

Gaubitz, Sarah

## Zur Bedeutung der Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule

*ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 46 (2023) 4, S. 8-11*



Quellenangabe/ Reference:

Gaubitz, Sarah: Zur Bedeutung der Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 46 (2023) 4, S. 8-11 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287384 - DOI: 10.25656/01:28738; 10.31244/zep.2023.04.03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287384>

<https://doi.org/10.25656/01:28738>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### 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

Sarah Gaubitz

## Zur Bedeutung der Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule

### Zusammenfassung

Zur Gewährleistung einer hochwertigen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) sind sowohl eine instrumentelle BNE als auch eine kritisch-emanzipatorische BNE erforderlich, welche von Vare und Scott auch als BNE1 und BNE2 bezeichnet werden (vgl. Vare & Scott, 2007, S. 191). Neben der Thematisierung der individuellen Verantwortung im Rahmen einer instrumentellen BNE können im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen BNE auch politisch-gesellschaftliche Verantwortlichkeiten Beachtung finden, indem eine im Unterricht stattfindende Auseinandersetzung mit den Nachhaltigkeitsthemen inhärenten Konflikten und Dilemmata ermöglicht wird. In diesem Artikel wird aus einer grundschulpädagogischen Perspektive für den didaktischen Einsatz von Konflikten und Dilemmata im Kontext von Fragen zur nachhaltigen Entwicklung im Rahmen einer kritisch-emanzipatorischen BNE argumentiert, um Grundschulkindern zu zukunftsfähigem Denken und Handeln zu befähigen.

**Schlüsselworte:** *Kritisch-emanzipatorische Bildung für nachhaltige Entwicklung, Konflikte, Dilemmata*

### Abstract

To ensure high-quality education for sustainable development (ESD), both instrumental ESD and critical-empowerment ESD are required, which Vare and Scott also refer to as ESD1 and ESD2 (cf. Vare & Scott, 2007, p. 191). In addition to the thematisation of individual responsibility within the framework of instrumental ESD, political-social responsibilities can also be taken into account in the sense of critical-empowerment ESD by enabling a discussion of the conflicts and dilemmas inherent in sustainability topics to take place in the classroom. This article argues from an elementary school pedagogical perspective for the didactic use of conflicts and dilemmas in the context of sustainable development issues within the framework of a critical-empowerment ESD in order to enable primary school children to think and act in a sustainable way.

**Keywords:** *Critical-empowerment education for sustainable development, Conflicts, Dilemmas*

### Einleitung und Problemaufriss

Ein Blick auf den aktuellen Forschungsstand zur praktischen Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Unterricht zeigt eine Fokussierung auf das individuelle Verhalten und die Verantwortung der Grundschulkindern für (nicht) nachhaltige Entwicklung (vgl. Borg et al., 2014; Sund et al., 2020). Nachhaltige Entwicklung als politischer Inhalt sowie Konflikte und Dilemmata im Rahmen von nachhaltiger Entwicklung, die durch räumliche und zeitliche Aspekte sowie dem Zusammenreffen von ökologischen, ökonomischen und soziokulturellen Werten entstehen werden im Kontext von BNE hingegen, wie z.B. Boeve-de Paw et al. (2015, S. 15703ff.) belegen, im Unterricht kaum abgebildet. Ebenfalls wird das für die Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata notwendige kritische Denken im Unterricht oft nicht mit BNE in Verbindung gebracht (vgl. Munkebye & Gericke, 2022, S. 249ff.). Allerdings stammen diese Studienergebnisse aus dem internationalen Raum. Für den deutschsprachigen Raum liegen nur ältere Ergebnisse vor. Diese liefern ebenfalls Hinweise auf die Umsetzung einer instrumentellen BNE im Sinne von Umwelterziehung und Umweltbildung im Grundschulunterricht (vgl. Hauenschild et al., 2010, S. 176). Neben Ergebnissen zur praktischen Umsetzung wird auch in aktuellen bildungspolitischen Dokumenten, wie z.B. dem Programm Bildung für nachhaltige Entwicklung der UNESCO (2021), die Fokussierung auf das individuelle Verhalten sowie die eigene Verantwortung der Grundschulkindern deutlich (z.B. UNESCO, 2021, S. 58). Nicht zuletzt wird eine derartige Fokussierung in dem vorliegenden Angebot von Materialien für einen an BNE ausgerichteten Unterricht an der Grundschule deutlich, wie z.B. in Kinderbüchern (vgl. Röhner et al., 2023, S. 70) und Spielen (vgl. Ideland & Malmberg, 2015, S. 173ff.). Durch die einseitige Konzentration auf das individuelle Verhalten im Unterricht besteht die Gefahr, dass persönliche Verantwortungs- und möglicherweise auch Schuldgefühle mit globalen Bedrohungen verknüpft und detaillierte individuelle Aktivitäten und Lebensweisen, wie z.B. die Veränderung des individuellen Konsumverhalten (z.B. der Kauf von bestimmten Spielzeugen) mit der Rettung der Menschheit und des Planeten von den Grundschulkindern assoziiert werden. Fragen zur nachhaltigen Entwicklung können dadurch entpolitisiert, trivialisiert und verkürzt werden, da (global)politische Bedingungen, in denen diese Lebensweisen

