

Globales Lernen im außerschulischen Bildungsbereich

Marktorientierte gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen von Jugendlichen

Zusammenfassung. Bildung wird im Zuge des aktuellen gesellschaftlichen Diskurses über die Notwendigkeit einer nachhaltigeren Entwicklung als Bedingung für die politisch gewünschte sozial-ökologische gesellschaftliche Transformation angesehen. Die Bildungskonzepte Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen stehen dafür im Fokus. Anhand einer empirischen, explorativen Studie liefert der folgende Beitrag einen Einblick, wie sich Jugendliche mit geringen thematischen Vorkenntnissen an einem außerschulischen (politischen) Bildungsort mit verschiedenen Themenbereichen des Globalen Lernens auseinandersetzen. Die zentrale Frage der Studie ist, wie bestehende soziale Deutungsmuster und gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen für die Jugendlichen bei der Behandlung der Themen relevant werden. Die qualitativ-rekonstruktive Vorgehensweise basiert auf der Dokumentarischen Methode. Die Analysen zeigen eine marktorientierte gesellschaftliche Ordnungsvorstellung der Jugendlichen, die sich in Form von Diskrepanzen zwischen moralischen Ansprüchen und Handlungsmöglichkeiten sowie einer Dominanz der kapitalistischen Wirtschaftslogik äußert. Dabei nehmen Schülerinnen und Schüler Marktgesetze als vermeintlich unveränderliche Struktur wahr. Abschließend diskutiert der Beitrag den Mehrwert von soziologischem bzw. sozialwissenschaftlichem Wissen über soziale Deutungsmuster für die genannten Bildungskonzepte.

Schlüsselwörter. Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, qualitativ-rekonstruktive Forschung, außerschulische Bildung

Global learning in extracurricular settings

Market-oriented conceptions of social order among youths

Abstract. In the current debate on sustainable development, education is seen as a necessary condition for the politically desired social-ecological transformation. The educational concepts of Education for Sustainable Development and Global Learning are at the centre of this debate. Based on an empirical, explorative study, the following article provides an insight into how young people with little prior knowledge of the subject deal with various areas of global learning in an extracurricular (political) educational setting. How do existing social patterns of interpretation and ideas of social order become relevant for young people when dealing with these topics? The qualitative-reconstructive approach in this paper is based on the documentary method. The analyses show a market-oriented conception of social order on the part of young people, which finds expression in discrepancies between moral claims and possibilities for action as well as in a dominance of capitalist economic logic thinking that posits market laws as a supposedly unchangeable structure. Finally, this paper discusses the added value of sociological or social science knowledge about social interpretation patterns for the educational concepts mentioned above.

Keywords. Global learning, education for sustainable development, qualitative-reconstructive research, extracurricular education

Der Wunsch nach einer nachhaltigeren Gesellschaft, in der globale soziale Ungleichheiten geringer sind, die Umwelt sowie ihre Ressourcen besser geschont werden und die über ein gemäßigeres Wirtschaftssystem verfügt, steht im Gegensatz zu unserer aktuellen nicht-nachhaltigen Lebensweise. Für die Veränderung dieser Lebensweise wird Bildung ein hoher Stellenwert beigemessen und das Bildungskonzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) forciert. Im vorliegenden Beitrag steht das Bildungskonzept des Globalen Lernens, hier verstanden als wichtige Säule einer BNE, im Fokus. Ziel des Beitrags ist es, einen Einblick zu geben, wie Jugendliche Themen des Globalen Lernens im Rahmen außerschulischer Workshops diskutieren und wie sie dabei auf gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen zurückgreifen. Die zentrale Frage ist, wie bestehende soziale Deutungsmuster bei der Behandlung der Themen für die Jugendlichen an Relevanz gewinnen. Um diese Frage beantworten zu können, skizziert der erste Teil zunächst Kernpunkte der politischen und soziologischen Debatte in Bezug auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung und zeigt damit einherge-

hende Herausforderungen und Problematiken auf, die als soziale Deutungsmuster und gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen dienen. Nach anschließenden Ausführungen über die Genese und Inhalte der beiden genannten Bildungskonzepte richtet sich der Fokus des Beitrags auf die empirische Vorgehensweise und die Analysen der vorliegenden Studie, bevor er abschließend darlegt, welches Potenzial für die beiden Bildungskonzepte sich aus mehr Wissen über vorhandene soziale Deutungsmuster ergibt.

1 Politische und soziologische Perspektiven auf eine nachhaltige Entwicklung

In der politischen Debatte fungiert das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung seit der Brundtland-Definition (vgl. Hauff 1987) und der anschließenden sogenannten Rio-Konferenz 1992 als politische Leitlinie. Ökologie, Ökonomie und Soziales sind die drei zentralen Säulen einer nachhaltigen Entwicklung, die umweltpolitische und entwicklungspolitische Thematiken und Aufgaben miteinander verbindet. Die Gleichrangigkeit der drei Säulen sowie deren Zielkomplementarität sind, in Bezug auf das neoliberale Paradigma des auf Konsum und Wachstum fokussierten globalisierten Wirtschaftssystems, umstritten (vgl. Schwindenhammer et al. 2017, S. 356). Die Brundtland-Definition setzt die normative Prämisse der nachhaltigen Entwicklung mit dem Fokus auf inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit, dennoch beeinflussen die wirtschaftlich determinierte Globalisierung und die damit verbundenen Machtverhältnisse sämtliche Nachhaltigkeitsbestrebungen (vgl. Zimmermann 2016, S. 56). Generell zeichnet sich das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung durch eine starke Wert- und Normorientierung aus (vgl. Applis 2014, S. 15). Im September 2015 verabschiedeten die Vereinten Nationen (UN) im Rahmen der Agenda 2030 (UN 2015) die Sustainable Development Goals (SDGs), in denen das politische Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung fest verankert ist. Die 17 globalen Entwicklungsziele gelten als wichtige politische Orientierung für die Bearbeitung globaler Herausforderungen – mit dem Ziel der Transformation der globalen Gemeinschaft bis 2030. Die SDGs sollen eine bessere Zukunft ermöglichen und weltweit ein menschenwürdiges Leben schaffen und dabei die ökologischen Lebensgrundlagen bewahren. Die Themenfülle der verschiedenen Ziele¹ zeigt auf, wie vielschichtig diese nachhaltigere

1 Die 17 Nachhaltigkeitsziele lauten: 1. Keine Armut; 2. Kein Hunger; 3. Gesundheit und Wohlergehen; 4. Hochwertige Bildung; 5. Geschlechtergerechtigkeit; 6. Sauberes Wasser und Sanitärversorgung; 7. Bezahlbare und saubere Energie; 8. Menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum; 9. Industrie, Innovation und Infrastruktur; 10. Weniger Ungleichheiten; 11. Nachhaltige Städte und Gemeinden; 12. Verantwortungsvoller Konsum- und Produktionsmuster; 13. Maßnahmen zum Klimaschutz; 14. Leben unter Wasser; 15. Leben an Land;

Entwicklung ist bzw. wie viele verschiedene Themenkomplexe, Politikfelder und Lebensbereiche sie umfasst. Die Präambel der Agenda 2030 benennt fünf Kernbotschaften, die „5 Ps“: „People, Planet, Prosperity, Peace, Partnership“ (UN 2015, S. 2), welche als handlungsleitende Prinzipien für die SDGs die Zusammenhänge zwischen den Zielen verdeutlichen. Die gesellschaftliche und politische Debatte über die Möglichkeiten und Ausgestaltungen hinsichtlich einer gesellschaftlichen Transformation und einer nachhaltigkeitspolitischen Gesellschaftsvision (z. B. WBGU 2011) ist in vollem Gange. Uwe Schneidewind (2019, S. 23) spricht diesbezüglich von nachhaltiger Entwicklung als kulturellem Projekt, das einen weiteren Schritt in der Entwicklung der menschlichen Zivilisation bedeutet.

