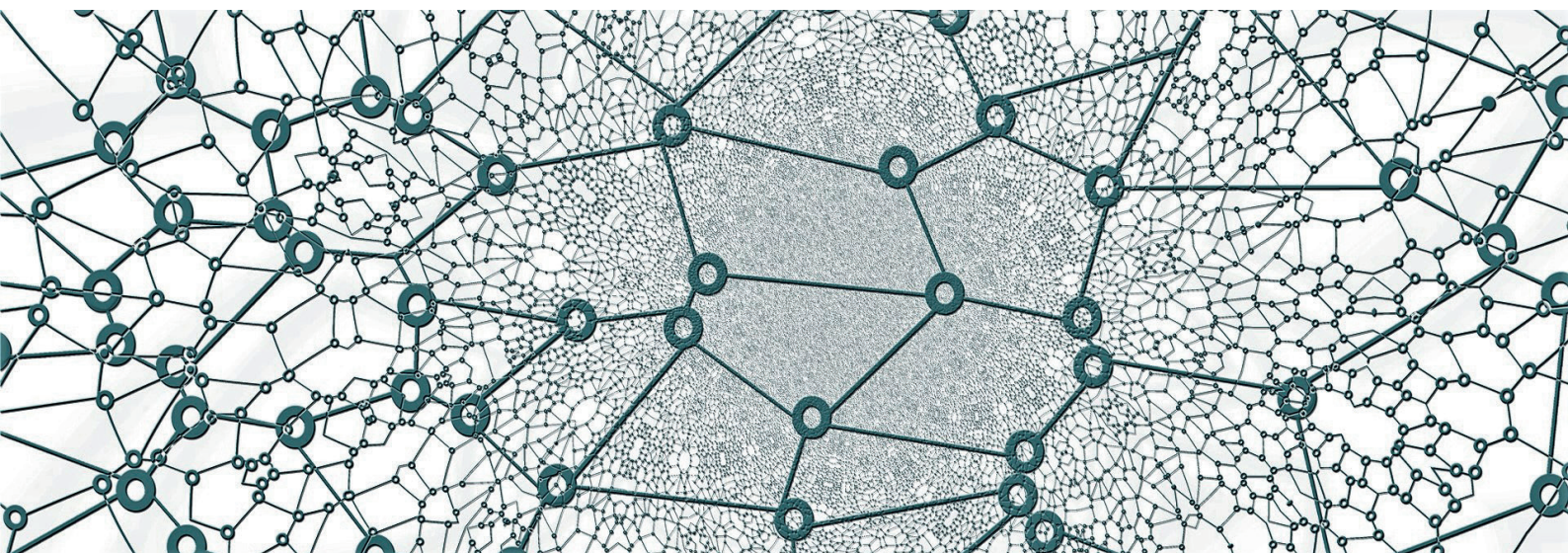


# OpenSpaces

Zeitschrift für Didaktiken der Geographie

01 | 2022



[www.openspaces.info](http://www.openspaces.info)  
[info@openspaces.info](mailto:info@openspaces.info)

# Impressum

## **Herausgeber\*innen und Redaktion:**

Christian Dorsch, Michael Lehner, Sabine Lippert,  
Jana Pokraka & Stephan Schurig

## **Layout:**

Die Redaktion

## **Lektorat:**

Die Redaktion

## **Wissenschaftlicher Beirat**

Itta Bauer, Zürich  
Inga Gryl, Duisburg-Essen  
Christiane Hintermann, Wien  
Thomas Jekel, Salzburg  
Leif Mönter, Trier

Die namentlich genannten Beiträge entsprechen nicht notwendigerweise der Meinung der Redaktion. Jede\*r Autor\*in trägt die Verantwortung für den eigenen Beitrag, sowohl für Inhalte wie für Rechte.

Alle Texte dieser Veröffentlichung sind unter der CC-Lizenz CC BY lizenziert.



OpenSpaces veröffentlicht ausschließlich Originalarbeiten.

## **Kontakt & Einreichungen von Beiträgen:**

Web: [www.openspaces.info](http://www.openspaces.info)

Mail: [info@openspaces.info](mailto:info@openspaces.info)

# Inhalt

## **FACHDIDAKTIK**

Michael Lehner, Sandra Milz, Thomas Jekel & Inga Gryl 4  
*Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. Das Konzept der exemplarischen Ambivalenz als Kern eines struktureflexiv-problemorientierten Unterrichts*

## **REZENSION**

Sandra Milz 40  
*Zukunftsfähiges Wirtschaften*

## **PROJEKTE**

Matthias Busch, Michell W. Ditgen & Leif O. Mönter 43  
*Integrationsfächer in der Lehrer\*innenbildung. Das digital gestützte Lernmodul Gesellschaftslehre (di:GL)*

# Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung

## Das Konzept der exemplarischen Ambivalenz als Kern eines strukturreflexiv-problemorientierten Unterrichts

### Michael Lehner

Universität Duisburg-Essen  
michael.lehner@uni-due.de

### Sandra Milz

Pädagogische Hochschule Salzburg  
sandra.milz@phsalzburg.at

### Thomas Jekel

Universität Duisburg-Essen  
thomas.jekel@uni-due.de

### Inga Gryl

Universität Duisburg-Essen  
inga.gryl@uni-due.de

#### Abstract:

This article is aimed at readers who are looking for practical teaching ideas for Education for Sustainable Development (ESD). For this purpose, 16 teaching impulses from a total of 57 student teachers are presented (Chapter 5) and suggestions for application (Chapter 4) are provided. The practical teaching examples were designed along certain theoretical approaches, such as exemplary ambivalence, immanent critique, and structurally reflexive problem-oriented teaching and learning (SPOL), respectively (Chapter 2). This orientation is meant to provide clues for an ESD that reflects its objectives on unintended side effects or normative paradoxes.

Keywords: *immanent critique, normative paradoxes, exemplary ambivalence, structurally reflexive problem-oriented teaching, education for sustainable development (ESD).*

#### Abstrakt:

Dieser Beitrag richtet sich an Leser\*innen, die nach unterrichtspraktischen Ideen für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) suchen. Hierfür werden 16 Unterrichtsimpulse von insgesamt 57 Lehramtsstudierenden vorgestellt (Kapitel 5) und Vorschläge zur Anwendung (Kapitel 4) bereitgestellt. Die unterrichtspraktischen Beispiele wurden entlang bestimmter theoretischer Zugänge entworfen, wobei es sich um Ansätze wie exemplarische Ambivalenz, immanente Kritik bzw. strukturreflexiv-problemorientiertes Lehren und Lernen (SPOL), handelt (Kapitel 2). Diese Ausrichtung soll Anhaltspunkt für eine BNE bieten, die ihre Zielsetzungen auf ungewollte Nebeneffekte bzw. normative Paradoxien reflektiert.

Stichwörter: *immanente Kritik, normative Paradoxien, exemplarische Ambivalenz, strukturreflexiv-problemorientierter Unterricht, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)*

### 1. Einleitung

Eine *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE) impliziert eine normative Zukunftsvorstellung einer nach Nachhaltigkeitsprinzipien organisierten gesellschaftlichen Ordnung. Orientiert sich eine BNE beispielsweise an den UN-Nachhaltigkeitszielen (vgl. United Nations, 2015: 14ff), verlangt dies nach vielschichtigen gesellschaftlichen „Transformationen“, die eine nachhaltige Entwicklung überhaupt erst ermöglichen (vgl. WBGU, 2011). Bevor wir<sup>1</sup> näher auf Zukunfts- und Zielvorstellungen einer BNE eingehen, möchten wir der Frage nachgehen, was sich aus historischen Reform- oder Transformationsbestrebungen für eine BNE lernen lässt.

Erste wichtige Anhaltspunkte zu dieser Frage lassen sich etwa beim Frankfurter Institut für Sozialforschung finden. In einem großangelegten interdisziplinären Forschungsprojekt des IfS werden unterschiedliche Reformbestrebungen untersucht und deren normative Ansprüche mit ihren Auswirkungen abgeglichen (vgl. Honneth et al. 2022). Bemerkenswert ist der thematische und fachliche Umfang dieses Projekts. So werden beispielsweise Reformanstöße im Zusammenhang mit Bestrebungen nach sozialer Gleichstellung (vgl. Speck, 2022), in Verbindung mit Kindeswohl (vgl. Sutterlüty, 2022), der Erleichterung von Selbstverwirklichung in der Arbeitswelt (vgl. Voswinkel, 2022) oder der Teilhabe an Wissen und öffentlichen Austausch in den digitalen Kommunikationsformen (vgl. Rössler, 2022) analysiert.

Trotz dieser Vielfalt und Unterschiede, welche die jeweiligen Gegenstände aus den unterschiedlichen Bereichen mit sich bringen, entsteht doch ein relativ klares

einheitliches Bild – es zeigt sich, dass „Reformbestrebungen nur in den seltensten Fällen geradewegs zu den gewünschten Zielen führen“ (Honneth, 2022: 7). Es lassen sich gar „Verkehrung[en] von gutgemeinten Reformanstößen in das Gegenteil des ursprünglich Bezweckten“ (ebd.) beobachten. Ein Beispiel für einen derartigen Umschlag einer als positiv erachteten Entwicklung in sein Gegenteil lässt sich im Bereich der Arbeitswelt finden. Hier kann die zunehmende Institutionalisierung des Versprechens der Selbstverwirklichung seit den 1970er-Jahren beobachtet werden. Gleichzeitig lässt sich jedoch aufzeigen, dass sich dieses Versprechen zu einem Zwang „pervertiert hat“, was mit einer „massiven Selbstaussbeutung einhergeht“ (vgl. ebd.: 9; ausführlicher bei Honneth, 2002).

Derartige Entwicklungsprozesse werden im genannten Forschungsprojekt mit dem Konzept der „**normativen Paradoxien**“ (Honneth, 2022: 8) fassbar gemacht. Zu betonen ist hierbei, dass dieses Konzept eben kein vollständiges Scheitern der ursprünglichen Bestrebungen beschreibt, da „die Verkehrungen des Fortschritts untrennbar mit seinen Errungenschaften verbunden“ (ebd.) sind. Nehmen wir das Konzept der normativen Paradoxien ernst, so zeigt sich, „dass es mit sozioökonomischen, sozialstrukturellen oder kulturellen Parallelentwicklungen verknüpfte Umstände sind, denen es geschuldet ist, dass allgemein als Fortschritt gewürdigte Reformprojekte im Zuge ihrer gesellschaftlichen Verwirklichung eine selbstdestruktive Dynamik gewinnen können“ (Honneth und Sutterlüty, 2022: 21).

---

<sup>1</sup> Das „wir“ steht hier für die LV-Leiter\*innen (Michael Lehner, Sandra Stieger, Thomas Jekel & Inga Gryl), die diesen Manteltext zu den Unterrichtsbeispielen verantworten.

Was lässt sich nun aber für eine BNE von dem Konzept der normativen Paradoxien lernen? Was ist zu berücksichtigen, um eine BNE zu vertreten, die nicht hinter ihre eigenen Ansprüche zurückfällt? Vorerst lässt sich aufzeigen, dass gewisse Varianten von normativen Paradoxien bereits implizit in einschlägigen Konzepten einer BNE Berücksichtigung finden. So wird etwa mit dem „Nachhaltigkeitsvier-eck“ (Fögele, 2016: 78) von Zielkonflikten zwischen Ökonomie, Politik, Ökologie und Sozialem ausgegangen. Es wird also durchaus im Sinne des Konzepts der normativen Paradoxien davon ausgegangen, dass „die [...] Fortschritte bei den einen [...] der Grund für negative Auswirkungen bei den anderen“ (Honneth und Sutterlüty, 2022: 23) Bereichen sein können. Sehr aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch die Debatte um eine „emanzipatorische BNE“, welche sich von einer „instrumentellen BNE“ abgrenzen lässt und den eigenen Bildungsanspruch aus einem Ausloten von Spannungen und Widersprüchen herleitet (vgl. Pettig, 2021). Um also der Fragestellung, wie eine BNE gelingen kann, die ihre eigenen Zielsetzungen auf potentielle normative Paradoxien reflektiert, nachzugehen, ist an derartige Konzepte, die auch eine immanente Konflikthaftigkeit ihrer Gegenstände mitdenken, anzuknüpfen. Eine entsprechende unterrichtliche Praxis hat also anzuerkennen, dass Widersprüche, Ambivalenzen<sup>2</sup> und Konflikte wesentliche Merkmale ihrer eigenen Lehr-Lern-Gegenstände und der damit verbundenen Zielsetzungen sind.

Eine derartige Didaktik, die bei Spannungsverhältnissen ansetzt und von Wi-

dersprüchen, Ambivalenzen und Konflikten ausgeht, lässt sich nicht nur von der besonderen Beschaffenheit ihrer Gegenstände her argumentieren, sondern gleichermaßen bildungstheoretisch: Wird ein Lehr-Lern-Gegenstand durch Widersprüche erschlossen, so stellt sich dieser als wesentlich unabgeschlossen dar. Werden also beispielsweise die UN-Nachhaltigkeitsziele (vgl. United Nations, 2015: 14) in ihrer Widersprüchlichkeit behandelt, so erscheinen diese nicht etwa als Blaupause für eine nachhaltige Entwicklung. Die Nachhaltigkeitsziele zeigen sich viel eher in einem Spannungsverhältnis, welches zu einer (politischen) Wertung einlädt – ja gar herausfordert. Es lässt sich also argumentieren, dass solche Spannungsverhältnisse Denkräume öffnen, die nach einem „politischen Subjekt“ (vgl. Mitchell, 2018, eigene Übersetzung) verlangen und somit eine mündigkeitsorientierte Bildung (Adorno, 1973, vgl. Dorsch, 2019) ermöglichen.

Um diese Hypothese zu verdeutlichen, bietet dieser Beitrag unterrichtspraktische Beispiele, welche Widersprüche und Ambivalenzen ihrer eigenen Lehr-Lern-Gegenstände zum Ausgangspunkt bzw. als Impuls für den Unterricht nutzen. Insgesamt werden in diesem Beitrag 16 solcher Unterrichtsimpulse vorgestellt (Abschnitt 5). Diese Entwürfe stammen aus einer standortübergreifenden Lehrveranstaltung der Universität Wien, der PH Salzburg sowie der Universität Duisburg-Essen und sind die Ergebnisse von insgesamt 57 Lehramtsstudierenden, die bei dem jeweiligen Beispiel namentlich vorgestellt werden. Die Studierenden haben ihre Unterrichtsimpulse entlang eines

---

2 Während für diesen Beitrag eher die Schnittmengen von Begriffen, wie „Widersprüche“, „Ambivalenzen“ bzw. „Paradoxien“ von Bedeutung sind, bietet Hartmann (2002) aufschlussreiche Einblicke in deren Differenzen.

theoretischen Hintergrundes entwickelt, der im folgenden Abschnitt näher dargestellt wird. Um diesen theoretischen Hintergrund zu verdeutlichen, würden auch weniger Unterrichtsbeispiele reichen. Gemeinsam mit den Studierenden haben wir uns jedoch dazu entschieden Ihnen als Leser\*in in Abschnitt 5 einen umfangreichen und vielfältigen Ideenpool zur Verfügung zu stellen. Dies bietet den Vorteil, dass mehr Themen aufgegriffen und teilweise sogar gleiche Themen aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt werden. Der umfangreiche fünfte Abschnitt lädt also zum kursorischen Lesen ein, um die Themen herauszupicken, die für Sie als Leser\*in von besonderem Interesse sind. Im vierten Abschnitt dieses Beitrags werden Möglichkeiten diskutiert, wie unterrichtlich an die Unterrichtsimpulse angeknüpft werden kann.

## 2. Theoretischer Hintergrund

Um die Zielsetzungen einer BNE auf potentielle normative Paradoxien zu reflektieren, bedarf es pädagogisch-didaktischer Konzepte, die diesem Anspruch gerecht werden. Im Folgenden soll das Konzept der exemplarischen Ambivalenz (2.1), die immanente Kritik (2.2), sowie ein bestimmter problemorientierter Unterrichtszugang, das strukturreflexiv-prob-

lemorientierte Lehren und Lernen (sPOL, Abschnitt 2.3), dargestellt werden. Diese drei Zugänge bilden den theoretischen Hintergrund der Unterrichtsbeispiele.

### 2.1 Konzept der exemplarischen Ambivalenz

Das Konzept der „exemplarischen Ambivalenz“ (Lehner & Gryl, 2022, in Druck) basiert auf einer kritischen Auseinandersetzung mit Klafkis Überlegungen zur Unterrichtsvorbereitung, konkret auf einer Auseinandersetzung mit Klafkis Ansatz der „Didaktischen Analyse“ (Klafki, 1964b). Ein zentraler Baustein der Didaktischen Analyse ist das **Konzept des Exemplarischen** (vgl. Rucker, 2020). Durch die Frage nach der exemplarischen Bedeutung eines Bildungsinhalts – welche Klafki im Zuge seines Verfahrens zur Unterrichtsvorbereitung nahelegt – lässt sich die Didaktische Analyse als eine Überwindung von „allzu simplen Abbilddidaktiken“ (Meyer & Meyer, 2007: 72) auffassen. Dies lässt sich dadurch argumentieren, dass sich das Exemplarische „nur im Blick auf bestimmte Kinder und Jugendliche“ (Klafki, 1964b: 11) entwickeln lässt. Demnach impliziert das Exemplarische eine Schüler\*innen- bzw. Lebensweltorientierung, da sich das Exemplarische immer nur in Abhängigkeit der Erfahrungswelten bestimmter Schü-

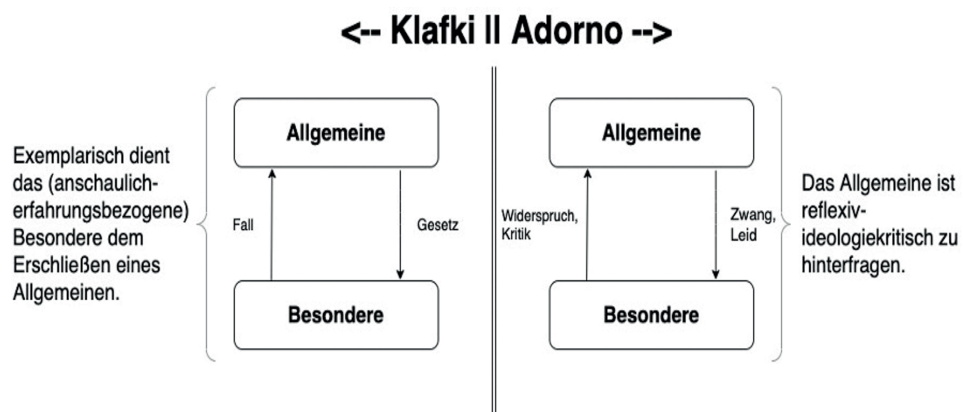


Abb. 1: Vereinfachte Darstellung des Verhältnisses zw. Allgemeinem und Besonderem bei Klafki bzw. Adorno (eigene Darstellung nach Lehner & Gryl, 2022, in Druck)

ler\*innen zeigt (vgl. Klafki, 1969b: 9). Um dem Anspruch des Exemplarischen gerecht zu werden, erschöpft sich eine Unterrichtsvorbereitung also nicht auf der Ebene einer Sachanalyse – welche sich an Inhalten orientiert, sondern muss immer auch mit Blick auf die jeweiligen Schüler\*innen durchgeführt werden.

Das Konzept des Exemplarischen impliziert jedoch neben der genannten Schüler\*innenorientierung noch eine weitere Ebene. Klafki legt nahe, dass durch das Exemplarische auch etwas Allgemeines erschlossen werden soll. In diesem Sinne ist etwa „die Kirschblüte für das biologische Urphänomen ‚Blüte‘“ (Klafki, 1964b: 15) exemplarisch. So zeigt sich das Exemplarische nicht nur in Abhängigkeit von bestimmten Schüler\*innen, sondern zusätzlich in einem (dialektischen) Verhältnis zwischen Allgemeinem (Urphänomen ‚Blüte‘) und Besonderem (Kirschblüte). Dies betont Klafki auch explizit im letzten Kapitel seiner Dissertationsschrift:

„Wo wir vom Exemplarischen sprechen können, da liegt ein Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem vor, das am klarsten in der Beziehung von ‚Gesetz‘ und ‚Fall‘ zum Ausdruck kommt. Dieser in den Naturwissenschaften beheimateten Beziehung lassen sich aber für den pädagogischen Zweck auch die Relationen ‚Prinzip – Besonderung‘ und ‚Methode – Anwendung‘ an die Seite stellen“ (Klafki, 1964a: 443).

Das Konzept des Exemplarischen impliziert also ein hierarchisches Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem. Nun ist jedoch fraglich, ob dieser Anspruch, demzufolge das Exemplarische dazu dient, etwas Allgemeines zu erschließen, auf den hier behandelten Themenbereich der Nachhaltigen Entwicklung übertragbar ist. Im Themenfeld einer BNE spielen zwar (Natur-) Gesetze eine wichtige Rolle,

doch werden soziale Praktiken, welche in diesem Themenbereich ebenso von Bedeutung sind, nicht von diesen determiniert. An diesem Punkt zeichnet sich also ein erstes Problem mit dem Konzept des Exemplarischen ab.

Um diese Problematik näher einzukreisen, lässt sich beispielsweise auf Adornos (2006) Theorie der Halbbildung verweisen. Auch hier spielt das Verhältnis zwischen Allgemeinem und Besonderem (implizit) eine Rolle und auch er erkennt die Hierarchie in diesem Verhältnis an. Adorno berücksichtigt jedoch viel stärker sozialphilosophische Fragen und so legt er nahe, das Allgemeine eben nicht durch das Besondere (exemplarisch) zu erschließen, sondern im Gegenteil, das Allgemeine durch das Besondere (ideologie)kritisch zu hinterfragen (siehe Abb. 1).

