

Beatrix Niemeyer

Transformationswissen – Wissenstransformation: Nachdenken über BNE. Ein Essay

BNE ist... ein politisches Programm

BNE wird großgeschrieben – im übertragenen ebenso wie im wörtlichen Sinn. Das Kürzel transportiert große Hoffnungen, Erwartungen und Ansprüche. Die Bedeutungszuschreibung dessen, was mit BNE als Bildung für nachhaltige Entwicklung bezeichnet wird, variiert allerdings je nach Kontext der Debatte. Bildungsziele, Lehr-Lernkonzept, Handlungsanweisung, Begründungszusammenhang oder Lerngegenstand – die Bezeichnung BNE kann sich auf vieles beziehen. Dabei gerät zumeist nicht in den Blick, was BNE vor allem ist, nämlich ein politisches Programm. Nachhaltige Entwicklung setzt Wissen über die Gestaltung ökologischer und sozialer Zusammenhänge als Transformationswissen voraus. Das bleibt wiederum eingebunden in politische Prozesse, die das Transformationspotential regulieren und steuern. Transformationswissen und Wissenstransformation stehen in einem Spannungsverhältnis, das im Folgenden näher in den Blick genommen werden soll.

Bildung für nachhaltige Entwicklung steht seit der UN-Konferenz in Rio 1992 auf der weltpolitischen Agenda. 2005 verkündeten die Vereinten Nationen die Weltdekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., o.J.). 2015 bis 2019 zielte das Weltaktionsprogramm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ auf die strukturelle Verankerung und das Folgeprogramm der UNESCO „Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs“, kurz „ESD for 2030“ verknüpft BNE konkret mit den Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDG). Die Umsetzung dieser politischen Ziele erfolgt mit dem klassischen Instrumentarium der Soft-Law-Governance. Dazu gehört die Förderung von Modellprojekten und die Identifikation und Verbreitung von Beispielen guter Praxis, strategische Ziele werden formuliert und als Selbstverpflichtungsmaßnahmen vereinbart, um Struktur bildend zu wirken. Nationale Aktionspläne werden beschlossen und anschließend in den regionalen Kontext übertragen. Zum Standardinstrumentarium der bildungspolitischen Implementation gehört die Formulierung strategischer Ziele und Leitsätze, zur bildungspraktischen Umsetzung gehört die Definition von Qualitätskriterien, Zertifizierungsverfahren und die Berichterstattung als Grundlage einer kontinuierlichen Evaluation. Die „Landesstrategie Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ des Landes Schleswig-Holstein kann als ein Beispiel dafür betrachtet werden (Ministerium für Energiewende, Landwirtschaft, Umwelt, Natur und Digita-

lisierung des Landes Schleswig-Holstein, 2021). Hier sind in ressortübergreifender Zusammenarbeit fünf Handlungsfelder definiert, für die jeweils wiederum Visionen als Zielvorgaben, Beispiele guter Praxis und Handlungsempfehlungen formuliert sind. Weitere Bestandteile der Landesstrategie sind die geplante Einrichtung einer BNE-Agentur als Vernetzungsstelle, die Formulierung von Qualitätskriterien, die Einführung eines qualitativen Monitorings sowie die regelmäßige Berichterstattung über den Fortgang der Maßnahmen (ebd., S. 7).

