A background graphic consisting of a network of interconnected nodes and lines, rendered in a light blue, semi-transparent style. The nodes are circular and vary in size, connected by thin lines. The overall effect is a sense of connectivity and structure.

Jürgen Menthe, Dietmar Höttecke,
Thomas Zabka, Marcus Hammann,
Martin Rothgangel (Hrsg.)

Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe

Beiträge der fachdidaktischen Forschung

WAXMANN

10

FACHDIDAKTISCHE FORSCHUNGEN

Fachdidaktische Forschungen

Herausgegeben vom
Vorstand der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD)
Horst Bayrhuber, Volker Frederking, Marcus Hammann,
Michael Hemmer, Ilka Parchmann, Bernd Ralle,
Martin Rothgangel, Lutz Schön, Helmut J. Vollmer

Band 10

Fachdidaktik ist die Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb der Schule. In ihren Forschungsarbeiten befasst sie sich mit der Auswahl, Legitimation und didaktischen Rekonstruktion von Lerngegenständen, der Festlegung und Begründung von Zielen des Unterrichts, der methodischen Strukturierung von Lernprozessen sowie der angemessenen Berücksichtigung der psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen von Lehrenden und Lernenden. Außerdem widmet sie sich der Entwicklung und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien (Konferenz der Vorsitzenden der Fachdidaktischen Fachgesellschaften, KVFF 1998).

Mit der Gründung der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) im Jahre 2001 haben die Fachdidaktiken in Deutschland eine organisierte Vertretung und ein effektives Sprachrohr bekommen. Gleichzeitig wurde eine eigene Publikationsreihe (Forschungen zur Fachdidaktik) eingerichtet, die nun als Fachdidaktische Forschungen weitergeführt wird. In dieser Reihe erscheinen Monographien und Sammelbände, die aufgrund ihrer methodischen Anlage oder inhaltlichen Schwerpunkte von allgemeinem fachdidaktischem Forschungsinteresse sind. Dadurch soll die interdisziplinäre Kooperation der Fachdidaktiken auf dem Gebiet der Forschung angeregt und gefördert werden.

Jürgen Menthe, Dietmar Höttecke, Thomas Zabka,
Marcus Hammann, Martin Rothgangel (Hrsg.)

Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe

Beiträge der fachdidaktischen Forschung



Waxmann 2016
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Fachdidaktische Forschungen, Band 10

ISSN 2191-6160

Print-ISBN 978-3-8309-3560-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-8560-0

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Reinhold Hedtke

Bildung zur Partizipation
Fachdidaktik als Auftragnehmerin der Politik? 9

Ingrid Hemmer

Bildung für nachhaltige Entwicklung
Der Beitrag der Fachdidaktiken 25

*Ingrid Bähr, Alexander Bechthold, Ulrich Gebhard, Claus Krieger,
Britta Lübke, Malte Pfeiffer, Andrea Sabisch und Wolfgang Sting*

Ungewissheit und Irritation im Bildungsprozess
Didaktische Forschungen im Fachkontext von Biologie, Theater, Kunst
und Sport 41

Monika Angela Budde und Maike Busker

Das Projekt Fach-ProSa
Ein fachintegriertes Modell in der Lehramtsausbildung zur
Professionalisierung in der Sprachförderung 69

Martin Lang

Förderung der fachspezifischen Schreibkompetenzen im Technikunterricht 81

Benjamin Steffen und Corinna Höfle

„Dafür bin ich nicht ausgebildet, dafür bin ich nicht fortgebildet.“
Diagnose von Bewertungskompetenz durch Biologielehrkräfte
als ‚Negiertes Bewältigen‘ 95

Arne Dittmer, Jürgen Menthe, Ulrich Gebhard und Dietmar Höttecke

Ethisches Bewerten im naturwissenschaftlichen Unterricht
Theoretische Erweiterungen in der naturwissenschaftsdidaktischen
Forschung über Bewertungskompetenz 107

Britta Lübke und Ulrich Gebhard

Nachdenklichkeit als Element von Bewertungskompetenz?
Fallstudien zur Reflexion von Alltagsphantasien im Biologieunterricht 119

<i>Anne-Katrin Holfelder</i> Die Rolle von implizitem Wissen im Kontext einer BNE Der Umgang von Jugendlichen mit der Diskrepanz zwischen moralischem Anspruch und eigenem Handeln	131
<i>Peter Düker und Jürgen Menthe</i> Zum Verhältnis von Rationalität und Intuition bei Schülerurteilen	145
<i>Hannes Sander und Dietmar Höttecke</i> Orientierungen von SchülerInnen beim Urteilen und Entscheiden in Kontexten nachhaltiger Entwicklung	159
<i>Katrin Hee</i> Anbahnung konzeptioneller Schriftlichkeit Gruppenunterricht als geeignetes didaktisches Lernarrangement?	171
<i>Helen Krofta, Malte Buchholz, Volkhard Nordmeier und Carsten Schulte</i> Förderung von BNE-Kompetenzen bei Lehrkräften durch zyklische Unterrichtsentwicklung im Lehr-Lern-Labor	185
<i>Reinhard Schulz</i> Bewertungskompetenz im konkurrenzgesellschaftlichen Diskurs Drei kommentierte Thesen	205
<i>Sven Oleschko und Anke Schmitz</i> Sprachliches Handeln von Lernenden im Sachfachunterricht	219
<i>Alexandra Budke, Miriam Kuckuck, Magdalena Michalak und Beatrice Müller</i> Diskursfähigkeit im Fach Geographie Förderung von Kartenkompetenzen in Geographieschulbüchern	231
<i>Jennifer Stemmann und Martin Lang</i> Wodurch wird die Interaktion mit technischen Alltagsgeräten zum Problem? Identifikation und Analyse schwierigkeitsbestimmender Merkmale im Umgang mit technischen Systemen	247
<i>Marcus Hammann, Christiane Konnemann und Roman Asshoff</i> Wissen über Grenzen der Naturwissenschaften (am Beispiel des Szientismus) und Bildung durch Biologieunterricht	261

<i>Janne Krüger und Dietmar Höttecke</i> Historisch orientierter Naturwissenschaftsunterricht Konzeption der Schülerperspektive aus naturwissenschafts- und geschichtsdidaktischer Sicht	273
<i>Susanne Prediger, Kirstin Erath, Uta Quasthoff, Vivien Heller und Anna-Marietha Vogler</i> Befähigung zur Teilhabe an Unterrichtsdiskursen Die Rolle von Diskurskompetenz	285
<i>Michael Komorek, Tanja Ruberg und Verena Niesel</i> Lehrerfortbildung im Feld der „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ ...	301
<i>Florian Jungkamp und Annette Marohn</i> <i>Choice²reflect</i> Befähigung zu wissenschaftlicher Reflexion am Beispiel Homöopathie	307
<i>Andrea Becher und Eva Gläser</i> HisDeKo – eine Studie zum historischen Denken im Grundschulalter	313
<i>Janine Freckmann, Verena Niesel und Michael Komorek</i> Modul „Energie interdisziplinär“	317

Inklusion

<i>Simone Abels</i> Chemieunterricht und Inklusion – zwei unvereinbare Kulturen?	323
<i>Laura Ferreira González, Tatjana Leidig, Thomas Hennemann und Kirsten Schlüter</i> IBU – Inklusiver Biologieunterricht Inklusiver Biologieunterricht in der Jahrgangsstufe 5/6 als Grundlage zur Förderung fachlicher und sozial-emotionaler Kompetenz	335
<i>Thomas Hoffmann und Jürgen Menthe</i> Inklusiver Chemieunterricht Ausgewählte Konzepte und Praxisbeispiele aus Sonderpädagogik und Fachdidaktik	351

<i>Susanne Prediger</i>	
Inklusion im Mathematikunterricht	
Forschung und Entwicklung zur fokussierten Förderung statt rein unterrichtsmethodischer Bewältigung	361
 <i>Lisa Rott und Annette Marohn</i>	
Entwicklung und Erprobung einer an Schülervorstellungen orientierten Unterrichtskonzeption für den inklusiven Sachunterricht	
<i>Choice²explore</i>	373
 <i>Brigitte Schulte</i>	
Interkulturelles Lernen in Lesebüchern	
Eine empirische Untersuchung integrativer Deutschlehrwerke der Sekundarstufe I	389
 <i>Ulrike Sell</i>	
Inklusive Kommunikation	
Sprachlicher Umgang mit Heterogenität in der Grundschule	403
 <i>Sascha Zielinski und Michael Ritter</i>	
Helfen im inklusiven Deutschunterricht	
Eine empirisch-rekonstruktive Perspektive	417

Bildung zur Partizipation

Fachdidaktik als Auftragnehmerin der Politik?

Partizipatorische Programme, Politiken und Pädagogiken genießen große Aufmerksamkeit und breite Zustimmung. Sie haben sich als Standard der *political correctness* etabliert. Auch in Fachdidaktiken und in Bildungsplänen, in staatlichen Schulen und im Unterricht findet Partizipation breite Unterstützung und aktive Resonanz.

