

Freie Universität Berlin
Friedrich-Meinecke-Institut
Fachbereich Geschichts-/Kulturwissenschaften
Arbeitsbereich Didaktik der Geschichte

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades Master of Education

Das Thema Nachhaltigkeit im Unterrichtsfach Geschichte.

**Eine Untersuchung der geschichtsdidaktischen Debatte
sowie der Bildungs- und Lehrpläne der Bundesländer**

Verfasserin:
Sophie Schulke

Studiengang:
Lehramt an ISS/Gymnasien: Deutsch/Geschichte

Erstgutachter:
Prof. Dr. Martin Lücke

Zweitgutachterin:
Dr. Nina Reusch

Eingereicht am:
27.06.2023

Selbständigkeitserklärung zur Abschlussarbeit

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel

Das Thema Nachhaltigkeit im Unterrichtsfach Geschichte. Eine Untersuchung der geschichtsdidaktischen Debatte sowie der Bildungs- und Lehrpläne der Bundesländer

um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt.

Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbständigkeitserklärung verletzen – insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangaben enthalten –, als Plagiat betrachtet werden können.

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit dieser Angaben.

Sophie Schulke

Berlin, 26. Juni 2023

Vorwort

In Diskrepanz zu der Allgegenwärtigkeit von Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen in Politik, Öffentlichkeit und Alltag, bin ich im Rahmen meines Studiums mit Umweltthemen und dem Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) vergleichsweise selten in Berührung gekommen. Im Studienfach Geschichte ist der globalgeschichtliche Anteil mittlerweile recht präsent; umweltgeschichtliche Aspekte finden zunehmend Berücksichtigung. Die Öffnung gegenüber Nachhaltigkeit – ob als historisches Thema und/oder politisch-normatives Konzept – geschieht hingegen langsam und verhalten. Unter anderem scheint die durchaus kontroverse fachwissenschaftliche Diskussion hierüber der 2017 im *Nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung* fixierten bildungspolitischen Weisung, das Konzept in allen Bildungs- und Fachbereichen zu verankern (vgl. Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o BMBF, 2017), im Weg zu stehen. Für uns Lehramtsstudierende des Fachs ergibt sich daraus die Schwierigkeit, dass wir nach Studienabschluss ebenfalls Teil des Lehrsystems sind und für uns gleichermaßen jene staatliche Verordnung besteht. Gelehrt werden kann jedoch nur, was gelernt wurde. Deshalb standen zu Beginn dieser Abschlussarbeit die Fragen, welche Anknüpfungspunkte zwischen Geschichtsdidaktik und BNE bestehen, welche Umsetzungsideen diesbezüglich die Kerncurricula der Bundesländer bieten, warum die Nachhaltigkeitsthematik die geschichtswissenschaftlichen Gemüter spaltet und ob die kontroverse Debatte über dieses Sujet auch innerhalb der Geschichtsdidaktik besteht.

Meine Untersuchungsmethodik speist sich aus meinem geschichtsdidaktischen Studium an der Freien Universität Berlin auf der einen und meiner zweieinhalbjährigen Tätigkeit als Studentische Hilfskraft für das an der Freien Universität angesiedelte, im Rahmen des UNESCO BNE-Programms, *ESD for 2030*, tätige nationale BNE-Monitoring auf der anderen Seite, weshalb mein fachlicher Dank für die Inspiration, Anregungen und Unterstützung, dank welcher diese Masterarbeit entstehen konnte, zum einen Frau Dr. Nina Reusch, Herrn Prof. Dr. Martin Lücke und Herrn Dr. Daniel Brandau aus dem Fachbereich Didaktik der Geschichte gilt. Ersteren beiden danke ich für die Betreuung und Begutachtung dieser Arbeit und das geduldige Beantworten meiner Fragen. Letzterer hatte mit der Leitung und Gestaltung des Masterkolloquiums sowie seiner konstruktiven Kritik im Prozess der Themenfindung einen wichtigen Anteil im Vorfeld der Anfertigung dieser Arbeit und hat mit seinen wertvollen Tipps zur Strukturierung der Literaturrecherche erheblich zur Erleichterung meines Arbeitsprozesses beigetragen. Zum anderen danke ich dem BNE-Monitoring-Team unter Leitung von Prof. Dr. Gerhard de Haan, v.a. (in alphabetischer Reihenfolge) Dr. Antje Brock, Julius Grund, Jorrit Holst (dir insbesondere), Janne von Seggern und Dr. Mandy Singer-Brodowski, dafür, dass ich euch ein Stück des Weges bei eurer Arbeit über die Schulter