Wie Lebenslanges Lernen oder Inklusion steht BNE für eine bildungspolitische Programmatik, mit der auf globaler Ebene die Bedeutung von Bildung für die Lösung gesellschaftlicher Probleme postuliert wird. So soll BNE „als ein auf Ganzheitlichkeit und Transformation ausgerichtetes pädagogisches Lehr- und Lernkonzept (...) Menschen in die Lage [versetzen], sich im Rahmen ihrer täglichen Entscheidungen, entlang spezifischer Handlungskompetenzen orientierend zu einem holistisch handelnden Weltbürger zu entwickeln“ (ebd., S. 5). Dies soll in den etablierten Institutionen des Lernens vonstattengehen, von der Kita über die Schule bis zur beruflichen Bildung und Weiterbildung. Abgesehen davon, dass eine holistisch handelnde Weltbürgerin nicht erwähnt wird, irritiert es, dass ein so offensichtlich auf gesellschaftliche Transformation ausgerichtetes Bildungsziel auf der Tagesordnung von pädagogischen Organisationen und Institutionen steht, deren Auftrag und Aktivitäten wesentlich auf gesellschaftliche Kontinuität ausgerichtet sind. Dass Bildungsprozesse, also die individuelle Vermittlung und Aneignung von Wissen und Können für die allgemeine Gestaltung des Gemeinwesens als grundlegend gelten, ist dabei wenig bemerkenswert. Die Wechselwirkung zwischen Subjekt und Gesellschaft ist seit jeher Ausgangspunkt bildungstheoretischer Überlegungen. Allerdings ist die Pfadabhängigkeit institutionellen Handelns ebenso bekannt und damit auch die Tatsache, dass Bildungssysteme gesellschaftliche Verhältnisse eher reproduzieren als verändern. Die Paradoxie von Kontinuität und Wandel betrifft BNE somit ganz besonders. Das Konzept scheint anfällig für innere Widersprüche. Erfahrungsorientiertes Lernen, politische Bildung, Aufklärung über gesellschaftliche Verhältnisse, die ja immer auch Machtverhältnisse sind, und die Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe, zielen auf aktives Einmischen. Der „holistisch handelnde Weltbürger“ mag ebenso wie der „politische Mensch“ (Negt, 2010) um die Wechselbeziehung wissen, in der individuelles Leben und

Handeln mit der Weltgesellschaft stehen, die Forderung nach BNE-Kompetenzen mutet ihm gleichwohl (zu) viel zu. Bildung als per se subjektives und letztlich pädagogisch unverfügbares individuelles Geschehen (Dausien in Vorb.; Rosa, 2020) wird bezogen auf nachhaltige Entwicklung, ein ebenso unverfügbarer zukunftsöffener gesellschaftlicher Prozess, der von deutlich mehr abhängt als von individuellen Einsichten und Verhalten, gleichwohl allerdings auch ohne beides nicht zu haben ist. BNE verweist in zweifacher Weise auf das Wechselverhältnis von Individuum und Gesellschaft. Zum einen liegt dem Konzept die Annahme zugrunde, dass gesellschaftliche Transformation durch individuelles Verhalten und Handeln zu erreichen sei; zum anderen ist Gesellschaft umgekehrt auch stets sozial konstruiert, d.h. durch individuelles Verhalten und Handeln hervorgebracht. BNE ist also nicht nur im Schnittfeld von schulischem und außerschulischem, somit formalem und informellem Lernen angesiedelt, sondern stets auch im Kräftefeld von Politik. War sie in den 1970er- und 1980er-Jahren unmittelbar gesellschaftskritisch, ist sie heute Gegenstand bildungspolitischer Steuerung und Objekt von bildungspolitischen Leitlinien, Strategien und Aktionsplänen. Damit soll keineswegs die Bedeutung einer Bildung über nachhaltige Entwicklung bestritten werden. Aber es lässt sich schlecht davon abstrahieren, dass deren Notwendigkeit aus der sozioökonomischen Entwicklung der letzten 300 Jahre entspringt. Die Vernutzung natürlicher Ressourcen, die ungleiche Verteilung von Lebenschancen und die Kommerzialisierung annähernd aller Lebensbereiche hängt unmittelbar mit der auf kontinuierliches Wachstum ausgerichteten Wirtschaftsform des Kapitalismus zusammen. Dessen Dynamik wird sich allein durch Bildung schwerlich stoppen und in nachhaltiges Handeln transformieren lassen.