Was sind also mögliche Konsequenzen, wenn wir das Konzept des Exemplarischen auf sozial(geographisch)e Lehr-Lern-Gegenstände anwenden? Erste Einblicke in diese Fragestellung bietet eine Fallstudie, die an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wurde (vgl. Lehner & Gryl, 2022, in Druck). Hierbei wurde im Zuge einer Lehrveranstaltung mit Lehramtsstudierenden ein Lehr-Lern-Gegenstand aus zwei unterschiedlichen Perspektiven erschlossen. Eine Hälfte der Kursteilnehmer\*innen hat den vorgegebenen Gegenstand entlang der Didaktischen Analyse nach Klafki erschlossen und die andere Hälfte entlang eines immanent-kritischen Verfahrens, das seinen Gegenstand auf Widersprüche hinterfragt (vgl. Abschnitt 2.2).

Für die Diskussion in diesem Beitrag sind insbesondere zwei Einsichten aus dieser Fallstudie von Bedeutung. Der erste Unterschied zwischen den beiden Perspektiven, welchen die Fallstudie nahelegt, zeigt sich im **Verhältnis der Ergebnisse der Studierenden zum erschlossenen**



**Gegenstand.** Während die Ergebnisse, die entlang der Didaktischen Analyse entstanden, einen affirmativen Charakter aufweisen – also den zu erschließenden Gegenstand als „Prinzip“ vorwegnehmen – weisen die Ergebnisse, welche aus einer immanent-kritischen Auseinandersetzung hervorgingen, einen ambivalenten Charakter auf, da auch Widersprüche in Verbindung mit dem zu erschließenden Gegenstand herausgearbeitet wurden.

Diese Unterscheidung ist für eine didaktische Praxis durchaus folgenreich, da – je nach gewählter Perspektive (Didaktische Analyse oder immanente Kritik) – sich tendenziell unterschiedliche Schwerpunkte als Ergebnis einer entsprechenden Unterrichtsvorbereitung abzeichnen: Wenn wir beispielsweise das Thema eMobilität entlang der Didaktischen Analyse für den Unterricht aufbereiten, so würden wir u.a. nach dem Exemplarischen an diesem Thema fragen. Würde sich die entsprechende Schulkasse etwa für Autos interessieren (beispielsweise eine Berufsschulklasse für Automechaniker\*innen), so könnte es sich anbieten unterschiedliche (Elektro)autos in ihrer Energieeffizienz zu vergleichen. In diesem Sinne wäre der doppelte Anspruch des Exemplarischen erfüllt – die Schüler\*innenorientierung, durch die Thematisierung der (Elektro-) Autos und das Erschließen eines allgemeinen Prinzips durch die Fokussierung der Emissionsreduktion im Sinne einer Nachhaltigen Entwicklung.

Neben den Potentialen der Didaktischen Analyse – u.a. die ausgeprägte Schüler\*innenorientierung – lassen sich entlang dieses Beispiels (andeutungsweise<sup>3</sup>) auch ihre Grenzen diskutieren.

Wie in der Einleitung diskutiert, sind Lehr-Lern-Gegenstände aus dem Themenfeld einer BNE beispielsweise von (Ziel-) Konflikten geprägt. Ein affirmativer Zugang, welcher etwa die Potentiale von Elektroautos betont, läuft Gefahr, diese (Ziel-) Konflikte aus dem Blick zu verlieren. Hierin liegt hingegen das Potential eines immanent-kritischen Zugangs, welcher potentielle Widersprüchlichkeiten eines Gegenstandes betont. Eine immanent-kritische Perspektive auf Elektroautos würde zwar auch eine mögliche Emissionsreduktion anerkennen, jedoch diese gleichzeitig in einen ambivalenten Zusammenhang mit Versiegelungen für Straßen und damit verbundenen Nutzungskonflikten setzen, was letztlich auch eine grundlegendere Diskussion des Individualverkehrs eröffnen kann (vgl. das Beispiel in Abschnitt 5.4: „E-Mobilität“).

Während sich also abzeichnet, dass ein immanent-kritischer Zugang die Phase der Unterrichtsvorbereitung bereichern kann, da dieser den Blick auf Zielkonflikte, Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen richtet, zeigen sich in der genannten Fallstudie jedoch auch Grenzen dieses Ansatzes. Diese zweite Einsicht der genannten Fallstudie, die hier von Bedeutung ist, zeigt sich im Hinblick auf die Lebensweltorientierung der Ergebnisse der Studierenden. Während die Ergebnisse, die entlang der Didaktischen Analyse entstanden, eine ausgeprägte Lebenswelt- bzw. Schüler\*innenorientierung aufweisen, lassen die Ergebnisse, welche aus einer immanent-kritischen Auseinandersetzung hervorgingen, diese vermissen. So fällt ein immanent-kritischer Zugang in diesem Punkt hinter Klafkis Überlegungen zur Unterrichtsvorbereitung zurück. Zusammenfassend lassen sich die unterschiedlichen Potentiale und Grenzen der beiden Zu-

---

<sup>3</sup>Eine umfassendere Diskussion der Didaktischen Analyse – auch unter Berücksichtigung unterschiedlicher Phasen im Gesamtwerk Klafkis – findet sich bei Lehner, Gruber & Gryl, eingereicht).

gänge wie in Tab. 1 darstellen.

Der Anspruch des Konzepts der exemplarischen Ambivalenz läuft drauf hinaus, die Potentiale beider Zugänge zu verbinden. Dies soll gelingen, indem ein Lehr-Lern-Gegenstand im Zuge der Unterrichtsvorbereitung zwar immanent-kritisch erschlossen wird, um aus dieser Perspektive den Blick auf potentielle Widersprüche und Ambivalenzen zu richten. Darüber hinaus suggeriert das Konzept der exemplarischen Ambivalenz jedoch, dass über eine solche Sachanalyse hinauszu-gehen ist, da es die Frage nahelegt, was an den herausgearbeiteten Widersprüchen und Ambivalenzen exemplarisch ist. Im Sinne des Anspruchs dieses Konzepts würde eine immanent-kritische Sachanalyse, die etwa abstrakte Widersprüche hervorbringen kann, nicht ausreichen, sondern verlangt nach einem zusätzlichen Schritt, der mit Blick auf eine bestimmte Gruppe von Schüler\*innen auch das Exemplarische an den herausgearbeiteten Ambivalenzen hervorhebt. Diese Kombination von Exemplarischem und Ambivalenz sollte auch über die kritisierte affirmative Tendenz der Didaktischen Analyse hinausgehen, da Widersprüche und Ambivalenzen – selbst, wenn sie exemplarisch erschlossen werden – über sich hinausweisen und (selbst-) transformatives Potential bergen – worauf wir im folgenden Abschnitt noch konkreter eingehen werden.

## 2.2 Immanente Kritik

Erst in den letzten Jahren wurde immanente Kritik wieder stärker als Gegenstand akademischer Diskussion aufgegriffen und es entstanden u.a. Dissertations- und Habilitationsprojekte dazu (vgl. Jaeggi, 2014, 2016; Romero, 2014; Särkelä, 2018; Stahl, 2014). Es ist auf diese Bemühungen aus dem Bereich der Sozialphilosophie zurückzuführen, dass die Voraussetzungen und die Durchführung immanenter Kritik konkretisiert wurden. Was macht einen immanent-kritischen Zugang nun aus?

Zunächst soll eine **interne Kritik** von einer immanenten Kritik unterschieden werden. Beginnen wir hierfür mit einem Beispiel für interne Kritik: Einer Gemeinschaft, die sich zu den Menschenrechten bekennt, jedoch politische Gefangene foltert, kann vorgeworfen werden, einem Selbstwiderspruch zu unterliegen. Das charakteristische an dieser Kritik ist, dass ein **Maßstab für die Kritik** gewählt wird, der bereits anerkannt ist (Folterverbot). Da der Maßstab der Kritik nicht etwa von außen an den Gegenstand der Kritik angelegt wird – wie dies bei „**externer Kritik**“ (Jaeggi, 2014: 261) der Fall wäre, sondern bereits als gültig erachtet wird, gewinnt interne Kritik ihre Überzeugungskraft: Wer will sich schon vorwerfen lassen, seinen eignen Ansprüchen nicht gerecht zu werden? Der Nachteil der internen Kritik ist jedoch darauf zurückzuführen, dass man auf Normen angewiesen ist, die bereits

Tab. 1: Potentiale & Grenzen der unterschiedlichen Zugänge (vereinfachte Darstellung nach Lehner & Gryl, 2022, in Druck)

	<b>Didaktische Analyse</b>	<b>immanente Kritik</b>
Potential	Schüler*innenorientierung	Ambivalenz der L-L-Gegenstände
Grenzen	affirmiert L-L-Gegenstände	Erschöpft sich auf der Ebene einer Sachanalyse

anerkannt sind. So bewahrt interne Kritik bestehende Normen. Deshalb wird interner Kritik vielfach ein eher konservativer Charakter und ein Mangel an transformativem Potential attestiert (vgl. ebd.).

In Anlehnung an Sabine Nuss' (2019) Kritik am Privateigentum lässt sich exemplarisch ein immanent-kritischer Zugang diskutieren: Nuss setzt mit ihrer immanenten Kritik – ähnlich, wie dies bei der internen Kritik der Fall ist – bei anerkannten Normen oder Idealen an. Sie arbeitet in einem ersten Schritt das Versprechen, welches mit einer Institutionalisierung des Privateigentums einhergeht, heraus: „Das Versprechen des Privateigentums beruht auf der Annahme, dass die Wirtschaftssubjekte, wenn sie sich die Früchte ihrer Arbeit privat, das heißt exklusiv, aneignen können, motivierter seien. [...] Das wiederum führe zu mehr Wirtschaftswachstum und dieses komme allen zugute“ (Nuss 2019: 19). Im Sinne immanenter Kritik arbeitet Nuss in einem weiteren Schritt einen widersprüchlichen Zusammenhang in Verbindung mit diesem Versprechen heraus: Gerade durch das Befolgen des Anspruchs einer „**Wohlstandsmehrung** durch Institutionalisierung des Privateigentums“ (Nuss, 2019: 40, eigene Hervorhebung) komme es vermehrt zu **ungleicher Entwicklung**, also dem relativen bzw. absoluten Ausschluss vom versprochenen Wohlstandszuwachs (vgl. Nuss, 2019: 35ff).

Der dargestellte Zusammenhang zwischen Anspruch und gegenläufiger Verwirklichung reicht bei immanenter Kritik also tiefer als bei der internen Kritik. Während im Fall der internen Kritik diese durch ein Befolgen des Anspruchs (Menschenrechte einhalten) besänftigt werden kann, trifft bei immanenter Kritik das Gegenteil zu: **Gerade durch das Befolgen des Anspruchs** („Wohlstandsmehrung durch Institutionalisierung des Privateigentums“)

kommt es zu dessen Scheitern im Sinne ungleicher Entwicklung – dem relativen bzw. absoluten Ausschluss vom versprochenen Wohlstandszuwachs. Mit immanenter Kritik werden also Zusammenhänge hergestellt, die aufzeigen, dass ein Befolgen anerkannter Normen oder Ideale zu einer „systematischen Frustration“ (Stahl 2014: 417) dieser Ansprüche führt. In diesem Sinne weisen solche immanenten Widersprüche über die anerkannten Normen oder Ideale, aus denen sie hervorgehen, hinaus und bergen transformatives Potential – bei einer vergleichbaren Überzeugungskraft, wie dies bei der internen Kritik der Fall ist.

Wird immanente Kritik in Lehr-Lern-Umgebungen eingesetzt – wie im Zusammenhang mit dem Konzept der exemplarischen Ambivalenz diskutiert – so kann dies nicht nur eine Reflexion potentieller *normativer Paradoxien* fördern, sondern legt auch eine besondere Form der Problemorientierung im Unterricht nahe, was im folgenden Abschnitt als *struktureflexiv-problemorientiertes Lehren und Lernen* (sPOL) diskutiert wird.

### 2.3 Strukturreflexiv-problemorientierter Unterricht

Um die Besonderheiten eines strukturreflexiv-problemorientierten Lehrens und Lernens (sPOL) herauszuarbeiten, stellen wir das sPOL im Vergleich mit dem **Problemunterricht** (Klafki) und dem klassischen **problemorientierten Lehren und Lernen** (POL) nach Dewey vor (vgl. Lehner, Gryl, & Gruber, 2021).

Der *Problemunterricht* wurde durch Klafkis Konzept der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (Klafki, 2007: 56) bekannt. Klafki legt mit diesem Konzept nahe, *Probleme* „als eine der zentralen inhaltlichen Dimensionen einer zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzeption“ (Klafki,

2005: 5) zu denken. Es geht Klafki um eine Abkehr von einem klassischen *Wissenskanon* hin zu einem „Problemkanon“ (ebd.: 2). Eine darauf aufbauende unterrichtliche Praxis zielt auf ein vertieftes *Problembewusstsein*, und die unmittelbare Problemlösung wird zugunsten der Erschließung von sogenannten Schlüsselproblemen zurückgestellt. Dieser Anspruch, durch ein vertieftes Problembewusstsein aufzuklären, ist jedoch „außeninitiiert“ und bedarf eines „überlegenen Standpunktes“ der Lehrpersonen (Pech, 2005).

Dem Zugang des Problemunterrichts, dass Aufklärung eines überlegenen Standpunktes bedürfe, kann der Ansatz des problemorientierten Lehrens und Lernens (POL) gegenübergestellt werden. Während die didaktische Literatur zum POL mittlerweile vielschichtig ist, bilden Deweys Überlegungen in „Demokratie und Erziehung“ (Dewey, 1916) den Ausgangspunkt. Ein zentraler Gedanke in Deweys Werk läuft darauf hinaus, dass eben nicht nur zur Demokratie (überlegener Standpunkt), sondern auch *demokratisch* erzogen werden solle. In diesem Sinne zielt eine unterrichtliche Praxis, welche aus dem POL hervorgeht, auch darauf, die Mitgestaltung der Schüler\*innen stärker zuzulassen und zu beanspruchen, was eine weniger hierarchische Lehr-Lern-Umgebung bedingt (vgl. „Paternalismus“ bei Pokraka und Gryl, 2017, 2018). Damit dies gelingt, dient die Problemstellung oder -inszenierung in solchen Lehr-Lern-Arrangements als Impuls, um einen Lernprozess anzuregen. Dieser Impuls ist auf eine (Wissens-) Lücke zurückzuführen, auf welche die Probleminszenierung verweist. Die aufgeworfene (Wissens-) Lücke ist dann etwa durch forschendes Lernen zu schließen, wobei der Lehr-Lern-Gegenstand von den Schüler\*innen mit-hervorgebracht wird. So verändert sich auch die Rolle der Lehrper-

son, welche beim Problemunterricht nach Klafki tendenziell eine *instruierende* ist und beim POL eher als *tutoriell-unterstützend* zu charakterisieren ist.

Während also beim Problemunterricht in Anlehnung an Klafki das Problem zum (vorgegebenen) Inhalt wird, dient beim POL das Problem eher als ein Impuls, um einen Lernprozess anzuregen. Allerdings werden auch durch das POL implizit Inhalte vorweggenommen. Hierbei handelt es sich um die Bedingungen von Problemen: Durch die Probleminszenierung im Sinne des POL wird gewissermaßen ein „Problemframe“ (Altheide, 1997) gesetzt, welcher die gesellschaftlichen Ursachen, die ein Problem erst konstituieren, wahrnehmbar werden lassen, tendenziell vorwegnehmen. Dies ist durchaus folgenreich, da das POL dadurch die Aufmerksamkeit eher auf ein Lösen von Problemen unter *gegebenen Bedingungen* richtet, als Fragen nach potentiellen Problemursachen zu fördern.

Dies zeigt sich beispielsweise in einer Fallstudie, in der sich Studierende mit Problemen im Zusammenhang einer Mieterhöhung aus der Perspektive des POL auseinandersetzen (vgl. Lehner, Gryl & Gruber, 2021). Hier konnten zwar Lösungsansätze erarbeitet werden, die der Problemstellung einer Mieterhöhung als angemessen erscheinen – wie das „Aufnehmen von Nebenjob“ oder die „Gründung [... einer] Wohngemeinschaft“ (ebd.: 50f), jedoch wurde durch das POL die Frage nach Problemursachen nicht aufgegriffen. Diese Einsicht ist auch für eine BNE von Bedeutung, da es beispielsweise einen erheblichen Unterschied macht, ob Probleme im Zusammenhang mit dem menschenverursachten Klimawandel so inszeniert werden, dass sie in Verbindung mit potentiellen Problemursachen diskutiert werden können – oder, ob sie so *geframed* werden,

dass die Aufmerksamkeit auf ein Problemlösen unter *gegebenen Bedingungen* gerichtet wird. Während der erste Zugang (Probleme im Zusammenhang mit potentiellen Problemursachen diskutieren) auch gesellschaftliche Strukturen in den Blick nimmt und somit auch auf soziale Transformationspotentiale verweist, wird der zweite Zugang (Problemlösen unter gegebenen Bedingungen) eher Lösungen hervorbringen, die sich in einer Kompensation erschöpfen – beispielsweise durch Appelle an die Eigenverantwortung (vgl. Konzept der „kompensatorischen Eigenverantwortung“ in Lehner & Gryl, 2019) und/oder durch technologische Innovationen.

Die Gegenüberstellung des Problemunterrichts nach Klafki und des POL führt also zu einem Spannungsverhältnis: Während Klafkis Zugang (Problem als Gegenstand) das Potential bietet, auch über Problemursachen *aufzuklären*, ist eine damit verbundene unterrichtliche Praxis von einem starken Top-Down-Charakter geprägt, der Lehr-Lern-Prozess wird während der Unterrichtsplanung bereits ohne die Beteiligung der Schüler\*innen festgelegt (vgl. Meyer und Meyer, 2007: 110). Diese paternalisierende Tendenz lässt sich durch den Zugang des POL (Problem als Impuls für Lernprozesse) abmildern, jedoch versperrt dieser Ansatz tendenziell den Blick auf Problemursachen. Es drängt sich also die Frage auf, wie ein problemori-

entierter Unterricht zu konzipieren ist, der einerseits Diskussionen von Problemursachen fördert, jedoch andererseits auch eine weitreichende schüler\*innenseitige Mitgestaltung des Lehr-Lern-Prozesse berücksichtigt.

Diese Frage führt wieder zurück zum Konzept der exemplarischen Ambivalenz: Wird ein Problem in seiner Widersprüchlichkeit dargestellt, birgt es einen selbsttransformativen Charakter (vgl. Abschnitt 2.2): Das inszenierte Problem erscheint in seiner Widersprüchlichkeit gewissermaßen selbst als Problem, was Jaeggi (2014: 245) als „reflexive Probleme zweiter Ordnung“ beschreibt. An diesem Punkt, an dem das inszenierte Problem selbst als Problem diskutierbar wird, sind auch Fragen nach dessen Ursprung bzw. Ursachen naheliegend. Der Blick richtet sich dadurch auf Bedingungen<sup>4</sup>, die ein Problem erst als solches konstituieren. Beim vorhin angedeuteten Beispiel der Wohnungsmiete könnten solche Fragen nach den Bedingungen des Problems der Mieterhöhung beispielsweise auf eine strukturelle Profitorientierung des Wohnungsmarktes verweisen. Werden die Bedingungen von Problemen für eine Diskussion zugänglich, so werden auch Forderungen nach einer Überwindung von potentiellen Problemursachen auf einer sozial-transformativen Ebenen denkbar, wie eine Vergesellschaftungsforderung von Wohnraum, welche beispielsweise von der Initiative

---

<sup>4</sup>Wir gehen davon aus, dass Probleme, die Gegenstand einer BNE sind, keine „externen Probleme“ (Jaeggi, 2014: 245) sind – also Probleme, bei denen die Problemursachen in einem „Außen“ zu verortet sind. Ein solches Problem kann etwa eine Dürre sein, sofern deren Ursachen nicht mit menschlichen Handlungen in Verbindung gebracht werden kann. Im Kontext einer BNE scheint es sinnvoller von „Problemen zweiter Ordnung“ (ebd.) auszugehen, also von Problemen, die nicht auf sog. höhere Gewalt zurückzuführen sind und somit von außen auf gesellschaftliche Verhältnisse wirken, sondern von Problemen, die gesellschaftlichen Verhältnissen entspringen. Während sich bei externen Problemen kaum sinnvoll über deren Bedingungen diskutieren lässt, sind es bei Problemen zweiter Ordnung eben diese Bedingungen (im Sinne von gesellschaftlichen Voraussetzungen), welche Probleme als solche konstituieren.

Tabelle 2: Ansätze der Problemorientierung im Vergleich (eigene Darstellung: nach Lehner, Gryl &amp; Gruber, 2021)

	Problembewusstsein	Partizipation am Lehr- Lern-Prozess
<b>L&amp;L über Probleme</b> (z. B.: epochaltypische Schlüsselprobleme – Klafki)	zielt auf vertieftes Problembewusstsein – nicht notwendig reflexiv	eher unterbunden, da „außen-initiiert“, von „überlegenem Standpunkt“
<b>L&amp;L mit Problemen</b> (z.B.: POL – Dewey)	Problembewusstsein wird nicht vertieft	Lerngegenstand wird von SuS mit-hervorgebracht
<b>L&amp;L durch Probleme</b> (z. B.: Problem als Widerspruch)	strukturreflexives Problembewusstsein	Lerngegenstand wird von SuS mit-hervorgebracht

#*dwenteignen* im September 2021 in Berlin zur Abstimmung gebracht wurde (vgl. Senatsverwaltung für Inneres und Sport, 2021).

