



## **/ Imperiale Lebensweise in der Schulbildung: eine Untersuchung der Gestaltung und Anpassung der hessischen Curricula im Fach Politik/Wirtschaft**

Tom Zimmermann\*

### Zusammenfassung

*Die schulische Bildung sozialisiert uns schon als Kinder mit bestimmten Normen und prägt unsere Vorstellungen von der Welt. Der vorliegende Aufsatz nutzt die dualistische Konzeption verschiedener Lebensweisen nach Ulrich Brand und Markus Wissen als Grundlage für die exemplarische Analyse vorliegender Lehrpläne des Fachs Politik/Wirtschaft des Bundeslandes Hessen. Dafür beschreibe ich die aktuelle imperiale Lebensweise nach Brand und Wissen als Definition der Folgen unserer heutigen Externalisierungsgesellschaft sowie die solidarische Lebensweise als die für eine Transformation notwendige Gegenkonzeption. Vor diesem Hintergrund untersuche ich exemplarisch Abschnitte von Curricula für das Fach Politik/Wirtschaft. Dabei stelle ich fest, dass vor allem in der formalen Bildung eher eine imperiale Lebensweise reproduziert und gefestigt wird. Der Vergleich des Lehrplans von 2002 mit dem Kerncurriculum von 2016 zeigt aber auch, dass mittlerweile vermehrt Aspekte einer solidarischen Lebensweise thematisiert werden. Um dies noch weiter forcieren zu können, erläutere ich im Fazit mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung kurz eine Möglichkeit für die Stärkung dieses Trends.*

**Schlagwörter:** Analyse von Curricula, Bildung für nachhaltige Entwicklung, imperiale Lebensweise, Politik/Wirtschaft, solidarische Lebensweise

**The imperial way of life in school education: an investigation into the design and adaptation of the German state of Hesse curricula in the subject of politics/economics**

### Abstract

*School education socialises us from an early age thus shaping our ideas about the world. This paper uses the dualistic conception of different ways of life according to Ulrich Brand and Markus Wissen as the basis for an exemplary analysis of existing curricula in the subject of politics/economics in the German state of Hesse. For this purpose, I describe the current „imperial way of life“ according to Brand and Wissen as a definition of the consequences of our current externalisation society and the „solidary way of life“ as the counter-conception necessary for a transformation. Against the background of this description, I examine sections of recent curricula for the subject politics/economics in exemplary fashion. In doing so, I find that especially in formal education, an imperial way of life tends to be reproduced and consolidated. However, the comparison of the 2002 curriculum with the 2016 core curriculum also shows that aspects of a „solidary way of life“ are now increasingly being addressed. In order to be able to push this even further, I briefly explain in the conclusion the possibility of strengthening this trend through Education for Sustainable Development.*

**Keywords:** Curriculum analysis, education for sustainable development, imperial way of life, politics/economy, solidary way of life

Lehrer im Vorbereitungsdienst am Studienseminar Kassel, Mönchebergstraße 44, 34125 Kassel, Tel.: 015126627235,  
E-Mail: tom96.zimmermann@t-online.de

Ein großer Dank gilt Dr. Matthias Kranke für die Hilfe bei der Überarbeitung und der Transformation einer Hausarbeit zu einem Essay.



## 1. Einleitung

*„Moderne, westliche Bildung und ‚Weißes‘ Wissen spielen eine problematische Rolle bei der Ausweitung und Aufrechterhaltung der imperialen Lebensweise. Zudem lassen sich verschiedene Formen von Ausbeutung im Bereich der Wissensproduktion feststellen. Gleichzeitig kann Bildung einen wichtigen Beitrag dazu leisten, diese Probleme zu überwinden“ (I.L.A. Kollektiv 2017: 48).*

Wir leben auf Kosten anderer. Das ist spätestens seit dem Bericht des Club of Rome im Jahr 1972 kein Geheimnis mehr. Trotzdem ist die globale Ungleichheit sowohl in ökonomischer, ökologischer und sozialer Hinsicht weltweit seitdem eher größer geworden. Die Konfrontation mit globalen Problemen wie dem Klimawandel verdeutlicht dies. Auffällig ist dabei, dass die ökologischen und sozialen Probleme größtenteils nicht gelöst, sondern lediglich verlagert werden, sodass gerade im Globalen Süden<sup>1</sup> Menschen stärker von etwaigen Krisensituationen betroffen sind, obwohl der Globale Norden für den größten Teil dieser Probleme verantwortlich ist. Dass dies so bleibt, liegt an einem historisch gewachsenen komplexen und vernetzten System, welches die Externalisierung der sozial-ökologischen Folgeschäden unserer Lebensweise ermöglicht und festigt (v. a. Lessenich 2016). Für eine Transformation dieser Situation wären also grundlegende Änderungen der aktuellen Verhältnisse notwendig. Als ein mittel- und langfristiger Ansatzpunkt dafür gilt der Bildungsbereich. Die Frage, die in dieser Arbeit deshalb gestellt wird, ist: Wird eine imperiale Lebensweise durch die Schulbildung reproduziert oder eine Entwicklung zu einer solidarischen Lebensweise gefördert?

Um dies herauszufinden, bedarf es einer Analyse der momentanen Bildungsstrukturen beziehungsweise -vorgaben. Denn einer Transformation aktueller Strukturen muss eine Analyse dieser vorausgehen. Dies ist auf den ersten Blick vor allem für Lehrkräfte

<sup>1</sup> Begriffe wie Globaler Norden oder Westen werden in dieser Ausarbeitung äquivalent behandelt. Auch wenn sie selbstverständlich nicht dasselbe bedeuten, stehen sie dennoch repräsentativ für die Teile der Welt, welche als Externalisierungsgesellschaften bezeichnet werden können, tendenziell die Profiteure des globalen Ausbeutungssystems darstellen und – historisch gesehen und auch aktuell vorwiegend durch sie verursacht – vom Überschreiten planetarer Belastbarkeitsgrenzen weniger betroffen sind. Im Gegensatz dazu steht Globaler Süden für die Regionen der Welt, welche von den negativen Auswirkungen dieser Externalisierung stärker betroffen sind.

und Schulleitungen relevant. Übergeordnet werden allerdings vor allem die Schulen im Ganzen und das Kultusministerium adressiert, weil sie anhand der schulinternen sowie übergreifenden Curricula die Rahmenbedingungen des Unterrichts vorgeben. Insofern kann dieser Aufsatz einen tieferen Einblick in die Lehrpläne des Faches Politik/Wirtschaft bieten und damit als Anstoß einer Reflektion sowohl für (angehende) Lehrkräfte, aber auch für Schulleitungen und Personen, welche die Curricula schreiben, dienen. Obwohl dabei exemplarisch Lehrpläne des Landes Hessen untersucht werden, kann diese qualitative Inhaltsanalyse auch den Blick für eine mögliche Reproduktion der imperialen Lebensweise über das Land Hessen hinaus schärfen.

Da die Fassung der beschriebenen Verhältnisse in den Begriffen der imperialen und solidarischen Lebensweise (Brand/Wissen 2017) sehr gut greifbar ist, werden sie zu Beginn dieses Aufsatzes als theoretische Fundierung der vorliegenden Lehrplananalyse beschrieben. Darauf aufbauend wird die Rolle des Bildungssystems in diesem Kontext ausgeführt, um daran anschließend anhand einer exemplarischen Analyse der Lehrpläne/Curricula des Faches Politik/Wirtschaft des Landes Hessen einerseits die Verfestigung der imperialen Lebensweise, andererseits aber auch eine mögliche Entwicklung hin zu Konturen einer solidarischen Lebensweise durch solche Bildungsstandards zu untersuchen. Abschließend wird beruhend auf den Ergebnissen der Analyse ein Ausblick formuliert sowie für eine Implementierung einer kritischeren Variante der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der schulischen Bildung sowie eine Öffnung der Schule für tiefgreifendere Partizipationsmöglichkeiten plädiert.

## 2. Imperiale oder solidarische Lebensweise<sup>2</sup>

### 2.1 Imperiale Lebensweise

Der Begriff der ‚imperialen Lebensweise‘ geht auf die beiden Autoren Ulrich Brand und Markus Wissen zurück. Durch ihn sollen die globalen Verhältnisse,

<sup>2</sup> Die beiden Begriffe der imperialen sowie der solidarischen Lebensweise beschreiben jeweils zwei scheinbar konträre Arten des (Zusammen-)Lebens. Natürlich ist dies in der Realität nicht scharf voneinander zu trennen, in der Theorie können diese beiden Begriffe jedoch als Gegensatzpaar verstanden werden. Gerade für die spätere Analyse der Curricula ist es notwendig, eine jeweils kurze und trennscharfe Definition von beiden Begriffen vorzustellen.

welche auch Zuschreibungen über die Rollenverteilung der Geschlechter, Rassifizierungen und hierarchisierte Nord-Süd-Verhältnisse beinhalten, offengelegt werden. Darüber hinaus wird so die komplexe Verflechtung vom Alltagshandeln der Menschen im Globalen Norden, z. B. über den Konsum, mit der neokolonialen Herrschaftsform über Länder des Globalen Südens aufgezeigt. Letztlich werden dadurch auch die globalen ökologischen und sozialen Folgen sowie deren Verteilung sichtbar gemacht (Brand/Wissen 2017: 46). Mittlerweile wurde der Begriff insofern ergänzt, dass im weiteren Sinne von einer Produktions- und Lebensweise gesprochen werden kann (u. a. Hürtgen 2020; Eicker/Holfelder 2020). Im weiteren Verlauf wird jedoch aufgrund der nachfolgenden Analyse in Bezugnahme auf den Begriff nach Brand und Wissen von einer ‚imperialen Lebensweise‘ gesprochen. Geschlechterspezifisch wird betont, dass im Rahmen der imperialen Lebensweise Frauen eine untergeordnete Rolle zugewiesen wird. Für sie sind vor allem Aufgaben in der unbezahlten Sorgearbeit vorgesehen, während Männer die Rolle als Hauptlohnempfänger und Familienoberhäupter erfüllen sollen (Brand/Wissen 2017: 53f.). Hinsichtlich der Hierarchisierung von Nord nach Süd ist ein Charakteristikum der imperialen Lebensweise die ungleiche Arbeitsteilung. Diese Hierarchisierung ermöglicht die Ausbeutung von natürlichen Ressourcen wie Rohstoffen, Agrarprodukten oder auch Humankapital des Globalen Südens. Gleichzeitig aber werden die daraus resultierenden ökologischen und sozialen Kosten wie Umweltverschmutzung oder Armut auf die Länder des Globalen Südens abgewälzt (Dorninger et al. 2021). Als Folge dieses patriarchalen und kolonial sowie vom Wachstum geprägten Systems wird die Abhängigkeit der ausgebeuteten Staaten von den Ländern des Globalen Nordens immer stärker (Hickel et al. 2022). Hierbei handelt es sich allerdings um eine gegenseitige Abhängigkeit. „Advanced economies‘ rely on unequal exchange to facilitate their economic growth and to sustain high levels of income and material consumption“ (Hickel et al.: 1042).

Um diese Abhängigkeit aufrechterhalten zu können, wird das Narrativ einer niedrigeren Bewertung von Menschen des Globalen Südens weiterhin gestärkt. Hierdurch wird nach Lessenich die Verantwortung für die hierarchischen Verhältnisse externalisiert: Sie wird als Unfähigkeit des Globalen Südens, sich selbst zu organisieren und international zu behaupten, beschrieben (u. a. Lessenich 2016: 68ff.). Dabei erinnert noch heute vieles an die schon von Fanon

(1961: 210) beschriebene Zweiteilung in überlegene Europäer\*innen und unfähige Kolonialisierte. Hieraus folgt wiederum ein Gefühl der Überlegenheit in den Ländern des Globalen Nordens. Denn diese führen die hierarchisierten Verhältnisse nicht auf die historische Verfestigung kolonialer Strukturen, sondern vor allem auf die eigene Leistungsfähigkeit zurück.

