

49. Jahrgang, Heft 2, 2026
ISSN 2699-5549
DOI: 10.20377/zep-2026-49-2

ZEP

**Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik**



2'2026

Bildung in der Klimakrise

Klimabildung im globalen Monitoring: Befunde und Gelingensbedingungen

Perspektiven für eine kritische Klimabildung

Bildung, Resilienz, Community und Empowerment: Skizze einer ökologisch-kritisch-reflexiven Sozialen Arbeit in der Klimakrise

Education from Below: Sustainable Livelihoods and Clean Energy Transition Dilemmas in Tanzania

Der Anti-Klima-Populismus als Herausforderung für Klimabildung und Klimakommunikation

Bildung in der Klimakrise

Es liegt auf der Hand, dass die menschengemachte Klimakrise als eine der größten Herausforderungen unserer Zeit ein Gegenstand zeitgemäßer Bildung ist oder sein sollte. Ob „Klimabildung“ sich dabei in der Behandlung von Klimathemen im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) erschöpft oder vielmehr als eigener pädagogischer Ansatz verstanden werden kann, bleibt jedoch umstritten. Da inzwischen bereits Handbücher der Klimabildung auf dem Markt sind, kann dies als Indiz dafür gewertet werden, dass eine neue teildisziplinäre Ausdifferenzierung des pädagogischen und fachdidaktischen Diskurses an Profil gewinnt.

Eine Besonderheit der Klimabildung ergibt sich aus ihrer Verankerung in völkerrechtlich verbindlichen Verträgen der internationalen Klimapolitik. Bereits in der Klimarahmenkonvention von 1992 wurde die Förderung von Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit zu Klimathemen vereinbart – ohne dabei den Begriff „Klimabildung“ zu verwenden. Einen wichtigen Impuls für die begriffliche Verortung innerhalb der BNE setzte die UNESCO 2010 mit dem Programm *Climate Change Education for Sustainable Development*. Im Pariser Klimaabkommen 2015 bekräftigten die Vertragsstaaten ihre Verpflichtung, Klimawandel systematisch in Bildungssysteme und öffentliche Kommunikation zu integrieren. Damit kommt der Klimabildung ein dezidiert in-

strumenteller Charakter zu. Sie soll dazu beitragen, Ziele der Klimapolitik wie die Minderung von Treibhausgasemissionen und die Anpassung an die Klimafolgen zu erreichen. Klimabildung verfolgt damit praktische und transformative Intentionen – sie soll Menschen befähigen, klimafreundlich zu handeln, und sie zum Engagement für den Klimaschutz sowie zu politischem Handeln ermutigen. Bildungspolitisch mag eine solche Indienstnahme von Bildung für klimapolitische Ziele durch den Verweis auf völkerrechtliche Verpflichtungen hinreichend legitimiert sein, aus der Perspektive einer kritischen politischen Bildung ist sie jedoch äußerst fragwürdig, wie Heidi und Shilan Grobbauer in ihrem Beitrag erläutern.

Wie in den klimapolitischen Dokumenten deutlich wird, ist Klimabildung nicht nur eng mit Klimapolitik verbunden, sondern auch mit Klimakommunikation. Dieser Zusammenhang wird auch im weltweiten Forschungsprojekt MECCE (Monitoring and Evaluating Climate Communication and Education) berücksichtigt, aus dem Antje Brock und Eva-Maria Waltner berichten. Anhand der dort entwickelten Indikatoren diskutieren sie die Potenziale und Grenzen globaler Messung und ziehen das Fazit, dass Klimabildung und -kommunikation verstärkt im Kontext ihrer sozialen und politischen Voraussetzungen betrachtet werden müssen. Wie stark Transformations-

prozesse und eine sie unterstützende Bildungsarbeit von regionalen und alltäglichen Kontextbedingungen abhängig sind, schildern George Mutalemwa et al. anhand der Energiewende in Tansania. Ein weiteres Fallspiel beleuchten Lisa Bohunovsky et al.: die unterschiedlichen Wege der strukturellen Verankerung von klima- und nachhaltigkeitsrelevanter Lehre an österreichischen Universitäten.

Norbert Frieters-Reermann und Laura Maren Harter sehen angesichts der Klimakrise auch für die Disziplin der Sozialen Arbeit dringenden Handlungsbedarf und plädieren für einen Perspektivwechsel hin zu einem ökologisch-planetarischen Paradigma. Klimabildung gewinnt damit in den verschiedensten pädagogischen Arbeitsfeldern zunehmend an Bedeutung. Sie muss sich allerdings auch, wie Albert Denk und Johanna Siebert in ihrem Beitrag zeigen, mit den wachsenden anti-ökologischen Widerständen und Narrativen aus dem rechts-populistischen Spektrum auseinandersetzen, die den gesellschaftlichen Rückhalt für eine klimagerechte Transformation untergraben. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden: Selbst bestmögliche Klimabildung und überzeugende Klimakommunikation können die Folgen schlechter (Klima-)Politik nicht ausgleichen.

Klaus Seitz, Norbert Frieters-Reermann,
Heidi Grobbauer & Bernd Overwien
Aachen, Wien & Berlin, Juni 2026
DOI: 10.20377/zep-86

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.allgaed@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 Roncovic, 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 Lohrenscheid, 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: #871075003

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: Bildung in der Klimakrise

- | | |
|------------------|--|
| | Eva-Maria Waltner & Antje Brock |
| 4 | Klimabildung im globalen Monitoring: Befunde und Gelingensbedingungen |
| | Heidi Grobbauer & Shilan Grobbauer |
| 12 | Perspektiven für eine kritische Klimabildung |
| | Norbert Frieters-Reermann & Laura Harter |
| 16 | Bildung, Resilienz, Community und Empowerment: Skizze einer ökologisch-kritisch-reflexiven Sozialen Arbeit in der Klimakrise |
| | George Mutalemwa, Ngogo Ngogo, Susan Mlangwa & Emmanuel Lwankomezi |
| 22 | Education from Below: Sustainable Livelihoods and Clean Energy Transition Dilemmas in Tanzania |
| | Johanna Siebert & Albert Denk |
| 28 | Der Anti-Klima-Populismus als Herausforderung für Klimabildung und Klimakommunikation |
| | Lisa Bohunovsky, Andrea Bernhard, Freya Steinacher, Stefanie Preiml, Elfriede Neuhold, Elena Beringer & Lena von Kotzebue |
| 34 | Strukturelle Veränderungen universitärer Lehre: institutionelle Ansätze angesichts multipler Krisen |
| | Christel Adick & Edwin Keiner |
| Kommentar | 40 SIIVE – das Akronym: eine investigative Spurensuche |
| | 46 Rezensionen |
| | 47 Schlaglichter |

Eva-Maria Waltner & Antje Brock

Klimabildung im globalen Monitoring: Befunde und Gelingensbedingungen

Zusammenfassung

Im Voranschreiten der Klimakrise gewinnt die Debatte um die Inhalte, Gelingensbedingungen und Effekte der Klimabildung ebenfalls an Relevanz. Der Beitrag zeigt anhand von ausgewählten Indikatoren des *Monitoring and Evaluating Climate Communication and Education (MECCE)*-Projekts, dass die Anerkennung des Klimawandels als eine ernsthafte Bedrohung zwar global vorhanden ist, jedoch länderspezifisch stark variiert, wie auch die Akzeptanz für politisches Klimahandeln. Die Befunde verdeutlichen, dass Klimabildung international nicht nur als Frage von Wissensvermittlung, sondern als stark sozial und politisch eingebetteter Prozess verstanden werden muss.

Schlüsselwörter: *Klimabildung, Evaluation, internationale Bildungsforschung*

Abstract

As the climate crisis progresses, the debate over the content, conditions for success, and impacts of climate education is also becoming increasingly relevant. Using selected indicators from the *Monitoring and Evaluating Climate Communication and Education (MECCE)* project, this article demonstrates that while recognition of climate change as a serious threat is widespread globally, it varies significantly by country, as does support for political climate action. The findings illustrate that climate education must be understood internationally not only as a matter of knowledge transfer, but as a process deeply embedded in social and political contexts.

Keywords: *climate change education, evaluation, international educational research*

Die Klimakrise stellt Bildungssysteme weltweit vor eine doppelte Herausforderung: Einerseits verändert sich die Ausgangslage von Bildung und die Erwartung daran, was sie zur Bewältigung der ökologischen Transformation beitragen kann; andererseits geraten grundlegende Annahmen darüber, was Bildung hierbei eigentlich leisten kann und soll, zunehmend selbst in die Kritik (Kenner, 2026). Unter dem Begriff der „Klimabildung“ hat sich in den vergangenen Jahren ein eigenständiges Feld herausgebildet, das eng mit internationalen klimapolitischen Prozessen verbunden ist (UNFCCC, 2015; UN, 1992).

Klimabildung wird im internationalen Diskurs zumeist als Teil von Bildung für nachhaltige Entwicklung und dabei als mehrdimensionaler Bildungsansatz verstanden, der über reine Wissensvermittlung hinausgeht. So definiert die UNESCO Klimabildung als einen Prozess, der Lernende befähigt, „die Auswirkungen des Klimawandels zu verstehen und anzugehen“ sowie „Wissen, Fähigkeiten, Werte und Einstellungen“ zu entwickeln, um als *agents of change* zu handeln (UNESCO, 2026, eigene Übersetzung). Auch innerhalb der UN Klimarahmenkonvention UNFCCC wird im Kontext der *Action for Climate Empowerment (ACE)* betont, dass Bildung darauf abzielt, Menschen mit den genannten Kompetenzfacetten auszustatten, die zum Handeln erforderlich sind und ihre „Mitwirkung bei der Entscheidungsfindung“ zu fördern (UNFCCC, 2015, eigene Übersetzung). Neuere Studien beziehen weitere Dimensionen mit ein. So zeigt ein aktuelles Review, dass Klimabildung darauf abzielt, „das Bewusstsein, das Verständnis und das Engagement der Öffentlichkeit für Fragen des Klimawandels zu stärken sowie die Anpassungsfähigkeit und die Unterstützung für Klimaschutzmaßnahmen zu fördern“ (Muccione et al., 2025, S. 2, eigene Übersetzung). Dabei wird die Rolle von Bildung betont, zu *climate empowerment* beizutragen und gleichzeitig zu klimafreundlichen Handlungen zu motivieren (ebd.). Klimabildung lässt sich damit als ein Bildungsansatz fassen, der Wissenserwerb, Handlungsfähigkeit und gesellschaftliche Teilhabe systematisch miteinander verknüpft.

Spätestens seit der stärkeren Verankerung von Bildungsfragen in den UN-Klimaverhandlungen (UNESCO, 2023) wird sie auch als mögliches Handlungsfeld zur Unterstützung von Emissionsminderung, Anpassung und gesellschaftlicher Transformation verstanden. Damit erhält Klimabildung *Governance*-Aspekte, die immer auch die Frage zu beantworten haben, wie sich das Ziel der Autonomie von Bildung mit instrumentellen Zielen angehen lassen vereinen lässt (Vare & Scott, 2007).

Gleichzeitig zeigt sich eine interessante Konstellation: Während politische Programme davon ausgehen, dass mehr Wissen, Kompetenzen und Bewusstsein zu klimafreundlichem Handeln (individuell wie politisch) führen, weisen empirische Studien darauf hin, dass gesellschaftliche Transformationsprozesse nicht primär an mangelnder Zustimmung scheitern. Befragungen machen deutlich, dass eine große Mehrheit der Weltbevölke-

rung klimapolitische Maßnahmen unterstützt (UNDP, 2026), jedoch weitere entscheidende Faktoren in Richtung Motivation oder Handlungen nicht stark genug ausgeprägt sind. Dazu zählt, ob klimafreundliche Handlungsoptionen zur Verfügung stehen und ob ausreichend soziale Unterstützung wahrgenommen wird (Albarracín et al., 2024). Ebenso wird deutlich, dass die breite Unterstützung für Klimaschutz systematisch unterschätzt wird (Andre et al., 2024). Diese sogenannte „pluralistische Ignoranz“ kann kollektives Handeln bremsen, weil Individuen ihre eigene Bereitschaft als gesellschaftliche Minderheitenposition wahrnehmen (Geiger & Swim, 2016). Zudem steht der globale Trend schwindender demokratischer Strukturen hin zum Autoritären im Zusammenhang damit, wie stark Problembewusstsein und Handlungsmotivation ausgeprägt sind (Reusswig et al., 2025). Nachhaltigkeits- und Klimaschutzthemen werden als Thema populistischer Instrumentalisierung genutzt.

Die Herausforderung der Klimabildung verschiebt sich durch diese Befunde von der reinen Wissensvermittlung hin zu der breiteren Frage, wie gesellschaftliche Wahrnehmungen, Erwartungen, Kommunikations- und Handlungsprozesse entstehen und verändert werden können. Dies rückt sozio-emotionale Faktoren der Klimabildung stärker in den Vordergrund. Damit gewinnt die Verbindung von Klimabildung und Klimakommunikation an Bedeutung. Das internationale Forschungsprojekt *Monitoring and Evaluating Climate Communication and Education (MECCE, 2026a)* untersucht erstmals systematisch, wie Klimabildung und klimabezogene Kommunikation weltweit institutionell verankert sind. Auf Grundlage internationaler Datensätze wurden Indikatoren entwickelt, die sowohl politische Rahmenbedingungen als auch Bildungsprozesse, Wahrnehmungen und gesellschaftliche Beteiligung erfassen. Der globale Vergleich macht ein paradoxes Muster sichtbar: In vielen Ländern steigen sowohl die institutionelle Verankerung von Klimabildung als auch die Wahrnehmung des Klimawandels als ernsthafte Bedrohung, ohne dass sich daraus erhöhte gesellschaftliche Handlungsdynamiken ergeben. In Deutschland hat die Bedeutung des Themas Klimawandel in der Bevölkerung in den letzten Jahren abgenommen und liegt im Sommer 2025 nur noch auf Platz vier hinter der Lage der Wirtschaft, Einwanderung und steigenden Lebenshaltungskosten. Zuvor belegte das Thema den ersten oder zweiten Platz (Reusswig et al., 2025). Dabei ist zwischen 2023 und 2025 die Zustimmung, dass Klimawandel eine große Bedrohung für Deutschland sei, von 70 % auf 56 % zurückgegangen (ebd.).

Theoretischer Hintergrund

Im globalen Diskurs zur Klimabildung stellt sich vor dem Hintergrund des noch immer hohen Problembewusstseins die Frage, was es braucht, um das vorhandene Befähigungspotenzial und wirksame *climate action* tatsächlich auszuschöpfen. Aus verschiedenen Studien lässt sich ableiten, dass neben dem Problembewusstsein ebenso ein erhebliches gesamtgesellschaftliches Lösungspotenzial – technologisch,

ökonomisch und zivilgesellschaftlich – vorhanden ist (IPCC, 2023; Creutzig et al., 2022). Die „Lücke“ zwischen Bewusstsein und Handeln und strukturellem Umgestalten scheint weniger auf fehlendes Wissen als auf unzureichend adressierte motivational-soziale und strukturelle Bedingungen unter Berücksichtigung psychologischer Barrieren (Vieira et al., 2023) zu verweisen. Klimabildung, die zur Transformation beitragen will, sollte daher stärker darauf zielen, Motivation und Handlungspotenziale unter realen individuellen und sozialen Bedingungen zu entfalten. Hierbei gilt es, sowohl gesellschaftliche als auch politische Bedarfe zu berücksichtigen, wie sie etwa in der Forschung zu sozialen Kippunkten und zur Effektivität klimapolitischer Maßnahmen sichtbar werden.

Die soziale Dimension von Klimabildung

Vor diesem Hintergrund rücken zwei Hauptdimensionen in den Fokus, die für wirksame Klimabildung besonders zentral erscheinen, bislang aber aufwendig zu operationalisieren sind und empirisch bisher wenig Wirkung entfalten konnten: 1. die soziale Dimension von Klimabewusstsein und handeln sowie ihre Verankerung in kollektiven Erfahrungen und Beziehungen und 2. die Rolle struktureller und politischer Bedingungen. Für Ersteres lohnt der Blick auf soziale Identität: Menschen erleben sich als Teil verschiedener Bezugsgruppen (Peers, Schule, Kommune, soziale Bewegungen). Klimabezogene Normen, Verantwortungszuschreibungen und Handlungsstandards werden maßgeblich in diesen Gruppen ausgehandelt (Ucar et al., 2023). Soziale Normen bestimmen, wie stark sich das Bewusstsein für die Klimakrise und ihre Lösungen im konkreten Alltag manifestiert – etwa darin, ob sichtbare Beispiele für klimafreundliches Verhalten, gegenseitige Ermutigung oder Formen kollektiver Verantwortungsübernahme präsent sind (Nyborg et al., 2016). Entscheidend ist dabei auch die Wiederherstellung oder Stärkung horizontalen Vertrauens (Eek & Rothstein, 2005): Ähnlich wie bei der pluralistischen Ignoranz geht es hier um das Vertrauen, dass „die anderen mitziehen“ (wahrgenommene normative Übereinstimmung).

Gleichzeitig wird Klimahandeln heute in gesellschaftlichen Kontexten eingefordert, die selbst durch abnehmende soziale Kohäsion, Polarisierung und Vertrauensverluste gekennzeichnet sind (Hochachka et al., 2025). Diese Diskrepanz verweist auf eine strukturelle Spannung: Klimaschutz ist als genuin kollektives Projekt angelegt, wie auch die Klimakrise kollektiv entstanden ist. Eben dieser Klimaschutz muss nun aber in sozialen Gefügen entfaltet werden, in denen genau jene kooperativen Qualitäten erodieren, die für seine Legitimation und Umsetzung notwendig wären (Reusswig et al., 2025). Empirische Arbeiten, die Klimawahrnehmungen typisieren, verdeutlichen zusätzlich, dass Gesellschaften keineswegs homogen auf die Klimakrise blicken. Metag et al. (2017) zeigen etwa mit den „Five Germanys“, dass sich in Deutschland – analog zu den „Six Americas“ (Roser-Renouf et al., 2014) – klar unterscheidbare Profile von Klimaüberzeugungen, Problemwahrnehmungen und Mediennutzung rekonstruieren lassen. Solche Befunde machen deutlich, dass Klimabil-

dung nicht von einer einheitlichen „Öffentlichkeit“ ausgehen kann, sondern mit heterogenen Zielgruppen, normativen Spannungen und unterschiedlichen Graden von Vertrauen in Wissenschaft, Politik und Mitmenschen arbeitet. Gerade deshalb erscheint eine Klimabildung, die soziale Identität, Normen, geteilte positive Erfahrungen und Vertrauensaufbau systematisch einbezieht, als zentrale Voraussetzung dafür, das Befähigungspotenzial für Klimabewusstsein und *climate action* tatsächlich zu heben.

Die politisch-strukturelle Dimension von Klimabildung

Für eine wirksame Klimabildung reicht es nicht aus, individuelle Einstellungen und Kompetenzen zu adressieren; sie muss zugleich an politisch-strukturellen Bedingungen ansetzen, die klimaorientiertes Handeln überhaupt ermöglichen und glaubwürdig rahmen. So wünschen sich Menschen weltweit mehr Klimaschutz durch ihre Regierungen (UNDP, 2026) und sehen hierbei auch sehr deutliche Defizite in der Verantwortungsübernahme (Hickman et al., 2021). Reviews zeigen, dass Klimabildung häufig depolitisiert wird, indem sie Klimawandel als naturwissenschaftliches oder individuelles Verhaltensproblem rahmt; politische Kontroversität, Macht- und Interessenkonflikte sowie institutionelle Verantwortlichkeiten bleiben oft unterbelichtet (Kranz et al., 2022). Dass ein kleiner Kreis großer fossiler Produzenten einen überproportionalen Anteil an den industriellen CO₂-Emissionen verursacht, unterstreicht die Notwendigkeit regulatorischer und institutioneller Lösungen. Darüber hinaus ist entscheidend, dass Menschen reale, erlebbare und als attraktiv wahrgenommene Optionen haben, zu Klimailösungen beitragen zu können (Albarracín et al., 2024) – im Alltag ebenso wie in beruflichen, kommunalen und politischen Kontexten. Nur wenn solche Handlungsoptionen sichtbar, zugänglich, attraktiv und erfolgsversprechend sind, kann sich das subjektive Gefühl einstellen, dass eigenes Engagement anschlussfähig ist und als Beitrag zu einem größeren Transformationsprozess erlebbar wird. Eng damit verknüpft ist die Erfahrung von Kongruenz zwischen dem strukturellen Einfluss politischer und wirtschaftlicher Entscheidungsträger/-innen und ihrer tatsächlichen Verantwortungsübernahme in der Klimapolitik (van Boven & Sherman, 2021): Wenn Akteure mit Gestaltungsmacht ambitionierte Maßnahmen ergreifen, eigene Interessen begrenzen und sich an vereinbarten Zielen messen lassen, entsteht der Eindruck, dass Verantwortung nicht einseitig nach „unten“ delegiert wird.

Ebenso bedeutsam ist die Übereinstimmung von öffentlicher Rhetorik, tatsächlichen politischen Entscheidungen und konkretem Handeln dieser Eliten (Geden, 2016). Klimapolitische Rhetorik, die nicht durch konsistente Entscheidungen, Investitionen und Regulierungen hinterlegt ist, unterminiert Vertrauen und kann zu Zynismus, Prokrastination, trotzigem Rückzug oder Reaktanz führen – insbesondere dann, wenn sich Bürger/-innen von strukturell einflussreicheren „alleingelassen“ fühlen (Talent et al., 2026). Umgekehrt können politische, ökonomische und kulturelle Eliten aufgrund ihrer Sichtbarkeit und ihres Ressourcen- und Entscheidungsvorsprungs eine

wichtige Vorbildfunktion übernehmen, sofern ihr Wertesystem und ihr Verhalten erkennbar mit Prinzipien der Nachhaltigkeit im Einklang stehen (Westlake et al., 2024). In dieser Perspektive wird vertikales Vertrauen – also Vertrauen „nach oben“ (Eek & Rothstein, 2005) – zu einer zentralen Voraussetzung für die Mobilisierung breiter Klimahandlungsbereitschaft, darf aber kein blindes Vertrauen sein: Es braucht nachvollziehbare Rechenschaftslegung, Transparenz und Beteiligungsmöglichkeiten, damit Vertrauen begründet, kritisch und belastbar bleibt. Klimabildung, die diese politisch-strukturelle Dimension aufgreift, macht daher nicht nur individuelle Verantwortlichkeit, sondern auch Machtverhältnisse, institutionelle Rahmenseetzungen und die Rolle von Eliten zum Thema und stärkt so die Fähigkeit von Lernenden, ihr eigenes Handeln in institutionelle Kontexte einzuordnen.

Vor diesem Hintergrund braucht es Monitoring- und Übersetzungsinstanzen, die politisch-strukturelle und soziale Dimensionen von Klimabildung sichtbar machen, sowie evidenzbasierte Kommunikation an Entscheidungsträger/-innen.

Das Projekt *Monitoring and Evaluating Climate Communication and Education*

Angesichts dieses Zusammenhangs gewinnt die Verbindung von Klimabildung und Klimakommunikation an der Schnittstelle von Wissenschaft, Bildung und Politik an Bedeutung. Hier setzt das internationale Projekt *Monitoring and Evaluating Climate Communication and Education* (MECCE) an. Es verfolgt das Ziel, Forschung zu Klimabildung und -kommunikation mit zielgerichteter Politikkommunikation zu verbinden. Das Verbundprojekt (<https://mecce.ca/>) vereint über 100 Kooperationspartner/-innen weltweit, darunter UNFCCC, UNESCO, IPCC sowie Universitäten und Forschungseinrichtungen. Dabei soll erstmals systematisch erfasst werden, wie Klimabildung und klimabezogene Kommunikation weltweit repräsentiert sind. Inhaltlich ist es in drei Projektachsen untergliedert: In Achse 1 wurde auf der Basis von Fallstudien und Länderprofilen ein Verständnis für die Qualität von ACE und Klimabildung entwickelt. Achse 2 zielt auf die Entwicklung von Indikatoren ab, wobei der Anspruch global aussagekräftiger und Open-Source-Indikatoren für das Monitoring von Klimabildung und -kommunikation zentral ist. Die Achse 3 beinhaltet die Bereitstellung und Kommunikation von wissenschaftlichen Daten für Entscheidungsträger/-innen und Multiplikator/-innen. Dementsprechend besitzt das Projekt eine ausgeprägte politisch-kommunikative Dimension: Die im Rahmen von MECCE erhobenen Daten und entwickelten Indikatoren dienen nicht nur der wissenschaftlichen Analyse, sondern sollen auch der Vermittlung von Erkenntnissen für Entscheidungsträger/-innen, Disseminator/-innen aus den Bildungsbereichen und internationale Verhandlungsprozesse zugutekommen (Brock et al., 2025). Auf diese Weise fungiert MECCE als Schnittstelle zwischen Forschung, Bildung, Öffentlichkeit und Politik und unterstützt evidenzbasierte Entscheidungen im Kontext der internationalen Klimapolitik.

Angesichts der Rolle von gut konzipierten Indikatoren als sog. Proxy-Maße (gute Vorhersagekraft in Bezug auf bestimmte Größen), die entscheidende Steuerungsimpulse setzen können, konzentrieren wir uns nachfolgend auf Achse 2 und die Entwicklung belastbarer *Climate Communication and Education* Indikatoren. Im Sinne des induktiven *Bottom-up*-Verfahrens zur Indikatorenentwicklung, d. h. ausgehend von vorhandenen Datenbeständen, wurde im MECCE-Projekt eine Selektion und Aggregation relevanter Faktoren vorgenommen. Dabei sind über 160 mögliche Datensätze für eine globale Klimabildungsindikatorik gesichtet worden, darunter *Lloyd's Register Foundation World Risk Poll*, *UI GreenMetric World University Rankings*. Kriterienbasiert wurden alle Datensätze auf ihre Eignung als Indikatoren bzw. als Teil eines Monitorings von Klimabildung und -kommunikation geprüft (McKenzie et al., 2024). Mittlerweile wurden insgesamt 17 forschungsbasierte Indikatoren zur Klimabildung über die interaktive Datenplattform implementiert. Sie können verschiedenen Bereichen zugeordnet werden: schulische Klimabildung, Aus- und Weiterbildung, öffentliches Bewusstsein und öffentliche Beteiligung, öffentlicher Zugang zu Informationen und internationale Zusammenarbeit (MECCE, 2026a). Sie decken dabei verschiedene Facetten der ACE ab und sind inklusive der Datensätze, auf deren Grundlage sie entwickelt wurden, frei zugänglich (s. <https://mecce.ca/data-platform/indicators/>).

Um dem Globalitätsanspruch des Projektes gerecht zu werden, war eines der Kriterien, Indikatoren zu finden, die Daten aus mindestens 79 Ländern (40 %) aller UN-Mitgliedsländer bereitstellen. Im Durchschnitt werden durch die Indikatoren 124 Länder abgedeckt. Ein solcher globaler Anspruch kann kaum ohne Abstriche hinsichtlich bestimmter Facetten der Datenqualität umgesetzt werden (Brock et al., 2025).

Im Folgenden wird beispielhaft auf zwei der 17 Indikatoren eingegangen. Hierbei werden die „Wahrnehmung des Klimawandels als ernsthafte Bedrohung“ sowie die „Bereitschaft von Erwachsenen zur Unterstützung von Klimaschutzmaßnahmen“ betrachtet und anschließend mit den oben angesprochenen sozialen und politisch-strukturellen Dimensionen von Klimabildung in Verbindung gebracht.

Indikatorbeschreibung: Wahrnehmung des Klimawandels als ernsthafte Bedrohung

Der Indikator „Wahrnehmung des Klimawandels als ernsthafte Bedrohung“ misst den Anteil der erwachsenen Bevölkerung, der den Klimawandel als "sehr ernste Bedrohung" einstuft. Dieser Indikator dient als Proxy für das öffentliche Bewusstsein (*Public Awareness*) zum Klimawandel und erfasst damit eine *Output*-Dimension von Klimabildung. Er umfasst Daten für 139 Länder und enthält zum jetzigen Stand Daten für die Jahre 2019, 2021 und 2023 der *Lloyd's Register Foundation*. Der Indikator wurde anhand des gewichteten Prozentsatzes derjenigen berechnet, die auf die folgende Frage mit „sehr ernste Bedrohung“ geantwortet haben: „Halten Sie den Klimawandel in den nächsten 20 Jahren für eine sehr ernste, eine eher ernste oder überhaupt

keine Bedrohung für die Bevölkerung dieses Landes?“

Indikatorbeschreibung: Bereitschaft von Erwachsenen zur Unterstützung von politischen Klimaschutzmaßnahmen

Der Indikator „Bereitschaft von Erwachsenen zur Unterstützung von Klimaschutzmaßnahmen“ misst, ob Einzelpersonen sich einer organisierten Gruppe anschließen würden (oder dies bereits getan haben), um Entscheidungsträger/-innen zum Handeln gegen den Klimawandel und seine Folgen zu bewegen. Er umfasst Daten für 103 Länder und bezieht sich auf das Jahr 2022. Dieser *Outcome*-Indikator dient als Proxy für die öffentliche Beteiligung (*Public Participation*). Der Indikator dient als Näherungswert für politisches Engagement im Klimaschutz bzw. die Motivation hierfür – ein zentraler Aspekt der Bürgerbeteiligung. Die Daten stammen aus der *Climate Change Opinion Survey*, einer globalen Umfrage unter Facebook-Nutzern (Leiserowitz et al., 2021). 2022 wurden Daten von 108.946 monatlich aktiven Facebook-Nutzern (ab 18 Jahren) aus 103 Ländern (alle UNFCCC-Mitglieder) erhoben. Die Umfrage wurde mit einer möglichst repräsentativen Stichprobe durchgeführt und anschließend weiter gewichtet, um sie an die demografischen Daten der Länder anzupassen. Der Indikator verwendet frei zugängliche Daten aus der Umfragefrage „Inwieweit sind Sie bereit oder nicht bereit, sich einer Bürgerinitiative anzuschließen, um die politischen Entscheidungsträger in [Land] davon zu überzeugen, Maßnahmen zur Eindämmung des Klimawandels zu ergreifen?“. Der Indikator wird unter Verwendung des vorab gewichteten Prozentsatzes der Teilnehmer berechnet, die auf die Frage mit „Ich beteilige mich derzeit an einer solchen Initiative“ oder „Ich würde mich auf jeden Fall daran beteiligen“ geantwortet haben. Vor dem Hintergrund des Anspruchs, möglichst global Daten in die Klimabildungsindikatoren einzubeziehen, sind gleichzeitig Limitationen zu beachten. Die Umfrage wurde über Facebook verbreitet. Während dies zum Zeitpunkt der Datenerhebung die zahlenmäßig größte *Social-Media*-Plattform war, sind ihre Nutzer/-innen nicht repräsentativ für die Bevölkerung auf lokaler oder globaler Ebene. Die öffentlich zugänglichen Daten für diesen Indikator wurden von *Data for Good bei Meta* erstellt und sind kostenlos verfügbar. Bei diesem Indikator ist die Limitation der sozialen Erwünschtheit und der Intentions-Verhaltens-Lücke zu beachten (Orbell & Sheeran, 1998). Eine weitere Limitation liegt in der bislang begrenzten zeitlichen Abdeckung der verfügbaren Daten. Für die Aussagekraft von Indikatoren ist die kontinuierliche Fortschreibung und Ergänzung von Zeitreihen von zentraler Bedeutung. Die Analyse von Trends stellt ein wesentliches Kriterium indikatorengestützter Forschung dar, da sie es ermöglicht, Veränderungen wie Fortschritte und Rückgänge systematisch zu erfassen und zu interpretieren.

Ergebnisse der ausgewählten Indikatoren

Einschätzung des Klimawandels als Bedrohung

Werden die Ergebnisse des ersten Indikators betrachtet, lag der globale Durchschnittswert 2023 bei 46 von 100

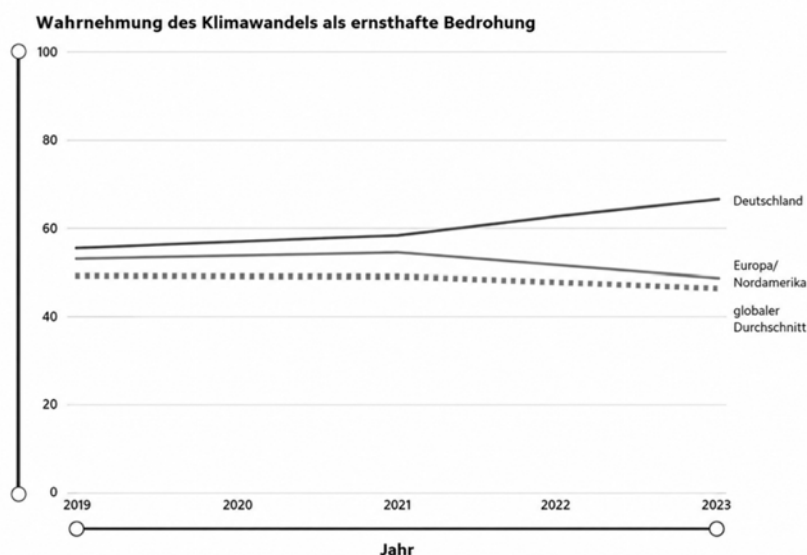


Abbildung 1: Wahrnehmung des Klimawandels als ernsthafte Bedrohung: Darstellung der Unterschiede zwischen Deutschland und der Referenzregion Europa/Nordamerika.

möglichen Punkten. In Deutschland lag der Wert bei 67 und damit deutlich über dem globalen Durchschnitt.

