

Röhner, Charlotte; Bade, Gesine; Butterer, Hanna; Gaubitz, Sarah
Politische Urteilsfähigkeit und Agency von Kindern im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung

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. 69-77. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 27)*



Quellenangabe/ Reference:

Röhner, Charlotte; Bade, Gesine; Butterer, Hanna; Gaubitz, Sarah: Politische Urteilsfähigkeit und Agency von Kindern im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung - 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. 69-77 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-277266 - DOI: 10.25656/01:27726; 10.35468/6035-06*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-277266>

<https://doi.org/10.25656/01:27726>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Charlotte Röhner, Gesine Bade, Hanna Butterer
und Sarah Gaubitz*

Politische Urteilsfähigkeit und Agency von Kindern im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung

1 Problemstellung

Mit der weltweiten Protestbewegung von „Fridays for Future“ steht die Frage nach der politischen Handlungsmacht von Kindern und Jugendlichen im Raum, die in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussion um Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) noch wenig aufgegriffen ist. Das Verständnis der Agency von Kindern als sozialen Akteuren geht davon aus, dass Kinder als aktiv beteiligt an der Konstruktion „ihres sozialen Lebens, des Lebens derjenigen um sie herum und der Gesellschaft, in der sie leben, betrachtet werden müssen“ (Moran-Ellis 2020, 178). Wie weit die politische Handlungsmacht von Kindern und Jugendlichen in der Klimakrise geht, zeigt sich aktuell an den Klimaklagen vor deutschen und europäischen Gerichten wie vor dem Committee on the Rights of the Child der Vereinten Nationen. Als gemeinsamer Kern kann die Generationen- und Verteilungsgerechtigkeit benannt werden, die im politischen Umgang mit den Folgen des Klimawandels nicht gewährleistet ist und daher von Kindern und Jugendlichen zur Anklage gebracht wird (C. Röhner 2023). Wie das Verhältnis der Generationen im Konflikt um die politische Bewältigung der Klimakrise auf den Kopf gestellt wird, hat Greta Thunberg auf der Klimakonferenz in Katowice 2018 wie folgt auf den Punkt gebracht: „Ihr seid nicht einmal erwachsen genug, die Wahrheit zu sagen. Sogar diese Bürde überlasst ihr uns Kindern“ (Hornig 2018; vgl. Deckert-Peaceman 2023).

Inwieweit das Kindheitsbild der Moderne dazu beiträgt, die politische Handlungsmacht von Kindern zu unterschätzen und in welcher Weise Kinder in Konzepten der BNE in ihrer Agency und politischen Handlungsmacht adressiert werden, wird im Folgenden einer kritischen Analyse unterzogen. Dabei wird die Paradoxie aufgezeigt, dass Kindern vielfach eine Rolle als „Weltretter*innen“ für Auswege aus globalpolitischen Krisen zugeschrieben wird, zu der sie selbst kaum beigetragen haben und zu deren Lösung sie keine Rechte zugesprochen bekommen. Mit einer damit verbundenen Fokussierung auf einer individuellen Transformation werden Kinder bereits in der Grundschule darauf vorbereitet, dass dem

Einzelnen die Verantwortung für globale Krisen in die individuelle Lebensweise übertragen wird. Dem entspricht, dass in der didaktisch-methodischen Konzeption von BNE häufig Konzepte individuellen Handelns im Vordergrund stehen, die politisch-gesellschaftlichen wie globalen und machttheoretischen Dimensionen des Nachhaltigkeitsdiskurses ausgespart bleiben und die Handlungsfähigkeit von Kindern auf nachhaltiges Handeln im Mikrobereich reduziert wird. Diese in BNE erkennbare Tendenz zur Stärkung individueller Kompetenzen und dem Hervorbringen von nachhaltigeren Lebensweisen als Antwort auf globalpolitische Krisen steht jedoch nicht nur im Widerspruch zu gegenwärtigen adultistischen Gesellschaftsverhältnissen, sondern spiegelt auch eine entpolitisierte Trivialisierung des Sachunterrichts wider. Der politischen Agency von Kindern in globalen Fragen und ihrem weltweit artikulierten Widerstand wird BNE in dieser Ausrichtung nicht gerecht und verkennt die politische Urteilkraft bereits junger Kinder. Dies wird am empirischen Beispiel einer Studie gezeigt, in der politische Urteilsbildung von Kindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung untersucht wird. Die Studie belegt in überzeugender Weise, dass bereits Grundschüler*innen in der Lage sind zu komplexen Kernproblemen des globalen Wandels Werthaltungen und Urteile zu bilden. Welche Forschungsdesiderate sich zur politischen Urteilkraft und Agency von Kindern im Kontext einer BNE identifizieren lassen, wird im Beitrag abschließend aufgerufen.

