

Bildung für nachhaltige Entwicklung

in Hamburg und im Widerspruch



punkt

Da geht noch anderes. Die beiden Fraktionen von SPD und Grüne haben im Juni einen Antrag mit dem Thema »Stärkung der politischen Bildung in Hamburg« in die Hamburgische Bürgerschaft eingereicht (Drucksache 22/8620). Im Fokus stehen dabei die politische Bildung an Schulen und die außerschulischen Angebote der von der Landeszentrale für politische Bildung geförderten Bildungsträger. Der Senat wird im Antrag u.a. ersucht, einerseits den Stand der politischen Bildung in Schulen und der außerschulischen staatlich geförderten Angebote darzustellen sowie andererseits ein Konzept »mit allen Ausrichtungen von Demokratiebildungsangeboten der öffentlichen Hand« zu erarbeiten, um Schülerinnen und Schülern aller Schulstufen gleichermaßen Zugang zu den Angeboten zu ermöglichen. Zudem sollten »außerschulische Angebote so gestaltet [werden], dass eine Teilnahme während der Unterrichtszeit grundsätzlich für Schüler:innen möglich ist«.

Das ist begrüßenswert. Die Fokussierung der Antragssteller von SPD und Grüne auf Schule und ergänzende Angebote für junge Menschen greift jedoch bei der Demokratiebildung zu kurz. Da geht noch mehr und anderes. Darauf weisen die Jugendverbände im Landesjugendring Hamburg mit dem jüngsten Beschluss auf der gemeinsamen Vollversammlung (August 2022) hin. Darin heißt es: »Zu [den] Orten politischer Bildung gehören auch die Hamburger Jugendverbände. In den selbstorganisierten Jugendgruppen und Freizeiten der Jugendverbände machen viele junge Menschen prägende Erfahrungen mit demokratischen Entscheidungsprozessen. ... In der freiwilligen, selbstorganisierten und nicht-verzweckten Gemeinschaft der Gruppe wird Politik und Demokratie – als das gleichberechtigte Entscheiden über gemeinsame Angelegenheiten – für Kinder und Jugendliche unmittelbar erlebbar. ... Wie kaum ein anderer Akteur in der Stadt schaffen Jugendverbände Freiräume für demokratisches Handeln von jungen Menschen. Gerade für das konkrete Handeln ist an anderen Orten politischer Bildung – insbesondere in der Schule – wenig Platz. Die in den Entwürfen der neuen Bildungspläne der Schulbehörde verstärkte Vorgabe von Unterrichtsinhalten lässt befürchten, dass das demokratische Tun in der Schule auch zukünftig nicht im Fokus stehen wird. Gerade deswegen fordern wir, den besonderen Beitrag der Hamburger Jugendverbände zur politischen Bildung in Hamburg als Werkstätten der Demokratie anzuerkennen und weiter zu stärken.«

Der vollständige Text des VV-Beschlusses findet sich unter: www.ljr-hh.de/index.php?id=2319

Kommentar

- 3 Mehr als Bildungsfragen und Konsumverhalten**
Von Maja Reifegerst, LJR-Vorsitzende

Titelthema

Bildung für nachhaltige Entwicklung
in Hamburg und im Widerspruch

- 4 Ob Fashion-, Shampoo- oder Auto-produzent ...**
- 5 Ein Plan für eine lebenswerte Zukunft**
Hamburg fördert bis 2030 rund 100 Maßnahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung
Von Melissa Weyrich, Hamburger Klimaschutzstiftung

- 9 Nicht-Nachhaltige Entwicklung**
Das Konzept »Bildung für nachhaltige Entwicklung« im Widerspruch von Systemmodernisierung und grundsätzlicher Systemtransformation
Von Peter Euler, Universität Darmstadt

Vielfalt! Jugendarbeit

- 15 Alles zu teuer!?**
Junge Menschen in der Preisspirale
Von Hanna Lubcke, Hamburg
- 16 Zwischen Tradition und Jugendkultur**
Zu Gast bei der djo – Deutsche Jugend in Europa
Von Hanna Lubcke, Hamburg

Nachrichten

- 19 Fachtagung Jugendpolitik im Dialog**
27. September 2022 | Hamburg
- 19 DBJR: Fachtag Jugendreisen**
13. Oktober 2022 | Berlin

Impressum

punktum ist die vierteljährliche Publikation des Landesjugendringes Hamburg e.V. Die Redaktion behält es sich vor, Beiträge zu kürzen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung des Autors, aber nicht unbedingt die Meinung des Vorstandes wieder.

Redaktion: Jürgen Garbers (jg)

Layout und Gestaltung: Rebekka Posselt

Fotos: (soweit nicht namentlich angegeben) Jürgen Garbers (LJR).

V.i.S.d.P.: Maja Reifegerst c/o LJR, Güntherstraße 34, 22087 Hamburg. Preis im Mitgliedsbeitrag inbegriffen.

Verlag: Landesjugendring Hamburg e.V.; Güntherstr. 34, 22087 Hamburg; Tel.: (040) 31 79 61 14; Fax: (040) 31 79 61 80; info@ljr-hh.de; www.ljr-hh.de.

punktum wird gefördert mit Mitteln der Freien und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration.



Auflage: 2.200 Exemplare

Druck: eurodruck, Schnackenburgallee 158, 22525 Hamburg,

Cradle to Cradle Certified: www.eurodruck-hh.de/klimaschutz-2.

Gender: Es gibt im Heft keine Vereinheitlichung bei der gendergerechten Schreibweise; es wird jeweils der Maßgabe der eingereichten Texte Folge geleistet.

Mehr als Bildungsfragen und Konsumverhalten

»Es kann sein, dass dies der kälteste Sommer ist für den Rest unseres Lebens«, so zitierte Moderator Christian Sievers im heute journal am 18. Juli 2022 Klimaforschende. Und auch wenn dies keine neue Erkenntnis ist, trifft es mich. Europa brennt schon seit Monaten. Die Fläche an verbrannten Wäldern in Europa hat in diesem Jahr ein Rekordhoch erreicht. In Italien wurde aufgrund des Wassermangels der Dürrenotstand erklärt. Die Hitzewelle im Juli hat in Portugal mehr als 1.000 Menschen das Leben gekostet. Dass dies die Folgen des Klimawandels sind, sollte uns allen inzwischen klar sein. Und dass der Klimawandel menschengemacht ist, wurde im vergangenen Jahr durch den 6. Sachstandsbericht des Weltklimarates erneut verdeutlicht. Die logische Konsequenz ist daher doch: Wenn der Klimawandel menschengemacht ist, liegt es an uns Menschen, den Klimawandel zu stoppen. Auch das ist kein Geheimnis, trotzdem gelingt es uns nicht. Am 4. Mai 2022 war in Deutschland der »Earth-Overshoot-Day«. Das bedeutet, dass wir an diesem Tag alle Ressourcen, die die Erde auf natürlichem Weg reproduzieren kann, für dieses Jahr aufgebraucht haben. Um so weiter zu leben und zu wirtschaften wie bisher, bräuchten wir drei Erden.

Vor ein paar Jahren habe ich als Ehrenamtliche bei einer Jugendklimakonferenz mitgearbeitet. Ich habe Jugendliche getroffen, die sich um unsere Welt und ihre Zukunft sorgen und sich daher bei Fridays for Future engagieren, nur noch gebrauchte Klamotten tragen oder vegan leben. Und trotzdem hatten sie ein schlechtes Gewissen, nicht genug zu tun, um den Klimawandel zu stoppen. Denn das ist es, was Kinder und Jugendliche häufig lernen: Du musst dein Verhalten ändern, damit die Welt nicht untergeht. Und das stimmt zum Teil natürlich. Das Konsumverhalten jedes Einzelnen hat einen Einfluss auf das Klima. Der Comedian Till Reiners macht in einem sehr klugen und unterhaltsamen Beitrag der heute-show mit dem Titel »Wer ist schuld an der Klimakrise?« darauf aufmerksam, dass Tools zur Ermittlung des eigenen CO₂-Ausstoßes, wie der »CO₂-Fußabdruck Rechner«, den Eindruck verstärken, dass die Verbraucher:innen den größten Einfluss auf die Klimakrise hätten. Dabei falle aber häufig unter den Tisch, dass der CO₂-Fußabdruck von dem Ölkonzern BP populär gemacht wurde. Das lege die Vermutung nahe, dass die Energieunternehmen die Verantwortung für die Klimakrise den Bürger:innen anlasten will. Dabei gehören gerade diese Unternehmen zu den Hauptverursachern. Laut Pressemitteilung von Umweltbundesamt und Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz vom 15. März 2022 hat Deutschland

im Jahr 2021 ca. 762 Millionen Tonnen Treibhausgase ausgestoßen. Die drei Sektoren mit dem höchsten Ausstoß waren der Energiesektor mit ca. 247 Millionen Tonnen CO₂-Äquivalenten, der Industriesektor mit ca. 181 Mio. Tonnen CO₂-Äquivalenten und der Verkehrssektor mit ca. 148 Millionen Tonnen CO₂-Äquivalenten.

Die aktuelle Debatte um die Laufzeitverlängerung der Atomkraftwerke und die Reaktivierung der Kohlekraftwerke mit dem Ziel, die Energieversorgung in Deutschland abzusichern, finde ich absurd. Ich habe kein Verständnis dafür, dass Kurzstreckenflüge innerhalb Deutschlands für unter 30 € erhältlich sind, obwohl Flüge nachweisbar eine der klimaschädlichsten Reisemöglichkeiten sind. Und ich finde es verrückt, dass Massentierhaltung, Produktion und Verkauf von »Billigfleisch« noch immer erlaubt sind. Deutschlands größtes Problem – und das vieler anderer Industrienationen auch – ist es, immer höher, schneller und weiter wachsen zu wollen. Dieses Prinzip wird über kurz oder lang mit endlichen Ressourcen nicht aufgehen. Was es also braucht, ist ein Systemwandel und den können wir Bürger:innen nicht alleine schaffen – sondern nur mit Politik und Wirtschaft zusammen.

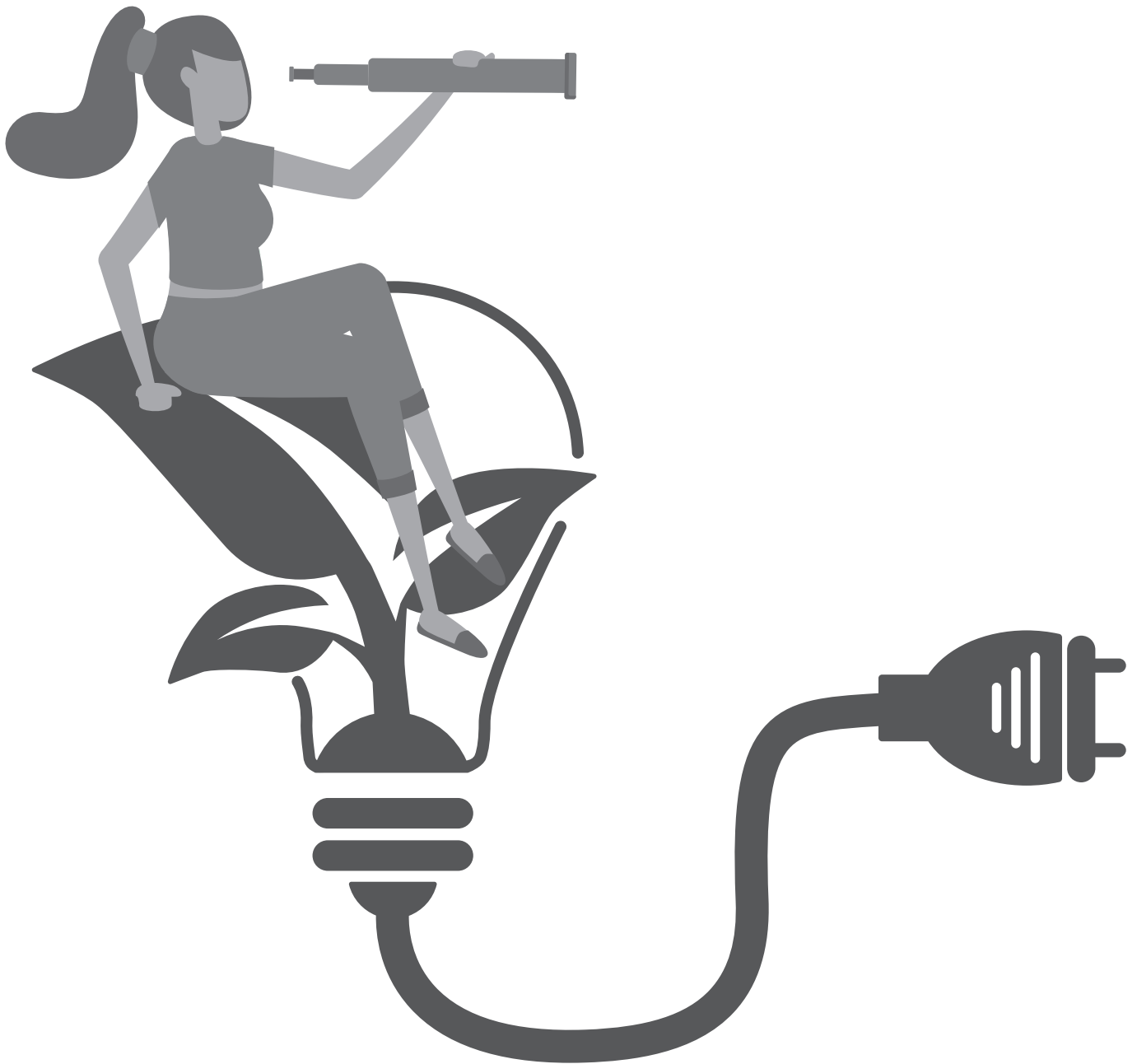
Und ja, es braucht natürlich auch eine gute Bildung. Eine Bildung, die jungen Menschen dabei verhilft, sich zu verantwortungsvollen, selbstbewussten, reflektierten und kritisch denkenden Individuen zu entwickeln. So wie es zum Beispiel in der Jugendverbandarbeit geschieht.

Ich möchte niemanden demotivieren, klimaschonend zu handeln. Wenn du gerade leckere vegane Rezepte entdeckt hast, ist das mega! Teile sie mit anderen! Wenn du mit dem Fahrrad zur Schule, zur Uni oder zur Arbeit fährst

anstatt im Auto, ist das super! Mach weiter so! Und gleichzeitig ist es unsere Verantwortung, die Politik immer wieder darauf hinzuweisen, dass sie entschieden mehr tun muss, um diese Erde zu retten.



Von Maja Reifegerst,
LJR-Vorsitzende



Ob Fashion-, Shampoo- oder Autoproduzent, in politischen Debatten oder bei Bildungsfragen: Nachhaltigkeit ist zum übergreifenden Trendwort geworden. Dabei sind die Grenzen zwischen Nachhaltigkeit und Greenwashing fließend geworden.

Beispiel gefällig? So schreibt ein großer deutscher Autohersteller: »Wir haben den Anspruch, der erfolgreichste und nachhaltigste Premiumhersteller für individuelle Mobilität zu sein. Es ist unsere klare Absicht, immer mehr und immer umfassendere Lösungen für mehr Nachhaltigkeit zu etablieren. Dafür haben wir uns ehrgeizige Ziele gesetzt, die unser tägliches Tun entscheidend beeinflussen. ... Nachhaltigkeit ist für uns nicht nur ein Trend. Wir

übernehmen hier und heute Verantwortung und heben Nachhaltigkeit auf eine völlig neue Ebene.«

Ein Autohersteller also, der behauptet, »Nachhaltigkeit auf eine völlig neue Ebene« zu heben. Eine Ebene, welche Fahrradfahrer noch gar nicht kennen? Weshalb sie weiter in die Pedale treten und den SUV des Autoherstellers verkennen?