Es lässt sich also argumentieren, dass eine Probleminszenierung über einen Widerspruch Diskussionen von Problembedingungen und -ursachen fördern kann (vgl. Lehner, Gryl & Gruber 2021). Dies stützt zugleich ein vertieftes *Problembewusstsein*, wie dies beim Problemunterricht nach Klafki angebahnt wird. Gleichzeitig dient eine solche Probleminszenierung als Impuls, welcher – ähnlich wie beim POL – ein forschendes Lernen anregt und somit eine schüler\*innenseitige Mitgestaltung des Lehr-Lern-Prozesse konzeptionell berücksichtigt, ohne Probleme und deren Ursachen implizit als gegeben vorwegzunehmen. Dieser Zugang richtet den Blick auf Zusammenhänge zwischen Problemsursachen und gesellschaftlichen Strukturen – bei weitgehenden Ähnlichkeiten zum POL auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozessstruktur (Problem als Impuls, tutoriell-unterstützende Rolle der Lehrperson). Wir sprechen daher von einem strukturreflexiv-problemorientierten Lehren und Lernen (sPOL). Der hier durchgeführte Vergleich dieser drei Ansätze – Problemunterricht, POL und sPOL – wird in Tabelle 2 überblicksartig zusammengefasst.

### 3. Unterrichtsimpulse

Eine Erprobung dieser Konzepte konnte in Zusammenarbeit mit insgesamt 57 Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Salzburg, der Universität Duisburg-Essen und der Universität Wien im Wintersemester 2021/22 durchgeführt werden. Über einen Zeitraum von fünf Veranstaltungssitzungen ging es bei dieser Umsetzung darum, ein frei gewähltes Thema aus dem Bereich der BNE in seiner Widersprüchlichkeit zu erschließen und dieses exemplarisch aufzubereiten. Die Schwerpunkte der fünf Termine wurden dabei folgendermaßen gewählt:

#### 3.1 Erarbeitungsschritte

1. Einheit (EH) - **Einstieg** (Plenum): Im Fokus des ersten Treffens stand die Diskussion der Relevanz von Kritik in Bildungskontexten. Als Vorbereitung für diesen Termin wurde eine Lektüreaufgabe gestellt. Der gewählte Text (Jaeggi und Celikates, 2017: 111–117) geht den Fragen nach, was Kritik ist, welcher Voraussetzungen eine solche bedarf und welche Formen von Kritik unterschieden werden können, wobei insbesondere in die Form der immanenten Kritik eingeführt wird. Neben einer Diskussion der Relevanz von Kritik konnte so auch ein meta-kritisches Arbeitswissen (z.B. Unterschiede zwischen externer, interner und immanenter Kritik) erworben werden, woran u.a. in der dritten Lehrver-

anstellung angeknüpft werden konnte.

2. EH - **Themenfindung** (Kleingruppe): Nach dem ersten Treffen im Plenum ging es in die Erprobung der erworbenen Konzepte. Diese Phase, welche über drei Einheiten lief, wurde in Kleingruppen durchgeführt und es wurden individuelle Konsultationstermine mit den Kleingruppen abgehalten. Für den ersten Konsultationstermin galt es einen Gegenstand aus dem Themenbereich BNE zu finden und diesen überblicksartig aufzubereiten.

3. EH - **Immanente Kritik** (Kleingruppe): Ziel des zweiten Konsultationstreffens war, das gewählte Thema in seiner potentiellen Widersprüchlichkeit zu erschließen, was durch immanente Kritik gelingen sollte. Da eine immanente Kritik jedoch anspruchsvoll und zeitaufwendig sein kann, wurde eine Recherche nahegelegt: Es sollte dabei in Form einer Presseschau explizit nach Kritiken am gewählten Thema in der öffentlichen Debatte gesucht werden. Die unterschiedlichen Kritiken wurden im Anschluss an die Recherche systematisch ausgewertet und nach der jeweiligen Form der Kritik (externer, interner bzw. immanenter Kritik) unterschieden. So musste die immanente Kritik nicht gänzlich neu erarbeitet werden, um Widersprüchlichkeiten des Themas aufzuzeigen.

4. EH - **Entwicklung einer Kernidee** für Unterrichtsimpuls (Kleingruppe): Als Vorbereitung für den dritten Konsultationstermin war die Frage zu erörtern, wie der herausgearbeitete (immanente) Widerspruch didaktisch aufbereitet werden könne. Konkret wurde der Frage nachgegangen, was an dem Widerspruch exemplarisch sei, um – wie in Abschnitt 2.1 diskutiert – jenseits der Sachanalyse eine Lebenswelt- bzw. Schüler\*innenorientierung zu fördern.

5. EH - **Präsentation & Austausch** (Plenum): In der letzten Einheit haben die

jeweiligen Kleingruppen ihre Ergebnisse im Plenum präsentiert und die gesammelten Erfahrungen gemeinsam diskutiert und reflektiert. Der Austausch bezog sich sowohl auf die einzelnen Themen – also fand vorerst auf inhaltlicher Ebene statt. Daran anschließend fand auch noch eine Metareflexion & -diskussion des didaktischen Zugangs statt.

Die Studierenden haben ihre vielfältigen Ergebnisse für diesen Beitrag aufbereitet und zu Gunsten einer einfacheren Lesbarkeit einheitlich dargestellt. Jeder Unterrichtsimpuls ist dabei in vier Teile untergliedert. Jede Gruppe stellt das gewählte Thema kurz vor (1), nähert sich exemplarisch der herausgearbeiteten Ambivalenz durch einen lebenswelt- bzw. schüler\*innenorientierten Lehr-Lern-Impuls an (2), benennt den zugrundeliegenden (immanenten) Widerspruch dieser Ambivalenz (3) und erörtert schließlich den widersprüchlichen Zusammenhang (4). Die Autor\*innen der jeweiligen Unterrichtsimpulse werden nach dem Titel der Beiträge angeführt.

Während in Abschnitt 5 alle weiteren studentischen Beiträge dargestellt werden, soll vorerst nur auf einen der Unterrichtsimpulse eingegangen werden. Anhand dieses ersten Beispiels zum Thema Fair Trade wird im Abschnitt 4 diskutiert, wie sich die vielfältigen Impulse unterrichtspraktisch nutzen lassen.

### 3.2 Fair Trade

*Von Thomas Kandolf, Andrea Niehsner-Bruchner, Beatrice Niederhametner, Michaela Rankl – Universität Wien*

**(1) Annäherung:** Das Fairtrade-Siegel soll den Erzeuger\*innen von Kaffee, Schokolade, usw. faire Löhne und Arbeitsbedingungen ermöglichen. Gleichzeitig wird die Handelsware weiterhin über den frei-

en Markt abgewickelt der keine stabilen Preise garantieren kann. Die Verantwortung den Erzeuger\*innen gegenüber wird also an die Konsument\*innen ausgelagert, die einerseits von den Vorteilen des freien Marktes profitieren, andererseits ein gutes Gewissen nur auf monetärem Weg erreichen können. Der gewünschte Ausgleich der nachteiligen Marktbedingungen wird wiederum durch eine Markttransaktion erreicht und als Aufschlag verkauft. Fairer Handel ist nicht isoliert in einer neoliberalen Marktwirtschaft und muss sich dessen Spielregeln unterwerfen, was in teils schwammigen Gütesiegel-Kriterien und der Existenz von Fairtrade-Diskonter-Eigenmarken mündet.

### **(2) Exemplarische Ambivalenz**

Du stehst im Supermarkt und überlegst ob du heute Fairtrade kaufen willst. Welche Überlegungen führen zu deiner Entscheidung?

1. Als Impuls für diese Überlegung kann folgender Cartoon dienen: [https://developmenteducation.ie/wp-content/uploads/2015/11/deved\\_1270113692.gif](https://developmenteducation.ie/wp-content/uploads/2015/11/deved_1270113692.gif)

2. Vergleiche deine Überlegungen mit folgenden Zitaten aus „The Fair Trade Scandal“ von Ndongo Samby Sylla:

“Poverty itself has become a commodity.” (Sylla, 2014: 2)

“By focusing on primary agricultural products, Fairtrade is pulling developing countries back. Besides, it does not allow them to envisage local industrial processing, which creates more value added and is more profitable in the long term.” (Sylla, 2014: 149)

**(3) Immanenter Widerspruch:** (teilweise) bessere Produktionsbedingungen versus Mehrheit der Profite verbleiben im Globalen Norden

**(4) Diskussion des Widerspruchs:** Produkte, die mit dem Fairtrade-Siegel versehen sind, versprechen faire Preise und Arbeitsbedingungen für die Produzierenden, sowie gute Qualität und ein reines Gewissen für die Konsument\*innen. Ein Handels- und Produktionsprinzip das, zumindest oberflächlich, rein auf einem Gerechtigkeitsgedanken aufbaut, kann in der freien Marktwirtschaft schwer bzw. gar nicht existieren. Fairtrade baut auf den Gedanken von Armut als Handelsgut auf. Damit werden primär die Gewissen der Konsumierenden im Globalen Norden befriedigt. Außerdem bewirkt die Fokussierung von Fairtrade auf landwirtschaftliche Produkte keine nachhaltige wirtschaftliche Entwicklung in den Ländern der Produzent\*innen, sondern ein Festhalten am herkömmlichen System.

Der immanente Widerspruch wird anhand eines alltäglichen Supermarkt-Einkaufes illustriert. Dabei steht die Kaufentscheidungen von Schüler\*innen im Hinblick auf Fairtrade und “Nicht-Fairtrade” Produkte im Mittelpunkt: (Warum kaufen manche Menschen teure Schokolade? - Erklärungsversuche). Als Einstieg dient eine Reflexion über Faktoren beim Kauf von konkreten Produkten (z.B. Schokolade). Die Schüler\*innen diskutieren, ob niedrige Preise, faire Produktion, biologischer Anbau, etc. ihren Kauf beeinflussen. Dazu wird eine Karikatur eines Supermarkteinkaufs gezeigt.

An diesem Punkt, macht es Sinn auf negative Aspekte der Fairtrade-Realität aufmerksam zu machen. Die “Unfairness” der globalen Handelssysteme betrifft dann bei genauer Betrachtung eben auch Fairtrade. In weiteren Stunden können durch Fallbeispiele oder ein Mystery die Lebensbedingungen der Fairtrade-Landwirt\*innen und mögliche Lösungsstrategien be-



handelt werden.

### **4. Reflexion und Anwendungsvorschläge zu den Unterrichtsimpulsen**

Wie lassen sich solche exemplarischen Ambivalenzen nun unterrichtspraktisch nutzen? In der Einleitung haben wir argumentiert, dass eine BNE, welche die Zielsetzungen ihre eigenen Lehr-Lern-Gegenstände auf normative Paradoxien reflektiert, gelingen kann, indem sie bei Spannungsverhältnissen ansetzt und von Widersprüchen, Ambivalenzen und Konflikten ausgeht. Jeder einzelne der 16 Unterrichtsimpulse (siehe auch Abschnitt 5) fokussiert eine konkrete Ambivalenz in einer möglichst exemplarischen und somit schüler\*innenorientierten Form und inszeniert dadurch ein konkretes Spannungsverhältnis. Dies soll in einem ersten Schritt die Formulierung von problemorientierten Fragestellungen unterstützen:

#### **4.1 Vom Impuls zur problemorientierten Fragestellung**

In dem bereits angeführten Unterrichtsimpuls wird beispielsweise vorgeschlagen, das Thema Fair Trade in einem Spannungsverhältnis aus „(teilweise) besseren Produktionsbedingungen“ bei gleichzeitiger Tendenz zur ungleichen Entwicklung („Mehrheit der Profite verbleiben im Globalen Norden“) (vgl. Abschnitt 3.1) zu erschließen. Das Fair-Trade-Konzept erscheint dadurch weder als gescheitert – es lassen sich „(teilweise) bessere Produktionsbedingungen“ beobachten, noch als eine nachhaltige Lösung für den globalen Handel, da es die eigenen Ansprüche eines fairen Handels durch die Tendenz zur ungleichen Entwicklung („Mehrheit der Profite verbleiben im Globalen Norden“) systematisch frustriert.

Derartige Unterrichtsimpulse können

also zu einer besonderen Form einer problemorientierten Fragestellung verhelfen, und zwar zu einer, die eine Strukturreflexivität fördert (vgl. Abschnitt 2.3): Ausgehend von dem Spannungsverhältnis, in welches das Thema Fair Trade nun eingebettet ist, drängen sich nicht nur Fragen auf, die nach einem Selbstbezug oder einer Selbstreflexion verlangen (z.B. Soll ich Fair Trade Produkte kaufen?), sondern eben auch Fragen, die auf ein Ergründen des aufgezeigten Widerspruchs in einen Zusammenhang mit gesellschaftliche Bedingungen zielen (z.B. Wie kann es sein, dass trotz des Anspruchs fair zu handeln, ungleiche Entwicklung gefördert wird?)

Diese Problemorientierung zweiter Ordnung (Jaeggi, 2014: 245), die soziale Probleme auch nach den gesellschaftlichen Bedingungen befragt, welche das jeweilige Problem als solches überhaupt erst konstituieren, lässt sich durch die empirischen Zugänge des Forschungsprojekts des Frankfurter Instituts für Sozialforschung zu normativen Paradoxien bekräftigen. In deren vielschichtigen Untersuchungen zeigt sich, „dass es mit sozioökonomischen, sozialstrukturellen oder kulturellen Parallelentwicklungen verknüpfte Umstände sind, denen es geschuldet ist, dass allgemein als Fortschritt gewürdigte Reformprojekte im Zuge ihrer gesellschaftlichen Verwirklichung eine selbstdestruktive Dynamik gewinnen können“ (Honneth & Sutterlüty, 2022: 21). Gesellschaftliche Probleme, wie sie sich in Zusammenhang mit einer BNE stellen, sind demnach in Verbindung mit „verknüpfte[n] Umstände[n]“ – oder anders formuliert, in Verbindung mit gesellschaftlich hervorgebrachten „Bedingungen der Möglichkeiten“ (Fraser & Jaeggi, 2020: 52) – zu diskutieren.

#### 4.2 Diskussion unterschiedlicher Lösungsqualitäten

Wie lässt sich nun aber in Lehr-Lern-Umgebungen an eine strukturreflexive Problem- bzw. Fragestellung anknüpfen? Wir schlagen vor, dass im Anschluss an die Formulierung einer problemorientierten Fragestellung (**erster Schritt**) in einem **zweiten Schritt** nach bereits vorhanden Lösungsvorschlägen recherchiert wird. Dies lässt sich beispielsweise im Zuge einer Presseschau umsetzen. Gefundene Lösungsansätze können im Plenum gesammelt werden, um sie in einem **dritten Schritt** entlang einer „Matrix der Lösungsqualitäten“ (Lehner, Gryl & Gruber, 2021: 49) aufzubereiten. Hierbei geht es darum, die Lösungsvorschläge nach qualitativen Kriterien zu unterscheiden, wozu wir die folgenden drei Kategorien (vgl. Tabelle 3) vorschlagen.

Um diese Matrix auch konkret entlang eines Beispiels vorstellen zu können, möchten wir an Ergebnisse einer Lehrveranstaltung anknüpfen, in der wir mit Studierenden unterschiedliche Lösungsansätze zu Problemen in Verbindung mit Mieterhöhungen diskutieren konnten (vgl. ebd.). Wir konnten zu dieser sozialgeographischen Problemstellung eine möglichst

umfassende Diskussionsgrundlage erarbeiten, indem Lösungsvorschläge zu den folgenden drei qualitativen Kriterien entworfen bzw. recherchiert wurden:

- *Problembedingungen werden vorweggenommen:* Wenn etwa nicht nach möglichen Problemursachen gefragt wird, sondern Lösungsvorschläge entlang bestehender Bedingungen erarbeitet werden; In Anbetracht des Problems einer Mieterhöhung, könnten derartige Lösungsvorschläge beispielsweise auf ein Sparen in anderen Lebensbereichen zielen, um die gestiegenen Mietkosten zu bewältigen.
- *Problembedingungen werden kompensiert:* Wenn nach möglichen Problemursachen gefragt wird, diese aber nicht behoben werden, sondern nur ausgeglichen, also kompensiert werden; Beim Beispiel der Mieterhöhung könnten Vorschläge dieser Kategorie etwa auf den Ausbau von Wohnbeihilfe zielen. Hier werden die Bedingungen, welche eine Mieterhöhung überhaupt erst ermöglichen zwar nicht verändert, jedoch kompensiert.
- *Problembedingungen werden*

Tabelle 3: Matrix der Lösungsqualitäten (eigene Darstellung, nach Lehner, Gryl & Gruber 2021: 49)

	Lösungsansatz	Potentiale	Grenzen
Tiefe der Analyse ↓ <i>Problembedingungen werden vorweggenommen (erscheinen nicht diskutierbar)</i>			
<i>Problembedingungen werden kompensiert</i>			
<i>Problembedingungen werden grundlegend hinterfragt</i>			

*grundlegend hinterfragt:* Wenn nach möglichen Problemursachen gefragt wird und auch versucht wird diese zu beheben; Einen Lösungsvorschlag dieser Kategorie versucht etwa die Initiative #dwent-eignen durchzusetzen, indem sie eine profitorientierte Wohnungsvergabe grundlegend hinterfragen und eine Vergesellschaftung von Immobilienkonzernen fordern (vgl. ebd.)

Die Matrix soll letztlich ein differenziertes „Bewerten“ der unterschiedlichen Lösungsansätze (Anforderungsbereich III) unterstützen. Der Vorteil einer so strukturierten Diskussion von Lösungsansätzen liegt nun darin, dass ein strukturreflexiver Zugang nicht aus dem Blick gerät, da die Lösungsvorschläge in ihrem Verhältnis zu den Problembedingungen qualitativ unterschieden werden. Die Matrix impliziert dadurch bereits selbst schon eine Wertung, da sie die jeweiligen Lösungsansätze nach der Tiefe der Problemanalyse unterscheidet, was Lösungsansätze der dritten Kategorie in einem besseren Licht erscheinen lässt als jene der ersten Kategorie.

Diese implizite Wertung der Lösungsqualitäten liegt uns insofern nahe, da die dritte Kategorie am stärksten nach einer Strukturreflexivität verlangt, was wir in Bildungskontexten als bedeutsam erachten. Gleichzeitig wird jedoch durch die Frage nach den jeweiligen Potentialen und Grenzen der einzelnen Lösungsansätze (vgl. Tabelle 3, Spalten: „Potentiale“ bzw. „Grenzen“), diese implizite Wertung wieder relativiert. So kann es in gewissen Kontexten naheliegend sein, sich für einen Lösungsansatz stark zu machen, der unter gegebenen Bedingungen möglichst rasch und effizient eine Problemlinderung herbeizuführen vermag – jedoch dann im Bewusstsein, dass dieser Zugang

die Problemursachen erhält. Umgekehrt lässt sich der Anspruch verfolgen, an den Problembedingungen anzusetzen und die Problemlage grundlegend zu ändern, was beispielsweise auf ein langwieriges Engagement um politische Mehrheiten hinauslaufen kann und somit wiederum zu keiner unmittelbaren Problemlinderung beiträgt. So werden durch die *Matrix der Lösungsqualitäten* – trotz ihrer impliziten Wertung – Ambivalenzen zwar nicht aufgehoben, aber die Matrix bietet eine Grundlage für differenzierte Werturteile in Anbetracht von Spannungsverhältnissen.

Ein so strukturierter Lehr-Lern-Prozess soll Denk- und Möglichkeitsräume öffnen, die eine Bildung eines „politischen Subjekts“ (vgl. Mitchell, 2018, eigene Übersetzung) im Sinne einer mündigkeitsorientierten Bildung (vgl. Adorno, 1971; Dorsch, 2019; Messerschmidt, 2010) unterstützt, was an die Ansprüche einer „emanzipatorischen BNE“ (Pettig, 2021) anschließt.

### **5. Ideenpool: Unterrichtsimpulse nach dem Konzept der exemplarischen Ambivalenz**

Wie in der Einleitung und in Abschnitt 3 angedeutet, folgen hier nun 15 weitere Unterrichtsimpulse, die dem Aufbau des Fair-Trade-Beitrags gleichen. Die jeweiligen Impulse sind die Eigenleistung der Student\*innen, die nach dem Titel der Beiträge namentlich vorgestellt werden. Gemeinsam mit den Studierenden möchten wir Ihnen als Leser\*in diesen umfangreichen und vielfältigen Ideenpool zur Verfügung stellen.

Um ein kursorisches Lesen zu unterstützen, damit Sie also bei Bedarf gleich zu den Themen finden, die Sie als Leser\*in besonderes interessieren, stellen wir einen Index zur besseren Orientierung bereit:

3.2 Fair Trade

5.1 „Grünes (nachhaltiges) Wachstum“

- 5.2 Grünes Wachstum
- 5.3 E-Mobilität
- 5.4 Elektroauto & autogerechte Stadt
- 5.5 Elektroautos & Produktionsbedingungen
- 5.6 CO2-Handel
- 5.7 CO2-neutrales Fliegen
- 5.8 Recyclingsystem in Deutschland
- 5.9 Sensibler Umgang mit Abfall
- 5.10 H&M – Altkleidersammlung
- 5.11 Tierschutzgesetz
- 5.12 Ökologische Unternehmen
- 5.13 Gemeinwohlökonomie
- 5.14 Biologische Landwirtschaft
- 5.15 Bio-Produkte

### 5.1 „Grünes (nachhaltiges) Wachstum“

*Von Julian Werner Steinberg, Birgit Pamperl, Anja Bundo, Veronika Gruber – Universität Wien*

**(1) Annäherung:** Das Konzept von grünem Wachstum lässt sich als politisches Motto gegen den Klimawandel bei gleichzeitigem Wirtschaftswachstum beschreiben. Dabei soll darauf geachtet werden, dass Wirtschaftswachstum keine Belastung für die Umwelt nach sich zieht, sondern auf umweltschonende oder umweltfreundliche Alternativen umgestiegen wird. Dafür subventioniert und investiert der Staat in grüne Technologien. Die Investition in grüne Technologien sollen dabei erhöht werden. Ob „grünes Wachstum“, Nachhaltigkeit bedeuten kann und inwieweit das funktionieren kann, ist näher zu diskutieren.

