff.; Hellberg-Rode, & Schrüfer, 2016, S. 1). Besonders bei den Begriffen Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung wird das eigene Wissen von (angehenden) Lehrkräften oft als mangelhaft eingeschätzt (z.B. Borg et al., 2014, S. 526). Obwohl den Themen seitens der Lehrkräfte eine hohe Relevanz zugeschrieben wird, hindert sie dieses Wissens- und Ausbildungsdefizit an der Durchführung von BNE in ihrem Unterricht (Brock, & Grund, 2018, S. 5f.). Auch wenn es erste positiv evaluierte Versuche gibt, angehende Lehrkräfte für BNE zu professionalisieren (z.B. Brandt et al., 2021, S. 10; Bürgener, 2021, o.S.), gilt das Ziel der Professionalisierung zu BNE in der Lehrkräftebildung als hoch relevant und zugleich stark ausbaufähig (Bürgener, 2021, o.S.; Hellberg-Rode, & Schrüfer, 2016, S. 25). Diesem Desiderat bei der Professionalisierung zu BNE in der Lehrkräftebildung widmet sich das Projekt *BNEprimus*, zumal wenig Erkenntnisse dahingehend bestehen, wie Lehrveranstaltungen zu BNE gestaltet werden sollen und ob diese das Wissen dazu stärken können.

Seminarkonzept und Forschungsprojekt BNEprimus

Seit 2020 setzen sich an der Universität Erlangen-Nürnberg Grundschullehramtsstudierende mit BNE im Sachunterricht der Grundschule auseinander. Das Online-Format liegt coronabedingt vor, so werden Evaluationsergebnisse aus den Jahren 2020/21 vorgestellt. Im Rahmen des Lehr- und Forschungsprojekts *BNEprimus* (BNE in der Lehrkräftebildung im PRIMarbereich und im Sachunterricht) wird die Lehrveranstaltung evaluiert. In fünf Themenblöcken beschäftigen sich die Seminarteilnehmenden mit Nachhaltigkeit, nachhaltiger Entwicklung und BNE sowie mit der Planung und Aufbereitung von BNE-Themen im Sachunterricht. Zum Einstieg und zur Wissensvermittlung liegen Lernmodule oder kommentierte Screencasts vor. Danach werden in sozialer Ko-Konstruktion oder individuell Aufgaben bearbeitet. Zur Sicherung von Arbeitsergebnissen, für Fragen von Studierenden und zum Austausch werden Zoom-Termine angeboten. Dieser Austausch war coronabedingt nicht in Präsenz möglich, wäre jedoch künftig relevant z.B. bei der Behandlung von Dilemmata bei Nachhaltigkeitsthemen. Die Lehrveranstaltung zielt auf die bestmögliche Professionalisierung zum Seminarthema. Dies meint laut der Conceptual-Change-Forschung in der Hochschulbildung und Lehrkräftebildung nach Grospietsch und Mayer

(2018, S. 150, 153), dass Präkonzepte in diverser Qualität, oft bestehend aus Wissens Einzelteilen, in Lernprozessen innerhalb der Professionsentwicklung in wissenschaftlich angemessene Fachkonzepte, d.h. vernetztes Professionswissen, überführt werden.

Fragestellungen, Stichprobe und Methode

Im Beitrag werden dazu folgende Fragestellungen untersucht: (1) Welche und wie viele Prä- und Postkonzepte weisen Grundschullehramtsstudierende zu Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung vor und nach dem Besuch eines Sachunterrichts-seminars zum Thema BNE auf? (2) Unterscheidet sich die Entwicklung der quantifizierten Prä- und Postkonzepte zwischen der BNE-Seminargruppe und einer Kontrollgruppe aus einem Sachunterrichts-seminar ohne BNE-Bezug? (3) Wie bewerten die Grundschullehramtsstudierenden der BNE-Seminargruppe und der Kontrollgruppe das eigene Wissen zu Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung vor und nach dem Seminar mittels Schulnote? Zur Beantwortung wurden Prä- und Postkonzepte von $N = 76$ Grundschullehramtsstudierenden (1. BNE-Seminargruppe in zwei Semesterdurchgängen: $N = 54$; Alter: $M = 22.50$ Jahre, $SD = 3.52$; Semester: $M = 5.23$, $SD = 1.60$; 89% weiblich; 2. Kontrollgruppe: $N = 22$; Alter: $M = 25.70$ Jahre, $SD = 6.80$; Semester: $M = 5.36$, $SD = 1.92$; 96% weiblich) vor und nach Teilnahme an dem Seminar mit oder ohne BNE-Bezug in einem pseudonymisierten Online-Fragebogen mit offenem Antwortformat erhoben („Was wissen Sie zu Nachhaltigkeit bzw. nachhaltiger Entwicklung?“). Bei der Beantwortung lag keine Zeichenbegrenzung vor, was dazu führte, dass die Studierenden differenziert und umfangreich antworteten. Die Frage wurde mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, S. 70) ausgewertet. Bei der Auswertung wurden Subkategorien induktiv gebildet und in Hauptkategorien gebündelt. Danach erfolgte eine unabhängige Zweitkodierung bzw. Inter-coder-Übereinstimmung ($.74 \leq \text{Cohens } k \leq 1.00$). Sieben dieser Kategorien weisen einen Wert von $k > .90$ nach Cohen auf. Die offene Frage erlaubt es, Wissensaspekte als Teil der professionellen Handlungskompetenz (Baumert, & Kunter, 2006, S. 482) bei den Prä- und Postkonzepten zu verbalisieren. Danach wurden die Antworten quantifiziert und es wurde die Entwicklung der Anzahl der Aussagen pro Kategorie und für die Frage insgesamt mittels Wilcoxon-Test für die zwei Gruppen geprüft. Die Kategorien und Quantifizierungen im Prä-Post-Vergleich erlauben Aussagen über eine mögliche Professionalisierung durch die Seminarteilnahme (Grospietsch, & Mayer, 2018, S. 150). Flankierend schätzen die Studierenden ihr Wissen zu *Nachhaltigkeit* und *nachhaltiger Entwicklung* mittels Schulnote ein.

Ergebnisse

In der offenen Frage geben 26% der BNE-Seminargruppe vor der Teilnahme an, die Frage aufgrund von zu geringem Wissen nicht beantworten zu können. So berichtet eine Person: „Nachhaltige Entwicklung sagt mir noch nichts“ (TN99). Weitere Aussagen zur Frage wurden in acht Hauptkategorien gebündelt, wie Tabelle 1 zeigt. Im Folgenden werden die zwei Hauptkategorien (HK) mit dem größten Zuwachs (1 und 7) sowie die (grund-) schulpädagogisch relevante HK 6 näher betrachtet. Innerhalb der vor dem Seminar am häufigsten identifizierten

Hauptkategorie mit Ankerbeispiel (T1)	T1	T2
1 <i>Bedürfnisbefriedigung und Ressourcennutzung in einem regenerierbaren System</i> „Ressourcen sollen nur soweit ausgeschöpft werden, dass ihr Bestehen gesichert ist.“ (RS80)	36	77
2 <i>Spezifische Themen und damit verbundene Kompetenzen</i> „Kauf und Konsum von Produkten aus der Region.“ (KL92)	26	13
3 <i>Nachhaltiges Denken und Handeln</i> „Eine Entwicklung ist nachhaltig, wenn sie zukunftsfähig ist, d.h. in der Gegenwart wie in der Zukunft verantwortungsvolles Handeln unterstützt.“ (PN93)	24	20
4 <i>(Zunehmende) gesellschaftliche und persönliche Relevanz</i> „Nachhaltigkeit ist ein aktuelles Thema in vielen Bereichen, wie z.B. in der Wirtschaft.“ (AL99)	14	14
5 <i>Weites Begriffsverständnis von Nachhaltigkeit</i> „Unter nachhaltiger Entwicklung verstehe ich die Tatsache, dass auch zukünftiges Handeln darauf abzielt, eine Wirkung zu erlangen, die dauerhaft ist.“ (SS99)	10	7
6 <i>Relevanz, Vermittlung, Umsetzung von Nachhaltigkeit in (Schul-)Bildung</i> „Es ist wichtig, über Nachhaltigkeit in der Schule zu sprechen.“ (LG99)	8	11
7 <i>Nachhaltigkeitsdimensionen</i> „Nachhaltigkeit im wirtschaftlichen, sozialen und umweltpolitischen Sinne.“ (HR87)	6	42
8 <i>Herausforderungen in nachhaltiger Lebensgestaltung</i> „Viele Ressourcen sind ausgeschöpft, weil man nicht nachhaltig gedacht hat.“ (EB98)	3	0
Wenig/kein Vorwissen „Nachhaltige Entwicklung sagt mir noch nichts.“ (TN99)	14	1
Anzahl der Aussagen ohne „Wenig/kein Vorwissen“	127	184

Tab. 1: Hauptkategorien vor (T1) und nach Seminar (T2) in absoluter Häufigkeit (sortiert nach Nennungen zu T1) bei der BNE-Seminargruppe ($N=54$), Quelle: eigene Darstellung

HK 1 *Bedürfnisbefriedigung und Ressourcennutzung in regenerierbarem System* (N = 36) verweist ein Großteil der Antworten (N = 20) auf den schonungsvollen Ressourcenumgang (z.B. „Für mich ist Nachhaltigkeit der bewusste Umgang mit Rohstoffen.“/SN00). Ausschließlich sechs Antworten beziehen sich vor Seminarteilnahme in HK 7 auf (Teil-)Aspekte zu den Nachhaltigkeitsdimensionen und betonten meist lediglich den sozialen Aspekt (z.B. „Friedlich und gerecht miteinander leben.“/AH00), obwohl dieser nur in einer der drei Dimensionen von Relevanz ist. Acht Äußerungen betreffen in HK 6 eher unspezifisch die *Vermittlung und Umsetzung von Nachhaltigkeit in der (Schul-)Bildung* (z.B. „Es ist wichtig, über Nachhaltigkeit in der Schule zu sprechen.“/LG99).

Bei der BNE-Gruppe ist HK 1 auch nach der Seminarteilnahme am bedeutendsten und nimmt in ihrer Relevanz deutlich zu (+41 Nennungen). Auch qualitativ zeigen sich differenzierte Begriffsverständnisse und Wissensaspekte. So erklärt die bei den Präkonzepten zitierte Studentin nun präziser: „Nachhaltigkeit bedeutet, dass die derzeitige Generation zwar ihre eigenen Bedürfnisse befriedigt, aber auch darauf achtet, dass die zukünftigen Generationen ihre eigenen Bedürfnisse noch befriedigen können“ (SN00). Bei den Nachhaltigkeitsdimensionen (HK 7), die vor dem Seminar kaum (N = 6) und nach dem Seminar deutlich häufiger im Blick sind (N = 42), zeigt sich qualitativ ebenso eine Veränderung dahingehend, dass nach der Teilnahme zumeist alle drei Dimensionen und deren Wechsel-

spiel im Blick sind (z.B. „Nachhaltige Entwicklung kann die ökonomische, ökologische und sozio-kulturelle Dimension ansprechen, die man keinesfalls isoliert betrachten soll“/SZ99). In HK 6 haben sich die Antworten kaum erhöht (+3 Nennungen), jedoch inhaltlich spezifiziert (z.B. „Nachhaltige Entwicklung soll in der Grundschule geschult werden. Denn es ist im Sinne der globalen Entwicklung wichtig zu vermitteln, was die Kinder für Nachhaltigkeit tun können.“/BF98/SK65). Nur eine Person gibt nach der Seminarteilnahme noch an, wenig Wissen zu besitzen.

Für Frage 2 wird je eine Variable zu den Präkonzepten vor und zu den Postkonzepten nach dem Seminar gebildet und diese als Anzahl an Nennungen operationalisiert. Zur Prüfung der Unterschiede in der zentralen Tendenz zwischen Messzeitpunkt 1 vor dem Seminar und Messzeitpunkt 2 nach dem Seminar wird aufgrund fehlender Normalverteilung der Wilcoxon-Test für verbundene Stichproben eingesetzt (BNE-Gruppe Shapiro-Wilk T1: .82, df = 54, p = .001; T2: .89, df = 54, p = .001; Kontrollgruppe Shapiro-Wilk T1: .84, df = 21, p = .003; T2: .88, df = 21, p = .014). Vor dem Seminar äußert eine Person der BNE-Gruppe durchschnittlich knapp 3 (M = 2.85) Antworten, danach knapp 4 (M = 3.78; vgl. Tab. 2). Bei der Kontrollgruppe nennt eine Person vor dem Seminar ebenfalls im Schnitt knapp 3 (M = 2.86) und nach dem Seminar sogar weniger Antworten (M = 2.52). Die Zunahme der Summe an Aussagen ist bei der BNE-Gruppe (Mdn T1 = 2.00, Mdn T2 = 3.00; asymptotischer Wilcoxon-Test: z = -2.15, p = .031), nicht jedoch bei der Kontrollgruppe (Mdn T1 = 2.00, Mdn T2 = 2.00; asymptotischer Wilcoxon-Test: z = -1.05, p = .296) signifikant. Nach Bonferroni-Korrektur ist die Zunahme bei der BNE-Gruppe nicht mehr signifikant. Für die Kategorien werden die Entwicklungen analog nicht parametrisch geprüft (vgl. Tab. 2): Bei der BNE-Gruppe nimmt die Anzahl der Antworten zur *Bedürfnisbefriedigung und Ressourcennutzung im regenerierbaren System* (HK 1, z = -3.84, p < .001, nach Bonferroni-Korrektur: p = .02) und zu den *Nachhaltigkeitsdimensionen* (HK 7, z = -3.02, p < .01, nach Bonferroni-Korrektur: p = .05), die laut der Definition von Pufé (2017, S. 42, S. 100, S. 117) als relevante Kategorien gelten können, signifikant zu. Es handelt sich nach Cohen (1992, S. 155ff.) um mittlere Effektstärken (HK 1: r = -0.52, HK 7: r = -0.41). Die Anzahl an Aussagen zu *keinem oder wenig Wissen* nimmt signifikant ab (z = -3.36, p < .001, nach Bonferroni-Korrektur: p = .02, r = -0.46). Bei der Kontrollgruppe nehmen die Aussagen zur HK 1 signifikant ab (z = -2.00, p = .046, nach Bonferroni-Korrektur: p = .92), in den zwei weiteren Kategorien zeigen sich keine signifikanten Entwicklungen (HK 7: z = -0.82, p = .414; wenig/kein Wissen: z = -2.00, p = .046, nach Bonferroni-Korrektur: p = .92). Theoretisch abgeleitete Wissensaspekte zu Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung können in der Lehrveranstaltung also tatsächlich erworben werden. Dies bestärkt auch die Entwicklung der Einschätzung des Wissens zu Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung mittels Schulnote. Während es vor dem Seminar zwischen *befriedigend* und *ausreichend* eingeschätzt wird, nimmt die Einschätzung bei der BNE-Gruppe signifikant auf eine durchschnittliche Schulnote von *gut* (T1: M = 3.60, SD = 1.11; T2: M = 2.26, SD = .56; z = -5.93, p < .001, r = -0.81) zu, jedoch auch bei der Kontrollgruppe (T1: M = 3.10, SD = .79; T2: M = 2.32, SD = .65; z = -3.50, p < .001, r = -0.74) – dort allerdings mit geringerem Differenzwert und geringerer Effektstärke.

Hauptkategorie	BNE/KG	T1: MI Mdn	T2: MI Mdn	z-Wert
1	BNE	.67/1.50	1.43/1.00	-3.84***
	KG	.90/1.00	.43/1.00	-2.00*
2	BNE	.48/1.00	.24/1.00	-1.13
	KG	.48/1.00	.52/1.00	-.07
3	BNE	.44/1.00	.37/1.00	-.61
	KG	.24/1.00	.24/1.00	0.00
4	BNE	.26/1.00	.26/1.00	-.07
	KG	.38/1.00	.33/1.00	-.28
5	BNE	.19/1.00	.13/1.00	-.63
	KG	.19/1.00	.00/1.00	-1.34
6	BNE	.15/1.00	.20/1.00	-.73
	KG	.19/1.00	.14/1.00	-.45
7	BNE	.11/1.00	.78/1.00	-3.02**
	KG	.19/1.00	.29/1.00	-.82
8	BNE	.06/1.00	.00/1.00	-1.34
	KG	.05/1.00	.14/1.00	-1.00
Wenig/kein Wissen	BNE	.05/1.00	.02/1.00	-3.36***
	KG	.19/1.00	.38/1.00	-2.00*
Gesamt - ohne wenig/kein Wissen	BNE	2.85/2.00	3.78/3.00	-2.15*
	KG	2.86/2.00	2.52/2.00	-1.05

Anmerkung: Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten T1 und T2 signifikant: *p < .05, **p < .01, ***p < .001

Tab. 2: Prüfung der Unterschiede in den Hauptkategorien (T1/vor dem Seminar – T2/nach dem Seminar) bei der BNE-Seminargruppe (BNE) und der Kontrollgruppe (KG). Quelle: eigene Darstellung

Diskussion und Ausblick

Vor der Seminarteilnahme gibt ein nicht zu unterschätzender Anteil an Studierenden zur Frage, was über Nachhaltigkeit bzw. nachhaltige Entwicklung bekannt ist, wieder, sich nicht äußern zu können. Die Schulnoten zur eigenen Wissensbewertung zum ersten Messzeitpunkt bestärken die Aussagen. Zudem sind vor der Seminarteilnahme verstärkt rudimentäre bzw. nichtwissenschaftliche (Alltags-)Konzepte vorhanden. Dies deckt sich mit bisherigen Forschungsergebnissen bei Lehrkräften (Borg et al., 2014, S. 526; Brock, & Grund, 2018, S. 3ff.) und macht auf den hohen Professionalisierungsbedarf aufmerksam. Die Präkonzepte ließen sich im Seminar zu umfangreicheren Postkonzepten ausbauen. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass nach der Teilnahme differenziertere Wissensaspekte zu Nachhaltigkeit und nachhaltiger Entwicklung (Pufé, 2017, S. 42, S. 100 u. 117) vorliegen. So wird nach dem Seminar signifikant häufiger auf das Zusammenspiel der drei *Nachhaltigkeitsdimensionen* und auf die *Bedürfnisbefriedigung und Ressourcennutzung im regenerierbaren System* eingegangen, wobei diese auch bei der Begriffsbestimmung im Seminar aufgegriffen werden. Auch die Selbsteinschätzung des Wissens mittels Schulnote durch die Studierenden des BNE-Seminars wird signifikant positiver, jedoch auch bei der Kontrollgruppe, weshalb diese Einschätzung zur Prüfung der Effektivität des Seminars weniger aussagekräftig sein könnte als die Antworten auf die offene Frage. Aufgrund der weitläufigen Formulierung der Frage und des offenen Antwortformats ist anzunehmen, dass die Studierenden umfangreichere Prä- und Postkonzepte aufweisen könnten, als sie angeben. Auch wenn es die Frage erlaubt, erste Wissensaspekte zu verbalisieren, müssten diese künftig auch standardisiert erfasst und etwaige Seminareffekte geprüft werden, um weitere Hinweise auf eine Professionalisierung durch die Lehrveranstaltung zu erhalten. Dies könnte auch der Problematik einer möglichen sozialen Erwünschtheit bei der Beantwortung des Fragebogens ein Stück weit entgegenwirken, was eine weitere Limitation darstellt. Bislang erfolgte eine inhaltsanalytische und quantifizierende Auswertung, wobei die Bewertung der Qualität der Konzepte in Anschlussauswertungen weiter ausgebaut werden kann, um Fachkonzepte stärker zu identifizieren. Dies ist relevant, da die alleinige Betrachtung quantitativer Veränderungen nicht ausreichend aussagekräftig ist, um Lernprozesse mit dem Ziel der Professionalisierung zu prüfen. Eine weitere Limitation besteht dahingehend, dass es sich aufgrund des freiwilligen Teilnahmemodus um eine selektive Ausgangsstichprobe handelt, wobei unklar bleibt, weshalb sich für das Seminar angemeldet wurde. Im Beitrag wurden beispielhaft eine Evaluation eines Sachunterrichtsseminars zu „BNE in der Grundschule“ und Ergebnisse dahingehend vorgestellt, wie in der universitären Ausbildung künftige Grundschullehrkräfte auf die Behandlung von Nachhaltigkeitsthemen im Unterricht vorbereitet werden können. Die Grundschulpädagogik sollte sich BNE jedoch auch in einer perspektiven- und fächerübergreifenden Querschnittsaufgabe (StMWK, 2017, o.S.) der Professionalisierung künftiger Grundschullehrkräfte widmen. Dies könnte möglicherweise verhindern, dass (künftige) Grundschullehrkräfte Nachhaltigkeitsthemen aufgrund ihrer Komplexität und der damit verbundenen Unsicherheit nicht im Unterricht aufgreifen (Brock, & Grund, 2018, S. 5), obwohl sie auch wegen des höheren Gestaltungsspielraums im Vergleich zu Lehrkräften anderer

Schularten dafür prädestiniert wären. Um bei (künftigen) Grundschullehrkräften die Bereitschaft für BNE im Unterricht zu erhöhen, sollten Professionalisierungsangebote ihren Fokus auch auf Aspekte der Didaktik (z.B. didaktische Prinzipien und Reduktion) sowie die Bedeutung, die der Nachhaltigkeit zugeschrieben wird, lenken.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMWK) (Hrsg.) (2017). LehrplanPLUS Grundschule in Bayern. 4. Aufl. München: J. Maiss.
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H.-O., & Bergman, E. (2014). Subject- and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 526–551. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833584>
- Brandt, J.-O., et al. (2021). A matter of connection: The 4 Cs of learning in pre-service teacher education for sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 279. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123749>
- Brock, A., & Grund, J. (2018). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings – Quantitative Studie des nationalen Monitorings – Befragung von LehrerInnen*. Zugriff am 09.02.2021 <https://kurzelinks.de/foxq>
- Bürgener, L. (2021). *Die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Das Potential transdisziplinärer Zusammenarbeit für die Integration von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Unterricht*. Dissertation. Zugriff am 28.07.2023 <https://kurzelinks.de/po4u>
- Cohen, J. (1992). *A power primer*. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grospietsch, F., & Mayer, J. (2018). Lernen mittels Konzeptwechsel in der Hochschuldidaktik. In M. Meier, K. Ziepprecht & J. Mayer (Hrsg.), *Lehrerbildung in vernetzten Lernumgebungen* (S. 149-161). Münster & New York: Waxmann.
- Hellberg-Rode, G., & Schrüfer, G. (2016). Welche spezifischen professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)? Ergebnisse einer explorativen Studie. *Zeitschrift für Didaktik der Biologie*, 20, 1–29.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Pufé, I. (2017). *Nachhaltigkeit* (3. Aufl.). Konstanz & München: UVK Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838587059>
- Vereinte Nationen (2015). *Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. 70/1. Transformation unserer Welt. die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 23.03.2022 <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>

Rebecca Baumann

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung, FAU Erlangen-Nürnberg.

Dr. Simon Meyer

ist Akad. Rat a.Z. am Institut für Grundschulforschung, FAU Erlangen-Nürnberg.

Lotta Bärtlein

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung, FAU Erlangen-Nürnberg.

Dr. Sabine Martschinke

ist Professorin am Institut für Grundschulforschung, FAU Erlangen-Nürnberg.

Sarah Gaubitz

Zur Bedeutung der Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule

Zusammenfassung

Zur Gewährleistung einer hochwertigen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sind sowohl eine instrumentelle BNE als auch eine kritisch-emanzipatorische BNE erforderlich, welche von Vare und Scott auch als BNE1 und BNE2 bezeichnet werden (vgl. Vare & Scott, 2007, S. 191). Neben der Thematisierung der individuellen Verantwortung im Rahmen einer instrumentellen BNE können im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen BNE auch politisch-gesellschaftliche Verantwortlichkeiten Beachtung finden, indem eine im Unterricht stattfindende Auseinandersetzung mit den Nachhaltigkeitsthemen inhärenten Konflikten und Dilemmata ermöglicht wird. In diesem Artikel wird aus einer grundschulpädagogischen Perspektive für den didaktischen Einsatz von Konflikten und Dilemmata im Kontext von Fragen zur nachhaltigen Entwicklung im Rahmen einer kritisch-emanzipatorischen BNE argumentiert, um Grundschulkindern zu zukunftsfähigem Denken und Handeln zu befähigen.

Schlüsselworte: *Kritisch-emanzipatorische Bildung für nachhaltige Entwicklung, Konflikte, Dilemmata*

Abstract

To ensure high-quality education for sustainable development (ESD), both instrumental ESD and critical-empowerment ESD are required, which Vare and Scott also refer to as ESD1 and ESD2 (cf. Vare & Scott, 2007, p. 191). In addition to the thematisation of individual responsibility within the framework of instrumental ESD, political-social responsibilities can also be taken into account in the sense of critical-empowerment ESD by enabling a discussion of the conflicts and dilemmas inherent in sustainability topics to take place in the classroom. This article argues from an elementary school pedagogical perspective for the didactic use of conflicts and dilemmas in the context of sustainable development issues within the framework of a critical-empowerment ESD in order to enable primary school children to think and act in a sustainable way.

Keywords: *Critical-empowerment education for sustainable development, Conflicts, Dilemmas*

Einleitung und Problemaufriss

Ein Blick auf den aktuellen Forschungsstand zur praktischen Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Unterricht zeigt eine Fokussierung auf das individuelle Verhalten und die Verantwortung der Grundschulkindern für (nicht) nachhaltige Entwicklung (vgl. Borg et al., 2014; Sund et al., 2020). Nachhaltige Entwicklung als politischer Inhalt sowie Konflikte und Dilemmata im Rahmen von nachhaltiger Entwicklung, die durch räumliche und zeitliche Aspekte sowie dem Zusammenreffen von ökologischen, ökonomischen und soziokulturellen Werten entstehen werden im Kontext von BNE hingegen, wie z.B. Boeve-de Paw et al. (2015, S. 15703ff.) belegen, im Unterricht kaum abgebildet. Ebenfalls wird das für die Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata notwendige kritische Denken im Unterricht oft nicht mit BNE in Verbindung gebracht (vgl. Munkebye & Gericke, 2022, S. 249ff.). Allerdings stammen diese Studienergebnisse aus dem internationalen Raum. Für den deutschsprachigen Raum liegen nur ältere Ergebnisse vor. Diese liefern ebenfalls Hinweise auf die Umsetzung einer instrumentellen BNE im Sinne von Umwelterziehung und Umweltbildung im Grundschulunterricht (vgl. Hauenschild et al., 2010, S. 176). Neben Ergebnissen zur praktischen Umsetzung wird auch in aktuellen bildungspolitischen Dokumenten, wie z.B. dem Programm Bildung für nachhaltige Entwicklung der UNESCO (2021), die Fokussierung auf das individuelle Verhalten sowie die eigene Verantwortung der Grundschulkindern deutlich (z.B. UNESCO, 2021, S. 58). Nicht zuletzt wird eine derartige Fokussierung in dem vorliegenden Angebot von Materialien für einen an BNE ausgerichteten Unterricht an der Grundschule deutlich, wie z.B. in Kinderbüchern (vgl. Röhner et al., 2023, S. 70) und Spielen (vgl. Ideland & Malmberg, 2015, S. 173ff.). Durch die einseitige Konzentration auf das individuelle Verhalten im Unterricht besteht die Gefahr, dass persönliche Verantwortungs- und möglicherweise auch Schuldgefühle mit globalen Bedrohungen verknüpft und detaillierte individuelle Aktivitäten und Lebensweisen, wie z.B. die Veränderung des individuellen Konsumverhalten (z.B. der Kauf von bestimmten Spielzeugen) mit der Rettung der Menschheit und des Planeten von den Grundschulkindern assoziiert werden. Fragen zur nachhaltigen Entwicklung können dadurch entpolitisiert, trivialisiert und verkürzt werden, da (global)politische Bedingungen, in denen diese Lebensweisen

praktiziert werden, sowie gesellschaftliche Verantwortlichkeiten im Unterricht unberücksichtigt bleiben (vgl. Ideland & Malmberg, 2015, S. 180). In dem vorliegenden Artikel wird aufgrund der skizzierten Problemstellung zunächst einmal in einem ersten Schritt geklärt, was unter BNE verstanden werden kann und ein Zusammenhang mit politischer Bildung aufgezeigt. Anschließend werden drei Begründungslinien aufgeführt, warum die Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata bereits in der Grundschule im Rahmen einer kritisch-emanzipatorischen BNE bedeutsam ist.

