

## Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen

**Zusammenfassung.** Der Beitrag geht von aktuellen Diskussionen um die Fridays for Future-Bewegung aus, die auch die politische Bildung herausfordert. Umwelt- und Klimafragen sind schon sehr lange Teil des Bildungsdiskurses, zum Teil verbunden mit spannungsreichen und grundsätzlichen Fragen zur Entstehung und Art des Wirtschaftens. Immerhin gehören Nachhaltigkeits- und globale Fragen inzwischen zum Kernbestand schulischer Bildung, wie der Orientierungsrahmen der KMK zeigt. Einrichtungen außerschulischer politischer Bildung stellen Fragen oft kritischer, als dies in der Schule möglich ist. Entsprechende Akteure sind ein wichtiger Teil des Spektrums. Der Beitrag endet mit der Frage nach dem Umgang mit Emotionen in der politischen Bildung, eine Diskussion, die derzeit intensiv im Gange ist.

**Schlüsselwörter.** Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Kooperation Schule und außerschulische Bildung

### Education for Sustainable Development and Global Learning

**Abstract.** This article discusses aspects of education for sustainable development in Germany. Based on recent discussions surrounding the Fridays for Future movement, it remembers the long tradition of environmental education, global education and education for sustainable development in German pedagogy and civic education. Non-formal educational initiatives, where questions are often asked more critically than is possible in school settings, are an important part of the spectrum. Finally, this paper considers the role of emotions in civic education, engaging in the current debate on this issue.

**Keywords.** Education for sustainable development, Global Education, cooperation between school and non-formal education

## 1 Einleitung

Im März 2019 demonstrierten an einem ersten globalen Protesttag der Bewegung Fridays for Future allein in Deutschland 300.000 Schülerinnen und Schüler für den Klimaschutz, am 20. September waren es sogar über eine Million junge Menschen. Durch die Erderwärmung sehen sie ihre Perspektiven und ihre Erwartungen an das Leben massiv bedroht. Die Streikenden und Protestierenden argumentieren mit guten Gründen für ihr Handeln. Wissenschaftlich sehr gut belegte Kippunkte im Klimasystem kommen immer näher. Es besteht die Gefahr einer Unumkehrbarkeit der Erderwärmung, deren Folgen zum Teil bereits deutlich zu sehen sind (vgl. Rahmstorf, Schellnhuber 2019). Bildung kann einen Beitrag zur Bewältigung der Klimakrise und zu einer nachhaltigen Zukunftsgestaltung leisten. Im Folgenden werden entsprechende Konzepte vor ihrem bildungspolitischen Hintergrund vorgestellt. Ein Blick in Aspekte der Bildungspraxis soll das Bild dann vervollständigen.

Schon 1992 hatte die Weltgemeinschaft beschlossen, Prinzipien einer nachhaltigen Entwicklung zur Geltung zu bringen, damit künftige Generationen dieselben Entfaltungsmöglichkeiten haben, die heutige Generationen für sich in Anspruch nehmen. Seit dieser Zeit gibt es sogar einen Artikel 20a im deutschen Grundgesetz, der dies zum Ausdruck bringt. Nachhaltigkeit ist als Begriff der politischen Diskussion schon lange eine häufig beschworene Formel, die oft aber auf sehr oberflächliche Weise in die Öffentlichkeit getragen wird. Damit verbunden sind – neben dem Klimawandel und dem Erhalt der Biodiversität – auch Fragen globaler Gerechtigkeit, der Umweltverschmutzung und der internationalen Ressourcennutzung, allesamt also hochpolitische Fragen. Mit der Agenda 2030 und ihren „Sustainable Development Goals“ hat die internationale Gemeinschaft erneut bestätigt, dass hier politische Bewegung erfolgen muss, auch in den Industrieländern, deren Wachstumsbegriff mit Fragen versehen wurde. Wenngleich in der Agenda 2030 auch viele Formelkompromisse enthalten sind, ist darin immerhin festgehalten, dass es nicht mehr um die „Entwicklung“ der „Entwicklungsländer“ gehen muss, sondern dass auch die reichen Nationen dieser Welt ihr Entwicklungsmodell überdenken müssen (vgl. Keil 2019). Die Debatte um praktische Umsetzungen nimmt langsam Fahrt auf. So zeigt beispielsweise das Umweltbundesamt in einer aktuellen Studie (2018) die Umriss einer „vorsorgeorientierten Postwachstumsposition“. Angesichts planetarer Wachstumsgrenzen, die sich in der Klimafrage besonders abzeichnen, aber auch die meisten Rohstoffe betreffen, bedürfe es eines ressourcenschonenden Wirtschaftswachstums (vgl. ebd.). Gleichzeitig werden im Anschluss an Postwachstumsdiskussionen „radikale Alternativen“ (Acosta, Brand 2018) zum derzeitigen marktwirtschaftlichen Wirtschaftsmodell diskutiert.