Dieses Gefühl wird verstärkt durch die scheinbare Abwesenheit von negativen Folgen der imperialen Lebensweise. Denn die Probleme dieser Lebensweise in den Ländern des privilegierten Globalen Nordens werden durch deren Externalisierung gewissermaßen vor Ort unsichtbar gemacht und ermöglichen ein – scheinbar auf der eigenen Leistungsfähigkeit beruhendes – überdurchschnittlich gutes Leben<sup>3</sup>. Darunter leiden wiederum die schon ausgebeuteten und in prekären Verhältnissen lebenden Menschen aus Regionen des Globalen Südens, welche dadurch zusätzlich belastet werden. Ohne diese Externalisierung könnte die imperiale Lebensweise nicht fortbestehen (Brand/Wissen 2017: 64).

Problematisch ist, dass vor allem alltägliche Gewohnheiten und hegemoniale Diskurse im Globalen Norden die imperiale Lebensweise in Bereichen alltäglicher Gewohnheiten wie Konsum, Ernährung oder Arbeit festigen. Mittlerweile haben auch viele Länder des Globalen Südens begonnen, diese Gewohnheiten mit den dahinterstehenden Normen zu übernehmen. Darüber hinaus wird die imperiale Lebensweise auch institutionell über die politischen und ökonomischen Strukturen im Globalen Norden stabilisiert (Brand/Wissen 2017: 44; Ludwig 2012: 113). Eine entscheidende Rolle hierfür spielt das Bildungssystem, worauf später noch näher eingegangen wird.

## 2.2 Solidarische Lebensweise

Die solidarische Lebensweise ist beschreibbar als ein analytisches Gegenkonzept der imperialen Lebensweise. Sie ist also nichts, was schon existiert, zumindest nicht in einer globalen oder greifbaren Form. Deshalb ist diese nicht so klar beschreibbar wie die imperiale Lebensweise. Vielmehr entwickelten und entwickeln sich innerhalb der aktuellen Strukturen Konturen oder Beispiele, die als exemplarische Vorbilder für die Errichtung einer solidarischen Lebensweise stehen können. Brand und Wissen nennen hierfür Beispiele

<sup>3</sup> Gutes Leben meint hier in erster Linie finanzielle und soziale Absicherung.

auf der individuellen Ebene, wie die Umstellung von bestimmten Ernährungsgewohnheiten bis hin zu kollektiven Alternativen, wie anders lebende Gemeinschaften (Brand/Wissen 2017: 175ff.). Die solidarische Lebensweise kann und sollte aber auch nicht genau definierbar sein, da sie unter anderem von kulturellen und geografischen Gegebenheiten abhängt sowie diesen angepasst wird. Dies beschrieb schon Julius K. Nyerere (1968) in seinen Ausführungen zum Ujamaa-Sozialismus. Allerdings lassen sich vor allem aus den schon gelebten Alternativen einige Merkmale für die Entstehung solch solidarischer Strukturen aufzeigen. Es muss darum gehen, diese Alternativen weiter zu fördern und in gemeinsamer interdisziplinärer Arbeit weiterzuentwickeln (Nirmal/Rocheleau 2019).

Klar ist aber, dass für eine solche solidarische Wende zunächst die offensichtlichen Verletzungen von Menschen-, Tier- und Naturrechten gestoppt werden müssen. Damit einhergehend muss die beschriebene Externalisierung der sozialen und ökologischen Kosten aufhören. Es geht also darum, die eingangs beschriebenen zerstörerischen Strukturen der imperialen Lebensweise zu stoppen, um diese offensichtliche Triebfeder der ungleichen globalen Ausbeutungsverhältnisse zu unterbinden. Transparenz ist deshalb ein weiteres wichtiges Stichwort für eine Wende hin zur solidarischen Lebensweise. Zunächst müssen die aktuellen Verhältnisse schonungslos aufgedeckt und analysiert werden. Weiterhin muss transparent werden, dass schon mittelfristig nicht nur die ausgebeuteten Länder dieser Welt unter dem Wachstumszwang der imperialen Lebensweise leiden, sondern auch die, die aktuell von ihr profitieren. Darüber hinaus bedarf es auch einer Sichtbarkeit von Alternativen zur imperialen Lebensweise und einer fairen Diskussion dieser. Ein Beispiel dafür ist der gleichberechtigte und nachhaltige Zugriff auf Ressourcen, welche gleichmäßig und nach Bedarf verteilt werden können (Brand/Wissen 2017: 175) oder die Aufwertung der Sorgearbeit (Winker 2015: 143).

Letztlich braucht es eben die Bereitschaft, sich auf diese Alternativen einzulassen, sie bewusst zu leben und zu evaluieren. Nur so kann deutlich werden, dass sich mit ihnen genauso gut, vielleicht sogar besser leben lässt. Harald Welzer nennt dies einen „neuen Realismus“: Um Utopien erreichen zu können, muss man dafür den Horizont erweitern und sie leben (Welzer 2019). So kann es schrittweise gelingen, eine Kultur der gegenseitigen (Für-)Sorge zu etablieren. Die muss zwangsläufig im Kleinen, auf der individuellen und dann kommunalen Ebene beginnen, kann dann

aber auch die Grundlage für die Umgestaltung von Metastrukturen bilden. Im Kontext der Suffizienzdebatte kann dies beispielsweise bedeuten, dass weniger manchmal mehr ist (Brand/Wissen 2017: 180ff.). Es muss aber nicht zwangsläufig auf Verzicht hinauslaufen, vielmehr wird es auf Änderung von Kultur und Konsum ankommen, sodass es zu einer „Erweiterung des Konsums von Kultur, Bildung und anderen Dienstleistungen bei Verringerung des Konsums von Waren mit hohem Energie- und Stoffverbrauch“ (Land 2016: 153) kommt. Langfristig sollte also eine Änderung kultureller Praxen und Normen in dem Sinne angestrebt werden, dass nicht das ewige Wachstums- und Wettbewerbsstreben, sondern vielmehr das gemeinsame und kooperative Zusammenleben, Arbeiten und Entscheiden im Fokus stehen.

Dass es realpolitisch möglich und notwendig ist, an gemeinsamen Lösungen zu arbeiten, belegen zahlreiche Konferenzen und Vereinbarungen, von der Weltumweltkonferenz der Vereinten Nationen in Stockholm im Jahr 1972 über die UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro (und in diesem Zusammenhang die Verabschiedung der Agenda 21) 1992, die Verabschiedung der Millenniumsziele (MDGs) 2000 bis hin zur Verabschiedung der Sustainable Development Goals (SDGs) als Nachfolger der MDGs sowie des „2 Grad Ziels“ im Rahmen der UN-Klimakonferenz 2015 in Paris (Kropp 2019: 10), um nur einige Meilensteine bis 2016 zu nennen. Gerade bei den SDGs ist beschrieben, welche wichtige Rolle die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung einnimmt.

### 3. Die Rolle des Bildungssystems

Die formale Bildung nimmt weltweit eine immer wichtigere Rolle ein. Was zunächst vielen sehr begrüßenswert erscheint, birgt jedoch einige Probleme. Schon Stuart Hall (1994) identifizierte Strukturen und Inhalte westlich geprägter Bildungssysteme als historische Folge der Kolonialisierung. Dies fördert die Tendenz, die Normen und Werte sowie die Lebensweise des Globalen Nordens zu stabilisieren. Denn die Verbreitung und Verfestigung westlicher Bildungsformen führt dazu, dass traditionelle Bildungssysteme und -formen verschwinden. Durch diese Verdrängung wird die imperiale Lebensweise über den Westen hinaus schon von klein auf in der Schule verbreitet und gefestigt. Diese Lebensweise wird durch die weltweit zunehmende formale Schulbildung also in die Peripherie

exportiert und gestärkt, während sie die traditionellen und teilweise sehr gut funktionierenden Lebensweisen und diesbezüglichen Bildungsformen zurückdrängt. Es besteht also eine Dominanz westlicher und damit, historisch gesehen, europäisch-kolonialistischer Wissensformen gegenüber anderen Wissensstrukturen (I.L.A. Kollektiv 2017: 52). Speziell im Globalen Norden verfestigen sich die historisch gewachsenen (Denk-) Strukturen dadurch nur noch mehr. „Die Lernenden werden so nicht dabei unterstützt, sich aus dominanten Wissensstrukturen heraus zu bewegen und Machtverhältnisse infrage zu stellen“ (Danielzik 2013: 48).

Dass Schule hierbei oft nicht ein Ort eines reflektierten Lernens zu sein scheint, sondern vielmehr zur Reproduktion gesellschaftlicher Normvorstellungen dient, ist speziell den wegweisenden Ausführungen Helmut Fends zur Schulentwicklung zu entnehmen. Er identifiziert vier zentrale Funktionen der Schule. Als Erstes habe sie eine *Qualifizierungsfunktion*, also die Aufgabe, die Lernenden auf die Berufsfelder der Gesellschaft adäquat vorzubereiten. Den Zugang zu den entsprechenden Berufen und gesellschaftlichen Positionen solle die Schule darüber hinaus im Rahmen ihrer Selektions- beziehungsweise ihrer *Allokationsfunktion* erfüllen. Die Eingliederung der Lernenden in die politischen und gesellschaftlichen Strukturen werde durch die *Integrations- und Legitimationsfunktion* erfüllt, während im Rahmen der *Kulturellen Reproduktion* Werte, Normen und Richtlinien einer Gesellschaft an die nächste Generation weitergegeben werden (Fend 2006: 49ff.). All diese Funktionen scheinen also der Anpassung und Vorbereitung der Schüler\*innen an ein fest formiertes gesellschaftlich-politisches System zu dienen<sup>4</sup>, das aktuell maßgeblich durch die imperiale Lebensweise und die damit zusammenhängende Verknüpfung mit einem kapitalistischen Wirtschaftssystem geprägt und auf ein ständiges Nachwachsen von funktionierenden Mitgliedern angewiesen ist.

Eine konkrete Ausprägung dieser Prozesse findet sich beispielsweise in der Organisation schulischer Prozesse (z. B. Zeiteinteilung, Hierarchisierung und Autorität). Diese ähnelt stark der eines Betriebes. Von der Makro- über die Meso- bis in die Mikroebene der schulischen Strukturen, also den konkreten Rahmenbedingungen für die Organisation des Unterrichts, ist

4 Selbstverständlich sind diese Funktionen nicht entkoppelt von einer Prägung und Veränderung der Schule ‚von außen‘ zu denken, diese Wechselverhältnisse sind deshalb stets mitzudenken.

festzustellen, dass die „Lehrinhalte und -formen [...] eng mit Machtverhältnissen und Wirtschaftsstrukturen in unserer Gesellschaft zusammen[hängen] [...], [sie] stützen [...] und erhalten [...], ohne sie zu benennen“ (I.L.A. Kollektiv 2017: 51). Einige Grundstrukturen für eine kapitalistische Gesellschaft werden so schon in der Schule verinnerlicht. Ein Beispiel dafür ist die Leistungsorientierung, welche gerade für den sozial-ökologischen Bereich wenig Solidarität vermittelt. Über viele Jahre hinweg entwickelte sich die Leistungsorientierung zum zentralen Orientierungspunkt für die Ausrichtung und Bewertung schulischer Lehr- und Lernprozesse. Zunächst gedacht als Chance für die Arbeiterklasse, führte jedoch genau diese Entwicklung zu einer Verfestigung der bestehenden Hierarchien (Klafki 1976: 143ff.).