Nachhaltige Lektionen

Das Paradox von Kontinuität und Wandel zeigt sich bei einem Blick in die Geschichte, in der die Verbreitung und Vermittlung von Wissen über nachhaltige Entwicklung sowohl propagiert und verhindert wurde. Wenn es in der hier exemplarisch herangezogenen Leitstrategie SH beispielsweise heißt: „Das Bildungskonzept BNE sieht vor, dass Individuen durch übergeordnete Handlungskompetenzen dazu befähigt werden, ökologische, ökonomische und soziokulturelle Prozesse zu verstehen, in ihrer Entwicklung zu beurteilen und sich vor diesem Hintergrund für eine auf eine nachhaltige Entwicklung ausgerichtete Gesellschaftsordnung zu engagieren“ (ebd., S. 39), erscheint dies als „kulturelle Aneignung“. Wieso? Weil das Wissen um diese Zusammenhänge schon seit Mitte des letzten Jahrhunderts in der Welt ist und ebenso lange dafür gestritten wird, Nachhaltigkeit ins öffentliche Bewusstsein zu rücken und zum Maßstab gesellschaftlichen, vor allem aber politischen und ökonomischen Handelns zu machen. In dieser Hinsicht vermittelten die sozialen Protestbewegungen der 1970er Jahre eine intensive Lektion erfahrungsorientierten Lernens über die Zusammenhänge von Wissen und Macht. Das Verständnis von Umweltbildung als lebenslanger, ganzheitlicher Bildungsprozess, der mit handlungsorientierten Methoden zur nachhaltigen Gestaltung zukünftiger Gesellschaft befähigt, hat – in West-Deutschland – seine Wurzeln in den sozialen Bewe-

gungen der 1970er-Jahre. Inhaltlich basiert BNE auf drei zentralen Punkten des Nachhaltigkeitsdiskurses. Sie zentriert sich im Wissen darum, dass 1. die natürlichen Ressourcen des Planeten endlich sind, dass 2. durch die Art und Weise gesellschaftlicher (Re-)Produktion die natürlichen Lebensgrundlagen weltweit zerstört werden und 3. die aktuelle Lebens- und Wirtschaftsweisen auf globaler Ungerechtigkeit basieren und diese weiter verstärken. Empirisch ist das seit langem hinlänglich erwiesen. 1972 veröffentlichte der Club of Rome „Grenzen des Wachstums“, und rückte die Tatsache in die öffentliche Aufmerksamkeit, dass die natürlichen Ressourcen des Planeten, nicht nur die fossilen Energiequellen, begrenzt sind.

Zahlreiche Veröffentlichungen thematisierten in den 1970er-Jahren die Risiken der Atomenergie (z.B. Jungk, 1977; Lovins, 1978; Traube, 1978; Strohm, 1973). Vor diesem Hintergrund und in Reaktion auf das Atomenergie-Programm formierte sich ab Mitte der 1970er-Jahre in West-Deutschland die rasch wachsende bundesweite Anti-Atom-Bewegung. „Die unerwartete Mobilisierungskraft der ökologischen Protestbewegung resultierte zu einem wesentlichen Teil aus dem äußerst repressiven und gleichzeitig mit der Terroristenverfolgung verknüpften kriminalisierenden Umgang mit Massendemonstrationen und -protesten in Wyhl (1975), Brokdorf (1976/77), Kalkar (1977), Gorleben (1978/79) und Bonn (1979)“ (Geiling, 1996, S. 176f.). Protestformen waren neben Großdemonstrationen an den verschiedenen geplanten AKW-Standorten, wie z.B. Biblis oder Brokdorf, Bauplatzbesetzungen, die teilweise über viele Monate aufrechterhalten wurden. So wurde beispielsweise 1980 auf dem Gelände des geplanten Endlagers bei Gorleben die „Freie Republik Wendland“ ausgerufen. In diesem, über lange Zeit geduldeten, aber auch wiederholt aktiv verteidigten Freiraum wurden Formen eines alternativen Zusammenlebens erprobt. Dazu gehörten selbstverständlich auch kontinuierliche Reflexionsprozesse über deren gesellschaftlichen Bedingtheit und selbstorganisierte Bildungsveranstaltungen zu Umweltthemen aller Art. Zentrales Motiv der Anti-AKW-Bewegung war eben die fehlende Nachhaltigkeit dieser Form der Energiegewinnung und die unkalkulierbaren Risiken für nachfolgende Generationen, die damit einhergingen. Das Wissen um die Zusammenhänge stand auf keinem Lehrplan, sondern wurde in vielfältigen Varianten selbstorganisierten Lernens informell verbreitet. Nicht zuletzt die Berichterstattung über die Anti-Atom-Bewegung brachte diese Themenzusammenhänge ins öffentliche Bewusstsein, allerdings wurde dieses Wissen weder allgemein geteilt noch breit vermittelt. Die Verbreitung und Aneignung beschränkte sich auf die stetig wachsende Menge der Anhänger/-innen der Umweltbewegung. Wichtig scheint in diesem Zusammenhang, dass es sich um eine Art Gegenwissen handelte, um Erkenntnisse, die politisch nicht umgesetzt, sondern bekämpft wurden. Insofern zeigt der Rückblick in die Geschichte der Umweltbewegung, wie eng Bildungsprozesse mit politischen Rahmenbedingungen verflochten sind. Biografisches Wissen, das durch Erfahrungslernen erworben wurde, konnte nicht in das kollektive Gedächtnis eingehen. Die Erfahrungen der 150.000 Menschen, die in der damaligen Bundeshauptstadt Bonn 1979 gegen die Atomenergiepolitik protestierten, der 100.000, die 1981 von Wasserwerfen am Bauzaun auseinandergetrieben wurden, als sie die Fortsetzung des Baus des Kernkraftwerk Brokdorf verhindern wollten oder derjeni-

