

49. Jahrgang, Heft 1, 2026
ISSN 2699-5549
DOI: 10.20377/zep-2026-49-1

ZEP

**Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik**



1'2026

Gendergerechtigkeit, Antifeminismus und Globales Lernen

Die diskursive Konstruktion von Gender (In)Equality in Global Citizenship Education:
Eine postkolonial-feministische Analyse

Eine global orientierte politische Bildung der Sorge

Gerechtigkeit durch (welche) Bildung? Warum wir anders über diese Frage nachdenken sollten

Culture as a construct in the educational discourse from a German perspective

Kommunen als Orte für Bildung für nachhaltige Entwicklung:
Vom Projekt zur Struktur?

Gendergerechtigkeit, Antifeminismus und Globales Lernen

Gendergerechtigkeit ist ein fundamentales Menschenrecht und gilt in einem umfassenden, inklusiven Sinn als wichtiger Meilenstein für Frieden, Demokratie und nachhaltige Entwicklung. Doch all den Bemühungen und auch Erfolgen für mehr Gendergerechtigkeit steht ein zunehmender Backlash gegenüber. Dieser zeigt sich in Rückschritten bei Gleichstellungsmaßnahmen, ebenso in Anfeindungen von Gender Studies oder in antifeministischen Diskursen in Politik und Medien, oder auch in digitaler Gewalt, die Frauen und die LGBTIQ+-Community überproportional betrifft.

In einer Zeit mehrfacher Krisen suchen Menschen vor allem Stabilität und Orientierung in vertrauten Ordnungen. Die Binarität von Mann und Frau, traditioneller Rollenbilder und hierarchischer Geschlechtervorstellungen bieten vermeintlich Sicherheit und Halt. Doch als Erklärung für den globalen Antifeminismus greift dies zu kurz. Rückschritte in der Gleichstellung der Geschlechter sind subtil mit kapitalistischen und neoliberalen Strukturen verknüpft, die in allen gesellschaftlichen Bereichen und global wirksam sind.

Vor diesem Hintergrund kommt Bildung in formellen, non-formellen und

informellen Kontexten eine zentrale Bedeutung zu. Im Horizont internationaler normativer Rahmungen – wie der UNESCO-Empfehlung zu Bildung für Frieden, Menschenrechten und nachhaltiger Entwicklung (2023/24) sowie den Sustainable Development Goals (insbesondere SDG 4 und 5) – wird Geschlechtergerechtigkeit als integraler Bestandteil von Bildung ausgewiesen. Zugleich ist Bildung in gegenwärtigen gesellschaftlichen Konstellationen selbst von Konflikten um Deutungshoheiten, um die Anerkennung von Vielfalt und um die Legitimität emanzipatorischer Perspektiven durchzogen. Bildungswissenschaftliche Perspektiven sind daher gefordert, diese Spannungsfelder nicht nur zu beschreiben, sondern Bildung als ambivalenten Prozess zwischen Reproduktion und Transformation analytisch zu fassen und kritisch zu begleiten.

Sandra Altenberger skizziert die diskursive Konstruktion von Gender (In) Equality in Dokumenten der UNESCO zu GCED und analysiert die reproduzierten kolonialen Dynamiken. Mit Bezug auf das Konzept der affirmativen Sabotage erschließt Altenberger auch die emanzipatorischen Potenziale von GCED.

Die Auseinandersetzung mit positiven, partizipativ orientierten Zu-

kunftsvorstellungen ist in der Praxis von Globalem Lernen und GCED ein wichtiger Themenbereich. Das Konzept der „Sorge“ als zentrales Element menschlicher Existenz bietet Anknüpfungspunkte für eine global orientierte politische Bildung, wie Nilda Inkermann in ihrem Beitrag darlegt.

Judith Goetz erläutert, wie das bereits vorhandene Wissen zu wirksamen Bildungsansätzen für Geschlechtergerechtigkeit angesichts aktueller gesellschaftlicher Dynamiken, insbesondere antifeministischer Angriffe auf Bildung, verkürzter Gleichheits- und Neutralitätsverständnisse und des konservativen Backlash unter Jugendlichen, neu adaptiert und machtkritisch erweitert werden kann.

In Bamberg hat die technische Redaktion gewechselt. Dr. Caroline Rau hatte viele Jahre die technische Redaktion der ZEP umsichtig inne. Für die geleistete Arbeit sehr herzlichen Dank!

Wir begrüßen als neue technische Redaktion Dr. Susanne Timm und Lea Markus und freuen uns auf die Zusammenarbeit!

*Heidi Grobbauer,
Neda Forghani-Arani
Wien, Mai 2026*

Impressum:

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 2699-5549

Herausgeber:

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

Schriftleitung:

Annette Scheunpflug

Technische Redaktion:

Lea Markus (verantwortlich), Susanne Timm (verantwortlich), Fiona Riecks

Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg,
<https://ubp.uni-bamberg.de/zep/index.php/zep>
zep.allpaed@uni-bamberg.de

Verlag:

University of Bamberg Press, 96018 Bamberg,
E-Mail: ubp@uni-bamberg.de

Begründet von: Alfred K. Tremml mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

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

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

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

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autorinnen und Autoren; Cover: #833071131

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



Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

mit Mitteilungen

der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft &

der DGfE-Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung

Inhalt

Themenschwerpunkt: Gendergerechtigkeit, Antifeminismus und Globales Lernen

Sandra Altenberger

- 4 Die diskursive Konstruktion von Gender (In)Equality in
Global Citizenship Education: Eine postkolonial-feministische Analyse

Nilda Inkermann

- 10 Eine global orientierte politische Bildung der Sorge

Judith Goetz

- 15 Gerechtigkeit durch (welche) Bildung?
Warum wir anders über diese Frage nachdenken sollten

**Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Bergmüller-Hauptmann &
Frederik Kowalik**

- 22 Culture as a Construct in the Educational Discourse
from a German Perspective

Maria Albrecht & Carolin Hoch

- 28 Kommunen als Orte für Bildung für nachhaltige Entwicklung:
Vom Projekt zur Struktur?

VIE/BNE

- 36 Zukunftsdialoge Globales Lernen 2025:
Gendergerechtigkeit durch (welche?) Bildung
- 37 16. KMK/BMZ-Fachtagung – Vorstellung des neuen
Orientierungsrahmens Globale Entwicklung
- 39 Rezensionen

Sandra Altenberger

Die diskursive Konstruktion von Gender (In)Equality in Global Citizenship Education: Eine postkolonial-feministische Analyse

Zusammenfassung

Der Beitrag skizziert die diskursive Konstruktion von Gender (In)Equality in den Global-Citizenship-Education-Dokumenten der UNESCO, umreißt die dabei reproduzierten kolonialen Dynamiken und zeigt wie durch eine postkolonial-feministische Perspektivierung drei hierarchisch organisierte Subjektpositionen identifiziert werden konnten. Basierend auf Spivaks Konzept der affirmativen Sabotage werden nicht nur die problematischen Aspekte der GCE aufgezeigt, sondern auch deren ungenutzte emanzipatorische Potenziale erschlossen. Abschließend werden Überlegungen zu einer postkolonial-feministischen Neuausrichtung von GCE angestellt.

Schlüsselwörter: *Critical Global Citizenship Education, Postkolonial-feministische Theorien, Geschlechtergerechtigkeit, Gender Equality*

Abstract

This article outlines the discursive construction of gender (in)equality in UNESCO's Global Citizenship Education documents, highlights the colonial dynamics reproduced therein, and demonstrates how a postcolonial feminist perspective has enabled the identification of three hierarchically organised subject positions. Drawing on Spivak's concept of affirmative sabotage, the article not only highlights the problematic aspects of GCE but also explores its untapped emancipatory potential. Finally, it offers reflections on a postcolonial-feminist reorientation of GCE.

Keywords: *Critical Global Citizenship Education, Postcolonial-feminist theories, Gender justice, Affirmative Sabotage*

Geschlechtergerechtigkeit und Global Citizenship Education!?

Angesichts zunehmender Kriege, multipler Krisen und der Autoritarisierung in der Politik scheint die Utopie einer friedlichen, nachhaltigen Weltgesellschaft immer weiter in die Ferne zu rücken. Gerade in diesen Zeiten gilt es, wie Oskar Negt in seinem Buch *Nur noch Utopien sind realistisch* (2012) betont, unsere Anstrengungen darauf zu konzentrieren, Utopien noch stärker zu imaginieren, wenn nur noch diese realistisch sind (vgl. Negt, 2012). Negt fokussiert

auf die Bedeutung von Utopien für politische Interventionen. Diese seien wichtig, um Empörung über unerträgliche gegenwärtige Zustände auszudrücken und anschließend mit kritischem Denken und politischer Urteilskraft zu Veränderungen beizutragen. Als regulative Leitideen zeichnen sich Utopien durch Gesellschaftskritik aus und versuchen, Alternativen zur Gegenwart zu entwerfen (vgl. Wendt/Görgen, 2018, S. 49). In dieser Perspektive lässt sich dem visionären Entwurf von Global Citizenship Education (GCE) der zielgerichtete Wunsch entnehmen, „auf die bestehenden Gesellschaftsstrukturen und normativen Setzungen Einfluss zu nehmen und in gesellschaftliche Diskursfelder (wie Produktion, Verteilung, Erziehung, Geschlechterverhältnis) einzugreifen“ (Roß, 1998, S. 42). Für GCE als epistemisches und subjektkonstituierendes Projekt, welches sich zum Ziel setzt, eine Welt zu schaffen, in der ein gutes Leben für alle möglich ist, stellt Geschlechtergerechtigkeit einen zentralen Bestandteil dar. Als Teil ihrer „feministischen Utopie“ (UN-Women, 2023) formuliert UN-Women Deutschland, dass Frauen und Mädchen „in all ihrer Vielfalt – frei von Geschlechterstereotypen – den gleichen Zugang zu guter Bildung“ erhalten sollen. Diese Verknüpfung von Bildung und Geschlechtergerechtigkeit wird auch in den Sustainable Development Goals (SDGs) 4 (Hochwertige Bildung) und SDG 5 (Geschlechtergleichheit) (UN 2015) manifest. Im Rahmen von GCE wird der globale Raum als ein Raum für alle oder die globalisierte Welt als unsere Heimat beschrieben. Diese Metapher der ‚einen Welt‘ kann, so zeigen uns postkoloniale Theorien auf, Gefahr laufen, beständig die Spaltung und Hierarchisierung geopolitischer Räume „between those who right wrongs and those who are wronged“ (Spivak, 2004, S. 523) zu reproduzieren. Grundlegend für eine postkolonial-feministische Perspektive ist der Blick auf die (neo-)koloniale Konstruktion von Geschlechterordnungen, Sexualität und Begehren sowie deren Kontinuität und Brüche. Rassifizierte und klasseninformierte Genderordnungen waren ein zentrales Element kolonialer Diskurse (vgl. Castro Varela & Dhawan, 2009, S. 7). Später, zur Zeit der Dekolonisierungsbestrebungen, waren Demokratisierungsprozesse dem Primat der Entwicklung unterworfen (vgl. Kapoor, 2008, S. 41) und wurden als Instrument zur „Erlangung von Geschlechtergerechtigkeit“ (ebd.) einge-

setzt. Bis heute ist die zivilisatorische und universalistische Instrumentalisierung von Gerechtigkeit und Frauenrechten eine gängige Dynamik in entwicklungspolitischen Bestrebungen.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet einen zentralen Aspekt aus einer breiter angelegten Forschungsarbeit, die sich mit der Konstruktion von Gender (In)Equality und ihren Subjektpositionen im Rahmen von GCE unter postkolonialen Bedingungen auseinandersetzt (Altenberger, 2025). In dieser Arbeit wurden Dokumente der UNESCO zu GCE (Berichte, policy papers, Leitfäden und Broschüren) mit einer dekonstruktivistisch angelegten wissenssoziologischen Diskursanalyse ausgewertet, mit dem Ziel, Konstruktionsprozesse von Gender Equality bzw. Gender (In)Equality sichtbar zu machen. Theoretisch orientiert sich die Analyse an den Arbeiten von Gayatri Chakravorty Spivak und Chandra Talpate Mohanty, die die Definition und Verwendung des Begriffs Frau und Gender als Analysekategorie kritisch in Frage stellen – vor allem unter Berücksichtigung kapitalistischer, androzentrischer und postkolonialer Weltverhältnisse (vgl. Spivak, 2007; Mohanty, 2003, S. 22). Die Untersuchung zeigt aber auch die Möglichkeiten und Potenziale, die in den GCE-Dokumenten liegen. Im Fokus steht die „Notwendigkeit, historische, gegenwärtige und zukünftige Herrschafts- und Machtverhältnisse (und die eigenen Verstrickungen darin), so subtil und wohlwollend sie auch formuliert sein mögen, zu skandalisieren und als durch politische Praxis veränderbar zu begreifen“ (Altenberger, 2025, S. 249). Postkoloniale Perspektiven stellen dabei eine bedeutende Quelle für die Herausbildung einer kritisch-emanzipatorischen Haltung und für ein tiefgreifendes Verlernen und/oder re-thinking des Status Quo dar.

Geschlechtergerechtigkeit(en) im Rahmen global orientierter Bildung

Die Frage nach Geschlechtergerechtigkeit und -gleichstellung nimmt im Kontext der Vereinten Nationen – insbesondere im Rahmen der Sustainable Development Goals (SDGs) – einen zentralen Stellenwert ein. Dabei wird Gender Equality nicht nur als grundlegendes Menschenrecht verstanden, sondern als Grundlage für eine friedliche, wohlhabende und nachhaltige Welt konzeptualisiert. Dies gewinnt besondere Relevanz im Kontext von Global Citizenship Education, wo geschlechtsspezifische Gleichstellungsfragen eine zentrale Rolle in der Gestaltung globaler Bildungsnarrative spielen. Geschlechtergleichheit und -ungleichheit entstehen nicht als natürliche Gegebenheiten, sondern als diskursive Konstruktionen, die durch die Art und Weise, wie über sie gesprochen wird, ihre spezifische Form und Bedeutung erhalten. Entscheidend ist, dass Gender Equality kein festes, stabiles und kontextunabhängiges Konzept darstellt. Vielmehr fungiert es als Ort ständiger Aushandlung, Konstruktion und Rekonstruktion, dessen Verwendung bestimmten Normen folgt und zur Legitimation unterschiedlicher politischer Agenden dient. Im Rahmen der hier eingenommenen feministisch-intersektionalen Forschungsperspektive wird Ge-

schlecht stets in Relation zu anderen gesellschaftlichen Verhältnissen wie rassistischen Strukturen und Reproduktionsverhältnissen betrachtet. Geschlechterverhältnisse werden dabei als Strukturkategorien verstanden, die mit diskursiven Normen, gesellschaftlichen Erwartungen und Vorstellungen verknüpft sind und sowohl Subjekte konstituieren als auch deren Handlungsmöglichkeiten beeinflussen.

Die Analyse zeigt, dass sich durch die in den Dokumenten verwendete Bezeichnungspraxis von Gender (In)Equality eine charakteristische Doppelstruktur offenbart: Geschlechterungleichheit erscheint als reales, zu beseitigendes Problem, während Geschlechtergleichheit als anzustrebendes Ziel formuliert wird. Zudem folgt die Verwendung von Gender in den GCE-Dokumenten zwei distinktiven Argumentationslinien: (1) *Gender als Diskriminierungskategorie*: Zum einen wird ein Handlungsbedarf formuliert, der sich auf geschlechtsspezifische Ungleichbehandlungen, Diskriminierungen und Benachteiligungen stützt – insbesondere in Bezug auf die Teilhabe an Bildung. Geschlecht fungiert hier als Barriere für den Schulbesuch, wie das folgende Statement verdeutlicht: „No education for girls = economic loss“ (UNSG, 2012, S. 12). Diese Perspektive konstruiert Gender als strukturelle Kategorie der Benachteiligung, die aktive Intervention erfordert. Die diskursive Verknüpfung mit ökonomischen Argumenten ist dabei besonders bemerkenswert und verweist auf neoliberale Denkstrukturen innerhalb der UN-Bildungsdiskurse. (2) *Gender als Diversitätskategorie*: Parallel dazu wird Geschlecht als Kategorie von Diversität gefeiert und ebendieses Diversitätsbewusstsein zu einer wichtigen Grundkompetenz für Lernende (global learners) gemacht, die zu globalem Denken befähigt werden sollen. Diese Argumentationslinie wird bspw. folgendermaßen formuliert: „GCE aims to enable learners to recognise and appreciate difference and multiple identities, e.g. culture, language, religion, gender and our common humanity, and develop skills for living in an increasingly diverse world“ (UNESCO, 2015, S. 12).

Warum Global Citizenship Education?

In den rekonstruierten Handlungsnotwendigkeiten, die sich auf die Überwindung geschlechtsspezifischer Barrieren beziehen, kann eine durchwegs ökonomisch geprägte, neoliberale Argumentation identifiziert werden. Diese favorisiert den ökonomischen Nutzen der Bildung von Frauen und konstruiert eine spezifische Form der Feminisierung von Armut als Problem, das durch Bildungsintervention gelöst werden kann. Exemplarisch zeigt sich dies in Aussagen wie: „In at least 63 countries around the world, female youth from poor households are significantly less educated than other sectors of society“ (UNSG, 2012, S. 7) oder „Unemployment numbers particularly affect women“ (UNESCO, 2018, S. 9). Der formulierte Handlungsbedarf fokussiert konsequent auf die Integration von Frauen und Mädchen in das Bildungssystem und in weiterer Folge in den Arbeitsmarkt. Gender taucht zudem als statistische Variable auf, um einen spezifischen Handlungsbedarf für GCE zu definieren. Hier geht es vor

allem um gleiche Zugangschancen zu Bildung. Ein Handlungsbedarf, der die strukturelle Ebene in den Fokus nimmt, bleibt – mit Ausnahme der Aussagen im oben genannten Dokument – weitgehend unterrepräsentiert. Dies wäre angesichts der komplexen Macht- und Herrschaftsverhältnisse jedoch von großer Bedeutung. Kritisch zu hinterfragen bleibt die starke Ökonomisierung und Individualisierung von Geschlechtergerechtigkeit, bei der Bildung vorwiegend als Instrument zur Integration in bestehende Wirtschaftsstrukturen konzeptualisiert wird. Diese Perspektive birgt die Gefahr, strukturelle Geschlechterungleichheiten zu individualisieren und komplexe gesellschaftliche Machtverhältnisse auf bildungs- und arbeitsmarktpolitische Interventionen zu reduzieren.

Vergeschlechtlichte* Subjektpositionen

Als ein weiteres zentrales Element der Phänomenstruktur Gender (In)Equality konnten im Zuge der Feinanalyse vergeschlechtlichte* Subjektpositionen¹ rekonstruiert und anschließend aus postkolonial-feministischer Perspektive diskutiert und interpretiert werden. Der Fokus der Untersuchung liegt dabei auf den diskursiven Herstellungs- und Bezeichnungspraktiken innerhalb der GCE-Dokumente, in denen Subjektpositionen entlang binärer Oppositionen konstituiert werden. Die rekonstruierten Subjektpositionen aus dem analysierten Material können einerseits als Teil eines diskursiven Weltmachens (Worliding) und andererseits als Teil historisch gewordener heterosexistischer, rassistischer, klassistischer und ableistischer Verhältnisse gelesen werden. Diskurse entwerfen eine komplexe Subjekt-Kartographie des Feldes, von dem sie handeln. Das Sprechen über Frauen bzw. das Nichtsprechen über Geschlechterfragen im Kontext von GCE wird als Praxis der Wahrheitsproduktion über Subjekte betrachtet. Die kodierten Textstellen wurden dahingehend untersucht, wie über vergeschlechtlichte* Subjektpositionen in Zusammenhang mit Bildung gesprochen bzw. nicht gesprochen wird.

1. Als ko-konstruierte *To-Do-Subjektposition* werden Personen bezeichnet, die von den GCE-Dokumenten angesprochen werden und aufgefordert sind, sich aktiv für Global Citizenship Education einzusetzen. Diese Position wird als aktiv und als Bildungsgeber*in angerufen, die individuelle Verantwortung für globale Problemlösungen übernehmen sollen. Aus postkolonialer Analyseperspektive lässt sich diese Position als imperialistisches Subjekt bezeichnen.
2. *To-Be-Subjektposition*: Im Gegensatz zu den To-Do-Subjekten erscheinen To-Be-Subjekte in den GCE-Dokumenten als bildungsentfernt und werden als passive Nehmer*innen von Bildung hervorgebracht. Aus postkolonialer Analyseperspektive können diese als postkoloniale Subjekte des Imperialismus bezeichnet werden. Sie fungieren primär als Verantwortungsobjekte und Subjekte der Legitimation für Bildungsinterventionen, ohne scheinbar selbst über nennenswerte Handlungsmacht zu verfügen, wie die folgenden Zitate zeigen:

„Education increases awareness of rights. Educated women are more likely to have decent working conditions, delay childbearing, resist violence, denounce injustice and participate in political processes.“ (UNSG 2012: 12)

„When mothers are informed, supported and empowered, they are well-positioned to identify potential vulnerabilities.“ (UNESCO 2017, S. 41)

„Education empowers women to overcome discrimination.“ (UNESCO 2013, S. 16)

3. Die *To-Become-Subjektposition* wiederum repräsentiert das Produkt von globalen Bildungsprozessen: Die*der Global Citizen, die*der ein kosmopolitisches Subjekt der Gegenwart und Zukunft repräsentiert. Diese Position wird als Ideal konstruiert, das durch globale Bildung realisiert werden kann (vgl. Altenberger, 2025, S. 170).

Aus den Rekonstruktionen der GCE-Dokumente wird deutlich, wie über Frauen, Mädchen und Mütter gesprochen wird, also wie „Identitätskategorien (re)produziert und mit spezifischen Attributen verbunden werden“ (Fegter, 2013, S. 129). Andererseits tritt zutage, wie diese Subjektpositionen zu sein haben, nämlich: to be educated, to be informed, to be empowered, to be aware of rights etc. Es zeigt sich, dass vergeschlechtlichte* Subjekte des sogenannten Globalen Südens (To-Be-Subjektpositionen) primär über eine scheinbare ‚Unfähigkeit zur Mündigkeit‘ konstruiert werden. Innerhalb dieser To-Be-Subjektpositionen wird deutlich, dass männliche Subjektpositionen entweder ignoriert (wodurch eine *weiße*, westlich-bürgerliche Norm stabilisiert wird) oder als rassifizierte ‚Anderer‘ konstruiert werden, die ihr patriarchales und sexistisches Verhalten verbessern sollen.

LGBTIQ+-Personen wiederum bleiben entweder weitgehend unsichtbar oder werden als Objekte von Toleranz instrumentalisiert. Dabei wird Toleranz gegenüber sexuellen Minderheiten als Marker für Bildungsnähe verwendet, was einer homonationalistischen Logik folgt. Die Adressat*innen/Leser*innen der GCE-Dokumente (To-Do-Subjektpositionen) wiederum werden als aktive, bildungsnahe Geber*innen konstituiert, die sich um die ‚unmündigen Anderen‘ kümmern sollen. Diese Subjektposition zeichnet sich durch vermeintliche moralische und intellektuelle Überlegenheit aus. Das mit Bildungsprivilegien ausgestattete, imperialistische (To-Do-)Subjekt steht somit in einem hierarchischen Verhältnis zu dem bildungsfernen (To-Be-)Subjekt des Imperialismus. Letzteres wird durch die Herstellungspraktiken in den GCE-Dokumenten reproduziert und gesichert. Die scheinbar emanzipatorischen Bildungsnarrative stabilisieren paradoxerweise Subalternisierungsprozesse durch spezifische Logiken des Sichtbar- und Unsichtbarmachens. Es wird deutlich, dass ohne kritische Reflexion einer institutionalisierten epistemischen Gewalt auch vermeintlich

progressive Bildungsansätze zur Reproduktion kolonialer Machtverhältnisse beitragen können.

Problemlösungsnarrative

In weiterer Folge zeigt das Element der Problemlösung, inwiefern Bildung systematisch als universelle Lösung für Geschlechterungleichheit präsentiert wird. Kaum wird ein Problem wie Geschlechterungleichheit definiert, folgt fast automatisch die Antwort: Bildung. Es konnten vor allem vier zentrale Lösungsversprechen herausgearbeitet werden. (1) Rechtsbewusstsein: Bildung soll Frauen für ihre Rechte sensibilisieren und sie ermächtigen, was zu besserer Gesundheit und politischer Teilhabe führen soll. (2) Gesundheitsförderung: Gebildete Frauen sollen bessere Hygienepraktiken anwenden und Gesundheitsrisiken vermeiden können - eine verkürzte Sichtweise, die strukturelle Gesundheitsprobleme ausblendet. (3) Arbeitsmarktchancen: Bildung wird als Weg zu besseren Jobs und zur Verringerung geschlechtsspezifischer Lohnunterschiede dargestellt, wobei ein neoliberales Narrativ nach dem Motto „Jede*r-kann-es-schaffen“ bedient wird. Und (4) Extremismusprävention: Kritisches Denken durch Bildung soll vor Radikalisierung schützen, während patriarchale Gewaltstrukturen dethematisiert werden. Damit gehen problematische Vereinfachungen einher, die komplexe gesellschaftliche, strukturelle und politische Ursachen von Ungleichheit systematisch ausblenden. Lokale Kontexte, rechtliche Rahmenbedingungen und gesellschaftspolitische Barrieren werden ignoriert. Stattdessen wird Verantwortung individualisiert und entpolitisiert.