Den zitierten PR-Text könnte man achselzuckend als ungewollte Realsatire abtun. Dabei ist er exemplarisch für die Realitätsverleugung in weiten Bereichen der Nachhaltigkeitsdebatten. So real die Nicht-Nachhaltigkeit der aktuellen Wirtschaftsweise ist, so inhaltsleer werden zuweilen

Nachhaltigkeitsstrategien in Absehung ökonomischer Zwänge formuliert. Inhaltsleer sind sie, da sie ohne Kritik am Bestehenden und ohne harte Bestandsaufnahme widersprüchlicher Entwicklungen in der Gesellschaft daherkommen.

Das Thema Nachhaltigkeit soll auch in der Bildung auf allen Ebenen verankert werden. Hamburg hat dafür einen Masterplan. Melissa Weyrich von der Koordinierungsstelle des Hamburger Masterplans »Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) 2030« stellt diesen auf den nachfolgenden Seiten vor. Peter Euler hinterfragt sodann das BNE-Konzept im »Widerspruch von Systemmodernisierung und grundsätzlicher Systemtransformation«. (jg)

Ein Plan für eine lebenswerte Zukunft

Hamburg fördert bis 2030 rund 100 Maßnahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung

Von Melissa Weyrich, Hamburger Klimaschutzstiftung

Wie würde die Welt aussehen, wenn jede*r von uns bereits von Kindesbeinen an mehr über nachhaltige Entwicklung gelernt und sie selbst erlebt hätte? Die Stadt Hamburg möchte dies mit der Strategie des Hamburger Masterplan BNE 2030 herausfinden und zur Realität machen: Dieser dreht sich rund um Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), die mithilfe von rund 100 Maßnahmen bis 2030 strukturell in der Bildungslandschaft Hamburgs verankert werden soll. Aber was genau bedeutet Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Bildung für nachhaltige Entwicklung – zukunftsfähig Leben durch Lernen

Zum Grundbegriff der Bildung gehört mehr als Wissen: Sie gibt uns Werkzeuge mit, wie wir uns in der Welt, uns selbst und anderen gegenüber verhalten und stärkt hierfür Kompetenzen und Haltungen.¹ Sie meint sowohl den Prozess als auch das Ergebnis. Speziell Bildung für nachhaltige Entwicklung umfasst dabei ein breites Portfolio an Fähigkeiten, Perspektiven und Methoden für lebenslanges Lernen und autonomes Handeln:

- Kooperationen aufbauen und gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten als aktive Teilhabe nutzen
- komplexe Zusammenhänge und Risiken verstehen, um das eigene Handeln global zu betrachten
- verschiedene Perspektiven einbeziehen
- überlegte Entscheidungen im Alltag treffen.

In dieser ganzheitlichen sowie transformativen Bildung sollte das Lernen interaktiv gestaltet werden, für ein forschendes und aktionsorientiertes Begreifen, und auch die Lernumgebung miteinbeziehend.

Als zentraler Gedanke gilt: Wie wollen wir in Zukunft zusammen leben?

Bildung für nachhaltige Entwicklung lässt sich also damit zusammenfassen, Menschen zu transformativem Denken und zukunftsfähigem Handeln zu befähigen.² Damit ermöglicht sie jedem Individuum, die Auswirkungen des eigenen Tuns auf den Lebensraum Erde und seine begrenzten Ressourcen, dessen Gemeinschaft und sich selbst zu verstehen,

und Entscheidungen nachhaltig und verantwortungsvoll zu treffen. Zu den Zielen der BNE gehört, Menschen zu bilden, um ein dauerhaft funktionierendes Ökosystem als Grundlage zu schaffen, in dem Frieden herrscht und ein würdiges Leben ermöglicht wird. Um diese Voraussetzungen weltweit und dauerhaft zu schaffen, das heißt ebenso für Menschen an anderen Orten und für zukünftige Generationen, bedarf es einer Änderung von Verhaltensmustern. Der Parameter der Information reicht für die Veränderung in der Praxis nicht aus – über globale Zusammenhänge und die eigene Rolle darin informiert zu sein, bedeutet noch nicht, nach dieser zu handeln.

Das Erleben und Tun ist demnach für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung elementar: »Zu lernen, wie wir leben, und zu leben, was wir lernen«³ verkörpert sowohl Herangehensweise als auch Ziel der BNE.

Nachhaltige Entwicklung mit Plan: Hamburger Masterplan BNE 2030

Wie die zahlreichen Krisen der Gesellschaft, Ökonomie und Ökologie klar sichtbar machen, besteht großer Bedarf daran, Bildung für nachhaltige Entwicklung als gemeinsame Basis für eine lebenswerte Zukunft zu stärken. Trotz dieses essenziellen Stellenwerts und seiner wachsenden Bedeutung findet sie im Alltag der breiten Bevölkerung derzeit wenig bis keine Beachtung, da eine strukturelle Einbindung für jede Altersklasse bisher fehlt. Die Etablierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung kann u.a. durch ihren Einsatz und die Nutzung unterschiedlicher Herangehensweisen im Schulunterricht des deutschen Bildungssystems für eine umfassende Verbreitung und Vermittlung sorgen. Gesellschaftliche Teilhabe wird so auch in der nachhaltigen Entwicklung gefördert.

Die Stadt Hamburg schreitet daher mit dem 2016 durch den Senat beschlossenen Hamburger Masterplan BNE 2030 voran: Der Maßnahmenkatalog enthält rund 100 Maßnahmen für sechs Bildungsbereiche, um BNE in der Hamburger Bildungslandschaft strukturell und dauerhaft zu verankern. Diese Maßnahmen werden durch eine eigene Koordinierungsstelle zur Förderung ausgeschrieben, sodass die Umsetzung durch Hamburger Träger*innen, Nichtregierungsorganisationen und Bürger*innen stattfinden kann. In diesem Jahr werden somit elf Maßnahmen in allen Bildungsbereichen mit einer Fördersumme von 540.000 Euro durchgeführt.

Über die Autorin



Melissa Weyrich (geb. 1993) arbeitet als Referentin für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit in der Koordinierungsstelle des Hamburger Masterplan BNE 2030 bei der Hamburger Klimaschutzstiftung auf Gut Karlshöhe.
www.hamburger-klimaschutzstiftung.de | weyrich@hamburger-klimaschutzstiftung.de

Der Masterplan ist dabei als ein Gemeinschaftsprojekt vieler Köpfe entstanden: Vor allem das Engagement Ehrenamtlicher hat die Erarbeitung vorangetragen. Für eine fachgerechte und praxisnahe Zusammensetzung der Maßnahmen haben sich auf diese Weise diverse Mitglieder der sechs Bildungsforen mit ihren Fachkompetenzen beteiligt. Dank frühkindlicher, schulischer, außerschulischer und beruflicher Foren sowie jenen der Hochschule und Bezirke, bestehend aus Behörden, Hamburger Bürger*innen und Fachleuten der BNE, hat sich der Masterplan entwickelt. Weiterhin wurde der Masterplan durch die Behörde für Umwelt, Klima, Energie und Agrarwirtschaft initiiert und gefördert, während sich die Koordinierungsstelle des Masterplans unter dem Dach der Hamburger Klimaschutzstiftung für Bildung und Nachhaltigkeit wiederfindet. Die Ursprünge dieses übergreifenden, partizipativen Prozesses zur Entwicklung des Masterplans gehen auf eine hohe Einsatzbereitschaft für BNE in den vorhergehenden Jahren zurück.

Von den Vereinten Nationen bis zum Hamburger Senat – die Entstehung des Masterplans

Rund 100 konkrete Maßnahmen für ganz Hamburg, die geplant über fast zehn Jahre hinweg umgesetzt werden, sind nicht von heute auf morgen entstanden: BNE wurde und wird in Hamburg stark gefördert und steht somit auf einem breiten Fundament aus UN-Dekade, Weltaktionsprogramm und Nationalem Aktionsplan.

UN-Dekade und Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung

Weltweiten Antrieb und eine höhere Bedeutung bekamen BNE-Aktivitäten zunächst vor allem

¹ Tenorth, H.-E. (09.09.2013). Bildung – zwischen Ideal und Wirklichkeit. bpb.de. Zugriff unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/146201/bildung-zwischen-ideal-und-wirklichkeit/>

² Bundesministerium für Bildung und Forschung. Was ist BNE? Zugriff unter: <https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne.html>

³ Deutsche UNESCO-Kommission (Januar 2021). Lernen zu handeln! Was bedeutet Bildung für nachhaltige Entwicklung? Zugriff unter: <https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne.html>



Sozial, ökologisch und wirtschaftlich: Die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele der UN (© Vereinte Nationen)

durch die Vereinten Nationen, welche die UNESCO mit der der UN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung«, im Zeitraum 2005 bis 2014, beauftragten. Auf der UNESCO-Weltkonferenz Bildung für nachhaltige Entwicklung im japanischen Aichi-Nagoya im November 2014 wurde das fünfjährige »Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung« mit Vertreter*innen von 150 Nationen eingeführt und von 2015 bis 2019 umgesetzt. Dieses zielte darauf ab, BNE als ganzheitliches Bildungskonzept in formalen, z.B. universitären, als auch non-formalen, bspw. außerschulischen, Bildungsbereichen zu vermitteln und diese in den Strukturen langfristig zu festigen. Im Vordergrund stand die (Neu-)Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und des Leitmotivs »vom Projekt zur Struktur«, um von vielen einzelnen koordinierten Aktionen zu anhaltenden Systemveränderungen zu gelangen. Die UNESCO selbst hat als Kernhandlungsfelder des Weltaktionsprogramms folgende Aspekte identifiziert:⁴

- Politische Unterstützung
- Ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen
- Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Multiplikator*innen
- Stärkung und Mobilisierung der Jugend
- Förderung von nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene

BNE in Deutschland: Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung

2015 bildete sich durch das Weltaktionsprogramm bereits die Organisationsform der Arbeitsgruppen heraus, die die Inhalte für die Umsetzung des Programms auf bundesdeutscher Ebene ausschlaggebend erarbeitet haben. Deren Ergebnisse, darunter knapp 350 Handlungsempfehlungen, wurden im Nationalen Aktionsplan festgehalten. Über die

letztendlichen Maßnahmen dieses Plans hat die Nationale Plattform BNE, bestehend aus Akteur*innen der Politik, Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft, entschieden. Zudem wurden über 80 internationale Schlüsselpartner*innen in eigenen Partnernetzwerken eingesetzt, zu denen auch die Stadt Hamburg im UNESCO-Netzwerk »Accelerating Sustainable Solutions at Local Level« gehörte.

Von der Ursprungsidee durch das Weltaktionsprogramm über die Ausarbeitung im Nationalen Aktionsplan beschloss nun der Hamburger Senat 2016 auf der städtischen Stufe die Entwicklung und Realisierung eines Aktionsplans BNE für Hamburg. Im gleichen Zug betraute er die Behörde für Umwelt, Klima, Energie und Agrarwirtschaft (BUKEA) mit dem Auftrag der Umsetzung. Im nächsten Schritt fand 2016 ein Austausch zu den möglichen Strukturen des Masterplans statt und die Inhalte des Nationalen Aktionsplans wurden zwecks ihrer Übertragbarkeit auf Hamburg überprüft. Nachdem die Entwürfe der Arbeitsgruppen zu Handlungsfeldern und Zielen 2017 der Öffentlichkeit vorgestellt wurden, entwickelten diese im selben Jahr Maßnahmenvorschläge. Diese stimmten sie mit den zuständigen Behörden, der Initiative Hamburg lernt Nachhaltigkeit (HLN) und den jeweiligen BNE-Akteur*innen sowie Träger*innen ab und präsentierten sie im Rahmen der jährlichen Konferenz zum Weltaktionsprogramm. Diese Vorschläge resultierten 2018 in rund 100 Maßnahmen des Masterplans. In ihren Formulierungen sind teils konkrete Forderungen zu finden, teils Empfehlungen, für eine passende und autonome Implementierung im jeweiligen Bildungsbereich und seinen Institutionen. Der Hamburger Masterplan BNE 2030 ist in dieser Form der Beitrag Hamburgs zur Verwirklichung des Weltaktionsprogramms BNE der UNESCO und v.a. in seiner Umsetzung Beitrag in der Weiterführung des Programms durch die Dekade »Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs (ESD for 2030)«, die 2020 begann. Die angesprochenen SDGs, Sustainable Development Goals, umfassen anhaltende Nachhaltigkeitsziele und bilden somit wichtige Pfeiler in den globalen Bemühungen um nachhaltige Entwicklung.

SDG-Ziel 4.0 Chancengerechte und hochwertige Bildung

»Für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherstellen.

Bildung stattet Lernende aller Altersgruppen mit den notwendigen Fähigkeiten und Werten aus, um verantwortliche Weltbürger zu sein. Dazu zählen die Achtung der Menschenrechte, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der ökologischen Nachhaltigkeit. Investitionen in Bildung und die Stärkung des Bildungsektors sind der Schlüssel zur Entwicklung eines Landes und seiner Menschen.«

Im besonderen Fokus stand für das Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung der UNESCO (2015–2019) die Realisierung des Unterziels 4.7 der Sustainable Development Goals:

SDG-Unterziel 4.7.:

»Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die für **nachhaltige Entwicklung** notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, für eine nachhaltige Lebensweise, für Menschenrechte, für Gleichberechtigung der Geschlechter, durch Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit, durch Global Citizenship Education und Wertschätzung kultureller Vielfalt und durch den Beitrag der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.«

17 Nachhaltigkeitsziele für eine bessere Welt: die Sustainable Development Goals

Parallel zum Start des Weltaktionsprogramms wurden im Jahr 2015 die 17 Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen in New York verabschiedet. Angestrebt werden darin seitdem bspw. sauberes Wasser, Geschlechtergleichheit und nachhaltige Städte und Kommunen. Für das Weltaktionsprogramm und den in der Folge entstandenen Masterplan steht jedoch Ziel 4 und damit hochwertige Bildung an erster Stelle – diese ist als Voraussetzung für die Erreichung vieler Nachhaltigkeitsziele konstitutiv. Der aktuelle Weltbildungsbericht der UNESCO verdeutlicht in mehrfachen Zusammenhängen die Basisfunktion von Bildung für die Erreichung der 17 nachhaltigen Entwicklungsziele.⁵ UNESCO-Programme wie der Nationale Aktionsplan wurden durch die hohe Partizipation der

⁴ UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms »Bildung für nachhaltige Entwicklung«. S. 15. Zugriff unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/unesco_roadmap_bne_2015.pdf

⁵ UNESCO (2021/22). GLOBAL EDUCATION MONITORING REPORT.

Non-state actors in education. WHO CHOOSES? WHO LOSES? S. 369.

Zugriff unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875/PDF/379875eng.pdf.multi.page=1&zoom=auto,-17,794>

Zivilbevölkerung bereits mit BNE-Methoden entwickelt und durch die Begleitung der Arbeitsgruppen bei den Programmumsetzungen implementiert. Weiterhin zeigt die Umsetzungsstruktur des Hamburger Masterplan BNE 2030 die Einsatzmöglichkeiten von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Masterplanprozess. So wurden Wissen und Erfahrung der in der Bildung für nachhaltige Entwicklung Aktiven in diesen eingebunden, um die Maßnahmen an den realen Bedürfnissen und Anforderungen der BNE-Arbeit auszurichten. Dafür wurden die Hamburger BNE-Akteur*innen im Vorhinein über verschiedene Netzwerke zur Mitarbeit in den Arbeitsgruppen aufgerufen. Insgesamt haben sich in den Arbeitsgruppen, später in (Bildungs-)Foren umbenannt, mehr als 100 Akteur*innen aus über 70 Institutionen der Hamburger BNE-Landschaft an der Entstehung des Masterplans beteiligt.

