



„NACHHALTIGE BILDUNG IM PÄDAGOGIKUNTERRICHT“

Ein kommentierender Tagungsbericht

Gernod Röken

Am 13. Juni fand an der Universität Bielefeld in der Fakultät für Erziehungswissenschaft die Tagung mit dem obigen Titel statt. Sie wurde gemeinsam von der Studienganggruppe Unterrichtsfach Pädagogik der Universität Bielefeld und der Arbeitsgruppe Unterrichtsfach Pädagogik der Universität Paderborn ausgerichtet. Schon allein die Tatsache, dass endlich wieder im Regierungsbezirk Detmold fachbezogene Fort- und Ausbildung stattfand, die über lange Zeit nur durch das hohe Engagement der Fachberaterinnen Maria Bonse und Susanne Klausung aufrechterhalten wurde und nach deren Ausscheiden aus dieser Funktion völlig einschlief, ist schon ein Grund in positiver Weise in die Zukunft zu blicken, zumal sich die Fakultäten für Erziehungswissenschaft der beiden genannten Universitäten daran beteiligten und für Kontinuität sorgen wollen. Dazu kam, dass erfreulicherweise auch ein Inhalt aufgegriffen wurde, der schon mit vielen Beiträgen Schwerpunkt des Hefes 2/3 2014 der Zeitschrift „PädagogikUnterricht“ war und auch von

Christel Adick im Heft 2/3 2010 (Adick, 2010) behandelt wurde. Mit dieser Thematik trägt die Tagung auch der Tatsache Rechnung, dass Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globales Lernen aus der Bildungslandschaft berechtigt nicht mehr wegzudenken sind.

Sieht man sich schon vor Beginn den verheißungsvollen Ankündigungsflyer für die Tagung an, so wird zu Recht die Frage gestellt, ob BNE bzw. „Sustainable development“ nicht als durchgängiges didaktisches Prinzip des Pädagogikunterrichts oder statt als Inhalt in der Einführungsphase besser in der Qualifikationsphase im Kernlehrplan Erziehungswissenschaft (KLP EW) aufgenommen werden müsste. Dieser Frage sollte die Tagung ebenso nachgehen, wie der Frage, ob BNE eine Chance für das Fach ist, um das Bildungsverständnis neben der Kompetenzorientierung expliziter in die fachdidaktische Diskussion einzubinden. In einzelnen Beiträgen kam auch eine bildungstheoretische Perspektive in der Diskussion im Anschluss an den

Eröffnungsvortrag von Prof. Dr. Martin Heinrich zum Tragen, als der Frage nachgegangen wurde, ob der Kompetenzbegriff mit dem Bildungsbegriff überhaupt kompatibel sei bzw. ob er diesen nicht in substantieller Weise verkürze. Prof. Heinrich plädierte für die Beibehaltung des Bildungsbegriffes. Bei der gewählten Ankündigung für diese Tagung, die das Verhältnis des Bildungsverständnisses neben eine Kompetenzorientierung setzt, wäre allerdings zu wünschen gewesen, wenn die Veranstaltung insgesamt noch verstärkter bildungstheoretisch durchdrungen gewesen wäre, um gerade bei dieser Thematik durchgängig die Frage zu erörtern, ob bei BNE der Bildungsbegriff durch den Kompetenzbegriff ersetzt werden könne, um so auch Anschluss an die fachdidaktische Diskussion zu finden, die zumindest seit Veröffentlichung des KLP EW von Bedeutung ist (vgl. Richter/Röken (2016)). Allerdings wurde der Anspruch verdeutlicht, dass Bildungstheorie eng mit der Fachunterrichtspraxis zu verbinden sei, um den Inhalt BNE adäquat vermitteln zu können und um den Anspruch des Pädagogikunterrichts zu unterstreichen, das Bildungsfach zu sein und um damit „ins Zentrum künftiger Allgemeinbildung“ (Knöpfel, 2014, S. 87) zu rücken. Auch die Bemerkung und Kritik, die in der Einladung zu dieser Fortbildung zu finden war, dass die sozialen und kulturellen Aspekte von BNE bisher im Fach Pädagogikunterricht im Hintergrund blieben oder gar nicht aufgegriffen würden, zeigte sich als durchgehender roter Faden und als berechtigte Forderung, die in unterschiedlichen Facetten in der Tagung zum Ausdruck gebracht wurde.

Besonders überzeugend und das Interesse der Adressaten weckend, war auch das Tagungsdesign bzw. -format gestaltet, das durch einen theoretischen Input, eine Phase mit verschiedenen Workshops, in der Praxisimpulse in Form von Anregungen für die Unterrichtspraxis vermittelt wurden, an die sich eine Einheit mit unterschiedlichen Unterrichtswerkstätten, in denen Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Kontexten vorgestellt wurden, sinnvoll strukturiert war, um dann in einer Abschlussrunde – worauf zum Schluss noch kurz eingegangen wird – Gelegenheit zum Feedback, das auch zusätzlich online abgegeben werden konnte, und zur Weiterplanung für die Fortsetzung dieser geplanten Tagungsreihe, zu geben. Das Tagungsformat verdeutlichte mit dieser gewählten Strukturierung, dass es den Veranstalter*innen sehr ernst damit war, nicht nur eine adäquate inhaltliche Erschließung durch fachwissenschaftliche Expertise zu gewährleisten, sondern sich auch unter andragogischen Gesichtspunkten den Mühen einer fachdidaktisch aufbereiteten unterrichtlichen Praxis zu stellen. So