schauen und begleiten durfte. Das im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Forschungsprojekt, die Bildungsplananalyse, konnte nur entstehen, weil ich das dafür nötige Handwerkszeug von euch gelernt habe.

Mein persönlicher Dank für das Interesse, den Gedankenaustausch und die moralische Unterstützung geht an meine drei Lieblingsemenschen zu Hause sowie an meine Mutter Grit und meine Schwiegermutter Ulrike – Studium, Job und die alltägliche Betreuung und Bespaßung der Kinder miteinander zu vereinbaren, wäre ohne euch beide manchmal nicht möglich gewesen.

Sophie Schulke

Berlin, 26.06.2023

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	6
1. Einleitung	7
2. Nachhaltigkeit	11
a) Etymologie	11
b) Konzeption(en) von Nachhaltigkeit: Ein Begriff – mehrere Definitionen	12
I) Geschichtswissenschaftliche Auslegungen.....	12
II) Nachhaltigkeitskonzept im Leitbild Nachhaltige Entwicklung.....	18
III) Verhältnis von historischem und gegenwärtigem Nachhaltigkeits- Verständnis.....	20
IV) Zusammenfassung.....	21
3. Nachhaltigkeit in der geschichtsdidaktischen Debatte	23
a) Umweltgeschichte	25
I) Zur Forschungsdisziplin	25
II) Geschichtsdidaktische Debatte.....	32
b) Bildung für nachhaltige Entwicklung	35
I Genese, Definition und Unterscheidung zu Umweltbildung.....	35
II Kritik	37
III Geschichtsdidaktische Debatte	38
c) Zusammenfassung.....	45
4. Bildungsplananalyse	46
a) Methode	47
b) Auswertung	51
I) Quantitativ	51
II Qualitativ.....	58
c) Zusammenfassung.....	73
5. Fazit.....	75
Literaturverzeichnis.....	I
Anhang	XXII

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
eventl.	eventuell
fak.	fakultativ
Gesellschaftswiss.	Gesellschaftswissenschaften
ggf.	gegebenenfalls
GK	Grundkurs
Gym	Gymnasium
Hervorh.	Hervorhebung
Hervorh. i.O.	Hervorhebung im Original
Jg.	Jahrgang
KMK	Kultusministerkonferenz
LK	Leistungskurs
m.E.	meines Erachtens
mind.	mindestens
NAP BNE	Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung
NE	nachhaltige Entwicklung
OR	Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung
Sek	Sekundarstufe
S.o.	<i>Sylvicultura oeconomica</i> (Werk von Hans Carl von Carlowitz)
SuS	Schülerinnen und Schüler
u.a.	unter anderem
v.a.	vor allem

1. Einleitung

Die Weltgemeinschaft hat 2015 eine Vereinbarung über 17 Ziele für eine sozial, wirtschaftlich und ökologisch nachhaltige Entwicklung getroffen: die *Agenda 2030*. Diese basiert auf den fünf Prinzipien Würde des Menschen (= People), Schutz des Planeten (= Planet), Förderung des Wohlstandes für alle Menschen (= Prosperity), Frieden (= Peace) und Aufbau globaler Partnerschaften (= Partnership) und „richte[t] sich an alle: Staaten, Zivilgesellschaft, Wirtschaft, Wissenschaft und jede und jeden Einzelnen“ (BMZ, o.J., *Agenda 2030*). Deutschland „räumt der BNE eine Schlüsselrolle für das Erreichen der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung ein [...]“ (BMZ, 2021, S. 49) und verpflichtete sich im Rahmen des 2017 verabschiedeten Nationalen Aktionsplans Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) u.a. dazu, BNE bundesweit strukturell in den Lehr- und Bildungsplänen der unterschiedlichen Bildungsbereiche – Frühkindliche Bildung, Schule, Hochschule, Berufliche Bildung – zu verankern (vgl. Nationale Plattform c/o BMBF, 2017). BNE soll demnach in alle Fächer implementiert werden sowie fächerübergreifend und -verbindend Umsetzung erfahren.