Ein Masterplan, viele Köpfe: So funktioniert die Umsetzung

Die Realisierung des Masterplans setzt sich im Überblick aus verschiedenen Komponenten zusammen, die unterschiedliche Aufgaben übernehmen:

1. Initiative »Hamburg lernt Nachhaltigkeit« (HLN)

Als Dachorganisation dient die Initiative »Hamburg lernt Nachhaltigkeit« (HLN), deren Geschäftsstelle in der Behörde für Umwelt, Klima und Energie (BUKEA) angesiedelt ist, und die Zuständigkeit für diverse weitere Pläne und Projekte im Bereich der nachhaltigen Entwicklung übernimmt. Seit 2005 setzt sich die Initiative für Projekte im Bereich Bildung und Nachhaltigkeit ein. Sie überblickt den Gesamtprozess des Masterplans und übernimmt die richtungsgebende Steuerungsfunktion, sowohl in seiner Implementierung als auch in seiner Weiterentwicklung. HLN knüpft durch die enge Kooperation mit sämtlichen Akteur*innen zusammen mit der Koordinierungsstelle ein enges Netz für den Masterplan. Die Initiative erstattet zudem der BUKEA Bericht und bildet einen Zusammenschluss aus BNE-Akteur*innen der Hamburger Zivilgesellschaft und Vertreter*innen mehrerer Hamburger Behörden.

2. Koordinierungsstelle Hamburger Masterplan BNE 2030

Die Koordinierungsstelle des Hamburger Masterplan BNE 2030 mit Sitz in der Hamburger Klimaschutzstiftung (HKS) koordiniert und begleitet die Implementierung der im Masterplan enthaltenen Maßnahmen. Als zentrale Anlaufstelle steht sie für die Foren, Steuerungsgruppe, Bewerber*innen aus dem BNE-Bereich für die Maßnahmenrealisierung als auch für die wissenschaftliche Begleitung bereit und ist für Fragen und Angelegenheiten der Öffentlichkeitsarbeit zuständig. Sie hat eine übergreifende Funktion, repräsentiert und unterstützt die hamburgischen Aktivitäten zur Verwirklichung des Masterplans und soll die Akzeptanz durch die beteiligten und ausführenden Stellen stärken.



Aufbau der Entscheidungsgremien des Hamburger Masterplan BNE 2030

Ihre Aufgabe beinhaltet u.a. Monitoring und Berichterstattung zur Realisierung des Masterplans, Koordinierung der einzelnen Bewerbungsschritte und Ausschreibungsverfahren, die zentrale Verwaltung der Fördermittelvergabe, und die Vernetzung von Akteur*innen der diversen Bildungsbereiche, übergeordneten Organisationen und der Verwaltung. Auch die Sichtbarkeit des Masterplans soll gestärkt sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung in Hamburg bekannt und verständlich gemacht werden.

3. (Bildungs-)Foren

Die Foren der sechs Bildungsbereiche, die sich zivilgesellschaftlich und behördlich zusammensetzen, haben die Inhalte des Masterplans erstellt und sind nun an der Gestaltung der Umsetzung in Abstimmung mit der Koordinierungsstelle beteiligt. Diese begleiten mit ihren Fachkompetenzen die Implementierung im jeweiligen Bildungsbereich sowie in den Bezirken und können Vorschläge zur Anpassung bestehender sowie neuer Maßnahmen an die Steuerungsgruppe weitergeben. Einzelne Arbeitsgruppen wurden an die Hamburger Gegebenheiten angepasst: »Non-formales und informelles Lernen/Jugend« des Nationalen Aktionsplans wurde im Masterplan zu »außerschulischer Bildung« zusammengefasst und der Bereich »Kommunen« entsprechend der lokalen Stufe zu »Bezirken« umbenannt.

Die Leitungen der sechs Foren bestehen aus Doppelspitzen: Einem bzw. einer Mitarbeitenden der Behörde und einer Person aus zivilgesellschaftlichem Kontext mit jeweils gleichberechtigten Stimmen. Die behördlichen Forenleitungen stammen aus den fachlich zugehörigen Behörden:

- Frühkindliche Bildung: Sozialbehörde
- Schule: Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB)
- Berufliche Bildung: Hamburger Institut für berufliche Bildung (HIBB)
- Hochschule: Behörde für Wissenschaft, Forschung, Gleichstellung und Bezirke (BWFGB)
- Außerschulische Bildung: Behörde für Umwelt, Klima, Energie und Agrarwirtschaft (BUKEA)
- Bezirke: Bezirksverwaltung

Die zivilgesellschaftliche Leitung wird durch die Mitglieder des jeweiligen Forums gewählt. In

den Foren können Mitglieder aller Gesellschaftsbereiche aktiv mitwirken, wobei zivilgesellschaftliche Mitarbeit ehrenamtlich stattfindet.

4. Steuerungsgruppe

Die Steuerungsgruppe besteht aus Mitgliedern der Hamburger Behörden und den Forenvertreter*innen der Zivilgesellschaft. Sie bestimmt die Steuerung der gesamten Masterplanumsetzung inhaltlich. Damit entscheidet sie über Ausschreibungen der Maßnahmen sowie deren finanzielle Förderung und über inhaltliche oder strukturelle Änderungen des Masterplans.

Die Mitglieder der Hamburger Behörden und der Zivilgesellschaft werden weiterhin ergänzt durch die Geschäftsführung der Geschäftsstelle HLN, einer BNE-Koordination Schule, einem Mitglied der Senatskanzlei und der Landeszentrale für Politische Bildung. Des Weiteren ist die Beteiligung der Hamburger Jugendgremien mit jeweils einem Mitglied vorgesehen. Vertreter*innen der wissenschaftlichen Begleitung und der Koordinierungsstelle nehmen ebenso regelmäßig an den Sitzungen der Steuerungsgruppe teil.

5. Wissenschaftliche Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung des Masterplans soll diesen in seinem Gesamtprozess, also in seinen Auswirkungen, seiner Qualität und Wirksamkeit auf die Hamburger Bildungsbereiche, evaluieren und beratend tätig sein. Sie soll zur Prozessberatung für HLN und Koordinierungsstelle sowie zur Evaluation der Maßnahmenumsetzung, analog des Prozesses auf Bundesebene, eingebunden werden, um ein durchgehendes Monitoring des Verfahrens zu gewährleisten. Die Ergebnisse werden mindestens einmal jährlich an die Öffentlichkeit berichtet.

100 Maßnahmen

Das Herz des Hamburger Masterplan BNE 2030 bilden die rund 100 Maßnahmen zur aktiven, strukturellen Verankerung von BNE in den Bildungsbereichen. Diese werden voraussichtlich aufgrund des langen Zeitraums bis 2030 zwischenzeitlich an geänderte Umstände und Entwicklungen angepasst. Anregungen hierfür können über die Foren und ihre Leitungen zur Koordinierungsstelle hin zur Steuerungsgruppe geschehen oder auch durch die wissenschaftliche Begleitung.

Vergabe der Fördermittel zur Maßnahmenumsetzung

Die Maßnahmen des Masterplans werden in Ausschreibungen veröffentlicht, die zuvor durch die Foren und Koordinierungsstelle konkretisiert wurden. Daraufhin können Institutionen, Organisationen und Selbstständige aus Hamburg, wenn gewisse Fördervoraussetzungen erfüllt sind, ihr Interesse bekunden, eine oder mehrere Maßnahmen finanziell gefördert umzusetzen. Konkrete Vorschläge für die Verwirklichung der Vorhaben werden bei der Koordinierungsstelle eingereicht. Diese sichtet und prüft die Projektskizzen und legt sie der Steuerungsgruppe, also dem Vergabegremium, zur Entscheidung vor. Die weitere Koordination der Bewerbungen und Abstimmungen mit den potenziellen und letztendlichen Maßnahmenträger*innen erfolgt über die Koordinierungsstelle. Diese berichtet über die Mittelverwendung der Maßnahmenumsetzungen an die Geschäftsstelle HLN, also damit auch an die BUKEA, und diese wiederum an die Steuerungsgruppe. Sollten im fortschreitenden Prozess des Masterplans weitere Maßnahmen entwickelt werden, können auch diese anhand der vorgesehenen Mittel gefördert werden.

BNE konkret – Maßnahmen in der Praxis

Die erste Förderrunde des Masterplans 2022 geht derzeit mit elf Maßnahmen in allen Bildungsbereichen in die Umsetzung. Darunter befinden sich z.B. ein persönliches BNE-Coaching in Hamburger Kindertagesstätten, die Konzeption von Lernmodulen für pädagogische Fachschulen oder die Realisierung von Informations- und Teilnehmungsformaten in den Hamburger Bezirken.

BNE-Coaching – persönlich und vor Ort

Die Vor-Ort-Coachings sollen dabei Erzieher*innen in Kitas mit praktischen Anregungen und Beispielen die Einbeziehung von BNE in den Kita-Alltag erleichtern. Abschließend wird u.a. eine Auswertung mit Empfehlungen für die Erzieher*innen erstellt und durch Multiplikator*innen weitergetragen. Hierfür wurden zwei Maßnahmenträger*innen mit pädagogischen und prozessberatenden Hintergründen, sowie Erfahrung zu BNE in der Kita beauftragt.

Als Maßnahmenträger*innen nutzen eine Prozessbegleiterin und eine Erzieherin ihre praktischen Erfahrungen mit einem systemischen und partizipativen Ansatz, um jeweils eine Fachkraft in zehn teilnehmenden Kitas zwei Stunden in ihrem Alltag zu begleiten. Darin werden bestehende Bezüge zu BNE identifiziert und Impulse zur alltagsintegrierten Bildung für nachhaltige Entwicklung gegeben. Für eine breitere Wirkung im gesamten Kollegium folgt eine zweistündige Teamsitzung. In dieser geben die Prozessbegleiterin und die Erzieherin theoretischen Input und praktische Impulse zu BNE im Kitaalltag und entwickeln zusammen mit den Tagesstätten konkrete und einfach umsetzbare Maßnahmen.

Eine weitere Institution setzt diese Maßnahme um und fokussiert bei seiner Realisierung des BNE-Coachings eine sozial- und umweltverträgliche Beschaffung. Ziele sind u.a. BNE-Anteile in der laufenden Arbeit der Kitamitarbeitenden sowie spielerische Bildungsanlässe aufzuzeigen und die Umstellung der Beschaffung in den Kitaalltag zu integrieren. Dafür entwickeln eine Referentin für Bildung für nachhaltige Entwicklung und eine Referentin für fairen Handel ein gemeinsames Coaching und integrieren dieses in zehn Kitas. Von diesen Betreuungseinrichtungen haben mindestens fünf ein besonderes Schwerpunktthema wie Inklusion oder Sprachentwicklung und sind Teil mindestens drei verschiedener Trägerschaften.

Konzeptionierung von Lernmodulen für pädagogische Fachschulen – BNE in der Ausbildung

Die Maßnahme zur Implementierung von Lernmodulen der BNE an pädagogischen Fachschulen soll die gesamte Ausbildung bzw. das Studium durchziehen. Träger*innen und Kooperationspartner*innen, die sich aktiv an der Umsetzung des Masterplans beteiligen, werden inhaltlich einbezogen. Hierfür entwirft eine Stiftung mit ihrer langjährigen Erfahrung aus Bildungsinitiativen und Projekten mit Ausbildungsstätten Lerninhalte und Materialien der BNE und bereitet diese für Fachschulen auf. Dies soll bspw. in Form von Materialien für Lehrkräfte als auch Schüler*innen, Aufgaben zu angewandtem Praxistransfer und durch die Aufbereitung von Beispielen aus der Kita-Praxis geschehen. Nach einer Bestandsanalyse des bereits vorhandenen BNE-Angebotes an den Fachschulen für Erzieher*innen wird eine Strategie für diese Entwicklung und Implementierung von Lernmodulen erarbeitet. Dabei wird berücksichtigt, dass diese in den neuen Bildungsplan integriert werden sollen. Ein Schwerpunktthema oder Aspekt der BNE wird ausgearbeitet und im Austausch mit Fachschulvertreter*innen und den zuständigen Behörden weiterentwickelt und extern evaluiert.

Informations- und Teilnehmungsformate auf Bezirksebene: BNE für jedes Alter und in jedem Stadtviertel

Für die sieben Hamburger Bezirke, von Altona bis Wandsbek, soll jeweils ein bestehendes oder neues spezifisches Modellprojekt zum nachhaltigen Denken und Handeln als Themen- und Aktionsfeld mit dem Ziel »vom Projekt zur Struktur« gestaltet werden, um Partizipation und Netzwerkaufbau zu stärken.

In Altona übernimmt dies ein Beratungs- und Trainerinnen-Team, das sich um naturnahe Entwicklung in Bereichen wie Ernährung, Permakultur und kreative Müllverwertung in ihren Kursen und Workshops kümmert und bereits Erfahrung in der Betreuung von Gärten und nachhaltigen Vereinen mitbringt. Ihr Vorhaben ist, eine feste Begegnungsstätte für Bildung im grünen Bereich im Hamburger Stadtteil Altona anzubieten und Menschen

aller Hintergründe und Institutionen die Möglichkeit zu geben, sich zu vernetzen. Dazu tragen monatliche Treffen bei, die für dringende Themen rund um Klimaschutz und Artenvielfalt sensibilisieren. Dabei machen die gemeinschaftlichen Treffen auch die Möglichkeiten zum Handeln ersichtlich, um in kleinen Schritten eigenständig und mit Spaß aktiv zu werden.

Diese Projekte gehören zu den Anfängen und Grundlagen des Hamburger Masterplans – bis 2030 wird es noch viele Herausforderungen und umzusetzende Maßnahmen geben, bei denen das bisherige Engagement weiterhin benötigt wird. Doch dazu gehört noch mehr.

Blick nach vorne – Bildung für nachhaltige Entwicklung 2030

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist für die einen eine Haltung, ein Lebensstil, ein Inbegriff von nachhaltigem Leben – für die anderen benötigt die Bezeichnung noch lebendige Assoziationen und vor allem Erläuterung. Zu einer der Herausforderungen, BNE fest zu verankern und zu einer Basis unserer Entscheidungen zu machen, gehört Bildung für nachhaltige Entwicklung zu kennen und zu verstehen. Um BNE zu internalisieren, setzt sie auch voraus, erfahren und erlebt zu werden und daraus Emotionen und Gewohnheiten in das alltägliche Leben mitzunehmen.

Doch was bedeutet die Vision des Hamburger Masterplans, BNE strukturell in der Hamburger Bildungslandschaft zu verankern noch? Solche neuen lokalen Strukturen können in ganz Deutschland Änderungen im System fördern: Wenn neben lokalen Bemühungen in einzelnen Regionen und Städten BNE flächenweise an Relevanz zunimmt und der Austausch in ganz Deutschland geschieht, also auch politische Träger*innen wie Bund und Kommunen auf Augenhöhe miteinander kooperieren, erhält Bildung für nachhaltige Entwicklung eine reale Chance ihr enormes gesellschaftliches Potenzial zu entfalten.

Informationen zum Masterplan:

www.hamburger-klimaschutzstiftung.de/projekte/masterplan-bne

Bei Projektfragen wenden Sie sich an die Koordinierungsstelle:
koordinierungsstelle@hamburger-klimaschutzstiftung.de | T. (040) 637 02 49 – 41



Nicht-Nachhaltige Entwicklung

Das Konzept »Bildung für nachhaltige Entwicklung« im Widerspruch von Systemmodernisierung und grundsätzlicher Systemtransformation*

Von Peter Euler, Universität Darmstadt

Anders als noch im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts ist das Thema »Umwelt« heute in der Öffentlichkeit angekommen. Der UN-Weltgipfel in Johannesburg 2002 beschloss zudem einen »pädagogischen Flügel« der UN-Umweltpolitik unter dem Begriff einer »Bildung für nachhaltige Entwicklung« (BNE), der sich seitdem etabliert hat, allerdings bis zur völligen Konturlosigkeit seiner selbst. Doch was ist ein angemessenes Verständnis der Problematik und was trägt zum Gelingen der damit visierten, überlebensnotwendigen »Großen Transformation«¹ bei? Längst sind prominente Akteure aus der Anfangszeit heute scharfe Kritiker:innen einer versäumten Entwicklung für eine nachhaltige Entwicklung geworden und mahnen schnellstmögliche Systemveränderung an.