#### **(2) Exemplarische Ambivalenz**

Um die Spannung zwischen Wachstums- und Nachhaltigkeitsanspruch anzudeuten, kann folgender Cartoon als Impuls dienen: [https://de.toonpool.com/cartoons/Wirtschaftswachstum\\_175970](https://de.toonpool.com/cartoons/Wirtschaftswachstum_175970)

**(3) (Immanenter) Widerspruch:** Nachhaltigkeitsanspruch versus Grenzen des Wachstums

**(4) Beschreibung des Widerspruchs:** Während mit dem Konzept des ‚Grünen Wachstums‘ zwar mit oftmals politischen Ansprüchen, konkrete Ansätze diskutiert werden, um eine ressourcenschonendere Produktion zu fördern – beispielsweise durch neue oder verbesserte Technologien und Verfahrensweisen (best practice - next practice) – benötigen auch diese Ressourcen, wodurch ein nahezu 100-prozentiges grünes und nachhaltiges Wachstum nur begrenzt möglich sein kann. Die Ambivalenz liegt zudem darin, dass Wachstum sowohl als Problemlöser als auch als Problemverursacher auftritt.

Das Streben nach Nachhaltigkeit und Umweltschutz lässt sich nicht wie gewünscht mit dem neuen Terminus lösen. Auch die Gesellschaft sollte hinterfragen, wohin das positiv konnotierte Wachstum führen kann. Denn erst durch eine Erkenntnis der breiten Gesellschaft über die Hintergründe zu nachhaltigem Wachstum und grüner Wirtschaft, kann gegen (umwelt-)schädliches Agieren wirksam gegengesteuert werden (vgl. Tügel & Possemeyer, o.J.).

### 5.2 Grünes Wachstum

*Von Franjo Stjepic, Diana Thunhart – PH Salzburg*

**(1) Annäherung:** Grünes Wachstum ist ein Konzept, welches versucht Wirtschaftswachstum und Umweltschutz zu verbinden. Dazu werden Umweltschäden, welche durch das Wirtschaften entstehen beseitigt oder verringern. Diese Beseitigung oder Verringerung soll durch neue und grüne Technologie umgesetzt wer-

den. Dieses Thema wird oft in der Öffentlichkeit als Konzept angesprochen, welches wirtschaftliche und ökologische Ziele gleichermaßen bedient.

### **(2) Exemplarische Ambivalenz**

Um damit verbundene Ambivalenzen exemplarisch auszuarbeiten, haben wir öffentliche Aussagen von Politiker\*innen und dem Club of Rome gegenübergestellt – ein Auszug:

*„Nachhaltigkeit ist nicht gleichbedeutend mit Verzicht. Vielmehr ermöglichen es neue Technologien, dass etwa Klimaschutz und Wachstum kein Widerspruch sind.“* (Fraktion der Freien Demokraten im Deutschen Bundestag, o.J.)

*„Auf einer begrenzten Erde ist grenzenloses Wachstum nicht möglich. Wir werden diese Grenzen erreichen. Wir müssen und können dagegen etwas tun.“* (Club of Rome zit. nach Jenni Energietechnik, o.J.)

**(3) Immanenter Widerspruch:** Nachhaltigkeit durch Innovation versus Grenzen des Wachstums

**(4) Diskussion des Widerspruchs:** Das Grüne Wachstum geht davon aus, dass es machbar sei, ein Wirtschaftswachstum zu ermöglichen, ohne dabei die Umwelt zu belasten. Um so etwas zu bewerkstelligen, soll in Forschung für nachhaltige Technologien investiert werden. Der Club of Rome sagt dabei aber aus, dass ein grenzenloses Wachstum auf einer begrenzten Erde nicht möglich sei. Ebenso, dass unsere Wirtschaft in Zukunft eine klare Grenze erreichen wird (vgl. Meadows, 2000).

Aus diesen beiden gegensätzlichen Perspektiven ergibt sich unser immanenter Widerspruch. Die Politik (bzw. einzelne Politiker\*innen) versprechen der Bevöl-

kerung durch das Konzept des Grünen Wachstums ökologische Verbesserung ohne wirtschaftliche Folgen. Dem gegenüber stehen Wissenschaftler\*innen, welche im Konzept einen immanenten Widerspruch gefunden haben und diesen offenlegen (vgl. Paech, 2012).

### **5.3 E-Mobilität**

*Von Christian Friembichler, Johannes Holzmann, Alexander Hofer, Artur Hohla – PH Salzburg*

**(1) Annäherung:** Das Thema E-Mobilität ist aufgrund der Umweltsituation wichtiger denn je. Insbesondere durch den Umstieg auf Elektroautos sollen Treibhausgase gesenkt und die Ressourcen der Umwelt geschont werden. Zudem sollte der vermehrte Einsatz von E-Mobilität einen positiven Einfluss auf die Lebensqualität der Menschen in Ballungsräumen haben.

**(2) Exemplarische Ambivalenz:** Um eine Ambivalenz, die mit einer Umstellung auf Elektroautos einhergeht, exemplarisch darzustellen, schlagen wir vor, das folgende Bild in Verbindung mit der Frage: „Wird eine Stadt durch den Umstieg auf Elektroautos zur grünen Stadt?“, zu diskutieren.

**(3) Immanenter Widerspruch:** Ressourcenschonung durch eAutos versus Probleme des Individualverkehrs

**(4) Diskussion des Widerspruchs:** Das Versprechen ist folgendes: Wenn mehr Leute auf E-Autos umsteigen, ist es besser für das Klima und die CO<sub>2</sub>-Emissionen sinken. Eine Stadt X fördert den Kauf von E-Autos, um die CO<sub>2</sub>-Emissionen zu senken. Beispielsweise können die Batterien durch überflüssigen Strom versorgt werden und es wird leiser auf den Straßen. Somit würden die Rahmenbedingungen so



Abb. 2: Abgase durch eAutos reduziert – und dann? (Utopia 2019, Einverständnis des Urhebers via Privatnachricht auf Instagram)

ausgearbeitet werden, dass die Infrastruktur in der Stadt in Bezug auf die ökologische Hinsicht besser gestaltet wird.

Andererseits werden dadurch gegenwärtige Probleme in Verbindung mit dem Individualverkehr fortgeschrieben. Die Städte bleiben autogerecht gestaltet. Durch Straßen, Parkplätze, etc. wird Boden im großen Umfang versiegelt. Eine allgemeine Umgestaltung der Städte und deren Mobilitätskonzepte wird dadurch nicht gefördert.

#### 5.4 Elektroauto & autogerechte Stadt

*Von Martin Gappmaier, Julian Muttenthaler, Catherina Schuhmann, Rebecca Trost – Universität Wien*

**(1) Annäherung:** Der Ausbau der E-Mobilität wird als großer Faktor im Kampf gegen den Klimawandel angesehen. Probleme mit der Nachhaltigkeit ergeben sich in diesem Zusammenhang aber besonders in der Herstellung und der Entsorgung der benötigten Komponenten. Darüber hinaus entstehen Spannungen, die mit dem Ausbau von Verkehrsflächen für den Individualverkehr einhergehen. Besonders diese Thematik der Flächenversiegelung in der "autogerechten Stadt" werden im

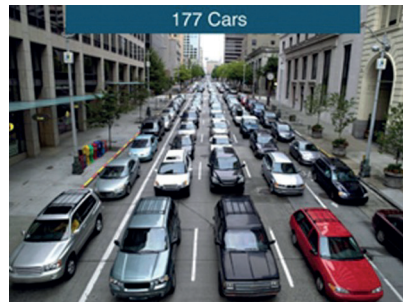
## Widersprüche und Ambivalenzen als Impulse für eine BNE

folgenden Beitrag behandelt.

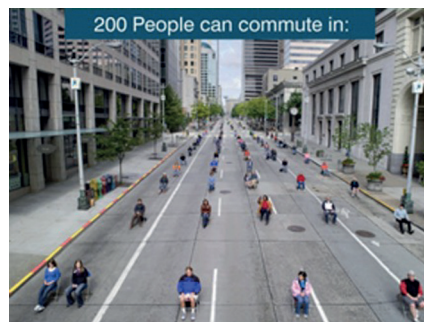
### (2) Exemplarische Ambivalenz:

Was seht ihr auf diesem Foto?

Wo wäre der Unterschied, wenn dies E-Autos wären?



Was bedeutet es (für die Stadt), wenn der Verkehr so aufgeteilt ist, wie auf den beiden Fotos?



Wo liegt der Unterschied zwischen den ersten beiden Fotos und diesem?

Welche Chancen bietet der öffentliche Verkehr in der Stadt? Wie könnte man ihn besonders umweltfreundlich und attraktiv für Bürger\*innen gestalten?



Warum handelt es sich hier immer noch um die umweltfreundlichste Variante, obwohl mehr Platz gebraucht wird?



Abb. 3-6: Autos durch eAutos ersetzen? (mit freundlicher Genehmigung der Greenfidity Foundation: <https://www.greenfidity.foundation/en/world-bicycle-day>)

**(3) immanenter Widerspruch:** Umweltentlastung durch E-Autos vs. autogerechte Stadt

### (4) Beschreibung des Widerspruchs:

Anhand der Bilderreihe lässt sich der immanente Widerspruch "Umweltentlastung durch E-Autos vs. autogerechte Stadt" erkennen. Durch das Festhalten am Individualverkehr in der Stadt werden enorme Verkehrsflächen beansprucht, egal ob die Autos mit Elektro- oder Verbrennungsmotoren angetrieben werden. Durch das "Verbannen" von privaten PKWs aus der Stadt würde ein Großteil der Verkehrsflächen obsolet und könnte in Grünflächen umgewandelt werden. Diese neugeschaffenen Grünflächen könnten einerseits der CO<sub>2</sub>-Reduktion dienen und auch gegen die Überhitzung der Stadt helfen. Damit sich die Bürger\*innen trotzdem von A nach B fortbewegen können, sollte der Ausbau und die Optimierung des öffentlichen Nahverkehrs und der Rad-Infrastruktur forciert werden. Allerdings ist anzumerken, dass die Herstellung und der Betrieb der öffentlichen Verkehrsmittel (z.B. Bus, Straßenbahn, U-Bahn) derzeit

noch nicht den höchsten Standards der Nachhaltigkeit entsprechen. Dafür wäre unter anderem hier auch die Verwendung von "grünem" Strom eine Voraussetzung für mehr Nachhaltigkeit.

## 5.5 Elektroauto & Produktionsbedingungen

*Von Ashwin Wimmer und Maximilian Hofer – PH Salzburg*

**(1) Annäherung:** Das Elektroauto gilt allgemein als nachhaltigere Alternative zum Verbrenner und somit als die Lösung für einen klimaverträglichen Individualverkehr. Firmen wie Tesla und Nissan/Renault sind seit Jahren im Geschäft und Vorreiter bei der Entwicklung von Fahrzeugen mit vollelektrischem Antrieb. Das Versprechen: Leiser Fahrkomfort bei null Emissionen. Was sich die Menschheit in den späten Jahren des 20. Jahrhunderts unter fliegenden Autos vorgestellt und erhofft hat, sind jetzt Elektroautos. Die Lösung für eine nachhaltige Zukunft des Individualverkehrs und die Chance der nächsten Generationen auf das Auto nicht verzichten zu müssen, um Klimaschutzziele zu erreichen.

**(2) Exemplarische Ambivalenz:** Vergleiche folgende Artikel:

- „Elektroautos haben bessere CO<sub>2</sub>-Bilanz als Verbrenner, v.a. mit Ökostrom“ (<https://www.elektroauto-news.net/elektroautos/vw-elektroautos-bessere-co2-bilanz-verbrenner-oekstrom>)
- „Lithium-Abbau in Südamerika - Kehrseite der Energiewende“ (<https://www.deutschlandfunk.de/lithium-abbau-in-suedamerika-kehrseite-der-energie-wende-100.html>)

**(3) immanenter Widerspruch:** Emissionsreduktion versus Produktionsbedingungen

**(4) Diskussion des Widerspruchs:** Nachhaltigkeit stützt sich auf drei Säulen: Ökologie, Ökonomie und Soziales. Aus diesen Punkten heraus hat die UN die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung, auch SDG (Sustainable Development Goals), entwickelt.

Für Elektroautos werden viele seltene Rohstoffe verwendet, vor allem bei der Herstellung der Akkus. Fast alle Elektroautos verwenden Lithium-Ionen-Akkus, für welche (wie der Name schon sagt) Lithium und Kobalt verwendet werden.

Lithium wird hauptsächlich in den Ländern Bolivien, Chile und Argentinien abgebaut. Der Abbau birgt einige Schattenseiten. So führt die Lithiumgewinnung in diesen Regionen zu einer verstärkten Wasserknappheit, welche die Lebensgrundlage der indigenen Bevölkerung raubt (vgl. Götze, 2019). Des Weiteren zahlen die Großkonzerne kaum Steuern, was dazu führt, dass die Staaten kaum in diese Regionen investieren können (vgl. earthlink e.V., 2016).

Kobalt wird hauptsächlich in Kongo abgebaut, wobei die Minen meist nicht registriert sind und daher kaum Sicherheitsmaßnahmen gelten. Jährlich sterben mehr als 100 Menschen in diesen Minen und Kinderarbeit steht an der normalen Tagesordnung. Im Kongo sollten zwischen 19.000 und 30.000 Kinder in diesen Minen arbeiten (vgl. euractiv.de, 2011). Die Böden und Gewässer rund um diese Abbaugebiete sind meist verseucht, da giftige Chemikalien zur Gewinnung eingesetzt werden (vgl. earthlink e. V., 2016).

Die Ambivalenz bzw. der immanente Widerspruch stellt sich beim Nachhaltig-



keitsversprechen der Elektroautos. Die großen Automobilkonzerne suggerieren mit ihren Werbekampagnen das Versprechen, dass der Kauf eines Elektroautos etwas Gutes für die Umwelt bewirkt. Wie bereits beschrieben, setzt sich Nachhaltigkeit aus drei Säulen zusammen. Die soziale Nachhaltigkeitskomponente ist bei Elektroautos nicht gegeben, da die Förderung der Metalle Lithium und Kobalt die Menschen in den Produktionsländern in eine schlechte soziale Rolle drängt. In Chile raubt der wasserintensive Lithiumabbau den indigenen Völkern die Lebensgrundlage. Im Kongo wird Kobalt unter menschenunwürdigen Bedingungen abgebaut und Kinderarbeit steht an der Tagesordnung. Daher ist das Nachhaltigkeitsversprechen von E-Mobilität nicht erfüllt und wird irreführend von der Industrie verwendet.

### 5.6 CO<sub>2</sub>-Handel

Von Stefanie Brunner, Victoria Hager, Lena Hirschler – Universität Wien

**(1) Annäherung:** CO<sub>2</sub>-Handel oder auch Emissionshandel beschreibt den Handel mit Zertifikaten, die Unternehmen zu einem gewissen CO<sub>2</sub> Ausstoß berechtigen. Diese (gekauften) Zertifikate erlauben Unternehmen also eine bestimmte Menge an Schadstoffen in einer gewissen Zeitperiode zu produzieren und ausstoßen. Am Ende dieses Zeitabschnitts müssen die Unternehmen dann Belege für ihren Ausstoß vorweisen. Sollte ein Unternehmen weniger ausstoßen, kann es sein „Guthaben“ an Unternehmen verkaufen, die mehr Schadstoffe ausstoßen als eigentlich genehmigt. Das ist auch der entscheidende Punkt – nicht jeder Akteur muss gleich viel CO<sub>2</sub> einsparen, es zählt das Gesamtergebnis. Es wird dadurch vor allem für jene Unternehmen ein Anreiz geschaffen, denen die Einsparungen beson-

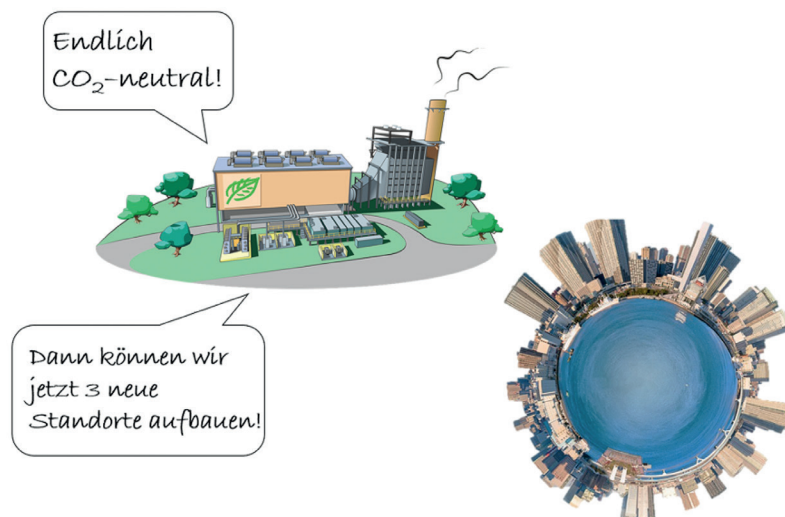


Abb. 7: Emissionshandel und Wachstum (eigene Grafik nach Pixabay: <https://pixabay.com/de/illustrations/fabrik-elektrische-fabrik-abf%C3%A4lle-3323978/> und <https://pixabay.com/de/photos/stadt-planet-mini-raum-new-york-3482240/>)

**(3) Immanenter Widerspruch:** CO<sub>2</sub> Reduktion vs. Grenzen des Wachstums

**(4) Diskussion des Widerspruchs:** Ziel des Emissionshandels ist es Treibhausgase bzw. den CO<sub>2</sub>-Ausstoß in Industrie und Wirtschaft einzudämmen, um ein nachhaltiges Wirtschaften zu fördern. Gleichzeitig sollen für Unternehmen so Investitionsanreize für klimafreundliche Technologien und Verfahren geschaffen werden. Während die Bepreisung von Abgasen zwar dazu führen kann, dass eine nachhaltige Produktion Wettbewerbsvorteile bietet, wird eine auf Wachstum ausgerichtete Wirtschaftsweise dadurch nicht hinterfragt. Auch klimafreundliche Technologien und Produktionsverfahren bedürfen Ressourcen und auch ein Wirtschaften mit klimafreundlichen Technologien kann an die „Grenze des Wachstums“ (Meadows, 2000) geraten – was wir im Widerspruch zum Nachhaltigkeitsgedanken – der Idee des CO<sub>2</sub>-Handels sehen. So kann dieser widersprüchliche Zusammenhang dazu einladen, über Ansätze aus der Postwachstumsökonomie zu diskutieren.

## 5.7 CO<sub>2</sub>-neutrales Fliegen

Von *Theresa Kolm, Daniela Schobersteiner, Patricia Schwarz – PH Salzburg*

**(1) Annäherung:** Der Traum vom sauberen Fliegen scheint keine Zukunftsmusik mehr zu sein. Immer mehr Airlines bieten CO<sub>2</sub>-neutrale Flüge an, bei denen man durch einen Aufpreis die verursachten CO<sub>2</sub>-Emissionen des Fluges (anteilmäßig) kompensieren kann. Von Wiederaufforstungsprojekten im Regenwald über Unterstützungskampagnen, bei denen effizientere Herde an kenianische Frauen gesponsert werden, bis hin zur Verwendung von alternativen Treibstoffen, kann

man beispielsweise bei Lufthansa-Flügen (Lufthansa Group, o.D.) bereits heute über die Umsetzung des CO<sub>2</sub>-neutralen Fluges entscheiden. Besonders diese alternativen Treibstoffe werden als zukunftsweisend angesehen, entnehmen sie der Umwelt doch auch so viel CO<sub>2</sub>, wie sie bei der Verwendung wieder emittieren (Treber, 2021). Doch kann ein CO<sub>2</sub>-neutraler Treibstoff wirklich das Versprechen des sauberen, „klimaneutralen“ Fliegens erfüllen?

**(2) Exemplarische Ambivalenz:** Um die Ambivalenz exemplarisch darzustellen, stellen wir einen konkreten Fall dar, welchen wir durch ein Meme kontrastieren.

Konkretes Beispiel aus der Lebenswelt der Schüler\*innen:

Die Schüler\*innen der Maturaklasse planen ihre Maturareise. Sie freuen sich sehr, dass diese stattfinden kann, da die letzten zwei Maturaklassen ihre Maturareise aufgrund der Coronapandemie absagen mussten. Die Klasse hat sich dazu entschieden, nächsten Sommer eine Woche auf Malta zu verbringen. Im Geographie- und Wirtschaftsunterricht haben sie jedoch gelernt, dass der CO<sub>2</sub>-Ausstoß eines Flugzeugs der Umwelt erheblichen Schaden zufügt. Umso mehr freuen sich die Schüler\*innen, dass sie einen „CO<sub>2</sub>-neutralen“ Flug nach Malta gefunden haben. Die Fluggesellschaft wirbt damit, dass der CO<sub>2</sub>-Ausstoß des Fluges kompensiert wird, indem die sie Klimaprojekte unterstützen und Bäume im Amazonas pflanzen. Die Schüler\*innen können also nach Malta fliegen, ohne ein schlechtes Gewissen zu haben. Im Gegenteil – sie tun sogar etwas Gutes für den Regenwald.... oder?



Abb. 8: Greta Thunberg at the Parliament (CC-BY 2.0 verändert von Daniela Schobersteiner: [https://www.flickr.com/photos/european\\_parliament/46705842745/](https://www.flickr.com/photos/european_parliament/46705842745/)).