In der soziologischen und sozialwissenschaftlichen Debatte wird das aktuelle Transformationspotenzial für eine nachhaltigere Gesellschaft hingegen kritischer eingeschätzt. Die Bestrebungen, die unterschiedlichen SDGs zu erreichen, können zu Inkompatibilitäten führen, wenn die Umsetzung nur vereinzelte Ziele fokussiert und nicht die gesamten Ziele in den Blick nimmt. Zudem sind der Nachhaltigkeitsthematik Dilemmasituationen inhärent, die neben den Zielkonflikten zu sozialen Ausgrenzungsprozessen, ökologischen Folgeschäden oder unklaren politischen Zuständigkeiten führen können. Hinzu kommen Unsicherheiten hinsichtlich Zeit, Verantwortung und Handlungsmöglichkeiten. Nachhaltigkeitsdilemmata sind Phänomene, die nicht einseitig auflösbar sind und Widersprüchlichkeiten enthalten. Bei der Bearbeitung der Dilemmata und den ihnen zugrunde liegenden Problemen entstehen zwangsläufig Folgeprobleme an anderer Stelle. Da es keinen Endzustand gibt, ist Nachhaltigkeit als kommunikativer und partizipativer Prozess zu verstehen, in dem verhandelt wird, was aktuell nachhaltig und tragfähig ist (vgl. Schmidt 2015: 124). Karl-Werner Brand (2017a, S. 68) verweist darauf, dass der Begriff der nachhaltigen Entwicklung als umstrittener politischer Begriff im hegemonietheoretischen Sinne einen „leeren Signifikant“ (Laclau 2010) darstellt, der sich mit vielen verschiedenen Bedeutungen verknüpfen lässt und als Symbol eine spezifische Vorstellung von Gemeinwohl repräsentiert. Die aktuell vor allem in den Ländern des globalen Nordens gelebte „Politik der Nicht-Nachhaltigkeit“ (Blühdorn 2018) führt zu vielfältigen politischen und gesellschaftlichen Diskussionen im Hinblick auf den kapitalistischen Wachstumsimperativ. Aufgrund des Festhaltens an der Wachstumslogik und der Verteidigung von ökologisch und sozial zerstörerischen Werten und Ordnungen steht die große sozial-ökologische Transformation noch aus (vgl. ebd., S. 155).

16. Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen; 17. Partnerschaften zur Erreichung der Ziele. Die 17 Ziele wurden von 193 Staaten im September 2015 verabschiedet und beinhalten zudem noch 169 Unterziele (UN 2015).

Mit dem Begriff der „imperialen Lebensweise“ beschreiben Ulrich Brand und Markus Wissen (2017) die Produktions-, Distributions- und Konsumnormen, die insbesondere im globalen Norden in den politischen, ökonomischen und kulturellen Alltagsstrukturen und -praktiken der Bevölkerung verankert sind. Die imperiale Lebensweise strukturiert die Gesellschaften an anderen Orten in hierarchischer Weise entscheidend mit. Dabei wählen sie bewusst den unbestimmten Ausdruck „andererorts“ (ebd., S. 44, 45), um auf die Externalisierung der sozial-ökologisch destruktiven Folgen der imperialen Lebensweise aufmerksam zu machen (vgl. ebd., S. 47). Hinsichtlich der Auslagerung und Ausblendung sozialer Kosten bezeichnet Stephan Lessenich (2016) die gegenwärtigen kapitalistischen Gesellschaften des globalen Nordens als Externalisierungsgesellschaften. Die Positionen in der globalen Ungleichheitsstruktur stehen in einem funktionalen Zusammenhang, innerhalb dessen es den einen „gut“ und den anderen „schlecht“ oder weniger gut geht (vgl. ebd., S. 23). Externalisierung ist eine Frage sozialen und nicht nur wirtschaftlichen Handelns. Die globalen Machtstrukturen und die dadurch bestehende weltgesellschaftliche Ungleichheitsstruktur ermöglichen einen Habitus der Auslagerung, Verschiebung und Verdrängung von sozialen Kosten, der ein vorbewusster, handlungspraktischer und beziehungsstrukturierender Ausdruck einer relativen Privilegierung im kapitalistischen Weltsystem ist (vgl. ebd., S. 62, 63). Eine weitere Schwierigkeit im Zuge der Nachhaltigkeitsdebatte liegt in der Diskrepanz, die zwischen Umweltwissen und Umwelthandeln schon häufig festgestellt wurde (z. B. Diekmann, Preisendörfer 1992; Rieß 2010; Marchand 2015) und auf die ein Siebtklässler im folgenden Zitat pointiert verweist: „Was ich so blöd an der Menschheit finde, ist, wenn sie sich, wenn sie sich dauernd beschwerten über diese Naturkatastrophen; [...] aber auch so Leute, wo auch die, des Plastik ins Wasser machen, des is auch, die wissen, was passiert.“ (Bm, Gruppe Teller).² Es zeigt sich immer wieder, dass Wissen und Handeln nicht in einem linearen Verhältnis zueinanderstehen.

Zusammenfassend zeigt sich, neben der Unklarheit des Begriffs, die Herausforderung der Komplexität einer nachhaltigen Entwicklung, die vielfältige Aufgaben und nicht klar intendierte Folgen umfasst, was zu den beschriebenen Dilemmatasituationen führen kann. Weiterhin sind die kapitalistische Struktur und die damit verbundene gelebte Nicht-Nachhaltigkeit und imperiale Lebensweise als soziale Deutungsmuster und gesellschaftliche Ordnungsvorstellung zu konstatieren, die auf globalen Ungerechtigkeiten beruhen. Diese bestehenden Ungleichheiten werden auf normativer Ebene stark kritisiert und sind dadurch

2 Die Transkripte folgen dem TiQ-Format (Talk in Qualitative Social Research). Für die Anonymisierung wurde den Schülern und Schülerinnen ein Buchstabe zugeordnet mit Zusatz f (weiblich) oder m (männlich).

ein weiteres Indiz für die benannte Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln. Welche Rolle Bildung im politischen Diskurs für die Umsetzung einer nachhaltigeren Gesellschaft spielt und wie die entsprechenden Bildungskonzepte definiert sind, ist Inhalt des nächsten Kapitels.

2 Die Bildungskonzepte Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen

Die im Zuge der Rio-Konferenz 1992 verabschiedete Agenda 21 weist auf den hohen Stellenwert von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung hin. Seitdem ist das Konzept BNE politisch forciert worden, z. B. durch die weltweite UNESCO-Dekade BNE (2005–2014), das anschließende Weltaktionsprogramm (WAP 2015–2019) und durch die nationale Sichtbarmachung des Bildungskonzepts (Transfer 21, Nationaler Aktionsplan BNE 2017). In der Agenda 2030 ist BNE als Teilziel 4.7 explizit benannt und erfährt im aktuellen UNESCO-Programm „ESD for 2030“ (UNESCO 2019) nochmal einen Bedeutungszuwachs. Dieses versteht Bildung als zentrale Strategie, um eine nachhaltige Entwicklung zu erreichen, die mit einer tiefgreifenden Veränderung des Denkens und Handelns der Menschen verbunden ist. Dafür sollen Individuen Kompetenzen erlangen, die ein Handeln für eine nachhaltigere Zukunft ermöglichen. Nachhaltige Entwicklung wird somit zu einem individuellen und gesellschaftlichen Lern- und Gestaltungsprozess, der auf Partizipation und Kooperation durch selbstorganisiertes und projektorientiertes Lernen basieren soll. Anhand von Bildungsprozessen ist es möglich, ein Verständnis der komplexen Zusammenhänge zwischen ökologischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Verflechtungen zu erlangen (vgl. Rieckmann, Stoltenberg 2011, S. 117, 118). Gerhard de Haan (2018, S. 13) weist daraufhin, dass sich nachhaltige Entwicklungen durch in Lernprozessen erworbene veränderte Einstellungen, Handlungsfähigkeiten und Tätigkeiten realisieren lassen, die andere Routinen ermöglichen.