Soll also institutionalisierte Bildung ihrer aufklärerischen und menschheitlichen Aufgabe gerecht werden, dann besteht ihr Auftrag nicht darin, eine hinter dem gegenwärtigen Stand der Einsicht zurückbleibende Nachhaltigkeitsideologie in den Bildungsbetrieb einzubauen, sondern in der Anstrengung, das allgemeine Bewusstsein auf die Höhe der Einsicht in die Gründe der sich noch immer verschärfenden Nicht-Nachhaltigkeit zu bringen. In diesem Sinne hat Bildung eine entscheidende Funktion für ein humanes Überleben, wie es Heydorn in seinem letzten Aufsatz »Überleben durch Bildung« (Heydorn, 2004a) bereits prinzipiell für unsere Epoche zum Ausdruck brachte.

Umweltkrise: Vom katastrophalen Unfall zur katastrophalen Normalität

Das Bewusstsein der Umweltkrise entstand durch eine Kette katastrophaler Unfälle, die sich nicht nur in das kollektive Gedächtnis eingeschrieben, sondern auch zur katastrophalen Normalität ausgewachsen haben. Erinnerung sei stichwortartig an: Seveso 1976 (Dioxin-Katastrophe), Bhopal/Indien 1984 (Pestizid-Katastrophe), Basel/Sandoz 1986 (Rheinverseuchung mit Löschwasser), Harrisburg 1979 (Atomunfall auf Three Mile Island/USA), Tschernobyl/Ukraine 1986 (bis dato der schwerste Unfall in der Geschichte der zivilen Nutzung der Atomenergie), Fukushima/Japan 2011 (Kernschmelzen in drei Blöcken des AKW Fukushima-Daiichi).

Die Kette katastrophaler Unfälle ist mittlerweile in einen Zustand katastrophaler Normalität übergegangen. Diese lässt sich z. B. an den riesigen Plastikstrudeln auf allen Ozeanen ablesen. Aber nicht nur die ungeheuren Mengen der Vermüllung kennzeichnen das Problem, sondern immer verschiedener werden »Kipp-Punkte« bzw. die »planetaren Grenzen« (Weizsäcker & Wijkman, 2017, S. 44) überschritten. Das hat zur Folge, dass »der Natur mit ihren Ökosystemen die Fähigkeit genommen wird, sich verlässlich zu regenerieren« (Göpel, 2020, S. 30). [...]

Historische Zäsur: Die Entstehung und Begründung der UN-Nachhaltigkeitspolitik

Die globale Umweltkrise provozierte im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts eine global angelegte UN-Nachhaltigkeitspolitik und markiert damit eine historische Zäsur in der Zivilisationsgeschichte der Menschheit. Erstmals war nicht ein Mangel an Produktivkräften zu überwinden, sondern dessen überlebensgefährdende zerstörerische Expansion.

Um diese Zäsur zu verstehen, ist es notwendig, die Stadien zu rekonstruieren, die zu diesem Konzept der nachhaltigen Entwicklung geführt haben. Dieses Vorgehen folgt den Prinzipien einer historisch-genetischen Didaktik, die über die Genese einer Sache ihr angemessenes und kritisches Verständnis eröffnet. [...]

Wortursprung: »nachhaltende Nutzung«

Der Wortursprung findet sich in einer ersten systematischen Abhandlung des Oberberghauptmanns von Carlowitz über Forstwirtschaft, in der er »angesichts eines akuten Mangels der Ressource Holz«, den Begriff »»nachhaltende« Nutzung des Rohstoffs« (Kehren & Winkler, 2019, S. 377) systematisch forstwirtschaftlich begründet. In der Konsequenz bedeutet das – salopp formuliert –, dass dem Wald nicht mehr Holz entnommen werden darf, als in diesem nachwächst.

Der Begriff Nachhaltigkeit markiert über den begriffsgeschichtlichen Anfang hinaus jedoch eine Zäsur im Mensch-Natur-Verhältnis. Sie lässt sich formulieren als eine Wende von einer für den Menschen bedrohlichen Natur zu einer Bedrohung der natürlichen Lebensbedingungen durch den Menschen. Genau das markiert die Entstehung der »Naturschutzbewegung«.

Naturschutz

Mit der Expansion des Industriekapitalismus entsteht historisch erstmals eine organisierte weltweite Naturschutzbewegung, die die Natur als zu schützendes Gut wahrnahm. Die Naturschutzbewegung

Über den Autor



Prof. Dr. phil. M. A. Ing. grad. **Peter Euler** ist Professor i. R. für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik der Natur- und Umweltwissenschaften am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Allgemeine Pädagogik und die Kritische Bildungstheorie, konkretisiert an den Vermittlungsproblemen der Naturwissenschaften und den Widersprüchen einer sog. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Kontakt: p.euler@apaed.tu-darmstadt.de

schlägt sich am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts in einer Vielzahl von Vereinigungen nieder, u. a. in einer Weltnaturschutzkonferenz 1913 in Bern (Kupper, 2013).

Umweltschutz

Doch mit den rasch wachsenden gefährlichen Folgen des »technisch-ökonomischen Fortschritts« und der katastrophalen Einbrüche durch zwei Weltkriege in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts verändert sich der Schutzgedanke vom »Naturschutz« zum »Umweltschutz«. Es handelt sich bei dem Begriff um eine Lehnübersetzung von »environmental protection« (Radkau, 1989, S. 360).

Ohne Frage politisiert der Begriff die Auseinandersetzung mit der Natur, indem er sie – in durchaus auch problematischer Weise – funktional anthropologisiert. In der Umweltpolitik richtete sich das Interesse zentral auf die Bereiche: Boden, Wasser, Luft, Klima, die auch gesetzlichen Schutzbestimmungen unterstellt werden. 1972 beschloss die UN erstmals ein Umweltprogramm (UNEP).

Die Grenzen des Wachstums

Doch die Bedeutung von Umweltschutz erfuhr unmittelbar darauf eine systematische Zuspitzung durch die ebenfalls 1972 veröffentlichte Studie »The Limits of Growth« (»Die Grenzen

¹ Der Begriff geht auf Karl Polanyis Werk »The Great Transformation.

Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen« von 1957 zurück [...].

des Wachstums«). Ihre öffentliche Beachtung war enorm, weil diese Studie eine Perspektivverschiebung von Natur und Umwelt auf die Folgen herrschender Ökonomie vornahm. Sie hat »den empfindlichsten Nerv moderner Gesellschaften getroffen« (Welzer & Wiegandt, 2013, S. 8), nämlich ihren Glauben an ein unbegrenztes, exponentielles wirtschaftliches Wachstum als Bedingung von Wohlstand.

Nachhaltige Entwicklung

Die 1983 gegründete Weltkommission für Umwelt und Entwicklung veröffentlicht unter dem Namen ihrer Vorsitzenden Gro Harlem Brundtland den Bericht »Our common future«. Er »formulierte erstmals eine Richtlinie dafür, woran sich menschliches Wirtschaften orientieren muss, wenn es nachhaltig sein will.« Nachhaltigkeit war nun zum »Orientierungspunkt« (Göpel, 2020, S. 46) geworden. Unter Nachhaltigkeit »verstehen wir eine Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeit künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren eigenen Lebensstil zu wählen« (Hauff, 1987, S. XV).

Im Zentrum steht von nun an nicht mehr isoliert der Natur- und Umweltschutz. Beide sind vielmehr integriert in das übergeordnete politische Ziel globalen menschlichen Überlebens: »Nachhaltigkeit ist ein Ziel mit zwei wesentlichen Komponenten: Zum einen müssen sich die wirtschaftlichen Aktivitäten der Menschen innerhalb der biophysikalischen Grenzen des Systems Erde bewegen [...] Der zweite Aspekt der Nachhaltigkeit ist die Forderung, allen heute lebenden Menschen und zukünftigen Generationen ein Leben in Würde, Gerechtigkeit und Frieden zu sichern.« (Wiegandt, 2013, S. 10)

Um eine solche Entwicklung zu erreichen, sind drei Strategien entscheidend:

- die Effizienz, im Sinne einer gesteigerten Ressourcen-Produktivität;
- die Konsistenz, im Sinne von naturverträglichen Technologien und Praxen sowie
- die Suffizienz, im Sinne einer »Lebens- und Wirtschaftsweise, die dem Überverbrauch von Gütern und damit von Stoffen und Energie ein Ende setzt« (Linz 2015).

Die Suffizienzforderung steht nun gänzlich im Widerspruch zu einer Ökonomie, die »Umsätze und Profite zu sichern und zu steigern« (Wiegandt in Wiegandt & Welzer, 2013, S. 61) hat und zudem in den Wohlstandszonen des Globus permanent kulturindustriell angeheizte Bedürfnisproduktion betreibt.

Zeit der Weltkonferenzen: Rio+

1992 findet dann in Rio de Janeiro der sog. »Erdgipfel« statt, die bis dato größte Konferenz dieser Art (United Nations Conference on Environment and Development, UNCED), in der erstmals die

Themen Entwicklung und Umwelt in der Weltöffentlichkeit als notwendig verbundene Menschheitsziele deklariert und verhandelt werden.

Im Zentrum steht die »Rio-Erklärung«, die das Ziel verfolgt, »durch die Schaffung von neuen Ebenen der Zusammenarbeit zwischen den Staaten, wichtigen Teilen der Gesellschaft und den Menschen eine neue und gerechte weltweite Partnerschaft aufzubauen«. Dies soll geschehen durch »internationale Übereinkünfte, die die Interessen aller achten und die Unversehrtheit des globalen Umwelt- und Entwicklungssystems schützen« und die anerkennen, »dass die Erde, unsere Heimat, ein Ganzes darstellt, dessen Teile miteinander in Wechselbeziehung stehen« (Töpfer, 1992).

In Rio wurde zudem die sog. »Agenda 21« aus der Taufe gehoben: »Mit diesem Aktionsprogramm werden detaillierte Handlungsaufträge gegeben, um einer weiteren Verschlechterung der Situation entgegenzuwirken [...]. Es enthält wichtige Festlegungen, u. a. zur Armutsbekämpfung, Bevölkerungspolitik, zu Handel und Umwelt, zur Abfall-, Chemikalien-, Klima- und Energiepolitik, zur Landwirtschaftspolitik sowie zu finanzieller und technologischer Zusammenarbeit der Industrie- und Entwicklungsländer« (ebd.).

In ihrem staatlich unterschriebenen Veränderungswillen misstraut sie diesem doch zugleich. Denn sie betont eigens »die Teilhabe der Frau an einer nachhaltigen Entwicklung«, »Kinder und Jugendliche«, »nichtstaatliche Organisationen«, »indigene Bevölkerungsgruppen« usw. Der Erdgipfel verstand sich zudem als Auftakt eines Prozesses, in dem Nachhaltigkeit zur »humane[n] Leitkategorie« (Kehren & Winkler, 2019, S. 376) avanciert.

Zur schleichenden Entschärfung des Nachhaltigkeitsbegriffs

Die Etablierung im herrschenden Diskurs erfolgt allerdings um den Preis, dass die »systemkritischen Aspekte dieses Gedankens in einer systemkonformen Konsens-Fassung bzw. Leerformel zum Verschwinden gebracht« (Bierbaum & Kehren, 2018, S. 646) werden.

Argumentativ äußert sich die Entleerung in einer Gleichsetzung der Begriffe »grün« und »nachhaltig«. Schmidt-Bleek, ein Pionier der Umweltbewegung, [...] kritisiert in seinem Buch »Grüne Lügen. Nichts für die Umwelt, alles fürs Geschäft« die Reduktion der Nachhaltigkeitsproblematik auf die Schadstoffreduktion: »Für ihn marschiert die Umweltpolitik in die Irre, weil sie nur den Schadstoffen hinterherläuft, aber die riesigen, naturzerstörenden Materialverbräuche außer Acht lässt« (Ronzheimer, 2014). Genau dieses oberflächliche Verständnis von »Nachhaltigkeit« ist allerdings zum gängigen geworden.

Dieser Vorstellungswechsel nährt wiederum die Illusion einer rein technologisch zu bewerkstellenden vermeintlich grünen Problemlösung

unter Ausblendung des damit verbundenen neuen Verschleißes von Material, Energie und Arbeitskraft. Bei aller Wichtigkeit der verheerenden Klimaentwicklung und der notwendigen Klimapolitik unterliegt auch sie einer fast ausschließlichen Fokussierung auf die Schadstoffreduktion, mustergültig im Glauben an die Elektromobilität. »Der geplünderte Planet« (Bardi, 2013) rückt dadurch aus dem Blick. Dieser fachwissenschaftlich hochwertige 33. Bericht des Chemikers und Analytikers Udo Bardi, unterstützt von einem 16-köpfigen internationalen Expertengremium, an den Club of Rome liefert eine äußerst differenzierte Studie über den Ressourcen- und Rohstoffabbau. Sie belegt, dass die zerstörerische Qualität unseres Zivilisationsprozesses wesentlich in den Extraktionen, im Raubbau der Planetenkruste besteht, die in der verkürzten Perspektive der Schadstoffminimierung in der Gefahr steht, ausgeblendet zu werden. Denn auch die sog. Alternativtechnologien erfordern Extraktionen in großem Umfang. Eine Zahl kann hierfür zur Veranschaulichung hilfreich sein: »Zwischen 1980 und 2010 hat sich der jährliche Rohstoffverbrauch von Biomasse, mineralischen Rohstoffen und fossilen Brennstoffen von unter 40 auf 80 Milliarden Tonnen mehr als verdoppelt.« (Hartmann, 2016)

In dieser Zeit gab es im Übrigen eine Vielzahl von Klimakonferenzen, wodurch eine Haltung befördert wurde, Klima mit Nachhaltigkeit gleichgesetzt. Dadurch wird nur allzu leicht ausgeblendet, wie die »Verwüstung weiter Teile der Erde ständig voranschreitet, die Bodenerosion zunimmt, das Artensterben ansteigt, ganze Biotope vernichtet werden, die Vergiftung der Umwelt anhält, Wassermangel immer weiter um sich greift und der Zugang zu Natur und ihren Ressourcen immer mehr Menschen durch Privatisierungen, Vertreibungen und Patente drastisch erschwert wird« (Hansen zitiert nach Klein, 2009, S. 154).

Im Verbund damit hat sich auch längst eine »Nachhaltigkeitsindustrie« (Welzer, 2013, S. 26) etabliert, die in den begüterten Zentren völlig unnütze Konsumprodukte noch als nachhaltig verschleierte und dadurch einer »grünsensibilisierten« Kundschaft als unproblematisch anpreist.

Die entgrenzte Kapitalisierung als Treiber der Nicht-Nachhaltigkeit

Joseph Stiglitz, Nobelpreisträger von 2001, kritisiert, dass angesichts der »drei existentiellen Krisen [...], die Klimakrise, die Ungleichheitskrise und eine Krise der Demokratie«, die herrschende Wirtschaftswissenschaft und ihre Instrumente »nicht den leisesten Hinweis darauf [geben], dass wir ein Problem haben könnten« (Stieglitz zitiert nach Göpel, 2020, S. 74). Mit anderen Worten: Die Fachdisziplin hat gemessen an einem vernünftigen Zweck dieser Wissenschaft nicht nur versagt, sondern sie hat maßgeblich zu den



gattungsgefährdenden Problemen beigetragen. Sie hat entschieden Anteil daran, dass sich ihr Menschenbild, das des »homo oeconomicus«, der nicht nur »egoistisch«, sondern auch »unersättlich« (Göpel, 2020, S. 80) ist, fest etabliert hat. Der Mensch organisiert »seine Wirtschaft nämlich nicht als Kreislauf, sondern als gigantisches, inzwischen weltweit installiertes Förderband, bei dem zunächst Rohstoffe und Energie aufgeladen, unterwegs in Güter verwandelt und hinten als Geld einerseits und Müll andererseits wieder abgeladen werden« (ebd., S. 83). [...]