konnten die Veranstalter*innen mit den Workshop- und Werkstattangeboten eine Lücke schließen, die beim Pädagogiklehrtag (PLT) trotz größerer Teilnehmerzahlen beim PLT (im Vergleich zu ca. 90 Teilnehmer*innen an dieser Tagung) und häufiger auch bei anderen fachbezogenen Veranstaltungen vermisst wurde, was im Hinblick auf den PLT schon Kritik hervorrief (vgl. Uerlings, 2018, S. 63). Darüber hinaus überzeugte nicht nur die bis ins Detail durchdachte Vorbereitung (Tagungsmappe einschließlich einer Literaturliste), sondern vor allem die perfekte Organisation durch Herrn Dr. Dieter Kinkelbur, Christina Thomas, Nils Weinberg und weitere Beteiligte. Zu den äußeren Gegebenheiten gehörte auch, dass der Verband der Pädagogiklehrer*innen dankenswerterweise diese Tagung nicht nur auf der Homepage angekündigt hatte, sondern auch durch Dr. Eckehardt und Fabian Knöpfel mit einem Stand bzw. Büchertisch vertreten war.

Der Tagungsablauf begann mit einer Begrüßung von Professorin Dr. Beate Wischer, einer ehemaligen Pädagogiklehrerin, jetzigen Studiendekanin und inzwischen auch für das Fach Pädagogik an der Universität Bielefeld zuständig, und mit einem schriftlich verlesenen Gruß des Vertreters der Bezirksregierung Detmold, von Herrn LRSD Dr. Andreas Müller. Im Anschluss an die Begrüßung referierte Prof. Dr. Martin Heinrich, Leiter der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufenkolleg, über „Bedingungen und Möglichkeiten von Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Gesellschaft, Schule und Pädagogikunterricht – ein Blick zurück nach vorn“ und führte so in die Tagung ein. Wie schon in mehreren Büchern über BNE von Martin Heinrich (z.B. Heinrich u.a., 2007), der sich allerdings inzwischen aktuell vor allem der Inklusionsthematik zugewandt hat, stand die Frage im Zentrum, wie sich Schule und Unterricht mit dem Anspruch von BNE entwickeln und ggf. verändern könnte, und zwar so, dass der Komplexität von BNE angemessen Rechnung getragen würde. Ein Grundverständnis, was unter BNE in ihrem Selbstverständnis zu verstehen sei, wurde dabei vorausgesetzt, weil es Martin Heinrich vor allem darum ging, sich mittels der rekonstruktiven Governance-Perspektive auf neue Formen zu einer möglichen Umsetzung von BNE in der Schule und im Pädagogikunterricht einzulassen. Unter Rückgriff auf systemtheoretische Implikationen beantwortete Martin Heinrich die Frage, wie die verschiedenen Bezugsdimensionen von BNE mit den damit verbundenen systemsprengenden Ideen in eine auf Qualitätssicherungsarbeit ausgerichtete Organisation der Schule (als „schlechte Gesellschaft“ für eine solche Konzeption) implementiert werden könnten und welche Grenzen

dabei deutlich würden. Vor dem Hintergrund der UN-Dekade wurde von ihm ein rekonstruktiver Fokus auf die Implementationsprobleme von Reformen insgesamt gelegt, und zwar jenseits einer reinen Evaluationsperspektive und jenseits intentionaler Effekte, weil nur so der Komplexität von BNE entsprochen würde. Gelänge dies nicht, sei zu befürchten, dass mit unterkomplexen Modellen die komplexe Realität nicht erfasst würde oder dass mit überkomplexen Modellen, die sich kaum noch erfassen ließen, die Schüler*innen überfordert würden und unsicher zurückblieben. Bei der Umsetzung von BNE müssten vor allem kontraintentionale und transintentionale (was passiert, was überhaupt nicht erwartet wurde) Effekte berücksichtigt werden. Es ginge also nicht darum, wie gut implementiert würde, sondern um die Frage, was implementierte sich denn da. Für die Implementierung von BNE wäre wegen der Verbundenheit ein Mehrebenensystem unverzichtbar, dass die Akteurskonstellationen zwischen Kultur, Schule, Bildungssteuerung und Schüler*innen präzise auslotet und die Effekte in der Akteurskonstellation beachtet würden, sodass die Konstellation und nicht der Akteur/die Akteurin handelte, auch wenn die Akteure Handlungsmöglichkeiten hätten, die aber durch die Konstellation begrenzt blieben. BNE als „abstrakter Konkrektismus“ müsste, um vor Ort wirksam zu werden, auf die lokale Ebene („Melange“ von Abstraktheit und Konkrektion) bezogen werden, wobei die Delegation von Verantwortung durch Partizipation als Teil des Umsetzungsproblems zu verstehen wäre. Die vorhandenen Strukturen auf der lokalen Ebene zeigten sich dabei als Fluch und als Segen zugleich. Sie müssten, obwohl sie affirmativ wirkten, aber beachtet werden, weil sie halt existierten und weil Strukturen nur bedingt zu verändern wären, auch wenn sie auf das Denken und Handeln einwirkten. Durch Evaluation wäre es aber möglich, einen Beitrag zur Verankerung eines emanzipatorischen Bildungskonzeptes wie BNE zu leisten, wenn Kontrolle und Steuerung ausgeübt würden und eine Indikatorisierung eines ökonomischen Evaluationsdesigns mit dem Anspruch auf Messbarkeit Berücksichtigung fände. Aber eine Bildungsstrategie bliebe auch im Falle von BNE halt eine Strategie. Mit Thesen zum Phänomen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung und deren Implementierung schloss der Vortrag. Die Aspekte in den Thesen waren dafür notwendig und müssten beachtet werden. Die Thesen lauteten: 1. Die UnsicherheitsThese. Damit war gemeint, dass unklar bliebe, worin die Aufgabe von BNE wegen der Komplexität der gesellschaftlichen Aufgabe überhaupt bestünde, zumal keiner auf diese neue Aufgabe bisher eine Vorbereitung erhalten hätte.