Die Daten des Gallup Risk Report und des MECCE-Projekts zeigen, dass die Wahrnehmung des Klimawandels als ernsthafte Bedrohung in Deutschland von der Mehrheit getragen wird. Vergleicht man die MECCE-Daten mit der Referenzregion, bei der Europa und Nordamerika gemäß der Einteilung der UNSD in „SDG-Regionen“ gemeinsam berücksichtigt werden (siehe Abb. 1), liegt dort der Wert im Jahr 2023 bei 49 von 100 möglichen Punkten und ist demnach um 18 Punkte niedriger als der Wert in Deutschland. Die Abbildungen zu individualisierten Regionen- und Länderabfragen sind auf der Datenplattform der Webseite des Projektes abrufbar (MECCE, 2026a). Die Zeitreihe verdeutlicht, dass die Wahrnehmung in Deutschland über die betrachteten Jahre hinweg zugenommen hat, während die Werte für Europa/Nordamerika leicht rückläufig sind. Insgesamt unterstreicht dies, dass dem Thema Klimawandel in Deutschland eine hohe gesellschaftliche Relevanz beigemessen wird, auch wenn dies laut einer neueren Studie rückläufig ist (Reusswig et al., 2025).

Bereitschaft zur Unterstützung von politischen Klimaschutzmaßnahmen und Wahrnehmung des Klimawandels als Bedrohung

Die Darstellung zeigt auf der y-Achse den Outcome-Indikator der Bereitschaft von Erwachsenen zur Unterstützung von Klimaschutzmaßnahmen in seinem Zusammenhang mit der Wahrnehmung des Klimawandels als ernsthafte Bedrohung, einem Output-Indikator auf der x-Achse. Die Größe der Formen entspricht der Gesamtbevölkerung des Landes (MECCE, 2026a). In dieser Abbildung ist erkennbar, dass die Ergebnisse sich stark in den SDG-Regionen gruppieren. So zeigen Personen aus Lateinamerika, Südostasien und vor allem aus Subsahara-Afrika eine deutlich höhere Bereitschaft, sich für Klimaschutz zu engagieren

im Vergleich zu Personen in Europa und Nordamerika. Gleichzeitig zeigt sich in Nordeuropa ein eher überdurchschnittliches Problembewusstsein. Einige ölfördernde Staaten wie Saudi-Arabien (6,9 von 100 Punkten) oder die Vereinigten Arabischen Emirate (25,1 Punkte) weisen die niedrigsten Werte an Problembewusstsein auf. Am stärksten ausgeprägt ist die Wahrnehmung des Klimawandels als Bedrohung in Ländern, die, so der Eindruck, bereits stärker Auswirkungen des Klimawandels erfahren haben, so etwa Chile mit 76,6 von 100 Punkten in der Wahrnehmung des Klimawandels als Bedrohung (Gletscherschmelze) oder Hitze und Waldbrände in Mittelmeerstaaten wie Portugal (74,9) und Spanien (76,3). Ebenso äußert sich der Klimawandel deutlich in Form von Hitze und Dürre in Malawi (mit 82,2 Punkten in der Einschätzung des Klimawandels als Bedrohung), einem Staat, in dem rund 80 % der Bevölkerung von Landwirtschaft abhängt und von Unterernährung betroffen ist. Am Beispiel Malawis wird deutlich, dass dieses Land, anders als in Europa und Nordamerika, sowohl eine hohe Wahrnehmung der Bedrohung als auch eine hohe Bereitschaft zur Unterstützung von politischen Klimaschutzmaßnahmen verzeichnet (mit 73,6 von 100 für den Indikatorenwert „Bereitschaft von Erwachsenen zur Unterstützung von politischen Klimaschutzmaßnahmen“). Deutschland liegt mit 13,9 von 100 Punkten bei diesem Indikator im Feld des globalen Nordens mit sehr niedriger Bereitschaft zur Unterstützung von politischen Klimaschutzmaßnahmen.

Diskussion: Herausforderungen für die Messung und Implementierung von Klimabildung

Diese Diskrepanz und die Unterschiede zwischen dem Globalen Norden und Süden verweisen auf unterschiedliche Betroffenheiten und Interessen in puncto Klimalösungen. Die Befunde verdeutlichen, dass Klimabildung international

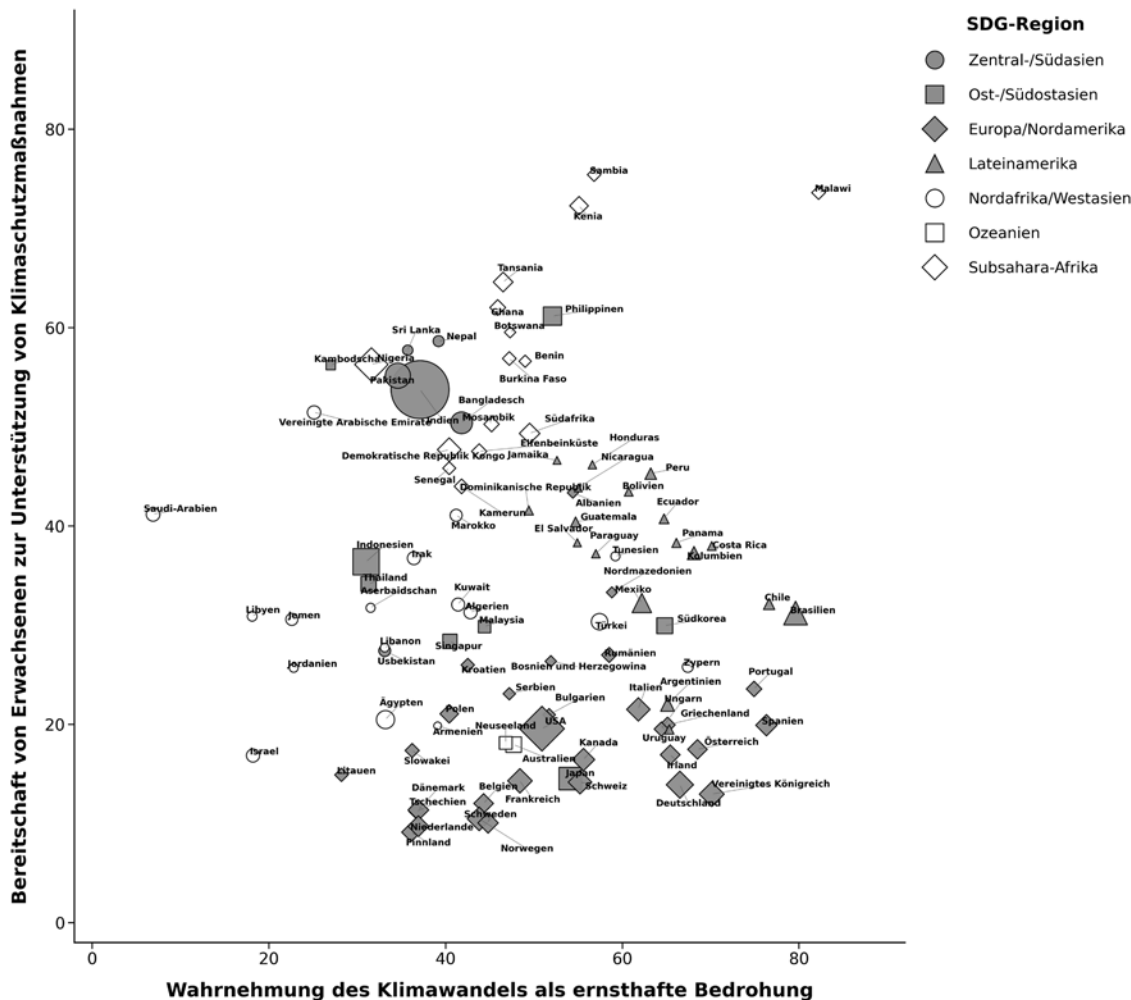


Abbildung 2: Die Bereitschaft von Erwachsenen zur Unterstützung von Klimaschutzmaßnahmen in Relation zur Wahrnehmung des Klimawandels als ernsthafte Bedrohung.

nicht (nur) als Frage von Wissensvermittlung, sondern als sozial und politisch eingebetteter Prozess verstanden werden muss. Die hier betrachteten *MECCE*-Indikatoren machen sichtbar, dass Problembewusstsein und Unterstützungsbereitschaft zwar in vielen Kontexten vorhanden sind, sich aber nicht automatisch in kollektive Handlungspraxis übersetzen. Genau hier liegt eine zentrale Stärke, aber auch eine Grenze der Messung von Klimabildung: sie kann gesellschaftliche Aufmerksamkeit abbilden, erfasst aber nur begrenzt jene motivationalen und sozialen Beziehungen, Machtverhältnisse und institutionellen bzw. strukturellen Bedingungen, unter denen aus Bewusstsein auch Handlungsfähigkeit wird.

Gerade deshalb erscheint es wichtig, Klimabildung stärker im Kontext ihrer sozialen und politisch-strukturellen Voraussetzungen zu denken. Lernen und Befähigung im Umgang mit der Klimakrise vollziehen sich in hohem Maße in sozialen Beziehungen und Wahrnehmungen, in denen Normen, Zugehörigkeiten und Vertrauensverhältnisse eine wesentliche Rolle spielen. Ob klimabezogene Einstellungen in Handeln übergehen, hängt nicht zuletzt davon ab, ob Menschen wahrnehmen, dass andere ihr Anliegen teilen (Matthies et al., 2024), ob sie Konsistenz auf Entscheider/-innenebene und Rückhalt in ihrem Umfeld erleben und ob sie konkrete Möglichkeiten sehen, sich wirksam einzubringen.

Fehlt diese soziale Einbettung bzw. die Konsistenz von Problembewusstsein und dem Handeln anderer, insbesondere auf Entscheidungsebene, können Ohnmacht, Distanz oder auch Reaktanz und klimapolitisch regressive Meinungen (Reusswig & Küpper, 2023) verstärkt werden. Klimabildung sollte deshalb neben Wissen und individuellem Verhalten vor allem auch auf soziale Kohäsion, kollektive Wirksamkeitserfahrungen und politisch-demokratische Kompetenzen abzielen (Kenner, 2026; Brock et al., i.E.). Angesichts der Verbreitung von negativen Emotionen beim Klimawandel (Hickman et al., 2021; Grund et al., 2024) ist es zudem instruktiv, Klimabildungsdidaktik auch in Richtung positiver Emotionen und individuellem Wohlergehen auszurichten (de Haan et al., i.V.).

Zu den strukturellen Rahmenbedingungen, die Reichweite und Wirksamkeit von Klimabildung mitbestimmen, gehören ebenso internationale Unterschiede in Bildungszugängen, institutioneller Verankerung, politischer Unterstützung und Datenerhebung, denn diese prägen maßgeblich, was überhaupt sichtbar gemacht und verglichen werden kann. Die globale Messung von Klimabildung steht vor dem Problem, dass zentrale Voraussetzungen effektiver Befähigung sehr ungleich verteilt sind. Das betrifft nicht nur die Verfügbarkeit valider Daten, sondern auch die Frage, inwieweit Bildungsinhalte, Lernformate und

politische Rahmenbedingungen so gestaltet sind, dass sie an die unterschiedlichen Kontexte anschließen und dabei individuelle und kollektive *agency* entfalten können.

Ein Globalitätsanspruch wie jener von *MECCE* ist sinnvoll und angemessen, bleibt jedoch begrenzt durch die Frage, inwieweit dabei verschiedenste Kontextfaktoren sinnvoll in Betrachtungen eingehen können. Hier ist auch das sogenannte *Bandwidth-Fidelity* Dilemma angesprochen, also das Abwägen zwischen breiter Abdeckung (*Bandwidth*) von vielen zentralen Aspekten eines Konstrukts einerseits und hoher Präzision (*Fidelity*) bei wenigen Aspekten andererseits (Salgado, 2017). Die Frage, inwieweit Kontextfaktoren einzubeziehen sind, verweist auf die Bedeutung von sogenannten komplexen adaptiven Systemen (CAS), die betonen, dass menschliche Lebenswelten immer in konkrete, facettenreiche sozial-kulturell-ökologisch-ökonomische Prozesse eingebettet sind (Reyers et al., 2018). Durch die Berücksichtigung dieser Faktoren kann der globale Ansatz des Projekts gestärkt werden, indem er Unterschiede respektiert und gleichzeitig universelle Prinzipien der Klimabildung fördert.

Die internationale Messung von Klimabildung steht damit vor weiteren Aufgaben: Einerseits sind globale Indikatoren wie jene des *MECCE*-Projekts ein wichtiger Fortschritt, weil sie Klimabildung und Klimakommunikation erstmals systematisch vergleichbar und auf internationale *Governance*-Prozesse beziehbar machen. Andererseits bleiben sie auf Daten angewiesen, die in ihrer Reichweite, Repräsentativität und Kontextsensitivität begrenzt sind, sodass zentrale Ungleichheiten zwischen Bildungs- und Gesellschaftssystemen nur näherungsweise abgebildet werden können. Für eine zukunftsorientierte Klimabildung erscheint es deshalb notwendig, Messung und Didaktik enger zusammenzudenken. Dies ist durch *facilitative* Indikatoren möglich (Tilbury & Janousek, 2006), die praxisunterstützend wirken und dabei stärker soziale, emotionale und strukturelle Dimensionen erfassen.

Zudem sollte zeitgemäße Klimabildung stärker in klimapolitisch relevanten Berichten verankert werden, insbesondere über geeignete, bildungsbezogene Indikatoren (Muccione et al., 2025). Zugleich rücken jene Effekte in den Fokus, die aus konkreten, im Alltag wahrgenommenen Klimaveränderungen entstehen und soziale Dynamiken wie Vertrauen, Autoritätszuschreibungen und Anerkennung von Expertise im Klimadiskurs prägen. Damit wird Klimabildung als sozial eingebetteter Prozess verstanden, in dem kommunikative Praktiken, Machtverhältnisse und Teilhabemöglichkeiten miteinander verschränkt sind. Eine politische Klimabildung in diesem Sinne befähigt Lernende, klimabezogene Wissenschaft mit Macht-, Interessen-, Vulnerabilitäts- und Gerechtigkeitsfragen zu verknüpfen und demokratisch handlungsfähig zu werden. Sie adressiert Desinformation, Vertrauensdynamiken, aber auch unterstützende Beziehungen sowie Emotionen in Bezug auf den Klimawandel oder unsichere Zukünfte (Albarracín, 2024).

Die PISA 2029 Erhebung zur *Climate Literacy* ist so gesehen ein wichtiger Schritt, um international vergleichbare Daten zur Fähigkeit von Schüler/-innen zu gewinnen, Wissen, Kompetenzen, Haltungen und Werte

fächerübergreifend anzuwenden, um Klimawandel zu verstehen und zu adressieren. Besonders hervorzuheben ist ihr Fokus auf Kompetenzstufen, die neben systemischem Denken auch auf ethische Erwägungen wie unterschiedliche Betroffenheiten, Vulnerabilität und Fairness abzielen (OECD, 2025). Auch die Wahrnehmung alltagsnaher Auswirkungen vom Klimawandel, wie zum Beispiel Dürre, Hitze oder Überschwemmungen, ist eine entscheidende Weiterentwicklung (Cipriani et al., 2024). Dies schließt ebenfalls die emotionale Betroffenheit mit ein und eröffnet neue Forschungsperspektiven. Im sozial- und neurowissenschaftlichen Rahmen kann so besser verstanden werden, wie Lernende klimabezogene Informationen verarbeiten, Emotionen regulieren und reflektieren und sich im Sinne einer effektiven Klimabildung wirksam fühlen.

Literatur

- Albarracín, D., Fayaz-Farkhad, B., & Granados Samayoa, J. A. (2024). Determinants of behaviour and their efficacy as targets of behavioural change interventions. *Nature Reviews Psychology*, 3(6), 377–392. <https://doi.org/10.1038/s44159-024-00305-0>
- Andre, P., Boneva, T., Chopra, F., & Falk, A. (2024). Globally representative evidence on the actual and perceived support for climate action. *Nature Climate Change*. <https://doi.org/10.1038/s41558-024-01925-3>
- Brock, A., Kenner, S., & Handtke, H. (im Erscheinen). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Zukünfte gestalten und gesellschaftlichen Zusammenhalt stärken*.
- Brock, A., Waltner, E.-M., & Rabinowitz, D. (2025). Cross-disciplinary Perspectives on Developing Global Datasets and Indicators for Monitoring Climate Change Education and Communication (CCE). *Discov Sustain* 6, 1390. <https://doi.org/10.1007/s43621-025-01763-z>
- Cipriani, E., Gemignani, A., & Menicucci, D. (2024). Awareness of everyday effects of climate change: The climate change perceptual awareness scale (CCPAS). *Heliyon*, 10(19). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38461>
- Creutzig, F., Niamir, L., Bai, X., Callaghan, M., Cullen, J., Díaz Juárez, S., & Wei, Y. M. (2022). Demand-side solutions to climate change mitigation consistent with high levels of well-being. *Nature Climate Change*, 12(1), 36–46. <https://doi.org/10.1038/s41558-021-01219-y>
- de Haan, G., Brock, A., Grund, J., Holst, J., Schlieszus, A.-K., Schneider, M., Schönherr, C., & Widany, S. (in Vorbereitung). *Die Zukunft der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wohlergehen als Paradigma*.
- Eek, D., & Rothstein, B. (2005). *Exploring a causal relationship between vertical and horizontal trust* (QoG Working Papers 2005:4). Quality of Government Institute, University of Gothenburg. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/39200>
- Geden, O. (2016). The role of rhetoric in climate politics: Are we doomed to talk past each other? *WIREs Clim Change*, 7(5), 671–677.
- Geiger, N., & Swim, J. (2016). Climate of silence: pluralistic ignorance as a barrier to climate change discussion. *J. Environ. Psychol.*, 47, 79–90. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.05.002>
- Grund, J., Singer-Brodowski, M., & Büssing, A.G. (2024). Emotions and transformative learning for sustainability: A systematic review. *Sustain Sci*, 19, 307–324. <https://doi.org/10.1007/s11625-023-01439-5>
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. *The Lancet Planetary Health*, 5(12), e863–e873. [https://doi.org/10.1016/s2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/s2542-5196(21)00278-3)
- Hochachka, G., Wise, M., & Regan, W. (2025). 'Sensemaking' climate change: navigating policy, polarization and the culture wars. *npj Clim. Action* 4, 43. <https://doi.org/10.1038/s44168-025-00240-7>
- IPCC (2023). Summary for Policymakers. In Core Writing Team, H. Lee & J. Romero (Eds.), *Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (S. 1–34). Geneva. <https://doi.org/10.59327/ipcc/ar6-9789291691647.003>
- Kenner, S. (2026). Raus aus der Pädagogisierungs- und Individualisierungsfalle: BNE politisch denken. In A. Carrapatoso, S. Kenner, C. Bergmüller-Hauptmann, N. Inkermann & V. Reinhardt (Hrsg.), *Handbuch Bildung für nachhaltige*

Entwicklung. (S. 122–133). Wochenschau Verlag/utb. <https://doi.org/10.36198/9783838563800-122-133>

Kranz, J., Schwichow, M., Breitenmoser, P., & Niebert, K. (2022). The (Un) political Perspective on Climate Change in Education—A Systematic Review. *Sustainability*, 14(7), 4194. <https://doi.org/10.3390/su14074194>

Leiserowitz, A., Carman, J., Buttermore, N., Wang, X., Rosenthal, S., Marlon, J., & Mulcahy, K. (2021). *International Public Opinion on Climate Change*. New Haven, CT: Yale Program on Climate Change Communication and Facebook Data for Good.

McKenzie, M., Benavot, A., & Redman, A. (2024). Global indicators of progress on climate change education: Non-state actor data collaboration for SDG 4. *International Journal of Educational Development*, 104, 102968. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102968>

MECCE (2026a). *Datenplattform*. Letzter Zugriff am 13. Februar 2026 <https://mecce.ca/data-platform/indicators/>

MECCE (2026b). *Methods: Public Awareness Indicator | Perception of Climate Change as a Serious Threat*. Letzter Zugriff am 18. März 2026 <https://mecce.ca/wp-content/uploads/2023/12/PAPCCST.pdf>

Metag, J., Füchslin, T., & Schäfer, M. S. (2017). Global warming's five Germanys: A typology of Germans' views on climate change and patterns of media use and information. *Public Understanding of Science*, 26(4), 434–451. <https://doi.org/10.1177/0963662515592558>

Muccione V, Ewen T. & Vaghefi, S. A. (2025). A scoping review on climate change education. *PLOS Clim*, 4(1), e0000356. <https://doi.org/10.1371/journal.pclm.0000356>

Nyborg, K., Anderies, J. M., Dannenberg, A., Lindahl, T., Schill, C., Schlüter, M., Adger, W. N., Arrow, K. J., Barrett, S., Carpenter, S., Chapin, F. S., Crépin, A.-S., Daily, G., Ehrlich, P., Folke, C., Jager, W., Kautsky, N., Levin, S. A., Madsen, O. J., & de Zeeuw, A. (2016). Social norms as solutions. *Science*, 354(6308), 42–43. <https://doi.org/10.1126/science.aaf8317>

OECD (2025). *PISA 2029 climate literacy framework*. <https://www.oecd.org/en/about/projects/PISA-2029-Climate-Literacy.html>

Orbell, S., & Sheeran, P. (1998). 'Inclined abstainers': A problem for predicting health-related behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 151–165. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1998.tb01162.x>

Reusswig, F., & Küpper, B. (2023). Klimapolitische Einstellungen im Kontext des Krieges gegen die Ukraine. In A. Zick, B. Küpper, N. Mokros & S. Achour (Eds.), *Die distanzierte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23* (2. korr. Auflage, S. 289–314). Dietz. <https://doi.org/10.1515/srsr-2024-2050>

Reusswig, F., Küpper, B., & Eden, M. (2025). Klimaschutz und soziale Gerechtigkeit als Gegenstand populistischer Instrumentalisierung. In A. Zick, B. Küpper, N. Mokros & M. Eden (Hrsg.), *Die angespannte Mitte: Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2024/25* (S. 226–251). Dietz. <https://doi.org/10.1515/srsr-2024-2050>

Reyers, B., Folke, C., Moore, M.-L., Biggs, R., & Galaz, V. (2018). Social-ecological systems insights for navigating the dynamics of the Anthropocene. *Annual Review of Environment and Resources*, 43(1), 267–289. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-110615-085349>

Roser-Renouf, C., Maibach, E., Leiserowitz, A., Feinberg, G., Rosenthal, S., & Kreslake, J. (2014). *Global Warming's Six Americas, October, 2014: Perception of the Health Consequences of Global Warming and Update on Key Beliefs*. Yale University and George Mason University. New Haven. <https://doi.org/10.1016/j.aogh.2015.08.010>

Salgado, J. F. (2017). Bandwidth-Fidelity Dilemma. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *SpringerLink. Encyclopedia of personality and individual differences* (S. 1–4). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1280-1

Tallent, T., Jan, M., & Sattelmayer, L. (2026). More than Symbols: The Effect of Symbolic Policies on Climate Policy Support. *American Political Science Review*, 1–21. <https://doi.org/10.1017/S0003055425101408>

Tilbury, D., & Janousek, S. (2006). *Development of a National Approach to Monitoring, Assessment and Reporting on the Decade of Education for Sustainable Development: Stage 1: Identification of National Indicators*. <https://researchers.mq.edu.au/en/publications/development-of-a-national-approach-to-monitoring-assessment-and-r>

Ucar, G. K., Gezici-Yalcin, M., Planali, G. Ö., & Reese, G. (2023). Social identities, climate change denial, and efficacy beliefs as predictors of pro-environmental engagements. *Journal of Environmental Psychology* 91, 102144 <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2023.102144>

UN (1992). *United Nations Framework Convention on Climate Change*. <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/conveng.pdf>

UNESCO (2026). *Climate change education*. Letzter Zugriff am 19. März 2026 <https://www.unesco.org/en/climate-change/education>

UNESCO & Greening Education Partnership (2023). *Declaration on the common agenda for education and climate change at COP28*. <https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/12/Declaration-on-education-and-climate-change-en.pdf> <https://doi.org/10.54676/xbvg6945>

UNDP (2026). *People's climate vote*. Letzter Zugriff am 20. März 2026 <https://peoplesclimate.vote/>

UNFCCC (United Nations Framework Convention on Climate Change). (2015). *Paris Agreement*. https://unfccc.int/sites/default/files/english_paris_agreement.pdf <https://doi.org/10.4324/9780203888469-65>

Van Boven, L., & Sherman, D.K. (2021). Elite influence on public attitudes about climate policy. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 42, 83–88. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2021.03.023>

Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>

Vieira, J., Castro, S. L., & Souza, A. S. (2023). Psychological barriers moderate the attitude behavior gap for climate change. *PLOS ONE*, 18(7). <https://doi.org/10.31234/osf.io/bgk2f>

Westlake, S., Demski, C., & Pidgeon, N. F. (2024). Low-carbon leadership from high-status individuals: Exploring a crucial missing link in climate change mitigation. Advance online manuscript. *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4756980>

Dr. Eva-Maria Waltner

forscht am Research Center for Climate Change Education and Education for Sustainable Development (ReCCE) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg zu Klimabildung, -protesten, -emotionen und BNE. Sie studierte Politikwissenschaft, Romanistik und Pädagogik an der Universität Konstanz, der Université du Québec à Montréal und der Université de Liège.

Dr. Antje Brock

koordiniert das Nationale Monitoring BNE an der Freien Universität Berlin, Institut Futur. Ihre Forschung zielt auf die Förderung der Quantität und Qualität von BNE ab (Theorie, Indikatorik, ethische Fragen) sowie die Verknüpfung mit interdisziplinärer Nachhaltigkeitsforschung. Sie ist politik- und praxisberatend tätig.

Heidi Grobbauer & Shilan Grobbauer

Perspektiven für eine kritische Klimabildung

Zusammenfassung

Klimabildung hat sich in den letzten Jahren zunehmend etabliert, sie gilt als wichtige Maßnahme, um die Eindämmung des anthropogenen Klimawandels zu unterstützen. Der Beitrag betrachtet Klimabildung aus der Perspektive von Global Citizenship Education, richtet den Blick auf Klimagerechtigkeit und skizziert die Anforderungen an eine kritische Klimabildung.

Schlüsselwörter: *Klimabildung, Global Citizenship Education, Klimagerechtigkeit*

Abstract

Climate education has become increasingly established in recent years and is regarded as a key measure for supporting efforts to mitigate anthropogenic climate change. This article examines climate education from the perspective of Global Citizenship Education, focuses on climate justice, and outlines the requirements for critical climate education.

Keywords: *climate education, Global Citizenship Education, climate justice*

Nachhaltigkeit hat in den vergangenen 35 Jahren einen zentralen Stellenwert als gesellschaftliches Leitbild erlangt. 1992 verabschiedeten die Vereinten Nationen die UN-Klimarahmenkonvention (UNFCCC) – der Startpunkt für den globalen, institutionalisierten klimapolitischen Prozess. Mit dem Kyoto-Protokoll 1997 konnten völkerrechtlich verbindliche Reduktionsziele für Treibhausgase für Industriestaaten vereinbart werden, im Pariser Klimaabkommen einigten sich fast alle Staaten darauf, die Erderwärmung auf deutlich unter 2 Grad Celsius, möglichst aber auf 1,5 Grad Celsius, zu begrenzen. Trotzdem müssen wir heute eingestehen, dass es nicht gelungen ist, den Weg in eine klimafreundliche, ökologisch nachhaltige und sozial gerechte Zukunft einzuschlagen. In zentralen Problemfeldern wie der Bekämpfung der globalen Erhitzung, des Biodiversitätsverlusts, der Bodenzerstörung oder der Verknappung von Trinkwasser und der fortschreitenden Verschmutzung der Meere wirken die problemverschärfenden ökologischen Trends nahezu ungebrochen fort (PBSscience, 2025). Global steigen die Treibhausgase weiter, Kriege und die globale Aufrüstung sowie der neuerliche Aufwind für die fossile Industrie verstärken die klimaschädlichen Dynamiken.

Die Klimakrise ist nicht nur eine ökologische Krise, sondern vor allem eine „massive Ungleichheitskrise“ (Adloff,

2025, S. 123). Der auf dem Klimagipfel in Dubai (COP28) eingerichtete und lange geforderte Fonds zur Bewältigung von Verlusten und Schäden (Fund for responding to Loss and Damage, FRLD) wird daher als historischer Meilenstein angesehen. Die am stärksten von der Klimakrise betroffenen Länder hatten jahrzehntelang auf diesen Finanzierungsmechanismus als Ausdruck der Klimagerechtigkeit und der globalen Solidarität gedrängt. Doch längst geht es nicht mehr nur um die Ungleichheit zwischen Staaten. Der Climate Inequality Report 2025 (Chancel et al., 2025) verweist auf die hohe Konzentration von privaten Vermögen, die nicht nur finanzielle Macht bedeutet, sondern auch Entscheidungsmacht über große, klimapolitisch relevante Investitionen in Energie, Industrie oder Infrastruktur. Dagegen verfügen viele Staaten kaum noch über finanzielle Mittel, um notwendige Investitionen für Klimaschutz und Klimawandelanpassung zu tätigen.

Die Medienberichterstattung zur Klimakrise ist in den letzten Jahren weltweit wieder zurückgegangen, und vielversprechende Initiativen von Medienunternehmen für eine professionellere Berichterstattung wurden drastisch reduziert (Boykoff et al., 2026). Gleichzeitig verfügen Oligarchen über große Medienunternehmen, betreiben Teile der Wirtschaft ein beschämendes „Green Washing“ und soziale Medien fungieren als Plattformen für Desinformation und Fake News.

Vertreter/-innen der Klimawissenschaften betonen: die wissenschaftlich anerkannten Fakten über den anthropogenen Klimawandel liegen auf dem Tisch und zeigen, wie dringlich wirksame Maßnahmen zur Eindämmung ergriffen werden müssen, für die es auch Strategien und Optionen gibt. Global gesehen sind weder die bisher implementierten Politiken und Maßnahmen noch die zugesagten nationalen Klimabeiträge und Langfriststrategien auch nur annähernd ausreichend, um das 1,5-Grad-Limit einzuhalten. Es ist kein Alarmismus, wenn heute von „climate emergency“ (Stein et al., 2023) bzw. einem „globalen Notfall“ (Adloff, 2026, S. 16) gesprochen werden muss.

Klimabildung und Global Citizenship Education als transformative Bildung

In diesem zunehmend disruptiven Umfeld sind Bildung generell und Klimabildung im Besonderen mit vielfältigen Anforderungen und dynamischen Herausforderungen konfrontiert. Klimabildung wird in internationalen Strategien und Programmen als Schlüsselstrategie zur Bekämpfung der Klimakrise definiert (u. a. UNESCO, 2024). Neue Publikationen wie das

umfangreiche „Handbuch Klimabildung“ (Höttecke et al., 2025), Studien wie der umfassende Literaturreview zu schulischer Klimabildung von Kranz et al. (2022) oder das weltweite Projekt Monitoring and Evaluation Climate Communication and Education (s. Brock & Waltner in diesem Heft) dokumentieren die fortschreitende Etablierung von Klimabildung.

Mit dem Verständnis als „*Climate Literacy*“ wird Klimabildung an der Schnittstelle von Klimawissenschaft und Bildung angesiedelt. Im Mittelpunkt stehen drei Schlüsselbereiche:

- „Wissen über das Klimasystem (Ursachen und Auswirkungen des Klimawandels) und Wissen darüber, wie dieses Wissen generiert und genutzt wird.“
- Fähigkeiten, die dazu dienen, klimabezogene Informationen zu erwerben und zu bewerten und Fähigkeiten, die eine sinnhafte Kommunikation dieser Informationen ermöglichen.
- Aspekte einer persönlichen Haltung in Bezug auf den Klimawandel (Einstellungen, Werte), die zu klimafreundlichen Handlungsentscheidungen beitragen“ (Garrett & Harms, 2025, S. 392).

Den meisten Darstellungen von Klimabildung liegt das Verständnis zugrunde, dass Klimabildung die naturwissenschaftlichen Wissensgrundlagen mit gesellschaftlichen Fragen und ethischen Dimensionen des Klimawandels verbindet.

Global Citizenship Education (GCED) verstehen wir als eine Form politischer Bildung, die sich an der Weltgesellschaft orientiert und die die vielfältigen Dimensionen der gegenwärtigen Polykrise in den Blick nimmt. GCED fokussiert auf die Analyse der strukturellen Rahmenbedingungen der Polykrise, auf globale Machtverhältnisse und bestehende Ungleichheiten (Grobbauser, 2019). Der Begriff der Polykrise ermöglicht es, die Komplexität globaler Krisendynamiken zu erfassen, die sich sowohl aus der Gleichzeitigkeit einzelner Krisen als auch aus deren Wechselwirkungen und gegenseitigen Verstärkungseffekten ergeben. Zugleich birgt die Fokussierung auf die Polykrise das Risiko, in Bildungskontexten Gefühle der Ohnmacht hervorzurufen. Gerade durch die Auseinandersetzung mit dieser Komplexität sowie mit der globalen Dimension gegenwärtiger Krisen wird jedoch deutlich, dass ein vertieftes Verständnis nur durch interdisziplinäre Herangehensweisen und mehrperspektivische Zugänge möglich ist.