Dem entspricht auch der Umgang mit Lern- und Bewertungsprozessen im Unterricht. Im Rahmen einer Untersuchung identifizierten Georg Breidenstein und Christiane Thompson die schulische Leistungsbewertung als eine Form der Subjektivierung. Somit werden die Lernenden durch die Leistungsbewertung nicht nur geprägt, sondern sie gehen aktiv aus dieser hervor (Breidenstein/Thompson 2014). Es kommt auf diese Weise kaum zur Verschiebung bestehender Hierarchieverhältnisse durch die Schulbildung. Auffällig scheint auch, dass schulische Leistung an den jeweiligen kulturellen Kontext gekoppelt ist. Das Gelingen einer schulischen Laufbahn, also das Erbringen einer geforderten Leistung, ist vorwiegend ein Maß der Enkulturation<sup>5</sup> (Vieluf 2018: 375ff.). Wenn dies vor dem Hintergrund der Dominanz und Ausbreitung westlicher Bildungsformen, vor allem im Bereich der formalen Bildung, interpretiert wird, wird klar, dass Lernende vorwiegend dann eine gute Leistung erzielen können, wenn die Rahmenbedingungen der imperialen Lebensweise erfüllt werden.

Dennoch liegt im Bereich der Bildung auch eine große Chance, die aktuell herrschenden Strukturen aufzubrechen und neue zu etablieren. Dazu könnte zunächst gehören, auch von anderen Wissenssystemen zu lernen. Im Kontext eines solchen Austauschs und darüber hinaus kann eine reflektierte Bildung immer auch zur Demokratisierung, zu eigenständigem Denken und Gerechtigkeit beitragen sowie durch inter- beziehungsweise transdisziplinäres Arbeiten

5 In diesem Fall geplante Anpassung an kulturelle Vorgaben, um ihnen gerecht zu werden und in der jeweiligen Gesellschaft erfolgreich sein zu können.

neue Einsichten fördern (I.L.A. Kollektiv 2017: 56ff.). Gerade solche Aspekte sind auch die Aufgabe politischer Bildung. Hier sollen vor allem die kritische und ergebnisoffene Auseinandersetzung mit sozialen, politischen und ökonomischen Themen thematisiert werden. Aber auch die Förderung von Autonomie und Selbstreflexion ist essenzieller Bestandteil politischer Bildung (Lösch 2020: 391ff.). Ziel sollte es sein, „Menschen zum Hinterfragen, Widersprechen, Andersdenken und Ausprobieren zu ermutigen“ (Eicker/Holfelder 2020: 13). Eine solche politische Bildung forciert also die Erziehung zur Mündigkeit nicht als abgeschlossenes Ziel, sondern als einen nicht abschließbaren Prozess, welcher von einer stetigen Selbstreflexion begleitet wird. Diese Form der Bildung sollte es den Lernenden also ermöglichen, sich auf die ständig wandelnden Situationen des Lebens einzustellen, sie (macht-)kritisch zu reflektieren und mitgestalten zu können (Lösch 2020: 389ff.). In dem Sinne fordern De Moll et al. eine Neuinterpretation des Kompetenzbegriffes, um es Lernenden zu ermöglichen, „ihr eigenes Ein- und Ausgeschlossenheit [in gesellschaftlichen Strukturen] samt ihren Konsequenzen zu erkennen sowie dessen Zustandekommen als Quelle für neue, alternative Handlungsoptionen zu nutzen“ (De Moll et al. 2013: 305). Im Kern ihres kritischen sowie auf den Prozess und das Subjekt bezogenen Kompetenzbegriffes steht für sie die Handlungskompetenz für politische Aktivität, welche sich in einer Verschränkung des Bildungssubjekts, des Bildungsinhalts und des Bildungssettings immer wieder neu generiert (ebd.: 309ff.).

Doch trotz dieser Ideen, Vorgaben, Hilfestellungen, Rahmenbedingungen und Ziele der politischen Bildung scheint eine Reproduktion der imperialen Lebensweise noch immer voranzuschreiten, während es Konturen einer solidarischen Lebensweise oft schwer zu haben scheinen. Daher müssen die bestehenden Bildungsansätze und -systeme nicht nur hinterfragt, sondern auch transformiert werden (I.L.A. Kollektiv 2017: 56ff.). Am Anfang einer solchen Transformation ist aber „die Analyse dessen, was wir lernen und wie wir lernen entscheidend, um unsere Lebensweise zu begreifen und zu erklären“ (ebd.: 48). Für die Schule bedeutet dies konkret eine analytische Auseinandersetzung mit dem bestehenden Bildungsmaterial.

Vor diesem Hintergrund befasst sich eine Reihe von Autor\*innen mit der Rolle von Schulbüchern. Hervorzuheben sind hier Grever und van der Vlies (2017) sowie Bentrovato (2017), welche sich aber eher

dem Fach Geschichte widmen. Für das Fach Politik/Wirtschaft erscheint insbesondere die Arbeit von Ide et al. (2018) relevant. Sie untersuchen die Thematisierung der Friedens- und Konfliktforschung und stellen zunächst heraus, dass sie zumeist im Kontext eines zentralen Curriculums und durch die jeweilige Regierung geschrieben werden. Akademische Diskurse werden in Schulbüchern also nicht grundsätzlich kontrovers, sondern durch die jeweilige politische Ausrichtung beeinflusst wiedergegeben. Problematisch dabei ist, dass Schulbücher für viele Schüler\*innen den wichtigsten und nicht selten einzigen Zugang zu politischen, soziologischen und ökonomischen Themengebieten darstellen. Langfristig gesehen werden so die lebenslangen politischen Weltansichten und auch einige gesellschaftliche Normen schon in der Schulzeit geprägt (Ide et al. 2018).

Ide et al. (2018) stellen bei ihrer Analyse drei Charakteristiken von Schulbüchern fest: „[...] as indicators and transmitters of dominant knowledge, as cultural artifacts having privileged access to young people, and as objects often affected by and/or affecting the dynamics of peace and conflict“ (ebd.: 288ff.). Es wird zudem herausgestellt, dass immer mehr NGOs, internationale Organisationen oder Entwicklungshilfen Bildungsmaterialien bereitstellen und sogar an Curricula mitarbeiten (ebd.: 292f.). Dies scheint ein positiver Aspekt hinsichtlich der Vermittlung solidarischer Konturen zu sein, allerdings stellen sie im Kontext einer hegemonialen und einseitigen Vermittlung von Wissen auch Folgendes fest: „Scholars in this tradition have examined discourses in Western countries, demonstrating their portrayal of the Global South as dangerous, backwards, chaotic, or in need of protection, and the role of such Orientalism in legitimizing external interventions“ (ebd.: 290). Hier wird deutlich, dass in Schulbüchern scheinbar, zumindest teilweise, das grundlegende Verständnis und die Notwendigkeit einer imperialen Lebensweise reproduziert wird. Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien sind allerdings in ihrer Reichweite begrenzt, weil sie selten verpflichtend sind.

Eine größere Reichweite als Schulbücher haben die Vorgaben, die im Rahmen eines zentralen Curriculums gesetzt werden. Denn während Schulbücher von den Lehrkräften noch sehr autonom gehandhabt und damit auch abgelehnt werden können, geht mit den Curricula (oder zuvor den Lehrplänen) eine stärkere Verbindlichkeit einher. „Das Kerncurriculum [...] formuliert

Bildungsziele für fachliches (Bildungsstandards) und überfachliches Lernen sowie inhaltliche Vorgaben als verbindliche Grundlage für die Prüfungen im Rahmen des Landesabiturs“ (HKM 2016: 6). Durch die Vorgaben der Curricula/Lehrpläne werden somit sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden maßgeblich beeinflusst. Denn die Lehrkräfte müssen dafür Sorge tragen, dass die Lehr- und Lernziele des jeweiligen Curriculums erfüllt werden. Auch die zuvor beschriebenen Schulbücher orientieren sich an ihnen. Unter anderem Bentrovato (2015) schaute sich deshalb nicht nur Schulbücher, sondern auch Curricula bezüglich der Geschichte des afrikanischen Kontinents an und stellte einen Änderungsbedarf fest. Danielzik et al. (2013) gingen noch einen Schritt weiter und identifizierten in Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit die Reproduktion stereotyper und (kolonial-)rassistischer Bilder von Menschen im Globalen Süden. Anknüpfend an solche Arbeiten wird im Folgenden exemplarisch analysiert, inwiefern die Curricula/Lehrpläne im Fach Politik/Wirtschaft von der imperialen Lebensweise durchzogen sind und diese auch reproduzieren, oder ob es durch sie möglich ist, Schritte in Richtung einer solidarischen Lebensweise zu gehen.

#### 4. Analyse der Lehrpläne/Curricula

Für die Analyse wurden der Lehrplan des Landes Hessen für das Fach Politik/Wirtschaft aus dem Jahr 2002 und das entsprechende Kerncurriculum<sup>6</sup> von 2016 ausgewählt und im Rahmen einer Inhaltsanalyse untersucht. Im Sommer 2022 wurde zwar ein neues Curriculum veröffentlicht, im Anschluss an die eingangs beschriebene Analyse von Schulbüchern ist es aber sinnvoller, sich auf das Curriculum von 2016 zu beziehen, da sich die im Umlauf befindlichen Schulbücher fast alle noch auf dieses beziehen. Hinzu kommt, dass die analysierten Abschnitte im neueren Curriculum fast deckungsgleich mit jenen des Jahres 2016 sind. Der Zeitraum von 2002 bis 2016 erscheint darüber hinaus auch deshalb passend, da in diesem intensive bildungspolitische Auseinandersetzungen mit dem Thema Nachhaltigkeit stattfanden: Die Verabschiedung der Millenniumsziele 2000 sowie das Ausrufen der Weltdekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ von 2005 bis 2014 durch die UN bezogen sich hierbei

<sup>6</sup> Lehrplan und Kerncurriculum erfüllten zur jeweiligen Zeit dieselbe Funktion, der Unterschied liegt hauptsächlich im Namen.

konkret auf den Bildungsbereich. Darüber hinaus gab es in diesem Zeitraum, wie bereits beschrieben, einige politische Meilensteine für den Nachhaltigkeitsprozess. Es ist also eine Entwicklung in Richtung Nachhaltigkeit zu erwarten. Das Land Hessen eignet sich deswegen sehr gut für eine exemplarische Analyse, weil zwischen den Jahren 1995<sup>7</sup> und 2022 mit der CDU, der SPD, der FDP und den Grünen ein breites Parteienspektrum an der Regierung beteiligt war, auch wenn seit 2002 stets die CDU den Ministerpräsidenten stellte (Wülfing 2022). Die Entscheidung für die Lehrpläne beziehungsweise Curricula des Landes Hessen bildet demzufolge ein möglichst breites politisches Spektrum ab.

Bei der Analyse wird es darum gehen, „unter einer bestimmten forschungsleitenden Perspektive Komplexität zu reduzieren [und] Textmengen [...] hinsichtlich theoretisch interessierende[n] Merkmale[n] klassifizierend“ (Früh 2017: 44) zu beschreiben. Dafür werden im Folgenden zunächst Hypothesen aufgestellt, welche die Grundlage für die Untersuchung der Kerncurricula darstellen. Für die Überprüfung der Hypothesen werden darüber hinaus verschiedene Kriterien und Indikatoren aufgestellt, mit denen die Curricula untersucht werden sollen.