2. Die Immanenzthese. Sie brächte zum Ausdruck, dass Komplexität entweder Ohnmacht erzeugte oder nur eine Fixierung auf Teilaspekte zuließe, was aber nur weitere Formen einer „nicht-nachhaltigen Entwicklung“ hervorbrächte und so eine selbst reproduzierende Hermeneutik entstehen ließe. 3. Die MechanismenThese. Damit sollte ausgedrückt werden, dass es Schwierigkeiten bereitete, Methoden und Mechanismen auszumachen, die die Stakeholder auch nutzen könnten. 4. Die Governance-These: Die Governance-Forschung hielte Analysen bereit, die in der Lage wären, komplexe Phänomene einer BNE zu beschreiben und diese auf einen Begriff zu bringen. Sie könnten einigen Stakeholdern helfen, ihre Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren, die komplexen Probleme der BNE zu verstehen und entsprechende Rahmenbedingungen zur Umsetzung von BNE zu schaffen. 5. Die Professionalisierungs-These: Zum Umgang mit den genannten Spannungsfeldern in der BNE wäre eine entsprechende Lehrer*innenbildung notwendig, die dafür sensibilisierte, die Problemzonen aufzeigte und Lehrer*innen eine Habitusreflexion ermöglichte. Auf die sich daran anschließende Diskussion mit Teilnehmer*innen aus dem Plenum wurde oben schon hingewiesen. Wichtig war Herrn Heinrich, dass nicht die Komplexität selbst zum Inhalt gemacht würde, sondern konkrete Projekte mit dem Schwerpunkt BNE vollzogen würden, die dann nach deren Beendigung noch einmal zu reflektieren und bildungstheoretisch zu analysieren wären. Die Komplexität müsste aber bleiben. Allerdings wäre bei den Schüler*innen darauf zu achten, dass sie nicht desintegrativ wirkte.

Nach einer kurzen Kaffeepause ging es dann in Workshops, von denen vier angeboten wurden, weiter: Workshop 1: Projekt „Einfach ganz anders“ von Maïke Bannick (BUNDjugend NRW, Soest), Workshop 2: Profil- und Projektkurse zu BNE im Pädagogikunterricht von Sven Meinholz (Cecilien-Gymnasium Bielefeld) und Christina Thomas (Uni Bielefeld), Workshop 3: ein fächerübergreifendes BNE-Profil von Dr. Andreas Stockey (Oberstufen-Kolleg Bielefeld), Workshop 4: zum pädagogischen Umgang mit Nachhaltigkeit im EW-Unterricht von Dr. Dieter Kinkelbur (Universität Bielefeld).

Folgt man den „Abstracts zu den Tagungsbeiträgen“, so wurde im Workshop 1 das Kooperationsprojekt eines entwicklungspolitischen Verbandes (Eine Welt Netz NRW) und eines umweltpolitischen Verbandes (BUNDjugend NRW) vorgestellt. Gemeinsam bringen die beteiligten Organisationen landesweit Themen der nachhaltigen Entwicklung an Schulen und möchten Kinder und Jugendliche motivieren, die zukünftigen

gesellschaftlichen und ökologischen Realitäten, in denen sie leben, selber verantwortungsvoll mitzugestalten. Deshalb ging es in dem Workshop darum, wie eine Bildung aussehen könnte, die Schüler*innen für die Verantwortung ihres Handelns sensibilisiere und sie motiviere in diesem Bereich selbst aktiv zu werden.

Das Anliegen des Workshops 2 war es, mittels konkreter Unterrichtspraxis im Fach Pädagogik an einer Regelschule (Oberthema: „Fair teilen“) und einer reformpädagogisch ausgerichteten Schule (Oberthema: Außerschulische und generationenübergreifende Lernanlässe) Projektpraxen verschiedener Inhaltsfelder des KLP EW exemplarisch vorzustellen. Hierbei wurde das zugrundeliegende fachspezifische Verständnis von BNE unter der pädagogischen Perspektive betrachtet und diese als gesellschaftliche und kulturelle Aufgabe im Sinne eines „bildenden Tuns“ (Dewey) herausgestellt. Die vorgestellten Beispiele verdeutlichten das Spannungsfeld von wissenschafts-, handlungs- und berufspropädeutischem Pädagogikunterricht, einschließlich unterrichtsorganisatorischer Rahmenbedingungen. Ein kritisch-konstruktiver Austausch über die Realisierbarkeit dieses gewählten Zugangs schloss diesen Workshop ab.

Im Workshop 3 präsentierte sich das Beispiel eines BNE-Profilkurses in der Sekundarstufe II (Natur- und Sozialwissenschaften) am Oberstufen-Kolleg (OS) in Bielefeld. BNE, die am OS stark verankert ist, wurde als fächerübergreifendes Grundkurs-Profil-Paket aus drei Kursen einer genauen Betrachtung unterzogen. Die Besonderheit dieses Angebots lag vor allem darin, dass projektartig an außerschulischen Lernorten und mit internationalen Partnern gearbeitet wurde und ein starker Anwendungsbezug dominierte.

