



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Bildung für nachhaltige Entwicklung in der
Sekundarstufe – ein kritischer Blick aus Sicht der
politischen Bildung“

verfasst von

Stefan Schweinschwaller

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 313 362

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde, Polit.Bildg. UF
Russisch

Betreuerin / Betreuer: Ao. Prof. Dr. Mag. Alois Ecker

Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Datum Unterschrift der / des Studierenden

20. Oktober 2014, 

Danksagung

Das Abfassen dieser Arbeit stellte sich als große Herausforderung für mich heraus, die ich nur dank der Unterstützung vieler lieber Menschen bewältigen konnte.

Besonders danken möchte ich...

... meinem Betreuer ao. Prof. Dr. Alois Ecker für seine geduldige, wertschätzende und offene Begleitung bei diesem Vorhaben.

...meinen Eltern, Geschwistern und Verwandten, die mich durch die Jahre des Studiums auf vielfältige Weise unterstützt haben und bei denen ich nach wie vor ein zweites Zuhause finde.

... meiner Freundin und Traumfrau Agnes, die mich in der Konzeption durch ihre interessierten Fragen und ihr Talent für wissenschaftliches Denken unterstützt hat und in manchen Phasen der Entmutigung durch ihre wunderbare Herzlichkeit, ihre Liebe und ihren Humor für mich da war.

... meinem wunderbaren Chef Gregor Steininger, für seine Rücksichtnahme und Ermutigungen.

... den kleinen Schwestern Jesu, deren stille WG und offenes Herz in der (vor)letzten Phase des Schreibens einen Produktivitätsschub ermöglicht haben

... Regina Kaltseis, die mich auf den letzte Metern vor manchem Stolperer bewahrte und Klemens Reidlinger und Babsi Karner für das Korrekturlesen.

... allen meinen Freunden, die mich durch ihr aufbauendes und sensibles Nachfragen, gemeinsames Singen, Sporteln und Spielen gestärkt haben.

Besonders widme ich diese Arbeit der viel zu früh verstorbenen Agnes Gumpelmair und dem großartigen Unams Forbie. Ihr enthusiastischer Idealismus und ihre Freundschaft haben mich immer wieder inspiriert. Seine Herzlichkeit und sein visionäres Denken sind mir Vorbild, an meine Träume zu glauben.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung. Problemaufriss. Fragestellung, Methode und Vorschau	1
1 Politische Bildung	6
1.1 Entwicklung der Politischen Bildung	6
1.2 Sanders Konzeption von der Didaktik politischer Bildung	9
1.3 Kritik an Sander	15
2 Nachhaltige Entwicklung und Bildung	17
2.1 Nachhaltige Entwicklung	17
2.1.1 Abriss einer Kulturgeschichte des Begriffs „nachhaltige Entwicklung“	17
2.1.2 Die Brundtland-Definition näher beleuchtet	19
2.1.3 „Wachstum im Wandel?“. Effizienz und Suffizienz	20
2.1.4 Kritik am Begriff der Nachhaltigkeit	22
2.2 BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung	24
2.2.1 Der heterogene BNE-Diskurs - Die „nahen“ Konzepte Umweltbildung und Globales Lernen 25	
Globales Lernen vs. BNE	28
Kriterien für Lernangebote im Sinne der BNE	30
2.2.2 Gestaltungskompetenzkonzept nach de Haan	31
2.2.3 BNE und Bildung	35
2.2.4 BNE und Schule	41
2.2.5 Kompetenzen der Lehrenden	43
2.2.6 Zusammenfassung BNE	44
3 BNE und politische Bildung – Kritischer Vergleich anhand von Unterrichtsbeispielen	45
3.1 Projekttag zu nachhaltigem Lebensstil am Beispiel Handy (Wölfl & Berndt 2006)	46
3.2 Beispiel eines Schulprojektes als Impuls zur Schulentwicklung anhand von BNE „zämexundwohl“ (zusammen – gesund – wohl)	50

3.3	Die Politikwerkstatt nach Moegling	54
3.4	Fazit – Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	56
4	Literatur	59
	Abstract	70
	Lebenslauf	71

Einleitung. Problemaufriss. Fragestellung, Methode und Vorschau

„Nachhaltige Entwicklung“ ist seit zwanzig Jahren der Begriff, unter dem die zukünftige Entwicklung der Menschheit diskutiert wird. Dabei geht es um eine zukunftsfähige Entwicklung, die in globaler Perspektive „Verteilungsgerechtigkeit und Ressourcenschonung“ (Tschapka 2012, S. 5) gewährleistet.

Dass es vielseitig gebildeter und sich bildender Menschen braucht, um die „Menschheitsaufgabe“ solch einer nachhaltigen Entwicklung zu bewältigen, steht außer Zweifel. Derartige nachhaltigkeitsrelevante Bildungsprozesse werden weithin als „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (im Folgenden: BNE) bezeichnet. Von der UNO wurde der Zeitraum 2005-2015 zur „Dekade für Bildung für nachhaltige Entwicklung“ erklärt. Die UNESCO koordiniert durch Vorgaben und Konferenzen auf internationaler Ebene dahingehende Anstrengungen (vgl. UNESCO 2006), auf staatlicher Ebene gibt es nationale Agenturen, die diese zu koordinieren und zu fördern versuchen, in Österreich beispielsweise das Dekadenbüro (www.bildungsdekade.at). Die Bemühungen um eine BNE sind noch sehr jung, daher sind die wissenschaftliche Basisarbeit, Theoriebildung und Praxisforschung noch in hohem Maße ausbaufähig, die Institutionalisierung wenig fortgeschritten.

Die politische Bildung blickt bereits auf eine längere Geschichte zurück. Als „politische Bildung“ verstehe ich hier „intentionale Angebote für politisches Lernen“ (Sander 2008, S. 17) und folge damit einem formalen Begriffsverständnis gegenüber normativen Definitionen, die nur Lernprozesse gelten lassen, die die Subjektentwicklung der Lernenden fördern wollen.

Gegenstand dieses Lernens ist Politik, die sich deskriptiv-analytisch als die „Regelung gemeinsamer Angelegenheiten menschlicher Gesellschaften“ definieren lässt (Sander 2008, S. 66). Umgangssprachlich spricht man von „Politischer Bildung“ auch als einen Wissenschaftszweig, der sich mit diesem Lernen und seinen Voraussetzungen auseinandersetzt. Hierfür ist der Begriff „Politikdidaktik“ als Didaktik der politischen Bildung genauer.

Im Zuge der Verwissenschaftlichung der Politikdidaktik wurden „historische Erblasten“ wie eine Kultur der Belehrung, die Rolle der politischen Bildung als Herrschaftslegitimation oder als Instrument der moralischen Besserung zunehmend reflektiert, thematisiert und geächtet. Der Beutelsbacher Konsens 1976 formuliert diese Erkenntnisse in den Formulierungen zum Kontroversitätsgebot und Überwältigungsverbot (vgl. Kapitel 1.1 - Entwicklung der Politischen Bildung).

Da es bei nachhaltiger Entwicklung um die gesellschaftliche Gestaltung eines gerechten und ökologisch, sozial und wirtschaftlich zukunftsfähigen weltweiten Miteinanders geht, hat BNE viel mit politischem Lernen zu tun. Die Frage, wie sich BNE und Politischer Bildung genau zueinander verhalten, ist nicht geklärt.

BNE wird von verschiedenen Autoren als politische Bildung bezeichnet (de Haan 2004, S. 42) und Ucsnik (2010, S. 86ff.), die inhaltliche Bandbreite überschreitet aber das, was üblicherweise Thema des Politikunterrichtes ist – z.B. spielt in der BNE das Reflektieren des eigenen Konsumverhaltens eine wichtige Rolle, in der Politischen Bildung kommt dies hingegen nur am Rande vor¹.

Die politische Bildung nimmt das „Label“ BNE jedenfalls nach wie vor kaum zur Kenntnis (immerhin kommt im Band von Gruber & Hämmerle 2008 neben Globalem Lernen, Friedenspädagogik, Interkulturelle Bildung auch ein Vertreter der BNE zu Wort). Die Beschäftigung mit der Frage, wie globale und intergenerationelle Gerechtigkeit möglich ist, lässt sich vor allem in den noch jungen Auseinandersetzungen um eine politische Bildung im Zeitalter der Globalisierung ausmachen. Eine große gemeinsame Schnittmenge zwischen BNE und politischer Bildung ist jedenfalls zu konstatieren.

Der Bildung und speziell der Schule soll eine bedeutende Rolle bei der Förderung einer nachhaltigen Entwicklung zukommen, wie es auch im Bildungskapitel der Agenda 21, dem Abschlussdokument des Rio-Gipfels 1992, heißt. Denn hier ist es möglich, dass alle Kinder und Jugendliche einer Alterskohorte einmal mit BNE-relevanten Lernarrangements in Kontakt kommen. Wenn dies jedoch in der Form konventionellen Unterrichts in der Tradition einer nach Fächern getrennten „Belehrenskultur“ geschieht, wird der Lerneffekt gering sein.

Die politische Sozialisation abseits der Schule oder nicht-intentionale Sozialisationseffekte in der Schule sind vermutlich von erheblich größerer Wirkung (Sander 2008, S. 18). Falls sich abseits von Unterrichtseinheiten zu BNE keine Reflexionen zu Nachhaltigkeit ereignen, z.B. hinsichtlich des Energieverbrauchs und der Abfallentsorgung an der Schule, beim Schulbuffet, aber auch in der Kommunikation zwischen Lehrern, Direktorium und Schülern, werden die Beteiligten kaum Lernfortschritte im Sinne einer BNE machen.

Daher bedarf es einer „tiefgreifenden, universalen Umwandlung der Lernprozesse“ (Seitz 2002, S. 45), um auch in Schule und anderen Bildungssituationen ein Lernen zu fördern, das eine nachhaltige Entwicklung ermöglicht.

¹ Man vergleiche beispielsweise die Seite der Bundeszentrale für politische Bildung (www.bpb.de) und die Publikationssammlung von Oekolog, einem Netzwerk für Nachhaltigkeits- und Umweltbildung www.oekolog.at/themen-und-publikationen.html.

Welchen Beitrag das Unterrichtsprinzip Politische Bildung und das Schulfach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ in der Schule, speziell in einer AHS, für auf nachhaltige Entwicklung bezogene Lernarrangements und damit einhergehende Bildungsprozesse leisten kann, ist ein in Theorie und Praxis noch wenig erforschtes Problem.

Die Didaktik der politischen Bildung, wie von Sander (2008, S. 28ff) aufgezeigt, kann bereits auf eine längere Theorieentwicklung als die BNE zurückgreifen. Da beide sich mit ähnlichen Fragen auseinandersetzen, verspricht eine Gegenüberstellung politikdidaktischer Theorien mit den der BNE zu Grunde liegenden Theorien fruchtbare Impulse bzw. kann die BNE so eventuell aus früheren „Fehlern“ der politischen Bildung lernen (vgl. Kapitel 3).

Verwendete Literatur

Grundlegende Texte zur BNE sind das Gutachten von de Haan & Harenberg (1999), das didaktische Konzept von Künzli & Bertschy (2008), und die Empfehlungen von Heinrich u.a. (2007). In ihnen wird versucht, die Aufgabe von BNE zu begründen und Kompetenzen zu definieren, die Schüler erwerben sollen (Gestaltungskompetenz, vgl. Kapitel 2.2.2). Rauch, Steiner & Streissler versuchten auch auszuarbeiten, welche Kompetenzen Lehrer bedürfen, um Lernen im Sinne einer BNE zu ermöglichen (2008, vgl. Kapitel 2.2.5).

Von Beginn an wurde das Konzept auch kritisiert, v.a. wurde der Vorwurf der Pädagogisierung politischer Probleme geäußert. Palmetshofer übt beispielsweise in ihrer Diplomarbeit Kritik am Begriff der Gestaltungskompetenz, den sie als Ausdruck einer affirmativen Bildungsidee wertet (2008, S. 12).

Herta Ucsnik hat in ihrer Dissertationen (2010) die Implementierung der BNE in Österreich untersucht, und dabei auch ihr eigenes Wirken als Schulleiterin reflektiert. Ein englischsprachiger, aus Schweden stammender Beitrag stammt von Sandell, Öhmann & Östmann (2007).

Empirische Forschung zu Lernangeboten im Sinne einer BNE steckt noch in den Kinderschuhen. Hier sind v.a. Rieß' (2010) Untersuchungen für den Grundschulbereich zu nennen.

Auseinandersetzungen von Seiten der Politikdidaktik mit den Themen globaler und intragenerationeller Gerechtigkeit werden, wie erwähnt, eher unter den Begriffen „Globalisierung“ und „Weltgesellschaft“ verhandelt. In Sanders Grundlagenwerk zur Politikdidaktik (2008) wird auf die besondere Herausforderung, Politik im Zeitalter der Globalisierung verstehbar, beurteilbar und handhabbar zu machen, nicht näher eingegangen. Erste Ansätze zur Beantwortung dieser Frage finden sich in Moegling & Peters „Nachhaltiges Lernen in der politischen Bildung“ (2001), Butterwege & Hentges (2002) „Politische Bildung und Globalisierung“ und im Sammelband „Politische Bildung in der Weltgesellschaft“ von Sander & Scheunpflug (2011), die in diese Arbeit einfließen.

Müller hat sich in einer Online-Dissertation mit der didaktischen Aufarbeitung der Politik der EU und der Politik in der globalisierten Welt gewidmet (2006). Sein Fazit lautet, dass es erstaunlich wenig didaktische Ausarbeitungen zu beiden Themenkreisen gibt. Er schlägt eine „Policy-Didaktik“ vor, in der politische Handlungsfelder aus vielen Perspektiven, inklusive der europäischen und globalen, analysiert und diskutiert werden.

Die Heterogenität des Diskurses rührt auch daher, dass es weder für die politische Bildung noch für Bildung für nachhaltige Entwicklung internationale Dachorganisationen gibt. Für Geschichte und Geschichtsdidaktik bestehen solche Foren für internationale Diskurse beispielsweise in „Euroclio-European Association for History Educators“, in der „International Society for History Didactics“ (ISHD), und der CHE (Civics and History Education)². Für die politische Bildung könnte sich laut Sander das vom kalifornischen „Center for Civic Education“ gegründete „Civitas International“ zu einem solchen globalen Netzwerk für politische Bildung entwickeln. Für die BNE gab es 2009 eine UNESCO-Weltkonferenz in Bonn³, im November 2014 folgt eine Konferenz in Nagoya/Japan⁴.

Aus den bisherigen Ausführungen ergibt sich die **Fragestellung** dieser Arbeit, mit nachfolgenden Subfragen:

Wie sind die Ansätze zu einer BNE in der Schule aus der Perspektive der Politischen Bildung zu beurteilen – insbesondere was Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot angeht und die Entwicklung von Sachurteilskompetenz, Werturteilskompetenz und Handlungskompetenz?

Meine These lautet, dass die Felder der politischen Bildung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung vielfältige Schnittmengen aufweisen und durch die jeweils andere Perspektive fruchtbare Impulse und Korrekturen erfahren können.

Zum Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil der Arbeit lege ich in Wolfgang Sanders Politikdidaktik-Konzept dar und diskutiere dessen grundlegenden Prinzipien. Im darauf folgenden Teil gehe ich auf die Begriffsgenese des Konzepts der Nachhaltigkeit ein und erörtere Konzeptionen einer „Bildung für nachhaltige Entwicklungen“ nach de Haan, Künzli & Bertschy und Heinrich u.a. im abschließenden Kapitel analysiere ich exemplarisch drei Vorschläge für Lernarrangements im Sinne einer BNE, aus Hessen, Bayern und der Schweiz, inwiefern sie der Konzeption von BNE und Sanders

² Online unter www.euroclio.eu, ishd.co und che.itt-history.eu.

³ esd-world-conference-2009.org

⁴ unesco.org/new/en/unesco-world-conference-on-esd-2014/

Konzeption von politischer Bildung entsprechen. In einem Fazit bündle ich dann die sich daraus ergebenden Erkenntnisse.

Persönlicher Zugang

Betroffen von globalen Trends der Nicht-Nachhaltigkeit (rasant wachsender Ressourcenverbrauch, globale Armut, aber auch Politikverdrossenheit) habe ich mich während des Studiums bei Vereinen engagiert, die ihrem Anspruch nach einer emanzipatorischen und politischen Bildung mit globaler Perspektive verpflichtet sind. Da ich hierbei immer wieder Darstellungen und Argumentationen als einseitig, aber auch meine persönlichen subjektiven Theorien zu Politik und politischem Lernen als problematisch und erweiterungsbedürftig erlebt habe, entschied ich, mich über den im Lehramtsstudium üblichen Rahmen hinaus politische Bildung auseinanderzusetzen. Es brauchte einige Zeit, um den Wert politikdidaktischer Theorie zu erkennen, klar zu verstehen, was diese leisten kann und will und was nicht (Sander 2008, 38).

Der Gewinn aus dieser Auseinandersetzung liegt m.E. in mehr Klarheit in der Planung von Lernarrangements und begründeter Bescheidenheit in den Zielsetzungen politischer Lernangebote (ebd.). Bescheidenheit bedeutet auch Bescheid zu wissen, über die eigenen Kompetenzen bzw. wo Verbesserungspotentiale liegen. Sander zufolge liegen besonders wichtiger Potentiale in den Fähigkeiten, genau hin zu sehen, die politischen Sozialisationsvoraussetzungen der Lernenden genau wahr nehmen zu können und in der Folge didaktische Entscheidungen so zu treffen, dass die Lernenden mit ihrer konkreten Lerngeschichte tatsächliche Lernzuwächse erfahren können (Sander 2008, 74). Meine Kompetenzen diesbezüglich sind durch die Auseinandersetzungen mit Fragen der Nachhaltigkeit und der Politikdidaktik jedenfalls spürbar gewachsen.

Frauen und Mädchen sind zentrale Subjekte einer nachhaltigen Entwicklung. Um ein sperriges Thema nicht noch sperriger zu machen und die Konzentration auf die zentralen Aspekte des Textes, politische Bildung und nachhaltige Entwicklung, zu erleichtern, habe ich mich nach langem Überlegen entschieden, die in geisteswissenschaftlichen mittlerweile eher unübliche Schreibweise des generischen Maskulins zu verwenden. Wenn also beispielsweise von Lehrern die Rede ist, so beziehe ich mich dabei selbstverständlich auch auf Frauen, die bekanntlicherweise die Mehrheit im Lehrerberuf stellen.

1 Politische Bildung

Zunächst gebe ich in Kapitel 1.1. einen Überblick über die Entwicklung der Politischen Bildung. Dies soll ein klareres Begriffsverständnis ermöglichen. Außerdem werden dabei historische „Erblasten“ der Politischen Bildung sichtbar, deren Verarbeitung zur Professionalisierung und zum heutigen Selbstverständnis des Faches beigetragen hat.

Danach stelle ich Wolfgang Sanders Konzeption von Politischer Bildung dar (1.2). Seine Überlegungen zum Gegenstand der Politischen Bildung, zu Kontroversität und Überwältigungsverbot, zu den zu erlernenden Kompetenzen werden mir später als Referenzsystem dienen für eine kritische Analyse gängiger Konzeptionen von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Darauf folgt eine kritische Würdigung von Sanders Konzept (1.3.) Dies ist auch im Hinblick auf die Fragestellung, ob und wie politische Bildung nachhaltige Entwicklung befördern kann, relevant.

1.1 Entwicklung der Politischen Bildung

Politik als das Regeln gemeinsamer Angelegenheiten ist so alt wie die Menschheit. Ebenso alt ist das „Hineinwachsen“ in diese Aufgabe, die freilich oft nur einer Minderheit vorbehalten war. Das landläufige Verständnis von Politik bezieht sich aber auf spezifische politische Institutionen, die sich in Europa und Nordamerika in den letzten zweihundert Jahren entwickelt haben (Sander 2008, S. 16). In dieser Zeit wurde die nominell schon länger bestehende Schul- bzw. Unterrichtspflicht allmählich Realität und politische Bildung schrittweise als eigenständige Aufgabe des Bildungswesens anerkannt (Sander 2002, S. 11). Man sprach weniger von Politischer Bildung als vielmehr von Staatsbürgerlicher Erziehung, Bürgerkunde oder Vaterlandskunde (Grossmann & Wimmer 1979, S. 40). Zum größten Teil handelte es sich hier nicht um ein eigenständiges Schulfach, sondern um ein Unterrichtsprinzip, dem es um die „intellektuelle und emotionale Zurichtung der Jugend“ für den autoritären Obrigkeitsstaat ging (Grossmann & Wimmer 1979, S. 41).

Die politische Bildung betrat die „pädagogische Bühne“ also „als ein ideologisches Fach“ (Sander 2008, S. 22) und wurde zudem von vielen Seiten als „Transportmittel“ für politische Botschaften in die Gesellschaft hinein betrachtet (ebd.). Einerseits wurde sie von Machthabern, sei es dem kaiserliche Regime, dem austrofaschistische Ständestaat oder der SED in der DDR, zur „Herrschaftslegitimation“ instrumentalisiert, andererseits wurde ihr auch die Aufgabe zugewiesen, die Gesellschaft zu verbessern: „Sichere Wahrheiten“ in Bezug auf die politischen Verhältnisse und die richtige politische Weltanschauung sollten durch Pädagogik und politische Bildung vermittelt werden, und so helfen, die gesellschaftlichen Verhältnisse zum Positiven zu verändern.

Diese Aufgabenzuweisung, die Sander als „Mission“ bezeichnet, macht er z.B. in Konzepten der Re-education in Deutschland, in Vorstellungen zu einer sozialrevolutionären Erziehung im Umfeld der 1968er Bewegung, teilweise in Bildungskonzepten der Umweltbewegung und auch in Forderungen nach einer intensiveren Moralerziehung der Jugend aus (Sander 2008, S. 25f.). Den Denkmustern der „Herrschaftslegitimation“ wie auch dem der „Mission“ liegt die Überzeugung zu Grunde, dass politische Bildung im Besitz sicherer Wahrheiten ist. Die Lernenden – „Objekte der Belehrung“ – sollen diese „Wahrheiten“ lediglich nachvollziehen, anstatt selbstständig ein Urteil zu den betreffenden Situationen zu fällen (ebd., S. 26).

Neben den Funktionsverständnissen der Herrschaftslegitimation und Mission gab es auch eine, freilich schwächere, Traditionslinie, die politische Bildung abseits solcher Instrumentalisierungsversuche zu definieren suchte. In der österreich-ungarischen Monarchie stellt beispielsweise die Rede des Wiener Universitätsrektors Adolf Exners zum Thema der politischen Bildung 1891 solche einen Versuch dar (Grossmann & Wimmer 1979, S. 35), im Deutschen Reich warb F.W. Dörpfeld für die Einführung einer Gesellschaftskunde (Sander 2004, S. 50). Beide waren ihrer Zeit voraus, daher fanden ihre Ideen keine Umsetzung.

Nach der Niederlage im Ersten Weltkrieg kam es in Österreich wie Deutschland zur Gründung von demokratischen Republiken. Somit bot sich hier erstmals die Chance, politische Bildung in einer Demokratie zu konzipieren. Dies erschien andererseits auch als Notwendigkeit. Beide junge Demokratien, die österreichische Erste Republik und die deutsche Weimarer Republik kämpften von Anfang an mit mangelnder Identifikation mit der jungen Demokratie seitens vieler Bürger und Volksvertreter (vgl. Berger 2007, S. 55 und Longerich 1995, S. 10).

Es seien auch hier jeweils zwei Vordenker der politischen Bildung genannt. In der Ersten Republik formulierte Hans Fischl, Mitarbeiter des sozialdemokratischen Unterrichtsminister Otto Glöckel, dass „die Schule der Demokratie dem Volksganzen dienstbar gemacht und auf das Ziel der Erziehung zu demokratischer Selbstregierung eingestellt werden“ muss (zitiert nach Grossmann & Wimmer 1979, S. 63). Im Deutschen Reich versuchte Paul Rühlmann schon vor dem Ersten Weltkrieg Erziehung zur Staatsgesinnung mit kritischer Urteilsfähigkeit des Einzelnen, Rechtserziehung und einer (politik-) wissenschaftlichen Fundierung zu verbinden (Sander 2004, S. 51). Am Anfang der Weimarer Republik spielte er eine wichtige Rolle beim Versuch politische Bildung in der Weimarer Republik verfassungsrechtlich und schulpolitisch zu verankern. Die Verankerung in die Weimarer Verfassung gelang, die Umsetzung in die Praxis als Schulfach erfolgte jedoch nicht. Politische Bildung wurde nur als Unterrichtsprinzip praktiziert – und dies noch dazu mit deutlich antidemokratischer, staatsidealisierender Orientierung (Sander 2004, S. 60-66). Für die Zeit des austrofaschistischen Ständestaats bzw. des NS-Regimes ist es angemessener, nicht von politischer Bildung, sondern von „Formierung“ zu sprechen (Sander 2004, S. 70).

Erst in den stabileren österreichischen und bundesdeutschen Demokratien nach dem Zweiten Weltkrieg gab es größere und wirkungsvollere Bemühungen, eine professionalisierte, der Demokratie verpflichtete politische Bildung in den Schulen einzuführen und institutionelle Voraussetzungen dafür zu schaffen: In der BRD empfahl die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 1950, dass politische Bildung als eigenes Fach in den Schulen eingerichtet werde (Sander 2004, S. 113f). Die sich daraus ergebende Etablierung der Politikdidaktik an bundesdeutschen Hochschulen in den 1960ern förderte die Verwissenschaftlichung der Theorie der Politischen Bildung (Sander 2008, S. 27).