praktiziert werden, sowie gesellschaftliche Verantwortlichkeiten im Unterricht unberücksichtigt bleiben (vgl. Ideland & Malmberg, 2015, S. 180). In dem vorliegenden Artikel wird aufgrund der skizzierten Problemstellung zunächst einmal in einem ersten Schritt geklärt, was unter BNE verstanden werden kann und ein Zusammenhang mit politischer Bildung aufgezeigt. Anschließend werden drei Begründungslinien aufgeführt, warum die Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata bereits in der Grundschule im Rahmen einer kritisch-emanzipatorischen BNE bedeutsam ist.

### **BNE – eine differenzierte Betrachtung**

Verschiedene Aussagen zu BNE verdeutlichen, dass unterschiedliche Zielrichtungen mit BNE verbunden sein können. Michelsen und Fischer differenzieren die unterschiedlichen Absichten in Bezug auf die Frage, ob Bildung dazu dienen soll, Nachhaltigkeitsprobleme zu lösen (und somit gesellschaftspolitischen Zwecken dient) oder ob BNE dazu beitragen soll, Einzelpersonen zu ermächtigen (und somit selbstzweckhaften Zielen dient) (vgl. Michelsen & Fischer, 2019, S. 17). International werden diese unterschiedlichen Intentionen von BNE auch als „instrumental approach“ und „emancipatory approach“ (Wals, 2011, S. 177ff.) bzw. in Deutschland als instrumenteller Ansatz bzw. als kritisch-emanzipatorischer Ansatz (vgl. z.B. Getzin & Singer-Brodowski, 2016, S. 39) betitelt. Oftmals werden auch die Bezeichnungen „Education for sustainable development 1“ (ESD 1) und „Education for sustainable development 2“ (ESD 2) verwendet: „We see ESD 1 as the promotion of informed, skilled behaviours and ways of thinking, useful in the short-term where the need is clearly identified and agreed, and ESD 2 as building capacity to think critically about what experts say and to test ideas, exploring the dilemmas and contradictions inherent in sustainable living“ (Vare & Scott, 2007, S. 1).

Im Falle einer instrumentellen BNE steht die direkte Vermittlung von Werten und die Förderung bestimmter individueller Verhaltensweisen im Vordergrund. Auf mögliche Gefahren, die mit diesem instrumentellen Ansatz einhergehen können, weist beispielsweise anschaulich Fischer (2023, S. 231ff.) hin. Röhner et al. (2023, S. 69) geben außerdem zu bedenken, dass durch die im instrumentellen Ansatz stattfindenden Verantwortungszuschreibungen und die Konzentration auf individuelle Verhaltensweisen „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“ (Röhner et al., 2023, S. 69).