Aus den bisherigen Ausführungen und den internationalen politischen Bemühungen für Nachhaltigkeit<sup>8</sup> lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

Hypothese 1: *Sowohl der Lehrplan von 2002 als auch das Curriculum von 2016 sprechen Aspekte einer solidarischen Lebensweise an, reproduzieren aber in erster Linie weiterhin die imperiale Lebensweise.*

Hypothese 2: *Durch die intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema Nachhaltigkeit zwischen 2002 und 2016 und deren steigenden Dringlichkeit wird im Kerncurriculum von 2016 die solidarische Lebensweise intensiver thematisiert und ist stärker vertreten als im Lehrplan von 2002.*

Aufgrund der sprachlichen Nähe zu den Formulierungen in den deutschen Lehrplänen wurde der Schwerpunkt auf die deutschsprachige Literatur zum Nachhaltigkeits- und Postwachstumsdiskurs gelegt,

<sup>7</sup> Die Lehrpläne beziehungsweise Kerncurricula werden nur etwa alle fünf bis sechs Jahre aktualisiert, weshalb die Regierung der letzten fünf bis sieben Jahre vor 2002 diese maßgeblich mit beeinflusste.

<sup>8</sup> Wie beschrieben, wurde sowohl vor als auch nach der Veröffentlichung des Lehrplans 2002 das Thema Nachhaltigkeit intensiv thematisiert. Somit müsste die nachhaltigere solidarische Lebensweise mittlerweile eigentlich intensiver in den Lehrplänen/Curricula vertreten sein.

um für die Analyse passende Kategorien, Kriterien und Indikatoren zu entwickeln. Eine Orientierung für die Entwicklung von Kriterien bietet zunächst einmal das Buch *Die imperiale Lebensweise* von Brand und Wissen (2017), da es eine grundlegende Unterscheidung der möglichen Lebensweisen bietet: die (nicht nachhaltige) imperiale sowie die (nachhaltige) solidarische Lebensweise.

Diese beiden Begriffe stellen die übergeordneten Kategorien dar.

Ergänzend dazu bieten auch vorausgehende oder daran anknüpfende Autor\*innen wie Welzer (2019) oder Lesenich (2020) für beide Kategorien Möglichkeiten für die Ergänzung der jeweiligen Kriterien und Indikatoren. Da vor allem die sogenannten Postwachstumstheorien der solidarischen Lebensweise sehr nahe sind und es hier durchaus Anknüpfungspunkte gibt, lassen sich hierfür beispielsweise bei Schmelzer/Vetter (2019) und beim glocal e.V. (u. a. Danielzik et al. 2013) einige Anregungen hinsichtlich der Kriterien und Indikatoren finden. Auch ein Blick in die Literatur der Politikdidaktik ist nötig, wenn eine fundierte Auseinandersetzung mit den Bildungsstandards erfolgen soll. Hierfür bieten unter anderem Lösch (2020) und Giesecke (1997) Anhaltspunkte für die Entwicklung von passenden Kriterien und Indikatoren für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung. De Moll et al. erweitern diese um einen daran anknüpfenden prozess- und subjektorientierten Kompetenzbegriff (De Moll et al. 2013). Hinsichtlich der Partizipation bieten vor allem Hart (2008) und Wetzelhütter/Bacher (2015) Anknüpfungspunkte für die Abstufungsformen der Partizipation in der Schule. In der folgenden Tabelle sind die Kategorien mit den jeweiligen Kriterien und Indikatoren zusammenfassend dargestellt.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Als Kriterien und dazugehörige Indikatoren wurden bewusst eher offene Begriffe gewählt, um im Sinne einer gleichberechtigten Untersuchung der Daten die Analyse nicht zu eng zu führen und somit Kriterien nicht auszuschließen. Weiterhin stellen Kriterien sowie die dazugehörigen Kategorien jeweils ein Gegensatzpaar dar. Das ist deshalb sinnvoll, weil dies die beiden Kategorien widerspiegelt, darüber hinaus ermöglicht dies aber auch eine vergleichende Analyse.



Kategorie	Kriterium	Indikatoren
Imperiale Lebensweise	Imperiale Lebensweise in Aufbau und Struktur <sup>10</sup>	- Priorisierung anhand von Pflichtthemen in Bereichen imperialer Reproduktion, z. B. Finanzmarkt, Konsum, Wirtschaftspolitik, Wirtschaftstheorie, homo oeconomicus, häufige Nennung/ Priorisierung Ökonomie = Ökonomie im Vergleich zur Ökologie und dem sozialen Vordergrund - Hauptsächlich theoretische Auseinandersetzung mit Themen
	Unreflektierte Reproduktion herrschaftlicher Normvorstellungen <sup>11</sup>	Fokus auf Begriffe wie Weltmarkt, zivilisiert, demokratisch (unreflektiert), gutes Leben (in imperialer Gesellschaft), Kapitalismus, Konsum (unreflektiert), entwickelt, Entwicklungshilfe (durch Westen), objektivierete Natur, kapitalistische Nachhaltigkeit, bestehende europäische politische Systeme (unreflektiert)
	Scheinheilige Möglichkeiten der Partizipation <sup>12</sup>	- Schüler*innenvertretung im Schulsystem - Vorherbestimmte Wahlen - Vororganisierte AGs - Arbeiten nur im Mikrokosmos Schule - Partizipation im bestehenden System - (unechte) Selbstständigkeit
Solidarische Lebensweise	Solidarische Lebensweise in Aufbau und Struktur <sup>13</sup>	- Pflichtthemen im Bereich sozial-ökologische Reproduktion, Umweltpolitik, Postwachstum (degrowth), Gerechtigkeit, Postkolonialismus, Sorgearbeit, Konsum (kritische Auseinandersetzung), nachhaltiges Wirtschaften = Ausgeglichenheit von Ökonomie, Ökologie und Sozialem - Theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Themen
	Reflexion der eingeschriebenen Lebensweisen und Normvorstellungen <sup>14</sup>	- Demokratisch (reflektiert), Lebensweltbezug, Solidarität, gutes Leben (jenseits imperialer Gesellschaft), Grundeinkommen, Zeitwohlstand, Sorge (care), ökologisch, subjektivierete Natur, Mehrperspektivität, Entschleunigung, gerecht, echte Nachhaltigkeit, Kontroversität, Frieden <sup>15</sup>
	Echte Möglichkeiten der Partizipation <sup>16</sup>	- Schulgartenkooperation mit der Mensa - Selbst gestaltete AGs - Klassenräte - Selbst organisierte Projekte - Arbeiten im Umfeld der Schule (über Mikrokosmos der Schule hinaus) - Strukturelle Mitbestimmungsrechte (z. B. über die Zeiteinteilung der Schule), (echte) Selbstständigkeit

Tabelle 1: Übersicht über Kategorien, Kriterien und Indikatoren

10 Hierbei geht es vor allem um eine vorweggenommene Priorisierung anhand von beispielsweise bestimmten zu behandelnden Themen.

11 Die Lebensweise sowie ihre historische Gewachsenheit und Vormachtstellung wird nicht kritisch reflektiert.

12 Partizipation ist hier nur im Rahmen bestehender Machtstrukturen erwünscht und ermöglicht keine echten Gelegenheiten zur Veränderung oder zumindest Beteiligung an verändernden Entscheidungen.

13 Siehe Fußnote 10, analog zum Kriterium ‚imperiale Lebensweise in Aufbau und Struktur‘.

14 Hier geht es vor allem darum, den Lernenden eine Beleuchtung der Politik und Wirtschaft aus verschiedenen (globalen) Blickwinkeln anzubieten.

15 Für einige Kriterien und Indikatoren beziehungsweise deren Abgrenzung bedarf es einer kurzen Erläuterung. Diese findet sich im Anhang unter Erläuterung ausgewählter Kriterien und Indikatoren.

16 Echte Möglichkeiten der Partizipation beteiligen an Entscheidungsprozessen und bieten Gelegenheiten zur Veränderung bestehender Strukturen.

Mit diesen Hilfsmitteln werden nachfolgend der Lehrplan 2002 und das Kerncurriculum 2016 des Faches Politik/Wirtschaft anhand der aufgestellten Kriterien und hinsichtlich der Menge der jeweiligen Indikatoren analysiert.<sup>17</sup> Als Analyseeinheit gelten dafür die einleitenden Vorstellungen (Analyseeinheit 1) und der Abschnitt über Unterricht in der Sekundarstufe II (Analyseeinheit 2), da diese zwei Abschnitte in beiden Lehrplänen die größte Ähnlichkeit aufweisen, wodurch sie sich sehr gut für eine exemplarisch vergleichende Analyse eignen.

## 5. Der Lehrplan von 2002

### 5.1. Kategorie Imperiale Lebensweise in der Analyseeinheit 1<sup>18</sup>

Hinsichtlich des Kriteriums der ‚imperialen Lebensweise in Aufbau und Struktur‘ ist zu erkennen, dass das Thema Ökonomie im Vordergrund steht. Dies wird vor allem an der Tatsache deutlich, dass die Hälfte der fachlichen Auseinandersetzung ökonomische Themen betreffen soll. Weiterhin sollen die Schüler\*innen hauptsächlich auf ihre ökonomische Rolle in der Gesellschaft vorbereitet werden, also später als Konsument\*innen, Arbeitnehmer\*innen, Steuerzahler\*innen fungieren.

Hinsichtlich des zweiten Kriteriums, der ‚Reproduktion westlicher (herrschaftlicher) Normvorstellungen‘, lässt sich konstatieren, dass die Grundlage für das demokratische Lernen das unreflektierte politische System Deutschlands sein soll. Laut den Aussagen des Lehrplans gilt dieser ‚demokratische Rechts- und Sozialstaat als unverzichtbare historische Errungenschaften [ , um] das Individuum [zu] schützen, den sozialen Ausgleich und den demokratischen Staat [zu] sichern‘ (HKM 2002: 37). Somit ist die Auseinandersetzung mit westlichen Systemen, Normen und Werten vorgeschrieben. Dies lässt sich nicht zwangsläufig der Vertiefung einer imperialen Lebensweise zuordnen. Dennoch bleibt zumindest die kritische Auseinandersetzung der historischen Entstehung und der Zusammenhang des Bestehens unseres Rechtsstaats mit der Externalisierung der sozialen und ökologischen Kosten (vgl. Kap.

<sup>17</sup> Die Ergebnisse werden exemplarisch beschrieben. Eine vollumfängliche Übersicht wird jeweils tabellarisch aufgeführt.

<sup>18</sup> Der erste zu analysierende Abschnitt ist die Einleitung für den Lehrplan, also Aufgaben und Ziele des Faches, didaktisch-methodische Grundlagen und der Umgang mit dem Lehrplan (HKM 2002: 2ff.).

2) unerwähnt. Die Auseinandersetzung geschieht also auf der Grundlage eines nicht reflektierten Demokratiebegriffs.

Hinsichtlich der Möglichkeiten von Partizipation werden wenig eindeutige Aussagen gemacht. Allerdings lässt sich dem Kriterium der ‚scheinheiligen Partizipation‘ das durch den Lehrplan verpflichtende Betriebspraktikum zuordnen, weil es zwar Partizipation ermöglicht, welche aber sehr eingeschränkt und vorherbestimmt wird.