Die politische Polarisierung im Zuge der Studentenbewegung erfasste auch die politische Bildung. Als die politischen Parteien vermehrt Einfluss auf die Politikdidaktik auszuüben versuchten und es auch innerhalb der Disziplin es zu einer Polarisierung kam, gelang es 1976 auf einer Tagung der politischen Bildung, zu einem grundlegenden Konsens zu kommen. Der sogenannte Beutelsbacher Konsens formulierte, dass professionelle Aufgaben der politischen Bildung klar von den persönlichen politischen Überzeugung der Lehrenden zu trennen seien (Sander 2004, S. 139).

Die beide bekanntesten, auch für diese Arbeit bedeutenden Aussagen des Beutelsbacher Konsenses lauten:

- 1) das Überwältigungsverbot: Es ist nicht erlaubt, die Schüler im Sinne erwünschter Meinungen zu manipulieren und an der Gewinnung eines selbständigen Urteils zu hindern. Es geht hier um die Grenze zwischen politischer Bildung und Indoktrination. Damit eng zusammenhängend ist
- 2) das Kontroversitätsgebot: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers sein“ (vgl. Schiele & Schneider 1996).

In Österreich kam es in den 60er Jahren zu der Einrichtung politikwissenschaftlicher Lehrstühle und zu vermehrten schulpolitischen Debatten. Die Bemühungen um die Einführung eines Schulfaches „Politische Bildung“ intensivierten sich in dieser Zeit, scheiterten jedoch 1975, insbesondere an Ängsten, dass das Fach für Indoktrination missbraucht würde (Dachs 1979, S. 6).

Danach bemühte man sich, einen Erlass zu politischer Bildung durchzubringen, was 1978 gelang. Auch hier werden das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot, wenn auch nicht unter diesen Namen, genannt. Stets sollen auch abweichende Meinungen aufgezeigt werden, da in einer Demokratie verschiedene Wertvorstellungen und Meinungen, sofern sie gesellschaftliche Grundwerte nicht verletzen, nebeneinander bestehen können. Der Erlass nennt Frieden, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit und merkt an, dass diese Werte oft in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen (BMUKK 1994b).

Im Unterschied zu Deutschland gibt es in Österreich an den meisten Schultypen kein eigenes Unterrichtsfach „Politische Bildung“, sondern lediglich eine Fächerkombination mit Geschichte. Daher gibt es auch kein eigenes Lehramtsstudium für „Politische Bildung“, sondern nur im Verbund mit Geschichte. An der Donau-Universität Krems existiert ein postgradualer Universitäts-Lehrgang zu politischer Bildung. Eine Professur für politische Bildung existiert in Österreich derzeit nicht. Da Deutschland über eine regere, finanziell besser ausgestattete Politikdidaktik-Landschaft verfügt, ergibt sich ein beträchtlicher Einfluss der deutschen wissenschaftlichen politikdidaktischen Debatten auf Österreich. Daher überrascht es auch wenig, dass die einzige österreichische Professur für Politikdidaktik, die zwischen 2009-2012 am Department für politische Bildung der Universität Wien bestand, mit einem deutschen Professor von der Uni Gießen besetzt wurde: Wolfgang Sander. Mit seiner Konzeption von politischem Lehren und Lernen setze ich mich im folgenden Kapitel auseinander.

1.2 Sanders Konzeption von der Didaktik politischer Bildung

In diesem Kapitel lege ich dar, wie Wolfgang Sander politische Bildung und Politik als Gegenstand von Politischer Bildung versteht, welche Lernziele er vorsieht und auf welcher normativer Orientierung (Mündigkeit) er sie gründet. Die dieser normativen Orientierung widerlaufende „Versuchung“, eine als „richtig“ geglaubte Einstellung vermitteln zu wollen, ist auch manchmal in Konzepten oder Unterrichtsvorschlägen zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung auszumachen, woraus sich die Wichtigkeit dieser Überlegungen für die vorliegende Arbeit ergibt.

Sander definiert politische Bildung als „intentionale Angebote für politisches Lernen“ (2008, S. 17). Nicht-absichtsvolle Einwirkungen auf politische Vorstellungen der Individuen sind demnach nicht zu Politischer Bildung zu zählen, wie z.B. der Einfluss von Familie, peer groups, Medien aber auch nicht-intendierte Wirkungen von Institutionen wie der Schule. Er fasst dies unter dem Begriff „funktionale politische Sozialisation“ zusammen (Sander 2008, S. 18).

Politische Bildung hingegen ist für Sander intentionale politische Sozialisation. Er unterscheidet aus Sicht der schulischen politischen Bildung hier vier Aspekte (Sander 2008, S. 19f.):

1. Politische Bildung als eigenes Fach in der Schule, in dem Lernangebote zu politischen Problemen gesetzt werden.
2. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip: hier geht es um die Mitreflexion von politischen Fragen hinsichtlich eines Problems in anderen Fächern. Wenn z.B. im Biologieunterricht über den Aufbau der Atmosphäre, Ozonloch und Klimawandel gelernt wird, können auch mögliche politische Konsequenzen thematisiert werden.

3. Lernen am eigenen politischen Handeln: Sander relativiert aber, dass dies im schulischen Kontext kaum möglich ist, da Schüler innerhalb eines Klassenverbands aufgrund interner Differenzen kaum gemeinsam politisch aktiv würden, außer vielleicht in schulinternen Angelegenheiten.
4. Viertens meint er, dass politisches Lernen an sozialen Interaktionen möglich sei; jedoch nur im seltenen Fall, wenn in einer sozialen Erfahrung ein politisches Problem erfahrbar wird und wissenschaftlich vertretbar über dessen politischen Bedingungen und Implikationen reflektiert wird. Er warnt ausdrücklich vor zu simplen Analogieschlüssen zwischen dem Handeln im Alltag und der Logik politischen Handelns (Sander 2008, S. 20).

Prozesse einer absichtsvollen, aber informellen politischen Selbstbildung der Individuen, die ohne einen direkten Bezug zum Bildungssystem stattfinden (politische Gespräche, gezielte Nutzung von Medien), subsumiert Sander in seinem Grundlagenwerk nicht unter den Begriff „politische Bildung“, ebenso wenig wie die bereits genannte „funktionale politische Sozialisation“. Als „politische Bildung“ gilt bei ihm also nur das, was Lehrer an Lernarrangements ihren Schülern bieten und diese im Unterricht daraus machen; die Sinnhaftigkeit dieser Definition ergibt sich daraus, dass es der Politikdidaktik vordringlich darum geht, Lehrende in ihrer Arbeit beim Arrangieren von Lerngelegenheiten zu unterstützen. Keineswegs geht es Sander darum, zu behaupten, politisch bilden könne man sich nur unter Aufsicht eines anderen, oder gar, dass Lernen von außen durch Lehrende steuerbar sei. Er vertritt vielmehr eine konstruktivistische Sichtweise, dass Menschen ihre Deutung der Wirklichkeit selbst konstruieren und Informationen auf ihre je eigene, besondere Weise verarbeiten (Sander 2008, S. 153ff).

Zusammenhang Freiheit - Politische Bildung - Demokratie

Wie in Kapitel 1.1 erläutert, diene politische Bildung im neuzeitlichen Bildungswesen zunächst der Verbreitung vorgegebener politischer Weltansichten, zu „Herrschaftslegitimation“ oder „Mission“. Solche Zwecke sind in einer Demokratie nicht legitim. In nicht-demokratischen Gesellschaften ist Politik alleinige Angelegenheit von Machthabern, aber in einer Demokratie gilt es, Politik allen so zu erschließen, dass diese eigenständig und kompetent urteilen können. Es ist hier letztlich sogar die Pflicht eines jeden, eigenständig politische Urteile zu fällen. In Einzelfällen kann dieses Urteil freilich darin bestehen, sich eines Urteils zu enthalten, aber die Demokratie bedarf der Unterstützung und des Mittuns einer hinreichenden Zahl der Bürger. Der Beitrag politischer Bildung zur Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie ist es also, Menschen zu befähigen, ihre politische Verantwortung als Teil des Souveräns wahrzunehmen (vgl. Sander 2008, S. 44).

Aus diesem Sachverhalt entwickelt Sander eine Diskussion über die normative Orientierung von politischer Bildung. Hierbei sei äußerste Zurückhaltung geboten, denn je konkreter Leitbilder sind, desto mehr an Alternativen schließen sie aus. Die Demokratie zeichne sich gerade dadurch aus, dass sie den Menschen nicht vorschreibt, wie sie leben sollen, solange sie die Rechte anderer respektieren und sich an die Gesetze halten – die sie auf Grund ihrer politischen Rechte auf vielfältige Weise mitbestimmen können (vgl. Sander 2008, S. 46).

Der Zugang zu Bürgerrollen, Demokratiekonzepten und Werten müsse daher ein kontroverser, pluralistischer sein – die Frage nach der richtigen demokratischen Verfassung oder nach unbedingt notwendigen Bürgertugenden sollen nicht im Vorhinein von der Politischen Bildung bzw. den Lehrern entschieden, sondern den Schülern zur eigenständigen Urteilsbildung dargelegt werden (vgl. Sander 2008, S. 48).

Diese Fähigkeit zum politischen Urteilen und Handeln, wird mit dem Begriff „(politische) Mündigkeit“ bezeichnet. Mündigkeit findet heute breite Zustimmung als normative Orientierung für politische Bildung. Der Kern dieser Mündigkeit liegt in der Freiheit der Bürger in der Demokratie, selbst zu bestimmen, wie sie ihre Bürgerrolle leben wollen (vgl. Sander 2008, S. 50). Freiheit ist, so insistiert Sander, der kleinste gemeinsame Nenner demokratischer Gesellschaften. Der Freiheit kommt heute gemäß der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 ein universeller Anspruch zu. Dieser universelle Anspruch ist aber letztlich nur eine Entscheidung, die aber gut begründet werden kann. Politische Bildung muss diese Begründung leisten können (vgl. ebd.).

Die Wurzeln des Begriffs der Freiheit, als etwas, das allen Menschen zukommt, liegen in der europäischen Geistesgeschichte, vor allem in der Aufklärung. Von deren Demokratietheoretikern wird die politische Verfasstheit der Gesellschaft gedacht als „freiwilliger Zusammenschluss freier Bürger, die die gemeinsamen Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen“ (Sander 2008, S. 51). Der demokratische Verfassungsstaat, Gewaltenteilung, Rechtsstaat, allgemeines Wahlrecht, Parlamentarismus sind „politische Erfindungen“, um dieses in-die-Hand-Nehmen der gemeinsamen Angelegenheiten zu ermöglichen und dabei die Freiheit des Einzelnen möglichst wenig einzuschränken (ebd.).

Die Grenze der individuellen Freiheit liegt in der Freiheit aller anderen Menschen. Daraus ergibt sich, dass alle Menschen über die gleiche politische Freiheit verfügen und somit die politische Gleichheit aller Bürger. In dieser Hinsicht, der Gleichheit der politischen Rechte, ist auch das Gleichheitsprinzip für die Demokratie konstitutiv (Sander 2008, S. 52).

In der Praxis braucht Politik in der Demokratie freilich auch andere Wertbezüge als Freiheit, besonders Gleichheit/soziale Gerechtigkeit, Solidarität und Frieden sind hier zu nennen. Jedoch, so argumentiert Sander, seien andere Grundwerte als Freiheit keine Spezifika der Demokratie: Friedenspolitik habe es auch in nicht-demokratischen politischen Ordnungen gegeben, und an

sozialer Gerechtigkeit sei z.B. die Politik der DDR orientiert gewesen. Auf Mündigkeit abzielende Politische Bildung und Demokratie sind aufeinander bezogen. Nur die Demokratie kann wünschen und ertragen, dass alle Bürger sich politisch mündig in ihr engagieren und sie dadurch bewahren und weiter entwickeln (Sander 2008, S. 53).

Aufgrund der normativen Orientierung an Freiheit lässt politische Bildung ein breites Spektrum an Werten zur Urteilsbildung zu. Freiheitsfeindliche Positionen sind hiervon aber ausgeschlossen. Im Umgang mit ihnen kann sich politische Bildung nur universalistisch, nicht (kultur-)relativistisch orientieren (vgl. Sander 2008, S. 55). Diese universalistische Haltung entstammt selbst einem kulturellen Kontext, eben dem der europäischen Aufklärung, aber sie kann daraus gut begründet werden, als Lernprozess aus ihrer Missachtung in Konfessionskriegen und Totalitarismus. Im Umgang mit Schülern, die eine freiheitsfeindliche Position vertreten, ist es wichtig, auf der Beziehungsebene tolerant und wertschätzend zu sein (Sander 2008, S. 55).

Gegenstand der Politik und Gegenstand politischer Bildung

Nachdem ich nun den Begriff politische Bildung und den stark damit verbundenen Begriff der Freiheit in Sanders Konzeption erläutert habe, wende ich mich im Folgenden der Frage zu, was Gegenstand der Politik ist.

Diese Frage ist eine in den Sozialwissenschaften kontrovers diskutierte. Eine der Mündigkeit der Individuen verpflichtete Politische Bildung muss daher die Vielfalt der Politikbegriffe im Unterricht sichtbar machen. Sander definiert daher Politik recht allgemein als die „Regelung gemeinsamer Angelegenheiten menschlicher Gesellschaften“ (Sander 2008, S. 66). Politisch wird eine soziale Situation dann, wenn eine hinreichende Zahl von Interessierten sie als gemeinsam zu gestaltende Angelegenheit betrachten oder in ihr ein grundlegendes Problem des gesellschaftlichen Zusammenlebens zum Ausdruck kommt (vgl. ebd., S. 67).

Sander macht darauf aufmerksam, dass sich Politik als Lerngegenstand in verschiedenen Tiefenschichten beschreiben lässt. Idealtypisch unterscheidet er drei „Zonen des Politischen“: Oberfläche, Mittlere Zone und Kern. Mit „Oberfläche“ bezeichnet er die alltägliche Politikwahrnehmung, die über die Vermittlung der Medien abläuft. Es geht hier um das politische Alltagsgeschäft, Gesetzgebung, Parteiversammlungen, Volksbegehren, Entscheidungen über Kindergartenbau, Straßenbau oder Ausbau der Polizei. Wenn Schüler diese medial präsentierten Situationen verstehen oder darüber streiten wollen, entzünden sich politische Lerninteressen (vgl. ebd., S. 178f).

Mit der „Mittleren Zone“ von Politik bezeichnet Sander mittel- und längerfristige Problemlagen und Aufgabenfelder. Es geht hier um „Schlüsselprobleme“, die für eine Epoche spezifische zentrale Probleme darstellen. Phänomene der „Oberfläche“ stehen mit diesen Schlüsselproblemen meist in Beziehung. Im Thüringer Lehrplan für Sozialkunde beispielsweise sind als Schlüsselprobleme

genannt: „Demokratie“, „Ungleichheit“, „Frieden“, „Umwelt“, „Neue Technologien“, „Internationalisierung“, „Ich-Du-Beziehungen“ (Sander 2008, S. 180-185).

Diese Aufgaben in der „Mittleren Zone“ lassen sich noch eine Ebene tiefer als historische Realisierungen des allgemeinen Problems von Politik verstehen, gemeinsame Angelegenheiten zu regeln. Politische Bildung muss sich auch damit auseinandersetzen, was es für den Menschen heißt, ein politisches Lebewesen zu sein. Hier berühren sich Fragen der politischen Philosophie mit denen der persönlichen Lebensführung und des eigenen Selbstkonzepts der Lernenden. Dieser Kernbereich ist auch deshalb so wichtig, weil sich Schüler schon vor der Berührung mit politischer Bildung zu Grundfragen des menschlichen Zusammenlebens Gedanken gemacht haben. Ihre Konzepte dazu „präformieren“ die Art, wie sie zu Schlüsselproblemen stehen und wie sie aktuelle Meldungen interpretieren (Sander 2008, S. 186).

Kompetenzmodell

Politische Bildung bietet Lerngelegenheiten (zum Erwerb und) zur Verbesserung bestimmter Kompetenzen (Sander 2008, S. 72). Nachfolgend gehe ich kurz auf den Begriff der Kompetenz ein. Der Begriff der Kompetenzen ist in den letzten Jahren zu einem wichtigen Begriff in Bildungswissenschaft und Bildungspolitik geworden. Um eine Verbesserung und Vergleichbarkeit von Schülerfähigkeiten zu ermöglichen, ist es Ziel der Bildungspolitik, durch Kompetenzmessungen über die Wirksamkeit von Schule und schulischen Strukturen mehr zu erfahren. War der Fokus der Wissenschaft in der Meinung der Proponenten des Kompetenzbegriffs in der Vergangenheit zu sehr auf den zu erlernenden Stoff gerichtet, so solle die Aufmerksamkeit vor allem auf die tatsächlich erlangten, empirisch ersichtlichen Kompetenzen gelenkt werden (ebd.).

Kritiker der Kompetenzorientierung bemängeln, dass die Kompetenzorientierung Lernende wieder vor allem zu Objekten äußerer Messung bzw. von außen bestimmter Maßstäbe mache. Das sich selbst seine Ziele setzende Subjekt käme in der Kompetenzorientierung nicht vor (Ladenthin 2010, S. 349). Sanders Kompetenzmodell zu Politischer Bildung hat aber genau diesen Anspruch, sich auf Kompetenzen eines mündigen Subjektes in Bezug auf Politik zu beziehen.

Die beiden grundlegenden, in der Demokratie erforderlichen Fähigkeiten, nämlich Politik beurteilen zu können und politisch handeln zu können, werden als politische Urteilskompetenz und politische Handlungskompetenz bezeichnet. Hierbei handelt es sich freilich nicht um entweder vorhandene oder nicht vorhandene Kompetenzen, vielmehr muss man sich Kompetenz als Kontinuum vorstellen, das weder über einen präzisen Nullpunkt noch über einen Endpunkt verfügt (Sander 2008, S. 74). Das von Sander vorgestellte Modell hat in Deutschland auch Eingang gefunden in den Vorschlag für nationale Bildungsstandards der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung. (GPJE 2004). Freilich ist mehr

als zweifelhaft, ob das Erreichen einer bestimmten Stufe in der Qualität eines politischen Urteils mit Hilfe standardisierter Tests überprüft werden kann (Sander 2008, S. 76).

Zunächst zur **Urteilskompetenz**: Bei politischen Urteilen kann man zwischen Sachurteilen und Werturteilen unterscheiden, wobei diese beiden Dimensionen meist ineinander greifen. Sachurteile sind Aussagen mit dem Anspruch einer Tatsachenbeschreibung oder Schlussfolgerungen von Zusammenhängen (vgl. ebd., S. 77). Werturteile beurteilen politische Entscheidungen oder Situationen nach moralischen Maßstäben. Nicht der Inhalt eines Urteils bestimmt dessen Qualität, sondern die Komplexität der Begründung. Bei einem Werturteil spiegelt sich diese in der Weite des Bezugsfeldes wider. Geht es den urteilenden Schülern um persönlichen Nutzen, um die Normen ihres engeren Umfeldes, gesellschaftliche Regeln oder um generalisierbare ethische Prinzipien, die zumindest theoretisch für alle Menschen gelten könnten (vgl. ebd., S. 78)?

In Bezug auf Sachurteile kann ein Komplexitätszuwachs in zwei Dimensionen erfolgen. Erstens in die „Breite“: Hier kann es beispielsweise darum gehen, in einer konkreten politischen Situation die verschiedenen Dimensionen des Politischen herauszuarbeiten: Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen (polity), inhaltliche Ziele der beteiligten Gruppen und die damit verbundenen Interessen (policy) und Durchsetzungschancen bestimmter Positionen angesichts realer Machtverhältnisse (politics). Ein weiteres wichtiges Übungsfeld ist es, auch mögliche Nebenfolgen politischen Handelns zu diskutieren bzw. zu antizipieren. Max Webers Unterscheidung zwischen Gesinnungs- und Verantwortungsethik macht auf dieses Problem von Politik aufmerksam (Sander 2008, S. 87-89). Zweitens kann ein Sachurteil in seiner Qualität auch in Bezug auf die „Tiefe“ besser werden: Können Schüler hinter der medialen Präsentation von Politik längerfristige Problemlagen erkennen und dabei ihre Vorstellungen zu Basiskonzepten (so bezeichnet Sander grundlegende Vorstellungen, von denen aus Menschen ihre Erfahrungen mit Politik strukturieren und interpretieren) des Politischen reflektieren (ebd., S. 89f)?

Der Kompetenzbereich der **politischen Handlungsfähigkeit** subsumiert Fähigkeiten zur praktischen politischen Partizipation. Diese können ganz elementarer Natur sein, wie etwa sich Notizen zu machen während einer Vereinsversammlung oder das Handaufheben bei einer Abstimmung. Dazu gehört auch, Medien für politische Anliegen zu nutzen, sei es in einem klug formulierten Leserbrief oder einer E-Mail an eine Abgeordnete oder mit eigenen Zeitungsartikeln oder einer Website. Die persönliche Teilnahme an der Öffentlichkeit ist etwas, was im Unterricht gut geübt werden kann: Hierfür müssen Menschen unter anderem: präzise Argumente formulieren, gezielt Fragen stellen, eine Meinung – auch wenn sie nicht mehrheitsfähig ist – sachlich vertreten, komplexe Zusammenhänge verständlich darstellen, eine Veranstaltung zu organisieren, politische Diskussionen zu moderieren (vgl. Sander 2008, S. 92f).

In zukünftigen Situationen politisch mündig urteilen und handeln zu können setzt voraus, dass Menschen fähig sind, sich selbständig zu informieren und dabei ihre Informationsquellen auch

kritisch zu beurteilen und auch ihre Handlungsfähigkeiten weiter zu entwickeln, um „ihr politisches Lernen selbst in die Hand [...] nehmen“ zu können (Sander 2008, S. 105). Sander argumentiert, dass es um Fähigkeiten geht, die von der Schule als Ganzes vermittelt werden müssen. Dafür bedürfe es einer „Kultur der Selbsttätigkeit“ und überhaupt einer anderen Lernkultur an der Schule. Er nennt hier Lese- und Präsentationskompetenzen, Selbstorganisation, und elementarisierte wissenschaftliche Methoden (ebd., S. 106).

Politische Bildung darf den Lernenden zwar nicht vorschreiben, welche Urteile sie fällen oder wie sie handeln sollen. Sie darf und soll sie aber ermutigen, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen und sich mit ihrer Meinung zu exponieren. Auch hierfür bedarf es eines Lernklimas, das auf Wertschätzung, Achtung und Zuwendung basiert (vgl. ebd., S. 106).

Das in Österreich im Rahmen der Demokratieinitiative unter Leitung von Reinhard Krammer ausgearbeitete Kompetenzmodell nennt als Ziel von Unterricht in Politischer Bildung ein reflektiertes und (selbst)reflexives Politikbewusstsein, das im schulischen Lernen in besonderer Weise über exemplarische Annäherungen an Problemfälle des Politischen unter Berücksichtigung der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler aufgebaut wird. Hinsichtlich der Kompetenzen unterscheidet es Urteils-, Handlungs-, Sach-, und Methodenkompetenz (Krammer 2008, S. 6).

1.3 Kritik an Sander

Zu ergänzen an Sanders Konzeption ist, dass die Demokratie in Bezug auf welche die Bürger handlungs- und urteilsfähig sein sollten, ein Ideal ist, das nur begrenzt realisiert ist. Die national verfasste Demokratie ist nämlich in zunehmendem Maße unzähligen supranationalen und internationalen, demokratischer Kontrolle nur mittelbar unterworfenen, Einflüssen ausgesetzt, in Österreich z.B. durch die EU-Gesetzgebung und internationale Abkommen. Zudem führten Maßnahmen zur Freiheit des Kapitalverkehrs etc. dazu, dass etliche Politikwissenschaftler das Primat der Politik über die Ökonomie in Frage stellen. Butterwegge vertritt daher die Position, dass die politische Bildung mit kritischem Blick über die „neoliberale Globalisierung“ informieren muss und sich auf die Seite der Opfer dieses Prozesses stellen muss, selbst wenn ihr das den Vorwurf mangelnder Objektivität und Wissenschaftlichkeit einträgt (vgl. Butterwegge 2002, S. 94 und S. 102).

Drittens leben in den europäischen Demokratien und sitzen in deren Klassenzimmern viele Menschen, die nicht wahlberechtigte Bürger sind (in Österreichs allgemeinbildenden und berufsbildenden Oberstufen sind ca. 5 % aller Schüler ausländischer Staatsangehörigkeit⁵). Sie

⁵ eigene Berechnung nach STATISTIK AUSTRIA 2007, S.51.

sind vom Wahlrecht ausgeschlossen und können somit nicht gleichberechtigt an der Demokratie teilhaben, ganz egal, wie groß ihre politischen Kompetenzen sind. Dass Sander darauf nicht einmal hinweist, verwundert.

