

„Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) – Nicht nur Chancen, sondern auch Herausforderungen und Probleme für die sozialwissenschaftliche Bildung

Christian Fischer

1. Zur Aktualität des Themas

„Bildung für nachhaltige Entwicklung“ versteht sich als eine Bildung, „die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt“ (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung/Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017: 7). Sie möchte einen Beitrag zu einer „umfassende[n] und tief greifende[n] gesellschaftliche[n] Transformation“ im Sinne der Menschheit und des Planeten leisten (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung/Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017: 7).

Eine aktuelle bildungspolitische Nachricht könnte lauten, dass ihre Verankerung in den Lehrplänen der Bundesländer inzwischen weit vorangeschritten ist. Sie erfolgte nicht als eigenes Unterrichtsfach, sondern als Querschnittsaufgabe der bestehenden Unterrichtsfächer. Damit steht auch die schulische sozialwissenschaftliche Bildung – im Rahmen des Sachunterrichts und der weiterführenden Fächer, die je nach Bundesland Sozialkunde, Politik-Wirtschaft oder Gemeinschaftskunde heißen, – vor der Aufgabe, „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zu integrieren und umzusetzen.

Eine wirklich *breite* fachdidaktische Diskussion über die Frage, inwieweit „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und sozialwissenschaftliche Bildung zueinander passen, blieb bisher allerdings aus. Zwar wurden in einzelnen Publikationen die Chancen und Schnittmengen beleuchtet (vgl. Hemkes/Rudolf/Zustrassen 2022; Wulfmeyer 2020; Peter/Moegling/Overwien 2011), die Analyse von Herausforderungen, Spannungsfeldern und möglichen Problemen steht hingegen erst am Anfang. Das Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sollte jedoch aus Sicht der sozialwissenschaftli-



Christian Fischer

Lehrer für Sozialkunde und Geschichte, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät

chen Bildung gleichermaßen würdigend und kritisch reflektiert werden. Ich möchte gleich zu Beginn meine persönliche Position darlegen: Ich halte das Nachdenken über Nachhaltigkeit und das Suchen nach zukunftsfähigen Entwicklungswegen für essenziell, speziell im Kontext einer sozialwissenschaftlichen Bildung. Aber ich habe die Befürchtung, dass dieses Anliegen eine Floskel bleibt oder schlichtweg seine Ziele verfehlt, wenn neben seinen Chancen nicht auch seine Herausforderungen und Spannungsfelder diskutiert und bearbeitet werden.

2. Sozialwissenschaftliche Bildung

Sozialwissenschaftliche Bildung integriert politisches, gesellschaftliches und ökonomisches Lernen. Sie wird von der Annahme getragen, dass sich die Bereiche Politik, Wirtschaft und Gesellschaft nicht getrennt voneinander verstehen lassen (vgl. Engartner/Hedtke/Zurstrassen 2021: 12-36). Die gesellschaftlichen Teilbereiche haben zwar ihre Eigenlogiken, die es im Unterricht zu berücksichtigen gilt, ihre separierte Betrachtung in unterschiedlichen Unterrichtsfächern ist aber artifiziell und wirklichkeitsfremd. Entgegen einiger Behauptungen aus der Wirtschaftsdidaktik bringt eine sozialwissenschaftlich integrierte Perspektive die Lernenden auch nicht durcheinander, sondern sie entspricht ihren Orientierungs- und Lernbedürfnissen (vgl. Fischer 2018: 422-426). Die übergeordnete Zielsetzung der sozialwissenschaftlichen Bildung liegt in der Anbahnung und Förderung politischer Mündigkeit und Demokratiefähigkeit.