### 5.2. Kategorie der solidarischen Lebensweise in Analyseeinheit 1

Das erste Kriterium der Kategorie solidarische Lebensweise, also die ‚solidarische Lebensweise in Aufbau und Struktur‘, spiegelt sich beispielsweise in der Forderung nach mündigen, interessierten und sozial handelnden Bürger\*innen wider. Das Fach Politik/Wirtschaft soll zu ‚verantwortlichem, sozialem Handeln befähigen und den Lernenden Möglichkeiten und Grenzen bewusst machen, eigenständig und in Kooperation mit anderen zu handeln und auf öffentliche Vorgänge einzuwirken‘ (HKM 2002: 3). Auch die Solidarität der Lernenden soll also gefördert werden. Zudem sind drei der fünf Oberziele des Faches diesem Kriterium zuzuordnen, nämlich Erhaltung natürlicher Lebensgrundlagen, Sicherung und Ausbau der Partizipation und Menschenrechte sowie Wahrung des Friedens (ebd.: 2). Das Kriterium des ‚Hinterfragens der eingeschriebenen Lebensweise‘ findet sich kaum wieder, aber es besteht immerhin die Forderung nach einer ‚mehrdimensionalen Betrachtung von Problemen und Lösungsmöglichkeiten‘ (ebd.: 3).

Als Indikator für das Kriterium der Förderung ‚echter Partizipation‘ kann die Förderung einer ‚Entwicklung von Interaktions- und Kommunikationsformen, die reflektiertes soziales und kooperatives Lernen mit den Elementen Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Konfliktwahrnehmung und -lösung ermöglichen‘ (ebd.: 3) gelten. Da dies aber nicht weiter ausgeführt wird, kann dies eindeutig weder der scheinheiligen noch der echten Partizipation zugeordnet werden. Die Ergebnisse der Untersuchung der ersten Analyseeinheit in Zahlen sind anhand der Aggregation der gefundenen Indikatoren an der folgenden Tabelle abzulesen:

Kategorie	Kriterium	Indikatoren
Imperiale Lebensweise	Imperiale Lebensweise in Aufbau und Struktur	20
	Unreflektierte Reproduktion herrschaftlicher Normvorstellungen	2
	Scheinheilige Möglichkeiten der Partizipation	2
Solidarische Lebensweise	Solidarische Lebensweise in Aufbau und Struktur	5
	Reflexion der eingeschriebenen Lebensweisen und Normvorstellungen	2
	Echte Möglichkeiten der Partizipation	1

Tabelle 2: Aggregation der Indikatoren für die Analyseeinheit 1 des Lehrplans 2002

### 5.3. Kategorie der imperialen Lebensweise in Analyseeinheit 2<sup>19</sup>

Die vorgeschriebenen Themenkomplexe<sup>20</sup> sind zunächst weder eindeutig der Kategorie der imperialen Lebensweise noch jener der solidarischen Lebensweise zuzuordnen. Bei genauerer Betrachtung ist jedoch festzustellen, dass die Ökonomie in jedem dieser Komplexe im Vordergrund steht (HKM 2002: 25). Es wird deklariert, dass die Ökologie nur innerhalb der Marktlogik wichtig ist (ebd.: 29ff.), zudem ist das Thema Wirtschaft und Wirtschaftspolitik am weitesten ausdifferenziert (HKM 2002: 31f.).

Mehr Indikatoren finden sich hinsichtlich der ‚unreflektierten Reproduktion westlicher (herrschaftlicher) Normvorstellungen‘. Sehr oft wird hierbei von einem unreflektierten Entwicklungsbegriff ausgegangen, z. B. wenn im Lern- und Prüfungsbereich internationale Politik die Unterscheidung zwischen Industrieländern und der ‚Dritten Welt‘ aufgemacht werden soll oder Schüler\*innen zur Analyse ‚weniger entwickelter‘ Länder/Regionen aufgefordert werden. Auffällig ist die Verwendung eindeutiger Formulierungen wie ‚ungleichzeitige Entwicklung‘ (ebd.: 36) oder ‚Faktoren der Unterentwicklung‘ (ebd.: 37). Zudem wird oft mit dem nicht reflektierten Demokratiebegriff

gearbeitet, etwa durch die Reduzierung der Auseinandersetzung politischer Systeme auf westliche Systeme<sup>21</sup> (ebd.: 33f.).

Weiterhin soll die Auseinandersetzung mit ökologischen Zielen auf kapitalistischer Nachhaltigkeit beruhen. ‚Der Themenbereich Wirtschaftswachstum und Ökologie beschäftigt sich mit marktorientierten Lösungsansätzen und dem Spannungsverhältnis von Ökonomie und Ökologie‘ (ebd.: 29). In diesem Abschnitt wird außerdem von einer objektivierten Natur ausgegangen (z. B. im Rahmen ökologischer Kosten-Nutzen-Analysen). Das Thema Wirtschaft wird demnach oft nur aus einseitiger kapitalistischer Perspektive betrachtet, also im Rahmen eines unreflektierten Konsums, sowie das ‚gute Leben‘ auf kapitalistische Gesellschaften beschränkt.

Hinsichtlich der Förderung von Partizipation lässt sich erneut keine eindeutige Zuordnung zu einer Kategorie vornehmen. Die gefundenen Indikatoren selbstständiges Arbeiten, Arbeiten in Teams, die Selbsttätigkeit der Lernenden oder schülerorientierte Unterrichtsplanung kann ohne weitere Ausdifferenzierung sowohl scheinheilige als auch echte Möglichkeiten der Partizipation fördern (ebd.: 24ff.).

<sup>19</sup> Die zweite Analyseeinheit bildet der Abschnitt vom Unterricht in der Sekundarstufe II (HKM 2002: 24ff.)

<sup>20</sup> Im Lehrplan und Curriculum werden die Inhalte anhand von übergeordneten Themen strukturiert. Diese sind hier gemeint.

<sup>21</sup> Parteien, Rechtssysteme, EU, westlicher Verfassungs- oder Rechtsstaat

#### 5.4. Kategorie der solidarischen Lebensweise in Analyseeinheit 2

In Aufbau und Struktur lassen sich auch Hinweise auf die Kategorie der solidarischen Lebensweise finden. Ein Pflichtthema ist Ökologie und Marktwirtschaft, in welchem etwa Ressourcenschonung oder soziale und ökologische Effekte sowie die Kosten marktwirtschaftlicher Produktion und Umweltpolitik behandelt werden müssen. Auch Themen wie ökologische Nachhaltigkeit, Klima, Klimaschutz sind laut dem Lehrplan verpflichtend (HKM 2002: 29ff.).

Auf das Kriterium der ‚Reflexion der eingeschriebenen Lebensweise und Normvorstellungen‘ weisen noch mehr Indikatoren hin. Zunächst wird die Anknüpfung an die Lebenswelterfahrungen der Schüler\*innen mehrfach angesprochen, etwa wenn die „Energiebilanz der Schule, Abfallkonzepte Schule / Gemeinde [...] [und ein] ökologisches Verkehrskonzept in Schule und Kommune“ (ebd.: 30) thematisiert werden sollen. Zudem sollen die Mehrperspektivität und Kontroversität nicht vernachlässigt werden, vor allem im Lern- und Prüfungsbereich Wirtschaft und Wirtschaftspolitik (ebd.: 31).

Auch im Bereich internationale Beziehungen geht es zum Beispiel um die Aufnahme verschiedener Perspektiven in globalen Entscheidungsprozessen oder um

die Möglichkeit von multipolaren Strukturen internationaler Zusammenarbeit. Zudem wird die Identifikation internationaler Zusammenhänge hervorgehoben, um die eigene Lebensweise reflektieren und einordnen zu können. Es wird zusätzlich ein reflektierter Demokratiebegriff angeschnitten, wenn Pluralismus und aktive Bürgerbeteiligung, also plebiszitäre Demokratieformen (z. B. Volksbegehren, Volksabstimmung, Bürgeranhörungen) thematisiert werden sollen (ebd.: 36f.). Letztendlich wird sogar vereinzelt mit einem echten Nachhaltigkeitsbegriff gearbeitet, wenn beispielsweise im Kontext Umweltschäden von „Prävention, Nachhaltigkeit und Krisenmanagement“ (HKM 2002: 39) die Rede ist. Insgesamt muss aber hervorgehoben werden, dass im Vergleich zum gegensätzlichen Kriterium der ‚imperialen Lebensweise‘ weniger Indikatoren zu finden sind.

Ein Indikator kann auch auf das Kriterium ‚echte Möglichkeiten der Partizipation‘ hinweisen. Denn Besuche in außerschulischen (Bildungs-)Einrichtungen in den jeweiligen Themenbereichen sind vorgesehen, es ist neben der theoretischen also auch eine praktische Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten möglich, welche über den Mikrokosmos Schule hinausgehen (ebd.: 24ff.). Tabellarisch lassen sich die Ergebnisse dieses Analyseabschnitts folgendermaßen zusammenfassen:

Kategorie	Kriterium	Indikatoren
Imperiale Lebensweise	Imperiale Lebensweise in Aufbau und Struktur	2
	Unreflektierte Reproduktion herrschaftlicher Normvorstellungen	19
	Scheinheilige Möglichkeiten der Partizipation	1
Solidarische Lebensweise	Solidarische Lebensweise in Aufbau und Struktur	3
	Reflexion der eingeschriebenen Lebensweisen und Normvorstellungen	13
	Echte Möglichkeiten der Partizipation	1

Tabelle 3: Aggregation der Indikatoren für die Analyseeinheit 2 des Lehrplans 2002



## 6. Das Kerncurriculum seit 2016

### 6.1 Die Kategorie der imperialen Lebensweise in Analyseeinheit 1<sup>22</sup>

Für die Kategorie der imperialen Lebensweise finden sich zunächst innerhalb des Kriteriums der ‚imperialen Lebensweise in Aufbau und Struktur‘ nur vereinzelt Indikatoren. Zum Beispiel sollen die Schüler\*innen die „zentrale Bedeutung des Wirtschaftssystems [...] erkennen“ (HKM 2016: 10), um „wirtschaftlich geprägte gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen durch individuelles und kollektives Handeln selbst- und mitverantwortlich zu bewältigen und zu gestalten“ (ebd.: 10). Ein paar mehr Hinweise gibt es bezüglich des Kriteriums der ‚unreflektierten Reproduktion herrschaftlicher Normvorstellungen‘, beispielsweise wenn mit dem unreflektierten Demokratiebegriff gearbeitet wird und die bestehenden politischen Systeme unreflektiert thematisiert werden sollen (ebd.: 10).

Hinsichtlich des Kriteriums der ‚scheinheiligen Möglichkeiten der Partizipation‘ finden sich für die Kategorie der imperialen Lebensweise die meisten Indikatoren. Zunächst wird als ein Entwicklungsziel der Lernenden die demokratische Mitentwicklung der Gesellschaft im gesetzlichen Rahmen genannt, also die Möglichkeit zur Partizipation innerhalb des bestehenden Systems. Dies ist nicht per se negativ, die Möglichkeit zur kritischen Reflexion in diesem Rahmen ist allerdings eingeschränkt. Auch im Rahmen der Methodenkompetenz ist kein Erproben in Feldern oder Situationen außerhalb des Mikrokosmos Schule vorgesehen, was eher auf eine scheinheilige Partizipation hinweist (HKM 2016: 13).

### 6.2. Die Kategorie der solidarischen Lebensweise in Analyseeinheit 1

Für die Kriterien der Kategorie solidarische Lebensweise lassen sich einige Indikatoren in diesem Abschnitt finden. Innerhalb des Kriteriums der ‚solidarischen Lebensweise in Aufbau und Struktur‘ findet sich vor allem eine Forderung nach einer Ausgeglichenheit von Ökonomie, Ökologie und Sozialem, insbesondere in der Forderung, dass Lernende „eine eigenständige

Position zu politischen, ökonomischen, ökologischen und gesellschaftlichen Problemen, Konflikten, Handlungs- und Entscheidungssituationen [einnehmen] und diese argumentativ begründen“ (HKM 2016: 12) können sollen.

