

Bildung für
nachhaltige Entwicklung
BNE

Bibliografie:

Ann-Kathrin Schlieszus und
Alexander Siegmund:

BNE an Hochschulen zwischen
Neutralität und Wertereflexion.

Wie schaffen Lehrende Diskussionsräume?

journal für lehrerInnenbildung, 23 (3), 26-34.

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2023-02>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2023>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no. 3
2023

02

*Ann-Kathrin Schlieszus und
Alexander Siegmund*

BNE an Hochschulen zwischen
Neutralität und Wertereflexion.
Wie schaffen Lehrende
Diskussionsräume?

Einleitung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) soll Lernende dazu befähigen, fundierte Haltungen zu Themen einer nachhaltigen Entwicklung zu entwickeln. Hierfür sind offene Diskussionsräume, die den Meinungs austausch und das gemeinsame Reflektieren zugrundeliegender Werte ermöglichen, von zentraler Bedeutung. Hochschulen als Orten der Lehramtsausbildung kommt dabei eine wichtige Rolle zu. Wie wird bislang in Hochschullehrveranstaltungen diskutiert? Wie schaffen Lehrende einen Raum für offenen Austausch? Und welche Passung ergibt sich zum Bildungsverständnis einer emanzipatorischen BNE? Diese Fragen werden im folgenden Artikel basierend auf einer qualitativ-rekonstruktiven Studie diskutiert.

BNE als normatives Bildungskonzept

Das Bildungskonzept der BNE ist auf vielfältige Weise mit Werten verwoben. Ziel einer emanzipatorischen BNE (Vare & Scott, 2007) ist dabei nicht die Erziehung von Lernenden hin zu einem bestimmten, als nachhaltig betrachteten Verhalten, sondern die Befähigung zu kritischem Denken und zum Treffen verantwortungsvoller Entscheidungen. Dazu gehört auch, eigene Werte und Haltungen reflektieren zu können.

Werte, hier verstanden als Begriff, der dazu dient, Fragen nach dem ethisch Guten zu umschreiben (Tröhler, 2013), sind untrennbar mit der Zielvorstellung einer starken Nachhaltigkeit verknüpft, die derzeit den Nachhaltigkeitsdiskurs im europäischen Raum dominiert (z. B. Wertschätzung für ökologische Systeme, inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit). Diese Werte sind sozial und kulturell abhängig; sie können für unterschiedliche Gruppen verschiedene Bedeutungen haben und verschieden priorisiert werden (Christie, Miller, Cooke & White, 2013). Dies wird auch in der Diskussion um Zielkonflikte bei den Sustainable Development Goals (SDGs) deutlich. Für Lehrkräfte kann dies eine Herausforderung sein: Empirische Studien zeigen, dass bei angehenden Lehrkräften oft eine große Unsicherheit besteht, wie normative Themen im Zuge von BNE didaktisch aufgearbeitet werden können (z. B. Weselek & Wohnig, 2021). Außerdem ist häufig die Vorstellung verbreitet, als Lehrperson möglichst neutral sein und alle Meinungen gleichwertig nebeneinander darstellen zu müssen (vgl.

Heil, 2021). Dass eine Neutralität der Lehrperson jedoch gar nicht möglich und das Zurückhalten der eigenen Position als problematisch zu bewerten ist, zeigt ein jüngst erschienener Sammelband aus dem Bereich der politischen Bildung (Wohnig & Zorn, 2022): Sie birgt die Gefahr einer unbewussten Reproduktion bestehender Hierarchien und dominanter Bedeutungsperspektiven. Um angehende Lehrkräfte hierfür zu sensibilisieren und ihnen didaktische Impulse zu geben, wie sie gerade im Kontext von BNE Vorbilder einer demokratischen Meinungsbildung sein können, kommt Hochschulen als Orten der Lehramtsausbildung eine entscheidende Rolle zu.