Doch verstehen kann man diese menscheitsgefährdende Eskalation nur, wenn man den Kapitalismus und seine extreme Radikalisierung seit den 70er-Jahren begreift. Das, was meist unter dem Titel »Neoliberalismus« firmiert (vgl. hierzu Walgenbach, 2019), ist eine politisch gewollte ökonomische Reaktion (Thatcherismus, Reaganomics) zur Aufrechterhaltung des in die Krise geratenen Kapitalismus. Gravierend verändert sich dabei die enorm gewachsene Bedeutung des Finanzkapitals, was auch im Begriff »Kasino-Kapitalismus«² zum Ausdruck kommt.

Innerhalb der bürgerlich-kapitalistischen Entwicklung vollzog sich schon zuvor eine »Verkehrung« (Koneffke, 2004, S. 192), die im Aufstieg des Bürgertums und seiner ökonomischen Theorien nicht denkbar war, dass nämlich »mit dem Kapitalismus statt der Vernunft das Wertgesetz als Prinzip der zur vollendeten Unvernunft verkehrten Vernunft die bürgerliche Gesellschaft beherrscht« (Koneffke, 2006, S. 210). D. h., dass der Kapitalismus sich gegen die Errungenschaften

menscheitlicher Kultur und damit gegen die natürlichen und sozialen Bedingungen menschlichen Lebens wendet. In unserer Gegenwart hat diese organisierte Unvernunft nun die Form der Nicht-Nachhaltigkeit im globalen Ausmaß angenommen. Deshalb verlangt Nachhaltigkeit »eine Wirtschaftsform, die ihre eigene Voraussetzung nicht konsumiert« (Welzer, 2019, S. 124).

Die zerstörerische Ausweitung der Kapitalverwertung hat Dörre als »Neue Landnahmen« begreifbar gemacht. Sie umfasst die sog. äußere Landnahme (Globalisierung) und die innere Landnahme, welche die Privatisierung öffentlicher Leistungen, u. a. Gesundheit, Pflege und Bildung, umfasst, also den Bereich der Daseinsfürsorge und letztlich die Einvernahme der Subjektivität der Menschen. In eins damit existieren Effekte und Strategien, die einem vernünftigen Zweck des Wirtschaftens gänzlich zuwiderlaufen. Das Ziel des Wirtschaftens sollte sein, »die Bedürfnisse der Konsumenten zu befriedigen«. Gegenwärtig verkehren sich aber Zweck und Mittel: »Die Bedürfnisse werden gestaltet, um die Renditeinteressen der Anteilseigner zufriedenzustellen« (Löhrl zitiert nach Wiegandt & Welzer, 2013, S. 80). Daraus entwickeln sich Effekte wie »Obsoleszenz«, »Rebound«, »Neuerungssucht« (Neomanie) und eine »permanente Beschleunigung«. Wer also ernsthaft eine nachhaltige Entwicklung will, für den gerät die herrschende Form der Ökonomie ins Fadenkreuz der Kritik: »Um die Plünderung und Zerstörung des Planeten Erde zu stoppen, braucht es ein alternatives Wirtschaftssystem« (Guggenbühl zitiert nach Klein, 2009, S. 154). [...]

[Stattdessen] vollzieht sich insgesamt eine »Refeudalisierung der Welt«: »Und diese neue Feudalmacht trägt das Antlitz der transkontinentalen Privatgesellschaften.« Ziegler erinnert uns: »Die 500

größten transnationalen kapitalistischen Gesellschaften der Welt kontrollieren heute 52,8 % des Bruttosozialprodukts des Planeten.« Deren »kumulierte Guthaben« entsprechen denen »der 133 ärmsten Länder der Welt« (Ziegler, 2007, S. 213). Damit gerät auch die Formel eines sog. »Grünen Kapitalismus«, die in den westlichen Zentren des Kapitalismus politisch als Lösung des Problems gehandelt wird, objektiv unter Kritik, nämlich als ökonomisch unhaltbar und politisch als Vehikel neuer Landnahmen. Gerade angesichts des »Green Deal« wird »Klimapolitik« in diesem Konzept als »Wachstumspolitik« gedacht und gefordert. Analysen weisen aber nach, dass »ökologisches Wachstum« die Vorteile verbesserter Ressourceneffizienz auffressen würde.« Zudem werden grünkaptalistische »umweltpolitische Teilerfolge immer wieder zu Lasten sozialer Lösungen, auf Kosten der Lohnabhängigen, auf dem Rücken der Bevölkerung in konkurrenzschwächeren Ländern und zudem vorbei an langfristigen strukturellen Lösungen auch für künftige Generationen realisiert«.

Darüber hinaus zielen die Machteliten auf »Versorgungssicherheit« der Energieträger und Naturressourcen, die »im Notfall auch militärisch zu sichern« sind, wobei, »wie in allen Ressourcenkriegen mit verheerenden Umweltfolgen«³ zu rechnen ist.

³ »Als mit den steigenden Rohstoffpreisen zu Beginn des Jahrtausends die Sorge der europäischen und deutschen Industrie wuchs, den günstigen Zugang zu Rohstoffen zu verlieren, kam »Rohstoffsicherheit« auf die politische Agenda: »Wir sind die größte Volkswirtschaft der Welt. Deshalb brauchen wir ungehinderten Zugang zu Rohstoffen«, sagte der damalige EU-Handelskommissar Karl de Gucht.« (Hartmann, 2016)

² Der Begriff geht auf Susan Strange zurück: Casino Capitalism. Oxford 1986, Reprint Manchester 1997.

Über allem stehend gilt aber für den »Grünen Kapitalismus«, dass die Handlungsmöglichkeiten »durch Wirtschaftlichkeit nach dem Maß der Profitabilität begrenzt« sind. Hieraus folgt, dass ein »kapitalistisch rentabler Klimaschutz ... systemisch bedingt hinter dem bereits technisch Möglichen« zurückbleibt und damit erst recht hinter der dringend nötigen und in Paris beschlossenen »Abwendung einer Klimakatastrophe« (Klein, 2009, S. 218 f.).

Wer also über Nachhaltigkeit reden will, darf nicht über den ökonomischen Treiber der nicht-nachhaltigen Entwicklung schweigen. Das bedeutet nicht, die abstrakte Negation des Kapitalismus mit der Lösung des Problems zu wechseln. Es gilt vielmehr zu erkennen, dass im Unterschied zur ersten (fordistischen) Phase kapitalistischer Naturausbeutung in der gegenwärtigen (postfordistischen) Phase (vgl. Görg, 2003, S. 134 ff. und 167 ff.) die Nachhaltigkeitspolitik eine »Modernisierung der Naturbeherrschung« darstellt, die »Schutz als Nutzung« (Görg, 2003, S. 282) organisiert. »So wird der tropische Regenwald als »Urwaldapotheke«, die genetische Vielfalt als »grünes Gold« und die biologische Vielfalt als »Naturkapital« bezeichnet« (ebd., S. 264). Dieser »extrem gesteigerte Utilitarismus« radikalisiert die »Inwertsetzung« (ebd., S. 282) der Natur, die einer Vorstellung von Natur entspricht, die auch bildungspolitisch im Bereich des Unterrichts der Naturwissenschaften forciert wird (vgl. Luckhaupt, 2020), nämlich im Sinne eines »Machbarkeitswahns« (Türcke, 2021). Die daraus erwachsenden Widersprüche bestimmen mittelbar und unmittelbar die gegenwärtigen und kommenden politischen Kämpfe.

Nachhaltigkeitspolitik im Widerspruch von bloßer Systemmodernisierung und grundsätzlicher Systemtransformation

»Die Nachhaltigkeitsagenda der UNO ist nicht nachhaltig«, so jüngst E. U. von Weizsäcker. Er konstatiert »ein Tabu, bei den Vereinten Nationen, diesen fundamentalen Antagonismus zwischen ökonomischen und ökologischen Zielen anzusprechen« (Weizsäcker, 2019). Er hat zwar Verständnis für das Tabu, weil nach einem berühmten Satz der ehemaligen indischen Ministerpräsidentin Indira Gandhi als Wortführerin der Entwicklungsländer gilt: »Poverty is the biggest polluter.« Doch diese Konsequenz für den gegenwärtigen Stand wäre fatal: »Das galt für die lokale Verschmutzung. Heute aber geht es beim Klima, bei den Ozeanen und der Biodiversität eher um das Phänomen »Affluence is the biggest polluter.« Die Logik »erstmal reich werden und dann sich um die Umwelt kümmern« wäre heute total kontraproduktiv.« (Weizsäcker, 2019) Strategien für eine nachhaltige Entwicklung sind schon in der globalpolitischen Diskussion. Doch wirkliche Eingriffe in die herrschende politisch-ökonomische »Megamaschine« (Scheidler, 2015)

wurden bislang von den Nutznießern derselben abgelehnt. Beispiele einer Systemtransformation nennt Weizsäcker: zum einen das »Access und Benefit-Sharing« (ABS-Prinzip, Nagoya Protokoll, 2010), »welches die Nutznießer genetischer Ressourcen (insbesondere Pharma- und Saatgutkonzerne aus dem Norden) verpflichtet, ihren ökonomischen Vorteil mit den Herkunftsländern der genetischen Ressourcen fair zu teilen« (Weizsäcker, 2019).

Zum anderen nennt er das »Budgetprinzip«. Es würde festlegen, »dass alle Länder der Welt ein pro Kopf der heutigen Bevölkerung gleichgroßes Recht auf Nutzung der Atmosphäre erhalten, dass aber die historischen Verbräuche darauf angerechnet werden müssen. Dann haben die alten Industrieländer ihr »Budget« im Wesentlichen schon verbraucht und müssten nun mit Entwicklungsländern Verträge abschließen, in denen diese den Industrieländern Lizenzen verkaufen.« (ebd.)

In diesem Zusammenhang ist besonders auf die in der Literatur als »vergessene Konferenz« firmierende Konferenz von »Cocoyoc« (Mexiko 1974) hinzuweisen. In dieser gemeinsamen Konferenz von UNEP und UNCTAD über »Rohstoffnutzung, Umweltschutz und Entwicklung« stand die in fünf Jahrhunderten entstandene Ungerechtigkeit auf der Tagesordnung: »A growth process that benefits only the wealthiest minority and maintains or even increases the disparities between and within countries is not development. It is exploitation« (zit. nach Kehren & Winkler, 2019, S. 378 f.). [...]

Welches Verhältnis besteht denn überhaupt zwischen Bildung und »nicht-nachhaltiger Entwicklung«?

Von einer »Bildung für nachhaltige Entwicklung« im Bildungsbereich gegenwärtig zu sprechen, ist allerdings gänzlich vermessen. »Denn die heutigen Trends sind überhaupt nicht nachhaltig« (Weizsäcker & Wijkman, 2017, S. 17). Pädagogische und bildungspolitische Aktivitäten müssen sich davor hüten zu suggerieren, Intentionen mit Wirkungen zu verwechseln und damit Kompensationsfunktion für die herrschende Politik einzunehmen, nach dem Motto: »Pädagogik soll richten, was politisch nicht gelingt« (Euler, 2014b, S. 12). Damit einhergehend ist zu vermeiden, dass eine naive und substanzlose Beanspruchung des Konzepts von BNE Platz greift. Dazu ist es hilfreich, an die heftigen Auseinandersetzungen vor der Etablierung von BNE zu erinnern, als die Frage lebhaft diskutiert wurde, ob, und wenn ja, wie denn überhaupt pädagogisch auf die verheerende Umweltzerstörung zu reagieren sei. Daher ist ungeschminkt zu fragen, in welchem Verhältnis denn »Bildung und Nicht-Nachhaltigkeit« stehen bzw. inwiefern und wodurch Bildung zur Urteils- und Handlungsfähigkeit beitragen kann und soll, die dann vernünftigerweise auch zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen kann.

Die Antwort darauf hat sich mit einer längst fälligen Re-Vision von Pädagogik, Bildung und Schule zu verbinden. Denn unsere Bildungsinstitutionen bleibt immer offenkundiger systembedingt weit hinter den »objektiv gegebenen besseren humanen Möglichkeiten« zurück (Euler, 2016, S. 85). Die pädagogischen Anstrengungen haben dahin zu gehen, dass institutionalisierte Bildung weniger Teil des Problems, als vielmehr eine Bedingung dafür ist, die »Möglichkeit, uns in unserem Menschsein zu verbessern« (Dörpinghaus, 2009, S. 5).

Denn die Entstehung von BNE in den frühen 2000er-Jahren fällt in eine Periode internationaler Bildungspolitik, in der den Vorstellungen von Erziehung und Bildung immer stärker ihre Substanz entzogen und der Pädagogik ihr genuin rationaler Charakter in Theorie und Praxis abgesprochen wird (vgl. Casale et al., 2010). Denn seit über 20 Jahren diktiert eine international über die OECD organisierte »neue [...] Steuerung« (Ratke, 2015, S. 215) auch das deutsche Bildungswesen. »Das meiste, was zur Durchsetzung der Optimierung des Systems durch Reformen ersonnen worden ist, kommt nicht aus dem genuinen Ideenhaushalt der Pädagogik.« Die Sprache ist die des »Business«, denn es geht um »Qualitätsentwicklung und -kontrolle, um Organisations-, Produkt- und Personalentwicklung, Schulmarketing« usw. (Gruschka, 2019, S. 19 f.). An die Stelle von Bildung tritt eine schwache Kompetenzvorstellung, im Sinne systemaffirmativer Könnensformeln. Der »Bildungsbegriff« verliert dadurch »seine politisch kritisch-widerständige Dimension« (Dörpinghaus, 2009, S. 3).

Dass Pädagogik eine funktionale Aufgabe für die bestehende Gesellschaft erfüllt, ist hier nicht das Neue. Eine solche ist schlicht die Existenzbedingung von Pädagogik. Entscheidend ist vielmehr, wie sie dies im Unterschied zu vorpädagogischen Integrationspraktiken tut. Das Spezifische der pädagogischen Funktionssicherung, wie sie seit dem 17. Jahrhundert mit dem Aufstieg des Bürgertums konzipiert wurde, besteht nämlich darin, dass die »Integration« in diese neue bürgerliche Gesellschaft nicht über den Weg irrationaler Gewalt erfolgen soll, sondern dass dies mit den Mitteln von »Einsicht und Erkenntnis« (Koneffke, 2018a, S. 116) zu erfolgen hat, und zwar für alle Mitglieder dieser Gesellschaft. Das aufklärerische Konzept der Allgemeinbildung bedeutet seit Comenius »omnes-omnia-omnino«, also alle Menschen alles prinzipiell Wichtige zu lehren, und zwar »in Richtung auf das Ganze«. Denn das Ziel der Bildung ist die Teilhabe an der »Allgemeinen Beratung der Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten«, so der Titel des Hauptwerkes von Comenius (Schaller, 2003, S. 52 f.).