gen, die jeden Sommer in die „Freie Republik Wendland“ zogen, sind heute bestenfalls mündlich überliefert. In diesen Erfahrungen sind Ökologie und Politik unmittelbar miteinander verknüpft, im biografischen Wissen dieser Generation fließen Umweltbildung und die Erkenntnisse über politische Machtverhältnisse direkt zusammen. Diese Zusammenhänge werden bis heute nur informell überliefert, z.B. in dem umfangreichen Web-Archiv der Freien Republik Wendland (Gorleben-Archiv, 2023). Dies gilt auch für andere Kontexte politischer Bildung. Ebenfalls aus den Zusammenhängen der sozialen Bewegungen der 1970-Jahre entstand 1983 die „Hafengruppe Hamburg – Dritte Welt“. Sie kann als ein weiteres Beispiel für selbstorganisierte Bildungsarbeit vorgestellt werden. Bis heute organisiert diese Gruppe die sogenannten „Alternativen Hafenrundfahrten“, 1983 veröffentlichte sie im „Schwarzbuch Hamburger Hafen“ die Erkenntnisse aus der kritischen Recherche über die Beziehungen Hamburger Firmen und des Hamburger Hafens zu so genannten Entwicklungsländern, „über Produktionsbedingungen und den Handel mit Kaffee, Kakao und Futtermitteln, über Rüstungsexporte, den Verkauf bei uns nicht mehr zugelassener Pestizide, über Arbeits- und Sozialstandards auf ausgeflaggten Schiffen und über Agenturen, die als willfährig angepriesene philippinische Frauen an deutsche Männer ‚verkaufen‘“ (Hafengruppe-Hamburg, 2023b). Auch diese Inhalte lassen sich heute unter der Chiffre BNE subsumieren, allerdings werden die politischen Zusammenhänge, aus denen sie erwachsen sind, nicht verschwiegen, sondern im Gegenteil betont: „Es geht uns aber weiterhin nicht um klassische Bildungsarbeit, sondern wir wollen uns einmischen und Stellung beziehen“ (Hafengruppe-Hamburg, 2023a). So wird deutlich, dass Bildungsarbeit, die auf gesellschaftliche Veränderung zielt, notwendig stets auch politische Bildung ist. Ein weiterer zentraler Aspekt nachhaltiger Entwicklung ist die Ernährung der Weltbevölkerung. Er hängt unmittelbar mit der globalisierten Produktion und Verarbeitung von Nahrungsmitteln zusammen, die Hungersnöte und ökonomische Abhängigkeiten des globalen Südens von den Ländern des globalen Nordens mit sich bringen. Die Aufklärung darüber beinhaltet einmal mehr – neben Wissen über Anbau und Verarbeitung von Lebensmitteln – auch ökonomisches Wissen über die Abhängigkeiten im Welthandel und politisches Wissen darüber, wie nachhaltig darauf Einfluss zu nehmen ist. Auch das ist kein Geheimwissen, die Verbreitung findet jedoch vorwiegend an informellen Lernorten statt. Ein Beispiel dafür ist der Film „Septemberweizen“ aus dem Jahr 1980, der in Programmkinos, Jugendzentren und auf Bildungsveranstaltungen gezeigt wurde. Er zeigt am Beispiel des amerikanischen Weizens, die globalen Auswirkungen börsenbasierter Lebensmittelproduktion und veranschaulicht, wie „Weizen zur Ware und zur Waffe, Menschen zu Opfern des Wohlstandes, Natur zum Feind“ gemacht werden.