Schon in den 1970er Jahren begann die damit verbundene Diskussion. In Deutschland gab es eine breite Umweltbewegung, die Umweltfragen erstmals in eine breitere Öffentlichkeit tragen konnte. Das Buch des Club of Rome (1972), „Die Grenzen des Wachstums“, löste zur selben Zeit umfangreiche Debatten zur Endlichkeit von Rohstoffen aus, die „Ölkrise“ mit autofreien Sonntagen wegen der damaligen Verknappung des Rohstoffs sorgte für weiteres Aufsehen. Damals entstanden auch zahlreiche Bürgerinitiativen gegen Atomkraft und für eine saubere Umwelt. Noch in den siebziger Jahren wurde das Umweltbundesamt gegründet, in den achtziger Jahren dann ein Umweltministerium auf Bundesebene eingerichtet. Damit etablierte sich Umweltpolitik in Deutschland (vgl. Jänicke u.a. 2003).

Auf internationaler Ebene fanden verschiedene Konferenzen zu Umweltfragen statt, deren Diskussionen letztendlich 1987 in den Brundtland-Bericht (Hauff 1987) der Vereinten Nationen Eingang fanden und schließlich zur Organisation der großen Konferenz zu Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992 führten. Innerhalb dieses Prozesses kam es zu einer nun international gültigen Definition von Nachhaltigkeit. Diese Definition knüpft an die Auffassung des Brundtland-Berichts an, der nachhaltige Entwicklung versteht als „eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, S. 46). Das dahinterstehende Denken ist eigentlich nicht neu und lässt sich beispielsweise zurückführen bis ins 17. Jahrhundert zum sächsischen Forstmeister von Carlowitz und seinen Ideen zur nachhaltigen Forstwirtschaft (vgl. Sächsische-Carlowitz-Gesellschaft 2014). Auch der international vernetzte deutsche Wissenschaftler Alexander von Humboldt vertrat früh ähnliche Positionen (vgl. Wulf 2016). Während der Konferenz in Rio de Janeiro wurden dann in der Agenda 21 die einzelnen Aspekte eines notwendigen Wandels ausdifferenziert und verdeutlicht, dass Umwelt und Entwicklung als gemeinsame Perspektive der Nord- und Südhemisphären der Welt zusammengehören.

## **2 Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung**

Im Umfeld der Bürgerinitiativen und Umweltbewegungen entwickelten sich viele ökopädagogischen Ansätze und Initiativen, die eng mit politischen Zielen verwoben waren. Für das sich seit damals entwickelnde neue pädagogische Arbeitsfeld gibt es unterschiedliche Bezeichnungen, etwa Ökopädagogik, ökologisches Lernen, Umwelterziehung, Umweltschutzunterricht, Naturpädagogik, Umweltpädagogik oder zuletzt Umweltbildung (vgl. ausführlich Becker 2001).

Damalige Diskussionen drehten sich um die Frage, ob es um Kapitalismuskritik gehen solle oder ob Umweltbildung nicht womöglich nur eine Alibiveranstaltung für fehlendes staatliches Handeln sei und letztlich eine Legitimation für staatliche Umweltpolitik liefere. Auf der anderen Seite wurde gefragt, ob Umweltbildung lediglich einer gesellschaftlichen Modernisierung diene und ob sie nicht eigentlich die kapitalistische Gesellschaft grundsätzlich in Frage stellen müsse (vgl. Becker 2001, S. 55–57; Zeuner 2008, S. 22–24). Auch wurde diskutiert, ob es genüge, über Naturbeherrschung und einen anthropozentrischen Umweltbegriff zu debattieren oder ob es nicht eines Umweltkonzeptes bedarf, das der Natur im Sinne einer biozentrischen Perspektive ein eigenes Existenzrecht zugestehe (vgl. Beer, De Haan 1986, S. 36–38).

Diese Diskussionen waren im Gegenzug ebenfalls Gegenstand grundsätzlicher Kritik. Kahlert etwa sah zwar die Relevanz des Themenfeldes, beanstandete aber eine – aus seiner Sicht marxistische – Kritik an den Produktionsweisen der Industriegesellschaft. Er plädierte für die Aufnahme von pragmatischen Lösungsstrategien und eines genaueren Nachdenkens mit Differenzierungen von Wertaussagen und Tatsachenfeststellungen in die Diskussion (Kahlert 1996, S. 149). De Haan und Harenberg (1999, S. 18) monierten Ende der neunziger Jahre am Konzept der Umweltbildung, dass viel zu oft ein Bedrohungs- und Katastrophenszenario zugrunde gelegt werde. Auf diese Weise würden Angst, Abwehr und technische Schadensbegrenzung im Vordergrund stehen und der Blick werde eingeschränkt. Aus dieser Perspektive heraus entwickelte sich in den folgenden Jahren ein Verständnis, das dem dann entstehenden Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ein eher gesellschaftlich modernisierendes Grundverständnis gab.

Umweltbildung konnte sich in den letzten dreißig Jahren gleichwohl gut verankern und gilt inzwischen als wichtiger Teil der Bewältigungsstrategien in der Umweltkrise (vgl. Töpfer 1993, S. 28). Umweltbildung soll zur Entwicklung von Lebensstilen beitragen, die natur-, umwelt- und sozialverträglich sind. Dabei steht die Förderung eines entsprechenden Denkens und Handelns im Fokus, im Zusammenhang mit Reflexionen über die Stellung des Menschen zur Natur. Ein naturwissenschaftlicher Zugang ist nach wie vor wichtig, um die Auswirkungen menschlichen Handelns verstehen und auch dessen Grenzen kennen zu lernen. Es bedarf aber auch lebensweltlicher, sozialwissenschaftlicher oder etwa historischer Perspektiven der Erschließung (vgl. Gärtner, Hellberg-Rode 2001, S. 13). Eine der entscheidenden Fragen ist, inwieweit sich die Natur und der menschliche Umgang mit ihr im kulturellen Bewusstsein der Menschen widerspiegeln. Letztlich kommt es auf einen wechselseitigen Bezug von biozentrischen und anthropozentrischen Betrachtungen des Mensch-Natur-Verhältnisses an. Zur

Erschließung der damit verbundenen Fragen ist ein interdisziplinäres Herangehen nötig (vgl. Peter et al. 2011, S. 67).

