

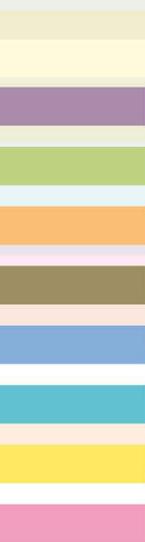
Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Umbruch?

Beiträge zur Theorieentwicklung
angesichts ökologischer, gesellschaftlicher
und individueller Umbrüche

Helge Kminek, Mandy Singer-Brodowski,
Verena Holz (Hrsg.)

Schriftenreihe

Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission
Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung
im Umbruch?

Schriftenreihe
„Ökologie und Erziehungswissenschaft“
der Kommission
Bildung für nachhaltige Entwicklung
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Helge Kminek
Mandy Singer-Brodowski
Verena Holz (Hrsg.)

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Umbruch?

Beiträge zur Theorieentwicklung
angesichts ökologischer, gesellschaftlicher
und individueller Umbrüche

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

© 2024 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742736>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2736-0 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1906-8 (PDF)
DOI 10.3224/84742736

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Satz: Angelika Schulz, Zülpich

Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt

Printed in Europe

Inhaltsverzeichnis

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Umbruch? Beiträge zur Theorieentwicklung angesichts ökologischer, gesellschaftlicher und individueller Umbrüche..... 7

Helge Kminek, Mandy Singer-Brodowski und Verena Holz

Teil I: Bildungs-, lern- und erziehungstheoretische Beiträge.....13

Bildung, Gemeinwohlerziehung oder politische Erziehung für nachhaltige Entwicklung?..... 15

Arnd-Michael Nohl

Transformative Lernprozesse im Hochschulkontext —
Erstsemesterakademie BaWü zukunftsfähig als transformatives Lernsetting? 41

Aline Steger

Individuelle Umbrüche durch einen reflexiven Umgang mit Normativität — Wie Hochschullehrende bei Lernenden transformative Lernprozesse unterstützen können 59

Ann-Kathrin Schlieszus & Alexander Siegmund

Teil II: Zu den Folgen für BNE durch gesellschaftliche Megatrends und soziale Bewegungen..... 77

Technology, Activism and Living among Planetary Ruins..... 79

Felicitas Macgillchrist

„Wandel fängt mit Bildung an!“ — diskursanalytische Studie und
erziehungswissenschaftliche Reflexion der ‚Public Climate School‘ 103

Jannis Graber

Behavioural Economics Approaches Towards Education for
Sustainable Development: The Role of Biases and Debiasing in
Sustainable Consumption..... 123

*Markus Allbauer-Jürgensen, Katharina Betker, Stephan Friebe-Piechotta,
Dirk Loerwald*

Teil III: Zum Potenzial von Lernumgebungen und Bildungsbereichen für BNE 141

Naturerfahrungsräume als Spielorte für Stadtkinder und als
Lebensraum für Pflanzen und Tiere in der Stadt — Möglichkeiten
für den Umgang mit Umbrüchen in der Stadtentwicklung 143

Heike Molitor

Individuelles Engagement von Lehrkräften in der Umsetzung von
Bildung für nachhaltige Entwicklung 169

Johanna Weselek

Bestehende Daten in der Forschung zu Bildung für nachhaltige
Entwicklung neu entdecken: Qualitativ-rekonstruktive Befunde als
theoriegeleitete Such- und Strukturierungsperspektive für die
Reanalyse von Datensätzen..... 187

Jana Costa & Dorothea Taube

Angaben zu den Autorinnen und Autoren 209

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Umbruch? Beiträge zur Theorieentwicklung angesichts ökologischer, gesellschaftlicher und individueller Umbrüche

Helge Kminek, Mandy Singer-Brodowski und Verena Holz

Im Zusammenhang mit den Waldbränden und der Dürre und Hitze im Mittelmeerraum, wie auch mit den starken Regenfällen und Überschwemmungen in Kroatien, Österreich und Slowenien im Sommer 2023 konnte man in den Tageszeitungen immer wieder lesen, der Klimawandel mit seinen negativen Auswirkungen komme nicht erst noch, er sei bereits da. Diese Einschätzung steht im Einklang mit aktuellen wissenschaftlichen Veröffentlichungen. Im jüngsten IPCC-Report (vgl. bspw. IPCC 2021, Zachariah et al. 2023) wird darauf hingewiesen, dass die Erderwärmung auf 1,5° im Vergleich zum vorindustriellen Mittelwert (Mittelwert der Jahre 1850 bis 1900) bereits im Jahr 2030 eintreten kann und infolge dessen das Ziel der Begrenzung der Erderwärmung in den darauffolgenden Jahren überschritten wird: mit zahlreichen negativen Konsequenzen für Mensch und Umwelt.

In ökologischer Hinsicht kommt als Problem der drastische Verlust der Biodiversität hinzu, dessen negative Auswirkungen nicht nur, aber eben auch mit denen der Erderwärmung auf eine Stufe gestellt werden (vgl. bspw. IPBES 2021). Und jüngst werden stärker die negativen Auswirkungen chemischer Verschmutzung in den Blick genommen (vgl. Sylvester et al., 2023).