Die pädagogische Integration gründet in der Vorstellung vom Menschen als vernunftbegabtes Wesen und verfährt gemäß den Grundsätzen einer auf der Würde des Menschen basierenden gesellschaftlichen Verfassung. Ziel pädagogischer Bildung ist daher die Befähigung zum individuell und

gesellschaftlich verantwortungsvollen Urteilen und Handeln, eben Mündigkeit und nicht Anpassung an das herrschende Nicht-Nachhaltigkeit erzeugende Wirtschaftssystem. Genau in dieser allgemeinen Integration durch Erkenntnis und Einsicht besteht »das subversive Moment in der bürgerlichen Pädagogik« (Koneffke, 2018a, S. 116), das Gernot Koneffke in seinem bedeutenden Aufsatz »Integration und Subversion« mikrologisch herausgearbeitet hat. Im frühen bürgerlichen Selbstverständnis steht die Insistenz auf allgemeiner Mündigkeit unmittelbar in Verbindung zur Beförderung wirtschaftlicher Prosperität, eben der Beseitigung des Mangels und damit des möglichen Wohlstands für alle. Dies markiert die subversive Seite gegenüber den alten feudalen Mächten. Die Subversion des Bildungsprinzips entpuppt sich aber auch als Kritik an der bürgerlichen Entwicklung, und zwar dann, wenn anstelle dessen das Prinzip der Kapitalverwertung zum Subjekt der Geschichte zu werden beginnt und dies in immer deutlicherem Widerspruch zu den menschheitlichen Werten bürgerlicher Kultur steht. In dieser gesellschaftlichen Dynamik entwickelt die bürgerliche Gesellschaft eine reaktionäre Tendenz aus, »das subversive Moment durch das integrative zu überformen« (ebd., S. 116 f.). Man kann diesbezüglich vom »Kapitalismus als Fehltritt« (Koneffke, 2018b, S. 210) sprechen, denn dass die befreiende Ökonomie selbst zur Last der Befreiten werden könnte, war in keiner Konzeption der großen bürgerlichen Ökonomen der Frühzeit angelegt (vgl. hierzu auch Göpel, 2019, S. 64 ff.). »Dass die Kapitalverwertung zur Geißel ausarten könnte [...] stand außerhalb des Vorstellungsvermögens und bleibt der historische Skandal.« (Euler, 2009, S. 103)

Der Wahnsinn einer Ökonomie, die wider besseres Wissen das Überleben der Gattung gefährdet, ist der bislang gewaltigste Ausdruck dieses »Fehltritts«. Folglich verlangt »Nachhaltigkeit als bildungspolitischer Auftrag« (Kehren & Winkler, 2019, S. 375) den humanen Gehalt der Bildung, und zwar für alle Menschen auf diesem Globus, im Sinne einer Neubestimmung (vgl. Heydorn, 2004b, S. 56) auf der Höhe der widersprüchlichen Zivilisationslage wieder in das Zentrum pädagogischer Bildungsarbeit zu stellen. Das bedeutet, die oben benannte Umsteuerung als Fehlentwicklung zu erkennen. Zugleich verlangt das Ernstnehmen der überlebensnotwendigen Orientierung an Nachhaltigkeit ein auf vielen Ebenen zu führendes Engagement der Lehrkräfte für eine Re-Vision von Bildung und Schule, die unter der Idee eines kritischen Verständnisses der Gegenwart ihre menschheitliche Orientierung wiederzugewinnen vermag.

Didaktische Konsequenzen

Wer BNE wirklich will, für den steht daher die »Sachanalyse« des Verstehens der »nicht-nachhaltigen Entwicklung« im Zentrum aller

Bildungsanstrengungen. [...] »Nachhaltigkeit im Bereich institutionalisierter Bildung ernst genommen, hat [...] die Aufgabe im Fachunterricht, im schulischen Leben und in außerschulischen Vernetzungen die fachlichen und politischen Dimensionen der Gründe für eine nichtnachhaltige Entwicklung sachlich angemessen zu erarbeiten, um sie zu verstehen und um dadurch Perspektiven sowohl für das individuelle Handeln als auch für die Möglichkeiten kollektiven Handelns zu gewinnen.« (Euler, 2014a, S. 172)

Didaktisch entscheidend ist dabei, zu realisieren, dass Nachhaltigkeit kein konkreter Gegenstand ist, sondern eine Perspektive auf prinzipiell alle Bereiche der existierenden Zivilisation und folglich damit auch auf alle curricularen Inhalte organisierter Bildung. Daraus folgt:

1. die Bildung eines grundsätzlichen Bewusstseins der Nicht-Nachhaltigkeit in seiner historisch spezifischen Verbindung von Ökonomie, Politik und Gesellschaft. D. h., dass hier nicht von »der« Wirtschaft im unspezifischen Sinn zu reden ist, sondern von der verheerenden Rolle tendenziell unbegrenzter Kapitalverwertung vor allem durch extrem mächtige transnationale Akteure. Diese steht wiederum in engster Verbindung zu Teilen der sie begünstigenden Politik und zu widersprüchlichen gesellschaftlichen Interessen, die von einem extremen Arm-Reich-Gefälle, national wie international, bestimmt sind.

2. die Tendenz zur Nicht-Nachhaltigkeit innerhalb der spezifischen Problem- und Handlungsfeldern zu identifizieren, u. a.: Umweltzerstörungen, Artensterben, globale Armut und massenhaftes Elend, sozial gefährlicher Reichtum, Gesundheit, Konsum, Mobilität, Ernährung, Energie, Wohnen, Weltwirtschafts- und Weltfinanzbeziehungen.

3. die curricularen Inhalte mit den nicht-nachhaltigen Tendenzen in den Problem- und Handlungsfeldern in Beziehung zu setzen. Auf eine Weise, dass dadurch sowohl die Identifizierung der Probleme als auch die Kritik und Überwindung der Fehlentwicklungen rational zugänglich werden. Dabei ist stets zu beachten, dass eine dreifache Relation von Ebenen (die Idee der Nachhaltigkeit, die spezifischen Problem- und Handlungsfelder und die besonderen fachlichen Inhalte) bestimmend ist, die Kehren & Winkler als »didaktischen Dreischritt« näher ausgeführt haben (Kehren & Winkler, 2019, S. 386).

Ein solches Vorgehen erfordert allerdings von Seiten der Lehrkräfte, die Unterrichtsinhalte nicht als isoliert, sondern in ihrer Verstrickung in die herrschenden Probleme zu verstehen. Eine solche Perspektive verlangt von den Lehrenden ein Bewusstsein der Janusköpfigkeit ihrer zu vermittelnden Inhalte. Erst dadurch kann sowohl deren Mitwirkung an der Nicht-Nachhaltigkeit als auch deren Potenz zur interdisziplinären Problemerkennung und zur Problemüberwindung eingesetzt und zum Gegenstand werden. Gerade aber das

kann das Interesse der Schüler:innen am Verstehen der Welt sowie der individuellen und sozialen Eingebundenheit in sie wecken und verstärken und Engagement befördern. Für die Forschung und Lehre von Wissenschaft und Technologie ist zu verlangen, das Gewicht auf die Ermöglichung einer, wie ich es genannt habe, »reflektierten Sachkompetenz« (Euler, 1999, S. 267 ff.) zu legen. Mit diesem Begriff soll bildungstheoretisch die Konsequenz der seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts gravierend veränderten Lage technologischer Zivilisation eingeholt werden, in der die Technologisierung längst vom Produktionsbereich in alle Ebenen der Reproduktion eingedrungen ist, samt deren Folgen für die Veränderung der Subjektivität im »entfesselten Kapitalismus« (Eisenberg, 2015).

Eine entscheidende bildungstheoretische Konsequenz, die daraus zu ziehen ist, besteht darin, dass unter den Bedingungen der technologischen Durchdringung tendenziell aller Lebensverhältnisse »Funktion und Kritik« und »Zweck- und Mittelkompetenzen« (Euler, 1999, S. 276 und S. 278) nicht mehr in Gestalt der »Two Cultures« (Kreuzer, 1987) zu denken sind. Für die Bildungsarbeit ist verlangt, »Reflexion und Sache« in ihrem sie konstituierenden Verhältnis zu begreifen, wofür, abgeleitet aus dem weitergedachten kantischen Begriff »reflektierter Urteilskraft«, der Begriff der »reflektierten Sachkompetenz« steht ⁴. Wissen und Erkenntnis dürfen nicht mehr als quasi wertneutral problemblind der Fortschreibung nicht-nachhaltiger Entwicklung dienen, sondern sind im Hinblick auf ihr mögliches humanes Potenzial zu reflektieren. [...]

Negativ ist [dabei] darauf zu achten, dass nicht »grüne« Simplifizierungen auf Kosten der notwendigen Einsichten in die Nachhaltigkeitsproblematik Platz greifen. Dem arbeitet leider eine Orientierung an der sog. »Gestaltungskompetenz« zu. Hieraus resultiert eine Tendenz zur »Formalisierung« der Themen, die zu einer problemverkürzenden »Individualisierung« führt und

⁴»Die gegenwärtige »gesellschaftliche Praxis der Technologisierung« markiert eine historische Zäsur, die auch die Beurteilungs voraussetzungen selbst erfasst« (Klappentext meiner Arbeit »Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs«, Euler, 1999). Sachkompetenz ohne reflektierten Bezug zum gesellschaftlichen Zusammenhang widerspricht angesichts der realen technologischen Zivilisationslage jeder vernünftigen Vorstellung von Bildung. Daher werden in der oben genannten Arbeit die »bildungstheoretischen Implikationen reflektierender Urteilskraft (Kant)« (ebd., S. 236 ff.) fruchtbar gemacht und daraus der Begriff »Reflektierte Sachkompetenz« (ebd., S. 267 ff.) als Prinzip der Bildung entwickelt. D. h., dass die umfassende gesellschaftliche Technologisierung eine Neufassung der Bildung erfordert, indem die Urteilskraft verstärkt und in besonderer Weise, nämlich bezogen auf die Bedingungen und Folgen wissenschaftlich-technologisch bestimmter gesellschaftlicher Realität, die zentrale Bestimmung der Bildung zukommt.

damit zugleich eine der Nachhaltigkeit widersprechende entpolitisierte »Pädagogisierung« impliziert (vgl. hierzu Kehren, 2016, S. 136 ff.). Neben der Ausblendung von Macht- und Herrschaftsaspekten vollzieht sich hierbei eine überstarke Orientierung am Konsum zu Ungunsten der systembedingten Zwänge der Produktion, was den zunehmend beklagten Mangel an politischer Bildung weiter verstärkt.

Positiv sind aus den Erforschungen der Nicht-Nachhaltigkeit für die Didaktik unabdingbare Denk- und Erkenntniswege zu lernen. Zentrale Aufmerksamkeit gilt der Rekonstruktion der globalen Zusammenhänge: von der Produktion bis zum Konsum und zurück, und zwar bezogen auf die zu analysierenden Materialien, energetischen und sozioökonomischen Bedingungen in den wichtigen Feldern des globalen Waren- und Finanzverkehrs sowie der Bewegungsrechte bzw. Bewegungsverbote der Menschen. Im Verbund damit sind der Umfang und die Art des Konsums zu erkennen, also die gewaltigen Unterschiede zwischen existenzieller Armut und Hyperkonsum. Dabei kommt der Perspektive der Globalität große Bedeutung zu, also der sachanalytischen Rekonstruktion der asymmetrischen Wechselbeziehungen vom Lokalen zum Globalen und zurück. Das Verstehen der gegenwärtigen Weltverhältnisse verlangt die Erkenntnis ihrer Genese, also der Geschichte heutiger nationaler und vor allem internationaler Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Insofern ist Bildung im oben bezeichneten Sinne eine Notwendigkeit zur Erkenntnis von Nicht-Nachhaltigkeit, wenn sie nicht naiv bzw. schlecht-idealistisch überhöht zur Lösung des Problems erklärt wird.

»Die Gesellschaft muss so gebildet sein, dass sie ihr menschliches Ziel kennt und die Gefährdung, in der sie sich befindet. Zwischen Ziel und Gefährdung ist der Weg zu finden.« (Heydorn, 2004a, S. 273) Genau hierdurch ergibt sich das Ziel pädagogischer Praxis: »Wo Pädagogik sich des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft bewusst ist, kann sie auch im Globalisierungsprozess Einsprüche auslösen.« (Koneffke, 2018b, S. 198)

* Der ungekürzte Beitrag von P. Euler wurde zuerst publiziert unter dem Titel »Nicht-Nachhaltige Entwicklung und ihr Verhältnis zur Bildung. Das Konzept »Bildung für nachhaltige Entwicklung« im Widerspruch von Systemmodernisierung und grundsätzlicher Systemtransformation«. In: Christian Michaelis u. Florian Berding (Hg.), Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen. wbv 2022, Bielefeld

Literatur

- Bardi, U.** (2013). Der geplünderte Planet. Die Zukunft des Menschen im Zeitalter schwindender Ressourcen. Oekom-Verlag.
- Casale, R., Röhner, C., Schaarschuch, A., & Süner, H.** (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. Mitteilungen der

- Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 21(41), 43–67.
- Dörre, K.** (2010). Neue Landnahme? Der Kapitalismus in der ökologisch-ökonomischen Doppelkrise. Vorgänge, 191(3), 80–91.
- Eisenberg, G.** (2015). Zwischen Amok und Alzheimer. Zur Sozialpsychologie des entfesselten Kapitalismus. Brandes & Apsel Verlag.
- Euler, P.** (1999). Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Deutscher Studienverlag. <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/3868/>
- Euler, P.** (2009). Bemerkungen über die Rede von der »Ökonomisierung« der Bildung – oder: Kapitalverwertung als »Fehltritt« (Koneffke) bürgerlicher Gesellschaft. In C. Bünger, R. Mayer, A. Messerschmidt, & O. Zitzelsberger (Hrsg.), Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen (S. 97–107). Schöningh.
- Euler, P.** (2014a). Nachhaltigkeit und Bildung. Plädoyer für ein sachhaltiges Verstehen herrschender Widersprüche. In forum edition JAHRBUCH (Hrsg.), Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung 2 (S. 167–174). forum Umweltbildung.
- Euler, P.** (2014b). Nicht-Nachhaltigkeit verstehen. Pädagogik soll richten, was politisch nicht gelingt. HLZ – Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Forschung, 12, 12–13.
- Euler, P.** (2016). Überlegungen zum Verhältnis von institutionalisierter Bildung und systembedingter Friedlosigkeit. In A. Bernhard, H. Bierbaum, E. Borst, S. Kunert, M. Rießland, & M. Rühle (Hrsg.), Kritische Pädagogik, Bd. 3, Krieg und Frieden (S. 83–106). Schneider.
- Euler, P., & Luckhaupt, A.** (2010). Historische Zugänge zum Verstehen systematischer Grundbegriffe und Prinzipien der Naturwissenschaften. Amt für Lehrerbildung (AFL), Frankfurt/Main.
- Göpel, M.** (2020). Unsere Welt neu denken: Eine Einladung. Ullstein.
- Görg, C.** (2003). Regulation der Naturverhältnisse. Zu einer kritischen Theorie der ökologischen Krise. Westfälisches Dampfboot.
- Gruschka, A.** (2019). Erziehen heißt Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht (2., erw. und aktual. Aufl.). Reclam Verlag.
- Hartmann, K.** (2016). Erzwungenes Recht auf Raubbau. Frankfurter Rundschau, 16.02.2016. Hauff, V. (Hrsg.) (1987). Unsere gemeinsame Zukunft – der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Eggenkamp Verlag.
- Heydorn, H.-J.** (2004a). Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht. In H.-J. Heydorn (Hrsg.), Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften 1971–1974 (S. 254–273). Büchse der Pandora.
- Heydorn, H.-J.** (2004b). Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In H.-J. Heydorn (Hrsg.), Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften 1971–1974 (S. 56–145). Büchse der Pandora.
- Kaufmann, S., & Müller, T.** (2009). Grüner Kapitalismus – Krise, Klimawandel und kein Ende des Wachstums. Karl Dietz Verlag.
- Kehren, Y.** (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Schneider Verlag Hohengehren.
- Kehren, Y., & Bierbaum, H.** (2018). Pädagogik und Nachhaltigkeit. In A. Bernhard, L. Rothermel, & M. Rühle (Hrsg.), Handbuch Kritische Pädagogik (S. 641–654). Beltz Verlag.
- Kehren, Y., & Winkler, C.** (2019). Nachhaltigkeit als Bildungsprozess und Bildungsauftrag. In W. Leal Filho (Hrsg.), Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele (S. 373–391). Springer Spektrum.
- Klein, D.** (2009). Grüner Kapitalismus – Irrweg oder aufzuheben in einer sozialökologischen Transformation. In S. Kaufmann, & T. Müller (Hrsg.), Grüner Kapitalismus: Krise, Klimawandel und kein Ende des Wachstums (S. 215–235). Karl Dietz Verlag.
- Koneffke, G.** (2018a). Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In G. Koneffke, H. Bierbaum, & K. Herrmann (Hrsg.), Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit, Bd. I (S. 115–147). Schneider Verlag