BNE – eine differenzierte Betrachtung

Verschiedene Aussagen zu BNE verdeutlichen, dass unterschiedliche Zielrichtungen mit BNE verbunden sein können. Michelsen und Fischer differenzieren die unterschiedlichen Absichten in Bezug auf die Frage, ob Bildung dazu dienen soll, Nachhaltigkeitsprobleme zu lösen (und somit gesellschaftspolitischen Zwecken dient) oder ob BNE dazu beitragen soll, Einzelpersonen zu ermächtigen (und somit selbstzweckhaften Zielen dient) (vgl. Michelsen & Fischer, 2019, S. 17). International werden diese unterschiedlichen Intentionen von BNE auch als „instrumental approach“ und „emancipatory approach“ (Wals, 2011, S. 177ff.) bzw. in Deutschland als instrumenteller Ansatz bzw. als kritisch-emanzipatorischer Ansatz (vgl. z.B. Getzin & Singer-Brodowski, 2016, S. 39) betitelt. Oftmals werden auch die Bezeichnungen „Education for sustainable development 1“ (ESD 1) und „Education for sustainable development 2“ (ESD 2) verwendet: „We see ESD 1 as the promotion of informed, skilled behaviours and ways of thinking, useful in the short-term where the need is clearly identified and agreed, and ESD 2 as building capacity to think critically about what experts say and to test ideas, exploring the dilemmas and contradictions inherent in sustainable living“ (Vare & Scott, 2007, S. 1).

Im Falle einer instrumentellen BNE steht die direkte Vermittlung von Werten und die Förderung bestimmter individueller Verhaltensweisen im Vordergrund. Auf mögliche Gefahren, die mit diesem instrumentellen Ansatz einhergehen können, weist beispielsweise anschaulich Fischer (2023, S. 231ff.) hin. Röhner et al. (2023, S. 69) geben außerdem zu bedenken, dass durch die im instrumentellen Ansatz stattfindenden Verantwortungszuschreibungen und die Konzentration auf individuelle Verhaltensweisen „Kindern [...] vielfach eine Rolle als „Weltretter*innen“ für Auswege aus globalpolitischen Krisen zugeschrieben [wird], zu der sie selbst kaum beigetragen haben und zu deren Lösung sie keine Rechte zugesprochen bekommen“ (Röhner et al., 2023, S. 69).

Bei einer kritisch-emanzipatorischen BNE lassen sich hingegen formale Wertbildungsmodelle erkennen, wie zum Beispiel der Ansatz der Wertklärung (Stein, 2008, S. 159). Der Schwerpunkt liegt auf der Förderung moralischer Urteilsbildung, dem kritischen Denken und gesellschaftlicher Partizipation; hier werden Schnittmengen zur politischen Bildung deutlich. Durch die in Fragen zur nachhaltigen Entwicklung enthaltenen und miteinander verbundenen ökologischen, ökonomischen, soziokulturellen Werte, die räumlich (lokal, regional, global) und zeitlich (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) wirken, können Spannungsfelder, Konflikte und Dilemmata, wie z.B. Ressourcendilemmata, entstehen. Overwien (2022) verweist darauf, dass diese politisch zu bearbeiten sind und dadurch Möglichkeiten eröffnet werden, politische Bildung im Kontext einer kritisch-emanzipatorischen BNE strukturell zu verankern (vgl. Overwien, 2022, S. 382ff.). Bei der

Umsetzung einer kritisch-emanzipatorischen BNE werden von Lehrkräften allerdings viele Barrieren gesehen: Die Komplexität und Kontroversität von Nachhaltigkeitsthemen sowie die Vernetzung der ökologischen, ökonomischen und soziokulturellen Wertedimension nachhaltiger Entwicklung unter Berücksichtigung der räumlichen und zeitlichen Perspektive werden als problematisch erachtet und die Lehrkräfte sehen etliche Hindernisse bei der Thematisierung der Konflikte und Dilemmata im Unterricht, wie z.B. einen Mangel an Zeit und Materialien (vgl. Gaubitz, 2023; Brock & Grund, 2018; Borg et al., 2014; Summer & Childs, 2007). Durch diese benannten Hindernisse kann sich eine Ausrichtung auf eine instrumentelle BNE mit einer Fokussierung auf eigene Verantwortlichkeiten und individuelle Verhaltensweisen z. B. in Hinblick auf Konsum, Abfalltrennung etc. im Unterricht verfestigen.

Auseinandersetzung mit Konflikten & Dilemmata im Rahmen einer kritisch-emanzipatorischen BNE

Im Folgenden wird anhand von drei Begründungen aufgezeigt, warum Konflikte und Dilemmata ein hohes Potential für eine kritisch-emanzipatorische BNE in der Grundschule besitzen und deswegen zum Einsatz kommen sollten. Zunächst einmal wird aufgezeigt, dass Fragen zur nachhaltigen Entwicklung Konflikte und Dilemmata beinhalten können. Daraufaufgehend wird das didaktische Potenzial, welches sich durch die Thematisierung von Konflikten und Dilemmata eröffnet, für eine kritisch-emanzipatorische BNE begründet. Abschließend wird mit den kognitiven Fähigkeiten von Grundschulkindern für eine Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata argumentiert.

Nachhaltigkeitsthemen beinhalten Konflikte und Dilemmata: Viele Fragen im Kontext von nachhaltiger Entwicklung sind mit Konflikten und Dilemmata verbunden, wie Breiting und Schnack bereits 2009 konstatierten (vgl. S. 70). Diese Konflikte und Dilemmata ergeben sich aufgrund des Einbezugs der soziokulturellen, ökonomischen und ökologischen Wertedimensionen und damit verbundenen Positionen in Fragen zur nachhaltigen Entwicklung, einschließlich zeitlicher und räumlicher Aspekte. Dies wird auch in den 17 Nachhaltigkeitszielen deutlich, die sich aufgrund der unterschiedlichen Gewichtungen der einzelnen Wertedimensionen zum Teil widersprechen. So können sich z.B. Ziel 7 „Bezahlbare und saubere Energie“ (z.B. durch Windkraftanlagen), bei dem die ökonomische und soziokulturelle Wertedimension im Vordergrund stehen, und Ziel 15 „Leben auf dem Land“ (Gefährdung diverser Vogelarten durch die Windkraftanlagen), bei dem die ökologische Wertedimension entscheidend ist, gegenüberstehen und zu Konflikten und Dilemmata führen (vgl. z.B. Niebert, 2022, S. 18ff.). Weitere Konflikte und Dilemmata können auch rund um natürliche Ressourcen, wie z.B. bestimmten Gesteinen und Erden, entstehen. Ein Beispiel soll dies skizzenhaft verdeutlichen: So gibt es z.B. auf den Kapverdischen Inseln Menschen, die Sand sammeln und verkaufen (vgl. Ryback, 2018), um finanzielle Mittel für das eigene Überleben zu erhalten (ökonomische Wertedimension). Durch den Erwerb von Sand für Bauvorhaben kann die Wohnungsnot in unterschiedlichen Ländern verringert und das soziale Menschenrecht auf angemessenes Wohnen („right of housing“) erfüllt werden (soziokulturelle Wertedimension). Der Abbau von Sand hat allerdings auch weitreichende gegenwärtige und zukünftige Konsequenzen für Ökosysteme von Küsten- und Flusslandschaften (ökologische Dimension). Hieran wird deutlich, dass

unterschiedliche Interessen und Werte mit Ressourcen verknüpf sein können und diese sowohl lokal als auch global sowie gegenwärtig und zukünftig relevant sind. Generell können verschiedene Konflikte im Kontext von Fragen zur nachhaltigen Entwicklung entstehen. Henkel et al. unterscheiden Zielkonflikte, Zeitkonflikte, Interessenkonflikte, Konflikte zwischen verschiedenen Wissensformen und Konflikte zwischen Nachhaltigkeitsverständnissen (vgl. 2023, S. 11). Diese Konflikte können sich zu Dilemmata verschärfen, wie z.B. Ressourcendilemmata. Brune erklärt „Dilemma“ als „Zugriff“ oder „Doppelannahme“. Im Alltag bedeutet es eine anspruchsvolle Situation, in der eine Person zwischen unerwünschten Alternativen wählen muss. Im Bildungskontext verweist der Begriff auf scheinbar unlösbare Probleme (vgl. Brune, 2011, S. 331). „Echte moralische Entscheidungen involvieren Werte, die mehr oder weniger unvereinbar sind, und die unter normalen Umständen nicht verletzt werden würden. Das kennzeichnet ein moralisches Problem als echtes Dilemma, eine Zwangslage“ (Oser & Althof, 2001, S. 35). Brune stellt ein Spektrum zwischen einem engem und weitem Begriffsverständnis fest. In der angelsächsischen Literatur wird eher das enge Begriffsverständnis vertreten und mit Sollens- und Pflichtbegriffen verbunden (vgl. 2011, S. 332). Ein weites Verständnis von Dilemmata vertritt hingegen Nagel (1996, S. 182ff.). Im Kontext nachhaltiger Entwicklung wird meist das weite Verständnis von Dilemmata verwendet. Zorn betont, dass Dilemmata im Nachhaltigkeitskontext nicht immer „im engeren Sinne Dilemmata sind, sondern verschiedene Probleme und Schwierigkeiten in komplexen Situationen mit vielfältigen Voraussetzungen“ (2023, S. 73). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Fragen nachhaltiger Entwicklung aufgrund der verschiedenen Wertedimensionen, die es zu berücksichtigen gilt, Konflikte und Dilemmata beinhalten können. Dies spiegelt sich auch in den 17 Nachhaltigkeitszielen wider. Werden diese Konflikte und Dilemmata nicht thematisiert, kann der Begriff der „Nachhaltigen Entwicklung“ beliebig ungenau bleiben und die Nicht-Thematisierung kann zu einer Verkürzung und Trivialisierung von BNE führen.

Die Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata fördert die Ziele einer kritisch-emanzipatorischen BNE: Die Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata kann im Unterricht die ausgewiesenen Ziele einer kritisch-emanzipatorischen BNE, wie dem kritischen Denken und der Urteilsfähigkeit, fördern. Zum kritischen Denken zählen laut Puig und Jimenez-Aleixandre (2022) den eigenen unabhängigen Standpunkt auch dann zu vertreten, wenn Personen anwesend sind und eine andere Meinung vertreten als man selbst. Eine weitere Komponente des kritischen Denkens, der kritische Charakter, wird ebenfalls durch die Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata eingeübt. Unter kritischem Charakter verstehen Puig und Jimenez-Aleixandre, andere Meinungen wertzuschätzen, weil sie zur Überprüfung der eigenen Argumente anregen (vgl. 2022, S. 11). Ferner zählen zum kritischen Denken kognitive und epistemische Fähigkeiten (vgl. ebd.), wie dem genauen Betrachten der Fakten und inhärenten Werte eines Dilemmas, um z.B. zu prüfen, ob es sich tatsächlich um ein Dilemma handelt. Solch eine Prüfung ist bedeutsam, weil nicht jedes behauptete Dilemma tatsächlich ein real bestehendes Dilemma ist. „Fälschlich behauptete Dilemmata können Handlungsmöglichkeiten verstellen und eine paralysierende Wirkung entfalten. Sie können falsche Alternativlosigkeit suggerieren und dabei helfen, bestimmte Partialinteressen durchzusetzen“ (Niebert, 2022, S. 36f.). Das Ignorieren von echten Dilemmata kann hingegen zu zukünftigen negativen Konsequenzen führen (vgl. ebd., S. 37). Bereits in der Grundschule können Kinder darüber

in den Austausch kommen, ob es sich bei thematisierten Konflikten um Dilemmata handelt. Dafür ist es hilfreich, die sich in den Konflikten und Dilemmata gegenüberstehenden Werte und Positionen zu identifizieren, unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit diesen zu generieren und Folgen einzelner Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren. Durch die reflexive Auseinandersetzung mit realen und potentiellen Konflikten und Dilemmata kann, so Henkel et al., die Handlungsfähigkeit trotz einer komplexen und konfliktbehafteten Wirklichkeit erhalten bleiben (vgl. 2023, S. 12) und kritisches Denken gefördert werden. Zusammenfassend hält die Arbeit mit Konflikten und Dilemmata im Unterricht ein großes Potenzial für die Förderung des kritischen Denkens bereit, wobei unterschiedliche Umsetzungsmöglichkeiten für die Grundschule zur Verfügung stehen, wie z.B. klassische Dilemma-Diskussionen und strukturierte Kontroversen (vgl. Gaubitz, 2020, S. 37). Abschließend werden im Folgenden die Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern für die Auseinandersetzung mit Dilemmata und Konflikten als eine weitere Begründungslinie aufgeführt.

Grundschulkindern verfügen über die passenden Voraussetzungen, um sich mit Konflikten und Dilemmata auseinanderzusetzen: Generell verfügen Grundschulkindern über die benötigten Lernvoraussetzungen, um sich mit Dilemmata und Interessenkonflikten auseinanderzusetzen, wie verschiedene Studien belegen. Zunächst lässt sich anführen, dass Grundschulkindern hinsichtlich ihrer kognitiven sowie sozial-emotionalen Entwicklung in der Lage sind, unterschiedliche Wertedimensionen nachhaltiger Entwicklung zu erkennen und miteinander zu verknüpfen. Dies wurde in Studien von Pożarnik (1995), Bertschy Kaderli (2007) und Gaubitz (2018) festgestellt. Zudem sind Grundschulkindern fähig, Konflikte und Dilemmata, die im Kontext von Fragen nachhaltiger Entwicklung auftreten, zu reflektieren und zu beurteilen. Dabei beziehen sie verschiedene Standpunkte in ihre Betrachtungen ein und begründen ihre eigenen Wertorientierungen und Urteile dezidiert (vgl. Gaubitz, 2018). Die Fähigkeit von Grundschulkindern, moralische Urteile zu begründen, wurde auch mit den Studienergebnissen von Billmann-Mahecha et al. (1998) belegt. Außerdem können Grundschulkindern alternative Handlungsoptionen zum Umgang mit Dilemmata und Interessenkonflikten benennen (vgl. Gaubitz, 2018). Forschungen von z.B. Osterhaus & Koerber (2021) haben zudem gezeigt, dass Grundschulkindern durchaus über die Fähigkeit zum kritischen Denken verfügen. Diese Fähigkeit ist nicht nur älteren Kindern vorbehalten, sondern auch schon bei jüngeren Kindern vorhanden. Zudem bauen Kinder im Grundschulalter die Fähigkeit aus, Informationen zu suchen und die Relevanz von Entscheidungssituationen zu überprüfen (vgl. Lindow & Lang, 2021). Diese Fähigkeiten sind ebenfalls bedeutsam für das kritische Denken. Die Bearbeitung von Konflikten und Dilemmata im Kontext von Fragen nachhaltiger Entwicklung in der Grundschule lässt sich des Weiteren mit dem Interesse für Fragen zur nachhaltigen Entwicklung und der Motivation, sich mit diesen auseinanderzusetzen, begründen, wie z.B. das aktuelle Landesbauspar-Kassen-Kinderbarometer belegt (vgl. Mürthing & Razakowski, 2020). Diese Motivation und das Interesse gilt es in der Grundschule zu nutzen. Resümierend kann festgehalten werden, dass die aufgeführten und empirisch belegten Argumentationen für die Umsetzung einer kritisch-emanzipatorischen BNE in der Grundschule sprechen, in der die den Nachhaltigkeitsthemen innewohnenden Konflikte und Dilemmata thematisiert werden, da Grundschulkindern über entsprechende Voraussetzungen verfügen.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich die Integration von Konflikten und Dilemmata in den Grundschulunterricht im Kontext einer kritisch-emanzipatorischen BNE damit begründen, dass Fragen zur nachhaltigen Entwicklung eine Fülle an Konflikten beinhalten, die sich zu Dilemmata zuspitzen können. Die Nichtthematisierung dieser Konflikte und Dilemmata würde zu einer starken Verkürzung und Trivialisierung von Fragen zur nachhaltigen Entwicklung in der Grundschule führen und den Grundschulkindern Möglichkeiten zum Aufbau von Gestaltungscompetenz, z.B. im Hinblick auf die Fragestellung, wie mit diesen Konflikten und Dilemmata umgegangen werden kann, verschließen. Nebst dem kann auch das Potenzial zur Förderung des kritischen Denkens und der Urteilsfähigkeit, welches durch die Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata gegeben ist, verloren gehen. Um die Thematisierung von Konflikten und Dilemmata im Kontext von nachhaltiger Entwicklung im Rahmen einer kritisch-emanzipatorischen BNE in der Grundschule zu stärken, bedarf es (a) auf der unterrichtspraktischen Ebene einer stärkeren Integration von BNE und politischer Bildung. Und es bedarf (b) auf der wissenschaftlichen Ebene vermehrter Grundlagenforschung, „...zur Entwicklung, Implementation und Evaluation politischen Lernens im Kontext von BNE“ (Röhner et al., 2023, S. 75). Bestenfalls liefern sich diese beiden Bereiche dann gegenseitig Impulse und tragen zu einer Stärkung einer kritisch-emanzipatorischen BNE in der Grundschule bei.

Literatur

- Bertschy Kaderli, F. (2007). *Vernetztes Denken in einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Interventionsstudie zur Förderung vernetzten Denkens bei Schülerinnen und Schülern der 1. und 2. Primarstufe*. Bern: Universität Bern, Inauguraldissertation.
- Billmann-Mahecha, E., Gebhard, U., & Nevers, P. (1998). Anthropomorphe und mechanistische Naturdeutungen von Kindern und Jugendlichen. In W. Theobald (Hrsg.), *Integrative Umweltbewertung. Umwelt- & Umweltsozialwissenschaften. Theorie und Beispiele aus der Praxis* (S. 271–293). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-58974-4_14
- Boeve-de Pauw, J.B., Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T. (2015). The Effectiveness of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 7(11), 15693–15717. <https://doi.org/10.3390/su71115693>
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H.-O., & Bergman, E. (2014). Subject- and experience-bound differences in teacher's conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 526–551. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833584>
- Breiting, S., & Schnack, K. (2009). *Uddannelse for Brededygig Udvikling i danskeskoler – Erfaringer fra de første TUBU-skoler i Tiåret for UBU*. <https://doi.org/10.7146/aul.79.73>
- Brock, A., & Grund, J. (2018). *Executive Summary. Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings: Quantitative Studie des nationalen Monitorings-Befragung von LehrerInnen. Executive Summary. Institut Futur*. Zugriff am 30.06.2023 https://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/Nationales%20Monitoring_Quantitative%20Studie_LehrerInnen.pdf
- Brune, J. P. (2011). Dilemma. In M. Düwell, C. Hübenal & M. H. Werner (Hrsg.), *Handbuch Ethik* (3., aktualisierte Aufl., S. 331–337). Stuttgart & Weimar: J. B. Metzler.
- Fischer, C. (2023). „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE). Nicht nur Chancen, sondern auch Herausforderungen und Probleme für die sozialwissenschaftliche Bildung. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 72(2), 227–238. <https://doi.org/10.3224/gwp.v72i2.11>
- Gaubitz, S. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Verständnis von Sachunterrichtsstudierenden. In D. Schmeinek, K. Michalik & T. Goll (Hrsg.), *Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht* (S. 101–107). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5998-10>
- Gaubitz, S. (2020). Kann man globale Kernprobleme mit Kindern diskutieren? Förderung der moralischen Entwicklung im Kontext von BNE. *Pädagogik*, 72(11), 35–38.
- Gaubitz, S. (2018). *Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Eine empirische Untersuchung zum moralischen Urteilen über Ressourcendilemmata*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22757-9>
- Getzin, S., & Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. *Socience: Journal of Science-Society Interfaces*, 1(1), 33–46.
- Hauenschild, K., Rode, H., & Bolscho, D. (2010). Bildung für Nachhaltige Entwicklung – eine Chance für die Grundschule? In K.-H. Arnold, K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufenpädagogik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik* (S. 173–176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92475-5_33
- Henkel, A., Mader, D., & Siebenhüner, B. (2023). Einleitung: Dilemmata der Nachhaltigkeit. In S. Henkel et al. (Hrsg.), *Dilemmata der Nachhaltigkeit* (S. 9–22). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748938507-9>
- Ideland, M., & Malmberg, C. (2015). Governing 'eco-certified children' through pastoral power: critical perspectives on education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 21(2), 173–182. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.879696>
- Lindow, S., & Lang, A. (2021). A lifespan perspective on decision-making: A cross-sectional comparison of middle childhood, young adulthood, and older adulthood. *Journal of Behavioral Decision Making*, 35(3), 1–17. <https://doi.org/10.1002/bdm.2268>
- Michelsen, G., & Fischer, D. (2019). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Schriftenreihe Nachhaltigkeit (2. überarbeitete Aufl.). Hessische Landeszentrale für politische Bildung*. Zugriff am 30.06.2023 https://hlz.hessen.de/fileadmin/user_upload/PDF/PublicationsreihenSchriftenreihe_Nachhaltigkeit/HLZ-Broschueere_Nachhaltigkeit_Band_2_2019.pdf
- Munkebye, E., & Gericke, N. (2022). Primary School Teachers' Understanding of Critical Thinking in the Context of Education for Sustainable Development. In B. Puig & M. P. Jimenez-Aleixandre (Hrsg.), *Critical Thinking in Biology and Environmental Education. Facing Challenges in a Post-Truth World* (S. 249–266). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92006-7_14
- Müthing, K., & Razakowski, J. (2020). *LBS-Kinderbarometer Deutschland 2020. So denken wir!* Zugriff am 30.06.2023. <https://www.lbs.de/unternehmen/u/kinderbarometer/index.jsp>
- Nagel, T. (1996). *Letzte Fragen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Niebert, K. (2022). Nachhaltigkeitsdilemmata – eine Einführung: Ausreden, alte Fehler und neue Aufbrüche. *Politische Ökologie*, 170(3), 18–25.
- Oser, F., & Althof, W. (2001). *Moralische Selbstbestimmung: Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Osterhaus, C., & Koerber, S. (2021). The development of advanced theory of mind in middle childhood: A longitudinal study from age 5 to 10 years. *Child Development*, 92(5), 1872–1888. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13627>
- Overwien, B. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung: Umweltbildung und globales Lernen. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung* (5., vollst. überarb. Aufl., S. 382–391). Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Požarnik, B. M. (1995). Probing into Pupils' Moral Judgement in Environmental Dilemmas: a basis for 'teaching values'. *Environmental Education Research*, 1(1), 47–58. <https://doi.org/10.1080/13504629500101014>
- Puig, B., & Jimenez-Aleixandre, M. P. (2022). Educating Critical Citizens to Face Post-truth. The Time is Now. In B. Puig & M. P. Jimenez-Aleixandre (Hrsg.), *Critical Thinking in Biology and Environmental Education. Facing Challenges in a Post-Truth World* (S. 3–19). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92006-7_1
- Röhner, C., Bade, G., Butterer, H. & Gaubitz, S. (2023). *Politische Urteilsfähigkeit und Agency von Kindern im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Jahrbuch Grundschulforschung* (Band 27, S. 69–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rybak, A. (2018). Hoffnung, auf Sand gebaut. Zugriff am 20.08.2023 <https://www.terra-magazin.com/a/m/bis-der-sand-ausgeht-raubbau-an-den-straenden-von-kap-verde>
- Stein, M. (2008). *Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Wertvermittlung in Familie & Schule*. München & Basel: Reinhardt.
- Summers, M., & Childs, A. (2007). Student science teachers' conceptions of sustainable development: An empirical study of three postgraduate training cohorts. *Research in Science & Technological Education*, 25(3), 307–327. <https://doi.org/10.1080/02635140701535067>
- Sund, P., Gericke, N., & Bladh, G. (2020). Educational Content in Cross-curricular ESE Teaching and a Model to Discern Teacher's Teaching Traditions. *Journal of Education for Sustainable Development*, 14(1), 78–97. <https://doi.org/10.1177/0973408220930706>
- UNESCO (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Zugriff am 30.06.2023 https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-10/BNE_2030_Roadmap_DE_web-PDF_nicht-bf.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/10.1177/09734082070010209>
- Wals, A. E. (2011). Learning our way to sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177–186. <https://doi.org/10.1177/0973408211100500208>
- Zorn, D.-P. (2023). Auf die Hörner genommen. Das Dilemma und die Familie der logischen Zwickmühlen. In S. Henkel et al. (Hrsg.), *Dilemmata der Nachhaltigkeit* (S. 73–92). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748938507-9>

Dr. Sarah Gaubitz

ist Juniorprofessorin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt mit den wissenschaftlichen Interessenschwerpunkten: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wertebildung und Ethik im Sachunterricht, Schüler/-innenvorstellungen sowie Erklärvideos.

Juliane Gröber & Lucia Kühn

Naturerfahrungen von Grundschulkindern im Kontext von BNE

Zusammenfassung

Für eine sozial-ökologische Transformation der Gesellschaft kommt Bildungsprozessen in der Grundschule eine besondere Bedeutung zu. Institutionell inszenierte Bildungsanlässe stellen dabei häufig das objektive natur- und gesellschaftswissenschaftliche Wissen in den Fokus. Im Kontext einer BNE, die im kritisch-emanzipatorischen Verständnis Individuen dazu bilden möchte, Welt und Selbst grundlegend zu transformieren, kommt den subjektivierenden Zugängen eine besondere Bedeutung zu. Dafür sind Naturerfahrungen für Kinder in der Grundschule essentiell. Denn durch sie können Individuen sich selbst und sich als Teil der Natur erfahren und Naturverbundenheit aufbauen. Welche Potenziale Naturerfahrungen mit Blick auf eine Stärkung und positive Besetzung der herausfordernden Transformation unserer Gesellschaft haben können, soll hier für die Grundschule diskutiert werden.

Schlüsselworte: *Naturerfahrung, Transformation, Bildung*

Abstract

Educational processes in primary school are important for a socio-ecological transformation of society. Institutionally organised educational events often focus on objective knowledge of natural and social sciences. In the context of ESD in a critical-emanipatory understanding that wants to educate individuals to fundamentally transform the world and themselves, subjectivizing approaches are important. For this, nature experiences are essential for children in primary school. Through them, individuals can experience themselves and themselves as part of nature and build a connection to nature. This article discusses the potentials that individual experiences of nature in primary school education can have for empowerment with a view to positively connote the challenging transformation of our society.

Keywords: *Nature experience, transformation, education*

Klimaangst und psychisches Wohlbefinden

Der Klimawandel bedroht die planetare Gesundheit und damit auch das menschliche Wohlergehen (IPCC, 2023) und stellt die Gesellschaft zukünftig vor große Herausforderungen. Ängste, die mit ökologischen Bedrohungen verbunden sind, werden unter dem Begriff „Ökoangst“ zusammengefasst. Dabei ist die Klimaangst eine spezifische Form dieser Ökoangst und wird als

eine chronische Angst vor einem ökologischen Untergang beschrieben (Clayton et al., 2017, zit. n. Ogunbode et al. 2022, S. 2). Eine aktuelle internationale Studie, welche ökologische Angst bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 16 bis 25 Jahren untersuchte, konnte zeigen, dass sich junge Menschen große Sorgen um den Klimawandel machen (Hickman et al., 2021). Die Tatsache, dass viele junge Menschen Klimasorgen haben, führte in den vergangenen Jahren zu Forschungen die u.a. das Verhältnis von negativen Emotionen in Bezug auf Klimaangst zum psychischen Wohlbefinden untersuchen. Die Studienlage dazu ist nicht eindeutig (Ojala et al., 2021, S. 48). Zum Teil stehen die negativen Emotionen in Bezug auf den Klimawandel mit einem geringeren allgemeinen Wohlbefinden in Verbindung, zum Teil aber auch nicht oder in einigen wenigen Fällen sind diese Emotionen in einem hohen Maße mit Sinn verbunden, sodass sich hier kein negativer Zusammenhang mit dem psychischen Wohlbefinden zeigt (ebd., S. 49ff.). Die derzeit größte quantitative Studie, welche die Abhängigkeiten von Klimaangst in verschiedenen nationalen Kontexten untersuchte und Querschnittsdaten aus 32 Ländern analysierte, zeigt, dass Klimaangst einen positiven Zusammenhang mit umweltfreundlichen Verhaltensweisen und einen negativen mit dem psychischen Wohlbefinden aufweist (Ogunbode et al., 2022, S. 2). Bemerkenswert ist, dass die Klimaangst in 31 von 32 Ländern in einen signifikanten umgekehrten Zusammenhang mit dem psychischen Wohlbefinden steht (ebd., S. 2) und damit das psychische Wohlbefinden beeinträchtigen kann (ebd., S. 12). Diese Ergebnisse sind mit Blick auf BNE insofern von Bedeutung, dass bei der Thematisierung von ökologischen Krisen in der Grundschule die psychologischen Aspekte berücksichtigt und empirisch validierte Bewältigungsstrategien in didaktische Konzepte überführt werden sollten.

Bildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung

Um Menschen zu befähigen, mit den Herausforderungen des Klimawandels umzugehen, kommt der Bildung eine besondere Bedeutung zu. Bildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung hat das Ziel, Individuen zu befähigen so zu handeln, dass die Bedürfnisse der heutigen Generation global berücksichtigt werden, ohne die Ressourcen für zukünftige Generationen zu gefährden (Rieckmann, 2020, S. 11f.). Im BNE Diskurs zeigen sich zwei Strömungen: eine eher instrumentell verstandene „Bildung FÜR nachhaltige Entwicklung“ (Getzin & Singer-Bro-

dowski, 2016, S. 39) und eine eher reflexiv und kritisch-emanzipatorisch verstandene „Bildung ALS nachhaltige Entwicklung“ (ebd.). Während der erste Ansatz eher an dem Erziehungsdiskurs orientiert ist (Rieckmann, 2021, S. 7) und intendiert, bestimmte Werte und Verhaltensweisen wie Mülltrennung und Energiesparen zu vermitteln, orientiert sich der zweite Ansatz am Bildungsdiskurs und geht davon aus, Menschen zu befähigen, Denk- und Verhaltensweisen kritisch mit Blick auf die Ermöglichung nachhaltiger Entwicklungen zu hinterfragen, da nicht immer sicher ist, welche Verhaltensweisen und Entwicklungen nachhaltig sind (ebd., S. 7). In diesem Verständnis werden zunehmend Konzepte des transformativen Lernens und der transformatorischen Bildung in den Blick genommen, um u.a. die Veränderung eigener Bedeutungsperspektiven zu fördern (Mezirow, 1997, S. 35 zit. n. Singer-Brodowski & Taigel, 2020, S. 358f.). Im Kontext einer Transformativen Literacy geht es u.a. auch um die Erweiterung der Wissensformen und ein Hinterfragen des dominierenden Wissenschaftsverständnisses, das von objektiven Naturgesetzen ausgeht (Singer-Brodowski & Schneidewind, 2014, S. 134). Das objektive naturwissenschaftliche, insbesondere das ökologische Wissen, führt dabei nicht zwangsläufig zu umweltbezogenen Handlungen bzw. hat nur sehr geringe und kurzfristige Effekte, wie ältere Befunde aus der empirischen Umweltbildungsforschung zeigen (vgl. Szagun et al., 1994; Leeming et al., 1997; Rode, 2001). Jedoch konnte ein Zusammenhang von positiven Naturerlebnissen und umweltschützender Bereitschaft festgestellt werden (Bögeholz, 1999; Kals et al., 1998; Lude, 2006). D.h., positives Naturerleben spielt eine bedeutende Rolle für umweltbezogenes Handeln. In den zuvor erwähnten Studien zu Klimaangst war ein Zusammenhang von Besorgnis und Angst und umweltbezogenem Verhalten erkennbar (Ojala et al., 2021; Ogunbode et al., 2022). Das verweist darauf, dass affektive und emotionale Faktoren Auswirkungen auf umweltbezogenes Handeln haben können. Grund und Brock (2020) konnten in ihrer Studie zeigen, dass die mit Abstand stärksten Prädiktoren für ein nachhaltiges Handeln die Verbundenheit mit der Natur, gefolgt von Emotionen bezüglich der Nachhaltigkeit sind (ebd., S. 9f.). Sie empfehlen deshalb als „Update“ für BNE die affektiven und emotionalen Dimensionen von Bildung verstärkt zu berücksichtigen (ebd., S. 14f.), was insbesondere mit Blick auf BNE in der Grundschule bedeutsam erscheint. Dabei stellt sich die Frage, wie eine BNE gelingen kann, welche die affektiven und emotionalen Dimensionen von Bildung berücksichtigt und mit Blick auf die ökologische Dimension der BNE, den Aufbau einer Verbundenheit mit der Natur ermöglicht? Denn wird BNE ausschließlich auf abstrakter Ebene „als Gedankenexperiment im Klassenraum“ umgesetzt, kann es Lernende überfordern (von Au & Jucker, 2022, S. 18). Wir sind der Auffassung, dass eine kritisch-emanzipatorische BNE transformatorische Bildungsprozesse als Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse (Koller, 2018) fokussiert und deshalb subjektivierende Zugänge in der Grundschule stärker beachtet werden sollten, die affektive und emotionale Aspekte berücksichtigen. Denn erst hierdurch wird die Subjektivität des Individuums anerkannt wodurch transformatorische Prozesse initiiert werden können. Im Kontext institutioneller Bildung stehen diese subjektivierenden Zugänge jedoch nicht zur Verfügung (Dittmar & Gebhard, 2021, S. 1ff.). „Im schulischen wie außerschulischen Lernen werden Kinder

und Jugendliche häufig angehalten, ihre subjektivierende Sicht unter Verschluss zu halten“ (ebd., S. 11f.). Dabei sind subjektive Bedeutungszuschreibungen für Bildungsprozesse grundlegend, denn erst durch Subjektivierung und Objektivierung im wechselseitigen Verhältnis wird Sinn konstituiert (ebd., S. 10). Grundlage einer BNE mit dem Ziel der Transformation hin zur einer sozial und ökologisch gerechteren Welt, in welcher planetare Belastungsgrenzen beachtet werden, ist ein Verständnis, der Verbundenheit des Individuums mit der Natur und mit anderen. „Nicht Mensch und Natur als zwei getrennte Gegebenheiten, sondern Menschen in der Natur ist die Grundvorstellung, deren man bedarf“ (Elias, 1984, S. XV). Infolge dieses wechselseitigen Verhältnisses von Mensch und Natur kann das Erfahren oder Nachdenken über Natur immer auch als Nachdenken über sich selbst verstanden werden, indem wir unsere spezifische Beziehung zu unserer natürlichen Umgebung bestimmen und reflektieren. Dabei ist die Ermöglichung von Erfahrungen in der Natur davon abhängig, welche „materiellen (Natur-) Erfahrungsräume und natürlichen Phänomene [...] überhaupt [...] zugänglich sind und in welcher Weise diese [...] [in] der jeweiligen Kultur mit Sinndeutungen, Emotionen, Symbolen und Metaphern aufgeladen werden“ (Gebauer, 2022, S. 261). Dies bedeutet, dass Bildungsprozesse in der Natur nicht für alle Individuen verfügbar sind (ebd.). In der Ermöglichung von Naturerfahrungen in der Grundschule sehen wir Potenziale um subjektivierende Zugänge im Kontext von BNE stärker zu beachten, um so transformatorische Bildungsprozesse anzubahnen und emotionale und affektive Faktoren im Sinne einer emotionssensiblen BNE (Grund & Brock, 2020) zu berücksichtigen und zugleich positive Emotionen zu unterstützen. Zudem sehen wir in der Ermöglichung von Naturerfahrungen die Chance eine Verbundenheit mit der Natur und anderen Lebewesen zu erfahren.

Naturerfahrungen und BNE

Naturerfahrungen werden als ein „spezifische[r] Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit seiner belebten Umwelt“ verstanden. Kennzeichen hierbei sind „unmittelbare, multisensorische, affektive und vorwissenschaftliche Lernerfahrungen“ (Bögeholz, 1999, zit. n. Lude, 2021, S. 42). In einem engeren Sinn, wird „[e]rst ein Erlebnis, das zum Gegenstand von (vor allem) sprachlicher Reflexion gemacht wurde, [...] zu einer wirklichen, die Person berührenden Erfahrung“ (Dewey, 1916/2000, zit. n. Lude, 2021, S. 42). Naturerfahrung ist also eine reflexive Auseinandersetzung mit der Natur in einem Naturraum. In einem doppelten Sinn kann dieser Raum im Kontext institutioneller Bildung als didaktisch inszenierter Lernort und als multisensorischer Raum, in welchem individuelle und subjektiv bedeutsame Erfahrungen gemacht werden können, verstanden werden (Dittmer & Gebhard, 2021, S. 13). Empirisch sind 12 Dimensionen von Naturerfahrungen beschrieben:

- Ästhetische Dimension: Erfahren von Schönheit
- Erkundende Dimension: Beobachten und Erforschen
- Instrumentelle Dimension: Versorgen und Verwerten von Tieren und Pflanzen
- Naturschutzbezogene Dimension: Schützen von Arten und Biotopen

- Soziale Dimension: Pflegen einer besonderen Beziehung zu einem Tier
- Erholungsbezogene Dimension: Erholung in der Natur
- Ernährungsbezogene Dimension: umweltbewusst produzierte Nahrung
- Mediale Dimension: Durch Medien vermittelte Naturerfahrungen
- Spirituelle Dimension: Meditieren und Kräfte der Natur aufnehmen
- Abenteuerliche Dimension: Herausforderungen an die eigene Geschicklichkeit
- Nachtbezogene Dimension: Draußen in der Natur die Nacht erleben
- Destruktive Dimension: Zerstören oder Quälen von Leben (Lude, 2021, S. 47f.).

Nach Bögeholz (1999) haben insbesondere erkundende, ästhetische und ökologische Naturerfahrungen einen Einfluss auf umweltschützende Bereitschaft und sind demnach mit Blick auf die ökologische Dimension der BNE von Bedeutung (ebd., S. 183ff.). Auch die direkten Formen des Erlebens von Natur haben einen großen Einfluss auf die Naturverbundenheit (Schultz, 2002, zit. n. Sellmann-Risse et al., 2021, S. 252). Grund und Brock (2020) konnten zeigen, dass BNE, welche die Verbindungen zur Natur fördert, ein starker Prädiktor für nachhaltiges Verhalten ist (ebd., S. 9f.).

Naturverbundenheit kann als Einstellung verstanden werden, die sich als Wertschätzung der Natur durch affektive, kognitive und verhaltensbezogene Komponenten darstellt (ebd.). Eine Mixed-Methods-Studie, die die Verbundenheit von Kindern mit der Natur untersucht, kommt zu dem Schluss, dass Empathie gegenüber der Natur der wichtigste Indikator zur Messung der Naturverbundenheit von Kindern ist (Mustapa et al., 2020, S. 7f.). Freude an der Natur, Naturabhängigkeit, Ver-

antwortungsbewusstsein, Interesse an Naturräumen und Interesse an Naturaktivitäten sind weitere Indikatoren (ebd.). Hier zeigt sich, dass der affektive Bereich einen Hauptindikator für das Konstrukt der Naturverbundenheit darstellt (ebd.), was noch einmal die Bedeutung von Emotionen im Kontext von BNE unterstreicht. Bei Chawla (2020, S. 634) finden sich empirisch überprüfte Praktiken, die zur Stärkung der Naturverbundenheit führen. Dazu zählen: die Förderung des Gefühls der Zugehörigkeit und des Einsseins mit der Natur durch Vergnügen; Geborgenheit und Vertrauen in der Natur; Neugierde, Interesse, Erkundung; Herausforderung und Leistung; Verständnis für die gegenseitige Abhängigkeit von Mensch und Natur; Einfühlungsvermögen und Sorge um andere Lebewesen; Pflege von Wildtieren und natürlichen Lebensräumen (ebd.). Diese Maßnahmen korrespondieren mit den Dimensionen der Naturerfahrungen (vgl. Lude, 2021, S. 47f.). Weitere Aspekte sind die Beachtung des eigenen Tempos, der eigenen Interessen, die Beobachtungen oder Erfahrungen durch verschiedene Methoden zu dokumentieren und Ängste zu überwinden (Chawla, 2020, S. 634). Mit Blick auf die Ängste und Sorgen, die mit Umweltkrisen einhergehen können, rücken Naturerfahrungen in den Blick, da der Aufenthalt in der Natur das Wohlbefinden steigern und Stress abbauen kann (Überblick in der Metastudie von Raith & Lude, 2014, S. 16–19). Naturerfahrungen fördern sowohl das Wohlbefinden sowie eine Naturverbundenheit und haben damit großes Potenzial für BNE in der Grundschule berücksichtigt und eingebunden zu werden.

Naturerfahrung und BNE am Beispiel eines Kooperationsprojektes

Um Naturerfahrungen quer durch die Bildungsinstitutionen zu fördern, entwickelte der Bereich Sachunterricht und seine Didaktik der Humboldt-Universität zu Berlin mit der Natur-

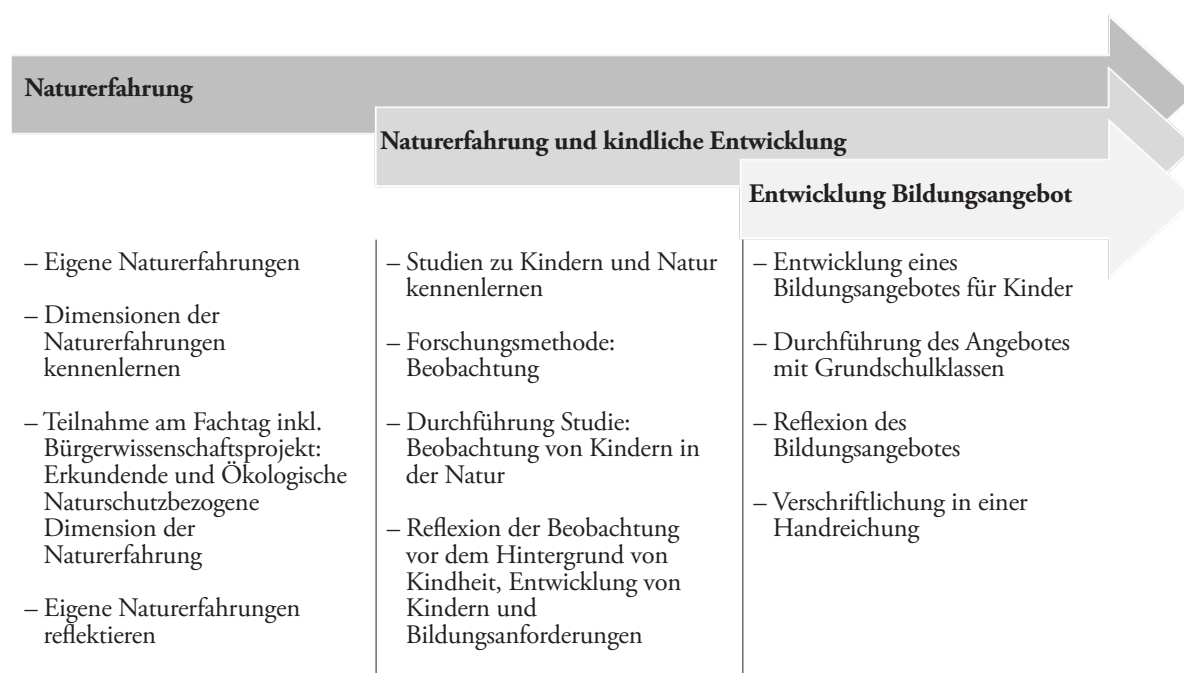


Abb. 1: Darstellung der Phasen des Kooperationsprojektes,
Quelle: eigene Darstellung

schutzstation Hahneberg ein Kooperationsprojekt für Berliner Grundschulen. Das Projekt orientiert sich methodisch am „Service Learning“ (Singer-Brodowski et al., 2022) wobei fachliches Lernen mit dem Engagement der Lernenden außerhalb der Institution verknüpft wird und die Reflexion als verbindendes Element von Service und Learning fungiert (ebd., S. 29).

Erste Ergebnisse verweisen darauf, dass die Teilnehmenden vielfältige Dimensionen der Natur erfahren haben. Wir zitieren im Folgenden aus Beobachtungs- und Gesprächsprotokollen sowie schriftlichen Reflexionen Studierender, die im Sommer 2022 entstanden sind. In dem Projekt standen, sowohl bei den Grundschulkindern als auch bei den Studierenden, vorrangig Naturerfahrungen der erkundenden und ästhetischen Dimensionen im Vordergrund. „Die Wahrnehmung von Naturästhetik (die sich nicht lediglich auf Schönes beschränkt, sondern alle Erlebnisse einbezieht) stellt für Kinder eine berechtigte Argumentation für eine als schützenswert empfundene Natur dar [...]. Diese Naturästhetik scheint das Kind an diesem Tag stark für sich entdeckt zu haben, es konnte sich für jegliche entdeckte Objekte und Organismen begeistern. Es war außerdem bereits im Tagesverlauf sichtbar, dass der Ekel des Kindes mit dem Wissenszuwachs abnahm.“ Aktivitäten, die eine entdeckend-forschende Komponente beinhalten, vor allem Tierbeobachtungen aber auch das Beobachten und Bestimmen von Pflanzen, konnten dokumentiert werden, was der Studienlage entspricht (u.a. Bögeholz, 1999; Lude, 2006; Pohl, 2006). Die erforschende Dimension der Naturerfahrung zeigt sich u.a. beim Fangen von Tieren. Die dabei erforderliche Geschicklichkeit entspricht der abenteuerlichen Dimension der Naturerfahrung. So zum Beispiel beim Fangen der Heuschrecke: „Ahhh, ich habe eine gefangen. Ich bin super turboschnell!“, was zeigt, dass diese Erfahrungen die Selbstwahrnehmung und Selbstkompetenz von Kindern positiv beeinflussen können, worauf entsprechende Studien verweisen (Überblick bei Raith & Lude, 2014, S. 19–25). Naturerfahrungen sind dabei multisensorische Erfahrungen. „Meine Biene ist richtig sauer, die macht richtig Krach und wackelt doll dadrin“. Die erforschende Dimension ist dabei häufig verbunden mit der sozialen Dimension. „Die Kinder geben den gesammelten Tieren Namen und fangen an, kleine Betten in dem Terrarium zu bauen. Sie beobachten, wie die Insekten Freundschaften schließen. Ein Kind ruft: ‚Schau mal, die unterhalten sich‘. Die Kinder diskutieren ein Insektenhotel zu bauen. Ein anderes Kind ruft entrüstet ‚Nein, die Insekten müssen nicht bezahlen, die sollen für immer hier wohnen.“ Für Kinder scheint eine emotionale Verbundenheit und eine affektive Beziehung zur Natur wesentlich, was sich an diesen kindlichen anthropomorphen und animistischen Deutungen zeigt (Gebhard, 2013, S. 50). Insbesondere beim Beobachten der Tiere ergeben sich viele Momente des Staunens: „Wie oft und schnell die Heuschrecken springen können“. Grund & Brock (2020) verweisen darauf, dass die klassische Dimension der BNE, die Naturverbundenheit, durch direkte Naturerfahrungen betont wird. Sie empfehlen diese direkten Naturerfahrungen mit einer anderen klassischen Dimension der Bildung, die der Phantasie und des kontemplativen Staunens, zu kombinieren und sehen darin einen vielversprechenden Ansatz (ebd., S. 15). Die Naturerfahrungen in dem Projekt waren bis auf wenige Ausnahmen (anfänglicher Ekel vor Insekten und Ausscheidungen der Schafe) emotional positiv besetzt, was u.a.

auch die Studie Fokus Naturbildung zeigen konnte (Schuth, 2022, S. 219).

Besonders häufig beschrieben die Teilnehmenden, dass Naturerfahrungen sich auf ihr Wohlbefinden positiv auswirken: „Es war für mich ein Ort und ein Seminar zum Entspannen geworden. Immer wenn ich am Hahneberg war, sind sofort alle meine Sorgen und Probleme in den Hintergrund geraten“. Dieses Potenzial von direkten Naturerfahrungen sollte mit Blick auf mögliche Bewältigungsstrategien von Umweltängsten berücksichtigt werden, wobei jedoch zu beachten ist, dass direkte Naturerfahrungen bedeutsam für die Ausbildung von Naturverbundenheit sind, aber eine Dimension der Naturverbundenheit sich auch in ökologischen Sorgen und Ängsten zeigt (Chawla, 2022, S. 95). Wir konnten feststellen, dass insbesondere drei der von Chawla (ebd., S. 94) herausgearbeiteten Bewältigungsstrategien von Umweltängsten Potenzial entfalteten. So konnte die Strategie, junge Menschen mit der Natur zu verbinden, v.a. das Wohlbefinden fördern und dabei emotionale und affektive Komponenten in den Fokus rücken. Das entspricht der Strategie, der Einfachheit (ebd.) in Form individueller und kollektiver Erfahrungen in der Natur, ohne Verbrauch von Ressourcen. Diese Strategie ist mit Blick auf Suffizienz als ein Prinzip nachhaltiger Entwicklung von Bedeutung (u.a. bei Tröger & Wullenkord, 2022) und kann damit auch die Teilkompetenz „Lebensstil und Leitbilder reflektieren“ der Gestaltungskompetenz (de Haan, 2008) fördern. Der reflexive Aspekt von Naturerfahrungen im Verständnis einer reflektierten Erfahrung (Lude, 2021) öffnet einen Raum, „in dem junge Menschen über ihre Gefühle sprechen können“ (Chawla, 2022, S. 94) und kann damit sowohl Bewältigungsstrategie (ebd.) sein, aber auch Grundlage einer kritisch-reflexiven BNE (u.a. Rieckmann, 2021, S. 15f.). Teilnehmende unseres Projektes verwiesen immer wieder auf Naturerfahrungen als Bewältigungsstrategie, wie sich an folgendem Zitat zeigt: „Natur beruhigt mich. Ich fühle mich mit ihr verbunden. Ich erhalte Kraft und Energie für den stressigen Alltag von ihr. Sie macht mich glücklich und erdet mich. Ich will mich um sie kümmern und fühle mich verantwortlich“. Bedeutsam war auch die Strategie „jungen Menschen Möglichkeiten bieten, ihre Handlungsfähigkeit zu erfahren“ (Chawla, 2022, S. 94) durch die methodische Orientierung am „Service Learning“ (Singer-Brodowski et al., 2022), indem Studierende ein Naturerfahrungsangebot für Grundschulklassen planten und durchführten.

Fazit

Wir konnten aufzeigen, dass Naturerfahrungen Einfluss auf das psychische Wohlbefinden haben können, was im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung vor allem in Hinblick auf ökologische Ängste bedeutsam scheint. Hierbei gilt es jedoch die Forschungen zu Umweltangst und Naturerfahrungen zu verbinden, wie auch Chawla (2022, S. 89) fordert und die beiden Perspektiven, die klassische Perspektive der Umweltbildung als „Update von BNE“ (Grund & Brock, 2020, S. 14) und die Perspektive der Psychologie, stärker in die BNE Forschungen einzubinden. Mit Blick auf nachhaltige Entwicklung als globales und inter- und intragenerational wirksames Anliegen, welches alle Bereiche des planetaren Lebens betrifft, zeigt sich, dass Diskurse viel stärker verbunden werden sollten, denn eine

Transformation verlangt nach transdisziplinären Praktiken. In unserem Artikel konnten wir beschreiben, dass die unterschiedlichen Dimensionen der Naturerfahrungen vielfältige Emotionen auslösen, was mit Blick auf eine emotionsensible BNE in der Grundschule Potenziale haben kann. Emotionssensibilität ist für uns Grundlage kritisch-emanzipatorischer BNE und kann u.a. durch reflektierte direkte Naturerfahrungen gefördert werden. Mit Blick auf die Entwicklung einer transformativen Literacy gilt es, die Wissensformen zu erweitern und durch die Berücksichtigung emotionaler Verbundenheit und affektiver Beziehungen auch andere Wissensformen schon in der Grundschule auszubilden. Deshalb plädieren wir für die Ermöglichung von Bildung durch Naturerfahrungen in institutionellen Kontexten. Wir sehen dabei in direkten Naturerfahrungen einen wesentlichen Katalysator für BNE, da durch emotionale und affektive Komponenten die Verbundenheit des Menschen mit anderen und anderem sowie seine Eingebundenheit in komplexe Zusammenhänge erfahrbar werden können.

Literatur

- Au, J. von & Jucker, R. (2022). Draußenlernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung – vielfältig und wirkungsvoll. In J. von Au & R. Jucker (Hrsg.), *Draußenlernen. Neue Forschungsergebnisse und Praxiseinblicke für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 11–32). Bern: hep verlag.
- Bögeholz, S. (1999). *Qualitäten primärer Naturerfahrung und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97445-7>
- Chawla, L. (2022). 4. Naturverbundenheit in der Kindheit und konstruktive Hoffnung: Jungen Menschen helfen, eine Verbindung zur Natur aufzunehmen und ökologische Verluste zu bewältigen. In J. von Au & R. Jucker (Hrsg.), *Draußenlernen. Neue Forschungsergebnisse und Praxiseinblicke für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 80–113). Bern: hep verlag
- Chawla, L. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature*, 2(3), 619–642. <https://doi.org/10.1002/pan3.10128>
- Dittmer, A., & Gebhard, U. (2021). Zur Unverfügbarkeit von Bildungs- und Erfahrungsprozessen am Beispiel Natur. In U. Gebhard, A. Lude, A. Möller & A. Moormann (Hrsg.), *Naturerfahrung und Bildung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35334-6_1
- Elias, N. (1984). On the Sociogenesis of Sociology. *Sociologisch Tijdschrift* (11), 14–52.
- Gebauer, M. (2022). «Wildnis» als außerschulischer Lern-, Bildungs- und Erlebnisort im Kindesalter im Kontext heterogenitätssensibler inklusiver Bildung. In J. von Au & R. Jucker (Hrsg.), *Draußenlernen. Neue Forschungsergebnisse und Praxiseinblicke für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 259–288). Bern: hep verlag.
- Gebhard, U. (2013). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01805-4>
- Getzin, S., & Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. *Sociencia* (1), 33–46. Zugriff am 10.10.2017 von <http://www.zora.uzh.ch/id/eprint/135963/1/ZORA135963.pdf>
- Grund, J. & Brock, A. (2020). Education for Sustainable Development in Germany: Not Just Desired but Also Effective for Transformative Action. *Sustainability*, 12(7), 2838.
- Haan, G. d. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. d. Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–43). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- Hickman, C., et al. (2021). Young People's Voices on Climate Anxiety, Government Betrayal and Moral Injury: A Global Phenomenon. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3918955>
- IPCC Deutsche Koordinierungsstelle (Hrsg.) (2023). *Synthesebericht zum Sechsten IPCC-Sachstandsbericht (AR6)*. Zugriff am 11.05.2023 von https://www.de-ipcc.de/media/content/Hauptaussagen_AR6-SYR.pdf
- Kals, E., Schumacher, D., & Montada, L. (1998). Naturerfahrungen, Verbundenheit mit der Natur und ökologische Verantwortung als Determinanten naturschützenden Verhaltens. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 29, 5–19.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033412-0>
- Leeming, F. C., Porter, B. E., Dwyer, W. O., Cobern, M. K., & Oliver, D. P. (1997). Effects of Participation in Class Activities on Children's Environmental Attitudes and Knowledge. *The Journal of Environmental Education*, 28(2), 33–42. <https://doi.org/10.1080/00958964.1997.9942821>
- Lude, A. (2021). Naturerfahrungen und ähnliche Begriffe – Definitionen und Ansätze. In U. Gebhard, A. Lude, A. Möller & A. Moormann (Hrsg.), *Naturerfahrung und Bildung* (S. 41–56). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35334-6_3
- Lude, A. (2006). Natur erfahren und für die Umwelt handeln – zur Wirkung von Umweltbildung. *NNA-Berichte*, 19(2), 18–33.
- Mustapa, N. D., Maliki, N. Z., Aziz, N. F., & Hamzah, A. (2020). Assessing Children's Connectedness to Nature: A Mixed Method Study. *Environment-Behaviour Proceedings Journal*, 5(14), 3–9. <https://doi.org/10.21834/ebpj.v5i14.2282>
- Ogunbode, C. A., et al. (2022). Climate anxiety, wellbeing and pro-environmental action: correlates of negative emotional responses to climate change in 32 countries. *Journal of Environmental Psychology*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2022.101887>
- Ojala, M., Cunsolo, A., Ogunbode, C. A., & Middleton, J. (2021). Anxiety, Worry, and Grief in a Time of Environmental and Climate Crisis: A Narrative Review. *Annual Review of Environment and Resources*, 46(1), 35–58. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-012220-022716>
- Pohl, D. (2006). *Naturerfahrungen und Naturzugänge von Kindern. Dissertation, Pädagogische Hochschule. Ludwigsburg*. Zugriff am 31.03.2017 von https://phbl-opus.phbl.de/files/14/Diss_DTPohl.pdf
- Rieckmann, M. (2021). Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. *Religionspädagogische Beiträge*, 44(2), 5–16. <https://doi.org/10.20377/rpb-153>
- Rieckmann, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Von Projekten zum Whole-Institution Approach. In S. Kapelari (Hrsg.), *Vierte „Tagung der Fachdidaktik“ 2019 Interdisziplinäre fachdidaktische Diskurse zur Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 13–44). Innsbruck: university press. <https://doi.org/10.15203/99106-019-2-03>
- Rode, H. (2001). *Umwelterziehung in der Schule. Zwischen Anspruch und Wirksamkeit*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11677-6>
- Schuth, U. (2022). Jugendliche und Naturbildung. Was denken Jugendliche über Natur und welche Aktivitäten fördern Naturbildung? Ergebnisse aus der Studie Fokus Naturbildung. In J. von Au & R. Jucker (Hrsg.), *Draußenlernen. Neue Forschungsergebnisse und Praxiseinblicke für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 215–234). Bern: hep.
- Sellmann-Risse, D., Fränkel, S., & Basten, M. (2021). Naturerfahrungen und ihre Bedeutung für die Genese von Naturverbundenheit bei Grundschulkindern. In U. Gebhard, A. Lude, A. Möller & A. Moormann (Hrsg.), *Naturerfahrung und Bildung* (S. 247–262). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35334-6_14
- Singer-Brodowski, M., Bormann, I., Wanner, M., Blum, J., & Taigel, J. (2022). *Transformatives Lernen durch Engagement – Soziale Innovationen als Impulsgeber für Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung Abschlussbericht. Abschlussbericht*. Zugriff am 11.02.2023 von <https://www.umweltbundesamt.de/publikationen/transformatives-lernen-durch-engagement-soziale>
- Singer-Brodowski, M., & Taigel, J. (2020). Transformatives Lernen im Zeitalter des Anthropozäns. In C. Sippl, E. Rauscher & M. Scheuch (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren* (S. 357–368). Innsbruck: StudienVerlag.
- Singer-Brodowski, M., & Schneidewind, U. (2014). Transformative Literacy: gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten. In Umweltdachverband (Hrsg.), *Krisen- und Transformationszenarios. Frühkindpädagogik, Resilienz & Weltaktionsprogramm* (S. 131–140). Wien: Forum Umweltbildung.
- Szagun, G., Mesenholl, E., & Jelen, M. (1994). Umweltbewusstsein bei Jugendlichen. Emotionale, handlungsbezogene und ethische Aspekte. Frankfurt: Lang.
- Tröger, J., & Wullenkord, M. (2022). Was ist genug? Begründung, Potenziale und Empfehlungen für mehr Suffizienz(orientierung). *psychosozial*, 45(2), 44–59. <https://doi.org/10.30820/0171-3434-2022-2-44>

Juliane Gröber

war bis 2016 Lehrerin an einer Gemeinschaftsschule in Berlin. Seit 2017 arbeitet sie als Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Humboldt-Universität zu Berlin im Bereich Sachunterricht und seine Didaktik. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Lernwerkstattarbeit im vielperspektivischen und inklusiven Sachunterricht, Naturerfahrungen und Bildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung.