Hochschulen als besondere Orte für BNE

Welche Inhalte und Haltungen Hochschullehrende ihren Studierenden vermitteln und welche Diskussionskultur sie vorleben, prägt maßgeblich, mit welcher Haltung die Studierenden in ihren zukünftigen Beruf als Lehrkraft starten. Dabei stellt sich für Hochschullehrende die Frage nach dem Umgang mit Werten in besonderer Weise, denn die europäische Hochschullandschaft ist geprägt vom Ideal eines möglichst wertfreien, neutralen Faktenwissens (Schneider, Kläy, Zimmermann, Buser, Ingalls & Messerli, 2019). Ähnlich wie bei Lehramtsstudierenden herrscht auch bei Hochschullehrenden häufig die Vorstellung, dass sie in ihrer Lehre möglichst neutral sein müssen und keine eigenen Positionen sichtbar machen dürfen (Schlieszus & Siegmund, im Erscheinen). Dies steht jedoch im Widerspruch zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit normativen Nachhaltigkeitsthemen, bei der zugrundeliegende dominante Denkmuster aufgedeckt und hinterfragt werden. Eine solche Reflexion ist im Zuge einer emanzipatorischen BNE jedoch von großer Bedeutung: So können Studierende z. B. bei der Diskussion über Zielkonflikte zwischen verschiedenen SDGs feststellen, dass sich die Erreichung mancher (Unter-)Ziele gegenseitig behindert (z. B. nachhaltige Produktion (SDG 12) und Wirtschaftswachstum (SDG 8)). Welchem Ziel Priorität eingeräumt wird, hängt auch von den Werten ab, die die Studierenden haben. Die kritische Reflexion eigener Werte bietet die Möglichkeit, sich Denkweisen bewusst zu werden, die zu einer nicht-nachhaltigen Entwicklung beitragen. Darüber hinaus eröffnet ein kritischer Austausch die Chance, neue Perspektiven zu entdecken und eine höhere Sensitivität gegenüber Werten anderer

Menschen zu entwickeln, was zu tiefgreifenden Lernprozessen und letztendlich zu verändertem Handeln führen kann (Mezirow, 1997). Lehrende können solche Lernprozesse begleiten, indem sie unterschiedliche Standpunkte in ihren Widersprüchlichkeiten darstellen und den Studierenden einen empathischen Umgang mit anderen Meinungen und Werthaltungen vorleben. Wenn Lehrende im Zuge von BNE hingegen nicht die zugrundeliegenden Werte sichtbar machen und diese nur implizit mitschwingen, kann dies bei Studierenden zur Ablehnung einer Auseinandersetzung mit Themen einer nachhaltigen Entwicklung sowie zum Verfestigen dominanter Denkweisen führen (Singer-Brodowski, 2019).

Wie sieht die derzeitige Praxis in der Hochschullehre aus? Inwiefern schaffen Hochschullehrende in ihrer Lehre offene Diskussionsräume? Und welche Ziele verfolgen sie mit Diskussionen in ihren Lehrveranstaltungen? Diese Fragen werden im Folgenden anhand empirischer Beispiele aus einer qualitativ-rekonstruktiven Studie thematisiert, um dann zu diskutieren, inwiefern das aktuelle Diskussionsverständnis der Lehrenden zu einer veränderungsermöglichenden BNE passt.

Empirische Einblicke: Begrenzte Diskussionsräume?

Wie Hochschullehrende im Zuge von BNE mit Normativität umgehen, ist das zentrale Forschungsinteresse der diesem Beitrag zugrundeliegenden qualitativ-rekonstruktiven Interviewstudie. Im Rahmen der Studie werden Hochschullehrende unterschiedlicher Disziplinen, darunter auch in der Lehramtsausbildung tätige, zu ihrem Umgang mit kontroversen Themen in der Lehre befragt. Die Konzeption der Studie sowie die Analyse der Interviews erfolgt anhand der Constructivist Grounded Theory (Charmaz, 2014). Im Sommer 2022 wurde eine erste Erhebungsrunde mit fünf Teilnehmenden durchgeführt. Diese sind die Datengrundlage der folgenden Analysen.