Mehr Indikatoren finden sich jedoch in der Kategorie der ‚Reflexion der eingeschriebenen Lebensweisen und Normvorstellungen‘. Am häufigsten vertreten ist der Indikator der reflektierten Demokratie. So soll zum Beispiel die politische Bildung integrativ sein, indem sie „politische, rechtliche, wirtschaftliche und gesellschaftliche Teilsysteme von Gesellschaft (einschließlich des Mensch-Natur-Verhältnisses) als wechselseitiges, von Menschen gestaltetes und gestaltbares Wirkungs- und Bedingungsgefüge begreift und dabei das Ringen unterschiedlicher Interessen um Macht, Herrschaft, Einfluss und die Regeln und Verfahren der Entscheidungsfindung mit dem Ziel der Gestaltung normativer Ordnungen zum Gegenstand hat“ (ebd.: 10). Aber auch das kritische Reflektieren von demokratisch legitimierten Herrschaftssystemen und ökonomischen Entscheidungen spiegelt einen eher reflektierten Politikbegriff wider. Auch der Lebensweltbezug soll gefördert werden, etwa indem Schüler\*innen im Rahmen der Analysekompetenz lernen sollen, „Akteure und deren Interessen zu identifizieren, Ursachen gesellschaftlichen Wandels zu verstehen [...] [die] Lernenden analysieren dabei auch ihre eigenen sowie fremde politische und ökonomische Sinnvorstellungen“ (ebd.: 12). Ebenfalls oft zu finden ist der Indikator der Mehrperspektivität. Besonders deutlich wird die Mehrperspektivität in den Forderungen nach fächerübergreifenden und fächerverbindenden Lernformen. „Für die Lernenden ist diese Vernetzung zugleich Voraussetzung und Bedingung dafür, Kompetenzen in vielfältigen und vielschichtigen inhaltlichen Zusammenhängen und Anforderungssituationen zu erwerben“ (HKM 2016: 13).

„Echte Möglichkeiten zur Partizipation“ lassen sich aus dieser Analyseeinheit nicht direkt ablesen. Durch die tabellarische Abbildung ist aber erkennbar, dass sich das Verhältnis der zu findenden Indikatoren im Vergleich zum Lehrplan von 2002 verschoben hat. Insgesamt ist in dieser Analyseeinheit somit sowohl ein Abnehmen von Indikatoren der Kategorie ‚imperiale Lebensweise‘ als auch insgesamt auch ein deutlicher Zuwachs von Indikatoren für die Kategorie solidarische Lebensweise erkennbar.

<sup>22</sup> Dieser Abschnitt umfasst die Einleitung zum Curriculum, in diesem Fall der Beitrag des Faches zur Bildung und die Vorstellung der Kompetenzbereiche (HKM 2016: 10ff.).

Kategorie	Kriterium	Indikatoren 2002	Indikatoren 2016
Imperiale Lebensweise	Imperiale Lebensweise in Aufbau und Struktur	20	2
	Unreflektierte Reproduktion herrschaftlicher Normvorstellungen	2	3
	Scheinheilige Möglichkeiten der Partizipation	2	2
Solidarische Lebensweise	Solidarische Lebensweise in Aufbau und Struktur	5	2
	Reflexion der eingeschriebenen Lebensweisen und Normvorstellungen	2	17
	Echte Möglichkeiten der Partizipation	1	2

Tabelle 4: Vergleich der aggregierten Indikatoren der Analyseeinheit 1 des Lehrplans 2002 mit dem Kerncurriculum 2016

### 6.3. Die Kategorie der ‚imperialen Lebensweise‘ in Analyseeinheit 2<sup>23</sup>

Für das Kriterium der imperialen Lebensweise ist immer noch ein leichter Schwerpunkt auf Ökonomie zu erkennen, zumindest aber ist die Ökologie noch nicht gleichberechtigt vertreten. Dies lässt sich einerseits sehr einfach mit dem fachlichen Schwerpunkt erklären, es mangelt andererseits aber oft auch an Verweisen auf die wichtige Rolle ökologischer Aspekte.

Eine weitaus größere Datenmenge ließ sich für das Kriterium ‚Unreflektierte Reproduktion herrschaftlicher Normvorstellungen‘ finden. Besonders häufig aufgetaucht ist dabei der Indikator der unreflektierten politischen Systeme. Dieser Indikator taucht in jedem der vorgegebenen Themenbereiche auf (HKM 2016: 37f.).

Fast genauso häufig und oft in Kombination mit diesem Indikator ist der des Kapitalismus zu finden. Besonders deutlich tritt dieser Indikator hervor, wenn die „fundamentale Bedeutung von Wachstum“ (ebd.: 34) und die Notwendigkeit der Marktwirtschaft thematisiert werden soll. Ein Auftrag des Curriculums ist es zudem, die Lernenden auf ihre Aufgabe als „zukünftige Teilnehmer auf dem Arbeitsmarkt, Mitentscheider in Haushalten und als Steuerzahler“ (ebd.: 40) vorzubereiten.

Eng damit verknüpft ist auch die Verwendung eines kapitalistischen Nachhaltigkeitsbegriffs, wenn beispielsweise die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen für Deutschland mit Wachstum verknüpft werden sollen (ebd.: 34f.). Hierbei wird auch ein objektiver Naturbegriff deutlich. Ergänzt wird die Liste der Indikatoren abschließend mit einem westlichen Entwicklungsverständnis, wenn von „failed states“ (ebd.: 44) oder „Dimensionen von Unterentwicklung und multikausale[n] Erklärungsansätze[n]“ (ebd.: 45) die Rede ist.

Hinsichtlich des Kriteriums der ‚scheinheiligen Partizipation‘ lassen sich keine Indikatoren finden.

### 6.4. Die Kategorie der ‚solidarischen Lebensweise‘ in Analyseeinheit 2

Auf die Kategorie der solidarischen Lebensweise gibt es zunächst im Rahmen des Kriteriums der ‚solidarischen Lebensweise in Aufbau und Struktur‘ kaum Hinweise. Es ist lediglich einmal davon die Rede, dass „sich die Lernenden problembewusst mit gesellschaftlichen und ökologischen Aspekten des Globalisierungsprozesses“ (HKM 2016: 43) auseinandersetzen sollen.

Viel mehr Indikatoren<sup>24</sup> ließen sich jedoch für das Kriterium der ‚Reflexion der eingeschriebenen

<sup>23</sup> Die zweite Analyseeinheit bildet die Ausdifferenzierung der Kurshalbjahre und Themenfelder (ebd.: 32ff.).

<sup>24</sup> Die meisten des gesamten Datensatzes.

Lebensweise und Normvorstellungen<sup>25</sup> finden, zum Beispiel anhand des Indikators Mehrperspektivität. Es sollen unter anderem verschiedene Interessengruppen beleuchtet werden, es wird auch von einer „Diversifizierung von Kulturen“ (ebd.: 33) gesprochen. Ebenfalls sehr oft wird mit einem reflektierten Demokratiebegriff gearbeitet, zum Beispiel wenn gefordert wird „in besonderer Weise die reflektierte Nutzung demokratischer Beteiligungsmöglichkeiten [zu] fördern“ (ebd.: 37). Es sollen dafür auch alternative Demokratieformen und ein mögliches Demokratiedefizit des aktuellen Systems besprochen werden (ebd.: 37ff.). Die Thematisierung von „Gemeinwohl und Solidarität in einer sich herausbildenden transnationalen Gesellschaft“ (ebd.: 48) weist sowohl auf Solidarität als auch auf Gerechtigkeit hin. Beide Indikatoren lassen sich vereinzelt in Kombination mit anderen Indikatoren auch an anderen Stellen finden (ebd.: u. a. 43).

Auch der Lebensweltbezug wird häufiger deutlich, insbesondere, wenn gefordert wird, dass die Lernenden „individuelle und subjektive Erfahrungen von Gesellschaft [verallgemeinern bzw. relativieren] und diese im Kontext gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen [interpretieren]“ (ebd.: 32) sollen. Auf die Wahrung der Kontroversität weisen die Behandlung unterschiedlicher Gerechtigkeitsbegriffe, die Thematisierung

unterschiedlicher Lösungsvorschläge für Konfliktmöglichkeiten oder die unterschiedlichen Dimensionen und Ziele nachhaltigen Wirtschaftens (Konsistenz, Effizienz und Suffizienz) (ebd.: 32ff.) hin. Ebenfalls thematisiert wird der Ökologiebegriff, wenn die wichtige Rolle eines ökologischen Gleichgewichts, der Funktionsfähigkeit und Vielfalt von Ökosystemen sowie die nachhaltige Nutzung von Ressourcen angesprochen werden. In engem Zusammenhang dazu steht die häufige Verwendung eines echten Nachhaltigkeitsbegriffs. So sollen zum Beispiel die Grenzen des Wachstums erkannt und der Wachstumsbegriff (und in dem Sinne das BIP) hinterfragt sowie alternative Indikatoren für Lebensqualität kennengelernt werden (ebd.: 34ff.). Im Sinne eines reflektierten Konsumbegriffs soll die „Diskrepanz zwischen Eigennutzen und ökologischer und gesellschaftlicher Verantwortung“ (ebd.: 36) von den Schüler\*innen erkannt werden.

Für das Kriterium der ‚Möglichkeit von echter Partizipation‘ konnten auch in dieser Analyseeinheit keine Indikatoren gefunden werden. Mit Blick auf die tabellarische Darstellung lässt sich auch bei der zweiten Analyseeinheit anhand der zu findenden Indikatoren eine Verschiebung hin zur Kategorie der ‚solidarischen Lebensweise‘ feststellen.<sup>25</sup>

Kategorie	Kriterium	Indikatoren 2002	Indikatoren 2016
Imperiale Lebensweise	Imperiale Lebensweise in Aufbau und Struktur	2	1
	Unreflektierte Reproduktion herrschaftlicher Normvorstellungen	19	39
	Scheinheilige Möglichkeiten der Partizipation	1	-
Solidarische Lebensweise	Solidarische Lebensweise in Aufbau und Struktur	3	1
	Reflexion der eingeschriebenen Lebensweisen und Normvorstellungen	13	46
	Echte Möglichkeiten der Partizipation	1	-

Tabelle 5: Vergleich der aggregierten Indikatoren der Analyseeinheit 2 des Lehrplans 2002 mit dem Kerncurriculum 2016

<sup>25</sup> In dieser Einheit war die mit Abstand größte Datenmenge zu finden, sowohl für die Kategorie der imperialen Lebensweise als auch die der solidarischen Lebensweise. Dies liegt wahrscheinlich auch daran, dass die Formulierung des Curriculums in Gänze förmlicher und wissenschaftsbasierter ist und daher mehr Treffermöglichkeiten für Indikatoren auftreten.