- Hohengehren.
- Koneffke, G.** (2018b). Globalisierung und Pädagogik. Bemerkungen zu einer alten vertrackten Beziehung. In G. Koneffke, H. Bierbaum, & K. Herrmann (Hrsg.), Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit, Bd. II (S. 189–202). Schneider Verlag Hohengehren.
- Koneffke, G.** (2006). Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik. In G. Koneffke, H. Bierbaum, & K. Herrmann (Hrsg.), Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit, Bd. II (S. 203–211). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kreuzer, H.** (Hrsg.) (1987). Die zwei Kulturen – Literarische und naturwissenschaftliche Intelligenz. C. P. Snows Thesen in der Diskussion. Klett/Cotta im DTV.
- Kupper, P.** (2013). Die Wiege des internationalen Naturschutzes. Neue Zürcher Zeitung, 15.11.2013. <https://www.nzz.ch/schweiz/die-wiege-des-internationalen-naturschutzes-1.18185718>
- Linz, M.** (2015). Suffizienz als politische Praxis. Ein Katalog. Wuppertaler Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH. <https://wupperinst.org/themen/wohlstand/suffizienz/>
- Luckhaupt, A.** (2020). Metaphysik und Verstehen. Zur metaphysischen Dimension der Pädagogik der Naturwissenschaften. Schneider Verlag Hohengehren.
- Radkau, J.** (1989). Technik in Deutschland. Vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Suhrkamp.
- Ratke, F.-O.** (2015). Das Regime der Betriebswirte. Eine Zwischenbilanz der »neuen Steuerung« im deutschen Bildungswesen. In A. Gruschka, & L. N. Latoria (Hrsg.), Zur Lage der Bildung – kritische Diagnosen aus Brasilien und Deutschland (S. 109–130). Barbara Budrich.
- Ronzheimer, M.** (2014). Grüne Lügen: Megatonnen statt Milligramm. taz, 07.06.2014. <https://taz.de/Gruene-Luegen/!5040680/>
- Schaller, K.** (2003). Johannes Amos Comenius (1592–1670). In H.-E. Tenorth (Hrsg.), Klassiker der Pädagogik. Bd. 1. Von Erasmus bis Helene Lange (S. 45–59). Beck Verlag.
- Scheidler, F.** (2015). Das Ende der Megamaschine. Geschichte einer scheiternden Zivilisation. Promedia Verlag.
- Schmidt-Bleek, F.** (2014). Grüne Lügen. Nichts für die Umwelt, alles fürs Geschäft – wie Politik und Wirtschaft die Welt zugrunde richten. Ludwig Verlag.
- Töpfer, K.** (1992). Vorwort zum Dokument Agenda 21. BMU. https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Nachhaltige_Entwicklung/agenda21.pdf
- Türcke, C.** (2021). Natur und Gender. Kritik eines Machbarkeitswahns. C. H. Beck. Walgenbach, K. (2019). Neoliberalismus – historisch-systematische Rekonstruktion eines Begriffs der Kritik. In K. Walgenbach, M. S. Baader, & J. Budde. (Hrsg.), Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert (S. 29–59). Campus Verlag.
- Weizsäcker, E. U.** (2019). Die Nachhaltigkeitsagenda der UNO ist nicht nachhaltig. PoliTechnik, 25. <https://politechnik.de/p10815/>
- Weizsäcker, E. U., & Wijkman, A.** (2017). Wir sind dran. Club of Rome: Der große Bericht. Was wir ändern müssen, wenn wir bleiben wollen. Eine neue Aufklärung für eine volle Welt. Gütersloher Verlagshaus.
- Welzer, H.** (2019). Alles könnte anders sein: Eine Gesellschaftsutopie für freie Menschen. S. Fischer Verlage.
- Welzer, H., & Wiegandt, K.** (Hrsg.) (2013). Wege aus der Wachstums-gesellschaft. S. Fischer.
- Wiegandt, K.** (2013). Einführung: Nachhaltigkeit – Die besondere Verantwortung für Politik, Medien und Wissenschaft. In W. Huncke, J. Kerwer, & A. Röming (Hrsg.), Wege in die Nachhaltigkeit. Die Rolle von Medien, Politik und Wirtschaft bei der Gestaltung unserer Zukunft. Hessische Landeszentrale für politische Bildung.
- Ziegler, J.** (2007). Das Imperium der Schande. Pantheon Verlag.

Alles zu teuer!?

Junge Menschen in der Preisspirale

Von Hanna Lubcke, Hamburg

Mehr als die Hälfte der 15- bis 24-Jährigen lebt – nach einer aktuellen Umfrage vom Statistischen Bundesamt (August 2022) – hauptsächlich vom Einkommen der Familie. Nur 38% der jungen Menschen verdienen ihr Haupteinkommen selbst. Diese finanzielle Abhängigkeit scheint zwar auf den ersten Blick normal, befinden sich die meisten Jugendlichen und jungen Menschen noch in der Ausbildung. Doch der Trend, immer später auf eigenen Beinen zu stehen, hat sich verstärkt: 1991 lebte noch über die Hälfte der jungen Menschen vom eigenen Einkommen. Wer heute in der Ausbildung oder im Studium steckt, der weiß, dass zwischen Ausbildungsvergütung oder BAföG-Satz und den tatsächlichen Lebenshaltungskosten oft eine große Lücke klafft. Mit den rasant steigenden Preisen der letzten Monate stellt sich die Frage, wie diese sich auf die Situation von jungen Menschen auswirken: In welchen Bereichen merken junge Menschen die Teuerungen? Und wie wirken sich diese auf die Perspektive der finanziellen Unabhängigkeit aus? punktum hat dazu ein paar Stimmen junger Menschen eingefangen.



Ariyaneh, 20, FSJ im Krankenhaus

»Aktuell wohne ich noch zu Hause, weil alles andere erstmal nicht finanzierbar ist. Zum Glück muss ich nicht auf all zu viel verzichten, weil meine Freunde und ich einander helfen, wenn einer gerade nicht das Geld hat. Vieles wird aktuell auch eher geteilt, als dass es sich jeder kauft.«

Zouina, 19, Studentin

»Ich wohne bei meinen Eltern – und somit ist für Lebensmittel und das Nötigste gesorgt. Mit den Preissteigerungen ist aber das Ausziehen auch erstmal abgeschrieben. Trotzdem habe ich allgemein Glück mit meiner Situation. Die Teuerungen merke ich selbst eigentlich nur beim Tanken und beim Verzicht auf Sachen wie außerhalb Essen gehen.«



Riz, 24, Student

»Ich lebe in einer WG mit drei weiteren Leuten und merke die Teuerungen am allermeisten beim Einkaufen. Alles kostet gefühlt drei Mal so viel wie früher. Ich gehe nur noch zu Discounter zum Einkaufen, weil es da noch einigermaßen bezahlbar ist. Ansonsten habe ich alle Fixkosten soweit es geht runtergedreht. Ich habe trotzdem Angst vor der Nebenkostenabrechnung dieses Jahr und würde mir wünschen, dass diese Teuerungen nicht auf die Endverbraucher abgewälzt werden.«



Noa, 22, Tischlerin in der Ausbildung

»Ich wohne nicht mehr bei meinen Eltern und die Preissteigerungen machen sich beim Einkauf besonders bemerkbar. Ich versuche günstiger und auch weniger einzukaufen, also nur noch für die nötigen Mahlzeiten. Auch Urlaub wird in diesem Jahr wohl wegfallen. Unser Vermieter uns auch schon empfohlen, unsere Nebenkostenabschläge zu erhöhen. Wie viel es am Ende wirklich wird, wissen wir aber noch nicht. Die Teuerungen sind schon eine große Belastung, weil man bei allem, was man macht, die Preise im Kopf hat und ständig nachrechnet, was man sich noch leisten kann.«



Luca, 22, Ausbildung zur Sozialpädagogischen Assistenz

»Ich wohne in einer WG. Da meine Ausbildung eine schulische Ausbildung ist, bekomme ich kein Ausbildungsgehalt. Ich lebe derzeit von Schüler-BAföG (Höchstsatz liegt bei 585€!), Kindergeld und Arbeitslosengeld 2, was bis jetzt ganz gut ausgereicht hat. Aber ich merke, dass es knapper wird. Wir heizen z.B. mit Gas – und aufgrund der derzeitigen Situation merke ich vor allem, dass unsere Nebenkosten um ein Vielfaches gestiegen sind. Außerdem muss ich mir bei Lebensmitteleinkäufen mehr Gedanken machen, was ich mir leisten kann und was nicht. Auch muss ich mein Bier jetzt eher am Kiosk trinken und nicht mehr in der Kneipe, um Geld zu sparen oder mir auch mal einen Döner leisten zu können. Neben meiner Vollzeitausbildung und dem Lernen für die Klausuren bleibt mir quasi keine Zeit für einen Nebenjob. Wenn ich meine Schulleistungen aufrechterhalten will, ist es für mich eigentlich nicht möglich, nebenher Geld zu verdienen. Außerdem würden mir dann die Sozialleistungen gekürzt werden.«



Fabi, 16, Schüler

»Ich wohne bei meinen Eltern. Daher betreffen mich die Preissteigerungen nicht so krass. Beim Thema Essen zum Beispiel merke ich jedoch auch, dass ich es mir teilweise nicht mehr leisten kann, draußen zu essen. Denn es ist echt teuer geworden. Darum überlege ich, mir neben der Schule noch einen Minijob zu suchen, um mir so ein bisschen von solchem »Luxus« weiter leisten zu können.«

Zwischen Tradition und Jugendkultur

Zu Gast bei der djo – Deutsche Jugend in Europa



Fotos © Hanna Lubcke

Von Hanna Lubcke, Hamburg

An einem Montagabend tönt aus dem Matthias-Claudius-Gymnasium in Wandsbek fröhliche Musik. Außerhalb der normalen Zeiten des Schulbetriebs herrscht reges Treiben in einem Klassenzimmer – eine Tanzgruppe der djo probt für einen Auftritt in Italien.

Pommersche Drei Runden, Kirmespolka und Schwedischer Klapptanz. Die Tänze, die hier geprobt werden, würden Außenstehende kaum benennen können. Viele sind pommersche Tänze, die zwar eine lange Tradition haben, heute jedoch kaum noch gelernt werden. Es wird in verschiedenen Formationen getanzt: in Reihen, als Paare oder auch im Kreis. Wichtige Figuren sind

zum Beispiel die Mühle, bei der sich die Tanzenden an den Handgelenken greifen und im Kreis drehen. »Alle Formationen beruhen darauf, dass als Gruppe getanzt wird. Die Gemeinschaft wird so betont«, erklärt Susi Dohle, die Vorsitzende der djo. Die Schritte sind auf den ersten Blick kompliziert, das Herumgewirbel auf dem Parkett und der schnelle Wechsel der Formationen sehen sehr geübt aus. Das ist auch kein Wunder, denn die Tanzgruppe bereitet sich gerade auf einen wichtigen Auftritt vor. Im September reist die Gruppe zu einem Folklore Festival in Italien. Dort kommen Gruppen aus aller Welt zusammen, die unterschiedliche Kulturen repräsentieren. Bei gemeinsamen Umzügen und Auftritten kommt man in den Austausch, sei es durch Gespräche und Musik oder eben über den Tanz. Für solche Erlebnisse fährt die djo häufiger zu Volkstanz-Festen. Für dieses Mal brauchen sie noch ein Gastgeschenk, wofür eine selbstaufgenommene CD mit Musik sowie ein Souvenir aus Hamburg in Frage kommen. Die Vorfreude auf das Festival ist spürbar. Auf die Frage, warum die djo-Mitglieder die Tänze lernen wollen, kommt von allen dieselbe Antwort: »Weil es einfach richtig Spaß macht!«

Und das stimmt. Als Gast an diesem Abend werde ich sofort eingeladen, es selbst zu probieren. Drei einfache Tänze tanzen wir, die, wie ich später herausfinde, keine niederdeutschen Tänze sondern unterschiedliche nationale Volkstänze – der Boanopstecker aus den Niederlanden oder der Hashual und der Mayim aus Israel – sind. »Diese sind teilweise ein bisschen einfacher und ideal für Einsteiger



Proben für ein Festival in Italien



Erkundung an der Nordsee

sowie für jüngere Kinder«, bemerkt Susi. Allgemein hätten Kinder viel Spaß an den Tänzen, auch wenn Volkstanz natürlich ein unkonventionelles Hobby ist. Die djo unterhält ihre Angebote größtenteils in Schulen, wo die Tanzkurse für alle offen sind.

Eine wechselhafte Geschichte. Auch wenn die Hamburger djo größtenteils pommersche Tänze tanzt, haben ihre Mitglieder, so Susi, keinen familiären oder historischen Bezug dazu. Es steht die Freude am Tanzen und an der Gemeinschaft im

Vordergrund, auch wenn die Pflege der Kultur ein wichtiger Bestandteil der Tätigkeit des Verbandes ist. So haben die Mitglieder über die letzten Jahrzehnte einige Tänze teilweise selbst aus historischen Überlieferungen rekonstruiert. Auch die Belbucker Festtrachten, die sie bei Auftritten tragen, sind selbst geschneidert. Dem ging eine lange Recherche in Museen und Bibliotheken voraus. Jeder solle seine Kultur leben, sagt mir ein Teilnehmer des Tanzkurses. Dahinter stehe klar der europäische Gedanke des Europas der Regionen, in dem Völkergrenzen aufgehoben werden. Die djo Hamburg ist Teil des Dachverbandes djo – Deutsche Jugend in Europa. Auf der Website wird heute auch die durchwachsene Geschichte des in den 50er Jahren gegründeten Verbandes thematisiert – denn Tradition und Kultur zu pflegen, wurde auch von der djo nicht immer als Akt der Völkerverständigung und Akzeptanz verstanden. Nach der Gründung der »Deutschen Jugend des Ostens« im Jahr 1951 spielte völkisches und revanchistisches Gedankengut eine große Rolle in dem Verband, der die neuen Ostgrenzen nach dem Zweiten Weltkrieg nicht anerkannte und Anspruch auf die ehemaligen Ostgebiete erhob. In den 70er Jahren änderte sich dies mit dem wandelnden gesellschaftlichen Bewusstsein. Der Verband ließ

offiziell von seinen revanchistischen Positionen ab und stellte die Völkerverständigung in den Vordergrund. Dies schlug sich in der Umbenennung des Verbandsnamen nieder: Der alte Name wird nur noch als Kürzel djo geführt und um »Deutsche Jugend in Europa« ergänzt. In der Wendezeit vereinigte sich die djo mit dem »Jugendbund Deutscher Regenbogen« aus der DDR und seit den 2000er Jahren werden auch Migrantenjugend-selbstorganisationen aufgenommen. Im Zuge dieser interkulturellen Öffnung fungiert die djo heute auch als Dachverband von Organisationen wie dem Kurdischen Kinder- und Jugendverband Komciwan, dem Assyrischen Jugendverband Mitteleuropa oder dem Jugendverband der Armenier in Deutschland.

Auch der Hamburger Verband bestätigt, dass andere djo-Landesgruppen früher teils revanchistisch ausgerichtet waren. Sie selbst würden nicht »Volkstanz als Politik« sehen. Früher kamen jedoch trotzdem teilweise beklommene Gefühle auf, wenn man sich häufig »in eine rechte Ecke gedrängt« sah. Dies sei seit der Wende einfacher. So stellt sich der Verband die Aufgabe, unter den Leitlinien der Akzeptanz und Toleranz die Völkerverständigung zu stärken und Kultur, vor allem unter Einbeziehung Jugendlicher, zu pflegen.

Serie: WirkungsStätten

Die Jugendverbände in Hamburg stellen vielfältige Freizeit- und Bildungsprogramme auf die Beine: von wöchentlichen Gruppenstunden und Seminaren bis hin zu wochenlangen Ferienfreizeiten. punktum porträtiert in dieser Serie Jugendverbände, ihre WirkungsStätten und schaut über den Tellerrand auf andere Formen der Jugendarbeit. Alle bisherigen Reportagen finden sich online unter: www.ljr-hh.de/wirkungsstaetten



Fotos © Susi Döhle, djo Hamburg

Brücke zwischen jung und alt. Und es kommen auch wieder junge Leute dazu, sei es über die offenen Angebote oder die Freizeitangebote. Sie würden reinschnuppern und viele nehmen dann regelmäßig teil. Es bleibt trotzdem eine Herausforderung, junge Menschen mit Volkstänzen anzusprechen. So gab es einzelne Fälle, wo Kinder von ihren Freunden ausgelacht oder gehänselt wurden – ob ihrer Teilnahme an den Volkstänzen. Oft stehen sie aber locker darüber und kommen trotzdem weiter zu den Tanztreffen.