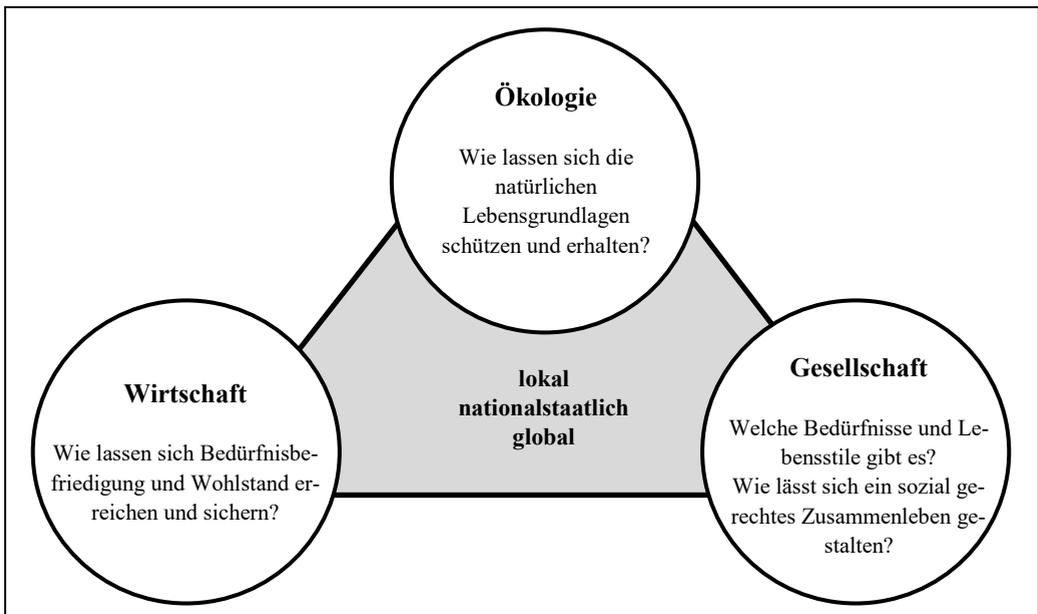
Zu den Leitideen sozialwissenschaftlicher Bildung gehört außerdem die der Pluralität (vgl. Engartner/Hedtke/Zurstrassen 2021: 14-16 u. 83-86). Indem sie Fragen wie soziale Gerechtigkeit, Arbeit und Arbeitsverhältnisse, Wohlstandssicherung oder globale Wirtschafts- und Machtbeziehungen aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven untersucht, beugt sie monoparadigmatischen Betrachtungsweisen vor. Mehr noch: Sozialwissenschaftliche Bildung folgt dem Anspruch, die unterschiedlichen Strömungen und damit Kontroversen innerhalb der Fachperspektiven zu berücksichtigen. Sie fühlt sich dem Überwältigungsverbot und dem Kontroversgebot des Beutelsbacher Konsens verpflichtet. Das heißt: Kinder und Jugendliche dürfen im sozialwissenschaftlichen Unterricht weder zu einer bestimmten politischen, gesellschaftlichen oder ökonomischen Haltung oder Aussage gedrängt noch überredet werden (vgl. Engartner/Hedtke/Zurstrassen 2021: 120-121). Um das zu gewährleisten, sollen wissenschaftlich und politisch kontrovers diskutierte Fragen im Unterricht auch als kontrovers erscheinen. Die Bezugsfächer sozialwissenschaftlicher Bildung sind in der Grundschule der Sachunterricht und in der weiterführenden Schule der sozialwissenschaftliche integrierte Politik- und Wirtschaftsunterricht.

3. „Bildung für nachhaltige Entwicklung“

„Bildung für nachhaltige Entwicklung“ richtet sich an der Leitidee der Nachhaltigkeit aus. Nachhaltigkeit bedeutet, dass die Bedürfnisbefriedigung der Menschen in der Gegenwart so gestaltet wird, dass ein bedürfnisgerechtes Leben zukünftiger Generationen nicht gefährdet, sondern im besten Fall befördert wird (vgl. Weltkommission für Umwelt und Entwicklung 1987: 9-10). „Nachhaltigkeit“ beinhaltet also, dass man zukünftigen Generationen keine ökologischen, sozialen und ökonomischen Lasten aufbürdet, unter denen sie leiden oder nicht gut leben können. Im Kern geht es darum, die Folgen des individuellen, gesellschaftlichen und ökonomischen Handelns zeitübergreifend zu denken und es entsprechend verantwortlich zu gestalten.

Dieses Verständnis greift über rein ökologische Fragestellungen hinaus. Es verbindet vielmehr die drei Dimensionen „Ökologie“, „Ökonomie“ und „Gesellschaft“ (vgl. Stiftung Zukunftsrat/Baustelle Zukunft 2018: 45-46; Wulfmeyer 2020: 12-13). Übersicht 1 zeigt die einzelnen Dimensionen und ihre richtungsgebenden Fragestellungen.

Übersicht 1: Dimensionen der Nachhaltigkeit mit Leitfragen (eigene Darstellung)



Die Vorstellungen einer zukunftsfähigen und gerechten Welt findet ihre Konkretisierung in den 17 Zielen für eine nachhaltige Entwicklung, die die Vereinten Nationen in der „Agenda 2030“ verabschiedet haben (Vereinte Nationen 2015). Diese 17 Ziele werden auch als „SDGs“ („Sustainable Development Goals“) bezeichnet. Zu ihnen gehören beispielsweise „Armut in allen ihren Formen und überall beenden“, „Ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters gewährleisten und ihr Wohlergehen fördern“, „Zugang zu bezahlbarer, verlässlicher, nachhaltiger und moderner Energie für

alle sichern“, „Eine widerstandsfähige Infrastruktur aufbauen, inklusive und nachhaltige Industrialisierung fördern und Innovationen unterstützen“, „Umgehende Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen ergreifen“, „Landökosysteme schützen, wiederherstellen und ihre nachhaltigen Nutzung fördern [...]“ (vgl. Vereinte Nationen 2015: 15).

„Bildung für nachhaltige Entwicklung“ spricht sich selbst eine „Schlüsselrolle“ zu, um eine „tief greifende gesellschaftliche Transformation“ im Sinne der „Global Development Goals“ zu verfolgen und umzusetzen (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung/Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017: 7). Es sei deshalb sicherzustellen, „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen [...]“ (Vereinte Nationen 2015: 17).