Angesichts von Globalisierung und Migration ergibt sich für die politische Bildung verstärkt die Aufgabe, sich zu einer „weltgesellschaftlich orientierten politischen Bildung“ zu entwickeln. Hierzu gibt es erste Ansätze (Sander 2011, S. 427). Kritiker zeihen Sander auch der systemkritischen Affirmation, etwa wenn er nach „Schnittmengen“ und „Anschlussfähigkeit“ zwischen den neuen Paradigmen der Unternehmensführung und Schlüsselqualifikationen der politischen Bildung sucht, anstatt Unvereinbarkeiten anzuerkennen (Nonnenmacher 2002, S. 250).

2 Nachhaltige Entwicklung und Bildung

In diesem Kapitel werde ich zunächst auf den Begriff „nachhaltige Entwicklung“ eingehen und auf welche Weise er zu einem der prägenden Leitbilder in der internationalen Diskussion wurde (2.1.1.). Danach folgt eine genauere Diskussion des Konzepts anhand der meistens verwendeten „Brundtland-Definition“ (2.1.2.). Wesentliche Handlungsstrategien diskutiere ich in 2.1.3., ehe ich auf Kritik und wesentliche offene Fragen eingehe (2.1.4.).

In 2.2. beschäftige ich mich mit den Konzeptionen einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE).

2.1 Nachhaltige Entwicklung

2.1.1 Abriss einer Kulturgeschichte des Begriffs „nachhaltige Entwicklung“

„Nachhaltigkeit“ und „nachhaltige Entwicklung“ sind relativ neue Begriffe. Die Idee, die „Schöpfung“ gerecht und bewahrend zu nutzen, wurde im Laufe der Geschichte freilich immer wieder gefordert und praktiziert. In seiner modernen Konnotation gibt es den Begriff aber erst seit den 70ern des 20. Jahrhundert (vgl. Grober 2010).

Der Begriff „nachhaltig“ ist eine Wortschöpfung der Forstwirtschaft im 18. Jahrhundert. Der zunehmende industrielle Holzbedarf für Schmelzhütten und Hammerwerke hatte im Erzgebirge zu einer Übernutzung der Wälder geführt. 1713 forderte Carlowitz, der dortige Berghauptmann, in seinem Forsthandbuch eine „nachhaltende Nutzung“: Pro Jahr sollte nicht mehr Holz geschlagen werden, als nachwächst (Grober 2010, S. 113f).

Hier bezog sich der Begriff allein auf das Ökosystem Wald, im 20. Jahrhundert weitete sich der Bezug auf das System Erde aus. Der enorme wirtschaftliche Fortschritt erhöhte den Wohlstand vor allem in Europa und Nordamerika. Es war die Zeit technologischer „Heldentaten“, insbesondere in der Weltraumfahrt, und einer weitgehenden Technikbegeisterung. Jedoch hatte der Fortschritt auch Schattenseiten. Ökologische Katastrophen (Bhopal, DDT...) und Bücher wie „The Silent Spring“ förderten ein Problembewusstsein in der Öffentlichkeit. Erstmals wurde das Problem einer „begrenzten Erde“ thematisiert (Kyburz-Graber 2006, S. 12). Die vom Weltraum fotografierte Erde wurde zu einem Symbol der Zerbrechlichkeit des Ökosystems des „blauen Planeten“ und eine Ikone der Umweltbewegung (Grober 2010, S. 229).

1972, im Jahr der ersten großen UN-Umweltkonferenz in Stockholm publizierte ein Team unter der Leitung von Dennis Meadows den ersten Bericht an den Club of Rome: „Limits to Growth“. Hier taucht erstmals das Wort „sustainable“ in seiner modernen Bedeutung auf: als erwünschte

Eigenschaft eines Weltsystems, das erstens nicht vom plötzlichen Kollaps gefährdet ist und zweitens imstande ist, die Grundbedürfnisse aller Menschen zu befriedigen (Grober 2010, S. 220). Meadows' Studie prognostizierte, dass ohne ein Gegensteuern Trends wie Bevölkerungswachstum, Ressourcenausbeutung und Umweltverschmutzung einen ökologischen Kollaps und dadurch einen katastrophalen wirtschaftlichen Niedergang zur Folge haben müssten. Der Bericht an den Club of Rome bewirkte in den westlichen Ländern, dass intensiver über die Endlichkeit natürlicher Ressourcen nachgedacht wurde – auch durch das Zusammenfallen mit dem ersten Ölschock 1973 (Grunwald & Kopfmüller 2013, S. 17).

1983 wurde von der UNO unter dem Vorsitz der norwegischen Ministerpräsidentin Gro Harlem Brundtland die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung eingesetzt. Deren Bericht „Our Common Future“, als „Brundtland-Report“ bekannt, definierte den Begriff „Sustainable Development“ für eine Entwicklung, „die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Grunwald & Kopfmüller 2006, S. 21). Auf diese in praktisch allen Publikationen zu nachhaltiger Entwicklung angeführten Definition wird in 2.1.2. genauer eingegangen.

Eine Sternstunde der Idee einer nachhaltigen Entwicklung war die 1992 in Rio de Janeiro abgehaltene UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung (UNCED). 178 Staaten waren am „Erdgipfel“ beteiligt, als Ergebnis wurden Klimarahmenkonvention, Biodiversitätskonvention, Walderklärung und die Rio-Deklaration zu Umwelt und Entwicklung unterzeichnet. Außerdem wurde die Agenda 21 verabschiedet, ein Aktionsprogramm für nachhaltige Entwicklung, welches Handlungsfelder einer globalen nachhaltigen Entwicklung beleuchtet, sowie Fragen der Umsetzung und der Stärkung von Akteuren behandelt. Kapitel 35 beschäftigt sich mit der Rolle der Wissenschaft, Kapitel 36 mit der Rolle von Bildung, die eine nachhaltige Entwicklung befördert. Wenn diese Dokumente aufgrund großer Meinungsverschiedenheiten auch teils widersprüchliche Aussagen und keine überprüfbaren Verpflichtungen enthalten, ging von ihnen dennoch ein großer und bis heute anhaltender Impuls aus (Grunwald & Kopfmüller 2006, S. 23f).

2002, zehn Jahre nach der Rio-Konferenz, fand der zweite Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg, Südafrika, statt. Ziel war die Entwicklung eines Aktionsplans, um die grundlegenden Probleme der Menschheit zu lösen und die Erde schonender zu bewirtschaften als bisher. Hier wurde für 2005-2015 eine von der UNESCO getragene „Dekade für Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen, die zu intensiveren Bemühen und Debatten geführt hat, wie Bildung helfen kann, das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung zu befördern (vgl. Kapitel 2.2).

In diesem Kapitel habe ich die Geschichte des Leitbildes „nachhaltige Entwicklung“ skizziert. Dabei wurde dargestellt, dass die ersten Ansätze dazu im regionalen Kontext entstanden sind. Im 20. Jahrhundert wurde das Leitbild aufgrund vielfacher überregionaler und globaler ökologischer Krisenerfahrungen im internationalen Kontext diskutiert und differenziert. Dabei waren vor allem

UNO-Organisationen federführend. Im Folgenden erkläre ich näher, was „nachhaltige Entwicklung“ nach dem Verständnis der Vereinten Nationen gemäß der Brundtland-Definition von 1987 bedeutet.

2.1.2 Die Brundtland-Definition näher beleuchtet

Um das in dieser Arbeit verwendete, der Brundtlanddefinition entsprechende Verständnis von „nachhaltig“ von anderen Verwendungsformen abzugrenzen, möchte ich nach Künzli & Bertschy drei zu unterscheidende Verständnisse von „nachhaltig“ anführen (2008, S. 9):

1. In der Alltagssprache bedeutet „nachhaltig“ einfach „andauernd“, „überdauernd“, wie in: nachhaltiger Erfolg, nachhaltiges Lernen, nachhaltiges Wachstum.
2. In einem ökologischen Verständnis bedeutet „nachhaltig“, dass die natürlichen Ressourcen als materielle Basis menschlicher Entwicklung erhalten bleiben.
3. Von der UNO wurde ein umfassenderer Nachhaltigkeitsbegriff geprägt: Nachhaltigkeit als übergeordnete Leitlinie für die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft, die es erlaubt und erfordert, Umwelt und Entwicklung integriert zu betrachten.

Das dritte Verständnis von „nachhaltig“ ist das umfassendste, es bezieht nicht nur ökologische, sondern auch ökonomische, soziale und kulturelle Aspekte mit ein. Mit Bezug auf diese verschiedenen Aspekte spricht man auch von der ökologischen, ökonomischen, sozialen (und kulturellen) „Säule“ von Nachhaltigkeit.

Nachhaltig ist laut dem im vorigen Kapitel angeführten Bericht der World Commission on Environment and Development eine Entwicklung dann, wenn sie „die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“. Diese anerkannte „Brundtland-Formel“ verbindet Zukunftsverantwortung mit der Verantwortung für die heute lebenden Menschen, für die gerechte Verteilung deren Lebensmöglichkeiten (Grunwald & Kopfmüller 2006, S. 29). Anders formuliert geht es einerseits um Gerechtigkeit zwischen den jetzigen und zukünftigen Generationen und andererseits zwischen den Menschen der momentanen Generation.

Die Brundtland-Definition stellte eine Verbindung der beiden wichtigen Prinzipien Entwicklung und Umweltschutz dar: Entwicklung bedeutet, die Befriedigung materieller Grundbedürfnisse zu ermöglichen. Das Mittel zum Zweck ist wirtschaftliches Wachstum. Von der Tendenz her sieht der Brundtland-Bericht Wachstum vor allem für die Weltregionen vor, in denen menschliche Grundbedürfnisse noch nicht gewährleistet sind. Im Sinne des Umweltschutzes fasst der Bericht für die reichen Länder Schrumpfungsprozesse und Verzichtsstrategien aus ökologischen Gründen ins Auge. Statt materiellen Wachstums solle die Lebensqualität wachsen (Grober 2010, S. 262). Mit dieser hoffnungsvolleren Vision wollte die Brundtland-Kommission den düsteren,

ökologischen Zukunftsprognosen der 1980ern etwas entgegensetzen (Künzli & Bertschy 2008, S. 11).

Diese Vision „Verbesserung der Lebensqualität für alle, bei Minderung der ökologischen Belastung“ scheint einer der hoffnungsvollsten Narrative zu sein, die eine nachhaltige Entwicklung unterstützen können (vgl. z.B. Luks 2010, Binswanger, M. 2006).

Nachhaltigkeit stellt sich in den Augen der meisten Autoren nicht als ein irgendwann zu erreichender „Zustand“ dar. Vielmehr handle es sich um einen dynamischen Prozess, ein „Ziel, an dem fortwährend gearbeitet werden muss“ (Künzli & Bertschy 2008, S. 11) – durch nachhaltige Entwicklung. Der Weg zu diesem Ziel müsse immer wieder neu bestimmt und ausgehandelt werden, idealerweise durch die Partizipation aller Menschen (ebd.). Diese normative Idee beruht im Verständnis der UNO auf einer anthropozentrischen Position: Die Bedürfnisse der Menschen stehen im Mittelpunkt, nicht-menschliche Lebewesen werden tendenziell nur in ihrem indirekten Nutzen für die Menschheit berücksichtigt (ebd.).

Was ist nun Nachhaltigkeit, eine nachhaltige Entwicklung konkret? Es ist wichtig, klar zu stellen, dass sich von der Brundtland-Definition eben keine konkreten Handlungsanweisungen ableiten lassen: Vielmehr stellt Nachhaltige Entwicklung in diesem Verständnis eine „regulative Idee“ dar – wie Demokratie oder Gerechtigkeit, die ebenso wenig präzise und dennoch zentral, handlungsrelevant und in jeder Generation neu zu definieren sind (Minsch 2004).

Es gilt also, zwei Ebenen zu unterscheiden Künzli & Bertschy 2008, S. 12):

1. die Ebene der regulativen Idee. Hierauf bezieht sich der internationale Konsens.
2. die Ebene der Konkretisierung dieser regulativen Idee: Welche konkreten Ziele und Handlungsempfehlungen werden festgelegt? Dies muss jede Region, Nation, Generation immer wieder neu ausverhandeln (vgl. z.B. Lebensministerium 2010).

Im Folgenden werde ich zwei Ansätze für Handlungsstrategien diskutieren, die in Hinblick auf meine Fragestellung relevant sind. Bei beiden geht es um das Verhältnis zwischen Wohlstand und Ressourcenverbrauch.

2.1.3 „Wachstum im Wandel?": Effizienz und Suffizienz

Grunwald und Kopfmüller (2006, S. 70) konstatieren weitgehende Einigkeit darüber, dass die Trans-formation hin zu einer nachhaltigen Entwicklung eine Veränderung gegenwärtiger Produktions- und Konsummuster sowie Planungs- und Entscheidungsprozesse erfordert. Wie eine Veränderung erreicht werden kann, ist indes in Wissenschaft und Politik kontrovers und wirft einige Fragen auf:

Wie schnell, wie langfristig sollen Maßnahmen, Veränderungen erfolgen? In welchen geographischen Bereichen der Erde? Wie lässt sich ein abgestimmtes Handeln auf möglichst allen Ebenen erreichen? (ebd.). Grunwald und Kopfmüller referieren zwei Ansätze, die für das Anliegen dieser Arbeit von Bedeutung sind: Erstens stellen sie die Auseinandersetzung mit dem Wachstumsparadigma dar, zweitens die Effizienz- und Suffizienz-Strategie. Im Folgenden werden diese Ansätze dargelegt.

Wirtschaftswachstum wird von einer Mehrheit in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Öffentlichkeit als ein ökonomisches Kernziel gesehen. Wachstum diene der notwendigen Aufrechterhaltung und Steigerung materiellen Wohlstands und der möglichst konfliktarmen Gestaltung von (Um-)Verteilungsprozessen. Letztlich verspreche es „mehr für alle und Opfer für niemanden“ (Grunwald & Kopfmüller 2006, S. 73).

Eine Minderheitenposition dazu, die in den letzten Jahren an Publizität gewonnen hat, stellt die Wachstumskritik dar: Unendliches Wachstum sei in einer endlichen Welt nicht möglich, da die Herstellung von Gütern immer mit Ressourcenverbrauch verbunden ist. Statt eines Wachstums der Wirtschaft wird ein Wachstum der Lebensqualität propagiert, verbunden mit neuen Wohlstandsindikatoren jenseits des Bruttoinlandsproduktes (Grunwald & Kopfmüller 2006, S.74f).

Weitere strategische Kernthemen stellen Effizienz, Suffizienz und Konsistenz dar. Dies sind drei Ansätze zur Lösung der globalen Umweltprobleme, mittelbar auch der Verteilungsprobleme. Die Effizienz-Strategie zielt auf Minimierung des Material- und Energieeinsatzes pro Produktionseinheit, eine Entkoppelung von Wirtschaftsleistung und Umweltverbrauch („Dematerialisierung“) und basiert auf technologischer Innovation bei Produktherstellung und -nutzung. (Grunwald & Kopfmüller 2006, S. 76). Optimistische Vertreter, wie z.B. das Ökosoziale Forum sprechen von einer „Effizienzrevolution“ um den Faktor 10. Diese Revolution wird insbesondere für die Industriestaaten gefordert, um den bislang ärmsten Staaten ökologischen Spielraum zur Ressourcennutzung für Wachstum zu ermöglichen (ebd.).

Bei der Konsistenz-Strategie stehen qualitative Aspekte des Umweltverbrauchs im Vordergrund. Menschliches Wirtschaften soll an natürliche Stoffwechselprozesse angepasst werden, z.B. fokussiert die Effizienzstrategie auf die Steigerung von Wirkungsgraden bei der Umwandlung von Energieträgern, während der Konsistenzansatz auf den Ersatz fossiler durch nachwachsende Energieträger abzielt. Auch hierdurch soll Spielraum für Wirtschaftswachstum gewonnen werden (Grunwald & Kopfmüller 2006, S. 76f).

Die Erfahrung der letzten Jahrzehnte zeigt, dass Effizienzverbesserungen stets durch vermehrten Verbrauch kompensiert wurden („Rebound-Effekt“): Wird ein Produkt effizienter hergestellt und dadurch billiger, wird es vermehrt nachgefragt, bzw. werden frei werdende ökonomische Mittel auf den Konsum anderer Güter angewendet – der Ressourcenverbrauch insgesamt bleibt der gleiche (Luks 2010, S. 44).

Um den Rebound-Effekt zu umgehen, müssten Menschen Effizienzgewinne bzw. frei werdendes Einkommen ressourcenschonend einsetzen. Wie ginge das? Indem teurere, aber ökologisch nachhaltigere, langlebigere Produkte konsumiert werden, indem Geräte gemeinsam genutzt anstatt individuell mehrfach gekauft, indem das freiwerdende Kapital gespart wird, um langfristige, ökologisch nützliche Investition (Dämmung, Reparaturen...) zu tätigen (vgl. Jakubowicz 2000). Hier setzt die Suffizienz-Strategie an. Ihre Vertreter erachten eine nachhaltige Entwicklung allein über Effizienz- und Konsistenzansätze für nicht möglich. Sie stellen die grundsätzliche Frage: „Wie viel ist genug?“, propagieren einen Lebensstil, der von Genügsamkeit, Selbstbegrenzung, und – um die Akzeptanz zu erhöhen – Genuss geprägt sein soll (vgl. Jakubowicz 2000, Binswanger, M. 2006 und Rauscher 2008). Der politische Mainstream setzt jedoch nach wie vor auf Effizienz, Wachstum und Technologie (Grunwald & Kopfmüller 2006, S. 78).

Die Nachhaltigkeitsforschung führt plausible Argumente dafür ins Treffen, dass es einer Komplementarität von Effizienz und Suffizienz bedarf: Vorsorgeüberlegungen gebieten, nicht alles auf „eine Karte“, nämlich die technischer Effizienz und einer möglichen Entkoppelung zwischen Umweltverbrauch und Wirtschaftswachstum, zu setzen (Luks 2010, S. 45f).

2.1.4 Kritik am Begriff der Nachhaltigkeit

Die Bezeichnung des Konzepts als „Nachhaltigkeit“ ist eigentlich schon verkürzend und kommt besonders oft bei missverständlicher oder missbräuchlicher Verwendung vor. Im Gegensatz wird die Bezeichnung „nachhaltige Entwicklung“ selten bis nie missbräuchlich verwendet und macht zudem die Prozesshaftigkeit der Sache deutlich (Michelsen 2009, S. 76). Trotz der eminenten Bedeutung des Nachhaltigkeits-Leitbildes ist ein lebendiger, öffentlicher Dialog, der der Komplexität der Sache gerecht würde, nicht auszumachen. Oft genug wird Nachhaltigkeit als allgemeine Formel für das Gute und Wünschbare verwendet, müsste jedoch, um einen grundsätzlichen Richtungswechsel zu ermöglichen, in Gegensatz zu Effizienz, Wachstum und exakter Planbarkeit gestellt werden (Luks 2010, S. 30ff).

Massenmedien könnten theoretisch einen öffentlichen Dialog anregen und inszenieren. Sie sind aber darauf ausgerichtet, einfache, emotionalisierte, auf Tagespolitik und Personalisierung fokussierte „News“ zu liefern – gerade das Gegenteil von Komplexität und dem Blick aufs Langfristige, worauf es bei nachhaltiger Entwicklung ankommt (Grunwald & Kopfmüller 2006, S. 158f).

Die hohen Gerechtigkeitsansprüche dieses Konzepts, seine normative Aufgeladenheit führen in der Praxis dazu, dass nachhaltige Entwicklung zuweilen mit allem verknüpft wird, was „edel, hilfreich und gut“ sei und der Begriff dadurch an Konturen verliert. Wenn es auch als „schick“ gilt, sich nachhaltig zu verhalten und der Terminus marketingtechnisch genutzt wird, ist zu vermuten,

dass das Konzept in der Gesellschaft auch weiterhin in nur ungenügendem Maße bekannt ist bzw. es an der Umsetzung mangelt (Grunwald & Kopfmüller 2006, S. 157). Ca. einem Viertel der Bevölkerung ist der Begriff bekannt, wenig überraschend korreliert das diesbezügliche Wissen mit dem Bildungsgrad. (Michelsen 2009, S. 77) Es ist auch ein Teil politischer Sachkompetenz, kritische Fragen zu stellen, wenn sich Produkte oder Politikvorstellungen oberflächlich mit der Bezeichnung „nachhaltig“ schmücken, in Wahrheit das Konzept aber nicht reflektieren (Grunwald & Kopfmüller 2006, S. 156). Besonders die Verwendung der Wortverbindung „nachhaltiges Wachstum“ wird in diesem Zusammenhang kontrovers diskutiert (Kyburz-Graber 2006, S. 11) – die meisten Nachhaltigkeitsforscher sind skeptisch, ob Wirtschaftswachstum nachhaltig sein kann (vgl. Kapitel 2.1.3 und Luks 2010).

In diesem Kapitel wurde die Geschichte des Nachhaltigkeitsbegriffs geschildert, die Brundtland-Definition von nachhaltiger Entwicklung und wesentliche Ansätze für Handlungsstrategien diskutiert. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine Entwicklung nachhaltig ist, die „die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, S. 46). Es geht also einerseits darum, die Zukunft offen zu halten (Luks 2002, S. 9), andererseits um globale Gerechtigkeit.

Nachhaltigkeit stellt ein attraktives Leitbild dar. Politik und Unternehmen berufen sich häufig darauf. Des Leitbilds Konkretisierung und Umsetzbarkeit ist jedoch sehr umstritten. Für dieses Aushandeln wie auch die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung braucht es Lernprozesse auf vielen Ebenen.

2.2 BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung

Wie im vorangegangenen Kapitel deutlich wurde, wird die regulative Idee „nachhaltige Entwicklung“ weithin akzeptiert, die Frage nach der Umsetzung ist jedoch umstritten bzw. ungeklärt.

De Haan & Harenberg (1999, S. 26) stellen fest, dass alle von ihm befragten politikberatenden Kommissionen und Einrichtungen, die sich mit nachhaltiger Entwicklung beschäftigen⁶, Bildung und Erziehung für einen entscheidenden Wegberater in eine nachhaltige Gestaltung der Gesellschaft halten. Dabei werden Bildung und Erziehung von der Politik nicht als zusätzliche Größen verstanden, sondern als Voraussetzung für das Gelingen einer nachhaltigen Entwicklung.

In diesem Kapitel widme ich mich daher dem Verhältnis zwischen Bildung und nachhaltiger Entwicklung. Zunächst gehe ich auf den heterogenen Diskurs zu BNE ein und zwar aus der thematischen Perspektive der „Nachbardisziplinen“ Umweltbildung und Globalem Lernen. (Kapitel 2.2.1).

Daran anschließend stelle ich de Haans Konzept der Gestaltungskompetenz dar. Dieses fügt die Diskussion um BNE in den internationalen Diskurs zu Schlüsselqualifikationen ein (2.2.2).

Am Kompetenzbegriff entzündet sich die Frage, wie Bildung an sich und Bildung für nachhaltige Entwicklung zusammenhängen. Hier geht es um die Frage, ob BNE auch wirklich emanzipatorische Bildungsziele verfolgt, oder es sich nicht eher um Pädagogisierung politischer Probleme und ein im Interesse privilegierter Gruppen dienendes „Beruhigungsmittel“ darstellt (Kapitel 2.2.3).

Im anschließenden Kapitel beleuchte ich die Möglichkeiten und Grenzen von BNE im Bildungsbereich Schule gemäß meiner Fragestellung und in Bezug auf Qualitätskriterien und Potentiale für Schulentwicklung (2.2.4).

Eine wesentliche Innovation im Diskurs stellt hier dar, dass das Lernen und Handeln der Lehrenden selbst in den Fokus kommt – exemplarisch wird hierzu der berufsbegleitende, an Lehrern gerichtete Universitätslehrgang „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ vorgestellt (Kapitel 2.2.5). BNE ist nach wie vor ein offener Lern- und Suchprozess. Daher ergibt sich, dass die folgenden Kapitel verschiedene Perspektiven auf ein und denselben Gegenstand werfen, diesen aber nicht letztgültig definieren können.

⁶ Z.B. der Wissenschaftliche Beirat der deutschen Bundesregierung Globale Umweltveränderung (WBGU).

Forschungsstand

Da nachhaltige Entwicklung in seiner Konkretisierung kontrovers ist, ist auch die Diskurslandschaft zu Nachhaltigkeit und Bildung recht unübersichtlich. Reheis (2005, S.13) kam in seiner Untersuchung gar zum Schluss, dass sich die Teilnehmer am Diskurs wechselseitig nicht einmal zur Kenntnis nähmen. Diese Einschätzung gilt m.E. heute nicht mehr. So finden sich in den folgenden Arbeiten zu BNE meist zumindest im Literaturverzeichnis Bezüge zu den anderen Beiträgen.

Erste wesentliche Auseinandersetzungen zu Bildung und nachhaltiger Entwicklung finden sich im Sammelband von Herz u.a. (2001). De Haan (2008), de Haan u.a. (2008), Heinrich u.a. (2007), Künzli & Bertschy (2008) beschäftigen sich alle mit grundlegenden Fragen von BNE, z.B. was wesentliche Prinzipien einer BNE sind, mit Themenauswahl und Schwerpunktsetzung, welche Rahmenbedingungen und didaktische Herangehensweisen förderlich sind, und welche Kompetenzen es zu erlernen bzw. zu üben gilt. Tschapkas in der Form des Essay verfasstes Buch (2012) beschäftigt sich besonders mit der Rolle der Lebenswelt und des Habitus der Lernenden

Konkret wird es bei didaktischen Ausarbeitungen zu Schlüsselproblemen der Nachhaltigkeit. Gut gegliedert und für jeweils verschiedene Altersgruppen wurden von Kyburz-Graber (2006), von Loewenfeld & Kreuzinger (2006) und von Kyburz-Graber, Nagel & Odermatt (2010) „Lehrbehelfe“ erstellt. Auf sie nehme ich in Kapitel 3 Bezug, wenn ich sie mit Konzepten der politischen Bildung in Beziehung setze.