Wissen und Transformation

Diese Beispiele stehen exemplarisch für informelle, selbstorganisierte Bildung. Sie zeigen: BNE-Wissen ist seit spätestens 1980 präsent als kritisches Wissen in gesellschafts- bzw. kapitalismuskritischen Kontexten. Ganz im Sinne politischer Bildung (Negt, 2010) machen sie den Zusammenhang von Politischem und Privatem erfahrbar und die Produktion globaler Ungleich-

heit nachvollziehbar. Es drängt sich die Frage auf, warum die entsprechenden Kenntnisse nicht schon längst zum Allgemeinwissen geworden sind. Das lässt weiter fragen, was überhaupt als relevantes Wissen gilt, das einer Vermittlung für Wert erachtet wird und wer darüber bestimmt. Unweigerlich denkt man an Liebknechts „Wissen ist Macht“, denn deutlich wird einmal mehr, dass die Generierung und Verbreitung von Wissen, Informationen, Kenntnissen und Fähigkeiten in politische Machtverhältnisse eingebunden ist. BNE ist dabei keine Ausnahme.

Wie ging es weiter? Das Wissen um die Notwendigkeit gesellschaftlicher Transformation wurde ebenfalls zum Gegenstand von Transformationsprozessen. Die Generation der Jugendlichen, die in den 1970er-Jahren an Bauzäunen demonstriert und Bauplätze besetzt hat, wurde erwachsen. Ihr Erfahrungswissen verbreiteten sie in selbstorganisierten Bildungsveranstaltungen, auf Informationsveranstaltungen, in Bürgerinitiativen, über graue Literatur, in Tagungshäusern und auf Bildungsurlauben als Umweltbildung, an informellen Lernorten mit handlungsorientierten Vermittlungsformen, die ohne formale Anerkennungsstrukturen auskamen.

Parallel dazu lässt sich ein Institutionalisierungsprozess der Umweltbewegung nachzeichnen: 1972 schlossen sich zahlreiche Bürgerinitiativen aus dem Bundesgebiet zum Bundesverband Bürgerinitiativen Umweltschutz (BBU) e.V. als Dachverband zusammen, 1975 gründete sich der „Bund Natur und Umweltschutz Deutschland e.V.“, 1980 die Partei Die Grünen und bereits 1990 schlossen sich die bis dahin entstandenen Umweltbildungsstätten zum bundesweiten Arbeitskreis staatlich getragener Umweltbildungsstätten (BANU) zusammen. „Umweltwissen“ sowie Bewusstsein für und Aufklärung über nachhaltige Entwicklung im lokalen wie im globalen Kontext ist seither wesentlich hier verortet. Die Anerkennung der Umweltbildungsstätten und ihre öffentliche Förderung begünstigte allerdings auch die Ansätze zur Formalisierung von BNE. Dazu gehört die Formulierung von Leitlinien für Umweltbildungsstätten durch den BANU (2001/2003). Dazu gehört ebenso die Erarbeitung von Zertifizierungskriterien und der Einsatz von Zertifizierungsverfahren durch die Landesbildungsministerien als Voraussetzung für eine öffentliche Förderung von Umweltbildungsmaßnahmen. Letztendlich handelt es sich dabei um Schritte auf dem Weg zu einer Formalisierung von Umweltbildung und BNE. Sie wird von Aushandlungsprozessen über das Verhältnis schulischer und außerschulischer Bildung begleitet.