Lucia Kühn

ist Biologin und Naturpädagogin, seit 2019 Leiterin der Umweltbildungsstätte Naturschutzstation Hahneberg sowie Koordinatorin der Umweltbildung für den Bezirk Spandau.

Christopher Hempel

Über die Potenziale virtuellen Austauschs für das Globale Lernen in der Grundschule

Zusammenfassung

Interkultureller Austausch ist eine wichtige Dimension Globalen Lernens. Die fortschreitende Digitalisierung schafft Möglichkeiten, Austausch Erfahrungen virtuell zu ermöglichen und so einige Begrenzungen physischen Austauschs zu überwinden. Im Beitrag wird Virtual Exchange als didaktisches Konzept für das Globale Lernen in der Grundschule vorgestellt. Dabei werden Transnationalität und -disziplinarität, Problem- und Handlungsorientierung sowie kritische Reflexion als relevante Kriterien herausgearbeitet, an denen sich die Entwicklung entsprechender Unterrichtskonzepte orientieren kann.

Schlüsselworte: *Virtual Exchange, Schüler/-innenaustausch, Globales Lernen, Fächerübergreifender Unterricht*

Abstract

Intercultural exchange is an important dimension of Global Education. Ongoing digitalization creates opportunities to enable virtual exchange experiences and thus overcome some of the limitations of traditional physical exchange. The paper presents Virtual Exchange as a didactical concept for Global Education in Primary Schools. Following this, transnationality and transdisciplinarity, problem- and action-orientation as well as critical reflection will be elaborated as relevant criteria to inspire the development of lesson concepts.

Keywords: *Virtual Exchange, Student Exchange, Global Education, Interdisciplinary Teaching*

Einleitung

Kinder wachsen in einer globalisierten Welt auf. Aber das Bewusstsein dafür, dass es ganz vielfältige Lebenswelten und -weisen gibt, die zunehmend und auf mitunter komplexe Weise – nicht zuletzt durch globale Herausforderungen mit lokal unterschiedlichen Auswirkungen – miteinander verbunden sind, ist nicht selbstverständlich vorauszusetzen. Es gehört zum Bildungsanspruch der Grundschule, Schüler/-innen dabei zu unterstützen, sich in dieser gemeinsamen Welt zu orientieren, verantwortlich (zukunftsfähig) in ihr zu leben, sich mit globalen Abhängigkeiten auseinanderzusetzen, exemplarisch andere Perspektiven einzunehmen und so auch das (vermeintlich) Fremde im bzw. für das eigene Klassenzimmer zu erschließen

(VNB, 2014; Lüpkes, 2020). Ein solches Globales Lernen (Lang-Wojtasik, 2022) in der Grundschule ist Teil der fächerübergreifenden (transdisziplinären) Aufgabe einer Bildung für nachhaltige Entwicklung als einem zentralen Lernfeld einer zeitgemäßen Grundschule (KMK & BMZ, 2016, S. 111–128; Singer-Brodowski & Kater-Wettstädt, 2020), das insbesondere deren räumliche und gesellschaftliche Dimension betont: Wie leben Kinder anderswo? Wie sieht ihre Umwelt aus? Was unterscheidet und verbindet uns von- bzw. miteinander? Welche Probleme oder Herausforderungen betreffen uns und wie kann eine gemeinsame, lebenswerte Zukunft aussehen?

Bei der konzeptionellen Bearbeitung dieser Aufgabe wurde schon vor langer Zeit (Kammerl & Lang-Wojtasik, 2006) das Potenzial der zunehmenden Digitalisierung gesehen, die ja selbst ein bedeutender Katalysator der Globalisierung ist. Denkbar waren damals schon „gegenseitige virtuelle Erkundungen der Lebens- und Lernbedingungen [...] oder auch die Entwicklung gemeinsamer Projektvorhaben zu Themen Globalen Lernens“ (ebd., S. 5). Das Verhältnis von Globalem Lernen und dem möglichen Einsatz digitaler Medien wird fortlaufend diskutiert (Schrüfer & Brendel, 2018). Mit der Corona-Pandemie und dem damit verbundenen Aussetzen des Präsenzunterrichts an den Schulen wurden inzwischen auf breiter Ebene Erfahrungen mit digitalen Formen des Lehrens und Lernens gemacht. Für viele Schüler/-innen war es nun selbstverständlich geworden, sich z.B. in Videokonferenzen miteinander auszutauschen. Es liegt also nahe zu fragen, welche neuen Potenziale diese Entwicklungen für das Globale Lernen bereithalten.

Ein zunehmend verbreitetes Konzept, bei dem sich Lernende in transnationalen Zusammenhängen gemeinsam mit global relevanten Themen auseinandersetzen, heißt Virtual Exchange (O’Dowd, 2020). In diesem Beitrag werden die Chancen und Grenzen eines solchen virtuellen Austauschs für das Globale Lernen in der Grundschule diskutiert. Dazu wird zunächst die Bedeutung von (nicht virtuellem) Austausch zwischen Schulen skizziert. Virtual Exchange wird dann als Alternative bzw. Ergänzung zu traditionellen Formen des Austauschs präsentiert. Zusammenfassend werden schließlich wesentliche Prinzipien für die Unterrichtsgestaltung in der Grundschule benannt. Diese dürfen als Einladung verstanden werden, auf Virtual Exchange basierende Unterrichtskonzepte für die Grundschule zu entwickeln und auszuprobieren.

Austausch als Dimension Globalen Lernens

Globales Lernen ist ein fächerübergreifendes und ganzheitliches Anliegen, das breit akzeptiert und mit vielfältigen Unterrichtsideen auch an Grundschulen verankert ist (VNB, 2014). Eine ganz wesentliche Dimension ist dabei der Austausch und die Begegnung mit Kindern aus anderen Ländern, die (oft) auf internationalen Schulpartnerschaften basieren (ebd., S. 17). Im Orientierungsrahmen für globale Entwicklung (KMK & BMZ, 2016) wird – bei einer Vielzahl an ausformulierten Kompetenzen und geeigneten Themenbereichen wie dem „Leben in anderen Ländern“ oder der „gemeinsamen Verantwortung für die Zukunft“ (ebd., S. 117-120) – auch der Auf- bzw. Ausbau solcher Schulpartnerschaften insbesondere mit Ländern des Globalen Südens gefordert. Das von Rudolf Schmitt im Orientierungsrahmen für die Grundschule skizzierte Unterrichtsbeispiel „Neue Wege sehen“ (ebd., S. 121ff.) illustriert in gelungener Weise, wie (hier schon virtuelle) Austauschmöglichkeiten didaktisch plausibel in Unterrichtsvorhaben eingebunden werden können: Es sollen Würfel gestaltet werden, deren Seiten bebilderte und kommentierte Schulwege von Schüler/-innen der eigenen sowie der Partnerklasse enthalten. Diese Aufgabe knüpft an die Lebenswelt der Kinder an, ist fächerübergreifend angelegt, verlangt selbstständiges und kooperatives Arbeiten und ermöglicht Perspektivenwechsel, indem die Partnerklassen in einen umfassenden E-Mail-Austausch miteinander treten.

Der organisierte Austausch von Lernenden unterschiedlicher Länder erscheint als eine prestigeträchtige Möglichkeit, transnationale Bildungsräume zu schaffen, die zur Profilierung der eigenen Schule beitragen können (Hinrichsen & Paz Matute, 2018; Scholten, 2022). Ein Beispiel hierfür sind die Schulen des UNESCO-Schulnetzwerks, die sich in besonderem Maße der Internationalisierung verpflichtet fühlen und diese insbesondere durch Begegnungsreisen und Austauschprogramme zu realisieren versuchen (Richter & Scheunpflug, 2021). Die hohe pädagogische und schulkulturelle Bedeutung von transnationalem Austausch als Dimension Globalen Lernens wird auch für die Grundschule postuliert. Das gilt auch, wenn die Kommunikation nicht in einer gemeinsamen Sprache stattfinden kann, weil die entsprechenden Fremdsprachenkenntnisse (noch) fehlen. So konnte Wagner (2017) in einer videoethnographischen Untersuchung zu mehrtägigen, binationalen Grundschulaustauschen zeigen, dass die beteiligten Kinder auch so und anders, unter Hinzuziehung von Objekten und mittels selbst erfundener Interaktionsspiele, die sich auf diese Objekte beziehen, kommunizieren (ebd., S. 175f.).

Gleichwohl ist eine Reihe von Herausforderungen zu konstatieren. Richter und Scheunpflug (2021), die exemplarisch die internationalen Aktivitäten der deutschen Schulen im UNESCO-Schulnetzwerk untersucht haben, stellen erstens eine Fokussierung auf Europa (über 60% der Partnerschaften) und einen geringen Anteil gemeinsamer Unterrichtsarbeit fest. Eine Beschränkung auf das in Vielfalt geeinte Europa verringert den organisatorischen und finanziellen Aufwand bei grundsätzlich ebenso hohem Lernpotenzial, verschließt aber den Blick auf Weltregionen, in denen sich globale Probleme noch einmal auf eine ganz andere Weise zeigen und in denen sich noch stärker differente Umgangsweisen mit diesen herausgebildet haben. Auch die Dominanz klassischer, eher außerun-

terrichtlicher Formen des Austauschs entlastet, weil sie weniger didaktische Aushandlungen erfordert, verhindert aber eher die gemeinsame, systematische Auseinandersetzung mit globalen Themen. Trotzdem gilt auch heute schon der Organisationsaufwand, zweitens, als große Herausforderung, insbesondere in Zeiten fehlender und überlasteter Lehrkräfte (ebd., S. 11). Drittens hängen (reale) Reisen zu Schulen im Ausland ebenso wie die Aufnahme potenzieller Gastschülerinnen und -schüler von den finanziellen Möglichkeiten der Familien ab (ebd., S. 12), entsprechende Bildungsgelegenheiten haben also einen sozial selektiven Charakter (Hinrichsen & Paz Matute, 2018, S. 192) – während übrigens auf der anderen Seite die vorhandene, migrationsbedingte Transnationalität des eigenen Klassenzimmers kaum Beachtung findet oder gar problematisiert wird. Ausgehend von den Ergebnissen ihrer Fallstudie reflektieren Hinrichsen und Paz Matute (2018) darüber hinaus, dass, viertens, internationale Partnerschaften gerade unter Ausblendung der kulturellen Vielfalt innerhalb der eigenen Klasse „homogenisierende Perspektiven auf das ‚Eigene‘ und das ‚Fremde‘ hervorbringen und somit Vergemeinschaftungen und Abgrenzungen produzieren“ (S. 201) können, die ggf. auch Überlegenheitsgefühle und Abwertungen hervorrufen (so auch Lochner, 2022, S. 21). Mit einer Digitalisierung von Austauschmöglichkeiten lassen sich nicht alle, aber – so die These dieses Beitrags – doch einige dieser Probleme und Herausforderungen entschärfen: „Dort, wo reale Begegnungen nicht möglich sind, bieten Kontakte über das Internet wichtige Alternativen, gerade auch bei Schulpartnerschaften“ (KMK & BMZ, 2016, S. 71; auch Krengel, 2021, S. 141).

Bedingungen und Merkmale virtuellen Austauschs

Die Digitalisierung der Grundschule schreitet mit sicherlich unterschiedlichem Tempo, aber doch unaufhörlich voran. Die Infrastruktur wird schrittweise modernisiert, digitale Bildung erfährt bildungspolitische Aufmerksamkeit und während der Corona-Pandemie wurden vielfältige digitale Erfahrungen gemacht. Diese zunehmende Digitalisierung schafft den Kontext für die Forderung nach einer grundlegenden Weiterentwicklung von Schule und Unterricht, die durch stärker konstruktivistisch geprägte Lernumgebungen geprägt sind (Schrüfer & Brendel, 2018, S. 12f.; Irion & Knoblauch, 2021, S. 125f.). Diese Veränderungen stünden im Zentrum zukünftiger Unterrichtsinnovation an Grundschulen: „Digitale Medien und Werkzeuge eröffnen neue Perspektiven auf die Welt sowie vielzählige Möglichkeiten, mit anderen in Kontakt zu treten, Ideen zu entwickeln, festzuhalten und zu strukturieren“ (ebd., S. 126).

Die mit der Digitalisierung einhergehenden Veränderungen betreffen auch das Globale Lernen und insbesondere Möglichkeiten grenzüberschreitenden Austauschs – beide bedingen sich gewissermaßen gegenseitig (Schrüfer & Brendel, 2018, S. 18f.): Die digitalen Kommunikationsmöglichkeiten sind Motor und Ausdruck der globalisierten Welt, sie werden in der Schule aber immer noch wenig für den internationalen Austausch zwischen Schüler/-innen genutzt (KMK & BMZ, 2016, S. 428). Ein pädagogisches Konzept hierfür stellt Virtual Exchange dar, das Robert O'Dowd wie folgt definiert: Virtual Exchange „is a pedagogical approach which involves the engage-

ment of groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes and under the guidance of educators and/or expert facilitators“ (O'Dowd, 2020, S. 478). Es gibt eine ganze Reihe an Ansätzen und Vorläufern, insbesondere in der Fremdsprachendidaktik, wo der virtuelle Austausch zwischen Sprecher/-innen zweier verschiedener Sprachen eine lange Tradition hat. Das Besondere an O'Dowds transnationalem Modell von Virtual Exchange ist der explizite Bezug auf das Globale Lernen, welches über einen bloßen Austausch hinausgeht. Im Zentrum des Modells steht erstens der Aufbau interkultureller und kommunikativer Kompetenzen durch die gemeinsame, grenzüberschreitende, virtuelle Arbeit an global relevanten Fragestellungen und Themen. Zweitens beinhaltet das Modell den Anspruch, auch eine gesellschaftsbezogene Handlungsfähigkeit und -bereitschaft auszubilden, d.h. dass die Teilnehmenden aktiv zu einer nachhaltigeren, gerechteren Welt beitragen (ebd., S. 484). Zusammenfassend lassen sich folgende Merkmale des Modells festhalten (ebd., S. 486f.; Kregel, 2021, S. 144):

- Im Zentrum stehen Lerngelegenheiten reichhaltigen, interkulturellen Austauschs,
- die auf Partnerschaften mit vielfältigen kulturellen und sprachlichen Hintergründen basieren,
- die gesellschaftliche relevante Themen für alle beteiligten Partner/-innen zum Gegenstand haben,
- die auch Möglichkeiten beinhalten, selbst gesellschaftlich aktiv zu werden und
- die in den jeweiligen Klassenzimmern (begleitend) kritisch reflektiert werden.

Die Publikationslage legt nahe, dass Virtual Exchange in der dargestellten Weise bisher am häufigsten an Hochschulen zum Einsatz kommt, wobei oft die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen im Mittelpunkt steht (Kregel, 2021). Einen großen Einfluss haben hier Initiativen der Europäischen Union, insbesondere das Programm Erasmus+, bei dem Virtual Exchange ergänzend zu den traditionellen Austauschprogrammen den interkulturellen Dialog fördern soll (Helm & Acconcia, 2019) sowie die darin enthaltene Plattform eTwinning, über die Partnerinstitutionen gefunden und gemeinsame Lernaktivitäten durchgeführt werden können (Camilleri, 2016). Darüber hinaus existieren Angebote wie der CHAT der WELTEN, bei dem Schulklassen aus Deutschland beim virtuellen Austausch mit Schulen in Asien, Afrika und Lateinamerika unterstützt werden. Es bleibt aber festzuhalten, dass auch bei den genannten Programmen über den virtuellen Austausch zwischen Grundschulen sehr wenig bekannt ist. Eine Ausnahme bildet die Untersuchung von Lochner (2022) zu virtuellen Austauschen zum Schulgarten und den damit verbundenen Themen, die auch Grundschulen berücksichtigt. Die Ergebnisse sind ambivalent: Zwar habe virtueller Austausch zum Schulgarten aus Sicht der Lehrkräfte zum Globalen Lernen beigetragen, auf der anderen Seite seien bestehende Vorurteile aber auch reproduziert worden (ebd., S. 21). Insgesamt sei es jedoch ein „innovativer Ansatz“ (ebd.), der noch häufiger umgesetzt und zu dem noch mehr geforscht werden müsse.

Perspektiven für den virtuellen Austausch in der Grundschule

Eine wichtige schulpädagogische Aufgabe in einer von Globalität und Digitalität geprägten Welt ist das „Eintreten in Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung, in denen Vernetzungs- und Austauschkulturen – auch unterstützt durch die digitalen Technologien – weiterentwickelt werden“ (Irion & Knoblauch, 2021, S. 126). In diesem Beitrag wird mit Virtual Exchange eine Möglichkeit der Weiterentwicklung vorgeschlagen. Grenzüberschreitender Austausch auf der Basis internationaler Schulpartnerschaften ist eine traditionelle Praxis Globalen Lernens, die deutlich limitiert ist: Sie ist organisatorisch aufwendig und findet daher nur punktuell sowie räumlich (v.a. auf europäische Nachbarländer) begrenzt statt; sie ist teuer und deshalb exklusiv; sie gilt eher als besondere Erfahrung, die nicht in den alltäglichen Unterricht eingebunden ist. Virtual Exchange kann hier eine Alternative oder Ergänzung darstellen, die sich – technische Ausstattung und kreative sowie kompetente Lehrkräfte vorausgesetzt – einfacher, globaler, kostengünstiger und problemorientierter realisieren lässt.

Die nachfolgenden Perspektiven der Gestaltung von Unterrichtseinheiten verdeutlichen als Zusammenhang den integrativen Charakter Globalen Lernens in der Grundschule, in das es Lernumgebungen eines Virtual Exchange schlüssig einzubinden gilt. Solche Unterrichtseinheiten sind: (1) *Transnational*: Sie ermöglichen – synchron oder asynchron – interkulturellen Austausch mit Kindern im Ausland, der nicht auf europäische Perspektiven beschränkt ist und nicht davon ausgeht, dass zwei homogene Gruppen miteinander kommunizieren. Es geht auch nicht um den Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen, sondern um das Kennenlernen und die Auseinandersetzung mit anderen Lebenswelten und -weisen im Horizont des Globalen. (2) *Transdisziplinär*: Sie sind nicht an ein Unterrichtsfach gebunden, sondern gehen von der Lebenswelt der Kinder aus und adressieren die gemeinsamen Themen, die auch aus fachlicher Sicht multiperspektivischen Charakter haben. Im Kontext der gemeinsamen Problembearbeitung werden fachliche Perspektiven sichtbar, aufeinander bezogen und auf ihre je spezifischen Leistungen und Grenzen hin befragt. (3) *Problemorientiert*: Im Zentrum stehen authentische, relevante, globale Probleme und Herausforderungen, die die am Austausch beteiligten Partner/-innen ggf. auf unterschiedliche Weise betreffen. Die Auseinandersetzung mit solchen komplexen Themen erlaubt die Artikulation mehrerer individueller und fachlicher Sichtweisen und Bezugnahmen. (4) *Handlungsorientiert*: Die Auseinandersetzung geht über das bloße Kennenlernen anderer Lebenswelten und Verstehen globaler Zusammenhänge hinaus und ermuntert die Kinder, im Kontext des jeweiligen globalen (aber oft lokal sichtbaren) Problems selbst aktiv zu werden, sich am Diskurs zu beteiligen und/oder gemeinsam erzielte Ergebnisse in geeigneter Weise zu veröffentlichen. (5) *Kritisch-reflektiert*: Es sind Gelegenheiten zur gemeinsamen Reflexion eingeplant, die insbesondere der Reproduktion von Vorurteilen und der Entstehung von Homogenitätsillusionen vorbeugen. Dazu gehört ferner die kritische Auseinandersetzung mit Problemlösungen und ihren möglichen Nebenwirkungen, die ein erstes Verständnis für Kontroversen bei globalen Fragen schaffen.

Dieser Beitrag soll Impuls für die Entwicklung, Erprobung und ggf. Evaluierung entsprechender Unterrichtsversuche

sein. Das setzt etwas Wagemut voraus, weil es gerade für den Bereich der Grundschule kaum (publizierte) Erfahrungen gibt. Es wäre angesichts der mit Virtual Exchange einhergehenden Herausforderungen (Camilleri, 2016) wünschenswert, wenn es schon im Lehramtsstudium Gelegenheiten gäbe, Kontakte zu knüpfen und gemeinsam Konzepte zu entwickeln (exemplarisch Krengel, 2021). Förderlich erscheinen dabei erstens Zeitfenster für eine allgemeine, fächerübergreifende Grundschuldidaktik, in denen es Raum für eine Auseinandersetzung sowohl mit Globalem Lernen im Kontext einer BNE als auch mit Lernen im Zeitalter der Digitalität gibt. Zweitens braucht es eine weitere Internationalisierung grundschulpädagogischer bzw. -didaktischer Arbeitsbereiche, um exemplarisch virtuelle Austausche zwischen angehenden Lehrkräften zu ermöglichen und Unterrichtsideen gemeinsam didaktisch-konzeptionell entwerfen zu können.

Literatur

- Brendel, N., Schrüfer, G., & Schwarz, I. (Hrsg.) (2018). *Globales Lernen im digitalen Zeitalter*. Münster: Waxmann.
- Camilleri, R. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, 3(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1210489>
- Helm, F., & Acconcia, G. (2019). Interculturality and language in Erasmus+ Virtual Exchange. *European Journal of Language Policy*, 11(2), 211–233. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2019.13>
- Hinrichsen, M., & Paz Matute, P. (2018). „Den Horizont erweitern?“. Schulische Internationalisierung und die Konstruktion (trans-)nationaler Bildungsräume. *Tertium comparationis*, 24(2), 190–205.
- Irion, T., & Knoblauch, V. (2021). Lernkulturen in der Digitalität. Von der Buchschule zum zeitgemäßen Lebens- und Lernraum im 21. Jahrhundert. In M. Peschel (Hrsg.), *Kinder lernen Zukunft. Didaktik der Lernkulturen* (S. 122–145). Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V.
- Kammerl, R., & Lang-Wojtasik, G. (2006). Globales Lernen und Neue Medien. Lernherausforderungen, Bildungsmöglichkeiten und didaktische Arrangements. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(3), 2–6.
- KMK, & BMZ (Hrsg.). (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm "Bildung für nachhaltige Entwicklung"* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Krengel, F. (2021). "Glocal Education" through Virtual Exchange? Training Pre-Service EFL Teachers to Connect Their Local Classrooms to the World and Back. *Global Education Review*, 8(2–3), 138–153.
- Lang-Wojtasik, G. (2022). Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Einleitende Überlegungen und zukunftsgerichtete Perspektiven. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch* (S. 11–32). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838558363>
- Lochner, J. (2022). Virtueller Schulgartenaustausch: Ein innovativer Lernansatz im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(2), 20–22. <https://doi.org/10.31244/zep.2022.02.06>
- Lüpkes, J. (2020). Die Welt gemeinsam gestalten. *Grundschule*, 52(2), 48–51.
- O'Dowd, R. (2020). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language teaching*, 53(4), 477–490. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000077>
- Richter, S., & Scheunpflug, A. (2021). *Internationale Schulparterschaften. Ergebnisse einer empirischen Studie zu den internationalen Aktivitäten deutscher UNESCO-Projektschulen*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.
- Scholten, A. (2022). Vom internationalen Schüleraustausch zur interkulturellen Schulentwicklung. *Quoi de neuf – Nouvelles du bilingue* (1), 6–9.
- Schrüfer, G., & Brendel, N. (2018). Globales Lernen im digitalen Zeitalter. In N. Brendel, G. Schrüfer & I. Schwarz (Hrsg.), *Globales Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 9–34). Münster: Waxmann.
- Singer-Brodowski, M., & Kater-Wettstädt, L. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung und ihre Potenziale für eine zukunftsfähige Grundschule. In U. Hecker, M. Lassek, & J. Ramseger (Hrsg.), *Kinder lernen Zukunft: Über die Fächer hinaus: Prinzipien und Perspektiven* (S. 36–46). Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V.
- Wagner, B. (2017). Interkulturelle Sachlernprozesse in Grundschulaustauschen. *Tertium comparationis*, 23(2), 175–191.

Dr. Christopher Hempel

ist Juniorprofessor für Fächerübergreifende Grundschuldidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Lena Eich

Herausforderungen und Potenziale der NRO-Schulzusammenarbeit für Globales Lernen an Schulen. Empirische Befunde einer Studie zu NRO-Mitarbeitenden¹

Zusammenfassung

Die Zusammenarbeit von entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen (NRO) und Schulen ist im Kontext Globalen Lernens bereits seit vielen Jahren etabliert. Zum Handeln der NRO-Mitarbeitenden an Schulen liegen jedoch kaum Studien vor. In diesem Artikel werden Ergebnisse einer qualitativen Studie zu handlungsleitenden Orientierungen von NRO-Mitarbeitenden vorgestellt. Datengrundlage bilden die 16 narrativen Interviews mit NRO-Mitarbeitenden, die mithilfe der dokumentarischen Methode rekonstruktiv ausgewertet wurden. Die drei generierten Typen von Handlungsorientierungen werden im Hinblick auf Herausforderungen und Potenziale der Zusammenarbeit für Globales Lernen an Schulen kritisch beleuchtet.