Auf der Ebene der Kompetenzorientierung besteht die übergeordnete Zielsetzung von „BNE“ in der Entwicklung und Förderung von Gestaltungskompetenz. Gestaltungskompetenz umfasst im Kern die Fähigkeit und Bereitschaft, eine nachhaltige Zukunft mitgestalten zu können. Dabei integriert sie verschiedene Kompetenzfacetten, die sich auf die vernetzende Analyse und Beurteilung nicht-nachhaltiger und nachhaltiger Handlungen wie auch auf die Problemlösung und die Partizipation an ihr beziehen (vgl. Stiftung Zukunftsrat/Baustelle Zukunft 2018: 85).

In einigen Publikationen wird zudem das Ziel formuliert, Kindern und Jugendlichen über „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ die Möglichkeit zu geben, die Rolle von „Change Agents“ („Pionieren des Wandels“) zu übernehmen (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung/Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017: 38, 75). Auf diesen Begriff gehe ich später noch genauer ein.

Das Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ kann über seine Grundsätze noch näher bestimmt werden (vgl. Wulfmeyer 2020: 12): Hier ist zunächst der Grundsatz der Vernetztheit („Retinität“) zu nennen. Dieser Grundsatz greift die in Übersicht 1 gezeigte Verknüpfung der Dimensionen Ökologie, Wirtschaft und Gesellschaft auf. Dahinter steht die Annahme, dass die Gestaltungsprobleme für eine nachhaltige Entwicklung komplex und mehrdimensional sind und daher auch komplex und mehrdimensional im Rahmen von Lehr-Lern-Prozessen betrachtet werden müssen.

Ein zweiter Grundsatz besteht in dem Ziel, Fragen der sozialen Gerechtigkeit auf verschiedenen Ebenen zu reflektieren, vor allem intergenerational und global. Was aktuell in einem nationalstaatlichen Kontext als sozial gerecht erscheint, kann aus einer globalen oder intergenerationalen Perspektive als sozial ungerecht betrachtet werden.

Als ein dritter Grundsatz lässt sich „Globalität“ anführen. Es soll um eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, ökonomischen und ökologischen Wechsel- und Folgewirkungen gehen, die zwar die lokalen, regionalen und nationalstaatlichen Verhältnisse mitberücksichtigt, bei diesen aber nicht stehen bleibt, sondern vielmehr einen globalen Blick anstrebt.

4. „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ – Chancen für die sozialwissenschaftliche Bildung

Zunächst sei positiv hervorgehoben, dass „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ die Verbindung verschiedener Fachperspektiven, so wie sie in der sozialwissenschaftlichen Bildung angelegt ist, teilt und unterstützt. Damit wird der sozialwissenschaftlich integrierte Bildungsansatz, nach dem Phänomene aus Politik, Gesellschaft und Wirtschaft multiperspektivisch zu erschließen sind, gestärkt. Hieraus ergeben sich wertvolle Synergieeffekte. Indem „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft in den Mittelpunkt stellt, integriert sie außerdem aus sich selbst heraus den Bereich der Politik. „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sensibilisiert in diesem Zusammenhang dafür, Zukunft und Zukunftsgestaltung als zentrales Element des Politischen zu verstehen.

Mit Blick auf die Leitidee der nachhaltigen Entwicklung ist zu betonen, dass die Frage, wie wir unsere Bedürfnisbefriedigung heute organisieren, welche Bedürfnisse wir als wichtig einstufen und welche Ressourcen wir als schutzbedürftig für zukünftige Generationen festlegen, nicht nur eine soziale, ökonomische und ökologische, sondern vor allem auch eine politische ist, weil sie nämlich politisch entschieden wird.

Darüber hinaus gibt „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ der sozialwissenschaftlichen Bildung den Impuls, die Nutzung und den Verbrauch natürlicher Ressourcen in ihren Lehr-Lern-Arrangements (noch mehr) zu berücksichtigen. Sie kann beispielsweise den Blick dafür schärfen, dass die Verwirklichung von Werten wie Freiheit, Selbstverwirklichung oder sozialer Gerechtigkeit (z.B. die Demokratisierung von Reisen und Mobilität) mit einem Verbrauch natürlicher Ressourcen in Verbindung steht, den es sozial zu begründen, ökonomisch zu organisieren und politisch zu gestalten gilt. Ferner ergibt sich durch die Integration beider Bildungskonzepte auch die Chance, nationalstaatliche Maßnahmen zur Energiewende und zum Klimaschutz mit Blick auf ihre Auswirkungen auf internationale Sicherheitsbedingungen (kritisch) zu befragen.

5. „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ – Herausforderungen und Probleme für die sozialwissenschaftliche Bildung

5.1 Die Gefahr der Überwältigung und das Problem der Passung

Es gibt Ansätze und Unterrichtsideen innerhalb des Diskurses zur Nachhaltigkeitsbildung, die normativ und didaktisch vergleichsweise eng ausgerichtet sind. Sie arbeiten mit einer klaren Vorstellung darüber, was den Kindern und Jugendlichen an „richtigen“ Denk- und Verhaltensweisen zu vermitteln ist, und/oder mit einer Thematisierung ihrer persönlichen Handlungs- und Lebensweisen. Diese Ausrichtung kann allerdings zu Problemen führen, was ich anhand eines von mir entworfenen hypothetischen Unterrichtsverlaufs auf der Basis einer Unterrichtsidee von Claudia Plinz zur nachhaltigen Konsumbildung verdeutlichen möchte.