GCED ist ein integrativer Ansatz, der verschiedene pädagogische Konzepte wie u.a. politische Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Globales Lernen, Friedenspädagogik und diversitätssensible Bildung miteinander verbindet und daraus eine neue Perspektive entwickelt. Die zunehmend ausdifferenzierte Klimabildung kann eine weitere Säule für GCED bilden. Gleichzeitig kann GCED auch Anknüpfungspunkte für eine politische Klimabildung bieten.

Mit dem Anspruch, zu gesellschaftlicher Veränderung beizutragen, lässt sich Klimabildung, wie auch GCED, im Diskurs um *transformative Bildung* verorten. „Diese kritische Pädagogik grenzt sich von statischen Bildungskonzepten insofern ab, als sie sich nicht auf das Tradieren von Wissen und Fähigkeiten beschränkt, damit die Lernenden sich (ökonomisch, sozial, politisch, persönlich) in der Gesellschaft zurechtfinden, sondern als sie damit die Lernenden befähigen möchte,

die Gesellschaft auch zu verändern und neu zu gestalten“ (ÖUK, 2023, S. 19). Die Einbindung von Bildung in gesellschaftliche Transformation verstärkt einen grundlegenden Widerspruch: Einerseits wird Lernen als offener, pädagogischer Prozess verstanden, andererseits wird Bildung mit einer bestimmten Normorientierung (z.B. Nachhaltigkeit, Klimaschutz) verknüpft, die diese Offenheit normativ einengt – ein Spannungsverhältnis, das auch in bildungstheoretischen Analysen der Klimabildung thematisiert wird (u. a. Holfelder & Kminek, 2025). Übergeordnete Zielsetzungen von Bildung wie die Befähigung zu nachhaltigem oder klimafreundlichem Handeln sind Ausdruck einer zweckrationalen Ausrichtung von Bildung und stehen im Widerspruch zur angestrebten Mündigkeit der Lernenden. Problematisch wird die Inanspruchnahme von Bildung vor allem, wenn einerseits Hoffnung auf gesellschaftliche Teilhabe und die Mitgestaltung nachhaltiger Zukünfte geweckt wird, gleichzeitig aber „Systemerhalt“ gelehrt wird, weil die Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der Pluralität von Wirtschaftsmodellen, Lebensweisen und Entwicklungswegen fehlen. Dies spitzt sich weiter zu in der Tendenz zur „Pädagogisierung globaler Krisen“, wenn etwa komplexe politische oder ökologische Probleme wie die Klimakrise in Bildungsaufgaben übersetzt werden. Kenner (2026, S. 125) beschreibt die „Anrufung von Bildung als Mittel zur Krisenbewältigung“ als eine Verschiebung der Bearbeitung gesellschaftlicher Probleme auf drei Ebenen: auf die Individuen, auf den Bildungsbereich selbst und letztlich auf zukünftige Generationen.

Kritische Anfragen an die Klimabildung

Mit dergleichen bildungstheoretischen Anfragen müssen sich alle pädagogischen Ansätze auseinandersetzen, die sich im Feld eines transformativen Lernens verorten, so auch die Klimabildung und die GCED. Darüber hinaus ist die Klimabildung mit einer Reihe weiterer Einwände konfrontiert. In der Literatur zur kritischen Analyse der Konzepte wie der Praxis der Klimabildung kristallisieren sich vor allem drei Kritikpunkte heraus: erstens die Kritik an der Fokussierung auf die private Sphäre, auf individuellen Lebensstil und individuellen Klimaschutz. Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Erkenntnissen, dass weder die Reduktion von Treibhausgasemissionen noch andere wirksame Klimaschutzmaßnahmen allein durch individuelle Änderungen des Konsumverhaltens oder des Lebensstils Einzelner erreichbar sind, werden in der Klimabildung weiterhin vor allem diese individuellen Verhaltensänderungen propagiert (Kranz et al., 2022; Kenner, 2026). Dabei bleibt ausgeklammert, dass Änderungen im Konsumverhalten und ein klimafreundlicher Lebensstil nur dann erfolgreich umgesetzt werden können, wenn geeignete strukturelle Rahmenbedingungen für klimafreundliches Handeln geschaffen werden, z. B. in den Bereichen Ernährung, Mobilität oder Wohnen. Problematisch ist diese Tendenz zur Individualisierung von Verantwortung, weil sie die Bewältigung systemischer Krisen auf das Verhalten Einzelner verlagert, während die strukturellen Ursachen dieser Krisen ausgeklammert bleiben. Die Wirksamkeit individuellen nachhaltigen Handelns in Strukturen der Nicht-Nachhaltigkeit wird dabei überschätzt.

Die beiden weiteren Kritikpunkte, von denen nachfolgend die Rede sein soll, betreffen die fehlende Auseinanderset-

zung mit den politischen Dimensionen der Klimakrise, sowie die unzureichende Thematisierung von Fragen der Klimagerechtigkeit.

Das Politische – eine Leerstelle der Klimabildung?

„Politik – der blinde Fleck der Klimabildung“ - so pointiert fassen Kranz et al. (2023) eine der Erkenntnisse aus ihrem systematischen Literaturreview zusammen. Die politischen Aspekte der Klimakrise werden in der schulischen Klimabildung bislang zu wenig berücksichtigt; zentrale Elemente der Klimapolitik wie die 1,5 Grad Grenze, IPCC Berichte oder Klimagerechtigkeit werden in untersuchten Climate Literacy Programmen selten explizit aufgegriffen. Vor diesem Hintergrund kritisieren die Autor/-innen die „unpolitische Perspektive“ auf den Klimawandel und betonen, dass die politischen Dimensionen der Klimakrise in der schulischen Vermittlungspraxis zu kurz kommen. Holfelder und Kminek (2025) bestätigen in ihrer bildungstheoretischen Einordnung der Klimabildung ebenfalls eine mangelnde Auseinandersetzung mit der politisch strukturellen Dimension des Klimawandels und führen dies u.a. auf die Fokussierung auf die individuelle Handlungsebene zurück. Dem Klimabildungsansatz liege häufig ein rationales Menschenbild zugrunde, sodass Wissensvermittlung und Wissenszuwachs im Mittelpunkt stehen, sowie ein verkürztes und zu wenig politisch gedachtes Gesellschaftsbild.

Diese Erkenntnisse stärken aus unserer Sicht das Plädoyer für eine stärkere Verbindung von Klimabildung und politischer Bildung oder eine „politische Klimabildung“ (Carrapato & Overwien, 2025). Eine politische Klimabildung kann aus der Individualisierungsfalle herausführen, indem sie verschiedene Handlungsoptionen aufzeigt, Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen thematisiert und das Verständnis für die Wirksamkeit – aber auch die Grenzen – kollektiver Aktionen im Klimaschutz fördert. Sie sollte eine multiperspektivische Sicht auf globale Herausforderungen vermitteln und das Bewusstsein für Zielkonflikte und Verteilungskämpfe sowie für globale Ungerechtigkeiten im Kontext des Klimawandels stärken. Zentral ist dabei, Klimapolitik und Klimagovernance – die institutionellen Rahmenbedingungen, politischen Prozesse und Steuerungsinstrumente – sichtbar zu machen. Dazu gehört die Analyse von Akteurinnen und Akteuren, ihrer Interessen, Machtkonstellationen und ebenfalls die Analyse von Strategien der Ablenkung und Verschleierung im Kontext von Klimapolitik.

Unbedingt einzubeziehen ist die Verknüpfung des Klimawandels mit anderen Krisenphänomenen, insbesondere mit Bedrohungen demokratischer Errungenschaften und dem Trend zu Autoritarismus. Hier spielen auch populistische Bewegungen eine Rolle, die den Klimawandel und notwendige Klimaschutzmaßnahmen für ihre Interessen politisch instrumentalisieren.

Gerechtigkeit in den Mittelpunkt rücken

„Climate Justice Now“ war/ist einer der zentralen Slogans der Klimabewegung Fridays for Future. Trotz dieser deutlichen Positionierung junger Menschen für Gerechtigkeit bleibt Klimagerechtigkeit in der Klimabildung ein Randthema (Kranz et al., 2022; Holfelder & Kminek, 2025). Die geringe Thematisierung

von Klimagerechtigkeit hängt vermutlich eng mit der insgesamt unzureichenden Auseinandersetzung mit den politischen Dimensionen der Klimakrise zusammen. Damit Klimagerechtigkeit in der Bildungspraxis wirksam verankert wird, muss politische Bildung stärker als Bestandteil der Klimabildung gedacht werden. Kranz und Kolleg/-innen bezeichnen die geringe Berücksichtigung von Klimagerechtigkeit als ungenutztes Potenzial. Klimagerechtigkeit könne ein „Türöffner“ sein, um politische Perspektiven der Klimakrise in Bildungskontexten zu forcieren und die Klimakrise in ihren historischen, sozialen und ökonomischen Dimensionen zu kontextualisieren (Kranz et al., 2022, S. 25).

Der Begriff Klimagerechtigkeit hat Ende der 1990er Jahre vor allem durch soziale Bewegungen Eingang in die Klimadebatte und die internationale Klimapolitik gefunden (Kalt, 2022). Seitdem hat sich der Diskurs verändert und verbreitert: heute geht es nicht nur um die Verteilung von Lasten bei der Reduzierung globaler Treibhausgasemissionen zwischen Staaten (Verteilungsgerechtigkeit) und um die ungleiche historische Verantwortung für den Klimawandel. Vielmehr werden das Verständnis der Klimakrise als soziale Krise und die zugrundeliegenden Macht und Herrschaftsverhältnisse, die weiterhin Ungleichheiten bei Krisenbetroffenheit und Handlungsspielräumen hervorbringen und reproduzieren, thematisiert (u. a. Brunnengräber & Dietz, 2016). Der Aspekt der prozeduralen Gerechtigkeit betont die Teilhabe an klimapolitischen Entscheidungen.

Historisch wurzelt der Diskurs um Klimagerechtigkeit u. a. in der Environmental Justice Debatte, die seit den 1980er Jahren historisch gewachsene, strukturelle Ursachen umweltbezogener Ungerechtigkeiten und die besondere Benachteiligung armutsbetroffener Menschen sowie Black, Indigenous, People of Color (BIPoC) aufzeigt (Bellina, 2022). Daraus ist ein deutlich erweiterter, gesellschaftskritischer Begriff von Klimagerechtigkeit entstanden, der außerdem globale Perspektiven einbezieht und in mehrfacher Hinsicht ein Türöffner für politische Klimabildung sein kann.

Kolonialität als Ausgangspunkt kritischer Klimabildung?

Machtverhältnisse und die Reproduktion von Ungleichheiten als Folge kolonial geprägten Denkens und Handelns bilden in der GCED zentrale Kriterien für die Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen. Kolonial geprägte Denkweisen setzen sich in wissenschaftlichen Theorien und in der Wissensproduktion fort und beeinflussen, mit welchen Begriffen und Konzepten in Bildung und Wissenschaft gearbeitet wird. Dekoloniale Perspektiven haben inzwischen auch in den Diskursen um BNE und transformative Bildung Eingang gefunden, ohne dass sich darin die grundlegende Kritik an den Denk- und Wahrnehmungsmustern des Diskurses selbst umfassend entfalten könnte. Auch unser Beitrag kann diesem Anspruch nur begrenzt gerecht werden; er skizziert jedoch die Perspektive einer kritischen Klimabildung, wie sie Sharon Stein und Vanessa Andreotti in Kooperation mit dem transdisziplinären Kollektiv *Gesturing Towards Decolonial Futures* entwickelt haben.

In ihrer Konzeption einer „climate education otherwise“ deuten sie den Klimanotstand unter Einbeziehung indigener

und dekolonialen Analysen als Ergebnis eines modernen/kolonialen Systems. Damit betonen sie, dass Kolonialität die konstitutive Kehrseite der Moderne ist. Der Begriff „Kolonialität“ verweist auf das gegenwärtige, globale Machtsystem, das im Zuge europäischer Kolonisierung entstanden ist und als von Grund auf gewaltförmig und nicht nachhaltig verstanden werden muss (Stein et al., 2023). Die zentrale Kritik an Mainstream-Klimabildung besteht darin, dass die Klimakrise primär als technisches Problem und vor allem mit einer oberflächlichen Lösungsorientierung behandelt wird, statt die tieferen Ursachen der Klimakrise wie Kolonialität, Machtverhältnisse, Verflechtungen, historische Gewalt und Verantwortung im Hier und Jetzt zu thematisieren. Kritische Klimabildung darf, im Sinne von Stein et al. (2023), die koloniale Gewalt und gegenwärtige Ungleichheiten nicht ausblenden und muss sich insbesondere auch mit *complicity*, also dem Mitverwickelt- oder Mitschuldigsein, auch ohne direkte Schadensverursachung, auseinandersetzen. *Complicity* bedeutet, dass Menschen von kolonialen und zerstörerischen Systemen profitieren, sie durch ihr Handeln oder Nicht-Handeln mit aufrechterhalten und deshalb auch Verantwortung für „Reparaturen“ tragen. Kritische Klimabildung wendet sich gegen die Entwertung indigenen Wissens und spricht damit eine weitere Dimension von Gerechtigkeit an: *Cognitive justice* fordert die Gleichberechtigung verschiedener Wissensformen. Wissenschaftliche Erkenntnisse und indigene, lokale oder traditionelle Erfahrungswerte können nebeneinander existieren und voneinander lernen.

Fazit

Die Auseinandersetzung mit Klimabildung hat gezeigt, dass die konzeptionellen Grundlagen dieses Feldes umstritten sind. Die Tendenz zur Pädagogisierung der Klimakrise befördert überhöhte Erwartungen an Bildung, vernachlässigt aber eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der Komplexität der Krise und deren Folgen. Der Anspruch, durch Bildung eine gesellschaftliche Nachhaltigkeitstransformation anzustoßen, ist nicht per se problematisch – er wird es dort, wo er politische Verhältnisse und soziale Ungleichheiten ausblendet und Klimagerechtigkeit als nachrangige Frage behandelt. Klimabildung läuft Gefahr, die Klimakrise als rein technisches Problem zu rahmen und damit genau jene Strukturen unsichtbar zu machen, die diese Krise hervorgebracht haben. Dekoloniale Zugänge schärfen den Blick für diese blinden Flecken und öffnen neue Perspektiven für eine politische Klimabildung mit Fokus auf globale Klimagerechtigkeit.

Literatur

- Adloff, F. (2026). *Wirkliches und Mögliches in der Klimakrise: Perspektiven der Sozialwissenschaften im ökologischen Wandel*. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839476895>
- Bellina, L. (2022). Environmental Justice. In D. Gottschlich, Hackfort, S., Schmitt, T., Winterfeld, U. v. (Hrsg.), *Handbuch Politische Ökologie. Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden* (S. 63-77). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839456279>
- Boykoff, M., Fernández-Reyes, R., Nacu-Schmidt, A., Osborne-Gowey, J., & Pearman, O. (2026). *A Review of Media Coverage of Climate Change and Global Warming in 2025. Media and Climate Change Observatory, Cooperative Institute for Research in Environmental Sciences and SPIKE Center for Sustainability Education*, University of Colorado. <https://doi.org/10.25810/yeprk-0270>
- Brunnengräber, A. & Dietz, K. (2016). Klimagerechtigkeit. In S. Bauriedl (Hrsg.), *Wörterbuch Klimadebatte* (S. 157-162). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839432389>

- Carapatoso, A. / Overwien, B. (2025). Klimabildung im Kontext der Politischen Bildung. In D. Höttecke, S. Heinicke, H. Martens, A. Nehring, & T. Rabe (Hrsg.), *Handbuch Klimabildung* (S. 227-242). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-48374-6_11
- Chancel, L., Mohren, C., Bothe, P., Muti, S., & Villaverde, P. (2025). *Climate Inequality Report 2025. Climate Change: A Capital Challenge. Why Climate Policy Must Tackle Ownership*. World Inequality Lab Key Report. <https://doi.org/10.1038/s41558-025-02268-3>
- Garrecht, C. & Harms, U. (2026). Was ist Klimabildung? In A. Carrapatoso, S. Kenner, C. Bergmüller-Hauptmann, N. Inkermann & V. Reinhardt (Hrsg.), *Handbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung: Zur Bedeutung von Bildung in gesellschaftlichen Transformationsprozessen* (S. 392-396). Frankfurt: Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838563800>
- Grobbaauer, H. (2019). Global Citizenship Education als transformative politische Bildung zwischen Theorie und Praxis. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 107-120). Opladen: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8.10>
- Holfelder, A. K., & Kminek, H. (2025). Klimabildung im Kontext von Bildungstheorie. In Höttecke et al. (Hrsg.), *Handbuch Klimabildung* (S. 21-43). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-48374-6_2
- Höttecke, D., Heinicke, S., Martens, H., Nehring, A., & Rabe, T. (Hrsg.) (2025). *Handbuch Klimabildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-48374-6>
- Kalt, T. (2022). Kämpfe für Klimagerechtigkeit. In D. Gottschlich, S. Hackfort, T. Schmitt & U. von Winterfeld (Hrsg.), *Handbuch Politische Ökologie: Theorien, Konflikte, Begriffe, Methoden* (S. 173-182). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839456279-014>
- Kenner, S. (2026). Raus aus der Pädagogisierungs- und Individualisierungsfalle: BNE politisch denken. In A. Carrapatoso, S. Kenner, C. Bergmüller-Hauptmann, N. Inkermann, & Reinhardt, V. (Hrsg.), *Handbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung: Zur Bedeutung von Bildung in gesellschaftlichen Transformationsprozessen* (S. 122-133). Frankfurt: Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838563800-122-133>
- Kranz, J., Schwichow, M., Breitenmoser, P., & Niebert, K. (2023). *Politik – der blinde Fleck der Klimabildung* | klimafakten.de. Letzter Zugriff am 08.05.2026 <https://www.klimafakten.de/kommunikation/politik-der-blinde-fleck-der-klimabildung>
- Kranz, J., Schwichow, M., Breitenmoser, P., & Niebert, K. (2022). The (Un) political Perspective on Climate Change in Education—A Systematic Review. *Sustainability*, 14(7), 4194. <https://doi.org/10.3390/su14074194>
- ÖUK/Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2023). *Transformative Bildung, Global Citizenship Education und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Eine Erkundung. Dossier des Fachbeirats der Österreichischen UNESCO-Kommission „Transformative Bildung/Global Citizenship Education“*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.13881469>
- PBScience - Planetary Boundaries Science (2025). *Planetary Health Check 2025*. Potsdam: Potsdam Institute for Climate Impact Research (PIK). Letzter Zugriff am 22.05.2026 https://publications.pik-potsdam.de/pubman/item/item_32589
- Stein, S., Andreotti, V., Ahenakew, C., Suša, R., Valley, W., Huni Kui, N., Tremembé, M., Taylor, L., Siwek, D., Cardoso, C., Duque, C. A., Oliveira da Silva Huni Kui, S., Calhoun, B., van Sluys, S., Amsler, S., D'Emilia, D., Pigeau, D., Andreotti, B., Bowness, E., & McIntyre, A. (2023). Beyond colonial futurities in climate education. *Teaching in Higher Education*, 28(5), 987. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2193667>
- UNESCO & Monitoring and Sustainability Education Research Institute, University of Saskatchewan. (2024). *Education and climate change: Learning to act for people and planet*. Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54676/GVXA4765>

Dr. Heidi Grobbaauer

ist Politikwissenschaftlerin, ehem. Geschäftsführerin von KommEnt (Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung) Mitglied im Leitungsteam des Universitätslehrgangs Global Citizenship Education (Universität Klagenfurt) und Mitglied der Strategieguppe Globales Lernen/Global Citizenship Education.

Shilan Grobbaauer

ist Geschäftsführerin von KommEnt, Absolventin des Akademischen Lehrgangs Nachhaltigkeitskommunikation und Klimajournalismus (FH Joanneum), und studiert aktuell im Master Climate Change and Societal Transformation an der Universität für Bodenkultur.

Norbert Frieters-Reermann & Laura Maren Harter

Bildung, Resilienz, Community und Empowerment Skizze einer ökologisch-kritisch-reflexiven Sozialen Arbeit in der Klimakrise

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel plädiert für einen Perspektivwechsel in der Sozialen Arbeit von einem rein human-anthropozentrischen hin zu einem ökologisch-planetarischen Paradigma. Auf theoretischer Basis wird das traditionelle Tripelmandat der Profession Sozialer Arbeit um ein viertes, ökologisches Mandat erweitert. Dieses Mandat verpflichtet die Soziale Arbeit zur Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen als unverhandelbare Voraussetzung für soziale Gerechtigkeit. Abschließend werden fünf Dimensionen einer ökologisch-kritisch-reflexiven Sozialen Arbeit skizziert.

Schlüsselwörter: *Soziale Arbeit, Umweltgerechtigkeit, Ökologisches Mandat*

Abstract

This article advocates a shift in perspective in social work from a purely human-anthropocentric paradigm to an ecological-planetary paradigm. On a theoretical basis, the traditional triple mandate of the social work profession is to be expanded to include a fourth, ecological mandate. This mandate commits social work to safeguarding natural resources as a non-negotiable prerequisite for social justice. Finally, five dimensions of ecologically critical and reflective social work are outlined.

Keywords: *Social Work, Environmental Justice, Ecological Mandate*

Umweltgerechtigkeit und Klimaangst

Die globale Klimakrise ist die zentrale Bewältigungsaufgabe für die Menschheit. Unsere kapitalistische Lebensweise führt zur Zerstörung des klimatischen und ökologischen Gleichgewichts des Planeten und ist existenzbedrohend. Von den vielfältigen Klima- und Umweltrisiken sind weltweit vor allem einkommensschwache Milieus in urbanen Verdichtungsräumen betroffen, z.B. durch höhere Emissionsbelastungen, gesundheitsgefährdendere Lebensräume, riskante Wohnlagen bei Extremwetterereignissen sowie einen erschwerten Zugang zu konkreten Naturerfahrungen (Umweltbundesamt, 2017). Der globale Klimanotstand zwingt darüber hinaus immer mehr Menschen, vor allem im Globalen Süden, ihre Heimat

zu verlassen, da diese nicht mehr bewohnbar ist. UNHCR zufolge haben klimabedingte Katastrophen in den letzten 10 Jahren 220 Millionen Menschen zur Flucht im eigenen Land gezwungen (vgl. UNHCR, 2024). Hinzu kommen weltweit klimabedingte Sorgen und Zukunftsängste. Der Begriff Klimaangst oder *climate anxiety* beschreibt die emotionale Belastung, die Menschen aufgrund der globalen Klimakrise empfinden. Insbesondere junge Menschen berichten, dass sie durch den Mangel an politischem Handelswillen sowie durch die mediale Darstellung von Klimakatastrophen ein Gefühl von Angst, Wut, Trauer, Kontrollverlust, Ohnmacht und Frustration entwickeln (Clayton, 2020; Harter & Rosbach, 2025). Die Klimakrise wird als langfristige, schwer greifbare Bedrohung und als eine diffuse Gefahr erlebt, die Unsicherheit und anhaltende Sorgen und Belastungssymptome fördert (Pihkala, 2020).

Von daher ist das Themenspektrum von Klimawandel und Umweltgerechtigkeit in hohem Maße relevant für die Soziale Arbeit und verweist auf die Herausforderung, ökologische und soziale Dynamiken stärker zusammenzudenken und Profession und Disziplin zu einer ökologisch-kritisch-reflexiven Sozialen Arbeit weiterzuentwickeln. Unser Artikel versteht sich als ein Beitrag zu dem noch jungen deutschsprachigen Fachdiskurs (Liedholz, 2021; Stamm, 2021; Schmidt, 2021, Pfaff et al., 2022; Husi, 2022; Haese, 2023; Frieters-Reermann & Harter, 2024).

Vom human-anthropozentrischen zum ökologisch-planetarisches Paradigma

Angesichts der massiven Auswirkungen der globalen Umwelt- und Klimakrise ergeben sich umfassende Herausforderungen für die Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit. Die größte Herausforderung dürfte darin bestehen, das rein human-anthropozentrische Paradigma der Sozialen Arbeit zu überwinden und es um ein ökologisch-planetarisches zu ergänzen (vgl. Schmidt, 2021; Frieters-Reermann & Harter, 2024). Der mit diesem Paradigmenwechsel verbundene Anspruch ist der einer umfassenden globalen sozial-ökologischen Transformation, in der die Position des Menschen zur Umwelt neu zu bestimmen und unsere gesamte Lebensweise auf die nachhaltige Überlebensfähigkeit aller Lebewesen auf diesem Planeten auszurichten ist. Dies

erfordert ein Transformationsverständnis, das weit über die bisher dominanten klima- und nachhaltigkeitsbezogenen Strategien hinausgeht, die meist davon ausgehen, dass wir allein mit technologischen Innovationen und Lösungen eine klimaneutrale und nachhaltig wirtschaftende Weltgesellschaft erreichen können (Brand & Wissen, 2011; Klein et al., 2020).

Die imperiale Lebensweise des Menschen (vor allem im Globalen Norden) erweist sich als strukturell expansiv und ressourcenintensiv. Sie macht deutlich, dass inkrementelle Anpassungen nicht ausreichen, weshalb es tiefgreifender Paradigmenwechsel sowie umfassender gesellschaftlicher Transformationsprozesse bedarf, um den globalen Kapitalismus mit seinem die Natur und Menschen ausbeutenden Praktiken sowie die Entfremdung des Menschen von der Natur zu überwinden. Dabei müssen auch die im kollektiven Menschheitsgedächtnis tief verankerten dualistischen Kodierungen z.B. in Bezug auf Mensch versus Umwelt, Kultur versus Natur, oder sozial versus ökologisch aufgebrochen werden, um zu einer neuen postanthropozentrischen sozial-ökologisch relationalen Weltsicht zu gelangen. In diesem komplexen und vielschichtigen sozial-ökologischen Transformationsdiskurs sollte die Profession und Disziplin der Sozialen Arbeit eine zentrale Rolle spielen und ihre theoretische, fachwissenschaftliche und forschungsbasierte Expertise einspeisen.

Diesbezüglich hat Schmidt (2021) einen fundierten theoretischen Orientierungsrahmen für die Soziale Arbeit in Zeiten der globalen Klima- und Umweltkrise erarbeitet und damit einen wichtigen Beitrag für eine postanthropozentrische, terrestrische oder planetarische ökologisch-reflexive Soziale Arbeit entwickelt. In Schmidts umfassenden Entwurf für eine sozial-ökologische Transformation erfolgt eine radikale Perspektiverweiterung, im Rahmen derer die Dynamiken menschlicher und nicht-menschlicher Lebensformen nicht mehr isoliert, sondern in ihrer konstitutiven Wechselwirkung analysiert werden. Daraus ergeben sich konkrete Konsequenzen für die theoretischen Grundlagen, das Wissenschaftsverständnis sowie die handlungsleitenden Beobachtungsperspektiven der Sozialen Arbeit.

Ein wichtiger Bezugspunkt für die Entfaltung des theoretischen Rahmens von Schmidt ist das *Gaia Konzept* (Lovelock, 1992), dem die zentrale Hypothese zu Grunde liegt, dass unsere gesamte planetarische Biosphäre wie ein einziges Lebewesen betrachtet werden müsse, weil sie mit allen ihren Lebensformen und Organismen fortlaufend selbstregulierend Bedingungen erschafft und erhält, wodurch erst die Evolution komplexerer Lebensformen ermöglicht wurde. Die Gaia-Hypothese beschreibt unseren Planeten und seine Biosphäre als einen Superorganismus, der sich wie ein selbstregulierendes System verhält und durch ein hohes Maß an Selbstorganisationspotentialen sowie durch komplexe wechselseitige Abhängigkeiten verschiedener Lebensformen gekennzeichnet ist.

Der Mensch ist die einzige Spezies, die es durch ihre Lebensweise vollbracht hat, ihre eigene Existenz in diesem Superorganismus zu gefährden. Der damit verbundene

Begriff ist der des *Anthropozäns* (Crutzen, 2002). Das Anthropozän bezeichnet ein geologisches Zeitalter, in dem der Mensch einen massiven Einfluss auf globale biologische, chemische, geologische, klimatische und andere Prozesse gewonnen hat, wodurch sich ökologische Krisen verstärken und wechselseitig beeinflussen, z.B. das Artensterben, der Klimawandel oder die Verbreitung anthropogener Giftstoffe.

Eine weitere wesentliche theoretische Grundlage für die Argumentation Schmidts ist die Zuspitzung des Anthropozän-Diskurses durch das Konzept des *Kapitalozän* (Altvater, 2017). Dadurch soll verdeutlicht werden, dass es nicht das menschliche Handeln per se ist, welches unseren Planeten in die aktuelle Klima- und Umweltkrise gestürzt hat, sondern primär die kapitalistische Lebensform und damit verbundene Aneignungs-, Ausbeutungs-, Unterwerfungs- und Zerstörungsprozesse von Menschen gegenüber anderen humanen und nicht humanen Lebensformen sowie der gesamten Biosphäre. Der Ansatz des Kapitalozän erweitert das Konzept des Anthropozän um eine macht- und herrschaftskritische Position sowie um eine präzisere historische Analyse. Denn bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass es vor allem westlich geprägte kapitalisierte, urbanisierte und imperiale Lebensweisen sind, die den rasanten Klimawandel und andere ökologische Krisen hervorgebracht haben und aufrechterhalten.

Aus unserer Sicht bedarf es in diesem Kontext auch einer selbstkritischen Reflexion der Sozialen Arbeit in Bezug auf ihre Entstehungs- und Verbreitungsgeschichte. Soziale Arbeit in ihrer jetzigen global dominierenden Form war in ihren Anfängen vor allem eine Reaktion auf moderne kapitalistische Industrialisierungs- und Urbanisierungsdynamiken in Europa und den USA sowie auf die damit verbundenen sozialen Verarmungsprozesse. Das Produkt dieser Form Sozialer Arbeit wurde dann über Kolonialisierung, Missionierung und Entwicklungszusammenarbeit global verbreitet. Vor diesem Hintergrund ergeben sich zwei zentrale Korridore der Selbstreflexion und -vergewisserung.

1. Zum einen wäre diese Entstehungs- und Verbreitungsgeschichte Sozialer Arbeit aus der Sicht postkolonialer (Pfaller-Rott et al., 2018) und indigener (Jaswal & Kshetrimayum, 2023; Straub, 2020) Perspektiven kritisch zu befragen. Zu prüfen wäre, wie durch den kolonialen Transfer systematisch indigene Sichtweisen entwertet und ignoriert wurden und wie wirkmächtig eine durch Kolonialismus und Bildungsimperialismus aufgestellte globale Macht- und Deutungsmatrix, die Dominanz eines europäisch geprägten Denkens und dessen epistemische Vorherrschaft auch im Kontext der Sozialen Arbeit ermöglicht hat (Straub, 2020).
2. Eine andere relevante Perspektive wäre, die Wurzeln der professionellen Sozialen Arbeit in Europa und den USA nochmals genauer zu analysieren. Denn bereits bei einigen

Pionierinnen der Sozialen Arbeit, z.B. bei Jane Addams und Mary Richmond, lassen sich Umwelt- und Naturbezüge nachzeichnen. Doch diese ersten Ansätze einer ökologischen Sozialen Arbeit konnten sich im Zuge der weiteren Professions- und Disziplinentwicklung, die auf soziale Kernprobleme fokussiert war, über viele Jahrzehnte nicht durchsetzen. Auch diese historischen Anfänge sollten eingehender untersucht und für den aktuellen Diskurs einer ökologisch-kritisch-reflexiven Sozialen Arbeit fruchtbar gemacht werden (Frieters-Reermann & Harter, 2024).

Einen weiteren wichtigen Bezugspunkt markieren für Schmidt die *terrestrischen* Überlegungen von Latour (2018). Latour entwirft ein alternatives Verständnis von Natur, Wissenschaft und Ökologie und damit eine grundlegend andere Beobachtungsperspektive, in der wir Menschen die Erde und alle ihre sozialen und ökologischen Phänomene nicht als externe distanzierte Beobachter betrachten können, sondern immer nur in enger Verwobenheit und Abhängigkeit mit allen anderen biosphärischen Prozessen und Lebensformen. Latour fordert daher eine Erweiterung der Nachhaltigkeitswissenschaft um eine terrestrische Perspektive, in der sie sozial-ökologischen und menschnaturbezogenen Wechselwirkungen stringent berücksichtigt werden. Aus dieser Sicht erscheint die bisherige Unterscheidung in Sozial- und Naturwissenschaften als hinfällig. Denn die immer noch dominante ökologische Ignoranz innerhalb der Sozialwissenschaften, und damit auch innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin der Sozialen Arbeit, hat dazu geführt, dass wir die umfassenden ökologischen Auswirkungen unserer kapitalistischen imperialen Lebensweise zu stark vernachlässigen oder verharmlosen. In diesem Kontext ist es unserer Meinung nach auch dringend geboten, indigene Perspektiven und Ansätze der Sozialen Arbeit viel stärker zu berücksichtigen und als wichtige Perspektiven in die globalen Fachdiskurse und Praktiken zu integrieren (Straub, 2020).