Im Workshop 4, an dem ich selbst teilnehmen konnte, wurde erläutert, was aus der Geschichte des Nachhaltigkeitsgedankens für Impulse zu gewinnen wären und warum unterrichtliche Gegenstände einer weltgesellschaftlichen Bewusstwerdung von Nachhaltigkeit im Pädagogikunterricht im Pädagogikunterricht aufgegriffen werden sollten. Das zentrale Anliegen war dabei, BNE in einem veränderten KLP EW in der Qualifikationsphase zu positionieren und umfassender im Sinne der „Global-Citizen-Education“ und einer transformativen Bildung zu dimensionieren. Darüber hinaus ermöglichte dieser Workshop einen kurzen Einblick in die Genealogie des Nachhaltigkeitsdiskurses und seine relevanten Stationen, griff aber auch Fragen nach einem „grünen Klassenzimmer“ auf und ließ klären, wie ein Fünfeck der Nachhaltigkeit sinnvoll im Pädagogikunterricht zu füllen wäre. Um allerdings zu verhindern, dass BNE im Pädagogikunterricht

nur als „abstrakte Begriffssakrobatik“ nachvollzogen wird, sondern vielmehr so aufgegriffen werden kann, dass die Herausforderungen der pädagogischen Selbst- der Lernenden eine Annahme erfahren und sich so erfolgreiche Sinnfindungsmomente jenseits eines „Lehr-Lern-Kurzschlusses“ (Holzkamp) ereignen können, wäre eine Erweiterung bzw. Ergänzung in diesem Workshop wünschenswert gewesen, wie unter Einbeziehung fachdidaktischer Konzepte Pädagogikunterricht mit dem Inhalt BNE „lernseits“ so zu gestalten wäre, dass mittels adaptiver Lernarrangements, z. B. durch eine genetisch-dramaturgische Methodik, eine pragmatische und theoretische Verbindung zugleich entstehen könnte.

Nach der Mittagspause schlossen sich acht sog. offene Werkstätten an, wovon die Teilnehmer*innen im vorgesehenen Zeitrahmen jeweils zwei besuchen konnten. In ihnen wurden unterschiedliche Konzepte und Projekte vor- und zur Diskussion gestellt. Folgende Werkstätten standen zur Auswahl: Werkstatt 1: UNESCO-Projekttag in Schulen heute, vorgestellt von Dr.in Heike Biermann vom Ratsgymnasium in Bielefeld; Werkstatt 2: Montessori und die Friedens- und Umweltpädagogik, vorgestellt von Rainer Exner von der Universität Bielefeld; Werkstatt 3: Methodenwerkstatt zum Globalen Lernen – Kooperationen Welthaus, vorgestellt von Maria Joram vom Welthaus in Bielefeld; Werkstatt 5: Interkulturelles Lernen, Weltverantwortung und Werteerziehung – Projektkurse entwickeln, vorgestellt von Dr.in Elke Wenzel, Didaktische Leiterin an der Anne-Frank-Gesamtschule in Gütersloh; Werkstatt 6: Studierende präsentieren Arbeiten aus dem UFP-Studium, koordiniert von Nils Weinberg von der Universität Bielefeld; Werkstatt 7: „Die Siedler von Catan“ – Ein Game im Schul- und Pädagogikunterricht, vorgestellt von Dr. Johannes Tschapka von der Universität Bielefeld; Werkstatt 8: Text und Materialwerkstatt BiNe im Pädagogikunterricht, vorgestellt von Dr. Dieter Kinkelbur und Hilfskräften der Universität Bielefeld.

In der Werkstatt 1 drehte sich alles um den UNESCO-Projekttag unter dem Motto „Blickpunkt Zukunft – Agenda 2030“ am Ratsgymnasium Bielefeld. Ziel war es, eine Verknüpfung globaler Entwicklungsziele mit handlungsorientierten Projekten vor Ort zu verknüpfen, etwa „Gut leben in der smart city?“, „Unser Bild von Afrika“ oder das „Making of“ eines Films zur Geschlechtergerechtigkeit. Im Mittelpunkt stand der Prozess, wie eine ganze Schule an einem solchen Projekt beteiligt werden könnte, und zwar von Anfang bis zum Ende.

In der Werkstatt 2 ging es um die Pädagogik Maria

Montessoris und deren Beitrag zur Friedens- und Umweltpolitik. Die Präsentation und die anschließende kurze Diskussion fand in der Lernwerkstatt der Universität Bielefeld statt, in der Materialien von Freinet, Montessori und anderen Reformpädagoginnen und -pädagogen vorgehalten werden. Herr Exner verdeutlichte dazu das Verständnis von Montessori von Frieden und von Unfrieden und wie eine Friedenserziehung im Sinne Montessoris zu realisieren wäre. Dabei ging er besonders auf Montessoris Idee einer kosmischen Erziehung ein, die die Aufforderung enthielt, für sich selbst und für die ganze Welt zu handeln, und zwar unter dem Kriterium, dass der Einzelne dieses Handeln auch vor sich verantworten könnte. Die kosmische Erziehung beinhaltet den Versuch, das Ganze der Welt in eine Ordnung zu fassen und diesem ein Ziel zu geben. Dabei könnte der Mensch als Teil der Natur eine neue Kultur formen. Da Kultur und Natur nicht identisch wären, entstünden nach Montessori Spannungen und Konflikte. Weil die äußeren Fortschritte des Menschen den inneren und damit moralischen Fähigkeiten des Menschen enteilten, dürften die Menschen nur das tun, was sie nicht nur als Einzelne, sondern als Menschheit verantworten könnten. Die Menschen müssten Verantwortung für das Geschaffene übernehmen. In der Erziehung bedeutete dies, dass Kinder zu Menschen mit einem gesellschaftlichen, ökologischen und moralischen Bewusstsein vor einem interkulturellen Hintergrund zu erziehen wären. Die Wechselwirkung aller Aspekte müsste in einer solchen Erziehung erfahrbar werden. Der erzieherische Plan dahinter wäre die Erhaltung des Gleichgewichts aller Dinge, die die Menschen umgeben, also die Bewahrung von Mensch, Natur, Erde und Kosmos. Im Anschluss an diese Vorstellung der Grundkonzeption von Maria Montessori wurde die Praxis der Umsetzung dieses Ideenkonstruktes verdeutlicht. Mangels noch zur Verfügung stehender Zeit konnten kritische Nachfragen zum pädagogischen Konzept von Montessori, also z.B. zum „Mythos Kind“, zur Frage, ob Montessori überhaupt einen Bildungsbegriff entfaltet habe, zu ihrer Gesellschaftskritik, die als individuelle Verantwortung erklärt und Gesellschaft in die Nähe von Gemeinschaft bringt, zwar gestellt, aber nur in Ansätzen oder gar nicht mehr beantwortet werden. Zur weiteren Vertiefung mit der Konzeption Montessoris im Pädagogikunterricht wäre eine Auseinandersetzung mit dem Aufsatz von Fred Heindrihof (Heindrihof, 2009) hilfreich gewesen, und zwar auch unter diesem Oberthema.