Gender (In)Equality unter postkolonialer Perspektive - eine *affirmative Sabotage*

Gender Equality als globales Bildungsziel zu formulieren, sie in Bezug auf Geschlechterungleichheit bzw. Diskriminierung im Bildungssektor als Problem zu beschreiben und hier einen Handlungsbedarf zu formulieren, erscheint erstmal nicht einer Kritik zu bedürfen. Inwiefern können also die Potenziale von GCE dennoch für die Gestaltung einer gerechteren und demokratischeren postkolonialen Ordnung fruchtbar gemacht werden? In Anlehnung an Spivak (2012) fand in der Untersuchung das Konzept der *affirmativen Sabotage* Anwendung. Dieses Konzept zielt nicht auf eine pauschale Verwerfung (Sabotage) der analysierten Texte oder die grundsätzliche Infragestellung ihrer inhaltlichen Berechtigung. Stattdessen wird in affirmativer Weise angestrebt, durch eine eingehende Textanalyse jene Aspekte zu identifizieren, die einer kritischen Betrachtung bedürfen, vorhandene Widersprüche aufzudecken und Möglichkeiten für Interventionen zu entwickeln. Ein wesentlicher Bestandteil dieses Vorgehens ist die Herausarbeitung der ungenutzten Potenziale von GCE. Um globale Themen adäquat einzuordnen und passende Lösungen zu finden, muss ein komplexes Geflecht aus kulturellen und materiellen, lokalen und globalen Prozessen und Kontexten untersucht und entpackt werden. Geschieht dies, etwa im Rahmen von GCE, nicht, wird abermals eine zivilisatorische Mission als Slogan für eine Generation verwendet,

die die Last für die Rettung, die Erziehung und die Zivilisierung der Welt auf sich nehmen soll (vgl. Andreotti 2006, S. 41). Andreotti zufolge wird damit eine Generation heran-gebildet, die motiviert ist, die Welt zu verbessern (sogenannte „To-Do-Subjekte“). Dabei werden die eigenen Überzeugungen und Weltbilder unbewusst als allgemeingültig und universal dargestellt. Dies birgt die Gefahr, ähnliche Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse zu reproduzieren, wie sie bereits in der Kolonialzeit bestanden (vgl. Andreotti, 2006, S. 41). Francoise Vergès übt Kritik an dem seit den 1980er Jahren etablierten zivilisatorischen und universalistischen Feminismus, der sich international durchsetzte und einen lokalen kämpferischen Feminismus minorisierte. In den analysierten Dokumenten wurde erkennbar, dass sich die Verwendung von Empowerment stark an der entwicklungspolitischen Deutung orientiert, die sich vor allem in den 1990er Jahren herausgebildet hat. Die Forderung, mittels GCE Gender Equality zu fördern und Frauen zu ermächtigen, übersieht aber die vielschichtigen Kämpfe, die von Frauen, von allen Menschen in prekären Situationen gefochten werden. Vor allem in internationalen Foren prallen Interessen eines westlichen Feminismus und eines Feminismus aufeinander, der vor allem im sog. globalen Süden verortet ist und auf die Berücksichtigung der Verstrickungen zwischen Kapitalismus, Imperialismus, Rassismus und der Unterdrückung von Frauen besteht (vgl. Altenberger, 2025, S. 226).

Eine *affirmative Sabotage* erfordert über das Erkennen von Verstrickungen und Ambivalenzen hinaus auch die genaue Untersuchung und Analyse dessen, was sabotiert werden soll, die eigentliche Grundlage für eine mögliche Kritik und Intervention: „But it is an affirmative deconstruction that finds value in the need for the ongoing work of a constant critique.“ (Spivak, 2002, S. 610). Spivaks (2012) Strategie der affirmativen Sabotage bezieht sich auf die Prinzipien der Aufklärung, und Spivak spricht sich dafür aus, die Ideale der Aufklärung weder zu verwerfen noch deren koloniale Verstrickungen zu ignorieren. Dhawan formuliert diesen Zusammenhang folgendermaßen: „The challenge is to contest the violent consequences of Enlightenment rationality without taking up an anti-Enlightenment stance.“ (Dhawan, 2014, S. 57). Mit der Strategie der affirmativen Sabotage gelinge es, „die Instrumente des Kolonialismus in Werkzeuge für dessen Überschreitung zu verwandeln und damit Gift zu Medizin zu machen“ (Castro Varela & Dhawan, 2015, S. 203) – ein Verfahren, welches nie vollständig abgeschlossen ist, sondern als ein fortlaufender Prozess betrachtet wird, der stets einer Überprüfung bedarf.

Mit dieser Haltung wird es denkbar, GCE von ihrem scheinbar natürlichen, organischen und substanziellen Inhalt zu lösen und allmählich auf das zu blicken, was einer Hinterfragung bedarf, um so zu einer anderen Form der Anwendung zu kommen (vgl. Spivak, 2007, S. 182).

Re-Arrangement von Global Citizenship Education

In der De-/Thematisierung von Geschlecht und von Fragen der Geschlechtergerechtigkeit im Kontext von GCE werden kolonial geprägte Machtverhältnisse sichtbar. Durch eine feministische post- bzw. dekoloniale Verkomplizierung rückt eine Überwindung der historischen Amnesie und eine kritische emanzipatorische Bildung ins Zentrum. Mit einer fortwährenden Ignoranz gegenüber subalternen Räumen und der Stabilisierung von Klassenapartheid wird bisher eine historische Diskontinuität fortgeführt, die es für die Legitimation von GCE-Interventionen braucht. Gerade diese historische Diskontinuität zu unterbrechen, könnte als ein zu aktivierendes Potenzial von GCE imaginiert werden. Die zentralen Ansätze einer solchen möglichen Neuausrichtung fokussieren eine (1) historische Kontextualisierung, die weltgesellschaftliche Verhältnisse als postkolonial kennzeichnet und eine historische Amnesie zu überwinden versucht. Zudem ginge es darum eine (2) dekoloniale Haltung zu entwickeln und eine dekonstruktive Wachsamkeit zu entwickeln, die versucht bestehende Denkstrukturen beständig zu hinterfragen und neu zu durchdenken. Dies kann durchaus an ein kritisches Denken, welches in GCE-Dokumenten empfohlen wird, andocken und diesen Denkrahmen post/dekolonial perspektivieren. Auch Spivaks Vorschlag zwischen Globus (Kapitallogik) und Planet (bewohnbarer Ort) zu unterscheiden und damit (3) planetarisch statt global zu denken wird im gegenwärtigen globalen Zeitalter des Kapitalozän² immer bedeutsamer und kann auch für GCE immer wichtiger werden. Als Ausblick für eine Neuausrichtung von GCE ist Spivaks Idee des Verlernens ein prominenter Aspekt postkolonialer Bildung. Es gehe darum, Meinungen zu verlernen, da uns diese als nicht geprüfte Vorurteile am Denken hindern würden (vgl. Castro Varela, 2018, S. 63). „Verlernen ist Denken im Arendt'schen Sinne: die Begrifflichkeiten freigeben für ein neues Durchdenken. Und das will gelernt sein“ (ebd., S. 63). Ein neues Durchdenken also der Konzeption von GCE, eine Revision und Reflexion des Status quo, um ein Denken „als Praxis der Hinterfragung“ (ebd., S. 64) zu ermöglichen. Die präzise Analyse der Dokumente machte es möglich, in die Texte von GCE einzutauchen, um herauszufinden, wie deren Ideale auf eine gerechtere und kritischere Weise genutzt werden können und deren Ambivalenzen – deren „Double-Bind-Situation“ (Spivak, 2012, S. 3) – ausgehalten werden können. Postkolonial feministische Analysen zeigen, dass wir lernen müssen, dieses Double-Bind zu ertragen, lernen, mit diesen Widersprüchen zu leben, um dann produktiv intervenieren zu können. „Productive undoing is a difficult task. It must look carefully at the fault lines of the doing, without accusation, without excuse, with a view to use“ (ebd., S. 3). Die Ambivalenzen als Potential für eine kritische Umsetzung von GCE zu begreifen, eine dekonstruktive Wachsamkeit und eine dekoloniale Haltung einzüben wären erste Schritte, um einen ethischen Imperativ der Verantwortung zu aktivieren (vgl. Spivak, 2008, S. 48). Der Weg zu einer kritischen Umsetzung von GCE führt also nicht über das Auflösen von Widersprüchen, sondern über ihre bewusste Anerkennung als produktive Spannungsfelder.

Anmerkungen

- 1 Vergeschlechtlichte* Subjektpositionen werden als Subjektpositionen verstanden, die in vielfältige Machtverhältnisse verstrickt sind. Das heißt, wenn hier von vergeschlechtlichten* Subjektpositionen (mit Sternchen gekennzeichnet) die Rede ist, werden diese immer als intersektional verstanden, in ihrem Verhältnis zu Rassismus, Klassismus und Ableismus (vgl. Altenberger, 2025).
- 2 Der Begriff des Kapitalozäns betont, dass nicht nur direktes menschliches Handeln für den Klimawandel verantwortlich ist, sondern auch die ökonomisch-kapitalistische Bewertung der Aneignung von Natur und Land. Françoise Vergès (2017) schlägt darüber hinaus den Begriff des rassistischen Kapitalozäns vor, um die Verwobenheit von Kolonialismus, Rassismus und Klimawandel hervorzuheben.

Literatur

- Altenberger, S. (2025). *Geschlechtergerechtigkeit und Global Citizenship Education. Eine postkolonial-feministische Subjekt-Kartographie*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839478103>
- Andreotti, V. (2006). Soft Versus Critical Global Citizenship Education. *Policy & Practice. A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Castro Varela, M.d.M. (2018). Imperiale Didaktiken. Unterrichten als Unterwerfungsmethode. *Praxis des Unterrichtens – Bildungstheoretische Auseinandersetzungen. Schulheft*, 170, 57–71.
- Castro Varela, M.d.M., & Dhawan, N. (2009). Europa provinzialisieren? Ja, bitte! Aber wie? *femina politica*, 18 (2), 9–18.
- Castro Varela, M.d.M., Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Dhawan, N. (2014). *Decolonizing Enlightenment. Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsf3.3>
- Fegter, S. (2013). Phänomenstruktur Jungenkrise: Diskursive Regelmäßigkeiten und die Bedeutung der Sprecherposition in den medialen Thematisierungen 1999–2009. In Keller, R. & Truschkat, I. (Hrsg.), *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen* (S. 114–134) Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93340-5_5
- Johnson, G. T., & Lubin, A. (Eds.). (2017). *Futures of Black radicalism*. Verso Books.
- Kapoor, I. (2008). *The Postcolonial Politics of Development*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203946145>
- Mohanty, Ch. T. (2003). *Feminism without borders. Decolonizing theory, practicing solidarity*. Durham & London: Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11smp7t>
- Negt, O. (2012). *Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen*. Göttingen: Steidl.
- Roß, B. (1998). *Politische Utopien von Frauen. Von Christine de Pizan bis Karin Boye*. Dortmund: edition Ebersbach.
- Spivak, G. Ch. (2002). A Conversation with Gayatri Chakravorty Spivak: Politics and the Imagination. *Journal of Women in Culture and Society*, 28 (2), 609–624. <https://doi.org/10.1086/342588>
- Spivak, G. Ch. (2004). Righting Wrongs. *The South Atlantic Quarterly*, 103 (2/3), 523–581. <https://doi.org/10.1215/00382876-103-2-3-523>
- Spivak, G. Ch. (2007). Feminism and Human Rights. In Shaikh, N. (Hrsg.), *The Present as History: Critical Perspectives on Global Power* (S. 172–203). New York: Columbia University Press.
- Spivak, G. Ch. (2008). *Righting Wrongs – Unrecht richten*. Zürich-Berlin: diaphanes. <https://doi.org/10.12968/sece.2008.3.1131>
- Spivak, G. Ch. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- UN General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York. (UN Dok. A/RES/70/1). <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- UN-Women Deutschland (2023). *Feministische Utopien leben – Gemeinsam für eine gerechte Welt*. Letzter Zugriff am 02.09.2025 <https://un-women.de/internationaler-frauentag-2023-feministische-utopien/>
- UNESCO (203). *Education transforms lives*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education. Topics and learning objectives*. Paris, veröffentlicht unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- UNESCO (2017). *Preventing violent extremism through education. A guide for policy makers*. Paris: UNESCO. DOI:<https://doi.org/10.54675/BAUW5133>

UNESCO (2018). *Global Citizenship Education in Latin America and the Caribbean. "Towards a world without walls: global citizenship education in the SDG 4 – E2030 Agenda"*. Paris: UNESCO

UNSG (United Nations Secretary-General) (2012). *Global Education First Initiative. An Initiative of the United Nation Secretary-General*. Paris: UNESCO.

Vergès, F. (2017). Racial capitalocene. In Johnson, G. T., & Lubin, A. (Eds.) *Futures of Black radicalism*, 72-82.

Vergès, F. (2020). *A Decolonial Feminism. Timofei Gerber in Conversation with Françoise Vergès*. Letzter Zugriff am 19.09.2025 <https://epochemagazine.org/28/a-decolonial-feminism/>

Wendt, B., Görgen, B. (2018). Macht und soziale Ungleichheit als vernachlässigte Dimensionen der Nachhaltigkeitsforschung. Überlegungen zum Verhältnis von Nachhaltigkeit und Verantwortung. In Henkel, A., Lüdtker, N., Buschmann, N., Hochmann, L. (Hrsg.), *Reflexive Responsibilisierung. Verantwortung für nachhaltige Entwicklung*. (S. 49–66). <https://doi.org/10.14361/9783839440667-003>

Sandra Altenberger

ist derzeit in der sozialpsychiatrischen Arbeit tätig. Zudem lehrt und forscht sie im Bereich feministisch-postkoloniale Theorien und Critical Global Citizenship Education. Im WS 2025/26 war sie Post-Doc Universitätsassistentin am Center Interdisziplinäre Geschlechterforschung der Universität Innsbruck (CGI). Sie war Mitglied des Doktoratskollegs Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in Transformation des CGI der Universität Innsbruck und promovierte 2024 zum Thema feministisch-postkoloniale Bildung. Von 2020 bis 2022 war sie Stipendiatin der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (DOC). Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kritische Pädagogik, Gender und Postcolonial Studies.

Nilda Inkermann

Eine global orientierte politische Bildung der Sorge

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich ausgehend vom Begriff der „Sorge“ als zentralem Element menschlicher Existenz mit Neuausrichtungen von demokratischen, nachhaltigen, ökonomischen Strukturen und damit gesellschaftlicher Lebens- und Produktionsweisen, in denen Sorge und Interdependenzen eine zentrale Bedeutung einnehmen. Daran anschließend wird skizziert, wie eine global orientierte politische Bildung an diese Diskurse anschließen kann.

Schlüsselwörter: *Sorge, Interdependenzen, Vulnerabilität, Prekarität, Bildung*

Abstract

Based on the concept of “care” as a central element of human existence, this article deals with the realignment of democratic, sustainable, economic structures and thus of modes of living and production in which care and interdependencies play a central role. It then outlines how globally oriented citizenship education can tie in with these discourses.

Keywords: *Care, interdependence, vulnerability, precarity, education*

Einführung

Will man Gendergerechtigkeit als Perspektive für globale Gerechtigkeit und die Rolle von Bildung in diesem Kontext diskutieren, sind verschiedene Startpunkte denkbar, von denen ausgegangen werden kann. Es kann die Frage gestellt werden, welche unterschiedlichen Verständnisse von Gendergerechtigkeit im fachwissenschaftlichen Diskurs virulent sind und welche warum dominant sind. Welche Krisen- und Problemanalysen liegen diesen Verständnissen von Gendergerechtigkeit zugrunde? Welche Modelle und Praxen der Gendergerechtigkeit existieren? Welche Rolle wird Gendergerechtigkeit für die Gestaltung einer nachhaltigen und demokratischen globalen Welt zugeschrieben? Eine global orientierte politische Bildung knüpft idealerweise an alle diese Fragen an.

Gendergerechtigkeit wird häufig als Querschnittsaufgabe beschrieben, ein Anspruch, der neben anderen Querschnittsaufgaben – wie bspw. Menschenrechten, Armutsreduktion, Nachhaltigkeit, Demokratisie-

rung – als Perspektive immer mitgedacht werden soll. Eine der Herausforderungen, die mit der Deklaration unterschiedlicher Querschnittsaufgaben einhergeht, besteht darin, dass diese oft unverbunden nebeneinander oder sogar in Konkurrenz zueinanderstehen.

Die leitende Frage dieses Beitrags lautet, wie (öko-)feministische Debatten um und Praxen von Sorge die Perspektive auf Gendergerechtigkeit erweitern und darüber auch Verständnisse von Demokratisierung, Nachhaltigkeit und einer global orientierten politischen Bildung öffnen.

Warum Sorge?

Sorge – im englischen care – als Konzept geht von der Prämisse aus, dass Menschen grundlegend auf die Sorge anderer Menschen angewiesen sind. Sorge ist damit eine unverzichtbare Notwendigkeit für alle und damit Grundlage von Leben. Sorge als ganzheitliches Konzept der Selbst- und Fürsorge, die sich auf die Beziehungen zwischen menschlicher und außermenschlicher Natur, zwischen Menschen und des Menschen zu sich selbst erstreckt, dient der Aufrechterhaltung und der Wiederherstellung des täglichen Lebens und gesellschaftlicher Verhältnisse (Aulenbacher, 2020, S. 127). Sie fand und findet immer statt, sie ist eine Praktik von „ontologischer Signifikanz“ (Puig de la Bellacasa, 2017, S. 3). Sorge liegt damit allem zugrunde.

Sorgetätigkeiten gehen nicht mit der Herstellung von (Konsum-)Gütern einher, sondern sind durch affektive, immaterielle und emotionale Arbeit gekennzeichnet. Im Kontext von Sorge wird zwischen unentlohnenden, im vermeintlich Privaten stattfindenden Tätigkeiten, wie Kochen, Putzen, Kinder gebären und versorgen, Angehörige pflegen, emotionalen Beistand leisten oder Mental Load einerseits und (schlecht) entlohnenden Tätigkeiten andererseits unterschieden. Zu (schlecht) entlohnenden Tätigkeiten zählen bspw. die Arbeit von Reinigungskräften, Haushälter/-innen, Erzieher/-innen, Sozialarbeiter/-innen, Pflegetätigkeiten in Kliniken, Heimen oder ambulante Pflege (Knobloch & Kleinert, 2022, S. 307).

Sorgeverhältnisse werden oft dem Bereich des Privaten zugeordnet, individualisiert betrachtet und damit entpolitisiert. Den politischen Charakter von Sorge zu

thematizieren, geht über Fragen einer angemessenen Wertschätzung und Entlohnung von Sorgetätigkeiten hinaus. Die politische Bedeutung von Sorge zeigt sich darin, dass sie politisches Handeln überhaupt erst ermöglicht. Entsprechend können Sorgebeziehungen und -verhältnisse nicht aus politischen Prozessen ausgeklammert werden. Zugleich wird Sorge immer politisch verhandelt. Sorge wird auf gesellschaftlicher Ebene institutionalisiert und wird darüber verortet und organisiert (Knobloch & Kleinert, 2022, S. 316).

Die Frage, wie Sorge gesellschaftlich organisiert wird, wer daran beteiligt wird und wer unter welchen Bedingungen sorgt und umsorgt wird, ist eine politische Frage, ebenso wie die Frage, was als Sorge gilt (Maier, 2024, S. 163).

Analysen zu Geschlechterverhältnissen knüpfen an diese Fragen an. Im Folgenden werde ich diese im Kontext kapitalistischer Entwicklungen thematisieren und darüber den Zusammenhang zwischen Kapitalismus, Sorge und Geschlechterverhältnissen umreißen. Die Sorge-Debatte dient hier als Ausgangspunkt: über sie werden Geschlechterverhältnisse als ein Bestandteil gesellschaftlicher Reproduktionszusammenhänge sichtbar, die von verschiedenen Herrschaftsverhältnissen bestimmt sind (Dück, 2016, S. 162). Der Reproduktionsbegriff ist in der Auseinandersetzung mit Sorge zentral, da darüber der Bezug zur Arbeit bzw. die Reproduktion der Arbeitskraft hergestellt wird. Die Analyse kapitalistischer Verhältnisse wird hier an die Formbestimmung von Arbeit gekoppelt (Aulenbacher, 2020, S. 130). Diesbezüglich werden neben Geschlechter- auch Klassen- und ethnisierte Verhältnisse in den Blick genommen. Die Funktionalisierung von Sorge und Reproduktion für kapitalistische Verhältnisse sowie deren Inwertsetzung stellen hier einen zentralen Ausgangspunkt dar, um Nachhaltigkeit und Demokratisierung zu konzeptualisieren und gegenwärtigen globalen Krisenentwicklungen zu begegnen.

Im Kontext vielfacher globaler Krisen geht es einerseits um (sozial-ökologische) Transformationen und die Frage, welche Prozesse diese im Besonderen vorantreiben (Atzmüller et al., 2024). Andererseits stellt sich die Frage, wie in diesen Prozessen die Reproduktionsweise kapitalistischer Gesellschaften thematisiert wird und welche Bereiche diesbezüglich verhandelt werden. „Letzteres verweist darauf, dass in den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen auch jene sozialen Institutionen, gesellschaftlichen Arbeitsteilungen sowie sozialpolitische Regulierungen, in denen und durch die (soziale) Reproduktionsweisen organisiert werden, erstens einem grundlegend umkämpften und widersprüchlichen Anpassungsdruck ausgesetzt sind, und zweitens – nicht zuletzt aufgrund des Beharrens feministischer Forschung auf die Bedeutung dieser Perspektive – zunehmend als Bereich verstanden werden, der gesellschaftliche Veränderung auch vorantreiben kann.“ (ebd., S. 23).

Die Konstitutionsbedingungen kapitalistischer Gesellschaften, in denen ökonomische Handlungen markt-, wachstums- und profitorientierte Produktionsprozesse und Arbeitsteilung dominieren, stehen in einem grundsätzlichen Widerspruch zur Lebenssorge, also den

Reproduktionsnotwendigkeiten von Gesellschaften. „Diese Widersprüchlichkeit bedingt die Ausbeutung, Unterordnung, Vernachlässigung und Abwertung der immer noch vorwiegend von Frauen [und Migrant/-innen, N.I.] ausgeführten Sorgearbeit“ (ebd., S. 25). In feministischer Forschung und Literatur werden Entwicklungen wie Reproduktionslücken in Privathaushalten, Gefährdung öffentlicher Daseinsfürsorge, Erschöpfung von Arbeitskräften oder transnationale Verschiebungen von Sorgearbeit analysiert und diskutiert und als Care-Krise beschrieben (Winker, 2011). Reproduktionsarbeiten werden zunehmend an Dritte delegiert und entlang von Klasse und race reorganisiert. Qualitative und fürsorgliche Versorgung wird strukturell erschwert (Dück, 2016, S. 165f.).

Die vergeschlechtlichte Trennung von Privat und Öffentlich sowie die Hierarchisierung produktiver und reproduktiver Tätigkeiten, die historisch gewachsen und geworden sind, verdeutlichen, wie durch die Kommodifizierung von Sorge die Gefährdung und Zerstörung von Fürsorglichkeit als notwendiges reproduktives Element von Gesellschaften voranschreitet (ebd., S. 170).

Im Folgenden schließe ich mit einer Auseinandersetzung zu Demokratie und Sorge an, um zu verdeutlichen, wie spezifische Subjektverständnisse die Sorgepolitiken bedingen und welche Perspektiven auf Demokratisierungsprozesse im Hinblick auf Sorge sich daraus ergeben.

Demokratisierung aus sorgender Perspektive

Durch eine Sorgeperspektive wird die Abhängigkeit von Sorge und die Vulnerabilität von Menschen sichtbar, von der aber nicht alle in gleicher Weise betroffen sind. Im aktuellen kapitalistischen Gesellschaftssystem werden Abhängigkeit und Verletzlichkeit durch Vorstellungen von autonomen (Wirtschafts-)Subjekten oft unsichtbar gemacht und über politische Prozesse, Grenzziehungen und Ausschlüsse unterschiedliche Zugänge zu Sorge und dem Schutz des Lebens etabliert (Sauer, 2024, S. 37). Queer-feministische Ansätze von Sorge blicken auch auf die Rolle von Staatlichkeit bei der Gestaltung von Sorgeverhältnissen, also der Ermöglichung und Verunmöglichung von Tätigkeiten, die zum Wohlergehen von einzelnen Menschen und Gemeinschaften notwendig sind. Aus einer herrschaftskritischen Perspektive wird gefragt, wie Menschen dabei ungleich zueinander in Beziehung gesetzt und „damit gewaltvolle gesellschaftliche Strukturen, Institutionen, Beziehungen sowie Selbstverhältnisse geformt werden.“ (Maier, 2024, S. 161) In (wohlfahrts-)staatlichen Familienpolitiken, Arbeitszeitregelungen oder Gesetzen werden spezifische Konzeptionen von Sorge sichtbar und materialisieren sich. Und in diesen werden entsprechend auch Vorstellungen von Geschlecht hergestellt und reproduziert. Liberale Demokratien bringen zweigeschlechtliche und heteronormativ geformte Körper hervor und basieren auf einem idealisierten Subjekt, dem männlichen Aktivbürger (Sauer, 2024, S. 33f.). „Das für den modernen bürgerlich-kapitalistischen Staat vorausgesetzte Selbstverhältnis befreit somit den modernen Bürger durch die Ver-

dinglichung des eigenen Körpers vermeintlich von diesem und entwertet jegliche Formen von Verletzlichkeit und Sorge.“ (Maier, 2024, S. 168). Die Spaltung in Sorgende und Umsorgte vollzieht sich in strukturell sorglosen Staaten entlang von vergeschlechtlichten, cis-sexistischen, rassistischen und ableistischen Trennlinien und bestimmte Körper werden ins Private gedrängt. Bürgerlich-moderne Staatlichkeit ist demnach gegenüber bestimmten gesellschaftlichen Bereichen, Tätigkeiten und Körpern strukturell sorglos. Die Trennung von öffentlich und privat, die im Konzept der Staatsbürger/-in mit der Befreiung von Körperlichkeit und Verletzlichkeit verbunden ist, sichert die moderne Fiktion von Freiheit und Gleichheit aller im bürgerlich-kapitalistischen Staat (Maier, 2024, S. 168f.).

Das alltägliche Fehlen und die konstitutive Abwertung von Sorge wird zugleich durch staatliche Sorgepraktiken abgesichert. „Der wohlfahrtsstaatliche Auftrag der Versorgung der vorzugsweise »eigenen« Staatsbürger*innen ist im Rahmen von Leistungen oder Fürsorgeinstitutionen nicht nur selektiv, er wird auch von staatlichen Sicherheitspolitiken, Kontrollen oder Arbeitsmarktregulierungen abgesichert, die den Ausschluss bzw. die spezifische Integration der »Anderen« zum Zweck der Versorgung der »eigenen« Bevölkerung regulieren.“ (Maier, 2024, S. 169).