**(3) Immanenter Widerspruch:** „CO2-neutral“ versus klimaneutral

**(4) Diskussion des Widerspruchs:** Kompensationsleistungen und alternative Kraftstoffe für den Flugbetrieb versprechen durch CO2-Neutralität ein gutes Gewissen. Allerdings bezieht sich diese Neutralität nur auf das CO2, das zur Herstellung von alternativen Treibstoffen wie PtL (Power to Liquid) oder SAF (Sustainable Aviation Fuels) bzw. durch andere Kompensationsleistungen der Umwelt entzogen wird und auf jenes, welches beim Flug wieder der Luft zugeführt wird (Klimaschutz Portal, o.D.). CO2, das beim Transport des Kraftstoffs entsteht, oder bei der Stromerzeugung für die Kraftstoffherstellung frei wird, bleibt dabei unbeachtet. Da der Bedarf an „grüner“ Energie aktuell auch noch nicht annähernd gedeckt werden könnte, müssten zudem fossile Energieträger oder

Atomkraft zur Stromerzeugung herangezogen werden (Arnold, 2021). Tatsächlich macht der CO2-Ausstoß jedoch nur etwa ein Drittel des gesamten durch den Flugverkehr verursachten Erwärmungseffekts aus (Treber, 2021) und auch andere klimarelevante Nebenprodukte wie Ruß, Stickoxide und Wasserdampf finden keinerlei Beachtung. So geht die Rechnung des in der Werbung gerne eingesetzten Begriffs des Nullsummenspiels nicht auf und aus dem Buzzwort CO2-Neutralität wird ein Mittel zum Greenwashing, das Kund\*innen ein gutes Gewissen verspricht und Fliegen „grüner“ aussehen lässt als es ist.

## 5.8 Recyclingsystem in Deutschland

Von Yvonne Cavlak, Iwona Juras, Melina Keuser – Universität Duisburg Essen

**(1) Annäherung:** Das Recyclingsystem in Deutschland, wie wir es heute kennen, gibt es bereits seit 1991. Aufgrund der immer knapper werdenden Rohstoffe auf der Erde und unter Betrachtung der aktuellen Klimakrise scheint es wichtiger denn je. Durch das Recycling, also dem Prozess der Wiederaufbereitung von weggeworfenen Wertstoffen innerhalb eines Kreislaufs, werden Ressourcen wie Erdöl, Sand, Holz, etc. geschont. Diese Wertstoffe werden zur Produktion neuer Produkte verwendet, was einen Beitrag zum Umwelt- und Klimaschutz leistet.

**(2) Exemplarische Ambivalenz:** Zur Darstellung einer exemplarischen Ambivalenz zum Recyclingsystem in Deutschland, haben wir folgende Bildcollage erstellt und verbinden diese mit der Frage: „Hilft das deutsche Recyclingsystem uns Ressourcen zu sparen und die Umwelt zu schonen?“



Abb. 9: Recycling zur Ressourcenschonung? (eigene Darstellung, Einzelelemente von Pixabay)

**(3) Immanenter Widerspruch:** „Ressourcenschonung durch Ressourcenwiederaufbereitung vs. Konsumanreiz“

**(4) Diskussion des Widerspruchs:** „Das Verpackungsgesetz stützt sich nur aufs Recycling. Dabei ist das eigentliche Problem der irre Ressourcenverbrauch“ (Behrens, 2017), sagt Philipp Sommer, Spezialist für Kreislaufwirtschaft der Deutschen Umwelthilfe.

Wie dieses Zitat verdeutlicht, kann Recycling nicht als ausschließlich positiv und umweltschonend betrachtet werden. Beim Recycling an sich entstehen viele Umweltbelastungen durch Verbrennung und chemische Umwandlungsprozesse. Auch der Export von Müll weist schädliche Aspekte für die Luft, die Weltmeere und die Erde auf (vgl. Behrens, 2017; Pack-Mee, 2019). Doch über diese interne Kritik hinaus lässt sich die immanente Kritik finden, dass den Verbraucher\*innen suggeriert wird, dass ihre gekauften Produkte zu X% aus recyceltem Material bestehen oder komplett recycelt werden kann.

Dies kann das Konsumverhalten der Bürger\*innen steigern, welche ihre Kaufentscheidung für unbedenklich halten – was auch als „Rebound-Effekt“ diskutiert wird (vgl. Umweltbundesamt 2013). Dadurch kommt es zu weiteren Produktionen neuer Produkte, statt bereits gekaufte Produkte zu reparieren (z.B. Kleidung), oder alte Produkte erneut zu benutzen oder wieder zu befüllen oder dass gar nicht auf die Verpackungsmenge beim Kauf geachtet wird.

Die aufgezeigte Ambivalenz kann im Unterricht die Frage nahelegen, inwiefern das Recycling eine bloße Abmilderung einer auf Wachstum ausgerichteten Produktion ist.

## 5.9 Sensibler Umgang mit Abfall

*Von Maximilian Deling, Anna Eckardt, Ann-Christin Hüls, Julia Lahno – Universität Duisburg-Essen*

**(1) Annäherung:** Der sensible Umgang mit Abfall stellt ein lebensnahes Problem dar, welches sich dadurch ergibt, dass zu viel Abfall entsteht und dies negative Folgen für die Umwelt hat. Dabei zeigt

sich die Thematik als ein weitreichendes und mehrdimensionales Problem. Hier wird deutlich, dass die Problematik auf nationaler sowie internationaler Ebene verortet ist und neben naturwissenschaftlichen auch gesellschaftswissenschaftliche Faktoren inkludiert.

Beim sensiblen und verantwortungsvollen Umgang mit Abfall lassen sich zahlreiche Schwerpunkte setzen, wobei Ziel dieser Arbeit ist, einen reflektierten Blick auf die Abfallentsorgung zu werfen. Im Sinne eines nachhaltigen Umgangs mit Ressourcen und der Umwelt ist es von Nöten, ein Bewusstsein und Verständnis für die Abfallentsorgung zu erlangen. Wird mit einer fachgerechten Entsorgung des Abfalls bereits verantwortungsvoll gehandelt oder wird die Verantwortung auf diese Weise an andere abgegeben? Auf diese Frage soll im Folgenden genauer eingegangen werden.

**(2) exemplarische Ambivalenz:** Um eine Ambivalenz, die mit der verantwortungsvollen Abfallentsorgung einhergeht, exemplarisch darzustellen, können folgende Bilder hinsichtlich der Frage „Wird mit einer fachgerechten Entsorgung des Abfalls bereits verantwortungsvoll gehandelt oder wird die Verantwortung auf diese Weise an andere abgegeben?“, diskutiert werden.

**(3) Immanenter Widerspruch:** Abfallentsorgung versus Soziale Ungleichheitsbeziehungen

**(4) Diskussion des Widerspruchs:** Es ist üblich und sozial angesehen, den Abfall zu trennen, womit die Verantwortung für den Abfall bei der fachgerechten Entsorgung in der richtigen Mülltonne endet. Andererseits ist die Abfallentsorgung durch Abfallexport geprägt, wodurch es zu einer Problemverschiebung kommt. So lässt sich festhalten, dass Abfall sowohl kulturell als auch sozial verschiedenen Wertesystemen unterliegt, sodass die Standorte von Mülldeponien bewusst gewählt und die bestehenden Herrschaftsverhältnisse untermauert werden. Dieses Phänomen lässt sich sowohl auf lokaler Ebene der Stadtplanung als auch auf internationaler Ebene beobachten.

Zusammenfassend lässt sich dies auf den Widerspruch zurückführen, dass die Praxis der Abfallentsorgung mit dem Herstellen und Aufrechterhalten sozialer Ungleichheitsbeziehungen einhergeht und somit durch die Lösung des einen Problems ein anderes verschärft wird (vgl. Moisi, 2018).



Abb. 10: Lübeck Breite Straße (<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?cu>

Abb. 11: schmutzige Müllentsorgung (<https://pixabay.com/de/photos/schrott-schmutzig-m%c3%bccll-entsorgen-166495/>)

## 5.10 H&M – Altkleidersammlung

Von Hofer Matthias, Anna Lehoczy-Semmelweis, Elisabeth Mattern Riegler Carina, Agnes Stumpf – Universität Wien

**(1) Annäherung:** Der Modekonzern H&M wirbt mit der Idee, alte Kleidungsstücke in Form von Altkleiderboxen zu sammeln und anschließend zu recyceln. Dies geschieht, indem unterschiedlichste alte Kleidungsstücke von den Kund\*innen in den Filialen abgegeben werden können, welche anschließend vom Konzern recycelt werden. H&M bietet seinen Kund\*innen für die Rückgabe von getragener Kleidung einen Einkaufsgutschein als „Aufwandsentschädigung“ an. H&M bewirbt dies unter dem Slogan „conscious“ („bewusst“) – im Sinne nachhaltigen Wirtschaftens.

### (2) Exemplarische Ambivalenz

1. Informiere dich auf der H&M-Homepage über die „Kleidersammel-Initiative“ (Link: [https://www2.hm.com/de\\_de/nachhaltigkeit-bei-hm/our-work/close-the-loop.html](https://www2.hm.com/de_de/nachhaltigkeit-bei-hm/our-work/close-the-loop.html)).

2. Vergleiche die Idee der „Kleidersammel-Initiative“ mit folgender Kund\*innenbewertung:

**Meinung einer Kundin zum H&M Online-Shopping:**

**„Montag bestellt - Mittwoch geliefert!!  
Bestelle sehr viel und hatte noch nie Probleme....**

Abb. 12: Kundenbewertungen zu hm.com (eigene Darstellung eines Textes auf trustpilot.

**(3) Immanenter Widerspruch:** Nachhaltigkeitsanspruch versus Kaufanreiz (durch Gutschein)

### (4) Diskussion des Widerspruchs:

Der immanente Widerspruch besteht nun zwischen dem Anspruch der Nachhaltigkeit und dem Kaufanreiz, der durch den Gutschein für die Rückgabe getragener Kleidung gesetzt wird. Nachhaltigkeit und Rentabilität scheinen in einem Konfliktverhältnis zueinander zu stehen. Sowohl auf unternehmerischer Seite als auch auf der Seite der Konsument\*innen ist es wohl wesentlich sinnvoller den Kaufanreiz zu reduzieren, also nicht permanent mit neuen Kollektionen zu locken, sondern mit der Hochwertigkeit und der Langlebigkeit von Mode Werbung zu machen. Auch wenn die Wiederverwertung getragener Kleidung positive Effekte auf die Ressourcennutzung haben kann, scheint es doch paradox, wenn dies von einem Modekonzern angeboten wird, der (auch) mit Fast Fashion wirbt. Letztlich wird mit den Worten von H&M festgehalten: Was ist nun „conscious“?

## 5.11 Tierschutzgesetz

Von Anastasia Kartezini, Julia Konschak, Nina Kunte, Franziska Starck – Universität Duisburg Essen

**(1) Annäherung:** Im Kontext von nachhaltiger Entwicklung bildet die nachhaltige Tierhaltung ein grundlegendes Thema. Im Sinne des Tierwohls wäre eine nachhaltige, ökologische Tierhaltung anzustreben und zu erwarten. Die Betriebe bzw. Produzentinnen und Produzenten in Deutschland sind an die Vorschriften des Tierschutzgesetzes gebunden, welches den folgenden Grundsatz trägt: „Zweck dieses Gesetzes ist es, aus der Verantwortung des Menschen für das Tier als Mitgeschöpf dessen Leben und Wohlbefinden zu schützen. Niemand darf einem Tier ohne vernünftigen Grund Schmerzen, Leiden oder Schäden zufügen“ (Bundesministerium



Abb. 13: Tierschutz? (eigene Darstellung, Einzelelemente von Pixabay, iStock, Depositphotos)

der Justiz, 2021 §1).

**(2) Exemplarische Ambivalenz:**  
s. Abb. 13

**(3) Immanenter Widerspruch:** Tierleid verhindern vs. Tiere als Ware (Kommodifizierung)

**(4) Diskussion des Widerspruchs:** Das Tierschutzgesetz sieht vor, dass Tieren „[...] ohne vernünftigen Grund [keine] Schmerzen, Leiden oder Schäden zu[gefügt]“ (Bundesministerium der Justiz, 2021 §1) werden dürfen. Trotzdem werden Nutztiere für den reinen Zweck der Fleischproduktion gehalten und anschließend geschlachtet. Daher sehen wir einen immanenten Widerspruch im Tierschutzgesetz, welches einerseits dem Anspruch folgt, Tierleid zu verhindern, jedoch es andererseits ermöglicht, Tiere als Ware zu vermarkten.

Aus diesem Widerspruch lässt sich die Fragestellung ableiten, ob die Fleischproduktion und der umfassende -konsum hinreichende Gründe für die Tötung von (Nutz-)Tieren darstellen.

## 5.12 Ökologische Unternehmen

*Von Stefan Liemberger, Bernadette Stiefelbauer, Nadine Zieger – Universität Wien*

**(1) Annäherung:** Unsere Idee ist es ökologische Unternehmen genauer zu betrachten. Dabei sollen die Kernaspekte von ökologischen Unternehmen erarbeitet werden. Hierbei wollen wir uns ebenfalls die Aspekte des Greenwashing genauer ansehen. Greenwashing ist eine Marketingmethode, mit dessen Hilfe versucht wird, Konzerne, Gemeinden oder teilweise sogar Personen in ein ökologisches Licht zu rücken – auch wenn dies nicht der Fall ist.

### **(2) Exemplarische Ambivalenz**

1. Diskutiere den Cartoon: in Abb. 11.
2. Diskutiere die „H&M-Kleidersammel-Initiative“. Lies dazu die Informationen unter folgendem Link [https://www2.hm.com/de\\_de/nachhaltigkeit-bei-hm/our-work/close-the-loop.html](https://www2.hm.com/de_de/nachhaltigkeit-bei-hm/our-work/close-the-loop.html).

**(3) Immanenter Widerspruch:** Ökologische Nachhaltigkeit in der Modebranche durch „Wiederverwendung“ versus Umweltverschmutzung (durch die Wiederverarbeitung selbst)



Abb 14: Greenwashing (lorenafdezblog, Creative Commons license: <https://agenda2030.blogg.lu.se/the-need-for-policy-integration-in-responsible-investment-and-environmental-justice/>)

**(4) Beschreibung Immanenter Widerspruch:** Das Versprechen der H&M Conscious Collection ist recht simpel – die Artikel bestehen aus mind. 50% nachhaltigen Materialien wie Bio-Baumwolle oder recyceltem Polyester. Dabei steht der verlängerte „Lebenszyklus“ von Kleidungsstücken durch Wiederverwendung und Recycling alter Kleidung im Vordergrund, um somit in weiterer Folge die Nachhaltigkeit in der Modebranche zu fördern. 2018 sollen demnach weltweit 20.649 Tonnen Textilien zur Wiederverwertung eingesammelt worden sein (vgl. Mumme, 2019).

Den Aufwand welcher nötig ist, um Baumwolle und Polyester voneinander zu trennen, um beispielsweise ein T-Shirt wiederverwerten zu können, wird dabei außer Acht gelassen. Hierbei werden teils krebserregende Chemikalien herangezogen, welche im nächsten Schritt zu enormer Luft- und Wasserverschmutzung führen (vgl. ebd.). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in weiterer Folge aufgrund der komplexeren Weiterver-

arbeitung der recycelten Kleidungsstücke - Einsatz von Bleichmittel und Weichmacher - die Umwelt stärker verschmutzt wird, als wenn neue Kleidungsstücke produziert werden (vgl. ebd.). Hinzukommend sollte in weiterer Folge das Konzept der Abgabe von alter Kleidung gegen einen Gutschein kritisch betrachtet werden. Dabei wird der fortlaufende Konsum von Massenware lediglich mehr bestärkt.

### 5.13 Gemeinwohlökonomie

*Von Philipp Aberger, Jakob Neumayer, Eva Mühlbacher – PH Salzburg*

**(1) Annäherung:** Die Gemeinwohl Ökonomie (GWÖ) als Alternative zum Kapitalismus ist nicht allgegenwärtig bekannt und wirft oft noch viele Fragen auf. Ziel ist ein gutes Leben für alle, was durch ein gemeinwohl-orientiertes Wirtschaftssystem unterstützt wird. Die zentralen Werte dabei sind Solidarität, ökologische Nachhaltigkeit, soziale Gerechtigkeit und demokratische Mitbestimmung. Diese Be-



wegung basiert auf den Ideen des österreichischen Publizisten Christian Felber.

### (2) Exemplarische Ambivalenz

1. GWÖ auf Mikroebene – gemeinwohl-orientiertes Wirtschaften (Solidarität)

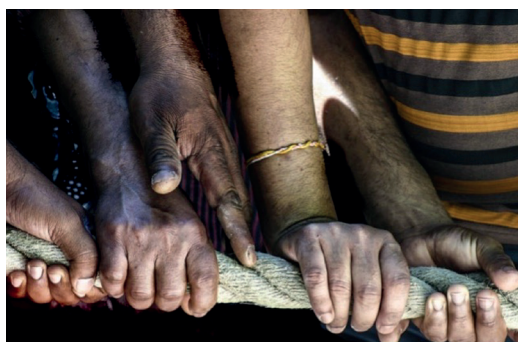


Abb. 15: Durch die Regulation auf der Mikroebene ziehen alle an einem Strang (Pixabay - Menschen, Menschheit, Solidarität: <https://pixabay.com/de/photos/ausgefranst-seil-ka>

2. GWÖ auf Makroebene – Standortwettbewerb

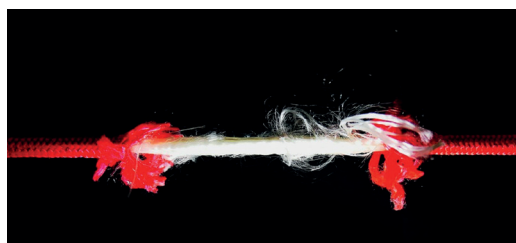


Abb. 16: Trotz Regulationen auf Mikroebene kann ein Standortwettbewerb nicht verhindert werden – Konkurrenz bei Lohn- & Sozialpolitik auf der Makroebene (Pixabay - Ausgefranstes Seil: <https://pixabay.com/de/photos/menschen-menschheit-solidarit%C3%A4t-4200284/>) gen-6094604/)

**(3) Immanenter Widerspruch:** Solidarisches, gemeinwohl-orientiertes Wirtschaften versus regulatorische Konkurrenz (auf Makroebene).

### (4) Diskussion des Widerspruchs:

“Die Gemeinwohl-Ökonomie etabliert ein ethisches Wirtschaftsmodell. Das Wohl von Mensch und Umwelt wird zum obersten Ziel des Wirtschaftens“ (GWÖ - Die Gemeinwohl-Ökonomie, o. J.).

Die Gemeinwohl-Ökonomie zielt darauf ab, ein alternatives Wirtschaftssystem zum Gegenwärtigen, dem Kapitalismus, zu stellen. Anhand eines Punktesystems, welches stets das Gemeinwohl des Planeten und der Menschen berücksichtigt, soll das Wirtschaften von Unternehmen bewertet werden. Umso nachhaltiger und ressourcenschonender (gemeinwohlorientiert) ein Unternehmen wirtschaftet, desto besser wird es bewertet – was in weiterer Folge auch zu Begünstigungen führen soll.

Eine solche Steuerung auf der Mikroebene (einzelne Unternehmen) könnte tatsächlich Verbesserungen erzielen. Jedoch werden durch diesen Zugang auf einer Makroebene gewisse Marktfunktionen auch fortgeschrieben, die wir in einem Spannungsverhältnis zu den gewünschten Effekten sehen. So wird etwa einer Regulation durch Konkurrenz kaum etwas entgegengesetzt. Eine solche „regulatorische Konkurrenz“ (vgl. Ziltener, 1999) zeigt sich beispielsweise im Standortwettbewerb, welcher zwar Effizienz steigern kann, jedoch auch Steuersysteme in ein Konkurrenzverhältnis setzt, was sich zu einem *race to the bottom* bei Lohn- und Sozialpolitik entwickeln kann.

So argumentieren wir einen widersprüchlichen Zusammenhang zwischen potenziellen Verbesserungen durch Eingriffe auf einer Mikroebene und einem potenziellen Druck auf Lohn- und Sozialpolitik durch das Ordnungsprinzip der Konkurrenz auf der Makroebene (z.B. Standortwettbewerb).

## 5.14 Biologische Landwirtschaft

Von Dinser Bettina, BEd; Loschy Deborah, BEd; Lucsanics Thomas, BEd; Schlögl Martin Bed – Universität Wien

**(1) Annäherung:** Bio-Labels haben den Anspruch, die Umwelt zu schonen. Um dieses Ziel zu erreichen, werden Standards im Bereich der Produktion festgelegt, die zu umweltschonenderer Landwirtschaft führen. Jedoch führen diese Standards auch dazu, dass um bis zu 40% weniger produziert werden kann, da beispielsweise auf gewisse Dünger verzichtet werden muss und weniger dicht bepflanzt werden kann. Dadurch erhöhen sich die relativen CO<sub>2</sub>-Emissionen pro Tonne Ertrag bzw. auch die absoluten CO<sub>2</sub>-Emissionen, wenn auf einer größeren Fläche angebaut wird, um denselben Ertrag zu erwirtschaften. Außerdem führen der geringere Ertrag in Kombination mit der hohen Nachfrage an Bio-Produkten dazu, dass vieles importiert werden muss, was wiederum zu CO<sub>2</sub>-Emissionen beim Transport führt und die Umwelt belastet. Durch Einhaltung der Standards wird die Umwelt während der landwirtschaftlichen Produktion zwar geschont, jedoch steigen aufgrund des geringeren Ertrags und not-

wenigen Imports die CO<sub>2</sub>-Emissionen, die die Umwelt belasten (vgl. Schwenner, 2017).