Die theoriegeleiteten Überlegungen von Schmidt haben weitreichende Implikationen für das Wissenschafts-, Nachhaltigkeits- und Transformationsverständnis der Sozialen Arbeit und letztlich für die Beschreibung ihres Beobachtungs- und Bearbeitungsgegenstandes. Dieser kann nicht mehr nur sozial gedacht werden, sondern immer nur sozial-ökologisch in der systemischen Verschränkung vom Menschen in und mit seiner biosphärischen Umwelt. „Die einer terrestrischen Nachhaltigkeitswissenschaft sozial-ökologischer Transformation inhärente Gaia-Hypothese Lovelocks [...] verpflichtet zur emanzipatorisch-historischen Hervorbringung eines terrestrischen Gemeinwesens (Gaia), und entfaltet darin zugleich auch die Notwendigkeit, das menschliche Bewohnen der Erde neu, nämlich konsequent politisch, d.h. als naturethisch-diskursiven Aushandlungsprozess, zu begreifen. Und das beginnt in den Städten bzw. muss dort am dringendsten neu erlernt werden“ (Schmidt, 2021, S. 251 ff.). Mit dieser Erweiterung des Verständnisses vom Gemeinwesen

um eine ökologisch-naturbezogene sowie eine global-planetarisches Perspektive ergeben sich aus unserer Sicht auch konkrete Konsequenzen für die Gemeinwesenarbeit als einer der zentralen Methoden sozialarbeiterischen Handelns. Durch die Hervorhebung des terrestrischen Gemeinwesens (Gaia) als zentralen Bezugsrahmen besteht die Möglichkeit, den historisch gewachsenen Anthropozentrismus auch innerhalb der Sozialen Arbeit zu überwinden und methodisch Gemeinwesenarbeit als sozial-ökologische Weltarbeit oder planetarische Arbeit oder biosphärische Arbeit weiterzudenken. Dadurch könnte die Soziale Arbeit sich als eine relevante globale Handlungswissenschaft etablieren, die ihren Beitrag leistet, das menschliche und soziale Leben auf und mit der Erde „sozial-ökologisch zu politisieren und demokratisch sowie naturethisch zu regulieren, um wiederum dadurch erst das allen gemeinsame Wesenssubjekt Erde als Gaia politisch zu verwirklichen“ (ebd.).

Vom dreifachen zum vierfachen Mandat Sozialer Arbeit

Die Notwendigkeit einer ökologisch-kritisch-reflexiven Sozialen Arbeit, wie sie durch die Diagnose des Anthropozäns beziehungsweise Kapitalozäns sowie durch die terrestrische Perspektive begründet wird, erfordert eine strukturelle Verankerung im professionellen Selbstverständnis. Das Tripelmandat der Sozialen Arbeit von Silvia Staub-Bernasconi (2018) bietet hierfür eine tragfähige Grundlage. Im nachfolgenden Abschnitt wird die Idee verfolgt, dieses etablierte Modell um eine Dimension zu erweitern, die sich zwingend aus den Folgen der globalen Umwelt- und Klimakrise ergibt. Ausgehend von einer Rekonstruktion des Tripelmandats konzipieren wir ein „Vierfachmandat“, um die ökologische Leerstelle der Disziplin zu schließen.

Das Triplemandat

Der Begriff „Mandat“ (lat. *mandatum*: Auftrag, Befehl) bezeichnet juristisch die vertraglich festgelegte Vollmacht zur Wahrnehmung bestimmter Aufgaben im Auftrag Dritter. In der Sozialen Arbeit gewinnt dieser Begriff jedoch eine spezifische Bedeutung, da er auf ein strukturelles Spannungsfeld verweist, in dem Fachkräfte agieren: Die Mandate Sozialer Arbeit sind nicht statisch, sondern vielmehr relational zu betrachten und erfordern eine einzelfallorientierte Neuaushandlung bzw. Reflexion. Professionelles Handeln bewegt sich in einem Gefüge wechselseitiger Erwartungen und normativer Bindungen. Die Mandatierungen bilden ein Spannungsfeld, in dem Hilfe, Kontrolle, Ethik und gesellschaftliche Verantwortung ineinandergreifen.

Der Übergang zum *Tripelmandat* (Staub-Bernasconi, 2018) stellt einen zentralen Professionalisierungsschritt dar. Durch die Ergänzung des Doppelmandats, bestehend aus gesellschaftlichem Mandat und dem der Adressat/-innen, um ein professionsinhärentes Mandat wird Soziale Arbeit als eigenständige Menschenrechtsprofession konzipiert. Sie

fungiert nicht länger als bloße Erfüllungsgehilfin staatlicher Institutionen, sondern verfügt über eine wissenschaftlich fundierte und ethisch begründete Autonomie. Dieses dritte Mandat basiert auf fachwissenschaftlichen Erkenntnissen sowie einer universellen Berufsethik. Auf dieser Grundlage sind Fachkräfte verpflichtet, Aufträge kritisch zu prüfen und systemische Widersprüche aufzudecken, statt sich einseitig vereinnahmen zu lassen.

Diese professionelle Unabhängigkeit verpflichtet die Disziplin dazu, aus ihrer ethischen Verantwortung heraus Kritik zu üben und sich für humane Verhältnisse sowie demokratische Prinzipien einzusetzen. Fachkräfte, Organisationen und Wissenschaft müssen sich aktiv an politischen Debatten beteiligen, um auf systemische Widersprüche und Lücken im Hilfesystem hinzuweisen (Lutz, 2011). Ziel ist eine konsequente Ausrichtung der Praxis an den Lebenswelten der Adressat/-innen, um so als kritische Instanz innerhalb der Moderne zu wirken.

Die Leerstelle: Warum ein ökologisches Mandat fehlt

Trotz der konstitutiven Bedeutung des Tripelmandats für die Professionalisierung der Sozialen Arbeit tritt angesichts der gegenwärtigen planetaren Krisen eine signifikante Leerstelle hervor. Das klassische Modell nach Staub-Bernasconi (2018) fokussiert primär auf soziale Dynamiken, während die physisch-materielle Basis menschlicher Existenz weitgehend unberücksichtigt bleibt oder lediglich implizit mitgedacht wird.

Diese Leerstelle ist, wie zuvor dargestellt, Ausdruck eines tief verwurzelten Anthropozentrismus innerhalb der Disziplin. Zwar lassen sich ökologische Aspekte theoretisch in Staub-Bernasconis Systematik der sozialen Probleme – etwa als Austausch- oder Machtprobleme – integrieren (Staub-Bernasconi, 2018, S. 195), doch bedarf es einer weitaus prominenteren Perspektive, um die Sicherung der Lebensgrundlagen als fachlichen Kernauftrag zu verankern.

Dabei ist kritisch zu reflektieren, dass selbst der Fokus auf die „Sicherung der Lebensgrundlagen“ oft rein anthropozentrisch motiviert bleibt; eine holistische Perspektive müsste konsequenterweise die Erhaltung von Ökosystemen um ihrer selbst willen (Ökozentrismus) einschließen.

In Übereinstimmung mit Powers, Rambaree und Peeters (2019) ist zu konstatieren, dass öko-soziale Arbeit nicht länger als optionales „Add-on“ oder nischiges Spezialgebiet missverstanden werden darf. Vielmehr muss ökologische Gerechtigkeit als fundamentale Querschnittsaufgabe begriffen werden. Die bisherige Beschränkung auf das „Dritte Mandat“ (Ethik und Menschenrechte) erweist sich hierbei aus zwei Gründen als unzureichend:

- Die ökologische Bedingtheit der Rechte: Menschenrechte werden im herkömmlichen Diskurs oft abstrakt und losgelöst von ökologischen Rechten und Pflichten verhandelt. Ohne eine intakte Umwelt verlieren soziale Rechte jedoch ihre faktische Einlösbarkeit.

- Die existenzielle Voraussetzung: Die physische Integrität des Planeten ist die unverhandelbare Voraussetzung für jede Form sozialer Interaktion, Teilhabe und Gerechtigkeit. In einem kollabierenden Ökosystem verliert das soziale Gefüge seine materielle Basis.

Das klassische Tripelmandat, welches die Profession über Jahrzehnte erfolgreich konsolidiert hat, bedarf vor dem Hintergrund des Anthropozäns einer kritischen Erweiterung. Die Integration der ökologischen Dimension ist keine bloße Ergänzung, sondern eine notwendige Erweiterung des professionellen Selbstverständnisses, um der Untrennbarkeit von sozialen und ökologischen Krisen gerecht zu werden.

Der Entwurf des Vierfachmandats

Um der untrennbaren Verflechtung von sozialen und ökologischen Krisen theoretisch Rechnung zu tragen, plädieren wir für die explizite Erweiterung des bisherigen Modells um eine vierte Dimension: das „*Ökologische Mandat*“. Dieses definiert die Verpflichtung zum Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, die Anerkennung planetarer Grenzen sowie die aktive Förderung ökologischer Nachhaltigkeit als konstitutive Bestandteile professioneller Sozialer Arbeit.

Das ökologische Mandat steht dabei nicht additiv neben den bestehenden Mandaten, sondern fungiert als deren fundamentale Bedingung. In dieser erweiterten theoretischen Perspektive bedingt die ökologische Integrität die Realisierbarkeit des gesamten professionellen Gefüges: Ohne eine stabile biophysikalische Umwelt sind weder soziale Gerechtigkeit (ethisch-professionelles Mandat) noch die langfristige Existenzsicherung der Adressat/-innen (Mandat der Adressat/-innen) oder die Erfüllung staatlicher Integrationsaufgaben (gesellschaftliches Mandat) dauerhaft möglich.

Die Einführung dieser vierten Dimension überführt bisher latente Widersprüche in den Bereich der bewussten professionellen Bearbeitung. Das Vierfachmandat zwingt die Profession dazu, neue ökosoziale Dilemmata offenzulegen und methodisch zu reflektieren. Ein zentrales Spannungsfeld ergibt sich insbesondere zwischen:

- Individueller Bedürfnisbefriedigung: Dem legitimen Anspruch der Adressat/-innen auf gesellschaftliche Teilhabe, die unter gegenwärtigen Bedingungen oft ressourcenintensiv und konsumorientiert geprägt ist.
- Ökologischen Notwendigkeiten: Der existenziellen Begrenztheit natürlicher Ressourcen und der imperativen Notwendigkeit, den ökologischen Fußabdruck auf ein regeneratives Maß zu reduzieren.

Indem das ökologische Mandat diese Spannungen explizit adressiert, löst es die Soziale Arbeit aus ihrer Rolle als rein anthropozentrische „Reparaturinstanz“. Es fordert stattdessen eine Praxis, die soziale Teilhabe und ökologische Verantwortung nicht als Antagonismen,



Abbildung 1: Grafische Darstellung des konstruierten Vierfachmandats Sozialer Arbeit

sondern als synergetische Ziele einer ökosozialen Transformation begreift. Die Fachkraft avanciert so zur Akteurin einer Gerechtigkeit, die über die menschliche Spezies hinausreicht und die physische Mitwelt als schützenswertes Subjekt anerkennt.

Transformation als Handlungsauftrag: Die Implementierung des Vierfachmandats

Das Vierfachmandat erschöpft sich nicht in einem abstrakten „grünen Bewusstsein“, sondern konstituiert einen konkreten Handlungs- und Transformationsauftrag auf allen Ebenen der Sozialen Arbeit. In Anlehnung an Powers et al. (2019) lässt sich diese ökosoziale Praxis als systematischer Interventionsprozess begreifen.

Mikroebene: Ökosoziale Bewältigung und Zugangsgerechtigkeit

Auf der individuellen Ebene zielt das ökologische Mandat nicht auf eine pädagogische Korrektur des Konsumverhaltens, sondern auf die Stärkung von Resilienz und die Verbesserung der Lebensverhältnisse. Da Adressat/-innen der Sozialen Arbeit häufig überproportional von Umweltbelastungen (z. B. Lärm, Hitze, mangelnde Wohnqualität) betroffen sind, fokussieren Interventionen hier auf den Abbau dieser Ungleichheiten. Es geht um die Erschließung öko-sozialer Ressourcen: Maßnahmen wie Energieberatung oder der Zugang zu gesunder Ernährung dienen primär der Existenzsicherung (z. B. Vermeidung von Energiesperren) und der Gesundheitsförderung. Ökologische Nachhaltigkeit wird somit nicht als zusätzliche moralische Pflicht an die Adressat/-innen herangetragen, sondern als Instrument genutzt, um deren materielle Situation zu stabilisieren und Teilhabechancen zu erhöhen.

Mesoebene: Institutionelle Glaubwürdigkeit und gesunde Lebenswelten

Auf der organisationalen Ebene erschöpft sich das Mandat nicht in technischem Umweltmanagement oder Greenwashing, sondern zielt auf die Schaffung gesundheitsfördernder Lebensorte. Soziale Einrichtungen

tragen die Verantwortung, ihre Infrastruktur so zu gestalten, dass sie nicht im Widerspruch zum Wohl ihrer Adressat/-innen steht. Dies bedeutet eine Abkehr von ökonomischen Zwängen, die billige Verpflegung oder schlechte Bausubstanz legitimieren, hin zu einer Vorbildfunktion der Institution: Durch energetische Sanierung, nachhaltige Beschaffung und die Schaffung naturnaher Räume werden Einrichtungen zu Orten, an denen ökologische Gerechtigkeit praktisch erfahrbar wird. Die Organisation transformiert sich damit vom reinen Dienstleister zu einem Akteur, der für seine Klientel gesunde Umweltbedingungen herstellt, statt Mangel zu verwalten.

Makroebene: Strukturpolitische Einmischung und Klimagerechtigkeit

Auf der gesellschaftspolitischen Ebene verlangt das Mandat keine bloße Zustimmung zu allgemeinen Klimazielen, sondern eine parteiische Einmischung zugunsten jener Gruppen, die im Diskurs um die ökologische Wende oft unsichtbar bleiben. Da die Folgen der Klimakrise soziale Ungleichheiten verschärfen, agiert die Profession hier als Anwältin für Klimagerechtigkeit. Ziel ist es, die auf der Mikroebene sichtbaren Belastungen (z. B. Energiearmut, Umweltkrankheiten) zu politisieren und strukturelle Lösungen einzufordern. Die Transformation wird dabei nicht als Verzichtsprogramm für Marginalisierte verhandelt, sondern als Kampf um eine sozial-ökologische Dividende: Investitionen in Klimaschutz müssen so gelenkt werden, dass sie prioritär den vulnerabelsten Bevölkerungsgruppen zugutekommen (z. B. durch sozialverträgliche Mobilitätskonzepte oder ökologischen sozialen Wohnungsbau).

Durch diese Systematisierung wird Transformation von einem fakultativen Nischenthema zur Kernaufgabe professioneller Praxis. Das Soziale wird konsequent in seinen ökologischen Bedingungen verortet, wodurch die Soziale Arbeit ihren Beitrag zur Bewältigung der globalen Krisendynamiken des 21. Jahrhunderts leistet.

Dimensionen einer ökologisch-kritisch-reflexiven Sozialen Arbeit

Auf der Basis der bisherigen Ausführungen und theoretischen Begründungslinien einer ökologisch-kritisch-reflexiven Sozialen Arbeit lassen sich vereinfacht fünf zentrale Dimensionen sozialarbeiterischer Analyse und Intervention und damit verbundene Leitfragen ableiten:

1. Klima-Resilienz: Die *psycho-soziale Dimension* und Soziale Arbeit als Krisenintervention und Resilienzstärkung: Wie wirken sich Umwelt- und Klimakrisen auf das mentale und psychische Wohlergehen von Menschen aus? Welche psychosozialen Handlungsansätze können diese Dynamiken adressieren und die individuelle Resilienz von Menschen stärken?
2. Klima-Bildung: Die *pädagogische Dimension* und Soziale Arbeit als machtkritische Bildungs- und Bewusstseinsarbeit: Welche oftmals kollektiv in

Gesellschaften verankerten Werte, Sichtweisen, Haltungen, Normen und Praktiken begünstigen Umwelt- und Klimarisiken? Welche pädagogischen Handlungsansätze können auf diese einwirken?

3. Klima-Empowerment: Die *politische Dimension* und Soziale Arbeit als politische Advocacy- und Kampagnenarbeit: Welche politischen, rechtlichen, gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen begünstigen Umwelt- und Klimarisiken? Welche politischen Handlungsansätze können auf diese Rahmenbedingungen einwirken?
4. Klima-Community lokal: Die *lebensraumbezogene Dimension* und Soziale Arbeit als Gemeinwesenarbeit, Community Organizing und Sozialraumentwicklung: Welche strukturellen Formen unserer lokalen Lebensformen begünstigen Umwelt- und Klimarisiken und welche sozialraum- und communitybezogenen Handlungsansätze können diesen entgegenwirken?
5. Klima-Community global: Die *planetarische Dimension* und Soziale Arbeit als planetarische Weltarbeit: Welche globalen Machtdynamiken und Strukturen begünstigen Umwelt- und Klimarisiken und welche globalen Handlungsansätze können diesen entgegenwirken?

Diese fünf Dimensionen könnten fruchtbar gemacht werden, um die zwingend erforderliche theoriebasierte Weiterentwicklung einer ökologisch-kritisch-reflexiven Sozialen Arbeit auszugestalten, bei der die Erweiterung des Triplemandats um ein Mandat für das Ökosystem und der Paradigmenwechsel zu einer postanthropozentrischen planetarischen Sozialen Arbeit feste Bestandteile sind. In diesem Prozess sind indigene Wissensformen und Perspektiven des Globalen Südens zu berücksichtigen, denn ohne diese ist ein globaler und planetarischer Anspruch einer ökologisch-kritisch-reflexiven Sozialen Arbeit nicht einzulösen.

Literatur

- Altwater, E. (2017). Kapitalozän. Der Kapitalismus schreibt Erdgeschichte. *Zeitschrift Luxemburg*, 2/3, 108–117.
- Brand, U., & Wissen, M. (2011). Die Regulation der ökologischen Krise. *ÖZS*, 36, (2), 12–34. DOI: 10.1007/s11614-011-0031-1. <https://doi.org/10.1007/s11614-011-0031-1>
- Clayton, S. (2020). Climate anxiety: Psychological responses to climate change. *Journal of Anxiety Disorders*, 74, 102263. Letzter Zugriff am 03.09.2025 <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102263>
- Crutzen, P. J. (2002). Geology of mankind. *Nature*, 415, (6867), 23. <https://doi.org/10.1038/415023a>
- Frieters-Reermann, N., & Harter, L.M. (2024). Perspektiven einer ökologisch-kritischen-reflexiven Sozialen Arbeit. In W. Schöning, M. Breuer, M. Gerards, & H. Löwenstein (Hrsg.) *Transdisziplinäre Theorieentwicklung Sozialer Arbeit. Beiträge mit struktureller Perspektive in Zeiten gesellschaftlicher Krisen* (S. 164-177). Weinheim, Basel: Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/978-3-7799-7429-1>
- Haese, I. (2023). Menschen und Mikroorganismen: Sozial-ökologisches Engagement im ländlichen Raum und Implikationen für die Soziale Arbeit. *Blätter der Wohlfahrtspflege* 170 (1), 24–26. <https://doi.org/10.5771/0340-8574-2023-1-24>
- Harter, L. M., & Rosbach, L. (2025). „Das macht wirklich, wirklich Angst.“ *Eco-Anxiety als Herausforderung für die Soziale Arbeit*. Institut für angewandte Bildungs- und Diversitätsforschung (IBuD).

Husi, G. (2022). Grüne Soziale Arbeit – Eine sozialtheoretische Fundierung. *Soziale Arbeit: Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete* 71(8–9), 300–309. <https://doi.org/10.5771/0490-1606-2022-8-9-300>

Jaswal, S., & Kshetrimayum, M. (2023). A review of Indigenous social work around the world: Concepts, debates and challenges. *International Social Work*, 66(5), 1369–1382. <https://doi.org/10.1177/00208728211073851>

Klein, A., Schwalb, L., Ruhbaum, C., Fricke, C., & Grotewold, L. (2020). Klimaschutz als Gestaltungsaufgabe für die Zivilgesellschaft. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, 33(1), 67–90. <https://doi.org/10.1515/fjsb-2020-0007>

Latour, B. (2018). *Das terrestrische Manifest*. Berlin: Suhrkamp.

Liedholz, Y. (2021). *Berührungspunkte von Sozialer Arbeit und Klimawandel. Perspektiven und Handlungsspielräume*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.21679187>

Lovelock, J. E. (1992). *Gaia. Die Erde ist ein Lebewesen*. 2. Aufl. Bern, München, Wien: Scherz.

Lutz, R. (2011). *Das Mandat der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS.

Pfaff, T., Schramkowski, B., & Lutz, R. (2022) (Hrsg.). *Klimakrise, sozialökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit. Spannungsfelder für Soziale Arbeit*. Weinheim: Juventa Verlag.

Pihkala, P. (2020). Eco-anxiety and environmental education. *Sustainability*, 12(23). <https://doi.org/10.3390/su122310149>

Powers, M.C.F., Rambaree, K., & Peeters, J. (2019). Degrowth for transformational alternatives as radical social work practice. *Critical and Radical Social Work*, 7(3), 417–433. <https://doi.org/10.1332/204986019x15688881497178>

Schmidt, M. (2021). *Eine theoretische Orientierung für die Soziale Arbeit in Zeiten des Klimawandels*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742504>

Stamm, I. (2021). *Ökologisch-kritische Soziale Arbeit. Geschichte, aktuelle Positionen und Handlungsfelder*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.ctv1prssqj>

Staub-Bernasconi, S. (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität*. Stuttgart: UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838547930>

Straub, U. (2020). *Indigene Ansätze in der Sozialen Arbeit*. Letzter Zugriff am 06.12.2025 <https://www.socialnet.de/lexikon/27450>

Umweltbundesamt (Hrsg.) (2017). *Soziale Aspekte des Natur- und Umweltschutzes*. Band I: Umweltgerechtigkeit. Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt.

UNHCR (2024). *No escape – on the frontlines of climate change, conflicts and forced displacement*. Letzter Zugriff am 03.09.2025 https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/fileadmin/redaktion/PDF/UNHCR/NoEscape-online__1_-1.pdf

Dr. Norbert Frieters-Reermann

ist Professor für Soziale Arbeit im Kontext von Nachhaltigkeit und sozial-ökologischer Transformation an der Katholischen Hochschule NRW. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Nachhaltigkeit, Klimagerechtigkeit sowie Friedensbildung und Konflikttransformation. Darüber hinaus berät er seit über 25 Jahren Projekte und Programme in Krisen- und Konfliktkontexten.

Laura Maren Harter

promoviert an der Universität Leipzig am Institut für Politikwissenschaft in Kooperation mit der Katholischen Hochschule NRW, Fachbereich Sozialwesen. In ihrem Promotionsvorhaben dekonstruiert sie „Nachhaltigkeit“ als modernes Distinktionsmittel und identifiziert einen „Grünen-Klassismus“ innerhalb der Sozialen Arbeit.

George Mutalemwa, Ngogo Ngogo, Susan Mlangwa & Emmanuel Lwankomezzi

Education from Below Sustainable Livelihoods and Clean Energy Transition Dilemmas in Tanzania

Abstract

Africa has embarked on a clean energy transition as a means of mitigating the negative effects of climate change, in order to protect trees that are being cut down for charcoal and firewood. While the rationale for the energy transition may be well articulated in policy document, little research has been conducted to understand people's responses to clean energy transition as well as the challenges they confront in navigating and negotiating energy accessibility and affordability on a daily basis. This paper discusses findings from qualitative research carried out in Tanzania. The paper concludes that energy transition hinges on four factors, namely education from below, economic empowerment, political will and environmental justice.

Keywords: *Charcoal conflict, clean energy, livelihoods, education*

Zusammenfassung

Afrika hat als Reaktion auf den Klimawandel den Übergang zu sauberer Energie eingeleitet, um Bäume zu schützen, die für Holzkohle und Brennholz gefällt werden. Doch während die Gründe für die Energiewende in politischen Dokumenten gut formuliert sein mögen, gibt es kaum Forschungsarbeiten, die die Reaktionen der Menschen auf die Energiewende untersuchen sowie die Herausforderungen, denen sie täglich bei der Bewältigung und Aushandlung von Energiezugang und -erschwinglichkeit gegenüberstehen. Dieser Beitrag diskutiert Ergebnisse einer in Tansania durchgeführten qualitativen Untersuchung. Der Beitrag kommt zu dem Schluss, dass die Energiewende von vier Faktoren abhängt, nämlich Bildung von unten, wirtschaftlicher Stärkung, politischem Wille und von Umweltgerechtigkeit.

Schlüsselwörter: *Konflikt um Holzkohle, saubere Energie, Lebensgrundlagen, Bildung*

Energy use is often recognised as a driver of climate change which has negative effects on people and the environment globally (Gill-Wiehl, 2024). Therefore, one of the ways of responding to and mitigating the adverse effects of climate change is to control and regulate energy use through the adoption of clean and green energy technologies (URT, 2025). These technologies which aim at reducing carbon emissions or decarbonisation

go hand in hand with practices of natural conservation such as reforestation vis-à-vis deforestation. Thus, the transition to clean energy is regarded as a panacea for sustainable development. However, the transition cannot be uniformly implemented without taking into account local realities (Chambers, 2017); structural differences as well as issues surrounding accessibility and affordability of energy technologies (Gill-Wiehl, 2024).

In this paper we argue that energy transition particularly from “traditional” to clean energy is multifaceted and complex and therefore requires a multidisciplinary approach to tease out charcoal conflicts and decarbonisation dilemmas. We specifically analyse the complexities surrounding the conflicts from sociological, legal and political science perspectives. The multidisciplinary approach seeks to provide a comprehensive assessment and understanding of the transition dilemmas rather than relying on a piecemeal and cursory examination of a complex phenomenon. We delve into the ontological, ethical and epistemological questions on the nature of the transition, conditions for the transition, right to energy, environmental justice, the definition of clean energy and dirty energy, people's knowledge on clean energy, the implementation of the transition and applicability of Western transition imperatives in East Africa.

Whereas the transition in East Africa aims at moving away from the use of “dirty” energy, particularly firewood and charcoal, to “clean energy”, particularly gas and electricity as linear (Chambers, 2017), field data reveals various paths, often cyclical, that should be brought into the equation. The first path consists of people who use clean energy only, namely gas, solar and electricity, the second consists of those who use charcoal and gas or electricity simultaneously or alternately, third, the ones who have failed to continue using gas and reverted to charcoal, fourth, those who only use charcoal and/ or firewood, fifth, those who cannot afford charcoal and therefore use firewood and six, those who find it hard to access either firewood or charcoal and use charcoal grains. Thus the path is neither linear nor homogeneous and therefore social stratification (Weber, 1947; Parsons, 1940) may help provide an explanation. If energy users are heterogeneous, can transition paths be homogeneous? One-size-fits-all approaches to transitions do not work (Dethlefs & Chatterjee, 2026) and therefore alternative approaches are necessary.

Worldwide, there is a gap between climate rhetoric and policy practice which raises a critical question for Sustainable

Development Goal (SDG) 13 accountability and global climate finance, namely on what basis are developing economies expected to forgo fossil-fuel-based industrialisation when industrialised countries continue to subsidise, secure and rely on the same energy sources? The dilemma is further reflected in global manufacturing and emissions patterns, where industrial capacity, energy intensity and fossil fuel consumption remain deeply intertwined. China alone contributes roughly one-third of global CO₂ emissions, followed by the US at around 13%. Despite SDG 13 calls for climate action and justice, G7 fossil fuel subsidies increased by 15% between 2016 and 2023, reaching US\$1.36 trillion (Ngundu, 2026).

Data and Methods

The study sought to answer the question: What social conflicts do top-down changes to the charcoal value chains in Tanzania cause? How can peaceful pathways to energy transitions be developed to limit emissions and support local livelihoods. The study used qualitative methods of data collection. The study regions were purposively selected to include regions that are well known for the production or consumption of charcoal. The regions selected included Morogoro, Coast, Dar es Salaam and Mwanza. Dar es Salaam was selected as the largest consumer of charcoal. From these regions, the following districts: Ubungu and Ilala (Dar es Salaam), Kilosa (Morogoro), Bagamoyo and Mkuranga (Coast), and Sengerema (Mwanza) were sampled.

Participatory focus group discussions with visual ethnography

Participatory focus group discussions were carried out with representatives in the private sector, NGOs, local government authorities and end users (businesses, government institutions and households). A total of 10-14 participatory focus group discussions were carried out at the village level. Members of the group discussions came from local leaders, members of the village committees, ward or street leaders excluding the councillors, end users, representative of the private sector, the NGOs and other influential and knowledgeable people. It was necessary to employ qualitative methods because some complex topics are very hard to study (Ardévol, 2012; Schwartz, 1989).

Data analysis

In our analysis, we specifically examined three dimensions: socio-cultural, legal and policy contexts and how these influence one another. Qualitative data from the sociocultural dimension were analysed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006; Clarke & Braun, 2017; Cooper et al., 2012; Maguire & Delahunt, 2017). Thematic analysis provides a structured framework to identify and organize patterns of meaning (themes) while allowing one to identify what is shared in how a topic is discussed (Cooper et al., 2012).

We applied thematic analysis as a constructionist method, thus, assuming that people's constructions of attitudes, perceptions and practices in response to climate change are constituted in and through what they voice and that cultural and societal knowledge repertoires play a role in how people discuss

climate change, and how they respond to it. Thematic analysis was used mainly as an inductive method with a data-driven approach. The validity of thematic analysis is not assessed by referring to intercoder reliability but by acknowledging the active role of the researcher (Clarke & Braun, 2017; Neuendorf, 2018) through openly discussing the analytical process and from referring back to previous studies to see if similar local energy transition concepts had been already acknowledged elsewhere. Atlas.ti software for qualitative analysis was used to help in the organization of the themes into patterns. Themes were coded for ease of interpretation and cross analysis.

Findings and Discussion

On Communication, Information and Education

Field data revealed that although there has been sensitisation and campaigns for transition carried out largely by government and NGOs, some people in rural and peri-urban areas lack adequate information and education (Ndunguru and Lema 2020) about climate change in general and energy transition in particular. Some research participants in Tanzania misunderstand the meaning of climate change conflating it with behavioural change. In Swahili "*mabadiliko ya tabia nchi*", which is the translation for climate change, directly translates as "behaviour change in the nation", which always has ethical and moral implications, particularly used in reference to young people. Examples of changes in people's behavior include drug abuse, alcoholism and same-sex relationships. People can be expected to respond to information if it makes complete sense to them. So, the etymology of climate change in Swahili is hard to comprehend by some research participants because they do not naturally relate to it. Therefore, there is a need to revisit the strategy of imparting education and information in society.

Some research participants indicated that they would use other climate-friendly energy sources if they were cheaper than charcoal. Those who know that electricity and gas are cheaper than gas explained why they still use charcoal. While they afford charcoal worth 500 Tanzanian Shilling or 1000 Tanzanian Shilling to cook their food they will need twenty times more to buy gas. Thus, the knowledge that electricity and gas are cheaper than charcoal is not sufficient; it has to be supported with economic empowerment (Ngundu, 2026).

Some research participants had the opinion that the Ministry of Energy in Tanzania could emulate the Ministry of Health where medical personnel have devised a system of reaching out to all citizens from national to local levels, where the medical sector has data about the health needs of people even at the grassroots. So, if the Ministry of Energy reached out to the people, it would gain a better and clearer appreciation of the local realities and strive to address the pressing energy needs and implement energy transition strategies. The Ministry of Energy may need to establish mobile energy clinics and train experts from within the local communities who would be agents of change.

Mismatch between policy and implementation

Local authorities showed that the government has offered free tree seedlings to people in a campaign aiming at motivating

them to practise environmental conservation and therefore mitigate climate change. However, the field report indicates that none of the research participants had received such seedlings. The same applies to loan cylinders of gas, which the government of Tanzania provided in 2025, which was an election year. However, research participants revealed that they did not receive any. Lack of awareness was also revealed regarding permits and licences to some charcoal dealers. Some research participants claimed they did not know where the permits were issued while some others argued the issuing offices were too far away.

The question of climate change and energy transition did not seem to be a priority in village meetings which take place three times a year. People generally come together if there is an emergency such as floods or if they have to collect rubbish in their surroundings. Climate change is not taken as an emergence case.

There are several radio and TV programmes on environmental conservation, where experts from government, civil society and academia provide education and raise awareness regarding climate change, environmental conservation and clean energy transition. However, not many people have time to watch TV or listen to the radio, if they have access to these media. Therefore, educators, trainers and activists need to revisit their methods of reaching out to the people and persuade them to adopt attitudes and best practices for sustainable development.

Legal and ethical issues

Data revealed uncertainties about the legality of charcoal. Some participants interrogated the rationale of arresting charcoal dealers and forcing them to pay fines, while government continued collecting revenues from the same product, thus causing what Mabele (2020) refers to as a paradox. They ask why the same product can be legal and illegal at the same time and place. Policy makers and civil servants enforcing the policy argue that the illegality comes about as the result of dealers not possessing the necessary licences. The regulation of cutting down trees, transporting and trading in charcoal will minimize the effects of climate change, while encouraging people to use renewable energy sources.

Some research participants expressed uncertainty over the amount of gas in a cylinder. They wondered if the kilograms indicated on a cylinder referred to the amount of gas or of the cylinder or both. They were also unable to decipher how much gas has been used and how much remains since the gas cylinders do not have a gauge showing the amount of gas. If the gas is finished while the cooking is going on, then the process would be interrupted. Therefore, they proposed cylinders which can show the amount of gas remaining just like electricity meters do.