Umgekehrt herrscht großer politischer Erwartungsdruck. Bildungsorganisationen sollen die gewünschte Partizipation produzieren (Kap. 1). Pädagogik und Fachdidaktiken bleiben davon nicht unberührt, sie positionieren sich zur Partizipationsbildung (Kap. 2). Dabei lassen sie den sozialwissenschaftlichen Diskussionsstand meist unberücksichtigt, was zur Unklarheit fachdidaktischer Positionen führt (Kap. 3). Wenn Fachdidaktiken diese Zusammenhänge selbstkritisch reflektieren, können sie ihre Aufgabenlast begrenzen und ihre Arbeit besser fokussieren (Kap. 4).

1. Politischer Erwartungsdruck

Seit Jahren stehen die Fachdidaktiken unter politischem Erwartungsdruck. Sie sollen schulische und außerschulische Aktivitäten anstiften und anleiten, um die politische und gesellschaftliche Partizipation von Jugendlichen zu steigern. Das trifft besonders die Fachdidaktiken der gesellschaftswissenschaftlichen Domäne.

Seit den 1990er Jahren forcieren sowohl die Europäische Union als auch der Europarat eine stärkere Partizipation der Bürgerinnen; dazu legen sie zahlreiche Programme auf. Diese arbeiten mit Schlüsselbegriffen wie „participation“, „active citizenship“, „good citizenship“, „active participant“. Auch auf nationaler Ebene blühen die Partizipationsförderungsprogramme.

Wahlen gelten bekanntlich als *das* Legitimationsverfahren in Demokratien und als wichtigste konventionelle Form politischer Partizipation. Sinkende Wahlbeteiligungen indizieren, so die verbreitete Auffassung, abnehmende Legitimationsniveaus für das politische System. Das erzeugt dort Sorgen und Handlungsbedarf. Auch die Finanz- und Wirtschaftskrisen beschädigen Systemvertrauen und Partizipation (Hoskins et al., 2012, S. 74–78). Dies motiviert Staat und Politik zum Gegensteuern, und damit beauftragen sie oft die Bildungspolitik.

Als ein erster Problemkomplex erscheinen also notorisch niedrige Wahlbeteiligungen, vor allem bei jungen Erwachsenen, insbesondere bei Europawahlen. Als zweiter Problemkomplex gilt der unbefriedigende oder prekäre soziale Zusammenhalt in einzelnen Ländern und in Europa insgesamt. Deshalb sollen die Gesellschaftsmitglieder ihre sozialen Partizipationsaktivitäten steigern und so zu Kohäsion,

Konsens und Harmonie beitragen (Zimenkova, 2013a). Die einschlägigen Stichworte lauten Engagementpolitik, Demokratielernen und Service Learning. Auch im Zuge der wachsenden Migrationsströme erscheinen bürgerschaftliche und bürgerliche Partizipation als ideales Instrument der Integration.

Europäische und nationale Partizipationspolitiken adressieren einen dritten Problemkomplex: wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit und Wachstumsförderung. So postuliert die EU-Kommission einen Zusammenhang zwischen „employability“, „economic competitiveness“, „active citizenship“ und „social cohesion“ (vgl. Hoskins et al., 2012, S. 77). Aus dieser Sicht fördert auch die Entrepreneurship Education die Partizipation (Jung, 2011).

Wahlbeteiligung, Kohärenz und Wirtschaftswachstum erweisen sich damit als die Kernziele gegenwärtiger europäischer Partizipationspolitiken. Das gilt, grosso modo, auch für die nationalen Politiken, die vielfältige Programme und Aktivitäten mit ähnlicher Stoßrichtung hervorbringen. Daran beteiligen sich auch die Fachdidaktiken und die Schulen. Wie positionieren sich Fachdidaktiken zur Partizipation und insbesondere zur politischen Partizipation?

2. Fachdidaktiken und Partizipation

Vor der Frage nach der Positionierung stellt sich die Frage nach dem Begriff. Die Palette der Definitionen von Partizipation ist bunt.

Man findet beispielsweise einen weiten Begriff in der Wirtschaftsdidaktik, der die formale und die informell-personale Partizipationsform unterscheidet (Jung, 2009). Danach bedeutet ökonomisches Partizipieren, an existenzsichernden wirtschaftlichen Aktivitäten oder Prozessen teilzunehmen oder teilzuhaben, zum Beispiel konsumieren, arbeiten, sparen, investieren (Jung, 2009, S. 20–21). So gesehen partizipiert fast jeder fast immer und fast überall. Ähnlich umfassende Partizipationsbegriffe nutzt man im Kontext von Engagement-Lernen oder Service-Learning (vgl. kritisch Zimenkova, 2013b, S. 173–174). Solche all-inclusive-Kategorien dienen als Projektionsfläche und Legitimationsformel für vieles.

Dagegen verwende ich in erster Linie einen starken Begriff von politischer Partizipation. Danach geht es bei Partizipation erstens um das Teilen von Macht und Entscheidung über Regeln und Ressourcen. Direkte Partizipation verlangt dann eine Teilung von Macht zwischen Bürgerinnen ohne Amt und administrative Position auf der einen und entscheidungsbefugten und -mächtigen Beamtinnen auf der anderen Seite (Roberts, 2004, S. 320).

Partizipation betrifft zweitens Fragen, die die Beteiligten selbst als wichtig oder als substanziell betrachten (Roberts, 2008, S. 7). Gesellschaftliche und ökonomische Partizipation verstehe ich in diesem Sinne ebenfalls als starke Begriffe, denn auch dort geht es zuerst und vor allem um das Teilen von Macht, Chancen und Ressourcen.

2.1 Lernen von etwas und Bildung für etwas

Im Folgenden unterscheide ich zwischen Partizipation als Gegenstand bzw. Thema, also als „Lernen von etwas“, und Partizipationsbildung als „Erziehung zu“ oder „Bildung für etwas“. Beim ersten Ansatz geht es in erster Linie um den Erwerb von Wissen und Können, bei Bildung für Partizipation dagegen vor allem um die Veränderung von Einstellungen und Handeln.

Als Gegenstand ordnet man Partizipation üblicherweise insbesondere der sozialwissenschaftlichen Domäne mit ihren Subdomänen Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Recht und den jeweiligen Schulfächern zu. Als *Bildung für* bzw. *Erziehung zu* steht Partizipation in einer langen Tradition von anderen *Bildungen für*. Ihre Verwandten sind Gesundheitserziehung, Umwelterziehung, Verkehrserziehung, Berufsorientierung, usw. Solche *Bildungen für* haben vier Gemeinsamkeiten (Simonneaux, Tutiaux-Guillon & Legardez, 2012, S. 18).

- Erstens sind sie von der Sache her thematisch und interdisziplinär oder transdisziplinär. Sie überschreiten damit die horizontale Fächerstruktur der Schule.
- Zweitens stehen sie in enger Verbindung zu gesellschaftlichen Kontroversen und Problemen. Sie engagieren die Akteure direkt für ihre Sache, denn sie verstehen sich als Antwort auf eine gesellschaftliche Forderung nach Erziehung zu etwas.
- Drittens beziehen sie sich auf bestimmte Werte und schließen andere Werte aus. Ihre Werte sollen die jeweiligen Vorschriften begründen, denen die Lernenden im Leben folgen sollen.
- Viertens zielen sie im Allgemeinen explizit auf eine Veränderung von Einstellungen und Handeln, „the objective is to understand in order to act and to act in order to change oneself, change society, and even to change the world.“ (Simonneaux et al., 2012, S. 18).

Konzeptionen, die eine Bildung für etwas verlangen, haben zwei wichtige Konsequenzen. Zum einen stellen sie den Status und die Legitimität des üblichen wissenschaftlichen, akademischen, gesellschaftlichen und schulischen Wissens infrage (Simonneaux et al., 2012, S. 18).

Zum anderen stellen sie eine brisante Frage: Wie lassen sich Konzeptionen von *Bildung für* mit der herrschenden schulischen Lehr- und Lernkultur verbinden? Denn *Bildung für* liegt unvermeidlich über und quer zu den fachlichen Strukturen und Inhalten (Simonneaux et al., 2012, S. 18).

Beide Infragestellungen wehren Fachdidaktikerinnen, die ein disziplinentorientiertes Selbstverständnis pflegen, üblicherweise ab. Sie halten meist an herkömmlichen, akademisch geprägten Wissenskulturen und etablierten einzeldisziplinären Fachstrukturen fest. Diese sehen sie als Inbegriff von Wissenschaftlichkeit und setzen sie als übergeordnete normative Vorgabe, an denen sich die Schulfächer schlicht zu orientieren haben (vgl. als Beispiele für Deutschland Seeber, Retzmann, Remmele & Jongebloed, 2012; Detjen, Massing, Richter & Weißeno, 2012).

Unter diesen Bedingungen kommt es zu mindestens drei Spannungsverhältnissen, die *Bildungen für* im Allgemeinen und ihre spezielle Ausprägung Bildung für Partizipation mit sich bringen.

2.2 Spannungsverhältnisse der *Bildungen für*

Eine erste Spannungslinie verläuft zwischen dem genuin transdisziplinären Charakter jeder *Bildung für* und dem Beharren auf einem allein wissenschaftsdisziplinär oder schulfachlich strukturierten Wissen (vgl. Simonneaux et al., 2012, S. 18). Diese Spannung betrifft in der Wirtschaftsdidaktik vor allem die monodisziplinären Konzepte. In der Politikdidaktik in Europa betrachtet man dagegen mehrheitlich die politische Bildung als multidisziplinär fundiert (z. B. Juchler, 2014). Das trifft auch für Sozioökonomiedidaktikerinnen und die sozioökonomische Bildung zu (Fischer & Zurstrassen, 2014).