Die interviewten Hochschullehrenden gehen unterschiedlich mit Diskussionen um. Einerseits zeigt sich eine klare Zielorientierung, die wenig Offenheit oder Irritation zulässt. Dabei werden Diskussionen als Mittel zu einem bestimmten Zweck wahrgenommen, beispielsweise als gesteuerter Suchprozess, der eine durch die Lehrperson vorgege-

bene Richtung hat und zum Erkennen der richtigen Lösung für ein Problem führen soll. Dies wird z. B. an einem Zitat von Herrn Kormoran deutlich:

„Das heißt, ähm, ich würde ein paar Fragen ganz, ganz klar stellen. ‚Okay, bei dieser Diskussion oder bei dieser ähm Zusammenarbeit bitte auf die folgenden Fragen antworten‘. [...] Und dann muss ich auch für für jeden so auch Schritt für Schritt rundgehen und sagen ‚Okay, bitte auf dieses aufpassen, ja das ist gut, das, das ist die richtige ähm Richtung und das ist gut, geht weiter.“ (Herr Kormoran, Postdoc, 37 Jahre)

Die Zielorientierung von Diskussionen erscheint gegensätzlich zu einem ergebnisoffenen Aushandlungsprozess. Der*die Lehrende nimmt dabei eine zentrale, aber außenstehende Position ein: Er*sie selbst ist nicht Teil der Diskussion, aber steuert sie in die gewünschte Richtung. Ein anderes Zitat macht deutlich, dass Diskussionen auch als Mittel der Lernzielkontrolle eingesetzt werden:

„Und ähm von daher ähm, eine Diskussionskultur, ähm, ist in meinen Kursen immer sehr willkommen. Ähm, dahingehend, dass ich auch eine Rückmeldung von den Studierenden möchte. Ähm auch quasi sozusagen der Vermittlungsteil, der Teil/ Teil ähm, wo nur in Anführungszeichen die reine Wissensvermittlung stattfindet, ob sozusagen diese, diese Informationen aufgenommen werden konnten, ob es da Probleme gab, et cetera.“ (Frau Pirol, Postdoc, 41 Jahre)

Frau Pirol stimmt explizit einer offenen Diskussionskultur zu, die jedoch primär dazu genutzt wird, den Wissensstand der Studierenden zu überprüfen. Die damit (wenn auch nur implizit) einhergehende Bewertung der Äußerungen der Studierenden steht im Widerspruch zum geäußerten Wunsch von Frau Pirol nach einer offenen, gemeinschaftlichen Diskussion.

Im Kontrast hierzu spielen für Frau Rotkehlchen pädagogische Ziele bei Diskussionen eine wichtige Rolle. Mit ihrer Durchführung möchte sie unter anderem erreichen, dass die Studierenden den Wert von Meinungsaustausch mit anderen entdecken:

„Und dann wäre es mir wichtig, [...] also dass die dann auch selber merken, ‚Okay, mein Argumentationsprozess hat sich ja vielleicht auch verändert im Laufe der Zeit. Wenn ich mich mit verschiedenen Leuten austausche, oder vielleicht mal im Bekanntenkreis, Freundeskreis und so weiter mal frage, wie die das sehen‘, ähm, genau...“ (Frau Rotkehlchen, Doktorandin, 28 Jahre)

Der Transkriptausschnitt zeigt die antizipierten Veränderungsmöglichkeiten von Denkprozessen der Lernenden: Frau Rotkehlchen nimmt Diskussionsräume als Anlässe für potenzielle Veränderungen wahr. Als Ausgangspunkt solcher Veränderungen identifiziert sie dabei das Kennenlernen der Standpunkte anderer Menschen, die von den eigenen divergieren können.