Mit den mentalen Modellen, Lernprozessen und Kompetenzen der Lehrkräfte setzen sich Rauch, Streissler & Steiner (2008) auseinander. Die empirische Unterrichtsforschung zu BNE ist m.E. unterbelichtet. Im deutschsprachigen Raum sind hier vor allem zu nennen: Rieß (2010) zur Lehr-Lernforschung im Bereich BNE und Heinrich, Mayr & Rauch (2005) zur Sichtweise von Schülern.

Auf europäischer Ebene gibt es von der UN-Wirtschaftskommission für Europa jährliche Konferenzen und Publikationen zu „Education for Sustainable Development“ in Europa (www.unece.org/env/esd.html). In Österreich werden die Aktivitäten zu Bildung für nachhaltige Entwicklung von einem Dekadenbüro gebündelt und sichtbar gemacht (www.bildungsdekade.at).

2.2.1 Der heterogene BNE-Diskurs - Die „nahen“ Konzepte Umweltbildung und Globales Lernen

Im Diskurs zu BNE gibt es auch kritische Stimmen gegenüber den gängigen Konzeption. Manche Autoren ziehen überhaupt die Begriffe Umweltbildung oder Globales Lernen vor, denen sie ähnliche oder gleiche Aufgabenbereiche zuordnen (vgl. z.B. Jung 2007 oder Apel 2012).

BNE wird also verschiedentlich dargestellt als ...

- (a) ... ein **neues Konzept**, dem große Potentiale für die Weiterentwicklung des Bildungssystems zugeschrieben werden (Dies ist die Position namhafter Proponenten von BNE wie Künzli & Bertschy 2008 oder Heinrich u.a. 2007).
- (b) ...lediglich eine weitere **Bindestrichpädagogik** mit ungenügendem theoretischen Hintergrund (vgl. Reichenbach 2007). BNE-Kritiker sehen in ihr letztlich einen **Etikettenschwindel**. „Ganzheitliche“ Umweltbildung habe bereits eine gleichwertige Ausrichtung (vgl. Jung 2007), bzw. sogar schon die Bildungsvision der Aufklärung (Huber 2001).
- (c) ... als eine **Bildungsoffensive** bzw. bildungspolitisch-strategischer PR-Begriff zur Motivation von Pädagogen bzw. zur Kaschierung politischer Untätigkeit (Palmetshofer 2008, S. 123). Diese Bildungsoffensive besteht aus den Bemühungen der UNESCO-Dekade, vorhandene Konzepte und Bemühungen zu bündeln und weiterzuentwickeln.

BNE ist inzwischen weitgehend akzeptiert. Dennoch gibt es Kritikpunkte, die auch als ein sinnvolles Korrektiv notwendig sind, um eine fortlaufende Reflexion anzuregen.

In dieser Arbeit betrachte ich BNE als ein Konzept, das manches neu akzentuiert, und auch motivierenden Charakter hat. Wichtig ist es, angesichts vielfältiger und differenzierter Kritik zu betonen, dass „BNE“ kein abgeschlossenes Theoriegebäude ist. Vielmehr geht es darum, entlang der „regulativen Idee“ Nachhaltigkeit und angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen „neue Wege zu beschreiten“, beispielsweise in der Weise, wie in Bildungseinrichtungen Partizipation ermöglicht und Gespräche geführt werden.

Von BNE statt von Umweltbildung zu sprechen ist m.E. deshalb sinnvoll, weil dadurch deutlicher wird, dass das, was oft vorschnell als „Umweltprobleme“ definiert wird, auch vielfältig mit gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und globalen Problemen zusammen hängt.

Umweltbildung und BNE

Umweltbildung kann als Vorgängerkonzept von BNE gelten. In der deutschsprachigen Literatur findet sich der Terminus „Umweltbildung“ seit den 60er Jahren als Antwort auf ökologische Krisen und Umweltprobleme. Themen waren zuerst Mülltrennung, Recycling, Wasser- und Energiesparen oder Substitution von Plastik durch Jute und Glas. In den 90ern kamen neue Perspektiven dazu, wie z.B. Umweltethik, Ökologie der Zeit, Kunst und Umwelt und die mediale Darstellung von Umweltproblemen und Landschaftswahrnehmung. Neben der Schule waren Erwachsenenbildungsstätten wie Volkshochschulen oder Veranstaltungen kirchlicher Träger umweltbildnerisch tätig (Heinrich u.a. 2007, S. 78).

Für den schulischen Bereich ist als wichtige formale Vorgabe der Grundsatzterlass zur Umwelterziehung von 1994 (erstmalig verabschiedet 1985) zu nennen. Bereits 1979 wurde Umwelterziehung als Unterrichtsprinzip der Hauptschule und AHS verankert. Darin heißt es, dass Umwelterziehung zwangsläufig im „Spannungsfeld unterschiedlicher Wertvorstellungen, Meinungen und Interessen“ stehe, daher solle die Auseinandersetzung mit verschiedenen Standpunkten und Auffassungen ermöglicht werden, auch als „Beitrag zur Förderung demokratischer Bildung“ (BMUKK 1994a, S. 4).

Ab den 80ern wurde als Gegenpol zur Katastrophenpädagogik versucht, Freude an intakter Natur ohne erhobenen Zeigefinger zu vermitteln. Naturerfahrungsübungen nach Cornell (2006) wurden hier populär (Heinrich u.a. 2007, S. 79). Außerdem ergab sich eine langsame Verschiebung des Schwerpunkts von reinen Umweltschutzthemen zu Umweltprojekten, zum Teil schon fächerübergreifend, handlungsorientiert und in Zusammenarbeit mit außerschulischen Organisationen (ebd.). Im Grundsatzterlass zur Umwelterziehung finden sich als konkrete Aktionen z.B. die Verwendung von Umweltschutzpapier, Mülltrennung oder die Ermöglichung von Naturreservaten durch Schülerspenden (BMUKK 1994a, S. 11).

Positiv hervorzuheben ist, dass die Schüler bei solchen Aktionen durch konkrete Handlungen lernen. Mit Rost lässt sich an Umweltbildung jedoch die Tendenz feststellen, dass sie eher konservierend und einseitig dem Schutz der Natur verhaftet ist (Rost 2002, S. 8), d.h. dass beispielsweise historische, soziologische, psychologische Gründe für umweltschädigendes Verhalten unerforscht bleiben.

Rost schildert sechs zentrale Probleme der klassischen Umweltbildung (2002, S. 8):

1. Motivierung zum „richtigen“ Handeln: Zentrale Zielkategorie der Umweltbildung ist die Veränderung des Verhaltens der Schüler. Jedoch stieg durch den Unterricht nur das Umweltbewusstsein und Umweltwissen, das Verhalten änderte sich kaum.
2. Umgang mit Komplexität: Wie der Umgang, mit komplexen Systemen gelehrt und gelernt werden kann, darf als ungelöstes Problem gelten. An Komplexität simulierenden Computeranwendungen im Unterricht kritisiert Rost, dass sie die Perspektive von Regierenden einnehmen, und nicht die eingeschränkte Entscheidungsfreiheiten von Jugendlichen berücksichtigen. Diesen Einwand kann ich nicht teilen, ist es doch wichtig, in angemessenen Maß auch andere Perspektiven als die eigene zu verstehen.
3. Überzeugende Ansätze der Werteerziehung, damit Schüler konkurrierende Werte gegeneinander abwägen können, fehlen in der Umweltbildung.
4. Wie nach solch einer Werteabwägung Entscheidungen angesichts unterschiedlicher Wertvorstellungen unterschiedlicher Menschen getroffen werden, gilt ebenso als offenes Problem.

5. Mit Rost kann man sagen, dass die Umweltbildung „keine wirklichen Zielkriterien für die Weiterentwicklung unserer Gesellschaft“ (2002, S. 4) hat. Ein wertschätzender Umgang mit der Natur sei zwar eine positive Zielvision, diese sei aber nicht umfassend genug, um sich gegenüber Globalisierung und Anforderungen des Informationszeitalters zu behaupten.
6. Es gibt keinen Kanon an Wissensinhalten oder Kompetenzen, die notwendige Bildungsziele von Umweltbildung sind. Dies wäre notwendig, um eine kompetenzorientierte Umweltbildung zu konzipieren.

Diese sechs Probleme gelten auch weiter als ungelöst. Die Verknüpfung von ökologischen Fragestellungen mit der Idee einer globalen Verteilungsgerechtigkeit, also mit sozialen und ökonomischen Fragestellungen, bringt jedoch eine grundlegendere Perspektive und setzt neue Akzente (Rost 2002, S. 8f).

Diese Verknüpfung ergab sich durch die Diskussion um nachhaltige Entwicklung. Die Agenda 21 betont die Gestaltbarkeit der Zukunft im Gegensatz zur bloßen Erhaltung der Natur, die bei der klassischen Umweltbildung im Vordergrund stand (Heinrich u.a. 2007, S. 81). Während im Kapitel 36 zu Bildung der Agenda 21 (UNO 1992) die globale und wirtschaftliche Perspektive implizit und explizit zum Ausdruck kommt, und somit die gegenseitige Beeinflussung der Sphäre der globalisierten Wirtschaft und der Sphäre der Ökologie berücksichtigt wird, finden sich beispielsweise im Grundsatzerlass zur Umwelterziehung (BMUKK 1994a) die Wörter „global“ und „Wirtschaft“ noch kein einziges Mal.

In diesem Kapitel habe ich die Entstehung der Umweltbildung und ihre wesentlichen Inhalte sowie Kritikpunkte geschildert. Aus der Umweltbildung ging die Bildung für nachhaltige Entwicklung hervor, mit der ich mich an späterer Stelle auseinandersetze. Vorher beschäftige ich mich aber noch mit dem Begriff des „Globalen Lernens“.

Globales Lernen vs. BNE

Ein mit BNE verwandtes pädagogisches Konzept stellt „Globales Lernen“ dar. Es wurzelt in der entwicklungspolitischen Bildung, der Friedenspädagogik, der Menschenrechtsbildung, der interkulturellen Bildung und auch in der Umweltbildung und kann als „pädagogische Antwort auf die Globalisierung“ gelten (Humpert 2009, S. 244). In der Tradition der entwicklungspolitischen Bildung wurde bis Mitte der 1990er Jahre der Blick allein auf die Lebensbedingungen der Länder des Südens gerichtet. Danach ging es in der Konzeption des Globalen Lernens darum, Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen „Nord und Süd“ aufzuzeigen (ebd.).

Seitz bezeichnet „Globales Lernen“ als Sammelsurium pädagogischer Ansätze, die sich mit den spezifischen anthropologischen Zusammenhängen und Auswirkungen von Prozessen der

Globalisierung auseinandersetzen (2002, S. 378). Forghani bezeichnet es als ein „offenes, vorläufiges, facettenreiches Konzept zeitgemäßer Allgemeinbildung“ (2004, S.3). Hervorzuheben ist, dass es sich bei Globalem Lernen um kein Produkt eines wissenschaftlichen Bildungsdiskurses handelt, sondern dass es durch die engagierte Praxis verschiedener sozialer Bewegungen entstand (Paschke 2011, S. 33).

Overwien & Rathenow (2009a, S. 126) bezeichnen BNE als Dach für Umweltbildung und Globales Lernen. Da BNE vor allem von Umweltbildnern ausgearbeitet wurde, liegt der Schwerpunkt tendenziell jedoch stärker auf ökologischen Themen. Globales Lernen fokussiert stärker auf Fragen der globalen Gerechtigkeit (Lausset 2013, S. 25). Da von manchen Pädagogen aus dem Bereich der Entwicklungspolitischen Bildung der BNE zu starke „Ökolastigkeit“ und mangelndes gesellschaftspolitisches Engagement vorgeworfen wurde, etablierte sich Globales Lernen als „Player“ in der Bildungsszene (Apel 2012, S. 13). Es ist daher strittig, ob Globales Lernen ein Unterkonzept von BNE ist oder ob es sich um zwei gleichwertige Konzepte mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen handelt. Overwien & Rathenow orten jedoch eine zunehmende Verknüpfung der Ansätze (2009a, S. 107).

Humpert hat sich mit Globalem Lernen aus der Perspektive der Politikwissenschaft beschäftigt. Um Jugendlichen Ideen zu geben, wie sie zu einer Veränderung beitragen können, reiche der Verweis auf Fairen Handel und dessen schulische Förderung nicht. Vielmehr müsse auch auf politische Fragen, z.B. internationale Handelspolitik eingegangen werden. Dafür liefert sie einige Ansätze. Einerseits müssten „große Fragen“ diskutiert werden, gemeinsame Projekte können Erfolgserlebnisse schaffen und zur Weiterarbeit (und zum Weiterlernen) motivieren. Sie nennt Schulpartnerschaften als Möglichkeit, weist aber auch auf den wichtigen Aspekt hin, Schule als einen sozialen Ort zu gestalten, an dem alle respektiert werden und sich aufgehoben fühlen, gerade auch sozial benachteiligte Schüler (Humpert 2009, S. 249).

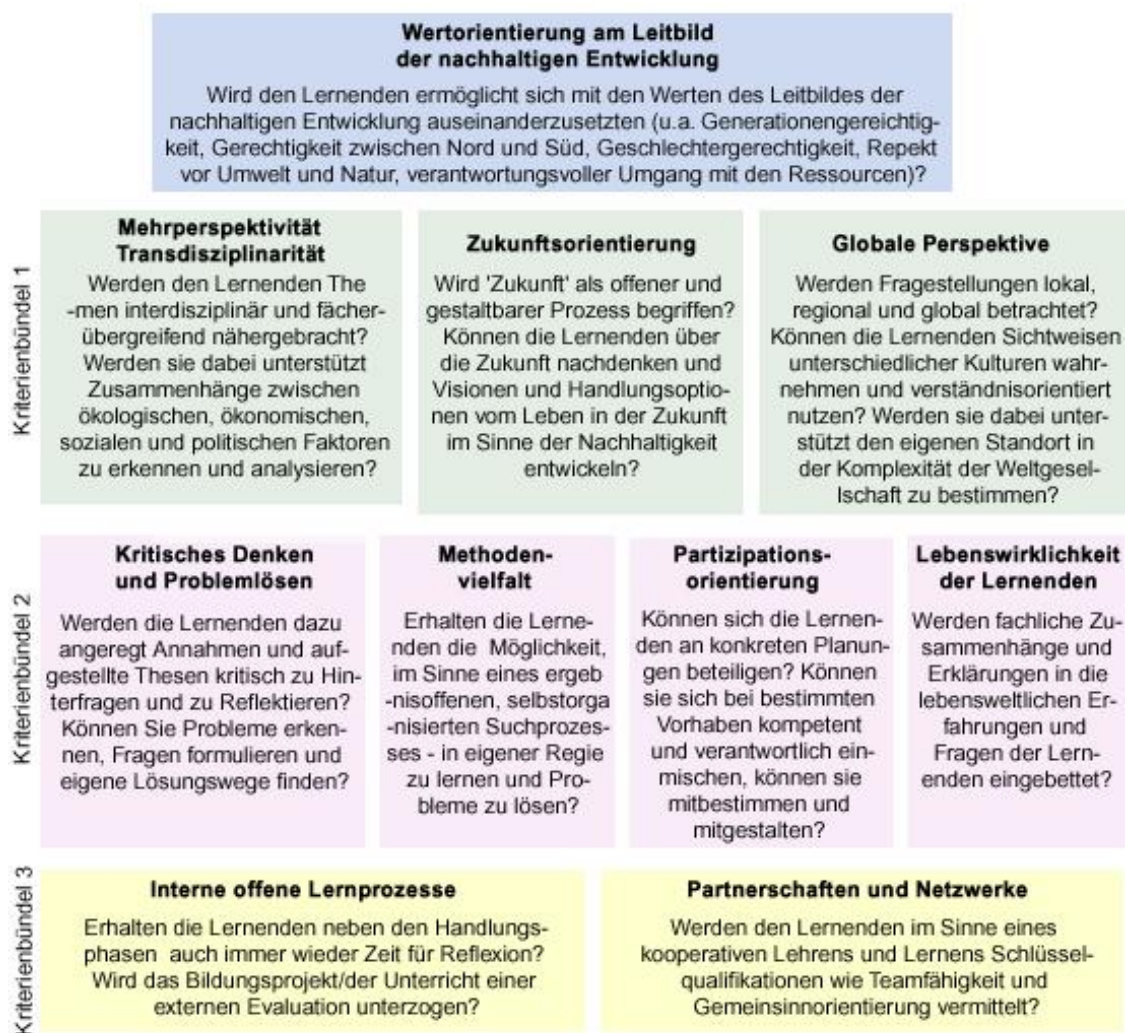
Zwei Punkte will ich am Ende des Kapitels zu Globalem Lernen hervorstreichen: Schule als Ort gegenseitigen Respekts ist ein allgemein anerkanntes Zielkriterium von Schule (vgl. BMUKK 2004). Auch für eine (nachhaltige) Entwicklung im Sinne des Globalen Lernen ist dies wichtig, denn es fördert einen Verständigung fördernden Umgang mit Unterschieden und damit letztlich Nachhaltigkeit. Zweitens gilt es in der Praxis des globalen Lernens, nicht nur exemplarisch Lebensrealitäten in Entwicklungsländern zu betrachten, sondern politische Strukturen und geltende Herrschaftsverhältnisse in den Blick zu nehmen. Wenn eine Schülerin es als wichtig erkennt, diese zu verstehen bzw. zu lernen, diese besser zu verstehen und Wege sucht, ihre eigene Handlungsfähigkeit zu verbessern, ist ein wichtiger Schritt für Globale Bildung, die auch tatsächlich politische Bildung ist, getan.

Nun habe ich die verwandten Konzepte Umweltbildung und Globales Lernen vorgestellt. In ihrer Verknüpfung entfaltet sich BNE. Es gibt bereits eine Fülle an Lehrmaterialien sowohl für die

Umweltbildung als auch für das Globale Lernen. Nach welchen Leitlinien lassen sich aus ihnen taugliche Unterrichtsreihen und Schulprojekte entwickeln? Adäquate Kriterien hierfür stelle ich im nächsten Kapitel vor.

Kriterien für Lernangebote im Sinne der BNE

Für Österreich wurden vom Forum Umweltbildung auf der Basis von UN-Dokumenten BNE-Kriterien entwickelt, denen international ähnliche Kriterien entsprechen. Die folgende Abbildung (www.bildungslandkarte.at/index.php?id=554) nennt und erläutert die zehn Kriterien:



Die Kriterien lassen sich als Anhaltspunkte für Lehrern verstehen. Über die grundlegende Orientierung an Werten der Nachhaltigkeit globaler Gerechtigkeit und Ressourcenschonung hinaus enthalten sie drei Kriterienbündel, auf die hin die eigene Bildungsaktivität untersucht werden soll: Erstens: Transdisziplinarität, Gestaltungs- und Zukunftsorientierung und Globale Perspektive. Zweitens: kritisches Denken und Problemlösen, Methodenvielfalt,

Partizipationsorientierung und Lebenswirklichkeit der Lernenden. Drittens: interne offene Lernprozesse und Partnerschaften und Netzwerke.

Die in der Datenbank der österreichischen „Bildungslandkarte“ eingetragenen BNE-Projekte werden dort u.a. nach diesen Kriterien erläutert (www.bildungslandkarte.at).

Die Publikation des Umweltdachverbands (2009) schildet zwanzig Projekte, die je eines dieser Kriterien besonders gut berücksichtigen.

Abgesehen von methodischen Kriterien lassen sich BNE-Aktivitäten auch nach ihrem thematischen Bezug einteilen. Die von der UN-Generalversammlung beschlossenen Leitlinien der UNESCO zur Umsetzung der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ definieren acht Handlungsfelder: Gleichstellung von Frauen und Männern, Gesundheitsförderung, Umweltschutz, Ländliche Entwicklung, Friede und humanitäre Sicherheit, nachhaltiger Konsum, Kulturelle Vielfalt und nachhaltige Stadtentwicklung (www.bildungsdekade.at).

2.2.2 Gestaltungskompetenzkonzept nach de Haan

Gerhard de Haan konzipierte für die deutsche Bund-Länder-Konferenz das Konzept „Gestaltungskompetenz“ als Ziel von BNE. Gestaltungskompetenz bezeichnet er als die Fähigkeit, „Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können“ (de Haan 2008, S. 31). Diese ermögliche, „aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit zu ziehen und „darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen“ (ebd.).

Die Bezeichnung Gestaltungskompetenz soll signalisieren, dass es sich um ein Modernisierungskonzept handelt. Es geht darum, Veränderungen zu ermöglichen, die nicht immer nur Reaktionen auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind (de Haan & Harenberg 1999, S. 62). Denn nachhaltige Entwicklung bedeute „nicht Stabilisieren oder Zurückschrauben des Status quo, sondern signalisiert einen komplexen gesellschaftlichen Gestaltungsauftrag, in dem sich globale und lokale Dimensionen der Zukunftsgestaltung verbinden“ (ebd.).

Diese Kompetenzkonzeption darf man mit ruhigen Gewissen als eine „Utopie“ bezeichnen. Freilich heißt das nicht, dass diese Utopie nicht realisierbar ist und man als Mensch nicht aufgerufen ist, ihre Realisierung zu fördern (Harten 1997, S. 108). Da selbst heutige Erwachsene und eben auch Lehrer kaum über die notwendigen Fähigkeiten, nachhaltige Entwicklungsprozesse zu ermöglichen, verfügen (Rost 2002, S. 10) irritiert es, wenn de Haan überhaupt nicht auf das Lernen im Erwachsenenalter, in Beruf, Universität, Lehrerbildung

und/oder gesellschaftlichem Engagement eingeht. In der Tat müssen aber gerade derzeitige Erwachsene Gestaltungskompetenzen erwerben – und verfügen viel eher als Schüler über Handlungsspielräume, sich ihrer zu bedienen. Da das Lernen im Erwachsenenalter zudem anschlussfähig sein soll an jenes in der Schulzeit, empfiehlt es sich auch, diese Phasen des Lernens gemeinsam zu denken. In Kapitel 2.2.5. werde ich auf das Lernen und zu erwerbende Kompetenzen in der Lehrerbildung eingehen. Nun folgt die Auffächerung der Kompetenzen laut de Haan.

Gestaltungskompetenz – Auffächerung

Konzeptionell wurde der Zusammenhang zwischen Bildung und Nachhaltigkeit im deutschsprachigen Raum von Anfang an auf die internationale Debatte um Kompetenz bezogen (de Haan 2004, S. 41). Der Psychologe Franz Weinert versteht Kompetenz als Verbindung von Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation (Sander 2008, S. 73). Wie alle Befürworter von Kompetenzmodellen betont de Haan die damit vorgeblich einhergehende Verschiebung des Fokus vom Input (Lehrinhalte) hin zum Output (erworbene Fähigkeiten) (2008, S. 29).

Die OECD hat in einem Projekt „Schlüsselkompetenzen für ein erfolgreiches Leben“ ausgemacht, um anhand von diesen Vergleiche zwischen Bildungssystemen zu ermöglichen und durch Vergleiche zu lernen. Dabei wurden Schlüsselkompetenzen in drei Kategorien geordnet (vgl. OECD 2005, S. 9).

- Using tools interactively (Interaktive Verwendung von Medien und Tools)
- Functioning in heterogenous groups (Interagieren in heterogenen Gruppen)
- Acting autonomously (Eigenständiges Handeln)

De Haan hat sein Konzept in diese drei Kategorien eingefügt. Sein Konzept der Gestaltungskompetenz umfasst zehn Teilkompetenzen, die in der folgenden Tabelle den Schlüsselkompetenzen der OECD zugeordnet sind (de Haan 2008b, S. 32):

Tabelle 1: Zuordnung der Teilkompetenzen zu den Kompetenzkategorien der OECD (2005)

Kompetenzkategorien der OECD	Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz
Interaktive Verwendung von Medien und Tools	T.1 Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
	T.2 Vorausschauend denken und handeln
	T.3 Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
Interagieren in heterogenen Gruppen	G.1 Gemeinsam mit anderen planen und handeln können
	G.2 An Entscheidungsprozessen partizipieren können
	G.3 Andere motivieren können, aktiv zu werden
Eigenständiges Handeln	E.1 Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
	E.2 Selbständig planen und handeln können
	E.3 Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können
	E.4 Sich motivieren können, aktiv zu werden

Diese Teilkompetenzen sind freilich eng verzahnt und nicht distinkt (vgl. de Haan 2008, S. 32-36). Die ersten drei, mit der OECD-Kategorie „Interaktive Verwendung von Medien und Tools“ korrespondierenden Teilkompetenzen betonen die Fähigkeit, Probleme aus verschiedene Perspektiven und interdisziplinär zu beschreiben und zu analysieren. Nachhaltigkeitsrelevante Sachverhalte erfordern dies: So gilt es, um Struktur und Wachstum globaler Energie- und Stoffströme besser zu durchschauen, internationale Verflechtungen, internationale und innernationale Interessensgegensätze, rechtliche Rahmenbedingungen von Handelsabkommen, technische Erfordernisse industrieller Prozesse und damit verbunden Rohstoffhandel, die Perspektiven von Ökonomie, Politik und Zivilgesellschaft zu verstehen (ebd.).