Schlüsselworte: *NRO-Schulzusammenarbeit, Kooperation, Globales Lernen, NRO, Handlungsorientierungen, qualitative Sozialforschung*

Abstract

Cooperation between non-governmental organisations (NGO) and schools is of importance in the field of global education in Germany. However, NGO professionals are hardly addressed in current research about global education. In this study, results of an qualitative study about the implicit knowledge and orientations of NGO employees in their professional practice with schools are presented. Empirical data on NGO employees were collected with 16 narrative interviews and were analysed using the documentary method. Three types of orientations of NGO professionals are reflected regarding opportunities and risks of the cooperation for global learning at schools.

Keywords: *NGO-school cooperation, global education, global learning, NGO professionals, professional orientations, qualitative social research*

Einleitung

In diesem Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zum professionellen Handeln von Mitarbeitenden aus entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen

(NRO) berichtet, die im Kontext Globalen Lernens mit Schulen zusammenarbeiten. Es werden NRO in den Blick genommen, die entwicklungspolitisch und daher in der Regel global tätig und zivilgesellschaftlich verankert sind, die sich für gemeinwohlorientierte Zwecke einsetzen und die mit ihrer (schulischen) Bildungsarbeit für Gerechtigkeitsfragen sowie globale Thematiken sensibilisieren wollen. Es wird die Forschungsfrage bearbeitet, welche handlungsleitenden Orientierungen sich bei NRO-Mitarbeitenden in der Zusammenarbeit mit Schulen im Kontext Globalen Lernens zeigen und was diese für Formen der Zusammenarbeit und Globales Lernen an Schulen bedeuten.

Globales Lernen wird hier im Sinne von Ansätzen verstanden, die auf systemtheoretischen Überlegungen fundieren. Es zielt darauf ab, Lernende dabei zu unterstützen mit Komplexität und Unsicherheit in der Weltgesellschaft umzugehen, abstraktes Denken einzüben und den Umgang mit abstrakten sozialen Beziehungen (d.h. mit der eigenen sozialen Verwobenheit unabhängig von räumlicher und persönlicher Nähe sowie in Hinblick auf zukünftige Generationen) zu schulen (Scheunpflug & Schröck, 2000; Scheunpflug, 2011; Treml, 2011; Wagener, 2018).

Im Folgenden wird zunächst die Zusammenarbeit von NRO und Schulen als Kontext der Forschung beleuchtet und der Forschungsstand und das -desiderat aufgezeigt. Anschließend wird das methodische Vorgehen erläutert, das zur Rekonstruktion der Orientierungen führte, die das Handeln der NRO-Mitarbeitenden im Kontext schulischen Globalen Lernens auf einer impliziten Ebene anleiten. Im empirischen Teil werden die generierten Typen von Handlungsorientierungen dargestellt und abschließend in der Ergebnisdiskussion im Hinblick auf Herausforderungen und Potenziale der Zusammenarbeit für Globales Lernen an Schulen kritisch beleuchtet.

Forschungskontext: Die NRO-Schulzusammenarbeit als Möglichkeit und Herausforderung für Globales Lernen

Schulen haben die Aufgabe, Schüler/-innen dabei zu unterstützen, das Leben in einer globalisierten, komplexen und pluralistischen Weltgesellschaft und kontingenten Zukunft zu bewältigen. Sie sollen in eine global vernetzte Gesellschaft einführen

(Scheunpflug, 2016) und damit einen Beitrag zum Globalen Lernen von Kindern und Jugendlichen leisten. Dies schließt die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Werthaltungen, Überzeugungen und Weltanschauungen ebenso ein, wie die Befassung mit globalen wirtschaftlichen, politischen und sozialen Zusammenhängen und Problematiken. Das bedeutet insbesondere, mit ökonomischen Differenzen umsichtig umzugehen, die Rechte aller Menschen achten zu lernen und für globale Gerechtigkeit einzutreten.

Genau diese Themen sind für entwicklungspolitische NRO bzw. für NRO, die im Feld des Globalen Lernens aktiv sind, ein bedeutsamer Tätigkeits- und Wirkungsbereich (Scheunpflug & Seitz, 1995). Seitens der NRO wird die Zusammenarbeit mit Schulen als ein Weg erachtet, um Resonanz für Globales Lernen zu erreichen (VENRO, 2000). Dies erklärt, dass sich diverse „Unterstützungsstrukturen schulischer Bildung“ (Scheunpflug & Uphues, 2010, S. 80) im Rahmen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit von NRO herauskristallisiert haben. NRO bieten bspw. Unterrichtsmaterialien zu Themen wie Fluchtursachen an, vermitteln Partnerprojekte im Globalen Süden oder beteiligen sich am Unterricht.

Im wissenschaftlichen Diskurs wird die Zusammenarbeit zwischen NRO und Schulen aufgegriffen und kontrovers diskutiert (Bludau & Overwien, 2012; Oberle & Schöne, 2022; Richter, 2015; Scheunpflug, 2008; Schulz & Uhlenwinkel, 2016). Dabei wird bspw. das Expertenwissen von NRO und dessen Aktualität, die bestehenden Kontakte in andere Länder, die (innovativen) didaktisch-methodischen Zugänge sowie die Möglichkeiten zu partizipieren, sich zivilgesellschaftlich zu engagieren und politische Wirklichkeit zu erfahren als Bereicherung für Schulen hervorgehoben. Andererseits wird kritisch hinterfragt, welche Qualitätskriterien für die Zusammenarbeit gelten müssen, wie eine Anschlussfähigkeit an die fachlichen und pädagogischen Standards der Schule und des Unterrichts gewährleistet wird und ob in Angeboten von NRO Standards der politischen Bildung eingehalten werden, die vom Beutelsbacher Konsens geprägt sind (Wehling, 1977). In Hinblick auf die schulische Tätigkeit von NRO stellt sich die Frage, wie Lehrende mit ihrer eigenen politischen Position umgehen, dabei Indoktrination vermieden und das Kontroversitätsgebot realisiert werden kann (Müller, 2022; Sander, 2009).

Bisher sind zur NRO-Schulzusammenarbeit einige empirische Beiträge erschienen. Die Befunde weisen darauf hin, dass schulisches Lernen bspw. durch die Authentizität und Fachkompetenz der NRO bereichert wird (Bludau, 2016) oder dass NRO und Schulen das gemeinsame Ziel verfolgen, junge Menschen an Themen nachhaltiger Entwicklung heranzuführen (Schulz & Uhlenwinkel, 2016). Aber auch Herausforderungen der Zusammenarbeit werden deutlich, wie z.B. Zeitmangel, ungleiche Machtverhältnisse zwischen den Partnern, Überforderung der Lehrkräfte durch NRO-Materialien, Spannungen hinsichtlich vertretener Werte, unterschiedlicher Inhalte oder pädagogischer Herangehensweisen (Béneker & van der Vaart, 2008; Bludau, 2016; Mundy & Manion, 2008; Schulz & Uhlenwinkel, 2016). Eine Ambivalenz wird auch in Untersuchungen der Materialien von NRO (Kater-Wettstädt & Lange, 2020; Tallon, 2012) oder bzgl. der Lernprozesse von Schüler/-innen in Settings der NRO-Schulzusammenarbeit berichtet (Asbrand, 2009; Golestani, 2016; Wagener, 2018). Außerdem

finden sich Hinweise darauf, dass organisationale Differenzen von NRO und Schulen – differentielle Handlungslogiken, Zielkonflikte oder verschiedene Machtverhältnisse – das Zusammenwirken prägen (Bergmüller, 2016; Yemini et al., 2018).

Das Handeln von NRO-Mitarbeitenden, die im Kontext Globalen Lernens an Schulen tätig sind und sich in diesem Umfeld organisationaler Differenzen bewegen, ist in diesem Diskurs bislang jedoch nicht bearbeitet. Dies war das Anliegen der Studie von Eich (2021) zum professionellen Handeln von NRO-Mitarbeitenden, auf die hier Bezug genommen wird.

Methodisches Vorgehen

Die Studie wurde als eine explorative empirische Untersuchung durchgeführt, um das handlungsleitende Orientierungswissen zu erfassen, das dem Handeln der NRO-Mitarbeitenden in der Zusammenarbeit mit Schulen im Bereich des Globalen Lernens zugrunde liegt (Eich, 2021, S. 49ff.). Sie folgt einem hypothesengenerierenden Ansatz. Mit narrativen Einzelinterviews wurde das implizite Erfahrungswissen erfasst, das NRO-Mitarbeitende in der Schulzusammenarbeit erwerben. Die Daten wurden mithilfe des qualitativ-rekonstruktiven Forschungsvorgehens der Dokumentarischen Methode interpretiert und zu Idealtypen verdichtet (Bohnsack, 2010; Nohl, 2017). Der gesamte Erhebungs- und Auswertungsprozess wurde von einer Forschungswerkstatt begleitet und validiert.²

Das Datenmaterial umfasst ein Sample, das sich aus 16 NRO-Mitarbeitenden 15 entwicklungspolitischer NRO in Deutschland zusammensetzt, die in der schulischen Bildungsarbeit im Globalen Lernen tätig sind. Hinsichtlich der Typenbildung ist u.a. relevant, dass das Sample NRO mit unterschiedlichen Zielen (z.B. Entwicklungszusammenarbeit, entwicklungspolitische Bildungsarbeit im Inland) und ideellen Prägungen umfasst sowie NRO-Mitarbeitende mit und ohne professionellen schulischen Bezügen sowie mit verschiedenen beruflichen, u.a. pädagogischen, Hintergründen. Die Zusammenstellung des Samples sowie die Auswahl der Fälle erfolgten im Zuge der Datenauswertung nach dem Prinzip des Theoretical Sampling (Glaser & Strauss, 1967). Eine Sättigung des Samples wurde erreicht (Eich, 2021, S. 72).

Empirische Ergebnisse

Aus dem empirischen Datenmaterial wurden in Bezug auf das Handeln der NRO-Mitarbeitenden drei Orientierungstypen generiert. Verbindende Basis dieser ist, dass für die befragten NRO-Mitarbeitenden die Schule als ein legitim wahrgenommener Handlungsraum entwicklungspolitischer NRO orientierend wirkt (Basistypik). Die Orientierungen differenzieren sich aus als (1) *Wahrheitsvermittlung* unter intentionaler Nutzung der Schule, (2) *Engagement Lernen* im schulischen Rahmen und (3) Ausfüllung schulischer Strukturen im Modus von *Edutainment* unter Suspendierung von Lernen (Eich, 2021, S. 230). Die Orientierungsmuster sind davon geprägt, welche Inhalte die NRO-Mitarbeitenden an Schulen transportieren, welche implizite Vorstellung von Lehren und Lernen an Schulen und welches Schulbild ihrer Arbeit zugrunde liegt. Ein zentrales Ergebnis in Hinblick auf die Forschungsfrage ist, dass die Handlungsorientierungen davon bestimmt sind, dass das Profil der NRO (mehr

oder weniger) authentisch in die Zusammenarbeit mit Schulen hineinwirkt. Dies wird für jeden Typ mithilfe von Transkriptausschnitten exemplarisch herausgearbeitet. Zuvor werden in den folgenden drei Abschnitten die Typen verdichtet dargestellt (ausführlicher s. Eich, 2021 ab S. 81).

Typ Wahrheitsvermittlung

Für Handlungsorientierungen des Idealtyps *Wahrheitsvermittlung* ist charakteristisch, dass seitens der NRO gesellschaftliche Standpunkte zu globalen Phänomenen, Zusammenhängen und Handlungsoptionen in die Schule eingebracht und als Wahrheit überhöht werden. Es ist die Orientierung leitend, dass die Inhalte im Modus einer kausal-vermittelnden Lehre direkt an Schüler/-innen übertragen und weitergegeben werden können. Für das Handeln werden die wahrgenommene thematische Ausrichtung und der Zwangscharakter der Schule nutzbar gemacht, z.B. dass in Schulcurricula die Behandlung von Themen der Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit vorgegeben ist, an die angeknüpft werden kann, weil sie auch den Interessen der NRO entsprechen.

In Interviewauszügen konnten Positionen zu globalen Themen rekonstruiert werden, die in Schulen eingebracht werden und in denen sich entwicklungspolitische Kernanliegen der NRO authentisch spiegeln. Exemplarisch wird dies im folgenden Transkriptausschnitt deutlich, der von einem Referenten und dessen Wirkungskraft handelt.

Zm: Gustav Radones* noch

I: mhm

Zm: der oftmals* da war un die Schu d einfach knallhart auch ah die die versklavten Kinder befreit aus den Diamantenminen (.) und einfach dann a die mitnimmt ah und ah d auch mehrere Morddrohungen bekommen hat schon in in Sierra Leone* (.) weil natürlich seine Arbeit ah dem Wirtschaftsunternehmen da nicht so zu Pass kommt logischerweise und das sind genau die Situationen Leute die (.) die Strahlkraft habn die die etwas machen was sie a fast schon prophetisch ah scheinen lasst oder oder sie sind prophetisch in ihrem Anliegen (.) das kommt bei Schülerinnen und Schülern an die merken das sofort (Herr Zaunfeld, Authentische NRO-Referentinnen und Referenten, Z. 156-168).³

In der Darstellung des Referenten Gustav Radones* als Befreier versklavter Kinder in Sierra Leone* zeigt sich ein kritischer Blick auf Kinderarbeit und damit ein Standpunkt zu einem globalen Thema: Es gilt Kinderarbeit zu bekämpfen – auch wenn dies zur Gefährdung der eigenen körperlichen Sicherheit führt. Dies wird darin deutlich, dass der tatkräftige Einsatz von Gustav Radones* für die Rettung von Kinderarbeiterinnen und Kinderarbeitern als sehr positiv, sogar heroisch – „prophetisch“ und mit einer „Strahlkraft“ – dargestellt wird. Der Kampf gegen Kinderarbeit wird den Interessen von Wirtschaftsunternehmen gegenübergestellt. Es wird eine Positionierung deutlich, in der die etablierten wirtschaftlichen Strukturen verurteilt werden. Die positive Darstellung des Einsatzes gegen die Ausbeutung von Kindern verweist nicht nur auf eine Kritik vorhandener globaler Missstände, sondern zeigt auch eine Handlungsoption auf, wie Ungerechtigkeiten geändert werden können. Der transportierte Standpunkt und

die damit verbundenen Werte werden als ethisch richtig und gültig – als die Wahrheit – konstruiert. Andere Perspektiven auf das Thema werden, auch im weiteren Verlauf, nicht eingenommen.

Der Standpunkt, der sich hier dokumentiert und als ein Inhalt in die Schule eingebracht wird, spiegelt Positionen, für die NRO in der Zivilgesellschaft stehen, authentisch wider: ihre Parteinahme und ihr Einsatz für mehr weltweite Gerechtigkeit und bestimmte Werte, ihre Expertise für globale Zusammenhänge und die Überzeugung, das richtige Wissen über globale Zusammenhänge zu besitzen (Heins, 2002).

Typ Engagement Lernen

Der Typ *Engagement Lernen* steht für die Handlungsorientierung von NRO-Mitarbeitenden, dass globales solidarisches Handeln im Handeln selbst gelernt wird. Durch das Engagement erwerben Lernende Handlungsfähigkeit und erlernen dessen Sinnhaftigkeit. In den Daten zeigt sich, dass das solidarische Handeln nicht nur als der Inhalt der Schulzusammenarbeit konstruiert wird, sondern auch als ein Rahmen für Lernen. Es wird die Vorstellung leitend, dass Lernen bewirkt wird, indem intentional ein Rahmen geschaffen wird, in welchem mitgängig das solidarische Handeln gelernt wird. Dafür wird an schulische Freiräume für globales solidarisches Engagement angeknüpft. Das schulische Setting erscheint bei diesem Typen als ein Möglichkeitsraum, um Ideen für eigenes globales Engagement zu entwickeln und mit anderen umzusetzen – wie z.B. Benefizaktionen für Projekte in Ländern des globalen Südens.

In Interviewauszügen, die für den Typ *Engagement Lernen* stehen, wird deutlich, dass sich NRO authentisch in Schulen einbringen, indem sie ihre zivilgesellschaftlichen Engagementmöglichkeiten als Handlungs- und Lernsettings implementieren.

Pm: das war ne oder Grund ne Gesamtschule* Gesamtschule* ahm wos um unsre Mitmachaktion* ging (.) es geht darum ahm eine Sache* abzugeben zu spenden und wieder zu verkaufen* mit dem Erlös werd'n Bildungsprojekte in der Einen Welt

I: mhm

Pm: unterstützt das Ziel dieser Bildungsaktion ist es den Kindern (.) zum einen ähm *jeder kann teilen und damit Hilfsbedürftige unterstützen* aber eben nicht *dabei stehn zu bleibn* sondern die Not der Menschen heut (.) ähm die bezieht sich auf andre Ebene also das is Bildungsarmut ähm das is äh Ernährungssituation das is Schulbildung das is Ausbildung das is Inferastruktur und so weiter ähm (.) und da Kindern und Jugendlichen das so mitzugeben das is echt spannend also die ähm manchmal hab ichs Gefühl die verstehn das schneller als Erwachsene (.) weil das äh System dass Gebrauchsgüter* eins zu eins alles in andre Länder heute weitergeht das gibts so nicht mehr und des is auch nicht sinnvoll (Herr Preckler, Mitmachaktion an Gesamtschule*, Z. 107-135).

In diesem Auszug spricht ein NRO-Mitarbeiter über eine Mitmachaktion der NRO für Schulen. Schüler/-innen werden zunächst als global und solidarisch Handelnde dargestellt, da sie eine Sache* an die NRO spenden, mit deren Verkauf die NRO ent-

wicklungspolitische Projekte weltweit unterstützt. Die geschilderte Mitmachaktion der NRO wird als solidarische Handlungsoption mit globalen Auswirkungen konstruiert. Gleichzeitig wird die Mitmachaktion der NRO als eine Bildungsaktion mit dem Ziel beschrieben, den Teilnehmenden eine Inhaltlichkeit mitzugeben: Die Unterstützung von Hilfsbedürftigen durch Spenden ist eine sinnvolle Handlungsoption. Außerdem kann über Not-situationen weltweit, wie z.B. über Bildungsarmut und über wirk-same Unterstützungsprozesse gelernt werden. In der Konturierung der Mitmachaktion als Handlungsoption sowie als Lernarrange-ment deutet sich eine implizite Handlungsorientierung an: Durch die Mitmachaktion wird ein Rahmen geschaffen, in dem die Teilnehmenden global solidarisch handeln, und zudem etwas lernen, das von der Lehrperson intendiert wurde. Lernen findet mitgänglich im Engagement für ein Projekt der NRO statt.

In diesem und weiterem Datenmaterial zeigt sich, dass Eng-agementmöglichkeiten von NRO ein Anknüpfungspunkt für die Zusammenarbeit mit Schulen sind. NRO bringen sich authentisch in Schulen ein: ihre Expertise für zivilgesellschaftliches und solidarisches Engagement, ihre Vernetzung zu entwicklungspolitischen Projekten und ihre Ansätze, um Ungerechtigkeiten zu vermindern und die Welt zu verändern (Heins, 2002; VENRO, 2000).

Typ *Edutainment*

Der dritte Orientierungstyp *Edutainment* ist – in Abgrenzung zu den anderen beiden Typen – stark vom Merkmal der Suspendierung geprägt. Das heißt, dass weder Inhalte, die spezifisch für NRO sind, noch die Initiierung von Lernen handlungsleitend für die NRO-Mitarbeitenden sind, sondern eher die Beschäftigung von Schüler/-innen. Die Schule dokumentiert sich als eine Strukturhülle, die es auszufüllen gilt, und die den NRO-Mitar-beitenden einen günstigen Zugang zu Schüler/-innen gewährleis-tet. Die gezielte Anregung oder Unterstützung von Bildungspro-cessen durch die Zusammenarbeit sowie das authentische Auftreten der NRO als Experten für weltweite Gerechtigkeit, Solidarität und die Verbesserung der Welt (vgl. Typen *Wahrheits-vermittlung* und *Engagement Lernen*) bleiben Leerstellen in den Handlungsorientierungen der NRO-Mitarbeitenden. Folgende Passage zeigt exemplarisch eine Orientierungsfacette des Typs auf.

Bw: ähm mach ich immer irgendein Einstiegsspiel mit allen d das was mit sage ich wel weltweite Perspekti-ven oder so zu tun hat (.) entweder mach ich äh so n Stellungsspiel nennt sich Weltspiel

I: okay

Bw: wo man also wo die Schüler Schülerinnen quasi die Be Weltbevölkerung darstellen und sich dann nach ver-schiedenen Kriterien (.) zuordnen müssen also zum einen die Bevölkerung auf die Kontinente verteilen wie sie denn denken dass es verteilt ist (.) dann gibts noch den Aspekt wie ma wie se denn denken dass das Weltvermögen verteilt ist da gibts dann Geldscheine

I: ja

Bw: die se dazu dazulegen (.) dann gehts darum wie se denn denken dass die Ernährung verteilt ist also wie viel Kalorien pro Tag pro Kopf zur Verfügung stehen (.) da sind dann so kleine Bohnensäckchen die man ver-teilt und dann noch den Aspekt wie viel Ta äh Kalorien

pro Tag pro Kopf dort selber produziert werden das sind dann äh (.) Samentütchen die werden nochmal mit verteilt und immer äh nach der Verteilrunde wird dann nochmal geschaut okay passt das so passt das nicht wollt ihr noch was verändern und dann gibts immer die Auf-lösung auch immer gleich nach jeder (.) Einheit sage ich jetzt mal na das heißt man verschiebt dann noch hin und her und ich sage dann noch ein paar so Hinter-grundinfos dazu (.) zu dem jeweiligen Themenbe-Bereich und dann gibts das nächste (Frau Bellon, Unterrichts-einheit, z. 150-192).

In der Passage wird die Methode des Weltspiels im Modus einer Schritt-für-Schritt-Anleitung beschrieben. Es wird die Einbin-dung der Schüler/-innen in diese Methode dargestellt: Es geht darum, wie die Lernenden „denken“, wie sich die Bevölkerung oder das Weltvermögen auf die Kontinente verteilt. Zudem wird erwähnt, dass die NRO-Mitarbeiterin die Verteilung auflöst und Informationen über Themen wie Ernährung oder Weltvermögen gibt – allerdings wird nicht klar, welcher Art diese Informationen sind. Im Kontrast zu anderen Interviewpassagen, in denen über ähnliche Methoden erzählt wird (Eich 2021, S. 141ff.), bleibt es eine Leerstelle, welche Botschaft Schüler/-innen vermittelt wer-den soll. Es wird ein Fokus auf die methodische Umsetzung des Spiels sowie auf das konkrete Tun der Lernenden deutlich.

Auf der impliziten Ebene deutet sich an, dass für die NRO-Mitarbeiterin tendenziell die Beschäftigung von Schüler/-innen handlungsleitend ist. Die gezielte Vermittlung von The-men, Inhalten und Botschaften, für die NRO mit ihren gesell-schaftlichen Ausrichtungen stehen, wie zum Beispiel das Aufzeigen globaler Ungerechtigkeiten (vgl. die anderen zwei Typen), wird bei der Handlungsorientierung *Edutainment* suspendiert.

Ergebnisdiskussion und Ausblick

Zusammenfassend zeigt die Typendarstellung drei Orientie-rungsmuster für das Handeln von NRO-Mitarbeitenden in der Zusammenarbeit mit Schulen auf. Zwei dieser Typen (*Wahrheits-vermittlung* und *Engagement Lernen*) zeichnen sich dadurch aus, dass es für die NRO-Mitarbeitenden handlungsleitend ist, zu den schulischen Bildungs- und Lernprozessen beizutragen. Die Handlungsorientierungen sind davon geprägt, dass die Aspekte, für die NRO in der Zivilgesellschaft stehen, authentisch in die Bildungstätigkeit an Schulen hineinwirken, d.h. ihre Parteinah-me für weltweite Gerechtigkeit und bestimmte Werte, ihre Ex-pertise für entwicklungspolitische Zusammenhänge und ihr zi-vilgesellschaftliches, solidarisches Engagement, um die Welt zu verändern. Beim dritten Orientierungsmuster (Typ *Edutain-ment*) hingegen stellt die Anregung von Bildungsprozessen in Schulen eine Leerstelle dar und wird nicht handlungsleitend (Eich, 2021, S. 194ff., S. 230ff.). Es ist also festzustellen: NRO können – mit ihrer Authentizität für den Einsatz für entwick-lungspolitische Fragestellungen und zivilgesellschaftliches En-gagement – zu schulischen Bildungsprozessen beitragen; es kann jedoch nicht per se davon ausgegangen werden. Nun gilt es, auf Basis dieser empirisch fundierten Erkenntnis, Herausforde-rungen und Potenziale der Zusammenarbeit und deren Bedeu-tung für schulisches Globales Lernen zu identifizieren.

NRO-Standpunkte müssen kontrovers eingebunden und reflektiert werden

In den Ergebnissen wird deutlich, dass es für NRO-Mitarbeitende handlungsleitend ist, Standpunkte von NRO zu globalen Zusammenhängen, Missständen und Handlungsoptionen – und damit ihre Werteideale – authentisch und mit einem Wahrheitsanspruch in den Kontext schulischen Lernens einzubringen (Eich, 2021, S. 187–193). Dies ist kritisch zu sehen: In der schulischen Bildung ist es zentral, eine offene und reflexive Auseinandersetzung mit der Pluralität und Kontroversität gesellschaftlicher Werte, Lebensentwürfe und Positionen zu initiieren und Schüler/-innen dazu anzuregen, verschiedene Perspektiven zu erarbeiten und zu reflektieren. Es besteht das Risiko, dass die Lehre durch NRO-Mitarbeitende den Modus der Indoktrination (Wehling, 1977) oder der Moralisation annimmt. Allerdings können die Inhalte und Weltbilder von NRO auch genutzt werden, um den schulischen Unterricht zu bereichern – insbesondere dann, wenn sie durch NRO-Mitarbeitende authentisch vertreten werden (Eich, 2021, S. 203). Das bedeutet also, dass Lehrende (hier auch die NRO-Mitarbeitenden) durchaus eine politische Position einnehmen dürfen (Sander, 2009). Wichtig ist, dass die Lehrkräfte – ggf. gemeinsam mit ihren Kooperationspartnern – darauf achten, das Kontroversitätsgebot zu realisieren, d.h. andere Perspektiven einzubringen, Lernende zu animieren, zu hinterfragen und eine reflexive Distanz einzunehmen. Ziel ist es, dass die Position der NRO nicht aufgedrängt wird (ebd.; Müller, 2022), sondern dass die politische Urteilsfähigkeit gestärkt wird (z.B. Henkenborg, 2016) und der Perspektivwechsel eingeübt werden kann (Scheunpflug, 2011).

Zudem bietet die Sicht von NRO auf globale Zusammenhänge Wissen, mit dem komplexe Verflechtungen erhellt werden können (ebd.). Die Wahrheitsannahmen, mit denen das Wissen von NRO vermittelt wird, erscheinen jedoch als inadäquat für Globales Lernen, das auf einen „Umgang mit *Komplexität* und *Kontingenz*“ (Scheunpflug, 2003, S. 161; Herv.i.O.) abzielt, weil dadurch der Blick auf die Widersprüchlichkeit von Wissen und auf das Nicht-Wissen verstellt wird (Scheunpflug, 2011). Daher ist es wichtig, dass die Reflexivität der Lernenden gefördert wird und (implizit wirkende) Weltbilder, die Standortgebundenheit, der Deutungsgehalt und die Perspektivität hinterfragt werden. So kann dem Risiko der Indoktrination und einer einseitigen Darstellung entgegengewirkt werden. Wenn die Positionalität von NRO für bestimmte gesellschaftliche Weltanschauungen sowie der schulische Charakter der pluralistischen Offenheit und des kontroversen, reflexiven Umgangs mit Werten verknüpft werden, kann Globales Lernen gefördert werden (Eich, 2021, S. 211, S. 225).

NRO-Engagementsettings müssen als komplexes und reflexives Lernen gestaltet werden

Die empirische Studie macht außerdem deutlich, dass die zivilgesellschaftlichen, developmentspolitischen Engagementmöglichkeiten von NRO in deren schulische Bildungsarbeit hineinwirken. Handlungsleitend für die NRO-Mitarbeitenden ist es, das globale und solidarische Engagement an Schulen zu fördern (Eich, 2021, S. 212). Durch das Engagement in echten Projekten besteht die Chance, dass die Lernenden globale Handlungsfähigkeiten erwerben (Asbrand, 2009; Wagener, 2018) und über die Handlungsmöglichkeiten ein Zugang zu abstrakten globalen

Themen geschaffen werden kann (z.B. Wohnig, 2017). Empirische Studien (vgl. Asbrand, 2009; Golestani, 2016; Wagener, 2018) zeigen jedoch auch, dass bestimmte Formen des Engagements – Benefizveranstaltungen oder Settings wie z.B. Kinderpatenschaften – asymmetrische Weltentwürfe und defizitgeprägtes Lernen über den Globalen Süden fördern und sich nicht eignen, um komplexe Lernprozesse anzuregen. Abstraktes Lernen könne sich in Anschluss an Handlungskontexte entfalten, die komplexe, vielschichtige Handlungsmöglichkeiten bieten. Folglich bietet nicht jedes Engagementprojekt von NRO Anknüpfungspunkte für schulische Bildungsprozesse; es bedarf einer sorgfältigen Auswahl von geeigneten Projekten (Eich, 2021, S. 220).