Die drei klassischen Bereiche einer nachhaltigen Entwicklung sind ökologische Verträglichkeit, ökonomische Leistungsfähigkeit und soziale Gerechtigkeit (vgl. Vorage 2019, S. 48). Im Anschluss an den Brundtland-Bericht und die Rio-Konferenz ist das Leitbild um eine vierte, politische Dimension ergänzt worden. Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, der das Ergebnis einer gemeinsamen Initiative der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) ist, beschreibt die vierte Zieldimension als demokratische Politikgestaltung für selbstverantwortetes Urteilen und Handeln (KMK, BMZ 2016, S. 23). BNE hat seine Wurzeln in Ansätzen der Umwelt-

bildung und des Globalen Lernens, die sich wiederum in weitere vielfältige pädagogische Ansätze (z. B. Ökopädagogik oder Friedenspädagogik) auffächern. Die politisch geforderte Neuausrichtung auf eine BNE, die alle diese Ansätze vereint, führt nicht zwingend zu einer Deutungshoheit über so viele unterschiedliche pädagogische Konzepte, sondern auch zu Konflikten (vgl. Hamburg 2018, S. 68). Eine klare Abgrenzung zwischen BNE und Globalem Lernen ist nicht existent (vgl. Höhnle 2014, S. 11). Der Umstand, dass BNE teilweise als Erweiterung von Umweltbildung verstanden wird, führt hingegen zu Kritik von Akteuren und Akteurinnen des Globalen Lernens (vgl. Hamburg 2018, S. 75).

Generell haben sich die Akteur:innen zu dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung bekannt, postulieren aber eine stärkere Sichtbarkeit der politischen Dimension hinsichtlich der Beachtung kultureller Vielfalt und Menschenrechtsfragen in globaler Perspektive (vgl. Schreiber 2012, S. 29). Das Globale Lernen entstand in den 1990er Jahren aus der entwicklungspolitischen Bildung und der „Dritte-Welt-Pädagogik“, deren Anfänge wiederum in den 1950er und 1960er Jahren liegen (vgl. Scheunpflug, Seitz 1995). Konzepte des Globalen Lernens befassen sich mit den politischen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Zusammenhängen zwischen den Industrieländern des Nordens und Ländern des globalen Südens sowie dem Zusammenleben unterschiedlicher Menschen in einer globalisierten Welt. Die Orientierung erfolgt am normativen Leitbild globaler Gerechtigkeit, das regionale, lokale und globale Zusammenhänge berücksichtigt (vgl. Asbrand, Scheunpflug 2014, S. 401). Globales Lernen versteht sich als „pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft“ (ebd., S. 401). Hamburg konstatiert, dass sich Globales Lernen weder in BNE auflösen noch eine Positionierung völlig außerhalb des Bildungskonzepts einnehmen sollte, sondern vielmehr als „politisierte(re)s Korrektiv“ wirken und als eigenständiger Bereich am BNE-Wachstum partizipieren müsse (Hamburg 2018: 82). Die vorliegende Studie teilt diese Auffassung.

Die Konzepte BNE und Globales Lernen fanden zunächst insbesondere in den Bereich der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung Eingang (vgl. Rieckmann, Stoltenberg 2011, S. 119). Gerd Michelsen et al. (2013) stellen fest, dass sich auch im Zuge der UNESCO-Dekade BNE viele außerschulische Bildungsakteur:innen aktiv an der Verankerung und Etablierung von BNE-Themen beteiligt haben. Im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie zeigt Diana Grundmann (2017), dass außerschulischen Lernorten und Kooperationen mit außerschulischen Partnern bei der Gestaltung des Lehrens und Lernens im Kontext von BNE eine besondere Bedeutung zukommt, indem diese entscheidend zur Stärkung von BNE-Aktivitäten an Schulen beitragen. Hanna Butterer und Alexander Wohnig (2019) weisen im Rahmen zweier empirischer Studien darauf hin, dass sich außer-

schulische Lernorte positiv auf die Lernerfolge von Schülern und Schülerinnen im Rahmen von BNE-Themen auswirken können. Im Vergleich zum Schulunterricht lassen diese ein erhöhtes Interesse an und größere Offenheit gegenüber der Thematik erkennen. Die Lernenden zeigen mehr Eigeninitiative und verfügen über eine kritischere Reflexionsfähigkeit. Außerschulische Lernorte können demnach positive Erfahrungen mit politischem Lernen und Handeln fördern, die wiederum politische Bildungs- und Lernprozesse anregen können.

Die Forschungsfrage der vorliegenden Studie schließt an die Erkenntnisse der folgenden vier Studien an, bezieht sich aber auf ein soziologisches Erkenntnisinteresse, das sich primär für die gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen der Jugendlichen interessiert, die im Kontext von Themen des Globalen Lernens als soziale Deutungsmuster relevant werden. Im Rahmen einer quantitativen Fragebogenerhebung analysiert Rainer Uphues (2007) Einstellungen von Jugendlichen zur Globalisierung. Die Ergebnisse der Erhebung zeigen, dass die Jugendlichen sowohl die Chancen der Globalisierung als auch die gleichzeitigen Fehlentwicklungen gut einschätzen können. Die Jugendlichen haben Kenntnisse bezüglich globaler Zusammenhänge und Verantwortlichkeiten, jedoch fällt die Bereitschaft zu global-verantwortlichem Handeln demgegenüber deutlich geringer aus. Diesbezüglich gibt es auch schon fundierte qualitative Erkenntnisse, die ebenfalls basierend auf der dokumentarischen Methode generiert wurden. Anne-Katrin Holfelder (2018) erforscht, welche impliziten Wissensbestände für Jugendliche in Bezug auf nachhaltigkeitsrelevante Themen urteils- und handlungsleitend sind. Die urteils- und handlungsleitenden Aspekte weisen Diskrepanzen zu den geäußerten Einstellungen und Werten der Jugendlichen auf, wie sich in den Gruppendiskussionen zeigt. Die Arbeit schließt an die qualitativ-rekonstruktive Studie von Barbara Asbrand (2009) an, die sich mit dem Wissen und der Handlungskompetenz von Jugendlichen bezüglich globaler Fragen auseinandersetzt. Diese Studie kommt zu dem Ergebnis, dass sich die kommunikativen Wissensbestände sowie die Werte der Jugendlichen von ihrer Handlungspraxis unterscheiden. Erfahrungsbasiertes Wissen haben nur diejenigen Jugendlichen, die sich in außerschulischen Kontexten mit globalen Themen beschäftigen. In einer geographiedidaktischen Studie zum wertorientierten Lernen führt Stefan Applis (2012) ein Unterrichtstreatment zu ökonomischen, ökologischen, sozialen und ethischen Fragestellungen der globalen Textilproduktion durch. Die Ergebnisse belegen, dass die teilnehmenden Schüler:innen im Anschluss an die unterrichtlichen Lehr-Lernarrangements über eine komplexere Bewertungslogik verfügen und ihnen die Notwendigkeit vielschichtiger Betrachtungsweisen globaler Zusammenhänge stärker bewusst sind. Der folgende Teil bietet eine nähere Erläuterung der methodologischen Grundlagen und der methodischen Vorgehensweise der Studie.