Unter der Kategorie „Interagieren in homogenen Gruppen“ fasst de Haan Fähigkeiten zur Partizipation zusammen. Umfassend nachhaltige Entwicklung kann sich nicht allein auf staatliches Handeln und Strategien von Wirtschaftsunternehmen stützen. Vielmehr bedarf es des Rückhalts und des Verständnisses der Bevölkerung. In der Agenda 21 wurde deshalb auch auf die Notwendigkeit eines mentalen Wandels hingewiesen. Sobald Transformation gen Nachhaltigkeit in einem Handlungsfeld konkret diskutiert, werden Interessensgegensätze, Vorurteile, auch Verletzungen der Menschenwürde dies offen oder unterschwellig mit beeinflussen. Es ist erforderlich, diese und damit verbundene Feinbilder zu erkennen und zu überwinden. Ein klassisches Feindbild-Duo wäre „engagierte, ‚wirtschaftsfeindliche‘ Umweltaktivistin – lange arbeitender, sich von Steuern und Regulierungen gernervt fühlender Unternehmer“. Wenn dieses Duo in solchen Zuschreibungen verharrt, ohne gemeinsam Sorgen und Wertschätzung für den jeweils anderen wahrzunehmen, ist dringend notwendiges

Kooperieren kaum möglich. De Haan wird hier nicht konkreter, hier ist auch tatsächlich großer Forschungs- und Lernbedarf. Meiner weiterführenden Recherche zufolge deutet vieles darauf hin, dass es neue Formen der Kommunikation und der Gesprächsführung braucht. Zumeist läuft Kommunikation bei politischen Gesprächen in der Form von „Debatten“ ab, in denen es darum geht, seinen eigenen Standpunkt zu verteidigen, aber nicht darum, den anderen zu verstehen und Gemeinsames zu entdecken. „Dialog“ hingegen ist davon geprägt, eigene Vorstellung eine Zeitlang zu suspendieren und in einer Haltung gegenseitiger Wertschätzung tatsächlich zu versuchen, einander besser zu verstehen (vgl. hierzu die Interventionsforschungen von Haderlapp & Trattnigg 2013).

Unter dem Sammelpunkt gemäß OECD „Eigenständiges Handeln“ führt de Haan ebenfalls Fähigkeiten für die Zusammenarbeit an, allerdings aus der Sichtweise des Individuums. „Eigene und anderer Leitbilder reflektieren können“, mithin sich selbst und andere besser zu verstehen und sich und andere motivieren zu können sind wichtige Eigenschaften, um tatsächlich konkrete Aktionen im Sinne von Nachhaltigkeit zu initiieren. De Haan ist auch beizupflichten, wenn er die Wichtigkeit sozialer Unterstützung und somit auch von Sozialkompetenz für das Handeln anspricht (de Haan 2008, S. 32-36). Hier herrscht sicher großer Lernbedarf, auch weil soziologisch betrachtet die Schule aufgrund ihrer Funktion als Allokationsinstanz für Berufswege Konkurrenz fördert - kooperatives Verhalten in einer Gruppe hingegen nur, wenn es der Konkurrenz mit anderen Gruppen dient (Fend 2006, S. 100ff).

Kritik an de Haans Ansatz

De Haan kommt das Verdienst zu, mit diesem Kompetenzkonzept wesentliche Teilkompetenzen beschrieben zu haben, die Schüler (bzw. Menschen generell) lernen und verbessern müssen, um Prozesse nachhaltiger Entwicklung anzustoßen und weiterzubringen. War de Haan zu Beginn der Diskussion um Gestaltungskompetenz gar nicht auf mögliche Schattenseiten der Kompetenzorientierung eingegangen (vgl. de Haan & Harenberg 1999), so erweiterte er seine Perspektive später. Denn Kompetenzen lassen sich der gängigen Definition nach beobachten und messen, wesentliche Aspekte des „Gebildetseins“ sind jedoch einer Messbarkeit nicht zugänglich bzw. verbietet sich ihre Erfassung und Beurteilung durch die Schule (de Haan 2008, S. 41). Er zitiert hierzu Hentigs Maßstäbe für „Gebildetsein“: Fähigkeit zur Wahrnehmung von Glück, Offenheit für letzte Fragen, Bereitschaft zur Selbstverantwortung und zur Verantwortung in der res publica, Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit und Willen, sich zu verständigen (vgl. Hentig 1996). Zu messen, wie stark sich jemand engagiert, käme einer Gesinnungsprüfung gleich und darf auf die Beurteilung keinen Einfluss haben (ebd.) Die Fähigkeit zur Motivation (Teilkompetenz „Sich motivieren können, aktiv zu werden“), kann und soll aber durchaus vermittelt werden. Daher tritt de Haan dafür ein, BNE weiter zu fassen als Kompetenzerwerb: BNE ist „auch und wesentlich ein Bildungskonzept“ (ebd.). Darauf gehe ich im Folgenden ein.

2.2.3 BNE und Bildung

Die Bezeichnung „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ enthält den geschichtsträchtigen Begriff „Bildung“. Eine erste Perspektive zum Verhältnis zwischen diesem Begriff zu nachhaltiger Entwicklung eröffnet das „Geburtsdokument“ der BNE: Im Kapitel 36, wird „Bildung“ als ein Prozess definiert, „mit dessen Hilfe Menschen wie Gesellschaften ihr volles Potenzial verwirklichen können“ (UNO 1992, S. 329). Bezogen auf nachhaltige Entwicklung sei Bildung, formal wie nichtformal, unabdingbare Voraussetzung für einen Bewusstseinswandel bei den Menschen, um Anliegen in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung abzuschätzen und anzugehen. Sie sei auch von entscheidender Bedeutung für die „Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewusstseins sowie von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar“ sind, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung (ebd.). Als Wirksamkeitsvoraussetzungen nennen die Autoren der Agenda:

„Um wirksam zu sein, soll sich eine umwelt- und entwicklungsorientierte Bildung/Erziehung sowohl mit der Dynamik der physikalischen/biologischen und der sozioökonomischen Umwelt als auch mit der menschlichen (eventuell auch einschließlich der geistigen) Entwicklung befassen, in alle Fachdisziplinen eingebunden werden und formale und nonformale Methoden und wirksame Kommunikationsmittel anwenden.“ (UNO 1992, S. 329)

In diesem Zitat wird deutlich, dass sich Bildung für nachhaltige Entwicklung auch mit wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gegebenheiten befasst und sie in ihrer Wechselbeziehung mit Umweltfragen betrachtet. In dem Bildungskapitel der Agenda 21 kommt die globale Perspektive implizit und explizit zum Ausdruck. Hingegen finden sich im Grundsatzterlass zur Umwelterziehung z.B. die Wörter „global“ und „Wirtschaft“ kein einziges Mal. Ein weiteres wichtiges Charakteristikum der hier skizzierten Bildungskonzeption liegt darin, dass alle Fachdisziplinen in diese Bildung eingebunden sein sollen. Es soll nicht nur die physikalische, soziale und wirtschaftliche sondern auch die menschliche und geistige Entwicklung eingebunden werden.

Einen weiteren Zugang zum Verhältnis zwischen Bildung und BNE eröffnet ein Blick auf die Geschichte des Bildungsbegriffs. Eine umfassende Diskussion des Bildungsbegriffs kann hier nicht geleistet werden, vielmehr gehe ich auf m.E. wesentliche Bezugspunkte ein, die für das Verständnis von „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ von Bedeutung sind.

Vielen Bildungskonzeptionen ist gemeinsam, dass sie einerseits implizit oder explizit eine Vorstellung eines Menschenbildes beinhalten, bestimmte Bildungsziele formulieren und etwas über den Prozess des Sich-Bildens aussagen (vgl. Schwenk 2001, S. 210ff).

So werden bereits bei Humboldt in „Die Bildung des Menschen“ diesbezüglich Aussagen getroffen. Als zentrale Aussage dieses Textes erachte ich seine Vorstellung von Bildung als „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“ (Humboldt 2007, 94). Um sich zu üben und „frei und unabhängig“ zu werden, „bedarf [...] der Mensch einer Welt ausser sich“ (ebd.) und braucht weiters einen „Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich mache“ (Humboldt 2007, S. 96). Mit anderen Worten kann mit Schäfer gesagt werden: Bildung wird nicht durch bloße Aneignung von Inhalten oder die Anhäufung von Kenntnissen erreicht, sondern durch die Auseinandersetzung mit dieser Welt (Schäfer 2006, S. 34). Auch für heute gilt, dass Bildung durchwegs mit einer Vorstellung von Selbsttätigkeit des Individuums verbunden wird (ebd.).

Der „klassische“ deutsche Bildungsbegriff hat sich auch in der Abwehr der Forderung nach gesellschaftlicher „Brauchbarkeit“ des Menschen herausgebildet (Schwenk 2001, S. 213). Dennoch ergibt eine soziologische Analyse, dass Bildung bzw. das Bildungswesen de facto auch Funktionen jenseits des von Humboldt genannten Übens von Freiheit und Unabhängigkeit des Individuums (s.o.) hat. Fend beschreibt beispielsweise eine Doppelfunktion des Bildungssystems: Auf der individuellen Ebene soll Bildung dem Individuum Qualifikationserwerb, Lebensplanung, soziale Orientierung und Identitätsbildung ermöglichen. Diesen Aufgaben stellt er Funktionen gegenüber, die Bedürfnissen des Gemeinwesens nach Reproduktion und Innovation entspringen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Legitimation und Integration (Fend 2006, S. 53).

Es ist in unserer hoch differenzierten Gesellschaft demokratische Mehrheitsmeinung, dass es institutionalisierte Bildung braucht, damit junge Menschen, Qualifikationen erwerben können, und somit *auch* die Reproduktion und Innovation der Gesellschaft zu ermöglichen. Legitimität erhält das Bildungswesen in einer demokratischen Gesellschaft dadurch, dass es auf Prinzipien wie Rechtsgleichheit, Rechtssicherheit und Leistungsgerechtigkeit basiert und das Einüben in den Gebrauch der eigenen Freiheit und des Respekts vor der Mündigkeit des Individuums und legitimer Autorität ermöglicht (Fend 2006, S. 45f.). Freilich werden diese Prinzipien im Bildungswesen nie völlig eingehalten. Als extremes Beispiel nennt Fend den Missbrauch des Bildungswesens in autoritären Regimen (2006, S. 48). Auch die derzeit vielfach konstatierte einseitige Ausrichtung an Bedürfnissen der Unternehmen („Ökonomisierung der Bildung“) kann die auf die Förderung des Individuums gerichteten Funktionen des Bildungssystems behindern.

Selbsttätigkeit, die Auseinandersetzung mit der Welt sowie das Spannungsfeld zwischen Ansprüchen der Gesellschaft und der Mündigkeit des Individuums sind m.E. drei zentrale Aspekte des Bildungsbegriffs, die auch für die Konzeption einer BNE eine kritische Rolle spielen, wie an späterer Stelle erläutert wird.

Dieser Argumentationslinie folgen auch Heinrich u.a., wenn sie fordern, dass Lernangeboten im Sinne einer BNE ein „aufgeklärter Bildungsbegriff“ zu Grunde liegen muss, der Menschen als

mündige und aktive Subjekte konzeptualisiert. Die „Selbstentwicklung und Selbstbestimmung des Menschen, in Auseinandersetzung mit der Welt, mit anderen Menschen und mit sich selbst“ müsse gewährleistet sein (Heinrich u.a. 2007, S. 129).

Dementsprechend formulieren sie den Zusammenhang zwischen nachhaltiger Entwicklung und Bildung als folgenden:

„Nachhaltige Entwicklung ist Bestandteil einer allgemeinen Bildungsaufgabe mit der Absicht, die jeweils heranwachsende Generation zur Humanisierung der Lebensverhältnisse zu befähigen“ (Heinrich u.a. 2007, S. 129f).

Ein ähnliches Bildungsziel formuliert auch Rost: „Bildung für nachhaltige Entwicklung will sicherstellen, dass nachfolgende Generationen mit den Prozessen der Globalisierung umgehen können, steuernd eingreifen können und Fehlentwicklungen oder Katastrophen zu verhindern wissen“ (Rost 2002, S. 5).

Man kann kritisch fragen, ob es denn Aufgabe der heranwachsenden Generation sei, die globalen Probleme zu lösen, die sie zudem selbst nicht verursacht haben und ob dies nicht einer **Funktionalisierung** gleich käme (De Haan 2008, S. 39). Dieser Vorwurf könnte in der Tat erhoben werden, „wenn Funktionalität reduktionistisch als effiziente Instrumentalisierung im Dienste ökonomischer und organisatorischer Zwecke begriffen wird“ (ebd.). Jedoch müsse eine rationelle Organisation des Bildungssystems und die Notwendigkeit ökonomisch sinnvoller Bildungsprozesse auch anerkannt werden (ebd.). Letztlich kommt der Staat angesichts der Begrenztheit finanzieller Ressourcen nicht umhin, Rahmenbedingungen von Bildung so zu gestalten, dass gesellschaftliche Probleme gestaltend gelöst werden können.

Eine dritte Perspektive auf Bildung und BNE liefern Künzli & Bertschy. Sie denken über wichtige Begriffsverständnisse, die der Bildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung zugeschrieben werden, nach (2008, S. 17f).

- 1) Bildung – konkretisiertes Ziel der Vision Nachhaltigkeit
- 2) Bildung – Maßnahme zur Realisierung bestimmter Ziele einer nachhaltigen Entwicklung
- 3) Bildung – Politiksektor und Institution, die die Ziele nachhaltiger Entwicklung umsetzen sollen
- 4) Bildung – Vermittlung von Kulturtechniken als Voraussetzung von nachhaltiger Entwicklung
- 5) Bildung – Vermittlung spezifischer Kompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung

Die Autoren betonen, dass diese Funktionen weder vollständig unabhängig voneinander noch ganz trennscharf sind. In der konkreten Umsetzung unterscheiden sie sich aber hinsichtlich der Lernziele, Inhalte, strukturelle Rahmenbedingungen, Maßnahmen oder angesprochene Akteure

(Künzli & Bertschy 2008, S. 18). Daher folgern Künzli & Bertschy, dass jeweils deutlich ausgewiesen werden muss, auf welche dieser Funktionen Bezug genommen wird. In Kapitel 3 beschäftige ich mich mit der fünften Funktion, der Vermittlung spezifisch nachhaltigkeitsrelevanter Kompetenzen im Kontext von Schule.

Künzli & Bertschy zeigen weiters, dass „Nachhaltigkeit ein großes Potential besitzt, Bildungsprozesse zu begründen und anzuregen“: Denn das Konzept Nachhaltigkeit liefert erstens einen Orientierungsrahmen und eine optimistische Ausrichtung und zweitens lässt es eine Ausgestaltung der Zukunft offen. Zudem darf Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht die einzige Maßnahme sein, um zu einer nachhaltigen Entwicklung zu kommen (2008, S. 19f).

Eine BNE erfordert freilich einen Umbau des Bildungssystems, wie Heinrich u.a. (2007, S. 16f) argumentieren. Auch andere Autoren äußern die Hoffnung, dass sich auf dem Weg der Umsetzung der Anliegen einer BNE auch weitere Innovationen im Bildungssystem ergeben könnten, BNE also als **“Erneuerungshebel”** in Erziehung und Unterricht dienen könnte (Sleurs 2008, S. 24). Insbesondere bedarf es eines gründlichen Überdenkens der Lehrerbildung, um BNE in der Schule realisieren zu können (Sleurs 2008, S. 1).

Um die verschiedenen Beiträge im **Diskurs zu BNE** übersichtlich einordnen zu können, möchte ich folgende zwei Ebenen unterscheiden, je nachdem ob sich der Beitrag (1) an Pädagogen in ihrer Rolle als Arrangeure von Lerngelegenheiten in Bildungseinrichtungen richten oder (2) an Pädagogen in ihrer Rolle als Bürgern und als Personen, die BNE weiterentwickeln. Beiträge ersterer Art liefern eher konkrete Anleitungen, Reflexionshilfen für die Umsetzung. Letzteren geht es darum, akzeptierte Vereinfachungen zu hinterfragen. Auch wenn nicht alle Aspekte, die eine Bildung im Sinne nachhaltiger Entwicklung möglich machen, „unterrichtbar“ sind, scheint es zweckdienlich, dass Lehrende über Meta-Wissen verfügen.

(1) Den Autoren, die bereits Lernbehelfe für nachhaltige Entwicklung erarbeitet haben⁷, kommt das Verdienst zu, konkrete Vorschläge gemacht zu haben, auf die man sich beziehen kann und die weiter entwickelt werden können. Sie bedürfen freilich einer kompetenten Umsetzung. Und angesichts dessen, dass nachhaltige Entwicklung „work in progress“ ist, überrascht es nicht, dass hier und da Sachverhalte verkürzt oder gar fehlerhaft dargestellt sind. Ich diskutiere einige Lernbehelfe in Kapitel 3. Für die Weiterentwicklung von BNE wichtig sind die Beiträge zweiter Art.

(2) Diese thematisieren wesentliche Kritikpunkte und somit Weiterentwicklungsdesiderate von BNE in vorliegenden Konzeptionen und Praktiken. Meines Erachtens lassen sich drei Punkte

⁷ z.B. Loewenfeld & Kreuzinger (2007), Sandell, Öhmann & Ostmann (2007), Kyburz-Graber (2006), Kyburz-Graber, Nagel & Odermatt (2010), Moegling, Overwien & Sachs (2010), Schrettle, Breiting & Klein (2009)

identifizieren: a) Mangelnde Stärkung der Handlungskompetenz, b) Trivialisierung von Nachhaltigkeit und c) Entpolitisierung.

ad a) Mangelnde Stärkung der Handlungskompetenz: Heinrich u.a. merken an, dass ganzheitliche BNE in der Schule angesichts der Komplexität von nachhaltiger Entwicklung eine Illusion ist. Aufklärung über Probleme muss damit einhergehen, dass „man die Menschen stärkt“ (2007 S. 152). Gestärkte Menschen sind nämlich eher in der Lage mit der Unsicherheit, Unübersichtlichkeit und Hindernisse umzugehen.

Dass es eine **Diskrepanz** gibt **zwischen Wissen und Handeln** ist in der Umweltpsychologie eine Binsenweisheit. Wie können Schüler in ihrer Handlungskompetenz unterstützt werden? Dafür müssen die Rahmenbedingungen in den Blick genommen werden, wie der Blick auf nachhaltig agierende „communities of practice“ zeigt (Welzer 2013, S. 187). Das gesellschaftliche Klima ist ein wichtiger Faktor, kann aber von Lehrenden in einer Schule nicht beeinflusst werden, das Lernklima, die Schulkultur hingegen schon. Das reflektierte Ausprobieren und Nachdenken im Feld des „Guten Lebens“, wie es in Philosophie, oder mit zusätzlichen Selbsterfahrungselementen in Formen des „Schulfach Glücks“ passieren kann, erscheint mir ein weiterer noch wenig erforschter Anhaltspunkt⁸.

ad b) **Trivialisierung**: Manche Publikationen erwecken in Teilen den Eindruck, dass nachhaltige Entwicklung mit relativ einfachen Rezepten zu erreichen wäre. Ein beliebtes „Rezept“ stellt nachhaltiger („moralischer“) Konsum dar (Welzer 2013, S. 72ff). Schüler haben hier zwar tatsächlich gewisse Handlungsspielräume, z.B. in Bezug auf selbst gekauftes Essen, Kleidung, Elektronikartikel. Bei vielen Konsumsparten entscheiden jedoch ihre Eltern. Zudem ist die viel beschworene Macht der individuellen Konsumenten – auch der erwachsenen – erheblich beschränkt. Ausreichend Informationen über die Produktionsbedingungen zu verarbeiten, um beim Einkauf nachhaltig zu entscheiden, bedeutet einen enormen Zeitaufwand. Über die individuelle Konsumententscheidung hinaus ist daher Organisation nötig: Genossenschaftliche Kauf-Kooperationen (Food-Coops), aber auch Kampf für politische Ideen, um unfaire Arbeitsbedingungen, ökologisch schädliche Geschäftspraktiken zu unterbinden, oder gar die „Umpolung“ der Anreize für Unternehmen in Richtung „Gemeinwohlorientierung“ mittels einer gesellschaftlich erarbeiteten Gemeinwohlbilanz scheinen denkbar (Welzer 2013, S. 262).

ad c) **Entpolitisierung**: Der Diskurs zu nachhaltiger Entwicklung ist kein „herrschaftsfreier Diskurs“. BNE-Akteure agieren blauäugig, falls sie die Annahme fördern, dass niemand etwas gegen die Anliegen einer nachhaltigen Entwicklung hätte. Politische und wirtschaftliche

⁸ Tatsächlich gibt es mit der Pestalozzischule Graz zumindest eine Schule, die sich als UNESCO-Schule schwerpunktmäßig in BNE und zudem im Schulfach Glück versucht.

Interessen (z.B. die Erdöl-Industrie, aus deren Reihen mehrere der weltgrößten Konzerne kommen) haben, falls sie ihre Geschäftsmodelle nicht adaptieren, mit empfindlichen Verlusten zu rechnen, falls mit „nachhaltiger Entwicklung“ ernst gemacht würde. Es bedarf politischer Allianzen, engagierten Nachdenkens und Diskutierens, um dennoch die potentielle Wünschbarkeit für breite Bevölkerungskreise sichtbar zu machen, wenn auch kurzfristig bis mittelfristig für die Menschen der globalen Konsumentenklasse mehr Unbequemlichkeit und Verluste im materiellen Lebensstandard hinzunehmen wären. Damit die Menschen der „Triade“⁹ teilweise ihrer eigenen „Deprivilegierung“ (Welzer 2013, S. 222) zustimmen, ist natürlich politische Kommunikation nötig und vor allem auch ein echter Beitrag der Eliten.

Im Folgenden werden weitere Kritikpunkte an einer BNE erläutert. Mit Gefahr der Entpolitisierung von Nachhaltigkeit hängt auch die teilweise anzutreffende **Geschichtsvergessenheit** einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zusammen. Das Syndrom der Nicht-Nachhaltigkeit ist geschichtlich geworden. Die historische Perspektive bietet vielfältige Einsichten in den Umgang mit Knappheit und Macht (Winiwarter 2013, S. 9-15 und Welzer 2013, S. 104).

Ein weiterer m.E. ganz wesentlicher, oft stiefmütterlich behandelter Punkt, betrifft die **Wirtschaftskompetenz** von jungen Menschen. Nachhaltige Entwicklung braucht vielfältige, eben auch unternehmerische Innovationen. Schülerfirmen, die auf ihren nachhaltigen „Impact“ und Unterschiede zu den Handlungslogiken globalisierter Konzerne reflektieren, können für unternehmerisch interessierte und talentierte Schüler ein guter Schritt sein (Liebel 2009, S. 175). Der Vollständigkeit halber sei auch der Vorwurf an BNE, es handle sich um ein **eurozentristisches** Konzept, angeführt. Der von Glocal e.V. (2013) erhobene Vorwurf der Stereotypisierung, Exotisierung und Bezugnahme auf ein eurozentristisches Geschichtsbild kann zurückgewiesen werden. Overwien (2013) hat klar auf die vielfältigen Beiträge des und Bezüge zum globalen Süden hingewiesen. Dies ergibt sich einerseits aus der weltumspannenden Zusammensetzung der Rio-Konferenz. Außerdem nimmt auch der deutschsprachige Diskurs zu BNE vielfältige Anregungen aus anderen Erdteilen auf, z.B. die Pädagogik der Unterdrückten Paulo Freires, das „buen vivir“ und die Solidarökonomie Lateinamerikas (z.B. bei Moegling & Peter 2001, S.66ff).

Ein weiterer Kritikpunkt stellt die **anthropozentrische Ausrichtung von BNE** dar (Siebenhüner 2001, S. 64-66): Kommt der Natur ein Eigenwert an sich zu oder gilt es die natürlichen Ressourcen „nur“ deshalb zu schützen, weil menschliche Gesellschaften sie zum Überleben brauchen? Bzw. sind Menschen nicht Teil der Natur und ist diese trennende Perspektive nicht Teil des Problems? Der sogenannte Biozentrismus plädiert für Eigenrechte der nichtmenschlichen Natur. Jedoch ist es für Menschen unmöglich Schmerzen und Bedürfnisse

⁹ Wirtschaftsblöcke der EU, USA, und Japans

von Tieren oder gar Pflanzen nachzuempfinden. Und es sind Menschen, die bewusst entscheiden, ethisch reflektieren und Handlungen setzen. Die Lösung sieht Siebenhüner in einem „erweiterten Anthropozentrismus“ (Siebenhüner 2001, S. 66), der sich auch der Erhaltung einer lebensermöglichenden Natur verpflichtet fühlt. Darüber hinaus hat die Natur praktisch tatsächlich einen Eigenwert, wie jeder weiß, der gerne in Berglandschaften, Wäldern oder Obstgärten wandert. Solche Naturerlebnisse können zudem eine emotionale Bindung an notwendige stoffliche Voraussetzungen für (ein gutes) menschliches Leben zu erzeugen, was wiederum das Anliegen einer nachhaltigen Entwicklung stärkt.