Ein zweiter Spannungsbogen konfrontiert das moderne Bildungsziel eines autonomen und identitären Individuums auf der einen Seite mit der intensiven Intervention in diese Autonomie, die jede *Bildung für* bewirken soll, auf der anderen Seite. Denn *Bildung für* verlangt, das Individuum müsse sich, sein Handeln und die Welt aktiv ändern (Simonneaux et al., 2012, S. 18–19, 27) – es müsse etwa ökologisch fühlen, denken, handeln und ökologische Politik machen.

Forderungen des Typs „Du musst dein Leben ändern!“ oder „Du musst die Gesellschaft ändern!“ oder doch wenigstens deine Einstellungen findet man sowohl in Politikdidaktik oder *citizenship education* als auch in der Wirtschaftsdidaktik. Für Formen wie multikulturelle, Menschenrechts- oder Nachhaltigkeitsbildung liegt dies ebenso nahe wie für Konsumenten-, Finanz- oder Unternehmerbildung.

Ein drittes Spannungsverhältnis folgt aus zwei alternativen Selbstverständnissen von Fachdidaktik. Eine *Bildung für* kann man als ein kritisches oder als ein sozialtechnisches Projekt konzipieren.

Bildungskonzeptionen, die sich explizit als kritisch verstehen, findet man eher in der Politikdidaktik und ihrem Umfeld. Aber auch dort gibt es, insbesondere im Kontext der Partizipationsbildung, nicht selten sozialtechnisch motivierte Ansätze.

Sozialtechnik als Intention und Legitimation ist allerdings in der Wirtschaftsdidaktik stärker verbreitet. So stützt beispielsweise die Gründungsidee der entrepreneurship education sowohl die Wirtschaftswachstumspolitik wie die sozialpolitische Risikoindividualisierungspolitik, und das Hauptmotiv der Finanzbildung fügt sich gut in die Politik der privaten kapitalbasierten Altersvorsorge (vgl. Arthur, 2012). Aus diesen kurzen Überlegungen zu *Bildung für* folgen einige fachdidaktisch-politische Fragen:

- Wollen die Fachdidaktiken ihre wissenschaftliche Autonomie gegenüber politischen Erwartungen wahren? Wie können sie das erreichen?
- Wagen es Fachdidaktiken, politische Aufgabenzuschreibungen selbstbewusst an die Politik zurückzuweisen?

- Wie positionieren sie sich zwischen Sozialtechnik und Kritik?
- Wie hartnäckig verteidigen sie die Autonomie der Lernenden?

Diese Fragenkomplexe sind für die Bildung für Partizipation meines Wissens bisher weitgehend ungeklärt. Nicht viel besser sieht es aus, wenn man nach der begrifflichen und theoretischen Basis von Partizipationsbildung fragt.

2.3 Partizipationsbegriff und Partizipationstheorie

Pädagogische oder fachdidaktische Ansätze für Partizipationsbildung versäumen es oft, sich der sozialwissenschaftlichen Grundlagen von Partizipation zu versichern (vgl. dazu z. B. Sack, 2013). Dabei sind Partizipation, Bürgerschaft und Demokratie wissenschaftlich und politisch anhaltend umstrittene Konzepte, sie bilden den Gegenstand einer Reihe von traditionsreichen und verzweigten Kontroversen (Roberts, 2004, S. 315–320, vgl. Kocka & Merkel, 2015, S. 312).

Deshalb gilt erstens, dass sowohl der Lerngegenstand Partizipation als auch die Bildung für Partizipation je nach Theoriebezug sehr unterschiedliche Inhalte und Intentionen umfassen.

Denn zu elitären, pluralistischen, deliberativen, partizipativen, aktivistischen oder kosmopolitischen Demokratiemodellen gehören jeweils unterschiedliche Problemdefinitionen, Partizipationsformen und Kompetenzen (vgl. z. B. Bellamy & Castiglione, 2013, Sack, 2013, S. 17–29, Toots, 2013). Auch die Wertebasis unterscheidet sich schon in formaler Hinsicht erheblich, etwa wenn Modelle von *thick democracy* gemeinsame Werte der Bürgerinnen, verkörpert in vorgängig geteilten Vorstellungen vom Gemeinwohl voraussetzen, während *thin democracy* von (auch) grundsätzlich unterschiedlichen Werten ausgeht (Bellamy & Castiglione, 2013, S. 213–214). Die theoretische Basis der Partizipationsbildung wird noch problematischer, wenn man die Debatte über Postdemokratie berücksichtigt (vgl. Kap. 3.3).

Worauf es also ankommt, sind die Implikationen, die ein bestimmter Partizipationsbegriff transportiert. Aus jedem Begriff folgen unterschiedliche politische Strategien und Instrumentalisierungen, unterschiedliche Handlungsspielräume, Wirkungschancen und Veränderungspotentiale.

Eine zweite Unterscheidung betrifft die politische Wirkrichtung von Partizipation. Handelt es sich um Partizipationspolitik und Partizipationsbildung „von oben“ (Sack, 2013, S. 16–18)? Verlangen oder erwarten der Staat und seine Einrichtungen mehr Partizipation von den Bürgerinnen? Fordern Schulleitung und Lehrkräfte Partizipation von den Lernenden ein?

Oder handelt es sich um Partizipationsaktivitäten „von unten“? Das heißt: fordern Bürgerinnen Mitbestimmungsrechte oder setzen sie sie durch, z. B. Arbeitsmigranten? Beispiele bieten etwa „processes of transition from below“, in denen Menschenrechtsorganisationen, Gewerkschaften, Kirchen u. a. zur internationalen Delegitimierung autoritärer Regime beigetragen haben (della Porta & Rossi, 2013).

Oder geht es gar um Partizipationsbewegungen „von außen“, die von Nicht-Bürgerinnen ausgehen und getragen werden? Sie werden u. a. im Kontext der Migration aktuell (vgl. Olson, 2013).

Argumente für Partizipation kommen drittens aus ganz unterschiedlichen Perspektiven. Analytisch kann man fünf Hauptansätze für politische Partizipationskonzepte unterscheiden, die sich real miteinander mischen können: funktionalistische, neoliberale, deliberative, anthropologische und post-moderne (Renn & Schweizer, 2012, S. 277–284).

Auch die Erwartungen von Effekten von mehr Partizipation, kann man analytisch typisieren. Ein erster Typ erwartet ein reibungsloseres Funktionieren der etablierten politischen und gesellschaftlichen Institutionen. Hier handelt es sich um eine allgemeine *systemfunktionalistische* Perspektive (vgl. Hedtke, 2013). Derartige Partizipationspolitiken gehören in die Kategorie des „social engineering“ (Sack, 2013, S. 32).

Ein zweiter Typ erhofft von Partizipation vor allem eine zivilgesellschaftlich-individuelle Kompensation der Lücken, die die Rücknahme von Leistungen des Sozialstaats gerissen hat (vgl. Novoa, 2007, S. 145–146). Hier geht es um eine, auf bestimmte Public Policies bezogene Instrumentalisierung der Bürgerinnen durch zusätzliche Formen von Partizipation. Dies kann man als eine *neoliberal-kommunitaristische* Perspektive charakterisieren. Sie beherrscht die einschlägige EU-Politik und verträgt sich gut mit den neuen Anforderungen an den Arbeitskraftunternehmer, das unternehmerische Selbst und den lebenslangen Lerner.

Ein dritter Erwartungstyp setzt darauf, dass die Bevölkerung mittels mehr oder andersartiger Partizipation ihre Interessen besser vertreten (lassen) kann. Dies soll vor allem die Gruppen begünstigen, die im politischen Prozess bisher kaum Gehör fanden (vgl. z. B. Klatt & Walter, 2014). Dies ist ein *advokatorischer* Ansatz. Er ist eng verwandt mit der Erwartungshaltung, mehr oder andere Partizipation können zur Verminderung der sozialen, politischen und/oder ökonomischen Ungleichheiten beitragen. Man kann sie als tendenziell *politisch-egalitäre* Position kennzeichnen.

Viertens geht es um die legitimen Felder von Partizipation. Betrifft die Forderung nach mehr Partizipation nur Politik und Gesellschaft oder auch die Wirtschaft? Wenn es auch um Wirtschaft geht, handelt es sich um einen *universal egalitären* Ansatz.

Diese Skizze zeigt, dass die Fachdidaktiken klären müssen, welchen Unterscheidungen sie sich konzeptionell zuordnen und wofür sie stehen wollen. Stellen sie ihren Partizipationsbegriff in eine kritische und emanzipatorische Tradition? Stehen sie für Rechte auf echte Mitbestimmung auf der Basis einer echten Teilung von Entscheidungsmacht? Verlangen sie schon im Alltag des Bildungssystems echte Rechte und praktische Partizipation von Kindern und Jugendlichen? Richten sie ihr Partizipationsverständnis auf die Demokratisierung von Politik und Wirtschaft? Oder machen sie dabei mit, wenn die Politik das Recht auf Partizipation in eine Pflicht an spezifischen Politiken zu partizipieren ummünzt?

Auf welches Bürgerschaftsbild beziehen sie sich? Berücksichtigen sie, dass den unterschiedlichen theoretischen Konzepten in der bürgerschaftlichen Praxis unterschiedliche Normvorstellungen von der guten Bürgerin korrespondieren, und dass

diese Bürgerbilder Unterschiede im Partizipationsverhalten mit sich bringen (Bolzendahl & Coffé, 2013)?