Und auch in sozialer und politischer Hinsicht scheint die These von weltweiten gesellschaftlichen Umbrüchen wie auch der gravierenden Veränderung der internationalen politischen Ordnung insgesamt gut begründet. Zahlreiche Indikatoren sind für solche Umbrüche auszumachen. So verstärken sich weltweit, besonders im Zuge der Corona-Pandemie, viele Phänomene der Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten im Hinblick auf Einkommen, Gesundheit und Lebenserwartung sowie Bildungsgerechtigkeit (vgl. bspw. Mahler et al. 2021). Anti-demokratische autoritäre Regime erstarben weltweit und die Gefährdung von Demokratien nimmt durch Fake News und Verschwörungstheorien (nicht nur) auf der Ebene der Nationalstaaten zu (vgl. bspw. Forchtner 2020). Schließlich bietet die Digitalisierung als technologischer und kultureller Umbruch und die mit ihr verbundenen weit-

reichenden ökologischen, ökonomischen und sozialen Veränderungen nicht nur Chancen, sondern birgt auch Risiken (vgl. bspw. WBGU 2019).

All diese Entwicklungen werfen zahlreiche Fragen auch für die Forschung im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf.

- Welchen Stellenwert haben Diagnosen der ökologischen, der gesellschaftlichen und der individuellen Umbrüche und Transformationsprozesse für die Forschung der BNE? Welchen Stellenwert sollten entsprechenden Diagnosen in der Theorieentwicklung und in der Konzeption von Forschungsprojekten zukommen?
- Inwiefern reagieren theoretische und empirische Arbeiten der BNE bereits auf ökologische, gesellschaftliche oder/und individuelle Umbrüche, und wie werden diese im Hinblick auf die ihnen innewohnende Komplexität, Gleichzeitigkeit, Nicht-Prognostizierbarkeit und hohe zeitliche Dynamik konzeptualisiert und ggf. operationalisiert?
- Wie begründen die Theorien und die Konzepte der BNE Umbrüche normativ, wie werden die Umbrüche empirisch beforscht und theoretisch konzeptualisiert? Zeichnen sich transformatorische Bildungsprozesse oder transformative Lernprozesse im Kontext von Nachhaltigkeit als Prozesse des individuellen Umbruchs aus und wenn ja, wie werden sie beschrieben (vgl. bspw. Nohl 2016)?
- Inwiefern lassen sich Umbrüche, Leerstellen oder Kontinuitäten im Hinblick auf das leitende Erkenntnisinteresse in diversen BNE-Forschungsprojekten identifizieren, z. B. postkoloniale Perspektiven? Welche Rolle spielen Umbrüche und ggf. Kontinuitäten in den (Sub-)Disziplinen wie den Fachdidaktiken oder gegenstandsbezogen auf einzelne Forschungsfelder der BNE-Forschung, wie die Schulentwicklungsforschung? Welche methodologischen Umbrüche und Entwicklungen lassen sich in einzelnen Strömungen, wie bspw. der Kompetenzorientierung, erkennen?

Diese hier aufgeworfenen Fragen zu Umbrüchen sollten in der BNE-Forschung registriert, reflektiert, untersucht und (gegebenenfalls) hinsichtlich ihrer theoretischen Weiterentwicklung aufgegriffen werden. Die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes nehmen sich dieser Aufgabe an. Der Sammelband entstand dabei als Tagungsdokumentation der jährlichen Konferenz der BNE-Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im September 2022 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Die ersten drei Beiträge umfassen bildungs-, lern- und erziehungstheoretische Fragestellungen, die sich sowohl vor dem Hintergrund von Umbrüchen in individuellen Transformationsprozessen perspektivieren lassen als auch das Verhältnis individueller (transformativer/transformatorischer) Bildungs-

Lern- und Erziehungsprozesse und gesellschaftlicher Anforderungen an diese in den Blick nehmen.

Im ersten Beitrag des Bandes diskutiert *Arnd-Michael Nobl* in seinem Beitrag „Bildung, Gemeinwohl- oder politische Erziehung für nachhaltige Entwicklung?“ die normative Begründung von Bildungs- und Erziehungsprozessen als Reaktion auf gesellschaftliche Umbrüche und die politische Bearbeitung dieser. Die Pointe seiner Argumentation besteht darin, gerade an den Stellen, in denen die BNE im Allgemeinen und die transformative Bildung in der BNE im Besonderen unter dem Verdacht der Instrumentalisierung der Adressat*innen von BNE steht, BNE als normativ begründ- und legitimbare Form der Gemeinwohlerziehung und der politischen Erziehung zu verstehen.