Bei einer kritisch-emanzipatorischen BNE lassen sich hingegen formale Wertbildungsmodelle erkennen, wie zum Beispiel der Ansatz der Wertklärung (Stein, 2008, S. 159). Der Schwerpunkt liegt auf der Förderung moralischer Urteilsbildung, dem kritischen Denken und gesellschaftlicher Partizipation; hier werden Schnittmengen zur politischen Bildung deutlich. Durch die in Fragen zur nachhaltigen Entwicklung enthaltenen und miteinander verbundenen ökologischen, ökonomischen, soziokulturellen Werte, die räumlich (lokal, regional, global) und zeitlich (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) wirken, können Spannungsfelder, Konflikte und Dilemmata, wie z.B. Ressourcendilemmata, entstehen. Overwien (2022) verweist darauf, dass diese politisch zu bearbeiten sind und dadurch Möglichkeiten eröffnet werden, politische Bildung im Kontext einer kritisch-emanzipatorischen BNE strukturell zu verankern (vgl. Overwien, 2022, S. 382ff.). Bei der

Umsetzung einer kritisch-emanzipatorischen BNE werden von Lehrkräften allerdings viele Barrieren gesehen: Die Komplexität und Kontroversität von Nachhaltigkeitsthemen sowie die Vernetzung der ökologischen, ökonomischen und soziokulturellen Wertedimension nachhaltiger Entwicklung unter Berücksichtigung der räumlichen und zeitlichen Perspektive werden als problematisch erachtet und die Lehrkräfte sehen etliche Hindernisse bei der Thematisierung der Konflikte und Dilemmata im Unterricht, wie z.B. einen Mangel an Zeit und Materialien (vgl. Gaubitz, 2023; Brock & Grund, 2018; Borg et al., 2014; Summer & Childs, 2007). Durch diese benannten Hindernisse kann sich eine Ausrichtung auf eine instrumentelle BNE mit einer Fokussierung auf eigene Verantwortlichkeiten und individuelle Verhaltensweisen z. B. in Hinblick auf Konsum, Abfalltrennung etc. im Unterricht verfestigen.

### **Auseinandersetzung mit Konflikten & Dilemmata im Rahmen einer kritisch-emanzipatorischen BNE**

Im Folgenden wird anhand von drei Begründungen aufgezeigt, warum Konflikte und Dilemmata ein hohes Potential für eine kritisch-emanzipatorische BNE in der Grundschule besitzen und deswegen zum Einsatz kommen sollten. Zunächst einmal wird aufgezeigt, dass Fragen zur nachhaltigen Entwicklung Konflikte und Dilemmata beinhalten können. Daraufaufgehend wird das didaktische Potenzial, welches sich durch die Thematisierung von Konflikten und Dilemmata eröffnet, für eine kritisch-emanzipatorische BNE begründet. Abschließend wird mit den kognitiven Fähigkeiten von Grundschulkindern für eine Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata argumentiert.