Dieser kurze historische Rückblick zeichnete anhand dreier Beispiele aus der Geschichte der sozialen Bewegungen der 1970er-Jahre – der Anti-AKW-Bewegung, der Alternativen Hafenrundfahrt und des Films „Septemberweizen“ – den Weg nach, den wesentliche Erkenntnisse über die Zusammenhänge von Ökonomie und Ökologie und über die globalen Auswirkungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens in einer auf Wachstum und Profitmaximierung ausgerichteten Wirtschaftsweise, genommen haben. Dabei wird deutlich: BNE ist keine Erfindung der UNESCO. Die Wurzeln dessen, was heute als BNE bezeichnet wird, wurden von den gesellschaftskritischen, sozialen Bewegungen der 1970er-Jahre gelegt. Für die Ausformulierung und Konzeptualisierung von BNE haben außerschulische, informelle Lernorte eine entscheidende Rolle gespielt. Somit stellt sich im Zusammenhang mit BNE auch die Frage nach der Bedeutung von Lernorten, von formalem und infor-

mellem Wissen, formalem und informellem Lernen. Anders ausgedrückt: Es fragt sich, wie kommt dieses Wissen an die Schule – und im Hinblick auf die nachhaltige Wirkung auch wie kommt es dort wieder heraus? So liest sich die Geschichte von BNE als ein Mainstreaming der Ideen, die einst auf Änderung und Transformation gerichtet waren. Das ist gut und enttäuschend zugleich. Denn auch wenn an der Bedeutung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nicht zu zweifeln ist, hat sich an den gesellschaftlichen Widersprüchen, die sie hervorbringen, wenig geändert. Über BNE zu sprechen, ohne diese Zusammenhänge zu thematisieren, bleibt halbherzig. Mit dieser spezifischen Geschichte verweist BNE auf die Grenzen institutionalisierter Vermittlung formalisierten Wissens, denn Schule als zentrale Bildungsinstitution beispielsweise bleibt sowohl mit der Definition von Lerninhalten als auch mit deren methodisch-didaktischer Umsetzung in ihrer institutionellen Logik gefangen. Gleichwohl lässt sich an der Etablierung außerschulischer Umweltbildungseinrichtungen, am Institutionalierungsprozess von BNE exemplarisch die Transformation zur Wissensgesellschaft nachvollziehen, wenn Erfahrungswissen als Gestaltungskompetenz umkodiert wird und die entsprechenden Aneignungsprozesse zum Gegenstand von Zertifizierungsverfahren werden.

Vermittlung und Aneignung

In BNE basiert auf Zusammenhangswissen und zielt auf Handlungskompetenz. Die Grundlage ist, historisch wie aktuell, das Wissen um die gesellschaftlichen Folgen individuellen Handelns. In historischer Perspektive wird deutlich, dass das Wissen um die individuellen Folgen gesellschaftlichen Handelns ebenso bedeutsam ist. Somit stellen sich unmittelbar Fragen nach der Vermittlung: Wo wird ein solches Wissen erworben? Wie vollziehen sich entsprechende Aneignungsprozesse? Wem sind sie verfügbar? Im Rückblick zeigt sich, dass soziale Bewegungen kollektive Lernprozesse anschieben. Sie bilden den informellen Kontext, in dem situativ Wissen generiert und erworben wird. So lässt sich die These aufstellen: Gesellschaftlich relevantes Wissen entsteht situativ in Reaktion auf gesellschaftliche Fragestellungen dann, wenn es historisch auf der Tagesordnung steht, zunächst selbstorganisiert und informell vermittelt. Institutionalisierte Lernorte, wie z. B. Schule sind in einem solchen Erkenntnisprozess, der mit einer gesellschaftlichen Gegenbewegung einhergeht, wenig relevant.

Wie und wo entsteht gesellschaftlich relevantes Wissen? Wann und für wen wird Wissen handlungsrelevant? An welchen Orten und in welchen Situationen wird kritisches Wissen vermittelt? Welche Bedeutung kommt der Vermittlungsweise selbst zu? Die Geschichte der sukzessiven Konzeption, Ausformulierung und tendenziell auch Institutionalisierung von BNE stützt die These, dass gesellschaftlich relevantes Wissen situativ und anlassbezogen entsteht und zwar in informellen Kontexten, dann wenn die soziohistorische Tagesordnung Fragen hervorbringt, die einer Bearbeitung bedürfen und nicht, wenn der Stundenplan dies vorschreibt. Der Schulstreik der FFF-Bewegung hatte genau diese Absage an institutionelle Vermittlung an ihren Anfang gesetzt (vgl. Budde, 2020). Erkenntnisse werden erst sukzessive zum Allgemeinwissen und als solches entsprechend organisiert weiterverbreitet, wenn sie sich als gesell-