Staatlich erteilte Aufgabe von Schule ist es somit, BNE in allen Fächern einzubetten. Wie aktuelle Untersuchungen zeigen, ist der Verankerungsstand in den verschiedenen Fächern unterschiedlich ausgeprägt. Beispielsweise bildet bei einer kürzlich durch das nationale BNE-Monitoring vorgenommenen längsschnittlichen Dokumentenanalyse von über 3000 Prüfungsaufgaben aus einer Dekade, welche sich auf die Schulformen Abitur/Fachhochschulreife, Mittlerer Bildungsabschluss und Hauptschulabschluss beziehen, das Fach Geschichte eines der Schlusslichter, welches offenbar in den vergangenen zehn Jahren in Prüfungsaufgaben äußerst selten Nachhaltigkeit, nachhaltige Entwicklung oder ökologische Themen behandelte, wie man nachfolgender Tabelle entnehmen kann.

	Bio	BWL	Che	De	Geo	Ges	Kun	Mat	Phy	PPE	Rel	Spo
Nachhaltigkeit / NE	24%	41%	3%	10%	78%	1%	3%	0%	0%	3%	24%	0%
Planetare Grenzen												
Klima	15%	28%	10%	12%	46%	1%	3%	0%	3%	5%	38%	0%
Intaktheit der Biosphäre	28%	1%	0%	2%	26%	0%	0%	1%	0%	0%	3%	0%
Biogeochemische Kreisl.	24%	1%	14%	2%	42%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%
Landnutzungsänderungen	11%	4%	4%	4%	44%	0%	3%	0%	1%	0%	7%	0%
Gefährliche Substanzen	18%	0%	14%	3%	4%	0%	0%	0%	2%	0%	0%	0%
Ozeanversauerung	1%	0%	0%	0%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Ozonabbau (Stratosphäre)	2%	1%	5%	1%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
Süßwasserverbrauch	5%	5%	2%	2%	36%	0%	0%	1%	0%	0%	10%	0%
Aerosole	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
n = Dokumente	117	131	135	384	50	88	35	872	208	59	29	25

(Brock & Holst, 2022, S. 20¹)

Augenscheinlich spielt das Thema Nachhaltigkeit als Lerninhalt im Unterrichtsfach Geschichte kaum eine Rolle, denn

Referenzen in Prüfungsaufgaben können als Indikator dafür dienen, ob und in welchen Bereichen BNE und ihre thematischen Facetten sich von fakultativen Themen bzw. Ergänzungsbereichen hin zu verpflichtender (Prüfungs-)Relevanz entwickelt haben (ebd., S. 19).

Angesichts der globalen Herausforderungen unserer Zeit und der Notwendigkeit, nachhaltiges Denken und Handeln in der Gesellschaft zu fördern, um diese Herausforderungen gemeinschaftlich lösungsorientiert anzugehen, ist es von Bedeutung, den Geschichtsunterricht, der wesentlich zum Verständnis junger Menschen für die Zusammenhänge zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft beiträgt, als Instrument zur Förderung von Bildung für nachhaltige Entwicklung zu nutzen.

Da es sich bei Nachhaltigkeit ursprünglich um ein historisches Konzept aus der Frühen Neuzeit handelt, welches gegen Ende des 20. Jahrhunderts im Zuge internationaler politischer Zielsetzungen wiederentdeckt worden ist, wie im Rahmen dieser Arbeit nachskizziert wird, bestehen verschiedene Einbindungsmöglichkeiten in den Geschichtsunterricht, die aufgezeigt werden.