2 Kinder als politische Subjekte: Zur Paradoxie von jungen Weltretter*innen im Nachhaltigkeitsdiskurs

Bei einem Blick in derzeitige Publikationen von Kindersachbuchverlagen zu nachhaltigkeitsbezogenen Themen wird deutlich, dass individualisierten Lösungen für Kinder im Vordergrund stehen, die nicht nur einen schnellen Lerneffekt, sondern auch Spaß bei der Sache und im besten Fall ein wenig „Welttrettung“ versprechen: „100 Dinge, die du für die Erde tun kannst“ (Schwager & Steinlein 2019), „55 gute Taten für Kinder - deine Nachhaltigkeitschallenge“ (Riva 2020), „40 kleine und große Weltretter-Projekte“ (Verlag an der Ruhr 2021). Eine damit verbundene Marginalisierung struktureller Ursachenanalysen um die politischen Dimensionen von Alltagspraktiken ist nicht nur in den Bücherregalen und der Schulpraxis, sondern auch in den bildungspolitischen Richtungsweisungen zu finden. Mit der aktuellen globalpolitischen Roadmap #BNE2030 wurde 2020 die „Decade of Action“ (UNESCO 2021, 16) eingeläutet und ausbuchstabiert, welche Ziele mit BNE verfolgt werden sollen. Hierbei wurde u. a. darauf hingewiesen, dass „grundlegende Veränderungen für eine nachhaltige Zukunft bei den Individuen und ihren Verhaltens-, Einstellungs- und Lebensstiländerungen [beginnen] während kontextuelle Faktoren und institutionelle Unterstützung ein

förderliches Umfeld schaffen und so individuelle Beiträge unterstützen können“ (UNESCO 2021, 6).

Kinder verkleidet in Superheld*innenuniformen, gelabelt als Klimaheld*innen und Weltretter*innen plakatieren zudem Zielsetzungen, die im Sinne der Gestaltungskompetenz (Bormann & de Haan 2008) mit defizitorientiertem Fokus bei Individuen zu nachhaltigeren Lebensweisen in nicht nachhaltigen Verhältnissen beitragen sollen (Pelzel & Butterer 2022, 89): Bspw. sollen Grundschüler*innen „frühzeitig für klimafreundliches Handeln sensibilisiert“ werden, „ihre Zukunft heldenhaft mitgestalten“ und „einen großen Beitrag leisten“ (Heinrichs & Hellwig 2020). Eine derart gestaltete Individualisierung, wie auch Pädagogisierung – durch welche globalpolitische Ziele, die politisch nicht gelingen, zur pädagogischen Aufgabe erklärt werden (Euler 2014, 12) – entpolitisiert die Nachhaltigkeitsproblematik (Kehren 2016, 136 ff.) anstatt kritisch zu hinterfragen, wer wieviel Verantwortung für die Entstehung der aktuell unzähligen Krisenerscheinungen und deren Lösung trägt. Zudem steht diese „Beschwörungsformel der Eigenverantwortung“ (Kahlert 1991, 25) im Widerspruch zu gegenwärtigen adultistischen Gesellschaftsverhältnissen, die junge Menschen nur allzu oft aufgrund ihres Alters ausschließen, bevormunden und diskriminieren. Gesellschaftliche und politische Strukturen führen dazu, dass die Perspektive junger Menschen nicht gehört wird, sie nicht mit einbezogen werden und wenn überhaupt für und/oder über sie bestimmt wird. Kinder und Jugendliche möchten und können jedoch Verantwortung übernehmen; die weltweite Protestbewegung „Fridays for future“ hat dies beispielhaft gezeigt. So hat die juristisch wie politisch bahnbrechende Klimaklage der deutschen „Fridays for Future“-Bewegung vor dem Bundesverfassungsgericht dazu geführt, dass das Klimagesetz der Bundesregierung nachhaltig verbessert werden musste. Die Klimaklagen zeigen, dass Kinder und Jugendliche national, transnational und global in der Lage sind, ihre Rechte vor Gerichten und Institutionen der Vereinten Nationen einzufordern und strategische Prozesse zu führen, um die dramatischen Folgen des Klimawandels abzuwenden. Die Rechtswissenschaftlerin Cara Röhner (2023) hat diese Handlungskompetenz von Kindern und Jugendlichen zutreffend als *legal agency* bezeichnet. Die Klimaklagen belegen eindrucksvoll, dass die Kinder und Jugendlichen politische Verantwortung für ihr Leben übernehmen und die mangelnde Verantwortungsübernahme der erwachsenen Generation in der globalen Klimakrise fundamental kritisieren. Die Partizipation junger Menschen, an gesellschaftlichen und politischen Diskursen um eine lebenswerte Zukunft, kann nicht nur zu einer notwendigen Politisierung von BNE-Konzeptionen beitragen, sondern entspricht auch dem Ziel einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung, in welcher Lernprozesse „der Selbst- und Weltaneignung in der Auseinandersetzung mit anderen [ermöglicht werden sollen], um Wege zu finden, das Bestehende nicht nur mitzugestalten und zu reproduzieren, sondern individuell und kollektiv handelnd zu verändern“ (FFE 2019).