Bei der Beantwortung all dieser Fragen müssen fachdidaktische Bildungen für Partizipation den Diskussionsstand der Sozialwissenschaften berücksichtigen.

3. Sozialwissenschaftliche Analysen

Politischer und pädagogischer Partizipationsoptimismus sind weit verbreitet. Viele partizipationspolitische und einschlägige fachdidaktische Beiträge gründen auf der Annahme, Partizipation sei gut und mehr Partizipation sei besser. Selten wagt es jemand, gegen mehr Partizipation oder gar für weniger Partizipation zu plädieren.

Wie weit tragen diese Annahmen und Erwartungen? Ein Blick in die sozialwissenschaftliche Forschung bringt vor allem Ernüchterung. Das zeigt sich exemplarisch an drei Zusammenhängen: am Verhältnis von ökonomischer und politischer Ungleichheit, am Verhältnis von Finanzkapitalismus und Demokratie und am Verhältnis von politischer Partizipation und Exklusion.

3.1 Ökonomische und politische Ungleichheit

Es ist eine Binsenweisheit der Wahlforschung, dass der soziale bias von Wahlen umso geringer ist, je mehr Menschen sich daran beteiligen (Schäfer, 2010, S. 136–140). Die empirische Forschung zeigt: die Ungleichheit in der politischen Partizipation und ihrer Wirksamkeit spiegelt die sozioökonomische Ungleichheit der Bürgerinnen (Schäfer, 2010, S. 149–151).

Das gilt zum einen für die konventionelle Partizipation durch Repräsentation auf der Basis von Wahlen. Hier ist die Unterschicht in allen Punkten relativ betrachtet schlechter gestellt als die Mittel- und Oberschicht (Lehmann, Regel & Schlote, 2015, S. 178). Der enge Zusammenhang zwischen ökonomischer und politischer Ungleichheit zeigt sich auch im internationalen Vergleich (Weßels, 2015).

Soziale Ungleichheit wirkt sich negativ auf das Wählerwissen unterer Schichten aus und behindert damit ein effektives, interessenorientiertes Wählen (Weßels, 2015, S. 89–90). Selbst wenn sich Unterschichtsangehörige wesentlich stärker an Wahlen beteiligen und ihren Wähleranteil deutlich steigern würden, verbesserte das nicht unbedingt die Repräsentation ihrer Interessen im politischen System (für die USA Flavin, 2012). Aber vor voreiligen Verallgemeinerungen muss man sich hüten, haben doch politische Institutionen und Kultur eines Landes einen modifizierenden Einfluss.

Drängt nun auch noch der Unterricht die Lernenden zu einer stark *gemeinwohl*-orientierten politisch-ökonomischen Urteilsbildung, schwächt dies die Interessenvertretung der Schwachen noch weiter. Lernen die Benachteiligten, sich vorzugsweise am Wohl aller zu orientieren, hält sie das davon ab, Partizipation für ihre *eigenen* Interessen zu nutzen. So bestärkt man ihre Benachteiligung.

Nun geht in vielen Ländern die Beteiligung an konventionellen Partizipationsformen wie etwa Wahlen zurück. In Europa bleiben besonders die schlecht Gebildeten und wirtschaftlich Schwachen partizipationsabstinent (vgl. zum Folgenden Schäfer, 2009, S. 173–179). Sie erwarten von der Politik keine Verbesserung ihrer sozioökonomischen Lage mehr, sie hoffen nicht einmal mehr auf eine ausgleichende Sozialpolitik und erwarten nichts von der Demokratie (Blühdorn, 2013, S. 154). Auch für die „erodierende Mittelklasse“ verliere „die Demokratie an Anziehungskraft“ (Blühdorn, 2013, S. 155).

Fakt ist, dass fast überall die soziale Ungleichheit wächst. Fast überall gilt der jeweilige Kapitalismus als alternativlos. Die Staaten und ihre Behörden wirken überfordert: sie ähneln Gefangenen im System, die dessen Erfordernisse unbedingt bedienen müssen.

Das hat Folgen für die Demokratie. Denn unter diesen Bedingungen verlieren zwei fundamentale Versprechen der Demokratie dramatisch an Glaubwürdigkeit: das Versprechen von gleichen Teilhabechancen und das Versprechen einer kollektiv legitimierten Gestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft (Schäfer, 2009, S. 179). Das erste Versprechen zerspringt unter der realen Ungleichheit. Das zweite Versprechen zerfällt unter den realen oder vermeintlichen Systemzwängen, aus denen wiederum weiter wachsende Ungleichheit resultiert.

Angesichts der Enttäuschungen aus diesen Defiziten der Demokratien hofft man auf eine Abmilderung der Asymmetrie durch direkte oder durch unkonventionelle Formen von Partizipation. Letztere nehmen im Trend an Häufigkeit, Mobilisierungsgrad und Formenvielfalt durchaus zu (z. B. Norris, 2002). Von sozialen Bewegungen als Form direkter Partizipation erwartet man sogar Beiträge zur (weiteren) Demokratisierung in Transitionsländern (della Porta & Rossi, 2013).

Empirisch zeigt sich aber, dass auch unkonventionelle Formen wenig gegen partizipatorische Ungleichheit ausrichten können. Zum einen fördern Formen direkter Demokratie wie etwa Volksabstimmungen die politische Inklusion der unteren Schichten deutlich schlechter als die repräsentativen, indirekten Partizipationsformen (Merkel, 2014). Zum anderen nutzen vor allem die auch konventionell schon aktiven Bürgerinnen unkonventionelle Formen zusätzlich, um auf ihre Anliegen noch besser aufmerksam zu machen (z. B. Nève & Olteanu, 2013, S. 295–296).

Mehr Partizipation jenseits konventioneller repräsentativer Formen privilegiert also vor allem diejenigen, die bereits überproportional viel Ressourcen und Einfluss besitzen. Damit „verstärkt sich die soziale Ungleichheit um eine politische Komponente“ (Pickel, 2012, S. 55).

Dies gilt, *mutatis mutandis*, auch für deliberative Formen von Partizipation. Sie vertiefen die durch Bildungsungleichheit bedingte politische Benachteiligung oder Exklusion, weil sie eine hohe Argumentationskompetenz voraussetzen (Toots, 2013, S. 113). Ungleichheit in der Bildung gebiert also Ungleichheit in der Demokratie. Die Diagnose des Bildungsbias impliziert aber nicht die Unterstellung einer mangelnden Entscheidungskompetenz der Wählerinnen; diese erweist sich, etwa bei EU-Referenden, als durchaus angemessen (z. B. Hobolt, 2009, S. 135–160, 248–249).

Wenn die Fachdidaktiken etwas gegen diese Ungleichheiten unternehmen wollen, dann sollten sie vor allem drei Dinge tun:

- Erstens sollten sie die Jugendlichen befähigen, ihre eigene wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Lage nüchtern zu analysieren und dabei ihre eigenen, kollektiven und individuellen Interessen herauszuarbeiten.
- Zweitens sollten sie die Jugendlichen mit Verfahren vertraut machen, wie sie herausfinden, welche Parteien ihre Interessen durch tatsächliche Politik am besten vertreten.
- Drittens müssen sie die Jugendlichen motivieren möglichst immer zur Wahl zu gehen und möglichst immer mit den eigenen Interessen im Kopf.

Diese drei Aufgaben der Fachdidaktiken sind höchst konventionell. Aber auch hier ernüchert ein empirischer Blick.

Im internationalen europäischen Vergleich zeigt sich, dass Schule und Unterricht die Einstellungen zu Europa und die Europawahlbeteiligung nur wenig beeinflussen (Keating, 2014, S. 139–142). Wichtiger sind individuelle Erfahrungen und Präferenzen, politische Einstellungen der Lernenden und insbesondere die ihrer Eltern (Keating, 2014, S. 183).

Wer wirklich Wahlbeteiligung und mehr politisches Engagement auch von Jugendlichen will, der inszeniert professionelle politische und mediale Kampagnen (Keating, 2014, S. 183). Diese wirken meist stark aktivierend und bewirken mehr als Bildung. Sie motivieren wählen zu gehen, binden Einstellungen und Wahlentscheidung enger aneinander und bestärken die Wählerinnen in der Wertschätzung des eigenen Wissens (Hobolt, 2009, S. 95–107).

So gesehen ist mehr politische Partizipation vor allem eine Aufgabe von Politik, weniger eine Aufgabe von Schule und Unterricht. Was bleibt dann für die Fachdidaktiken zu tun? Mehr und bessere Bildung bleibt ihre Aufgabe. Dabei sollten sie sich auf ihre Hauptaufgabe konzentrieren: aufklären über die Verhältnisse, die Ungleichheit und Exklusion verursachen, und aufklären über real existierende Partizipationsoptionen.

Vor diesem Hintergrund sind vor allem das Verhältnis von Kapitalismus und Demokratie und seine Folgen für Partizipation aufzuklären.

3.2 Kapitalismus und Demokratie

Sozialwissenschaftliche Analysen beobachten, dass sich gegenwärtig eine neue Phase des Kapitalismus entwickle (zum Folgenden Kocka & Merkel, 2015). Der erfolgreich durchgesetzte neoliberale Kapitalismus werde von einem *neuen* Kapitalismus abgelöst. Ihn kennzeichneten intensivierete Deregulierung und Privatisierung, verschärfte Kommodifizierung, teilweiser Rückbau des Sozialstaates, fortschreitende Globalisierung, expandierende Macht des internationalen Finanzkapitals und in der Folge wachsende sozioökonomische Ungleichheit (S. 311–312).