*Nachhaltigkeitsthemen beinhalten Konflikte und Dilemmata:* Viele Fragen im Kontext von nachhaltiger Entwicklung sind mit Konflikten und Dilemmata verbunden, wie Breiting und Schnack bereits 2009 konstatierten (vgl. S. 70). Diese Konflikte und Dilemmata ergeben sich aufgrund des Einbezugs der soziokulturellen, ökonomischen und ökologischen Wertedimensionen und damit verbundenen Positionen in Fragen zur nachhaltigen Entwicklung, einschließlich zeitlicher und räumlicher Aspekte. Dies wird auch in den 17 Nachhaltigkeitszielen deutlich, die sich aufgrund der unterschiedlichen Gewichtungen der einzelnen Wertedimensionen zum Teil widersprechen. So können sich z.B. Ziel 7 „Bezahlbare und saubere Energie“ (z.B. durch Windkraftanlagen), bei dem die ökonomische und soziokulturelle Wertedimension im Vordergrund stehen, und Ziel 15 „Leben auf dem Land“ (Gefährdung diverser Vogelarten durch die Windkraftanlagen), bei dem die ökologische Wertedimension entscheidend ist, gegenüberstehen und zu Konflikten und Dilemmata führen (vgl. z.B. Niebert, 2022, S. 18ff.). Weitere Konflikte und Dilemmata können auch rund um natürliche Ressourcen, wie z.B. bestimmten Gesteinen und Erden, entstehen. Ein Beispiel soll dies skizzenhaft verdeutlichen: So gibt es z.B. auf den Kapverdischen Inseln Menschen, die Sand sammeln und verkaufen (vgl. Ryback, 2018), um finanzielle Mittel für das eigene Überleben zu erhalten (ökonomische Wertedimension). Durch den Erwerb von Sand für Bauvorhaben kann die Wohnungsnot in unterschiedlichen Ländern verringert und das soziale Menschenrecht auf angemessenes Wohnen („right of housing“) erfüllt werden (soziokulturelle Wertedimension). Der Abbau von Sand hat allerdings auch weitreichende gegenwärtige und zukünftige Konsequenzen für Ökosysteme von Küsten- und Flusslandschaften (ökologische Dimension). Hieran wird deutlich, dass

unterschiedliche Interessen und Werte mit Ressourcen verknüpf sein können und diese sowohl lokal als auch global sowie gegenwärtig und zukünftig relevant sind. Generell können verschiedene Konflikte im Kontext von Fragen zur nachhaltigen Entwicklung entstehen. Henkel et al. unterscheiden Zielkonflikte, Zeitkonflikte, Interessenkonflikte, Konflikte zwischen verschiedenen Wissensformen und Konflikte zwischen Nachhaltigkeitsverständnissen (vgl. 2023, S. 11). Diese Konflikte können sich zu Dilemmata verschärfen, wie z.B. Ressourcendilemmata. Brune erklärt „Dilemma“ als „Zugriff“ oder „Doppelannahme“. Im Alltag bedeutet es eine anspruchsvolle Situation, in der eine Person zwischen unerwünschten Alternativen wählen muss. Im Bildungskontext verweist der Begriff auf scheinbar unlösbare Probleme (vgl. Brune, 2011, S. 331). „Echte moralische Entscheidungen involvieren Werte, die mehr oder weniger unvereinbar sind, und die unter normalen Umständen nicht verletzt werden würden. Das kennzeichnet ein moralisches Problem als echtes Dilemma, eine Zwangslage“ (Oser & Althof, 2001, S. 35). Brune stellt ein Spektrum zwischen einem engem und weitem Begriffsverständnis fest. In der angelsächsischen Literatur wird eher das enge Begriffsverständnis vertreten und mit Sollens- und Pflichtbegriffen verbunden (vgl. 2011, S. 332). Ein weites Verständnis von Dilemmata vertritt hingegen Nagel (1996, S. 182ff.). Im Kontext nachhaltiger Entwicklung wird meist das weite Verständnis von Dilemmata verwendet. Zorn betont, dass Dilemmata im Nachhaltigkeitskontext nicht immer „im engeren Sinne Dilemmata sind, sondern verschiedene Probleme und Schwierigkeiten in komplexen Situationen mit vielfältigen Voraussetzungen“ (2023, S. 73). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Fragen nachhaltiger Entwicklung aufgrund der verschiedenen Wertedimensionen, die es zu berücksichtigen gilt, Konflikte und Dilemmata beinhalten können. Dies spiegelt sich auch in den 17 Nachhaltigkeitszielen wider. Werden diese Konflikte und Dilemmata nicht thematisiert, kann der Begriff der „Nachhaltigen Entwicklung“ beliebig ungenau bleiben und die Nicht-Thematisierung kann zu einer Verkürzung und Trivialisierung von BNE führen.