3 Trivialisierung von Sachunterricht und BNE

Emanzipatorische, politische Bildung in der Grundschule hat das Ziel, junge Lernende zu befähigen, ihren politischen Subjektstatus zu erkennen und diesen einzufordern. Zu einem damit verbundenem Selbst- und Weltverständnis gehören auch nachhaltigkeitsbezogene Fragen und damit verbundene gesellschaftliche Konflikte (Overwien 2022, 388). Durch die Fokussierung auf naturwissenschaftliche, historische und geografische Themen wird dieses Ziel im Sachunterricht bisher jedoch marginalisiert; häufig mit der Begründung, dass politische Themen als zu kompliziert und zu konfliktbeladen, und folglich als unangemessen für das Lernen in der Grundschule bewertet werden (BMFSFJ 2020, 52). So bleiben grundlegende Ambivalenzen des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung – etwa mit Blick auf Fragen zu globalen (Un-)Gerechtigkeiten, einer imperialen Lebensweise des globalen Nordens (Brand & Wissen 2017) und strukturellen Ursachen der gegenwärtig bestehenden Nicht-Nachhaltigkeit (u. a. Blühdorn 2020) – unberührt, damit die zu behandelnden Lerngegenstände am Alltagsverstand orientiert einfach zu verstehen, aus erwachsener Perspektive “kindgerecht” und mit realistischer Handlungsoption lösbar bleiben. Anstatt die Konflikthaftigkeit einer nachhaltigen Entwicklung sowie damit verbundene Spannungsfelder und Kontroversen zwischen ökologischen, ökonomischen und sozialen Fragen zum Ausgangspunkt von Lernprozessen zu machen (Overwien 2015), reduzieren sich didaktische Zielsetzungen größtenteils darauf, Kinder schon früh darauf zu sensibilisieren, nachhaltig zu konsumieren, die eigene Mobilität zu überdenken, sowie Energie und Wasser zu sparen. Ausgeblendet bleibt dabei häufig eine Thematisierung der (global)politischen Bedingungen, in denen diese Lebensweisen praktiziert werden sollen.

Hier spiegelt sich ein Trend der Trivialisierung des Sachunterrichts wider, vor dem bereits seit Anfang der 1990er Jahre gewarnt wird (Schreier 1989). Frühe Gründe hierfür waren eine oftmals zu naiv verstandene Kindorientierung oder eine unreflektierte Übernahme reformpädagogischer Methoden (von Reeken 2005, 189). Diese Trivialisierung ist gegenwärtig auch für BNE, auch über den Sachunterricht hinaus, zu beobachten, wenn vermeintlich einfache und leicht zu lösende Problematiken gewählt werden, die der oben beschriebenen Individualisierungstendenz entsprechen. Schon Getrud Beck warnte vor dem “Unterricht, der hübschen Handlungsideen”, der den Grundschüler*innen zwar Spaß, aber keinen großen Lernzuwachs bringt (Beck 1993). Indem bedeutende Themen auf ein absolutes Minimum ihres eigentlichen Lerngehalts reduziert und Konflikte und Kontroversen des Nachhaltigkeitsdiskurses ausgeblendet werden, münden die gutgemeinten BNE-Unterrichtseinheiten in triviale und damit entpolitisierte Umweltkunde. Nicht nur BNE, sondern auch der Sachunterricht treten so in die Tradition der frühen Umweltbildung, die u. a. dafür kritisiert wurde, dass sie Ziele einer