Im Zentrum des Beitrages von *Aline Steger* „Transformative Lernprozesse im Hochschulkontext – Erstsemesterakademie BaWü zukunftsfähig als transformatives Lernsetting?“ stehen Reflexionen bezüglich der Initiierung bzw. der didaktischen Gestaltung von Lernsettings, um das Potenzial informeller Lernsettings für transformatives Lernen zu heben. Hier sind also individuelle Umbrüche im Mittelpunkt der Erkenntnis. Ihre Überlegungen entfaltet sie unter der Bezugnahme auf von Studierenden initiierte Veranstaltungen zur nachhaltigen Entwicklung und fragt so nach deren Bildungs- und Lernpotenzial für die sozial-ökologische Transformation.

Auch der Beitrag von *Ann-Kathrin Schlieszus & Alexander Siegmund* thematisiert Fragen des Lehrens und Lernens an Hochschulen. In ihrem Beitrag „Individuelle Umbrüche durch einen reflexiven Umgang mit Normativität – Wie Hochschullehrende bei Lernenden transformative Lernprozesse unterstützen können“ bearbeiten sie sowohl theoretisch als auch im Rückgriff auf eine empirische Studie die Frage nach dem Umgang mit Fragen der Normativität im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dabei verfolgen sie das Anliegen, mit ihrem Beitrag Impulse für einen reflexiven und sensitiven Umgang bezüglich Normativitätsfragen im Feld der BNE zu setzen.

In den folgenden Beiträgen des Bandes werden gesellschaftliche Megatrends, soziale Bewegungen und Umbrüche sowie deren Folgen für die Bildung perspektiviert.

Felicitas Macgilchrist konzentriert sich in ihrem Beitrag „Technology, Activism and Living among Planetary Ruins“ auf die Schnittmenge der beiden wichtigsten aktuellen Transformationsdiskurse: die Transformation der Digitalität und die sozial-ökologische Transformation. Macgilchrist betont, dass die Möglichkeiten derjenigen digitalen Transformation, die die gewünschte sozial-ökologische Transformation unterstützen sollen, nicht ausreichen, um

die aus Perspektive der Nachhaltigkeitsforschung notwendige sozial-ökologische Transformation herbeizuführen. Sie kritisiert nicht nur die Verantwortungübernahme durch den Einzelnen, sondern legt Reflexionen bezüglich der Konsequenzen auf die Forschung, die Entwicklung von Lerntechnologien und die Unterrichtspraxis vor und zeigt Wege auf, wie über digitale Technologien angesichts der sozio-ökologische Krise nachgedacht werden könne.

Jannis Graber geht der Frage nach, wie in Aussagen zu Bildung im Kontext von Fridays for Future und der Public Climate School Mündigkeit artikuliert wird. Er setzt daher bei den Umbrüchen an, die durch soziale Bewegungen sowohl im Kontext der Politik als auch auf Ebene der Bildungsorganisationen hervorgerufen werden. Mit der Fragestellung nach der Artikulation von Mündigkeit wird von Graber eine Forschungslücke bearbeitet, die für die erziehungswissenschaftliche Protest- und Bewegungsforschung wie auch für die BNE-Forschung als relevant erachtet wird, nämlich die Analyse der Sprechakte aus dem Feld von Fridays for Future als genuin pädagogische Sprechakte.

Mit ihrem Beitrag „Behavioural Economics Approaches Towards Education for Sustainable Development: The role of biases and debiasing in sustainable consumption“ bearbeiten *Markus Allbauer-Jürgensen, Katharina Betker, Stephan Friebel-Piechotta, Dirk Loerwald* die Problematik des attitude-behavior gap. Die Autor*innen vertreten die These, dass der Theorie- und Forschungsstrang der Verhaltensökonomie einen Beitrag zur Schließung des gaps leisten könne. Die Verhaltensökonomie verfüge über das Potenzial das tatsächliche Handeln von Individuen zu verstehen, das im Widerspruch zu deren normativen Maximen stehe. Darüberhinaus verfüge dieser Theorieansatz über aussichtsreiche Interventionskonzepte. Im vorliegenden Beitrag fokussieren die Autor*innen auf den Konsum, kognitive Verzerrungen und Vermeidungsstrategien des Individuums und übertragen ihre Überlegungen auf konkrete Unterrichtskonzeptionen, womit die Brücke zu erziehungswissenschaftlichen Fragen im Kontext von BNE geschlagen wird.

Die folgenden beiden Beiträge fokussieren konkrete Lernumgebungen und Bildungsbereiche mit ihrem Potenzial für BNE.

Heike Molitor trägt mit ihrem Beitrag „Naturerfahrungsräume als Spielorte für Stadtkinder und als Lebensraum für Pflanzen und Tiere in der Stadt - Möglichkeiten für den Umgang mit Umbrüchen in der Stadtentwicklung“ zur Weiterentwicklung des Forschungsfeldes BNE in der frühen Bildung bei. Dargelegt wird, warum und wie das freie Spiel von Kindern in naturräumlichen Strukturen in einer Großstadt am Beispiel Berlin unter anderem für ihre Persönlichkeitsentwicklung und zu einem gesunden Aufwachsen

beiträgt und wie auch Lernprozesse zur Entwicklung von grundlegenden Fähigkeiten angestoßen werden können.