In Hinblick auf schulisches und Globales Lernen ist außerdem kritisch zu betrachten, dass es für die NRO-Mitarbeitenden nicht orientierend ist, das Engagement und Handeln mit abstrakten thematischen und reflexiven Lernprozessen zu verbinden (ebd., S. 216). Die Konkretheit und die Dominanz des Handlungsbezugs sowie die implizit transportierten Wirksamkeitsannahmen globaler Handlungsmöglichkeiten können jedoch hinderlich für Lernprozesse sein (Asbrand, 2009; Wagener, 2018). Daher ist es bedeutsam, dass Lernende dazu angeregt werden, die Komplexität globaler Zusammenhänge zu durchdringen. Es kann bspw. erarbeitet werden, welche historischen Zusammenhänge und Machtstrukturen zu dieser Form des Engagements geführt haben und dieses beeinflussen. Zudem sollten NRO-Mitarbeitende und Lehrkräfte anregen, dass die Grenzen des Handelns reflektiert werden und eine eigenständige Urteilsbildung über Engagementmöglichkeiten angestoßen wird, um so ein reflektiertes Globales Lernen zu bewirken (ebd.; Eich, 2021, S. 220, S. 226).

Fazit und Ausblick

Zusammenfassend bietet es durchaus Potenzial für Globales Lernen, wenn NRO in Schulen ihre Expertise für globale Problematiken, ihr weltweites zivilgesellschaftliches Engagement und ihren Einsatz für mehr weltweite Gerechtigkeit *authentisch* einbringen. Die Kooperation mit NRO kann dann eine didaktische Unterstützung für Schulen sein. Allerdings zeigt diese Studie auch, dass die Ansprüche schulischer Bildung immer wieder vernachlässigt werden und dass überwiegend die Relevanzen der NRO die Orientierungen der an Schulen tätigen NRO-Mitarbeitenden dominieren. Erstens: Die Anregung von Bildungsprozessen bleibt mitunter eine Leerstelle. Zweitens: Schulen und schulisches Lernen werden für Anliegen und Inhalte der NRO tendenziell instrumentalisiert und interessensgeleitet vereinnahmt (Eich, 2021, S. 230ff.). In der Zusammenarbeit von NRO und Schulen sollte beachtet werden, dass lediglich solche Bildungsprozesse im Bereich des Globalen Lernens gefördert werden, die im Sinne schulischer Bildung sind. Konkret bedeutet dies für NRO, dass sie ihr globales, zivilgesellschaftliches Profil authentisch einbringen und dass die eingebrachten Standpunkte und Engagementsettings von den Lehrkräften und Schüler/-innen analysiert und kritisch hinterfragt werden, um komplexes und reflexives Lernen zu ermöglichen.

Neben NRO, die eine zivilgesellschaftliche Perspektive in Schulen einbringen, sind auch andere Einrichtungen, wie z.B. Unternehmen oder Behörden, an Schulen tätig. Die vorliegende Studie verweist darauf, dass es wichtig ist, den Einfluss außerschulischer Einrichtungen auf die schulische Bildung zu befor-

schen. So kann die Debatte um die Öffnung der Schule und die Förderung schulischer Bildungsprozesse durch außerschulische Anbieter empirisch angereichert werden.

Anmerkungen

- Der Beitrag basiert auf der Dissertation der Autorin zum professionellen Handeln von NRO-Mitarbeitenden, die mit Schulen zusammenarbeiten (Eich, 2021). Diese entstand an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg im Rahmen des kooperativen Promotionskollegs „Bildung als Landschaft“, das von der Hans-Böckler-Stiftung dankenswerter Weise gefördert wurde. Die Argumentation des Artikels ist zudem angelehnt an einen Vortrag, der für ein Online-Seminar entwickelt wurde, das in Kooperation von Engagement Global und der Otto-Friedrich-Universität Bamberg stattfand. Ein Dank ergeht an alle Diskussionsteilnehmende und die Organisatorinnen des Seminars.
- Herzlichen Dank für die konstruktive Zusammenarbeit an alle Teilnehmenden der Forschungswerkstatt, die unter der Leitung von Prof. Dr. Annette Scheunpflug an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg stattfand
- Aus den Transkripten wurde der Großteil der Transkriptionssymbole zugunsten einer besseren Lesbarkeit entfernt. Anonymisierungen sind mit einem * gekennzeichnet.

Literatur

- 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.ctvddzp5w.7>
- Béneker, T., & van der Vaart, R. (2008). Global education in the Dutch Context. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(1), 27–31.
- Bergmüller, C. (2016). Global education and the cooperation of NGOs and schools: A German case study. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 47–62. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.3.04>
- Bludau, M. (2016). *Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen? Kooperationen zwischen Lehrkräften und Nichtregierungsorganisationen*. Opladen: Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf07w0>
- Bludau, M., & Overwien, B. (2012). Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Trägern in der politischen Bildung. *polis*, 2012(2), 16–18.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 8. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Eich, L. (2021). *Entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen und Globales Lernen an Schulen: Eine rekonstruktive Studie zu NRO-Mitarbeitenden*. Münster: Waxmann.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. London: Aldine Publishing Company.
- Golestani, C. (2016). Social Activism and Extended Education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 4(2), 110–127. <https://doi.org/10.3224/ijree.v4i2.25784>
- Heins, V. (2002). *Weltbürger und Lokalpatrioten: Eine Einführung in das Thema Nichtregierungsorganisationen. München: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit*. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11827-5>
- Henkenborg, P. (2016). »Eine Kultur des Dissenses«: Über den pädagogischen Sinn des Beutelsbacher Konsenses für die politische Bildung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 187–196). Bonn: bpb.
- Kater-Wettstädt, L., & Lange, D. (2020). Das Thema Flucht im Unterricht im digitalen Zeitalter – Welche Strategien nutzen Studierende, um „alternatives“ Unterrichtsmaterial zu evaluieren? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(2), 23–32. <https://doi.org/10.31244/zep.2020.02.05>
- Müller, S. (2022). Kontroversität. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. 5. Aufl. (S. 231–239). Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Mundy, K. & Manion, C. (2008). Global Education in Canadian Elementary Schools: An Exploratory Study. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 941–974.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (5. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Oberle, M., & Schöne, H. (2022). Politische Prozesse als Gegenstand politischer Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. 5. Aufl. (S. 279–287). Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Richter, S. (Hrsg.). (2015). *Qualität im Globalen Lernen in der Schule: Im Kontext von schulischen und außerschulischen Kooperationen*. Comenius-Institut.
- Sander, W. (2009). Replik: Wissen, Bildung und die Konstruktion der Wirklichkeit. *Erwägen Wissen Ethik*, 20(2), 325–334.
- Scheunpflug, A. (2003). Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(2), 159–172. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0021-6>
- Scheunpflug, A. (2008). Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. In VENRO (Hrsg.), *Jahrbuch Globales Lernen, 2007/2008* (S. 11–21). VENRO.
- Scheunpflug, A. (2011). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In W. Sander (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft: Herausforderungen, Positionen, Kontroversen* (S. 204–215). Bonn: bpb.
- Scheunpflug, A. (2016). Vielfalt lernen! Konstruktive Lernkultur in einer sich globalisierenden Welt. In Institut für Pädagogik und Schulpsychologie Nürnberg (Hrsg.), *ziemlich vielfältig: 50 Jahre kommunale Schulpädagogik* (S. 71–73). Nürnberg: IPSN.
- Scheunpflug, A., & Schröck, N. (2000). *Globales Lernen: Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Berlin: Brot für die Welt.
- Scheunpflug, A., & Seitz, K. (1995). *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung: Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“*. 3 Bände. Frankfurt a.M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Scheunpflug, A., & Uphues, R. (2010). Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In G. Schrüfer & I. Schwarz (Hrsg.), *Globales Lernen: Ein geographischer Diskursbeitrag* (S. 63–100). Münster: Waxmann.
- Schulz, B., & Uhlenwinkel, A. (2016). Challenges and Opportunities in Combining the Competences of Formal Education and NGOs for Teaching Sustainability. *Review of International Geographical Education Online*, 6(3), 271–286.
- Tallon, R. (2012). Emotion and Agency within NGO Development Education: what is at work and what is at stake in the classroom? *International Journal of Development Education and Global Learning*, 4(2), 5–22. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.04.2.02>
- Tremel, A. K. (2011). Globalisierung als pädagogische Herausforderung: Möglichkeiten und Grenzen einer weltbürgerlichen Erziehung. In W. Sander (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft: Herausforderungen, Positionen, Kontroversen* (S. 190–203). Bonn: bpb.
- VENRO. (2000). *Arbeitspapier Nr. 10: Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen*. Bonn: VENRO.
- 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>
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbacher. In S. Schiele, H. Schneider & K. G. Fischer (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.
- Wohnig, A. (2017). *Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen: Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15296-3>
- Yemini, M., Cegla, A., & Sagie, N. (2018). A comparative case-study of school-LEANGO interactions across different socio-economic strata in Israel. *Journal of Education Policy*, 33(2), 243–261. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1328078>

Dr. Lena Eich

ist Erziehungswissenschaftlerin und pädagogische Mitarbeiterin in einem Weltladen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Globales Lernen sowie kooperations- und professions-theoretische Fragestellungen.

Vielfalt von Engagement sichtbar machen! – Überlegungen der VENRO-Arbeitsgruppe Engagement zu Merkmalen von globalem Engagement im Inland

Die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahre sowie die multiplen Krisen, mit denen die Menschen nun verstärkt konfrontiert sind, haben das Engagement beeinflusst. Neue Formen und Möglichkeiten sind aufgekommen, während andere weniger Zuspruch finden als zuvor. Ehrenamtliche Strukturen mit festen Ämtern haben Schwierigkeiten, Nachwuchs zu gewinnen. Jedoch ist die Bereitschaft für punktuell oder projektbezogenes Engagement weiterhin hoch. Das Engagement ist spontaner, flexibler und dadurch vielfältiger geworden. Es sind auch neue Betätigungsfelder wie digitales Engagement und Kampagnen entstanden, die den Charakter ehrenamtlicher Arbeit verändert haben. Dies sind positive Entwicklungen, die jedoch neue Rahmenbedingungen erfordern.

Die Bundesregierung hat diese Veränderungen erkannt und einen partizipativen Prozess zur Entwicklung einer Bundesstrategie für Engagement eingeleitet. Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) veröffentlichte bereits im Juni eine *Strategie zur Förderung des bürgerschaftlichen Engagements in der Entwicklungszusammenarbeit in und aus Deutschland*. Dadurch erfuhr zivilgesellschaftliches Engagement in diesem Jahr besondere Aufmerksamkeit. Bezüglich des Engagements im Bereich Eine Welt ist festzustellen, dass aufgrund fehlender bundesweiter Daten keine konkreten Aussagen zu Umfang und Vielfalt des Engagements getroffen werden können. Dies führt zu mangelnder Sichtbarkeit und Anerkennung des globalen Engagements im Inland. Das BMZ hat sich in seiner Strategie dazu verpflichtet, die Datenlage zum bürgerschaftlichen Engagement in der Entwicklungspolitik zu verbessern, was von VENRO positiv bewertet wird.

VENRO und seine Mitgliedsorganisationen setzen sich für die Förderung und Sichtbarmachung des globalen Engagements im Inland ein. Dies zeigt sich insbesondere in der Arbeit der Arbeitsgruppe Engagement, die sich in den letzten Jahren mit verschiedenen Aspekten des globalen Engagements im Inland befasst hat. Eine zentrale Frage war, was die Merkmale dieses Engagements sind und welches Ziel das globale Engagement verfolgt. Die Arbeitsgruppe Engagement erkennt die Vielfalt des Engagements an und strebt die Überwindung der Trennlinien zwischen dem Globalen Norden und dem Globa-

len Süden an. Dies bedeutet, dass globales Engagement im Inland darauf abzielt, transnationale Begegnungen zu ermöglichen und gemeinsame zivilgesellschaftliche Handlungs- und Lernräume zu schaffen, um Machtstrukturen und Ausbeutung in einem globalen, solidarischen und intersektionalen Ansatz zu bekämpfen. Durch die Zusammenarbeit von ehrenamtlichen und hauptamtlichen Akteur/-innen auf lokaler und globaler Ebene kann dieser Wandel vorangetrieben werden.

Ein Beispiel der Kindernothilfe zeigt, wie sich die allgemeinen Veränderungen und Diskurse auf Organisationen auswirken. Früher gab es bei der Kindernothilfe das „Team Ehrenamt“, das jedoch nur einen Teil der Arbeit der Engagierten in der Kindernothilfe widerspiegelte und einzelne ortsgebundene Tätigkeiten betonte. Daher wurde es in „Team Engagement“ umbenannt, um die Vielfalt des freiwilligen Engagements in NRO anzuerkennen. Engagierte unterstützen Nichtregierungsorganisationen in vielfältiger Weise, unter anderem durch die Betreuung von Informationsständen, einem Ehrenamt in einem Weltladen, als Multiplikator/-innen in Schulen, durch die Beteiligung an (Jugend-)Gremien, Kampagnen oder Petitionen.

Dieses Engagement setzt sich für politischen Wandel hin zu einer global gerechteren Welt ein und spiegelt sich oft auch in der Alltagshaltung der Menschen wider. In der Globalisierung handeln bedeutet auch *Glokales* handeln – lokale Handlungen haben globale Auswirkungen. Ein weiter gefasster Begriff von globalem Engagement im Inland berücksichtigt die Arbeit von Engagierten in entwicklungspolitischen NRO besser und erkennt die Vielfalt lokaler Handlungen mit globalen Auswirkungen an. Das Beispiel der Umbenennung verdeutlicht, wie kleine Veränderungen die Vielfalt des Engagements anerkennen und die Offenheit für Kooperation sichtbar machen. Es zeigt, dass globales Engagement nicht nur aus einzelnen Tätigkeiten besteht, sondern auch eine Grundhaltung des voneinander Lernens und des Verlernens dominierender Strukturen beinhaltet.

Karla-Felicitas Braun & Christopher Vent
doi.org/10.31244/zep.2023.04.07

Geschlechtergerechtigkeit in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit des World University Service

„Diskriminierende Machtstrukturen für Frauen und Mädchen sowie marginalisierte Gruppen abbauen!“ – Dieses Ziel präsentierte das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) Anfang 2023 in einem Strategiepapier zu feministischer Entwicklungspolitik erstmalig als eigenen Schwerpunkt. Das Erreichen der Geschlechtergleichstellung und der Selbstbestimmung für alle Frauen und Mädchen ist in der Agenda 2030 der Vereinten Nationen im Nachhaltigkeitsziel 5 formuliert. Die Gleichstellung der Geschlechter gilt dabei nicht nur als grundlegendes Menschenrecht, sondern wird auch als notwendige Grundlage für eine friedliche und nachhaltige Welt verstanden.

Die beim World University Service (WUS) angesiedelte Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd (www.informationsstelle-nord-sued.de) widmet sich in ihrem Jahresthema 2023 dem Nachhaltigkeitsziel 5 und stellt das entwicklungspolitische Engagement der Bundesländer zum Thema Geschlechtergerechtigkeit vor. Die Informationsstelle arbeitet als Schnittstelle von Bund, Ländern, Europäischer Union und Nichtregierungsorganisationen, um die entwicklungsbezogene Informationsarbeit und das Globale Lernen zu stärken. Die Deutschen Länder fördern mit ihren Partnerländern Geschlechtergerechtigkeit weltweit. So unterstützt das hessische Wirtschaftsministerium die Initiative afghanischer Wissenschaftler/-innen zur Gründung einer afghanischen Online-Universität. Im Rahmen der Städtepartnerschaft zwischen Hamburg und Dar es Salaam (Tansania) führen die Frauenfußballmannschaften von St. Pauli und Simba Queens ein Austauschprojekt durch.

Ziel der Informationsstelle mit ihrer Jahresthemen-Kampagne ist es, solche Projekte von den Ländern, aber auch von Bund und Zivilgesellschaft zum Thema Geschlechtergerechtigkeit in seinen Publikationen zu präsentieren und die breite Öffentlichkeit auf globale Zusammenhänge und Folgen der Diskriminierung von Frauen und Mädchen aufmerksam zu machen. Damit macht die Informationsstelle die Initiativen von Bund, Ländern und Nichtregierungsorganisationen bekannter. Auch das WUS-Projekt STUBE Hessen – ein Studienbegleitprogramm für Studierende aus Afrika, Asien und Lateinamerika in Hessen (www.stube-hessen.de), gefördert vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst und Brot für die Welt, greift das Jahresthema auf. Bei STUBE entwickeln die Studierenden Wege, um zu einer nachhaltigen Entwicklung in ihren Herkunftsländern und in Hessen beizutragen. Im Juni 2023 veranstaltete STUBE Hessen das Seminar „Feministische Entwicklungspolitik“. In dessen Rahmen erarbeiteten 25 internationale Studierende Kenntnisse über Akteur/-innen und Ziele der feministischen Entwicklungspolitik, lernten weltweite Bestrebungen zu Geschlechtergleichheit kennen und setzten sich mit vorherrschenden Denkmustern und Entwicklungskonzepten auseinander. Den Auftakt machte Franziska Bujara, die im Sek-

torvorhaben Menschenrechte der GIZ arbeitet. In ihrem Workshop „Perspektiven für eine solidarische Entwicklungszusammenarbeit?“ erklärte sie, dass feministische Entwicklungspolitik neben Frauen auch andere Diskriminierungskategorien in den Fokus stellt. Ein systemischer Wandel soll dadurch erreicht werden, dass feministischer Entwicklungszusammenarbeit einen menschenrechtsbasierten Ansatz zugrunde gelegt wird. Die Teilnehmenden diskutierten, wie eine solidarische Entwicklungspolitik aussehen kann und ob sie erstrebenswert ist. Der zweite Workshop „Über feministische Entwicklungspolitik hinaus: Postkolonial-feministische Kritiken“ wurde von Dr. Christine Löw, Professorin für Politikwissenschaften mit Schwerpunkt Gender Studies an der Justus-Liebig-Universität Gießen, geleitet. Die Studierenden verschafften sich einen Überblick über die Ziele des postkolonialen Feminismus und postkolonial-feministische Ansätze in der Entwicklungspolitik. Schließlich beschäftigten sie sich in Sajia Behgam Amins Workshop „Women's rights are human rights“ mit der Menschenrechtssituation von Frauen weltweit. Die Teilnehmenden diskutierten über Frauenrechte, sammelten historische und aktuelle Erfolge von Frauen, besprachen bestehende Ungleichheiten und präsentierten, wie es um Frauenrechte in ihren Herkunftsländern bestellt ist.

STUBE Hessen-Teilnehmende profitieren vom inhaltlichen Austausch untereinander und bringen ihre Erfahrungen und Kenntnisse vielfach als Multiplikator/-innen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit ein. Im Rahmen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globalem Lernen leistet STUBE Hessen so einen Beitrag zu weltweiter Geschlechtergerechtigkeit.

Nina Wolf & Eileen Paßlack-Runkel

Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd &
World University Service – Deutsches Komitee e. V.
doi.org/10.31244/zep.2023.04.08



Abb. 1: Die Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd stellt entwicklungspolitisches Engagement zum Thema Geschlechtergerechtigkeit vor.
Quelle: Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd

Transformative Bildungsprozesse an der Pädagogischen Hochschule Tirol

Bildung für und als nachhaltige Entwicklung (BNE) wird in Anbetracht der globalen Herausforderungen wie Klimawandel, Ressourcenverknappung, Biodiversitätsverlust, oder soziale Disparitäten, als Schlüssel für eine ganzheitliche Transformation hin zu nachhaltiger Entwicklung gesehen. Damit BNE ihr Transformationspotential vollständig entfalten kann, bedarf es tiefgreifende Veränderungen im Bildungssystem, die sowohl den pädagogischen Bereich als auch die Institutionen als Ganzes betreffen. So ist es wichtig, BNE ganzheitlich(er) in der Pädagog/-innenbildung zu leben, um zukünftige Lehrpersonen für die Wahrnehmung ihrer verantwortungsvollen Rolle als Multiplikator/-innen zu ermutigen und sie in der Entwicklung von Kompetenzen zu stärken.

Die Pädagogische Hochschule Tirol (PH Tirol) leistet dazu ihren Beitrag, indem sie sich strategisch am Leitbild der Nachhaltigkeit sowie an BNE orientiert und das Modul „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Umfang von 5 ECTS-Punkten im Bachelorstudium Lehramt Primarstufe seit 2020/21 curricular verankert. In diesem semesterübergreifenden Modul befassen sich Studierende kritisch-emanzipatorisch mit Bildungskonzepten, führen selbst Nachhaltigkeitsprojekte durch und reflektieren ihre Lernprozesse.

Im ersten Semester erkunden die Studierenden theorie- und forschungsgeleitet nachhaltige Entwicklung aus verschiedenen natur- und sozialwissenschaftlichen Perspektiven und setzen sich mit Konzepten der sozial-ökologischen Transformation und BNE auseinander. Im zweiten Semester entwickeln sie eigene Projektideen, die im dritten Semester selbstständig weiterentwickelt und kollaborativ umgesetzt werden. Die Nachbereitung der Projektdurchführung, die auch die Hinterfragung bestehender Vorstellungen über Bildung im Allgemeinen umfasst, erfolgt im vierten Semester. Eine öffentliche Präsentation der Projekte, die im Zuge der Nachhaltigkeitstage an der PH Tirol stattfindet, rundet das Modul ab. „Es erscheint uns ganz zentral, dass die Studierenden Zeit und Raum bekommen, um sich ernsthaft und auch kritisch mit ihren Fragen zu Nachhaltiger Entwicklung und BNE auseinanderzusetzen. Nach dem Motto – wir leben, was wir lernen – sollen Studierende selbst aktiv erleben können, wie offenes projektorientiertes Arbeiten im Sinne von BNE aussehen kann und wie es sich anfühlt – mit allen Chancen und Herausforderungen, die damit verbunden sind“, so Anna Oberrauch, Mitglied aus dem BNE-Kernteam.

Das BNE-Modul basiert auf einem pädagogischen Bildungskonzept, das individuelle und kollektive Lernprozesse fördert und vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten zulässt. Es

bietet den Studierenden die Gelegenheit ihren eigenen Interessen folgend realweltliche Nachhaltigkeitsprobleme zu identifizieren und zu analysieren, Visionen und Lösungsideen zu entwickeln und im Rahmen des Projektunterrichts aktiv damit zu experimentieren. Die daraus gewonnenen Erfahrungen sollen die Studierenden dazu ermutigen, als künftige Lehrpersonen BNE-orientierte Lernumgebungen zu gestalten, die die Entwicklung von Kompetenzen der Schüler/-innen wie kritisches Denken, Problemlösungskompetenz, Kooperationsfähigkeit usw. fördern. „Im Rahmen des BNE-Moduls erwerben die Studierenden also nicht nur ein ganzheitliches Nachhaltigkeitsverständnis, sondern werden auch dazu inspiriert, als Multiplikator/-innen für nachhaltige Praktiken in der Gesellschaft aufzutreten“, so Helga Mayr, Leiterin des Bereichs BNE.

Die PH Tirol setzt sich somit in der Hochschulbildung ein hohes Ziel: Studierende in ihrer individuellen Entwicklung hin zu professionellen und reflektierten Lehrpersonen zu begleiten und zu unterstützen. Inwiefern es Lernenden und Lehrenden durch das BNE-Modul gelingt, transformative Bildungsprozesse zu initiieren und umzusetzen und dadurch BNE in (in)formellen Bildungskontexten weiter zu verbreiten und zu multiplizieren, wird wissenschaftlich evaluiert. Im Rahmen des Forschungsprojekts „^{BNE}Hochschulbildung wirkt!“, das aus den Mitteln des Landes Tirol gefördert wird, untersucht die PH Tirol in Kooperation mit der Fachhochschule Graubünden und der PH Steiermark, inwiefern Studierende ausgewählter Studiengänge im Laufe ihres Studiums BNE-spezifische Handlungskompetenzen entwickeln und durch welche Faktoren diese Lernprozesse beeinflusst werden. Die Ergebnisse geben Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des Moduls und fließen in dessen kontinuierliche Weiterentwicklung ein. Die Hochschule übernimmt dadurch selbst eine Multiplikatorfunktion mit dem Ziel, einen wesentlichen Beitrag zu Veränderungen in Bildungssystemen zu leisten, ganz im Sinne einer Multiplikation von Bildung einer nachhaltigen Entwicklung.

Weitere Informationen unter:

- <https://ph-tirol.ac.at/node/980>
- https://www.uninetz.at/optionenbericht_downloads/SDG_04_Option_04_15_0411.pdf

Sandra Parth, Helga Mayr & Anna Oberrauch
doi.org/10.31244/zep.2023.04.09

Globales Lernen in der Grundschule mit einer neuen Teilausgabe des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung stärken

Claudia Bergmüller (ZEP-Redaktion) im Gespräch mit
Nicola Fürst-Schuhmacher (Engagement Global)

Die aktuellen gesellschaftlichen Ereignisse verdeutlichen einmal mehr die Wichtigkeit, Kinder und Jugendliche die nötigen Kompetenzen dafür zu vermitteln, globale Zusammenhänge verstehen und reflektieren sowie sich aktiv für eine gerechtere Welt einsetzen zu können. Diese Zielsetzung hat mittlerweile unter der Leitperspektive Globalen Lernens bzw. einer Bildung für nachhaltige Entwicklung Einzug in die Bildungs- und Lehrpläne der meisten Bundesländer gehalten (vgl. u.a. Holst et al., 2020) – ein Status quo, der nicht zuletzt auch dem stetigen Bemühen außerschulischer Akteur/-innen zuzurechnen ist, die sich schon seit längerem darum bemühen, die Behandlung globaler Themen in Schule zu stärken. Zu diesen Akteur/-innen gehört auch Engagement Global gGmbH (EG) als zentrale Servicestelle der Bundesregierung, welche seit ihrer Gründung im Jahr 2012 u.a. zahlreiche vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) finanzierte Programme zur Förderung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im sowohl schulischen als auch außerschulischen Kontext verantwortet.

Von besonderer Bedeutung im schulischen Bereich ist das Programm „Globale Entwicklung in Schule stärken (GES)“, welches auf eine systematische Institutionalisierung des Lernbereichs Globale Entwicklung in Fachunterricht und Schulleben abzielt und damit den mit dem Weltaktionsprogramm intendierten Paradigmenwechsel „weg vom Projekt hin zur Struktur“ befördern will. Ein zentraler Baustein dieses Programms ist der *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (OR), dessen erste Ausgabe 2007 erschien und der 2015 in einer erweiterten und aktualisierten Fassung von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedet sowie von EG in Zusammenarbeit mit dem BMZ 2016 veröffentlicht wurde. Seither sind weitere Aktualisierungs- und Erweiterungsprozesse im Gange, von denen einer auch explizit den Bereich der Grundschule betrifft: Seit August 2023 liegt eine aktualisierte Teilausgabe des OR 2016 für die Grundschule vor, welche eine praxisorientierte Ergänzung zum Fachkapitel 4 „Umsetzung in Fächern, Fach- und Bildungsbereichen“ des OR 2016 darstellt und sich spezifisch an Grundschullehrkräfte richtet. Dies nehmen wir zum Anlass, in diesem Porträt mit Nicola Fürst-Schuhmacher von Engagement Global zum OR-Prozess ins Gespräch zu kommen.

Claudia Bergmüller: Schauen wir zunächst auf den Anfang des OR-Prozesses zurück: Was war der eigentliche Ausgangsimpuls für einen „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“?