Diese sind zwar ein Herzstück der Verbandsarbeit, aber nicht der einzige Bereich, in dem die djo aktiv ist. Besonders um jüngere Leute anzusprechen, kommen Angebote wie zum Beispiel Basteln hinzu. Es gibt neben Bastelaktionen, die pommersche Bräuche und Symbole aufgreifen, auch einfaches Oster- oder Weihnachtsbasteln. Zudem gibt es regelmäßige Bildungsangebote, bei denen sich mit verschiedenen Themen auf spielerische Art auseinandergesetzt wird.

Während der Corona-Pandemie den Kontakt zu halten, war jedoch schwer, es konnte schließlich eine lange Zeit nicht gemeinsam getanzt werden und auch die Kreativangebote in Präsenz mussten ausfallen. Auch wenn Online-Treffen organisiert

wurden, hatten wenige Schüler dazu Lust, nach einem ganzen Tag voll Online-Unterricht noch weiter vor dem Bildschirm zu sitzen. Darum ist es für die djo jetzt besonders wichtig, wieder mehr Kontakte zu knüpfen.

Eine besondere Rolle nimmt dabei die Sommerfreizeit ein, die normalerweise jedes Jahr auf Föhr stattfindet und zwei Wochen lang geht. Die Kinder sind zwischen acht und 14 Jahre alt und beschäftigen sich auf den Fahrten jedes Jahr mit einem speziellen Motto. In diesem Jahr konnte die Freizeit nach der Pandemie wieder stattfinden und die Teamer, die auch Teil der Tanzgruppe sind, erzählen noch ganz begeistert: »In diesem Jahr hatten wir das Motto Forscher«. Um sich diesem Thema spielerisch zu nähern, wurde das mysteriöse Wesen »Bromo« genutzt, das die Kinder über die gesamte Fahrt erforschten. In solchen Aktivitäten steht zwar auch das Lernen aber vor allem der Spaß im Vordergrund. Somit versuchen die Teamer, den Kindern etwas für das gemeinsame Miteinander mitzugeben. In diesem Jahr ging zum Beispiel ein Gerücht aus einer anderen Gruppe auf dem Platz herum, welches auch die Teilnehmer der djo beschäftigte und sich herumsprach. Um aus dieser Sache gemeinsam zu lernen, stießen die Teamer

eine Runde »Stille Post« an, um anhand des Spiels zu erklären, wie Gerüchte funktionieren.

Tänze sind fraglos ein elementarer Teil der Freizeit und für viele der Kinder ein Highlight. Auch wenn sie auf den Camps das erste Mal damit in Berührung kommen, sind einige immer wieder so begeistert, dass sie danach weiter tanzen möchten. Auf diesem Wege werden junge Menschen im Pflegen von Kulturgut zusammengebracht – ganz unabhängig von der eigenen Herkunft. Diese geteilte Begeisterung ist es auch, welche die Brücke zwischen Tradition und Jugendkultur in der djo möglich macht.

Info

djo – Deutsche Jugend in Europa

Tanztreffen (offen für Interessierte):

Schule Burgunderweg: Donnerstags 15 - 16 Uhr
(Sechs- bis Zehnjährige)

Gymnasium Ohmoor: Donnerstags 17.30 - 19 Uhr
(Zehn- bis 19-jährige)

Info: www.djo-hh.de | susi.doehle@gmx.de |
T. (040) 555 41 42

Nachrichten ...

Fachtagung Jugendpolitik im Dialog 27. September 2022 | Hamburg

Die Berliner Arbeitsstelle jugendgerecht.de veranstaltet die Dialogtagung zu aktuellen Themen der Jugendpolitik in Hamburg. Mit dabei ist die LJR-Vorsitzende Maja Reifegerst auf dem Podium zum Thema »Jugendpolitik in Krisenzeiten«.

Aus dem Programm

10.00 Uhr | Tagungsstart

10.10 Uhr | Begrüßung Dr. Lars Schulhoff (Sozialbehörde Hamburg)

10.20 Uhr | Begrüßung Rainer Wiebusch (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)

10.30 Uhr | Im Fokus: Lebensphase Jugend in Krisenzeiten

Input »Jugend in der Zeitenwende – Krieg, Klima, Corona und europäische Werte junger Menschen« Marcus Spittler, TUI Stiftung / Humboldt Universität zu Berlin Kommentar und Einordnung Oliver Sachsze (Bundesschülerkonferenz)

11.30 Uhr | **Talk: Jugendpolitik in Krisenzeiten** mit Dr. Lars Schulhoff (Sozialbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg), Oliver Sachsze (Generalsekretär der Bundesschülerkonferenz), Rainer Wiebusch (Bundesjugendministerium), Nina Vormelchert (Bundesarbeitsgemeinschaft Offene Kinder- und Jugendarbeit) und Maja Reifegerst (Vorsitzende des Landesjugendrings Hamburg)

13.15 bis 14.45 Uhr | Thematische Panels

I. Entwicklungsbedarfe der Jugendpolitik in Stadtstaaten und Großstädten

Input: Landesjugendringe Bremen und Hamburg Großstädte sind Orte, an denen gesellschaftliche Konflikte und Herausforderungen in besonderer Dichte gestaltet und ausgetragen werden. Themen wie Mobilität werden ganz anders diskutiert als in anderen Räumen. Im Panel werden Handlungsfelder sichtbar gemacht und jugendgerechte Strategien diskutiert.

II. Enquetekommission – ein jugendpolitisches Instrument auf Landesebene

Input: Christian Winter (Enquete-Kommission »Jung sein in Mecklenburg-Vorpommern«) und Ina Bösefeldt (Enquete-Kommission MV)

Die Einrichtung einer Enquetekommission für Jugendthemen ist auf Landesebene einmalig in Mecklenburg-Vorpommern. Wie dieses Vorhaben in MV ausgefüllt wird, um wichtige jugendliche Anliegen in die Landesverwaltung und -politik

hineinzutragen, wird im Panel thematisiert. Zudem wird deutlich gemacht, welche Faktoren von zentraler Bedeutung für die erfolgreiche Arbeit einer Enquetekommission sind und welche Unterstützung diese aus zivilgesellschaftlichen Strukturen benötigt.

III. Diversität und Repräsentanz in Kinder- und Jugendparlamenten

Input: Finn Sörje (Akademie für Kinder- und Jugendparlamente) und Umut Savac (Institut für konstruktive Konfliktaustragung und Mediation) sowie zwei Jugendliche aus einem Beteiligungsprojekt Hamburg

Junge Menschen fordern zu Recht einen anderen gesellschaftlichen Umgang mit Diversität und gleichberechtigte Teilhabe. Die Beteiligung von allen Kindern und Jugendlichen bringt neue Ausnahmungsprozesse mit sich und erfordert aktuelle Konzepte. Gemeinsam mit Jugendlichen wird im Panel thematisiert, wie die Wege zu repräsentativen Beteiligungsstrukturen gestaltet werden können, die die Interessen aller jungen Menschen abbilden.

IV. Jugendbeteiligung für alle Jugendlichen

Input: Jugendhilfenetzwerk Nord-Ost und AG Partizipation Schleswig-Holstein

Jugendliche in stationären Erziehungshilfen brauchen Foren, um sich mit ihren Themen und Anliegen einzubringen. Mit den zweijährlich stattfindenden Landesjugendkongressen gibt es in Schleswig-Holstein seit 2012 ein Format, um dieser Gruppe junger Menschen Gehör zu verschaffen. In der Dialogrunde wird über geeignete Formate und Themen diskutiert, wie es gelingen kann, wirklich alle Jugendlichen zu beteiligen.

15.15 bis 16.30 Uhr | **Podiumsrunde und Fishbowl** mit allen Teilnehmenden zu den Erkenntnissen aus den Dialogrunden sowie aktuellen jugendpolitischen Herausforderungen

Veranstaltungsort: Saalhaus der Patriotischen Gesellschaft, Trostbrücke 6, Hamburg

Info und Anmeldung: www.jugendgerecht.de

Veranstalter: jugendgerecht.de, Arbeitsstelle Eigenständige Jugendpolitik

DBJR: Fachtag Jugendreisen

13. Oktober 2022 | Berlin

Die Anforderungen an Freizeitmaßnahmen von Jugendverbänden steigen nicht erst mit der Coronapandemie stetig an. Die Fachstelle Jugendreisen des Bundesjugendrings veranstaltet am 13.10.2022 im Berlin einen Fachtag, um fachliche

Impulse zu setzen und den verbandsübergreifenden Austausch zu fördern. Der Fachtag steht allen Praktiker*innen und Verantwortlichen in Freizeitmaßnahmen offen. Die Teilnahme ist kostenlos.

Der Fachtag widmet sich im Schwerpunkt der Frage, wie nachhaltiges und queersensibles Reisen mit jungen Menschen gestaltet und wie den steigenden Herausforderungen im Bereich »mental health« auf Freizeiten gut begegnet werden kann. Dafür geben Referent*innen aus dem Jugendverbandlichen und weiteren fachlichen Kontext Impulsvorträge, an die Workshopangebote anschließen.

Zum Auftakt des Fachtags werden erstmalig die zentralen Ergebnisse aus einer bundesweiten Umfrage zu den Auswirkungen der Pandemie auf Freizeitmaßnahmen unter wissenschaftlicher Begleitung durch Prof. Dr. Wolfgang Ilg von der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg vorgestellt. Anschließend ist ein kurzes jugendpolitisches Podiumsgespräch mit Jana Schimke (Vorsitzende des Tourismus-Ausschusses im Deutschen Bundestag), Emilia Fester (Mitglied der Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen), Felix Englert, (Bundesjugendsprecher Jugendfeuerwehr) und Wendelin Haag (Vorsitzender Bundesjugendring) gesetzt.

Termin und Ort: 13.10.2022 | 11 bis 16.30 h | Alte Feuerwache, Axel-Springer-Straße 40/41, 10969 Berlin

Veranstalter: Deutscher Bundesjugendring

Programm und Anmeldung: www.dbjr.de/formulare/an-reisen-fachtag-221013

Anzeige

Nachhaltig drucken heißt in Kreisläufen denken und giftige Schadstoffe vermeiden.

Printarena pureline – eine der ersten **Cradle to Cradle®** zertifizierten Produktlinien für Drucksachen in Europa – produziert in **Hamburg!**



www.printarena.de



Seminare beim Landesjugendring Hamburg

Spielen ist mehr als nur Spielen ...

Fortbildung (nicht nur) für Juleica-Inhaber/innen zur Spielepädagogik | 24. September 2022 | 9 bis 18.30 h

Einen Tag lang wollen wir uns zusammen mit Spiel, Spaß, Spannung und Theorie auseinandersetzen. Dich erwarten verschiedene Theorie- und Praxiseinheiten. Wir werden uns unter anderem mit dem Gruppenphasenmodell, dem Thema Bedürfnisse und deren Wirkung auf die Auswahl von Spielen und die Gruppe beschäftigen. Gemeinsam werden wir einen Blick auf verschiedene Arten von Gruppenspielen werfen und für welche Situationen diese sinnvoll sind. Spielen soll aber nicht nur bloße Theorie bleiben, auch das eigene Anleiten, Zusammenspielen und die Reflexion von Prozessen ist Bestandteil an diesem Tag. Wenn wir dein Interesse geweckt haben, packe Offenheit für Neues wie Altes, Spielbereitschaft sowie ein wenig Mut mit ein und melde dich an.

Referent/in: Kathi Erhard und Immo Becker

Zielgruppe: Multiplikatoren im Jugendverband sowie Juleica-Inhaber/innen

Ort: Landesjugendring Hamburg, Güntherstr. 34, 22087 Hamburg

Anmeldung: via info@ljr-hh.de oder T. (040) 317 96 114

Preis: 11 € für Jugendverbändler/innen | 43 € für Personen aus der Hamburger Jugendhilfe | 54 € Sonstige – Ein Mittagessen und Getränke sind im Preis enthalten.

Die Teilnahme an diesem Seminar ist als Fortbildungsnachweis für die »Verlängerung« der Juleica geeignet.

Prävention sexualisierter Gewalt

7. und 8. Oktober 2022 | Freitag 16 bis 20 Uhr und Samstag 10 bis 14 Uhr

Prävention sexualisierter Gewalt ist ein zentrales Thema der Hamburger Jugendverbandsarbeit, um Kindern und Jugendlichen sichere Räume bieten zu können. Das Seminar dient der Vertiefung mit dem Thema Prävention und Kindeswohl und wird von Fachkräften der Beratungsstelle Zündfunke e.V. durchgeführt.

Für wen? Teilnehmen können alle Jugendverbändler/innen, die mindestens 16 Jahre alt sind und in einem Hamburger Jugendverband aktiv sind. Das Seminar kann zur Verlängerung der Juleica genutzt werden.

Themen des Seminars:

- Prävention und Kindeswohl: Grundlagen zu sexualisierter Gewalt
- Kinderschutz und Stärkung von Kindern und Jugendlichen

- Rechtsgrundlagen, Kinder- und Jugendschutz
- Regeln für die Jugendverbandsarbeit
- Was ist eine Selbstverpflichtung zur Prävention sexualisierter Gewalt?
- Intervention: Handlungsrichtlinien im Verdachtsfall
- Schutzkonzepte

Anmeldung: per Mail an charlotte.mindorf@ljr-hh.de | T. (040) 317 96 115

Verpflegung: Es stehen Snacks und Getränke zur Verfügung. Für weitere individuelle Verpflegung sorgen die Teilnehmenden selber.

Ort: Landesjugendring Hamburg, Güntherstr. 34, 22087 Hamburg

Teilnahmekosten: keine

Hol' Dir die Juleica

Ausbildung zum/r Jugendleiter/in (Herbstkurs 2-22) | 11. bis 13. und 25. bis 27. November 2022

Zum Seminar: Der Landesjugendring Hamburg bietet thematisch verbandsübergreifende Ausbildungskurse für Jugendleiter/innen (JL-Kurse) an. Teilnehmen können alle, die mindestens 16 Jahre alt.

Themen des Kurses: In Kleingruppen wird durch praktische Elemente, Spiel und Spaß Grundlagenwissen aus folgenden Bereichen vermittelt:

- Rolle und Aufgabe eines/r Jugendgruppenleiter/in
- Gruppenpädagogik und Gruppenregeln
- Rechtsgrundlagen, Kinder- und Jugendschutz
- Jugendpolitische Partizipationsmöglichkeiten
- Öffentlichkeitsarbeit, Projektplanung, Förderung
- Motivation, Spiele
- Prävention sexualisierter Gewalt
- aktuelle jugendpolitische Themen
- Interkulturelle Öffnung der Jugendverbandsarbeit

Ort: Der LJR-Kurs geht über zwei Wochenenden und findet im Niels-Stensen-Haus in Wentorf statt. Beginn ist jeweils freitags um 18 Uhr und Ende sonntags gegen 15 Uhr.

Anmeldung via Anmeldeformular unter: <https://www.ljr-hh.de/index.php?id=2257>

Preis: Hamburger Jugendverbändler/innen: 55 € (bis 26 J.) / 72 € (ab 27 J.) | Personen aus der Hamburger Jugendhilfe: 217 € (bis 26 J.) / 287 € (ab 27 J.) | Alle anderen Personen: 271 € (bis 26 J.) / 360 € (ab 27 J.) – Der Unkostenbeitrag beinhaltet Verpflegung und Unterbringung.

Pandemiehinweis: Alle Kurse werden nach dem 2G-plus-Modell durchgeführt, teilnehmen können vollständig Geimpfte und Genesene. Vor Seminarbeginn wird zudem ein Schnelltest vollzogen. Die Planung steht unter dem Vorbehalt der weiteren Pandemie-Entwicklung; notwendige Anpassungen können kurzfristig vollzogen werden.