Diese Debatten über das Verständnis von Umweltbildung fanden in Deutschland Eingang in das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung, welches sich zuletzt als Ansatz durchgesetzt hat. Im Programm der BNE sind unter Bezug auf OECD-Diskussionen Kompetenzvorstellungen beschrieben, die zu einer aktiven, reflektierten und kooperativen Teilhabe an dem in Rio formulierten Gestaltungsauftrag einer nachhaltigen Zukunft beitragen. Der Erwerb von Gestaltungskompetenz wird in der deutschen BNE als zentrales Ziel benannt (vgl. De Haan, Harenberg 1999).

### **3 Globales Lernen und politische Bildung**

Globales Lernen ist ein Bildungsansatz, der ursprünglich unter dem Begriff der entwicklungspolitischen Bildung bekannt war. Während die Umweltbildung traditionell den globalen Kontext weniger im Blick hatte, stellte die entwicklungspolitische Bildung zunächst eher Fragen globaler Gerechtigkeit in den Vordergrund. Globales Lernen wird teils als Obergriff solcher didaktischer Bemühungen gesehen, die eine weltweite Orientierung bei der Auswahl von Unterrichtsgegenständen und Themen der außerschulischen Bildung anstreben (vgl. Adick 2002). Globales Lernen setzt sich mit Gerechtigkeitsfragen in Globalisierungsprozessen auseinander und schließt an den Themenfeldern nachhaltiger Entwicklung an. Unter Rückgriff auf Klafkis Schlüsselprobleme, wie etwa „Krieg und Frieden“, „Kulturspezifität und Interkulturalität“ oder „Umweltprobleme“, bezeichnet Rathenow Globales Lernen als „klassischen“ Teil der politischen Bildung (Rathenow 2000, S. 337; Klafki 1995). Diese tat sich bedauerlicherweise lange Zeit etwas schwer mit der Aufnahme globaler Themen in ihre Inhalte, obwohl Wolfgang Hilligen schon in den 1960er-Jahren konstatierte, dass eine Reihe von Sachverhalten wesentlich für die damaligen politischen Realitäten sei:

die weltweite Abhängigkeit aller von allen; die technische Massenproduktion, die es ermöglicht, Güter für alle zu schaffen; und die technischen Macht- und Vernichtungsmittel, die es nicht mehr erlauben, Gegensätze bis zur letzten Konsequenz auszutragen ... (Hilligen [1961] 1976, S. 62)

Selby und Rathenow (2003) zeigen auf, wie die politische Bildung globale Fragen besser integrieren kann. Globales Lernen wird hier weiterentwickelt und handlungsorientiert auf die deutsche Praxis bezogen. Die Autoren sehen die Notwendigkeit, globale Fragestellungen in vier Dimensionen zu bearbeiten, einer

inhaltlichen, einer räumlichen, einer zeitlich-historischen und einer inneren Dimension. Letztere deutet auch die Ebene der Gefühle an, die durch Ohnmacht auslösende Komplexität und manche katastrophalen globalen Vorgänge angesprochen wird (Overwien 2019). Die Ergebnisse der Konferenz in Rio 1992 und erst recht die Agenda 2030 mit den „Sustainable Development Goals“ machen deutlich, dass Umwelt- und weltweite Gerechtigkeitsfragen nicht voneinander zu trennen sind (vgl. Overwien, Rathenow 2019).

#### 4 Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) brachte 2007 Bewegung in die Umsetzung der Bildungskonzepte des Globalen Lernens und der BNE. Das vom BMZ geförderte und von der KMK koordinierte Projekt einer umfangreichen Empfehlung an die Länder zur Gestaltung der Curricula hat den Anspruch, globale Fragen und Perspektiven in die Schule in Deutschland zu integrieren. Normativer Hintergrund des Rahmens ist das Leitbild nachhaltiger Entwicklung, wie es sich aus der Konferenz von Rio 1992 heraus entwickelt hat. BNE mit ihren Traditionen der Umweltbildung findet sich hier genauso wieder wie das Globale Lernen, das stärker die Gerechtigkeitsperspektive zwischen der nördlichen und südlichen Hemisphäre einbringt. Deutlicher als zuvor ist Globales Lernen mit dieser Perspektive nun auch Teil der BNE.