3 Aufbau, Methode und Durchführung der Studie

Das Vorgehen dieser qualitativ-rekonstruktiven Studie entspricht der Dokumentarischen Methode, deren meta-theoretische Grundlage (Bohnsack et al. 2010, S. 11) auf der Wissenssoziologie nach Karl Mannheim (z. B. 1980; 1995) basiert. Mannheim differenziert zwischen kommunikativem Wissen einerseits, das er als theoretisches Wissen bezeichnet, und konjunktivem Wissen andererseits, d. h. handlungsleitendem Wissen (vgl. Bohnsack et al. 2007, S. 9). Mannheims Unterscheidung zwischen diesen Wissensformen beinhaltet einen Wechsel der Analyseinstellung, d. h. einen Übergang von Was- zu Wie-Fragen. Niklas Luhmann bezeichnet dies als eine Verlagerung von Beobachtungen erster Ordnung hin zu denjenigen zweiter Ordnung (Luhmann 1998, S. 85). Der Fokus der Dokumentarischen Methode liegt primär auf der Rekonstruktion des handlungsleitenden Erfahrungswissens von Individuen und Gruppen im Alltag, um das Zusammenspiel von gesellschaftlichen Strukturen und individueller bzw. kollektiver Handlungen zu erkennen. Die Analyse entscheidet zwischen Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen, wobei Orientierungsschemata das kommunikative Wissen der Erforschten sowie deren Wissen um institutionalisierte und normierte Vorgaben der Gesellschaft beschreiben. Orientierungsrahmen hingegen umfassen das konjunktive Wissen, das der Handlungspraxis zugrunde liegt und sich aus sozial geprägten Denk- und Handlungsmustern sowie konkreten Erfahrungen zusammensetzt. Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen überschneiden sich im Alltag und ergeben zusammen ein Orientierungsmuster, in dem die beiden Wissensformen im wechselseitigen Bezug aufeinander das Alltagswissen und -handeln der Individuen bestimmen (vgl. Kleemann et al. 2009, S. 156).

Verschiedene neuere Arbeiten (vgl. Geimer, Amling 2018; Amling, Vogd 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann 2010) argumentieren, dass das kommunikativ-generalisierte Wissen hinsichtlich der Prägekraft normativer Adressierungen innerhalb der Alltagspraxis mehr im Vordergrund stehen sollte als es bislang im Rahmen der Dokumentarischen Analyse der Fall war. Dabei geht es um die Identifikation normativer Bezugspunkte, d. h. um die normative Ordnung und deren Prägekraft für die Handlungspraxis von Akteurinnen und Akteuren (vgl. Geimer, Amling 2018, S. 308). Auch Felix Heizmann (2018) verweist im Rahmen von fachdidaktischer Unterrichtsforschung auf die Wichtigkeit des kommunikativen Wissens. Die inhaltliche Bedeutung eines Lerngegenstands und seine mögliche Modifizierung sind relevant, um Erwerbs- und Veränderungsprozesse im Lernen bei Schülerinnen und Schülern nachvollziehen zu können (Heizmann 2018, S. 114, 115). Die Dokumentarische Methode eignet sich sehr gut für die Rekonstruktion von normativer Logik und der dahinterliegenden strukturellen Muster. Die

das Denken strukturierende normative Logik ist den Akteuren und Akteurinnen in der Regel nicht bewusst und daher sprachlich nicht einfach zu explizieren, so macht sie eine rekonstruktive Vorgehensweise erforderlich.

Auch in dieser Studie ist das kommunikative Wissen, das vorhandene theoretische Wissen der Schüler und Schülerinnen, relevant. Was die Jugendlichen über globale Zusammenhänge und Ungleichheit äußern, kann ihre normativen Vorstellungen auf einer semantischen Ebene zeigen. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich darauf, wie die Jugendlichen mit Themen des Globalen Lernens thematisieren, wenn sie sich mit den Inhalten teilweise das erste Mal auseinandersetzen, und welche gesellschaftlich-geprägten Deutungsmuster sie dafür nutzen. Der Fokus gilt der Frage, welche gesellschaftlichen Normorientierungen sie nennen und wie sie mit diesen normativen Ansprüchen umgehen. Im Fokus steht, welche impliziten Wissensstrukturen bei den Jugendlichen zu Themen globaler Gerechtigkeit oder zu Nachhaltigkeitsthemen bereits vorhanden sind, bevor eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung im schulischen oder außerschulischen Kontext erfolgt. Über was wissen sie Bescheid, wie füllen sie aber auch mögliche Wissenslücken, d. h. wie gehen sie mit diesem Wissen um und wie wird ihre eigene Verortung in der sozialen Welt relevant?

Die Workshops, die die empirische Grundlage der hier vorgestellten Studie darstellen, fanden an einem außerschulischen Bildungsort statt, da dort prinzipiell ein Lernen außerhalb von schulischen Zwängen in Form von Zeit- und Leistungsdruck oder Benotung möglich ist (vgl. Wohnig 2020; Kenner, Wohnig 2020). Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse erscheint dies insofern bedeutsam, als außerschulische Lernorte mehr ‚Sagbarkeitsräume‘ schaffen, indem die Jugendlichen hier Aussagen tätigen können, die keiner Benotung unterliegen. Die Workshops zu Themen des Globalen Lernens wurden von einem zertifizierten außerschulischen Bildungsträger für Globales Lernen durchgeführt, der seit über zehn Jahren Angebote in diesem Bereich veranstaltet. Es handelt sich dabei um einen nichtstaatlichen, zivilgesellschaftlich organisierten Bildungsträger, dessen Teamer:innen die Workshops durchführen. Dabei finden geplante Bildungsprozesse in einem offenen, oftmals freiwilligen Rahmen statt. Schulische Regeln, Zwänge und Funktionen sind außer Kraft gesetzt. Globales Lernen wird an diesem Bildungsort als Teil der politischen Bildung definiert. Der grundlegende Auftrag außerschulischer politischer Jugendbildung besteht darin, die Jugendlichen zur Gestaltung von politischen, zivilgesellschaftlichen und lebensweltlichen Prozessen vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Gegebenheiten, Krisenentwicklungen oder Umbrüchen zu befähigen (vgl. Hafener 2014, S. 229). Politische Bildung für Jugendliche findet institutionell und organisiert im Rahmen von schulischer und außerschulischer Bildung statt, wobei sie den gleichen

politischen und rechtlichen Vorgaben folgt, aber sich in ihren Inhalten, Strukturen und Lernformen unterscheidet (vgl. ebd., S. 222). Globales Lernen zielt auf Selbstreflexion im Hinblick auf die eigene Rolle in der (Welt-)Gesellschaft sowie der eigenen Werte und Haltungen. Ziel ist die Emanzipation der Lernenden als (Welt-)Bürger:innen (vgl. Rolle 2018). Bernd Overwien (2014, S. 375) weist darauf hin, dass BNE wichtige Schnittmengen zur politischen Bildung hat, da das Zusammendenken von Ökologie, Ökonomie und Sozialem entsprechende Spannungsfelder und Kontroversen impliziert, die eine politische Bearbeitung notwendig machen.