Diese Perspektive auf den strukturell sorglosen Staat verdeutlicht, dass liberale Demokratien den Grundwiderspruch kapitalistischer Ökonomien – die Abspaltung und Externalisierung von Sorge sowie der damit verbundene „Sorgeextraktivismus“ (Wichterich, 2013) – nicht lösen oder gar abschaffen (Sauer, 2024, S. 33). Die Leugnung und Bekämpfung von Mitgefühl, Sorge füreinander und für nicht-menschliche Welten, in die Menschen eingebettet sind, zeigt sich in vielen Facetten. In einer zunehmend menschenfeindlichen Asylpolitik, in der Ignoranz gegenüber den zunehmend, sich zuspitzenden und sich häufenden sozial-ökologischen Katastrophen oder auch der Infragestellung und/oder der Kommerzialisierung von gesellschaftlich organisierter Daseinsfürsorge. Queer-feministische Theoretiker/-innen setzen hier an und denken Demokratie aus Sicht von Körperlichkeit und der Notwendigkeit von Sorge. Sorge als Tätigkeit, als Lebensbedingung findet im Rahmen notwendiger Abhängigkeit von anderen Menschen statt und für diese Abhängigkeit kann sensibilisiert werden. Das Wissen um gemeinsame Abhängigkeit und Verletzlichkeit kann dann zur Grundlage gemeinsamen demokratischen Handelns als „fürsorgliche Praxis“ einer „caring democracy“ reformuliert werden (Sauer, 2024, S. 38). Ein demokratischer Perspektivwechsel zeigt sich erstens darin, dass liberale Vorstellungen des Subjekts radikal transformiert werden müssen. An die Stelle des souveränen, maskulinen, weißen Subjekts „muss ein politisches Subjekt treten, das die Unmöglichkeit von Autonomie zum Ausgangspunkt für politisches Handeln nimmt“ (Ludwig, 2013, S. 478). Dieses Subjekt, das immer in menschliche und nicht-menschliche Beziehungen, Geflechte und Netze eingebunden ist, muss sich zweitens der fundamentalen Abhängigkeit und

Prekarität des Lebens gewahr sein (Lorey, 2012). Die Bedingungen des Prekär-seins sind drittens jedoch ganz unterschiedlich verteilt, umkämpft und konfliktuell. Von Bedeutung ist diesbezüglich, dass staatliche Institutionen Prekarität produzieren, wenn bspw. vorgesehene Zeit im Gesundheitsbereich an ökonomische, gewinnorientierte Maßstäbe geknüpft wird und nicht an menschliche Bedürfnisse (Lorey, 2012, S. 31). Um andere, sorgende demokratische Verhältnisse an- und vordenken zu können, dürfen viertens herrschaftsförmige Strukturen entlang von Produktions-, Geschlechter- Sexualitäts- und Ethnizitätsverhältnissen sowie postkolonialen Konstellationen nicht aus dem Blick geraten. Herrschaftsförmige Widersprüche und Konflikte müssen entsprechend wahrgenommen und kritisiert werden (Sauer, 2024, S. 39).

Sorge und Demokratie zusammenzudenken heißt, dass Bürger/-innen gesellschaftliche Sorgeverantwortung übernehmen. Das bedeutet nicht, dass die Durchführung von Sorgeaufgaben gleich verteilt wird, aber dass es eine Verpflichtung für alle gibt, die Sorgeverantwortung so zu verteilen, dass die demokratischen Grundwerte, wie Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit für jede/-n Bürger/-in – Sorgende und zu Versorgende – erfüllt werden (Knobloch et al., 2022, S. 11). Die Anerkennung der grundlegenden Interdependenz menschlichen und nicht-menschlichen Lebens und von Vulnerabilität und Angewiesenheit verlangt nach globalen Transformationsperspektiven, die Politiken stärken, die gesellschaftliche Gestaltung ohne soziale und ökologische Zerstörung ermöglichen und sorgende Verhältnisse stärken.

Nachhaltigkeit aus einer sorgenden Perspektive

Sorge ist nicht nur auf menschliche Beziehungen beschränkt, sondern fasst all jene Tätigkeiten, die Menschen tun, um die Welt zu erhalten, zu reparieren und so weiter zu entwickeln, dass ein Leben in dieser Welt für alle gut möglich ist (Tronto, 1993, S. 103). Konflikte und Kämpfe um eine Demokratisierung gesellschaftlicher Naturverhältnisse macht die politische Ökologie (Gottschlich et al., 2022) zum Ausgangspunkt und fragt danach, wer von welchen Maßnahmen profitiert und wer welche Lasten trägt (Gottschlich & Katz, 2019, S. 13). Die Sorgekrise (Knobloch & Kleinert, 2022, S. 312) wird auch hinsichtlich der biophysischen Grundlagen menschlicher Gesellschaften immer deutlicher. Gesellschaften – und damit auch die Menschen, die in diesen leben – können den Abhängigkeiten zur Natur nicht entkommen (Brand, 2024, S. 46). Die Krisenhaftigkeit gesellschaftlicher Naturverhältnisse ist in engem Zusammenhang mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu verstehen und auf strukturell sorglose Politiken zurückzuführen.

Mit dem Begriff der gesellschaftlichen Naturverhältnisse (Brand & Görg, 2022) wird die wechselseitige Konstitution von Natur durch Gesellschaft und von Gesellschaft durch Natur in den Blick genommen. Feministische Forschung analysiert diesbezüglich unter anderen das historische Gewordensein der Dichotomie zwischen Natur und Kultur und damit verbundene gegenderte Impli-

kationen. Die Wissenschaftshistorikerin Carolyn Merchant (1987) legte bereits in den 1980er Jahren Wurzeln für den zerstörerischen Umgang mit Natur offen, die auch für heutige sozial-ökologische Krisen von Bedeutung sind. Die Erde wurde bis zum Beginn der Neuzeit als lebendiger Organismus angesehen, der Umgang mit Ressourcen erfolgte mit Bedacht. Mit dem profitorientierten Bergbau sei jedoch das Bild von „Mutter Erde“ – im wahrsten Sinne des Wortes – *untergraben* worden. Die Maschinentheorie wird in der modernen Welt Dreh- und Angelpunkt und mit dem naturwissenschaftlichen-technischen Fortschritt erschien die Natur zunehmend als Störfaktor. Naturbeherrschung und -aneignung werden damit im Übergang zur Neuzeit zum Programm (Merchant, 1987, S. 46). Im westlich-abendländischen Erkenntnismodell wird der Mensch im Übergang zur Neuzeit verstanden als „Herr und Besitzer der Natur“, wie es bei René Descartes (1596 – 1650) heißt. Descartes steht stellvertretend für eine sich nun etablierende „europatriarchale“ Weltansicht, in der die vielfältige Wirklichkeit reduziert und entlang dualistischer Gegensatzpaare konstruiert wird: Kultur – Natur, Mann – Frau, Subjekt – Objekt, Geist – Körper, Vernunft – Emotion, weiß – Schwarz, Produktion – Reproduktion, Mensch – Tier, um nur einige zu nennen. Diese konstruierten Gegensatzpaare sind zugleich hierarchisch entworfen: Natur wird über Kultur gestellt, Männer über Frauen, weiße über Schwarze Menschen. Die Philosophin Val Plumwood (1993) hat in ihrem Werk „Feminism and the Mastery of Nature“ gezeigt, wie die Herrschaft über Natur ideologisch mit der Herrschaft über Frauen zusammenhängt: Natur und alles vermeintlich naturnahe Weibliche, Wilde, Animalische, Nicht-Weiße wird als das „Andere“ abgewertet und der männlichen weißen Herrschaft unterworfen. Damit verbunden ist das Bestreben, sich als Mensch/Mann durch die Beherrschung der Natur aus ihrer Abhängigkeit zu befreien. Die Hierarchie zwischen Menschen und der nicht-menschlichen Natur kritisiert Plumwood als andro- und anthropozentrisch.

Feministische Politische Ökologie kritisiert die Vermarktlichung von Natur und setzt Wassermangel, Bodenerosion und Verlust von Biodiversität in Verbindung mit neoliberalen Wachstumsmodellen. Feministische Nachhaltigkeitsforschung und -praxis unterscheidet sich von dominanten technologisch orientierten Nachhaltigkeitsdiskursen und lehnt eine Weiterführung des Status quo – sei es im Gewand „ökologischer Modernisierung“, „nachhaltiger Globalisierungspolitik“ oder aktuell „grüner Ökonomie“ – ab. Gefordert wird, ökonomische und politische Governance neu zu denken und dabei die Dimension der Sorge und damit die Erhaltung und Gestaltung von gesellschaftlichen Naturverhältnissen als zentral einzubeziehen (Gottschlich & Katz, 2016, S. 4).

Die Ausführungen zu einem sorgenden Nachhaltigkeitsverständnis und eine Verpflichtung dazu lassen sich bereits im zweiten Absatz der Johannesburg-Deklaration zur nachhaltigen Entwicklung finden, der wie folgt lautet: „We commit ourselves to building a humane, equitable and caring global society, cognizant of the need for human dignity for all.“ (UN 2002: Abs.2). In dieser Selbst-

verpflichtung wird der Bezug zu einer gerechten wie sorgenden Gesellschaft deutlich und darüber auch die Anerkennung, dass eine nachhaltige Gesellschaft sowohl Gerechtigkeit als auch Sorge braucht. Zugleich wird Sorge nicht als ethisches Prinzip des privaten Raums konzeptualisiert, sondern als sozialetische Kategorie, die eine Handlungsorientierung für die Gestaltung globaler Gesellschaften darstellt. Die Relevanz, die Sorge für Gerechtigkeit und das Erreichen von nachhaltigen globalen Gesellschaften zugeschrieben wird, entspricht jedoch nicht der Marginalisierung, die die Sorge-Perspektive im Nachhaltigkeitsdiskurs erfährt (Gottschlich 2017, S. 496f.). Das universalistische *wir*, welches insbesondere dem Brundtland-Bericht (1987) „Our common future“ und anderen UN-Dokumenten wie der Deklaration der Rio+20-Konferenz 2012 „The future we want“ zugrunde liegt, verweist indirekt auf die Abhängigkeit, Angewiesenheit und Verletzlichkeit von Menschen. Diese finden jedoch keine Übersetzung in Politiken einer institutionell-rechtlichen Verankerung von Sorgerechtigkeit, um sich den formulierten Zielen in den SDGs zu nähern (Gottschlich, 2017, S. 500-502). Entsprechend sollten machtpolitische Asymmetrien in den Blick genommen werden, die für das Zusammendenken von Sorge und Gerechtigkeit zentral sind (Gottschlich, 2017, S. 501f.). Daran anschließend stellt sich die Frage, wer ein Interesse an der Aufrechterhaltung und Stabilisierung sorgloser, nicht-nachhaltiger gesellschaftlicher Strukturen hat.

Impulse für eine global orientierte politische Bildung der Sorge

Sorge verstanden als existentielle Grundlage menschlichen Lebens, als zwischenmenschliche Praxis, durch die gegenseitige Abhängigkeiten als lebensnotwendig in den Vordergrund theoretischer Überlegungen und politischer Praxen gestellt wird, stellt einen Grundbegriff dar, der auch für Bildungszusammenhänge als konzeptioneller Rahmen genutzt werden sollte. Die Sorgeperspektive als Analysegrundlage für die Auseinandersetzung mit globalen Krisen sowie Antworten auf diese, stellt die Auseinandersetzung mit Denkweisen und politischen Strukturen in den Fokus, die mit der Hervorbringung der Krisen verbunden sind. Die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft als zentraler Anspruch von Bildung wird durch eine Sorgeperspektive auf ein breiteres Politikverständnis ausgeweitet, Fragen der Subjektivierung rücken in den Fokus und darüber die Verschränkung von gesellschaftlichen Strukturen und Individuen.

Eine global orientierte politische Bildung der Sorge muss die Strukturdimensionen der Sorglosigkeit thematisieren und darüber Lernende dazu befähigen, gesellschaftliche Verhältnisse und ihre Eingebundenheit in diese zu verstehen. Darüber verschiebt sich der Fokus von den Auswirkungen von Klimawandel, Umweltzerstörung, Armut oder Ungerechtigkeit hin zu strukturellen Ursachen dieser globalen Krisen. Die Auseinandersetzung mit Sorge-Realitäten und -Utopien kann dazu dienen, Gewohnheiten und selbstverständliches Denken zu ver-

uneindeutigen. Mit der Perspektive der Sorge geht es grundlegend darum, in Bildungsprozessen die Ausrichtung von Politik zu hinterfragen und zu reflektieren. Eine sorgende Perspektive in Bildungszusammenhängen zu stärken heißt, Vorstellungen von Subjektivität, Freiheit und Autonomie zu verhandeln oder auch für vorherrschende, normalisierte Vorstellungen diesbezüglich zu sensibilisieren.

Unsichtbares durch und in Bildungsprozessen sichtbar machen heißt, Akteure und Prozesse, die historisch und gegenwärtig für eine solidarischere und sorgendere Gestaltung von globalisierten Gesellschaften entstehen, einzubeziehen. Eine global orientierte Bildung rückt die Frage nach den systemischen Grundlagen für ein selbstbestimmtes und gutes Leben in Abhängigkeit in den Fokus. Thematisiert wird dabei wie diese Grundlagen politisch organisiert werden können bzw. schon jetzt in Nischen organisiert werden. Diskurse um Sorge stehen entsprechend in engem Zusammenhang mit dem Postulat politischer Bildung, die kritische Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit von mündigen Subjekten zu fördern (Eis et al., 2015).

Ausgehend vom Konzept der „Sorge“ habe ich in diesem Beitrag nachgezeichnet, wie Sorge nicht nur für Verständnisse von Demokratie, sondern auch von Nachhaltigkeit bedeutsam ist. Durch Sorgeperspektiven als Grundlage von Gesellschaftsanalysen werden Interdependenzen zu einem spezifischen Bezugsrahmen gesellschaftlicher Reproduktionszusammenhänge. Das Politische wird in ein breiteres Verständnis gestellt. Bedingungen von Teilhabe und Subjektivierung, als ein grundlegender Anspruch von politischer Bildung, werden durch eine Sorgeperspektive erweitert. Eine global orientierte politische Bildung der Sorge basiert auf diesen grundlegenden strukturellen und politischen Zusammenhängen. Zugleich plädiere ich dafür, Sorge als analytische und normative Grundlage für eine global orientierte politische Bildung der Sorge zu verankern und Bildungsangebote und -prozesse sowie Lernziele entsprechend auszurichten.

Literatur

- Atzmüller, R., Binner, K., Décieux, F., Deindl, R., Kreissl, K. & Grubner, J. (2024). *Gesellschaft in Transformation. Sorge, Kämpfe und Kapitalismus*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Aulenbacher, B. (2020). Auf neuer Stufe vergesellschaftet: Care und soziale Reproduktion im Gegenwartskapitalismus. In K. Becker, K. Binner & F. Décieux (Hrsg.), *Gespannte Arbeits- und Geschlechterverhältnisse im Marktkapitalismus* (S. 125–147). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22315-1_7
- Brand, U. (2024). Wider die strukturelle Sorglosigkeit des Kapitalismus. In R. Atzmüller, K. Binner, F. Décieux, R. Deindl, K. Gruber & J. Kreissl (Hrsg.), *Gesellschaft in Transformation. Sorge, Kämpfe Und Kapitalismus* (S. 45–54). Weinheim: Beltz Juventa.
- Brand, U. & Görg, C. (2022). Gesellschaftliche Naturverhältnisse. In D. Gottschlich, S. Hackfort, T. Schmitt & U. v. Winterfeld (Hrsg.), *Handbuch Politische Ökologie: Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden* (S. 37–50). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839456279-003>
- Dück, J. (2016). Die Care-Krise aus Sicht eines materialistischen Feminismus. In M. Doneit, B. Lösch & M. Rodrian-Pfennig (Hrsg.), *Geschlecht ist Politisch* (S. 161–174). Opladen/Berlin/Tronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0fps.13>

Eis, A., Lösch, B., Schroeder, A. & Steffens, G. (2015). Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. *Journal für Politische Bildung*, 4, 94–96.

Gottschlich, D. (2017). *Kommende Nachhaltigkeit. Nachhaltige Entwicklung aus kritisch-emanzipatorischer Perspektive*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.5771/9783845257303>

Gottschlich, D., Hackfort, S., Schmitt, T. & Winterfeld, U. v. (Hrsg.) (2022). *Handbuch Politische Ökologie: Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839456279>

Gottschlich, D. & Katz, C. (2016). Sozial-Ökologische Transformation braucht Kritik an den gesellschaftlichen Naturverhältnissen. *SuN Soziologie und Nachhaltigkeit*, 3.

Gottschlich, D. & Katz, C. (2019). Caring with Nature/s: Zur transformativen Bedeutung von Care in More Than Human Worlds. *New Perspectives in Gender Research, Working Paper Series*, 3, 8-30. <https://dx.doi.org/10.25595/2311>

Knobloch, U. & Kleinert, A. (2022). Sorge-Glossar. In U. Knobloch, H. Theobald, C. Denler, A. Kleinert, C. Gnadt & H. Lehner (Hrsg.), *Caring Societies - Sorgende Gesellschaften* (S. 294-328). Weinheim: Beltz Juventa.

Knobloch, U., Theobald, H., Denler, C., Kleinert A., Gnadt, C. & Lehner, H. (Hrsg.) (2022). *Caring Societies - Sorgende Gesellschaften*. Weinheim: Beltz Juventa.

Lorey, I. (2012). *Die Regierung des Prekären*. Wien: Turia + Kant.

Ludwig, G. (2013). Feministische Überlegungen zur Postdemokratie und der Entpolitisierung des Sozialen. *PVS*, 54(3), 461–484. <https://doi.org/10.5771/0032-3470-2013-3-461>

Maier, C. (2024). Eine Perspektive Der Sorge in Einem Strukturell Sorglosen Staat. In G. Ludwig & B. Sauer (Hrsg.), *Das Kälteste Aller Alten Ungeheuer?* (S. 159–180). Frankfurt/New York: Campus.

Merchant, C. (1987). *Der Tod der Natur. Ökologie, Frauen und neuzeitliche Naturwissenschaft*. München: Beck.

Plumwood, V. (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. New York/London: Routledge.

Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of Care. Speculative Ethics in More Than Human Worlds*. Minneapolis: University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.1017/S2753906700002096>

Sauer, B. (2024). Politics of Care - Caring Politics. In R. Atzmüller, K. Binner, F. Décieux, R. Deindl, K. Kreissl & J. Gruber (Hrsg.), *Gesellschaft in Transformation. Sorge, Kämpfe und Kapitalismus* (S. 33–44). Weinheim: Beltz Juventa.

Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York/London: Routledge.

Wichterich, C. (2013). Care - Sorgeextraktivismus. *Haushaltsökonomie in der Krise. Widerspruch*, 63, 66–73.

Winker, G. (2011). Soziale Reproduktion in der Krise. *Care Revolution als Perspektive. Das Argument*, 292, 333-44.

UN – United Nations (2002). *Johannesburg Deklaration on Sustainable Development*. A/CONF.199/20, 4. September 2002, www.un-documents.net/jburgdec.htm (Zugriff: 28.08.2025)

Dr.in Nilda Inkermann

ist PostDoc im Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung an der Universität Kassel. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich insbesondere mit Globalem Lernen und BNE als politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation. Ihre Dissertation trägt den Titel „Globale Bildung (in) der Transformation. Eine hegemonietheoretisch inspirierte Analyse der Transformationsverständnisse von Bildungsakteur/-innen des Globalen Lernens“ und ist als open access zugänglich: <https://www.wochenschau-verlag.de/Globale-Bildung-in-der-Transformation/41680>

Judith Goetz

Geschlechtergerechtigkeit durch (welche) Bildung? Warum wir anders über diese Frage nachdenken sollten

Zusammenfassung

Der Text zeigt, dass umfangreiches Wissen zu wirksamen Bildungsansätzen für Geschlechtergerechtigkeit seit Langem vorhanden ist. Trotz bekannter Prinzipien und Hindernisse wird argumentiert, dass die Frage nach geschlechtergerechter Bildung angesichts aktueller gesellschaftlicher Dynamiken neu gestellt werden muss. Anhand von drei Beispielen wird aufgezeigt, dass eine zufriedenstellende Antwort nur möglich ist, wenn gesellschaftliche Veränderungen wie verstärkte antifeministische Angriffe auf Bildung, fehlinterpretierte Gleichheits- und Neutralitätsverständnisse oder auch der Backlash unter Jugendlichen in den Überlegungen zu geschlechtergerechter Bildung berücksichtigt werden. Abschließend werden Wege skizziert, wie Bildungskontexte auf diese Entwicklungen reagieren können.

Schlüsselwörter: *Geschlechtergerechtigkeit, Bildung, Antifeminismus*

Abstract

The text shows that extensive knowledge about effective educational approaches to gender equality has long been available. Despite well known principles and obstacles, it argues that the question of what constitutes gender equitable education must be reconsidered in light of new societal dynamics. Using three examples, it demonstrates that a satisfactory answer is only possible if current developments—such as intensified anti feminist attacks on education, misguided notions of equality and neutrality, and backlash among young people—are taken into account in discussions of gender equitable education. The text concludes by outlining ways in which educational contexts can respond to these developments.

Keywords: *gender justice, education, antifeminism*

Einleitung: Viel erreicht...

Das unermüdliche Engagement verschiedenster Vereine, Organisationen, Fachstellen aber auch Einzelpersonen, die sich für geschlechtergerechte Bildung stark machen, hat in den letzten Jahrzehnten zweifellos zu zahlreichen Verbesserungen und Fortschritten im (schulischen) Bildungsbereich in Österreich geführt. Zu den zentralen Errungenschaften zählen neben dem 1995 eingeführten Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“, seiner Überarbeitung „Reflexiver Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ 2018 sowie seiner Verankerung in die neuen Lehrplänen für Volksschule und Sekundarstufe 1 als übergreifendes Thema 2023, auch der verstärkte Fokus auf Gender-Kompetenzen oder Gender und Diversity in der Lehramtsausbildung. Hinzu kommen Maßnahmen wie die Aufhebung geschlechtsspezifischer Fächerzuweisungen (textiles und technisches Werken) und zahlreiche Unterstützungsangebote für Pädagog/-innen wie etwa Leitfäden (z.B. „Geschlechtergleichstellung und Antidiskriminierung in Unterrichtsmitteln“, 2022), Handreichungen (z.B. „Gender- und Diversitätskompetenz bei Schulleitungen“, 2023), Unterrichtsmaterialien oder Fort- und Weiterbildungen, die eine Implementierung von geschlechterreflektierten Ansätzen erleichtern sollen.

Gerade diese Entwicklungen verdeutlichen, dass fundiertes Wissen darüber, welche Bildungsansätze zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit beitragen können, seit vielen Jahren vorliegt und kontinuierlich weiter ausdifferenziert wird – in jüngerer Zeit insbesondere durch die stärkere Berücksichtigung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt sowie durch die Integration intersektionaler Perspektiven. Insofern lassen sich bereits zahlreiche Ansatzpunkte zur Beantwortung der Frage *Geschlechtergerechtigkeit durch (welche) Bildung?* identifizieren. Sowohl diese Erkenntnisse als auch das Wissen über jene Hindernisse und Herausforderungen, an denen entsprechende Implementierungsprozesse häufig scheitern, sind keineswegs neu. Im vorliegenden Beitrag soll daher nur ein kurzes Schlaglicht auf die grundlegenden Prinzipien geschlechtergerechter Bildung und damit verbundene

Schwierigkeiten geworfen werden. Im Fokus der Ausführungen steht vielmehr die Überlegung, dass diese Frage angesichts sich wandelnder Rahmenbedingungen neu bzw. anders gestellt werden muss. Anhand von drei Beispielen wird aufgezeigt, dass eine zufriedenstellende Antwort nur möglich ist, wenn gesellschaftliche Veränderungen wie verstärkte antifeministische Angriffe auf Bildung, missinterpretierte Gleichheits- und Neutralitätsverständnisse oder auch der Backlash unter Jugendlichen in den Überlegungen zu geschlechtergerechter Bildung berücksichtigt werden. Abschließend werden Möglichkeiten vorgeschlagen, um aktuelle Herausforderungen in Bildungskontexten zu adressieren.

Grundlegende Prinzipien geschlechtergerechter Bildung

Geschlechtergerechte Bildung beginnt bei Sprache und Kommunikation (u.a. Bundeszentrale für politische Bildung, 2022). Sie versucht daher einerseits konsequent geschlechtergerecht(er) Sprache zu verwenden, die die Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen widerspiegelt und verbale Diskriminierung vermeidet. Andererseits thematisiert und reflektiert sie, dass Sprache von normativen Denkweisen und hegemonialen Machtverhältnissen geprägt ist, die die Wahrnehmung und Wirklichkeit formen und dadurch Ausschlüsse und Abwertungen produzieren. Zudem kommt den Pädagog/-innen selbst eine wichtige Rolle zu, da sie im Kontext geschlechtergerechter Bildung nicht nur als Autoritätspersonen oder Wissensvermittler/-innen, sondern vielmehr als gesellschaftlich handelnde Akteur/-innen verstanden werden, die mit ihren Praktiken soziale Normen stabilisieren oder verändern können. Um Veränderungsprozesse zu initiieren und zu begleiten, ist es daher zuallererst notwendig, dass Pädagog/-innen ihre eigene Rolle im Machtgefüge reflektieren. Wissen rund um Gender und Geschlechterverhältnisse wird in der geschlechtergerechten Bildung nicht als isoliertes, zusätzliches Thema vermittelt. Vielmehr zeigt sich durch eine geschlechterreflektierte Perspektive, dass alle Bereiche des Lebens und dementsprechend auch Bildungskontexte vergeschlechtlicht sind. Das betrifft sowohl die institutionellen Rahmenbedingungen, die Bildungsinhalte wie auch die Interaktion zwischen den relevanten Akteur/-innen. Als reflexives Prinzip ermöglicht die geschlechterreflektierte Perspektive, den Blick auf die Herstellungsprozesse und Wirkungsweisen von Gender, auf eigene Geschlechterbilder, Erwartungen und Verhaltensweisen zu richten. Lehrpläne und die im Unterricht verwendeten Materialien müssen daraufhin überprüft werden, ob sie Frauen, queere Personen und andere marginalisierte Perspektiven ausreichend sichtbar machen. Wo nötig, ist es zudem erforderlich, die Konstruktions- und (Re-)Produktionsprozesse von Gender offenzulegen, alternative Rollenbilder zu entwickeln und stereotype Darstellungen gezielt zu irritieren.