Dies sei angesichts der „an gleichen Rechten, Chancen und Pflichten orientierten Grundsätzen der Demokratie“ unerträglich, Kapitalismus sei nicht demokratisch, Demokratie nicht kapitalistisch (Kocka & Merkel, 2015, S. 313). Die Logiken von Kapitalismus und Demokratie seien kaum kompatibel, es komme zu einer „erheblichen Distanz“ zwischen beiden (S. 331). Diese wachse durch den durchgreifenden Neoliberalismus und den deregulierten Finanzkapitalismus (S. 318, 320–321). Allerdings hätten Kapitalismus und Demokratie auch Affinitäten, vor allem in den Prinzipien Wettbewerb und Wahlentscheidung (S. 314).

Solche Diagnosen tangieren politische (und ökonomische) Partizipation massiv. Denn sie konstatieren eine strukturelle, umfassende Einschränkung der Partizipationschancen, die die Bildung für Partizipation zunehmend ins Leere laufen lässt (zum Folgenden Kocka & Merkel, 2015, S. 318, 321–330).

Wirtschaftliche und politische Entscheidungen werden systematisch denationalisiert, entterritorialisiert und beschleunigt, sie geraten mehr und mehr in die Hände staatlicher Exekutiven, supra-nationaler Organisationen und global agierender Wirtschaftseliten. Dies gehe zu Lasten der Parlamente, beschneide die repräsentative Partizipation und beschränke die konstitutionell-demokratische Legitimation von Entscheidungen. Zugleich wachse die sozioökonomische Ungleichheit.

Die sozioökonomische Ungleichheit verletze das Prinzip der politischen Gleichheit. Die zunehmende Ungleichheit gehe zu Lasten der unteren Schichten, die politische Partizipation werde asymmetrischer, was diese weiter benachteilige. Es komme zur sozioökonomischen und politischen „Unterschichtsexklusion“ mit weniger Partizipation und schlechter Repräsentation (Kocka & Merkel, 2015, S. 318, 324).

Diese Exklusion verschärfe sich, da man staatliche Umverteilungspolitiken von oben nach unten immer schlechter gegen die Interessen der global mobilen Kapitaleite durchsetzen könne (S. 318, 325). So fielen die Verlierer von Globalisierung und Finanzialisierung immer weiter aus dem System der politischen Repräsentation hinaus.

Nun existieren geschichtlich und gegenwärtig vielfältige Typen von Kapitalismus und Demokratie. Dabei passen manche Kombinationen von Kapitalismen und Demokratien besser zusammen als andere (vgl. Kocka & Merkel, 2015, S. 333–334). Hier existieren also durchaus reale und realisierte politische Alternativen.

Aber den Lernenden an deutschen Schulen bleibt dies überwiegend verborgen. Die Curricula konzentrieren sich meist allein auf die deutsche Demokratie und die deutsche soziale Marktwirtschaft. So entsteht der Eindruck von politischer Alternativlosigkeit. Auf Partizipation wirkt politische Alternativlosigkeit aber lähmend. Klar kontrastierende Positionen motivieren Bürgerinnen besser dazu sich an politischen Prozessen zu beteiligen (Hobolt, 2009, S. 158).

Echte oder anscheinende Alternativlosigkeit entpolitisiert und macht Demokratie mehr und mehr überflüssig. Alternativlosigkeit und Entpolitisierung hängen zugleich eng mit Exklusion zusammen.

3.3 Politische Partizipation und Exklusion

Wer von Partizipation spricht, darf von Exklusion nicht schweigen. Auch Partizipationsbildung beginnt mit dem Thema Exklusion (vgl. Kronauer, 2015, S. 19). Sie muss die Phänomene der sozioökonomischen Ausgrenzung thematisieren und nach den systematischen Ursachen von Exklusion und Nicht-Partizipation fragen. Wir diskutieren das exemplarisch am Konzept der Postdemokratie, das durch Colin Crouch prominent wurde (vgl. Crouch, 2004). Dabei beziehen wir uns auf eine Variante, die mit einem starken Begriff von Postdemokratie arbeitet und von der „Erschöpfung des demokratischen Projektes“ ausgeht (Blühdorn, 2013, S. 156).

Anders als Colin Crouch, Wolfgang Merkel und Jürgen Kocka hofft das Konzept der „simulativen Demokratie“ nicht länger auf eine Renaissance der sozialen Demokratie und ihrer Partizipationskultur. Die „Krisensymptome“ der herkömmlichen Partizipation seien vielmehr eine auch emanzipatorische und demokratisierende Errungenschaft. Denn die Bürgerinnen würden sich aus den alten, hierarchischen und unflexiblen Beteiligungsformen befreien und selbstbestimmtere Formen der Partizipation nutzen (vgl. Blühdorn, 2013, S. 145).

Zugleich komme es zur Entpolitisierung der Bürgerinnen, zur Entpolitisierung der Themen und des Regierens. Angesichts der heutigen Hyperkomplexität von Politik und Privatleben diene Entpolitisierung als eine bewusste Strategie der Reduktion von Komplexität (Blühdorn, 2013, S. 188). Das gelte auch für die öffentliche Verwaltung und für die Politik.

Gleichzeitig dominiere eine Politik der Objektivierung. Sie orientiere sich normativ an derjenigen Art von Objektivität, die von Wissenschaft, Recht oder Systemimperativen beansprucht werde. Dies sei eine „Logik der Entpolitisierung“ (Blühdorn, 2013, S. 199).

Hinzu komme, dass mehr Demokratie mehr Selbstverantwortung für die Bürger bedeute. Das wünschten diese aber nicht unbedingt. Sie seien bereits überlastet durch zunehmende Komplexität und Turbulenz, durch normative und materielle Unsicherheit und durch hohe Ansprüche an ihr Alltagsmanagement (Blühdorn, 2013, S. 153).

Weiter ließen sich die Bürgerinnen selbst bei ihrer Identitätsbildung und Selbstverwirklichung vorwiegend vom Imperativ der Systemkonformität leiten (Blühdorn, 2013, S. 157). Eine derart verinnerlichte Systemkonformität raube einer Partizipation als Mittel der *Veränderung* der Verhältnisse von unten jegliche Substanz.

Schließlich delegierten die Bürgerinnen in vielen Bereichen politische Aufgaben und gesellschaftliche Verantwortung selbstbewusst an professionelle Dienstleister. Sie betrieben damit ein politisches *outsourcing*, z. B. an Experten wie Nichtregierungsorganisationen oder Lobbygruppen.

Analysen zur Postdemokratie zeigen auch, dass aus der Partizipation selbst Ungleichheit in der Partizipation resultiert (zum Folgenden Blühdorn, 2013, S. 202–203). Das belegt das Beispiel *network governance*, eine dezentralisierte, kooperative, konsensorientierte und meist informelle Politik. Regierung und Behörden bestimmten, wer teilnehmen darf und wer nicht, sie bevorzugten meist die Gruppen der Moder-

nisierungs- und Globalisierungsgewinner. Partizipation werde so zum Instrument gegen die Marginalisierten und Exkludierten. Damit habe sich Partizipation in der Postdemokratie grundlegend verändert (Blühdorn, 2013, S. 197).

Was folgt für die für Partizipation aufgeschlossenen Fachdidaktiken, wenn diese sozialwissenschaftlichen Analysen im Großen und Ganzen einigermaßen zutreffen?

4. Aufklärung oder Aktivierung?

Eine Folge betrifft klassische Konzepte der Fachdidaktik, beispielsweise das in den sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken prominente Konzept der politisch-moralischen oder ökonomisch-ethischen Urteilsbildung. Die gesellschaftliche Basis für dieses Konzept bröckelt, da diese Form des Urteils zum einen in der realen Politik wegen Alternativlosigkeit oder exklusiver Partizipation mehr und mehr bedeutungslos wird. Zum anderen würden die partizipatorisch Unterprivilegierten noch mehr politischen Einfluss verlieren, wenn sie sich den „Luxus“ leisten würden, eine gemeinwohlorientierte Perspektive einzunehmen. Ein solcher Urteilstyp mutierte dann zu einem artifiziellen Ansatz, der sich nur noch im Klassenzimmer behaupten kann.

Darüber hinaus – und das ist sicher gravierender – kann man sehen, dass schulisch präparatorisch-partizipatorische Bildung in der gesellschaftlichen Wirklichkeit von Partizipation nur marginale Wirkungen hat. Partizipationsdidaktik wäre dann ein mehr und mehr vergebliches Bemühen.

Dagegen bleibt die fachdidaktische Arbeit wichtig für die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Wirklichkeit, für deren Analyse und deren Interpretation. Verlangt ist deshalb vor allem eins: von den Fachdidaktiken angeleitete sozialwissenschaftliche Aufklärung!

Dabei haben die Fachdidaktiken gleich zwei Aufklärungsaufgaben zu bearbeiten. Zum einen müssen sie, wie skizziert, nachdrücklich ihre eigene sozialwissenschaftliche Selbstaufklärung betreiben. Zum anderen müssen sie Forschungs- und Entwicklungsarbeit für die Aufklärung der Lernenden leisten.