Die Werkstatt 3 war als Methodenwerkstatt zum Globalen Lernen konzipiert. Zahlreiche Methodenbei-

spiele wurden zum Kennenlernen und Ausprobieren präsentiert. Darüber hinaus gab es hilfreiche Tipps und Hinweise, wo Fachlehrer*innen für ihren Pädagogikunterricht Angebote und Unterstützung zum Globalen Lernen als Teil des BNE-Konzeptes finden könnten.

In der Werkstatt 4 stellte sich die Kampagne „Schule der Zukunft – Bildung für nachhaltige Entwicklung“ der Landesregierung NRW vor. Die beiden Regionalkoordinator*innen berichteten über die Möglichkeiten der Integration von BNE in das Schulleben und in ein Schulprogramm als Regiebuch der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

In der Werkstatt 5 ging es um einen Projektkurs „Interkulturelles Lernen, Weltverantwortung und Wert-erziehung“ an der Anne-Frank-Gesamtschule in Gütersloh, der im 13. Jahrgang zwar beim Referenzfach Sozialwissenschaften angesiedelt war, der aber auch im Kontext von BNE und interkultureller Bildung in der Qualifikationsphase im Schulfach Pädagogik möglich wäre. Im Mittelpunkt dieses Kurses stand die Vermittlung und Aneignung interkultureller Kompetenz, sodass Vielfalt als Chance und nicht als Bedrohung verstanden werden konnte. Die Schüler*innen sollten sich selber innerhalb dieser Kompetenz verorten können. Darüber hinaus wurden konkrete Begegnungen inszeniert, um das theoretisch Gelernte unter Anwendung von Verhaltensstrategien in der Praxis umzusetzen und im Anschluss daran reflektieren zu können, z. B. durch einen Einsatz von Schüler*innen des Kurses in einer Flüchtlingsklasse. Durch die Kooperation mit dem Verein „Globales Lernen & Welthethos“ konnte verdeutlicht werden, was die Begegnung der Menschen verschiedener Herkünfte zur Schulkultur beizutragen vermögen. In der weiteren Abfolge der Gestaltung des Kurses beschäftigten sich die Teilnehmer*innen damit, was Werte sind und wie Vorurteile entstehen, aber auch damit, was nachhaltige Entwicklung ist und wie ein friedliches Zusammenleben mit einer interkulturellen Pädagogik eventuell erreicht werden kann. Im dritten Element des Kurses hatten sich die Schüler*innen ein eigenständiges Projekt gesucht, nachdem sie zuvor einen theoretischen Input mit dem Inhalt Projektmanagement durchliefen. Um an diesem Projekt arbeiten zu können, wurde der Unterricht für sechs Wochen ausgesetzt. Insbesondere die Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Bildungsträgern zur Implementation von BNE ermöglichte den Schüler*innen einen alternativen Zugang zu dieser Thematik, die auch Möglichkeiten zu Empowerment und pädagogischen Selbstwirksamkeitserfahrungen eröffneten, die aber auch einer reflektierten Nachbereitung bedurften, um eine

pädagogisch bildende Dimension zu erreichen.

In der Werkstatt 6 war eine große Eigenaktivität der Teilnehmer*innen gefragt. Auf einer Landkarte von Ostwestfalen konnten schulische Vorgaben und außerschulische Lernorte eingetragen und erläutert werden. Darüber hinaus war es möglich, unterrichtliche Themen in das Nachhaltigkeitsfünfeck einzutragen und zu erläutern.

Die Werkstatt 7 präsentierte das Spiel „Die Siedler von Catan“ als eine Möglichkeit, dieses im Pädagogikunterricht auszuprobieren, um durch Fragen, die das Spiel zur Nachhaltigen Entwicklung aufwarf, mit Schüler*innen ins Gespräch zu kommen und um mit ihnen kontrovers zu diskutieren. Während des Spiels würde den Schüler*innen schnell deutlich, dass Ressourcen und Chancen extrem ungleich verteilt wären, sodass jede Beschäftigung mit BNE, die die Geschichte und die Ursachen dieser ungleichen Verteilung nicht beachtete, Fehlkonzeptionen und ein unzureichendes Verstehen von BNE zur Folge hätte.