Legitimation staatlicher Umweltpolitik verfolgt und der Umweltkrise mit appellativen Verzichtsbotschaften sowie individuellen Verantwortungszuschreibungen antworteten, anstatt danach zu fragen, wie Umwelt und Gesellschaft(en) zusammenhängen (Overwien 2015). Ein bekanntes Beispiel ist das Thema "Müll", das sich in der unterrichtlichen Umsetzung fast ausschließlich in der Vermittlung von Mülltrennungsregeln erschöpft. Fleißig sortieren Grundschüler*innen verschiedene Müllarten und basteln Nützliches aus Abfall, um die gewünschten Selbstwirksamkeitserfahrungen im nachhaltigen Leben zu machen. Die gelbe Tonne dient als Musterbeispiel für Recycling, obwohl in der Realität deren Inhalt meist thermisch verwertet und nicht wiederverwendet wird. Die realen Stoffkreisläufe, die Ausmaße der Ressourcen- und Rohstoffnutzung werden nicht thematisiert und bleiben den Grundschüler*innen verborgen. Wenn für eine Veränderung der Gesellschaft plädiert wird, muss es jedoch auch als Ziel gelten, diese in ihrer Widersprüchlichkeit zu verstehen. Will man mit Grundschüler*innen gemeinsam nachhaltigkeitsbezogene Themen bearbeiten, um – im Sinne des Sachunterrichts – die Welt zu erkunden und sich in ihr zu orientieren (BMFSFJ 2020, 52), braucht es daher mehr als verkürzte Lösungsvorschläge und individualisierte Handlungsoptionen für junge Weltretter*innen, die in ihrer Paradoxie in BNE, wie auch im Sachunterricht, zu einer Verantwortungsüberfrachtung von Kindern beitragen. Wie die politische Urteilsfähigkeit von Kindern im Kontext im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Bildung gestaltet werden kann, wird im Folgenden dargestellt.

4 Bildung für nachhaltige Entwicklung als kritisch-emanzipatorische Bildung

In den Konzeptionen für BNE sowie allgemeinen Aussagen zu BNE lassen sich grundsätzlich zwei unterschiedliche Positionen bezüglich des Umgangs mit komplexen Konflikten und den darin enthaltenen Wertedimensionen identifizieren (Jickling & Wals 2013; Vare & Scott 2021). Während es in einem antizipierten Verständnis von BNE um die Vermittlung von Werten geht und komplexe Probleme nicht selten marginalisiert und trivial dargestellt werden, wird in diesem Artikel ein Verständnis von BNE vertreten, in dem Fragen im Vordergrund stehen, die sich damit beschäftigen, wie z. B. Komplexität abgebildet werden kann, wie mit Ungewissheiten umgegangen werden kann und wie Urteilsfähigkeit und vernetztes Denken gefördert werden kann. Eine so verstandene Bildung für nachhaltige Entwicklung weist u. a. aufgrund der Ausrichtung an der Ausbildung der Urteilsfähigkeit Parallelen zur politischen Bildung auf (Overwien 2014). Unter Urteilsbildung, einem zentralen Ziel von Bildung für nachhaltige Entwicklung, wird von de Haan und Harenberg verstanden: „In komplexen Entscheidungs-

situationen unterschiedliche, auch zueinander in Konflikt stehende ökonomische, ökologische und soziokulturelle Werte zu erkennen und gegeneinander abzuwägen“ (de Haan & Harenberg 1999, 63). Aber was kann diesbezüglich von Grundschüler*innen erwartet werden?