The cost of clean energy and the political will to transition

Data showed that the government of Tanzania made clean energy transition its priority, directing all public institutions to use clean energy and stop using charcoal or firewood. The government subsidised the price of gas encouraging wide distribution of cylinders of gas, which are now ubiquitous. Some respondents, however, raised concern about the cost of gas cylinders, which unlike electricity and charcoal, have to be purchased upfront. Some respondents believed that gas is extracted in Songosongo,

Tanzania and therefore it should be far less expensive. Others claimed that gas was imported and therefore they questioned why not utilise locally extracted gas. Policy makers need to explain to people the distinction between raw gas and LPG (liquefied petroleum gas) and that the latter is the one recommended for cooking purposes. Furthermore, research participants challenged the government to process its own gas rather than collaborate with international exporters of gas whose sole concern is profit maximization. Profit maximization does not take into consideration low income earners and much less environmental conservation. Therefore, the question research participants asked was whether the government was really serious about energy transition or just profit making through political rhetoric.

Nuanced Poverty levels

Energy transition was related to income levels, increasing from low to high. On the one hand, low income earners found it hard to transition even if they were willing to do so. They could not afford the price of electricity or gas. Therefore, they resorted to charcoal, firewood or even charcoal grains. On the other hand, middle and high income earners tended to use clean energy because they could afford it. Now, in countries where the majority of the population are low income earners, the chances of transitioning to clean energy are slim (Gill-Wiehl, 2024). Therefore, in order to implement the transition, the question of income poverty cannot be overemphasised. Indeed, poverty is a symptom of inequality in society created by disfunctioning institutions. These institutions are both national and international, which over years have polarised society between the haves and have-nots, the centre and the periphery, the Global North and the Global South and the like. As Seers (1969) puts it, development is manifested by society that is bereft of poverty, inequality and unemployment. Thus, the transition towards clean energy needs to put these conditions into consideration.

Livelihoods

Data indicated that selling charcoal was, for some people, the only means of making a livelihood. The scale of selling charcoal depends on the income level of business people and traders. Middle and high income people engage in large scale charcoal business often transporting charcoal to large business centres. These are interested in profit making or profit maximisation. Low income earners deal with selling of small amounts of charcoal as artisanal, petty traders. Although these are also interested in profit making and maximisation, they depend on charcoal for their survival as their only source of income upon which their sustenance depends. Therefore, any policy or law that interferes with the use of charcoal directly threatens their livelihoods (Ndunguru & Lema, 2020). Therefore, the good motive behind transitioning to clean energy needs to be situated within the context of local livelihood realities, where day-to-day preoccupations of making a livelihood conflicts with the clean energy imperatives as advanced by sustainable development goals.

Whereas sustainable development consists in addressing the present needs without compromising the future generations

to meet their needs by taking care of the environment, making a livelihood, particularly among low income earners, is a matter of life and death, where the sustenance of the present needs precedes any considerations of the future, where living from hand to mouth characterises this social stratum. It is experience and field research that make one appreciate this reality, where the need for conservation contradicts the need for livelihood and vice versa. Conservation and livelihoods are not necessarily mutually exclusive. They need to be mutually enforcing.

In other words, conserving the environment as a way of mitigating climate change and efforts to transition to clean and green energy need to go together with sustainable livelihoods, upon which families and societies depend to meet their daily needs such as food, clothing, shelter, income, education and health (Allegretti, Mutalemwa & Ngonzi, 2021). This also means that fast-tracking the energy transition cannot succeed unless the process of ensuring sustainable livelihoods is also fast tracked. Hence, the transition needs to be gradual. One participant noted: *"I will switch to gas cooking if the costs match charcoal prices because gas refills remain too expensive."* (Field data, 2025).

Positionality and Trust

Regarding researchers as educators was a common phenomenon in Tanzania. Although we made it clear from the beginning and throughout the interviews that we were researchers and that the research participants had the knowledge and experience we needed to study, they generally believed we were the ones to inform or guide them as if we were trainers and experts. They generally informed us that they had not had people discussing with them such issues as climate change, energy transition or livelihoods. They often invited us back to "train" them.

It was reassuring when research participants said "we can trust you". The question of trust was very important particularly in political environments where people are suspicious of foreigners. In Sengerema, Tanzania, one research participant left a focus group discussion ostensibly going to take care of her child who was going back home from school. This was a rare instance, but it cannot be taken for granted as it is a pointer to some people's perceptions about foreigners.

This instance revealed that foreigners, particularly researchers and trainers, are rare in their areas which include remote villages. Besides, some of the foreigners cannot be trusted as they might be secret government agencies or tax collectors. In addition to this category of research participants, there are some who see these foreigners as people who bring some financial support. This may affect the data quality because some research participants only engage in interviews in order to receive such cash and because they do see any other value of interviews as researchers rarely "give back to society". It was a common phenomenon for researchers to give "incentives" to research participants.

It was intriguing for some research participants to hear that the current project on charcoal was funded by the Government of Denmark. They wanted to know the motive behind such support and what Denmark expected to gain from the research. This question seems to suggest that the issue of climate change and energy transition is understood by some people as a national or even local level rather than a global

challenge which requires concerted efforts to address. Therefore, such international initiatives should be promoted so that they become the norm rather than the exception. The cooperation between individuals as well as local and international institutions is explained in the people's organisations development theory (PODT) Mutalemwa (2014) and university revitalization theory (URT) by Mutalemwa (2018, 2019). Although PODT recommended collaboration among various actors in development in community empowerment a decade ago, not much collaboration has been institutionalised.

Summary of the Findings

In all regions, charcoal use remained very high among households, making it the dominant cooking energy source, particularly for low- and lower-middle-income residents. However, the Tanzanian government issued a decree which demands institutions serving 100 people or more to switch from biomass fuels to clean energy sources, including Liquefied Petroleum Gas (LPG). The government issued this directive with a view to protecting forests while decreasing charcoal use and establishing environmentally friendly energy systems. The transition to clean energy brought about better cooking performance and decreased dependence on wood and charcoal. However, the government has not provided financial assistance to private educational institutions. Still, private schools and large institutions must overcome substantial financial obstacles to purchase LPG systems, build infrastructure and maintain fuel costs. *"The government required our institution to switch to gas, but they provided no financial assistance for this change."* (Field data, 2025).

People's views about cooking energy sources depend on their gender and their age. The male participants in the study showed no particular interest in cooking energy sources because they focused on having food rather than the cooking technology involved. Further, age differences produce distinct responses from participants. Older participants showed a particular preference for cooking using charcoal and firewood because these fuels enabled slow cooking, which produced better flavours and followed traditional cooking methods: *"Gas cooking produces fast food, but firewood enables the discovery of authentic flavours in food."* (Field data, 2025).

The number of people living in a household determines which energy source they choose. The use of gas and electricity became more practical among small families because they found these options convenient and efficient for their cooking needs. The quick cooking time and minimal fuel requirements of modern energy systems make them perfect for urban and peri-urban families who have limited time and kitchen space. The selection of charcoal and firewood by big families stems from their need for economic stability and practicality. One research participant illustrated that: *"The process of cooking for numerous people requires extended cooking times and big cooking vessels, which makes slow-burning fuels both affordable and efficient."* (Field data, 2025). This observation was also common in Sengerema, Mwanza.

Conclusion

The paper discussed the prevalence of charcoal as cooking energy which in recent years, the Government of Tanzania campaigned for cooking gas as a viable alternative source.

The reason for the focus on LPG is debatable given that there are more climate-friendly solutions, such as solar power from decentralised photovoltaic (PV) systems or the introduction of more efficient wood-burning stoves. While the installation cost of solar systems remains exceedingly expensive for low income earners, the sale of government-backed LPG remains lucrative: none of which favours the “common person”.

Drawing from critical theory and people's organisations development theory (PODT), this analysis shows the failure of top-down approaches to clean energy transition, which often tend to address symptoms and effects of climate change without addressing structural root causes of energy conflicts from local realities through the lens of people's lived experiences, where income poverty, inadequate education and access to information remain persistent, marked by socio-economic inequalities. Whereas theory indicates a shift from charcoal to gas as a positive indicator of transition, field data reveals a segment of society who cannot even afford charcoal and therefore resort to firewood or even charcoal grains. Yet another segment claims they cannot live without using or selling charcoal, which is their sole means of livelihood. The paper concludes that sustainable energy transition needs to put people at the centre through a bottom-up energy transition approach by addressing underlying root causes of charcoal conflict.

In other words, the success of the energy transition and the decarbonisation process to mitigate the negative effects of climate change will depend on concerted efforts locally, nationally and globally. These efforts need relevant education, transformative research and community engagement, which are core functions of higher learning institutions. Rather than the common practice of telling people what to do, we propose a bottom up approach where people's knowledge and experience would be drawn out in a process known as education from below. By education from below in the context of climate and sustainability, we refer to community-driven, participatory, decolonial (Ahmed, Ahmed & Abudu, 2025), and place-based learning that empowers individuals to take action on environmental issues starting at the local level. It is contrary to top-down approaches by governments, for example. It bridges the gap between global, abstract climate policies and daily actions (Kidman & Chang, 2024) through mainstreaming education for sustainable development (Sachs, 2015; Lehtonen, Salonen & Cantell, 2019).

Universities and other learning institutions need to set up curricula which are relevant to people living in villages, most of them with little or no formal education. In designing such curricula, various academic disciplines need to be involved, including the “oppressed” (Freire, 2017), who are experiencing structural violence (Galtung, 1969) and thus move from critique to practice. In designing such curricula, learning institutions need to engage experts from various development sectors who have experience working with local communities, who understand their language (wa Thiong'o, 2006), logic, experience and culture. Indigenous knowledge systems should be given space by researchers and policy makers so that in the end transformative research collaborators are operative.

Giving back to community is a logical and moral imperative (Nyerere, 1967). Universities should leave their ivory towers in order to support local initiatives towards sustainable development. Universities should be a link between

communities and government rather than leaning towards the powers-that-be. Any democratic government is measured in terms of its relationship with the people and the environment. Equality among people and environmental justice should be on top of the government's agenda for implementation. Currently, climate change and energy transition are not on top of the agenda of local authorities

The use of gas or electricity does not mean that people are necessarily concerned about climate change but convenience, accessibility, affordability and social status. The primary motive for the transition to clean energy should be sustainable development. However, people's limited incomes dictate the energy source at their disposal. Usually, this source is firewood or charcoal. Unless people's incomes are raised, Tanzania will experience more deforestation and therefore add to the list of climate change drivers. Clean energy transition which is essential to sustainable development in Tanzania and elsewhere will depend on a combination of at least four factors: education from below, economic empowerment, political will and environmental justice.

References

- Ahmed, A., Ahmed, N., & Abudu, A. M. (2025). "Decolonizing Teaching and Classroom Experiences in Africa: The Role of Bilchiinsi," *Educational Considerations*, 50(3). <https://doi.org/10.4148/0146-9282.2449>
- Allegretti, A., Mutalemwa, G. & Ngonzi, T. (2021). Analysing Rural Livelihoods in Sub-Saharan Africa through the Concept of Life Satisfaction: The Case of Tanzania. *Journal of Sociology and Development*, 5(1), 1-18.
- Ardévol, E. (2012). Virtual/visual ethnography. *Advances in visual methodology*, 74-94. <https://doi.org/10.4135/9781446250921.n5>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chambers, R. (2017). Can We Know Better? Reflections for Development. Rugby: Practical Action Publishing. <https://doi.org/10.5209/redc.81269>
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The journal of positive psychology*, 12(3), 297-298.
- Cooper, H. E., Camic, P. M., Long, D. L., Panter, A., Rindskopf, D. E., & Sher, K. J. (2012). *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-000>
- Dethlefs, N., & Chatterjee, J. (2026). *Renewable Energy Transition with Artificial Intelligence: Challenge-driven Solutions*. New Jersey: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781394300068>
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Gill-Wiehl, A.M. (2024). *Nudging towards micro-savings: a stepped-wedge experiment on LPG consumption in Rural Tanzania*. Berkeley: University of California.
- Kidman, G., & Chang, C.H. (2024). Sustainability Education: Meeting the Demands of Climate Change Aspirations. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 33(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/10382046.2024.2309791>
- Lehtonen, A. Salonen, A.O., & Cantell, H. (2019). Climate Change Education: A New Approach for a World of Wicked Problems in Cook. In J. W. Cook (Hrsg.), *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education* (pp. 339-374). https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6_11
- Mabele, M.B. (2020). *The 'War' on Charcoal and Its Paradoxes for Tanzania's Conservation and Development*. Elsevier
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland journal of higher education*, 9(3). <https://doi.org/10.62707/aishej.v9i3.335>
- Mutalemwa, G. (2014). *People's Organisations in Tanzania: Strengths, Challenges and Implications for Development*. Vechta: University of Vechta.
- Mutalemwa, G. (2018). African Academic Diaspora and the Revitalisation of African Universities. *Journal of Sociology and Development*, 2(1), 150-174.

- Mutalemwa, G. (2019). Community-based organisations in Tanzania and development theory generation. *Journal of Sociology and Development*, 3(1), 93-122.
- Ndunguru, E., & Lema, G. (2020). Factors that affect the adoption of liquefied petroleum gas in Kinondoni Municipality, Tanzania. *Journal of the Geographical Association of Tanzania*. <https://doi.org/10.56279/jgat.v40i1.22>
- Neuendorf, K. A. (2018). Content analysis and thematic analysis. *Advanced research methods for applied psychology* (pp. 211-223). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315517971-21>
- Ngundu, M. (2026). *Power, Industrialisation and Climate Action in a Fossil-Fuelled World*. ISS: African Futures.
- Nyerere, J. K. (1967). *Education for Self-Reliance*. Dar es Salaam: Government Printer.
- Parsons, T. (1940). An Analytical Approach to the Theory of Social Stratification. *American Journal of Sociology*, 45(6), 881-864.
- Sachs, J. D. (2015). *The Age of Sustainable Development*. New York: Columbia University Press.
- Schwartz, B. (1989). *Psychology of learning and behavior*. WW Norton & Co.
- Seers, D. (1969). The Meaning of Development. *International Development Review*, 11, 3-4.
- URT (2025). *National Energy Compact for United Republic of Tanzania*. Dar es Salaam: Ministry of Energy.
- Wa Thiong'o N. (2006). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*.
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organisation*. Free Press.

George Mutalemwa

is Senior Research Fellow at St. Augustine University of Tanzania. His research focuses on peacebuilding, community development, higher education management, and energy transition.

Ngogo Ngogo

is a PhD candidate in Sociology at St. Augustine University of Tanzania. His research interests include environmental governance, climate change adaptation, sustainable livelihoods, energy transitions, and community-based natural resources management.

Susan Mlangwa

is a Postdoctoral Fellow St. Augustine University of Tanzania. She is a senior sociologist and medical anthropologist with over 20 years of experience leading complex research, mixed-methods studies, and large-scale public health programmes across East Africa.

Emmanuel Lwankomezi

is a Lecturer in Geography at St. Augustine University of Tanzania. He has published extensively and offered consultancy services in the areas of wildlife management, governance, conservation justice, climate change, and clean energy.

Albert Denk & Johanna Siebert

Der Anti-Klima-Populismus als Herausforderung für Klimabildung und Klimakommunikation

Zusammenfassung

Populistische Erzählungen prägen die öffentliche Debatte und Meinungsbildung zur Klimapolitik. Transformationsgegner/-innen nutzen die Erzählung eines von Eliten betrogenen Volkes strategisch, um gesellschaftliche Polarisierung zu erzeugen und Misstrauen gegenüber klimapolitischem Handeln zu befeuern. Eine Klimabildung, die angesichts anti-ökologischer Widerstände nicht an Relevanz einbüßen möchte, muss sich über die klimapolitische Faktenlage hinaus den gesellschaftlichen Diskursen zur ökologischen Wende annehmen.

Schlüsselwörter: *Anti-Klima-Populismus, ökologische Transformation, Polarisierung, Akzeptanz*

Abstract

Populist rhetoric shapes the public debate and opinion on climate policy. Opponents of a green transition strategically use the narrative of “corrupt elites” vs. “the people” to create social polarisation and fuel mistrust of climate policy. If climate education is to retain relevance in the face of anti-ecological resistance, it must go beyond a fact-based education on climate change alone and address the social discourses surrounding the ecological transition.

Keywords: *Anti-climate populism, ecological transition, polarisation, social acceptance*

„Ökodiktatur“, „urbanes Ideologieprojekt“, „grüne Eliten“ – populistische Narrative sind längst zentraler Bestandteil der öffentlichen Debatte zur Klimapolitik. Immer wieder wird die Erzählung eines von Eliten betrogenen Volkes gegen klimapolitische Akteure und Vorhaben in Stellung gebracht, wie sich nicht zuletzt in der Debatte um die Reform des Gebäude-Energie-Gesetzes 2023 zeigte. Die Folge sind nicht nur erhitzte Gemüter, grassierende Falschinformationen und eine verkürzte Debattenlage, sondern eine allgemeine Erosion gesellschaftlichen Vertrauens in wissenschaftliche, politische, mediale und zivilgesellschaftliche Akteure im Bereich der Klimapolitik. Wird klimapolitisches Handeln wiederkehrend als ideologiegetrieben und schädlich dargestellt, so hat dies direkte Auswirkungen auf die Wahrnehmung von Klimapolitik und die Akzeptanz für eine ökologische Wende. Eine Klimabildung, die dazu beitragen möchte, klimapolitische Ziele zu erreichen und Menschen zu klimafreundlichem Handeln zu befähigen, ist daher

gezwungen, sich nicht nur mit der Faktenlage, sondern auch mit den gesellschaftlichen Voraussetzungen für eine ökologische Wende auseinanderzusetzen. Eine Aufklärung über die Strategien und Kommunikationsweisen von Transformationsgegner/-innen muss ebenso Teil der modernen Klimabildung sein, wie das Verstehen von klimatischen Kippunkten. Das beinhaltet die Analyse anti-ökologischer Narrative und Diskurse sowie ihrer Mechanismen und Wirkweisen, um geeignete Umgangs- und Kommunikationsstrategien zu entwickeln. Der vorliegende Artikel möchte eine Grundlage für eine solche Auseinandersetzung mit den diskursiven Strategien der Transformationsgegner/-innen im Bereich der Klimabildung bieten. Dies erfolgt anhand einer Untersuchung des Phänomens eines Anti-Klima-Populismus, also jenen diskursiven Interventionen, die die populistische Metaerzählung eines von Eliten betrogenen Volkes gegen klimapolitische Bestrebungen mobilisieren. Zunächst formulieren wir auf Basis bestehender Forschung eine Definition des Populismus-Begriffs entlang der drei Merkmale: Anti-Elitismus, Anti-Pluralismus, Pro-Direkte-Volkssouveränität. Auf die Klimakrise übertragen, identifizieren wir anhand einer systematischen Forschungsstandsanalyse sieben zentrale Narrative eines Anti-Klima-Populismus. Wir schließen mit Anregungen für kommunikative Antworten auf diese Narrative und verweisen auf die Grenzen kommunikativer wie bildungspolitischer Ansätze im Umgang mit einem Anti-Klima-Populismus.

„Eliten“ vs. „das Volk“: Populismus verstehen

Gilt es, den Mechanismus und die Wirkweisen eines gegen Klima- und Umweltpolitik gerichteten Populismus zu verstehen, so bedarf es zunächst einer Definition des Phänomens. Denn auch wenn der Begriff im öffentlichen Diskurs vielfach verwendet wird, ist nicht immer dasselbe damit gemeint. Auch in wissenschaftlichen Analysen konkurrieren unterschiedliche Definitionen. Bezeichnen einige Populismus als politische Strategie, die dem Zweck des Machterhalts dient, so verstehen andere darunter einen besonders volksnahen Politik- und Kommunikationsstil und wieder andere sehen darin eine Ideologie, d. h. eine bestimmte Gesellschaftsvorstellung (für eine Übersicht s. van Kessel, 2015; Spier, 2014). Hier orientieren wir uns an der Definition von Paula Diehl (2017), nach der Populismus als eine Metaerzählung verstanden wird, mit der die Geschichte eines von Eliten betrogenen Volkes erzählt wird. Diese Metaerzählung wird kontext- und situationsspezifisch

mit unterschiedlichen Inhalten angereichert, weist jedoch stets dieselbe Erzählstruktur und dieselben Topoi von „bösen Eliten“ und einem „guten Volk“ auf. Die übergreifende Definition als Metaerzählung bildet dabei eine Gemeinsamkeit im Forschungsstand ab. Weitergehende Merkmale ergeben sich aus unserer eigenen Forschungsstandanalyse. Im Rahmen des Forschungsprojekts „Umweltpolitik und die populistische Herausforderung“ im Auftrag des Umweltbundesamts und des Bundesumweltministeriums haben wir Anfang 2023 über 300 wissenschaftliche Beiträge zu Populismus in der Umwelt- und Klimapolitik analysiert (Denk & Siebert, 2024). Auf Basis der Forschungsliteratur lässt sich die populistische Metaerzählung anhand von drei wesentlichen Merkmalen definieren: Anti-Elitismus, Anti-Pluralismus, Pro-Volkssouveränität. Eine ähnliche Definition findet im „Populismusbarometer“ der Bertelsmann Stiftung Anwendung (Verkamp & Merkel, 2022).

Das erste Merkmal populistischer Erzählungen ist eine grundlegende, *pauschale Elitenkritik*. Hierbei handelt es sich nicht um die Kritik an individuellen Handlungen gesellschaftlicher Eliten, sondern um die grundsätzliche Infragestellung der Daseinsberechtigung (Delegitimierung) bestimmter Akteursgruppen in Politik, Medien, Wissenschaft, Wirtschaft oder Zivilgesellschaft. Diesen vermeintlichen Eliten werden in der populistischen Erzählung niedere Motive und „böses“, betrügerisches Handeln unterstellt.

Den vermeintlich verwerflich handelnden Eliten wird in einem zweiten Merkmal ein als *homogen imaginiertes Volk* mit einem einheitlichen Volkswillen gegenübergestellt, welches der Erzählung nach um das betrogen wird, was ihm eigentlich zusteht. Das einheitliche Volksverständnis geht dabei häufig mit einer grundlegenden Skepsis gegenüber parlamentarischen Aushandlungsprozessen, journalistischer Arbeit oder wissenschaftlichen Analysen einher und kann daher als antipluralistisches Gesellschaftsverständnis bezeichnet werden.

Im dritten Merkmal beinhaltet die populistische Erzählung oftmals die Forderung nach radikaler, *unmittelbarer Volkssouveränität*. So inszenieren sich Populist/-innen gerne als alleinige Fürsprecher des Volkes und die Verkörperung des Volkswillens, was zu einer starken Gegenposition zu demokratischen Aushandlungsprozessen und Institutionen führen kann. Aus dieser Forderung kann sich sowohl der Ruf nach einem „starken Führer“, dessen politisches Handeln Ausdruck des Volkswillens ist, als auch der Wunsch nach Modellen der direkten Machtausübung durch die Bevölkerung begründen. Entscheidend ist dabei, dass Instrumente der Öffentlichkeitsbeteiligung nicht als Ergänzung zu, sondern als Ersatz für die repräsentative Demokratie propagiert werden.

Die drei aufgeführten Merkmale können in unterschiedlicher Ausprägung vorliegen. Populismus ist daher als eine Skala zu verstehen, nach der sich Aussagen oder Einstellungen als mehr oder weniger populistisch einstufen lassen. Auf Basis unserer Analyse lässt sich ableiten: Nur wenn die übergeordnete Erzählung eines von Eliten betrogenen Volkes bemüht wird, sollte eine Äußerung als populistisch eingeordnet werden. Eine Schwierigkeit bei der Zuordnung besteht darin, dass diese Erzählung auch impliziert werden kann, d. h. nicht die Schlagwörter Volk und Elite unmittelbar geäußert werden. Wenn beispielsweise der wissenschaftliche Konsens zum menschengemachten Klimawandel abgelehnt wird, folgt daraus

implizit die grundlegende Ablehnung klimawissenschaftlicher Arbeit, deren Vertreter/-innen als „Elite“ verstanden werden, ohne dass sie notwendigerweise als solche benannt werden. Auch ist es wenig hilfreich, einzelne Akteure pauschal als Populist/-innen zu kennzeichnen. Vielmehr sollte im ersten Schritt eine Analyse spezifischer Narrative durchgeführt werden, um populistische Inhalte zu identifizieren.

Anti-Klima-Populismus: Narrative erkennen

Als *Narrativ* wird eine sinnstiftende Erzählung bezeichnet, durch die Menschen komplexe Handlungsabläufe in einfacher Weise verbinden, klare Rollenzuschreibungen, insbesondere in gut und schlecht, vornehmen und Konsequenzen daraus ableiten (Berger & Luckmann, 1969; Fisher, 1985). Kennzeichnend für Narrative sind ihre einseitigen Perspektiven und dass sie unzählige Male wiederholt werden, um Gültigkeit zu erlangen. Wer Narrative bedient, will allen voran gesellschaftlich wie politisch Einfluss nehmen. In unserer Analyse konnten wir sieben dominante Narrative identifizieren, in denen die populistische Metaerzählung gegen Klimapolitik mobilisiert wird (Denk & Siebert, 2024, 2026). Diese Narrative sind nicht subjektlos; sie werden von einer Reihe von Akteuren bedient, die das Ziel verfolgen, den Diskurs im Sinne der eigenen Interessen zu beeinflussen. Dies ist für die Auseinandersetzung mit einem Anti-Klima-Populismus im Bereich der Klimabildung insofern von Relevanz, als die Frage nach dem Sender populistischer Erzählungen sowie der dahinterliegenden Motive und Interessen nicht nur Aufschluss über die breite Anschlussfähigkeit der Narrative gibt, sondern auch die Netzwerke und Strategien von Transformationsgegner/-innen sichtbar machen kann. Auffallend sind die Überschneidungen bei (rechts-)konservativ-libertären Akteursgruppen, die sich mit bestehenden Erkenntnissen, etwa zu atompolitischen Positionen (Brunnengräber et al., 2023), decken (Einzelzuschreibungen siehe Denk & Siebert, 2024). In den sieben Narrativen sowie in der Zusammensetzung der diskursprägenden Akteure wird außerdem der rechtspopulistische Einschlag eines Anti-Klima-Populismus deutlich. Rechter Populismus zeichnet sich nach Mudde (2016) dadurch aus, dass er die populistische Erzählung mit einem ethnisch, kulturell oder nationalistisch begründeten Volksverständnis und einer autoritären Gesellschaftsvorstellung verbindet. Wird die populistische Erzählung gegen Klimapolitik in Stellung gebracht, so ist der Übergang zu rechten und libertären Ideologien fließend.

Mit dem *ersten* Narrativ wird der Klimawandel als Schwindel bezeichnet und die Klimakrise als inszeniert dargestellt. Klimapolitik erscheint demnach als irrational und überflüssig. Durch das Infragestellen des wissenschaftlichen Konsenses zum Klimawandel wird ein grundlegendes Misstrauen gegenüber wissenschaftlichen, aber auch politischen, journalistischen und zivilgesellschaftlichen Akteuren erzeugt. Die populistischen Interventionen sind teils mit verschwörungsideologischen Erzählungen aufgeladen. Eine prominente Erzählung ist, dass spezifische Geld- und Machtinteressen dazu führten, Klimaschutz als Vorwand zu betreiben, um wirtschaftliche Kontrolle zu erlangen. Wissenschaftler/-innen würden dabei absichtlich falsche Ergebnisse liefern.

Im *zweiten* Narrativ wird Klimapolitik als eine Agenda der Deindustrialisierung dargestellt. Politiker/-innen würden mutwillig den Wirtschaftsstandort Deutschland gefährden oder die Gefährdung komme als unmittelbare Folge ihrer „irrationalen“ Politik. Dabei kann selbst aus einer politisch mächtigen Position heraus populistisch agiert werden, wenn ein anti-elitäres Narrativ von Vertreter/-innen einer tatsächlichen gesellschaftlichen Elite, beispielsweise von Mitgliedern der Regierungsparteien, geäußert wird. Hier geht es jedoch nicht um Selbstkritik, sondern um eine Kritik mit delegitimierender Wirkung – besonders an der parteipolitischen Konkurrenz sowie an journalistischen und wissenschaftlichen Akteuren, die aufgrund ihrer wirkmächtigen und damit als „elitär“ wahrgenommenen Rollen abgewertet werden.

Laut dem *dritten* Narrativ kämen klimapolitische Maßnahmen einem großen Umverteilungsprojekt von unten nach oben gleich, eine Benachteiligung des Volkes sei geradezu beabsichtigt. Zentral ist jedoch nicht die Kritik an den tatsächlichen Verteilungseffekten einzelner klimapolitischer Maßnahmen mit dem Ziel, diese sozial gerechter zu gestalten. Vielmehr werden existierende Verteilungsfolgen und Zielkonflikte instrumentalisiert, um jegliche klimapolitische Bestrebungen zu delegitimieren.

Dem *vierten* Narrativ nach stelle Klimapolitik eine drohende „Ökodiktatur“ dar. Im Zentrum steht hier die Vorstellung einer Freiheitsberaubung durch klimapolitische Maßnahmen, welche als autoritäre Eingriffe in die Grundrechte verzerrt werden. So wird beispielsweise die Erzählung eines drohenden „Klimalockdowns“ verbreitet und dabei an Verschwörungserzählungen wie eine „Plandemie“ oder ein „Great Reset“ angeknüpft. Klimapolitik wird damit als Kulturkampf und als Angriff auf eine bestimmte Lebensweise oder den angenommenen Status Quo stilisiert. Entsprechend werden kosmopolitische Werte und urbane Bevölkerungsgruppen in diesem Narrativ zu zentralen Feindbildern.

Das *fünfte* Narrativ ist das eines elitären Ideologieprojekts. Es beruht auf der Annahme, dass Klimapolitik auf Basis von Eigeninteresse und wider den gesunden Menschenverstand betrieben wird. Wissenschaftliche, journalistische und zivilgesellschaftliche Akteure werden als hysterisch abgewertet. Ihnen wird ein irrationaler Alarmismus vorgeworfen, der quasi-religiös und kult-ähnlich sei und einer Klimahysterie gleiche. Dieses Narrativ ist oft mit sexistischen wie menschenverachtenden Angriffen, überwiegend auf (junge) Frauen in der Klimabewegung wie Luisa Neubauer oder Greta Thunberg, verbunden. Auch bei diesem Narrativ spielt Wissenschaft eine zentrale, meist widersprüchliche Rolle. Selektiv werden (pseudo-)wissenschaftliche Studien zur Unterlegung der eigenen Argumente herangezogen, gleichzeitig wird „die“ Wissenschaft per se in Abrede gestellt.

Laut dem *sechsten* Narrativ sei Klimapolitik durch globale Kräfte gelenkt und der Nationalstaat durch eben diese bedroht. Dieses Narrativ ist stark in nationalistischen Einstellungsmuster verankert und bedient Verlustängste hinsichtlich der nationalen Souveränität. Dabei kommt es zu Überschneidungen mit antisemitischen, rassistischen und queer-feindlichen Verschwörungserzählungen. Der rechts-ideologische Kern des Narratives liegt neben dem Nationalismus im Autoritarismus. Mit der diffusen Beschreibung „globaler Kräfte“ oder „geheimer

Welteliten“ werden Feindbilder konstruiert und demokratische Prozesse delegitimiert, was einem autoritären Muster gleicht (von Redecker, 2026). Ebenfalls trägt die darin enthaltene Immunisierung gegen Kritik autoritäre Züge, denn wo es keine klaren Akteurszuschreibungen gibt, können Aussagen nur schwer widerlegt werden. Zudem liegt in dem Narrativ eine implizite Führungssehnsucht, wenn auf die angenommene Willkür „globaler Kräfte“ der Ruf nach Gegenherrschaft folgt.

Das *siebte* Narrativ umfasst die Behauptung, dass Klimapolitik eine unmittelbare Bedrohung für heimatliche Kulturlandschaften, Tierwohl und Artenschutz darstelle und einer Natur- und Heimatzerstörung gleichkomme. Hierbei werden nicht die konkreten Zielkonflikte zwischen globalem Klimaschutz und dem Erhalt lokaler Ökosysteme adressiert. Stattdessen wird die Erzählung bemüht, um klimapolitische Bestrebungen grundlegend zu delegitimieren. Dabei ist das Narrativ in sich widersprüchlich. Anders als Autobahnen oder Starkstromtrassen werden hier Windkraft- und Solaranlagen als ein ästhetisch negatives Landschaftsbild und als Gefahr für lokale Ökosysteme dargestellt.

Die angeführten Narrative weisen einige Gemeinsamkeiten auf. Zum einen werden bestehende Zielkonflikte einer ökologischen Transformation aufgegriffen. Anstatt jedoch konstruktive Vorschläge zur Auflösung dieser Zielkonflikte zu machen, dienen die Narrative dazu, klimapolitische Maßnahmen grundsätzlich zu delegitimieren. Zum anderen werden einfache Lösungen für komplexe Probleme angeboten, negative Zukunftsbilder gezeichnet und ein dauerhafter Bedrohungszustand heraufbeschworen. Quent et al. (2022) sprechen von einem rhetorischen Alarmismus, der „die Verlustängste und Zukunftsunsicherheit vieler Menschen an[spricht], er erweckt negative Emotionen und bekräftigt böse Vorahnung“ (ebd. S. 107). Auch durch das gezielte Bespielen politischer Emotionen wie Wut, Angst und Empörung, aber auch Stolz, Überlegenheit und Selbstermächtigung, sind die Narrative eines Anti-Klima-Populismus besonders wirksam (Hillje, 2025). Darüber hinaus werden immer wieder gesellschaftliche Triggerpunkte (Verhaltenszumutungen, Ungleichbehandlung) bedient, um gezielt Polarisierung zu erzeugen (Mau et al., 2023). Sommer et al. (2023) erklären populistische Interventionen auch entlang sozialer Positionen und Milieuzugehörigkeiten. So beeinflussen etwa die eigene ökonomische Situation und die Angst vor sozialem Abstieg, aber auch Konflikte um Lebensführungen und den Erhalt bisheriger Privilegien, die Anfälligkeit für populistische Erzählungen.