## 7. Ergebnisse und Ausblick

Als Ergebnis der vorliegenden Analyse lässt sich festhalten, dass beide zu Beginn aufgestellten Hypothesen bestätigt werden können. Hypothese eins war, dass beide Curricula zumindest teilweise eine imperiale Lebensweise befördern. Im hessischen Kerncurriculum 2016 waren die gleichen Indikatoren für beide Kategorien zu finden wie im Lehrplan von 2002. Diese treten im Kerncurriculum 2016 aber viel häufiger auf. Es wurden aber ebenfalls sehr viele Hinweise auf die strukturelle Festigung der imperialen Lebensweise in beiden Vorgaben gefunden, so wird die politische Diskussion zum Beispiel oft auf den Rahmen bestehender (westlicher) Systeme verkürzt. Dennoch weisen viele Indikatoren daraufhin, dass eine Entwicklung stattgefunden hat. Denn es weisen im Kerncurriculum 2016 mehr Indikatoren auf die Förderung einer ‚solidarischen Lebensweise‘ hin als auf die Kategorie der ‚imperialen Lebensweise‘. So wurde sogar mit einem echten Nachhaltigkeitsbegriff gearbeitet, also eine vertiefte Auseinandersetzung mit einer nachhaltigen Entwicklung angestrebt, ohne diese auf ökonomische Aspekte zu verkürzen. So bestätigt sich auch die zweite Hypothese, dass ein Trend in Richtung der Förderung einer solidarischen Lebensweise durch das Curriculum vermehrt aufgenommen wird.

Allerdings ist diese Entwicklung noch nicht am Ende. Es fehlt auch hier nach wie vor an entscheidenden Indikatoren für einen grundlegenden gesellschaftlichen Wandel, wie Postwachstum, Entschleunigung, Aufwertung der Sorgearbeit oder die Verwendung eines subjektivierten Naturbegriffs. Begriffe wie ‚Entwicklung‘ als Streben nach einem Menschenbild und Staatswesen nach westlichem Vorbild scheinen sich zudem eher verfestigt zu haben und bieten wenig Spielraum für eine notwendige Reflexion. Auch die echte Partizipation und damit die Möglichkeit einer gelebten solidarischen Lebensweise kommt in beiden Papieren viel zu kurz, in der zweiten Analyseeinheit des Kerncurriculums von 2016 wird teilweise nicht einmal die scheinheilige Partizipation verpflichtend thematisiert, was sogar einen Rückschritt zum Lehrplan von 2002 darstellt. Dies scheint generell ein Problem politischer Bildung zu sein. Kritisches Denken und Partizipation werden oft eingefordert, in der Realität aber nur eingeschränkt, scheinbar leider oft auch gar nicht umgesetzt.

So lässt sich festhalten: Die Auseinandersetzung mit den bestehenden Systemen, gesellschaftlichen Ordnungen und des eigenen Alltagshandelns im Rahmen

formaler Bildung ist mittlerweile kritischer, kontroverser und mehrperspektivischer geworden. Zudem wird auch die Lebenswelt der Schüler\*innen vermehrt miteinbezogen und ein globales Empathiegefühl gefördert. Beide Vorgaben spiegeln Konturen der solidarischen Lebensweise in ihren Grundzügen wider. Um einen Wandel weg von der herrschenden imperialen Hegemonieform hin zu einer solidarischen Lebensweise zu erreichen, greifen allerdings beide zu kurz: Veränderungsvorschläge können auf der Basis dieser Lehrpläne kaum erarbeitet werden. Selbstverständlich ist auch zu berücksichtigen, dass die jeweiligen konkreten Settings, in welchen Bildung stattfindet, entsprechend anzupassen sind. Dies wäre unter anderem möglich, indem den Lernenden zeitlicher wie inhaltlicher Freiraum gegeben wird, um auch Lerninhalte oder sich selbst kritisch zu hinterfragen sowie daran anschließend eine aktive Rolle in der Gestaltung von Lernprozessen einnehmen zu können.

Zu erwähnen ist darüber hinaus, dass nicht alle Daten eindeutig einer Kategorie zuweisbar waren. Hier liegt es also verstärkt im Ermessen der jeweiligen Lehrkraft, solche Passagen entsprechend auszulegen. Dies gibt auch einen Hinweis auf die Ausbildung der Lehrkräfte, welche selbstverständlich prägend ist. Da sie aber mittelbar an die schulische Ausbildung anschließt und auch darüber hinaus eng mit dieser verknüpft ist, scheint es nach dieser Analyse nach wie vor notwendig zu sein, „Änderungen in den Lehrplänen“ (I.L.A. Kollektiv 2017: 58) vorzunehmen, um dadurch auch übergreifende Themen, wie die vorherrschende Leistungsorientierung, bearbeiten zu können.

An dieser vergleichenden Analyse wird deutlich, dass es sich bei der nachhaltigen Entwicklung beziehungsweise dem Wandel der Lebensweisen um einen sehr langwierigen Prozess handelt. Die Weiterentwicklung der Curricula ist ein Teil davon. Als eine eingeschränkte Möglichkeit zur Ergänzung des Curriculums werden mittlerweile auch Ideen aus der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) genutzt. Dieses Konzept stellt gerade für Lehrkräfte, welche sich mit dieser Thematik noch nicht eingehend beschäftigt haben, einen relativ niederschweligen Einstieg dar. Es geht dabei darum, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden sollen, sich und ihre Umwelt in einer immer komplexer werdenden Welt im Rahmen einer (echt) nachhaltigen Entwicklung aktiv einzubringen (Schreiber/Siege 2016: 31). Die BNE führt verschiedene Bildungstraditionen zusammen und verbindet damit unterschiedliche Handlungsschwerpunkte. Dazu



gehört sowohl fächerübergreifendes und interdisziplinäres Arbeiten (ebd. 90ff) als auch eine konkrete Orientierung an der Lebenswelt der SuS (Schülerinnen und Schüler) und ein Arbeiten außerhalb des Mikrokosmos Schule, beispielsweise an und mit außerschulischen Lernorten sowie Partner\*innen (I.L.A. Kollektiv 2017: 59). Die Bildung soll in diesem Kontext transformativ wirken und somit nicht nur eine Legitimationsfunktion für bestehende Verhältnisse oder Institutionen gewährleisten, sondern vor allem bei der Beantwortung der großen Fragen der heutigen Zeit helfen. Dennoch ist im Sinne einer kritischen politischen Bildung auch dieses Konzept stets zu reflektieren. Denn auch dieses Konzept deckt nicht alle strukturellen Machtasymmetrien konsequent auf und reproduziert diese in Teilen auch (u. a. Stuckmann 2018; Eicker/Holfelder 2020). Damit dieses Konzept tatsächlich eine transformative Wirkung entfalten kann, gilt es darum, dieses zu hinterfragen, es zu modifizieren und zu erweitern.

Um wirklich als transformativ gelten zu können, sollte in einer solchen Bildung „eine Verbindung von Reflexion und Aktion im Sinne eines kollektiven politischen Handelns ins Zentrum“ (Lingenfelder 2020: 33) gestellt werden. Singer-Brodowski et al. (2020) stellen mit der Integration von Lernwerkstätten im schulischen Alltag eine Möglichkeit für ein individuelles Partizipieren an der sozial-ökologischen Transformation vor. Wünschenswert wäre überdies ein Einbeziehen von nicht-westlichen und auch außerunterrichtlichen Bildungsansätzen sowie Wegen zur Nachhaltigkeit, um langfristig auch auf non-formaler und informeller Bildungsebene Denkprozesse anregen zu können. Ein für aus Lateinamerika stammender Ansatz, Nachhaltigkeit zu leben, stellt dafür beispielsweise die Gestaltung eines Schulgartens im Sinne der *chakra agroforestry and sustainable agriculture* dar (Equator Initiative 2019). Dieses System kann neben einem Zugang zu nachhaltiger Ernährung dabei helfen, die Schule enger mit den Schüler\*innen, den Eltern und so der gesamten Kommune durch ein gemeinsames Arbeiten an einem Projekt zu verbinden. Kinder und Jugendliche werden hierbei schon von klein auf dafür sensibilisiert, wie ein solch nachhaltiger und sich fast selbst tragender Anbau funktioniert, und können überdies schon früh ihren Beitrag zur Kommune leisten. Alle arbeiten zusammen an einem Garten, Eltern können Pflanzen spenden, es wird zusammen Essen zubereitet und auch Feste können zusammen gefeiert werden. An einigen indigenen Schulen in Ecuador ist zu beobachten, wie das funktionieren kann. Weitere Möglichkeiten bieten sich

durch den Besuch außerunterrichtlicher Lernorte, um dem Mikrokosmos Schule zu entkommen. Auch das Einladen von außerschulischen Bildungspartner\*innen kann neue Räume eröffnen, wenn etwa in einem Workshop an einer inklusiveren Klimabewegung gearbeitet wird und so ein Mitgestaltungsrecht erprobt wird (Obulor 2021: 48ff.). Es gibt also bereits viele Anregungen für eine Modifikation und Erweiterung der BNE. Diese funktionieren vor allem, wenn eine generelle Bereitschaft für die Öffnung unseres Bildungssystems für unterschiedliche, vor allem auch nicht-westliche Ansätze gezeigt und Gelegenheiten zur Öffnung des Mikrokosmos Schule ermöglicht werden. Insgesamt könnte die Schule so nach und nach ein Raum werden, in dem nicht nur über Transformation gesprochen, sondern Konturen einer solidarischen Lebensweise aktiv erprobt und gelebt werden.

Das könnte auch dabei helfen, die größte Baustelle der politischen (Schul-)Bildung zu bearbeiten: die mangelnde Ermöglichung und Förderung von Partizipation. Diesbezügliche Bezüge zur Lebenswelt der Schüler\*innen werden in den Vorgaben des Landes Hessen auf der Theorieebene schon öfter gezogen, aber es mangelt noch an der praktischen Umsetzung. Möglichkeiten der Partizipation kommen in den beiden analysierten Curricula viel zu kurz. Für die Entwicklung einer Gegenhegemonie ist das aktive und demokratische Einbeziehen der Schüler\*innen allerdings absolut notwendig. Dies wird auch vermehrt eingefordert. Das beste Beispiel hierfür sind die von Fridays for Future organisierten Demonstrationen, bei denen weltweit Millionen von Kindern und Jugendlichen ihr Recht auf eine lebenswerte Zukunft einfordern. Um mehr solcher Initiativen zu unterstützen, könnte eine tiefere Integration der Bildungsansätze einer kritischen BNE und genannte weitergehende Ansätze in die Curricula sehr helfen. Dies hat auch schon begonnen, steht in Deutschland allerdings noch ziemlich am Beginn und sollte ausgebaut werden. Wie und in welchem Umfang wären mögliche Fragen für weiterführende Nachforschungen. Zudem kann es auch sinnvoll sein, die Curricula anderer Fachbereiche und Bundesländer systematisch vergleichend hinsichtlich der Kategorien ‚imperiale‘ und ‚solidarische Lebensweise‘ sowie der Möglichkeiten von Veränderungen zu erforschen. Dafür bedarf es viel Zeit und Arbeit, aber diese werden auch benötigt, um den Transformationsprozess der solidarischen Lebensweise voranzubringen.

## 8. Erläuterung ausgewählter Kriterien und Indikatoren

1. Bestehende politische Systeme (unreflektiert): Hiermit sind westliche Systeme gemeint, wie beispielsweise die parlamentarische Demokratie in Deutschland oder die Präsidentschaftsrepublik in den USA. Diese werden dabei bloß inhaltlich thematisiert, ohne sie kritisch zu hinterfragen und mit anderen möglichen Demokratieformen (z. B. Basisdemokratie) kritisch zu vergleichen. Gemeint ist also die unreflektierte Reduzierung der Demokratie auf westliche Demokratieformen und damit einhergehend eine einseitige Hierarchisierung von Demokratieformen.

2. Demokratisch (reflektiert): Es werden verschiedene demokratische Ansätze (z. B. Basisdemokratie, repräsentative Demokratie, partizipative Demokratie) vorgestellt und vorurteilsfrei diskutiert.