Claudia Plinz (2022: 15) geht davon aus, dass sich „[a]n Kinderspielzeugen [...] der Weg zur Wegwerfgesellschaft gut nachvollziehen [lässt], und der Alltagsbezug der Schülerinnen und Schüler [...] berücksichtigt [wird].“ Die Kinder könnten hierbei erfahren, „welche Materialien zur Herstellung von Kinderspielzeugen verwendet wurden, woher die Materialien kommen und unter welchen Umständen und wo das Spielzeug hergestellt wird“ (Plinz 2022: 15). Als mögliche Fragestellungen schlägt sie unter anderem vor: „Was ist dein Lieblingsspielzeug?“, „Warum ist das dein Lieblingsspielzeug?“, „Wo kommt das Spielzeug her?“ und „Wie wurde es produziert?“ (Plinz 2022: 15). Auf dieser Grundlage entwickelt sie dann die folgenden Lernziele: „Die Schülerinnen und Schüler reflektieren über ihr Lieblingsspielzeug“, „Die Schülerinnen und Schüler recherchieren und forschen selbst zum Thema ‚Produktion von Spielzeugen‘“, „Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit dem Lieblingsspielzeug anderer Kinder auseinander“ (Plinz 2022: 15-16). Soweit skizziert Claudia Plinz ihren Anstoß.

Man muss sich die Umsetzung dieser Unterrichtsidee gedanklich möglichst konkret vorstellen, was ich im Folgenden tun werde. Nehmen wir also an: *Drei Kinder präsentieren ihr „Lieblingsspielzeug“. Die Schülerin Hanna zeigt ihre in Deutschland gefertigte und durch entsprechende Siegel ausgezeichnete Handpuppe vor. Sie erzählt von den sozial und ökologisch ausgezeichneten Produktionsbedingungen, die sie recherchiert hat, wie auch vom kreativen Spiel mit ihren Handpuppen. Der Preis einer Handpuppe liegt bei etwa 30 Euro; aber man kann mit drei Handpuppen bereits gut spielen. Eine ihrer drei Handpuppen hat Hanna gebraucht erworben. Die Puppentheaterrequisiten bastelt Hanna mit ihrer Mutter. Das Spielen mit Handpuppen gilt als pädagogisch wertvoll und wird von der Lehrkraft durch hohes Interesse und Lob honoriert. Die Schülerin Maja stellt anschließend ihr Kuscheltier vor, das ebenfalls in Deutschland hergestellt wurde. Die Internetseite der Produktionsfirma informiert über sehr gute Arbeitsbedingungen. Das Kuscheltier enthält außerdem ein Siegel mit der Information, dass es aus recyceltem Plastik hergestellt ist. Der Preis des Spielzeugs liegt abermals bei 30 Euro. Maya erzählt außerdem, dass sie mit ihrem Papa aus Holzresten einen Stall für ihr Kuscheltier gebaut hat. Das findet das Interesse und das Lob der Lehrkraft sowie den Beifall anderer Kinder. An den Spielsachen der beiden Mädchen lässt sich zeigen, dass es nachhaltige Spielzeugprodukte gibt und dass man nachhaltig spielen kann.*

Im Anschluss daran präsentiert Tyson sein Lieblingsspielzeug. Es handelt sich um ein in China produziertes Plastikauto, das laute Geräusche macht und aggressiv blinkt. Tyson hatte es sich von seiner Oma gewünscht und geschenkt bekommen. Das Auto gehört zu einer Produktreihe, von der er bereits vier Stück besitzt. Sein Spielzeug kostet sieben Euro. Die Lehrkraft hat im Vorfeld der Präsentation mit Tyson im Internet über die Arbeitsbedingungen in chinesischen Spielzeugfabriken recherchiert. Tyson, der soeben sein Auto sichtlich stolz präsentiert hat, wird nun aufgefordert, die Rechercheergebnisse vorzustellen. Er muss nun sagen, dass das Auto unter „nicht guten Bedingungen“ hergestellt wurde. Einige Kinder der Lerngruppe, die verstanden haben, in welche Richtung der Unterricht gehen soll und diese unterstützen, fragen Tyson nun, ob er den Batteriebetrieb richtig findet, ob ihm die Umweltfolgen bewusst seien und warum er eigentlich vier Autos dieser Reihe brauche. Die Lehrkraft versucht abschließend zu Schlussfolgerungen zu kommen. Sie fragt Tyson und die anderen Kinder der Lerngruppe, woran beim Kauf dieses Spielzeugs nicht gedacht wurde und worauf man beim nächsten Spielzeugkauf achten müsse.