Die Gefahr der **Funktionalisierung** von Bildung und Pädagogisierung politischer Probleme als Kritikpunkt wurde bereits zu Beginn des Kapitels behandelt.

Die Vielfalt der in BNE hineinreklamierten Aufgaben lässt ein letztes Problem erahnen. Dass BNE Verknüpfungsmöglichkeiten mit anderen Programmen wie Globalem Lernen, Interkulturellem Lernen und einen weiteren Rahmen als Umweltbildung hat, kann man mit der Gefahr der **Grenzenlosigkeit** bergen. Dann würde alles „irgendwie“ zu BNE gehören, bzw. Themen, die kaum Bezug zu BNE haben „eifertig daraufhin umetikettiert“ werden (Huber 2001, S. 79).

2.2.4 BNE und Schule

Viele Bildungsinstanzen haben auf Wissen und Einstellungen von Jugendlichen und Kindern in puncto Nachhaltigkeit starken Einfluss und stehen auch miteinander in Wechselwirkung, beispielsweise im non-formalen Bereich gewerkschaftliche Bildung und Angebote von NGOs und im informellen Bereich Medien, Familie und Selbstbildung. Im formalen Bildungssektor gibt es für den Elementarbereich Lernmaterialien und auch theoretische Reflexionen (vgl. z.B. Umweltdachverband 2013). An den Universitäten ist das Thema in etlichen Lehrgängen integriert. An der Leuphana Universität Lüneburg wird nachhaltige Entwicklung sogar in sämtlichen Studiengängen, also auch in Lehramtsstudien, zu Beginn des Studiums behandelt¹⁰.

In dieser Arbeit will ich mich wie angekündigt auf die Perspektive der Schule beschränken.

Um **Schulentwicklung** im Sinne der BNE voranzutreiben, hat das Netzwerk SEED-ENSI einen Kriterienkatalog zur Schulentwicklung konzipiert und ihn in prägnanter Form im Heft „Quality Criteria for ESD-Schools“ (Breiting, Mayer & Mogensen 2005) präsentiert. Diese sind

I. Qualitätskriterien in Bezug auf die Qualität von Lehr- und Lernprozessen

1. Bereich Lehr- und Lernmethoden
2. Bereich sichtbare Veränderungen an der Schule und in der örtlichen Gemeinde

¹⁰ www.leuphana.de

3. Bereich Zukunftsperspektiven
4. Bereich Kultur der Komplexität
5. Bereich Kritisches Denken und der Sprache der Möglichkeiten
6. Bereich Klärung und Entwicklung von Werten
7. Bereich handlungsgestützter Perspektiven
8. Bereich Partizipation
9. Bereich Unterrichtsinhalte

II. Qualitätskriterien in Bezug auf Schulleitlinien und Organisation

10. Bereich lokale Schulpolitik und Planung
11. Bereich Schulklima
12. Bereich Schulmanagement
13. Bereich Reflexion und Evaluation von BNE Initiativen auf Schulebene.

III. Qualitätskriterien in Bezug auf die Außenbeziehungen der Schule

14. Bereich Zusammenarbeit mit der Gemeinde
15. Bereich Vernetzung und Partnerschaften

Communities of practice, in denen versucht wird Schulentwicklung im Sinne einer BNE zu betreiben, stellen die Unesco-Schulen, das Netzwerk der Pilgrimschulen, die Club of Rome-Schulen, und das ökolog-Netzwerk dar¹¹.

Freilich: Schulen und Lehrer können den umfassenden Anforderungen an eine „neue“, emanzipatorische Art von Bildung nicht alleine gerecht werden. In der Diskussion über BNE „muss es daher selbstverständlich werden, über das formale Bildungssystem hinaus zu denken“ (Rauch, Streissler & Steiner 2008, S. 12). Das ganze Bildungssystem „muss in einen gesellschaftlichen Wandel in Richtung nachhaltiger Entwicklung mit einbezogen werden“ (ebd.). Nicht nur die Schule, auch die Gesellschaft hat einen Wandlungsprozess zu durchlaufen.

Kriterien, um die Kompetenzen von Lehrenden in BNE-Bildungsprozessen zu entwickeln, wurden von Rauch, Streissler & Steiner (2008) ausgearbeitet. Auf sie gehe ich im folgenden Kapitel ein.

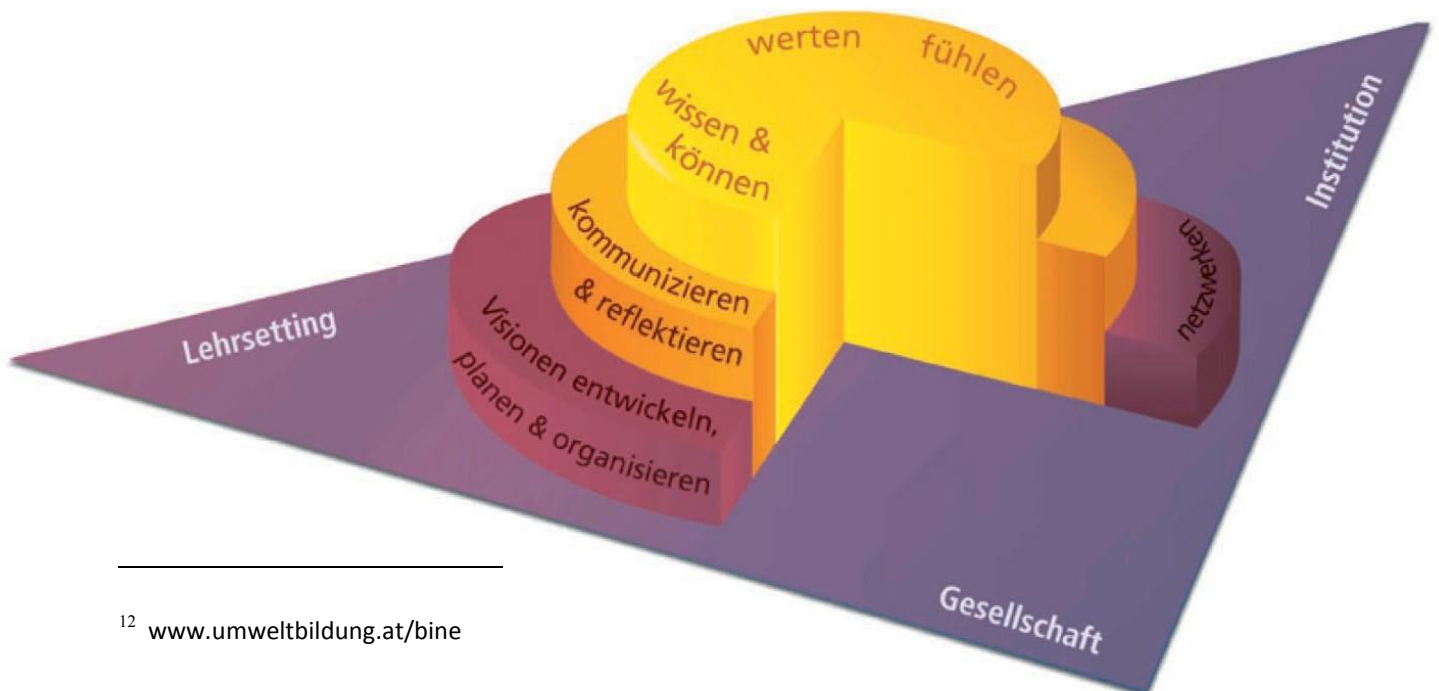
¹¹ Online unter www.unesco-schulen.at, www.pilgrimschule.at, www.clubofrome.de/schulen und www.oekolog.at.

2.2.5 Kompetenzen der Lehrenden

Um Schülern glaubwürdige „Lernbegleiter“ im Feld der BNE zu sein, müssen Lehrer professionell ausgebildet sein, bzw. sich kontinuierlich weiter bilden. Idealerweise sollten sie sich m.E. wenigstens im weiteren Sinne individuell und politisch mit dem Anliegen nachhaltiger Entwicklung auseinandersetzen. Ohnmachtsgefühle und (Politik-)Verdrossenheit werden am besten durch sichtbare, lebendige Beispiele überwunden (vgl. Welzer 2013, S. 254-281). Lehrer bedürfen also auch einer permanenten Selbstreflexion hinsichtlich der Frage: Werde ich meinen eigenen Spielraum und meiner Verantwortung gerecht (Heinrich u.a. 2007, S.20)? Zur Fortbildung von Lehrer haben Rauch, Streissler & Steiner einen berufsbegleitenden universitären „BiNE“-Lehrgang entwickelt¹². Sie gliedern die zu entwickelnden Kompetenzen in die Bereiche (2008, S. 15-18):

- Wissen und Können
- Werten
- Fühlen
- Kommunizieren und Reflektieren
- Visionen Entwickeln und Realisieren, Planen und Organisieren
- Netzwerken

Diese Kompetenzen stehen alle in enger Verflechtung. Die Autoren haben das durch folgende Grafik begreifbarer gemacht (S. 15):



¹² www.umweltbildung.at/bine

2.2.6 Zusammenfassung BNE

Im vorliegenden Kapitel habe ich mich vertieft mit dem Verhältnis zwischen Bildung und nachhaltiger Entwicklung auseinandergesetzt. Nach einer Annäherung über die Perspektiven der „Nachbardisziplinen“ Umweltbildung und Globalem Lernen erläuterte ich Gerhard de Haans Konzept der Gestaltungskompetenz. Welches Bildungsverständnis der BNE faktisch zu Grunde liegt, ist eine wesentliche Frage. Daraus resultieren einige Kritikpunkte daran, wie BNE üblicherweise gedacht wird. Danach ging ich auf die Grenzen und Möglichkeiten im Bereich der Schule, insbesondere auf Kriterien für Schulentwicklungsprojekte und Schulnetzwerke ein. Für die Professionalisierung von Lehrern, die BNE-Projekte durchführen, stellen Weiterbildungen wie der „BiNE“-Lehrgang eine große Chance dar.

Im folgenden Kapitel untersuche ich Synergien und problematische Punkte im Zusammenspiel zwischen politischer Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung anhand dreier Unterrichtsbeispiele.

3 BNE und politische Bildung – Kritischer Vergleich anhand von Unterrichtsbeispielen

Eine grundlegende These dieser Arbeit lautet: Die Traditionen und Bemühungen der Felder politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung können einander ergänzen, damit junge Menschen in der Schule ansatzweise ein Rüstzeug für die Herausforderungen und Risiken in einer globalisierten Welt entwickeln können. Um dies differenziert zu überprüfen, möchte ich in diesem Kapitel meine eingangs formulierte Forschungsfrage beantworten:

Wie sind die Ansätze zu einer BNE in der Schule aus der Perspektive der Politischen Bildung zu beurteilen – insbesondere was Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot angeht und die Entwicklung von Sachurteilskompetenz, Werturteilskompetenz und Handlungskompetenz?

Dazu möchte ich im Folgenden drei Unterrichtsbeispiele genauer untersuchen. Zunächst diskutiere ich, inwiefern sie einem umfassenden Verständnis von BNE gerecht werden und wie sie Gestaltungs-kompetenz und Schulentwicklungsprozesse fördern. Danach beurteile ich die Unterrichtsbeispiele hinsichtlich Kriterien der Politischen Bildung, insbesondere inwiefern die Unterrichtsentwürfe dem Kontroversitätsgebot und dem Überwältigungsverbot entsprechen. Am Ende des Kapitels ziehe ich ein Fazit.

Bei der Durchsicht der Literatur fällt auf, dass die meisten Materialien aus den Jahren 2005 bis 2008 stammen. Diese Zeitspanne erstreckt sich nicht zufällig vom Beginn der BNE-Dekade und der breiten Förderung von BNE-Aktivitäten bis zum Einsetzen der Finanzkrise in Europa. Die Unterrichtsbeispiele wählte ich nach folgenden Kriterien: Die Publikation sollte sich auf Bildung für nachhaltige Entwicklung beziehen, eine ausführliche Ablaufbeschreibung des erprobten Lernangebots, eine theoretische Einbettung und eine Evaluation enthalten.

Die Mehrzahl der dokumentierten Bildungsangebote für BNE erfüllen diese Kriterien nicht. Beispielsweise sind die online verfügbaren Materialien und Erfahrungsberichte zur BNE¹³ und des deutschen BNE-Projektes Transfer 21¹⁴ zum Großteil nur sehr ungenau dokumentiert.

Aufgrund der thematischen Überschneidungen lag es auch nahe, Lernbehelfe zum Globalen Lernen zu untersuchen. Bei der Durchsicht einer Materialsammlung zum Thema Energie der Lehrmittelstelle BAOBAB habe ich mich jedoch gegen deren Verwendung entschieden, wegen teilweise suggestiver Formulierungen („Hände weg von unserem Erdöl“, „Machenschaften der

¹³ www.bildungslandkarte.at

¹⁴ www.transfer-21.de

Konzerne“, BAOBAB 2014, S. 5f) und Themensetzungen, die der Lebenswelt der Schüler auch räumlich eher fern sind.

Hier untersuche ich drei ausführlichere Lehrbehelfe bzw. Erfahrungsberichte aus dem deutschsprachigen Raum, die sich auf BNE beziehen und in Buchform erschienen sind.

Vorstellung der drei Beispiele

Bei den drei Beispielen handelt es sich um drei recht verschiedene Herangehensweisen, die alle auszeichnet, dass sie mehrere Aspekte einer BNE implementieren: Wölfl & Berndl schildern, wie das „klassische“ BNE-Thema nachhaltigen Konsums in Zusammenarbeit mit einer außerschulischen Bildungsinstitution an mehreren Münchner Schulen aufgearbeitet wurde, im Zürcher Beispiel von Kern & Nagel geht es um Schulentwicklung entlang von Aspekten psychosozialer und körperlicher Gesundheit und Nachhaltigkeit, während Moegling, Peter und Overwien ein Unterrichtsprojekt aus Kassel vorstellen, dass am stärksten auf (kommunal-)politische Prozesse und Selbsttätigkeit der Schülern fokussiert. Die beiden ersten Beispiele sind in der Sekundarstufe I verortet, letzteres in der Sekundarstufe II.

3.1 Projekttag zu nachhaltigem Lebensstil am Beispiel Handy (Wölfl & Berndl 2006)

Das erste Beispiel entstammt dem Tagungsband einer von der Münchner Umweltbildungs-NGO „Ökoprojekt MobilSpiel e.V.“ veranstalteten Tagung, deren Ziel es war, Umweltbildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung neu zu denken.

Wölfl und Berndl beschreiben ihre Erfahrungen in insgesamt zwanzig ein- bis dreitägigen Projekten unter dem Titel „Handy ... und wann klingelt's bei dir?“ mit verschiedenen Klassen der achten und neunten Schulstufe in München. Ziel der Projekttag war es, einen reflektierten, „nachhaltigen Handygebrauch“ zu entwickeln und die von den Jugendlichen erarbeiteten Ergebnisse auf einer Website¹⁵ zu präsentieren. Da Probleme mit dem Handy in der Schule sehr präsent waren und sind (Gewaltvideos, Verschuldung, sozialer Druck), war dieses Angebot „von außen“ sehr gefragt (Wölfl & Berndl 2006, S. 51).

Die Autoren schildern Elemente eines exemplarischen Projekttag: Ein einleitender Sketch über mögliche Probleme im Umgang mit Handys und eine daran anschließenden Brainstorming-Runde bereiten den Boden für die Einteilung in drei Arbeitsgruppen, die sich mit unterschiedlichen Aspekten des Handykonsums auseinandersetzen. Im „Experten-Workshop“ beschäftigen sich die Jugendlichen mit Problemen wie Verschuldung, sozialem Druck und

¹⁵ www.handy-trendy.de

Ausgrenzung, um so die problematische Seite von Handywerbung zu durchschauen (S. 54f). Eine andere Gruppe Jugendlicher führt im Rahmen von Betriebsbesuchen Interviews mit Mitarbeitern eines Telekommunikationsunternehmens und eines Recyclingsunternehmens über deren Arbeitsalltag¹⁶.

In weiteren, teilweise an anderen Projekttagen durchgeführten, Workshopeinheiten geht es um gesundheitliche Aspekte von Handystrahlen, Arbeitsbedingungen in Coltan-Minen, aber auch spielerische Elemente wie SMS-Kürzel oder Handyklingeltöne zum Selbermachen (Wöfl & Berndl 2007, S. 54f). Als Ziele definieren die Autoren die interaktive Nutzung von Medien, und anforderungs- und handlungsorientierte Schlüsselkompetenzen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Projekttage zum Thema Handy einen guten Einstieg in das Thema nachhaltigen Konsums sein können, da es dabei um einen Gegenstand aus der unmittelbaren Lebensrealität der Schüler geht. Loewenfeld & Kreuzinger verpflichten in ihrem Vorwort zum Bericht von Wöfl und Berndl Lehrende darauf, nicht in der Haltung moralisierender Konsumkritik, sondern aus der Perspektive der Jugendlichen heraus diese bei der Erforschung ihres Lebensstils zu unterstützen. Zudem gelte es anzuerkennen, dass es nicht „den nachhaltigen Lebensstil“ sondern ein Patchwork an Bemühungen gebe, und auch Teilerfolge beim Lernen gewürdigt werden müssen (Loewenfeld & Kreuzinger 2006, S. 43).

Nachdem ich nun die Inhalte des Projekttages von Wöfl & Berndl geschildert habe, werde ich im Folgenden herausarbeiten, inwiefern Aspekte von BNE enthalten sind, wie ich sie in Kapitel 2 dargestellt habe. Danach betrachte ich sie aus der Perspektive der Politischen Bildung in der Konzeption Wolfgang Sanders.

Hinsichtlich der BNE-Prinzipien (Wertorientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, Mehrperspektivität/Transdisziplinarität, Zukunftsorientierung, Globale Perspektive, Kritisches Denken und Problemlösen, Methodenvielfalt, Partizipationsorientierung, Lebenswirklichkeit der Lernenden, Interne offene Lernprozesse, Partnerschaften & Netzwerke, vgl. Kapitel 2.2.1.) kann gesagt werden, dass dieser Projekttag beinahe alle von ihnen berücksichtigt. Eine Wertorientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ist gegeben, die Schüler nehmen zu dem in ihrer Lebenswelt eine prominente Rolle spielenden Mobiltelefon unterschiedliche Perspektiven ein (z.B. die eines Schülers, der sich kein neues Handy leisten kann, die eines in der Handy-Branche angestellten Menschen oder von Arbeitern in kongolesischen Coltan-Minen). Eine Globale Perspektive ist eher nur am Rande gegeben (eben hinsichtlich der

¹⁶ Vgl. www.handy-trendy.de/Wirtschaft/Ueberblick_W_Firmen.html

Arbeitsbedingungen in Coltan-Minen)¹⁷. Durch die Aufteilung in Arbeitsgruppen nimmt zwar nicht jeder Schüler an allen Aktivitäten des Projekttag teil und erfährt somit nicht über alle behandelten Aspekte. Dies ist m.E. aber auch gar nicht intendiert, und auch nicht möglich. Schüler, deren Neugier befeuert wurde, holen sich aus eigenem Antrieb weiterführende Informationen von der zugehörigen Website oder bei Schülern aus anderen Arbeitsgruppen (eine m.E. gute Berücksichtigung des Prinzips offener Lernprozesse). Aus den Workshopdokumentation geht auch hervor, dass die Lehrenden einen vielfältigen Methodenmix verwenden, und kritisches Denken und Schülerpartizipation erwünscht sind. Durch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Umweltbildnern und Unternehmen der Handybranche wird zudem dem Prinzip des Netzwerkaufbaus Rechnung getragen.

Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung selbst wird im Rahmen der Handy-Projekttag nicht explizit erklärt. Aus der Projektdokumentationen geht leider nicht hervor, ob in manchen Klassen das Konzept bereits früher im Unterricht behandelt wurde. Jedoch ist zu erwarten, dass durch den Projekttag durchaus die Wahrnehmungsfähigkeit für Gerechtigkeitsfragen verbessert wird. Zudem ist fraglich, wie oft und früh Schüler dem Konzept der Nachhaltigkeit mit all seinen Ansprüchen in der Schule begegnen sollen. Es ist sicherlich sinnvoller, einige konkrete Zusammenhänge, Lösungsversuche kennen zu lernen und offen zu bleiben für die Problematik, als von riesigen Ansprüchen gelähmt oder niedergeschlagen zu werden oder gar eine Abwehrhaltung zu entwickeln (Heinrich u.a. 2007, S. 152).

Bei diesem Projekttag von Wölfl & Berndt lassen sich einige Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz nach de Haan (vgl. Kapitel 2.2.2) ausmachen, insbesondere was das Arbeiten in heterogenen Gruppen anbelangt: Um Rollenspiele, Abschlusspräsentation und Webseitengestaltung durchzuführen, muss man mit anderen gemeinsam planen und handeln können und bei Rückschlägen oder Ratlosigkeit sich und andere motivieren können.

Die Herangehensweise, viele verschiedene Aspekte des Mobiltelefons zu beleuchten, fordert und fördert die Fähigkeit neue Perspektiven einzunehmen und interdisziplinär zu arbeiten. Die

¹⁷ Auch hier gilt, wie auch allgemein in der politischen Bildung, dass vorbereitete Materialien sehr schnell veralten bzw. Lehrpersonen am aktuellen Stand bleiben müssen. Die bei der Behandlung der Arbeitsbedingungen in Coltan-Minen fast unvermeidbar thematisierte Zusammenarbeit europäischer Konzerne mit kriegsführenden Parteien im Kongo wird mittlerweile auch politisch und nicht nur publizistisch geächtet. So ist es zu einer Einstufung von Coltan als „conflict material“ durch das US-amerikanische Wirtschaftsministerium gekommen. Eine weiterer, aus heutiger Sicht zu ergänzender Sachverhalt ist bereichernde Entwicklung wäre die Initiative „Fair Phone“, die sich zum Ziel gesetzt hat, ein nach ökologisch und sozialen Kriterien möglichst faires Smartphone zu produzieren: <http://www.fairphone.com/#roadmap>

Thematisierung des eigenen Konsums und der dahinter liegenden Motive bzw. der Beeinflussung durch die Werbung kann beitragen, eigene und anderer Leitbilder reflektieren zu können.

Die Kompetenzen von Lehrenden hinsichtlich BNE, wie von Rauch, Streissler & Steiner (2008, vgl. Kapitel 2.2.5) beschrieben (Wissen und Können – Werten – Fühlen – Kommunizieren und Reflektieren – Visionen Entwickeln und Realisieren, Planen und Organisieren – Netzwerken), spielen in dem beschriebenen Projekttag alle eine Rolle. Interessant ist in diesem Setting, in welchem außerschulische Pädagogen Projekte mit Schulklassen durchführen, inwiefern es gelingt, dass die regulären Lehrer von ihren außerschulischen Kollegen methodische und inhaltliche Anregungen übernehmen können.

Eine solche Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren kann der Schulentwicklung, besonders hinsichtlich der Qualität des Lernens und Lehrens förderlich sein. Von den Arbeitsfeldern I - III, die Breiting, Mayer & Mogensen (2005, vgl. Kapitel 2.2.4) nannten, können in Bezug auf die Qualität von Lehr- und Lernprozessen (I) die Bereiche der Lehr- und Lernmethoden, einer Kultur der Komplexität, des Kritischen Denkens, der Werteklärung, der Handlungsorientierung, der Partizipation und der Unterrichtsinhalte von diesem Projekttag profitieren, außerdem in Bezug auf die Außenbeziehungen der Schule (III) der Bereich der Vernetzung und Partnerschaften mit anderen Institutionen und Personen.

Nachdem ich gezeigt habe, dass der Projekttag nach Wölfl & Berndt viele der BNE-Kriterien, die ich im zweiten Kapitel dargestellt habe, erfüllt, gehe ich nun darauf ein, wie er hinsichtlich seiner politisch bildenden Wirkung zu beurteilen ist bzw. im Sinne einer professionellen politischen Bildung abzuwandeln wäre.

Das sich durch den Projekttag ziehende Thema „nachhaltiger Konsum“ zielt vor allem auf das Individuum, das fähig sein soll, sich für fair und ökologisch hergestellte Produkte zu entscheiden und von der Werbung teilweise geweckte Bedürfnisse zu hinterfragen.

Hier wäre aus Sicht der politischen Bildung wenigstens darauf hinzuweisen, dass individuelle Verhaltensweisen auch von politischen Rahmenbedingungen mitgeprägt werden. Wie manipulativ Werbung sein darf und welche Standards in Handel und Produktion Arbeitsplätzen herrschen müssen, wird von gestaltbaren staatlichen Gesetzen aber auch zwischenstaatlichen Abkommen (ILO – Internationale Labour Organization) mitbestimmt¹⁸. Die komplizierte Frage, wie solche Regulierungen zustande kommen, in welchem Maße sie den ihnen zugedachten Zweck erfüllen können angesichts der möglichen Nachteile von Regulierungen (stärkerer Bürokratieaufwand, Nachteil im internationalen Wettbewerb, Korruptierbarkeit von

¹⁸ Z.B. ist in Schweden Werbung, die sich an Kinder unter zwölf Jahren richtet, verboten. (http://www.unesco.org/webworld/points_of_views/010928_dumont.shtml)

Regulierungsbehörden), muss im Unterricht dann freilich auch aufgeworfen werden. Ansonsten besteht die Gefahr, das Gebot der Kontroversität zu missachten und in die „Moralfalle“ (Sander 2008, S. 69) zu tappen, und allein „den transnationalen Konzernen“ und deren Chefs die Schuld zu geben.