Bildungspolitisch wird die Implementierung von BNE gefordert. Doch ist die Implementierung von BNE in der Schule ganz überwiegend auf das individuelle Engagement (ver)einzelter Lehrer*innen angewiesen. Diesen Befund arbeitet *Johanna Weseleck* „Individuelles Engagement von Lehrkräften in der Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung“ auf der Grundlage von Gruppeninterviews heraus und diskutiert Konsequenzen, die sich aus ihren Analysen ergeben. Hierfür zieht sie auch bereits vorliegende Arbeiten ergänzend hinzu.

Dorothea Taube und *Jana Costa* legen abschließend einen forschungsmethodologischen Beitrag vor und fokussieren damit auf aktuelle erziehungs- und bildungswissenschaftliche Umbrüche in der Erhebung und Nachnutzung von Daten. Sie argumentieren für ihre These, dass die verdichteten Ergebnisse qualitativ-rekonstruktiver Studien für Reanalysen bereits bestehender Datensätze aus Large-Scale-Assessments genutzt werden können. Das Potenzial für solche Reanalysen sehen die Autorinnen nicht zuletzt in der Möglichkeit, zur wissenschaftlich informierten Steuerung und Gestaltung von BNE beitragen zu können.

Die Beiträge thematisieren implizit wie explizit die zuvor aufgerufenen Fragestellungen. Sie antworten auf die Diagnosen der Nachhaltigkeitswissenschaften und damit gerade auch bezüglich der mit diesen Diagnosen hervorgebrachten Dringlichkeit der sozial-ökologischen Transformationen sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene. Jedoch verfallen insbesondere die empirischen Beiträge nicht in eine präskriptive Moralkommunikation zurück, die lediglich das sieht, was sein soll bzw. was entgegen der normativen Vorstellungen noch nicht ist. Stattdessen entwickeln die Beiträge, vor dem Hintergrund ihrer unterschiedlichen grundlagentheoretischen Ansätze, avancierte empirische Analysen, mit denen das Forschungsfeld der Bildung für nachhaltige Entwicklung weiterentwickelt wird.

Herzlich danken wir Alessia Radomski für die Durchsicht der Beiträge und formale Anpassungen der einzelnen Beiträge und Franziska Deller vom Verlag Barbara Budrich für ihre Unterstützung und die Begleitung des Bandes. Wir wünschen allen Leser*innen erkenntnisreiche Lektüren.

Frankfurt und Berlin, im Januar 2024

Helge Kminek, Mandy Singer-Brodowski und Verena Holz

Literatur

- Blättel-Mink, Birgit/Hickler, Thomas/Küster, Sybille/Becker, Henrike (Hrsg.) (2021): *Nachhaltige Entwicklung in einer Gesellschaft des Umbruchs*. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31466-8>.
- Forchtner, Bernhard (Ed.) (2020): *The Far Right and the Environment. Politics, Discourse and Communication*. New York: Abingdon.
- IPBES (Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services) und IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) (2021): *IPBES-IPCC co-sponsored workshop on biodiversity and climate change – scientific outcome*.
- IPCC (2021): AR6 Climate Change 2021: *The Physical Science Basis. Summary for Policymakers*. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_SPM.pdf.
- Mahler, Daniel G./Yonzan, Nishant/Lakner, Christoph/Castaneda Aguilar, Andres R. / Wu, Haoyo (2021): *Updated estimates of the impact of COVID-19 on global poverty: Turning the corner on the pandemic in 2021?* World Bank. <https://blogs.worldbank.org/open-data/updated-estimates-impact-covid-19-global-poverty-turning-corner-pandemic-2021>.
- Nohl, Arnd-Michael (2016): Bildung und transformative learning. Eine Parallektion mit Konvergenzpotentialen. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): *Von der Bildung zur Medienbildung. Medienbildung und Gesellschaft*, Vol 31. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_9.
- UNESCO (2020): *Education for sustainable development: a roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>.
- Sylvester, F., Weichert, F.G., Lozano, V.L. et al. Better integration of chemical pollution research will further our understanding of biodiversity loss. *Nat Ecol Evol* (2023). <https://doi.org/10.1038/s41559-023-02117-6>.
- WBGU (2019): *Unsere gemeinsame digitale Zukunft*. <https://www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/unsere-gemeinsame-digitale-zukunft>.
- Zachariah, M.; Philip, S.; Pinto, I.; Vahlberg, M.; Singh, R.; Otto, F.; Barnes, C.; Kimutai, J. (2023). *Extreme heat in North America, Europe and China in July 2023 made much more likely by climate change*. <https://doi.org/10.25561/105549>.

**Teil I:
Bildungs-, lern- und
erziehungstheoretische Beiträge**

Bildung, Gemeinwohlerziehung oder politische Erziehung für nachhaltige Entwicklung?