Im Kontext geschlechtergerechter Bildung werden Schüler/-innen als aktive Subjekte und nicht als Ob-

jekte von Erziehung verstanden. Geschlechtergerechte Bildung setzt folglich vor allem auf subjektorientierte Lernprozesse, die bei den Individuen und ihren Lebenswelten ansetzen und die Lernenden zur Reflexion eigener Erfahrungen und Haltungen zu Geschlecht befähigen. Von Relevanz ist außerdem, den Perspektiven von Betroffenen Raum zu geben, um nicht ausschließlich über von Diskriminierung betroffene Gruppen zu lernen. Letztlich geht es auch darum, Partizipation und Empowerment aller Schüler/-innen – unabhängig von Geschlecht – zu fördern und die Lernenden dabei zu unterstützen, Entwicklungsmöglichkeiten abseits von Rollenerwartungen zu verfolgen (u.a. Kampshoff & Wiepcke, 2012; Wedl & Bartsch, 2015). In dieser Hinsicht kommt der Berücksichtigung der Überschneidungen von unterschiedlichen Diskriminierungsachsen im Sinne intersektionaler Perspektiven große Bedeutung zu. Die Anerkennung und Einbindung unterschiedlicher Lebensrealitäten und Benachteiligungserfahrungen stellt dabei eine wichtige Voraussetzung dar, um alle Lernenden adäquat einbinden zu können (u.a. Achour, 2021). Mehrperspektivität sollte demnach mehr als Ressource, denn als Problem betrachtet werden, um Lernräume möglichst barrierearm und diversitätssensibel zu gestalten. Im Vordergrund steht eine demokratische und dialogische Lernkultur, die Konflikte und Widersprüche nicht meidet, sondern pädagogisch bearbeitbar macht. Nicht zuletzt zielt geschlechtergerechte Bildung auf Transformation statt Normierungen oder Anpassung. Es geht also nicht darum, Mädchen und Buben gleich zu behandeln, sondern Vielfalt zum Ausgangspunkt zu nehmen und die Bedingungen, die Ungleichheit erzeugen, zu verändern. Bildung sollte folglich nicht bloß Kompetenzen vermitteln, sondern gesellschaftliche Macht- und Unterdrückungsverhältnisse kritisch sichtbar machen und Lernende dazu befähigen, hegemoniale Normen zu hinterfragen und zu verändern. Nur so kann Bildung tatsächlich zu einer transformativen Praxis avancieren.

Die Umsetzung der genannten Prinzipien erweist sich jedoch als zahnlos, wenn es an institutioneller Einbettung und Absicherung fehlt. Insofern bedarf es zur langfristigen und nachhaltigen Umsetzung geschlechtergerechter Bildung einer Verankerung der genannten Prinzipien in Lehrplänen, Qualitätskriterien, Schulentwicklung und Hochschullehre. Dazu zählt beispielsweise die Formulierung expliziter Gleichstellungsziele in Schulprogrammen und Leitbildern, und auch Gender- und Diversitätsbeauftragte in der Schul- oder Hochschulentwicklung sind zur besseren Umsetzung notwendig. Gleichstellung muss zudem nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch als Querschnittsaufgabe in allen Fächern implementiert werden. Nicht zuletzt sind auch regelmäßige Forschungen und Evaluation, beispielsweise von Schulbüchern, Curricula oder Auswirkungen bestimmter Bildungspraktiken auf Geschlechterverhältnisse wichtig, um pädagogische Konzepte selbst reflektieren und entsprechend weiterentwickeln zu können.

...nichts geschehen?

Angesichts der umfassenden Ideen, wie geschlechtergerechte Bildung umgesetzt werden könnte und sollte, drängt sich die Frage auf: Warum stellen Bildungseinrichtungen trotz des umfangreichen Wissens über genderbezogene Ungleichheiten weiterhin Orte dar, an denen Geschlechternormen, Rollenbilder, Erwartungen und Geschlechterordnungen reproduziert, stabilisiert und verfestigt werden, etwa durch Lehrpläne, Sprache, Unterrichtsmaterialien, das Rollenhandeln von Lehrkräften sowie durch Bewertungspraktiken? Warum also besteht der *geheime Lehrplan*, der unausgesprochene Botschaften über Geschlecht, Leistung und Verhalten unbewusst transportiert, weiterhin fort? Seit vielen Jahren benennen Expert/-innen Faktoren, die einer flächendeckenden Umsetzung im Weg stehen, es mangelt also nicht an Erkenntnissen darüber, woran die konsequente Implementierung scheitert. Herausforderungen zeigen sich u.a. in institutioneller Trägheit, begrenzter Zeit und mangelnden Ressourcen, fehlender geschlechterreflektierter Aus- und Fortbildung sowie mangelnder Unterstützung durch Entscheidungsträger/-innen, wodurch bestehende strukturelle Vorgaben nur punktuell, uneinheitlich und abhängig vom Engagement einzelner Pädagog/-innen umgesetzt werden.

Abseits der bekannten Herausforderungen haben sich in den letzten Jahren nicht nur in Österreich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Bildungskontexte spürbar verändert. Bestehende Problemlagen treffen aktuell auf einen stärker werdenden Gegenwind gegen Antidiskriminierungspolitik und geschlechterreflektierte Bemühungen, der sich auch in Bildungsinstitutionen niederschlägt und durch politische Dynamiken neuen Aufwind erfährt. Anstatt an dieser Stelle also erneut die skizzierten Hindernisse ausführlicher zu beleuchten, soll der Frage nachgegangen werden, welche Bildung es braucht, um neu entstandenen Spannungsfeldern und Herausforderungen begegnen zu können.

Antifeministische Angriffe auf Bildung

In Hinblick auf veränderte Rahmenbedingungen für Bildungseinrichtungen spielen insbesondere globale gesellschaftliche Veränderungen eine entscheidende Rolle, die sich aktuell vor allem durch ein Erstarken rechtsextremer und antifeministischer Einstellungen manifestieren. (u.a. Goetz & Mayer, 2023; Kuhar & Paternotte, 2018) Diese Entwicklungen zeigen sich nicht nur in politischen Diskursen, sondern auch in der Zurückdrängung bereits etablierter Gleichstellungsmaßnahmen und Errungenschaften. Geschlechtergerechte Bildung, die auf Anerkennung von Vielfalt und die Bekämpfung von Ungleichheitsverhältnissen zielt, sieht sich zunehmend erschwerten Voraussetzungen gegenüber. Einerseits entstehen neue Restriktionen wie etwa finanzielle Kürzungen oder Gender-Verbote, die den Handlungsspielraum pädagogischer Akteur/-innen deutlich einschränken, andererseits artikulieren sich geschlechts- und sexualitätsbezogene Ideologien der Ungleichheit in neuen Formen, die aber nicht weniger wirkmächtig sind. Gerade weil geschlechtergerechte Bildung maßgeblich dazu beitragen kann,

Stereotype, Diskriminierung und strukturelle Ungleichheiten im Bildungssystem abzubauen, stellt sie auch bestehende Privilegien und Herrschaftsstrukturen in Frage und ist rechten Akteur/-innen daher ein Dorn im Auge. Programme und Maßnahmen wie sexuelle und geschlechtliche Bildung der Vielfalt, Kinderbuchlesungen durch Dragqueens (Goetz, 2025b) oder die Berücksichtigung von trans Themen werden von Antifeminist/-innen und Rechtsextremen häufig als Bedrohung für *unschuldige Kinder* dargestellt (Laumann & Debus, 2018; Schmincke, 2015). Diese Rhetorik dient nicht nur dazu, Angst-szenarien zu konstruieren, sondern verschiedene Ansätze geschlechtergerechter Bildung wie Gendern, Genderthemen, queere Bildung oder sexuelle und geschlechtliche Bildung der Vielfalt zu delegitimieren, zu verbieten oder zumindest stark einzuschränken.

Parallel dazu zeigt sich auch ein deutlicher Versuch, Bildungspolitik ideologisch zu beeinflussen, etwa durch Forderungen nach der Rückkehr zu *traditionellen Familienwerten*, einem Primat des Elternrechts oder nach einem vermeintlich *ideologiefreien* Unterricht. Entsprechende Bestrebungen richten sich in der Praxis meist gegen Diversity-Ansätze und geschlechterreflektierte Pädagogik und führen dazu, dass Schulen, Bildungsinstitutionen und Wissenschaft immer stärker unter Druck geraten. Im Nationalratswahlkampf 2024 forderte die FPÖ sogar eine Meldestelle für politisch unliebsame Lehrkräfte und auch in Deutschland wurden auf Initiative der AfD bereits ähnliche Meldeportale eingerichtet. Die Gefahr dieser Entwicklungen liegt in einer zunehmenden Einschüchterung, Zensur und Entpolitisierung von Bildung. Lehrkräfte sehen sich in ihren professionellen Handlungsspielräumen eingeschränkt und reagieren nicht selten mit Rückzug aus kontroversen Themen oder mit Selbstzensur im Unterricht (Goetz, 2025a).

Diese Entwicklungen verdeutlichen, dass geschlechtergerechte Bildung nicht nur eine pädagogische Aufgabe, sondern auch eine gesellschaftspolitische Herausforderung darstellt. Im Folgenden möchte ich anhand von drei Problemkonstellationen aufzeigen, dass sich geschlechtergerechte Bildung mit den veränderten Bedingungen und neuen Legitimationsformen von Ungleichheit beschäftigen muss, um wirksame Gegenstrategien entwickeln zu können.

Postfeminismus, falsch verstandene Gleichheitsvorstellungen und Neutralitätsgebote

Durch die veränderten Rahmenbedingungen haben sich auch diskriminierende Ideologien gewandelt und modernisiert. Ungleichheit wird heute häufig nicht mehr auf Basis von vermeintlichen biologischen Unterschieden im Sinne der Vorstellung *Frauen und Männer sind eben unterschiedlich* legitimiert, sondern über die postfeministische Erzählung, dass die Gleichstellung im globalen Norden längst erreicht sei. Das bedeutet, dass Schüler/-innen in einer Kultur aufwachsen, die Gleichstellung als gegeben darstellt und Ungleichbehandlung entweder herunter-

spielt, leugnet oder als individuelles Problem verhandelt. Dadurch sinkt nicht nur die Sensibilität für Diskriminierung, in weiterer Folge kann die Behauptung bereits erreichter Gleichstellung auch den Widerstand gegen Gendermaßnahmen legitimieren, beispielsweise durch die Idee, *Das brauchen wir heute nicht mehr* oder durch die Umkehrung, dass Mädchen, Frauen oder queere Menschen durch Gleichstellungsmaßnahmen bevorteilt würden und privilegierte Positionen die eigentlichen Diskriminierten seien. Gerade die Delegitimierungen und der zunehmende Widerstand gegen geschlechterreflektierte Bildungskonzepte können bei Pädagog/-innen zu Unsicherheiten und/oder Selbstzensur führen. Dabei spielt auch die Forderung, Lehrkräfte müssten sich *neutral* verhalten und dürften keine Partei ergreifen, eine wichtige Rolle. Obgleich Geschlechterrollen, Sexismus, Heteronormativität oder patriarchale Strukturen keine neutralen Themen sind, sondern Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse, werden sie in dieser Vorstellung von Neutralität als bloße Meinungen dargestellt und Ungleichheit de- bzw. entpolitisiert. Auch die Idee, dass stets *beide Seiten* abgebildet werden müssten, führt in Bezug auf diskriminierungsbezogene Themen zu einer falschen Ausgewogenheit. Sie befördert die Darstellung von Diskriminierung als bloße Meinung, führt zur Normalisierung antifeministischer Narrative und hindert Lehrpersonen daran, strukturelle Benachteiligung, Sexismus oder Geschlechternormen – aus Angst, *nicht neutral* zu sein – kritisch zu thematisieren.

Mit der Vorstellung scheinbarer Gleichstellung geht außerdem eine Entpolitisierung von Ungleichheit einher. Geschlechterungleichheiten werden dabei häufig als individuelle Probleme oder Entscheidungen interpretiert (z. B. *Sie hätte sich ja für Technik interessieren können.*), und strukturelle Ursachen (z.B. ungleiche Löhne, Rollenbilder, Care-Arbeit) werden unsichtbar gemacht. Wenig hilfreich erweist sich in diesem Zusammenhang auch eine Kommerzialisierung feministischer Ideen. Feminismus wird dabei als Karriere- und Lifestyle-Frage verhandelt, die individuelle Leistung einzelner Frauen betont und an neoliberale Marktlogiken angepasst. Im Zentrum steht folglich nicht mehr die Abschaffung von Diskriminierungen aufgrund von Gender, sondern neoliberales Empowerment im Sinne der Idee, *Ich habe es selbst geschafft, ohne Frauenticket* und die damit verbundene Besserstellung Einzelner. Dadurch wird kollektive Solidarität geschwächt, und strukturelle Probleme bleiben unangetastet.

Komplexität der Gegenwart: Intersektionalität & Diversität

Bildungskontexte sind heute geprägt von einer Vielfalt unterschiedlicher Lebensrealitäten, sozialer Lagen und individueller Bedürfnisse. Gerade diese zunehmende Diversität in schulischen Kontexten kann Lehrkräfte vor komplexe Herausforderungen stellen (Bohl et al., 2023). Vielfalt eröffnet zwar Chancen für eine inklusive und pluralistische Bildung, führt jedoch nicht selten zu Unsicherheiten im pädagogischen Alltag. Lehrkräfte fühlen sich

überfordert, da ihnen spezifisches Wissen über bestimmte Themen wie geschlechtliche Vielfalt, Diskriminierungsmechanismen oder intersektionale Ansätze fehlt. Nicht selten entstehen Überforderungen und Ängste, die durch Abwehrhaltungen wie *da soll sich noch wer auskennen* oder *man dürfe ja nichts mehr sagen* zeigen. Gerade diese Wahrnehmung kann zu Blockaden und einer Ablehnung von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen führen, so dass Diversität nicht als Bereicherung, sondern als Bedrohung verstanden wird. In der Folge verfestigen sich tradierte Muster, anstatt dass neue pädagogische Perspektiven eröffnet werden. Für Schüler/-innen hat eine solche Haltung gravierende Konsequenzen. Wenn Schule ihre komplexen Lebensrealitäten nicht anerkennt, wird sie von Jugendlichen als ein Ort erlebt, der ihre Erfahrungen und Identitäten unsichtbar macht. Dies kann ebenso zu Diskriminierungserfahrungen führen wie zu sinkender Lernmotivation unter den Betroffenen.

Backlash unter Jugendlichen und Gleichzeitigkeiten

Jugendwertestudien, die in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden, zeigen einen deutlichen Trend zum Wertekonservatismus und zur Re-Traditionalisierung unter Jugendlichen. Viele junge Menschen setzen verstärkt auf vermeintlich „bewährte Ordnungen“, und so nennen beispielsweise Jugendliche bei der Ö3 Jugendstudie (2025) traditionelle Ideale wie Familie, Partner/-innenschaft und Beziehungsstabilität als zentrales Lebensziel. 81 Prozent geben an, traditionelle Beziehungen seien für sie Teil eines gelungenen Lebens. Auch die Shell-Studie (Quenzel & Albert, 2024, S. 20) kommt zum Ergebnis: „Beziehungen und Familie bleiben Dreh- und Angelpunkt für das eigene Wohlbefinden“. Diese starke Betonung stabiler Beziehungen, Sicherheit und ökonomischer Absicherung lässt sich als Reaktion auf die vielfältigen Krisenerfahrungen der letzten Jahre – etwa Pandemie, Inflation oder die angespannte Lage auf dem Wohnungsmarkt – interpretieren.

Anhand dieser Entwicklungen wird auch die Gleichzeitigkeit von Wandel und Persistenz in Hinblick auf Geschlechterverhältnisse, die den Alltag vieler Jugendlicher prägen, deutlich. Auf der einen Seite profitieren insbesondere junge Frauen und queere Jugendliche von rechtlichen und sozialen Fortschritten etwa in Form von Gleichstellungsgesetzen, verbessertem Diskriminierungsschutz, zunehmender Sichtbarkeit von LGBTQIA+*-Personen oder der Veränderung von Rollenbildern. Auf der anderen Seite bestehen jedoch tradierte Muster fort, beispielsweise in Lohnstrukturen, der Verteilung von Care-Arbeit, Berufswahl, stereotypen Zuschreibungen oder medialen Repräsentationen. Darüber hinaus erleben auch Jugendliche die Infragestellung von Gleichstellungsmaßnahmen in ihren Lebenswelten, u.a. durch rechte Influencer und antifeministische Narrative im Internet.

Jugendliche, insbesondere junge Frauen, sehen sich folglich mit durchwegs widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert, die einerseits vermitteln, dass ihnen

alle Türen offenstehen und sie, im Sinne neoliberalen Leistungsdenkens, erfolgreich sein sollen und können. Andererseits erleben sie im Alltag weiterhin Diskriminierung und stereotype Rollenzuschreibungen, die ihre Möglichkeiten stark beschränken. Diese Gleichzeitigkeit macht deutlich, dass gesellschaftlicher Wandel nicht automatisch zur Auflösung von Ungleichheit führt, sondern häufig neue Formen der Ungleichheit hervorbringt. So bestehen beispielsweise in der Berufswelt alte Formen der Benachteiligung, wie sich am Gender-Pay-Gap zeigt, fort, während zugleich neue Dynamiken entstehen, die ebenfalls als Modernisierung von Ungleichheit beschrieben werden können. Gerade Phänomene wie die sogenannten „Tradwives“, die traditionelle Geschlechterrollen mit modernen Inszenierungsformen verbinden, verdeutlichen diese Ambivalenz besonders eindrücklich und zeigen den pädagogischen Handlungsbedarf auf.

Angesichts dieser veränderten Rahmenbedingungen muss die eingangs gestellte Frage spezifiziert werden: Wie kann Bildung die aktuellen Herausforderungen adressieren und dadurch weiterhin Geschlechtergerechtigkeit als Ziel verfolgen?

Geschlechterreflektierte Haltung anstelle von vermeintlicher Neutralität und falsch verstandener Gleichheit

Um postfeministischen Narrativen und falsch verstandenen Neutralitätsverständnissen wirksam begegnen zu können, braucht es Pädagog/-innen mit geschlechterreflektierter Haltung. Neutralitätsgebote führen oft dazu, dass Machtverhältnisse entpolitisiert und Diskriminierung als *Meinungsfrage* behandelt werden. Eine geschlechterreflektierte Haltung, die Gender-Themen hingegen selbstverständlich mitdenkt (Hechler & Stuve, 2015, S. 63), bedeutet, Vielfalt als Normalität in allen pädagogischen Interaktionen und Lernsettings mitzudenken und nicht nur an symbolischen Tagen wie dem Internationalen Frauentag, dem Equal Pay Day oder dem Pride Month sichtbar werden zu lassen. Damit verbunden ist die Orientierung an geschlechtlicher Vielfalt als Querschnittsprinzip und nicht als isoliertes Zusatzthema. Eine geschlechterreflektierte pädagogische Praxis sollte unterschiedliche Bedürfnisse wahrnehmen, ohne dabei auf vereinfachende Kategorien oder Schubladen zurückzugreifen. Das bedeutet einerseits unterschiedliche Geschlechtsidentitäten anzuerkennen und Erwartungshaltungen und Anforderungen von vergeschlechtlichten Zuschreibungen zu lösen. Andererseits gehört dazu auch, anzuerkennen, dass die Herstellung von Chancengerechtigkeit nicht vom Irrglauben ausgehen darf, dass ohnehin alle die gleichen Möglichkeiten hätten. Gleiche Chancen müssen in der Regel erst aktiv und bedürfnisorientiert hergestellt werden.

Damit einher geht die notwendige Abkehr von starren Kategorien und die Hinwendung zu den individuellen Erfahrungen der Lernenden. Geschlechterreflektierte Bildung versteht Jugendliche als heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Lebenslagen, Interessen und Gendererfahrungen. Pädagogisches Handeln sollte sich daher nicht

ausschließlich an den lauten, polarisierenden oder besonders sichtbaren Jugendlichen orientieren, sondern auch leise, vielfältige und weniger dominante Positionen als potentielle Vorbilder stärken. Es braucht daher Räume, in denen Jugendliche Identität erkunden, Vielfalt erleben und nonkonformes Verhalten erproben können, ohne Sanktionierung oder Zuschreibung. Pädagog/-innen übernehmen dabei eine wichtige Vorbildfunktion, indem sie respektvolle und sichere Interaktionen gestalten und so ein Klima ermöglichen, das entlastend wirkt und junge Menschen von Erwartungen an geschlechtliche Rollenanforderungen befreit.

Eine professionelle pädagogische Praxis erkennt zudem an, dass Geschlecht weder permanent im Zentrum stehen noch vollständig ausgeblendet werden darf. Erforderlich ist vielmehr ein situatives Abwägen zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung (Debus, 2017). Eine Dramatisierung von Geschlecht ist dann geboten, wenn strukturelle Ungleichheiten sichtbar gemacht werden müssen, etwa im Zusammenhang mit Sexismus, stereotypen Rollenzuschreibungen, Benachteiligung oder Ausschluss. In solchen Fällen trägt eine bewusste Thematisierung dazu bei, Machtverhältnisse offenzulegen und Lernenden ein Verständnis für gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen zu ermöglichen. In anderen Situationen ist es notwendig, Geschlecht zu entdramatisieren. Dies betrifft insbesondere Fälle, in denen eine übermäßige Fokussierung auf Geschlecht selbst zur Engführung wird, etwa wenn Lernenden geschlechtliche Kategorien zugeschrieben werden, obwohl diese für die jeweilige Situation nicht relevant sind. Eine solche Überbetonung kann Identitätsdruck erzeugen, Zuschreibungen verfestigen und individuelle Handlungsspielräume einengen.

Fachkräfte sollten daher in jeder pädagogischen Situation neu entscheiden, ob und in welcher Weise Geschlecht relevant ist. Dabei stellt sich beispielsweise die Frage, ob eine Thematisierung von Geschlecht zur Reflexion struktureller Ungleichheiten beiträgt, ob sie im Gegenteil Zuschreibungen verstärkt oder, ob eine entlastende, entdramatisierende Haltung angemessener sein könnte. Gerade eine flexible, situative Professionalität ermöglicht es Pädagog/-innen, sowohl notwendige Ungleichheitsanalysen als auch den Schutz individueller Freiräume zu berücksichtigen und mit einer diversitätsbewussten Bildungspraxis zu verbinden.

Reflexives Gender-Wissen statt Überforderung, Verunsicherung, Abwehr

Überforderung, Verunsicherung und Abwehr sind zwar irritierende und mitunter belastende Reaktionen, sollten im Kontext geschlechtergerechter Bildung jedoch nicht primär, als Hindernisse begriffen werden, sondern als produktive pädagogische Ausgangspunkte, die Reflexions und Transformationsprozesse überhaupt erst ermöglichen. Sie verweisen darauf, dass Lehrende wie auch Lernende mit komplexen gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen konfrontiert sind, die Irritationen und Herausforderungen hervorrufen können. Eine geschlechterreflektierte Praxis sollte darauf nicht mit Vereinfachungen oder moralisieren-

den Belehrungen reagieren, sondern die Vermittlung von Genderwissen in seiner Widersprüchlichkeit und gesamten Komplexität in den Mittelpunkt stellen. Dazu gehört, die Gleichzeitigkeit von Persistenz und Wandel gesellschaftlicher Geschlechterordnungen sichtbar zu machen, Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten zuzulassen und Lernende in der Auseinandersetzung mit Mehrdeutigkeiten zu begleiten. Entscheidend ist dabei, nicht in eine Top-down-Wissensvermittlung mit normativem Anspruch zu verfallen, sondern Bildungsprozesse dialogisch, reflexiv und anschlussfähig zu gestalten.

Ein hilfreiches Werkzeug stellen u.a. Reflexionsräume dar, in denen Fragen gestellt und Unsicherheiten artikuliert werden können, ohne dass dies zu Beschämung führt. Dabei sollte aber dennoch darauf geachtet werden, Diskriminierungen nicht zu reproduzieren bzw. nicht auf Kosten von Menschen, die von Benachteiligung betroffen sind, zu lernen. Auch die Normalisierung und verständliche Vermittlung von Vielfalt trägt dazu bei, Differenzenerfahrungen zu entdramatisieren und Orientierung zu ermöglichen. Ein weiterer Baustein ist die Förderung von Ambiguitätstoleranz, die Lernende befähigt, mit Mehrdeutigkeiten umzugehen, ohne diese sofort auflösen zu müssen. Auf diese Weise können Abwehrhaltungen in Neugier transformiert, Unsicherheiten in Lernbereitschaft verwandelt und Erfahrungen der Überforderung zu Empowermentprozessen weiterentwickelt werden. Geschlechtergerechte Bildung eröffnet damit nicht nur kognitive Zugänge, sondern stärkt zugleich die emotionalen und sozialen Ressourcen der Lernenden.

Alternativen anstatt vermeintlich bewährter Ordnungen

Geschlechtergerechte Bildung muss die Verunsicherungen und Bedürfnisse der Lernenden, die mit vergeschlechtlichten Identitätsfindungsprozessen und Ängsten durch Krisenerfahrungen verbunden sind, ernst nehmen und konstruktiv adressieren. Dabei kommt der systematischen Arbeit mit Alternativen eine zentrale Bedeutung zu. So könnten beispielsweise die Konsequenzen konservativer Lebensentwürfe, wie das Festhalten an vermeintlich bewährten Ordnungen, offen thematisiert und anknüpfend daran alternative Rollen- und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und erarbeitet werden. Ebenso sollten Alternativen zu neoliberalen Zumutungen und vereinfachten Gleichheitsideen vermittelt werden, um die Attraktivität traditioneller Geschlechterbilder zu relativieren und deren potenziell negative Folgen sichtbar zu machen. Durch diese Reflexion wird es möglich, die Handlungsfähigkeit der Lernenden zu stärken und Perspektiven jenseits restriktiver Normen zu eröffnen.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Entlastung von Anpassungs- und Normierungszwängen. Gesellschaftlicher Druck in Bezug auf Genderfragen, Erwartungen und Rollenstereotype wirkt häufig unbewusst und beeinflusst Bildungsbiografien, Berufswahl, soziale Interaktionen und Selbstwahrnehmung der Lernenden. Bildung, die diesen Druck durch das Aufzeigen vielfältiger Möglichkeiten und

Erarbeitung bedürfnisorientierter, alternativer Identitätsentwürfe reduziert, fördert zugleich auch Chancengleichheit und selbstbestimmte Entwicklung.

Gender-Themen sind darüber hinaus komplex, ambivalent und oft widersprüchlich. Eine reflektierte Bildungspraxis sollte diese Ambivalenzen explizit thematisieren und sowohl Wandel als auch Persistenz in Bezug auf Geschlechterordnungen sichtbar machen. Dazu gehört auch *neue* Ungleichheiten mitzudenken, wie sie in den erwähnten postfeministischen Narrativen (*alle Chancen sind offen*) oder neoliberalen Gleichstellungsideen (*Erfolg durch Leistung*) zum Ausdruck kommen, die strukturellen Ungleichheiten verschleiern oder übermäßige individuelle Verantwortung betonen. Die Thematisierung von Wandel kann Potenziale, Handlungsspielräume und Fortschritte aufzeigen und Empowerment, vielfältige Perspektiven und die Exploration alternativer Lebensentwürfe ermöglichen. Persistenz verdeutlicht hingegen, dass strukturelle Ungleichheiten, Stereotype und Machtverhältnisse weiterhin bestehen, oft subtil und nicht so leicht erkennbar, aber dennoch tief verankert. Genderwissen sollte, wie bereits erwähnt, nicht top-down vermittelt, sondern umfassend verfügbar gemacht werden, um Lernende zu befähigen, sich eigenverantwortlich zu positionieren, unterschiedliche Optionen abzuwägen und alternative Handlungswege zu entwickeln.