*Die Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata fördert die Ziele einer kritisch-emanzipatorischen BNE:* Die Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata kann im Unterricht die ausgewiesenen Ziele einer kritisch-emanzipatorischen BNE, wie dem kritischen Denken und der Urteilsfähigkeit, fördern. Zum kritischen Denken zählen laut Puig und Jimenez-Aleixandre (2022) den eigenen unabhängigen Standpunkt auch dann zu vertreten, wenn Personen anwesend sind und eine andere Meinung vertreten als man selbst. Eine weitere Komponente des kritischen Denkens, der kritische Charakter, wird ebenfalls durch die Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata eingeübt. Unter kritischem Charakter verstehen Puig und Jimenez-Aleixandre, andere Meinungen wertzuschätzen, weil sie zur Überprüfung der eigenen Argumente anregen (vgl. 2022, S. 11). Ferner zählen zum kritischen Denken kognitive und epistemische Fähigkeiten (vgl. ebd.), wie dem genauen Betrachten der Fakten und inhärenten Werte eines Dilemmas, um z.B. zu prüfen, ob es sich tatsächlich um ein Dilemma handelt. Solch eine Prüfung ist bedeutsam, weil nicht jedes behauptete Dilemma tatsächlich ein real bestehendes Dilemma ist. „Fälschlich behauptete Dilemmata können Handlungsmöglichkeiten verstellen und eine paralyisierende Wirkung entfalten. Sie können falsche Alternativlosigkeit suggerieren und dabei helfen, bestimmte Partialinteressen durchzusetzen“ (Niebert, 2022, S. 36f.). Das Ignorieren von echten Dilemmata kann hingegen zu zukünftigen negativen Konsequenzen führen (vgl. ebd., S. 37). Bereits in der Grundschule können Kinder darüber

in den Austausch kommen, ob es sich bei thematisierten Konflikten um Dilemmata handelt. Dafür ist es hilfreich, die sich in den Konflikten und Dilemmata gegenüberstehenden Werte und Positionen zu identifizieren, unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit diesen zu generieren und Folgen einzelner Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren. Durch die reflexive Auseinandersetzung mit realen und potentiellen Konflikten und Dilemmata kann, so Henkel et al., die Handlungsfähigkeit trotz einer komplexen und konfliktbehafteten Wirklichkeit erhalten bleiben (vgl. 2023, S. 12) und kritisches Denken gefördert werden. Zusammenfassend hält die Arbeit mit Konflikten und Dilemmata im Unterricht ein großes Potenzial für die Förderung des kritischen Denkens bereit, wobei unterschiedliche Umsetzungsmöglichkeiten für die Grundschule zur Verfügung stehen, wie z.B. klassische Dilemma-Diskussionen und strukturierte Kontroversen (vgl. Gaubitz, 2020, S. 37). Abschließend werden im Folgenden die Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern für die Auseinandersetzung mit Dilemmata und Konflikten als eine weitere Begründungslinie aufgeführt.

