

Strehle, Thomas

## Wie positionieren sich Studierende des Lehramtes Grundschule im Diskurs um Klimagerechtigkeit?

Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 110-115. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27)*



Quellenangabe/ Reference:

Strehle, Thomas: Wie positionieren sich Studierende des Lehramtes Grundschule im Diskurs um Klimagerechtigkeit? - In: Haider, Michael [Hrsg.]; Böhme, Richard [Hrsg.]; Gebauer, Susanne [Hrsg.]; Gößinger, Christian [Hrsg.]; Munser-Kiefer, Meike [Hrsg.]; Rank, Astrid [Hrsg.]: *Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 110-115 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-277324 - DOI: 10.25656/01:27732; 10.35468/6035-12*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-277324>

<https://doi.org/10.25656/01:27732>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Thomas Strehle*

## **Wie positionieren sich Studierende des Lehramtes Grundschule im Diskurs um Klimagerechtigkeit?**

### **1 Einleitung**

Die hier erstmals veröffentlichten Interviewausschnitte gehen zurück auf ein an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg aktuell laufendes, rekonstruktiv angelegtes Forschungsprojekt. Ziel des Projektes ist es, die Deutungen von Studierenden des Lehramtes Grundschule zum Konzept der Klimagerechtigkeit zu erforschen. Das Forschungsprojekt schließt dabei über den Diskursbegriff insbesondere an die Wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA) an, die sich wiederum als Teil einer Interpretativen Soziologie sieht und auf dieser Grundlage auf ein breites Tableau an rekonstruktiven Verfahren zurückgreifen kann (vgl. Keller 2011a und 2011b/ Keller 2013). Um aber im Forschungsprozess klar zwischen den gesellschaftlich fundierten, institutionell gebundenen Diskursen auf der einen Seite und den Handlungsentwürfen der Studierenden auf der anderen Seite unterscheiden zu können, wird hier auf die Interpretative Subjektivierungsanalyse (ISA) zurückgegriffen, wie sie von Bosancic grundgelegt wurde (vgl. Bosancic 2019/ Bosancic, Pfahl & Traue 2019). Ihr Ausgangspunkt ist die sogenannte doppelte Empirie, auf die im Text eingegangen wird. Sie versteht sich als Fortführung der oben angesprochenen Wissenssoziologischen Diskursanalyse, legt den Schwerpunkt aber stärker auf (Re-) Adressierungsprogrammatiken und ist so höchst anschlussfähig an eine erziehungswissenschaftlich fundierte Adressierungsanalyse (vgl. Ricken 2019/Rose 2019). Sowohl die im vorliegenden Text aufgeworfenen Fragestellungen als auch die aus dem Forschungsprojekt zitierten Befunde bewegen sich im Feld der Lehrer\*innen-Professionsforschung, thematisch bezogen auf eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Dieses Feld stellt sich, folgt man Gräsel, weitestgehend als Desiderat dar (Gräsel 2020). Die im Forschungsprojekt erhobenen und sequenzanalytisch erschlossenen Interviews (vgl. Meseth 2013/Wernet 2019) geben so Einstellungen von Studierenden des Lehramtes Grundschule wieder, die als Grundlage für notwendige Professionalisierungsprozesse im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung betrachtet werden können.

## 2 Die Interpretative Subjektivierungsanalyse im Anschluss an die Diskursforschung

Das Forschungsprojekt schließt an die forschungspraktischen und theoretischen Ausarbeitungen an, wie sie vor allem im Kontext der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) formuliert wurden (vgl. Keller 2011a, 2011b und 2013). Über Diskurse wird von gesellschaftlichen Akteur\*innen „im Sprach- bzw. Symbolgebrauch die soziokulturelle Bedeutung und Faktizität physikalischer und sozialer Realitäten konstituiert“ (Keller 2013, 27). Diskurse operieren so auf einer praktischen Ebene: Sie konstituieren Materialitäten, gesellschaftliche Wissensordnungen genauso wie menschliche Selbstverhältnisse – und genau dadurch werden sie auch (re-)produziert (vgl. Bosancic & Keller 2016, 2). Diskurse bestimmen so maßgeblich, wie sich handelnde Akteur\*innen „zu den Gegenständen positionieren, von denen in Diskursen die Rede ist“ (Truschkat & Bormann 2020, 9). Mit diesem soweit entwickelten Verständnis sind bereits zwei zentrale Stränge einer sich daran anschließenden Diskursforschung umrissen. Wenn Diskurse gesellschaftliche Wissensordnungen strukturieren, können Subjektpositionen und deren Denk- und Handlungsstrukturen davon nicht unabhängig gedacht werden. Vielmehr sind Rollensets und Sprechpositionen mit institutionell-diskursiv strukturierten Orten verknüpft, über die Subjektvorstellungen, Identitätsschablonen und Positionsvorgaben für Akteur\*innen erst geschaffen werden (vgl. Bosancic et al. 2019, 139). Im Verhältnis zu den Akteur\*innen organisieren Diskurse so zum einen das prinzipiell Sagbare, zum anderen aber auch die Sprecher\*innenpositionen, über die festgelegt wird, wer sich in welcher Form äußern kann. Diskursforschung kommt damit die Aufgabe zu, sowohl die Wissensordnungen der Diskurse selbst als auch die Verflechtungen mit den Subjekten zu erforschen.