Kommunikationsstrategien für die Klimabildung

In Zeiten einer gesellschaftlich umkämpften ökologischen Transformation muss die Klimabildung Wissen und Ressourcen bereitstellen, um die zentralen Narrative eines Anti-Klima-Populismus zu erkennen und ihre Wirkweisen offenzulegen. Um auf populistische Interventionen im Bereich der Klimapolitik angemessen reagieren zu können, braucht es jedoch auch auf individueller wie institutioneller Ebene Kommunikationsstrategien. Im Mittelpunkt steht die Frage: Was können Bildungseinrichtungen und Einzelpersonen entgegenen, wenn sie mit den oben angeführten Narrativen eines Anti-Klima-Populismus konfrontiert sind? Dazu möchten

wir einige Anregungen liefern. Gleichzeitig gilt es, die Grenzen kommunikativer wie pädagogischer Ansätze anzuerkennen. Die Motivationen hinter der Verbreitung populistischer Narrative sowie die Ursachen für ihren Erfolg im öffentlichen Diskurs sind vielfältig. Symptombekämpfungen wie dialogische Ansätze oder eine faktenbasierte Aufklärung stoßen an ihre Grenzen. Neben kommunikativen Umgangsstrategien und einer Ausweitung der Bildungsarbeit ist es essenziell, strukturelle Faktoren zu adressieren, die einen Anti-Klima-Populismus begünstigen, wie etwa gesellschaftliche Ungleichheiten oder politische Entfremdungsprozesse. Klimabildung kann für die Rolle struktureller Faktoren sensibilisieren, letztendlich müssen diese jedoch auf politischer Ebene behoben werden.

Darüber hinaus gilt es anzuerkennen, dass sich populistische teils mit rechtsextremen Interventionen überschneiden. Bei einem möglichen Straftatbestand sind immer die Strafverfolgungsbehörden einzuschalten, sodass gegebenenfalls auch der Verfassungsschutz aktiv werden kann. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn verfassungswidrige Kennzeichen beobachtet werden oder sich Personen zu verfassungswidrigen Organisationen bekennen. Im Kontext von Klimabildung können dies z. B. Jugendorganisationen wie die „Heimatreue Deutsche Jugend – Bund zum Schutz für Umwelt, Mitwelt und Heimat e.V.“ (HDJ) oder dessen Nachfolgeorganisation „Jungadler“ sein (Geisler et. al., 2025).

Handelt es sich um eine populistische, aber nicht rechtsextreme, Intervention, so ist eine grundsätzliche Dialogorientierung empfehlenswert. Bevor es jedoch zu einem Dialog kommen kann, gilt es abzuwägen, ob aus Gründen des Selbstschutzes darauf (zunächst) verzichtet werden sollte. Besteht eine Gefährdungslage für Teilnehmende, kann unmittelbar darauf kein konstruktiver Dialog folgen. Akteure der Klimabildung sind oftmals im zeitlichen Nachteil, da sie nicht in jedem Fall über etwaige Zusammenhänge informiert sein können. Eine populistische Aussage ist schnell geäußert, während für eine kritische Einordnung meist weit mehr Zeit notwendig ist, um sich ausreichend zu informieren und die Aussage dann überzeugend zu widerlegen. So sind populistische Interventionen auch deshalb so wirksam, weil dabei ein Moment der Überrumpelung stattfindet. Damit stehen populistische Interventionen der politischen Bildung diametral gegenüber, insbesondere hinsichtlich des Überwältigungsverbot im Beutelsbacher Konsens. Hier ist zu empfehlen, sich die Zeit zu nehmen, um adäquate Antworten formulieren zu können. Dennoch muss sowohl in Fällen des Selbstschutzes als auch des Zeitnachteils bewusst sein, dass Akteure der Klimabildung einer populistischen Intervention durch Schweigen implizit zustimmen. Um im Falle einer populistischen Aussage vorbereitet zu sein, können einige Kommunikationsstrategien und konkrete Antwortmuster präventiv eingeübt werden. Beispielsweise kann die Rückfrage gestellt werden: Warum denkst du, dass die Wissenschaft oder die Medien falsch liegen? Ein anderes Beispiel ist: Was würde dich vom Gegenteil überzeugen? Oder um ein Gespräch zur Quellenlage zu eröffnen, bietet sich die Frage an: Wie wählst du Leute aus, denen du Vertrauen schenkst? Einrichtungen der Klimabildung können diese ersten Schritte in präventiven Übungen beispielsweise in Form eines Rollenspiels vermitteln. Insbesondere der möglichst souveräne Umgang mit überraschenden Äußerungen kann

damit zumindest ein Stück weit trainiert werden.

Das Training von konkreten Antworten auf populistische Interventionen stellt eine Schnittstelle von individuellen und institutionellen Reaktionsmöglichkeiten dar (Achour, Girnus & Denk, 2026). Im Folgenden werden die angeführten sieben Narrative als Ausgangspunkt für ein solches Training genommen und Anregungen für konkrete Antworten formuliert.

Ist man, *erstens*, mit der Aussage konfrontiert, dass der Klimawandel ein Schwindel sei, kann darauf geantwortet werden, dass über 90 Prozent aller Forschenden, die sich mit dem Klima befassen, die Existenz des Klimawandels bestätigten und seine Verursachung durch menschliches Handeln wissenschaftlich belegen können. Dabei handelt es sich um Menschen aus sämtlichen Weltregionen, aus unterschiedlichen Disziplinen und Wissenschaftseinrichtungen.

Wird, *zweitens*, behauptet, dass Klimaschutz auf Kosten der Volkswirtschaft gehe und klimapolitische Akteure eine Deindustrialisierung durch Klimamaßnahmen planen, so kann eine Antwort darauf sein, dass nur durch Klimaschutz ein intaktes Ökosystem erhalten werden kann, welches wiederum nötig ist, um die Grundlagen für wirtschaftliche Reproduktion langfristig zu sichern. Zudem können Wirtschaftserfolge durch grüne Technologien wie Elektroautos oder Wärmepumpen durchaus zu einem wirtschaftlichen Aufschwung beitragen. Das Festhalten an fossilen Technologien hingegen wird angesichts des globalen Trends hin zu Dekarbonisierung zu einem internationalen Wettbewerbsnachteil führen, sodass der Abbau von umweltschädlichen Industriezweigen auch dazu dient, Schaden von der Volkswirtschaft anzuwenden. Bei allen ökonomischen Überlegungen darf jedoch nicht vergessen werden, dass ausbleibender Klimaschutz bereits heute verheerende Folgen hat und Menschenleben kostet, sodass es immer auch einer moralischen Kontextualisierung bedarf (Denk, 2025).

Drittens wittern populistische Narrative in der Klimapolitik ein großes Umverteilungsprojekt von unten nach oben, das zulasten des „einfachen Volks“ gehe. An dieser Stelle gilt es anzuerkennen: die Kosten und Nutzen von Klimaschutzmaßnahmen können sehr ungleich verteilt sein. Einige klimapolitische Maßnahmen, wie etwa der CO₂-Preis, belasten niedrige Einkommensgruppen disproportional. Anstatt die Abschaffung der Klimapolitik zu fordern, sollte jedoch für eine gerechte Ausgestaltung von Transformationsprojekten gestritten werden. Denn auch ausbleibender Klimaschutz trifft marginalisierte Gruppen in besonderem Maße – sowohl in Deutschland als auch global. Dabei sind die Auswirkungen von klimawandelbedingten Katastrophen wie Bränden, Dürren, Hitze und Überschwemmungen aufgrund struktureller Ungleichheiten sehr ungleich verteilt und treffen vor allem einkommensärmere Gruppen, alte Menschen, Frauen, Kinder sowie Menschen mit Behinderung und/oder Migrations- wie Fluchterfahrung. Aus einer internationalen Perspektive gilt es anzuerkennen, dass Deutschland seit der Industrialisierung massiv von klimaschädlichem Verhalten profitiert hat. Dennoch kommt auch im globalen Kontext effektiver Klimaschutz der Bevölkerung in Deutschland zugute. Denn die globalen Folgen einer ungebremsten Klimakrise wirken sich auch auf die Lebensweise in Deutschland aus.

Wird Klimapolitik anhand von Narrativ *vier* als Freiheitsberaubung und Verbote einer „Ökodiktatur“ dargestellt,

so kann darauf hingewiesen werden, dass der Vorwurf einer Diktatur in Widerspruch zu den politischen Prozessen in einer Demokratie steht. Klimapolitische Vorgaben werden in Deutschland stets durch demokratisch gewählte Akteure verabschiedet und der demokratischen Kontrolle von Parlament und Verfassungsorganen unterzogen. Auch der Fakt, dass Klimaschutzmaßnahmen der Mehrheit der Weltbevölkerung zugutekommen, steht für eine demokratische Legitimierung von Klimaschutz. Der Vorwurf einer „Ökodiktatur“ ist unbelegt, weshalb es ratsam ist, die Rückfrage zu stellen: Auf welchen Belegen beruht dieser Vorwurf?

Wird Klimaschutz wie in Narrativ *fünf* als elitäres Ideologieprojekt bezeichnet, das wider den „gesunden Menschenverstand“ sei, so sollten die Vorteile von Klimaschutz für die Mehrheit der Bevölkerung hervorgehoben werden. Effektiver Klimaschutz beugt nachweislich einem weiteren Artensterben und den zunehmenden Umweltkatastrophen wie Dürren, Hitzewellen und Starkregen vor. Dadurch erhöhen sich das Wohlbefinden und die Lebensbedingungen der Menschen heute wie auch in Zukunft. Auch bei dieser populistischen Intervention sind kritische Rückfragen ratsam: Welche Elite verfolgt genau welches Projekt damit? Meist bleiben die Vorwürfe obskur. Schließlich ist eine lebenswerte Zukunft ein geteilter Wunsch der Mehrheit der Bevölkerung.

Sechstens lässt sich der Behauptung, Klimaschutz sei durch globale Kräfte gelenkt und bedrohe die nationale Souveränität, entgegen, dass Klimaschutzmaßnahmen maßgeblich durch die Bundesregierung bestimmt sind. Dies gilt auch im Falle internationaler Klimaschutzabkommen. Denn die konkrete Umsetzung internationaler Vorgaben ist immer Gegenstand politischer Aushandlungsprozesse auf nationaler Ebene. Zudem kommen auf internationaler Ebene, etwa in den Vereinten Nationen, keine vermeintlichen „globalen Kräfte“, sondern 193 Mitgliedsstaaten zusammen, die gemeinsame Zielvereinbarungen aushandeln (Denk, 2023). Der Begriff „globale Kräfte“ ist nicht nur unpräzise, sondern reproduziert Verschwörungserzählungen, sodass auch hier eine kritische Rückfrage empfehlenswert ist: Wer sind denn diese globalen Kräfte genau? Hier werden nicht selten verschwörungsideologische und antisemitische Feindbilder bedient. Je mehr Begründungen eingefordert werden, als desto weniger haltbar werden sich diese Bilder erweisen.

Wenn, wie in Narrativ *sieben*, davon die Rede ist, dass Klimaschutz die heimatischen Kulturlandschaften bedrohe sowie Natur und Umwelt zerstöre, so bedarf es einer differenzierten Antwort. Zunächst ist es wichtig, anzuerkennen, dass durchaus Zielkonflikte zwischen Natur- und Artenschutz auf der einen und Klimaschutz auf der anderen Seite bestehen. Besonders deutlich wird dies am Beispiel von Infrastrukturprojekten wie Staudämmen, Windparks oder E-Autofabriken, die im Widerspruch zu Natur- und Umweltschutz stehen können. Da klimapolitische Maßnahmen immer Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlung sind, ist eine pauschale Bewertung aus ökologischer Sicht nicht möglich. Stattdessen braucht es konkrete Fallbeispiele, um den Vorwurf konstruktiv auszuhandeln. Ein Dialogeinstieg können Analogien sein, wenn etwa Autobahnen oder Starkstromtrassen als Vergleich zu Klimaschutzmaßnahmen herangeführt werden.

Neben den inhaltlichen Antworten auf Anti-Klima-

Populismus gilt es, die Vernetzung mit demokratiefördernden, dezidiert anti-populistischen Akteuren im Bereich der Klimabildung zu verstärken. Ein Forschungsprojekt des Umweltbundesamtes bringt dies mit der Maßnahme „Umwelt- und demokratiepolitische Bildung stärker verzahnen“ auf den Punkt (Hoffmann et al., 2025, S. 70). Dabei geht es darum, das Wissen über Populismus zu stärken und eine Nähe zwischen der Demokratiebildung auf der einen und klimapolitischen wie klimabildenden Akteuren auf der anderen Seite zu schaffen. Auf institutioneller Ebene bedeutet dies zum einen, bestehende Bildungsangebote dahingehend zu überarbeiten, dass sie die Auseinandersetzung mit umwelt- und klimapolitischen Inhalten und die Vermittlung von Kompetenzen im Erkennen von und dem Umgang mit anti-demokratischen Interventionen verbinden. Zum anderen sollte die Fördermittelvergabe stärker auf diese Schnittstelle ausgerichtet und Verbundprojekte aus klimabildenden und demokratiefördernden Akteuren gezielt gefördert werden.

Literatur

- Achour, S., Girnus, L., & Denk, A. (2026). Von „Ökodiktatur“ bis „Klimawandellüge“. Strategien bei neurechten Interventionen im Natur- und Klimaschutz. 11 Handlungsempfehlungen. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag. Letzter Zugriff am 08.01.2026 <https://www.wochenschau-verlag.de/Von-OEkodiktatur-bis-Klimawandelluege/41781>
- Berger, P., & Luckmann, T. (1969). *Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissensgesellschaft*. Frankfurt a. M.: Fischer. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbpnjg.23>
- Brunnengräber, A., Denk, A., Schwarz, L., & Themann, D. (2023). Monumentale Verdrängung: Die neue Pro-Atom-Troika. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 2(23).
- Denk, A. (2023). *Nachhaltige Entwicklung und globale Ungleichheit. Eine wissenschaftspolitologische Studie über die Entwicklungsagenda der Vereinten Nationen*. Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748941644>
- Denk, A. (2025). *Globale Demokratie. Warum weltweite Probleme ein neues politisches Miteinander erfordern*. München: oekom. <https://doi.org/10.14512/9783987264894>
- Denk, A., & Siebert, J. (2026). Populistische Herausforderungen in der Umweltpolitik. Analysen und Entgegnungen im antipruralistischen Diskurs. *Stadt + Grün*, 3.
- Denk, A., & Siebert, J. (2024). „Grüne Eliten gegen den Volkswillen“: Populistische Narrative im Bereich der Umweltpolitik. Umweltbundesamt. Letzter Zugriff a, 24.07.2025 <https://www.umweltbundesamt.de/publikationen/gruene-eliten-gegen-den-volkswillen-populistische>
- Diehl, P. (2017). *Was ist Populismus?* Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/netzdebatte/260878/was-ist-populismus/>
- Fisher, W. R. (1985). The narrative paradigm: An elaboration. *Communications Monographs*, 52(4), 347-367. <https://doi.org/10.1080/03637758509376117>
- Geisler, A., et al. (2025). *Rechtsextremer Jugendbund: Wie eine geheime Organisation Kinder indoktriniert*. ZEIT ONLINE. Letzter Zugriff am 24.07.2025 <https://www.zeit.de/gesellschaft/2025-06/rechtsextremer-jugendbund-jungadler-ermittlungen-struktur-hitlerjugend>
- Hillje, J. (2025). *Mehr Emotionen wagen. Wie wir Angst, Hoffnung und Wut nicht dem Populismus überlassen*. München: Piper.
- Hoffmann, J., Tran-Karcher, H., Siebert, J., & Hellmonds, S. (2025). *Populismus erkennen – Umweltpolitik stärken. Ein strategischer Leitfaden für Behörden*. Letzter Zugriff am 22.02.2026 <https://www.umweltbundesamt.de/publikationen/populismus-erkennen-umweltpolitik-staerken>
- Mau, S., Lux, T., & Westheuser, L. (2023). *Triggerpunkte – Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Suhrkamp, Berlin. <https://doi.org/10.21240/merz/2024.4.22>
- Mudde, C. (2016). *The Study of Populist Radical Right Parties*. C-REX Working Paper, University of Oslo.
- Quent, M., Richter, C., & Salheiser, A. (2022). *Klimarassismus – Der Kampf der Rechten gegen die ökologische Wende*. München: Piper.

Sommer, B., Schad, M., Kadelke, P., Humpert, F., & Möstl, C. (2023). *Rechtspopulismus vs. Klimaschutz? Positionen, Einstellungen, Erklärungsansätze*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://doi.org/10.14512/9783962389147>

Spier, T. (2014). *Was versteht man unter „Populismus“?* Letzter Zugriff am 25.04.2026 <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/192118/was-versteht-man-unterpopulismus>

Van Kessel, S. (2015). *Populist parties in Europe: Agents of discontent?* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Vehrkamp, R., & Merkel, W. (2020). *Populismusbarometer 2020 – Populistische Einstellungen bei Wählern und Nichtwählern in Deutschland 2020*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020044>

von Redecker, E. (2026). *Dieser Drang nach Härte*. Frankfurt am Main: Fischer.

Dr. Albert Denk

ist Soziologe und Politikwissenschaftler an der Freien Universität Berlin. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen globale soziale Ungleichheiten, Umwelt- und Klimapolitik, postkoloniale Theorien, Populismus und Transformationsforschung.

Johanna Siebert

ist Senior Projektmanagerin im Schwerpunkt „Green New Deal“ des Progressiven Zentrums. Sie arbeitet u.a. zu antidemokratischen Interventionen in der Klima- und Umweltpolitik sowie zu materieller und immaterieller Gerechtigkeit in der Transformation.

Lisa Bohunovsky, Andrea Bernhard, Freya Steinacher, Stefanie Preiml, Elfriede Neuhold, Elena Beringer & Lena von Kotzebue

Strukturelle Veränderungen universitärer Lehre: institutionelle Ansätze angesichts multipler Krisen

Zusammenfassung

Angesichts multipler gesellschaftlicher und ökologischer Krisen gewinnt die strukturelle Verankerung nachhaltigkeitsrelevanter Lehre an Universitäten an Bedeutung. Beispielhaft werden drei institutionelle Ansätze analysiert, die jeweils möglichst viele bis alle Studierenden einer Universität zu erreichen versuchen. Die Ergebnisse zeigen, dass die strukturelle Verankerung unterschiedliche Wirkungen entfaltet: curriculare Vorgaben schaffen Verbindlichkeit, prozessuale Mechanismen ermöglichen eine flexible und dennoch verbindliche Integration, während unverbindliche Lehrveranstaltungsimpulse niedrigschwellig sind. Zudem wird deutlich, erfolgreiche Transformationsprozesse benötigen institutionelle Unterstützung, Governance-Kompetenz, Ressourcen sowie kooperative Netzwerke.

Schlüsselwörter: *Bildung für nachhaltige Entwicklung, Hochschulentwicklung, Nachhaltige Universitäten, multiple Krisen*

Abstract

Against the backdrop of multiple societal and ecological crises, the structural embedding of sustainability-related teaching at universities is gaining importance. This article analyses three case examples of institutional approaches intended to engage as many students as possible—ideally all students at the university. The findings show that structural embedding has different effects: curricular requirements create binding commitments; process-based mechanisms enable adaptable yet still binding integration; and non-mandatory course-level impulses offer a low-threshold entry point. The findings also underline that successful transformation processes require institutional support, governance capacity, resources, and co-operative networks.

Keywords: *Education for Sustainable Development, university development, sustainable universities, polycrises*

Die Menschheit ist aktuell mit multiplen Krisen konfrontiert. Die Klimakrise spiegelt dabei nur eine von mehreren planetaren Grenzen wider, die bereits überschritten wurden (Richardson et al., 2023). Diesem pessimistischen Befund gegenüber steht die Idee einer sozial-ökologischen

Transformation bzw. einer nachhaltigen Entwicklung. (Klima)Bildung als ein sozialer Kipppunkt (Otto et al., 2020) unterstützt eine solche grundlegende Veränderung langfristig. Universitäten als Orte tertiärer Bildung und Forschung sowie mit Verantwortung gegenüber der Gesellschaft können dabei wichtige Impulse über Lehre und Forschung setzen – dazu braucht es allerdings auch interne Transformationsprozesse (Nölting et al., 2025).

Dieser Beitrag geht der Frage nach, welche universitären Strukturen (Klima)Bildung für eine nachhaltige Entwicklung unterstützen. Der Ansatz, nach strukturellen Bedingungen zu suchen, fußt auf dem Special Report des Austrian Panel on Climate Change 2023 (APCC, 2023). Dieser Bericht trägt vorhandene wissenschaftliche Evidenz zusammen – entlang der Leitfrage, welche Strukturen es in Österreich braucht, um rasch und dauerhaft ein klimafreundliches Leben möglich und selbstverständlich zu machen. Strukturen sind dabei „diejenigen Rahmenbedingungen und Verhältnisse, unter denen Menschen im Alltag handeln und die ein klimafreundliches Leben verhindern, erschweren, erleichtern oder sicherstellen können“ (Aigner et al., 2023, S. 173). Er zeigt auf, dass ein klimafreundliches, nachhaltiges Leben innerhalb aktueller Strukturen nicht möglich ist und liefert Optionen für strukturelle Ansatzpunkte entlang von sieben Handlungsfeldern (z.B. Wohnen, Ernährung) bzw. 13 querliegenden Bereichen (z.B. Recht, Geld und Finanzsystem, sowie Bildung und Wissenschaft (BUW)).

Die Hauptaussage des Berichtes wird für den BUW-Bereich bestätigt (Bohunovsky & Keller, 2023): Aktuelle Strukturen innerhalb von BUW führen nicht dazu, dass Bildung ihr transformatives Potenzial ausschöpft. Als mögliche Ansatzpunkte werden entsprechende strategische BUW-Konzepte, Lehr- und Bildungspläne, sowie ein Whole-Institution Approach genannt. Betont wird auch die Notwendigkeit von Strukturen, die Inter- und Transdisziplinarität fördern und eine entsprechende Lehre unterstützen, statt Verantwortung auf einzelne Lehrende abzuwälzen.

Ausgehend von diesen Annahmen fragt der vorliegende Beitrag nach strukturellen Rahmenbedingungen, die erforderlich sind, um universitäre Lehre angesichts der Notwendigkeit nachhaltiger Entwicklung weiterzuentwickeln. Wir fokussieren dabei nicht auf Klimabildung im

engeren Sinne, sondern auf breite Ansätze zur Verankerung nachhaltigkeitsrelevanter Lehre. Die folgenden Ausführungen fußen auf Erfahrungen von Expert/-innen der *Allianz Nachhaltige Universitäten* in Österreich, einem informellen Netzwerk mit dem Ziel Nachhaltigkeit und dafür förderliche Strukturen an österreichischen Universitäten zu etablieren und zu entwickeln (Allianz, o.J.).

Drei Ansätze struktureller Verankerung

Die folgenden drei Fallbeispiele wurden ausgewählt, da sie auf eine breite Verankerung an den Universitäten abzielen, d.h. möglichst viele bis alle Studierenden einer Universität zu erreichen versuchen.

An der **Universität Salzburg** ist das Querschnittsmodul „sozial-ökologische Krisen“ (6 ECTS-Anrechnungspunkte) in den Rahmencurricula für Bachelor- und Masterstudien verankert, welche von Senat und Rektorat vorgegeben wurden (Paris Lodron Universität Salzburg, 2023). Das Querschnittsmodul kann je nach Studium (1) als eigenes Modul, (2) über Pflichtmodule oder (3) über einen curricular festgelegten Pool anrechenbarer Lehrveranstaltungen umgesetzt werden. Es zielt darauf ab, dass Studierende lernen, sozial-ökologische Herausforderungen zu verstehen, Problemstellungen zu analysieren, Argumente zu beurteilen und Lösungsstrategien zu entwickeln. Die Umsetzung erfolgt studiengangspezifisch und ist in mehreren Bachelor- und Masterstudien bereits implementiert; weitere Curricula werden im Zuge von Studienplanänderungen schrittweise angepasst. Inhaltlich umfasst das Querschnittsmodul „sozial-ökologische Krisen“ Lehrveranstaltungen zu einschlägigen Themen (z. B. Gender Studies, Nachhaltigkeit und Klimakrise, Demokratiebildung sowie Armuts- oder Migrationsforschung) und soll Sensibilität für sozial-ökologische Herausforderungen sowie Grundkompetenzen im Umgang mit diesen vermitteln.

Um Nachhaltigkeit in den Studien der **TU Graz** stärker zu integrieren, wurde der Prozess der Studienentwicklung 2024 für alle ordentlichen Studien (außer Doktoratsstudien) angepasst. Dieser sieht vor, dass jede Studienkommission im Rahmen der Einreichung eines neuen bzw. geänderten Studienplans auf folgenden Punkt eingehen muss: „Wissen und Kompetenzen, um im Kontext des Studienfachs Lösungsansätze zu den Grand Challenges/Sustainable Development Goals (SDGs) zu erarbeiten, sind im Studienplan zu berücksichtigen“ (TU Graz, 2024). Die jeweils gesetzten Maßnahmen sind in der „Checkliste Studienplan“, die gemeinsam mit dem Studienplanentwurf von der Studienkommission eingereicht wird, entsprechend zu erläutern. Im Stellungnahmeverfahren wird die Berücksichtigung geprüft und eine Rückmeldung an die Studienkommissionen gegeben. In zwei Durchläufen (2024/25 und 2025/26) zeigte sich bei sieben Bachelor-, zwölf Master- und einem Erweiterungsstudium eine breite Berücksichtigung.

Für die **BOKU University** ist Nachhaltigkeit ein wesentlicher Schwerpunkt, der in strategischen Papieren fest verankert ist (z.B. Universität für Bodenkultur Wien, 2023). Praktisch alle Studien haben einen Nachhaltigkeits-

bezug und das Thema wird im Studienverlauf vielfach angesprochen. Die Herausforderung bestand darin, den Studierenden am Beginn des Studiums Grundprinzipien von Nachhaltigkeit näherzubringen. Aufbauend auf einem Diskussionsprozess der AG BNE der BOKU (o.J.) zu Nachhaltigkeit in der Lehre wurde in drei Studienrichtungen ab 2014 ein Vorlesungsteil der STEOP (Studieneingangs- und Orientierungsphase) dem Thema Nachhaltigkeit gewidmet. Die STEOP ist für alle Bachelorstudierenden verpflichtend. Der Vorlesungsteil von 1-4 Stunden umfasste grundlegende Konzepte von Nachhaltigkeit und Basisinformationen zu den großen gesellschaftlichen Herausforderungen. Mit dem Studienjahr 2025/26 traten neue Curricula für alle Bachelorstudien der BOKU in Kraft. Der Nachhaltigkeitsinput blieb nur im Rahmen des Bachelors UBRM (Umwelt- und Bioressourcen Management) erhalten. Im aktuellen Mustercurriculum für Bachelorstudien (Universität für Bodenkultur Wien, 2025) ist Nachhaltigkeit als ein Querschnittsthemen-Wahlfach für alle Studienrichtungen vorgesehen. Im Vergleich zu den Nachhaltigkeitsinputs in den Pflichtveranstaltungen wird damit eine recht kleine Gruppe von Studierenden erreicht werden, weshalb hier auf die Lehrveranstaltungsinputs der Jahre 2014-2024 fokussiert wird.

Vielfältige Wege der Verankerung

Die drei Fallbeispiele zeigen unterschiedliche Formen der Integration von BNE in die universitäre Lehre. Entsprechend der Idee einer strukturellen Verankerung fragen wir uns im Folgenden, (a) auf welcher strukturellen Ebene diese stattfand, (b) wie die Verankerung praktisch funktionierte, (c) wie verbindlich die strukturellen Verankerungen sind und welche Kontrollmechanismen eingesetzt werden, sowie (d) wie der Prozess angestoßen und umgesetzt wurde (siehe Tabelle 1).

Auf welcher strukturellen Ebene passiert die Verankerung? Die Fallbeispiele der Universität Salzburg und der TU Graz setzen auf der Ebene der Curricula-Entwicklung an, die Ausgestaltung unterscheidet sich aber deutlich: Salzburg setzt auf ein Rahmencurriculum, das ein Querschnittsmodul mit flexiblen Umsetzungswegen in den Curricula vorsieht; die vorgesehenen Standards zu Themen und Umfang werden im Senat geprüft (Paris Lodron Universität Salzburg, 2023). Damit wird sichergestellt, dass alle Studienpläne Lehrveranstaltungen vorsehen, die sich den sozial-ökologischen Herausforderungen widmen, ohne allerdings ein zu enges Korsett vorzuschreiben. Die TU Graz hingegen sieht vor, dass alle eingereichten Curricula im Hinblick auf die Beachtung der großen globalen Herausforderungen überprüft werden (TU Graz, 2024). Die Studienkommissionen müssen argumentieren, wo die Herausforderungen unserer Zeit angesprochen werden. Bereits im zweiten Durchgang mussten kaum bis keine Empfehlungen an die Studienkommissionen ausgesprochen werden, da die Maßnahmen bereits sehr umfang- und facettenreich gesetzt wurden und die meisten Qualifikationsprofile einen klaren Schwerpunkt in Richtung SDGs aufwiesen.

	Ebene der Verankerung	Umsetzung der Verankerung	Verbindlichkeit & Kontrolle	Umsetzungsprozess
Universität Salzburg	Querschnittsmodul im Rahmencurriculum	Lehrveranstaltungs-pool	Für alle Studien verpflichtend, aber innerhalb des Rahmens große Flexibilität	Hybrid: bottom-up Impuls, top-down Vorgabe (Senat/Rektorat).
TU Graz	Curriculumentwicklung	Variabel je nach Studium	Verpflichtende Checkliste für Studienkommission (Senat) ohne konkrete Vorgaben inkl. Kontrolle	Hybrid: bottom-up Impuls (Mitglieder des NH-Beirats), top-down Vorgabe (Curricula-Kommission des Senats)
BOKU University	Lehrveranstaltungsinput	Bestehende bzw. neue Pflichtlehrveranstaltungen als Gefäß	Keine	Initiative von bottom-up (AG BNE der BOKU)

Tabelle 1: Vergleichender Überblick über die drei Fallbeispiele zur Integration von Nachhaltigkeit in die universitäre Lehre

Die Verankerung an der BOKU unterscheidet sich grundlegend: Trotz der recht starken Bedeutung von Nachhaltigkeit im Selbstverständnis und in Strategien der BOKU, erfolgte die beschriebene Integration in Orientierungslehrveranstaltungen ohne Vorgabe des Rektorats oder Senats. Das hatte den klaren Vorteil, dass die Umsetzung sehr rasch erfolgen konnte. Nur für das Bachelorstudium Landschaftsplanung und Landschaftsarchitektur erfolgte 2017 eine Curriculumsänderung (Universität für Bodenkultur, 2017) zur Integration einer neuen Lehrveranstaltung, in der mit Nachhaltigkeit, Gender, Ethik und universitärem Arbeiten vier Querschnittsthemen verortet wurden.

Die Beispiele zeigen, dass die Ebene der Verankerung Auswirkungen auf die Stärke der Verankerung hat. Jene Wege, die direkt auf Curricula abzielen, wirken transformativ, da diese Prozessschritte insbesondere auch durch die Kontrolle zu einer vermehrten Einbettung von nachhaltigkeitsbezogenen Themen in die Curricula führen. Hingegen bringen reine Lehrveranstaltungsinputs ohne formale Integration, Strukturen und Prozesse zwar schnelle Umsetzungsmöglichkeiten, die langfristige Wirksamkeit ist aber begrenzt.

Wie sind die Fallbeispiele konkret umgesetzt worden?

Die Umsetzung des Salzburger Querschnittsmoduls ist so angelegt, dass es über unterschiedliche Umsetzungswege passgenau in Curricula verschiedener Studiengänge integriert werden kann (Paris Lodron Universität Salzburg, 2023). Sie ist als laufender Prozess konzipiert, in dem Zuordnung und Ausgestaltung fortlaufend aktualisiert werden. Im Bachelorstudium Medizinische Biologie (Paris Lodron Universität Salzburg, 2024) wird das Querschnittsmodul z.B. über einen curricular zugeordneten Lehrveranstaltungs-pool umgesetzt: aktuell wählen Studierende aus einem Themenpool von über 150 Lehrveranstaltungen. Das ist aus zwei Gründen sinnvoll: Erstens kann die Klimakrise curricular als komplexes Problem mit

naturwissenschaftlichen, sozialen, ökonomischen, kulturellen und ethischen Dimensionen abgebildet werden, ohne sie auf eine Fachlogik zu verengen. Zweitens erleichtert der Ansatz Kooperation, weil Lehrveranstaltungen aus unterschiedlichen Fachbereichen auf ein gemeinsames Qualifikationsziel abzielen, ohne neue Strukturen schaffen zu müssen.