### (2) Exemplarische Ambivalenz

s. Abb. 17

**(3) (Immanenter) Widerspruch:** Umweltschonendere Bewirtschaftung der Anbauflächen versus erhöhter Flächenbedarf für gleichen Ertrag

**(4) Ausführung zum widersprüchlichen Zusammenhang:** Die biologische Landwirtschaft zielt auf den Erhalt von Biodiversität ab, kann dabei jedoch mit einem erhöhten Ausstoß an CO<sub>2</sub> einhergehen. Dieser steht die konventionelle und auf Pestizide gestützte Landwirtschaft, für welche Effizienz und höchstmöglicher Gewinn im Vordergrund stehen, gegenüber. Wichtig ist, dass die Schüler\*innen erkennen, dass die biologische Landwirtschaft in der Produktion an sich zwar die Umwelt schont (z.B. durch geringere Pestizidbelastung), in weiterer Folge aber auch zu einer Belastung dieser, verursacht durch erhöhten Flächenverbrauch oder durch notwendigen Import aufgrund zu hoher Nachfrage, beitragen kann. Letztlich kann diese Ambivalenz dazu beitragen, grund-



Abb. 17: Vergleichsgrafik: Flächenbedarf für gleichen Ertrag Quelle: (eigene Darstellung nach pixabay -Lizenzfrei)

legendere Fragen, wie beispielsweise in Verbindung mit Ernährungsgewohnheiten, aufzuwerfen.

### 5.15 Bio-Produkte

*Von Luisa Fobe, Lea Broermann, Pia Franzen und Franziska Middeweg – Universität Duisburg Essen*

**(1) Annäherung:** Das Thema Nachhaltigkeit gewinnt vor allem mit Blick auf eine bewusste Lebensweise und einen verantwortungsvollen Umgang mit Ressourcen zunehmend an Relevanz. Im Kontext des Versuchs, nachhaltiger zu handeln, erscheinen Bio-Produkte als Möglichkeit, seinen Ansprüchen gerecht zu werden. Die Auszeichnung mit einem Bio-Zertifikat verspricht dabei positive Effekte bezüglich Umwelt, Mensch und Tierschutz. Es kennzeichnet Produkte nach ihrer Herkunft aus der ökologischen Landwirtschaft und stellt sie Produkten aus der konventionellen Landwirtschaft gegenüber. Damit Lebensmittel mit dem Bio-Zertifikat ausgezeichnet werden können, müssen sie bestimmte Auflagen erfüllen (vgl. BMEL, 2022). Diese Auflagen beziehen sich unter anderem auf eine artgerechte Tierhaltung. Dennoch erscheint eine kritische Betrachtung von Bio-Produkten, die exemplarisch für Nachhaltigkeit stehen, aus unterschiedlichen Perspektiven sinnvoll, da ein Blick hinter die offensichtlich erscheinenden Vorteile lohnend sein kann. So können Ambivalenzen aufgedeckt und Denkräume erweitert werden, was auch mit Blick auf die Persönlichkeitsbildung und Aufklärung von Kindern wichtig ist, und deshalb Einzug in den Schulunterricht finden sollte.

**(2) Exemplarische Ambivalenz** Unter folgendem Link findet sich eine Abbildung, welche Ambivalenzen in Verbin-

dung mit Bio-Zertifikaten exemplarisch darstellt: <https://uni-duisburg-essen.sciebo.de/s/joU007lg1qLO8L3>.

**(3) Immanenter Widerspruch:** Nachhaltigkeitsanspruch vs. Nachhaltigkeit als Ware

#### **(4) Diskussion des Widerspruchs:**

Wie die Karikatur veranschaulicht, führt allein das Bio-Zertifikat nicht zu einer gravierenden Tierschutzverbesserung und der Umsetzung des Nachhaltigkeitsanspruchs. Auch wenn die Auflagen des Bio-Zertifikats erfüllt werden, führt dies nicht zu wesentlichen Veränderungen in der Tierhaltung, beispielhaft ausgedrückt an der Haltungsfläche der oben dargestellten Hühner. Als Grund hierfür kann unter anderem auf die kapitalistische Produktionsweise verwiesen werden, in der auch Bio-Produkte als Ware gehandelt werden. Dementsprechend muss auch die Produktion von Bio-Produkten in der ökologischen Landwirtschaft effizient und rentabel sein.

Zusammenfassend geht es um die Frage, ob der Grundgedanke von Bio-Zertifikaten (Nachhaltigkeitsanspruch) in einer Ökonomie, die auf eine Profitsteigerung ausgerichtet ist, realisierbar ist.

## 6. Literatur

- Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 - 1969*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2006). *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Altheide, D. L. (1997). "The News Media, the Problem Frame, and the Production of Fear". *The Sociological Quarterly*, 38(4), S. 647-668.
- Arnold, M. (2021). *Fliegen soll klimaneutral werden – wie das funktionieren soll*. GEO, 10.05.2021, Abgerufen am 14.02.2022 von <https://www.geo.de/natur/nachhaltigkeit/>

- fliegen--wie-fluege-klimaneutral-werden-sollen-30520090.html.
- Behrens, C. (2017). Müll: Das deutsche Recycling-Märchen. *Süddeutsche Zeitung*, 11.05.2017, Abgerufen am 08.02.2022 von <https://www.sueddeutsche.de/wissen/muell-kreislauf-das-deutsche-recycling-maerchen-1.3491734>.
- Bundesministerium der Justiz (2021). Tier-schutzgesetz. Abgerufen am 08.02.2022 von <https://www.gesetze-im-internet.de/tierschg/BJNR012770972.html>.
- Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (2022). 20 Jahre Bio-Siegel. Abgerufen am 01.02.2022 von <https://www.bmel.de/DE/themen/landwirtschaft/oekologischer-landbau/bio-siegel.html>.
- Dewey, J. (1916). *Demokratie und Erziehung*. Weinheim: Beltz.
- Dorsch, C. (2019). *Mündigkeit und Digitalität: E-Portfolioarbeit in der geographischen Lehrkräftebildung* (Dissertation), Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main.
- EURACTIV (2011). „Gefährlicher Kobalt-Abbau im Kongo“. EURACTIV, 29.11.2011, Abgerufen am 14.12.2021 von <https://www.euractiv.de/section/gesundheit-und-verbraucherschutz/news/gefahrlicher-kobalt-abbau-im-kongo/>.
- earthlink e.V. (2016). Kongo und Chile: Schattenseiten der Elektromobilität. Abgerufen am 12.12.2021 von <https://www.fluchtgrund.de/2016/11/kongo-und-chile-schattenseiten-der-elektromobilitaet/>.
- Fögele, J. (2016). *Entwicklung basiskonzeptuellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. Rekonstruktive Typenbildung, relationale Prozessanalyse, responsive Evaluation*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Fraktion der Freien Demokraten im Deutschen Bundestag (o. J.). *Nachhaltigkeit durch Innovation*. Abgerufen am 14.01.2022 von <https://www.fdpbt.de/nachhaltigkeit-durch-innovation>.
- Fraser, N. & Jaeggi, R. (2020). *Kapitalismus. Ein Gespräch über kritische Theorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Götze, S. (2019). „Lithium-Abbau in Südamerika - Kehrseite der Energiewende“. *Deutschlandfunk*, 30.04.2019, Abgerufen am 23.02.2022 von <https://www.deutschlandfunk.de/lithium-abbau-in-suedamerika-kehrseite-der-energiewende-100.html>.
- Greenpeace e.V. (2019). *Um jeden Preis? Auswirkungen von Fleischproduktion und Fleischkonsum auf Umwelt und Klima. Bildungsmaterial für die Sekundarstufe Kl. 7-10*. Abgerufen am 01.02.2022 von [https://kinder.greenpeace.at/assets/uploads/pdf/unterrichtsmaterialien/oberstufe/Greenpeace\\_Unterrichtsmaterialien\\_Fleisch.pdf](https://kinder.greenpeace.at/assets/uploads/pdf/unterrichtsmaterialien/oberstufe/Greenpeace_Unterrichtsmaterialien_Fleisch.pdf).
- GWÖ - Die Gemeinwohl-Ökonomie. (o. J.). *Gemeinwohl Ökonomie. Ein Wirtschaftsmodell mit Zukunft*. Abgerufen am 07.12.2021 von <https://web.ecogood.org/de/>.
- Hagenau, M. (2020). *Emissionshandel: So funktioniert der Handel mit den CO2-Zertifikaten*. Abgerufen am 14.01.2022 von <https://utopia.de/ratgeber/emissionshandel-so-funktioniert-der-handel-mit-den-co2-zertifikaten/>.
- Hartmann, M. (2002). *Widersprüche, Ambivalenzen, Paradoxien. Begriffliche Wandlungen in der neueren Gesellschaftstheorie*. In Honneth, A. (Hrsg.). *Befreiung aus der Mündigkeit: Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*. Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 220-251.
- Honneth, A. (2002). *Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung*. In Honneth, A. (Hrsg.). *Befreiung aus der Mündigkeit: Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*. Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 141-158.
- Honneth, A., Maiwald, K.-O., Speck, S. & Trautmann, F. (2022). *Normative Paradoxien: Verkehrungen des gesellschaftlichen Fortschritts*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Honneth, A. & Sutterlüty, F. (2022). *Normative Paradoxien der Gegenwart – eine Forschungsperspektive*. In Honneth, A., Maiwald, K.-O., Speck, S. & Trautmann, F. (Hrsg.). *Normative Paradoxien: Verkehrungen des gesellschaftlichen Fortschritts*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 13-39.
- Jaeggi, R. (2014). *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.

- Jaeggi, R. (2016). Was ist Ideologiekritik? In Jaeggi, R. & Wesche, T. (Hrsg.). Was ist Kritik? Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 266-299.
- Jaeggi, R. & Celikates, R. (2017). Sozialphilosophie: Eine Einführung. München: Verlag C.H.Beck.
- Jenni Energietechnik (o. J.). Club of Rome – die Grenzen des Wachstums. Interview mit Dennis Meadows. Abgerufen am 14.01.2022 von <https://jenni.ch/club-of-rome.html>.
- Klafki, W. (1964a). Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1964b). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In Roth, H. & Blumethal, A. (Hrsg.). Didaktische Analyse. Hannover: Schroedel, S. 5-54.
- Klafki, W. (2005). Allgemeinbildung und der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In Lauterbach, R., Köhnlein, W., Spreckelsen, K. & Klewitz, E. (Hrsg.). Brennpunkte des Sachunterrichts. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts (3. Aufl.). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften; Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V., S. 11-31, wiederabgedruckt in: [www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe 4/ März 2005](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe%204/März%202005).
- Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (6. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.
- Klimaschutz Portal (o. J.). Ist die Zukunft des Fliegens klimaneutral? Abgerufen am 24.02.2022 von <https://www.klimaschutz-portal.aero/klimaneutral-fliegen/>.
- Lehner, M., & I. Gryl (2019). Neoliberalismus in NRWs Sachunterrichtsbüchern? GW-Unterricht 4: 5–18. doi: 10.1553/gw-unterricht156s5.
- Lehner, M., I. Gryl, & D. Gruber (2021). „Problemorientierter Unterricht ≠ Problemorientierter Unterricht“. GW-Unterricht 1: 40–55. doi: 10.1553/gw-unterricht163s40.
- Lehner, M., & I. Gryl (2022, in Druck). Didaktische Analyse revisited. Ansätze einer Unterrichtsvorbereitung für einen kritisch-emanzipatorischen GW-Unterricht durch immanente Kritik. GW-Unterricht 2.
- Lehner, M., D. Gruber & I. Gryl (eingereicht). Vom Widerspruch zum Widersprechen. Ansätze einer immanent-kritischen sozialgeographischen Didaktik.
- Lufthansa Group (o. J.). Sustainable Aviation Fuel. Abgerufen am 24.02.2022 von <https://www.lufthansagroup.com/de/themen/sustainable-aviation-fuel.html>.
- Meadows, D. L. (2000). Die Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit (17. Aufl.). Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Messerschmidt, A. (2010). Widersprüche der Mündigkeit. In Ahlheim, K. & Heyl, M. (Hrsg.). Adorno revisited: Erziehung nach Auschwitz und Erziehung zur Mündigkeit heute. Hannover: Offizin, S. 126-148.
- Meyer, M. A. & Meyer Hilbert L. (2007). Wolfgang Klafki: eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim: Beltz.
- Mitchell, K. (2018). Making Workers: Radical Geographies of Education. London: Pluto Press.
- Moisi, L. (2018). Müll als Strukturfaktor gesellschaftlicher Ungleichheitsbeziehungen. Abgerufen am 07.02.2022 von <https://www.bpb.de/apuz/281505/muell-als-strukturfaktor-gesellschaftlicher-ungleichheitsbeziehungen>.
- Mumme, T. (2019). Wenn „nachhaltig“ auf dem nicht-nachhaltigen T-Shirt steht. Der Tagesspiegel, 09.09.2019, Abgerufen am 24.02.2022 von <https://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/werbung-von-hundm-cunda-und-zalando-wenn-nachhaltig-auf-dem-nicht-nachhaltigen-t-shirt-steht/24989482.html>.
- Nuss, S. (2019). Keine Enteignung ist auch keine Lösung: Die große Wiederaneignung und das vergiftete Versprechen des Privateigentums. Berlin: Dietz.
- PackMee (2019). Warum Recycling schlecht ist. Abgerufen am 08.02.2022 von <https://www.packmee.de/warum-recycling-schlecht-ist>.
- Paech, N. (2012). "Grünes" Wachstum wäre ein Wunder. DIE ZEIT, 21.06.2012, Abgerufen am 14.01.2022 von [https://www.zeit.de/wirtschaft/2012-06/wachstumskritik-paech?utm\\_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F](https://www.zeit.de/wirtschaft/2012-06/wachstumskritik-paech?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F).
- Pech, D. (2005). Dauerzitation ohne Konsequenz. Oder: Sachunterricht ist Politische

- Bildung. *Widerstreit Sachunterricht*, 4, S. 1-4.
- Pettig, F. (2021). Transformative Lernangebote kritisch-reflexiv gestalten. Fachdidaktische Orientierungen einer emanzipatorischen BNE. doi: 10.1553/gw-unterricht162s5.
- Pokraka, J. & Gryl, I. (2017). KinderSpielRäume – Kinder als Spatial Citizens im Spiegel von Intersektionalität, Medialität und Mündigkeit. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 8(2), S. 79-101.
- Pokraka, J. & Gryl, I. (2018). Kinder:Karten:Kommunikation – Spatial Citizenship zwischen Partizipation und Paternalismus. *KN - Journal of Cartography and Geographic Information*, 68(3), S. 140-146.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen. Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23(2), S. 159-182.
- Romero, J. M. (2014). *Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs*. Bielefeld: Transcript.
- Rössler, B. (2022). Der Überwachung entgegenkommen. Paradoxien der Privatheit im Internet. In Honneth, A., Maiwald, K.-O., Speck, S. & Trautmann, F. (Hrsg.). *Normative Paradoxien: Verkehrungen des gesellschaftlichen Fortschritts*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 239-255.
- Rucker, T. (2020). Unterricht, Exemplarität und Subjektivität. *Pädagogische Rundschau*, 74(4), S. 397-414.
- Särkelä, A. (2018). *Immanente Kritik und soziales Leben. Selbsttransformative Praxis nach Hegel und Dewey*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Schwenner, L. (2017). Ökologisch vs. konventionell: Ist bio immer besser? Quarks, 10.02.2022, Abgerufen am 27.11.2021 von <https://www.quarks.de/umwelt/landwirtschaft/oekologische-vs-konventionelle-landwirtschaft-ist-bio-immer-besser/>.
- Senatsverwaltung für Inneres und Sport (2021). *Volksentscheid über einen Beschluss zur Erarbeitung eines Gesetzentwurfs durch den Senat zur Vergesellschaftung der Wohnungsbestände großer Wohnungsunternehmen*. Abgerufen am 28.01.2022 von <https://www.berlin.de/wahlen/abstimmungen/deutsche-wohnen-und-co-ent-eignen/artikel.1040424.php>.
- Speck, S. (2022). Ungleiche Gleichheit in Partnerschaften. Paradoxe Umschläge und immanente Kritik. In Honneth, A., Maiwald, K.-O., Speck, S. & Trautmann, F. (Hrsg.). *Normative Paradoxien: Verkehrungen des gesellschaftlichen Fortschritts*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 337-367.
- Stahl, T. (2014). Die normative Grundlage immanenter Kritik. Sozialontologische Überlegungen zum Potenzial sozialer Praktiken. In Romero, J. M. (Hrsg.). *Immanente Kritik heute: Grundlagen und Aktualität eines sozialphilosophischen Begriffs*. Bielefeld: Transcript, S. 31-58.
- Sutterlüty, F. (2022). Paradoxien des Kindeswohls. Verkehrungen eines rechtsstaatlichen Prinzips. In Honneth, A., Maiwald, K.-O., Speck, S. & Trautmann, F. (Hrsg.). *Normative Paradoxien: Verkehrungen des gesellschaftlichen Fortschritts*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 255-297
- Sylla, N. S. (2014). *The Fair Trade Scandal: Marketing Poverty to Benefit the Rich*. Athen, Ohio: Ohio University Press.
- Treber, M. (2021). CO2-neutral ist nicht gleich klimaneutral! Germanwatch, 21.09.2021, Abgerufen am 24.02.2022 von <https://germanwatch.org/de/20823>.
- Tügel, H. & Possemeyer, I. (o. J.). "Nachhaltiges Wachstum ist eine Illusion". GEO, o. D., Abgerufen am 24.02.2022 von <https://www.geo.de/natur/nachhaltigkeit/2034-rtkl-zukunft-nachhaltiges-wachstum-ist-eine-illusion>.
- Umweltbundesamt (2013). *Rebound-Effekte*. Abgerufen am 08.02.2022 von <https://www.umweltbundesamt.de/themen/abfall-ressourcen/oekonomische-rechtliche-aspekteder/rebound-effekte>.
- United Nations (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Abgerufen am 24.02.2022 von [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E).
- Utopia (2019). *Diese kluge Illustration zeigt, wie viel Raum wir an Autos verschwenden*. Abgerufen am 14.01.2022 von <https://utopia.de/diese-kluge-illustration-zeigt-wie-viel-raum-wir-an-autos-verschwenden-87002/>.

- Voswinkel, S. (2022). Double-bind-Situationen. Paradoxe Widersprüche in der gegenwärtigen Arbeitswelt. In Honneth, A., Maiwald, K.-O., Speck, S. & Trautmann, F. (Hrsg.). Normative Paradoxien: Verkehrungen des gesellschaftlichen Fortschritts. Frankfurt am Main: Campus-Verlag, S. 215-239.
- Ziltener, P. (1999). Strukturwandel der europäischen Integration. Münster: Westfälisches Dampfbo

# Rezension

**Novy, A., Bärnthaler, R. R& Heimerl V. (2020). Zukunftsfähiges Wirtschaften. Weinheim Basel: Beltz Juventa. 204 S.**

**Sandra Milz**

Pädagogische Hochschule Salzburg

sandra.milz@phsalzburg.at

*„Wer in diesem Buch Patentrezepte für zukunftsfähiges Wirtschaften erwartet, wird enttäuscht. Ebenso enttäuscht werden diejenigen, die sich eine genaue Prognose zukünftiger Entwicklungen erhoffen, um daran persönliche und unternehmerische Einzelentscheidungen auszurichten. Das Buch hat nämlich den emanzipatorischen Anspruch, mündige Menschen zu ermächtigen, selbstbestimmt Entscheidungen zu treffen“ (S. 16).“*

In dem kurz vor dem Ausbruch der globalen Pandemie erschienen Werk widmen sich die drei Autor\*innen, Andreas Novy, Richard Bärnthaler und Veronika Heimerl, der Frage, wie zukunftsfähiges Wirtschaften funktionieren kann. Inspiriert durch ihre Arbeit mit Studierenden an der Wirtschaftsuniversität Wien, sei es ihnen ein Anliegen geworden, Zusammenhänge, die dieses Themenfeld betreffen, verständlich zu machen – also „eine kleine Einführung für interessierte Laien zu schreiben“ (S. 5). Angesichts der Herkulesaufgabe auf wenigen Seiten die Grundzüge der kapitalistischen Wirtschaftsweise nachvollziehbar und in ihrer Widersprüchlichkeit darzustellen, jene Wirtschaftsweise, die die Autor\*innen als „zentralen Treiber von Nicht-Nachhaltigkeit“ (S. 5) fassen, stehen sie auch vor der Herausforderung Gummiwörter wie Nachhaltigkeit und

Zukunftsfähigkeit klar zu definieren.

Wie das gelingen mag, dazu bietet die Inhaltsübersicht der Leserschaft eine erste Orientierung. Drei Teile bilden die argumentative Brücke des Werks, die beginnend mit Teil 1: Zukunftsfähige Denkweisen – Multiperspektivität in Wissenschaft und Wirtschaft, über Teil 2: Die Welt im Umbruch – eine Vielfachkrise führt und mit Teil 3: Wege in die Zukunft endet (S. 7 f.).