schaftlich relevant erwiesen haben und politisch kompatibel erscheinen. Diese Fragen sind über das Beispiel BNE hinaus weiter relevant. Sie gewinnen an Brisanz angesichts anhaltender multipler Krisen und globaler politischer Konflikte. Nachhaltige Entwicklung scheint trotz BNE nachhaltig in Frage gestellt und Transformationswissen, also die begründete Einsicht in Handlungsnotwendigkeiten und die Umsetzung entsprechend geänderter Handlungsweisen auf allen gesellschaftlichen Ebenen gewinnt gerade in seiner gesellschaftsverändernden Dimension an Bedeutung. Damit freilich, erhält die Beschäftigung mit der Entstehungsgeschichte von BNE exemplarischen Charakter und ruft auf, danach zu fragen, wo eine kritische politische Bildung heute stattfindet, welches die informellen Lernorte der Gegenwart sind, an welchen Diskursorten über die Bedeutung von Einsichten und Erkenntnissen gestritten werden kann und alternative Handlungs- und Lebensweisen weiter erprobt werden können. Die Schule ist das nicht.

Literatur

- Budde, J. (2020). Die Friday for Future-Bewegung als Herausforderung für die Schule – Ein schulkritischer Essay. *Die Deutsche Schule*, (2), 212–224. <https://doi.org/10.31244/ddS.2020.02.08>
- Bundesweiten Arbeitskreis der staatlich getragenen Bildungsstätten im Natur- und Umweltschutz (BANU) (2001/2003). *Leitlinien*. Zugriff am 25.01.2023. <https://banu-akademien.de/banu-leitlinien/>
- Dausien, B. (in Vorb.). Aus Krisen lernen? Überlegungen zum Verhältnis von Krisenerfahrung und Lernprozessen aus einer biographietheoretischen Perspektive“. In M. Ebner von Eschenbach, B. Käpplinger, B. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs & B. Niemeyer-Jensen, (Hrsg.), *Re-Konstruktionen. Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (o.J.). UNESCO-Weltaktionsprogramm: *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die UN-Dekade BNE*. Zugriff am 25.01.2023. <https://www.bne-portal.de/de/bundesweit/un-dekade-bne-2005-2014>
- Geiling, H. (1996). *Das andere Hannover. Jugendkultur zwischen Rebellion und Integration in der Großstadt*. Hannover: Offizin.
- Hafengruppe Hamburg (2023a). *Über uns*: Zugriff am 26.2.2023. <http://hafengruppe-hamburg.de/ueberuns.shtml>
- Hafengruppe Hamburg (2023b). *Wie alles begann*: Zugriff am 26.2.2023. <http://hafengruppe-hamburg.de/WieAllesBEGANN.shtml>
- Gorleben Archiv (2023): Zugriff am 26.2.2023 <https://www.gorleben-archiv.de/>
- Jungk, R. (1977). *Der Atomstaat*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lovins, A. (1978). *Sanfte Energie: das Programm für die energie- und industriepolitische Umrüstung unserer Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Ministerium für Energiewende, Landwirtschaft, Umwelt, Natur und Digitalisierung des Landes Schleswig-Holstein (2021). *Landesstrategie Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 26.02.2023 <https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/B/bne/Downloads/bneStrategie.html>
- Negt, O. (2010). *Der politische Mensch*. Göttingen: Steidl.
- Rosa, H. (2020). *Unverfügbarkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Strohm, H. (1973). *Friedlich in die Katastrophe*. Hamburg: Verlag Association.
- Traube, K. (1978). *Müssen wir umschalten? Von den politischen Grenzen der Technik*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: UNESCO. Zugriff am 24.01.2023. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247_444e.pdf

Prof. Dr. Beatrix Niemeyer

ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Europa-Universität Flensburg. Sie leitet den MA Studiengang Erziehungswissenschaft: Bildung in Europa. Sie lehrt und forscht zu informellen Bildungskontexten und zur (europäischen) Steuerung von Erwachsenenbildungspolitik (Governance).