Nicola Fürst-Schuhmacher: Durch den Beschluss des Bundestags vom 29. Juni 2000 zur „Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung“ wurde für das Handlungsfeld „Inlandsarbeit“ des BMZ ein Rahmen gesetzt, der die Bundesregierung verpflichtete, die von ihr durchgeführten Bildungsaktivitäten einschließlich der entwicklungspolitischen Bildung, „vorbildlich am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung zu orientieren“. Gleichzeitig wurde im Schulsystem sowohl ein allgemeiner Bedarf an Ressourcen für innovative, lernwirksame Projekte als auch ein Bedarf an sachgerechter Information über Partnerländer der Entwicklungszusammenarbeit (EZ) und deren Sozial- und Wirtschaftsstrukturen wahrgenommen, um etwaigen Negativbildern gegensteuern zu können. Aus unserer Sicht bestand in der Unterrichtspraxis zudem nach wie vor ein Defizit hinsichtlich neuerer Ansätze globaler Strukturpolitik in der EZ. Weder Lehrpläne und Materialien noch Lehrkräftebildung entsprachen hier dem aktuellen Stand der Diskussion. Daher erwog die KMK im Anschluss an die Beratungen des Bonner Bildungskongresses „Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung“ von VENRO im September 2000, die geltenden Richtlinien für „Eine Welt/Dritte Welt in Schule und Unterricht“ überarbeiten zu lassen. Ein Ziel der Überarbeitung war, die Diskussionen über die Ausrichtung von umwelt- und entwicklungspolitischer Bildung auf „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ aufzuarbeiten und dem Globalen Lernen eine zusätzliche Perspektive zu geben, die den „Eine Welt“-Gedanken auf das Paradigma der Nachhaltigkeit verpflichten und eine gemeinsame Perspektive mit der Umweltbildung möglich machen sollte.

Die Berichterstatter der KMK bekamen den Auftrag, mit den Fachreferierenden für Eine Welt/Dritte Welt der 16 Kultusministerien einen Überarbeitungsplan vorzulegen, der auf einer Tagung der Fachreferierenden im Dezember 2001 konkretisiert wurde. Dies war der Ausgangspunkt für die Entwicklung des OR, denn im Nachgang meldete die KMK beim BMZ Unterstützungsbedarf für die Überarbeitung der Empfehlungen an. Bereits 2002 erhielt dann InWEnt (Rechtsgeschäftlerin von EG) einen BMZ-Auftrag, mit der KMK neue gemeinsame Richtlinien zu entwickeln. Es sollte etwas entstehen, das wirklich den Kernbereich der Schule tangiert, nämlich den Unterricht und die Unterrichtsfächer in der Grundschule und der Sekundarstufe 1.

Claudia Bergmüller: Barbara Asbrand hatte 2009 in einem ZEP-Beitrag zu Möglichkeiten, mit dem OR das Globale Lernen in der Schule zu stärken, darauf hingewiesen, dass Veränderungen in der schulischen Praxis von außen nur schwer realisiert werden können. Welche Erfahrungswerte gibt es seither hinsichtlich der Rezeption des OR an (Grund-)Schulen?

Nicola Fürst-Schuhmacher: Nach unserer Erfahrung ist der OR in der Schulpraxis angekommen. Das liegt für uns zum einen daran, dass der OR selbst sehr partizipativ und unter Einbeziehung vieler auch aus dem Schulkontext stammender Akteur/-innen erfolgt. Zum anderen spielt vermutlich auch der Mehrebenenansatz, welcher der OR-Einführung zugrunde liegt, eine wichtige Rolle: Der OR wurde in den Bundesländern auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems in unterschiedlicher Weise umgesetzt: durch Erlasse, durch Rahmenlehrpläne, Kerncurricula etc. Damit entstand ein wichtiger Legitimationsrahmen für Lehrkräfte, schulische Funktionsträger und außerschulische Akteur/-innen. Zudem wurden parallel Länderinitiativen zur Umsetzung des Orientierungsrahmens eingerichtet, in denen nach bundeslandspezifischen Bedarfen begleitende Materialentwicklung, Modellversuche, Schulentwicklungsprozesse, Lehrkräfteaus-, -fort und -weiterbildung uvm. entwickelt und umgesetzt wurden – und dies für alle Schulformen. Auf der Ebene der Schulen wirkte der OR als Handreichung für die Umsetzung des Whole School Approach und der Kooperation mit Schulträgern (z.B. Kommunen). Er ist aber inzwischen weit mehr als nur eine Handreichung. Er wurde in den letzten Jahren um Teilausgaben mit Unterrichtsbeispielen für nahezu alle Fächer der Sekundarstufe 1 ergänzt und wird derzeit weiterentwickelt auf die Gymnasiale Oberstufe. Zudem ist der OR Basis für eine Reihe an bildungspolitisch aktuellen Publikationen wie OR und Digitalisierung, OR Inklusiv oder OER und BNE.¹ Erfolgsgarant war v.a. der fachbezogene Ansatz des OR, der den Lehrkräften aufzeigt, wie sie BNE in ihrem Fach kompetenzorientiert unterrichten können.

Claudia Bergmüller: Welche Aktualisierungen wurden in der neuen Teilausgabe für die Grundschule vorgenommen?

Nicola Fürst-Schuhmacher: Die Aktualisierung umfasst vor allem die notwendige Ausrichtung auf die Ziele und Inhalte der Sustainable Development Goals. Zudem wurde eine Orientierung auf Inklusion und Selbstlernprozesse aufgenommen sowie neuere Erkenntnisse der Grundschulpädagogik eingearbeitet. Besonders beleuchtet werden die fachspezifischen Teilkompetenzen am Beispiel des Faches Sachunterricht. Im didaktischen Konzept werden die allgemeinen didaktischen Prinzipien wie Lebensweltorientierung, Vielperspektivität, Problemorientierung und Handlungsorientierung beschrieben, ebenso spezifische didaktische Prinzipien wie Gestaltungs- und Partizipationsorientierung, vernetztes Lernen und Visionsorientierung. Zudem wurden die Beispielthemen entsprechend aktualisiert und anhand des Unterrichtsbeispiels „Bienensterbens“ genauer dargestellt.

Claudia Bergmüller: Welche Initiativen werden aktuell bzw. im Zuge der Veröffentlichung der neuen Teilausgabe von EG unternommen, um Lehrkräfte für die Umsetzung des OR in Schulen zu gewinnen?

Nicola Fürst-Schuhmacher: Ein sehr wichtiger Baustein ist die Lehrkräfteaus-, fort- und -weiterbildung. EG entwickelt begleitende Qualifizierungen, die z.T. auch in Kooperation mit den

Bundesländern umgesetzt werden. Im Rahmen des Schulwettbewerbs zur Entwicklungspolitik „Eine WELT für alle“ werden zudem Materialien angeboten, die Lehrkräfte dabei unterstützen sollen, den OR im Unterricht anzuwenden und aufzuzeigen, wie vielfältig BNE auf Unterricht und Schule Einfluss nehmen kann.

Claudia Bergmüller: Und noch eine letzte Frage: Der OR hat mittlerweile auch internationale Strahlkraft. Welche Anknüpfungspunkte sind Engagement Global hierbei besonders wichtig?

Nicola Fürst-Schuhmacher: Der OR wurde in unterschiedliche internationale Prozesse eingebracht, um als „good practice“ andere Länder zu inspirieren, BNE mit globaler Perspektive strukturell zu verankern. In Kooperation mit dem MGIEP der UNESCO wurde z.B. die Handreichung „Textbooks for sustainable development: a guide to embedding“ entwickelt, die maßgeblich auf dem OR fußt. Zudem wurde der OR auch immer wieder auf den Jahrestreffen des Global Education Network Europe (GENE) vorgestellt. Neben dem Werk als solchem sind die begleitenden Umsetzungsprojekte zum OR (bspw. Länderinitiativen zur Umsetzung des OR, das Landeskoordinationsprogramm oder der konzeptionell auf dem OR aufbauende Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik) auch für die internationale Fachgemeinschaft interessant.

Claudia Bergmüller: Sehr herzlichen Dank für dieses Interview!

Anmerkungen

1 Zugriff am 07.11.2023 unter <https://ges.engagement-global.de/publikationen.html>

Literatur

Asbrand, B. (2009). Schule verändern, Innovationen implementieren. Über Möglichkeiten mit dem Orientierungsrahmen „Globale Entwicklung“ das Globale Lernen in der Schule zu stärken. In *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32(2), 29–35.

Bergmüller, C., Höck S. & Quiring E. (2022). *Evaluation des Landeskoordinationsprogramms BNE*. Zugriff am 07.11.2023 <https://ges.engagement-global.de/publikationen.html>

Engagement Global gGmbH. Service für Entwicklungsinitiativen (2023). *alle für EINE WELT für alle. Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik*. Zugriff am 07.11.2023 <https://www.eineweltfueralle.de/>

Engagement Global gGmbH. Service für Entwicklungsinitiativen (2023). *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung*. Zugriff am 07.11.2023 <https://ges.engagement-global.de/orientierungsrahmen.html>

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. In *Sustainability*, 12(10), 4306. <https://doi.org/10.3390/su12104306>

UNESCO & MGIEP (2017). *Textbooks for sustainable development: a guide to embedding*. New Delhi: Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.

Nicola Fürst-Schuhmacher

ist Bereichsleiterin Bildungsprogramme, Förderung Inlandsprojekte bei Engagement Global.

Dr. Claudia Bergmüller

ist Professorin für Schultheorie und historische Bildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und Mitglied der Redaktion der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Arbeitsschwerpunkte u.a.: Wirkungsforschung zu Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globalem Lernen, Lehrkräftebildung, Schulentwicklung.

doi.org/10.31244/zep.2023.04.10

Rezensionen

Knobloch, P. D. Th., & Drerup, J. (2022). Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld: transcript Verlag. 35,00 €

Knobloch, P. D. Th., Drerup, J., & Dipcin, D. (Hrsg.) (2022). On the Beaten Track. Zur Theorie der Bildungsreise im Zeitalter des Massentourismus. Heidelberg & Berlin: J. B. Metzler. 59,99 €

Drerup, J., Felder, F., Magyar-Haas, V., & Schweiger, G. (Hrsg.) (2022). Creating Green Citizens. Bildung, Demokratie und der Klimawandel. Heidelberg & Berlin: J. B. Metzler. 64,99 €

Der Band von Knobloch und Drerup (2022) versammelt Beiträge erziehungswissenschaftlicher Analysen und pädagogischer Perspektiven rund um den Themenkomplex des Postkolonialismus. Die Autoren stellen fest, dass es im Feld der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft erheblichen Nachholbedarf gibt. Diesem diskursiven Defizit möchte der Sammelband begegnen, indem er ein weites Spektrum an Beiträgen versammelt, die z.B. epistemische Perspektiven im Rahmen post- und dekolonialer Theorie diskutieren. Darüber hinaus finden sich Beiträge zu einem dekolonialen Feminismus und dekoloniale erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf den Begriff des Anthropozäns. Daneben beinhaltet der Sammelband auch Beiträge, die eine historische, religionspädagogische und bildungstheoretische Perspektive auf post- und dekoloniale Konstellationen einnehmen, oder auch Anfragen aus der Kindheitsforschung, der politischen Bildung und postkoloniale Kritik globaler demokratischer Bildungsgerechtigkeit. Der Sammelband stellt damit einen reichhaltigen Fundus dar, der zugleich die Vielschichtigkeit und Komplexität erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Reflexion postkolonialer Konstellationen anzeigt.

Der Sammelband von Knobloch, Drerup und Dipcin (2022) enthält Beiträge, die sich mit dem Konzept der Bildungsreise im Zeitalter des Massentourismus aus bildungstheoretischer und bildungsphilosophischer Perspektive auseinandersetzen. Die Herausgeber identifizieren Massentourismus als ein Phänomen, in dem sich „wie in einem Brennglas die Ambivalenzen, Paradoxien und Widersprüche (post-)moderner Formen individueller und kollektiver Lebensführung und ihrer Kritik“ (S. 1) widerspiegeln. Die Beiträge werden in drei Themenkomplexe, bestehend aus historischen, theoretischen und empirischen sowie alternativen Perspektiven, gebündelt. Trotz der thematischen Zuspitzung auf Bildungsreisen nehmen die Beiträge Perspektiven ein, die durch unterschiedliche wissenschaftstheoretische, disziplinäre und methodisch-methodologische Standpunkte gekennzeichnet sind. Im Themenkomplex der historischen Perspektive finden sich z.B. Auseinandersetzungen mit den Kavaliertouren des 17. und 18. Jahrhunderts. Im zweiten Themenkomplex sind Beiträge versammelt, die sich dem Verhältnis von Bildung und Reisen auf rein theoretischer Ebene, aber auch in der Verschränkung von theoretischer Reflexion anhand von empirischen Beispielen widmen. Im Teil zu alternativen Perspektiven, wird in den Beiträgen das gängige Begriffsverständnis der Bildungsreise irritiert und erweitert.

Der Band erschließt bzw. reaktualisiert damit ein Feld, das großes Potenzial für bildungstheoretische- und philosophische Reflexion darstellt und leistet einen substantiellen Beitrag zur systematischen Erschließung und Beschreibung desselbigen.

Der Sammelband von Drerup, Felder, Magyar-Haas und Schweiger (2022) widmet sich dem „sozioökonomisch ambitionierten Transformationsprojekt einer Schaffung von ‚grünen‘ Bürger:innen“ (S. 1) und den damit verbundenen Grundsatzfragen vor dem Hintergrund des Selbstverständnisses liberaler Demokratien und deren Erziehungs- und Bildungssystemen. Der Band ist in drei Themenkomplexe gegliedert. Im ersten Teil finden sich Beiträge, die sich sowohl aus einer bildungstheoretischen als auch aus moralischer und ontologischer Perspektive dem Spannungsverhältnis von liberalen Demokratien als Staats- und Lebensform sowie politischer und ökologischer Bildung vor dem Hintergrund des menschengemachten Klimawandels widmen. Der zweite Teil, der sich mit Konstellationen und Kontroversen im Rahmen von Bildung, Demokratie und Klimawandel beschäftigt, umfasst bspw. Beiträge, die sich mit den gängigen Prämissen der Debatten um den pädagogisch und politisch angemessenen Umgang mit ökologischen Krisen kritisch auseinandersetzen. Im dritten Teil, der Beiträge zu Fragen nach Partizipation und intergenerationaler Gerechtigkeit beinhaltet, werden bspw. Fragestellungen nach der Bedeutung empirischer Ergebnisse aktueller Kinder- und Jugendstudien im Hinblick auf Bildung zivilgesellschaftlicher Verantwortung für Klima, Menschenrechte und Demokratie bearbeitet. Der Sammelband bezieht verschiedene Erziehungs- und Bildungswissenschaftliche Themenfelder systematisch aufeinander. Damit ist er ein gewinnbringendes Kompendium zu hochrelevanten Fragestellungen des Problemzusammenhangs menschlicher Naturverhältnisse und liberaler Demokratien sowie demokratischer, politischer und ökologischer Bildung.

Marcel Scholz

doi.org/10.31244/zep.2023.04.11

Bush, A., & Birke, J. (Hrsg.) (2022). Nachhaltigkeit und Social Media. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der digitalen Welt. Wiesbaden: Springer VS. 59,99 €

Ebert, A., Goller, A., Günther, J., Hanke, M., Holz, V., Krug, A., Rončević, K., & Singer-Brodowski, M. (Hrsg.) (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz. Opladen et al.: Barbara Budrich. 59,90 €

Nachhaltigkeit, Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz: Vier Themenfelder, die sich in ihrer Präsenz in der Öffentlichkeit gegenseitig nicht übertreffen können. Im Kontext des Konglomerats an normativen und gesellschaftlichen Forderungen widmen sich die Autor/-innen der vorzustellenden beiden Publikationen dem wissenschaftlichen Diskurs zu diesen genannten Themenkomplexen. Die Sammelbände beschäftigen sich im Rahmen unterschiedlicher Forschungsprojekte

mit den oben aufgeführten gesamtgesellschaftlichen Themen. Im, an erster Stelle beleuchteten, Sammelband von Annika Bush und Jonas Birke „Nachhaltigkeit und Social Media“ werden diese beiden Komplexe unter verschiedenen Gesichtspunkten (z.B. dem nachhaltigkeitsrelevanten Informationsaustausch auf YouTube oder Instagram) beleuchtet und miteinander verzahnt. Nachdem den Autor/-innen zufolge eine Forschungslücke im Kontext der spezifischen Schnittmenge zwischen BNE und Social Media vorhanden ist, zielt der Sammelband auf einen ersten Überblick über die bestehende Forschungslage im deutschsprachigen Raum. Beispielsweise präsentiert die Videoplattform YouTube ein großes Potenzial zur globalen Verbreitung von Informationen zum Thema Nachhaltigkeit. Dieses Potenzial bleibt bis dato jedoch weitgehend unausgeschöpft, da „Videos zu expliziten Begriffen der Nachhaltigkeit [...] auf dieser Plattform noch eher in geringerem Maße vorhanden [sind]“ (S. 79).

Der Sammelband ist in zwei Teile aufgegliedert. Nach einer Auffächerung des Nachhaltigkeitskonzepts in seine drei Hauptstränge der ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimension, wird im Vorwort betont, welche Bedeutung dem gemeinsamen Denken dieser beiden großen Phänomene des 21. Jahrhunderts (vgl. S. 5) zugeschrieben werden muss. Auf die einleitenden Gedanken der Herausgebenden folgen im ersten Teil sieben Unterkapitel, welche sich der spezifischen Betrachtung von Beispielen der Nachhaltigkeitskommunikation in sozialen Netzwerken annehmen. Auch der zweite Teil des Buches ist in fünf einzelne Kapitel mit spezifischen Beobachtungsschwerpunkten gegliedert. Die Autor/-innen befassen sich mit nachhaltigkeitspezifischen Lernprozessen durch Social Media. Exemplarisch kann hierbei auf den Beitrag von Eva-Maria Endres verwiesen werden, welche sich in ihrem Text „Ernährungsbildung durch Social Media“ mit Informations- und Wissensvermittlung im Rahmen dieses Themenkomplexes auf sozialen Plattformen beschäftigt. Die Autorin problematisiert u.a., dass die in den sozialen Medien präsentierten Inhalte hauptsächlich auf individuellen Erfahrungswerten der Akteur/-innen, anstelle wissenschaftlicher Erkenntnisse aus der zugehörigen Fachwissenschaft beruhen.

Das zweite Sammelwerk „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz“ von Ebert, Goller et al., bietet ebenfalls interessante Einblicke in vielfältige BNE-Forschungsprojekte. Das Team der Herausgebenden zielt den eigenen Angaben nach auf einen geordneten Überblick über bereits abgeschlossene sowie noch fortlaufende Arbeiten im globalen Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der Sammelband ist in insgesamt fünf übergeordnete Kapitel gegliedert, welche sich im Einzelnen nochmals in spezifischere Unterkapitel aufschlüsseln lassen. Die Autorinnen Lea Schulz und Katahrina Rončević gehen im Rahmen des ersten Kapitels zu Inklusion der Frage „BNE inklusiv?“ (S. 53ff.) nach. Dabei gehen sie auf Möglichkeiten ein, wie BNE, Inklusion und Digitalisierung im Sinne des Whole School Approach miteinander in Verbindung gebracht werden können. Im Hauptkapitel zum Klimaschutz beleuchten die Autor/-innen Alina Weber et al. beispielsweise die individuellen Beweggründe von Schüler/-innen und Lehrpersonen für eine nachhaltige und klimaschonende Ernährungsweise.

Die beiden vorliegenden Sammelbände bieten wertvolle Einblicke in verschiedenste Teildimensionen, aus denen das multiperspektivische Thema Nachhaltigkeit weitergedacht werden kann. Demzufolge empfiehlt sich die Lektüre der Werke besonders für jene Leser/-innen, die bereits mit den grundlegenden Konzepten vertraut sind und einen weiterführenden Blick in die verflochtene Betrachtung und Bearbeitung dieser werfen wollen.

Vanessa Knorr

doi.org/10.31244/zep.2023.04.12

Drinkwater, M., Rizvi, F., & Edge, K. (Hrsg.) (2020). *Transnational Perspectives on Democracy, Citizenship, Human Rights and Peace Education*. Bloomsbury: London. 47,17 €

Das englischsprachige Buch geht aus einem mehrjährigen Prozess des gemeinsamen Lehrens und Lernens hervor, der sich seit Beginn der 2000er-Jahre über drei Kontinente erstreckte. US-amerikanische, australische und großbritannische Studierende wurden in einem Kurs gemeinsam zu Chancen und Risiken der Globalisierung für Bildungspolitiken und -praxen unterrichtet, für den sich Transnationalismus als Schlüsselkonzept herauskristallisierte. Transnationalismus erübrige nicht den Nationalstaat, dennoch müssten Bedingungen für formale Bildung, ihre konzeptionelle Ausgestaltung und die damit zusammenhängende Theoriebildung intensiver überdacht werden. Hierfür werden im Buch vielfältige Ansatzpunkte präsentiert. Die dreizehn Beiträge berühren Themen der Globalisierung, der demokratischen Theorie, der Citizenship-, Menschenrechts- und Friedenspädagogik in theoretischer oder empirischer Akzentuierung, und dies sowohl in Perspektiven aus dem Globalen Norden wie auch aus dem Globalen Süden. Schwerpunktsetzungen auf Bildungspolitiken (auf verschiedenen Leveln und in ihrem Ineinandergreifen), curricularen Entwicklungen und schulische Formierungen sind kontextspezifisch zugeschnitten.

Die Herausgebenden des Bandes nehmen im ersten Abschnitt in zwei Beiträgen die theoretische Rahmung des Gesamten vor: Geht es zunächst um transnationale Perspektiven generell, perspektiviert Rizvi in seinem Beitrag enger auf Bildung. Der einleitende Beitrag der drei Herausgeberinnen mündet in dem Argument, dass durch veränderte Raumverhältnisse Konzepte, wie das der Bürgerschaftlichkeit oder der Menschenrechte neu überdacht werden müssten, weil sie nicht mehr allein nationalspezifisch ausdekliniert werden könnten. Dies gelte besonders für Bildung, als Sozialitätsverhältnisse und Prozesse der Identifikation auf vielen miteinander verwobenen Ebenen. Rizvi schlägt die Brücke von Akzentuierungen der Beweglichkeit in Globalisierungsprozessen über ihre Einträge in sozialen Institutionen zu politischen Formierungsprozessen, in die Schüler/-innen gestellt seien. Normative Gehalte von Bürgerschaftlichkeit, Demokratie und Menschenrechten müssten überdacht werden.

Im zweiten Teil des Bandes wird der Zusammenhang von Demokratie und Bildung in transnationaler Perspektive in den Blick genommen. Drinkwater plädiert für eine Verbindung von Ansätzen der kritischen Theorie und dekolonialer

Theoriebildung, um den Narrativen neoliberaler Konzeptionalisierung von Demokratie eine widerstandsfähige oder „robust global democracy“ entgegenzusetzen. McCowan präsentiert an vier brasilianischen Beispielen, durch welche Initiativen der alternativen Hochschulentwicklung Demokratisierung trotz einer neoliberalen Agenda vorangetrieben werden könne. Joshee stellt die bildungspolitische Traditionslinie Kanadas dar, Diversity und soziale Gerechtigkeit zwar in das Selbstverständnis einzubeziehen, kritisiert aber die staatliche Selbstbezüglichkeit, die exkludierende Effekte zeige. Edge rundet mit ihrem Beitrag zur Demokratisierung von Professionalität diesen Teil ab. Einerseits wäre eine Demokratisierung der Expertise erkennbar, zugleich seien zunehmend Drittanbieter/-innen auf dem schulischen Wissensmarkt, deren Wirkung bislang nicht hinreichend beforscht würde.

Im dritten Teil des Buches sind Beiträge zu transnationalen Perspektiven auf Bürgerschaft und Bildung versammelt. Einleitend zeichnet Evans nach, wie sich ein durch Globalisierungsprozesse verändertes Verständnis von Bürgerschaftlichkeit im kanadischen Schulsystem über verschiedene Akteur/-inenebenen und Ansatzpunkte hinweg allmählich niedergeschlagen hat. McLeod zeigt am Beispiel des Völkerbundes auf, welche Exklusionsprozesse durch die Institutionalisierung inklusiver Politiken entstehen können. Sie argumentiert für eine historisch informierte Skepsis gegenüber allzu emphatischen Anrufungen des Kosmopolitismus für die jüngere Generation. Starkey beschäftigt sich zweifach mit der Kinderrechtserklärung, nämlich als prinzipielle Richtschnur für die Bildungsstrukturen sowie als Gegenstand eines staatsbürgerlichen Unterrichts, in welchem die Selbstverortung in gesellschaftlichen Belangen eingeübt werden könne. In ihrem abschließenden Beitrag stellt Phoenix eine empirische Studie zu bürgerschaftlichem Lernen durch innerfamiliäre Sprachmittlung von Kindern vor. Sie arbeitet heraus, dass sich durch die Verknüpfung familiärer und öffentlicher Belange ein Lernfeld dafür herauskristallisiert, die Verantwortlichkeit für das Eigene als gesellschaftlich wahrzunehmen.

Im vierten Abschnitt werden transnationale Perspektiven auf den Umgang mit Komplexität in der Friedens- und Menschenrechtsbildung bezogen. Chatelier geht von einer wachsenden Erfahrungsdichte von Diversity aus, auf die mit konzeptionellen Alternativen substantieller reagiert werden müsse, als allein durch Slogans wie zum Beispiel „learning to live together“. Auch vor dem Hintergrund der jüngsten Geschichte Pakistans, diskutieren Niyozow und Lalani Möglichkeiten substantieller Friedensbildung am Beispiel der internationalen Aga Khan Universität. Sie verweisen auf die Möglichkeit, durch ihre Ausrichtung die Gesellschaft gegenüber Ansprüchen der Gleichheit und Inklusion zu öffnen, und damit einen Beitrag zur Verwirklichung der Menschenrechte zu leisten. Im letzten Beitrag präsentiert Bickmores Ergebnisse einer empirischen Studie zur demokratieorientierten Friedensbildung. Ihr Votum, neben interaktiven Übungsformaten auch Konfliktursachen stärker in Angebote einzubeziehen, richtet sie an formale wie non-formale Bildungsanbieter.

Das thematisch vielfältige Buch wird durch eine sorgfältige Redaktionsarbeit zusammengehalten: Die Texte sind alle ähnlich strukturiert, zum Beispiel mit Gliederung und ab-

schließender Zusammenfassung. Ein 12-seitiger Index ermöglicht es, sich die Beiträge mit selbst gesetzten Perspektiven zu erschließen.

Susanne Timm

doi.org/10.31244/zep.2023.04.13

Lang-Wojtasik, G., & König, S. (2023). Große Transformation und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Weingartner Dialog über Forschung (Band 6). Klemm & Oelschläger: Ulm. 19,80 €

Der sechste Band des Weingartner Dialogs über Forschung thematisiert Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) als gesellschaftliches und pädagogisches Querschnittsthema. Damit werden die Beiträge der Weingartner Ringvorlesung im Jahr 2021/22 gewürdigt. Beleuchtet werden grundlegende und im Kern fachdidaktische Zugänge einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung.

In dem zehn Beiträge umfassenden Band stehen folgende Fragen im Zentrum: Wie lassen sich bildungspolitische Rahmenpapiere in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen implementieren? Wie sieht eine zukunftsfähige BNE-Didaktik aus? Mit welchen fachdidaktischen Zugängen können Partizipation, interdisziplinäres Wissen sowie vorausschauendes und vernetztes Denken entwickelt werden?

Auf Grundlage zweier einführender Beiträge findet eine inter- und transdisziplinäre Auseinandersetzung über BNE statt. Einen bildungswissenschaftlichen Überblick über das Themenfeld des Bandes mit einem Schwerpunkt im Globalen Lernen bietet der Beitrag von Gregor Lang-Wojtasik. Hervorzuheben ist insbesondere Liam Wegimonts bildungspolitischer Beitrag zur Bedeutung von Global Education, der den Sammelband um eine internationale Perspektive bereichert. Thematisch reicht die Bandbreite der weiteren Beiträge von partizipativer Beschäftigung mit Wärmebelastung und Schulgärten als Lernorten, über historische und ethische Zugänge hin zu nachhaltigem Textilkonsum und der Bedeutung naturwissenschaftlicher Experimente für BNE.

Seit 2016 gelingt es den Herausgebern Gregor Lang-Wojtasik und Stefan König bereits zum sechsten Mal, die breite Forschungsexpertise der Pädagogischen Hochschule Weingarten sichtbar zu machen und mit dem vorgelegten Band den Diskurs um BNE durch unterschiedliche fachdidaktische Ansätze zu bereichern.