*Grundschul Kinder verfügen über die passenden Voraussetzungen, um sich mit Konflikten und Dilemmata auseinanderzusetzen:* Generell verfügen Grundschul Kinder über die benötigten Lernvoraussetzungen, um sich mit Dilemmata und Interessenkonflikten auseinanderzusetzen, wie verschiedene Studien belegen. Zunächst lässt sich anführen, dass Grundschul Kinder hinsichtlich ihrer kognitiven sowie sozial-emotionalen Entwicklung in der Lage sind, unterschiedliche Wertedimensionen nachhaltiger Entwicklung zu erkennen und miteinander zu verknüpfen. Dies wurde in Studien von Pożarnik (1995), Bertschy Kaderli (2007) und Gaubitz (2018) festgestellt. Zudem sind Grundschul Kinder fähig, Konflikte und Dilemmata, die im Kontext von Fragen nachhaltiger Entwicklung auftreten, zu reflektieren und zu beurteilen. Dabei beziehen sie verschiedene Standpunkte in ihre Betrachtungen ein und begründen ihre eigenen Wertorientierungen und Urteile dezidiert (vgl. Gaubitz, 2018). Die Fähigkeit von Grundschulkindern, moralische Urteile zu begründen, wurde auch mit den Studienergebnissen von Billmann-Mahecha et al. (1998) belegt. Außerdem können Grundschul Kinder alternative Handlungsoptionen zum Umgang mit Dilemmata und Interessenkonflikten benennen (vgl. Gaubitz, 2018). Forschungen von z.B. Osterhaus & Koerber (2021) haben zudem gezeigt, dass Grundschul Kinder durchaus über die Fähigkeit zum kritischen Denken verfügen. Diese Fähigkeit ist nicht nur älteren Kindern vorbehalten, sondern auch schon bei jüngeren Kindern vorhanden. Zudem bauen Kinder im Grundschulalter die Fähigkeit aus, Informationen zu suchen und die Relevanz von Entscheidungssituationen zu überprüfen (vgl. Lindow & Lang, 2021). Diese Fähigkeiten sind ebenfalls bedeutsam für das kritische Denken. Die Bearbeitung von Konflikten und Dilemmata im Kontext von Fragen nachhaltiger Entwicklung in der Grundschule lässt sich des Weiteren mit dem Interesse für Fragen zur nachhaltigen Entwicklung und der Motivation, sich mit diesen auseinanderzusetzen, begründen, wie z.B. das aktuelle Landesbauspar-Kassen-Kinderbarometer belegt (vgl. Mürthing & Razakowski, 2020). Diese Motivation und das Interesse gilt es in der Grundschule zu nutzen. Resümierend kann festgehalten werden, dass die aufgeführten und empirisch belegten Argumentationen für die Umsetzung einer kritisch-emanzipatorischen BNE in der Grundschule sprechen, in der die den Nachhaltigkeitsthemen innewohnenden Konflikte und Dilemmata thematisiert werden, da Grundschul Kinder über entsprechende Voraussetzungen verfügen.

## Fazit

Zusammenfassend lässt sich die Integration von Konflikten und Dilemmata in den Grundschulunterricht im Kontext einer kritisch-emanzipatorischen BNE damit begründen, dass Fragen zur nachhaltigen Entwicklung eine Fülle an Konflikten beinhalten, die sich zu Dilemmata zuspitzen können. Die Nichtthematisierung dieser Konflikte und Dilemmata würde zu einer starken Verkürzung und Trivialisierung von Fragen zur nachhaltigen Entwicklung in der Grundschule führen und den Grundschulkindern Möglichkeiten zum Aufbau von Gestaltungscompetenz, z.B. im Hinblick auf die Fragestellung, wie mit diesen Konflikten und Dilemmata umgegangen werden kann, verschließen. Nebst dem kann auch das Potenzial zur Förderung des kritischen Denkens und der Urteilsfähigkeit, welches durch die Auseinandersetzung mit Konflikten und Dilemmata gegeben ist, verloren gehen. Um die Thematisierung von Konflikten und Dilemmata im Kontext von nachhaltiger Entwicklung im Rahmen einer kritisch-emanzipatorischen BNE in der Grundschule zu stärken, bedarf es (a) auf der unterrichtspraktischen Ebene einer stärkeren Integration von BNE und politischer Bildung. Und es bedarf (b) auf der wissenschaftlichen Ebene vermehrter Grundlagenforschung, „...zur Entwicklung, Implementation und Evaluation politischen Lernens im Kontext von BNE“ (Röhner et al., 2023, S. 75). Bestenfalls liefern sich diese beiden Bereiche dann gegenseitig Impulse und tragen zu einer Stärkung einer kritisch-emanzipatorischen BNE in der Grundschule bei.