Die etablierte Bildungsstätte verfügt über ein umfassendes Bildungsangebot zu verschiedenen Bereichen, wie z. B. Konsum und Nachhaltigkeit, Fairer Handel, ökonomische Gerechtigkeit, Menschenrechte und Migration. Diese Angebote sollen Kindern und Jugendlichen dabei unterstützen, globale Zusammenhänge wahrzunehmen, ihre eigene Rolle im globalen Gefüge zu erkennen und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Die Bildungsstätte wird von vielen Schulen genutzt, die schulklassenweise vornehmlich an den außerschulischen Lernort kommen. Bei den für die Studie ausgewählten Schulklassen wurden Themen des Globalen Lernens im Unterricht noch nicht intensiv behandelt. Die Workshops fanden häufig im Zuge einer Projektwoche oder eines Projekt-tages statt und wurden in den Schulen thematisch vor- und nachbereitet. Das empirische Material umfasst neun Workshops, die zwei Themen des Globalen Lernens behandelten: das Thema Mode, wobei insbesondere die Produktionsstätten und Arbeitsbedingungen der Näher und Näherinnen der Modeindustrie im Fokus standen, sowie das Thema europäische Fleischexporte in afrikanische Länder, zusammengesetzt teils aus Überproduktion und teils aus bestimmten Hühnerteilen, z. B. Innereien, die auf dem europäischen Markt schlechter zu verkaufen sind. Jeder Workshop dauerte drei Stunden und fand jeweils an dem außerschulischen Bildungsort statt. Insgesamt nahmen 206 Schülerinnen und Schüler aus drei 7. Klassen (zwei Realschulen und eine Haupt- und Realschule), vier 8. Klassen (Gymnasium, Gemeinschaftsschule und zwei Realschulen), einer 9. Klasse (Realschule) und einer 10. Klasse (Gymnasium) teil.

Die Analyse der Workshops stützt sich auf deren Audio-Aufnahme, die in Teilen transkribiert vorliegt. Im Vordergrund stehen insbesondere die jeweiligen Reflexionsphasen der Workshops, in denen sich die Schüler und Schülerinnen mit eigenen Handlungsmöglichkeiten auseinandersetzen und diese bewerten sowie reflektieren. Die Reflexionsphasen finden nach unterschiedlichen methodischen und didaktischen Elementen statt, bspw. nach der Simulation, dem Planspiel oder der Dokumentation.

Analysiert werden Passagen, die sich durch eine gewisse Selbstläufigkeit der Diskussion und eine hohe interaktive Dichte auszeichnen. Die dokumentarische Analyse umfasste die Schritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation, ergänzt durch eine fallinterne und -externe Kontrastierung im Rahmen einer komparativen Analyse, auf deren Basis sich verschiedene Orientierungen der Jugendlichen rekonstruieren lassen. Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht eine rekonstruierte Orientierung, die anhand verschiedener Transkript-Beispiele aus unterschiedlichen Workshops veranschaulicht wird.

4 Der Markt als unveränderliche Instanz

Die Workshops beinhalten unterschiedliche Arbeitsphasen, in denen die methodischen Zugänge variieren. Im Workshop zu europäischen Fleischexporten in afrikanische Länder erarbeiten die Teilnehmenden zu Beginn die Folgen eines hohen Fleischkonsums für Menschen, Tiere und die Umwelt. Im Anschluss schauen sie eine Dokumentation über den Fleisch- bzw. Hühnerexport an. Im Rahmen eines Planspiels³ führen die Jugendlichen eine Konferenz durch, in der sie unterschiedliche Rollen einnehmen, wie z. B. einheimische Geflügelbauer:innen, Vertreter:innen von Verbraucherschutzorganisationen, der Regierung oder der EU-Agrarkommission. Der folgende Transkript-Auszug ist Teil der Reflexionsphase des Rollenspiels:

Y1: Ok, jetzt habt ihr euch ja eigentlich alle ganz gut in euren Rollen eingefunden, also für mich war das Recht überzeugend die Konferenz als Beobachterin von der Presse, jetzt ähm wollte ich nochmal die Gelegenheit geben, vor allem weil's bei der Rollenverteilung ja noch 'n bisschen anders war, da gab's ja mehr sympathiebesetzte Rollen und ich denk' auch persönliche Haltungen zu dem ganzen Thema. Jetzt wollte ich anbieten, dass wir versuchen die Rolle mal, ähm, zu entlasten, also man soll sich dann, also abzustreifen, ich weiß nich', ob ihr das braucht. Also aus der Rolle raus und eure persönliche Meinung einbringen, also wie habt ihr euch jeweils in den Rollen gefühlt und wo war's schwierig. Ähm, und wo war's dann vielleicht doch ganz leicht, weil, weil's Sinn gemacht hat oder so. [...]

Mm: Also ich konnt mich jetzt, äh, nicht so gut in die Rolle hineinversetzen, weil ich schon, äh, die Rolle von den Bauern sehr gut nachvollziehen kann, und auch innerhalb des Landes der Handel gestärkt werden muss, auf

3 EPIZ 2014

jeden Fall, Importzölle auch, äh, ja, gerechtfertigt sind, und deswegen war es schwierig, da quasi so argumen-, so zu argumentieren, dass man auf der richtigen Seite steht.

Ef: Ja.

Y1: Warst du bei der EU-Agrarkommission?

Mm: Ja voll moralisch scheiße; nicht sehr gut vertretbar.

[...]

Km: Ja, also ich war auch bei der Agrarkommission und, ähm, also ich fand's moralisch natürlich auch ziemlich doof, ich war eigentlich ziemlich genau der anderen Meinung, aber man hat dann halt trotzdem versucht, die Machtgeber tatsächlich als EU hat und halt zu nutzen, und das war halt moralisch 'n bissl doof, aber trotzdem eigentlich wärs effek-, effektiv gewesen.

Y1: Mhm.

Km: Und so is' es eigentlich auch realistisch, auch wenn die Argumente jetzt an sich nicht ...

Y1: Mhm.

Km: ... so gut sind.

Y1: Ok, also das find ich sehr spannend, dass man die Macht dann nutzen möchte, ja?

Nm: Also ich war auch bei der EU, und ich hatte, ich bin überhaupt nicht der Meinung, die ich jetzt vertreten habe, auch moralisch gesehen, ähm, allerdings fand ich's trotzdem recht in Ordnung dort eben dafür zu argumentieren, weil die EU hat 'ne Vormachtstellung, ob jetzt 'ne echte ghanaische Regierung sich getraut hätte, ja zu sagen, ja, wir verzichten auf die EU, stell ich in Frage, weil die EU schon sehr wichtig ist, und generell war's eher einfacher zu sagen, ja, ich verschließ' die Augen, was dort passiert, ist mir egal, solange wir den Profit machen, generell leichter so zu denken als jetzt, äh, ethisch

Y1: Mhm.

Die Schüler:innen der Workshopgruppe verfügen über theoretische Wissensbestände hinsichtlich der politischen und wirtschaftlichen Vormachtstellung der EU und der Abhängigkeitsverhältnisse von Ländern des globalen Südens. Die wirtschaftliche Abhängigkeit anderer Länder von der EU ist den Schüler:innen bewusst, sodass sie, auch wenn Mm verschiedene wirtschaftliche Alternativen nennt, letztlich ihre ‚Macht‘ als EU-Agrarkommission nutzen. Im Zuge der Reflexion des durchgeführten Planspiels distanzieren sie sich von ihrer Rolle als EU-Agrarkommission und schätzen gleichzeitig ihre ‚Verhandlungen‘ während des Planspiels als „effektiv und realistisch“ ein. Aus einer normativen Gerechtigkeitsperspektive kritisieren sie ihre Vorgehensweise, sehen aber in ihrer Rolle als

Vertreter:in der EU-Agrarkommission keine Möglichkeit, eine andere Perspektive einzunehmen. Markt- und profitorientiertes Denken wird als „leichter“ als ethisches Denken bezeichnet. Die Schüler:innen sind der Aufgabe des Planspiels nachgekommen. Interessant ist, dass sie ihre Verhandlungen, die im Rahmen des Planspiels stattgefunden haben als „realistisch“ bezeichnen und gleichzeitig kritisieren. Hier zeigt sich ein normatives Bewusstsein für globale Ungerechtigkeit und die dazugehörigen (kapitalistischen) Strukturen. Dieses Bewusstsein ist aber nicht spielleitend, sondern die Orientierung an Aufgabenerfüllung der Jugendlichen basiert auf einer realistischen Darstellung, die globale Ungleichheit zeigt und im Zuge des Spiels reproduziert wird. Die Rekonstruktionen zeigen die Internalisierung kapitalistischer Marktlogik und globaler Ungleichheiten, die eine europäische bzw. westliche Hegemonie und unausgewogene Machtverhältnisse widerspiegeln.