Individuen sind zwangsläufig in einen Prozess der Subjektivierung verstrickt, innerhalb dessen „Selbst- und Anderenverständnisse miteinander verschränkt“ (Ricken 2019, 100) sind. Sie sind damit in einen Prozess der Adressierung involviert, der grundlegend für menschliche Interaktion zu sein scheint (vgl. Rose 2019, 73). Subjekte werden so über Diskurse spezifisch hervorgebracht und adressiert, haben aber gleichzeitig auch immer auf der Basis eines unterstellten Eigensinns (vgl. Bosancic 2019/Bosancic et al. 2019) die Möglichkeit, diese Prozesse der Adressierung rekursiv zu bearbeiten (vgl. Rose 2019, 73ff./Ricken 2019, 102). Aus forschungspraktischer Sicht sind damit zwei Datentypen umrissen, die im Konzept der Interpretativen Subjektivierungsanalyse jeweils erhoben werden. Grundlegend ist also eine doppelte Empirie, um die Relation „von normativen Subjektordnungen einerseits und (den) Selbstpositionierungen menschlicher Akteure andererseits“ (Bosancic 2019, 59) überhaupt erschließen zu können. So geht es einerseits darum, die materiell, institutionell und ökonomisch fundierten Bedingungen der Wissensformen zu analysieren, über die Subjekte in einem Dis-

kurs spezifisch adressiert werden; andererseits ist es notwendig, die Umgangsweisen der Subjekte mit diesen diskursiven Wissensformen zu rekonstruieren, um so die Aneignungsprozesse und möglichen Widerstände im Rahmen von Readressierungen erforschen zu können (Bosancic et al. 2019, 146).

Wird dies auf den Inhalt des Forschungsprojekts, die Rekonstruktion der Einstellungen und Positionierungen von Studierenden des Lehramtes Grundschule zum Konzept der Klimagerechtigkeit übertragen, lassen sich analog zwei Datensorten trennen. So werden erstens im Diskurs um Klimagerechtigkeit verschiedenste Positionen aufgerufen, die sich zwischen diesen beiden Polen bewegen: Es gibt zum einen die Forderungen von Fridays for Future, Klimagerechtigkeit als umfassendes Sinnbild für die Benennung intergenerationaler sowie weltweiter Ungerechtigkeiten bei der Bekämpfung der Erderwärmung zu sehen (vgl. Fridays for Future 2021). Zum anderen lässt sich im Diskurs die Position finden, das Konzept der Klimagerechtigkeit vor allem als einen Auslöser für einen notwendigen, sich dann auch wirtschaftlich lohnenden Wandel zu begreifen (vgl. Parteiprogramm der Grünen 2021). Von diesen möglichen, diskursiv vorstrukturierten Positionierungen müssen zweitens die Praktiken, Sichtweisen und auch widerständigen Aneignungsprozesse der Akteur\*innen in den Blick genommen werden, die dann zu den diskursiv produzierten Adressierungen, Wissensstrukturen und Deutungsvorgaben in Bezug gesetzt werden können. Dabei ist die relationale Bearbeitung der beiden Datentypen als tentativer und zirkulärer Prozess zu sehen (vgl. Bosancic 2019, 60), der also keinem streng einzuhaltendem Phasenschema zu folgen hat.

### 3 Die Einstellungen von Studierenden zum Konzept Klimagerechtigkeit

Im Forschungsprozess wurde dem Vorschlag von Bosancic et al. (2019) gefolgt, den Feldeinstieg im Rahmen einer ISA über Interviews erfolgen zu lassen. Die hier auszugsweise abgedruckte Sequenz stammt aus einer Gruppendiskussion mit Studierenden des Lehramtes Grundschule, die danach befragt wurden, was Nachhaltigkeit für sie heißt. Im Rahmen dessen entstand der folgende Ausschnitt. Die Sequenz wurde deswegen gewählt, weil gleichzeitig auch Deutungen bezogen auf das Thema des Forschungsprojektes, die Rekonstruktion der studentischen Einstellungen zur Klimagerechtigkeit, möglich werden. Die sich anschließende knappe Interpretation erfolgt sequenzanalytisch (vgl. Keller 2013/Meseth 2013/Wernet 2019).