Die strukturelle Verankerung an der TU Graz unterscheidet sich je nach Studium: teilweise werden eigene Lehrveranstaltungen mit Nachhaltigkeitsbezug aufgenommen, teilweise bestehende Lehrveranstaltungen bzw. ganze Pflicht-/Wahlmodule entsprechend adaptiert. Gemeinsam ist allen 20 Studien, dass das Zertifikat für Schlüsselkompetenzen (Technische Universität Graz, 2026a) in die Liste frei wählbarer Lehrveranstaltungen aufgenommen wurde. Dieses Zertifikat ermöglicht den Erwerb nachhaltigkeitsrelevanter Kompetenzen, z. B. Science, Technology & Society, Social Skills & Diversity.

Die Lehrveranstaltungsinputs an der BOKU wurden von den Vortragenden des Zentrums für globalen Wandels in Absprache mit den Lehrveranstaltungsverantwortlichen gestaltet. Für die Bachelorstudien Agrarwissenschaften (AW) und UBRM wurden bestehende Lehrveranstaltungen genutzt. Im AW Bachelorstudium schuf der Input einen gemeinsamen Bezugspunkt für die folgenden Beiträge zur Ringvorlesung, während der Input in der UBRM-STEOP die begriffliche Basis für das ohnehin sehr nachhaltigkeitsorientierte Studium bildet.

Trotz des Fokus auf Strukturen zeigen die Beispiele, dass eine entsprechende Flexibilität in der praktischen Umsetzung wichtig ist, um die Akzeptanz und Bereitschaft für die jeweiligen Studienfächer zu erhöhen.

Wie unterscheiden sich die Beispiele hinsichtlich Verbindlichkeit und Kontrolle?

Während es an der BOKU keinerlei Vorgaben durch Senat oder Rektorat gab, wurden in Salzburg und Graz verbindlichere Wege gewählt. In Salzburg ist die curriculare Veran-

kerung für alle Studien verpflichtend, lässt jedoch innerhalb des Rahmens Spielraum in der konkreten Ausgestaltung. Vorgesehene Standards mit Blick auf Themen und Umfang werden vom Senat geprüft; damit wird im Rahmen der curricularen Verfahren auch beurteilt, welche Umsetzungsform – etwa ein studiengangspezifisch konzipiertes Modul oder die Erfüllung über einen Lehrveranstaltungspool – für ein Curriculum vorgesehen werden kann. Damit ist das „Ob“ der Verankerung vorgegeben, während das „Wie“ studiengangsbezogen variiert, was einerseits Anschlussfähigkeit an Fachkulturen ermöglicht, andererseits aber Unterschiede in der Umsetzungstiefe begünstigt.

Auch an der TU Graz wurde ein verpflichtender Zugang gewählt: Alle Studienkommissionen müssen die Nachhaltigkeitsfrage aus der Checkliste beantworten und die Antwort wird im Rahmen des Stimmungsverfahrens qualitätsgesichert. Dadurch liegt die Form und Bandbreite der Verankerung in der Verantwortung der jeweiligen Studienkommission, die eigene Zugänge wählen kann und eine maximale Flexibilität in der Umsetzung hat. Die Sicherstellung der Einhaltung bzw. Qualität läuft über die Abteilung für Lehr- und Studienentwicklung (LSE). Die Checklisten geben auch Hinweise auf die Breite des Nachhaltigkeitsbezugs: nahezu alle SDGs werden abgedeckt. Die Curriculaentwicklung wird zudem in einem jährlichen Austausch zwischen dem Vizerektorat für Lehre bzw. LSE und dem Vorsitzenden der Curricula-Kommission des Senats reflektiert. Dabei kann festgestellt werden, ob die Checkliste entsprechend zu einer Weiterentwicklung des Curriculums beigetragen hat. D. h. auch wenn die Checkliste nicht den bindenden Charakter einer Verordnung, Richtlinie oder Satzung hat, ist der Grad der Verbindlichkeit hoch.

Welche prozessualen Aspekte in der Umsetzung sind beachtenswert?

An der Universität Salzburg führte der Weg – begünstigt durch das zeitliche Zusammenfallen laufender Reformschritte mit Anliegen von Studierenden und Organisationen sowie Gesprächsbereitschaft auf Leitungsebene – direkt von einer studentischen Initiative Ende 2022 zu einer gemeinsamen Richtlinie von Senat und Rektorat (SALZBURG24, 2022). Dabei werden Fragen der Steuerung – etwa die Zulassung einzelner Lehrveranstaltungen bzw. Umsetzungswege in neuen Curricula – im Senat behandelt, in dem auch Studierendenvertreter/-innen mitwirken.

Die Grundlage, dass Nachhaltigkeit stärker in die Curricula der TU Graz aufgenommen wurde, legte hingegen der Nachhaltigkeitsbeirat (2018 eingesetzt), wo der Bedarf insbesondere von den Studierendenvertreter/-innen gemeldet wurde. Mit der laufenden Rektoratsperiode (2023 bis 2027) wurde auch ein neues Vizerektorat für Infrastruktur und Nachhaltigkeit eingerichtet, das die Bedeutung des Themas nochmals unterstreicht und eine klar formulierte Mission der TU Graz in Richtung SDGs vorgibt (TU Graz, 2026b). Darauf aufbauend wurde der Vorschlag von LSE, im Dialog mit Studierenden und Lehrenden im Nachhaltigkeitsbeirat das Thema in der Checkliste Studienplan zu integrieren, aufgenommen.

An der BOKU gründete sich 2015 eine universitätsinterne Arbeitsgruppe in Folge der 1. Nachhaltigkeitsstrategie, die in einem partizipativen Prozess unter studentischer Beteiligung aufgesetzt war. Diese informelle AG konnte in den neun Jahren ihrer Arbeit zahlreiche Initiativen setzen und Bewusstsein bilden (AG BNE der BOKU, o.J.). U.a. stellte sie ihr Vorschlagspapier „Nachhaltigkeit als Inhalt der Studieneingangs- und Orientierungsphase“ bereits 2015 Vertreter/-innen verschiedener Fachstudien-AGs des Senats zur Diskussion, was in Folge zu den oben beschriebenen Lehrveranstaltungsinputs in der ersten Studienphase führte. Wichtig waren dabei auch die persönliche Mitwirkung von AG BNE Mitgliedern in den Fachstudien-AGs.

Wenn Phasen der Curriculaerneuerung zeitlich mit bottom-up-Initiativen zusammenfallen, kann dies als Verstärkung der Intensität und Geschwindigkeit der strukturellen Verankerung wirken, wie im Fall der Universität Salzburg und der TU Graz. Gleichzeitig bergen Umbruchphasen, in denen ganze Studien neu strukturiert werden, auch Risiken. So hat sich dieses Risiko bei der BOKU realisiert, als im Zuge der Curricula-reform die Inputs in die STEOPs der Bachelor-Studien entfielen und durch ein tiefergehendes Wahlfach ersetzt wurde, das aber nicht mehr alle Studierenden erreicht. Eine fehlende strukturelle Verankerung von Arbeitsgruppen wie der AG BNE der BOKU kann beispielsweise verhindern, dass diese AG jenes Gehör findet, das ihr als institutionell verankerte Einheit zugestanden worden wäre.

Ein weiterer Erfolgsfaktor ist die Verfügbarkeit von Zeit und Ressourcen für die Mitarbeit an längerfristigen Entwicklungsprozessen. Die curriculare Verankerung und ihre laufende Weiterentwicklung erfordern eine kontinuierliche Kommunikation, Abstimmung, Pflege und Qualitätssicherung über mehrere Semester hinweg sowie administratives „Nachziehen“ (z.B. Zuordnung, Sichtbarkeit, Konsistenz der Kriterien). Ohne entsprechende Kapazitäten bleibt die Umsetzung häufig projekt- oder personenbezogen und ist somit schwer dauerhaft institutionell abzusichern. Beispielsweise wird an der TU Graz der Integrationsprozess von LSE unterstützt, die Studienpläne begutachtet und monitort, regelmäßig dem Nachhaltigkeitsbeirat berichtet und im intensiven Austausch mit der Curriculakommission bzw. den Studienkommissionen (Senat) steht. Dadurch hat sich der Mehraufwand der strukturellen Verankerung in Grenzen gehalten.

Die strukturelle Verankerung wird von weiteren internen Gegebenheiten begünstigt, z.B. wenn bestehende Lehrveranstaltungen wie jene der Universität Salzburg in Form eines Pools oder ein Zertifikatsprogramm für Schlüsselkompetenzen, wie das der TU Graz, vorhanden sind. Auch Tools wie die Checklisten der TU Graz haben eine einfache Integration im Curriculum-Entwicklungsprozesses begünstigt. Kritisch bleibt hier zu bemerken, dass die Intensität der Auseinandersetzung in den Studienkommissionen wiederum davon abhängt, ob dies von den Mitgliedern eingefordert wird.

Darüber hinaus spielen auch übergeordnete Elemente in der Hochschulentwicklung wie Bildungspläne,

Leistungsvereinbarungen etc. eine entscheidende Rolle, wenn es um die Umsetzung entsprechender Vorhaben geht. Die komplexe Governance von Lehrentwicklung an Universitäten führt dazu, dass eine gute Kenntnis von Zuständigkeiten, Gremienlogiken und formalen Umsetzungswegen bei den handelnden Personen notwendig ist. Gleichzeitig kann die öffentliche Relevanz des Themas, das sichtbare Engagement von Studierenden und Universitätsmitarbeiter/-innen die Anschlussfähigkeit erhöhen und Gesprächsräume öffnen.

Insgesamt zeigt sich, dass Nachhaltigkeitsinitiativen nicht eindeutig als bottom-up oder top-down klassifizierbar sind. Manche Entwicklungen entstehen aus Hybridprozessen, in denen Impulse aus der Hochschulöffentlichkeit, aktivistischen Bewegungen oder engagierten Einzelpersonen auf offene Gelegenheitsfenster treffen. Wird eine studentische oder fachliche Initiative von institutionellen Akteur/-innen aufgegriffen, entsteht eine intermediäre Form der Steuerung, die bottom-up initiierte top-down-Implementierung ermöglicht.

Kooperative Unterstützungsstrukturen

Die Vernetzung und der Austausch in kooperativen Strukturen unterstützen die Umsetzung von Projekten. Die Rolle von interuniversitären kooperativen Netzwerken wurde bereits oben beschrieben. Darüber hinaus sind alle drei in den Fallbeispielen abgedeckten Universitäten in internationale Netzwerke (z.B. Unite!, Copernicus Alliance) eingebettet, die ebenso wichtige Impulse liefern. Eine besondere Rolle spielte die *Allianz Nachhaltige Universitäten in Österreich*, da ihre Arbeitsgruppe Bildung für nachhaltige Entwicklung drei Projekte umsetzte, um an den Universitäten entsprechende Strukturen zu etablieren:

Das *BNE-Zertifikat für Hochschullehrende* als hochschuldidaktische Fortbildung (4 ECTS-Anrechnungspunkte) besteht aus einem Basis- sowie einem Inhalts- und Didaktikpaket. Die Teilnehmenden erarbeiten eine BNE-Maßnahme für ihre eigene Lehre und erhalten die Möglichkeit zur Reflexion und Diskussion (Wetter & Knogler, 2025). Jeweils 20-40 Lehrende haben die Fortbildung in den ersten drei Durchgängen absolviert.

Der MOOC *“Wege der Transformation – Nachhaltigkeit in der Hochschullehre”* ist ein niederschwelliges Angebot für Lehrende im Ausmaß von fünf Stunden im Selbststudium. Der Onlinekurs zeigt, warum Nachhaltigkeit in der Hochschullehre wichtig ist und welche relevanten Bildungskonzepte und Möglichkeiten es gibt, Lehre und Lernen zu gestalten (Preiml & Ruffeis, 2025).

Die *Toolbox zur Transformation der Hochschullehre* bietet verschiedene Werkzeuge für Lehrende, Studierende, Studienentwickler/-innen, Rektorate und Senate (Preiml et al., 2025): Analysemöglichkeiten von Lehr- und Studienangeboten, Workshopsettings für universitäre Stakeholder, die Unterstützung für Transformationsprozesse an ihren Universitäten suchen, Formate zur Stärkung der studentischen Partizipation, eine Darstellung transformativer Lehrangebote, Beispiele von Zusatzqualifikationen für Studierende sowie Weiterbildungsmöglichkeiten für Hochschullehrende.

Die *Allianz Nachhaltige Universitäten* stellt damit eine wichtige Struktur dar, die die Kooperation zwischen Universitäten ermöglicht und ermutigt. Dazu braucht es die Bereitschaft der Universitäten, eventuelle Konkurrenzverhältnisse beiseite zu lassen und sich auf die gemeinsame Weiterentwicklung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu fokussieren. Bspw. könnten kooperative Strukturen weitergedacht werden, z.B. als universitätsübergreifende Plattformen, Zentren, Forschungs- oder Lehrprogramme.

Fazit & Ausblick

Der Beitrag verweist auf die Bedeutung struktureller Rahmenbedingungen zur Stärkung von Nachhaltigkeit in universitärer Lehre, denn Einzelne haben nur beschränkt Handlungsspielraum. Er analysiert drei verschiedene Ansätze zur strukturellen Verankerung (Querschnittsmodul, curriculare Checklisten, Input in Grundlagenvorlesungen), die jeweils darauf abzielen, möglichst alle Studierende zu erreichen. Darüber hinaus wurden hochschulübergreifende Unterstützungsstrukturen vorgestellt, die Veränderungen in der Lehre an österreichischen öffentlichen Universitäten vorantreiben. Er zeigt auch, dass das Zusammenspiel verschiedener Ebenen, von der Lehrveranstaltungsebene über curriculare Mechanismen bis hin zu hochschulübergreifenden Strukturen, entscheidend ist.

Es bleibt festzuhalten, dass die strukturelle Verankerung noch nicht die Art und Qualität der Umsetzung in der Lehre selbst adressiert. Strukturelle Maßnahmen müssen zu konkreten Verhaltensänderungen bzw. Umsetzungen führen und Eingang in den Hörsaal finden. Hierzu sind weitere Analysen und Evaluierungen auf Ebene der Lehrveranstaltungen als auch beim Studienabschluss notwendig, um zu erforschen, ob die Studierenden die Kompetenzen laut Qualifikationsprofil auch erreicht haben.

Im Sinne eines Whole-Institution Approach sollte Nachhaltigkeit auch im universitären Betrieb verankert werden. Klimaschutz, Biodiversität, soziale Gerechtigkeit etc. brauchen Maßnahmen auf institutioneller Ebene. Die *Allianz Nachhaltige Universitäten* setzt hier in weiteren Arbeitsgruppen z.B. zum Thema Klimaneutralität, Biodiversität oder Mobilität an. Viele österreichische Universitäten haben betriebliche Nachhaltigkeitsmaßnahmen umgesetzt (u.a. Mobilitätskonzepte, Dienstreise-Richtlinien, Schutzmaßnahmen für Wildtiere am Campus). Diese Aspekte sind wesentlich, um als Universität Nachhaltigkeit authentisch und konsistent zu vermitteln.

Insgesamt verdeutlichen die Fallbeispiele, dass strukturelle Verankerung einerseits eine wesentliche Grundlage für die Implementierung von Nachhaltigkeitsaspekten in der Hochschullehre darstellt. Allerdings sollte dies nicht als einzelner Eingriff verstanden werden, sondern als dauerhafter, reflexiver und kooperativer Gestaltungsprozess, der in Wechselwirkung zwischen strategischen Vorgaben, institutionellen Routinen, persönlichem Engagement und unterstützenden Kapazitäten entsteht.

Literatur

AG BNE der BOKU (o.J.). *AG Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Letzter Zugriff am 26.02.2026. <https://short.boku.ac.at/agbne>

Aigner, E., Görg, C., Madner, V., Novy, A., & Steiniger, K. (2023). Kapitel 1: Einleitung: Strukturen für ein klimafreundliches Leben. In APCC (2023). *APCC Special Report Strukturen für ein klimafreundliches Leben*, Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66497-1_5

Allianz Nachhaltige Universitäten (o.J.). *Allianz Nachhaltige Universitäten in Österreich*. Letzter Zugriff am 26.02.2026. <https://nachhaltigeuniversitaeten.at/>

APCC (2023). *APCC Special Report Strukturen für ein klimafreundliches Leben*, Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66497-1_5

Bohunovsky, L., & Keller, L. (2023). Kapitel 21. Bildung und Wissenschaft für ein klimafreundliches Leben. Mit Beiträgen von Gerd Michelsen, Gerald Steiner, Michaela Zint. In APCC (2023). *APCC Special Report Strukturen für ein klimafreundliches Leben*. Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-662-66497-1_25

Nölting, B., Kopfmüller, J., Zimmermann, A. B., Bernert, P., Barth, M., Becker, S., Fischer, D., Molitor, H., Pechlaner, H., Schneider, F., Schweizer, P.-J., Stamm, C., Wäger, P., & Wilhelm, R. (2025). Wissenschaftsorganisationen als Impulsgeber einer Nachhaltigkeitstransformation. *GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society*, 34(2), 83-87. <https://doi.org/10.14512/gaia.34.2.4>

Otto, I. M., Donges, J. F., Cremades, R., Bhowmik, A., Hewitt, R. J., Lucht, W., Rockstrom, J., Allerberger, F., McCaffrey, M., Doe, S. S. P., Lenferna, A., Moran, N., van Vuuren, D. P., & Schellnhuber, H. J. (2020). Social tipping dynamics for stabilizing Earth's climate by 2050. *Proc Natl Acad Sci U.S.A.*, 117(5), 2354-2365. <https://doi.org/10.1073/pnas.1900577117>

Paris Lodron Universität Salzburg. (2023). *Gemeinsame Richtlinie des Senats und Rektorats: Rahmencurricula für Bachelorstudien und Masterstudien sowie Richtlinie für deren Anwendung an der Paris Lodron Universität Salzburg* (Version 2023). <https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/mitteilungsblatt/mb2023-1129-rl-rahmencurricula-1.pdf>

Paris Lodron Universität Salzburg. (2024). *Curriculum für das Bachelorstudium Medizinische Biologie an der Paris Lodron Universität Salzburg* (Version 2024). <https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2024/07/MBL2024-0322-Medizinische-Biologie-Faber-Rueckmeldung-Endfassung.pdf>

Preiml, S. & Ruffeis, D. (2025). *Wege der Transformation – Nachhaltigkeit in der Hochschullehre*. Imoox-Kurs. Letzter Zugriff am 09.02.2026. https://imoox.at/course/bne_in_der_hochschullehrehttps://imoox.at/course/bne_in_der_hochschullehre

Preiml, S., Bernhard, A., Neuhold, E., & Rauch, F. (2025). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung gestalten. Eine Toolbox zur Transformation der Hochschullehre*. https://nachhaltigeuniversitaeten.at/wp-content/uploads/2025/04/BNE-Toolbox_UniNetZ_V1_2025.pdf

Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S. E., Donges, J. F., Druke, M., Fetzer, I., Bala, G., von Bloh, W., Feulner, G., Fiedler, S., Gerten, D., Gleeson, T., Hofmann, M., Huiskamp, W., Kummu, M., Mohan, C., Noguez-Bravo, D., . . . Rockstrom, J. (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Sci. Adv.* 9(37), eadh2458. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458>

SALZBURG24. (2022, 13. Dezember). *Uni-Besetzung hat in Salzburg bald ein Ende*. Salzburg24. <https://www.salzburg24.at/news/salzburg/stadt/uni-besetzung-hat-in-salzburg-bald-ein-ende-art-260418>

Technische Universität Graz (2024). *Checkliste Studienplan: neuer Studienplan/große Studienplanänderung*. Nur im Intranet veröffentlichtes Dokument

Technische Universität Graz (2026a). *Zertifikat für Schlüsselkompetenzen*. Letzter Zugriff am 24.02.2026. <https://www.tugraz.at/studium/studieren-an-der-tu-graz/studierende/zertifikat-fuer-schluesselkompetenzen>

Technische Universität Graz (2026b). *Leitbild*. Letzter Zugriff am 24.02.2026. <https://www.tugraz.at/tu-graz/universitaet/leitbild>

Universität für Bodenkultur Wien (2017). *Curriculum für das Bachelorstudium Landschaftsplanung und Landschaftsarchitektur*.

Universität für Bodenkultur Wien (2023). *Entwicklungsplan 2030. Ziele einer führenden Life Sciences- und Nachhaltigkeits-Universität*. Letzter Zugriff am 22.07.2026. <http://bit.ly/4rOTXiJ>

Universität für Bodenkultur Wien (2025). *Mustercurriculum für Bachelorstudien* (Version 12.2025). Mustercurricula. Letzter Zugriff am 27.02.2026. <https://boku.ac.at/universitaetsleitung/senat/studienentwicklung/studienentwicklung/mustercurricula>

Wetter, R., & Knogler, J. (2025). Hochschulbildung für Nachhaltige Entwicklung: Drei Jahre BNE-Zertifikatslehrgang in Österreich. In C. Grunert & K. Peisker (Hrsg.), *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 4(2), 32–39. <https://doi.org/10.55310/jfhead.79>

Lisa Bohunovsky

BOKU University, Zentrum für globalen Wandel und Nachhaltigkeit

Andrea Bernhard

Technische Universität Graz, Lehr- und Studienentwicklung

Freya Steinacher

Universität Salzburg, Didaktik der Biologie und Umweltbildung

Stefanie Preiml

Universität Klagenfurt, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung

Elfriede Neuhold

Universität für Weiterbildung Krems, Plattform für Nachhaltige Entwicklung

Elena Beringer

BOKU University, Zentrum für globalen Wandel und Nachhaltigkeit

Lena von Kotzebue

Universität Salzburg, Didaktik der Biologie und Umweltbildung

SIIVE – das Akronym: eine investigative Spurensuche

„Name ist Schall und Rauch“, so heißt es schon bei Goethes Faust I. Gilt das auch für Akronyme? Akronyme sollen „der Vereinfachung der Kommunikation, der Straffung komplexer Begriffe und der Steigerung der Effizienz“ dienen, können aber auch „Missverständnisse und Verwirrung“ erzeugen (Abbadia, 2025). Dies gilt auch für die Erziehungswissenschaft. Benennungen und Umbenennungen von Kommissionen und Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und ihrer Akronyme sind immer wieder ein Thema disziplinspezifischer Diskurse. Sie finden seit einiger Zeit auch innerhalb der SIIVE der DGfE statt. Diese Diskurse wollen wir in diesem Beitrag nicht aufgreifen. Wir wollen stattdessen den bislang offensichtlich unbemerkten Sachverhalt aufnehmen, dass das Akronym SIIVE selbst schon in unterschiedlichen Bedeutungen benutzt wird. Uns erscheint diese semantische Ambiguität weder für die Sichtbarkeit der Sektion noch für die begriffliche Konsistenz und Anschlussfähigkeit als angemessen. Ihrer Entstehung gilt unsere investigative Spurensuche.

SIIVE im Kontext der Sektionsgliederung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Wer die Webseite der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) aufschlägt [<https://www.dgfe.de/>, 07.04.2026], die/der wird dort nach Informationen über die Geschichte und Aufgaben dieser akademischen Fachgesellschaft auch einen Überblick über die Sektionen vorfinden, in die diese Gesellschaft gegliedert ist. Die DGfE wurde 1963/64 von Mitgliedern der schon seit den 1950er Jahren bestehenden Konferenz der Westdeutschen Universitätspädagogen und des Arbeitskreises der Pädagogischen Hochschulen gegründet (Berg et al 2004, S. 9, 17). Die erste, konstituierende Sitzung fand am 28.04.1964 statt. Eine Arbeitsgemeinschaft Vergleichende Erziehungswissenschaft war bereits im Mai 1961 auf einer Tagung in London entstanden, auf der auch die *Comparative Education Society in Europe (CESE)* gegründet wurde. Diese Arbeitsgemeinschaft gründete dann im Juni 1965 offiziell eine Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft (alias VE-Kommission); sie war die erste ihrer Art in der DGfE (Adick 2008, S. 24ff.). 1984 wurde in der DGfE entschieden, nur noch a) grundständige Kommissionen, b) Arbeitsgruppen auf Zeit und c) Vorstandskommissionen zuzulassen (Berg et al. 2004, S. 50 f.). 1999 wurde eine neue Binnenstruktur eingeführt: a) die DGfE gliedert sich in 13 Sektionen, die sich in Kommissionen untergliedern können und b) der Vorstand der DGfE kann Sektionen (und Vorstandsausschüsse) einsetzen und auflösen (Berg et al.

2004, S. 51 ff.). Heute gliedert sich die DGfE in 14 Sektionen mit einer jeweils unterschiedlichen Anzahl von Kommissionen als deren Untergliederungen [<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag>, 07.04.2026].

Trotz mancher Teilanalysen existiert bisher keine differenziert elaborierte Geschichte der Sektion. Am Beginn der Neugliederung umreißt Christel Adick (2000) den Gegenstand und die Aufgaben dieser neuen „Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft“ (SIIVE) explizit mit Blick auf ihre historische Herkunft aus der „Vergleichenden Erziehungswissenschaft“ (VE). Die damalige VE-Kommission ging in der neuen SIIVE ebenso auf wie andere Kommissionen und AGs, die bis Anfang der 2000er Jahre mit einer gewissen inhaltlichen Affinität zur VE entstanden waren. Die Ebene dieser Kommissionen, deren inhaltliche Ausrichtungen und historisch wechselnden Benennungen soll an dieser Stelle beiseitegelassen werden.

Annette Scheunpflug, Gregor Lang-Wojtasik & Masashi Urabe (2006) skizzieren die Geschichte der SIIVE von den Anfängen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in den 1960er Jahren bis zum Zusammenschluss der VE-Kommission mit der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt (BDW-Kommission) im Jahr 2005, mitsamt einer umfangreichen Literaturliste. Der Aufsatz geht auf eine Kooperation mit der Graduate School of Education der Hiroshima Universität zurück (ebd., S. 61, Fn 1) und ist mit „Entwicklung und Herausforderungen der Internationalen Erziehungswissenschaft in Deutschland“ betitelt; es fragt sich allerdings, warum es Internationale statt Vergleichende Erziehungswissenschaft heißt und im Text von „der Disziplin ‚International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft‘“ die Rede ist, „deren korrespondierende Sektion“ die SIIVE sei (ebd., S. 58).

Ein Vierteljahrhundert nach der Sektionsgliederung wurde die Befassung mit der Geschichte der SIIVE angesichts fehlender Literatur erneut explizit angemahnt, was vonseiten der Sektion konstruktiv aufgegriffen wurde (Adick 2025). Einer der Anlässe war die Neubenennung einer Kommission und die dadurch ausgelöste Debatte, nun auch den Namen der Sektion SIIVE zur Disposition zu stellen. In diese Debatte wollen wir uns im Folgenden ausdrücklich nicht einbringen; wir haben weder ein Amt in der SIIVE noch eine Beauftragung durch irgendwen und sprechen somit nur für uns selbst.

Die Geschichte der SIIVE bleibt insofern weiterhin ein Desideratum. Wir betrachten dies aber nicht nur als eine zu lösende Aufgabe, sondern selbst als einen Befund, gerade weil ein genauerer Blick die Frage aufwirft: Welche SIIVE ist eigentlich gemeint? Was verbirgt sich hinter diesem Akronym? Diese simple Frage mag auf den ersten

Blick verwundern, erklärt sich aber aus einer uns irritierenden kognitiven Dissonanz, die nicht sogleich ins Auge springt und daher vermutlich nicht sofort oder vielleicht überhaupt nicht wahrgenommen wird. Dies mag auch der Grund dafür sein, dass bei den Diskussionen über die Namensgebung der SIIVE offensichtlich kaum jemandem die Existenz von unterschiedlichen Varianten der Auslegung des Akronyms bewusst war und scheinbar noch ist.

Diese kognitive Dissonanz besteht darin, dass auf der Webseite der Sektion (und andernorts) einerseits z.B. ein Text von Dietmar Waterkamp (o.J.) erscheint, der sich mit der Geschichte der SIIVE als „Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft“ (im Folgenden: SIIVE-1) befasst, andererseits die (jetzige) Auflösung des Akronyms anzutreffen ist, die da lautet: „Sektion Interkulturelle und Internationale Vergleichende Erziehungswissenschaft“ (im Folgenden: SIIVE-2). Diese Dissonanz verlangt nach Aufklärung, zumal sie ja auch in der deutschen Sprache signifikante Bedeutungsunterschiede aufscheinen lässt. Wir beschäftigen uns daher im Folgenden mit der irritierenden Ambiguität der Auflösung des Akronyms SIIVE in Gestalt einer knappen Rekonstruktion unterschiedlicher Benennungen dieser Sektion: Es soll quellenbasiert eruiert werden, wann, wo und wie diese beiden hauptsächlichen Varianten entstanden sind.

Der Ausgangspunkt:

Zwei SIIVE Varianten im disziplinären Diskurs

Ausgangspunkt der folgenden Recherche ist der Befund, dass sich im disziplinären Diskurs hauptsächlich die folgenden zwei unterschiedlichen Auflösungen des Akronyms SIIVE finden (neben einigen weiteren ephemeren Auflösungen, die hier jedoch nicht weiter beachtet werden sollen):

- *Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* (im Folgenden: SIIVE-1): so etwa (in chronologischer Reihenfolge) bei Bövers/Lang-Wojtasik & Lohrenscheid (1998/1999); Adick (2000), S. 67; Berg, Herrlitz & Horn (2004), S. 222; Scheunpflug et al. (2006), S. 58 u. S. 60; Adick (2008), S. 26; Baumann (2011), S. 30; Adick (2015), S. 112; Kotthoff (2015), S. 9; DIPF (2020).
- *Sektion Interkulturelle und Internationale Vergleichende Erziehungswissenschaft* (im Folgenden: SIIVE-2): so etwa auf der derzeitigen Homepage der DGfE und der Sektion, bei neueren Tagungsankündigungen und Berichten; in Notizen des Mitteilungsblatts der DGfE „Erziehungswissenschaft“; und bei Adick (2025).

Die Sektion ist, entsprechend der derzeitigen DGfE-Homepage, derzeit in folgende drei Kommissionen aufgeteilt¹:

1. Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft (VIE),
2. Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft (KEBIM)², und
3. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).

„Aus dem Kreis der Sektionsmitglieder bzw. der Kommissionen“, so die vorsichtige Beschreibung der Sektion [<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/ueber-die-sektion>; 07.04.2026] werden drei Zeitschriften herausgegeben: *Tertium Comparationis* (TC), *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* (ZEP) und *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung* (ZeM).

Die vorsichtige Beschreibung der Sektion zum Verhältnis von Sektion und Zeitschriften ist durchaus gerechtfertigt, wenn man die Titel und Profilbeschreibungen der Zeitschriften im Internet betrachtet. Sie erscheinen jedenfalls nicht als sonderlich organisatorisch koordiniert unter dem gemeinsamen Dach der Sektion, weder was die Zuordnung zu Kommissionen oder der Sektion als Ganzem betrifft. Es stellt sich daher die Frage: Welchen Bezug reklamieren diese drei Zeitschriften zur SIIVE (und dann noch: zu welcher SIIVE)?

Die Zeitschrift *Tertium Comparationis* (TC) war 1995 mit dem Untertitel „Journal für Internationale Bildungsforschung“ begründet worden und hat diesen Untertitel 2001 in „Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft“ geändert. Sie verweist demnach auf den Sektionsnamen in der Variante des Akronyms, die wir mit SIIVE-1 bezeichnet haben. Im Impressum vermerkt sie unter der Rubrik Herausgeber zusätzlich, dass die Zeitschrift „in Kooperation mit der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vertreten durch ...“ (und es folgen die Namen der jeweiligen Vorsitzenden), herausgegeben wird. Dieser Bezug zur Kommission wird im Jahre 2006 in den zur gesamten Sektion geändert. Ab 2013 wird im Impressum das Akronym SIIVE und der Bezug zur DGfE hinzugenommen. Das heißt: Bei der Zeitschrift TC wechselt der Bezug auf eine Kommission im Laufe der Zeit zum Bezug auf die Sektion, bleibt dabei aber bis heute im Untertitel wie im Impressum bei der Variante SIIVE-1. Im hinteren Teil der Zeitschrift finden sich auch „Berichte und Notizen“ zu den Kommissionen und der Sektion, wenngleich nicht durchgängig.

Die *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* (ZEP) wurde 1978 als „Zeitschrift für Entwicklungspädagogik“ gegründet und 1994 umbenannt. Sie nennt die Sektion nicht als organisatorischen Bezugspunkt, bezeichnet sich selbst aber explizit als Mitteilungsorgan zweier ihrer Kommissionen. Seit 1994 enthält sie als Neuerung auf dem Titelblatt fortlaufend die Mitteilungen der BNE-Kommission, und, nach der Fusion der BDW- und der VE-Kommissionen zur Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft (VIE-Kommission) die VIE-Informationen (so laut Editorial H.1/1994). Seit dem Wechsel zum Verlag University of Bamberg Press (ab dem 48. Jg./2025) ist der Bezug auf die Kommissionen auf die Seite des Inhaltsverzeichnisses gewandert und heißt dort: „mit Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft & der DGfE-Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Ein expliziter Bezug auf die Sektion, in welcher Variante der Auflösung des Akronyms

auch immer, ist allerdings nicht zu erkennen.