Der Anschluss an die Kompetenzdiskussion gelang im Globalen Lernen erst spät. Zwar hatten schon Scheunpflug und Schröck (2002) Anregungen für ein an Kompetenzen orientiertes Globales Lernen gegeben, ein Kompetenzkonzept entstand allerdings erst mit dem Orientierungsrahmen und gleicht hier den Gestaltungskompetenzen der BNE (KMK, BMZ 2016). Mit der Struktur „Erkennen, Bewerten, Handeln“ liefert der Rahmen ein Stufenmodell des Kompetenzerwerbs, hin zu Fähigkeiten wie „Perspektivenwechsel und Empathie“, „Solidarität und Mitverantwortung“, „Handlungsfähigkeit im globalen Wandel“ oder auch „Partizipation und Mitgestaltung“. Der 2016 erneuerte Orientierungsrahmen bringt nun fast alle Schulfächer, im Fach selbst und in Fächer verbindender Perspektive, mit globaler Entwicklung in Zusammenhang. So hat die Herausgabe des Orientierungsrahmens zu einer fortschreitenden Verankerung des Themenfeldes in den schulischen Rahmenlehrplänen der Bundesländer geführt, auch in den Curricula der politischen Bildung (KMK/BMZ 2016). Bezog er sich bisher auf die Grundschule, die Sekundarstufe I und die berufliche Bildung, wird er künftig auch auf die

Sekundarstufe II ausgedehnt, wie es die KMK kürzlich beschlossen hat. Parallele Prozesse, wie das Weltaktionsprogramm BNE der UNESCO, das in Deutschland durch das BMBF koordiniert wird, fördern die inhaltliche Integration. Ein Nationaler Aktionsplan BNE legt für alle Bildungsbereiche fest, wie BNE zu integrieren ist, im Bereich Schule erfolgte eine enge Koordination mit den Ländern. Seit 2020 erfährt das Weltaktionsprogramm eine Fortsetzung (BMBF 2017).

Die vielfältigen Bemühungen um eine Integration der BNE in der Schule spiegeln sich inzwischen auch in zahlreichen Bildungsplänen der Bundesländer wider, etwa in Hessen, Berlin, Baden-Württemberg und Bayern (Lang-Wojtasik 2020, S. 186). Ein wissenschaftliches Mentoring des Integrationsprozesses bestätigt diese positiven Tendenzen, sieht aber vielfach ein eher additives Vorgehen. Dabei kommt mit BNE ein zusätzliches Thema zum Bildungsplan hinzu, ohne dass das Konzept ausreichend im Gesamtsystem schulischer Bildung verankert ist. (De Haan 2018, S. 17). Mit dem Ziel eines Systemansatzes wurde deshalb in Nordrhein-Westfalen vom Bildungsministerium eine Leitlinie BNE in die Schulen gegeben, in der die systematische Integration von BNE in alle Fächer der Schulen vorgezeichnet ist, mitsamt den relevanten Aspekten der Schulentwicklung (Ministerium für Schule und Bildung 2019). In beiden Phasen der Lehrkräfteausbildung jedoch hat BNE bis heute keinen festen Platz (De Haan 2018, S. 16).

Für die Umsetzung des Orientierungsrahmens und den Gesamtprozess der Integration von BNE ins Bildungssystem stehen Unterrichtsmaterialien (vgl. bspw. Portal Globales Lernen unter [www.globaleslernen.de](http://www.globaleslernen.de)) und Schulbücher (vgl. bspw. Fächter et al. 2016) zur Verfügung. Aus der außerschulischen Bildung kommen zahlreiche Anregungen, auch neue ökonomische Ansätze und weitere gesellschaftliche Gestaltungsideen produktiv einzubeziehen (vgl. Emde et al. 2017). Es sollte also möglich sein, die globale Dimension politischer Bildung in den nächsten Jahren verstärkt in Bildungsprozesse einzubinden. Auch im Sachunterricht der Grundschule zeigen sich Anschlussmöglichkeiten. Fragen einer nachhaltigen Entwicklung gehören heute zu einem beginnenden Selbst- und Weltverständnis dazu, wenn auch die dem Konzept innewohnende Komplexität in der Primarstufe nur vorbereitend bearbeitet werden kann. Anknüpfungen an lebensweltliche Erfahrungen der Kinder und entsprechende Problemaufschlüsse sind allerdings auf verschiedenen Ebenen möglich (vgl. Wulfmeyer 2008, 2020).

## 5 Kooperationen zwischen schulischer und außerschulischer Bildung

Die Frage danach, wie konkret an der politischen Handlungsfähigkeit im Politikunterricht gearbeitet werden kann und darf, stellt sich natürlich auch in der Zusammenarbeit mit Trägern außerschulischer politischer Bildung. Den meisten Akteuren im Feld dürfte inzwischen der Beutelsbacher Konsens bekannt sein, demnach es in Bildungsprozessen verboten ist, Lernende zu überwältigen bzw. zu manipulieren, und der vorschreibt, Themen kontrovers darzustellen und die Interessen der Lernenden zu beachten. In Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Trägern obliegt es insbesondere auch den schulischen Partnern darauf zu achten, dass Kontroversität in der Gesamtheit des Unterrichtsgeschehens stattfindet.