In der letzten und achten Werkstatt wurden Texte, Ausarbeitungen und Projektskizzen für unterrichtliche Vorhaben über Nachhaltige Bildung, zum Globalen Lernen bzw. zur „Global Citizenship Education“ vorgestellt, die in eine Sammlung eingebracht werden könnten. Das eingegangene Material soll aufbereitet und allen Beitragenden danach zur Verfügung gestellt werden.

Die Werkstattangebote bildeten die Vielfalt der Möglichkeit des thematischen Zugriffs auf BNE ab, auch wenn wichtige Aspekte fehlten, worauf noch einzugehen sein wird.

In der in Bezug auf die gelungene Strukturierung der Tagung schon angesprochene Abschlussrunde im Anschluss an die „Arbeit“ in den Werkstätten gab es Gelegenheit, dass sich die Teilnehmer*innen außerhalb des Online-Feedbacks selbst noch mündlich zur Tagung selbst, zum Format, zur Fortführung dieses Fortbildungskonzeptes „Unterrichtsfach Pädagogik“ und zu inhaltlichen Anregungen äußern konnten. Die Relevanz solcher Fortbildungen konnte unwidersprochen bestätigt werden wie auch das gewählte Format. Insofern will die nachfolgende persönliche Einschätzung dieses noch einmal unterstreichen, aber auch inhaltliche Anregungen geben.

Die Tagung brachte insgesamt mannigfaltige und interessante Impulse für eine vertiefende Beschäftigung mit BNE im Pädagogikunterricht. Sie wurde auch ihrem Anliegen gerecht, eine verstärkte Berücksichtigung im Pädagogikunterricht in einem neuen KLP EW zu fordern und den Zusammenhang

von Nachhaltigkeit und Bildung zu verdeutlichen. Trotz dieses positiven Gesamteindrucks blieben aber auch wichtige Elemente von BNE, die im Pädagogikunterricht unter einer bildungstheoretischen und kritischen Perspektive (vgl. Rösen, 2019) von besonderer Relevanz sind, noch unerwähnt bzw. sie kamen zu kurz. Allerdings ist selbstverständlich zu berücksichtigen, dass an einem Tag nicht die gesamte Breite der Thematik ausgelotet werden kann. Insofern ist es begrüßenswert, dass es in einem kleineren Kreis noch zwei Veranstaltungsfortsetzungen zu dieser Thematik geben soll. Trotz der Notwendigkeit einer inhaltlichen Begrenzung in der Ausrichtung einer solchen Tagung sollen hier im Sinne einer Erweiterung der Perspektive und unter dem Gesichtspunkt der gewünschten inhaltlichen Anregungen in der gebotenen Kürze Akzente aufgeführt werden, die zukünftig im Rahmen der geplanten weiteren Fortbildungen zu dieser Thematik und vor allem im Pädagogikunterricht selbst berücksichtigt werden sollten. Dies erscheint notwendig, um vor allem Diskursausschlüsse im Hinblick auf eine unterrichtliche Behandlung zu vermeiden und zu gewährleisten, dass andere Sichtweisen zu dieser Thematik entsprechende unterrichtliche Gestaltungsmöglichkeiten erhalten, weil nur so die notwendige Kontroversität entfaltet werden kann und inhaltliche Ausschlüsse in der unterrichtlichen Behandlung offenbar werden und im Hinblick auf den Grund für Ausschluss befragt werden können. Thematisiert werden müssten dann die folgenden Aspekte:

- Das mit dem Begriff der Nachhaltigkeit verbundene Bildungsversprechen ist kritisch zu prüfen (vgl. Kehren, 2016, S. 198), da Bildung nie neutral ist und in hegemoniale gesellschaftliche Strukturen eingebettet ist. Zu einer solchen Prüfung gehört, dass die Inanspruchnahme des Begriffs der BNE und dessen Funktionalisierung in „etablierten Macht- und Herrschaftsverhältnisse(n)“ (Kehren/Bierbaum, 2018, S. 644) und deren jeweils spezifischen Modernisierungsformen, z.B. die Bedingungen „post-fordistischer Naturverhältnisse“ (Görg/Brand, 2003), angesprochen und problematisiert werden müssten. Zur kritischen Prüfung gehörte auch, die „Dichotomie zwischen Bildung als Wettbewerbsfaktor und Bildung in weltbürgerlicher Absicht“ (Brand, 2004, S. 125) zu berücksichtigen.
- Aufgegriffen werden müsste im Konzept der BNE die Reduktion der Pädagogik auf ein ausschließlich „soziales Steuerungs- und Umsetzungselement“ (ebd., S. 646) bei gleichzeitig damit verbundenen

Zuschreibungen pädagogischer Omnipotenz, sodass eine „Innensetzung von schulischer Kompetenzentwicklung und real(politisch)er Umsetzung“ (ebd., S. 648) suggeriert wird. Einer solchen Überforderung von Bildungsprozessen ist kritisch-reflektierend zu begegnen, da sie eben keine „Alternative zur politischen Sicherung natürlicher Lebensgrundlagen“ (Bernhard, 1995, S.39) darstellt.