Schließlich erfordert eine solche Bildung Mut, sich schwierigen und oft emotional aufgeladenen Themen zu stellen. Lehrende und Lernende müssen bereit sein, über Unsicherheiten, Widerstände und kontroverse Fragen hinweg zu arbeiten, um reflexive Kompetenzen, kritisches Bewusstsein und Handlungsfähigkeiten zu stärken. Bildung, die Geschlechtergerechtigkeit fördern möchte, darf sich nicht mit oberflächlichen Veränderungen zufriedengeben, sondern muss sowohl die tiefsitzenden Strukturen der Geschlechterordnung hinterfragen als auch konkrete Alternativen vermitteln.

Conclusio

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass es Bildung mit einer geschlechterreflektierten Haltung braucht, die Geschlecht als gesellschaftlich wirksame Kategorie anerkennt, ohne sie zu überhöhen und die Diskriminierung klar benennt, Vielfalt selbstverständlich mitdenkt, die individuellen Bedürfnisse ernst nimmt, ohne neue Schubladen zu erzeugen und die pädagogisch situationssensibel zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht unterscheiden kann.

Darüber hinaus braucht es Bildung, die Überforderung, Verunsicherung und Abwehr als produktive Ausgangspunkte begreift, die Reflexionsräume ohne Beschämung eröffnet, Vielfalt verständlich macht, Ambiguitätstoleranz stärkt, klare menschenrechtliche Grenzen zieht und mit lebensweltlichen Methoden dazu beiträgt, Abwehr in Neugier, Unsicherheit in Lernbereitschaft und Überforderung in Empowerment zu verwandeln.

Nicht zuletzt braucht es auch Bildung, die Verunsicherung und Ambivalenz nicht als Störungen, son-

dern als Ausgangspunkte begreift, Lernende vom Normierungsdruck entlastet, die Konsequenzen konservativer und neoliberaler Geschlechterbilder reflektiert, alternative Handlungs- und Lebensmöglichkeiten aufzeigt und Lernende befähigt, selbstbestimmt, kritisch und verantwortungsbewusst mit Vielfalt umzugehen.

Werden diese Aspekte berücksichtigt, stärkt das nicht nur die Handlungsfähigkeit von Pädagog/-innen. Es ermöglicht ihnen auch, den aktuellen antifeministischen Angriffen sowie den veränderten Rahmenbedingungen Haltungen, Bildungsziele und -inhalte entgegenzusetzen, die ihrem Bildungsauftrag entsprechen – also demokratiefähige, diskriminierungssensible und politisch bildende Alternativen. Zugleich eröffnen sich neue Spielräume, um Geschlechtergerechtigkeit durch Bildung wieder als ein realisierbares Ziel in den Blick zu rücken.

Literatur

- Achour, S. (2021). Gesellschaftliche Diversität: Herausforderungen und Ansätze. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*. Wochenschau Verlag.
- Bohl, T., Budde, J., & Rieger-Ladich, M. (2023). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838559667>
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2022). Geschlechtergerechte Sprache. *Aus Politik und Zeitgeschichte - Zeitschrift der Bundeszentrale für politische Bildung*, 5–7.
- Debus, K. (2017). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne Stereotype zu verstärken? In U. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule* (S. 25–42). Waxmann.
- Goetz, J. (2025a). Bildung im rechten Kulturkampf. Die fatalen Konsequenzen von Meldeportalen für politisch unliebsame Lehrer*innen. In H. Schreiber & E. Hussl (Hrsg.), *Gaismair-Jahrbuch 2026. Haltung zeigen*. Studien Verlag.
- Goetz, J. (2025b): „Inakzeptable Frühsexualisierung“ und „ungünstige Sexualisierungspropaganda“ – Kinderbuchlesungen von Dragqueens im Visier antifeministischer Angriffe auf sexuelle Bildung. In D. Bergold-Caldwell, R. Blum, M. Dangelat, J. Grenz, S. Maurer, Susanne; & C. Thon (Hrsg.), *Pädagogik und Geschlecht als Gegenstand politischer Kämpfe. Zur Analyse rechter, antifeministischer und rassistischer Diskurse*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.34605944.8>
- Goetz, J., & Mayer, S. (Hrsg) (2023). *Global Perspectives on Anti-Feminism: Far-Right and Religious Attacks on Equality and Diversity*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9781399505413>
- Hechler, A., & Stuve, O. (2015). Weder ‚normal‘ noch ‚richtig‘: In A. Hechler & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts*. (S. 44–72). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk0s8.4>
- Kampshoff, M., & Wiepcke, C. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0>
- Laumann, V., & Debus, K. (2018). ‚Frühsexualisierung‘ und ‚Umerziehung‘? Pädagogisches Handeln in Zeiten antifeministischer Organisationen und Stimmungsmache. In Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hrsg.), *Antifeminismus in Bewegung: Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt* (S. 275–302). MARTA PRESS.
- Kuhar, R., & Paternotte, D. (2018). *Anti-gender campaigns in Europe: Mobilizing against equality*. Rowman & Littlefield International.
- Ö3. (2025). *Ö3-Jugendstudie*. <https://www.oe3jugendstudie.at/>
- Schmincke, I. (2015). Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In S. Hark & P.-I. Villa (Hrsg.), *Anti-Genderismus Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen* (S. 93–108). Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839431443-006>

Quenzel, G., & Albert, M. (2024). *Jugend 2024 – 19. Shell Jugendstudie*. Beltz Verlagsgruppe.

Wedl, J., & Bartsch, A. (2015). *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839428221>

Dr.in Judith Goetz

Universität Innsbruck, Politik- und Bildungswissenschaftlerin, Gender-Forscherin, Rechtsextremismus-Expertin. Sie lehrt und forscht an der Universität Innsbruck im Bereich Politische Bildung. Ihre Interessenschwerpunkte liegen bei Frauen*/Gender und Rechtsextremismus sowie Antifeminismus und politischer Bildung. Zuletzt erschienen der von ihr mitherausgegebene Sammelband „Global Perspectives on Antifeminism“ (2023) und ihre Dissertation „Geschlechterpolitiken der Identitären. Ein Beitrag zur politischen Bildung gegen Rechtsextremismus“ (2024).

Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Bergmüller-Hauptmann & Frederik Kowalik

Culture as a construct in the educational discourse from a German perspective

Abstract

This article examines the influential role of culture as a construct within German educational discourse. It analyses conceptual foundations, the role of the nation-state, and the evolution from “pedagogy for foreigners” to contemporary migration and difference-sensitive pedagogy. The aim is to outline the professionalisation of teacher training within an increasingly pluralistic society.

Keywords: *Culture as a construct, teacher training, interculturality, migration*

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht die Wirkmächtigkeit von Kultur als Konstrukt im deutschsprachigen Bildungsdiskurs. Analysiert werden begriffliche Grundlagen, die Rolle des Nationalstaats sowie die Entwicklung von der Ausländerpädagogik hin zur Migrations- und Differenzpädagogik. Ziel ist es, die Professionalisierung in der Lehrkräftebildung vor dem Hintergrund einer pluralen Gesellschaft zu konturieren.

Schlüsselwörter: *Kultur als Konstrukt, Lehrkräftebildung, Interkulturalität, Migration*

Introduction

Culture is omnipresent in the public discourse in Germany – especially in relation to political debates in the context of migration – as well as in almost all scientific disciplines that are interdisciplinary and relevant for educational science considerations, especially anthropology, ethnology, philosophy, sociology, psychology, etc. (Hammel, 2007, p. 1; Gogolin et al., 2018).

According to the debates on cultural complex teaching within the BAGSKOL project (cf. Bergmüller-Hauptmann et al. in ZEP-issue), we'll have a look at the following discourse-lines that were agreed upon in a participative process within the project: culture as an educational contextualised construct, culture in relation to the nation state, culture as part of the discourse on cultural education/pedagogy, culture as a topic in schools, culture in the context of migration and underlying norms as well as in intercultural settings, and the perspectives for teachers to deal with cultural diversity.

Culture as a discursive construct within education debates

Thinking about culture in the context of education, pedagogy and schools however is highly complex. In almost all publications on the topic, reference is made to the diversity and multiperspectivity inherent in the term culture itself, as well as in the associated discourse. To exemplify this, a query in the central German database FIS-Bildung¹ using the combined search terms “culture + education” yields more than 10,000 entries (05.02.2026). Against this background, the variety of possible definitions appears almost unmanageable (Hammel, 2007, p. 5).

In terms of conceptual history, *culture* can be distinguished from *nature*. Accordingly, everything that is artificially created on the basis of culturally given things is a manifestation of culture. Based on agriculture (Latin *cultura/colere* = to cultivate, till, cultivate), everything cultural has to do with an activity-based approach (Hammel, 2007, p. 1f.), which describes the *product* as something created (what) as well as the *process* of creation (how) (Lang-Wojtasik & Conrad-Grüner, 2018, p. 5).

Against this backdrop, culture is latterly an orientation framework for individuals and collectives, in which everyday life and discursive experiences on various levels contribute to the formation of a cultural identity (Auernheimer, 2002b), which is dependent on the contemporary world of others (Nieke, 2008, pp. 50–65; Plessner, 1928/2003, p. 366f.).

Here, culture often occurs in compounds – e.g. reading culture, eating culture, playing culture, debating culture (Lang-Wojtasik & Conrad-Grüner, 2018, p. 5). Glancing at the content structure of a relevant educational encyclopaedia reveals these terms: cultivation, cultural and leisure centres, cultural anthropology, cultural sovereignty of the states, cultural criticism, cultural policy, cultural relativism, cultural sensitivity (Horn et al., 2012, pp. 253–263).

Culture and the German nation state

The discourse on culture, society, and identity in post-1945 Germany is inextricably linked to the historical trauma of the Shoah. Consequently, the contemporary debate is firmly anchored in the Universal Declaration of Human Rights. This commitment is institutionalised in the Grundgesetz

(GG), the German constitution. Notably, the first 20 articles are protected by the so-called "eternity clause" (Art. 79, Para. 3), rendering the core principles of human dignity (Art. 1), personal freedom (Art. 2), and equality (Art. 3) unalterable by any constitutional amendment.

Within this framework, the German school system (Art. 7) occupies a unique position. Unlike strictly secular systems (such as *laïcité* in France), the German constitution defines religious education as a standard curricular subject. This grants religious communities the right to provide instruction according to their specific tenets, reflecting a historically grown cooperation between State and Church. However, the cultural self-image of the state remains a subject of intense debate:

- *Religious Identity*: While the preamble of the constitution refers to a "responsibility before God", the Judeo-Christian tradition increasingly intersects with a pluralistic reality. Debates frequently arise over whether specific faith groups – particularly Muslims – "belong" to Germany. These discussions often rely on a blurred distinction between the "Orient" and the "Occident", ignoring the shared Middle Eastern origins of all three major monotheistic religions (Röhlig, 2018; own translation).
- *The Leitkultur Debate*: Since the early 2000s, the concept of a "*Leitkultur*" (leading or guiding culture) has surfaced in political discourse (Tibi, 2002). Initially framed as a set of enlightened European values, it was later repositioned by various stakeholders as a more nationalist "German *Leitkultur*". Critics argue that this concept is often used as a tool to oppose multiculturalism and enforce assimilation rather than integration (Schneider & Tyoka-Seid, 2025).

Ultimately, these tensions illustrate a fundamental challenge within the German educational landscape: balancing the "German" cultural framework of a nation-state with the diverse backgrounds of its population within a united, transparent Europe.

Culture and education – cultural education/ pedagogy

Culture and education are traditionally closely linked in literary studies and philosophy as frame: In this context, education is also understood as the "subjective side" (Oelkers, 2013/2012; own translation) of culture.

From a historical perspective, cultural education in the first third of the 20th century was a humanities-based pedagogical approach "that opposed the utilisation of education for socially partial or party-political purposes and instead focused on the subjective appropriation of objective cultural assets of overarching value" (Müller, 2011, p. 259; own translation via deepL).

Today, cultural education (*Kulturelle Bildung*) is an independent pedagogical discipline focusing on the mediation of aesthetic practices and products (ibid.). These include, above all, museum education (Comman-

deur et al., 2016), drama education (Anklam, et al., 2014), extracurricular educational work in the field of aesthetics – music, visual arts, dance. Literature – with references to adult education and extracurricular youth work – including work with disadvantaged young people (Braune-Krickau et al., 2013), political education and social work (Müller, 2011, p. 260). It is also a growing field of empirical research (Timm et al., 2022). There are further links between cultural education and global learning (Timm, 2022).

Culture as a topic of teaching in schools

In a general sense, culture represents the social framework of schools. In this respect, all contexts of everyday life have a cultural significance. "Culture" as topic however is particularly evident in the different languages, aesthetic subjects such as music, art, handicrafts and textile design, which offer special opportunities for cooperation with extracurricular partners, including the area of all-day education – e.g. in the areas of music-making, painting, drawing, film, photography and video art, sculpturing, dancing, theatre, circus arts, and media design (BMBF, 2025).

There are further opportunities in religion (inter-religious aspects as intercultural learning spaces), ethics (values and norms of a democratic culture), languages and related literature, as well as in all other subjects such as maths or physics, when historical-systematic questions about knowledge are the focus (e.g. Arabic numerals or algebra), sport (the Olympic idea or sporting activities as universal events, football with its origins in China and further developments in England and Latin America).

The "Curriculum Framework Education for Sustainable Development" (KMK & BMZ, 2016; 2025), in which subject-specific and interdisciplinary suggestions are formulated, provides important impetus in the context of global cultural issues as cross-cutting school topics.

In all of this, it is striking that the German school system is still struggling to overcome its focus on its "monolingual habitus" (Gogolin, 2008; own translation) and to strengthen debates on multilingualism (Sarter, 2013); especially in connection with adolescent refugees (McElvany et al., 2016).

Culture, Migration, and Education as Normative Discourse

From a historical perspective (see e.g. Niekrawitz, 1991), the focus on culture as educational context is deeply intertwined with the perception of migration as a social challenge. Although migration has always been a historical fact in the territory that is now called Germany (Krüger-Potratz, 2005), pedagogically relevant debates became particularly significant in the 1960s with the recruitment of "guest workers", initially mainly from Italy, Spain, Portugal and former Yugoslavia, later also from Turkey. These people should help to rebuild Germany after the Second World War. Some of these people settled in Germany as families joined these workers and also settled permanently, schools faced the challenge of balancing repatriation (native langu-

age instruction) with integration. In retrospect, the concepts developed in this context are referred to as “Ausländerpädagogik” (education for foreigners), which later developed – especially in the context of scientific findings from other countries – into anti-racist education and intercultural education for all (Niekravitz, 1991; Krüger-Potratz, 2005). Against this backdrop, the conceptual evolution in German pedagogy can be categorized into three major phases:

1. *“Ausländerpädagogik” (Pedagogy for Foreigners)*: Initially, concepts were deficit-oriented, viewing migrant children as a “problem” to be managed through assimilation or temporary support.
2. *Intercultural Education*: Influenced by international shifts, this phase moved toward anti-racist education and “intercultural learning for all” (Krüger-Potratz, 2005). It emphasizes equality, mutual respect, and intercultural dialogue (Auernheimer, 2005). However, critics note that this approach often risks “culturalisation”—assuming fixed cultural differences that may reinforce a “Us vs. Them” dichotomy (Othering).
3. *Migration Pedagogy and Transculturality*: Recent discourses, such as “migration pedagogy” (Mecheril, 2004; own translation), shift the focus from “cultural essence” to “social belonging” and power structures. It analyses how “migration others” are constructed through discourse and discrimination. Similarly, “transculturality” (Welsch, 2021; own translation) and “hyperculturality” (Han, 2005; own translation) reflect the dissolution of cultural boundaries in a globalized world, moving beyond national-cultural silos.

In all educational concepts mentioned above, it is noticeable that cultural differences are assumed to exist, which can lead to an intensification of a divisive *They* and *Us*. In educational terms, it is ultimately about emphasizing what unites and dealing sensitively and appreciatively with otherness, whose possible enrichment is accepted as potential.

Transcultural education and pedagogy take greater account of an increasingly confusing and unstable globalisation on the horizon and sets accents beyond national-cultural differences (Datta, 2005; Göhlich et al., 2006; Welsch, 2021). The term “hyperculturality” (Han, 2005) refers to the de-localisation and dissolution of boundaries of cultural forms of expression in the face of increasing globalisation from the perspective of cultural theory and postmodernism. The hope is to overcome nationalism and colonialism and to differentiate from normatively underpinned understandings of interculturality and transculturality. This concept is still awaiting its pedagogical elaboration, in which the perceived heterogeneity and plurality of lifestyles could be a starting point.

With the concept of migration pedagogy (Mecheril, 2004), “ethno-natio-cultural others” (ibid., p. 80 ff.; own translation) are characterised as “migration others” (ibid., p. 101; own translation). Analytical considerations then focus on lines of difference in cultural identity and discrimination as well as questions of deficit and resources (ibid.).

This is taken up in the latest major reference work

on intercultural education. It states: “International migration movements and diverse processes of global economic and cultural networking have fundamentally changed societies around the world. Cultural, linguistic and social diversity are also more present in German society than ever before in history” (Gogolin et al., 2018, p. 11).

In response to the fact that schools, education and upbringing around the world are becoming increasingly shaped by migration, the subdivision of the German Educational Research Association (GERA/DGfE) has renamed itself. In order to overcome the concept of interculturality, which is seen as problematic, it is now called KEBiM – Kommission Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft (Commission on Upbringing and Education within Migration society) (<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/kommission-interkulturelle-bildung>; former title “intercultural education”).

Further developments in a broader sense are the “pedagogy of diversity” (Prenzel, 2006; own translation), in which the discourses of intercultural, feminist and integrative pedagogy are systematised and reconceptualised in terms of recognition theory. Furthermore, the “pedagogy of difference” (Lang-Wojtasik, 2021; own translation) offers another approach to dealing with differences. These are described as a normal and a theory-based engagement with heterogeneity and understood as a challenge for pedagogy in the global society with difference-sensitive approaches. There are also links to debates on intersectionality and diversity (Walgenbach, 2014).

Political context of teaching culture in the context of intercultural settings

Germany is federally organised and has 16 federal states, all of which have their own school systems and administrations. To do justice to this complexity, the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK) exists as an association of all school ministries of the federal states. The KMK regularly issues recommendations, such as those on “Intercultural education and upbringing at school” (KMK, 2013).

Based on the premises of “equal participation” and the qualified schooling of adolescents “regardless of their socio-cultural background”, enabling the development of potential and the acquisition of “intercultural competences”, a “school of diversity is assumed that is free from overt and covert discrimination and consciously orientates itself towards the social, cultural and linguistic heterogeneity of the student body” (ibid., p. 3; own translation).

The KMK paper defines four guidelines, which are outlined for educational administrations, school practice (school development and specific measures), support systems, cooperation with non-school partners and further developments:

1. “Schools recognise diversity both as normality and as potential for everyone.”
2. “School contributes to the acquisition of intercultural competences in all subjects and through extracurricular activities.”
3. “School is the central place for acquiring educational language skills.”
4. “Schools actively organise educational partnerships with parents” (KMK, 2013, pp. 3; own translation).

However, a significant gap remains between these normative policy recommendations and their practical implementation in everyday school life, what is also reflected within the scientific discourse. After all, when culture and school are discussed in educational science discourse, it is usually about questions of school in the “migration society” (Leiprecht & Steinbach, 2015; own translation). This goes hand in hand with the challenges of institutional discrimination in the school organisation (Gomalla & Radtke, 2007; Fereidooni, 2015).

Tension between normative policy recommendations and their feasibility remains a challenge for future generations. Building “intercultural schools” (Holzbrecher, 2011) linger a highly complex development task, whereby fundamental academic discourses, teaching and school development as well as a comprehensive professional competence of teachers must be established and constantly innovated, which must also endeavour to develop self-reflective didactics in a critical examination of world and self-images as well as images of the foreign (Holzbrecher, 2024).

Teacher Professionalism and School Culture in the Migration Society

The practical implementation of these theoretical concepts requires a fundamental shift in teacher professionalisation and school organisation. Within the German context, this is increasingly discussed as “difference-sensitive professionalism” (Lang-Wojtasik, 2014; own translation).

Professionalisation of Teachers

Teacher education must address the tensions inherent in a pluralistic society. This involves more than just acquiring “intercultural competences”; it requires a deep, self-reflective engagement with:

- Awareness of Power Dynamics: Developing a critical stance toward ethnocentrism, culturalisation, and structural racism.
- Language Diversity: Moving beyond a monolingual habitus toward proficiency in German as a Second Language (DaZ) and an appreciation for multilingualism.
- Conflict Resolution: Equipping teachers with skills to navigate dialogue and understanding in potentially conflict-laden, diverse settings (Nestvogel, 2021).

A significant academic contribution to this field is made by scholars with their own histories of migration, who

bring unique perspectives to difference-oriented professionalisation (Akbaba et al., 2022).

From Individual Competence to Organisational Culture

Ultimately, the goal is to transform the school as an institution. This involves a shift in organisational culture and the “school climate” (Ackeren et al., 2011; own translation). Key elements of a modern, inclusive school culture include:

- The School as a Living Space: Designing schools as democratic learning environments that value social learning and diversity.
- Intercultural School Development: Establishing “intercultural schools” (Holzbrecher, 2011) that constantly innovate their didactics through a critical examination of self-images and images of the “foreign” (Holzbrecher, 2024).
- Collaborative Partnerships: Strengthening cooperation with parents and extracurricular partners to ensure successful public relations and social integration.

In summary, building a school of diversity remains a complex developmental task. It requires a synergy between academic discourse, practical school development, and a highly reflective teacher professionalism that views heterogeneity not as a deficit, but as a normative starting point for education in a global society.

Notes

- 1 The FIS Bildung literature database offers literature references on all areas of education and educational research and currently contains 1,114,151 data records. The database lists monographs, anthologies and articles from respective journals.

References

- Adick, C. (2010). Inter-, multi-, transkulturell: Über die Mühen der Begriffsbildung in kulturvergleichenden Forschungsprozessen [Inter-, multi-, transcultural: On the difficulties of conceptualisation in cross-cultural research processes]. In A. Hirsch & R. Kurt (Hrsg.), *Interkultur – Jugendkultur. Erziehung neu denken* (S. 105–133). Wiesbaden: Springer.
- Ackeren, I. v., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Binnewies, C., Clausen, M., Dormann, C., Preisdorfer, P., Rosenbusch, C. & Schmidt, U. (2011). Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive [Evidence-based school development: A research overview from an interdisciplinary perspective]. *DDS*, 103(2), 170–184.
- Akbaba, Y., Bello, B. & Fereidooni, K. (Hrsg.) (2022). *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* [Pedagogical professionalism and migration discourses]. Wiesbaden: Springer.
- Altmayer, C. (2021). Interkulturalität [Interculturality]. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 376–393). Stuttgart: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5_23
- Anklam, S., Meyer, V. & Reyer, T. (2024). *Didaktik und Methodik in der Theaterpädagogik* (3. Aufl.) [Didactics and methodology in theatre pedagogy]. Hannover: Klett-Kallmeyer.
- Auernheimer, G. (1996). *Einführung in die interkulturelle Erziehung* (2. Aufl.) [Introduction to intercultural education]. Darmstadt: Primus.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2002a). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* [Intercultural competence and pedagogical professionalism]. Opladen: Leske + Budrich.