Hierbei handelt es sich jedoch nicht, wie häufig missverständlich angenommen, um ein Neutralitätsgebot. Normativer Hintergrund des pädagogischen Handelns/des Beutelsbacher Konsens sind das Grundgesetz und die Menschenrechte (vgl. Overwien 2016). In der gemeinsamen Arbeit an Themen haben außerschulische Kooperationspartner im Vergleich zu Schulen mit ihren insgesamt eher engen Zeitstrukturen oft mehr Möglichkeiten, projektartig und häufiger auch handelnd Zugänge zu politischen Fragen zu erschließen. Politische Bildung kann hier zumindest teilweise als erfahrbare Praxis erlebt, eigene Handlungsräume können entdeckt werden (vgl. Bludau 2016). Der Verein „Die Kopiloten e.V.“ in Kassel hat einen didaktischen Weg gefunden, der nicht direkt zu politischer Aktion führt, aber dennoch Schritte hin zu einem Lernen nahe an praktischer Politik ermöglicht. Er führt politische (Stadt-)Rundgänge durch, die auch für die Kooperation mit Schulen geöffnet sind. Solche Stadtrundgänge gibt es inzwischen an vielen Orten und zu ganz verschiedenen Themen. Nicht immer werden dabei Schulen einbezogen, es gibt aber auch eine ganze Reihe von Anbietern, die entsprechende Kooperationen suchen. So versammeln sich etwa in Kassel junge Menschen vor einem Geschäft, das sich auf den Handel mit fair gehandelter Kleidung spezialisiert hat. Die Veranstalter stellen den Zusammenhang von Baumwollproduktion und der Fertigung sowie dem Verkauf von Kleidung dar, wobei Auswirkungen des eigenen Konsums kontrovers diskutiert werden. Die Teilnehmenden gehen anschließend weiter zu anderen Orten, die für einen konsumkritischen Rundgang relevant sind. In Hamburg suchen Schülerinnen und Schüler im Hafen nach Spuren des deutschen „Exportweltmeisters“ und auch nach solchen, die auf die koloniale Vergangenheit hinweisen (vgl. Emde 2015). Hier geschieht etwas, das sich zwischen politischer Aktion und politischer Bildung bewegt und gerade in dieser Ambiguität zum Teil kritisch gesehen wird. So befürchtet Scheunpflug (2007, S. 15), dass durch Nichtregierungsorganisationen,



die sich nicht an die Standards der politischen Bildung, in diesem Fall das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses, hielten, die Arbeit der gesamten Szene mit Schulen desavouiert werden könnte. Emde (2017, S. 255–256) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es bei Rundgängen natürlich eine schulische Vor- und Nachbereitung der Schüler\*innen geben müsse, um diese in ihrer Urteilsfähigkeit zu unterstützen. Ohne entsprechende Vorarbeit sieht er die Gefahr, dass der Rundgang nicht adressat\*innenorientiert, sondern an den Interessen der Initiator\*innen entlang verlief. Deren Ziele müssen sich mit dem pädagogisch Verantwortbaren jedoch nicht notwendigerweise decken (s. auch Detjen 2007, S. 202). Emde bekundet darüber hinaus deutlich, dass Kinder in dieser Hinsicht häufig auch unterschätzt werden und durchaus imstande seien, Agitation als solche wahrzunehmen und abzuwehren.

Es liegt also letztlich in der Verantwortung der Lehrkräfte, für Kontroversität in der Gesamtschau des entsprechenden Unterrichtsprojektes zu sorgen. Dies gilt in dem hier dargestellten Fall, aber auch, wenn etwa die Bundeswehr in die Schule kommt und die Attraktivität des Wehrdienstes darstellt, übrigens ein Beispiel, das kaum unter Hinweis auf den Beutelsbacher Konsens in Frage gestellt wird. Anzumerken ist im Übrigen auch, dass der dritte Aspekt des Beutelsbacher Konsenses, der eine Orientierung an den Zukunftsperspektiven der Schülerinnen und Schüler fordert, in der Regel kaum Beachtung findet, was sich durchaus auch auf die Auswahl von Unterrichtsinhalten auswirken kann (vgl. bspw. Widmaier 2016, S. 102). Hier ist eine Kurskorrektur erforderlich, die sich wie folgt konturieren lässt:

Die Forderungen aus dem dritten Satz des Beutelsbacher Konsens sind in der politischen Bildung bis heute nicht eingelöst: Dort heißt es nicht nur, dass Schüler/-innen lernen sollen, ihre eigenen Interessen zu analysieren und die politische Lage entsprechend zu beeinflussen, sondern auch, dass dabei ‚in sehr starkem Maße operationale Fähigkeiten‘ einzuschließen sind. (Widmaier 2013, S. 48-49)

## **6 BNE und Emotionen**

In der politischen Bildung und auch in der BNE wurde über Emotionen als Faktor im Bildungsprozess lange nicht oder kaum diskutiert. Erst in letzter Zeit, auch durch den verstärkten und gezielten Einsatz emotionalisierend wirkender Mittel in politischen Prozessen durch rechtspopulistische Akteure, hat sich dies verändert. Eine ganze Reihe von politikdidaktischen Publikationen geht nun der Frage nach, wie Gefühle in Lernprozessen wirken und wie sie professionelle Berück-

sichtigung finden können, ohne funktionalisiert zu werden (vgl. bspw. Besand et al. 2019).