## **Teil 1: Zukunftsfähige Denkweisen – Multiperspektivität in Wissenschaft und Wirtschaft**

Beispielhafte Phänomene, wie immer häufiger auftretende Extremwittersituationen, die Finanzkrise von 2008, die zunehmende Einkommensungleichverteilung, bilden den Ausgangspunkt für den ersten Teil des Buches. Die am Beginn skizzierten krisenhaften Entwicklungen verdeutlichen die Herausforderungen der Gegenwart, die anschließend in Teil 2 ausführlicher diskutiert werden. Die Autor\*innen fassen diese Krisen als Umbruchsituationen, die gleichzeitig transformatorische Chancen bieten. Damit erhält das Buch eine positive Grundstimmung, die die Leserschaft zu aktiven Handeln und Denken in neuen Perspektiven ermutigen soll. Die zugrundeliegende These lautet, dass Wirtschaften dann zukunftsfähig sein kann, „wenn sich die



aktuell vorherrschenden Routinen und Institutionen [...] in Richtung Nachhaltigkeit und sozialen Zusammenhalt verändern“ (S. 11). Das bedürfe einer Transformation, also einer systemischen Veränderung der gegenwärtigen Lebens- und Wirtschaftsweise (S. 9 - 16). Bevor die Autor\*innen das konkretisieren, dient der erste Teil der Klärung zentraler Begrifflichkeiten wie Wohlstand, Zukunftsfähigkeit, Multiperspektivität sowie der Offenlegung bedeutender Denkkollektive in der Ökonomik mit abschließendem Fokus auf die Perspektive der Sozioökonomik (S. 9 – 58).

Das kontinuierliche Verknüpfen der begrifflichen Erläuterungen mit konkreten und meist aktuellen Beispielen, ist nicht nur für das Verständnis bedeutsam, sondern hilft der Leserschaft auch die Sichtweise der Autor\*innen besser zu verstehen. Diese verorten sich selbst im Denkkollektiv der Sozioökonomik, zu deren „Kernkompetenzen [...] die Fähigkeit verschiedene Perspektiven einzunehmen“, gehöre (S. 56). Dabei plädiert die Autorenschaft, dass ein multiperspektivischer Zugang unerlässlich sei, um gegenwärtigen Herausforderungen nicht nur zu begegnen, sondern sie auch aktiv mitzugestalten (S. 56). Dem Charakter einer Einführung entsprechend, begleiten gerade zu Beginn einige Informationsboxen den Fließtext, die zusätzliche Erklärungen umfassen. Vermutlich um den Lesefluss nicht zu stören, wird der Großteil der Quellen erst am Ende des Buches, der Struktur der jeweiligen Kapitel folgend, alphabetisch aufgelistet. Dieser Zugang ist für ein Einführungswerk diskutabel, da das Erkennen und das bewusste Abgrenzen der unterschiedlichen Perspektiven eine große Herausforderung darstellen kann. Dementsprechend wären an der einen oder anderen Stelle auch in Teil 1 konkrete Quellenangaben wün-

schenswert gewesen.

### **Teil 2: Die Welt im Umbruch – eine Vielfachkrise**

Im zweiten Teil widmen sich die Autor\*innen aufeinanderfolgend vier Aspekten der sogenannten Vielfachkrise, nämlich Umwelt, Wirtschaft, Globalisierung und Gesellschaft. Dabei verfolgen sie dezidiert die Zielsetzung der Leserschaft das nötige Orientierungswissen zu liefern, um diese Dimensionen in ihren systemischen Verbindungen zueinander zu erfassen und sich auch möglicher Widersprüchlichkeiten bewusst zu werden. Der Prämisse der Multiperspektivität folgend, fließen in die Erläuterungen der Autor\*innen unterschiedliche natur- und sozialwissenschaftliche Zugänge ein (S. 59).

„Umwelt im Umbruch“ liefert den ersten Baustein, um die Vielfachkrise multiperspektivisch zu erfassen. Der Fokus liegt hierbei auf der aktuellen Klimakrise, um daran anschließend das Modell der planetarischen Grenzen und das Konzept des ökologischen Fußabdrucks zu erläutern (S. 59-73). Im zweiten Baustein „Wirtschaft im Umbruch“ stehen die Phänomene wie wirtschaftliche Ungleichheiten zwischen Sektoren und Ländern, der Prozess der Finanzialisierung und systemische Innovationen im Zentrum der Betrachtungen (S. 73-91). Historische und geographische Perspektiven tragen unter anderem im Anschluss dazu bei, den dritten Baustein „Globalisierung im Umbruch“ zu beleuchten (S. 91-106). Der letzte Baustein ist dem Thema „Gesellschaft im Umbruch“ gewidmet, das historische Zusammenhänge aufgezeigt und unterschiedliche Arten von Ungleichheit behandelt, um so das Spannungsfeld zwischen ökologischer Nachhaltigkeit und sozialem Zusammenhalt herauszuarbeiten (S.106-128). Dieser

Teil endet damit, dass Selbstbestimmung, folgt man der Erklärung von Ingolfur Blühdorn, in westlichen Konsumgesellschaften eine neue Form erreicht habe, die als das „unbeschränkte Streben nach Selbstverwirklichung und Selbstoptimierung“ auf-trete. Diese Form der Selbstbestimmung könne mit der Leugnung von wissen-schaftlichen Erkenntnissen einhergehen, wenn damit ein Eingriff in die eigene Frei-heit befürchtet wird (S. 127f.). Ob unter derartigen Voraussetzungen die Herausforderungen der Gegenwart dennoch zu bewältigen sind und wie der transformati-ve Charakter der Vielfachkrise hinsichtlich Zukunftsfähigkeit wirksam werden kann, das versuchen die Autor\*innen im dritten Teil zu diskutieren.

### **Teil 3: Wege in die Zukunft**

In Teil 3 gelingt es der Autorenschaft, die in Teil 1 eingeführten Leitbilder zu-kunftsfähigen Wirtschaftens (S. 51ff.), mit aktuellen Beispielen zu verknüpfen und damit der Leserschaft einen hilfreichen Orientierungsrahmen zu bieten. Trotz ei-niger Überschneidungen ist dieser Teil wirklich inspirierend und liefert Antwor-ten auf Fragen wie, welche konkreten (politischen) Instrumente in Hinblick auf Zukunftsfähigkeit denkbar wären und wie diese aus den unterschiedlichen Perspek-tiven zu beurteilen seien. Zwar dominiert eine eurozentrische Sichtweise, die nur an manchen Stellen aufgebrochen wird, diese erleichtert jedoch den Identifikati-onsprozess der Leserschaft, mag man das Buch als Lehrwerk in seinem Entstehungs-zusammenhang interpretieren. Das wäre nur eine mögliche Leseweise des Buches, das je nach Kontext fruchtbare Einsichten liefern kann. Welche konkreten Lösungs-vorschläge diskutiert werden, soll nicht vorweggenommen werden und ob sie als zukunftsfähig gelten mögen, das ließe

sich je nach Perspektive anders beantwor-ten, denn „kein Leitbild bietet alleine die Lösung“ (S. 181) – demnach bleibt ihre Be-wertung folgerichtig der Leserschaft über-lassen.

### **Fazit**

Das Buch ist wesentlich mehr als der Titel suggeriert – Zukunftsfähigkeit kann und soll sich nicht nur auf Wirtschaft(en) beziehen. Es ist nicht nur ein gutes Beispiel, wie erkenntnisreich und zukunftsweisend Multiperspektivität in der Wissenschaft sein kann, sondern lädt die Leserschaft auch zur individuellen und gesellschaft-lichen Selbstreflexion ein. Es kann helfen, sich in einer Welt voller Umbrüche zu ori-entieren und die eigene Dialogfähigkeit zu stärken, indem neue Perspektiven erschlossen werden.

# Integrationsfächer in der Lehrer\*innenbildung.

## Das digital gestützte Lernmodul „Gesellschaftslehre“ (di:GL)

### Matthias Busch

Fachdidaktik Gesellschaftswissenschaften  
Universität Trier  
buschm@uni-trier.de

### Michell W. Dittgen

Fachdidaktik Gesellschaftswissenschaften  
Universität Trier  
dittgen@uni-trier.de

### Leif O. Mönter

Didaktik der Geographie  
Universität Vechta  
leif.moenter@uni-vechta.de

#### Abstract:

In many countries, geographical topics and issues are now being dealt with in integration subjects. For a long time, this has been discussed at the didactic and educational policy level. In practice, however, the main question is what challenges teachers face in integrative considerations and how they can be prepared for them during their training. After a look at the current situation and the perspective of teachers, the article presents the learning module "Social Studies" in university education for future teachers at the University of Trier, which can also offer suggestions for other universities.

Keywords: *Integrational subject, social science, teacher training, blended learning*

#### Abstrakt:

In vielen Bundesländern in Deutschland werden inzwischen geographische Themen und Fragestellungen in Integrationsfächern behandelt. Getrennt von dem fachdidaktischen und bildungspolitischen Diskurs darüber stellt sich die Frage, vor welchen Herausforderungen Lehrende bei integrativen Betrachtungen stehen und wie sie in ihrer Ausbildung darauf vorbereitet werden können. Nach einem Blick auf die aktuelle Situation und die Perspektive von Lehrenden wird in dem Beitrag das Lernmodul „Gesellschaftslehre“ für die universitäre Ausbildung an der Universität Trier vorgestellt, das Anregungen auch für andere Standorte bieten kann.

Stichwörter: *Integrationsfach, Gesellschaftslehre, Lehrer\*innenausbildung, Blended Learning*

## 1 Einleitung

Die Diskussion über Verbund- bzw. Integrationsfächer hat im bildungspolitischen Diskurs eine lange Tradition (vgl. etwa Sander, 2014: 21 f.). Während in Deutschland in der Primarstufe Fächerverbünde seit langem etabliert sind, lassen sich in den letzten Jahren wieder verstärkte Bemühungen konstatieren, auch in der Sekundarstufe derartige gesellschaftswissenschaftlichen Zusammenschlüsse zu installieren (Germ, 2015: 137) – unter unterschiedlichen Bezeichnungen wie „Weltkunde“, „Gesellschaftslehre“, „Gesellschaftswissenschaften“ und „Geschichte/Politik/Geographie“. Ähnlich verhält es sich auch außerhalb Deutschlands. So wird etwa in Österreich das Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ an den allgemeinbildenden Schulen durchgehend in der gesamten Sekundarstufe (5. bis 12. Schulstufe) unterrichtet (Fridrich, 2018: 81). „Ist diese Fächerkombination ist ebenso wie die Verbindung von Geschichte und Sozialkunde im Zuge der Neuordnung des österreichischen Schulwesens bereits ab 1962 entstanden und in den 1980er Jahren von einer additiven zu einer stärker integrativen Verbindung entwickelt worden (Fridrich, 2018: 83 ff.; Sitte, 1989: 43 ff.; 137 ff.). In der Berufsbildung in Österreich wurde 2011 außerdem das Fach „Geografie, Geschichte und Politische Bildung“ geschaffen (Sander 2020, 100; bm:uk 2013). In der Schweiz wurde auf Lehrplanebene und in einigen Kantonen ein (potenzielles) Integrationsfach Geschichte und Geographie geschaffen (Bürki, 2018: 200). Obgleich es sich organisatorisch um ein Integrationsfach handelt, dominiert eine stark disziplinäre Ausrichtung, indem etwa der Schweizer Lehrplan21 für das Fach RZG (Räume-Zeiten-Gesellschaften) die fachlichen Aspekte einzeln ausweist (ebd.; vgl.

auch <https://www.lehrplan21.ch/>). Aufgrund der kantonalen Eigenheiten und des stetigen Veränderungsprozesses fällt ein Überblick über die Ausgestaltung jedoch schwer (Bürgler & Gautschi, 2017: 148). Die Umsetzung schlug hohe Wellen (vgl. Bürki et al., 2016: 345 f.) und wird als durchaus problematisch betrachtet, etwa bezüglich der fehlenden integrativen Ausbildung der Lehrpersonen (Hedinger & Schneider, 2018: 21).

Die Etablierung von Integrationsfächern ist auch in Deutschland umstritten, in der Geographie ebenso wie in den anderen beteiligten Fächern. So wird in dem aktuellen Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG, 2021: 28) gefordert, die Geographie aus Integrationsfächern wie etwa Gesellschaftslehre (GL) herauszulösen. Begründet wird dies insbesondere mit ihrer verbindenden Stellung zwischen Gesellschafts- und Naturwissenschaften, weshalb eine einseitige Verortung dem Fachverständnis widerspreche und die Disziplin ihrer besonderen Stärke, der integrativen Mensch-Umwelt-Perspektive, beraube (ebd.). Auf der anderen Seite wird betont, dass Geographie sich den interdisziplinären Schlüsselthemen wie etwa Klimawandel annimmt und durchaus affin zu fachübergreifenden und fächerverbindenden Bildungsaufgaben steht (Bürki, 2018: 199). „Geographie ist in sich und nach außen vernetzend.“ (ebd.) So lässt sich durchaus der Frage nachgehen, ob im Sinne bildungsrelevanter geographischer Aspekte eine Berücksichtigung eher im eigenständigen Fach oder im Integrationsfach gegeben ist. Während auf bildungspolitischer sowie fachdidaktischer Ebene mitunter seit Jahrzehnten über derlei Fragen diskutiert wird (z.B. Pandel, 2001; Weber, 2019), findet Unterricht in Integrationsfächern mit geographischen Anteilen längst täglich an

deutschen Schulen statt. In Deutschland werden aktuell in dreizehn Bundesländern in verschiedenen Schulformen der allgemeinbildenden Schulen geographische, historische und politische Bildung integrativ unterrichtet (vgl. Witt, 2021: 51). Allein in Rheinland-Pfalz finden an Integrierten Gesamt- und Realschulen jede Woche rund 9.000 Unterrichtsstunden im Fach GL statt. Von unmittelbar praktischer Relevanz ist deshalb die Frage, wie Unterricht im Integrationsfach gestaltet sein sollte, um dessen spezifische Lehr-Lernpotenziale auszuschöpfen, und wie eine adäquate Ausbildung von Lehrer\*innen aussehen kann.

Grundsätzlich unstrittig erscheint dabei, dass Lehrkräften „bewährte Theorien, flexible Modelle und neue Werkzeuge“ sowie ein „professioneller Habitus“ (Danninger, 2019: 72) an die Hand gegeben werden müssen, um Schüler\*innen auf gesellschaftliche Herausforderungen vorzubereiten. Über welches fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen Lehrer\*innen konkret verfügen sollten, wie ein „allgemein akzeptierter Kanon von Wissen und Können“ aussehen und welche Blickrichtungen, charakteristischen Zugriffsweisen und Denkformen das Integrationsfach prägen sollen, ist jedoch nach wie vor umstritten (Gautschi, 2019: 48 ff.). Bislang fehlt es der Gesellschaftslehre an akzeptierten Eckpunkten einer integrativen Fachdidaktik und an fundierten Konzepten in der Lehrer\*innenbildung.

## **2 Ausgangssituation in der Lehrer\*innenbildung**

Die Ausbildung von Lehrer\*innen bietet bislang überwiegend nur wenig spezifische Angebote für Integrationsfächer mit geographischen Anteilen. Dies lässt sich etwa für Rheinland-Pfalz in Bezug auf die erste, universitäre Ausbildungsphase

bebildern (vgl. Busch & Mönter, 2019). In Rheinland-Pfalz sind für das Lehramt an Gymnasien und Realschulen Plus die Unterrichtsfächer auf Grundlage der Curricularen Standards auf ein Fachstudium der Einzeldisziplinen Geographie, Geschichte oder Sozialkunde beschränkt (vgl. MBWJK, 2007). Einzig für die Realschule Plus ist im Masterstudiengang ein Modul für das „Bereichsfach Gesellschaftslehre“ verpflichtend. In diesem sollen die Studierenden die Kompetenz erwerben, „die Welt als globales System, in dem alle politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, ökologischen und ethischen Aspekte vernetzt sind“, zu verstehen und „Aufgaben, Arbeitsweisen und Ziele der Geographie, der Geschichtswissenschaft und der Politikwissenschaft“ kennenlernen (ebd., 84). Hierzu besuchen die Studierenden zwei fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen sowie ein fachdidaktisches Seminar aus dem regulären Studienangebot der jeweils anderen Fächer, wobei die Möglichkeit besteht, das Modul vollständig in nur einer Fachdisziplin abzuschließen. Eine Thematisierung interdisziplinärer Fragestellungen oder eine Auseinandersetzung mit didaktischen Herausforderungen des Integrationsfaches werden dagegen nicht systematisch angeleitet oder verlangt (vgl. etwa zur Schweiz auch Hedinger & Schneider, 2018: 19; Bürki et al., 2016: 346).

## **3 Perspektive der Lehrenden**

Die Relevanz einer solchen Auseinandersetzung mit Aspekten der Interdisziplinarität spiegelt sich auch in der fach- und ausbildungsbezogenen Perspektive von Lehrenden wider. 2019 wurde eine onlinegestützte Fragebogenstudie unter GL-Lehrkräften an Integrierten Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz (N = 159) durchgeführt (vgl. Busch, Dittgen & Mönter, 2020). Die Erhebung erfolgte im Rah-

men des von der Nikolaus Koch Stiftung geförderten Projekts „pe:GL – Praxis- und Entwicklungsforschung: Gesellschaftslehre“ an der Universität Trier. Den Ergebnissen zufolge scheint ein maßgebliches Bedenken gegen das Fach in der Herausforderung zu liegen, anteilig Disziplinen zu vertreten, für die die Lehrenden nicht explizit qualifiziert wurden (ebd.: 61 f.). So zeigen sich durchaus erhebliche Unterschiede im fachlichen Kompetenzerleben, abhängig vom Ausbildungsfach (vgl. Abbildung 1).

Inwieweit es gelingt, verschiedenen fachliche Perspektiven und Zugänge im GL-Unterricht lernproduktiv zu vernetzen, wird von Lehrenden ambivalent beurteilt. Jeweils rund 45 % der Befragten erleben die Interdisziplinarität als bereichernd und sind der Meinung, es gelinge ihnen, im Unterricht wesentliche Besonderheiten und spezifische fachliche Perspektiven der Einzelfächer aufzuzeigen; 55 % sind hier weniger optimistisch. Außerdem geben 69,9 % an, dass es ihnen schwerfalle, den individuellen Voraussetzungen der Schüler\*innen gerecht zu werden. Die Sor-

ge um die eigene fachliche Qualifikation, die thematische Breite des Faches, die Gestaltung gelingender Interdisziplinarität und der Umgang mit Heterogenität stellen demnach zentrale Herausforderungen aus der Sicht von Lehrer\*innen dar.

Diese Wahrnehmungen und Erfahrungen hängen nicht zuletzt mit Fragen von Professionalisierung eng zusammen. Knapp 80 % der Befragten hat nur eines und 14,3 % zwei der drei Bezugsfächer studiert. Die ursprüngliche Qualifikation prägt auch das berufliche Selbstbild der Beteiligten. Die Mehrheit der Befragten identifiziert sich in erster Linie als Vertreter\*in des Einzelfachs. Nur 7,5 % charakterisieren sich prioritär als Lehrende der Gesellschaftslehre. Nicht unerheblich erscheint, dass 76,9 % der Befragten für das Lehramt an Gymnasien ausgebildet worden sind und damit im Studium in Rheinland-Pfalz bisher keine explizite Vorbereitung für das Integrationsfach erhalten haben.

Insgesamt fühlen sich rund 70 % der Lehrpersonen in ihren fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen im Fach

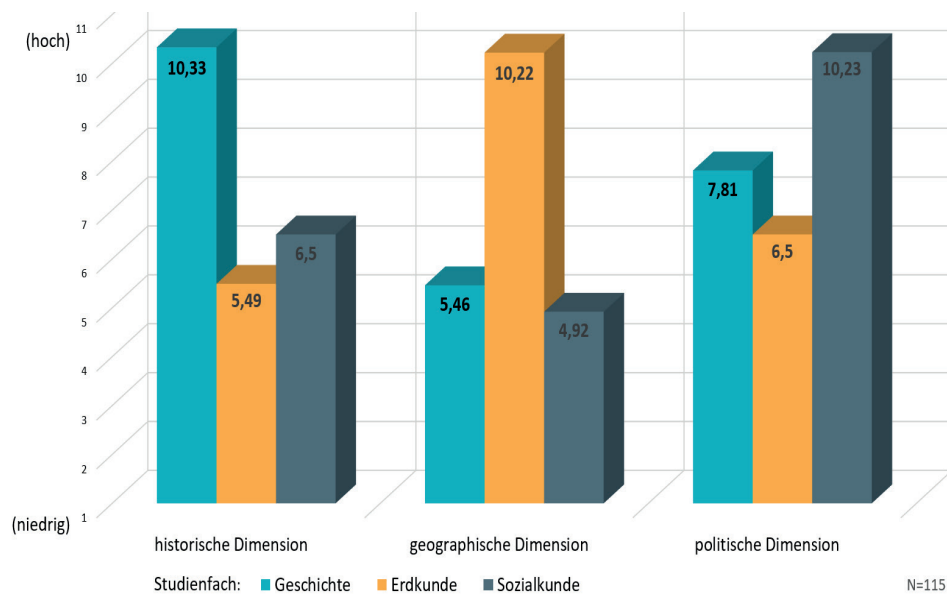


Abb. 1: Durchschnittliches inhaltliches Kompetenzerleben nach Unterrichtsdimension und Ausbildungsfach (eigene Darstellung)

Gesellschaftslehre eher sicher, doch bei knapp 30 % überwiegt die Unsicherheit gegenüber den fachlichen und fachdidaktischen Herausforderungen. Die Professionalisierung für den interdisziplinären Unterricht scheint bis dato eher wenig systematisch und formal zu erfolgen. 81,9 % bzw. 83,8 % der Befragten geben an, ihre zentralen Kompetenzen für das Integrationsfach weder im Universitätsstudium noch im Vorbereitungsdienst erworben zu haben. Nur rund ein Drittel der Lehrenden gibt an, seine Kenntnisse aus spezifischen Fortbildungen zu beziehen.