- Wenn als Bildungsziel von BNE „Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung“ ausgegeben wird, dann sollte dabei nicht unterschlagen werden, dass dieses in systemkonformer Weise im Kontext subjektiver Bewältigungskompetenzen zu verstehen ist und damit ein entproblematisierendes Bildungsverständnis verfolgt wird, bei dem „nicht mehr die Erschließung der Gegenstände gesellschaftlicher Prozesse und deren kritische Reflexion“ (ebd., S. 647) im Zentrum stehen. Soll der Anspruch von Bildung aber ernst genommen werden, muss es „um ein Verstehen der Widersprüche globaler Vergesellschaftung“ (Kehren, 2016, S. 204), um ein Sich-Einlassen auf das „Konzept der gesellschaftlichen Naturverhältnisse“ (ebd., S.213) und deren Herrschaftsförmigkeit, um die Erkenntnis einer „imperialen Lebensweise“ (Brand/Wissen, 2017) gehen. Dazu gehört auch die Beschäftigung mit dem zu ihrer Überwindung notwendigen grundlegenden sozial-ökologischen „Umbau von Wirtschaft und Gesellschaft“ (ebd., S. 154), um Einsicht in die „Externalisierungsgesellschaft“ (Lessenich, 2016) zu bekommen. Es sollte um eine Auseinandersetzung mit der Degrowth-Perspektive und um Fragen nach Möglichkeiten einer sozial-ökologischen Transformation gehen, weil erst so Optionen und Konturen für eine solidarisch-kooperative Lebens- und Produktionsweise in Allianz mit der Natur verstehbar werden.
- Die Problematik, dass bei der mit BNE initiierten Bewusstseinsbildung das „lokale individuelle Konsum-Verhalten“ (ebd., S. 649, im Original kursiv) im Vordergrund steht und nicht die „globalen gesellschaftlichen Reproduktionsverhältnisse“ (ebd.), ist zu thematisieren, und zwar so, dass die „Privatisierung der Nachhaltigkeit“ (Grunwald, 2010) erörtert und deren Unmöglichkeit der Umwelt- und Klimarettung unterrichtlich analysiert werden kann, um die Ursachen für eine nicht-nachhaltige Entwicklung und Widerstände gegen sie aufgreifen zu können und um damit nicht „die großen Konfliktlinien zwischen Ökonomie und

Ökologie“ (Meueler, 2005, S. 12) und die damit verbundenen spezifischen Macht- und Herrschaftsstrukturen auszusparen und BNE auf eine Initiierung von Mentalitätswandel zu reduzieren. Es ist die 80%-zu-20%-Regel zu bedenken, die davon ausgeht, dass eine Veränderung der sozial-ökologischen Krisenhaftigkeit nur zu 20% durch eine individuelle Verhaltensänderung bewältigt werden kann. Der verbleibende Rest bedarf einer strukturellen Transformation. Darüber hinaus ist auch die ethische Dimension von BNE nicht zu vernachlässigen. Die Reduktion von BNE und die Bewältigung von Umwelt- und Klimakatastrophen, ohne dabei die Thematisierung weltweiter Gerechtigkeit in allen Dimensionen (vgl. Meueler 2005, S. 12) zu berücksichtigen, ist gerade für den Pädagogikunterricht von Relevanz, da häufiger im Unterricht Fehlkonzeptionen dominieren, bei denen es ausschließlich darum geht, wie pädagogisch individuelle Verhaltensdispositionen im Hinblick auf eine Förderung von ökologischer, ökonomischer und sozialer Nachhaltigkeit entwickelt werden können, und zwar manchmal sogar dann noch als „Appendix“, um eine falsch verstandene pädagogische Perspektive zur Anwendung zu bringen und so auch noch Handlungskompetenz legitimatorisch (aber völlig unreflektiert) abzudecken.

- Es sollte verdeutlicht werden, dass Bildung innerhalb von BNE nicht als die heilsbringende und erlösende Botschaft der Hoffnung zur Lösung der ökologischen Probleme verstanden werden darf, sondern auch sie ist in „globale Nichtnachhaltigkeit verstrickt“ (Kehren, 2016, S. 201). Auch die Schwierigkeiten des Aufbrechens und Reflektierens eines schwer zugänglichen Habitus, der trotz ökologischer Aufklärung nicht verhindert, dass das Artensterben, die Ursachen der Klimakatastrophe und globale Ungerechtigkeiten weiter voranschreiten (vgl. Menthe, 2017, S. 137), bedürfen der Einbeziehung, um in Ansätzen sich einer transformativen Bildung zu nähern.

Damit sind überblicksartig die oben im Text angesprochen ergänzenden inhaltlichen Elemente benannt, die sich als Anregungen für den Pädagogikunterricht verstehen und die in einer weiteren Fortbildung Berücksichtigung finden könnten. Die Tagung, über die hier berichtet wurde, lieferte zu einer solchen Weiterbeschäftigung einen gelungenen Auftakt und bedarf weiterer Vertiefung unter den angedeuteten Aspekten. Sie wies auch darüber hinaus darauf hin, wie notwendig fachbezogene Fortbildungen auf theo-

retisch fundierten Grundlagen sind, die aber auch im Anschluss an einen notwendigen Theorie-Input Wege zur unterrichtlichen Realisierung jenseits von platter Rezeptologie aufzeigen. Fortbildungen, von der sich diese Tagung erfreulicherweise absetzte, die sich in reduktionistischer Manier nur als Umsetzungsscharnier ministerieller Vorgaben verstehen und in ein formales Organisationschema von sog. „Kompetenzteams“ einbinden, helfen im Hinblick auf eine professionelle Wahrnehmung der Fachlehrer*innenaufgabe (vgl. Röken, 2017) dagegen kaum bis gar nicht weiter, weil sie oftmals den Ansprüchen einer qualifizierten pädagogischen Bildung und der damit verbundenen kritischen Reflexion ebenso wenig entsprechen, wie sie die Bedarfe der Fachlehrerinnen und Fachlehrer erfüllen, die sich nicht als Erfüllungsgehilfinnen und -gehilfen und als Reproduktionsagentinnen und -agenten von fachlich unsinnigen Vorgaben verstehen und sich mit ihrem reflexiven Lehrendenhabitus nicht in deprofessionalisierender Weise in subalterne Handlungsmuster einbinden lassen und deshalb Fortbildungen nicht akzeptieren, die eher einen Beitrag zur Depotenenzierung ihres fachlichen und fachdidaktischen Könnens leisten. Professionelles pädagogisches Lehren*innenhandeln hinterfragt und befragt alles, was als selbstverständlich erscheint, und ist auf Wahrheit und Entfaltung der Vernunft ausgerichtet, weil ein solches Handeln den Anspruch pädagogischer Bildung einlösen möchte, die stets mit Kritik verbunden ist. Ein pädagogisches Ethos, das sich so versteht, das Vernunft auch gegen widrige Verhältnisse erfahrbar machen will, wird dieses auch gegen Druck verteidigen und benötigt Fortbildungen und Tagungen, die diesem Anspruch genügen und die Fachlehrerschaft in dieser Haltung unterstützen und sie ermutigen.