3. Gutes Leben (in imperialer Gesellschaft): Ein gutes Leben ist in dieser Vorstellung vorwiegend möglich, wenn man sich in einer nach westlichen Maßstäben zivilisierten Gesellschaft befindet und der Marktlogik folgt. Externalisierung von Not und Krisen ist hierbei prinzipiell möglich, im Vordergrund steht die Erfüllung der individuellen bzw. höchstens nationalen Bedürfnisse.

4. Gutes Leben (jenseits imperialer Gesellschaft): Abgeleitet von dem südamerikanischen *buen vivir* ist ein Zusammenleben in Vielfalt und in Harmonie mit der Natur gemeint. Erreicht werden soll dadurch nicht materielle, sondern auch spirituelle und soziale Zufriedenheit, ohne dies auf Kosten anderer zu tun (siehe u. a. Acosta 2016).

5. Entwicklungshilfe (durch Westen)/entwickelt: Entwicklung wird gleichgesetzt mit der Industrialisierung eines Staates. Damit werden Lebensweisen jenseits des westlichen Standards (v. a. auf dem afrikanischen, asiatischen oder südamerikanischen Kontinent) als nicht entwickelt und daher als hilfsbedürftig deklariert. Entwicklungshilfe bedeutet in diesem Kontext die Hilfe zur Veränderung hin zum Standard westlicher Lebensgemeinschaften.

6. Objektivierbare Natur: Natur wird als Ressource angesehen, die man ausbeuten kann. Wenn man innerhalb dieses Verständnisses für ihren Schutz kämpft, dann vorwiegend, um ökonomische oder egoistische Interessen zu wahren.

7. Subjektivierbare Natur: Natur wird nicht bloß als Ressource, sondern als Geschenk und notwendig für das Leben gesehen. Sie zu schützen hat darüber hinaus

neben rationalen/ökonomischen Gründen auch emotionale oder spirituelle (Hinter)gründe.

8. Kapitalismus: Hiermit ist in dieser Ausarbeitung das Hinnehmen und Reproduzieren der herrschenden Marktlogik sowie die Unterwerfung unter diese gemeint. Das bestehende kapitalistische System wird also fortgeführt.

9. Kapitalistische Nachhaltigkeit: Diese Nachhaltigkeit geht von der Möglichkeit endlosen Wachstums in einer endlichen Welt mit endlichen Ressourcen aus. Im Kern dieses Ansatzes steht die Fortführung einer kapitalistischen und neoliberalen Weltanschauung, welche die Wirtschaft an erste Stelle setzt.

10. Echte Nachhaltigkeit: Diese Nachhaltigkeit geht von einer Ausgewogenheit der drei Dimensionen von Nachhaltigkeit, Ökonomie, Ökologie und Sozialem aus und orientiert sich an der folgenden Definition: „Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, daß künftige Generationen ihre Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Zöller/Stroth, 1999: 3). Ebenfalls dazu zählt in dieser Ausarbeitung die Kritik am Wachstumsbegriff.

11. Zeitwohlstand: Hiermit ist eine Priorisierung von freier Zeit gegenüber materiellem Wohlstand gemeint. Freizeit wird somit als sehr wertvolles Gut eingestuft.

12. Postwachstum (degrowth): In dieser Ausarbeitung wird unter Postwachstum in erster Linie nicht die Kritik am Wirtschaftswachstum, sondern vor allem „ein **Vorschlag** – eine Vision oder Utopie – für eine andere Gesellschaft und die systemische Transformation, die diese voraussetzt“ (Schmelzer/Vetter 2019: 14) verstanden.

13. Mehrperspektivität: Hierunter wird die Offenheit gegenüber anderen Kulturen sowie Denk- und Handlungsweisen verstanden. Man geht also von einer Pluralität aus, die ohne Vorurteile auskommt und jeder\*jedem die Möglichkeit offenlässt, sich aktiv einzubringen.

## 9. Literatur

- Acosta, A. (2016): *Buen vivir. Vom Recht auf ein gutes Leben*. München: oekom.
- Bentrovato, D. (2015): *Narrating and Teaching the Nation: The Politics of Education in Pre- and Post-Genocide Rwanda*. Göttingen: V&R Unipress.
- Bentrovato, D. (2017): *History Textbook Writing in Post-Conflict Societies: From Battlefield to Site and Means of Conflict Transformation*. In: Psaltis, C./Carretero, M./Čehajić-Clancy, S. (Hg.): *History Teaching and Conflict Transformation: Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 36–76.
- Brand, U./Wissen, M. (2017): *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. München: oekom.
- Breidenstein, G./Thompson, C. (2014): *Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung*. In: Thompson, C./Jergus, K./Breidenstein, G. (Hg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wiss, 89–109.
- Danielzik, C.-M./Kiesel, T./Bendix, D. (2013): *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Berlin: lokal e.V.
- De Moll, F./Kirschner, C./Riefling, M./Rodrian-Pfennig, M. (2013). *Überlegungen zu einem Modell radikal-demokratischer politischer Bildung: Eine Dezentrierung des Kompetenzbegriffs*. In: Bremer, H./Kleemann-Göhring, M./Teiwes-Kügler, C./Trumann, J. (Hg.): *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 293–324.
- Dorninger, C./Hornborg, A./Absona, D. J./von Wehrden, H./Schaffartzik, A./Giljum, S./Englera, J.-O./Feller, R. L./Hubacek, K./Wieland, H. (2021): *Global patterns of ecologically unequal exchange: Implications for sustainability in the 21st century*. *Ecological Economics* 179.
- Eicker, J./Holfelder, A.-K. (2020). *Bildung macht Zukunft – Lernen für eine sozial-ökologische Transformation? Einleitung*. In: Eicker, J./Eis, A./Holfelder, A.-K./Jacobs, S./Yume, S. (Hg.), *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, 11–15.
- Equator Initiative (2019). *Chakra agroforestry and sustainable agriculture*. Online: <https://www.equatorinitiative.org/2017/06/12/chakra-agroforestry-and-sustainable-agriculture/> [Zugriff am 16.10.2023].
- Fanon, F. (1961): *Die Verdammten dieser Erde*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (2006): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Früh, W. (2017): *Inhaltsanalyse* (9. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Giesecke H. (1997): *Die kleine Didaktik des politischen Unterrichts*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Grever, M./van der Vlies T. (2017): *Why National Narratives Are Perpetuated: A Literature Review on New Insights from History Textbook Research*. *London Review of Education* 15 (2), 286–301.
- Hall, S. (1994): *Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht*. In: Hall, S. (Hg.): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument-Verlag, 137–179.
- Hart, R. A. (2008): *Stepping Back from „The Ladder“: Reflections on a Model of Participatory Work with Children*. In: Reid, A. (Hg.): *Participation and Learning: Perspectives on education and the environment, health and sustainability*. Berlin: Springer Netherland, 19–31.
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (2002): *Lehrplan Politik und Wirtschaft. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 7 bis 13*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Hessisches Kultusministerium (HKM) (2016): *Kerncurriculum Gymnasiale Oberstufe. Politik und Wirtschaft*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Hickel, J./Dorninger, C./Wieland, H./Swandi, I. (2022): *Imperialist appropriation in the world economy: Drain from the global South through unequal exchange, 1990–2015*. *Global Environmental Change* 73.
- Hickel, J./Sullivan, D./Zoomkawala, H. (2021): *Plunder in the Post-Colonial Era: Quantifying Drain from the Global South Through Unequal Exchange, 1960–2018*. *New Political Economy*, 26 (6), 1030–1047.
- Hürtgen, S. (2020): *Arbeit, Klasse und eigensinniges Alltagshandeln. Kritisches zur imperialen Lebensweise – Teil 1*. *PROKLA*, 198 50 (1), 171–188.
- Ide, T./Kirchheimer, J./Bentrovato, D. (2018): *School textbooks, peace and conflict: An introduction*. *Global Change, peace and security*, 30 (3), 287–294.
- I.L.A. Kollektiv (2017): *Auf Kosten Anderer? Wie die imperiale Lebensweise ein gutes Leben für alle verhindert*. München: oekom.

Klafki, W. (1976): Aspekte kritisch-konstruktivistischer Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim/Basel: Beltz.

Kropp, A. (2009, Hg.): Grundlagen der Nachhaltigen Entwicklung. Handlungsmöglichkeiten und Strategien zur Umsetzung. Wiesbaden: Springer Verlag.

Land, R. (2016): Der ökologische Umbau der Industriegesellschaft braucht fundierte ökonomische Konzepte. *Momentum Quarterly*, 5 (3), 139–155.

Lingenfelder, J. (2020). Transformatives Lernen: Buzzword oder theoretisches Konzept? In: Eicker, J./Eis, A./Holfelder, A.-K./Jacobs, S./Yume, S. (Hg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, 25–36.

Lösch, B. (2020): Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In: Gärtner, I./Herbst, J.-H. (Hg.): Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung. Wiesbaden: Springer, 383–402.

Ludwig, G. (2012): Hegemonie, Diskurs, Geschlecht. Gesellschaftstheorie als Subjekttheorie, Subjekttheorie als Gesellschaftstheorie. In: Dzudzek, I./Kunze, C./Wullweber, J. (Hg.): Diskurs und Hegemonie. Gesellschaftstheoretische Perspektiven. Bielefeld: transcript, 105–126.

Lessenich, S. (2016): Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. Berlin: Hanser Berlin.

Nirmal, P./Rocheleau, D. (2019): Decolonizing degrowth in the post-development convergence: Questions, experiences, and proposals from two Indigenous territories. *Environment and Planning E: Nature and Space*, 2 (3), 465–492.

Nyerere, J. K. (1968): *Ujamaa-Essays on socialism*. Dar es Salaam: Oxford university press.

Obulor, E. (2021): Wie sind Kolonialismus und Klimakrise verknüpft? Ein Gespräch über die UNESCO-Masterclass „Koloniale Kontinuitäten im Klimaaktivismus“. *Journal für politische Bildung*, 11 (4), 47–51.

Schmelzer, M./Vetter, A. (2019): *Degrowth/ Postwachstum*. Zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.

Schreiber, J.-G./Siege, H. (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (2. Aufl.). Bonn: Engagement Global gGmbH.

Singer-Brodowski, M./Wanner, M./Blum, J./Taigel, J./Schmitt, M. (2020). Kritisch-engagiertes Lernen für

die sozial-ökologische Transformation. In Eicker, J./Eis, A./Holfelder A.-K./Jacobs, S./Yume, S./Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hg.): *Bildung Macht Zukunft Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* Wochenschau Verlag, 182–188.

Struckmann, C. (2018): A Postcolonial Feminist Critique of the 2030 Agenda for Sustainable Development Agenda for Sustainable Development. *Agenda*, 32 (1), 12–24.

Vieluf, S. (2018): Die kulturelle Gebundenheit von Schulleistungen. In: Reh, S./Ricken N. (Hg.): *Leistung als Paradigma*. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Heidelberg: Springer, 371–394.

Welzer, H. (2019): *Alles könnte anders sein*. Eine Gesellschaftsutopie für freie Menschen. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.

Wetzelhütter, D./Bacher, J. (2015): How to Measure Participation of Pupils at School. Analysis of Unfolding Data Based on Hart’s Ladder of Participation. *Methods, Data, Analysis*, 9 (1), 111–136.

Winker, G. (2015): *Care Revolution*. Schritte in eine solidarische Gesellschaft. Bielefeld: transcript.

Wülfing, K. (2022): *Demokratischer Neuanfang für „Groß-Hessen“*. Online: <https://parlamente.hessen.de/geschichte/land-hessen/details> [03.04.2023].

Zöller, K./Stroth, U. (1999): *Nachhaltige Entwicklung im Handlungsfeld Ernährung*. Arbeitsbericht. Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg: Baden-Württemberg.