5 Lernvoraussetzungen von Grundschüler*innen

Als empirisch abgesichert gilt, dass Kinder am Ende der Grundschulzeit von ihrer kognitiven und moralischen Entwicklung her fähig sind, Urteile zu bilden (Billmann-Mahecha, Nevers & Gebhardt 1998; Eisenberg 1982). In Bezug auf die Urteilsfähigkeit im Kontext von Fragen nachhaltiger Entwicklung lässt sich zunächst einmal festhalten, dass sich Grundschüler*innen für Fragen der nachhaltigen Entwicklung interessieren und motiviert sind, sich mit diesen auseinanderzusetzen, wie bspw. das LBS-Kinderbarometer (Müthing & Razakowski 2020) belegt. Aber wie sieht es mit Wertorientierungen und Urteilen im Kontext von Fragen nachhaltiger Entwicklung aus? An welchen Werten orientieren sich Grundschüler*innen bei Dilemmata, die alle drei Wertedimensionen nachhaltiger Entwicklung berücksichtigen, und können sie diese im Sinne der Retinität miteinander vernetzen? In Bezug auf Grundschüler*innen liegen hierzu bisher kaum Erkenntnisse vor (Bertschy 2007). Um die Wertorientierungen und damit einhergehenden Urteile und Urteilsbegründungen von Grundschüler*innen im Kontext von BNE zu erheben, wurden in der Studie von Gaubitz (2018) Ressourcendilemmata entwickelt. In diesen Ressourcendilemmata stehen sich ökologische, ökonomische und soziokulturelle Werte gegenüber und werden mit Hilfe der belebten und unbelebten Natur konkretisiert. Die Ressourcendilemmata wurden Grundschüler*innen im Alter von acht bis elf Jahren vorgelegt und sie wurden in Einzelinterviews zu diesen Dilemmata befragt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass (a) Grundschüler*innen bereits verschiedene Wertedimensionen nachhaltiger Entwicklung miteinander vernetzen können und sie außerdem fähig sind, (b) sich bzgl. der Kernprobleme des globalen Wandels, die sich durch komplexen Problemlagen und Spannungsverhältnisse auszeichnen, Urteile zu bilden und diese zu begründen. Ferner sind sie (c) in der Lage, für diese komplexen Problemlagen konkrete Strategien und Handlungsoptionen zu schildern (Gaubitz 2018).

Diese Ergebnisse ermutigen nicht nur, die Ausbildung und Förderung der moralisch-politischen Urteilsfähigkeit im (Sach-)Unterricht der Grundschule im Sinne eines kritisch-emanzipatorischen Bildungsverständnisses von BNE voranzutreiben, sondern die Ergebnisse fordern auch dazu auf, Kinder als politische Subjekte im BNE-Kontext ernst zu nehmen, indem ihre Urteilsfähigkeit explizit im (Sach-)Unterricht der Grundschule berücksichtigt und gefördert wird.

6 BNE als politischer Lernprozess im Sachunterricht: Ziele und Forschungsdesiderate

BNE verstanden als ein Bildungskonzept, das politische Lernprozesse fördert, muss folglich einen Raum für eine Ursachenanalyse nicht-nachhaltiger Verhältnisse und gesellschaftlicher Strukturen, Handlungsoptionen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse öffnen (Lösch & Eis 2018). Die fachdidaktischen Prinzipien und Methoden der Politischen Bildung stellen sozialwissenschaftliche Analyseinstrumente wie bspw. die Konfliktanalyse zur Verfügung, um Verhältnisse und Situationen fachlich fundiert bearbeiten und bewerten zu können. So können etwa die Agenda 2030 sowie die hier verankerten, und in sich widersprüchlichen, 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung als Lösungs-, wie auch Problemhorizont herangezogen werden, um die politischen Dimensionen der Gründe für eine nicht-nachhaltige Entwicklung zu erarbeiten (Kehren & Winkler 2019, 373), konfliktreich zu diskutieren und Perspektiven für politische Handlungsoptionen zu gewinnen, die auch für Grundschüler*innen existieren. Trotz einzelner Projekte, die politische Bildung und BNE zusammendenken, gibt es bisher wenige empirische Studien zu Praxiskonzepten einer kritisch-emanzipatorischen BNE sowie damit verbundenen Möglichkeiten und Herausforderungen einer praktischen Umsetzung (Brosi 2021). Eine systematische Grundlagenforschung zur Entwicklung, Implementation und Evaluation politischen Lernens im Kontext von BNE stellt ein ausgewiesenes Forschungsdesiderat dar, das in der grundschulpädagogisch-sachunterrichts-didaktischen Forschung bislang nicht aufgegriffen ist.