„Also ein Punkt von Nachhaltigkeit, wegen nachhaltige Landwirtschaft, dass man wirklich den Boden halt auch nicht auslaugt und überdüngt und ähm, wenn er auch dann, und auch wie man ihn bearbeitet, dass er auch nicht zu sehr austrocknet und dann verstaubt und weggeweht wird, also dass man wirklich mit den ganzen Ressourcen nach-

haltig umgeht. Die Regenwaldabholzung ist halt auch, also dass, dass wird nicht nachhaltig, da wird nur, also, das Gegenteil von nachhaltig ist ja kurzfristig und zum Beispiel die Regenwaldabholzung und eben auch Sojaproduktion für die Fleischproduktion ist ja eigentlich recht kurzfristig weil die Böden schnell auslaugen. Und dafür assoziiere ich halt so wirklich langfristig gedacht über Generationen hin weg ähm gerade halt, Sachen halt zu erhalten und dass halt gerade die Agrarflächen und so weiter auch ein ganz spannender Punkt, der halt extrem selbst zerstört werden kann.“

Der Student beginnt mit einer Erklärung dessen, was für ihn Nachhaltigkeit ist, über die Erläuterung eines aus der Erfahrung stammenden Beispiels. Es findet sich keine nähere Begründung, weswegen er auf den Umgang mit dem Boden im Kontext einer nachhaltigen Landwirtschaft eingeht. Auch andere Beispiele wären hier natürlich prinzipiell möglich. Das Beispiel ist klar einem nachhaltigen Umgang mit der Natur zugeordnet und soll gleichzeitig erklären, was Nachhaltigkeit ist. Es ist in dieser Funktion typisch wie austauschbar. Es wären auch andere Möglichkeiten denkbar, wie Nachhaltigkeit erklärt werden kann als über die Verwendung eines Beispiels – doch werden diese explizit nicht gewählt. Gleichzeitig beginnt er mit einer Erklärung dessen, was Nachhaltigkeit für ihn eben nicht ist: nicht-nachhaltig ist es, die Böden auszulaugen und zu überdüngen. Nicht-nachhaltige Umgangsweisen mit der natürlichen Umwelt lassen sich so genauso typisieren wie auf Nachhaltigkeit beruhende Handlungen. Beide Konzeptionen erscheinen damit sowohl als klar erkenn- wie auch unterscheidbar. Nachhaltigkeit beruhe darauf, etwas so lange wie möglich zu erhalten, während Nicht-Nachhaltigkeit ausschließlich kurzfristigen Belangen folgt. Diese an menschlichen Handlungen festzumachenden Eigenschaften richten sich auf Ressourcen und mit diesen soll, so die daraus ableitbare Forderung, so schonend wie nur möglich umgegangen werden. Dies gilt für den Umgang mit dem Boden genauso wie für anderes auch. Hier soll nun weniger darauf eingegangen werden, inwieweit Natur eine Ressource sein kann oder soll - es soll vielmehr die Klärung dessen im Fokus stehen, weswegen mit Ressourcen so schonend wie nur möglich umgegangen werden soll: auf Langfristigkeit abzielende, die Dinge so lange wie nur möglich erhaltende Handlungsweisen geben auch den nachkommenden Generationen die Möglichkeit, diese Ressourcen überhaupt noch zur Verfügung zu haben. Damit nimmt er auf eine Form von Gerechtigkeit Bezug, die Scheunpflug & Franz (vgl. 2012, 31) im Rahmen des fächerübergreifenden Konzepts des Globalen Lernens als intergenerationale Form begreifen.

Das Projekt zur Erforschung der Einstellungen von Grundschullehramtsstudierenden zum Konzept der Klimagerechtigkeit, aus dem diese Sequenz stammt, versteht sich explizit als Beitrag zu einer Professionalisierung für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Das bedeutet, dass die sich in den Interviews konstituierenden Deutungs- und Handlungsstrukturen auch danach befragt werden, welche Wissensarrangements im Diskurs um Klimagerechtigkeit von den Stu-

dierenden aufgerufen werden und wie vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Entwürfe mit aufgeworfenen Adressierungen umgegangen wird. Insgesamt fallen bei den studentischen Protokollen zwei Punkte auf, die auch an dieser Sequenz deutlich werden:

- (1) Die Argumentationen verbleiben häufig einseitig. Das bedeutet, dass die Studierenden einen Argumentationsstrang benennen und herausarbeiten. Das ist hier das Konzept der Ressource. Nachhaltigkeit als interdisziplinären Zugang zu verstehen, taucht im bisherigen Material nicht auf.
- (2) Gerechtigkeit als zentrales Konzept des Forschungsprojekts wird von den Studierenden, wie auch im Beispiel, eher als Weitergabe von erhaltenswerten Dingen an nachwachsende Generationen verstanden. Argumentationsstränge, die auf privilegierte Positionierungen, Abhängigkeiten und nicht zur Verfügung gestellte Potentiale (vgl. Andreotti 2006) abheben und die so Gerechtigkeit als weltweite Auseinandersetzung um die Ursachen und Folgen der Erderwärmung begreifen, lassen sich in den bisherigen Rekonstruktionen nicht erkennen.