Dieser Unterricht würde die bereits nachhaltig konsumierenden Kinder bestätigen, Kinder wie Tyson aber überwältigen und beschämen. Tyson würde mit hoher

Wahrscheinlichkeit feststellen, dass er nicht zum normativen Rahmen des Unterrichts passt (zum allgemeinen Problem der Passung vgl. Kramer 2014).¹ Er hätte dann die Möglichkeit, entweder Haltungen und Verhaltensänderungen vorzugeben, zu denen er gar nicht steht („Lippenbekenntnisse“), sich durch Schweigen dem Unterricht zu entziehen oder zu stören. Die Erwartung aber, dass auf diese Weise seine Lust ange-regt wird, über eine nachhaltige Zukunft nachzudenken und sie mitzugestalten, halte ich für nahezu ausgeschlossen. In dem hier hypothetisch entworfenen Unterrichtsprozess kommt auch keine Diskussion bestehender Spannungsfelder vor, so zum Bei-spiel darüber, dass der Preis eines nachhaltig produzierten Spielzeuges sozial exkludierend wirken kann, oder aber dass strengere produktbezogene Nachhaltigkeitsanfor-derungen (soziale und ökologische), die sich in Deutschland oder Europa politisch durchsetzen ließen, von Ländern in Ostasien als Wettbewerbsverzerrung und als un-zulässiger Schutz der deutschen oder europäischen Produktion wahrgenommen wer-den könnten. Auch wird hier ein Problem individualisiert, für das Tyson persönlich nicht verantwortlich ist, denn zum einen sind seine Konsumbedürfnisse gesellschaft-lich beeinflusst, wenn nicht gar kreierte, und zum anderen bewegt sich die Kaufent-scheidung im Einklang mit den bestehenden gesetzlichen Bestimmungen.

Claudia Plinz hat ihre Unterrichtsidee für die Grundschule konzipiert. Das enthal-tene Grundmuster der Nachhaltigkeitsbildung ist aber auch für Lerngruppen der Se-kundarstufe I denkbar, zum Beispiel anhand des Lieblingskleidungsstücks, das die Schülerinnen und Schüler mitbringen und vorstellen sollen. Das Problem der Über-wältigung und das der Passung würden dann aber ebenfalls auftreten, wenn der Un-terricht im hier skizzierten Modus stattfände.

Für die sozialwissenschaftliche Bildung zeigt sich an dieser Stelle die folgende Herausforderung: Die normative Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung ist aufzu-greifen, aber so dass die Lehr-Lern-Arrangements zugleich offen, plural und kontro-vers bleiben sowie keinen Hang zur Überwältigung und Beschämung erzeugen.

5.2 Eine nicht ausreichende Diskussion des Beutelsbacher Konsens

Der Beutelsbacher Konsens zählt zu den professionellen Standards einer sozialwissen-schaftlichen Bildung. Daher werden immer wieder Kontroversen über dessen Deutung und Umsetzung innerhalb der Didaktik der politischen/sozialwissenschaftlichen Bil-dung geführt, was ungemein wichtig ist. Demgegenüber scheint mir das Verhältnis zwischen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und Beutelsbacher Konsens bisher noch nicht ausreichend diskutiert zu sein. Ich halte die folgenden Punkte für klärungs-bedürftig:

- Möchte man das Verhältnis von Nachhaltigkeitsbildung und Beutelsbacher Kon-sens näher bestimmen, dann ist vor allem darüber nachzudenken, ob/inwieweit in Bildungsangeboten das Überwältigungsverbot und das Kontroversgebot berück-sichtigt werden. Aus Sicht der sozialwissenschaftlichen Bildung kommt es im Kontext der Nachhaltigkeitsbildung vor allem darauf an, die Spannbreite der be-stehenden Kontroversen aufzugreifen. Mit Blick auf den Klimawandel bedeutet

das beispielsweise politische Maßnahmen zu diskutieren, die liberal-marktwirtschaftlich, ordoliberal, marktsozialistisch, staatssozialistisch und ökoanarchistisch ausgerichtet sind (vgl. Fischer 2018: 20-61 u. 165-207). Es bedeutet zudem, die existierenden Spannungsfelder und Zielkonflikte zwischen den Bereichen Ökologie, Gesellschaft, Ökonomie und Politik zu sehen. Solche Konflikte können sein: Umwelt- und Klimaschutz vs. soziale Gerechtigkeit/Teilhabe vs. Wohlstandssicherung und Effizienz vs. politische Teilhabe und demokratische Legitimität. Hier liegt aus meiner Sicht der Schlüssel, um nachhaltige Entwicklung nicht als Haltungs-, sondern als wirkliche Gestaltungsaufgabe zu verstehen.