Arnd-Michael Nohl

„Statt nach der Möglichkeit des Erhalts der Natur für uns zu fragen, läßt sich durchaus anzweifeln, ob es gut ist, daß der Mensch überlebt.“

„Wir müssen lernen, mit dem Ungeziefer zusammenzuleben.“

1 Einleitung

Transformative Bildung scheint nicht nur ein neuer Kernbegriff in den erziehungswissenschaftlichen Diskussionen um Bildung für nachhaltige Entwicklung zu sein, diese Chiffre drückt auch die (wohl letzte) Hoffnung aus, die viele Politiker*innen und Aktivist*innen haben, wenn es um den Klimawandel geht. Und wer sollte es ihnen verübeln? Konnte man in den Anfangszeiten der Umweltpädagogik vielleicht noch darauf hoffen, ein inkrementelles Lernen der Weltbevölkerung könnte die Umweltkatastrophe verhindern, so drängt die Zeit inzwischen derart, dass nur ein radikaler Wandel von menschlicher Gesinnung und Praxis den Klimawandel, das Artensterben und viele andere sich abzeichnende menschengemachte Katastrophen abwenden bzw. genauer gesagt: in den Auswirkungen erträglich machen kann.

Ich möchte mich in diesem Beitrag dem Gebrauch des Konzepts transformative Bildung in den erziehungswissenschaftlichen Diskussionen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) widmen.¹ Vis-à-vis der einschlägigen Diskurse in der Allgemeinen Pädagogik werde ich eine Perspektive entfalten, die insbesondere dort greift, wo dieses Konzept unter Instrumentalisierungsverdacht steht und zur Pädagogisierung politischer Probleme eignet. Als Alternative werde ich vorschlagen, die normativ grundierten, zugleich aber legitimen Anliegen der BNE als Gemeinwohlerziehung bzw. als

1 Und damit fokussiere ich hier die ökologische Krise. Andere Konzepte, die mit BNE verknüpft oder verwandt sind (wie etwa das „Globale Lernen“), muss ich leider weitgehend ausklammern.

politische Erziehung zu begreifen. Dies legt dann auch den Blick frei für solche Wandlungsprozesse, die zu Recht als transformative Bildung gefasst werden können.²

2 Zum Verhältnis von Pädagogik und Politik in der BNE

Wenn Bildung für nachhaltige Entwicklung sorgen soll, dann stellt sie sich immer schon unter einen Instrumentalisierungsverdacht. So unterscheiden Vare und Scott (2007) zwischen zwei Formen der Education for Sustainable Development, deren erstere durch eine klare Vorabdefinition der Ziele und Mittel der so anzuleitenden Lernprozesse gekennzeichnet ist, während sich die zweite durch ein kritisches Verhältnis der Lernenden zu dem, was die Expert*innen über nachhaltige Entwicklung sagen, auszeichnet. Eine ganz ähnliche Unterscheidung findet sich bei Wals, Geerling-Eijff, Hubeek, van der Kroon und Vader (2008), die zwischen einem „instrumentellen“ und einem „emanzipatorischen“ Ansatz unterscheiden. Zu letzterem schreiben sie:

An emancipatory approach ... tries to engage citizens in an active dialogue to establish co-owned objectives, shared meanings, and a joint, self-determined plan of action to make changes they themselves consider desirable and of which the government hopes they, ultimately, contribute to a more sustainable society as a whole In other words, the specific objectives and the way to achieve these are not established beforehand. (Wals et al., 2008, S. 56f)

Man ist dazu geneigt, den emanzipatorischen dem instrumentellen Ansatz vorzuziehen, allzumal, wenn man dieser Diskussion den deutschen Bildungsbegriff unterlegt, wie dies Rieckmann (2021) tut. Doch weisen Wals und Koautor*innen darauf hin, dass Emanzipation aus der Sicht einiger Akteure vielleicht zu lange dauert, um die ökologische Katastrophe zu verhindern, gerade wenn man bedenkt, dass Nachhaltigkeit bereits gut erforscht ist:

- 2 Für wichtige Hinweise zu früheren Fassungen des Manuskripts möchte ich mich bei Barbara Pusch, Philip Schelling, Gerhard de Haan, Mandy Singer-Brodowski, Verena Holz, Marco Rieckmann und Helge Kminek bedanken. Mein Dank gilt auch den Zuhörer*innen des Vortrags, auf dem dieser Aufsatz beruht, für die lebhaft und kritische Diskussion.