Die Frage bleibt, aus welchem Grund Studierende die in den Diskursen erkennbaren Adressierungen in dieser Form interpretieren und nicht auf weltweite Verflechtungen von Ungerechtigkeiten, wie bei Fridays for Future, oder aufgerufene Interdisziplinaritäten eingehen. Ein Grund dafür könnte sein, dass Studierende auf Grund der Komplexität des Themas eindimensional Fachbezüge als Versprechen von Sicherheit begreifen (vgl. Baumann & Niebert 2020, 256). Warum dies aber so ist, bedarf der weiteren Überprüfung im dargestellten Forschungsprojekt.

## Literatur

- Andreotti, V. (2006): Soft versus critical global Citizenship Education. In: Policy and Practice, Centre for Global Education 1, 40-51.
- Baumann, S. & Niebert, K. (2020): Vorstellungen von Studierenden zur Bedeutung von Nachhaltigkeit im Geographieunterricht. In: Keil, A., Kuckuck, M. & Faßbender, M. (Hrsg.): BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Münster, Waxmann, 235-262.
- Bosancic, S. (2019): Die Forschungsperspektive der Interpretativen Subjektivierungsanalyse. In: Geimer, A., Amling, S. & Bosancic, S. (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Wiesbaden, Springer, 43-64.
- Bosancic, S. & Keller, R. (2016): Einleitung: Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung. In: Bosancic, S. & Keller, R. (Hrsg.): Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung. Wiesbaden, Springer, 1-10.
- Bosancic, S., Pfahl, L. & Traue, B. (2019): Empirische Subjektivierungsanalyse: Entwicklung des Forschungsfeldes und methodische Maximen der Subjektivierungsforschung. In: Bosancic, S. & Keller, R. (Hrsg.): Diskursive Konstruktionen. Wiesbaden, Springer, 135-150.
- Fridays for Future: <https://fridaysforfuture.de/zeit-fuer-klimagerechtigkeit-keingradweiter-teil-i-was-ist-klimagerechtigkeit> [aufgerufen am 30.10.21].

- Gräsel, C. (2020): Bildung für Nachhaltige Entwicklung – wie implementiert man dieses Konzept in die Lehrerbildung? In: Keil, A., Kuckuck, M. & Faßbender, M. (Hrsg.): BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Münster, Springer, 23-34.
- Keller, R. (2011a): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, R., Hirsland, A., Schneider, W. & Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Wiesbaden, Springer, 125-158.
- Keller, R. (2011b): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Wiesbaden: Springer.
- Keller, R. (2013): Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, R. & Truschkat, I. (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Wiesbaden, Springer, 27-70.
- Meseth, W. (2013): Die Sequenzanalyse als Methode einer erziehungswissenschaftlichen Theorie pädagogischer Ordnungen. In: Friebertshäuser, B. & Seichter, S. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Beltz, 63-80.
- Parteiprogramm der Grünen: [https://cms.gruene.de/uploads/documents/Wahlprogramm-DIE-GRUENEN-Bundestagswahl-2021\\_barrierefrei.pdf](https://cms.gruene.de/uploads/documents/Wahlprogramm-DIE-GRUENEN-Bundestagswahl-2021_barrierefrei.pdf) [aufgerufen am 30.10.21].
- Rose, N. (2019): Erziehungswissenschaftliche Subjektivierungsforschung als Adressierungsanalyse. In: Geimer, A., Amling, S. & Bosancic, S. (Hrsg.): Subjekt und Subjektivierung. Wiesbaden, Springer, 65-86.
- Ricken, N. (2019): Bildung und Subjektivierung. In: Ricken, N., Casale, R. & Thompson, C. (Hrsg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim, Beltz, 95-118.
- Scheunpflug A. & Franz J.: Globales Lernen und das Lernen der Generationen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 1/2012, 30-33.
- Truschkat, I. & Bormann, I. (2020): Einführung in die erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Weinheim: Beltz 2020.
- Wernet, A. (2019): Wie kommt man zu einer Fallstrukturhypothese? In: Loer, T. & Funcke, D. (Hrsg.): Vom Fall zur Theorie. Wiesbaden, Springer, 57-84.