In einer der Traditionslinien der BNE, der Umweltbildung, bot der Umgang mit Emotionen bereits in den 1990er Jahren Anlass zu Debatten, da einige Bildungsakteure in der Diskussion von Umweltfragen offenbar auf den mobilisierenden Effekt von Gefühlslagen setzten. Diese „Katastrophenpädagogik“ fand zuweilen auch Rechtfertigung: „Ziel der Katastrophenpädagogik ist, der heranwachsenden Generation vor den Katastrophen der Umweltzerstörung Angst zu machen. Je mehr Informationen sie über die Umweltprobleme hat, umso spürbarer die Angst, und umso energischer ihr Wille, sich zukünftig umweltbewusster zu verhalten.“ (Fliegenschnee, Schelakovsky 1998, S. 111)

Allgemein stieß diese Sichtweise jedoch auf scharfe Kritik, nach deren Ansicht Informationen und Umweltwissen nur dann auch zu Verhaltensänderungen führen könnten, wenn Möglichkeiten der Angstbewältigung existierten und Handlungsoptionen aufgezeigt werden könnten. Ende der 90er Jahre bemängelten De Haan und Harenberg, dass Ansätzen der Umweltbildung viel zu oft ein Bedrohungsszenario zugrunde gelegt werde. Dabei stelle diese Umweltzerstörung als Resultat von Mobilität und Konsum sowie die damit verbundene Verschwendung nur endlich vorhandene Rohstoffe oder die globale Bevölkerungsentwicklung und Ressourcenübernutzung in den Vordergrund. Alternativen der gesellschaftlichen Modernisierung kämen vergleichsweise wenig zur Sprache. Auf diese Weise, so die Kritik, dominierten Angst, Abwehr und technische Schadensbegrenzung und der Blick werde eingeschränkt (De Haan, Harenberg 1999, S. 18).

Im Vordergrund der BNE sollten stattdessen positive Zukunftsvisionen stehen (vgl. Künzli 2007, S. 65–66), wodurch der Umgang mit Ängsten in den Hintergrund tritt. Diese Haltung hat sich seit den 1990er Jahren innerhalb der BNE durchgesetzt, innerhalb derer der Weg weg führt von Bedrohungsszenarien hin zu einem Konzept zur Modernisierung der Gesellschaft, also zu einer konkreten Reformpolitik. Eine solche Sicht ignoriert allerdings, dass es reale Ängste gibt und auch Unterrichtsinhalte solche Ängste mit ansprechen können und sollten. Es stellt sich also die Frage, welche Ängste es gibt und wie mit diesen umgegangen werden kann. Nicht zuletzt die Angst vor einer unsicheren Zukunft wird wohl mit dazu beigetragen haben, dass sich die anfangs erwähnten jungen Leute in großer Zahl gegen die derzeitige Umweltpolitik wenden.

Die heute für eine aktive Politik gegen den Klimawandel demonstrierenden zumeist jungen Menschen sehen, dass die Staaten trotz aller internationalen Konferenzen und auch bereits lange vorhandener Bildungskonzepte nur sehr

langsam an Veränderungen in ihrem Sinne arbeiten und es immer wieder auch Rückschritte gibt. Diese Sorgen, die sich in den letzten Jahren durch zahlreiche Demonstrationen und Proteste weltweit lautstark Gehör verschafft haben, sind eigentlich schon sehr lange sichtbar. In den Shell-Jugendstudien von 2002-2015 ist die Besorgnis hinsichtlich der Umweltverschmutzungen bei 60% der jungen Menschen konstant hoch. Der Klimawandel, der in der Studie von 2010 (Schneekloth, Albert 2010) erstmals thematisiert wurde, löst bei 55% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen Ängste aus, 76% halten ihn für ein großes oder sehr großes Problem. Viele Jugendliche, auch das ergeben die Jugendstudien, versuchen mit eigenen Verhaltensänderungen auf die Klimaproblematik zu reagieren. Eine neuere Untersuchung des Bundesumweltministeriums zeigt, dass junge Menschen zu 83% das Konsumverhalten als ursächlich für die Klimakrise sehen, 86% aber die Handlungsmacht dem Staat zuweisen (BMU 2020, vgl. a. Overwien 2019). Die aktuelle Shell-Jugendstudie bestätigt diese Zahlen (Albert et al. 2019):

Die Fridays for Future-Demonstrationen haben also einen Hintergrund in den Sorgen und berechtigten Zukunftsängsten junger Menschen. Offenbar bedurfte es einer Person wie Greta Thunberg, vielleicht als eine Art Katalysator, um diese Sorgen, zusammen mit Forderungen, auf die Straße und an die Öffentlichkeit zu bringen. Die jungen Leute gehen mit ihren Sorgen auf eine Weise um, wie sie in den Umweltdiskussionen der neunziger Jahre schon vorgeschlagen wurde. Preuss (1992, S. 25) fasst den damaligen Umgang mit Angst so zusammen:

Wir müssen lernen, mit der Angst zu leben, nicht gegen sie. [...] Wir müssen eine neue Qualität im Umgang mit der Angst entwickeln. Es geht darum, Strategien zu finden, die es uns ermöglichen, die Balance zu halten zwischen Angst und Sorge einerseits und Tatkraft und Handlungsfähigkeit andererseits.