Critics of such an approach tend to argue that we do know a lot about what is sustainable and what is not, and that by the time we have all become emancipated, empowered, reflexive, and competent, the Earth's carrying capacity will have been irreversibly exhausted. (Wals et al., 2008, S. 57f)

Ich werde weiter unten auf diesen Punkt, dass uns nachhaltige Entwicklung als rationales, gut durchargumentiertes Konzept erscheint und deshalb pädagogisch anders genutzt werden kann als umstrittene Konzepte, zurückkommen.³ Interessant ist nun, dass sowohl Vare und Scott (2007) als auch Wals et al. (2008) ihrer Differenzierung pädagogischer Prozesse stillschweigend ein gemeinsames Drittes unterlegen, das sie offensichtlich nicht bereit sind in Frage zu stellen: den Begriff und die Bedeutung der nachhaltigen Entwicklung. Hier wird, wie Steffen Hamborg (2020) schreibt, „Nachhaltigkeit als eine Konsensfiktion beschworen“ (S. 173), obgleich es sich doch nur um ein politisches Konzept handelt, das Entscheidungen strukturiert, die ein Kollektiv – wie etwa eine Kommune, ein Bundesland oder die Bundesrepublik – binden sollen.

Wenn also nachhaltige Entwicklung als programmatischer Fluchtpunkt der einschlägigen Bildungsanstrengungen gesetzt ist, kann auch eine emanzipatorische Version der BNE, wie sie Wals et al. (2008) vorschlagen, sich kaum von dem Vorwurf befreien, in ihr würde – wie Hamborg (2020) kritisiert – Bildung auf ihre „Verwertbarkeit (hier für nachhaltige Entwicklung) reduziert“ (S. 175) werden. Wenn man dann diese Bildungsanstrengungen nicht ganz aufgeben will, muss man sich mit dem Vorwurf der „Individualisierung und Pädagogisierung gesellschaftlicher Verhältnisse“ (S. 175) auseinandersetzen, dem sich viele pädagogische Bemühungen ausgesetzt sehen, die sich mit gesellschaftlichen Problemen befassen (siehe zur Diskussion etwa die Beiträge in Schäfer & Thompson, 2013).

Gerade in einem Politikbereich wie dem Klimawandel und der ökologischen Krise ist die Pädagogisierung naheliegend, hat sich die Politik, selbst in Zeiten grüner Regierungen, doch bislang als unfähig erwiesen, dieses genuin politische Problem zu lösen. Dass dann nach der Pädagogik gerufen wird, dass also politische Probleme an die Pädagogik delegiert werden, folgt einem altbekannten Muster. Man muss an dieser Stelle allerdings zwischen zwei unterschiedlichen Formen der Pädagogisierung politischer Probleme unterscheiden: Erstens nutzt die Politik pädagogische Mittel, um auf Seiten der Bevölkerung jene Sensibilität in ökologischen Fragen und entsprechende

3 Wenn hier um der Argumentation willen von *einem* Konzept der nachhaltigen Entwicklung gesprochen wird, so soll damit nicht ignoriert werden, dass dieser Begriff kontrovers diskutiert und unterschiedlich konzeptuell gefasst wird (vgl. Hopwood, Mellor & O'Brien, 2005).

Überzeugungen herzustellen, die sie benötigt, um kollektiv bindende Entscheidungen überhaupt erst herbeizuführen. Hier greift das Pädagogische also im Vorfeld des Politischen und dient vornehmlich dazu, politische Orientierungen zu beeinflussen. Zweitens benötigt die Politik das Pädagogische aber auch dort, wo sie bereits kollektiv bindende Entscheidungen getroffen hat, diese aber nicht ausreichen, um das Verhalten der Bevölkerung zu steuern. Dann werden pädagogische Mittel mobilisiert, um das Handeln der Willigen und Unwilligen in Übereinstimmung mit den neuen Gesetzen und Verordnungen zu bringen.⁴ Für beide Formen der Pädagogisierung kann die Politik entweder auf die althergebrachte Strategie, politische Probleme an das Bildungssystem zu delegieren, zurückgreifen, oder aber selbst pädagogische Mittel in die Hand nehmen (vgl. hierzu Proske, 2002).

Ökologische Probleme sind für beide Formen der Pädagogisierung prädestiniert. Um die Abkehr von der Kernkraft beschließen zu können, war die Politik darauf angewiesen, dass zuvor – gerade auch jungen Menschen – Wissen um die Risiken dieser Energiegewinnung wie auch zu alternativen Energiequellen vermittelt wird. Dass kollektiv bindende Entscheidungen – als Kern des Politischen – dann aber nicht ausreichen, um auch ökologisches Handeln der einzelnen Menschen herbeizuführen, wird z.B. in den Kurzvideos des Wirtschaftsministers Robert Habeck im Jahre 2022 deutlich, der erklärte, wie man beim Duschen Energie sparen kann. Diese beiden Formen der Pädagogisierung sind – obwohl sie bisweilen ineinander übergehen mögen – klar voneinander zu trennen, insbesondere, wenn man danach fragt, wie das Konzept der transformativen Bildung für die nachhaltige Entwicklung genutzt wird.