Die *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung* (ZeM) wurde 2022 gegründet und betrachtet sich recht offen als „Forum für das ausdifferenzierte Feld interdisziplinär konstituierter erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung“. Sie adressiert „Forschende und Lehrende der Erziehungswissenschaft und Migrationsforschung“ [<https://shop.budrich.de/produkt/zem-zeitschrift-fuer-erziehungswissenschaftliche-migrationsforschung/>; 07.04.2026]. Erziehung und Bildung erscheinen eher als Gegenstand der Forschung und weniger als ein disziplinäres Unterfangen. Insofern tauchen weder im Titel noch in einem Untertitel Bezüge zur Sektion oder ihren Kommissionen auf. Im Impressum erscheint allerdings – ähnlich der Zeitschrift TC, jetzt aber unter der Rubrik ‚Wissenschaftlicher Beirat‘ – der Bezug zur Sektion: „Die ZeM erscheint in Kooperation mit der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“; womit sich die ZeM explizit auf die Variante SIIVE-2 bezieht. Ein Bezug zu Kommissionen oder der Sektion findet sich auch nicht im Sinne von Mitteilungen o.ä., und auch Berichte über Tagungen beziehen sich auf das Thema der Zeitschrift, nicht auf die Sektion. Die Sektion wird allerdings 2024 in einem „Themenschwerpunkt 2: Jahrestagung „Transformation(en) im Fokus der SIIVE. Transformationsprozesse erforschen, reflektieren, begleiten“ am 09./10.03.2023 an der Freien Universität Berlin“ zum Gegenstand von Analysen, welche sich eindeutig auf die Jahrestagung „der Sektion für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)“ beziehen (Amirpur et al., 2024, S. 5), womit erneut die spezifische Auflösung des Akronyms als SIIVE-2 markiert ist. Insgesamt erscheint dieses Heft als eine umfangreiche und detaillierte Diskussion des *state of the art* der Migrationsforschung. Dieser Themenschwerpunkt 2 wird vom call for papers gerahmt, demzufolge es um Beiträge gehen sollte, die „jeweils spezifische Themenschwerpunkte der drei Kommissionen der SIIVE (BNE, VIE und KEBiM, damals noch KIB) bearbeiten und weiterentwickeln“ (ebd., S. 10). Die drei ausgewählten Beiträge selbst weisen aber keinen Bezug zur Sektion SIIVE oder ihren Kommissionen auf.

Vor diesem Hintergrund von scheinbar eher heterogenen, gar fragmentierten Kommunikationsverhältnissen innerhalb der Sektion erweist sich die Mehrdeutigkeit der Auflösungen des Akronyms SIIVE umso problematischer. Dieses Problem wird noch dadurch gesteigert, dass die scheinbar nur feinen Unterschiede der beiden Auflösungen mit deutlichen Bedeutungsverschiebungen – zumindest in der deutschen Sprache und ihrer Nutzung von Adjektiven und Adverbien (siehe Knobloch 2022, Ortman 2003) – verbunden sind.

Worin unterscheiden sich SIIVE-1 und SIIVE-2?

Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE-1): Hier wird das Nomen „Erziehungswissenschaft“ durch das adjektivische Partizip I

„vergleichende“ spezifiziert. Diesem Partizip treten „International und Interkulturell“ als gleichgeordnete adverbiale Modifikatoren hinzu, die die Art und Weise des Vergleichens spezifizieren. Aufgrund der Gleichordnung von international und interkulturell könnten diese Adverbien im Prinzip auch in umgekehrter Reihenfolge gesetzt werden. So wird z.B. im Berichtsteil der TC Nr. 1/2013 (S. 92) die Variante SIIVE-1 verwendet, in Nr. 2/2013 hingegen von der „Sektion Interkulturell und International Vergleichende Erziehungswissenschaft“ gesprochen; diese umgekehrte Reihenfolge findet sich auch anderswo, z.B. in der „Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft“ von Cristina Allemann-Ghionda (2004, S. 206). In der weiteren Literatur gibt es darüber hinaus zwei Varianten einer Verknüpfung des Internationalen und des Vergleichenden mit der Erziehungswissenschaft: in dem von Marcelo Parreira do Amaral und S. Karin Amos (2015) herausgegebenen Sammelband zur Disziplin namens „Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft“, und bei Florian Waldow (2015, S. 134-137), der die „Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft versteht. Beide lassen sich als disziplinäre Bezeichnungen lesen, auch ohne eine explizite Verknüpfung mit der SIIVE; beiden fehlt allerdings ein Bezug auf das Interkulturelle.

Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE-2): Auch hier wird das Nomen „Erziehungswissenschaft“ durch das adjektivische Partizip I „vergleichende“ spezifiziert. Die flektierte Form weist ‚interkulturelle‘ jedoch als ein Adjektiv in attributiver Verwendung aus, welches direkt das Nomen Erziehungswissenschaft spezifiziert. Das Nomen wird darüber hinaus auch noch durch eine Kombination von adjektivischem Partizip I „vergleichende“ und dem Adverb „international“ gekennzeichnet. Es handelt sich also nicht um eine Gleichordnung von Adverbien, sondern um eine Separierung (und dann Addition) von unterschiedlichen Spezifikationen des Nomens Erziehungswissenschaft. Kurz und pointiert: Das Interkulturelle kommt ohne das Internationale und einen Vergleich aus, und das Internationale und Vergleichende hat keine interkulturelle Perspektive. Es handelt sich um zwei Erziehungswissenschaften: eine interkulturelle und eine international vergleichende. Die Variante SIIVE-1 ist demgegenüber deutlich inklusiver.

Die Diskrepanz zwischen den beiden Sektionsnamen bei gleichem Akronym ruft nach einer investigativen Spurensuche. Im Folgenden wird versucht, den Umschlag von der einen in die andere Form der Entschlüsselung des Akronyms, von SIIVE-1 zu SIIVE-2, historisch zu fixieren. Als Quellen haben wir neben der gedruckten Literatur und dem Mitteilungsblatt der DGfE, dem Periodikum „Erziehungswissenschaft“, und den Fachzeitschriften der Sektion, auch interne Protokolle und, für den Ausgangspunkt des Problems, d.h. für die Zeit der DGfE-Sektionsgründungen in den 2000er Jahren, auch Archivalien der DGfE in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin genutzt.

Variante 1 (SIIVE-1) im Kontext der Sektionsgliederung der DGfE: archivalische Quellen

Die Recherchen zu Variante SIIVE-1 konzentrierten sich auf die Durchsicht archivierten Materials. Das Findbuch für die SIIVE (mit einer Auflistung von Archivalien bis ins Jahr 2002), verwendet den Namen in der Variante SIIVE-1³. Das Archivmaterial konnte vor Ort in Augenschein genommen werden⁴. Dort vorfindliche Protokolle und Archivalien zeigen folgenden Prozess der Namensgebung und -verwendung von SIIVE-1:

Dem Protokoll der Mitgliederversammlung der „Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft“ am 19.03.1998 in Hamburg ist zu entnehmen, dass die Mitglieder dem Vorschlag des DGfE-Vorstandes zur Sektionsbildung einstimmig folgen: „Der geplante Zusammenschluß (sic!) der bisherigen AG Interkulturelle Bildung, der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt und der Kommission VE nach entsprechender Satzungsänderung der DGfE in einer Sektion *International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft* (Hervorh. und Schreibweise im Original) wird einstimmig gebilligt“; als englischer Name wird *International and intercultural comparative education* bestimmt (DGfE I 194). Der im gleichen Protokoll erwähnte und extern „übermittelte Vorschlag, die eventuelle neue Sektion prägnanter als 'Vergleichende und interkulturelle Bildungsforschung' (Comparative and Intercultural Education) (Hervorh. und Schreibweise im Original), zu benennen, wird zur Kenntnis genommen“, d.h., es wird nicht darüber abgestimmt: Eine endgültige Entscheidung könne ja noch 1999 gefällt werden, insbesondere auch über die Verhältnisse zur CESE oder zum *World Council of Comparative Education Societies* (WCCES).

Ergänzend fügen wir hinzu, dass die damalige Vorsitzende der DGfE in einem Schreiben vom 26.09.2000 an den Vorsitzenden der SIIVE bestätigt, dass jetzt auch die Geschäftsordnung der Sektion durch Beschluss des Vorstands in Kraft sei (DGfE I 201). Dieses Schreiben und die Geschäftsordnung bezeichnen jetzt die Sektion durchgängig mit Großbuchstaben: „Sektion Interkulturell und International Vergleichende Erziehungswissenschaft“. Und die Geschäftsordnung hält fest: „Die Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft bleibt ‚Deutschsprachige Sektion der Comparative Education Society in Europe‘.“ (ebd.)

In zwei Protokollen von Sitzungen des DGfE-Vorstands mit den Vorständen der Sektionen und Kommissionen tauchen noch einmal abweichende Benennungen auf: Im Protokoll vom 01.07.2000 heißt es „Sektion international vergleichende und interkulturelle Erziehungswissenschaft“ (Schreibweise im Original), und im Protokoll vom 02.02.2002 wird sie mit Bezug auf den Sektionsvertreter „Internat., interkult. vergl. Bildungsforschung“ benannt (DGfE I 196).

Weitere Abweichungen zur offiziellen Namensgebung waren in den Akten nicht zu finden. Es blieb in jenen Jahren bei dem Namen Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Allerdings finden sich Abweichungen in diversen Veröffentlichungen, so z.B., wie oben bereits genannt, die „Sektion für interkulturell und international vergleichende Erziehungswissenschaft“ in Allemann-Ghionda (2004, S. 206).

Die Entstehung von Variante 2 (SIIVE-2): Versuch einer Aufklärung

Bis hierhin konnten wir aber immer noch nicht den Umschlag der Bezeichnung von der *Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* (SIIVE-1) zur *Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft* (SIIVE-2) identifizieren.

Der nächste Schritt erfolgte insofern über eine Durchsicht des gedruckten Materials, d.h. zunächst des Mitteilungsblatts der DGfE – „Erziehungswissenschaft“, sodann der drei oben genannten Zeitschriften TC, ZEP und ZeM.

Die Berichte der Sektion zu ihren Tätigkeiten erfolgen in der „Erziehungswissenschaft“ unregelmäßig, teilweise nur von einer einzigen Kommission. Von 1999 bis 2011 bleibt es beim klassischen Namen: Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. 2013 (Heft 46, S. 108) erscheint die erste (leichte) Abweichung. Dort heißt es in der Überschrift Sektion International und Kulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) – vermutlich ein redaktionelles Problem, denn im Text folgt die (damals) korrekte Bezeichnung. Auch in Heft 47, 2013 ist SIIVE wieder korrekt nach SIIVE-1 ausbuchstabiert. Dies gilt auch für den Berichtsteil in Heft 48, 2014.

Im Beitragsteil über die Nachwuchsförderung in den Sektionen findet sich aber jetzt, d.h. 2014, ein relevanter, dreiseitiger Text, in dem ein Namenswechsel der Sektion vorliegt. Er stammt von Imke von Barga und Christian Brüggemann (für die VIE-Kommission) sowie von Corinne Ruesch und Anne Schmuki (für die BNE-Kommission). Er ist betitelt: „Nachwuchsförderung in der Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)“ (Barga et al., 2014). Als Kontext wird die „SIIVE-Sektionssitzung auf dem 23. DGfE-Kongress in Osnabrück im März 2012“ benannt. Dort „kam der Wunsch auf, die im Bereich der Interkulturell und International Vergleichenden Erziehungswissenschaft forschenden Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler gezielter in die Sektionsarbeit einzubinden“ (von Barga et al., S. 77). Der Bericht behandelt „zentrale Formate für eine systematische Vernetzung und Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses“ und benutzt im Titel und im Ausblick erstmals als Sektionsbezeichnung die Variante SIIVE-2, obgleich noch im ersten Satz des Beitrags (s.o.) ein „Bereich“ (nicht die Sektion!) nach SIIVE-1 benannt wird, allerdings in Permutation der Adverbien, jetzt: „Interkulturell und International Vergleichende Erziehungswissenschaft“. Eine Begründung für die Namensänderung von SIIVE-1 zu SIIVE-2 findet man allerdings ebenso wenig wie einen reflexiven Hinweis auf ein mögliches Problem damit.

Betrachten wir – neben der sozusagen ‚vereins-amtlichen‘ DGfE-Zeitschrift *Erziehungswissenschaft* – kurz die Zeitschriften der Sektion bzw. ihrer Mitglieder.

Die TC enthält in Nr. 1/2014 (S. 111) erstmals eine „Mitteilung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der DGfE“, die in der zweiten Jahreshälfte „sehr aktiv in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses“ (ebd.) gewesen sei. Sprich: Es wird die Variante SIIVE-2 verwen-

det, und es wird über zwei Veranstaltungen für den wissenschaftlichen Nachwuchs (ohne Nennung von Namen) berichtet, die Ende des Jahres stattgefunden hätten. War dort der Ursprung des Namenswechsels? Die Nr. 2/2014 (S. 209) enthält ebenfalls Mitteilungen über die Sektion, berichtet dabei über eine Summerschool, lädt zu einer Winterschool ein und verweist auf die Jahrestagung der Sektion im März 2015 – alles unter Verwendung von SIIVE-2. Diese Variante wird jedoch im Folgenden nicht durchgängig genutzt: in Nr. 1/2015: SIIVE-2; in Nr. 2/2025: SIIVE-1; in Nr. 1/2016: SIIVE-2. – Kognitive Dissonanzen scheint es bei niemandem gegeben zu haben. Auch nicht, wenn im Berichtsteil die eine und in den Beiträgen eines Heftes die andere Variante verwendet wird. So bezieht sich Nr. 1/2015 der TC explizit auf den DGfE-Kongress des Jahres 2014 in Berlin, insonderheit auf ein dortiges Symposium zur „International Vergleichenden Erziehungswissenschaft“ (IVE), welchem die meisten der Beiträge des besagten Heftes entstammen, von denen einige die Variante SIIVE-1 verwenden, während sich im Berichtsteil SIIVE-2 findet. Schließlich sei angemerkt, dass die Zeitschrift sich in ihrem Untertitel weiterhin bis heute der Variante SIIVE-1 bedient.

Im Berichtsteil der ZEP finden sich nicht in jedem Heft Informationen zur SIIVE: Ein Blick auf die Hefte im Zeitraum der vermuteten Änderung der Benennung ergibt folgendes Bild: In H. 1/2023 (S. 45) und H. 2/2023 (S. 38) taucht erstmalig die Variante SIIVE-2 auf; ebenso in H. 3/2014, H. 4/2014 und H. 1/2025. Manchmal wird auch nur auf die SIIVE hingewiesen, ohne Auflösung des Akronyms. Eine kognitive Dissonanz ist uns, ähnlich wie im Falle der TC, bei keinem der Berichte aufgefallen.

Die ZeM ist mit ihrer Gründung im Jahre 2022 zu jung, um einen Wechsel um das Jahr 2014 identifizieren zu können. Sie verwendet jedoch seit 2022 im Impressum den Hinweis, sie kooperiere mit der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, also SIIVE-2.

Zurück zur Recherche in der „Erziehungswissenschaft“: Nach dem Statement der Nachwuchsgruppe im Jahr 2014 bürgert sich dort die Sektionsbezeichnung SIIVE-2 ein. Zwar ist in Heft 49, 2014, kein Bericht der Sektion vertreten; in Heft 50, 2015 erscheint dann aber unter dem Berichtersteller Marco Rieckmann erstmals durchgängig sowohl im Inhaltsverzeichnis, als auch im Titel, als auch im Text SIIVE-2: Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) – ohne Kommentar oder eine Prüfung. Von da ab scheint sich – auch in anderen Berichterstattungen – der neue Name der Sektion eingebürgert und auch den offiziellen Platz auf der Homepage eingenommen zu haben, ohne dass diese begrifflichen Verschiebungen diskutiert oder beschlossen worden wären – stille Post! In Heft 65(2022) und Heft 67(2023) gibt es in Inhalt und Überschrift eine „Sektion Interkulturelle und Internationale (sic!) Vergleichende Erziehungswissenschaft“, diese Formulierung wird aber nicht aufgegriffen – ein Tippfehler? Die weiteren Hefte verwenden wieder konsequent SIIVE-2. Ebenso die Webseite und die Einladungen zu Konferenzen wie auch Überschriften in Vorträgen und anderes mehr bleiben bei SIIVE-2.

Eine explizite Begründung für den Wechsel von SIIVE-1 zu SIIVE-2 haben wir bislang nicht gefunden. Ist jemals darüber abgestimmt worden? Wann? Wo? Zur Klärung müsste man die SIIVE Quellen des Jahres 2014 und der folgenden Jahre konsultieren, die aber noch nicht ins Archiv eingestellt sind. Denn wie das Findbuch (DIPF 2020) zeigt, fehlt ein Vierteljahrhundert an Schriftgut der SIIVE. Auf diese Lücke machte die Archivleiterin Bettina Reimers in ihren Ausführungen auf der Podiumsdiskussion zur Geschichte der SIIVE auf der Sektionstagung im Jahr 2025 eindringlich aufmerksam (referiert in Adick 2025, S. 33f.). Die Frage, wie und warum der Umschwung von SIIVE-1 zu SIIVE-2 zustande gekommen ist, ob bewusst oder sozusagen aus Versehen, lässt sich bisher nicht beantworten. Es darf weiter nach und in Dokumenten aus den fraglichen Jahren 2013 – 2015 des Wechsels von SIIVE-1 zu SIIVE-2 gesucht werden.

Die Frage ließe sich auch mit Methoden der Oral History eruieren, z.B. in Gestalt von Interviews mit den oben genannten Nachwuchsgruppen und den Vorständen der Kommissionen und der Sektion aus jenen Jahren. Bis dahin bleibt es bei der Diagnose einer unklaren Ursache für den Wechsel des Namens unter Beibehaltung des Akronyms SIIVE, die der weiteren Aufklärung harrt.

Am Ende mag man sich über solche scheinbaren Quisquilien ärgern. Die zentrale Frage aber bleibt: Für was steht der Name SIIVE, wie formiert und reflektiert die Sektion ihren thematischen, methodischen und sozialen Zusammenhang, wie bearbeitet sie Differenzen und wie geht sie mit scheinbar schweigend gemeinsam geteilten, aber zugleich unbestimmten Selbstbezeichnungen und -beschreibungen um.

Anmerkungen

- 1 Hierzu gibt es einen Zeitstrahl, um die Meilensteine der Kommissions- und Sektionsgeschichte zu visualisieren. Er stammt von Mandy Singer-Brodowski, wurde von ihrem Mitarbeiter Nils Rübesam in einem ersten Entwurf (im Juli 2023) realisiert und soll laufend überarbeitet werden [siehe auch <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/ueber-die-sektion/geschichte; 14.04.2026>].
- 2 Die frühere „Kommission Interkulturelle Bildung wurde im Herbst 2023 umbenannt in Kommission Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft.“ [<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/kommission-interkulturelle-bildung; 07.04.2026>].
- 3 Es handelt sich um einen Archivbestand im DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in der BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Archiv: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft - Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (DGfE I). Das Findbuch enthält die Übersicht über die Bestände der Jahre 1964 – 2002; es wurde von Caterina Otto bearbeitet und 2020 open access veröffentlicht (DOI: 10.25656/01:22292). Den im Text als Quelle angegebenen Archivbestands-Kürzeln ist korrekterweise jeweils „DIPF/BBF/Archiv:“ voranzustellen; wir nutzen hier die verkürzte Form.
- 4 Dies erfolgte durch Edwin Keiner im August 2025; ein herzlicher Dank geht an Annett Krefft, Archivarin in der BBF, die die Recherche freundlich, kompetent und engagiert unterstützt hat.

Quellen

Archivalien

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (DGfE I): 194, 196, 201.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Vorstand (DGfE V): 39, 393, 421.

Zeitschriften

Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Tertium Comparationis: Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (TC)

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)

Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung (ZeM)

Internet

<https://www.dgfe.de/> [07.04.2026]

<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/> [07.04.2026]

<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/ueber-die-sektion/> [07.04.2026]

<https://shop.budrich.de/produkt/zem-zeitschrift-fuer-erziehungswissenschaftliche-migrationsforschung/> [07.04.2026]

<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/ueber-die-sektion/geschichte/> [14.04.2026]

<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/kommission-interkulturelle-bildung/> [07.04.2026]

Literatur

Abbadia, J. (2025). *Akronyme in der Forschung: Vereinfachung der Kommunikation und Klarheit*. Letzter Zugriff am 16.04.2026 <https://mindthegraph.com/blog/de/acronyms-in-research/>

Adick, C. (2000). Gegenstand und Reflexionsebenen der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In C. Adick, M. Kraul & L. Wigger (Hrsg.), *Was ist Erziehungswissenschaft? Festschrift für Peter Menck* (S. 67–95). Donauwörth: Auer.

Adick, C. (2008). *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.

Adick, C. (2015). Das Potenzial der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zwischen elaborierter Vergleichsmethodik und praktischer Bedeutsamkeit. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 21(1), 105–129.

Adick, C. (2025). Zur Geschichte der SIIVE (Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft) – Bericht über ein Podiumsgespräch auf der Sektionstagung des Jahres 2025. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 48(3), 30–34.

Allemann-Ghionda, C. (2004). *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim & Basel: Beltz.

Amirpur, D., Hormel, U., Machold, C. & Stošić, P. (2024). Editorial zur Doppelausgabe mit dem Themenschwerpunkt „Method(ologi)en erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung. Zugänge, Debatten und Forschungspraxis“ und dem Themenschwerpunkt zur Jahrestagung „Transformation(en) im Fokus der SIIVE. Transformationsprozesse erforschen, reflektieren, begleiten“ am 09./10.03.2023 an der Freien Universität Berlin. *Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung*, 3(1-2), 5–14.

Bargen, I.v., Brüggemann, C., Ruesch, C. & Schmuki, A. (2014). Nachwuchsförderung in der Sektion 3 – Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE). *Erziehungswissenschaft*, 25(48), 77–79.

Baumann, U. (2011). *Die Vergleichende Erziehungswissenschaft an deutschen Universitäten, Forschungsinstituten und in wissenschaftlichen Vereinigungen*. Weinheim: Juventa.

Berg, C., Herrlitz, H.-G., & Horn, K.-P. (2004). *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag.

Bövers, B., Lang-Wojtasik, G. & Lohrenscheid, Claudia (1998/1999). Qualifikationsprofil für den Bereich Internationale Bildungsforschung/Interkulturelle Pädagogik. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 21(2), 38–39; überarbeitet in: ebd. 22(2), 36–38.

DIPF (2020). *DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation*; BBF | Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Archiv: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Findbuch 1964 – 2002 (Bearbeiterin: C. Otto). Berlin: BBF 2020 (DOI: 10.25656/01:22292).

Knobloch, C. (2022). *Grammatisch-semantische Studien zum Adjektiv im Deutschen*. Siegen: Universitätsverlag Siegen.

Kotthoff, H.-G. (2015). Zwischen Renaissance und Bedeutungslosigkeit. Aktueller Stand und Perspektiven der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 21(1), 6–26.

Ortmann, A. (2003). *Zur semantischen und morphologisch-typologischen Abgrenzung des Adverbs vom Adjektiv*. Letzter Zugriff am 10.12.2025 https://www.ling.hhu.de/fileadmin/redaktion/Oeffentliche_Medien/Fakultaeten/Philosophische_Fakultaet/Sprache_und_Information/Allgemeine_Sprachwissenschaft/Dateien/Ortmann_PDF/OrtmannAdverbien.pdf

Parreira do Amaral, M. & Amos, S. K. (Hrsg.) (2015). *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder*. Münster: Waxmann.

Scheunpflug, A., Lang-Wojtasik, G., & Urabe, M. (2006). Entwicklung und Herausforderungen der Internationalen Erziehungswissenschaft in Deutschland. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(1/2), 58–62.

Waldow, F. (2015). Coda: Hat sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft zu Tode besiegt? Wozu brauchen wir sie noch? *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 21(1), 130–139.

Waterkamp, D. (o.J.). *Geschichte der SIIVE*. Letzter Zugriff am 27.03.2026 <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/ueber-die-sektion/geschichte>

Christel Adick & Edwin Keiner
DOI: 10.20377/zep-93

Rezensionen

Bosio, E., & Waghid, Y. (Hrsg.) (2023). *Philosophical, Ethical and Pedagogical Visions of Global Citizenship Education: Critical Perspectives from International Educators*. In *Citizenship Teaching & Learning*, 18(2). Online verfügbar unter: <https://intellectdiscover.com/content/journals/ctl/18/2>

Dieses online zugängliche Themenheft der Zeitschrift *Citizenship Teaching & Learning* hat Emiliano Bosio (Tokyo University) mit dem Zeitschriftenherausgeber Yusef Waghid (Stellenbosch University) zu verantworten. Aufgenommen sind sieben Beiträge zu Fragen nach philosophisch und ethisch begründeten Perspektiven für die Orientierung von Global Citizenship Education (GCE). Der Titel des Heftes ist leicht irreführend, denn für ein Heft, in welchem mit philosophischen, ethischen und pädagogischen Visionen eher Konzeptionierungen und ihre Begründungen angekündigt sind, sind bemerkenswert viele Arbeiten mit empirischem Zuschnitt der Argumentation enthalten: Visionen schwingen sich in Augen der Rezensentin dann aber eher zu kontrafaktischen Höhen gegenüber der Empirie auf.

Der rahmende Artikel „Global citizenship education as a living ethical philosophy for social justice“ erfüllt die Funktion der Einleitung in zweierlei Weise: Zum einen wird das Heft als Intervention gegen neoliberale Anklänge im Citizenship-Diskurs in Stellung gebracht. Dies unterfütternd, verknüpfen die Heftherausgebenden thesenartig GCE mit kritischer Pädagogik. Für konzeptionelle Fundierungen finden sich in diesem Beitrag weitere Anknüpfungspunkte, insbesondere in der vielfach zitierten Literatur der beiden Autoren. Zudem werden die Beiträge drei Themenbereichen zugeordnet: (1) „Global citizenship education, women's leadership and critical reflexive dialogic pedagogy“, (2) „Global citizenship education, ubuntu, social responsibility and decolonialism“ und (3) „Global citizenship education, social justice, foucault [sic] as a complexity thinker and the challenges of higher education in the era of neo-liberal globalization“. Unschwer ist die Ambitioniertheit des Programms zu erkennen.

Dem ersten Themenbereich ordnen die Herausgebenden den Beitrag „Linking global citizenship education and critical pedagogy: Women's leadership and power“ von Maria Guajardo (Western Cape University) und Swati Vohra (Stellenbosch) zu: Die Autorinnen reklamieren das Konzept der Kritischen Pädagogik als Korrektiv für die nicht hinreichend nicht-westlichen und gendersensiblen Perspektiven der GCE. Insbesondere zielen sie auf die Aufwertung und Einbeziehung von nicht-patriarchaler Leadership ab. Der zweite Beitrag von Emilio Bosio führt in eine kleine empirische Studie mit fünf Befragten ein. Die

Studienteilnehmenden hatten nach Bosios Anleitung in einem von ihm entwickelten Undergraduate-Kurs unterrichtet, der didaktisch an reflexiv-dialogischer Pädagogik ausgerichtet war. Mit Bezug zu Paolo Freire geht es dabei um die erfolgreiche Implementation kritischer Reflexionsmomente in die akademische Lehre.

Auch dem zweiten Themenbereich sind zwei Beiträge zugeordnet, nämlich Badrunesa Williams (University of the Western Cape) und Judith Terblanches (Stellenbosch University) Studie „Cultivating responsible and ethical chartered accountant business leaders: A citizenship pedagogical framework grounded in the local and the global“, in der sich die Autorinnen empirisch auf kritische Neukonzeptionierungen in Ausbildungsgängen für Wirtschaftskräfte beziehen. Im zweiten Beitrag des Themenbereiches formulieren die Autoren (Heftherausgeber Yusef Waghid und Joseph Pardon Hungwe von der University of South Africa) unter dem Titel „‘Globalizing’ ubuntu for global citizenship education: A decolonial perspective“ die Kritik, dass Kontextspezifikationen im allgemein-westlichen Konzept der GCE zu sehr vernachlässigt würden, und schlagen die Einbeziehung von ubuntu als ein Beispiel der Ausdifferenzierung vor.

Zwei Beiträge tragen das dritte Themenfeld: Die zyprische Bildungsphilosophin Marianna Papa-stephanou reklamiert unter dem Titel „Global citizenship education, its partial curiosity and its world politics: Visions, ambiguities and perspectives on justice“ das Paradox, dass die Fokussierung auf soziale Gerechtigkeit in der GCE im Widerspruch zur Sichtbarkeit weltweiter Ungerechtigkeiten geraten könne. Dagegen stellt sie eine politisierte Neugier auf vielfältige Ungerechtigkeitsverhältnisse. Abschließend ist ein Gespräch zwischen Emiliano Bosio und dem britischen Politikwissenschaftler Mark Olssen abgedruckt. Unter dem Titel „Critical global citizenship: Foucault as a complexity thinker, social justice and the challenges of higher education in the era of neoliberal globalization“ schlagen sie einen weiten Bogen, der sich dem historischen Hintergrund von Global Citizenship und Kosmopolitismus widmet.

Zusammengenommen präsentieren die Autor/-innen ein umfangreiches Spektrum an Fragen und Positionen, welches aufzeigt, dass auch kritische Positionen ohne selbstkritische Fragen nicht auskommen.

Susanne Timm

DOI: 10.20377/zep-94

Schlaglichter

Human Rights Watch World Report 2026: Globale Menschenrechtslage (red.): Der World Report 2026, die 36. jährliche Bilanz von Human Rights Watch zu weltweiten Menschenrechtspraktiken und —trends, beleuchtet die Geschehnisse in über 100 Ländern. Die Schwerpunkte liegen dabei auf dem Rückgang demokratischer Standards sowie Einschränkungen der Meinungsfreiheit und Repressionen gegenüber Zivilgesellschaft und Medien. Für das Jahr 2025 wurde eine deutliche Verschlechterung der weltweiten Menschenrechtslage festgestellt. Während in bewaffneten Konflikten zunehmend Verstöße gegen das humanitäre Völkerrecht konstatiert werden, verschärfen parallel dazu Regierungen weltweit Einschränkungen von Meinungs-, Versammlungs- und Organisationsfreiheit. Entwicklungen wie diese haben weitreichende Folgen für die Entwicklungszusammenarbeit. Die Notwendigkeit einer engen Verknüpfung von Menschenrechten, politischer Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe wird an dieser Stelle besonders hervorgehoben. Der ausführliche Bericht ist unter folgendem Link in mehreren Sprachen verfügbar: <https://www.hrw.org/de/world-report/2026>

Praxis-Seminare des Ökoprojekt MobilSpiels (red.): „Genug für alle für immer – auf unserer einen Welt“. Unter diesem Leitspruch hat sich das Ökoprojekt MobilSpiel aus München die Aufgabe gemacht Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an vielfältigen Lernorten und Bildungseinrichtungen für Kinder, Jugendliche und Multiplikatori/-innen zu ermöglichen. In diesem Jahr finden dazu jeweils im Juli und September Praxis-Seminare zum Themenfeld BNE statt. Während das erste Seminar der Frage nach geht, wie sich nicht-nachhaltige, imperiale Lebensweisen im öffentlichen Raum erkennen und sichtbar machen lassen, liegt der Fokus des Seminars im September auf Herausforderungen gesellschaftlicher und individueller Veränderungsprozesse. Letzteres zielt insbesondere darauf ab, wie Brücken hergestellt werden können, um Lernräume für echte Transformation zu schaffen. Weitere Informationen zu den Seminaren unter: <https://www.oekoprojekt-muenchen.de/qualifizierung>

Dialogveranstaltung für kommunale Fachleute in Bremen (red.): Die Dialogveranstaltung „Gründung und Innovation: Arbeitsmarktchancen und Perspektiven für junge Menschen“ von Connective Cities findet vom 30. Juni bis 2. Juli in Bremen statt und bringt kommunale Akteur/-innen aus Deutschland und dem Globalen Süden zusammen. Im Mittelpunkt stehen der Austausch über kommunale Praxis, kollegiale Beratungen zu lokalen Herausforderungen sowie die

gemeinsame Entwicklung von Lösungsansätzen. Durch interaktive Formate erhalten Teilnehmende Einblicke in erprobte Ansätze anderer Städte und entwickeln Ideen für die eigene Arbeit vor Ort. Ergänzt wird das Programm durch Möglichkeiten zur internationalen Vernetzung sowie weiterführende Angebote wie Online-Austausche und Fachreisen. Weitere Informationen unter: <https://www.connective-cities.net/media-center/gruendung-und-innovation-arbeitsmarktchancen-und-perspektive-fuer-junge-menschen/>

22 Aktionen an 22 Orten – Eine Welt Forum Freiburg feiert 22 Jahre Jubiläum (red.): Seit 22 Jahren engagiert sich das Eine Welt Forum Freiburg für Solidarität, Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit. In dieser Zeit ist es gelungen, Menschen und Organisationen miteinander zu vernetzen und einen lebendigen Raum für Austausch, Zusammenarbeit und gemeinsames Lernen zu schaffen. Das diesjährige Jubiläum bietet nun den Anlass, auf gemeinsame Wege, Begegnungen und Erfolge zurückzublicken und gleichzeitig das Engagement für die Zukunft zu bestärken. Dafür bietet das Eine Welt Forum Freiburg für die kommenden 22 Monate vielfältige Aktivitäten an, die unter anderem Diskussionsrunden, gemeinsame Waldspaziergänge und indigenes Umwelt-Monitoring umfassen. Weitere Programminformationen unter: <https://ewf-freiburg.de/22-jahre-ewff/>