Die Verinnerlichung kapitalistischer Strukturen wird auch im folgenden Transkriptauszug einer anderen Workshopgruppe zum Thema Mode deutlich. Im Workshop Mode erfahren die Jugendlichen anhand eines Rollenspiels in Form einer Simulation einen Arbeitstag in einer Textilfabrik. Sie bekommen unterschiedliche Rollenkarten und arbeiten an verschiedenen Stationen, an denen sie entweder Knöpfe annähen, Knöpfe sortieren, sandstrahlen mit Schmirgelpapier, weben oder mit der Nähmaschine nähen. Nach der Reflexion der Simulation sehen die Jugendlichen eine Dokumentation⁴ über drei europäische Modeblogger:innen, die probeweise in Kambodscha in einer Textilfabrik mitarbeiten, um einen weiteren Eindruck über die Arbeits- und Lebensbedingungen der Näher:innen in Textilfabriken des globalen Südens zu erlangen. Im Anschluss an den Film diskutiert und reflektiert die Gruppe mögliche Handlungsoptionen. Der Film weckt teilweise eine große Betroffenheit bei den Jugendlichen, gepaart mit dem Gefühl von Handlungslosigkeit. Der folgende Transkriptauszug ist Teil der Filmreflexion.

Y1: Ok, wenn wir uns das auf keinen Fall vorstellen können, dann sollten wir das auch anderen Leuten auch nicht zumuten dass sie so, unter solchen Bedingungen arbeiten müssen; das heißt, was können wir denn jetzt tun; hat es irgendwas mit uns zu tun?

Gm: Nein

Qf: Also ich finde, dass, äh, ich denk' halt, dass wir nicht viel machen können, dass es ihnen besser geht, weil ich denk', die Kleidung wird trotzdem

4 Hungerlohn für hippe Mode: <https://www.youtube.com/watch?v=Vdvx6Aj9lBl>.

hergestellt und sofort wieder verkauft, ich denke, dass wir nicht viel dagegen machen können

Y1: Ok.

[...]

Af: Also ich glaub' nicht, dass man da viel ändern kann, weil ich denk', des is ja schon länger, dass man da probiert, irgendwas zu ändern, aber irgendwie hat's ja bis jetzt funktioniert, wirklich, also ich, also ich glaub' eher, dass man da wirklich bei denen was ändern muss.

Y1: Wir haben's schon länger versucht, wenn's noch nicht geklappt hat, dann brauchen wir wahrscheinlich euch, ja?

Jm: Also ich mein' aber, wenn man nicht mehr kauft, dann kriegen die halt auch kein Geld mehr und dann werden sie auch arbeitslos, wenn die Firma schließt, dann haben sie vielleicht auch keine Arbeit mehr, also aber wenn man halt auch mehr von der Marke kauft, dann kriegen die eigentlich sozusagen mehr Geld aber des is aber auch nich unbedingt, also is irgendwie so'n Teufelskreis

Y1: Das ist auf jeden Fall ein Problem, ja.

Die Schüler:innen der Gruppe verständigen sich in dieser Passage darauf, dass sie nicht unter den vorherrschenden Bedingungen arbeiten wollten. Auch hier zeigt sich ein Bewusstsein über die bestehenden Ungleichheiten sowie eine moralische Ablehnung gegenüber diesen. Dabei erkennen sie aber keine eigenen Handlungsoptionen, sondern fordern, „bei denen“ müsste sich etwas ändern. Konsumverzicht würde lediglich zu Arbeitslosigkeit und zu einer noch schlechteren Situation der Näher:innen führen. Das Orientierungsmuster der Jugendlichen zeigt die Verinnerlichung der kapitalistischen Strukturen und einer unverrückbaren Marktdominanz – ein „Teufelskreis“. Sie verfügen über Wissensbestände hinsichtlich kapitalistischer Funktionsweisen und nehmen eine ‚Konsumnotwendigkeit‘ an, in deren Logik die Näher:innen lieber weniger als nichts verdienen. Auch in anderen Workshopgruppen zeigt sich eine Diskrepanz zwischen moralischem Wissen und möglichen Handlungsoptionen auf. Auf normativer Ebene werden die bestehenden Verhältnisse von den Jugendlichen für falsch erachtet. Hingegen sehen sie auf konjunktiver Ebene keine individuellen Handlungsmöglichkeiten und affirmieren die bestehenden Marktverhältnisse.

Weitere Studien mit Jugendlichen kommen zu ähnlichen Ergebnissen. Sebastian Fischer et al. (2016) kommen in einer Fragebogenstudie mit über 200 befragten Schülern und Schülerinnen zu ähnlichen Ergebnissen. Auch dort werden der globale Markt und seine Gesetze von den Schülern und Schülerinnen als fast natürliche Voraussetzungen wahrgenommen und nur wenige setzen ethische über marktwirtschaftliche Ziele. Globalisierungsprozesse oder auch die Rege-

lung einer weltweiten Nachhaltigkeitsproblematik werden nicht als politisches Thema gesehen. Stattdessen nennen sie alternative Konsumformen oder Hilfsangebote auf karitativer Ebene. Auch in Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zu Vorstellungen von Globalität, die Barbara Asbrand (2005) durchgeführt hat, kommen Aspekte eines ethischen Konsums und sozialverträglicher Herstellung zur Sprache. Dabei beschreiben die Jugendlichen zwar moralische Konflikte, geben aber auch an, dass es keine Alternative zum Kauf von Turnschuhen gibt, die eventuell mithilfe von Kinderarbeit produziert werden. Das Fehlen von Handlungsmöglichkeiten setzen sie als Argument ein, um die moralische Argumentation auszublenken. So zeigt sich, dass sie diese im Alltagshandeln nicht als handlungsleitend, also nicht als konjunktives Wissen, wahrnehmen. Auch hier stehen die handlungsleitenden Diskurse des wirtschaftlichen Funktionssystems im Widerspruch zu dem Wissen der Jugendlichen über schlechte Arbeitsbedingungen in Ländern des globalen Südens.

Die Transkripte der Workshops verdeutlichen, dass die Schüler:innen die wirtschaftlichen Strukturen als gegeben und unveränderlich ansehen und die bestehenden globalen Verflechtungen bereits verinnerlicht haben, die die Handlungsweisen und Legitimationsformen der westlichen (nicht-nachhaltigen) Lebensart definieren. Sie haben also Wissen über globale Zusammenhänge und verschiedene Themen, die das Globale Lernen oder BNE betreffen, bevor eine intensive schulische oder außerschulische Auseinandersetzung hierzu stattfindet. In dieser reproduzieren die Jugendlichen dann soziale Deutungsmuster hinsichtlich einer gelebten Nicht-Nachhaltigkeit und globalen Ungerechtigkeit, obwohl sie auf normativer Ebene wissen, dass diese moralisch falsch sind. Sie haben keinen konjunktiven Erfahrungsraum für globale Gerechtigkeit, sondern internalisieren die gesellschaftlich vorherrschenden (auf globaler Ungleichheit basierenden) Ordnungsvorstellungen. Diese Wissenskonstruktionen sind bei den Schüler:innen bereits im Vorfeld verankert und entstehen nicht im Zuge der Workshops.