Die Interviews zeigen eine starke Strukturierung und Kontrolle von Diskussionen durch die Lehrpersonen. Zum einen werden die Themen einseitig von der Lehrperson gesetzt. Zwar berichtet Frau Rotkehlchen, dass sie mit einbezieht, was ihre Studierenden interessieren könnte, allerdings ist in keinem der Interviews davon die Rede, dass die Studierenden aktiv nach Themenvorschlägen gefragt werden. Dasselbe gilt für die Diskussionsregeln: Auch diese werden einzig durch die Lehrperson festgelegt, ihre Einhaltung ausschließlich durch sie kontrolliert und gegebenenfalls Verstöße sanktioniert. Im Interview mit Herrn Zaunkönig wird außerdem deutlich, dass das Rederecht durch ihn als Lehrperson erst hergestellt wird und unter Umständen an bestimmte Bedingungen geknüpft ist:

„Genau also genau, Raum für Diskussion und dann wenn man den hat, ist es natürlich optimal, wenn man dann die Diskussion (...) auch (.) moderieren (.) kann. [...] zum Beispiel [...] wenn man in der Phase der Ideengenerierung ist, dann darf erstmal jeder sprechen und es wird nicht quasi gesagt ‚Ah das ist jetzt aber‘ oder ‚Die Idee find ich doof‘ oder so.“ (Herr Zaunkönig, Doktorand, 25 Jahre)

Auch hier zeigt sich ein expliziter Wunsch nach einer offenen Diskussion, wohingegen implizit ein ausgeprägter Kontrollwunsch erkennbar ist: So entscheidet die Lehrperson, wann sie Raum für Diskussionen schafft, unter welchen Bedingungen sie stattfinden und wie sie moderiert werden. Es entsteht das Paradox einer Gleichzeitigkeit von explizit gewünschter Offenheit und dem impliziten Wunsch nach Begrenzung dieser Offenheit. Der Lehrende tritt dabei ähnlich wie im Zitat von Herrn Kormoran als scheinbar neutraler, außenstehender Moderator auf und ist nicht Teil der Diskussion.

Die Interviewauszüge lassen zwei zentrale Aspekte erkennen: Zum einen bestehen in den Lehrveranstaltungen der interviewten Lehrenden eng begrenzte Diskussionsräume, die wenig Platz für die Mitgestaltung durch Studierende bieten. Dies steht einer Lernkultur im Sinne einer emanzipatorischen BNE entgegen, bei der sich Lehrende

und Lernende auf Augenhöhe begegnen, Lernende ihre Lernprozesse selbst steuern und Lehrende eher eine Rolle als Lernbegleiter*innen und Coaches einnehmen (Vare, Lausset & Rieckmann, 2022). Zum anderen verstehen sich die Lehrenden oft nicht als Teil der Diskussionen, sondern als neutrale, außenstehende Moderator*innen. Dies kann jedoch die Ausbildung einer fundierten Urteilsfähigkeit, einem zentralen Ziel einer emanzipatorischen BNE, bei den Studierenden behindern. Denn sie erfordert reflexive Lehrpersonen, die als Vorbilder einer begründeten, demokratischen Meinungsbildung fungieren (vgl. Weselek & Wohnig, 2021).