All das spricht für eine partizipationspädagogische Bescheidenheit der Fachdidaktiken. Sie sollten sich auf ihre Kernkompetenz konzentrieren und domänenspezifische Beiträge zu zunächst zwei Fragen entwickeln: „Was ist der Fall?“ und „Was steckt dahinter?“ (vgl. Luhmann, 1993). Hinzu kommt dann die Frage „Was kann man tun?“.

Will man noch mehr machen, muss man in erster Linie reale und relevante *politische* Partizipation in der Organisation Schule fördern. Dafür reichen aber verschwurbelte Varianten der Partizipation „von oben“ wie Schülermitverwaltung oder Schülermitverantwortung nicht aus, sie halten die Lernenden auf Distanz zu Formen echter demokratischer Partizipation und verhindern mächtige Mitbestimmung „von unten“.

Mit diesen Aufgaben haben die Fachdidaktiken für viele Jahre mehr als genug zu tun. Motivierung und Mobilisierung für gesellschaftliche und politische Partizipation können sie getrost der Politik überlassen.

Literatur

- Arthur, Chris (2012). Consumers or Critical Citizens? Financial Literacy Education and Freedom. *Critical Education*, 3 (6), 1–24.
- Bellamy, Richard & Castiglione, Dario (2013). Three models of democracy, political community and representation in the EU. *Journal of European Public Policy*, 20 (2), 206–223.
- Blühdorn, Ingolfur (2013). *Simulative Demokratie: Neue Politik nach der postdemokratischen Wende*. Berlin: Suhrkamp.
- Bolzendahl, Catherine & Coffé, Hilde (2013). Are ‚Good‘ Citizens ‚Good‘ Participants? Testing Citizenship Norms and Political Participation across 25 Nations. *Political Studies*, 61 (S1), 45–65.
- Crouch, Colin (2004). *Post-democracy*. Cambridge, Malden: Polity Press.
- della Porta, Donatella & Rossi, M. Federico (2013). Democratization and Democratic Transition. In David A. Snow (Hrsg.), *Wiley-Blackwell encyclopedias in social science. The Wiley-Blackwell encyclopedia of social and political movements*. Chichester, West Sussex, Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Detjen, Joachim, Massing, Peter, Richter, Dagmar & Weißeno, Georg (2012). *Politikkompetenz: Ein Modell*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fischer, Andreas & Zurstrassen, Bettina (Hrsg.). (2014). *Sozioökonomische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Flavin, Patrick (2012). Does higher voter turnout among the poor lead to more equal policy representation? *The Social Science Journal*, 49 (4), 405–412.
- Hedtke, Reinhold (2013). Who Is Afraid of a Non-Conformist Youth? The Right to Dissent and to Not Participate. In Reinhold Hedtke & Tatjana Zimenkova (Hrsg.), *Education for civic and political participation. A critical approach* (S. 54–78). New York, Milton Park: Routledge.
- Hobolt, Sara Binzer (2009). *Europe in question: Referendums on European integration*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoskins, Bryony, Kerr, David, Abs, Hermann J., Janmaat, Jan Germen, Morrison, Jo, Ridley, Rebecca & Sizmur, Juliet (2012). *Analytic Report: Participatory Citizenship in the European Union Institute of Education*. o. O. http://eprints.soton.ac.uk/351211/1/__soton.ac.uk_ude_PersonalFiles_Users_aw2wo7_mydocuments_Hoskins_Report%202%20analytic.pdf, besucht am 7.10.2015.
- Juchler, Ingo (2014). Wissenschaftsorientierung. In Wolfgang Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4. Aufl., S. 284–292). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Jung, Eberhard (2009). Partizipationskompetenz: Bildungsziel der Ökonomischen Bildung. In Günther Seeber (Hrsg.), *Befähigung zur Partizipation. Gesellschaftliche Teilhabe durch ökonomische Bildung* (S. 11–26). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Jung, Eberhard (2011). Entrepreneurship-Education und Arbeitnehmerorientierung als didaktische Herausforderungen. In Thomas Retzmann (Hrsg.), *Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule* (S. 13–35). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

- Keating, Avril (2014). *Education for citizenship in Europe: European policies, national adaptations and young people's attitudes. Education, economy and society*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Klatt, Johanna & Walter, Franz (2014). *Entbehrliche der Bürgergesellschaft?: Sozial Benachteiligte und Engagement*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kocka, Jürgen & Merkel, Wolfgang (2015). Kapitalismus und Demokratie: Kapitalismus ist nicht demokratisch und Demokratie nicht kapitalistisch. In Wolfgang Merkel (Hrsg.), *Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie* (S. 307–336). Wiesbaden: Springer VS.
- Kronauer, Martin (2015). Politische Bildung und inklusive Gesellschaft. In Christoph Döniges, Wolfram Hilpert & Bettina Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 18–29). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Lehmann, Pola, Regel, Sven & Schlote, Sara (2015). Ungleichheit in der politischen Repräsentation: Ist die Unterschicht schlechter repräsentiert? In Wolfgang Merkel (Hrsg.), *Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie* (S. 157–180). Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, Niklas (1993). „Was ist der Fall?“ und „Was steckt dahinter?“ Die zwei Soziologien und die Gesellschaftstheorie. *Zeitschrift für Soziologie*, 22 (4), 245–260.
- Merkel, Wolfgang (2014). *Direkte Demokratie: Referenden aus demokratietheoretischer und sozialdemokratischer Sicht*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Nève, Dorothée de & Olteanu, Tina (2013). Potenziale unkonventioneller Partizipation. In Dorothée de Nève & Tina Olteanu (Hrsg.), *Politische Partizipation jenseits der Konventionen* (S. 283–301). Opladen: Budrich.
- Norris, Pippa (2002). *Democratic phoenix: Reinventing political activism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novoa, Antonio (2007). The ‚right‘ education in Europe: When the obvious is not so obvious! *Theory and Research in Education*, 5 (2), 143–151.
- Olson, Maria (2013). Citizenship Education without Citizenship? The Migrant in EU Education Policy on European Citizenship. Toward the Margin through ‚Strangification‘. In Reinhold Hedtke & Tatarjana Zimenkova (Hrsg.), *Education for civic and political participation. A critical approach* (S. 155–170). New York, Milton Park: Routledge.
- Pickel, Susanne (2012). Das politische Handeln der Bürgerinnen und Bürger – ein Blick auf die Empirie. In Georg Weißeno & Hubertus Buchstein (Hrsg.), *Politisch handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen* (S. 39–57). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Renn, Ortwin & Schweizer, Pia-Johanna (2012). New forms of citizen involvement. In Oscar W. Gabriel, Silke I. Keil & Eric Kerrouche (Hrsg.), *Political participation in France and Germany* (S. 273–298). Colchester: ECPR Press.
- Roberts, Nancy (2004). Public Deliberation in an Age of Direct Citizen Participation. *The American Review of Public Administration*, 34 (4), 315–353.
- Roberts, Nancy Charlotte (2008). Direct Citizen Participation: Challenges and Dilemmas. In Nancy Charlotte Roberts (Hrsg.), *The age of direct citizen participation* (S. 3–17). Armonk, N.Y., London: M.E. Sharpe.
- Sack, Detlef (2013). Dealing with Dissatisfaction: Role, Skills and Meta-Competencies of Participatory Citizenship Education. In Reinhold Hedtke & Tatarjana Zimenkova (Eds.), *Education for civic and political participation. A critical approach* (S. 13–35). New York, Milton Park: Routledge.

- Schäfer, Armin (2009). Krisentheorien der Demokratie: Unregierbarkeit, Spätkapitalismus und Postdemokratie. *der moderne staat*, 2 (1), 159–183.
- Schäfer, Armin (2010). Die Folgen sozialer Ungleichheit für die Demokratie in Westeuropa. *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 4 (1), 131–156.
- Seeber, Günther, Retzmann, Thomas, Remmele, Bernd & Jongebloed, Hans-Carl (2012). *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung: Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen*. Ökonomie unterrichten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Simonneaux, Jean, Tutiaux-Guillon, Nicole & Legardez, Alain (2012). Editorial: Educations For ... and Social Sciences, Research and Perspectives in the French-Speaking World. *Journal of Social Science Education*, 11 (4), 16–29.
- Toots, Anu (2013). Motivated by Education or Encouraged by Opportunities? A Comparative Perspective on Knowledge and Participation Nexus. In Reinhold Hedtke & Tatjana Zimenkova (Hrsg.), *Education for civic and political participation. A critical approach* (S. 99–116). New York, Milton Park: Routledge.
- Weßels, Bernhard (2015). Politische Ungleichheit beim Wählen. In Wolfgang Merkel (Hrsg.), *Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie* (S. 67–94). Wiesbaden: Springer VS.
- Zimenkova, Tatjana (2013a). Active Citizenship as Harmonious Co-Existence? About the Political in Participatory Education. In Reinhold Hedtke & Tatjana Zimenkova (Hrsg.), *Education for civic and political participation. A critical approach* (S. 36–53). New York, Milton Park: Routledge.
- Zimenkova, Tatjana (2013b). Sharing Political Power or Caring for the Public Good? The Impact of Service Learning on Civic and Political Participation. In Reinhold Hedtke & Tatjana Zimenkova (Hrsg.), *Education for civic and political participation. A critical approach* (S. 171–188). New York, Milton Park: Routledge.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Der Beitrag der Fachdidaktiken