5 Ausblick

Ziel der Studie ist es, einen Einblick zu erhalten, wie Jugendliche auf gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen in Bezug auf Themen des Globalen Lernens zurückgreifen, unabhängig von ihren unterrichtsspezifischen thematischen Vorkenntnissen. Die Analysen zeigen in Form von Diskrepanzen zwischen moralischen Ansprüchen und Handlungsmöglichkeiten eine marktorientierte gesellschaftliche Ordnungsvorstellung der Jugendlichen, die geprägt ist von einer kapitalistischen Wirtschaftslogik, innerhalb derer sie Marktgesetze als vermeintlich unveränderliche Struktur wahrnehmen. Für einen großen Teil der Gesellschaft

sind Konsumhandlungen wichtig für die Selbstverwirklichung und Selbsterfahrung (vgl. Blühdorn 2018, S. 166). Identitätsbildung und Selbstverwirklichung sind mehr denn je ein individuelles Projekt, das jede:r Einzelne selbstbestimmt und selbstverantwortlich verfolgt (vgl. Bauman 2003; Reckwitz 2017). Dies zeigt sich in der kulturell verankerten ressourcen- und emissionsintensiven Lebensweise (Brand 2017b, S. 139). Die Ergebnisse spiegeln die in Kapitel 1 beschriebenen gesellschaftlichen Widersprüche, in denen wir uns befinden, wider. Die Diskrepanz besteht zwischen moralischen und normativen Ansprüchen einer gerechteren und nachhaltigeren Welt und den eigentlichen, aktuell gelebten Verhältnissen. Dass die Jugendlichen diese Widersprüche thematisieren, ist letztlich keine Überraschung, sondern eine logische Konsequenz, da sie vielfältig in gesellschaftliche Prozesse eingebunden und integriert sind, was wiederum für eine stärkere Einbeziehung der gesellschaftlichen Lebenswelt der Schüler:innen im Globalen Lernen und in der BNE spricht. Eine sozial-ökologische Transformation kann nicht allein durch Bildung initiiert werden: sie benötigt Veränderungen der vorherrschenden ungleichen Strukturen. Der Reformpädagoge und Psychoanalytiker Siegfried Bernfeld (1979) stellte schon in den 1920er Jahren fest, dass pädagogisches Handeln die herrschenden Grenzen innerhalb einer Gesellschaft nicht außer Kraft setzen kann. Diese Feststellung kann man dahingehend erweitern, dass sich auch die Grenzen „außerhalb“ der nationalen Gesellschaft und die globalen Verflechtungen nicht außer Kraft setzen lassen.

Dennoch ist die Frage relevant, ob und wie Globales Lernen und BNE diese erlernten Konstruktionen aufbrechen bzw. bestehende politische Verhältnisse reflektieren können. Die Chance besteht darin, Globales Lernen als Antwort und nicht als Reaktion auf Globalisierungsprozesse zu verstehen. Christel Adick (2002, S. 40) weist darauf hin, dass es nicht um die „Affirmation weltgesellschaftlicher Bedingungen“ geht, sondern um eine aktive und kritische Auseinandersetzung mit dem Ziel, Handlungspotenzial an Lernende zu vermitteln. Bildung allein kann keine gesellschaftlichen Probleme lösen, aber sie kann Wissensgrundlagen schaffen, demokratische Kräfte stärken und Diskurse menschenrechtlich begründen. Da einfache Lösungen im Zuge von Nachhaltigkeit und globaler Ungleichheit nicht existieren, ist die Frage zu thematisieren, wie Bildungsprozesse gestaltet werden können, die die Auseinandersetzung mit komplexen Problemlagen ermöglichen. Zunächst ist es wichtig, dass die Verflechtungen der globalen Probleme für die Schüler:innen sichtbar werden und sie erkennen können, dass es nicht nur um die Probleme ferner Länder geht. So bekommen sie die Möglichkeit, sich kritisch mit Konsum und Wachstum auseinanderzusetzen (vgl. Overwien 2017, S. 139).

Resümierend kann festgehalten werden, dass BNE und Globales Lernen Einblicke in nicht-nachhaltige Prozesse liefern und ein Problembewusstsein für die Ursa-

chen ermöglichen (vgl. Kehren, Winkler 2019, S. 377) können. Dies zeigt die hohe Relevanz von einer weiteren Verstetigung und Erweiterung von BNE-Themen bzw. Themen des Globalen Lernens sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich, da eine flächendeckende Umsetzung von BNE in Schule und Hochschule bislang noch nicht stattfindet (vgl. Buddeberg 2014, Grundmann 2017, Brock et al. 2018; Rieß, Mischo 2008). Zudem ist eine weitere Implementierung der Themen in den verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung nötig, da (angehende) Lehrkräfte für eine gelingende Umsetzung und strukturelle Verankerung auf diese anspruchsvolle Aufgabe vorbereitet oder weitergebildet werden müssen.

Literatur

- Adick, Christel (2002). Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des Globalen Lernens. In: *Bildung und Erziehung*, 55 (4), S. 397–416
- Amling, Steffen und Vogd, Werner (Hrsg.) (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven einer praxelogischen Wissenssoziologie*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich
- Applis, Stefan (2012). *Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode*. Weingarten: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik
- Applis, Stefan (2014). Die dokumentarische Methode als Forschungsansatz für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten und Globalen Lernens. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 37 (1) 1, S. 13–20
- Asbrand, Barbara (2005). Unsicherheit in der Globalisierung. Orientierungen von Jugendlichen in der Weltgesellschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (2), S. 223–239
- Asbrand, Barbara (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann
- Asbrand, Barbara und Scheunpflug, Annette (2014). *Globales Lernen*: In W. Sander (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. 4. völlig überarb. Aufl., S. 401–412
- Bauman, Zygmunt (2003). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bernfeld, Siegfried (1979). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 3. Aufl.

- Blühdorn, Ingolfur (2018). Nicht-Nachhaltigkeit auf der Suche nach einer politischen Form. Konturen der demokratischen Postwachstumsgesellschaft. In: Berliner Journal für Soziologie 28 (1-2), S. 151–180
- Bohnsack, Ralf; Przyborski, Aglaja und Schäffer, Bernhard (2010). Einleitung: Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: R. Bohnsack; A. Przyborski und B. Schäffer (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 2. überarb. und aktualis. Aufl., S. 7–22
- Bohnsack, Ralf und Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2010). Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris und Nohl, Arnd-Michael (2007). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann und A.-M. Nohl (Hrsg.). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. erw. und aktualis. Aufl., S. 9–27
- Brand, Karl-Werner (2017a). Der historische Kontext: Industrielle Modernisierungs- und Transformationsdynamiken. In: K.W. Brand (Hrsg.): Die sozial-ökologische Transformation der Welt. Ein Handbuch. Frankfurt am Main: Campus, S. 51–77
- Brand, Karl-Werner (2017b). Zur Problematik der Steuerung sozial-ökologischer Transformationsprozesse. In: K.W. Brand (Hrsg.). Die sozial-ökologische Transformation der Welt. Ein Handbuch. Frankfurt am Main: Campus. S. 117–152.
- Brand, Ulrich und Wissen, Markus (2017). Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom, 4. Aufl.
- Brock, Antje; de Haan, Gerhard; Etzkorn, Nadine und Singer-Brodowski, Mandy (2018): Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von BNE in Deutschland. Opladen: Barbara Budrich
- Brundtland, Gro Harlem und Hauff, Volker (Hrsg.) (1987). Unsere gemeinsame Zukunft [Der Brundtland-Bericht]. Greven: Eggenkamp
- Buddeberg, Magdalena (2014). Zur Implementierung des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung. Münster: Waxmann
- Butterer, Hanna und Wohnig, Alexander (2019). Kooperationen zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung. In: POLIS 2/2019, S. 7–10
- Diekmann, Andreas und Preisendörfer, Peter (1992). Persönliches Umweltverhalten. Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 44 (2), S. 226–251
- EPIZ (2014): Kurzplanspiel „Geflügelexporte nach Ghana“. <https://arche-nova.org/sites/default/files/content/dokumente/arche%20noVa%20-%20>