## Literatur

- Acosta, Alberto und Brand, Ulrich (2018). Radikale Alternativen. Warum man den Kapitalismus nur mit vereinten Kräften überwinden kann. München: Oekom
- Adick, Christel (2002). Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. In: *Bildung und Erziehung*, 55 (4), S. 397–416
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus und Quenzel, Gudrun (2019). Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim: Beltz
- Becker, Gerhard (2001). Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische Grundlagen und schulische Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich

- Beer, Wolfgang und de Haan, Gerhard (1986). Neue Tendenzen im Verhältnis von Ökologie und Pädagogik. In: *Ökopäd*, 6 (4), S. 36–43
- Besand, Anja; Overwien, Bernd und Zorn, Peter (Hrsg.) (2019). *Politische Bildung mit Gefühl*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Bludau, Marie (2016). *Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen? Kooperationen zwischen Lehrkräften und Nichtregierungsorganisationen*. Opladen: Budrich UniPress
- BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit) (2020). *Zukunft? Jugend fragen! Umwelt, Klima, Politik, Engagement – was junge Menschen bewegt*. Berlin. [https://www.bmu.de/fileadmin/Daten\\_BMU/Pool/Broschueren/zukunft\\_jugend\\_fragen\\_studie\\_bf.pdf](https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/zukunft_jugend_fragen_studie_bf.pdf) [24.08.2020]
- Club of Rome (1972). *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt
- de Haan, Gerhard (2018). Allgemeine Einführung zum Stand der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. In: A. Brock; G. de Haan; N. Etzkorn und M. Singer-Brodowski (Hrsg.): *Wegmarken zur Transformation. Nationales Mentoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland*. Opladen: Budrich, S. 13–25
- de Haan, Gerhard und Harenberg, Dorothee (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm*. BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung), Heft 72, Bonn. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft72.pdf> [26.10.2020]
- Detjen, Joachim (2007). *Erkundungen und Sozialstudien*. In: S. Frech; H.-W. Kuhn und P. Massing (Hrsg.): *Methodentraining für den Politikunterricht I*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 3.Aufl., S. 195–226
- Emde, Oliver (2015). *Politische Rundgänge als außerschulische Lernarrangements*. In: D. Karpa; B. Overwien und O. Plessow (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung*. Immenhausen: Prolog-Verlag, S. 59–86
- Emde, Oliver (2017). *Stadtrundgänge zwischen politischer Bildung und politischer Aktion*. In: O. Emde; U. Jakubczyk; B. Kappes und B. Overwien (Hrsg.): *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen: Budrich, S. 243–264
- Emde, Oliver; Jakubczyk, Uwe; Kappes, Bernd und Overwien, Bernd (Hrsg.) (2017). *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen: Budrich
- Fliegenschnee, Martin und Schelakovsky, Andreas (1998). *Umweltpsychologie und Umweltbildung. Eine Einführung aus humanökologischer Sicht*. Wien: Facultas- Universitäts-Verlag

- Füchter, Andreas; Heither, Dietrich; Hünlich, Reinhold; Klöckner, Egbert und Wunderer, Hartmann (2016). Mensch & Politik. Sekundarstufe II. Einführungsphase Politik und Wirtschaft und Qualifikationsphase Politik und Wirtschaft. Braunschweig: Schroedel
- Gärtner, Helmut und Hellberg-Rode, Gesine (2001). Umweltbildung und Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. In: H. Gärtner und G. Hellberg-Rode (Hrsg.): Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung. Band 1: Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 7–29
- Hauff, Volker (1987). Unsere gemeinsame Zukunft – Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven: Eggenkamp
- Hilligen, Wolfgang ([1961] 1976). Worauf es ankommt. Überlegungen und Vorschläge zur Didaktik der politischen Bildung. In: Zur Didaktik des politischen Unterrichts II. Schriften 1950–1975, Opladen: Leske + Budrich, S.53–80
- Jänicke, Martin; Kunig, Philip und Stitzel, Michael (2003). Umweltpolitik: Politik, Recht und Management des Umweltschutzes in Staat und Unternehmen. Bonn: Dietz, 2. Aufl.
- Kahlert, Joachim (1991). „Ökopädagogik“ – zur Kritik eines Programms. In: Schweizer Schule, 78 (5), S. 23–28
- Kahlert, Joachim (1996). Rationalitätsmängel in der ökologieorientierten Bildungsarbeit. Sozialwissenschaftliche Problemanzeige, Beispiele und eine didaktische Alternative. In: B. Claußen und B. Wellie (Hrsg.): Umweltpädagogische Diskurse. Sozialwissenschaftliche, politische und didaktische Aspekte ökologiezentrierter Bildungsarbeit. Frankfurt am Main: Haag + Herchen, S. 137–160
- Keil, Andreas (2019). Agenda 2030 und BNE. Hintergründe, aktuelle Entwicklungen und Perspektiven für das Fach Geographie. In: Praxis Geographie, 6, S. 4–9
- Klafki, Wolfgang (1995). „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension einer zukunftsbezogenen Allgemeinbildung – Zwölf Thesen. In: W. Münzinger und W. Klafki (Hrsg.): Schlüsselprobleme im Unterricht. Die Deutsche Schule 3. Beiheft. München: Juventa, S. 9–14
- KMK/BMZ (Kultusministerkonferenz/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit) (2016). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin: Cornelsen, 2., aktual. und erw. Aufl. [https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/orientierungsrahmen\\_fuer\\_den\\_lernbereich\\_globale\\_entwicklung\\_barrierefrei.pdf](https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/orientierungsrahmen_fuer_den_lernbereich_globale_entwicklung_barrierefrei.pdf) [18.12.2020]
- Künzli David, Christine (2007). Zukunft mitgestalten: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule. Bern: Haupt
- Lang-Wojtasik, Gregor (2020). Bildung und/oder nachhaltiges Lernen? Erziehungswissenschaftliche Überlegungen für Global Citizenship Education. In:

- G. Bade; N. Henkel und B. Reef (Hrsg.): Politische Bildung: Vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien. Frankfurt: Wochenschau, S. 181–203
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung. Schule in NRW Nr. 9052. Düsseldorf. [https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Leitlinie\\_BNE.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Leitlinie_BNE.pdf) [24.08.2020]
- Overwien, Bernd (2016). Der Beutelsbacher Konsens im Kontext Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: B. Widmaier und P. Zorn (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 260–268
- Overwien, Bernd (2017). Politische Bildung und Globales Lernen: Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis? In: O. Emde; U. Jakubczyk; B. Kappes und B. Overwien (Hrsg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen: Budrich, S. 121–132
- Overwien, Bernd (2019). Umwelt, Klimawandel, Globalisierung – Ängste in der politischen Bildung. In: A. Besand; B. Overwien und P. Zorn (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 304–318
- Overwien, Bernd und Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.) (2009). Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen: Budrich
- Peter, Horst; Moegling, Klaus und Overwien, Bernd (2011): Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Immenhausen: Prolog-Verlag
- Portal Globales Lernen. Das zentrale Portal zum Globalen Lernen und zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). [www.globaleslernen.de/](http://www.globaleslernen.de/) [18.12.2020]
- Preuss, Sigrun (1992). Umweltkrise – Bewältigungskrise. In: W. Marahrens und H. Stuijk (Hrsg.): „Und sie dreht sich doch...“ Umgehen (mit) der Endzeitstimmung. Gesellschaftliche und pädagogische Konzepte gegen die Resignation. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 20–26
- Rahmstorf, Stefan und Schellnhuber, Hans Joachim (2019). Der Klimawandel. Diagnose, Prognose, Therapie. München: C.H. Beck
- Sächsische Hans-Carl-von-Carlowitz-Gesellschaft (Hrsg.) (2014): Menschen gestalten Nachhaltigkeit – Carlowitz weiterdenken. München: oekom
- Scheunpflug, Annette (2007). Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatte der letzten zehn Jahre. In: VENRO (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung – Praxisbeispiele – Perspektiven. Bonn: VENRO, S. 11–21
- Schneekloth, Ulrich und Albert, Mathias (2010). Entwicklungen bei den „großen Themen“: Generationengerechtigkeit, Globalisierung, Klimawandel. In:

- M. Albert; K. Hurrelmann und G. Quenzel (Hrsg.): Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, S. 165–184
- Selby, David und Rathenow, Hanns-Fred (2003). Globales Lernen: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Töpfer, Klaus (1993). Die Bedeutung des Geographieunterrichts für den Erfolg von Umweltpolitik. In: *Geographie und Schule*, 15, S. 28–29
- Umweltbundesamt (2018). Gesellschaftliches Wohlergehen innerhalb planetarer Grenzen. Der Ansatz einer vorsorgeorientierten Postwachstumsposition. Texte | 89/2018. Dessau. <https://www.umweltbundesamt.de/publikationen/vorsorgeorientierte-postwachstumsposition> [11.12.2019]
- Widmaier, Benedikt (2013). Partizipation als Ziel politischer Bildung. Führt Kooperation zum Ziel? In: I. Juchler (Hrsg.): *Projekte in der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 43–56
- Widmaier, Benedikt (2016). Eine Marke für alle? Der Beutelsbacher Konsens in der non-formalen politischen Bildung. In: B. Widmaier und P. Zorn (Hrsg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens noch? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 96–111
- Wulf, Andrea (2018). *Alexander von Humboldt und die Erfindung der Natur*. München: Penguin
- Wulfmeyer, Meike (2008). Mitgestaltung als Kompetenz. Bildung für Nachhaltige Entwicklung als politische Bildung mit Kindern. In: *Kursiv. Journal für politische Bildung*, 4, S. 44–50
- Wulfmeyer, Meike (Hrsg.) (2020). *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Zeuner, Christine (2008). Umweltbildung = politische Bildung? Zum politischen Bildungsgehalt aktueller Konzeptionen und Ansätze. In: *Kursiv. Journal für politische Bildung*, 4, S. 20–30

## Autor

**Prof. i. R. Dr. Bernd Overwien.** 2008 bis 2019 Professur für Politikdidaktik und Leitung des Fachgebiets „Didaktik der politischen Bildung“ an der Universität Kassel. Forschungsschwerpunkte: Bildungsforschung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen  
[bernd.overwien@uni-kassel.de](mailto:bernd.overwien@uni-kassel.de)

Korrespondenzadresse:  
Prof. Dr. Bernd Overwien  
Universität Kassel  
Fachbereich 05 Gesellschaftswissenschaften  
Nora-Platiel-Str. 1, Raum 3217  
34109 Kassel