Was die politische Handlungskompetenz angeht, so können die Schüler in dem Projekttag neue Kompetenzen im Umgang im Erstellen einer Homepage und beim Präsentieren ihrer Ergebnisse sammeln.

3.2 Beispiel eines Schulprojektes als Impuls zur Schulentwicklung anhand von BNE „zämexundwohl“ (zusammen – gesund – wohl)

Kern & Nagel (2010, S. 121) beschreiben wie Schulprojekte, die sich an der Problematik nachhaltiger Entwicklung orientieren, Impulsgeber nicht nur für die individuellen (kognitiven und psychosozialen) Kompetenzen, sondern auch für eine weitergehende Entwicklung der Schulorganisation und Verbesserung von Unterrichtsqualität und Schulklima sein können.

Eines dieser von Kern & Nagel beschriebenen Projektbeispiele möchte ich nun kurz vorstellen, um im Anschluss zu betrachten, inwiefern es den in den Kapiteln zu Politischer Bildung und BNE dargelegten Grundsätzen entspricht.

An der Kunst- und Sportschule Zürich wurde über ein Jahr lang das Feld der Gesundheit und des psychosozialen Wohlbefindens beleuchtet. Die sechzig Schüler (siebte bis neunte Schulstufe) beschäftigten sich mit verschiedenen Aspekten von Gesundheit, Ernährung, Zusammenleben, wobei alle elf Lehrpersonen des Schulhauses am Projekt beteiligt waren (Kern & Nagel 2010, S. 139).

Leitziel des Jahresprojektes war die Förderung eines angenehmen Schulklimas für Lernende wie Lehrende. Als weitere Ziele des Projektes formulieren die Autoren, dass die Schüler lernen, wie sie sich gesund und (trotzdem) lustvoll ernähren, über gesellschaftliche Leitvorstellungen reflektieren und ihre psychosozialen Ressourcen verbessern können. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Konzept der nachhaltigen Entwicklung wird nicht als Ziel genannt, darauf gehe ich später näher ein. Alle Angebote wurden von Lehrern und Schülern evaluiert (ebd.).

Im Folgenden stelle ich einige Etappen der Auseinandersetzung mit dem Jahresthema dar: An zwei Projekttagen setzten sich die Schüler mit Wohlbefinden auseinander. Nach einem Einführungsvormittag, orientiert an dem ressourcenorientierten Modell der Salutogenese, konnten sich die Schüler mit der Frage auseinandersetzen, welche Elemente in Alltag in und außerhalb der Schule je individuell ihre Gesundheit positiv beeinflussen oder beeinflussen könnten. Darüber hinaus konnten die Schüler neue, insbesondere kooperative, Sportarten wie Capoeira kennen

lernen und Entspannungstechniken wie Qi Gong ausprobieren. Außerdem wurde mindestens einmal im Monat Konzentration und Wohlbefinden stärkende Übungen im Klassenzimmer durchgeführt.

In einer weiteren Projektarbeit erforschten die Schüler in Zweierteams je eine Form sozialen Zusammenlebens. Beispielsweise das Zusammenleben in verschiedenen historischen Epochen, in verschiedenen außereuropäischen Gesellschaften, in Kommunismus oder Nationalsozialismus, in verschiedenen Vereinen, Kirchen, sozialen Einrichtungen. Es ging den Lehrern dabei darum, Jugendlichen die Erfahrung zu ermöglichen, auf wie vielfältige Weise Gesellschaften Geschlechterrollen, Herrschaft, soziale Fürsorge und Konfliktregelung einrichten können.

Ein weiterer Projekttag beschäftigte sich in frei wählbaren Workshops mit dem Thema Essen. Dabei ging es einerseits um Aspekte der Ernährungsökonomie, den Handel und Anbau von Nahrungsmitteln, andererseits aber auch um ausgewogene Ernährung, die Gründe von Bulimie oder Tischmanieren in fremden Kulturen.

Die Evaluation der Projektteile ergab, dass die Angebote von den Schülern zwar positiv bewertet wurde, der Begriff der Nachhaltigkeit und die Verknüpftheit der Themen jedoch eher wenig verstanden wurde. Zusammenhänge innerhalb der behandelten Themen wären den Schülern weniger wichtig gewesen, als die Möglichkeit, „mal etwas anderes“ zu machen. Die Projektleiter folgerten daraus, dass es bei einem so vielfältigen Thema wie „Nachhaltigkeit und Gesundheit“ empfehlenswert sei, diese Themen kontinuierlich immer wieder aufzugreifen und dabei jeweils andere Schwerpunkte zu setzen (Kern & Nagel 2010, S. 142). Zudem betonen die Autoren, wie wichtig sich die Kommunikation im Team und mit Behörden und Eltern herausgestellt hat und dass ein solches Schulprojekt den Lehrern einen großen Maß an Bereitschaft zu Vorbereitung und kritischer Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen abverlangt (ebd.).

Nach der Schilderung der Inhalte des Schulprojektes möchte ich nun wiederum herausarbeiten, inwiefern sich darin Aspekte von Bildung für nachhaltige Entwicklung finden, wie ich sie in Kapitel 2 dargestellt habe, worauf eine Beurteilung aus der Perspektive der Politischen Bildung folgt.

Auch hier lassen sich prinzipiell alle „BNE-Prinzipien“ wie Wertorientierung, Mehrperspektivität/Transdisziplinarität etc. ausmachen.

Leider gehen die Autoren nicht näher darauf ein, wie das Projekt zur Schulentwicklung beigetragen hat, beispielsweise auf die Unterrichtsentwicklung und die Zusammenarbeit mit Eltern und Kommune. Ein Blick auf die Homepage der Schule¹⁹ und die dortige detaillierte Evaluation zeigt jedenfalls, dass es sich um eine innovative Schule handelt. Inwiefern die über

¹⁹ www.kuszh.ch

ein Schuljahr verteilten Projekte im Rahmen von „zämexundwohl“ neben vielen anderen Faktoren dazu beitrugen, ist jedoch schwierig zu beantworten.

Interessant erachte ich den Ansatz dieses Schulprojektes deshalb, weil er zumindest vom Anspruch der Autoren den Zusammenhang zwischen Gesundheit und nachhaltiger Entwicklung thematisieren will. Gesundheitsförderung stellt eines der acht Handlungsfelder dar, die die UNESCO zur Umsetzung der BNE-Dekade definiert hat (vgl. Kapitel 2.2.1), indes gibt es bei Lehrmaterialien und in der didaktischen Diskussion dazu nur wenige Beispiele²⁰. De Haan & Harenberg forderten in diesem Zusammenhang zwar explizit eine strenge Beschränkung auf Kernfelder der Überschneidung von nachhaltiger Entwicklung und Gesundheit, welche lauten: Ernährung, Bekleidung und Textilien, Wohnen und Lebensumfeld, Umgang mit Zeit (1999, 75f.). Eine Auseinandersetzung anhand dieser Kernfelder (mit Ausnahme des letzten: Umgang mit Zeit) läuft m.E. aber Gefahr, auf der Symptom- und Verhaltensebene zu verharren: Die Frage, welchen Effekt verschiedene Formen von Kleidung, Nahrungsmittel und Wohnformen auf Gesundheit und nachhaltige Entwicklung haben, muss zumindest ansatzweise um Ursachenebene und die Auseinandersetzung erweitert werden: Welche Werthaltungen, Wertkonflikte und innerpsychische Dispositionen und Ressourcen stehen hinter verschiedenen Verhaltensweisen?

Ich vermute, dass erst in dieser Auseinandersetzung Jugendliche sich von dieser Thematik ernsthaft als Subjekte angesprochen fühlen. Im Grunde geht es um die Frage, was einen „gesunden“ Umgang mit sich selbst, ein gesundes, gutes Leben ausmacht²¹. Diese Fragen der Lebensführung und der persönlichen Schwerpunktsetzung von Werten werden üblicherweise mit Ethikunterricht assoziiert, sind aber auch politische Fragen. Auch eine liberale Demokratie, die die persönliche Lebensführung möglichst wenig einschränken will, ist daran interessiert, dass ihre Bürgern gesund und erfolgreich leben und sich für Belange der res publica besonnen engagieren können. Dass manche Lebensentwürfe, Charaktereigenschaften und Gewohnheiten ein erfolgreiches Engagement und gesellschaftliches Engagement eher fördern und andere nicht, darf m.E. von Lehrern im Sinne des Vertretens eigener Positionen angesprochen werden²². Das Lernziel kann freilich nur sein, dass Schüler aufgeklärt zu diesen Lebensfragen ihre eigene Po-

²⁰ Zu nennen sind hier Kyburz-Graber 2006 und Gebhard 2009.

²¹ Dies schließt natürlich einen „gesunden“ Umgang mit anderen ein, ohne die das auf andere Menschen und deren Zuwendung angewiesene Subjekt kein gesundes Leben führen kann; und einen ebensolchen Umgang mit der nicht-menschlichen Umwelt, deren „Gesundheit“ auch wiederum die menschliche Gesundheit beeinflusst.

²² Natürlich sind es in einer liberalen Demokratie nicht nur Eigenschaften eines Individuums, die dessen Gesundheit und Erfolg beeinflussen. Diese sind in hohem Maße sozial mitbestimmt: z.B. durch verschiedene

sition und Werthaltungen entwickeln, und nicht die von der Lehrperson favorisierten.

An der Frage, welche gesellschaftlichen Voraussetzungen und Werthaltungen Gesundheit und Wohlbefinden beeinflussen, können sich also politische Fragen entzünden, die Schülervorstellungen z.B. zum Basiskonzept „Gemeinwohl“ und zum „Kern von Politik“ beeinflussen (vgl. Kapitel 1.2.)

Ein Lehrer kann hier durchaus die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Frage lenken, inwiefern heute eine Überbetonung von „neo-liberalen“ Prinzipien wie Leistungsorientierung, Konkurrenz und Naturbeherrschung sich schädlich auf die individuelle Gesundheit und das gesellschaftliche Leben auswirkt, ohne gegen das Kontroversitätsprinzip zu verstoßen. Es kann davon ausgegangen werden, dass neo-liberale Prinzipien durch die Struktur der Schule und im politmedialen Diskurs ohnedies oft genug eingefordert werden und es daher zur Schulung der Urteilskompetenz pädagogisch redlich ist, diese Sichtweise zu problematisieren – eine Herausforderung für Lehrpersonen besteht hier darin, nicht in selbstgerechtes oder pessimistisches Moralisieren zu verfallen, sondern vielmehr positive Ansätze nachhaltigen Wirtschaftens und politischen Gestaltens sichtbar zu machen²³.

Die Dokumentation des hier besprochenen Schulprojekts lässt nicht darauf schließen, dass Werte, die soziale und individuelle Voraussetzungen von Gesundheit und psychosozialem Wohlbefinden beeinflussen, eingehender thematisiert wurden. Dies praktisch umzusetzen ist natürlich sehr herausfordernd. Neben dem Vorleben solcher Werte durch Lehrer, wodurch diese für Schüler erfahrbar werden, kann auch die Beschäftigung mit biographischen Texten und Interviews mit Erwachsenen von außerhalb der Schule ein Zugang dazu sein (vgl. Göppel 2008). Hinzuweisen ist hier aktuell besonders auf Schulversuchen unter dem Stichwort „Schulfach Glück“, die vor allem auf persönliche Ressourcen zielen aber zumindest in ihrer normativen Begründung auch gesellschaftliche, mit nachhaltiger Entwicklung unverträgliche Problemlagen anführen (vgl. Fritz-Schubert 2008).

geographische oder familiäre „Startvoraussetzungen“, die auch die real existierende Bildungssysteme und Umverteilungsmechanismen nie völlig zu kompensieren vermögen.

²³ Bei allem berechtigten Augenmerk auf Gegenwart und Zukunft zeigt sich hier zudem der Wert der geschichtlichen Perspektive, die auch Anlass für vorsichtigen Optimismus gibt. Trotz aller problematischen Trends der Gegenwart zeichnet sich diese im geschichtlichen Vergleich durch einen hohen Grad an Demokratisierung, Gewaltfreiheit und Wohlstand aus. Zudem lässt sich aus der Geschichte auch ersehen, dass menschliche Gesellschaften trotz vieler Verirrungen doch auch immer wieder Probleme lösen und sich weiter entwickeln konnten (vgl. z.B.).

Als Fazit lässt sich sagen, dass das Schulprojekt „zämexundwohl“ mit der Annäherung an nachhaltige Entwicklung über das Thema der Gesundheit einen interessanten und zuweilen empfohlenen Ansatz (z.B. Reheis 2005, S.277) verfolgt, die Umsetzung jedoch verbesserungswürdig ist. In den dokumentierten Projektteilen spielen die psychosoziale Gesundheit, Werte und die Gestaltung von (politischen) Rahmenbedingungen nur eine geringe Rolle. Man hat den Eindruck, dass es sich eher um ein über das Jahr verteiltes zusammengewürfeltes Nebeneinander von Projekten handelt, ein Gesamtkonzept wird nicht sichtbar. Es ist zu vermuten, dass für das Projekt auch insgesamt zu wenige Unterrichtsstunden zur Verfügung standen.

Im gleichen Lehrmittelband findet sich auch die Beschreibung eines umfassenderen Schulentwicklungsprozess (Kern & Nagel 2010, S. 133-136), der sich über mehrere Jahre schrittweise erweiterte. 2007 engagierten sich in der Sekundarschule Yverdon-les-Bains im Kanton Vaude 120 Schüler der 8. und 9. Schulstufe mit Schulprojekten in Verbindung mit der Lokalen Agenda 21 der Stadt. Sie organisierten ein „Begegnungsfest“, um für nachhaltige Entwicklung zu sensibilisieren, eine „Willkommens-Rallye“ für die 5.-Klässler, erstellten Radio- und Webbeiträge, errichteten einen Schulgarten, ein Bienenhaus und organisierten ein Abfalltrennsystem und eine Dokumentation für die Photovoltaik-Anlage der Schule. All diese Tätigkeiten erforderten auch Kontaktpflege mit Ämtern und Unternehmen, um Finanzierung, Know-How und Genehmigungen zu bekommen, bei denen die Lehrer ihre Schüler zu unterstützen wissen mussten.

Das Projekt ermöglicht also konkretes „Reinschnuppern“ und Dazulernen in verschiedenen energie- und abfalltechnischen, landwirtschaftlichen und medientechnischen Feldern. Alles in allem erachte ich dies als einen gelungen konkreten Einstieg in Probleme der nachhaltigen Entwicklung, der in späterer Folge stärker um eine politische und globale Perspektive ergänzt werden. Eine stärker politische Perspektive nimmt das nächste Projektbeispiel ein.

3.3 Die Politikwerkstatt nach Moegling

Die in 3.1. und 3.2. vorgestellten Beispiele für BNE (Loewenfeld & Kreuzinger 2006, Kern & Nagel 2010) hatten eher wenig expliziten politischen Bezug. Der hier vorgestellte, von Moegling entwickelte, Ansatz der „Politikwerkstatt“ hingegen versteht sich als „politische Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (vgl. Moegling & Peter 2001, Moegling, Peter & Overwien 2011).

Die Politikwerkstatt, angelehnt an die Zukunftswerkstatt nach Robert Jungk, besteht aus vier Phasen: Problem- und Kritikphase, Visionsphase, Umsetzungsphase und Evaluationsphase mit neuer Perspektivenbildung. Wichtig ist die Bezugnahme auf die lebensweltlichen Interessen der Schüler. Typische Aktivitäten sind Herstellung von Öffentlichkeit durch Schülerzeitungen, Filme

oder Diskussionveranstaltungen, Partizipation von Schülern in der Schule und in Bürgerinitiativen.

Moegling schildert eigene Erfahrungen einer Politikwerkstatt-Projektgruppe an der Albert-Schweizer-Schule (ASS) Kassel. Ein erstes Politik-Projekt beschäftigte sich mit Erweiterung des Kasseler Flughafens. Hierzu organisierten die Schüler ein Hearing mit Stakeholdern in der Aula der ASS. Die Schüler übernahmen vielseitig Verantwortung in der Vorbereitung, recherchierten, interviewten Politiker und Wirtschaftsfachleute und übernahmen die Kontaktaufnahme und Einladung für den Diskussionsabend. Schüler moderierten den Abend, stellten vorbereitete Fragen und präsentierten anfangs und zwischendurch Ergebnisse ihrer Recherchen und Hintergrundinformationen zum Thema (Moegling & Peter 2001, S. 103f.).

Moegling streicht hervor, in welchem Maße Selbstvertrauen, emotionale Selbstregulation und Kompetenz vieler Schüler sich verbesserten, welche erstmals vor Vertretern der Industrie und Politik und so vielen anderen Schülern, das Wort ergriffen (ebd.).

Eine Untergruppe der Politikwerkstatt stellte nach einem Schnitt- und Tontechniklehrgang aus Filmaufnahmen des Hearings eine Doku für den offenen Kanal. Ein weiterer Ableger der Politikwerkstatt gründete PicASSo, eine Schülerzeitung mit deutlichem Schul- und gesellschaftspolitischen Bezug, die auch Veranstaltungen der Politikwerkstatt medial vor- und nachbereitet. Hier ergaben sich vielseitige Aufgaben: Redaktionssitzungen, Anzeigenakquisition, Kostenkalkulation, Kostenvoranschläge von Druckereien einholen, Recherchieren, Interviews führen und Artikel verfassen, diskutieren und lektorieren. Ein unerwartet hoher erwirtschafteter Überschuss über Anzeigen führte weiter zu Überlegungen, dieses Geld für Beteiligungen an nachhaltige Unternehmen zu verwenden – woraus sich ein weiteres Unterprojekt der Politikwerkstatt bilden würde. Es liegt auf der Hand, wieviel sinnvolle (Gestaltungs-)Kompetenzen die Schüler hier erwerben können (Moegling & Peter 2001, S. 106).

Die Politikwerkstatt wurde im Rahmen einer „AG“ beurteilt und kann den Normalunterricht gut ergänzen, um besonders interessierten und qualifizierten Schülern eine zusätzliche Förderung zu ermöglichen (ebd., S. 107) .

Wachsendes Verständnis für Kommunalpolitik und grundlegende Konflikte zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen wuchsen anhand eines aktuellen Beispiels, in diesem Fall der Erweiterung eines Flughafens. Neben dem Kennenlernen der lokalen Politik, wäre es aber auch zweckdienlich, die nationale und supranationale Ebene in ihrem Funktionieren und in ihren Auswirkungen auf Umwelt, Wirtschaft, Soziales zu diskutieren: Hinsichtlich Diskussionen zu Ökologischer Steuerreform, Global Governance, der Funktionsweise der Europäischen Union.

3.4 Fazit – Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Unterricht im Sinne von BNE kann, wie in den vorhergehenden Unterrichtsbeispielen dokumentiert, Schülern Anregungen geben und auch tatsächlich zu erhöhtem Problembewusstsein und Interesse an weiterführendem Lernen und Selbstwirksamkeitserfahrungen führen.

Dass sich viele BNE-Publikationen (Loewenfeld & Kreuzinger, Kyburz-Graber, Nagel & Odermatt) in ihren Einleitungen auf das Ziel der Gestaltungskompetenz berufen, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass Gestaltungskompetenz angesichts der Komplexität des Leitbildes „nachhaltige Entwicklung“ und der Globalisierung im schulischen Rahmen in der Regel nur stückhaft erlernt werden kann.

Sich dies einzugestehen, kann die junge Disziplin BNE von der Politischen Bildung lernen, die mehr zur Selbstkritik neigt. Beispielsweise mahnt Sander zu Bescheidenheit bei der Zielsetzung politischer Bildungsangebote (2008, 74). Auch Reichenbach spricht von einem kaum geglaubten „Aufklärungspathos“ in der politischen Bildung (Reichenbach 2000, 119).

Nicht nur Visionen zu einer nachhaltigen Entwicklung sind wichtig, auch „hart aufstoßenden Tatsachen“ (Patzelt 2011, S. 377), die sich durch einen relativen Bedeutungsverlust der europäischen Gesellschaft und weitere dramatische Veränderungen (Migrationsdruck, Terrorismus, failed states...) ergeben, gilt es wahr zu nehmen. Politische Bildung in nachhaltiger Absicht muss vermitteln, dass Politik zunächst eher der „– stets vom Scheitern bedrohte – Versuch einer Abwehr des Schlechten“ als „das – unterstellt erfolgreiche – Ringen um das Gute“ ist (ebd., S. 371).

Welche Anregungen empfängt umgekehrt die politische Bildung von der BNE, mit denen auseinanderzusetzen sich lohnt? Drei Bereiche gilt es m.E. herauszustreichen:

1. Individueller Lebensvollzug
2. Emotionale Bildung / Ermutigung
3. Politik in der Weltgesellschaft

Ad 1. Thematisch geht BNE insbesondere in einem Bereich über den Gegenstandsbereich Politischer Bildung hinaus (vgl. das Beispiel von Wölfl & Berndt in Kapitel 3.1): BNE thematisiert den privaten Bereich, Werte, Konsum und Lebensstile in größerem Maß als politische Bildung. Die Politikdidaktik und Sander insbesondere betont den Unterschied zwischen Handeln in der Öffentlichkeit und im privaten Bereich (vgl. sein Basiskonzept „Öffentlichkeit“, Sander 2008, S. 104) und dass es in der liberalen Demokratie den Bürgern freistehen muss, ihre Werte, Lebensstile und Bürgerrolle selbst zu wählen (Sander 2008, S. 72).

In der Diskussion um nachhaltige Entwicklung wird jedoch betont, dass auch der private Lebensvollzug von politischer Bedeutung sei, denn individuelle Konsumententscheidungen wirken sich beispielsweise auf kollektiv relevante Schadstoffeinträge aus. Freilich muss BNE auch darauf eingehen, wie politische Rahmenbedingungen wiederum den privaten Lebensvollzug beeinflussen, indem gesetzliche Regelungen (Gebote, Verbote, Förderungen...) nachhaltiges Verhalten bestärken oder behindern können (Leicht 2006, S. 16).

Ad 2. Da nachhaltige Entwicklung sich auf verschiedene räumlich-persönliche Horizonte bezieht – z.B. Familie, Kommune, Region, Nation, Europa, globale Ebene) und zwischen den Notwendigkeiten auf diesen Ebenen Spannungen bestehen, verschärft sich durch diese Bezugnahmen ein altes Problem politischer Bildung: Urteilsfähigkeit zu entwickeln zu komplexen und kontingenten Situationen unter der Bedingung unvollständigen Wissens (Sander 2012, 427). Erfahrungen der Entmutigung und des Scheiterns sind hier praktisch unvermeidlich. Ab und zu wird betont, wie wichtig der Umgang mit belastenden Gefühlen und allgemein „Persönlichkeitskompetenzen“ für eine nachhaltige Entwicklung seien (vgl. Heinrich u.a. 2007, S. 152), Künzli & Bertschy 2008, S. 19f). Meines Erachtens ist dieser Aspekt aber unterbelichtet. Das Beispiel von Kern & Nagel (2010) stellt eine der seltenen Konkretisierungen dar, Vorstellungen von gutem Leben, gesundheitliche und soziale Ressourcen mit Überlegungen zu nachhaltiger Entwicklung zu verknüpfen.

Ad 3. Das dritte Beispiel, Moeglings Politikwerkstatt, zeigt exemplarisch, wie Themen nachhaltiger Entwicklung in politischer Perspektive in einem Projektunterricht aufgegriffen werden kann – beispielsweise durch Vernetzung mit außerschulischen Institutionen, Herstellung von Öffentlichkeit, durch Presseartikel, Interviews und Diskussionsveranstaltungen. Moeglings Politikwerkstatt bewegt sich v.a. auf der lokalpolitischen Perspektive, die weltpolitische Perspektive indes ist hier kaum integriert.

Die vorgestellten Unterrichtsbeispiele geben trotz der bemerkten Defizite Anlass zur Hoffnung und Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung des Lernens im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung. Entscheidend für die Herausforderung „Nachhaltigkeit“ sind letztlich nicht Konzepte, Empfehlungen, Lehrpläne, wissenschaftliche Erörterungen sondern die Umsetzung. Dafür braucht es nicht nur mündige Bürger, sondern auch mündige Lehrer, die sich getrauen, vorhandene Freiräume in Lehrplan und Schulorganisation zu nützen, die sich fortbilden und Allianzen mit Lehrerkollegen, Eltern und im Schulumfeld schmieden.

Es ist Wintersteiner zuzustimmen, wenn er meint, dass politische Bildung im Hinblick auf eine Politik bilden muss, die es de facto erst in kleinen Ansätzen gibt und dass ihr ein utopisches Element innewohnt (2008, S. 70). Man kann ergänzen, dass politische Bildung in nachhaltiger Absicht ebenfalls erst in Anklängen vorhanden ist. Ich hoffe, mit der vorliegenden Arbeit einige

dieser Anklänge sichtbar gemacht und zu ihrer Verknüpfung und Vertiefung beigetragen zu haben.