3 Transformative Bildung

Ein, wenn auch vielleicht nicht das erste Policy-Paper, in dem der Begriff der Transformation mit demjenigen der Bildung für nachhaltige Entwicklung verknüpft wurde, ist der WBGU-Report aus dem Jahr 2011. Wie bekannt, hat der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung nichts weniger als die Transformation der Gesellschaft zur Nachhaltigkeit gefordert. Bar jeder erziehungswissenschaftlichen Expertise wird dabei Bildung als Mittel

4 Mit einer besonderen Form der Politisierung hätten wir es demgegenüber zu tun, wenn in pädagogischen Settings Möglichkeiten zur Infragestellung von kollektiv bindenden Entscheidungen und zur Äußerung von Widerspruch wie Alternativen aufgemacht würden. Siehe dazu auch Abschnitt 8.

zum Zweck konzipiert, dieses Ziel nicht nur in der Politik zu verankern, sondern jeden einzelnen Menschen dazu zu befähigen, sich als „aktiven Faktor“ (WBGU, 2011, S. 24) der Gesellschaftstransformation zu verstehen. Wenn hier nicht nur von der „Bildung für die Transformation“, sondern auch von der „Transformationsbildung“ und der „transformativen Bildung“ gesprochen wird (S. 375–376), so sind dies wohl eher begriffliche Ad-hoc-Kreationen denn Anknüpfungspunkte an die einschlägigen Diskurse in der Erziehungswissenschaft.

Im WBGU-Report steht noch die Transformation der Gesellschaft im Zentrum, für die die Bildung des Einzelnen instrumentalisiert wird. Die „Roadmap“ der UNESCO (2020) für „Education for Sustainable Development“ rückt den einzelnen Menschen in den Fokus, fordert sie doch, dass alle Pädagog*innen die Menschen zur „Transformation ihrer selbst und der Gesellschaft motivieren“ sollen: „Educators in all educational settings can help learners understand the complex choices that sustainable development requires and motivate them to transform themselves and society“ (UNESCO, 2020, S. 30). Die stellvertretende Generaldirektorin der UNESCO, Stefania Giannini, nimmt hierfür unmittelbar die Bildung für nachhaltige Entwicklung in die Pflicht: „Education for Sustainable Development can provide the knowledge, awareness and action that empower people to transform themselves and transform societies“ (S. 2).⁵

In diesen beiden politischen Berichten – das ist nicht verwunderlich – wird nicht nur unterstellt, dass die Mittel und Ziele einer nachhaltigen Entwicklung weitgehend klar seien. Noch wichtiger ist, dass Bildung hier nur als Mittel dazu erscheint, die Grundzüge des Expert*innenwissens für die gesellschaftliche Transformation auch in der Bevölkerung zu verankern. Singer-Brodowski sieht daher zu Recht in der im WBGU-Bericht geforderten transformativen Bildung die „Gefahr, die Lernenden zu überwältigen“; sie verschenke so „ihr Potenzial, Lernende in der Entwicklung eines kritischen Denkens zu unterstützen“ (2016, S. 14). Verschärft wird diese Überwältigungsproblematik noch dadurch, dass es hier nicht nur um Denken geht, sondern auch um das Handeln, wie dies sowohl der WBGU-Report (2011, S. 377) als auch die UNESCO (2020, S. 2) betonen. Es geht also – so würde ich dies begrifflich fassen – um Orientierungen, d.h. um durchaus wissensbasierte Handlungsweisen, die zur Gewohnheit werden sollen.

In der deutschsprachigen Diskussion zur BNE findet sich eine erziehungswissenschaftliche Unterfütterung jener Begriffskreationen der UNE-

5 Dass die UNESCO den einzelnen Menschen in den Vordergrund rückt, mag der – meines Erachtens problematischen und diskussionswürdigen – Annahme geschuldet sein, Pädagogik ziele letztlich nur auf das Individuum und seine Veränderung.

SCO und des WGBU, mit denen diese politischen Organisationen zuvor ein erziehungswissenschaftliches Rad neu erfunden hatten. So schreibt etwa Marco Rieckmann im Anschluss an Scheunpflugs Rezeption von Koller:

BNE stellt einen direkten Zusammenhang zwischen individuellen Veränderungen und gesellschaftlichem Wandel her und kann somit als transformative Bildung betrachtet werden (Scheunpflug, 2019; Koller, 2012). Ein „conceptual change“, d. h. die Veränderung von grundlegenden Orientierungen (Einstellungen, Werten, Paradigmen und Weltanschauungen) (Scheunpflug, 2019, S. 65), kann und soll durch BNE gefördert werden. Mit der Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung fokussiert BNE die Reflexion und die Veränderung des „gesamte[n] Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber“ (Koller, 2012, S. 9). Mit BNE wird eine Antwort auf die Frage gegeben, wie ein Anpassungsprozess an neuartige Problemlagen (Koller, 2012) befördert werden kann. (2021, S. 10)