- Bildung%20-%20Material%20-%202011%20-%20Epiz%20eV%20-%20Plan-spiel%20Gefluegelexport.pdf [30.04.2021]
- Euler, Peter (2014). Nicht-Nachhaltigkeit verstehen. Pädagogik soll richten, was politisch nicht gelingt. In: HLZ: Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung. 67 (12), S. 12–13
- Fischer, Sebastian; Kleinschmidt, Malte; Fischer, Florian und Lange, Dirk (2016). Globalisierung und politische Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Geimer, Alexander und Amling, Steffen (2018): Identitätsnormen und Subjektivierung. Eine Analyse des Ethos der Entgrenzung der Kunst auf Grundlage der Dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann und I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.). Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 298–311
- Grundmann, Diana (2017). Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer VS
- 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 Monitoring von BNE in Deutschland. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 13–23
- Hafenerger, Benno (2014). Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In: W. Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 4. überarb. Aufl., S. 222–230
- Hamburg, Steffen (2018). Lokale Bildungslandschaften auf Nachhaltigkeitskurs. Bildung für nachhaltige Entwicklung im kommunalpolitischen Diskurs. Wiesbaden: Springer VS
- Heizmann, Felix (2018). Praxeologische Unterrichtsforschung in der Deutschdidaktik. Eine Typologie von Orientierungsdynamiken auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, N. F. Hoffmann und I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 98–116
- Höhnle, Steffen (2014). Online-gestützte Projekte im Kontext Globalen Lernens im Geographieunterricht. Empirische Rekonstruktion internationaler Schülerperspektiven. Münster: hgd
- Holfelder, Anne-Katrin (2018). Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen: Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE. Wiesbaden: Springer VS

- Kehren, Yvonne und Winkler, Christine (2019). Nachhaltigkeit als Bildungsprozess und Bildungsauftrag. In: W.-L. Filho (Hrsg.). Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 373–391
- Kenner, Steve und Wohnig, Alexander (2020). Zwischen Anerkennung und Frustration. Erfahrungen junger Menschen mit politischer Partizipation und politischem Protest. In: T. Oeftering und A. Szukala (Hrsg.). Protest und Partizipation. Baden-Baden: Nomos, S. 109–130
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe und Matuschek, Ingo (2009). Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- KMK/BMZ (2016). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Bonn
- Laclau, Ernesto (2010). Emanzipation und Differenz. Wien/Berlin: Turia + Kant. 3., unveränd. Aufl.
- Lessenich, Stephan (2016). Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. München: Hanser Berlin im Carl Hanser Verlag
- Luhmann, Niklas (1998). Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Mannheim, Karl (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Mannheim, Karl (1995). Ideologie und Utopie. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 8. Aufl.
- Marchand, Silke (2015). Nachhaltig entscheiden lernen. Urteilskompetenzen für nachhaltigeren Konsum bei Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Michelsen, Gerd; Rode, Horst; Wendler, Maya und Bittner, Alexander (2013). Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Bestandsaufnahme am Beginn des 21. Jahrhunderts. München: oekom
- Ohlmeier, Bernhard und Brunold, Andreas (2015). Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Evaluationsstudie. Wiesbaden: Springer VS
- Overwien, Bernd (2014). Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: W. Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. S. 375–382. 4., völlig überarb. Aufl.
- Overwien, Bernd (2017). Die Zukunft des Lernens in globaler und nachhaltiger Perspektive. In: O. A. Burow und C. Gallenkamp (Hrsg.). Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. Weinheim/Basel: Beltz, S. 138–150
- Reckwitz, Andreas (2017). Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin: Suhrkamp
- Rieckmann, Marco und Stoltenberg, Ute (2011): Partizipation als zentrales Element von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: H. Heinrichs, K. Kuhn und J. Newig (Hrsg.). Nachhaltige Gesellschaft: Welche Rolle für Partizipation und Kooperation? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117–131

- Rieß, Werner und Mischo, Christoph (2008). Evaluationsbericht „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an weiterführenden Schulen in Baden-Württemberg. Maßnahme Lfd. 15 im Aktionsplan Baden-Württemberg https://www.researchgate.net/publication/278619237_Evaluationsbericht_Bildung_fur_nachhaltige_Entwicklung_BNE_an_weiterfuehrenden_Schulen_in_Baden-Wuerttemberg_Massnahme_Lfd_15_im_Aktionsplan_Baden-Wuerttemberg [15.7.2020]
- Rieß, Werner (2010). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Theoretische Analysen und empirische Studien. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- Rolle, Marion (2018). Mit Bildungsarbeit globalen Wandel gestalten? Gedanken zur Wirksamkeit Globalen Lernens. VEN: Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen e.V. https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/bildungsarbeit-globaler_wandel-marionrolle-2018.pdf [2.6.2020]
- Scheunpflug, Annette und Seitz, Klaus (1995). Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung: zur pädagogischen Konstruktion der “Dritten Welt”. Frankfurt am Main: IKO
- Schmidt, Claudia (2015): Ressource Bildung. Ein didaktisches Konzept für Entscheidungen unter Nachhaltigkeit. Würzburg: Ergon
- Schneidewind, Uwe (2019). Die Große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch. 3. Aufl.
- Schreiber, Jörg-Robert (2012). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: G. Lang-Wojtasik und U. Klemm (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster: Klemm & Oelschläger, S. 26–30
- Schwindenhammer, Sandra; Breitmeier, Helmut und Kirf, Barbara (2017). Die Norm der Nachhaltigkeit im globalen Regimekomplex für Ernährung – anerkannt und doch umstritten. Zeitschrift für Außen- und Sicherheitspolitik (ZFAS) 10 (3), S. 353–371
- UN (2015). Transforming our world. The 2030 agenda for sustainable development. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. [15.7.2020]
- UNESCO (2019). Framework for the Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) Beyond 2019. Paris
- Uphues, Rainer (2007). Die Globalsierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Geographiedidaktische Forschungen. Band 41. Weingarten: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik
- Vorage, Marcel (2019). Nachhaltige Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: GW-Unterricht 154 (2), S. 48–56
- WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderung) (2011): Hauptgutachten. Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine

- Große Transformation. Berlin: WBGU https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf [17.10.2019]
- Wohnig, Alexander (2020). Demokratisierung durch Kooperationen? Politische Bildung, Schule und außerschulische Jugendarbeit. In: D. Lange, M. P. Haarmann und S. Kenner (Hrsg.): Politische Bildung als Demokratisierung der Gesellschaft? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157–176
- Zimmermann, Friedrich M. (2016). Globale Herausforderungen und die Notwendigkeit umzudenken – wie soll das funktionieren? In: F. M. Zimmermann (Hrsg.): Nachhaltigkeit wofür? Von Chancen und Herausforderungen für eine nachhaltige Zukunft. Berlin: Springer, S. 201–228

Autorin

Johanna Weselek, M. A. Seit 2019 Akademische Mitarbeiterin in der Abteilung Geographie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Projekt: Future:N! Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Sustainable Development Goals, Bildungs- und Umweltsoziologie, Qualitativ-rekonstruktive Forschung
weselek@ph-heidelberg.de

Korrespondenzadresse:
Johanna Weselek
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Czernyring 22/10–12
69115 Heidelberg
weselek@ph-heidelberg.de