## Literatur

- 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, Inauguraldissertation.
- Billmann-Mahecha, E., Gebhard, U., & Nevers, P. (1998). Anthropomorphe und mechanistische Naturdeutungen von Kindern und Jugendlichen. In W. Theobald (Hrsg.), *Integrative Umweltbewertung. Umweltnatur- & Umweltsocialwissenschaften. Theorie und Beispiele aus der Praxis* (S. 271–293). Berlin & Heidelberg: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-58974-4\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-642-58974-4_14)
- Boeve-de Pauw, J.B., Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T. (2015). The Effectiveness of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 7(11), 15693–15717. <https://doi.org/10.3390/su71115693>
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H.-O., & Bergman, E. (2014). Subject- and experience-bound differences in teacher's conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 526–551. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833584>
- Breiting, S., & Schnack, K. (2009). *Uddannelse for Beredydigt Udvikling i danskeskoler – Erfaringer fra de første TUBU-skoler i Tiåret for UBU*. <https://doi.org/10.7146/aul.79.73>
- Brock, A., & Grund, J. (2018). *Executive Summary. Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings: Quantitative Studie des nationalen Monitorings-Befragung von LehrerInnen. Executive Summary. Institut Futur*. Zugriff am 30.06.2023 [https://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/Nationales%20Monitoring\\_Quantitative%20Studie\\_LehrerInnen.pdf](https://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/Nationales%20Monitoring_Quantitative%20Studie_LehrerInnen.pdf)
- Brune, J. P. (2011). Dilemma. In M. Düwell, C. Hübenal & M. H. Werner (Hrsg.), *Handbuch Ethik* (3., aktualisierte Aufl., S. 331–337). Stuttgart & Weimar: J. B. Metzler.
- Fischer, C. (2023). „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE). Nicht nur Chancen, sondern auch Herausforderungen und Probleme für die sozialwissenschaftliche Bildung. *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 72(2), 227–238. <https://doi.org/10.3224/gwp.v72i2.11>
- Gaubitz, S. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Verständnis von Sachunterrichtsstudierenden. In D. Schmeinek, K. Michalik & T. Goll (Hrsg.), *Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht* (S. 101–107). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5998-10>
- Gaubitz, S. (2020). Kann man globale Kernprobleme mit Kindern diskutieren? Förderung der moralischen Entwicklung im Kontext von BNE. *Pädagogik*, 72(11), 35–38.
- Gaubitz, S. (2018). *Wertorientierungen von Grundschulkindern im Kontext nachhaltiger Entwicklung. Eine empirische Untersuchung zum moralischen Urteilen über Ressourcendilemmata*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22757-9>
- Getzin, S., & Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. *Science: Journal of Science-Society Interfaces*, 1(1), 33–46.
- Hauenschild, K., Rode, H., & Bolscho, D. (2010). Bildung für Nachhaltige Entwicklung – eine Chance für die Grundschule? In K.-H. Arnold, K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik* (S. 173–176). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92475-5\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92475-5_33)
- Henkel, A., Mader, D., & Siebenhüner, B. (2023). Einleitung: Dilemmata der Nachhaltigkeit. In S. Henkel et al. (Hrsg.), *Dilemmata der Nachhaltigkeit* (S. 9–22). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748938507-9>
- Ideland, M., & Malmberg, C. (2015). Governing 'eco-certified children' through pastoral power: critical perspectives on education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 21(2), 173–182. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.879696>
- Lindow, S., & Lang, A. (2021). A lifespan perspective on decision-making: A cross-sectional comparison of middle childhood, young adulthood, and older adulthood. *Journal of Behavioral Decision Making*, 35(3), 1–17. <https://doi.org/10.1002/bdm.2268>
- Michelsen, G., & Fischer, D. (2019). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Schriftenreihe Nachhaltigkeit (2. überarbeitete Aufl.). Hessische Landeszentrale für politische Bildung*. Zugriff am 30.06.2023 [https://hlz.hessen.de/fileadmin/user\\_upload/PDF/PublikationsreihenSchriftenreihe\\_Nachhaltigkeit/HLZ-Broschuer\\_e\\_Nachhaltigkeit\\_Band\\_2\\_2019.pdf](https://hlz.hessen.de/fileadmin/user_upload/PDF/PublikationsreihenSchriftenreihe_Nachhaltigkeit/HLZ-Broschuer_e_Nachhaltigkeit_Band_2_2019.pdf)