- Auernheimer, G. (2002b). Kultur, Lebenswelt, Diskurs – drei konkurrierende Konzepte [Culture, lifeworld, discourse – three competing concepts]. *Tertium Comparationis*, 8(2), 93–103.
- Auernheimer, G. (2005). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (4. Aufl.) [Introduction to intercultural pedagogy]. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bockhorst, H. (2012). *Handbuch Kulturelle Bildung* [Handbook of cultural education]. München: Kopaed.
- Born-Lechleitner, I. & Glaser, E. (Hrsg.) (2015). *Interkulturelle Kompetenz: Lehren, Lernen und Anwenden* [Intercultural competence: Teaching, acquiring and applying]. Münster: Lit.
- Braune-Krickau, T., Ellinger, S. & Sperzel, C. (Hrsg.) (2013). *Handbuch kulturelle Bildung für benachteiligte Jugendliche* [Handbook of cultural education for disadvantaged young people]. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bukow, W. (2013). Plädoyer für eine Neubestimmung kultureller Diskurse innerhalb der postmodernen Entwicklung [Plea for a redefinition of cultural discourses within postmodern development]. In S. Neubert, H.-J. Roth & E. Yildiz (Hrsg.), *Multikulturalität im Gespräch. Interkulturelle Studien* (S. 123–147). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19432-5_5
- BMF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2025). *Kulturelle Bildung* [Cultural education]. Zugriff am 26.03.2025 von <https://www.bmbf.de/DE/Bildung/AusserschulischeBildung/KulturelleBildung/kulturellebildung.html>
- Commandeur, B., Kunz-Ott, H. & Schad, K. (2016). *Handbuch Museumspädagogik: Kulturelle Bildung in Museen* [Handbook of museum education: Cultural education in museums]. München: Kopaed.
- Datta, A. (Hrsg.) (2005). *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*. [Transculturality and identity: Educational processes between exclusion and inclusion]. Frankfurt am Main: IKO.
- Eickhorst, A. (2007). *Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Ziele – Konzepte – Materialien* [Intercultural learning in primary school: Goals – concepts – materials]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fereidooni, K. (2015). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften „mit Migrationshintergrund“ im deutschen Schulsystem* [Experiences of discrimination and racism of students studying to become teachers and teachers in the German school system]. Heidelberg: Dissertation.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.) [The monolingual habitus of the multilingual school]. Münster u. a.: Waxmann.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* [Introduction to intercultural pedagogy]. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Gogolin, I., Georgi, V. B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* [Handbook of intercultural pedagogy]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Göhlich, M., Leonhard, H.-W., Liebau, E. & Zirfas, J. (Hrsg.) (2006). *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz* [Transculturality and pedagogy: Interdisciplinary approaches to a Concept in Cultural Studies and its Educational Relevance]. Weinheim/München: Juventa.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2. Aufl.) [Institutional discrimination: The production of ethnic difference in schools]. Wiesbaden: VS.
- Hammel, L. (2007). *Der Kulturbegriff im wissenschaftlichen Diskurs und seine Bedeutung für die Musikpädagogik. Versuch eines Literaturüberblicks* [The concept of culture in scientific discourse and its significance for music education]. Zugriff am 21.02.2025 von <https://www.zfkm.org/07-hammel.pdf>
- Groß, A. (2023). Interkulturelle Bildung [Intercultural education]. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 30(3), 26–29. <http://www.die-bonn.de/id/41899>
- Han, B.-C. (2005). *Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung* [Hyperculturality: Culture and globalisation]. Berlin: Merve.
- Haumersen, P. & Liebe, F. (1999). *Multikulturalität: Konflikte konstruktiv. Mediation in der interkulturellen Arbeit* [Multiculturalism: Resolving conflicts constructively]. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.
- Heinemann, A. M. & Rohwerder, J. (2023). „Je weniger wir in der Migrationsgesellschaft über Kulturen reden, desto besser.“ [“The less we talk about cultures in migration society, the better.”]. <https://www.die-bonn.de/id/41896>
- Heiser, J. C. (2013). *Interkulturelles Lernen. Eine pädagogische Grundlegung* [Intercultural learning: A pedagogical foundation]. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Holzbrecher, A. (2004). *Interkulturelle Pädagogik* [Intercultural pedagogy]. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Holzbrecher, A. (2011). *Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe* [Intercultural school: A developmental task]. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Holzbrecher, A. (2024). *Weltbilder. Selbstbilder. Bilder des Fremden. Beiträge zu einer globalen Bildung* [Worldviews. Self-images. Images of the other]. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Horn, K.-P., Kemnitz, H., Marotzki, W. & Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2012). *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Band 2* [Klinkhardt lexicon of educational science]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-UTB.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* [Intercultural education and upbringing at school]. Zugriff am 21.03.2025.
- KMK & BMZ (2016). *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. Bildung für nachhaltige Entwicklung* [Curriculum framework global development]. Bonn: Engagement Global.
- KMK & BMZ (2025). *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – Gymnasiale Oberstufe* [Curriculum framework global development – Upper secondary]. Bonn: Engagement Global.
- Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung* [Intercultural education: An introduction]. Münster u. a.: Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2014). *Vertrautheit und Fremdheit als Rahmen der Teilhabe. Differenzsensible Professionalität als Perspektive* [Familiarity and foreignness as conditions for participation]. Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2021). Pädagogik der Differenz [Pedagogy of difference]. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 318–322). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. & Conrad-Grüner, B. (2018). Kultur – Gesellschaft – Mensch. Differenztheoretische Anregungen für (inter-kulturelle) Pädagogik [Culture – society – human being: Difference-theoretical suggestions for pedagogy]. *Journal of International Educational Research and Development Education*, 41(4), 4–9.
- Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.) (2015). *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* [School in the migration society: A handbook]. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie* [Social systems: Outline of a general theory]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- McElvany, N., Jungermann, A., Bos, W. & Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2017). *Angekommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* [Arriving at school: Opportunities and challenges in the integration of children and young people with refugee experience]. Münster/New York: Waxmann.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik* [Introduction to migration pedagogy]. Weinheim/Basel: Beltz.
- Müller, H.-R. (2012). Kulturelle Pädagogik [Cultural pedagogy]. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 2* (S. 259–260). Bad Heilbrunn: Klinkhardt-UTB.
- Nestvogel, R. (2021). Interkulturelles Lernen [Intercultural learning]. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 222–226). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag* (3. Aufl.) [Intercultural education and upbringing: Value orientations in everyday life]. Wiesbaden: VS.
- Niekrawitz, C. (1991). *Interkulturelle Pädagogik im Überblick* [Intercultural pedagogy at a glance]. Frankfurt am Main: IKO.
- Nohl, A.-M. (2006). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung* [Concepts of intercultural pedagogy]. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J. (2013/2012). *Schule, Kultur und Pädagogik* [School, culture and pedagogy]. Zugriff am 21.03.2025 von <https://www.kubi-online.de/artikel/schule-kultur-paedagogik>
- Plessner, H. (1928/2003). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie* [The stages of the organic and the human being]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. (3. Aufl.) [Pedagogy of diversity]. Wiesbaden: VS.
- Robak, S. et al. (2023). *Wissenschaftliche berufliche Weiterbildung für Kunst und Kultur. Bildungssphäre für das künstlerisch-kulturelle Selbst: Entfalten. Platzieren. Gestalten*. [Scientific professional development for art and culture]. Bielefeld: wbv.
- Röhlig, M. (2018). *AfD-Wörterbuch: Wer hat den Begriff „christlich-jüdisches Abendland“ erfunden?* [AfD dictionary: Who invented the term "Christian-Jewish Occident"?]. Zugriff am 25.03.2025.
- Sarter, H. (2013). *Mehrsprachigkeit und Schule. Eine Einführung* [Multilingualism and school: An introduction]. Darmstadt: WBG.
- Schneider, G. & Tyoka-Seid, C. (2025). *Leitkultur* [Guiding culture]. Zugriff am 26.03.2025 von <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/320732/leitkultur/>
- Schrader, J. & Brandt, P. (Hrsg.) (2023). *Bildung. Macht. Kultur*. [Education. Power. Culture.]. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 30(3). <https://www.die-bonn.de/id/39826>
- Sengspiel, D. & Smolka, J. (Hrsg.) (2018). *Das große Handbuch Schulkultur*. [Handbook of school culture]. Köln: Carl Link.
- Tibi, B. (2002). *Europa ohne Identität? Leitkultur oder Wertebeliebigkeit* [Europe without identity: Leitkultur or arbitrariness of values]. München: Siedler.
- Timm, S., Costa, J., Kühn, C., & Scheunpflug, A. (Hrsg.) (2020). *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde* [Cultural Education. Theoretical Perspectives. Methodological Challenges and Empirical Findings]. Münster: Waxmann.
- Timm, S. (2022). Globales Lernen als kulturelle Querschnittsdisziplin [Global learning as a cross-cultural discipline]. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung* (S. 95–109). Münster: Waxmann.
- Spitzmüller, J. (2017). ‚Kultur‘ und ‚das Kulturelle‘: Zur Reflexivität eines begehrten Begriffs [‘Culture’ and ‘the cultural’]. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 2017(66), 3–23.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* [Heterogeneity – intersectionality – diversity in educational science]. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Welsch, W. (2021). Transkulturalität und Bildung [Transculturality and education]. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 386–389). Ulm: Klemm + Oelschläger.

Dr. Claudia-Bergmüller-Hauptmann

Professor for educational science/school theory and historical educational research at the University of Education in Weingarten; main areas of work: qualitative reconstructive school and teaching research, evaluation and evaluation research, school theory, teacher professionalisation, education for sustainable development/global learning/development education.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik

Professor of educational science/pedagogy of difference at the University of Education in Weingarten, member of the ZEP editorial board since 1998, main areas of work: International and intercultural comparative educational science (especially global learning, schools in globalization, intercultural pedagogy, pedagogy of difference), school development research (especially basic education and school theory).

Frederik Kowalik (M.A.)

Educational manager at a vocational institute in Tuttlingen and academic staff member of the BAGSKOL-Project at the University of Education in Weingarten. Main areas of work: education management, teacher training, intercultural education and various aspects of civic education.

Maria Albrecht & Carolin Hoch

Kommunen als Orte für Bildung für nachhaltige Entwicklung: Vom Projekt zur Struktur?

Zusammenfassung

Kommunen wird eine wichtige Rolle bei der Gestaltung einer nachhaltigen Welt zugeschrieben. Sie sollen gewährleisten, dass es lokale Bildungsangebote für Menschen aller Altersgruppen gibt, welche es ermöglichen, sich hinsichtlich einer nachhaltigen Entwicklung zu bilden. Der Beitrag zeigt auf, wo Kommunen in Bezug auf dieses Ziel stehen und welche zentralen Handlungsbedarfe in Abhängigkeit vom kommunenspezifischen Entwicklungsstand es gibt, um Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunalen Bildungslandschaften (weiter) zu verankern.

Schlüsselwörter: *Kommunen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bildungslandschaft*

Abstract

Municipalities are ascribed an important role in shaping a sustainable world. They should ensure that there are local educational opportunities for people of all ages that enable them to educate themselves with regard to sustainable development. This article shows where municipalities stand in relation to this goal and what key areas need to be addressed in order to anchor education for sustainable development in municipal educational landscapes, depending on the level of development specific to each municipality.

Keywords: *Municipalities, education for sustainable development, educational landscape*

Die Bedeutung der lokalen Ebene für BNE

In Anbetracht vielfältiger globaler Krisen wie der Klimakrise, dem Artensterben und wachsenden sozialen Ungleichheiten setzt sich die UNESCO bereits seit vielen Jahren dafür ein, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in formalen und non-formalen Bildungsinstitutionen sowie informellen Lernsettings verankert wird. Ziel dieser Bestrebungen ist es, mithilfe von BNE alle Menschen dazu zu befähigen, die Gesellschaft nachhaltig und zukunftsfähig gestalten zu können. Der lokalen Ebene – in Deutschland sind das die Kommunen – wird dabei eine wichtige Rolle zugeschrieben, um die Transformation zu einer nachhaltigen Gesellschaft zu erreichen (DUK, 2021; Pesanayi & Lupele, 2018). Die Nationale Plattform BNE, die sich in Deutschland für die Verankerung von BNE im Bil-

dungssystem einsetzt, hat sich in den Jahren 2015 bis 2019 u. a. dafür engagiert, projektförmige Aktivitäten innerhalb von Kommunen in eine dauerhafte Struktur zu überführen (2020, S. 49). Seit 2020 verfolgt sie nun das Ziel, „von der Struktur zur Befähigung“ (ebd.) zu gelangen und somit die Verstetigung kommunaler BNE-Bildungslandschaften weiter voranzutreiben.

Kommunale Bildungslandschaften beziehen sich auf die Gebietseinheit einer Kommune und sind „langfristige, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die – ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts – formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen (...)“ (Bleckmann & Durdel, 2009, S. 12). Im Kontext von BNE geht es um die Bereitstellung von BNE-Angeboten für Menschen aller Altersgruppen (Eulenberger, 2024b).

Die Argumente für eine Stärkung der lokalen Ebene im Kontext von BNE sind vielfältig: So wird die räumliche Nähe der Kommune und der in ihr angesiedelten Orte der Daseinsvorsorge zur Lebenswelt von potenziellen Adressat/-innen für BNE-Angebote als vorteilhaft betrachtet (Grapentin-Rimek, 2019, S. 2). Die unmittelbare Erfahrbarkeit von (nicht) nachhaltigen Entwicklungen durch die Bürger/-innen von Kommunen wird als Ansatzpunkt für Veränderungen von deren Lebensweisen gesehen (DUK, 2021, S. 34; Forum Kommunen der Nationalen Plattform BNE, 2022, S. 4; Zachariou & Symeou, 2008). Als Trägerin eigener Bildungseinrichtungen wird der kommunalen Ebene eine förderliche Rolle in Bezug auf die Verankerung von BNE zugeschrieben (Nationale Plattform BNE, 2020, S. 49). All diesen Argumenten gemein ist die Ansicht, dass BNE nicht allein die Aufgabe einzelner Individuen ist, sondern dass auch Institutionen – darunter diejenigen innerhalb einer Kommune – eine Verantwortung für die Gestaltung von Rahmenbedingungen für Bildungsangebote im Sinne von BNE haben.

Allerdings liegen zu der Frage, welche Rolle BNE in Kommunen tatsächlich spielt, systematische empirische Erkenntnisse bislang nur in geringem Umfang vor (Es-somba, Leonart, Alfonso & Bin, 2022; Verschueren, 2025). Die folgenden Ausführungen sollen daher dazu beitragen, den Wissensstand diesbezüglich zu erhöhen. Hierzu wird zunächst auf der Grundlage von Forschungsergebnissen

aus einem bundesweiten Modellprojekt der Entwicklungsstand von BNE in ausgewählten Kommunen dargestellt. Davon ausgehend werden Handlungsbedarfe in Kommunen in Abhängigkeit vom jeweiligen Entwicklungsstand präsentiert, um BNE (weiter) kommunal zu verankern. Am Ende des Beitrages wird schließlich aufgezeigt, wie die Ergebnisse genutzt werden können, um BNE auf der lokalen Ebene zu stärken.

Entwicklung von Kommunen in Bezug auf BNE

Unterschiedliche Quellen lassen sich heranziehen, um einen ersten Eindruck zur Rolle von BNE in deutschen Kommunen zu bekommen: So gibt es bereits einige Kommunen, in denen das Thema BNE schon länger aktiv bearbeitet wird und die dafür auch von Seiten der Politik Anerkennung erfahren, darunter z. B. die sogenannten UN-Dekade-Kommunen, Zukunftsstädte, Learning Cities und die mit dem nationalen BNE-Preis ausgezeichneten Bildungslandschaften (DUK, o. J.; Nationale Plattform BNE, 2017, S. 89). Positiv bewertet wurden bei den Auszeichnungsverfahren u. a. Vernetzungsbemühungen zwischen Zivilgesellschaft und Kommunalverwaltung, die Langfristigkeit von Aktivitäten, die Beteiligung der Bürgerschaft und die Kommunikation zu BNE-Maßnahmen (BMBF, 2022).

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Rolle von Kommunen im Kontext von BNE findet in Deutschland bisher vor allem auf der Grundlage von Studien statt, die in den von der Politik ausgezeichneten Kommunen durchgeführt wurden (Albrecht & Mögling, 2021, S. 66ff.). Zu nennen sind hier z. B. die Studien von Brock (2018a), Fischbach, Kolleck und de Haan (2015), Grapentin-Rimek (2019), Hamborg (2016) sowie Jossin und Hollbach-Grömig (2020). Für Deutschland fehlen jedoch bislang umfassende wissenschaftliche Erkenntnisse darüber, wie weit Kommunen in ihrer Entwicklung im Bereich von BNE vorangeschritten sind und welche Rahmenbedingungen oder Unterstützung sie benötigen, um diesen Entwicklungsprozess gezielt voranzutreiben.

Forschungsergebnisse aus dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und anschließend vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderten bundesweiten Modellprojekt „BNE-Kompetenzzentrum Bildung – Nachhaltigkeit – Kommune“ ermöglichen nun erstmals einen breiteren Einblick in die Situation der Kommunen in Deutschland in Bezug auf BNE. Im Rahmen des Projektes wurden knapp 50 Kommunen zwischen Juli 2020 und Juni 2025 bei der Verankerung von BNE in kommunale Strukturen durch individuelle Beratungsgespräche und Qualifizierungsmaßnahmen des Kompetenzzentrums unterstützt. Die Auswahl der teilnehmenden Kommunen erfolgte auf Grundlage verschiedener Kriterien, um die Heterogenität deutscher Kommunen abzubilden: Zum einen waren sowohl Landkreise, kreisfreie Städte als auch kreisangehörige Gemeinden aus 13 Bundesländern (ohne Stadtstaaten) vertreten. Zum anderen verfügten die Kommunen zum Projektbeginn über unterschiedliche Vorerfahrungen in Bezug auf BNE sowie BNE-nahe Themen wie Bildung und Nachhaltigkeit (Otremba, 2021, S. 56ff.). Aufgrund des breiten Spektrums unterschiedlicher Kommunen ist es – im Gegensatz zu den bisherigen Studien – möglich, tiefergehende Informationen zur Situation von Kommunen in Bezug auf BNE in Deutschland zu generieren.

Im Rahmen des Projektes wurden zu verschiedenen Zeitpunkten standardisierte Online-Erhebungen durchgeführt, um belastbare Aussagen über die Entwicklung der strukturellen Verankerung von BNE in den Modellkommunen treffen zu können. Innerhalb jeder Kommune wurden Vertreter/-innen von Institutionen/Organisationen aus unterschiedlichen Bereichen befragt: Kommunalverwaltung und -politik, Bildungseinrichtungen, Zivilgesellschaft sowie Wirtschaft (Hoch, 2024a). Um Aussagen auf Ebene der Modellkommunen treffen zu können, wurden jeweils alle Angaben zu einer Frage bzw. Einschätzung aus einer Kommune durch Bildung eines Mittelwertes zusammengefasst. So liegt für jede Kommune zu jedem der erhobenen Aspekte ein gemittelter Wert vor. Berichtet werden hier Ergebnisse einer Befragung, die Anfang 2023 durchgeführt wurde.

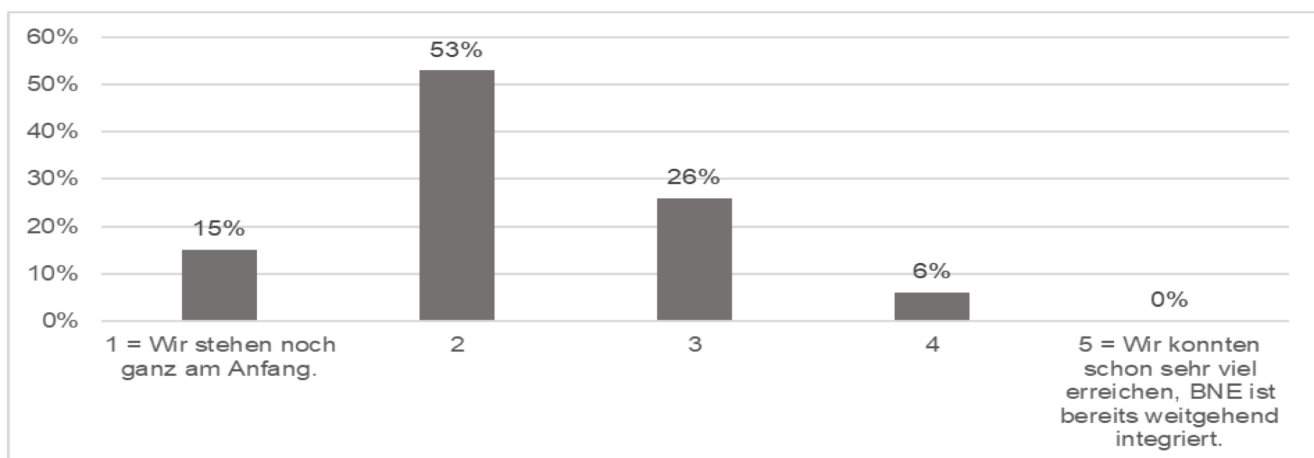


Abb. 1: Selbsteingeschätzter Entwicklungsstand in den Kommunen in Bezug auf BNE (N = 47)
(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Hoch & Albrecht; 2025)

Um den Entwicklungsstand der Kommunen in Bezug auf BNE zu ermitteln, wurden die Befragten um eine Einschätzung zu ihrer Kommune auf einer Rating-Skala von 1 („Wir stehen noch ganz am Anfang“) bis 5 („Wir konnten schon sehr viel erreichen, BNE ist bereits weitgehend integriert“) gebeten (siehe Anteile der Kommunen in Abbildung 1).

Aus Abbildung 1 geht hervor, dass die meisten Modellkommunen noch relativ am Beginn der Entwicklung in Bezug auf BNE stehen. Etwa zwei Drittel der Modellkommunen sind laut durchschnittlicher Einschätzung der Befragten in den beiden unteren Kategorien verortet. Das andere Drittel entfällt auf die Stufen 3 und 4, während die höchste Kategorie in keiner Modellkommune von den Befragten gewählt wurde. Selbst für Kommunen, die bereits für ihre BNE-Arbeit ausgezeichnet wurden, haben die Befragten nicht die höchste Kategorie gewählt und es besteht folglich weiterhin Entwicklungspotential.

Ein weiterer Hinweis auf die Bedeutung von BNE in kommunalen Bildungslandschaften ergibt sich aus der Betrachtung des BNE-Angebots für unterschiedliche Zielgruppen in den Kommunen. Denn zentrales Ziel der strukturellen Verankerung von BNE in kommunalen Bildungslandschaften ist es, ein dauerhaftes und qualitativ hochwertiges BNE-Bildungsangebot für Menschen aller Altersgruppen in Kommunen bereitzustellen (Eulenberger, Rink, Schmidt & Schütze, 2023, S. 18). Aus Abbildung 2 geht hervor, dass es laut durchschnittlicher Einschätzung der Befragten in keiner der Modellkommunen bereits ein ausreichendes Angebot für Kinder, Jugendliche und Erwachsene gibt. Lediglich in einem kleinen Teil der Kommunen wurde der Aussage, dass BNE-Bildungsangebote in ausreichendem Maße vorhanden sind, eher zugestimmt. Die Mehrheit der Kommunen verorteten die Befragten in der mittleren Kategorie. In einem nicht unerheblichen Teil der Kommunen wurde das Angebot für die drei Zielgruppen als (eher) nicht ausreichend bewertet.

Aus den in Abbildung 2 präsentierten Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass in vielen Modellkommunen zwar ein Grundangebot an BNE-Angeboten für unterschiedliche Zielgruppen vorhanden zu sein scheint. Dieses Angebot ist aber noch deutlich ausbaufähig, insbesondere was die Angebote für Erwachsene betrifft.

Weiterhin zeigt sich, dass BNE ein Thema ist, das nicht unbedingt prioritär von den Kommunen bearbeitet wird, wie aus Abbildung 3 hervorgeht. Obwohl die untersuchten Kommunen am Modellprojekt teilnahmen und BNE dadurch eine gewisse Unterstützung seitens der Kommunalpolitik und -verwaltung erfuhr, wurde BNE nur etwa in einem Drittel der Kommunen laut durchschnittlicher Einschätzung der Befragten im Vergleich zu anderen Themen in ihrer Kommune als (sehr) wichtig erachtet.

Handlungsbedarfe zur strukturellen Verankerung

Ausgehend von den empirischen Befunden zur BNE-Entwicklung stellt sich die Frage, welche Maßnahmen Kommunen ergreifen sollten, um die Verankerung von BNE vor Ort voranzubringen. Zur Beantwortung dieser Frage wurden die Befragten gebeten, den Handlungsbedarf für unterschiedliche Maßnahmen auf einer Skala von 1 („sehr gering“) bis 5 („sehr groß“) einzuschätzen. Insgesamt wurden den Befragten 22 Items vorgelegt: Ein Item bezog sich auf das Thema der Finanzierung von BNE. Die anderen 21 Items wurden sieben übergeordneten Handlungsfeldern zugeordnet, deren Bearbeitung nach jetzigem Kenntnisstand für eine Verankerung von BNE in Kommunen bedeutsam ist (BNE-Kompetenzzentrum, 2023)¹.

Da sich die Kommunen aus Sicht der Befragten in unterschiedlichen Entwicklungsphasen befinden (siehe Abbildung 1), wurden die Daten zu den Handlungsbedarfen in Abhängigkeit vom kommunenspezifischen Entwicklungsstand analysiert.

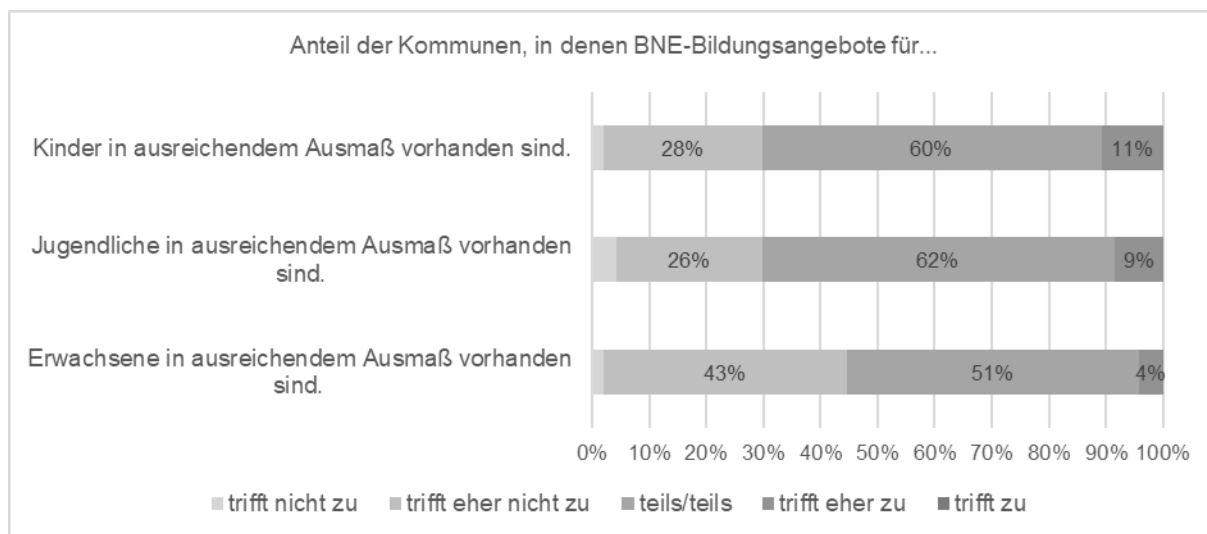


Abb. 2: Vorhandene BNE-Angebote für unterschiedliche Zielgruppen (N = 46) (Quelle: Hoch, 2025)

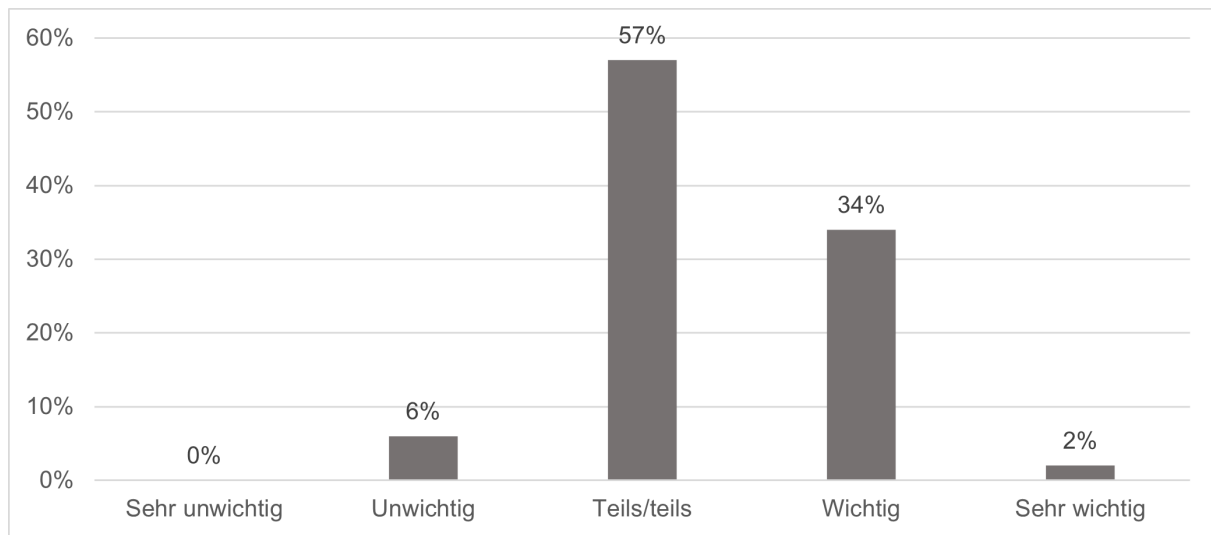


Abb. 3: Relevanz von BNE im Vergleich zu anderen Themen in Kommunen (N = 47) (Quelle: Eigene Darstellung)

Dieses Vorgehen ermöglicht es, differenzierte Hinweise abzuleiten, wie Akteur/-innen aus Kommunen den weiteren Verankerungsprozess effektiv gestalten können. Kommunen, für die die Befragten den niedrigsten BNE-Entwicklungsstand gewählt haben, bilden die erste Gruppe. Kommunen auf der zweitniedrigsten Entwicklungsstufe bilden die zweite Gruppe. Kommunen der dritten und vierten Stufe wurden zu einer Gruppe zusammengefasst, da es nur drei Kommunen gab, für die die Stufe 4 gewählt wurde. Eine Übersicht über alle 22 Handlungsbedarfe hinweg für alle Kommunen sowie innerhalb der drei Gruppen findet sich im Anhang².