Mit diesen Worten wird die Theorie transformativer Bildung für die legitimatorischen Zwecke der BNE in Anspruch genommen. Auch wenn ich der von Koller (2012) formulierten Ausprägung dieser Theorie kritisch gegenüberstehe, möchte ich doch auf drei wichtige Punkte hinweisen, die die Theorien transformativer Bildung weniger passförmig für die BNE erscheinen lassen als von Rieckmann gedacht: Erstens wird in diesen Theorien – und hiermit meine ich auch die einschlägigen Theorien anderer Forscher*innen – konsequent vom sich bildenden Subjekt aus gedacht. Es sind die von Individuen oder Gruppen selbst in ihrem Leben identifizierten und erfahrenen Probleme und Krisen, die zu Bildungsanlässen werden (Koller, 1999; Marotzki, 1990; von Rosenberg, 2011; Thomsen, 2019), nicht die von der Politik oder der Pädagogik diagnostizierten Krisenszenarien. Ja mehr noch, solche Bildungsprozesse müssen ihren Ausgangspunkt nicht einmal in Krisen nehmen, sondern können auch spontan entstehen (Nohl, 2006). Deshalb wird transformative Bildung, zweitens, auch nie als ein pädagogisch anzuleitender Prozess konzipiert, sondern als eine selbstläufig sich entfaltende Prozessstruktur, die empirisch analysiert und theoretisch reflektiert werden kann (vgl. etwa Nohl, von Rosenberg & Thomsen, 2015). Drittens stehen die Theorien transformativer Bildung dem Versuch, die Richtung dieser Bildungsprozesse – etwa im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung – auszubuchstabieren, ablehnend gegenüber.⁶ Zwar kann man empirisch herausarbeiten, dass eine Reihe solcher Bildungsprozesse zu einem Engagement in sozialen Bewegungen, auch der Ökologiebewegung (vgl. Thomsen, 2019), oder aber auch zu Aktivitäten wie einer Unternehmensgründung (Nohl, 2006), zum Daytrading (Schrewe, 2024) oder zu einer interkulturellen Haltung (von Rosenberg, 2016) führen. Doch wird hier aus dem Sein kein Sol-

6 Eine Ausnahme stellt hier Bähr et al. (2019) dar.

len. Marotzki (1990) hat schon früh diese Distanz zu einer normativen Inanspruchnahme transformativer Bildungsprozesse deutlich gemacht. Unter Bezug auf die von ihm skizzierte Bildungstheorie schreibt er: „Es liegen gerade keine inhaltlichen Ziele für anzustrebende Bildungsprozesse vor, insofern würde man auch bestreiten, daß eine Instrumentalisierung des einzelnen durch die Gesellschaft und für die Gesellschaft ... vorliege“ (S. 232; siehe hierzu auch Thomsen, 2019, S. 77–101). Wenn die Forscher*innen der transformativen Bildung überhaupt normativ argumentieren, betonen sie – wie man übergreifend und abstrahierend sagen kann – die Steigerung von Kontingenz als Ziel bzw. Qualitätskriterium transformativer Bildungsprozesse (Koller, 2016; Marotzki, 1990, S. 226; Nohl, 2006, S. 116–117; Thomsen, 2019, S. 146–150)⁷ – und das ist genau das Gegenteil der Festlegung auf nachhaltige Entwicklung.⁸

4 Transformatives Lernen und BNE

Neben Rieckmann (2021) haben auch andere Vertreter*innen der BNE den Begriff der transformativen Bildung aufgegriffen. In einem frühen Beitrag formuliert Inka Bormann, angelehnt an das Kollersche Verständnis transformatorischer Bildung könne „Bildung für nachhaltige Entwicklung als eine Möglichkeit verstanden werden, bei der Impulse für die Reflexion von gesellschaftlichen Problemen gesetzt werden, für deren individuelle und

7 Ein beliebtes Beispiel in der Diskussion zur Normativität transformativer Bildung ist die Person Horst Mahlers. Geht man davon aus, dass er vom (nicht nur juristisch argumentierenden) RAF- zum NPD-Anwalt einen Transformationsprozess durchlaufen hat, so stellt sich die Frage, ob dieser auch als Bildungsprozess zu bezeichnen wäre. Eine materiale Norm hätte es hier einfach, könnte sie doch Normen wie das ‚Gute‘, Demokratie, Antirassismus oder eben die Orientierung an nachhaltiger Entwicklung vorgeben. Eine stärker prozedurale Normativität müsste die Lebensorientierungen, die man nach einem transformativen Bildungsprozess hat, bewerten können. Sie würde z.B. danach fragen, ob der Transformationsprozess dazu geführt hat, dass die Person kontingenzaffiner oder -averser respektive dissensaffiner bzw. -averser geworden und damit auch für zukünftige transformative Bildungsprozesse offen ist. Wenn die neu gefundene Lebensorientierung stark ideologisch geprägt ist und von möglichen neuen, irritierenden Erfahrungen abschirmt, würde man wohl eher nicht von einem Bildungsprozess sprechen.

8 Auch wenn Rieckmann (2021) transformative Bildung auf das übergreifende Ziel der nachhaltigen Entwicklung festlegt, wird in seinen Ausführungen gleichwohl deutlich, dass er innerhalb dieses Ziels eine möglichst große Offenheit für die Suchprozesse, irritierende Erfahrungen und (Selbst-)Kritik der sich bildenden Menschen vorsieht.