Fazit und Ausblick

Die Interviewauszüge haben gezeigt, dass es für die Hochschullehrenden herausfordernd ist, offene und reflexionsanregende Diskussionsräume in Lehrveranstaltungen zu schaffen. Dazu, wie solche Diskussionsmöglichkeiten gestaltet werden können, wurden bereits verschiedene Vorschläge erarbeitet. Lehrende können beispielsweise ihre eigenen Grundannahmen transparent machen und in ihren Lehrveranstaltungen (zumindest stellenweise) Zeiten schaffen, in denen ausdrücklich *keine* Leistungsbewertung stattfindet. Außerdem können sie Perspektiven weniger privilegierter Menschen in Seminaren Raum geben und durch die wertschätzende und gleichberechtigte Darstellung ihrer Erfahrungen die Reproduktion klassischer Stereotype aufbrechen. Darüber hinaus können sie die Studierenden aktiv ermutigen, auch mal der Meinung der Lehrenden zu widersprechen und völlig neue, eigene Ideen einzubringen (Singer-Brodowski, 2019). Um konkrete Umsetzungsideen und -methoden kennenzulernen und zu erarbeiten, sind Weiterbildungen für Hochschullehrende von zentraler Bedeutung. Diese können sie dabei unterstützen, Studierende bei einer kritischen Auseinandersetzung mit normativen Themen einer nachhaltigen Entwicklung zu begleiten. Die empirischen Einblicke haben gezeigt, dass hier noch Handlungsbedarf besteht.

Literatur

- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Los Angeles u. a.: Sage.
- Christie, B. A., Miller K. K., Cooke R. & White, J. G. (2013). Environmental sustainability in higher education: how do academics teach? *Environmental education research*, 19 (3), 385-414.
- Heil, M. (2021). Die Forderung nach Neutralität von Lehrkräften als Entpolitisierung des Lehramts. Implikationen für die Lehrer:innenbildung. *heiEDUCATION Journal*, 4 (1), 97-119.
- Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schlieszus, A.-K. & Siegmund, A. (im Erscheinen). Individuelle Umbrüche durch einen reflexiven Umgang mit Normativität – Wie Hochschullehrende bei Lernenden transformative Lernprozesse unterstützen können. In H. Kminek, V. Holz & M. Singer-Brodowski (Hrsg.), *Ökologische, gesellschaftliche und individuelle Umbrüche und ihre Bedeutung für Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Opladen: Babara Budrich.
- Schneider, F., Kläy, A., Zimmermann, A. B., Buser, T., Ingalls, M. & Messerli, P. (2019). How can science support the 2030 Agenda for Sustainable Development? Four tasks to tackle the normative dimension of sustainability. *Sustainability Science*, 14 (6), 1593-1604. <https://doi.org/10.1007/s11625-019-00675-y>
- Singer-Brodowski, M. (2019). Plädoyer für einen reflektierten Umgang mit Normativität in der Hochschulbildung (für nachhaltige Entwicklung). *VSH-Bulletin*, 45 (2), 20-24.
- Tröhler, D. (2013). Pädagogik als Wissenschaft oder Probleme der Erforschung normativer Praktiken. In T. Fuchs, M. Jehle & S. Krause (Hrsg.), *Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Bd. 3* (S. 71-87). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1 (2), 191-198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Vare, P., Lausset, N. & Rieckmann, M. (2022). *Competences in Education for Sustainable Development. Critical Perspectives*. Cham: Springer International Publishing.
- Weselek, J. & Wohnig, A. (2021). Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer Verantwortungsübernahme als Teil Globalen Lernens. Was heißt hier Neutralität? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 44 (2), 4-10.
- Wohnig, A. & Zorn, P. (2022). *Neutralität ist keine Lösung! Politik, Bildung – politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.



Ann-Kathrin Schlieszus, wiss. Mitarbeiterin
in der Abteilung Geographie – 'rgeo und
Heidelberger BNE-Zentrum,
Pädagogische Hochschule Heidelberg.
Arbeitsschwerpunkte:
BNE, transformatives Lernen,
Hochschuldidaktik

schlieszus@ph-heidelberg.de



Alexander Siegmund, Dr., Professor
für Physische Geographie und ihre Didaktik,
Abt. Geographie – 'rgeo und Heidelberger BNE-Zentrum,
Pädagogische Hochschule und Universität Heidelberg.
Arbeitsschwerpunkte:
BNE, Klimawandelbildung,
digitale Geomedien, Umweltforschung

siegmund@phheidelberg.de