Insgesamt zeigt sich, dass der Handlungsbedarf für fast alle Maßnahmen in allen drei Gruppen durchschnittlich als mindestens groß eingeschätzt wird (siehe Anhang). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass viele Maßnahmen über mehrere Phasen des BNE-Entwicklungsprozesses wichtig sind und somit kontinuierlicher Bearbeitung bedürfen. Gleichzeitig wird ersichtlich, dass mit fortgeschrittenem Verlauf des BNE-Prozesses bei allen Maßnahmen der Bedarf meistens etwas sinkt. Dieser positive Befund lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass mit fortschreitender Verankerung von BNE bereits einige Strukturen und Prozesse implementiert wurden, so dass die Dringlichkeit etwas abnimmt.

Was sich zwischen den drei Gruppen unterscheidet, ist die Rangfolge der Dringlichkeit der einzelnen Maßnahmen im Entwicklungsprozess. Da es an dieser Stelle nicht möglich ist, für jede der drei Gruppen alle 22 Handlungsbedarfe zu präsentieren und deren Bedeutung für die jeweilige Phase im BNE-Prozess zu erörtern, werden im Folgenden für jede Gruppe nur jeweils die drei Maßnahmen mit dem größten Bedarf dargestellt (siehe Abbildung 4).

Für Kommunen, die in Bezug auf BNE ganz am Anfang stehen, stellt aus Sicht der Befragten die

Etablierung verbindlicher Entscheidungs- und Abstimmungsprozesse die dringlichste Aufgabe dar. Als fast genauso so dringlich wird die Etablierung einer Plattform eingeschätzt, auf der BNE-Angebote für die Öffentlichkeit sichtbar gemacht werden können. Eine solche Plattform trägt wesentlich zur Sichtbarkeit von BNE bei, indem sie es potenziellen Adressat/-innen ermöglicht, vorhandene BNE-Angebote zu finden und zu nutzen. Ein Grund, warum der Schaffung einer solchen Plattform bereits zu Beginn des BNE-Prozesses eine wichtige Rolle zugeschrieben wird, liegt möglicherweise darin, dass dadurch die vielerorts bereits bestehenden BNE-Angebote zentral sichtbar gemacht werden können. Mit nur sehr geringem Abstand zu den ersten beiden Aspekten wird der Bedarf an politischer Unterstützung an dritter Stelle genannt.

Für die Kommunen, die mit der Verankerung von BNE bereits begonnen haben, ist der Bedarf nach finanziellen Mitteln zur Unterstützung von BNE laut der Befragten am größten. An zweiter Stelle steht der Wunsch nach politischer Unterstützung, wenngleich mit etwas weniger Dringlichkeit als in der ersten Gruppe. Dies deutet darauf hin, dass die Verankerung von BNE in der Kommune kontinuierlicher Unterstützung bedarf um sicherzustellen, dass das Thema nicht gegenüber anderen Aufgaben an Priorität verliert. An dritter Stelle rangiert die Aufgabe, Kinder und Jugendliche aktiv am BNE-Prozess zu beteiligen. Partizipation ist ein Handlungsfeld, das in den Modellkommunen bisher relativ wenig entwickelt ist. Daher ist es positiv zu bewerten, dass dieses Thema bereits zu Beginn des BNE-Prozesses als prioritäres Ziel erkannt wird.

Auch bei den Kommunen, die in Bezug auf BNE schon fortgeschritten sind, findet sich der Bedarf nach finanziellen Ressourcen für BNE an erster Stelle, wenngleich mit etwas geringerer Dringlichkeit als in Gruppe 2. Die Frage der Ressourcen ist folglich ein Thema, das in verschiedenen Phasen des Veranke-

rungsprozesses für die Kommunen relevant ist. Wie bereits in Gruppe 2 wird auch in dieser Gruppe ein großer Handlungsbedarf bei der Partizipation von Kindern und Jugendlichen am BNE-Prozess gesehen. Hier rangiert dieser Bedarf an zweiter Stelle aller Themen. An dritter Stelle steht der Bedarf nach Vernetzung innerhalb der Kommunalverwaltung in Bezug auf BNE.

Diskussion

Die präsentierten Befunde zum selbsteingeschätzten Entwicklungsstand von BNE und zur Verfügbarkeit von BNE-Angeboten für verschiedene Zielgruppen zeigen, dass sich aus Sicht der Befragten die Mehrheit der Kommunen hinsichtlich der Verankerung von BNE in ihren Bildungslandschaften noch am Anfang der Entwicklung befindet. Während in einigen Kommunen bereits erste Schritte in Richtung des Ziels eines umfassenden BNE-Angebots für Menschen aller Altersgruppen unternommen wurden, stehen andere Kommunen noch ganz am Anfang dieses Prozesses. Das von der Nationalen Plattform BNE ausgerufene Ziel, den Übergang von einzelnen Projekten über strukturierte Ansätze hin zu einer Befähigung zu nachhaltigen Lebensweisen zu erreichen, scheint somit weiterhin in weiter Ferne zu liegen.

Die hier präsentierten Befunde beruhen auf einer heterogeneren Stichprobe als die bisherigen Studien, so dass vermutet werden kann, dass sich die Situation der deutschen Kommunen in Bezug auf BNE insgesamt ähnlich oder sogar noch schlechter darstellen dürfte, wenn man davon ausgeht, dass die am Projekt teilnehmenden Kommunen schon ein gewisses Interesse an BNE aufwiesen. Für eine bessere Einordnung der Befunde fehlen jedoch noch größere Studien für Deutschland bzw. internationale Vergleichsstudien. Es gibt zwar verschiedene Studien zu BNE, die einzelne Kommunen in verschiedenen Ländern beleuchten (z. B. Essomba et al., 2022; Pesanayi & Lupele, 2018; Verschueren, 2025; Zachariou & Symeou, 2008). Studien mit größeren Stichproben liegen nicht vor oder fokussieren eher auf die Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele in ihrer Gesamtheit (z. B. Krantz & Gustafsson, 2021; Nordregio, 2024; Valencia et al., 2019). Eine Ursache für dieses Desiderat ist sicherlich auch das fehlende Monitoring, um den kommunalen Verankerungsprozess zu messen. Es gibt zwar Ideen für Indikatoren (z. B. Brock, 2018b), allerdings werden diese im Rahmen des internationalen Bildungsmonitorings der UNESCO (2024) aktuell nicht berücksichtigt. Weiterhin wird aus den präsentierten Befunden deutlich, dass BNE in der Mehrzahl der Kommunen bislang keine hohe Priorität in der kommunalen Bearbeitung einnimmt. Diese Befunde decken sich mit anderen Untersuchungen (Grapentin-Rimek, 2019, S. 2; Jossin & Hollbach-Grömig, 2020, S. 28), die zeigen, dass BNE in den Kommunen vielerorts noch ein Randthema ist. Eine mögliche Erklärung für diesen Befund liegt in der Tatsache, dass BNE eine freiwillige kommunale Aufga-

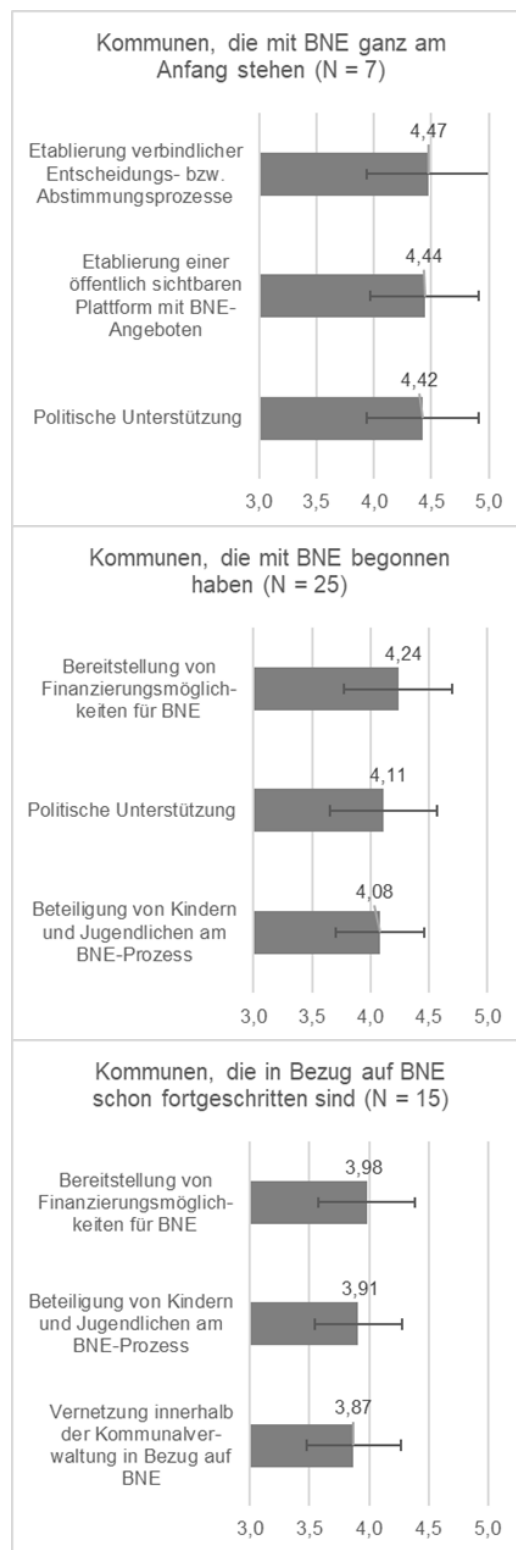


Abb. 4: Handlungsbedarfe nach Entwicklungsständen (jeweils mit Mittelwert und Standardabweichung) (Quelle: Eigene Darstellung)

be darstellt. Ihre Bearbeitung obliegt dem Ermessen der jeweiligen Kommune und steht somit dauerhaft oder phasenweise in Konkurrenz zu anderen dringlichen Herausforderungen (Eberlein & Grabow, 2012, S. 4–5), wie etwa der Bewältigung der Energiekrise oder der Integration neuzugewanderter Menschen. Ein weiterer Grund für die eher geringe Relevanz des Themas ist sicherlich die fehlende oder zu geringe politische Unterstützung für BNE, was auch mit dem freiwilligen Charakter von BNE zusammenhängen mag. So können z. B. veränderte politische Rahmenbedingungen, wie dem Erstarken rechter Parteien, dazu führen, dass BNE zu wenig Aufmerksamkeit erfährt (Nordregio, 2024, S. 34ff.). Dass kontinuierliche politische Unterstützung unabhängig vom Entwicklungsstand der Kommunen für die erfolgreiche Verankerung von BNE unerlässlich ist, zeigen nicht nur die Ergebnisse zum Handlungsbedarf, sondern bestätigen auch andere Studien (Essomba et al., 2022; Krantz & Gustafsson, 2021; Nordregio, 2024; Valencia et al., 2019; Verschueren, 2025). Die Unterstützung durch die kommunale Spitze ist somit eine grundlegende Voraussetzung für einen gelingenden BNE-Prozess, um dem Thema die notwendige Priorisierung gegenüber anderen Aufgaben zu ermöglichen, Prozesse leichter in Gang zu setzen und Ressourcen bereitzustellen (Grapentin-Rimek, 2019, S. 5f.; Jossin & Hollbach-Grömig, 2020, S. 28; Nordregio, 2024, S. 62).

Auch in anderen Bereichen sehen die Befragten fast durchgängig (sehr) großen Handlungsbedarf, um Bildungslandschaften mit BNE-Fokus aufzubauen und weiterzuentwickeln. Zu Beginn des BNE-Prozesses steht vor allem die Klärung der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteur/-innen in der Kommune, die sich mit BNE befassen. Da die Bereitstellung eines BNE-Angebotes für Menschen aller Altersgruppen auf der Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur/-innen innerhalb kommunaler Bildungslandschaften basiert (Kolleck, de Haan & Fischbach, 2012, S. 138–140; Tippelt, 2015), sind gewisse Strukturen erforderlich, um die Aktivitäten der beteiligten Akteur/-innen zu koordinieren und somit „ihre Handlungsfähigkeit herzustellen und zu gewährleisten“ (Otremba, 2021, S. 51f.). Daher erscheint es plausibel, dass die Entwicklung und Durchsetzung verbindlicher Entscheidungs- und Abstimmungsprozesse in der Anfangsphase als besonders dringlich angesehen werden, um eine funktionierende Zusammenarbeit und den erfolgreichen Start des BNE-Prozesses zu gewährleisten. Im weiteren Verlauf des Verankerungsprozesses wird dagegen der Bedarf nach verwaltungsinterner Abstimmung größer. Ein möglicher Grund dafür liegt darin, dass zu Beginn des BNE-Prozesses oft zivilgesellschaftliche Akteur/-innen eine treibende Rolle übernehmen (Jossin & Hollbach-Grömig, 2020, S. 16). Im weiteren Verlauf wird dann zunehmend die Kommunalverwaltung stärker in der Pflicht gesehen, Verantwortung für die Gestaltung des Prozesses zu übernehmen, so dass der Bedarf nach interner Vernetzung und Abstimmung steigt. Der Verwaltung kommt

eine besondere Rolle bei der Gestaltung von Bildungslandschaften zu: „Sie sollen die grenzüberschreitende Zusammenarbeit zwischen den Bildungsbereichen und deren Akteurinnen und Akteuren koordinieren“ (Otremba, 2021, S. 47), um lebenslanges Lernen vor Ort zu ermöglichen. Gleichzeitig umfasst der Prozess der Verankerung von BNE verschiedene Themenbereiche wie Bildung und Nachhaltigkeit, die unterschiedliche Dezernate bzw. Fachbereiche innerhalb der Verwaltung betreffen. Eine Abstimmung dieser Aktivitäten ist daher unverzichtbar, um die Querschnittsaufgabe BNE erfolgreich umsetzen zu können. Eine bereichsübergreifende Zusammenarbeit zeigt sich auch in verschiedenen Studien als Gelingensbedingung für die Implementierung von BNE oder nachhaltiger Entwicklung in der Verwaltung (Essomba et al., 2022; Krantz & Gustafsson, 2021; Valencia et al., 2019; Verschueren, 2025). Allerdings gestaltet sich diese Abstimmung häufig herausfordernd. Studien weisen auf Hindernisse wie starre Hierarchien und einen mangelnden Willen zum ämterübergreifenden Austausch hin (Grapentin-Rimek, 2019, S. 7; Jossin & Hollbach-Grömig, 2020, S. 26). Dieser Widerspruch von Anspruch und Wirklichkeit ist vermutlich eine Ursache für den großen Handlungsbedarf in diesem Bereich.

Im weiteren Verlauf des BNE-Prozesses gewinnen außerdem Themen wie Partizipation und Finanzierung von BNE-Aktivitäten zunehmend an Bedeutung. Ausreichende finanzielle Ressourcen werden als wichtige Gelingensbedingung für die strukturelle Verankerung von BNE erachtet (Hoch, 2024b) und sind beispielsweise notwendig, um Personal für BNE-Aktivitäten einzusetzen, Maßnahmen zur Öffentlichkeitsarbeit durchzuführen und das kommunale BNE-Angebot auszubauen (Albrecht & Mögling, 2021, S. 80f.; Nordregio, 2024, S. 58). Eine Erklärung dafür, dass dieses Thema erst im Verlauf des Implementierungsprozesses die höchste Priorität zukommt, kann sein, dass strategische Maßnahmen, die weniger kostenintensiv sind als die zuvor genannten Aufgaben, in einer späteren Verankerungsphase bereits weitgehend umgesetzt wurden. Hier liegt der Fokus nun darauf, die festgelegten Ziele zu realisieren und konkrete Handlungsschritte einzuleiten, wofür zusätzliche finanzielle Ressourcen erforderlich sind. Mit Fortschreiten des BNE-Prozesses müssen Maßnahmen umgesetzt und Strukturen aufrechterhalten werden, was kontinuierliche finanzielle Ressourcen erfordert. Fehlen entsprechende finanzielle Ressourcen, besteht die Gefahr, dass bereits begonnene Prozesse wieder zum Erliegen kommen (Nordregio, 2024, S. 61).

Partizipationsorientierung ist ein integraler Bestandteil sowohl des BNE-Konzeptes als auch des kommunalen BNE-Verankerungsprozesses (Artmaier, Farke & Mögling, 2023; Eulenberger, 2024a). Sie zielt darauf ab, Menschen zu einer partizipativen Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft zu befähigen (de Haan, 2008). Wenn Menschen in Entscheidungsprozesse eingebunden werden, kann sich das nicht nur

positiv auf deren Kompetenzentwicklung auswirken (Zachariou & Symeou, 2008, S. 140). Darüber hinaus steigt auch deren Bereitschaft, die Folgen dieser Entscheidungen mitzutragen (Künzli David & Kaufmann-Hayoz, 2008, S. 19). Ähnlich wie bei der Finanzierung bleibt auch die Beteiligung junger Menschen ein relevantes Thema, das die Kommunen über mehrere Phasen des Verankerungsprozesses hinweg beschäftigt. Dies liegt sicherlich daran, dass im Verlauf des Prozesses immer wieder Entscheidungen anstehen, bei denen die Partizipation von Kindern und Jugendlichen notwendig erscheint, z. B. bei der Erarbeitung von Leitbildern oder der Gestaltung von BNE-Angeboten. Möglichkeiten zur Mitbestimmung können so einen Beitrag leisten, um angemessen auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu reagieren (Verschueren, 2025, S. 9) und um erfolgreiche Maßnahmen zur nachhaltigen Lebensgestaltung durch aktive Beteiligung weiterzuerweitern (Bahn-Walkowiak, Wagner, Schnurr & Hennes, 2025, 13f.).

Fazit

Weitere Anstrengungen sind notwendig, um Kommunen beim Verankerungsprozess von BNE gezielt zu unterstützen. Dabei erweisen sich zwei Aspekte als besonders wichtig: Eine zentrale Gelingensbedingung für den Implementierungsprozess stellt die Gewährleistung kontinuierlicher Unterstützung durch die kommunale Politik dar. Darüber hinaus wäre eine stärkere politische Unterstützung durch den Bund wünschenswert. So fordern Bahn-Walkowiak und Kolleg/-innen (2025, S. 18), dass „Klimaschutz und Nachhaltigkeit als gemeinschaftliche und damit auch als kommunale Pflichtaufgaben in allen Bereichen verstanden und mit entsprechender Grundfinanzierung durch den Bund sichergestellt werden [sollten]“. An dieser Forderung wird deutlich, dass durch politische Unterstützung auch ein wichtiger Beitrag dazu geleistet werden kann, um eine zweite zentrale Bedingung zu erfüllen, nämlich ausreichende finanzielle und/oder personelle Ressourcen für den Verankerungsprozess. Diese sind notwendig, um den Prozess in Gang zu setzen oder am Laufen zu halten.

Die vorgestellten Befunde tragen dazu bei, die spezifischen Bedarfe von Kommunen in den verschiedenen Phasen des BNE-Prozesses besser zu verstehen. Sie können kommunalen Akteur/-innen, z. B. aus Verwaltung oder Zivilgesellschaft, dabei helfen, je nach Ausgangslage konkrete Ansatzpunkte zu identifizieren, wie sie diesen Prozess (weiter) vorantreiben können. Ebenso bieten sie eine wertvolle Grundlage für Akteur/-innen, die Kommunen bei der Weiterentwicklung der Themen Bildung und Nachhaltigkeit unterstützen – z. B. die Regionalen Entwicklungsagenturen für kommunales Bildungsmanagement der sogenannten Transferinitiative Kommunales Bildungsmanagement³ oder die Regionalen Netzstellen Nachhaltigkeitsstrategien⁴. Diese können die Ergebnisse nutzen,

um Kommunen im Verankerungsprozess zu beraten und Ziele und Strategien in Abhängigkeit vom kommunenspezifischen Entwicklungsstand abzuleiten, wie BNE-Angebote für Menschen aller Altersgruppen bereitgestellt werden können.

Auch wenn die vorliegenden Befunde – basierend auf einer heterogenen Stichprobe von Kommunen aus ganz Deutschland – einen wichtigen Beitrag leisten, um die Verankerung von BNE in kommunalen Bildungslandschaften von BNE in Kommunen zu verstehen, sind weitere Forschungsanstrengungen erforderlich, um den Status Quo in Bezug auf diesen Prozess noch umfassender zu untersuchen.

Anmerkungen

- 1 Bei den Handlungsfeldern handelt es sich um Strategie & Ziele, Steuerung & Koordination, Netzwerke & Kooperation, Wissensbasierung & Berichterstattung, Qualität & Wirkung, Sichtbarkeit & Kommunikation sowie Partizipation.
- 2 Anhang verfügbar unter: https://www.bne-fachstelle.de/sites/default/files/2026-07/Anhang_Albrecht_Hoch_Kommunen_als_Orte_fuer_BNE.pdf
- 3 www.transferinitiative.de
- 4 www.renn-netzwerk.de

Literatur

- Albrecht, M. & Mögling, T. (2021). Dimensionen struktureller Verankerung von BNE. In BNE-Kompetenzzentrum (Hrsg.), *Strukturelle Verankerung von BNE in kommunale Bildungslandschaften* (S. 65–104). Letzter Zugriff am 09.01.2023 https://www.bne-fachstelle.de/sites/default/files/2021-11/258402_DP_2021_7_BNE-Kompetenzzentrum.pdf
- Artmaier, L., Farke, T. & Mögling, T. (2023). Partizipation. Wie kann Beteiligung organisiert werden? In BNE-Kompetenzzentrum (Hrsg.), *Praxishandbuch BNE in der Kommune gestalten* (S. 107–121). München.
- Bahn-Walkowiak, B., Wagner, O., Schnurr, B. & Hennes, L. (2025). *Gute Beispiele für eine gelingende Transformation – Impulse für nachhaltige Lebenswelten*. Kurzstudie im Auftrag des Rates für Nachhaltige Entwicklung. (Wuppertal Report Nr. 28). Wuppertal Institut. Letzter Zugriff am 18.08.2025 <https://epub.wupperinst.org/frontdoor/deliver/index/docId/87777/file/WR28.pdf>
- Bleckmann, P. & Durdel, A. (2009). Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91857-0_1
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2022). *Nationaler Preis BNE*. Letzter Zugriff am 29.10.2024 <https://www.bne-portal.de/bne/de/news/bnepreis-nominierte-bildungslandschaften.html>
- BNE-Kompetenzzentrum (2023) (Hrsg.). *Praxishandbuch BNE in der Kommune gestalten*. München. <https://doi.org/10.25656/01:26568>
- Brock, A. (2018a). Verankerung von BNE im Bildungsbereich Kommunen. In A. Brock, G. de Haan, N. Etzkorn & M. Singer-Brodowski (Hrsg.), *Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von BNE in Deutschland* (S. 231–266). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzt7n.11>
- Brock, A. (2018b). Indikatorenset zur Verankerung von BNE in den verschiedenen Bildungsbereichen. In A. Brock, G. de Haan, N. Etzkorn & M. Singer-Brodowski (Hrsg.), *Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland* (S. 25–34). Opladen: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für BNE. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der BNE. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 23–44). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (o. J.). *UNESCO Learning Cities*. Letzter Zugriff am 29.10.2024 <https://www.unesco.de/bildung/unesco-learning-cities>

DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (2021). *BNE. Eine Roadmap*. Letzter Zugriff am 29.10.2024 https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-10/BNE_2030_Roadmap_DE_web-PDF_nicht-bf.pdf

Eberlein, M. & Grabow, B. (2012). *Nachhaltige Finanzierung von BNE-Aktivitäten in den Städten und Gemeinden*. Letzter Zugriff am 15.03.2023 https://www.umweltbildung.de/uploads/tx_anubfne/Difu_Nachhaltige_Finanzierung_BNE_Okt_2012.pdf?PHPSESSID=42910f17a7456511684347c30c273f85

Essomba, M. A., Leonart, P., Alfonso, L. & Bin, H. (2022). Education for Sustainable Development in Educating Cities: Towards a Transformative Approach from Informal and Non-Formal Education. *Sustainability*, 14(7), 4005. <https://doi.org/10.3390/su14074005>

Eulenberger, J. (2024a). *Was charakterisiert ein BNE-Bildungsangebot?* Letzter Zugriff am 26.11.2024 https://www.bne-fachstelle.de/sites/default/files/2024-09/4_Was%20charakterisiert%20ein%20BNE-Bildungsangebot_JEulenberger.pdf

Eulenberger, J. (2024b). *Was ist eine kommunale Bildungslandschaft mit BNE-Fokus?* Letzter Zugriff am 21.02.2025 <https://www.bne-fachstelle.de/de/was-ist-eine-kommunale-bildungslandschaft-mit-bne-fokus>

Eulenberger, J., Rink, D., Schmidt, M. & Schütze, L. (2023). Um was geht es? Grundbegriffe kurz erklärt. In BNE-Kompetenzzentrum (Hrsg.), *Praxishandbuch BNE in der Kommune gestalten* (S. 10–19). München. <https://doi.org/10.25656/01:26568>

Fischbach, R., Kolleck, N. & de Haan, G. (2015) (Hrsg.). *Auf dem Weg zu nachhaltigen Bildungslandschaften. Lokale Netzwerke erforschen und gestalten*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06978-0>

Forum Kommunen der Nationalen Plattform BNE (2022). *BNE in kommunalen Bildungslandschaften*. Letzter Zugriff am 29.10.2024 https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/positionspapier-forum-kommunen-19-10-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Grapentin-Rimek, T. (2019). *BNE-Bildungslandschaften – Kommunen als Schlüsselstellen für eine gesellschaftliche Transformation zu einer nachhaltigen Entwicklung*. Letzter Zugriff am 29.10.2024 https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/Abgeschlossene-Projekte/WAP_BNE/Grapentin-Rimek-T.-2018-BNE-Bildungslandschaften-Kommunen_als_Schlüsselstellen.pdf

Hamborg, S. (2016). Lokale Akteurkonstellationen des BNE-Transfers. In I. Bormann, S. Hamborg & M. Heinrich (Hrsg.), *Governance-Regime des Transfers von BNE* (S. 219–244). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13223-1_12

Hoch, C. (2024a). *Methodenbericht: Quantitative Erhebung*. Letzter Zugriff am 29.10.2024 https://www.bne-fachstelle.de/sites/default/files/2024-09/Methodenbericht_Quantitative_Erhebung_CHoch.pdf

Hoch, C. (2024b). *Was ist wichtig für wen?* Letzter Zugriff am 26.11.2024 https://www.bne-fachstelle.de/sites/default/files/2024-09/Kurzmitteilung_Akteursgruppen_CHoch_0.pdf

Hoch, C. (2025). *BNE-Bildungsangebote für jedes Alter?* Letzter Zugriff am 24.04.2025 https://www.bne-fachstelle.de/sites/default/files/2025-03/BNE-Bildungsangebote%20f%C3%BCr%20jedes%20Alter_CHoch.pdf

Hoch, C. & Albrecht, M. (2025). Entwicklungsstand von BNE in der Kommune. Wo stehen die Kommunen bei der strukturellen Verankerung von BNE? Letzter Zugriff am 10.09.2025 https://www.bne-fachstelle.de/sites/default/files/2025-06/Entwicklungsstand%20von%20BNE%20in%20der%20Kommune_C_Hoch_M_Albrecht.pdf

Jossin, J. & Hollbach-Grömig, B. (2020). Fallstudien guter Praxis der BNE-Verankerung in Kommunen. Letzter Zugriff am 29.10.2024 https://difu.de/sites/default/files/media_files/2020-05/projektbericht_bne-verankerung.pdf

Kolleck, N., de Haan, G. & Fischbach, R. (2012). Qualitätssicherung in der BNE. In BMBF (Hrsg.), *BNE. Beiträge der Bildungsforschung* (Bd. 39, S. 115–143). Bonn.