Aline Steger

doi.org/10.31244/zep.2023.04.14

Valentin, K. (2021). BNE in der Lehrkräftebildung. Eine Handreichung zum Einstieg für Dozierende an Hochschulen in eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen. Kostenlos verfügbar.

Ausgehend von der Grundannahme, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als zentrale Bildungsaufgabe in jedem Bereich des Lehramtsstudiums eine Rolle spielen sollte,

werden in der Handreichung „BNE in der Lehrkräftebildung“ exemplarische Impulse für die Integration von BNE in die Lehrkräftebildung gegeben. Die anschaulich gestalteten und einfach verständlichen Ausführungen ersetzen zwar keine fundierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Diskursen im Kontext von BNE, können aber einen schnellen und unkomplizierten Einstieg in das Thema in der Perspektive auf Lehrkräftebildung ermöglichen, der zum Weiterdenken und Weiterlesen anregt.

Die Handreichung beginnt mit einer Einführung in das Themenfeld, indem die historische Genese des Feldes skizziert wird. BNE wird dabei als Zusammenführung verschiedener pädagogischer Konzepte beschrieben und unter Rückgriff auf politische Grundlagendokumente konkretisiert. Hervorgehoben wird, dass im Kontext der Hochschullehre institutionelle Rahmenbedingungen mitgedacht und BNE über eine reine Wissensvermittlung hinausreichen muss. In der Handreichung folgen sodann (1) inhaltliche, (2) pädagogisch-didaktische und (3) pragmatische Annäherungen an BNE in der Lehrkräftebildung. Neben einer Einführung in die einzelnen Felder, werden für jeden Bereich konkrete Beispiele für die Umsetzung in verschiedenen Fächern formuliert. Für Kolleg/-innen der Fachdidaktik und Fachwissenschaften wären hier zusätzliche (Literatur-) Verweise auf Ansätze aus den jeweiligen Fächern hilfreich, denn in vielen dieser Fächer finden sich bereits vielversprechende Ansätze und Arbeiten zur Integration von BNE. Insgesamt wird in der Handreichung eine Spannung zwischen der transdisziplinären Anlage von BNE und der grundlegenden Organisation der Lehrkräftebildung (und der Schule) nach Fächern sichtbar, welche von der Autorin insbesondere in den pragmatischen Annäherungen aufgegriffen wird, indem u. a. konkrete Ideen zum Umgang mit Unsicherheit bei fachfremden Perspektiven formuliert werden. Die Handreichung schließt mit einem Plädoyer für Unentschiedene, in welchem die Notwendigkeit und Bedeutung von BNE noch einmal betont wird. Weiterhin werden abschließend kurz wichtige Netzwerke vorgestellt, Literaturempfehlungen zur weiteren Vertiefung gegeben und auf verschiedene Homepages sowie Materialsammlungen verwiesen. Insgesamt ist das Ziel der Autorin, eine einfach verständliche Handreichung als Appetitanreger für einen schnellen und unkomplizierten Einstieg in das BNE-Feld zu gestalten, m.E. gut gelungen.

Jana Costa

doi.org/10.31244/zep.2023.04.15

Neumann-Becker, B., & H.-J. Döring (Hrsg.) (2020). Für Respekt und Anerkennung. Die mosambikanischen Vertragsarbeiter und das schwierige Erbe aus der DDR. Halle: Mitteldeutscher Verlag, 24,00 €

Das Gesamt der Beiträge des von Birgit Neumann-Becker und Hans-Joachim Döring herausgegebenen Buches eröffnen Einblicke in viele Dimensionen des Verhältnisses zwischen der DDR und Mosambik durch die Augen der Akteur/-innen. Damit wird deutlich, dass die Verwobenheit kolonialer Vergangenheit und postkolonialer Gegenwart ihren Sitz im

Leben beteiligter Menschen hat. Brüche und Machtfragen im deutsch-deutschen Diskurs – viel mehr aber im Süd-Nord-Verhältnis und noch spezifischer in der Afrikapolitik der DDR – strukturieren die Lebensgeschichten.

Einem internationalen Vorbereitungsteam am Ökumenezentrum der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland kommt das Verdienst zu, Beteiligte an deutsch-mosambikanischen Beziehungen für eine dreitägige internationale Tagung in Magdeburg versammelt zu haben, zuallererst mit dem Ziel der Verständigung. Es ging zudem darum, Verbundenheit zu pflegen, Wunden zu benennen, Widersprüche aufzudecken, und schließlich in „Respekt“ Anklage auf der Suche nach „Anerkennung“ zu erheben, mit vielen Stimmen an einem runden Tisch zu sitzen. Fordernde Fragen der Zukunftsgestaltung standen dabei im Zentrum – allen voran die nach der Verantwortung für ausstehende Transferzahlungen an mosambikanische Menschen, die jahrelang in der DDR gearbeitet hatten. Beiträge zu Sozialkassen und nennenswerte Anteile ihres Lohnes waren einbehalten worden, um die erheblichen Auslandsschulden des südafrikanischen Mosambiks gegenüber der DDR mit abzutragen. Ihnen war nicht mehr gesagt worden, als dass dieses Geld für sie persönlich nach Mosambik transferiert würde. Die Folgen dieses ursprünglich schon problematischen Vorgehens wurden durch zwei Entwicklungen erheblich verschärft: Mit dem Ende der DDR fiel zunächst nur einer der Vertragspartner weg, wobei das Ende des Kalten Krieges auch das südliche Afrika und die dort stattfindende Systemauseinandersetzung betraf. Noch zuvor war Mosambik von einem sich ausdehnenden Bürgerkrieg gekennzeichnet: Es gab keinen Arbeitsmarkt, der die Rückkehrenden hätte aufnehmen können, vielmehr wurden manche von ihnen, zum Beispiel alle ehemaligen Schüler/-innen der „Schule der Freundschaft“, für die Armee der regierenden FRELIMO-Partei zwangsrekrutiert. Heute leben viele der Zurückgekehrten – nur ein verschwindend geringer Anteil war in den unsicheren und teils bedrohlichen Verhältnissen des sich wieder vereinigenden Deutschlands geblieben – in ausgesprochen marginalisierten Verhältnissen. Auch unter der Fremd-Selbstbezeichnung Madgermanes sind sie in Mosambik über das Land hinweg organisiert, artikulieren ihre Forderungen – allen voran die nach Aufklärung – und ergreifen jede Möglichkeit der Vernetzung und wechselseitigen Unterstützung. Im Magdeburger Ökumenezentrum findet sich zu dieser Organisation die Quasi-Außenstelle in Deutschland.

Im ersten Teil des Buches kommen vielstimmige Vertreter/-innen dieser Organisationen zu Wort, wie auch der Botschaftsrat Mosambiks, der am anderen Ende des imaginären Verhandlungstisches sitzt. Potenzielle deutsche Vertreter/-innen außenpolitischer Positionen sind nur mit – gleichwohl eindeutigen – Grußworten wahrzunehmen. Imaginär ist dieser Verhandlungstisch, weil in der bundesrepublikanisch-außenpolitischen Perspektive der Vorgang der Transferzahlungen als abgeschlossen gilt, während mosambikanische Regierungsstellen mit Auskünften spärlich umgehen und keine Ambitionen zur Klärung zeigen. Eine ehemalige Schülerin der „Schule der Freundschaft“ in Staßfurt berichtet von ihrem Werdegang. Dabei ist den historisch-politischen Grundzügen dieses bildungspolitischen und einzigartigen Großprojektes ein Beitrag gewidmet, ein weiterer dem Engagement eines

DDR-Pädagogen in Mosambik, welches weit jenseits seines eigentlich limitierten Auftrages lag, und damit für die DDR nur bedingt steuerbar war.

Dem, dass die Geschichte in ihrer Gegenwart eine verflochtene ist, wird dadurch Rechnung getragen, dass in einem zweiten Teil weitere Lebensgeschichten von Menschen zur Darstellung kommen, die u.a. unter der Regie des DDR-Solidaritätskomitees in Mosambik gearbeitet haben – z.B. im Mammutprojekt der Steinkohlegrube Moatize. Besonders die Einblicke in eine Doktorarbeit zu solchen Biografien, und zwar auch denen der mitreisenden Kinder und Eheleuten, machen deutlich, dass für die DDR-Expatriates das Ende der DDR weitreichende Folgen hatte, weil sie bei ihrer Rückkehr kaum noch Anknüpfungspunkte vorfanden. Menschen, die an Friedensmissionen beteiligt waren oder sich noch in der DDR für ein vertrautes Zusammenleben Verschiedener einsetzten, schließen den Rundgang durch die gemeinsame Geschichte. Sie nahmen Positionen ein, um das Entwickeln konstruktiver Lösungen zu unterstützen. Über alle Interessens- und Zugehörigkeitsgrenzen hinweg wurde gemeinsam der Toten beider Seiten gedacht – sowohl derer, die in der DDR bei Arbeitsunfällen oder rassistisch motivierten Taten ums Leben kamen, wie auch derer, die bei Arbeitseinsätzen in Mosambik Opfer mangelnder Arbeitssicherheit oder des Bürgerkriegs wurden.

Der 40. Jahrestag des Freundschaftsvertrages zwischen der DDR-Führung und der Volksrepublik Mosambik bildete einen Ausgangspunkt für die Tagung. Er steht für eine Geschichte, die nicht abgeschlossen ist. Diese Kontinuität wird auch im dritten Teil des Buches deutlich, in welchem Vertragsdokumente zu den mosambikanischen Arbeitskräften in der DDR zwischen 1979 und 1990 abgedruckt sind. Schon in die Vorbereitung der Tagung sind viele Überlegungen zu konstruktiven Perspektiven eingeflossen. Mit diesen wird das Buch abgeschlossen und zusammengefasst im Magdeburger Memorandum der internationalen Tagung „Respekt und Anerkennung für mosambikanische Vertragsarbeiter/-innen, Madgermanes und die Schüler/-innen der ‚Schule der Freundschaft‘ im 30. Jahr der Friedlichen Revolution“ vom 24.02.2019.

Susanne Timm

doi.org/10.31244/zep.2023.04.16

Hafez, K., & Grüne, A. (2021). Grundlagen der globalen Kommunikation – Medien – Systeme – Lebenswelten. München: UVK-Verlag. 32,90 €

Globalisierung ist ein Konzept in einer Welt, die jeden Tag kosmopolitischer wird. Dabei bleibt die Kommunikationsdimension der Globalisierung oft unbeachtet. Obwohl sowohl Globalisierung als auch globale Kommunikation umfassend erforscht wurden, ist das von Kai Hafez und Anne Grüne verfasste Buch – in diesem Umfang und in dieser Tiefe – eines der ersten Werke auf diesem Gebiet.

Die Einleitung thematisiert folgende zentrale These: „Kommunikation dreht sich um den Umgang mit räumlicher Distanz und um grenzüberschreitende Kontakte“ (S. 16) und spannt einen Bezug zum zeitlichen Entstehungskontext des Buches unmittelbar nach der Präsidentenwahl Donald Trumps

und in der Zeit der Covid-19-Pandemie auf. Das erste Kapitel stellt sowohl die „Theorie der globalen Kommunikation“ als auch das Verhältnis von Globalisierung und Kommunikation dar. Dabei werden Beziehungen in der Wirtschaft und der Politik thematisiert sowie Akteur/-innen und deren Bedürfnisse im Bereich der Kommunikation adressiert. Aufgrund der mangelnden Forschung zu interkultureller Kommunikation werden auch Anregungen für weitere Forschungsarbeiten auf diesem Gebiet gegeben. Das zweite Kapitel „Massenmedien – Weltöffentlichkeit“ erläutert theoretisch sowie praktisch, inwiefern sich „der dominante Kommunikationsmodus von Massenmedien [...] gegenüber anderen Sozialsystemen und Lebenswelten durch einige Eigenheiten auszeichnet, die auch für die globale, grenzüberschreitende Kommunikation“ (S. 77) typisch sind. Das dritte Kapitel „Politik – globale Kommunikation des Staates“ handelt von Beziehungen zwischen Staaten und zeigt zudem die Bedeutung der Kommunikation für die Entscheidungsträger/-innen auf. Die Erläuterung multidimensionaler Aspekte dieser Beziehungen und der „Global Governance“ (S. 118) eröffnen dem Lesenden eine breite Perspektive. Warum und wie neue Kommunikationsmodelle in der Außenpolitik benötigt werden, wird anhand historischer Beispiele erläutert. Die Abschnitte über „Public Diplomacy“ (S. 140) und „Public Diplomacy 2.0“ (S. 150), die sich auch auf die populären Social-Media-Tools der letzten Zeit konzentrieren, adressieren dabei aktuelle Themen. Das vierte Kapitel „Wirtschaft – globale Unternehmenskommunikation“ analysiert die weltweiten Kommunikationsstrategien globaler, internationaler, multinationaler oder transnationaler Unternehmen. Untersucht werden die Konstitutionen von Beziehungen zwischen zwei Ländern und Möglichkeiten von Web-Netzwerken für die Übermittlung globaler Botschaften. Das fünfte Kapitel „Zivilgesellschaft und globale Bewegungskommunikation“ konzentriert sich auf Gruppen, die sich in der gesellschaftlichen Kommunikation engagieren. Es wird unter anderem das sich verändernde Kommunikationsbedürfnis von NGOs und INGOs sowie deren Umsetzung expliziert. Zudem erläutern die Autor/-innen, welche Kommunikationsmethoden für jene entscheidend sind, um Gemeinschaften zu mobilisieren. Die nächsten drei Kapitel konzentrieren sich direkt auf nicht institutionelle Strukturen. Das sechste Kapitel ist dem Thema „Großgemeinschaften – globale Netzkommunikation“ gewidmet, das siebte Kapitel „Kleingruppen – globale Lebensweltkommunikation I“ und das achte Kapitel „Individuum – globale Lebensweltkommunikation II“. Sie untersuchen unter anderem die Rechtfertigungen der Bildung von Gemeinschaften, die sich in digitalen Umgebungen manchmal aus kurzfristigen politischen Gründen und manchmal längerfristig aus anderen Gründen zusammenfinden. Auch offene Fragen zu den von Ferdinand Tönnies vorgeschlagenen Definitionen von Gemeinschaft und Gesellschaft werden diskutiert. Zudem wird auf das Thema Migration sowie aktuelle Debatten über kulturelle Identität Bezug genommen. „Interdependenzen von Systemen und Lebenswelten“ lautet das neunte Kapitel, das Erfolge und Defizite der im Buch diskutierten globalen Kommunikation von Systemen und lebensweltlichen Akteur/-innen aufzeigt. Weiterhin thematisiert es die Interaktion zwischen Politik, Wirtschaft und Individuen sowie deren Interdependenz. Gut gelungen ist den Autor/-innen vor allem

das Aufgreifen aktueller und kontroverser Themen, wodurch jeweils ein theoretischer Hintergrund mit der entsprechenden Praxis zusammengebracht werden kann. Auch globale Kommunikationsbedürfnisse der Zivilgesellschaft werden aufgezeigt und es wird auf praktische Defizite der aktuellen Globalisierungsforschung hingewiesen. Einige Abschnitte des Buches mit mehr praktischen Beispielen zu untermauern, wäre ein Schritt, jenes noch anschaulicher zu gestalten. Jedoch sind die neun Kapitel logisch aufgebaut und verlieren auch dann nicht an Schlüssigkeit, wenn man sie unabhängig voneinander liest. Die Autoren haben als Kommunikationswissenschaftler ein Werk vorgelegt, das die Aufmerksamkeit und das Interesse von Wissenschaftler/-innen und Fachleuten aus diversen Fachbereichen wecken dürfte.

Emmer Demorel

doi.org/10.31244/zep.2023.04.17

Piketty, T. (2022). Eine kurze Geschichte der Gleichheit. München: Beck. 25,00 €

Herrmann, U. (2022). Das Ende des Kapitalismus. Köln: Kiepenheuer & Witsch. 24,00 €

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 €

Le Monde Diplomatique (2022). Atlas der Globalisierung. Ungleiche Welt. Berlin: taz. 22,00 €

Thomas Piketty ist ein Starökonom und immer für eine Überraschung gut. Er ist mit seinem Buch *Das Kapital im 21. Jahrhundert* (auf Deutsch 2013 erschienen, 813 Seiten) auf einen Schlag weltweit bekannt geworden. Auch sein voluminöses Buch *Kapital und Ideologie* (2020, 1312 Seiten) beschäftigt sich mit der Ungleichheit in der Welt. Gerade deshalb macht das Buch neugierig, wie Piketty zur Geschichte der Gleichheit kommt. Hier beschreibt er, wie sich die Welt historisch zu mehr Gleichheit entwickelt hat. Zwischen 1780 und 2020 ist es in fast allen Regionen der Welt zu mehr Gleichheit gekommen – in Bereichen des Vermögens und des Einkommens, zwischen den Geschlechtern als auch zwischen den verschiedenen Völkern. Insbesondere haben der Ausbau des Sozialstaates und die Etablierung progressiver Steuersysteme zu einer Umverteilung des Wohlstandes zugunsten der Mittelschichten geführt. Leider erwähnt er hier nicht, was mit der Unterschicht geschehen ist. Dieser Teil der Gesellschaft kann ja, je nach Entwicklung des Landes und dem Ausbau des Sozialstaates, sehr groß sein. Allerdings bleibt die Wohlstandsverteilung, die sich auf das Erbe des Kolonialismus begründet, nicht nur bestehen, sondern weitet sich immer mehr aus. Es liegt an dem Wirtschaftssystem der unkontrollierten Schiebung von Kapital sowie von Gütern und Dienstleistungen. Dies zementiert den Neokolonialismus, den die reichen Länder immer noch praktizieren können. Aber der Autor macht Vorschläge, wie diese Ungleichheit wenigstens gemindert werden kann. So schlägt Piketty nicht nur höhere Erbschafts- und Spitzensteuersätze, sondern auch die Stärkung des Sozialstaates und ein Erbe für alle vor.

Wenn man die letzten Bücher von Ulrike Herrmann Revue passieren lässt, fällt einem ein Sprichwort in Sanskrit ein: *sonai, sonai kshipt padau* (sinngemäß: schreite langsam voran). Ulrike Herrmann ist taz-Wirtschaftsredakteurin und Bestsellerautorin. Warum das Sprichwort einem in den Sinn kommt, erklärt sich allein durch die Titel ihrer Bücher: *Der Sieg des Kapitalismus* (2013), *Kein Kapitalismus ist auch keine Lösung* (2016) und jetzt *Das Ende des Kapitalismus*. Herrmann findet den Kapitalismus immer noch faszinierend, *weil er Wachstum und Wohlstand erzeugen kann*. Sie bedauert nur den Wachstumswang, ohne den der Kapitalismus nicht existieren kann. Sie stellt fest, dass *unendliches Wachstum in einer Welt nicht möglich* ist (S. 84). Mit dieser Erkenntnis hat die erste Club-of-Rome Studie *Die Grenzen des Wachstums* allerdings schon 1972 die Weltöffentlichkeit erschreckt (siehe unten). Ulrike Herrmann beschreibt, wie der Kapitalismus 1760 in England beginnt und das Land zu großem Wohlstand führt. Die westlichen Länder folgen dem Beispiel Englands. Der Kapitalismus sorgt für offene Bildungs- und Gesundheitssysteme und legt die Grundlage für Demokratie im Westen. Nach dem Ende des Kolonialismus profitieren sogar frühere kolonisierte Länder. Bangladesch z.B. beeindruckt mit einer anhaltenden Wachstumsrate. Die Autorin verschweigt die Abhängigkeit des Landes vom Wohlwollen des Westens nicht. Bekanntlich hängt der Aufschwung des Landes von Aufträgen der Kleidungsindustrie der reichen Länder ab. Da die Näherinnen immer weniger Anteil an den Preisen der Kleidungsstücke haben, hat die Bundesregierung – bislang ohne Erfolg – versucht, mit einem *Lieferkettengesetz* diesen Missbrauch zu mindern. Ulrike Herrmann stellt fest: Einen Kapitalismus ohne Wachstumswang gibt es nicht. Da aber in einer Welt mit begrenzten Ressourcen unendliches Wachstum nicht möglich und das grüne Wachstum eine Illusion ist, schlägt die Autorin eine regulierte Verzichtswirtschaft nach dem Vorbild der britischen Kriegswirtschaft ab 1939 vor. Wenn man schon ein vergleichbar kleines Vorhaben wie das Lieferkettengesetz in Deutschland nicht durchsetzen kann, wie soll man eine Verzichtswirtschaft weltweit verwirklichen?

Die Mutter aller solcher Warnungen ist die erste Club-of-Rome-Studie *Die Grenzen des Wachstums zur Lage der Menschheit*, das Buch das zum erstem Mal 1972 erschien. Darin errechneten vier junge Wissenschaftler/-innen an fünf Faktoren vor, dass die Welt die Grenzen des (Wirtschafts-) Wachstums schon überschritten habe. Anlässlich des 50-jährigen Jubiläums hat der Club-of-Rome einen *Survivalguide für unseren Planeten Earth for All* herausgegeben (siehe hierzu eine ausführliche Besprechung in ZEP 2/2023, S. 43).

Der Atlas der Globalisierung, der von Le Monde Diplomatique (LMD) herausgegeben wird und schon seit 2003 im deutschsprachigen Raum beim taz-Verlag erscheint, ist mittlerweile eine Institution. Diesmal hat er den Titel *Ungleiche Welt* und umfasst sechs Kapitel: 1. Planet am Limit 2. Ungelöste Konflikte 3. Menschen, Tiere, Viren 4. Gewinner und Verlierer 5. Welternährung und 6. Umkämpfte Ressourcen. Jedes Kapitel hat mehrere Unterthemen. Das Kapitel Welternährung bearbeitet z.B. folgende Themen: *Die Ernte von 2019*, *Die Banane im globalisierten Kapitalismus*, *Milchbauern in Not*, *Das Haselnuss-Imperium* und *Mehl so weiß*. Jedes Subthema wird zerteilt und diese Subthemen werden wieder unterteilt. Beispielsweise enthält das *Subthema Banane* Analysen zu den

Themen: *Wie eine regionale Frucht zu einem profitablen Exportprodukt wurde, Europa liebt sie, ein Pilz bedroht die Cash Crop, Wo die krummen Dinger wachsen, Was durch Schädlinge verloren geht und die Gewerkschaft schützt.* Jedes Unterthema wird mit Bild und Text auf zwei bis vier Seiten bearbeitet. Das DIN-A 4 Buch von 168 Seiten enthält 300 Karten und Grafiken und ist für den Unterricht sowie in Seminaren sehr hilfreich. Allerdings brauchen manche Karten und Grafiken zusätzliche Erläuterungen und Ergänzungen. Beispielsweise wird die Welt in vier Einkommensgruppen geteilt (Umschlag Innenseite): mit hohem Einkommen, mit mittlerem Einkommen (oberer Teil), mit mittlerem Einkommen (unterer Teil) und mit niedrigem Einkommen. Es gibt aber auch in einem Land mit niedrigem Einkommen sehr große Ungleichheit. Global gesehen haben die oberen 10% der Weltbevölkerung einen Anteil von 52% des Einkommens und 76% des Vermögens, die unteren 50%

haben hingegen einen Anteil von 8,5% des Einkommens und 2% des Vermögens (vgl. World Inequality Report 2022 unter www.wid.world/team). Oxfam berichtet, dass seit 2020 zwei Drittel des Vermögenszuwachses auf das Konto der reichsten 1% der Weltbevölkerung kommt, während die restlichen 99% ein Drittel des Vermögens unter sich teilen müssen. 1,7 Milliarden arbeitende Menschen büßten wegen der Inflation ihr Einkommen ein. Dagegen wurden alle Milliardäre der Welt täglich um 1,7 Milliarden US-Dollar reicher (Oxfam: Survival of the richest, Oxford 2023, S. 7). Insgesamt hat die Welt viele Ressourcen verbraucht, sehr viel Klima geschädigt, ist viel reicher geworden, aber eben auch viel ärmer und ungleicher.

Asit Datta

doi.org/10.31244/zep.2023.04.18

Schlaglichter

Global Citizenship kann man lernen – Informationen zu einem aktuellen Lehrgang (Heidi Grobbauer & Werner Wintersteiner): Angesichts des russischen Krieges gegen die Ukraine, der Gewalt im Nahen Osten wie auch der rasanten Zunahme des Antisemitismus, des „Verschwindens“ der ökologischen Debatte und der Unduldsamkeit gegenüber anderen Meinungen wird es nicht nur schwieriger, sachlich öffentliche Diskurse zu führen, sondern oft geht auch die Orientierung verloren. Lehrende in Schulen und Hochschulen, Sozialarbeiter/-innen in der offenen Jugendarbeit oder auch Erwachsenenbildner/-innen werden mit hoher Emotionalität konfrontiert, während fundiertes Wissen zu aktuellen Krisen oft fehlt.

Umso wichtiger ist eine grundsätzliche Reflexion und systematische Beschäftigung mit den Grundlagen aus verschiedenen Wissensgebieten im Kreise Gleichgesinnter, wo doch jede und jeder einen anderen Erfahrungshorizont einbringt. Genau das bietet der Universitätslehrgang (ULG) „Global Citizenship Education“ der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (in Kooperation mit KommEnt und der Pädagogischen Hochschule Kärnten).

Global Citizenship Education (GCED) versteht sich dabei als Politische Bildung, die den Erfordernissen einer sich krisenhaft globalisierenden Welt Rechnung trägt. Ausgangspunkt ist nicht mehr der „methodische Nationalismus“, der Politik aus der Sicht des Nationalstaats betrachtet, sondern die weltbürgerliche Sicht. Dabei geht es besonders darum, die komplexen Zusammenhänge zwischen dem Lokalen, dem Nationalen und dem Globalen zu erkennen und zu berücksichtigen. Fragen der globalen Gerechtigkeit, der Gendergerechtigkeit, einer nachhaltigen Wirtschafts- und Lebensweise sowie eines friedlichen und demokratischen Zusammenlebens stehen im Mittelpunkt. Damit werden die Bildungsaufgaben der Sustainable Development Goals (SDGs) reflektiert und umgesetzt.

Diese vielfältigen Aspekte werden in dem Lehrgang, der ab Sommersemester 2024 nun bereits zum vierten Mal angeboten wird, in einer bewährten Didaktik angeboten, die viel Wert auf Selbstreflexion und Interaktion legt.

Der Abschluss erfolgt, jeweils nach 6 Semestern, als Master of Arts (120 ECTS) bzw. als Akademische/-r Experte/Expertin (90 ECTS). Der Universitätslehrgang ist berufsbegleitend und in Blockform aufgebaut. Die Inhalte des ULG werden in mehrtägigen Präsenz-Seminaren, Online-Seminaren und Workshops, einem Praktikum sowie einer Studienreise absolviert.

Der mehrfach ausgezeichnete Lehrgang (2018 „Sustainability Award“; 2021 Award „Quality and good practice in Global Education across Europe“ des Global Education Network Europe) wird von einem Team um Professor Hans Karl Peterlini, UNESCO Chair Global Citizenship Education – Culture of Diversity and Peace, geleitet. Weitere Informationen: <https://www.aau.at/universitaetslehrgaenge/global-citizenship-education/>

Portal „Deutsche Länder in der Entwicklungspolitik“ (red.): Das Portal „Deutsche Länder in der Entwicklungspolitik“ stellt die entwicklungspolitischen Ziele und Aktivitäten der Länder vor. Es öffnet den Blick auf das vielfältige Engagement der Deutschen Länder und deren Willen zur politischen Gestaltung. Das Portal bietet Anknüpfungspunkte für alle, die selbst aktiv werden und einen Beitrag leisten möchten. Weitere Informationen: <https://ez-der-laender.de/ueber-das-ez-portal>

Materialkiste „SlowFashion“ (red.): In der Materialkiste Slow Fashion werden anhand des textilen Kreislaufes positive Impulse für eine nachhaltige Modewelt aufgezeigt. In sieben Lernstationen werden Themen des textilen Kreislaufes angesprochen und mit haptischen Materialien, Arbeitsblättern sowie Hintergrundinformationen eingeladen, sich tiefer mit den einzelnen Schritten des Textil-Kreislaufes zu beschäftigen. Eine Handreichung zur Kiste sowie weitere Literatur ergänzen den Inhalt. Die Materialkiste eignet sich für die Jahrgangsstufen 3 bis 9 und kann für 20,00 €/4 Wochen zuzüglich des Rückportos bundesweit ausgeliehen werden. Weitere Informationen: <https://www.weltinderschule.uni-bremen.de/detail/materialpaket-slowfashion.html>