- Der Soziologe Andreas Reckwitz (2023: 11) macht ferner darauf aufmerksam, dass die „klassisch moderne Idee des Fortschritts als unendliche Verbesserung, Optimierung und Steigerung“ nicht mehr haltbar ist. Sie habe zu einer hohen „Vulnerabilität“ moderner Gesellschaften beigetragen: ökologisch, klimatisch, ökonomisch, sozial und politisch. Daher seien Verzichte und Einschränkungen notwendig. Diese versprechen aber zugleich Gewinne an gesellschaftlicher Widerstandsfähigkeit („Resilienz“) und möglicherweise auch an Lebensqualität. Die Fragen, a) welche konkreten Verzichte und Einschränkungen bei welchen Gruppen der Gesellschaft notwendig sind sowie b) worin eigentlich Gewinne an gesellschaftlicher Widerstandskraft und Lebensqualität zu sehen und anzustreben sind, bedürfen einer kontroversen Aushandlung. Eine solche Aushandlung wird sich unmittelbar entlang der neuen soziokulturellen Konfliktlinie „Kosmopolitismus vs. Kommunitarismus“ (Weltoffenheit vs. Gemeinschaftsdenken) bewegen (vgl. Merkel/Zürn 2019: 69-92).² Im Sinne des Kontroversgebots wäre es notwendig, die Diskussion dieser Fragen vor dem Hintergrund der genannten Konfliktlinie didaktisch aufzugreifen.
- Der Bezug auf den Beutelsbacher Konsens bedeutet darüber hinaus an die Interessen, Wünsche und Sorgen der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen. Es stimmt zwar, dass viele Kinder und Jugendliche klimabewegt sind, das trifft aber keineswegs auf alle zu. Folgt man der Analyse von Klaus Hurrelmann und Erik Albrecht, dann gehören ca. 5% eines Jahrgangs aktiv zur Klimabewegung und weitere 15 bis 20% sind Sympathisanten. Ihre soziale Herkunft ist in der Regel die der gehobenen Mittelschicht und des Bildungsbürgertums (vgl. Hurrelmann/Albrecht 2020: 64-66). Jugendliche aus ländlichen Regionen und mit nicht-gymnasialem Hintergrund sind deutlich weniger klimabewegt (vgl. Hurrelmann/Albrecht 2020: 64-66). Bildung für nachhaltige Entwicklung hat jedoch die Aufgabe, auch diese Kinder und Jugendlichen anzusprechen und sie in die Reflexion über die Gestaltung einer klimafreundlichen Zukunft zu integrieren. Dabei sind auch ihre spezifischen Interessen und Bedenken aufzugreifen und ernsthaft zu diskutieren. Aus Sicht der sozialwissenschaftlichen Bildung wäre zudem zu betonen, dass auch für die klimabewegten Kinder und Jugendlichen besondere Lernchancen darin bestehen, sich mit den Argumenten derjenigen auseinanderzusetzen, die andere Interessen und Präferenzen haben als sie selbst (Förderung der Perspektivenübernahme und der Konfliktfähigkeit).

5.3 „Große Transformation“ und „Change Agents“ – problematische Begriffe

Die in einigen Publikationen zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ vorkommenden Wendungen wie „Große Transformation“ (WBGU 2011: 1-11) oder „umfassende und tief greifende gesellschaftliche Transformation“ (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung/Bundesministerium für Bildung und Forschung 2017: 7) in Richtung Nachhaltigkeit sind aus Sicht der sozialwissenschaftlichen Bildung zu hinterfragen. Denn: Sie können ein Konzept von Machbarkeit suggerieren, das in einem Spannungsverhältnis zur komplexen Verfasstheit moderner, sozial und funktional ausdifferenzierter Gesellschaften steht. Der Soziologe Armin Nassehi (2019: 9) weist darauf hin, dass eine moderne Gesellschaft kein „Apparat“ sei, der einfach geändert werden könne. Die Probleme auf dem Weg zur Nachhaltigkeit seien vielmehr unter Beachtung der unterschiedlichen Logiken zwischen Ökologie, Gesellschaft, Wirtschaft und Politik „[k]lein[zu]arbeiten“, so Nassehi (2019: 9). Insofern wäre nicht vom „großen Wandel“, sondern eher von vielen kleinen Veränderungen auszugehen, durch die sich unsere Gesellschaft und die Welt in Richtung Nachhaltigkeit transformiert.

Beim Begriff „Große Transformation“ gerät zudem unter Umständen schnell die Tatsache aus dem Blick, dass sich in einer Demokratie jeder energie-, klima-, verkehrs- und wirtschaftspolitische Vorschlag „vor einem wählenden Publikum bewähren können“ muss (Nassehi 2019: 9). Ein Gelingen des Transformationsprozesses setzt aus demokratischer Sicht voraus, dass er auf stabilen Mehrheiten und breiten Kompromissen erfolgt. Man könnte nun kritisieren, dass die Zeit hierfür fehlt, weil das Klimaproblem schnelles Handeln erfordert. Damit tritt eine Kontroverse hervor, die es in den Unterricht zu holen und dort offen zu diskutieren gilt.

Fragen wirft darüber hinaus der Begriff „Change Agents“ („Pioniere des Wandels“) auf. „Change Agents“ sollen Ideengeber, Treiber und Multiplikatoren für eine nachhaltige Entwicklung sein (vgl. WBGU 2011: 256-257). Handelt es sich hierbei um das Persönlichkeitsleitbild von „BNE“, das es im Unterricht zu fördern gilt? Falls ja, dann wäre das diskussionswürdig, denn das Leitbild einer aktivistischen Persönlichkeit („Change Agent“) lässt sich von einer reflexiven sozialwissenschaftlichen Bildung nicht einfach übernehmen. Sozialwissenschaftliche Bildung hat neben der Integration in ein demokratisches System die Aufgabe, dem einzelnen Subjekt einen Zuwachs an individuellem Weltverstehen, individueller Urteilskraft und persönlicher Autonomie zu ermöglichen. Wenn Schülerinnen und Schüler nach Wegen der politischen Partizipation für eine nachhaltige Entwicklung suchen oder sie bereits gehen, dann ist das zu unterstützen und im Unterricht vor allem reflexiv zu begleiten. Im Sinne politischer Mündigkeit muss es Kindern und Jugendlichen aber auch möglich sein, sich an Aktionen nicht zu beteiligen (zum Beispiel aufgrund fehlender Identifikation oder aus persönlicher Distanz zu bestimmten Aktions- und Artikulationsformen).