Einen gewinnbringenden Forschungsansatz zur Förderung der politisch-moralischen Urteilsfähigkeit von Kindern im Kontext von BNE stellt die o. g. Studie von Gaubitz (2018) dar, der ausdifferenziert und auf eine breitere wissenschaftliche Basis gestellt werden sollte. So sollten noch Erweiterungen zum Einsatz von Dilemmata im Grundschulbereich konzeptionell entwickelt werden, um ein noch genaueres Bild zur Urteilsfähigkeit im Kontext von nachhaltiger Entwicklung zu erhalten. Dies sollte in zweierlei Hinsicht geschehen: zum einen im Hinblick auf den Einsatz in unterschiedlichen Altersgruppen und zum anderen im Hinblick auf verschiedene Thematiken, die in den Dilemmata verwendet werden.

Darüber hinaus stellt sich die drängende Frage, über welche Handlungskompetenzen Grundschüler*innen in solchen komplexen Situationen verfügen. Wie Kinder Handlungskompetenzen im Kontext von BNE erwerben, kann bspw. die kritische finnische umweltpädagogische Forschung auf der Grundlage langjähriger theoretischer wie empirischer Forschung zeigen, die in vielen Praxisprojekten nachweisen kann, dass auch Kinder und Jugendliche die Fähigkeit und die Möglichkeit haben, sich als politische Subjekte in ihren Kommunen zu betätigen und handlungsfähig zu sein (Kallio 2023). Dieser kritisch-emanzipatorische Ansatz nachhaltiger Bildung sollte aufgegriffen und in entsprechenden Studien empirisch geprüft werden.

Indem Nachhaltigkeit als politischer Inhalt und BNE als politischer Lernprozess im Sachunterricht ernstgenommen werden, könnte durch BNE zudem die marginalisierte politische Bildung im Sachunterricht strukturell verankert, einer Trivialisierung der Inhalte entgegengewirkt und politische Handlungsmacht von Kindern gestärkt werden.

Literatur

- Allmann, J. (2021): 40 kleine & große Weltretter-Projekte für die Sek I. Ausgearbeitete Ideen für mehr Umweltschutz und Nachhaltigkeit im Alltag. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bertschy Kaderli, F. (2007): Vernetztes Denken in einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Interventionsstudie zur Förderung vernetzten Denkens bei Schülerinnen und Schülern der 1. und 2. Primarstufe. - Bern. (Universität Bern), Philosophisch-humanwissenschaftliche Fakultät, Inauguraldissertation.
- Beck, G. (1993): Lehren im Sachunterricht. Zwischen Beliebigkeit und Wissenschaftsorientierung, In: Grundschulzeitschrift, 67/1993, Lehren im Sachunterricht, 6-8.
- Billmann-Mahecha, E., Gebhard, U. & Nevers, P. (1998): Anthropomorphe und mechanistische Naturdeutungen von Kindern und Jugendlichen. In: Theobald, W. (Hrsg.): Integrative Umweltbewertung. Umweltnatur- & Umweltsozialwissenschaften. Theorie und Beispiele aus der Praxis. Berlin, Heidelberg, Springer, 271–293.
- Blühdorn, I. (2020): Die Gesellschaft der Nicht-Nachhaltigkeit. Skizze einer umweltsoziologischen Gegenwartsdiagnose. In: Blühdorn, I., Butzlaff, F., Deflorian, M., Hausknost, D. & Mock, M. (2020): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld, transcript, 65–142.
- Bormann, I. & de Haan, G. (2008): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Heidelberg: VS Springer.
- Brand, U. & Wissen, M. (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom Verlag.
- Brosi, A. (2021): Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – Stand der Beziehung. *Fachstelle politische Bildung*, S. 1-12.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, Drucksache des Deutschen Bundestages 19/24200, Berlin.
- Deckert-Peaceman, H. (2023): Fridays for Future und das Kind. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, Ch., Moran-Ellis, J. & Sünker, H. (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit. Opladen, Berlin, Toronto, Budrich (i. E.).
- de Haan, G. & Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn: BLK.
- Eisenberg, N. (1982): The development of reasoning regarding prosocial behavior. In: Eisenberg, N.: The development of prosocial behavior. New York: Academic Press, 219–249.
- Eck, J. (2019): 100 Dinge, die du für die Erde tun kannst. Nachhaltig handeln. Mitmach-Tipps. Natur und Umwelt. Köln: Schwager & Steinlein.
- Euler, P. (2014): Nicht-Nachhaltigkeit verstehen. Pädagogik soll richten, was politisch nicht gelingt. In: HLZ (Hessische Lehrerzeitung): Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung, 12–13.
- Frankfurter Erklärung (FfE). Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung (2015): online: https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf [17.12.2022].
- Gaubitz, S. (2018): Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext von nachhaltiger Entwicklung. Eine empirische Untersuchung zum moralischen Urteilen über Ressourcendilemmata. Wiesbaden: Springer.