Krantz, V. & Gustafsson, S. (2021). Localizing the sustainable development goals through an integrated approach in municipalities. Early experiences from a Swedish forerunner. *Journal of Environmental Planning and Management*, 64(14), 2641–2660. <https://doi.org/10.1080/09640568.2021.1877642>

Künzli David, C. & Kaufmann-Hayoz, R. (2008). Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. Konzeptionelle Grundlagen, didaktische Ausgestaltung und Umsetzung. *Umweltpsychologie*, 12(2), 9–28.

Nationale Plattform BNE (2017). Nationaler Aktionsplan BNE. Der deutsche Beitrag zum UN-ESCO-Weltaktionsprogramm. Letzter Zugriff am 29.10.2024 https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?__blob=publicationFile&v=3

Nationale Plattform BNE (2020). Zwischenbilanz zum Nationalen Aktionsplan BNE. Letzter Zugriff am 29.10.2024 https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/zwischenbilanz_nap_bne_1.pdf?__blob=publicationFile

Nordregio. (2024). The Nordic View on Sustainability. Learnings from the Local Level. Nordic Voluntary Subnational Review 2024, Nordic Centre for Spatial Development. Nordregio report. Letzter Zugriff am 21.08.2025. <https://pub.nordregio.org/r-2024-16-the-nordic-view-on-sustainability-learnings-from-the-local-level/r-2024-16-the-nordic-view-on-sustainability-learnings-from-the-local-level.pdf>

Ottremba, K. (2021). Das BNE-Kompetenzzentrum. Eine bildungspolitische und wissenschaftliche Annäherung an das Projekt. In BNE-Kompetenzzentrum (Hrsg.), *Strukturelle Verankerung von BNE in kommunale Bildungslandschaften* (S. 44–64). Letzter Zugriff am 09.01.2023 https://www.bne-fachstelle.de/sites/default/files/2021-11/258402_DP_2021_7_BNE-Kompetenzzentrum.pdf

Pesani, V. T. & Lupele, C. (2018). Accelerating sustainable solutions at the local level. In A. Leicht, J. Heiss & W. J. Byun (Hrsg.), *Issues and trends in education for sustainable development* (S. 177–195). UNESCO. <https://doi.org/10.54675/YELO2332>

Tippelt, R. (2015). Stichwort: "Bildungslandschaften". *DIE Zeitschrift für Erwerbsenbildung*, (4), 20–21.

UNESCO. (2024). Global Education Monitoring Report 2024/5. Leadership in education - Lead for learning. Letzter Zugriff am 28.08.2025 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406/PDF/391406eng.pdf.multi.page=382> <https://doi.org/10.54675/YELO2332>

Valencia, S. C., Simon, D., Croese, S., Nordqvist, J., Oloko, M., Sharma, T. et al. (2019). Adapting the Sustainable Development Goals and the New Urban Agenda to the city level: Initial reflections from a comparative research project. *International Journal of Urban Sustainable Development*, 11(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/19463138.2019.1573172>

Verschueren, C. (2025). Beyond National Frameworks: Five Critical Insights for ESD from Subnational and Urban Education Policy Studies. *Journal of Education for Sustainable Development*. <https://doi.org/10.1177/09734082251355106>

Zachariou, A. & Symeou, L. (2008). The Local Community as a Means for Promoting Education for Sustainable Development. *Applied Environmental Education & Communication*, 7(4), 129–143. <https://doi.org/10.1080/15330150902744152>

Dr. Maria Albrecht

ist Erziehungswissenschaftlerin und als wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut tätig. In ihrer Arbeit beschäftigt sie sich mit BNE in Kommunen und Fragestellungen der Evaluationsforschung.

Carolin Hoch

ist Soziologin. Sie ist als wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut tätig und beschäftigt sich in ihrer Arbeit mit BNE in der Kommune, Jugendforschung, prekären Lebenssituationen, non-formaler Bildung, sowie Fragestellungen der Evaluationsforschung.

Zukunftsdialoge Globales Lernen 2025: Gendergerechtigkeit durch (welche?) Bildung

Mit der pädagogischen Fachtagung „Globales Lernen – Potenziale & Perspektiven“ konnte die Strategiegruppe Globales Lernen in Österreich seit 2012 ein erfolgreiches Weiterbildungsangebot etablieren. 2025 widmete sich die Tagung unter dem neuen Titel „Zukunftsdialoge Globales Lernen“ dem brisanten Thema Gendergerechtigkeit. Lehrende, Forschende und zivilgesellschaftliche Akteur:innen diskutierten die Rolle von Bildung in Zeiten wachsender Autoritarismen und antifeministischer Diskurse. Die dreitägige Tagung setzte auf eine Mischung aus künstlerischen Formaten, Keynotes, Panels, Workshops und wissenschaftlichem Austausch, um sowohl kritisch-analytische als auch handlungsorientierte Perspektiven sichtbar zu machen.

Eröffnet wurde die Tagung mit einem Gespräch, das Mut machte und Mut einforderte. Die Gäste **Marie Luise Lehner** und **Martina Trepczyk** erzählen in ihren Filmen von Mehrfachdiskriminierungen, vor allem aber von Empowerment und dem Mut junger Menschen, solidarische und selbstermächtigende Wege zu gehen. Das Eröffnungsgespräch verdeutlichte, wie künstlerisches Schaffen Sichtbarkeit herstellen, Scham bearbeiten und Räume für kollektives Handeln öffnen kann.

Nikita Dhawan, Professorin Für Politikwissenschaft (TU Dresden), beschrieb Gendergerechtigkeit in ihrer Keynote als Gradmesser demokratischer Substanz und benannte den drohenden Backlash als Warnsignal für die Schwächung pluralistischer Gesellschaften. Dhawan forderte feministische Solidarität jenseits kultureller und sozialer Grenzen sowie entschiedenen Widerstand gegen die Instrumentalisierung von Minderheiten als angeblicher Bedrohung. Ihr Plädoyer für mutiges politisches Handeln und die Verteidigung intersektionaler Geschlechterpolitik prägte die anschließenden Diskussionen.

In vier Panels wurden relevante Aspekte aus den aktuellen Diskursen um Gendergerechtigkeit und Gleichstellungspolitik genauer beleuchtet: Das Panel *Patriarchat Macht Krise* analysierte die Zusammenhänge zwischen hegemonialer Männlichkeit, Autoritarismus sowie dem Festhalten an fossiler Energie und der Leugnung des Klimawandels. Fossile Brennstoffe sind auch mit einer kulturellen Symbolik verknüpft, die Stärke, Kontrolle und hegemoniale Männlichkeit verspricht. In *Scham als Herrschaftsinstrument* wurde hinterfragt, wie Scham wirkt, indem sie Verhalten regelt, Stimmen zum Schweigen bringt und von Scham Betroffene unsichtbar macht. Bildungsräume – formelle wie informelle – können Orte der Selbstermächtigung sein, in denen marginalisierte Perspektiven sichtbar gemacht, Macht verhältnisse kritisch hinterfragt und

Schammechanismen entlarvt werden können. Wie können wir *Gendergerecht in die digitale Zukunft* gehen, wenn der digitale Wandel bisher, bei allen Fortschritten, alarmierende Ungleichheiten zeigt? Der Anstieg digitaler Gewalt betrifft Frauen und die LGBTIQ+-Community überproportional. Im Panel wurde über die Auswirkungen digitaler Gewalt auf gesellschaftliche und politische Teilhabe diskutiert, aber auch Perspektiven für eine demokratie-stärkende Bildung entwickelt. Das Panel *Climate Justice – an intersectional perspective* beleuchtete die Schnittstellen zwischen Geschlechterfragen, sozialer Ungerechtigkeit und den Landkämpfen indigener Völker und diskutierte die Reproduktion von kolonialen Strukturen im Kontext der Klimakrise.

Die gesellschaftspolitische Dimension blieb auch in den Workshops präsent: Die Referent:innen verknüpften Gendergerechtigkeit mit Demokratie, Menschenrechten und sozialem Zusammenhalt und sensibilisierten für Rückschritte in Gleichstellungspolitik, für antifeministische Mobilisierungen und die Gefahren zunehmender politischer Polarisierungen – global und lokal. **Judith Goetz** verwies in ihrer Keynote auf die Rolle politischer Bildung – als Schutzschild gegen Polarisierung, und als aktiver Lernort für Solidarität, Widerstand und demokratische Resilienz.

Organisatorisch war die Tagung ein hybrides Vorzeigeformat: Mit zwei Standorten (PH Wien, PH Steiermark), umfangreichen Online-Angeboten, Übersetzungen in Österreichische Gebärdensprache und mehrsprachiger Verdolmetschung setzte das Veranstaltungsformat auf Zugänglichkeit und Teilhabe.

Die Zukunftsdialoge endeten mit dem Aufruf zu Mut, Solidarität und kollektiver Verantwortungsübernahme: Gendergerechtigkeit sei kein Randthema, sondern ein Menschenrecht und zentraler Baustein für Frieden, Demokratie und Nachhaltigkeit. Die Tagung zeigte eindrücklich, dass Bildung ein Feld des Widerstands und der Hoffnung ist – vorausgesetzt, sie bleibt plural, kritisch und handlungsorientiert. Es ist gelungen, gemeinsam mit den Pädagogischen Hochschulen Wien und Steiermark ein vielfältiges und inspirierendes Programm umzusetzen, das Forschung, Praxis und künstlerische Perspektiven verband.

Nähere Informationen unter <https://zukunftsdialoge-globaleslernen.at/die-tagung/>

Strategiegruppe Globales Lernen
DOI: 10.20377/zep-83

16. KMK/BMZ-Fachtagung

Vorstellung des neuen Orientierungsrahmens

Globale Entwicklung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist zentral, um komplexe, globale Entwicklungen zu verstehen, kritisch zu reflektieren und Verantwortung für eine gerechte, nachhaltige und demokratische Zukunft zu übernehmen.

Bei der 16. KMK/BMZ-Fachtagung zum Orientierungsrahmen Globale Entwicklung am 17. und 18. November 2025 in Bamberg kamen rund 210 Vertreter/-innen von Ministerien aus Bund und Ländern, Wissenschaft, Lehrkräftebildung, Schulen und Zivilgesellschaft sowie Lehrkräfte und Jugendliche zusammen, um die weitere Verankerung von BNE im Bildungsbereich zu diskutieren. Dabei ging es auch um die Erwartungen an den neuen Orientierungsrahmen (OR), sein Potenzial und seine Anwendung in der Praxis. Sascha Vogt, Unterabteilungsleiter im Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), teilte mit, dass Bildung angesichts der globalen Herausforderungen und Krisen über Wissensvermittlung hinausgehen müsse und Lernende zum Handeln für eine nachhaltige und gerechte Welt befähigen sollte. Hierfür leiste der Orientierungsrahmen einen wichtigen Beitrag.

Dr. Katja Böhler, Ständige Vertreterin des Generalsekretärs der Kultusministerkonferenz, (KMK) betonte, dass BNE ein Grundprinzip von Bildung und keine einfache Zusatzaufgabe für den Bildungsbereich sei. Sie bezeichnete den OR als zentralen Handlungsrahmen für Unterricht und Curricula, um glo-

bale Perspektiven systematisch im Unterricht einzubinden.

Der neue „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe“ wurde am 16. Oktober 2025 von der 5. Bildungsministerkonferenz verabschiedet. Er ist ein Beitrag zur Umsetzung der Agenda 2030 der Vereinten Nationen sowie der deutschen Nachhaltigkeitsstrategie und stellt mit seinen rund 800 Seiten eine umfassende Grundlage zur Verankerung von BNE im Bildungsbereich dar (siehe Kasten). Der Orientierungsrahmen ist ein gemeinsames Projekt der KMK und des BMZ. Dieses wird von Engagement Global durchgeführt.

Im neuen Orientierungsrahmen thematisieren sieben übergeordnete Kapitel die konzeptionellen Grundlagen, didaktischen Konzepte sowie die Gelin- gungsbedingungen von BNE, die Lebenswelten von Jugendlichen, die Verknüpfung von BNE und Digitalisierung, die Verankerung von BNE in der Lehrkräftebildung und die Grundzüge des Whole School Approach. Die für die Praxis zentralen fächerbezogenen Kapitel liefern für 17 Fächer bzw. Fächergruppen didaktische Konzepte und praktische Unterrichtsbeispiele.

Neben den fächerbezogenen Kapiteln, die bei der KMK/BMZ-Fachtagung zum Orientierungsrahmen in Bamberg vorgestellt wurden, blickten die Veranstaltungsteilnehmenden auch auf den stark partizipativen Entstehungsprozess zum neuen Orientierungsrahmen. Dieser ist durch die Mitarbeit von über 180 Fachleuten aus Wissenschaft, Schulpraxis, Bildungsverwaltung und Zivilgesellschaft entstanden, die von der KMK, dem BMZ und Engagement Global begleitet wurden. 17 Facharbeitskreise erstellten die fächerbezogenen Kapitel. Darüber hinaus wurde die Fachöffentlichkeit bei den Tagungen zum Orientierungsrahmen und in einem online durchgeführten Beteiligungsprozess zu den fächerbezogenen Kapiteln eingebunden. Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Autorin des einleitenden Kapitels im neuen OR und Inhaberin des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bamberg, betonte, diese starke Partizipation habe die Qualität und die Lesbarkeit des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung deutlich verbessert.

Der Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – Bildung für nachhaltige Entwicklung in der gymnasialen Oberstufe dient unter anderem dazu,

- BNE systematisch in der weiterführenden Schule und insbesondere in der Sekundarstufe II zu verankern,
- Bildungspläne und Schulcurricula weiterzuentwickeln,
- Unterricht und außerschulische Aktivitäten im Sinne einer BNE zu organisieren und gestalten,
- die gesamte Schule zum Lernort für eine global gerechte und nachhaltige Zukunftsgestaltung zu weiterzuentwickeln,
- BNE in der Lehrkräftebildung zu verankern,
- die UN-Nachhaltigkeitsziele, insbesondere das SDG 4.7 umzusetzen.

Die Implementierung des neuen Orientierungsrahmens im Unterricht, in Bildungsplänen, Lehr- und Lernmaterialien war bei der Fachtagung ein Schwerpunktthema, um das sich vielfältige Impulsbeiträge, Workshops und Paneldiskussionen drehten.

Claudia Schanz, Autorin des Kapitels zum Whole School Approach und ehemalige Referatsleitung im Niedersächsischen Kultusministerium, formulierte in diesem Zusammenhang ein Leitmotiv: „BNE ist kein Thema, sondern ein Bildungskonzept.“ Teil des Konzepts ist die Beteiligung der Lernenden. Ergänzend hierzu plädierte beispielsweise Holger Nagel, Schulleiter des Hellenstein-Gymnasiums Heidenheim, dafür, Projekte zur Implementierung von BNE für die ganze Schulgemeinschaft zu realisieren und bestehende Prozesse zu hinterfragen. „Man spürt es in Diskussionen, in Schulen, dass der klassische Unterricht und die klassisch ausgebildeten Lehrkräfte nicht mehr so wirksam sind wie früher.“ Es brauche transformative Prozesse, die ergebnisoffen und fehlertolerant seien und die Lernenden einbezögen. An seiner Schule habe ein partizipatives Projekt zur Gestaltung eines Raums die institutionalisierte Jugendbeteiligung auf kommunaler Ebene angestoßen. Lernende müssen mitentwickeln, mitforschen, mitentscheiden. Leander Heydenreich, ehemaliger stellvertretender Generalsekretär der Bundesschülerkonferenz, kritisierte das „Schulsystem, das Fächer aneinanderreißt“ mit der „extrinsischen Motivation für Noten. (...) Zum Beispiel Mathe lernen, um zu verstehen, wie unsere Welt funktioniert und nachhaltig gestaltet werden kann – das ist das, wo wir unbedingt hinmüssen.“

Stefan Rostock, Bereichsleiter BNE bei Germanwatch, verwies in diesem Zusammenhang auf den Whole School Approach und sprach von dem „Zukunftsort für den transformativen Wandel für Beteiligung“. Werde dieser in der Schule lebendig, könnten Lehrkräfte dies im Unterricht aufgreifen. Auch Referentin und OR-Autorin Dr. Antje Brock vom Institut Futur appellierte, Schule als gemeinsam gestaltbaren Erfahrungsraum zu verstehen und dazu den Orientierungsrahmen zu nutzen (siehe Kasten).

Dr. Katja Böhler (KMK) betonte die wichtige Rolle der Zivilgesellschaft bei der Umsetzung von BNE in die Praxis, sie könne Schulen auch entlasten. Åsa Månsson vom Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) appellierte an die Schulen, Nichtregierungsorganisationen aktiv einzubinden. Gerade in schwierigen Zeiten seien der Austausch, die Vernetzung und gegenseitige Inspiration entscheidend.

Bei der praktischen Umsetzung von BNE ist für Lehrkräfte die Vereinbarkeit mit der Vorbereitung auf das Abitur elementar, dies wurde auch bei der Tagung in Bamberg immer wieder deutlich. Themen nachhaltiger Entwicklung sollten auch in Abiturprüfungsformaten eine verstärkte Rolle spielen, sagte Silke Bell von der Pädagogischen Hochschule Heidel-

Wie gelingen Globales Lernen und BNE in der gymnasialen Oberstufe?

Die OR-Autorin Dr. Antje Brock vom Institut Futur referierte darüber, wie Globales Lernen und BNE in der gymnasialen Oberstufe gelingen können. Hierzu setzte sie beim Begriff von Gerechtigkeit auf individueller und institutioneller Ebene sowie in zeitlicher und räumlicher Ausdehnung an. Das im Laufe der Zeit kontinuierlich steigende menschliche Wohlergehen gehe auf Kosten der planetaren Gesundheit. Der Orientierungsrahmen biete pragmatische Beiträge und Materialien für den Unterricht, auch fächerübergreifend, und zum Whole School Approach. Er vermittele Ansätze zur Förderung von systemischem Denken und betone die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserfahrungen von Lernenden. Zu erleben, dass eigenes Handeln Wirkung entfaltet, löse positive Emotionen aus und fördere Interesse und Lust an einer nachhaltigen Zukunftsgestaltung. Der OR biete didaktische Ansätze für den Unterricht, zur Überarbeitung von Curricula und betone die Notwendigkeit von Perspektivenwechseln und den Erwerb von Handlungskompetenzen.

berg und ehemalige KMK-Berichterstatte für BNE. „Dies ist noch nicht der Fall, hierfür bietet jedoch auch der OR eine gute Chance, da er anschlussfähig an die Bildungsstandards der KMK ist.“ Die Behandlung von Themen einer nachhaltigen Entwicklung sowie Fragen der BNE-Didaktik und BNE-Methodik spielten zunehmend eine Rolle in Staatsexamina und Masterabschlüssen. Deswegen sei der neue OR auch ein sehr gutes Instrument in der Lehrkräfteausbildung.

Der neue Orientierungsrahmen für die gymnasiale Oberstufe ist kostenlos online in einer Langfassung und in einer Kurzfassung abrufbar, zudem wurden zu den 17 Fächern und Fächergruppen separate OR-Fachausgaben erstellt. Auf der Landingpage (siehe QR-Code) des neuen OR gibt es weitere Informationen, auch zu kostenlosen Fortbildungen (<https://www.engagement-global.de/de/veranstaltung-detail/13311--online-workshopreihe-zum-orientierungsrahmen-globale-entwicklung-fuer-die-gymnasiale-oberstufe>) zum Orientierungsrahmen. Die nächste KMK/BMZ-Fachtagung zum Orientierungsrahmen findet am 16. und 17. November 2026 in Wolfsburg statt.

[Landingpage neuer OR - Engagement Global](https://www.engagement-global.de/de/veranstaltung-detail/13311--online-workshopreihe-zum-orientierungsrahmen-globale-entwicklung-fuer-die-gymnasiale-oberstufe)



Julia Montanus
DOI: 10.20377/zep-84

Rezensionen

Müller, C., Pranger, J., & Reißland, J. (Hrsg.) (2024). **Nachhaltigkeitsorientierte Weiterbildungsdidaktik: Die doppelte Multiplikatorenqualifizierung.** Bielefeld: wbv Publikation. 49,90 €

In ihrem Werk beleuchten die Herausgeber/-innen und Autor/-innen ein zukunftsweisendes Themenfeld der beruflichen Bildung und Erwachsenenbildung. Die Struktur des Buches ist sinnvoll in vier Teile gegliedert, die sowohl praktische als auch theoretische Dimensionen der nachhaltigkeitsorientierten Weiterbildung adressieren.

Der erste Teil des Buches betrachtet den Status quo der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) multiperspektivisch. Eckerts Rückblick auf einflussreiche Bildungsdenker, wie Kerschensteiner und Habermas, bringt wesentliche kritische Überlegungen zur Instrumentalität von Nachhaltigkeit zur Sprache. Heisler ergänzt diese Perspektive durch historische Betrachtungen und identifiziert signifikante Herausforderungen einer BBNE-Didaktik. Fragen nach der didaktischen Ausgestaltung von Weiterbildungsangeboten für Ausbilder/-innen und Weiterbildner werden insbesondere durch Kastrup und Kuhlmeier sowie Schwede und Harteis beantwortet. Die Verbindung zwischen Theorie und praktischen didaktischen Implikationen bleibt jedoch oft vage. Kastrup und Kuhlmeier skizzieren fünf Schritte für die Gestaltung von nachhaltigkeitsorientierten Lernprozessen. Schwede und Harteis vermuten, dass Weiterbildner sich die zu vermittelnden Themen vor allem durch Lernen am Arbeitsplatz aneignen. Bis auf das Fazit und je einen Absatz in der Ergebnisdarstellung zweier empirischer Studien im Digitalisierungskontext, besteht im Beitrag allerdings kaum Nachhaltigkeitsbezug. Ein Desiderat bleibt die in der Einführung gestellte Frage, inwieweit betriebliche Ausbilder/-innen für die neuen Anforderungen pädagogisch, didaktisch und methodisch vorbereitet sind.

Ein zentrales Anliegen des Buches ist die Frage nach strukturellen (Transfer-)Aspekten, die bei der nachhaltigkeitsorientierten Qualifizierung des Aus- und Weiterbildungspersonals zu beachten sind. Melzig zeigt auf, wie Modellversuche als Katalysatoren für die Implementierung nachhaltiger Bildungsansätze fungieren können. Weber ergänzt und differenziert diese Perspektive, indem er einen umfassenden Überblick über verschiedene Transferprogramme, -formen und -aktivitäten sowie die Rolle von Promotoren und die Messung von Transferwirkungen gibt, und damit eine gute Grundlage für Projektplanung und -begleitung schafft. Hantke fokussiert sich auf den Transfer von Modellversuchserkenntnissen in den schulischen Lernort und fordert eine Professionalisierung des Bildungspersonals in Studium, Referendariat und

Berufspraxis, um eine Brücke zwischen Theorie und praktischer Didaktik zu schlagen.

Die darauffolgenden Teile des Buches hängen sich am CIPP-Evaluationsmodell (Stufflebeam et al., 2000) entlang und bearbeiten dementsprechend den *Kontext*, den *Input*, den *Prozess* und das *Produkt* einer nachhaltigkeitsorientierten Weiterbildungsdidaktik. Ein sinnvoller Bezug zu den vorangegangenen Kapiteln unterstreicht dabei die Kohärenz des Buches.

Der zweite und dritte Teil fokussieren das betriebliche Bildungspersonal. Teil zwei präsentiert konkrete Ergebnisse aus der Eingangserhebung des Projekts TraNaxis sowie *Kontext*bedingungen für und Anforderungen an das Aus- und Weiterbildungspersonal. Teil drei legt die konzeptionellen Grundlagen einer nachhaltigkeitsorientierten Weiterbildungsdidaktik begründet dar (*Input*) und stellt geeignete didaktisch-methodische Ansätze vor. Die Erläuterung des pädagogischen Doppeldeckers gibt wertvolle Hinweise darauf, wie Weiterbildner sich in die Position von Ausbilder/-innen versetzen können.

Im vierten Teil rückt das Weiterbildungspersonal als zweite Stakeholdergruppe in den Vordergrund, und der Ansatz einer doppelten Multiplikatorenqualifizierung wird präsentiert (*Produkt* und *Prozess*). Die Darlegung der Umsetzung des Weiterbildungsangebots bietet zwar interessante Einblicke, deren Reflexion bleibt jedoch teilweise aufgrund einer mangelnden Struktur und unkonventionellen Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse an der Oberfläche. Fragen nach der Langzeitwirkung dieses und ähnlicher Projekte sowie nach dem Umgang mit sozialer Erwünschtheit in der Erhebung bleiben ebenfalls offen und können als wesentliche Herausforderungen für zukünftige Bildungsinitiativen angesehen werden.

Der Band leistet einen wertvollen Beitrag zu einem aktuell brisanten Thema. Die Kombination aus kritischer Analyse, theoretischen Überlegungen und praktischen Erfahrungen ist hilfreich für Praktiker/-innen und Wissenschaftler/-innen, die sich mit der Weiterentwicklung und Implementierung von BBNE auseinandersetzen.

Literatur

Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (Hrsg.). (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (Aufl. 49). Springer Science & Business Media.

Julia Hufnagl
DOI: 10.20377/zep-85