Es ist vor dem Hintergrund dieser Tagung an der Universität Bielefeld sehr erfreulich, dass es am 13. Februar 2020 von 9.00 – 16.00 Uhr eine weitere Veranstaltung in dieser Weiterbildungsreihe mit dem Titel „Erziehung im Nationalsozialismus als Thema im Pädagogikunterricht“ geben soll. Prof. Dr. Ulrich Schwerdt und die Juniorprofessorin Katharina G. Gather laden dazu alle Interessierten schon jetzt herzlich ein. Den Plenarvortrag wird Prof. Dr. Wolfgang Meseth halten („Über die Zukunft einer Erziehung nach Auschwitz“). Daran schließen sich Diskussionsforen und Workshops an.

Literatur:

- Adick, C. (2010): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Gegenstand des Pädagogikunterrichts. In: PädagogikUnterricht, Heft 2/3 2010, S. 70 – 79
- Brand, U. (2004): Nachhaltigkeit. Ein Schlüsselkonzept globalisierter gesellschaftlicher Naturverhältnisse und weltgesellschaftlicher Bildung? In: Jahrbuch für Pädagogik 2004, Globalisierung und Bildung, Redaktion Steffens, G./Weiß, E., Frankfurt/ M., S. 113 – 128
- Brand, U./Görg, C. (2003): Postfordistische Naturverhältnisse. Konflikte um genetische Ressourcen und die Internationalisierung des Staates, Münster
- Brand, U./Wissen, M. (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus, München, 3. Auflage
- Bernhard, A. (1995): Ökologische Pädagogik: Die Gegenposition zur Umwelterziehung und ihre politisch-pädagogischen Perspektiven. In: Bernhard, A./Rothermel, L. (Hrsg.): Überleben durch Bildung. Vorarbeiten zu einer ökologischen Fundamentalkritik, Weinheim, S. 24 – 43
- Grunwald, A. (2010): Wider die Privatisierung der Nachhaltigkeit. Warum ökologisch korrekter Konsum die Umwelt nicht retten kann. In: GALA, Jahrgang 19, Heft 3, S. 178 – 182
- Heindrihof, F. (2009): Die Pädagogik Maria Montessoris unter pädagogischer Perspektive. In: PädagogikUnterricht, Heft 2/3 2009, S. 19 – 25
- Heinrich, M./Misch, J./Rauch, F./Schmidt, E./Vielhaber, C. (2007): Bildung und Nachhaltige Entwicklung: eine lernende Strategie für Österreich. Empfehlungen zu Reformen im Kontext der UNO-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung (2005 – 2014), Münster
- Kehren, Y. (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms, Baltmannsweiler
- Kehren, Y./Bierbaum, H. (2018): Pädagogik und Nachhaltigkeit. In: Bernhard, A./Rothermel, L./Rühle, M. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Neuausgabe, Weinheim u. Basel, S. 641 – 654
- Knöpfel, E. (2014): E. E. Geißlers integrativ-educative Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts. In: PädagogikUnterricht, Heft 2/3 2014, S. 86 – 94
- Lessenich, S. (2016): Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis, Berlin
- Menthe, J. (2017): Verklärte Aufklärung. Der Subjektbegriff im Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Greco, S. A./Lange, D. (Hrsg.): Emanzipation. Zum Konzept von Mündigkeit in der Politischen Bildung, Schwalbach/Ts., S. 129 – 138
- Meueler, E. (2005): Nachhaltige Entwicklung oder Segeln ohne Wind. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 3/2005, S. 9 – 14
- Richter, H./Röken, G. (2016): „Reflektierte pädagogische Kompetenz“ oder „pädagogische Bildung“ als Leitziel für den Pädagogikunterricht? In: PädagogikUnterricht, Heft 1/2016, S. 32 – 47
- Röken, G. (2017): Pädagogiklehrer_innen – die Expertinnen und Experten für (pädagogische) Bildung. In: PädagogikUnterricht, Heft 4/2017, S. 10 – 18
- Röken, G. (2019): Kritische Bildung – eine unverzichtbare Notwendigkeit oder eine Tautologie? Einführung in Grundlagen einer solchermaßen bestimmten Ausrichtung des Pädagogikunterrichts. In: Püttmann, C. (Hrsg.): Bildung. Konzepte und Unterrichtsbeispiele zur Einführung in einen pädagogischen Grundbegriff, Baltmannsweiler, S. 158 – 196
- Uerlings, O. M. (2018): Über die Notwendigkeit allgemeinpädagogischer Grundgedanken für die pädagogische Bildung in der gymnasialen Oberstufe. In: PädagogikUnterricht, Heft 2/3 2018, S. 45 – 64