Kurzum: Bei den genannten Begriffen und Wendungen entstehen Reibungen, mit denen sich die Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung auseinandersetzen muss.

5.4 „BNE 1“ und „BNE 2“³

Innerhalb des Diskurses zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ lassen sich zwei unterschiedliche Strömungen herausarbeiten, die sich gegenseitig ergänzen, aber auch in Konflikt zueinanderstehen können. Es gibt einen erziehungsorientierten, instrumentellen Ansatz, der als „BNE 1“ bezeichnet wird (vgl. Rieckmann 2021: 6-8). Er folgt der Annahme, dass klare Werte und richtige Verhaltensweisen (auf der Basis von Expertenwissen) für eine nachhaltige Entwicklung existierten und dass diese den Kindern und Jugendlichen zu vermitteln seien (z.B. das richtige Heizen, der richtige Umgang mit Müll bis hin zum „richtigen“ Konsumieren). Ihm lässt sich ein Verständnis von Nachhaltigkeitsbildung gegenüberstellen, das kritisch-reflexiv ausgerichtet ist und „BNE 2“ genannt wird (vgl. Rieckmann 2021: 6-8). Dieser Ansatz versteht „nachhaltige Entwicklung“ als einen offenen Diskurs- und Lerngegenstand innerhalb unserer Gesellschaft. Seine Zielsetzung besteht darin, diejenigen Fähigkeiten und Bereitschaften zu fördern, die notwendig sind, um über Spannungsfelder einer nachhaltigen Entwicklung nachzudenken, Gestaltungswege auszuloten, sie kontrovers zu verhandeln und umzusetzen.

Der Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung kommt die Aufgabe zu, sich mit den unterschiedlichen Strömungen von „BNE“ auseinanderzusetzen; vor allem muss sie Ideen und Vorschläge zur Integration von Nachhaltigkeitsbildung in die sozialwissenschaftliche Bildung daraufhin reflektieren, ob/inwieweit ein erziehungsorientierter Ansatz oder ein bildungsorientierter Ansatz vorliegt. Aus meiner Sicht ist mit der sozialwissenschaftlichen Bildung im Grundschulbereich wie auch im Sekundar-schulbereich I und II primär der bildungsorientierte Ansatz von Nachhaltigkeitsbildung („BNE 2“) vereinbar. Darüber hinaus ist jedoch auch zu überlegen, welcher Stellenwert dem erziehungsorientierten Ansatz eingeräumt werden soll und wie sich beide Ansätze produktiv aufeinander beziehen lassen. So könnte Erziehung als Selbst-Erziehung der Lernenden ausgedeutet werden.

5.5 Das Problem der Überforderung von Lehrkräften

Ein nicht zu unterschätzendes Problem liegt darin, dass „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ bei Lehrerinnen und Lehrern zu einem Überforderungs- oder Überfrachtungsgefühl führen kann. Denn: Die Lehrkräfte wurden in den vergangenen Jahren bereits mit mehreren Reformvorhaben konfrontiert. Wie ich versucht habe zu zeigen, transportiert „BNE“ nicht nur ein neues Begriffssystem – zu denken sei hier beispielsweise an „Agenda 2030“, „SDGs“, „Die Große Transformation“, „Change Agents“, „BNE-1“, „BNE-2“, „Gestaltungskompetenz“ –, sondern auch Herausforderungen und Spannungsfelder, die von der sozialwissenschaftlichen Bildung didaktisch noch nicht ausreichend bearbeitet sind. Die Erwartung, „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ umzusetzen, wird nun unmittelbar an die Lehrkräfte gerichtet, die sich davon zum Teil überrumpelt fühlen. Ohne Frage gibt es aber auch viele Lehrkräfte, die dem Konzept offen und wohlwollend gegenüberstehen.

Wenn man möchte, dass Nachhaltigkeitsbildung innerhalb der sozialwissenschaftlichen Bildung erfolgreich umgesetzt wird, dann ist es notwendig, den Lehrerinnen und Lehrern, unabhängig davon, ob sie von „BNE“ überzeugt sind oder ihr passiv oder gar skeptisch gegenüberstehen, die Möglichkeit zu geben, sich im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen mit den Chancen wie auch mit den Herausforderungen und möglichen Problemen auseinanderzusetzen und sich zu ihnen zu verorten. Beide Blickrichtungen sind wichtig.