- Graf, C. (2020): 55 gute Taten für Kinder. Deine Nachhaltigkeits-Challenge. München: Riva.
- Kahlert, J. (1991): „Ökopädagogik“ - zur Kritik eines Programms. In: Schweizer Schule, 23-28.
- Heinrichs, J. & Hellwig, S. (2020): Kleine Superheld*innen für unser Klima. Wenn die Kleinen einen großen Beitrag zum Klimaschutz leisten. In: Sachunterricht Weltwissen 4/2020, Westermann, 14-16.
- Hornig, N.: Eine 15-Jährige findet bei der Klimakonferenz die klarsten Worte. In: Handelsblatt, 16.12.2018: <https://www.handelsblatt.com/politik/international/greta-thunberg-eine-15-jaehrige-findet-bei-der-klimakonferenz-die-klarsten-worte/23766966.html> [27.3.2022].
- Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2013): Probing normative research in environmental education: Ideas about education and ethics. In: Brody, M.; Dillon, J.; Stevenson, R. B. & Wals, A. E. J. (eds.): International Handbook of Research on Environmental Education. New York, 74-86.
- Kallio, K. P. (2023): Umweltbeziehungen erkennen: Ein methodologischer Ansatz zu einer kritischen Klima-, Natur- und Nachhaltigkeitspädagogik. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, Ch., Moran-Ellis, J. & Sünker, H. (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit. Opladen, Berlin, Toronto, Budrich (i. E.).
- Kehren, Y. (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kehren, Y. & Winkler, Ch. (2019): Nachhaltigkeit als Bildungsprozess und Bildungsauftrag. In: Leal Filho, W. (Hrsg.): Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele. Wiesbaden, Springer, 373–391.
- Lösch B. & Eis A. (2018): Kritische Gesellschaftsanalysen und globale politische Bildung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 43-60.
- Moran-Ellis, J. (2020): Agency und soziale Kompetenz in früher Kindheit. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, Ch., Sünker, H. & Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. 2. akt. und erw. Aufl., Opladen, Berlin, Toronto, Budrich, 171-184.
- Müthing, K. & Razakowski, J. (2020): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2020. So denken wir! Online: <https://www.lbs.de/unternehmen/u/kinderbarometer/index.jsp> [17.12.2022].
- Overwien, B. (2014): Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts., Wochenschau-Verlag, 375–382.
- Overwien, B. (2015): Umwelt und nachhaltige Entwicklung. Online: <https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193097/umwelt-und-nachhaltige-entwicklung/> [10.02.2023].
- Overwien, B. (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Umweltbildung und globales Lernen. In: Sander, W. & Pohl, K. (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung. Frankfurt/M, Wochenschau Verlag, S.382-391.
- Pelzel, S. & Butterer H. (2022): Disrupting »disruptive ideas«? Nachhaltigkeit und Digitalisierung als offene Widerspruchsverhältnisse einer kritischen Lehrer*innenbildung. In: Siegmund, A., Weselek, J. & Kohler, F. (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung und Digitalisierung als Beitrag für eine zukunftsorientierte Hochschulbildung. Berlin, Heidelberg Springer, S.83-98.
- Röhner, C. (2023): Kinder und Jugendliche ziehen vor Gericht. Zu Klimaklagen von Kindern und Jugendlichen und einem transdisziplinären Forschungsprogramm. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, Ch., Moran-Ellis, J. & Sünker, H. (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit. Opladen, Berlin, Toronto, Budrich (i. E.).
- Schreier, H. (1989): Entprivilegiert den Sachunterricht. In: Grundschule, 21/3, 10-13.
- UNESCO (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. Online: https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf [17.12.2022].
- Vare, P. & Scott W. (2007): Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. In: Journal of Education for Sustainable Development, 1, Nr. 2, 191-198. doi:10.1177/097340820700100209 [17.12.2022].
- von Reeken, D. (2005): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, Bonn, Bundeszentrale für Politische Bildung, 184-195.