- Munkebye, E., & Gericke, N. (2022). Primary School Teachers' Understanding of Critical Thinking in the Context of Education for Sustainable Development. In B. Puig & M. P. Jimenez-Aleixandre (Hrsg.), *Critical Thinking in Biology and Environmental Education. Facing Challenges in a Post-Truth World* (S. 249–266). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-92006-7\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-030-92006-7_14)
- Müthing, K., & Razakowski, J. (2020). *LBS-Kinderbarometer Deutschland 2020. So denken wir!* Zugriff am 30.06.2023. <https://www.lbs.de/unternehmen/w/kinderbarometer/index.jsp>
- Nagel, T. (1996). *Letzte Fragen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Niebert, K. (2022). Nachhaltigkeitsdilemmata – eine Einführung: Ausreden, alte Fehler und neue Aufbrüche. *Politische Ökologie*, 17(3), 18–25.
- Oser, F., & Althof, W. (2001). *Moralische Selbstbestimmung: Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Osterhaus, C., & Koerber, S. (2021). The development of advanced theory of mind in middle childhood: A longitudinal study from age 5 to 10 years. *Child Development*, 92(5), 1872–1888. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13627>
- Overwien, B. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung: Umweltbildung und globales Lernen. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch Politische Bildung* (5., vollst. überarb. Aufl., S. 382–391). Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Požarnik, B. M. (1995). Probing into Pupils' Moral Judgement in Environmental Dilemmas: a basis for 'teaching values'. *Environmental Education Research*, 1(1), 47–58. <https://doi.org/10.1080/13504629500101014>
- Puig, B., & Jimenez-Aleixandre, M. P. (2022). Educating Critical Citizens to Face Post-truth. The Time is Now. In B. Puig & M. P. Jimenez-Aleixandre (Hrsg.), *Critical Thinking in Biology and Environmental Education. Facing Challenges in a Post-Truth World* (S. 3–19). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-92006-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-92006-7_1)
- Röhner, C., Bade, G., Butterer, H. & Gaubitz, S. (2023). *Politische Urteilsfähigkeit und Agency von Kindern im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In Jahrbuch Grundschulforschung* (Band 27, S. 69–77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rybak, A. (2018). Hoffnung, auf Sand gebaut. Zugriff am 20.08.2023 <https://www.terra-magazin.com/a/m/bis-der-sand-ausgeht-raubbau-an-den-straenden-von-kap-verde>
- Stein, M. (2008). *Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie & Schule*. München & Basel: Reinhardt.
- Summers, M., & Childs, A. (2007). Student science teachers' conceptions of sustainable development: An empirical study of three postgraduate training cohorts. *Research in Science & Technological Education*, 25(3), 307–327. <https://doi.org/10.1080/02635140701535067>
- Sund, P., Gericke, N., & Bladh, G. (2020). Educational Content in Cross-curricular ESE Teaching and a Model to Discern Teacher's Teaching Traditions. *Journal of Education for Sustainable Development*, 14(1), 78–97. <https://doi.org/10.1177/0973408220930706>
- UNESCO (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Zugriff am 30.06.2023 [https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-10/BNE\\_2030\\_Roadmap\\_DE\\_web-PDF\\_nicht-bf.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-10/BNE_2030_Roadmap_DE_web-PDF_nicht-bf.pdf)
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/09734082070010209>
- Wals, A. E. (2011). Learning our way to sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177–186. <https://doi.org/10.1177/0973408211100500208>
- Zorn, D.-P. (2023). Auf die Hörner genommen. Das Dilemma und die Familie der logischen Zwickmühlen. In S. Henkel et al. (Hrsg.), *Dilemmata der Nachhaltigkeit* (S. 73–92). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748938507-9>

## Dr. Sarah Gaubitz

ist Juniorprofessorin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt mit den wissenschaftlichen Interessenschwerpunkten: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wertebildung und Ethik im Sachunterricht, Schüler/-innenvorstellungen sowie Erklärvideos.