6. Ein Plädoyer zum Abschluss

Der Umgang mit Zukunftsrisiken und Zukunftschancen, auch unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit, ist in der sozialwissenschaftlichen Bildung bereits seit langem mit dem fachdidaktischen Prinzip der Zukunftsorientierung verbunden (vgl. Reinhardt 2022: 138-152). Ich möchte daher abschließend das Plädoyer formulieren, dass sich die sozialwissenschaftliche Bildung auf ihren fachdidaktischen Theoriebestand besinnt und die Auseinandersetzung mit „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ unter Bezugnahme auf dieses Prinzip führt. Der Vorteil läge darin, dass die Zukunftsorientierung normativ, begrifflich und konzeptionell in die Didaktik der sozialwissenschaftlichen Bildung eingebettet und mit ihr kompatibel ist. Aus diesem fachdidaktischen Prinzip heraus sollten auch die Gemeinsamkeiten und Dissonanzen zwischen sozialwissenschaftlicher Bildung und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ bearbeitet werden, gerade mit Blick auf Begriffe wie „Change Agents“ und „Große Transformation“, aber auch hinsichtlich von Fragen, die das Verhältnis von gesellschaftlichen und individuellen Verantwortlichkeiten oder die Komplexität demokratischer Entscheidungsfindungen betreffen.

Anmerkungen

- 1 Dieses Problem träte nicht oder in geringerem Umfang auf, wenn es im Unterricht nicht um die Lieblingsspielzeuge der Kinder, sondern um Spielzeuge, die die Lehrkraft als Anschauungsexemplare mitgebracht hat, ginge.
- 2 Hier geht es unter anderem um die Frage, ob/inwieweit Globalisierung und supranationale politische Strukturen gesellschaftliche Widerstandskräfte befördern oder eher Teil des Problems sind.
- 3 Hier wäre bereits sprachlich Kritik zu üben, weil die Abkürzungen aus sich selbst heraus keine inhaltliche Aussage transportieren.

Literatur

- Engartner, Tim/Hedtke, Reinhold/Zustrassen, Bettina (2021): Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Paderborn. <https://doi.org/10.36198/9783838553962>
- Fischer, Christian (2018): Wirtschaftsordnungen verstehen und beurteilen – mit der Planspielmethode. Grundlagen, Unterrichtskonzeption und Lernwege als Beitrag zur Politikdidaktik. Opladen (u.a.). <https://doi.org/10.3224/86388763>

- Hemkes, Barbara/Rudolf, Karsten/Zustrassen, Bettina (2022): Warum Nachhaltigkeit, Berufsbildung und politische Bildung gut zusammengehören. In: Hemkes, Barbara/Rudolf, Karsten/Zustrassen, Bettina (Hg.) (2022): *Handbuch Nachhaltigkeit in der Berufsbildung. Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe*. Frankfurt/M., S. 11-17. <https://doi.org/10.46499/1496>
- Hurrelmann, Klaus/Albrecht, Erik (2020): *Generation Greta. Was sie denkt, wie sie fühlt und warum das Klima erst der Anfang ist*. Weinheim/Basel.
- Kramer, Rolf-Torsten (2014): Identität als Passungsverhältnis von Schüler-Selbst und Schulkultur. 'Neue' biographischeanalytische und rekonstruktive Perspektiven auf ein ‚altes‘ Problem. In: Hagedorn, Jörg (Hg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden, S. 423-438. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03670-6_24
- Merkel, Wolfgang/Zürn, Michael (2019): Kosmopolitismus, Kommunitarismus und die Demokratie. In: Nida-Rümelin, Julian/Daniels, Detlef von/Wloka, Nicole (Hg.): *Internationale Gerechtigkeit und institutionelle Verantwortung*. Berlin, S. 67-101. <https://doi.org/10.1515/9783110615876-007>
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung/Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2017): *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Stand: September 2017. Berlin.
- Nassehi, Armin (2019): Denkschule Demokratieverächter. In: *Süddeutsche Zeitung*, Ausgabe vom 02.08.2019, S. 9.
- Peter, Horst/Moegling, Klaus/Overwien, Bernd (2011): *Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie, sozialer Gerechtigkeit und Ökologie*. Immenhausen bei Kassel. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03kv>
- Plinz, Claudia (2022): *Konsumbildung im Sachunterricht. Bildung für nachhaltigen Konsum mit Kopf, Herz und Hand*. Baltmannsweiler.
- Reckwitz, Andreas (2023): So kriegen wir das hin. In: *Süddeutsche Zeitung*, Ausgabe vom 9. Januar 2023, S. 11.
- Reinhardt, Sibylle (2022¹⁰): *Politik Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin.
- Rieckmann, Marco (2021): Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung aus bildungstheoretischer Perspektive. In: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education*, Heft 2/2021, S. 5-16. <https://doi.org/10.20377/rpb-153>
- Stiftung Zukunftsrat/Baustelle Zukunft (2018): *Allgemeine Didaktik einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung für Lehrerinnen und Lehrer*. Glarus/Chur.
- WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (2011): *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin.
- Vereinte Nationen (2015): *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015*.
Online: <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> [16.01.2023].
- Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (1987): *Unsere gemeinsame Zukunft (Brundtland-Bericht)*. Hg.: Hauff, Volker. Greven.
- Wulfmeyer, Meike (2020): *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht: Entwicklungen, Eckpfeiler, (Hinter-)Gründe und Ansprüche*. In: Wulfmeyer, Meike (Hg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Baltmannsweiler, S. 5-31.