Zusammenfassend stehen aus Sicht von Lehrer\*innen im rheinland-pfälzischen Fach Gesellschaftslehre den Potenzialen einer bereichernden Interdiszi-

plinarität wesentliche Probleme bei der Umsetzung des anspruchsvollen Fachkonzepts gegenüber. Insbesondere im Bereich der reflektierten Auseinandersetzung und Vernetzung unterschiedlicher fachlicher Perspektiven, im Verhältnis von fachlichem und überfachlichem Lernen bedarf es demnach fachdidaktischer Entwicklungsarbeit und konzeptioneller Fundierung. Nicht zuletzt wird ein Bedarf an formaler Professionalisierung für das fächerverbindende Unterrichten deutlich, dem bislang offenbar in allen Phasen der Lehrer\*innenbildung nur unzureichend Rechnung getragen wurde (vgl. Busch, Dittgen & Mönter, 2020). Hier setzt die Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung im Bereich Gesellschaftslehre an der

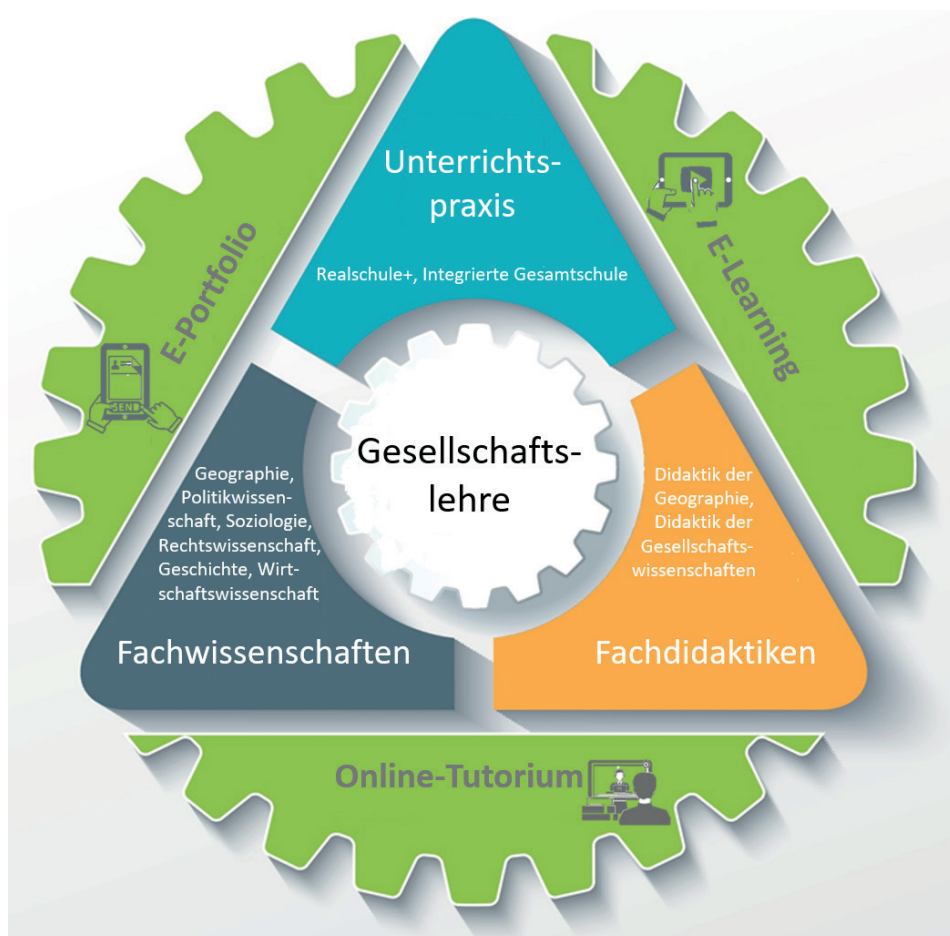


Abb. 2: Bestandteile des digital gestützten Lernmoduls „Gesellschaftslehre“ (di:GL) (eigene Darstellung)

Universität Trier mit dem neu entwickelten Lernmodul an.

#### 4 Das digital gestützte Lernmodul „Gesellschaftslehre“ (di:GL)

Seit dem Sommersemester 2019 wird das digital gestützte Lernmodul „Gesellschaftslehre“ (di:GL) an der Universität Trier in den Masterstudiengängen Geographie, Sozialkunde und Geschichte für das Lehramt an Realschulen Plus umgesetzt. Zuvor beschränkte sich das Angebot auf ein sechs Semesterwochenstunden umfassendes Bereichsfachmodul, in dem die Studierenden mit dem Abschluss Realschule Plus lediglich an fachlichen und fachdidaktischen Vorlesungen aus den jeweilig anderen Bezugsfächern teilgenommen und schließlich eine mündliche Prüfung abgelegt haben. Diese Regelung wurde von Studierenden und Dozierenden als wenig zufriedenstellend erlebt, da das Fach zentrale und herausfordernde Aufgaben, etwa bei der Vermittlung demokratischer Schlüsselkompetenzen, erfüllen soll, auf die so kaum adäquat vorbereitet werden kann. Ferner ist es aufgrund seiner interdisziplinären Ausrichtung auch wissenschaftstheoretisch äußerst anspruchs-

voll und weist für zukünftige Lehrende im Hinblick auf wissenschaftspropädeutische Vorbildung und Studienmotivation eine entscheidende Relevanz auf.

Vor diesem Hintergrund wurde das Konzept des Gesamtmoduls verändert (siehe Abbildung 2). In Ergänzung zu den Vorlesungen fertigen die angehenden Lehrenden begleitend ein E-Portfolio an, in dem sie die Inhalte zusammenführen und reflektieren. Zusätzlich besuchen die Studierenden aller drei Fächer nun gemeinsam ein Seminar zur Didaktik der Gesellschaftslehre, das Blended Learning-Elemente integriert. Das Konzept greift die von Lehrer\*innen und Studierenden formulierten Desiderata und Potenziale gezielt auf, indem Personen, Perspektiven und Expertise aus Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und der Unterrichtspraxis systematisch vernetzt und einbezogen werden. Dem Modul liegen in wechselnden Schwerpunkten theorie- und praxisorientierte Ansätze zugrunde. Es mündet schließlich in handlungs- und produktorientierten Lernsettings (s. u.).

Den Kern des Moduls stellt das Seminar „Didaktik der Gesellschaftslehre“ dar,



Abb. 3: Bausteine des Seminars „Einführung in die Didaktik der Gesellschaftslehre“ (eigene Darstellung)



das in drei Bereiche gegliedert ist: digitale Lernmodule, Unterrichtsplanung und Unterrichtspraxis (siehe Abbildung 3). In einem ersten Teil beschäftigen sich die Studierenden mit digitalen Lerneinheiten, die aus Screencasts, Experteninterviews, Praxisvideos und Basislektüren bestehen und durch ein E-Portfolio und Content ergänzt werden. Die Lernmodule werden im Rückgriff unterschiedlicher Tools der Lernplattform „Stud.IP“ eingesetzt und von einem E-Tutorium begleitet, das Hilfestellungen beim individuellen Selbststudium gibt und kooperative Lernphasen zwischen den Teilnehmenden anleitet.

Durch die Kooperation mit Fachleiter\*innen, Fachwissenschaftler\*innen und Lehrpersonen aus der Unterrichtspraxis werden in den Lernmodulen von Beginn an unterschiedliche Expertisen zusammengeführt und durch die multimedialen webbasierten Lerneinheiten nachhaltig und flexibel bereitgestellt. So bearbeiten die Studierenden etwa in Lernmodul 2 Videosequenzen, in denen Vertreter\*innen der jeweiligen Bezugsfächer erläutern,

was sie an Ihrer Disziplin fasziniert und welche grundsätzlichen Erkenntnisziele sie ihrer Disziplin zusprechen. Hintergrund dabei ist die Überzeugung, dass es im Rahmen eines solchen Seminars nicht darum gehen kann, die Disziplinen fachinhaltlich in Gänze vorzustellen, sondern vielmehr deren spezifische (didaktisch relevanten) Anliegen und Perspektiven zu ergründen. Bewusst werden dabei auch Stereotype thematisiert und dekonstruiert, indem die Fachvertreter\*innen etwa dazu befragt werden, wie sie zu der Vorstellung stehen, die Geschichtswissenschaft sei eine positivistische Lehre historischer Daten und Fakten, die Politikwissenschaft fungiere als Institutionenkunde oder die Geographie ziele maßgeblich auf topographisches Wissen à la Stadt-Land-Fluss.

Parallel dazu reflektieren die Studierenden ihre eigenen Vorstellungen, Erwartungen sowie Ängste (siehe Abbildung 4). Auf Basis unterschiedlicher konzeptioneller Umsetzungsmöglichkeiten des Integrationsfaches (siehe Abbildung 5) analysieren die Seminarteilnehmer\*innen die Um-

Bitte bearbeiten Sie auf Grundlage der Online-Materialien des Lernmoduls die folgenden Portfolio-Aufgaben und stellen Sie Ihre Ergebnisse im Upload-Bereich unter „Portfolio“ fristgerecht bis zum kommenden Dienstag ein. Inhaltliche Fragen können Sie gern im Forum formulieren. Unter „Ankündigungen“ werden wir in Stud.IP rechtzeitig vor dem kommenden Online-Tutorium (mittwochs, 10-12 Uhr), das der Besprechung und Vertiefung der Portfolio-Aufgaben dient, die entsprechenden Zugangsinformationen einstellen.

- a) Reflektieren Sie vor dem Hintergrund der Ansprüche an den GL-Unterricht und die Kompetenzen von GL-Lehrkräften Ihren eigenen Professionalisierungsstand: Wie schätzen Sie Ihre eigenen Kompetenzen für das Fach ein? Was wissen Sie von den anderen Bezugsdisziplinen? Welche individuellen Potentiale, Interessen und Erfahrungen bringen Sie für das Fach mit? Wo sehen Sie für sich persönlich Entwicklungsbedarfe und Herausforderungen? Wie wollen Sie diese angehen?
- b) Bitte analysieren Sie, inwieweit der rheinland-pfälzische Rahmenlehrplan für das Fach GL den didaktischen Ansprüchen an das Fach entspricht. Notieren Sie zudem Fragen, überraschende Erkenntnisse, Freuden und Ärgernisse, die bei der Lektüre des Lehrplans entstanden sind.
- c) Aktuell ist eine Lehrplankommission mit der Ausarbeitung eines neuen GL-Lehrplans in Rheinland-Pfalz beauftragt. Formulieren Sie einen Brief an die Lehrplankommission, in dem Sie konkrete Verbesserungsvorschläge skizzieren und begründen.

Abb. 4: Exemplarische Aufgabenstellung der digitalen Lernmodule (eigene Darstellung)

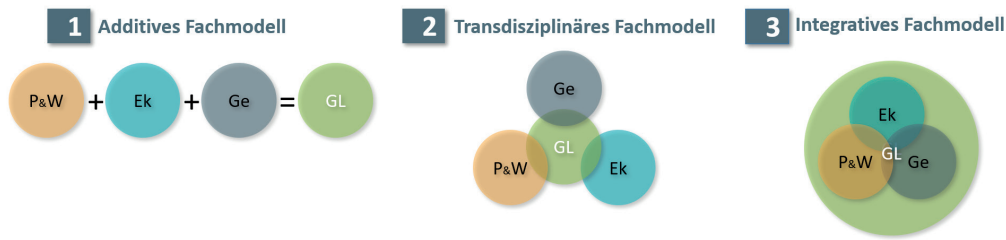


Abb. 5: Konzeptionelle Umsetzungsmöglichkeiten des Integrationsfaches (eigene Darstellung)

setzung in institutionellen Vorgaben und Lernmaterialien, insbesondere in Schulbüchern.

Im Zentrum des zweiten Teils des Seminars steht die konkrete Unterrichtsplanung. Kooperativ erschließt sich die Seminargruppe einen aktuellen, gesellschaftlich relevanten Gegenstandsbereich, der für integrative Bearbeitungen prädestiniert ist. Dabei finden zuvor erörterte fachdidaktische Grundlagen Berücksichtigung, etwa die Problemorientierung im Integrationsfach sowie die für die Schüler\*innen erkennbare Zusammenführung unterschiedlicher fachlicher Perspektiven inklusive Reflexion des Mehrwerts einer integrativen Betrachtung. In transdisziplinären Projektgruppen, in denen entsprechend Studierende aller drei Bezugsfächer vertreten sind, werden schließlich Teilaspekte des Gegenstandsbereichs als Unterrichtsminiaturen ausgearbeitet. Diese werden schließlich, nach umfassender Dis-

kussion in der Seminargruppe, im dritten Teil des Seminars im Rahmen einer Lernstatt erprobt. Dazu wird eine Schulklasse an die Universität eingeladen, durchläuft in Kleingruppen die Unterrichtsminiaturen und formuliert schließlich eine Rückmeldung zu den erlebten Konzeptionen. Im Sinne der Aktionsforschung (vgl. Altrichter, Posch & Spann, 2018: 13 ff.) haben die Studierenden parallel die Möglichkeit, ihre Ansätze zu erproben, die von Kommiliton\*innen als critical friends beobachtet werden, und sich darüber auszutauschen – um anschließend ihren Ansatz mit einer anderen Kleingruppe noch einmal durchzuführen.

Das digital gestützte Lernmodul kam inzwischen in drei Jahrgängen an der Universität Trier zum Einsatz, wurde mehrfach evaluiert und weiterentwickelt. Thematisch beschäftigten sich die Seminare mit den Themen „Ernährung 2.0“, „Mobilität“ und „Klimawandel“ (siehe Abbildung 6).



Abb. 6: Themenbereiche des digital gestützten Lernmoduls 2019 bis 2021 (eigene Darstellung)

In Folge der Pandemie konnte nur 2019 die Lernstatt mit Schüler\*innen einer Realschule Plus an der Universität durchgeführt und evaluiert werden. In den beiden Folgejahrgängen wurden die Entwürfe als Broschüren zusammengestellt, die Lehrkräfte in der Region nutzen konnten. Die Lehrkräfte wurden im Gegenzug darum gebeten, den Studierenden ein Feedback zur Planung zukommen zu lassen, möglichst auf Basis konkreter Erprobungen.

### 5 Fazit und Ausblick

Mithilfe des digital gestützte Lernmoduls „Gesellschaftslehre“ (di:GL) lässt sich, im Sinne einer theoriegeleiteten Praxis, ein Bogen von der Auseinandersetzung mit didaktischen Grundlagen des Integrationsfaches über die Unterrichtsplanung in transdisziplinären Teams hin zu einer Erprobung und Evaluierung von eigenständig gestalteten Ansätzen und Materialien spannen. Bewusst wurde bei der Anlage des Moduls auf ein stärker individualisiertes Lernen und die flexible Auflösung von Zeit- und Raumstrukturen mit Hilfe von E-Learning-Elementen, Online-Tutorien und einem E-Portfolio gesetzt. Dies wird von den Studierenden überwiegend positiv erlebt. Insbesondere merken die Teilnehmenden an, dass ihre Sorgen, fachliche Aspekte ohne entsprechende Qualifizierung zu unterrichten, gemindert werden konnten, obgleich der Respekt vor den als positiv wahrgenommenen Herausforderungen des Integrationsfaches eher zunimmt. Kritisch angemerkt wird vor allem, dass die Anforderungen im Rahmen des Moduls als recht hoch erlebt werden. Auch dominiert die Überzeugung, dass die Vorbereitung auf das Integrationsfach insgesamt im Studium nach wie vor zu kurz kommt. Hier besteht weiterhin Entwicklungsbedarf. Bedauerlich ist ferner, dass das Modul bislang nur für Studieren-

de im Bereich Realschule Plus angeboten wird, jedoch nicht für Kommiliton\*innen im Studiengang Gymnasium, die zu einem guten Teil später an Gesamtschulen tätig werden, wo ebenfalls in Rheinland-Pfalz Gesellschaftslehre unterrichtet wird. Angestrebt ist deshalb eine Öffnung des Angebots, gegebenenfalls im Rahmen eines Zusatzzertifikats.

### 6 Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- bm:uk [Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur] (2013). Schulartenübergreifender Bildungsstandard in der Berufsbildung. Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Unterrichtsbeispiele. Geografie, Geschichte und Politische Bildung einschl. Volkswirtschaftliche Grundlagen. 11.+13. Schulstufe. Abgerufen am 01.04.2022 von <https://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/bildungsstandards/schularteneuebergreifende-bildungsstandards>.
- Bürgler, B. & Gautschi, P. (2017). Historisches Lernen und Politische Bildung in der Deutschschweiz auf der Sekundarstufe I. In Hellmuth, T. (Hrsg.). Politische Bildung im Fächerverbund (= Wiener Beiträge zur politischen Bildung 5). Schwalbach: Wochenschau, S. 141-173.
- Bürki, R. (2018). Das Integrationsfach Räume-Zeiten-Gesellschaften auf der Sekundarstufe I in der Schweiz. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Fragen im Grenzbereich von Geographie und Geschichte. In Dickel, M., Keßler, L.; Pettig, F. & Reinhardt, F. (Hrsg.). Grenzen markieren und überschreiten – Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik. Münster: Münsterscher Verlag für Wissenschaft (Geographiedidaktische Forschungen, 69), S. 199-205.
- Bürki, R., Gautschi, P., Reuschenbach, M.; Steinkrüger, J.-E. & Peter Tanner, R. (2016). Zwischen Skylla und Charybdis. – Gedanken zur Entwicklung des Fachs «Räume, Zeiten, Gesellschaften» auf der Sekundarstufe I und in der Lehrerinnen- und Lehrerbil-

- dung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34(3), S. 344-358 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139300
- Busch, M., Dittgen, M. & Mönter, L. (2020). Das Integrationsfach Gesellschaftslehre in der Praxis. Professionalisierung, Fachkultur und Entwicklungspotenziale aus der Lehrendenperspektive. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 11(2), S. 54-71.
- Busch, M. & Mönter, L. (2019). Integrationsfach „Gesellschaftslehre“ – Zwischen transdisziplinärer Welterschließung und Deprofessionalisierung? In Lotz, M. & Pohl, K. (Hrsg.). Gesellschaft im Wandel – Neue Aufgaben für die politische Bildung und ihre Didaktik! Frankfurt a. M.: Wochenschau (Schriftenreihe der GPJE), S. 133-140.
- Danninger, G. (2019). Wie erleben die Akteure Lehrer/-innen und Schüler/-innen Integrationsmodelle? Rekonstruktion der Lehr- und Lernarrangements im Unterrichtsfach Politische Bildung und Geschichte am Beispiel der berufsbildenden höheren Schule (BHS). Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 10(1), S. 58-75.
- DGfG [Deutsche Gesellschaft für Geographie] (Hrsg.) (2021). Geographie. Das Zukunftsfach. Abgerufen am 23.12.2021 von <https://geographiedidaktik.org/2021/12/22/infobroschuere-geographie-das-zukunftsfach/>.
- Fridrich, C. (2018). Sozioökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II in Österreich. Entwicklungslinien, Umsetzungspraxis und Plädoyer für das Integrationsfach Geographie und Wirtschaftskunde. In Engartner, T.; Fridrich, C.; Graupe, S.; Hedtke, R. & Tafner, G. (Hrsg.). Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 81-108.
- Gautschi, P. (2019). Lehrer/-innenbildung für das Integrationsfach „Gesellschaftswissenschaften“ – Impulse, Kernideen, Perspektiven. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 10(2), S. 43-74.
- Germ, A. (2015). Flächenfächer – ein Trend wider die Professionalisierung. Schulfächer als Antwort auf gesellschaftliche Probleme – ein fragwürdiges Unterfangen. In Dendorfer, G., Hladshik, P. & Lechner-Amante, A. (Hrsg.). Bildungsfragen: Europa und ökonomisches Lernen. Schwalbach: Wochenschau, S. 132-143.
- Hedinger, F. & Schneider, C. (2018). Möglichkeiten und Schwierigkeiten bei der fächerübergreifenden Umsetzung der politischen Bildung in der Schweiz innerhalb der Sekundarstufe I. In POLIS 2018. S. 19-21.
- MBWJK [Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz] (2007). Curriculare Standards der Studienfächer in lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengängen. Abgerufen am 27.12.2021 von [https://www.uni-trier.de/fileadmin/forschung/ZFL/templates/Studieninhalte\\_und\\_Qualifikationsziele\\_der\\_einzelnen\\_Studienmodule.pdf](https://www.uni-trier.de/fileadmin/forschung/ZFL/templates/Studieninhalte_und_Qualifikationsziele_der_einzelnen_Studienmodule.pdf).
- Pandel, H.-J. (2001). Fachübergreifendes Lernen. Artefakt oder Notwendigkeit? SoWi-Online Journal 1(1), o. S..
- Sander, W. (2014). Fächerübergreifende politische Bildung – Ansätze und Perspektiven. In Deichmann, C. & Tischner, Ch. K. (Hrsg.). Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau, S. 15-26.
- Sander, W. (2020). Fächerintegration in den Gesellschaftswissenschaften: Neue Ansätze und theoretische Grundlagen. In Albrecht, A., Bade, G., Eis, A., Jakubczyk, U. & Overwien, B. (Hrsg.). Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 98-114.
- Sitte, C. (1989). Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an den allgemeinbildenden Schulen (AHS u. APS) in Österreich nach 1945. 1. Teil. Wien: Dissertation am Institut für Geographie und Institut für Pädagogik der Universität Wien.
- Weber, B. (2019). Die Didaktiken der Gesellschaftswissenschaften zwischen Zersplitterung, Dominanz und Interdependenz. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 10(2), S. 11-42.
- Witt, D. (2021). NGW: Das Netzwerk Gesellschaftswissenschaften. Geschichte lernen 2021 (199), S. 50-51.



# DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN

*Offen im Denken*

ub | universitäts  
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

**DOI:** 10.17185/duepublico/77237

**URN:** urn:nbn:de:hbz:465-20230222-114444-0



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Lizenz (CC BY 4.0) genutzt werden.