Bereits seit mehreren Jahrzehnten, aber mit zunehmender Aktualität, prägen weitreichende Umwelt- und Entwicklungsprobleme, wie Klimawandel, Migration, Ressourcenkonflikte, Armut, Hunger, Biodiversitätsverlust, lokal wie global unser Leben und unsere Gesellschaft. Um diese großen Herausforderungen meistern zu können, ist ein gesellschaftlicher Wandel erforderlich (WBGU, 2011). Diese Erkenntnis führte bereits 1992 dazu, dass 187 Staaten der Weltgemeinschaft sich in Rio in der Agenda 21 darauf verständigten, als Leitbild eine nachhaltige Entwicklung anzustreben, um zur Lösung der o. g. Probleme beizutragen. Um jedoch eine Transformation hin zu einer nachhaltigeren Gesellschaft erreichen zu können, ist weltweit eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) erforderlich, um die Bürgerinnen und Bürger zur gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen und den gewünschten Wandel mitzugestalten. Dieser Beitrag möchte nach einer Klärung grundlegender Konzepte aufzeigen, inwieweit es inzwischen gelungen ist, BNE in Fachunterricht, Lehrerbildung und Bildungsforschung zu implementieren. Weiterhin will er diskutieren, inwieweit die Fachdidaktiken in den genannten Bereichen Beiträge dazu leisten können und sollen.

1. Grundlegende Konzepte

Nur 38% der Deutschen kam 2015 der Begriff Nachhaltigkeit „ganz sicher bekannt“ vor (GfK, 2015), wobei sich die Bekanntheit seit der Jahrtausendwende etwa verdreifacht hat (Statista, 2016). Die meisten Befragten verbinden den Begriff allerdings nur mit umweltbewusstem Handeln und Wirtschaften (GfK, 2015). Ein klares Konzept ist also unabdingbar, will man einen Wandel im Bildungssystem und in der Gesellschaft herbeiführen. Gemäß dem Rat für nachhaltige Entwicklung heißt nachhaltige Entwicklung, Umweltgesichtspunkte gleichberechtigt mit sozialen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten zu berücksichtigen (RNE, 2015), wobei die Generationengerechtigkeit betont wird. Tremmel (2003) und Ekardt (2014) sehen über das so genannte Nachhaltigkeitsdreieck hinaus neben der intergenerationellen auch die intragenerationelle oder globale Gerechtigkeit als konstitutiv an.

Wichtig ist die in Rio 1992 betonte zentrale Erkenntnis, dass Umwelt und Entwicklung nicht getrennt voneinander diskutiert werden können. Dieses wurde 2015 eindrucksvoll durch zwei herausragende Ereignisse bekräftigt. Zum einen wurden die Millennium Development Goals abgelöst durch 17 Sustainable Development Goals, die von der UN im Rahmen ihrer 2030-Agenda für nachhaltige Entwicklung beschlossen wurden und die Verbindung zwischen Nachhaltigkeit und Entwicklung

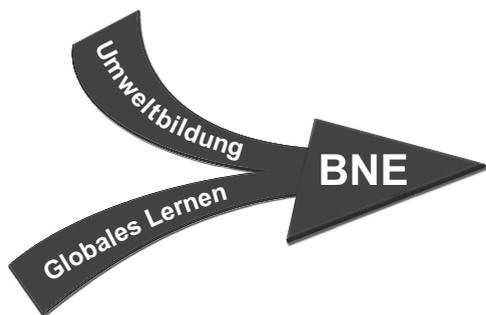


Abb. 1:
Entwicklung der BNE (eigener Entwurf)

deutlich machen (Welthungerhilfe, 2015). Zum anderen erschien die Enzyklika „Laudato si“, in der am Beispiel des Klimawandels und der Armut sehr eindringlich auf den Zusammenhang zwischen Umwelt- und Entwicklungsproblemen hingewiesen und die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung postuliert wird.

Bereits in der Agenda 21 von 1992 wird in Kapitel 36 auf die große Bedeutung der Bildung verwiesen. Weltweit begann man daraufhin, Konzepte für eine Education for Sustainable Development (ESD) zu entwickeln und zu implementieren (z. B. Scott & Gough, 2003; Wals, 2011). Allerdings entstand BNE nicht im luftleeren Raum. Etwa seit den 1970er Jahren hatte sich zum einen die Umweltbildung zum anderen eine entwicklungspolitische Bildung ausgeprägt, die sich später zum Globalen Lernen weiterentwickelte. Diese beiden Stränge wurden nun zur BNE zusammengeführt (vgl. Abb. 1).

Globales Lernen versteht sich heute als ein Teilbereich der BNE, wie es z. B. der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (KMK & BMZ, 2015, S. 17), eindeutig formuliert. BNE ist, genau wie ihre Vorgänger, ein fachübergreifendes Bildungsanliegen.

Das übergeordnete Ziel einer BNE liegt darin, dass die zukünftigen Entscheidungsträger Gestaltungskompetenz erwerben, um zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen. Das international am besten operationalisierte Kompetenzkonzept für BNE ist das der Gestaltungskompetenz von de Haan (2008), das dem Ordnungsschema der Kompetenzen der OECD folgend 12 Teilkompetenzen entwickelte, von denen nur vier auf Sach- und Methodenkompetenzen entfallen, während sich jeweils weitere vier auf soziale und personale Kompetenzen beziehen. Bereits früh begann die Diskussion um BNE-Themen, welche Bildungsgegenstand sein sollen. Es gab unterschiedliche Ansätze, diese zu generieren. De Haan (2002) legte vier Kriterien fest, nach denen Kernthemen bestimmt werden sollen: 1. Zentrales, lokales und oder globales Thema für nachhaltige Entwicklungsprozesse, 2. Längerfristige Bedeutung, 3. Differenziertheit des Wissens, 4. Handlungspotential. Rieckmann (2010) ermittelte BNE-Themen mit Hilfe von Interviews internationaler Experten. Bagoly-Simó (2014) schließlic leitete diese aus der Agenda 21 und ihren internationalen Folgedokumenten ab und kam somit auf insgesamt 46 Themen. Kernthemen der BNE sollten ermöglichen, möglichst viele Aspekte des BNE-Konstrukts anzusprechen und Einsicht in die Vernetzung zu bekommen. Dabei können im Laufe der Zeit neue

Themen hinzukommen oder an Gewicht gewinnen, wie z. B. der Klimawandel, und andere an Bedeutung verlieren. Das o. g. Kompetenzkonzept postuliert, insbesondere durch seine sozialen und personalen Kompetenzen, auch andere Methoden für BNE, die es möglich machen, Gestaltungskompetenz zu erwerben. Hier sind insbesondere Methoden zu nennen, die sich auf die Zukunft ausrichten, wie z. B. Zukunftswerkstatt, und/oder Partizipation und Handlungskompetenz stärken. Der Mehrwert von BNE gegenüber anderen Bildungskonzepten besteht v. a. im Zusammendenken von Umwelt und Entwicklung, im Bezug zum Nachhaltigkeitsdreieck, in der Berücksichtigung von inter- und intragenerationeller Gerechtigkeit, im Bezug zur eigenen Person und zum Alltag sowie in der Förderung von Gestaltungskompetenz.

Nachdem auf der Folgekonferenz von Johannesburg 2002, zehn Jahre nach Rio, festgestellt wurde, dass der neue Gedanke nur zögerlich in die Bildungssysteme der Länder Eingang fand, beschloss man die Implementierung von BNE durch eine UN-Dekade (2005–2014) voranzutreiben. Nach ihrem Abschluss lohnt es sich, die Ergebnisse der Bestrebungen unter besonderer Berücksichtigung der fachdidaktischen Arbeitsfelder – Fachunterricht, Lehrerbildung sowie Forschung – zu analysieren.

2. Stand der Implementierung von BNE

2.1 Implementierung von BNE in den Fachunterricht

International verfolgtes Ziel war es, BNE in allen Bildungsbereichen zu verankern. Aufgrund der hohen Komplexität des Themas sowie der sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf die Situation in Deutschland.

Beginnend in den 1990er Jahren wurden die Programme „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (1999–2004) und daran anschließend Transfer-21 (2004–2008) durchgeführt. Diese beiden BLK-Modellprogramme hatten das Ziel, die schulische Bildung am Konzept der nachhaltigen Entwicklung zu orientieren. In diesem Rahmen wurden entsprechende Bildungsziele und -inhalte sowie innovative und interdisziplinäre Lernformen entwickelt und praktiziert. Unter Mitwirkung von ca. 200 Schulen wurden Strukturen, Konzepte und Materialien erarbeitet, die dann im Programm Transfer-21 an 10 % aller 4.500 Schulen der beteiligten Bundesländer etabliert wurden. Um BNE in großem Umfang zu verankern, wurden bei Transfer-21, nachdem sich das Programm „21“ auf die Sekundarschulen beschränkt hatte, nun auch Grund- und Ganztagschulen sowie die Lehrerbildung berücksichtigt.