4 Literatur

- Apel, H. (2012). Von Rio nach Bologna: BNE in der Erwachsenenbildung. In *umwelt&bildung* 4/2012, 12-14. Zugriff am 15. August 2014 unter http://www.umweltbildung.at/uploads/tx_hetopublications/zeitschrift/pdf/4_2011_12.pdf
- BAOBAB (2014). Hunger nach Energie. Globales Lernen in Unterricht (April). Zugriff am 15. August 2014 unter http://www.umweltbildung.at/uploads/tx_hetopublications/zeitschrift/pdf/4_2011_12.pdf
- Beer, W. (2002). Zwischen Fortschrittsglauben und Nachhaltigkeit. politische Bildung im Paradigmenwechsel. In Butterwege, Ch. & Hentges, G. (Hrsg.). *Politische Bildung und Globalisierung*. (S. 109-126). Opladen: Leske + Budrich.
- Berg, W. (2010). Ich, Zivilgesellschaft und Europa. In Lange, D. (Hrsg.). *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (S. 309-320). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, P. (2007). *Kurze Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert*. Wien: WUV.
- Binswanger, M. (2006) Wachstum. Nachhaltige Entwicklung und subjektives Wohlempfinden. *GAIA* 15/1, 69-71.
- BMUKK (Hg.) (1994a) *Rundschreiben Unterrichtsprinzip Umwelterziehung*. Zugriff am 10. Mai unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15069/rundschreiben_1994_35.pdf
- BMUKK (Hg.) (1994b). *Politische Bildung in Schulen. Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip*. Zugriff am 10. Mai 2014 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsatzterlass.pdf
- BMUKK (Hg.) (2004). *Allgemeiner Teil des Lehrplans für die AHS*. Wien: BMUKK. Zugriff am 15. März 2014 unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>
- Bormann, I. & Haan, G. de (Hrsg.). (2008) *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Breiting, S., Mayer, M. & Mogensen, F. (2005). *Qualitätskriterien für BNE-Schulen. Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen – Leitfaden zur Entwicklung von Qualitätskriterien*. In Zusammenarbeit mit dem internationalen Netzwerk „Environment and School Initiatives/ENSI“. Wien: BMUKK. Zugriff am 9. November 2013 unter: http://www.ensi.org/media-global/downloads/Publications/209/QC_AT.pdf, 9. November 2013

- Bruckner, M., Hutterer, H. & Schnepf, D. (2006). Lebensqualität und Nachhaltigkeit. Wien: BMLFUW. Zugriff am 30. Jänner 2013 unter www.nachhaltigkeit.at/filemanager/download/38933/
- Busch, H.-J. (2007). Demokratische Persönlichkeit. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 11(I), 6-12. Zugriff am 30. Jänner 2013 unter <http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/30592/politische-psychologie>
- Butterwegge, Ch. (2002). „Globalisierung, Standortsicherung und Sozialstaat“ als Thema der politischen Bildung. In Butterwege, Ch. & Hentges, G. (Hrsg.). Politische Bildung und Globalisierung. (73-108). Opladen: Leske + Budrich.
- Butterwegge, Ch. & Hentges, G. (Hrsg.). (2002). Politische Bildung und Globalisierung. Opladen: Leske + Budrich.
- Cornell, J. (2006). Naturerfahrungsspiele für Kinder und Jugendliche. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Dachs, H. (1979). Ein gefesselter Pormetheus? Über die Genese des Erlasses „Politische Bildung in den Schulen“. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1979/1, 5-19.
- Dachs, H. (1996). Der sieche Prometheus: Österreichs politische Bildung in den Mühlen der Ebene. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaften, 1996/1, 5-18.
- de Haan, G. & Harenberg, D. (1999). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Expertise „Förderprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 72. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Zugriff am 15. August 2014 unter <http://www.blk-info.de/papers/heft72.pdf>
- de Haan, G. (2004). Politische Bildung für Nachhaltigkeit [Elektronische Version]. Aus Politik und Zeitgeschichte 7-8, 39-46. Zugriff am 15. August 2014 unter <http://www.bpb.de/apuz/28524/politische-bildung-fuer-nachhaltigkeit>
- de Haan, G. u.a. (2008). Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Berlin, Heidelberg: Springer.
- de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Bormann, I. & de Haan, G. (Hrsg.). Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. (S. 23-44). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- FDZ für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien (Hrsg.). (2013). Umweltgeschichte. (historisch-politische bildung. Themendossiers zur Didaktik von

- Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung, 5). Wien: FDZ für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien.
- EEA (Hrsg.) (2001). Late lessons from early warnings. The precautionary principle 1896–2000. Copenhagen: European Environment Association.
- Ekardt, F. (2005). Prinzip Nachhaltigkeit. Generationengerechtigkeit und globale Gerechtigkeit. München: C.H. Beck.
- Faschingeder, G. (2012). Radikal dialogisch. Reflexionen zum Globalen Lernen aus der Perspektive der Pädagogik Paulo Freires. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 16, 25-32. Zugriff am 15. August 2014 unter <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf>
- Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fliegenschnee, M. & Schelakovsky, A. (1998). Umweltpsychologie und Umweltbildung. Eine Einführung aus humanökologischer Sicht. Wien: Facultas.
- Forghani-Arani, N. (2004). Was ist Globales Lernen? Materialien und Medien zum Globalen Lernen, Südwind, 4, 2-3.
- Fritz-Schubert, E. (2008). Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert. Freiburg, Wien: Herder.
- Glokal e.V. (Hrsg.). (2013). Bildung für nachhaltige Ungleichheit. Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Berlin: Glokal e.V. Zugriff am 15. August 2014 unter <http://www.glokal.org/?edmc=826>
- GPJE. (2004). Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Taunus: Wochenschau.
- Grober, U. (2010). Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffes. München: Kunstmann.
- Grossmann, R. & Wimmer, R. (1979). Schule und politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich. Klagenfurt. (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung 6). Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft.
- Gruber, B. & Hämmerle, K. (Hrsg.). (2008). Demokratie lernen heute. Politische Bildung am Wendepunkt. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Grunwald, A. & Kopfmüller, J. (2006). Nachhaltigkeit. Frankfurt/Main: Campus Verlag.

- Haderlapp, T. & Trattnigg, R. (2013). Zukunftsfähigkeit ist eine Frage der Kultur. Hemmnisse, Widersprüche und Gelingensfaktoren des kulturellen Wandels. München: Oekom.
- Hämmerle, K. (2008). Politische Bildung in Österreich. Eine kritische Bestandsaufnahme. In Gruber, B. & Hämmerle, K. (Hrsg.), Demokratie lernen heute. Politische Bildung am Wendepunkt (S. 93-112). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Harten, H.-Ch. (1997). Kreativität, Utopie und Erziehung. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hartmeyer, H. (2012). Globales Lernen mit Studierenden. Ein Seminarangebot an der Universität Wien. Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 16, 52-57. Zugriff am 15. August 2014 unter <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf>.
- Hauff, V. (1997). (Hrsg.). World Commission on Environment and Development: Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht. Greven: Eggenkamp.
- Heinrich M., Mayr, P. & Rauch, F. (2005). Bildung und nachhaltige Entwicklung. Empirische Studien zu SchülerInnenansichten. (Schriftenreihe Bildung & nachhaltige Entwicklung 2). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Heinrich, M., Minsch, J.; Rauch, F., Schmidt, E., Vielhaber, C. (2007). Bildung und nachhaltige Entwicklung. Eine lernende Strategie für Österreich. Empfehlungen zu Reformen im Kontext der UNO - Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005 - 2014). (Schriftenreihe Bildung & nachhaltige Entwicklung, 4). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Hentig, H. von (1999). Bildung. Ein Essay. Weinheim: Beltz.
- Herz, O., Seybold, H., Strobl, G. (Hrsg.). (2001). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien. Opladen: Leske + Budrich.
- Horst, P., Moegling, K. & Overwien, B. (2011). Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie, sozialer Gerechtigkeit und Ökologie. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Huber, L. (2001). Anfragen an das Konzept einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. In Herz, O., Seybold, H., Strobl, G. (Hrsg.), Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien (S. 77-86). Opladen: Leske + Budrich.
- Humboldt, W. (2007). Die Bildung des Menschen. In Baumgart, F. (Hrsg.), Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben (S. 94-96). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Humpert, N. (2009). Die politische Dimension des Globalen Lernens - Implikationen für die konzeptionelle und praktische Weiterentwicklung. In Overwien, B. & Rathenow H.-F. (Hrsg.), Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext (S. 243-250). Opladen: Barbara Budrich.
- Jäger, J. (2007). Was verträgt unsere Erde noch? Wege in die Nachhaltigkeit. Frankfurt/Main: Fischer.
- Jakubowicz, J. (2000). Genuß und Nachhaltigkeit. Handbuch zur Veränderung des persönlichen Lebensstils. Wien: Promedia.
- Jickling, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. Journal of Environmental Education 23(4), 5-8. Zugriff am 15. Jänner 2014 unter <http://www.jickling.ca/images/Why%20I%20Don%27t,%20web.pdf>
- Jung, N. (2007). Ganzheitliche, nachhaltige Umweltbildung – Kritik, Menschenbild, Wege. In Hellwig, M. & Hemker, R. (Hrsg.), Jahrbuch für Nachhaltigkeit 1, (S. 80-91). Münster: ecotransfer. Zugriff am 15. Jänner 2014 unter http://www.hnee.de/_obj/4C947441-415C-4601-BDA7-5C7E729D947A/outline/Druck-Ms.Ganzheitliche_Umbi_3..pdf
- Kahlert, J. (2005). Umweltbildung. In Sander, W. (Hrsg.), Handbuch politische Bildung (S. 430-442). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Kern, W. & Nagel, U. (2010). Impulse zur Schulentwicklung. 7 Schulprojekte. In Kyburz-Graber, R., Nagel, U. & Odermatt, F. (Hrsg.), Handeln statt hoffen. Materialien zur Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Sekundarstufe I (S. 121-151). Zug: Klett und Balmer.
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Informationen zur Politischen Bildung 29, 5-14.
- Künzli, C. & Bertschy, F. (2008). Didaktisches Konzept - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (3. überarbeitete Fassung) Arbeitspapier. Bern: Uni Bern. Zugriff am 15. Jänner 2014 unter http://www.ikaoe.unibe.ch/forschung/bineu/BNE_Didaktisches_Konzept_Feb08.pdf
- Kyburz-Graber, R. (2006). Kompetenzen für die Zukunft. Nachhaltige Entwicklung konkret. Bern: hep verlag.
- Kyburz-Graber, R., Nagel, U. & Odermatt, F. (Hrsg.) (2010). Handeln statt hoffen. Materialien zur Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Sekundarstufe I. Zug: Klett und Balmer.
- Ladenthin, V. (2010). Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 86 H.3, 346–358.

- Lausselet, N. (2013). Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen. Synergien im schweizerischen Kontext. Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 36/1/, 18-25.
- Lebensministerium (2010). Österreichische Strategie nachhaltige Entwicklung (ÖSTRAT) – Ein Handlungsrahmen für Bund und Länder. Zugriff am 20. Dezember 2013 unter http://www.lebensministerium.at/dms/lmat/umwelt/nachhaltigkeit/strategien_programme/oestrat/-STRAT_2010/%C3%96STRAT_2010.pdf
- Leicht, A. (2006). Gerechtigkeit – Globalisierung – Gestaltung der Zukunft. Perspektiven der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ aus globaler und nationaler Sicht. In Loewenfeld, M. & Kreuzinger, S. (Hrsg.), Fit in die Zukunft. Beispiele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (S. 10-16). München: oekom Verlag.
- Liebel, M. (2009). Schülerfirmen und politische Bildung. In Overwien, B. & Rathenow H.-F. (Hrsg.), Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext (S. 167-177). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Loewenfeld, M. & Kreuzinger, S. (Hrsg.). (2006). Fit in die Zukunft. Beispiele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. München: oekom Verlag.
- Longerich, P. (1995). Deutschland 1918-1933. Die Weimarer Republik. Hannover: Fackelträger.
- Luks, F. (2010). Endlich im Endlichen. Oder: Warum die Rettung der Welt Ironie und Großzügigkeit erfordert. Marburg: Metropolis.
- Michelsen, G. (2009). Kompetenzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Overwien, B. & Rathenow H.-F. (Hrsg.), Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext (S. 75-86). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Michelsen, G. & Godemann, J. (Hrsg.). (2007). Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis. München: oekom.
- Mikula, R. (Hrsg.). (2004). Bildung im Diskurs. München, Wien: Profil Verlag.
- Minsch, J. (2004). Gedanken zu einer politischen Kultur der Nachhaltigkeit. In Radits F., Baunsteiner, M.-L. & Klement, K. (Hrsg.), Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Lehrer/innenbildung. Dokumentation der Symposien von Salzburg, Graz-Eggenberg und Baden (Badener VorDrucke, Schriftenreihe zur Bildungsforschung, S. 10-17). Baden: BMBWK.
- Moegling, K. & Peter, H. (2001). Nachhaltiges Lernen in der politischen Bildung. Lernen für die Gesellschaft der Zukunft. Opladen: Leske + Budrich.

- Moegling, K., Overwien, B. & Sachs, W. (Hrsg.). (2010). Globales Lernen im Politikunterricht. Immenhausen: Prolog.
- Moegling, K., Peter, H. & Overwien, B. (2011). Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie, sozialer Gerechtigkeit und Ökologie. Immenhausen: Prolog.
- Müller, R. (2006, 28. Juni). Wie kann man komplexe Themen wie Globalisierung oder europäische Integration vermitteln? Dissertation an der Universität Tübingen. Zugriff am 1. September 2013 unter online-dissertation.de
- Nonnenmacher, F. (2002). Schule im „nationalen Wettbewerbsstaat“ – Instrumentalisierung der politischen Bildung? In Butterwege, Ch. & Hentges, G. (Hrsg.), Politische Bildung und Globalisierung (S. 237-250). Opladen: Leske + Budrich.
- OECD (2005, 27. Mai). Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. Zugriff am 1. September 2014 unter <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Overwien, B. (2010). Praktische Zugänge zur Entwicklung und Nachhaltigkeit in der politischen Bildung. In Moegling, K, Overwien, B. Sachs, W. (Hrsg.), Globales Lernen im Politikunterricht (S. 29-43). Immenhausen: Prolog.
- Overwien (2013). Falsche Polarisierung. Die Critical Whiteness-Kritik am Globalen Lernen wird ihrem Gegenstand nicht gerecht. Blätter des IZ3W, Freiburg 8/2013, o.A. Zugriff am 1. Mai 2014 unter www.unikassel.de/fb05/fileadmin/datas/fb05/FG_Politikwissenschaften/FG_DidaktikderpolitischenBildung/iz3w-overwien_globales_lernen_neu_kurzbeo-24-07-2013end.pdf
- Overwien, B. & Rathenow, H.-F. (2009a). Globales Lernen in Deutschland. In Dies. (Hrsg.), Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext (S. 107-131). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Overwien, B. & Rathenow H.-F. (2009b). (Hrsg.). Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Palmetshofer, I. (2008). „Kompetenzorientierung ≠ reflexive Bildungsidee“ Eine kritische Betrachtung der affirmativen Dimension der Bildungskonzeption Modell der Gestaltungskompetenz aus allgemeinpädagogisch-systematischer Perspektive. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Paschke, S. (2011). Globales Lernen in Theorie und Praxis. Ein pädagogisches Konzept in Begründungsnot. Mit einem Beispiel aus der Praxis: die Global Action School HLW Frohsdorf. Diplomarbeit. Universität Wien.

- Patzelt, W.J. (2011). Politische Bildung und Globalisierung. In Sander W. & Scheunpflug A. (Hrsg.), Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen (Perspektiven politischer Bildung 1201, S. 365-384). Bonn: bpb.
- Radits F., Braunsteiner, M.-L. & Klement, K. (Hrsg.) (2004). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Lehrer/innenbildung. Dokumentation der Symposien von Salzburg, Graz-Eggenberg und Baden (Badener VorDrucke, Schriftenreihe zur Bildungsforschung). Baden: BMBWK
- Rauch, F. (2004). Nachhaltige Entwicklung und Bildung. In Mikula, R. (Hrsg.), Bildung im Diskurs. München (S. 35-60). Wien: Profil Verlag.
- Rauch, F., Streissler, A. & Steiner, R. (2008). Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Wien: BMUKK.
- Rauscher, E. (2008). Gut leben lernen statt viel haben wollen. Handbuch der Verbraucherbildung. Wien: BMUKK.
- Reheis, F. (2005). Nachhaltigkeit, Bildung und Zeit. Zur Bedeutung der Zeit im Kontext der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule. Battmannsweiler: Schneider.
- Reichenbach, R. (2007). Kompetenzillusion, Kompetenzverlust und Kompetenznostalgie: Bemerkungen aus der inkompetenztheoretischen Ecke. Beiträge zur Lehrerbildung 25 (3), 353-365. Zugriff am 15. August 2014 unter http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2007_3_353-363.pdf
- Riedl, R. & Delpos, M. (Hrsg.). (1996). Die Ursachen des Wachstums. Unsere Chancen zur Umkehr. Wien: Kremayr & Scheriau.
- Rieß, W. (2010). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Theoretische Analysen und empirische Studien (Internationale Hochschulschriften, 542). Münster: Waxmann.
- Rost, J. (2002). Umweltbildung - Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25(1), 7-12. Zugriff am 1. Mai 2014 unter <http://satgeo.zum.de/satgeo/infos/umweltbildung.pdf>
- Rychen, D. S. (Ed.) (2003). Key competencies. For a successful life and a well-functioning society Cambridge/USA: Hogrefe & Huber.
- Salzborn, B. (2003). Gesunden Appetit! Ernährung und Nachhaltigkeit in der Schule. Wien: Forum Umweltbildung.
- Sandell, K., Öhman J. & Östmann, L. (Hrsg.). (2007). Education for Sustainable Development: Nature, School and Democracy. Malmö: Studentlitteratur.

- Sander, W. (2000). „... erkennen, als jemand, der einmalig ist auf der Welt!“ Werteerziehung als Aufgabe der Schule. In Breit, G. & Schiele, S. (2000). Werte in der politischen Bildung. (S. 184-201) Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sander, W. (2002). Von der Volksbelehrung zur modernen Profession. Zur Geschichte der politischen Bildung zwischen Ideologie und Wissenschaft. In Butterwege, Ch. & Hentges, G. (Hrsg.), Politische Bildung und Globalisierung (S. 11-24). Opladen: Leske + Budrich.
- Sander, W. (2004). Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg: Schüren.
- Sander, W. (Hrsg.) (2005). Handbuch der politischen Bildung. (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 476). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sander, W. (2008). Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sander, W. & Scheunpflug A. (Hrsg.). (2011). Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. (Perspektiven politischer Bildung 1201). Bonn: bpb.
- Schäfer, G. (2006). Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit (S. 33-43). Weinheim: Beltz.
- Schiele, S. & Schneider, H. (1996). Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Schmidt, Ch. (2009). Nachhaltigkeit lernen? Der Diskurs um Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Sicht evolutionstheoretischer Anthropologie (Schriftenreihe "Ökologie und Erziehungswissenschaft" der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Opladen: Budrich.
- Schrettle, I., Breiting, S. & Klein J. (Hrsg.). (2009). Learning Sustainable Development. Local Cases from a Global World. Graz: Facultas.
- Schwenk, B. (2001). Bildung. In Lenzen, D. (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe: 1. Aggression – Interdisziplinarität (S. 208-221). Reinbek: rowohlt.
- Seitz, K. (2002). Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Selby, D. (2009). Im Angesicht globaler „Erhitzung“. Bildung für nachhaltige Entwicklung oder nachhaltiges Maßhalten? In Overwien, B. & Rathenow, H. (Hrsg.), Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext (S. 279-299). Opladen: Budrich.

- Siebenhüner, B. (2001). Homo sustinens. Auf dem Weg zu einem Menschenbild der Nachhaltigkeit. (Ökologie und Wirtschaftsforschung, 42). Marburg: Metropolis.
- Sleurs, W. (Hrsg.). (2008). Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. Brüssel: Comenius 2.1. Project. Zugriff am 1. März 2014 unter: www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf
- SRU (Sachverständigenrat für Umweltfragen) (1994). Umweltgutachten 1994 - Für eine dauerhaft -umweltgerechte Entwicklung. Wiesbaden: SRU. Zugriff am 15. August 2014 unter: www.umweltrat.de/SharedDocs/Downloads/DE/01_Umweltgutachten/1994_Umweltgutachten_Bundestagsdrucksache.pdf?__blob=publicationFile
- STATISTIK AUSTRIA (2007). Schüler/-innen und Studierende 2001 nach Schultyp und Staatsangehörigkeit bzw. Geburtsland. Zugriff am 10. Oktober 2013 unter www.statistik.at/web_de/static/schuelerinnen_und_studierende_2001_nach_schultyp_und_staatsangehoerigkeit_022941.pdf
- Strobl, G. (2001). Schritte zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Einführung zu diesem Band. In Herz, O. (Hrsg.), Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien (S. 13-28). Opladen: Leske + Budrich.
- Thoresen, V. W. (2009). The Consumer Citizenship Network. Initiatives for Education for Sustainable Development. In Schrettle, I., Breiting, S. & Klein J. (Hrsg.), Learning Sustainable Development. Local Cases from a Global World. Graz: Facultas.
- Tschapka, J. (2012). Bildung und nachhaltige Entwicklung. Vermittlung einer zerbrechlichen Zukunft. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Ucsnik, H. (2010). Die Implementierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung an Schulen in Österreich. Dissertation, Uni Wien.
- Umweltdachverband (Hrsg.). (2009). Konturen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Forum Umweltbildung: Wien.
- Umweltdachverband (Hrsg.). (2013). Große Zukunft in kleinen Händen. Nachhaltigkeitsbildung in Kindergärten und Horten. Forum Umweltbildung: Wien.
- UNESCO (2006). Framework for the UN 'Decade of Education for Sustainable Development' International Implementation Scheme. UNESCO: Paris. Zugriff am 1. September 2014 unter unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148650E.pdf

- UNO (1992). AGENDA 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung. UNO: Rio de Janeiro. Zugriff am 20. Dezember 2013 unter http://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf
- Van der Baan, P. (2009). Can we Change the World in Ten Steps? A Teaching Program for Dutch Students and Global Students Studying in the Netherlands. In Schrettle, I., Breiting, S. & Klein J. (Eds.) (2009). Learning Sustainable Development. Local Cases from a Global World. (S. 63-68). Graz: Facultas.
- Wehrspaun, M. & Wehrspaun Ch. (2007). Nachhaltigkeitskommunikation als politisches Instrument: Alte Defizite und neue Potentiale. In Michelsen, G. & Godemann, J. (Hrsg.), Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis (S. 53-63). München: oekom.
- Welzer, H. (2013). Selbst denken. Eine Anleitung zum Widerstand. Frankfurt: Fischer.
- Winiwarter, V. (2013). Umweltgeschichte. Eine Einführung. In FDZ für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien (Hrsg.), Umweltgeschichte. (historisch-politische bildung. Themendossiers zur Didaktik von Geschichte, Sozialkunde und Politischer Bildung 5, S. 9-17). Wien: FDZ für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung der Universität Wien.
- Wintersteiner, W. (2008). Summertime Blues oder ist politische Bildung überhaupt möglich? In Gruber, B. & Hämmerle, K. (Hrsg.), Demokratie lernen heute. Politische Bildung am Wendepunkt (S. 57-72). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Wölfl, Ch. & Berndt, D. (2006). Handy – und wann klingelt's bei dir? Bewusster Handygebrauch als Beispiel eines nachhaltigen Lebensstils. In Loewenfeld, M. & Kreuzinger, S. (Hrsg.), Fit in die Zukunft. Beispiele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (S. 51-58). München: oekom Verlag.

Abstract

Die vorliegende Arbeit widmet sich den Bildungskonzepten „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) und „politische Bildung“. Ziel der Untersuchung ist es, ausgehend von der Literatur im deutschsprachigen Raum, zunächst das Verhältnis der beiden Konzeptionen zu klären und dann herauszuarbeiten, in welchen Bereichen sie einander ergänzen können bzw. wo Synergien möglich sind. Dies wird anhand von drei Unterrichtsbeispielen, die sich als Beitrag für BNE verstehen, konkretisiert.

The present paper is concerned with the educational concepts “Education for sustainable development” (ESD) and “Civic Education”. Based on publications from the German-speaking world this survey aims to clarify the relationship between the two concepts and subsequently identify areas where they can complement or reinforce each other. To render this more tangible, three examples of ESD are presented and discussed.

Lebenslauf

Stefan Schweinschwaller

Ausbildungsweg

2006	Sommerkolleg in Charkov/Ukraine
Seit 2005	Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung und Slawistik/Russisch.
2000-2005	Studium Nachrichtentechnik, TU Wien.
1999	Matura am BRG Steyr, summa cum laude.

Beruflicher Weg:

20010-2014	Persönlicher Assistent eines Rollstuhlfahrers, WAG Assistenzgenossenschaft, 1030 Wien.
2007	Persönlicher Assistent von P. Sporschill SJ bei Concordia Sozialprojekte– Bürohilfe, Leitung der Hausgemeinschaft, Reisebegleitung, 1020 Wien.

Pädagogische Zusatzausbildungen:

Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg bei Christian Rüther, 1070 Wien.
Spielpädagogik-Ausbildung bei FEIRAUM dieprojektwoche GmbH, 1030 Wien.
Lachyoga-Trainer der Vienna Academy of Laughter bei Ellen Müller, 1190 Wien.

Sprachkenntnisse

Fließend: Englisch, Französisch, Russisch.

Basiskenntnisse: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Türkisch, Spanisch, Italienisch.