Im Jahr 2007 wurde als weitere Implementierungsmaßnahme von der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) eine Empfehlung zur BNE in der Schule herausgegeben. Diese gibt nach Formulierung der Ausgangslage und der Zielsetzung konkrete Hinweise für die Umsetzung von BNE in der Schule. Sie weist darauf hin, dass im Primarbereich das interdisziplinär angelegte Fach Sachunterricht hervorragend für die Vermittlung von

BNE-Themen geeignet sei. Für den Sekundarbereich wird neben fächerverbindenden Thematisierungen empfohlen, BNE auch in den Fachunterricht zu integrieren. Dabei sei darauf zu achten, die Vielzahl unterrichtlicher Einzelvorhaben curricular zu strukturieren und an Kompetenzen zu orientieren. Trotz grundsätzlich guter Konzeptualisierung von BNE wird allerdings nicht hinreichend deutlich, dass in BNE die beiden großen Stränge – Umweltbildung und Globales Lernen – integriert sind. Darüber hinaus werden die BNE-Themen als Add-on-Themen dargestellt, indem gefordert wird, dass: „[...] im Sekundarbereich neben einer fächerverbindenden oder -übergreifenden Thematisierung eine verstärkte Integration von BNE-Themen in den jeweiligen Fächern anzustreben“ (KMK & DUK 2007, S. 4) ist. Die Notwendigkeit einer Verankerung in den Fachunterricht und dessen Lehrpläne wurde auch zur Halbzeit der Dekade nochmals betont (DUK 2011, S. 28).

Nach Hellwig und Upmeyer zu Belzen (2008) erwiesen sich drei Bereiche als problematisch für die Implementierung: Erstens der geringe Kenntnisstand von Lehrerinnen und Lehrern über das neue Leitbild und das dahinter stehende Bildungskonzept (Seybold 2006), zweitens die zu hohen Erwartungen an unser Bildungssystem, die oft nicht die Realität widerspiegeln und drittens der dokumentierte geringe Wirkungsgrad traditioneller Umweltbildung in Deutschland (Rost, 2002; Eschenhagen, Kattmann & Rodi, 2006). Als weiteres Problem erwies sich der interdisziplinäre Anspruch, der den Fokus auf fächerverbindenden Unterricht legte und im Gegenzug den Fachunterricht vernachlässigte (Bagoly-Simó, 2014; Bagoly-Simó & Hemmer, 2017).

Welche Ergebnisse zeigen sich nun bezüglich der Implementierung in den Fachunterricht, nachdem die UN-Dekade abgeschlossen ist? Zunächst ist zu konstatieren, dass es nur wenige jüngere empirische Studien gibt, die sich dieser Frage zugewendet haben.

Buddeberg (2014) untersuchte 2010 die Implementierung des BNE-Konzeptes an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen (NRW). Bei ihrer der eigentlichen Studie vorangehenden Lehrplananalyse stellte sie fest, dass in NRW eine explizite curriculare Verankerung vorwiegend in Geographie und Biologie, gefolgt von Politik und Wirtschaft (Buddeberg, 2014, S. 90 ff.) stattgefunden hat.

Bagoly-Simó (2014) führte eine tiefer gehende Lehrplananalyse aller Fächer im internationalen Vergleich durch, um das Ausmaß der Implementierung von BNE festzustellen. Neben dem rumänischen und dem mexikanischen Nationalcurriculum untersuchte er auch den bayerischen Realschullehrplan. Dabei dienten ihm die 46 BNE-Themen, die er aus internationalen Dokumenten abgeleitet hatte, zur Messung der Tiefe und Breite der Implementierung in den einzelnen Fächern. Er unterschied bei seiner Analyse zwischen einer Behandlung der Themen im Sinne des Aufbaus eines fachspezifischen Grundwissens und/oder im Sinne der Förderung einer BNE (vgl. Abb. 2). Mit Ausnahme der Fächer Mathematik und Technisches Zeichnen behandeln alle restlichen 25 Fächer des bayerischen Realschullehrplans BNE-Themen. Während die Fächer Geographie (27), Ethik (14) und Biologie (13) die meisten BNE-Themen beinhalten, hat die Textanalyse in mehr als drei Viertel aller Fächer lediglich bis zu zehn Themen identifiziert. Dabei fällt auf, dass die BNE-starken Fächer Nebenfächer mit geringem Stundendeputat sind.

	Betriebswirtschaftslehre	Biologie	BWL	Deutsch	Englisch	Ethik	Französisch	Geographie	Geschichte	Haushalt und Ernährung	Informatik	Informationstechnologie	Kunst	Mathematik	Musik	Physik	Religionslehre	Sozialkunde	Sozialwesen	Sport	Technisches Zeichnen	Textiles Gestalten	Textverarbeitung	Textverarbeitung mit Kurzschrift	Werken	Wirtschaft und Recht	
Abfall																											
Armut																											
Berggebiete																											
Bevölkerungsentwicklung																											
Biologische Vielfalt																											
Biotechnologie																											
Bodenressource																											
Desertifikation																											
Energie																											
Entwicklungsland																											
Erdatmosphäre																											
Ernährung																											
Ethik																											
Frieden																											
Gesundheit																											
Globalisierung																											
HIV & AIDS																											
Hygiene																											
Internationale Zusammenarbeit																											
Katastrophenvorsorge																											
Klimawandel																											
Konsum																											
Kulturelle Vielfalt																											
Kulturerbe																											
Landwirtschaft																											
Lebensform																											
Lebensstil																											
Meer																											
Nationalpark																											
Nord-Süd																											
Ökosystem																											
Ozean																											
Ressourcen																											
Rohstoffe																											
Schutz																											
Siedlungsentwicklung																											
Wasser																											

Abb. 2: Der Beitrag der einzelnen Fächer zur BNE im bayerischen Realschullehrplan (Bagoly-Simó 2014, S. 234)

Schulbuchanalysen fanden bisher nur mit Geographieschulbüchern statt (z. B. Böhn & Hamann, 2011, Bagoly-Simó, 2013) und zeigten auf, dass selbst in diesem Haupt-trägerfach, BNE-Themen nur teilweise den Ansprüchen einer BNE entsprechend unterrichtet werden.

Im Kern der o. g. Studie von Buddeberg (2014) stand eine quantitative Online-Befragung von 489 Lehrkräften und 34 Schulleitungen aller Schularten. An vier Schulen wurden zusätzlich leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt. Den Ergebnissen folgend kannte mehr als die Hälfte der Lehrkräfte das BNE-Konzept nicht. Allerdings gaben 75–90% der Befragten nach Vorlage eines Themenkatalogs an, nachhaltigkeitsbezogene Themen zu behandeln. In den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (mit Ausnahme von Geschichte) wurden über alle Schulformen hinweg die meisten Themen behandelt. Der Lehrplan stellt nach Auskunft der Befragten den Hauptgrund für die Behandlung dar. Während Geographielehrkräfte BNE eine überdurchschnittlich hohe Bedeutung beimaßen und sie diese auch umsetzten, fand bei Biologie- und Chemielehrkräften trotz Zumessung eines hohen Stellenwerts eine explizite Auseinandersetzung nur im geringen Umfang statt. Eine Analyse der Geschlechterdifferenz zeigte, dass sich Lehrerinnen stärker engagierten. Schließlich konnte ein Zusammenhang zwischen dem Innovationsklima an den Schulen und der Umsetzung von BNE belegt werden.

Waltner (2015) befragte im Rahmen einer Masterarbeit aufbauend auf die Studie von Rieß und Kollegen (2007) ca. 120 Gymnasiallehrkräfte aus Baden-Württemberg. Dabei zeigte sich 2015 ein geringfügig höherer Bekanntheitsgrad des BNE-Konzepts als 2007, der sich jedoch nicht in einer stärkeren Umsetzung niederschlug.

Bagoly-Simó und Hemmer (2017) untersuchten die Implementierungssituation in den deutschen Sekundarschulen im Rahmen einer Literaturanalyse. Weil sich die o. g. wenigen empirischen Studien auf die Situation in einzelnen Bundesländern beziehen, analysierten sie zusätzlich u. a. die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, die einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur sowie fachdidaktisch-schulpraktische Zeitschriften, um die Implementierung von BNE auf nationaler Ebene über alle Fächer hinweg zu erfassen.

Alle Studien kommen zu relativ übereinstimmenden Ergebnissen: Eine Implementierung fand vor allem im Sachunterricht sowie im Fach Geographie, weiterhin in den Fächern Sozialkunde/Politik/Wirtschaft sowie Biologie statt. Sie ist, über alle Fächer hinweg gesehen, nicht als breit und tief zu bezeichnen. Nicht selten ist eine mangelnde Konzeptklarheit, z. B. Gleichsetzung mit Umweltbildung, festzustellen. Die in allen, auch den internationalen, Studien deutliche erkennbare Vorreiterstellung der Geographie bei der Realisierung von BNE lässt sich eindeutig auf die hohe Affinität zurückführen, die zwischen Geographie und BNE hinsichtlich der Ziele, der Inhalte sowie der Konzepte und z. T. der Kompetenzen besteht (z. B. Bagoly-Simó, 2014; Schockemöhle & Schrüfer, 2012; Reinfried, 2009).

Die Ansicht, dass Integrationsfächer bzw. Fächerverbünde der Sekundarschulen BNE besser gerecht werden könnten, ist schon rein konzeptionell und von der Sache her nicht gegeben, denn anders als im Sachunterricht der Grundschule, werden diese einseitig natur- oder gesellschaftswissenschaftlich ausgerichteten Konstrukte gerade der BNE mit ihrem Fokus auf das Zusammendenken von Umwelt und Entwicklung nicht gerecht.