¹ Die Tabelle zeigt den Anteil der Dokumente mit mind. einer thematischen Fundstelle in Prüfungsaufgaben nach Fächern.

Diese Masterarbeit versucht, sich der Frage anzunähern, warum das Thema es trotz der vielfältigen Einbettungsmöglichkeiten bislang kaum in den Geschichtsunterricht geschafft zu haben scheint, wie dem oben kurz vorgestellten Ergebnis der vom BNE-Monitoring durchgeführten Untersuchung des Prüfungsdatensatzes entnommen werden kann und nutzt dazu zwei Untersuchungsansätze.

Meine Hypothese lautet, dass 1. die Art und Weise, wie das Thema in der Geschichtsdidaktik besprochen wird, und 2. die curriculare (Nicht-)Verankerung zwei förderliche bzw. bremsende Elemente beim Weg des Themas in den Geschichtsunterricht darstellen. Das sich daraus ableitende Ziel meiner Masterarbeit ist es, herauszufinden, welchen Stellenwert das Thema Nachhaltigkeit in der geschichtsdidaktischen Debatte und in den Bildungs- und Lehrplänen der Bundesländer innehat und ob anhand dieser beiden Untersuchungsschwerpunkte eruiert werden kann, warum das Thema Nachhaltigkeit im Geschichtsunterricht bisher wenig existent ist.

Die leitende Forschungsfrage lautet:

Welchen Stellenwert hat das Thema Nachhaltigkeit in der geschichtsdidaktischen Debatte und in den Bildungs- und Lehrplänen der Bundesländer inne?

Die Arbeit ist in zwei Parts gesplittet, wobei der erste, analytische Teil den theoretischen Hintergrund und folglich die Basis für den zweiten, empirischen Teil darstellt.

Der erste Teil besteht in der Auseinandersetzung mit dem Nachhaltigkeitsbegriff. Dies inkludiert die Beschäftigung mit der Etymologie des Terminus und kulturgeschichtliche Betrachtung der Entstehung der dahinterstehenden Konzeption zum einen und dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung zum anderen, wobei es herauszufinden gilt, ob das unter Geschichtswissenschaftler*innen vorliegende Nachhaltigkeitsverständnis der im internationalen politischen Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung vertretenen Nachhaltigkeitsdefinition entspricht.

Es folgt eine Untersuchung, wie sich geschichtsdidaktische Prinzipien, Kompetenzen und Inhalte mit denen der BNE verbinden lassen.

Hierzu wird zunächst rekonstruiert, wie sich BNE aus der Umweltbildung heraus entwickelt hat, da es sich bei der fachspezifischen Ausprägung Umweltgeschichte um eine bereits etablierte Teildisziplin innerhalb der Geschichtswissenschaft handelt, welche die Verknüpfbarkeit des Themas Umwelt mit der Geschichtswissenschaft und der Geschichtsdidaktik im Speziellen offenbart. Die sich aus der geschichtsdidaktischen Besprechung von Umweltgeschichte ergebenden Argumente für eine Verankerung von Mensch-Umwelt-Beziehungen im Geschichtsunterricht wird um eine Beleuchtung der geschichtsdidaktischen Debatte daraufhin erweitert, welche Argumente für oder gegen die Integration von BNE und Nachhaltigkeit in den Geschichtsunterricht sprechen.

Im zweiten Part erfolgt im Rahmen eines eigenen, selbstständig vorbereiteten, durchgeführten und ausgewerteten Forschungsprojekts die Prüfung der Implementierung von Nachhaltigkeit im Fach Geschichte im Bildungsbereich Schule. Konkret wird dessen curriculare Verankerung im Fach Geschichte untersucht, indem die Bildungspläne der allgemeinbildenden Schulen der 16 Bundesländer erhoben, mittels einer lexikalischen Analyse quantitativ und überdies anschließend qualitativ ausgewertet werden, wobei ein Augenmerk auf der Identifikation praxisorientierter Beispiele, sogenannter ‚Good-Practice-Beispiele‘, liegt, welche die Anschlussfähigkeit an den Geschichtsunterricht veranschaulichen.

Abschließend wird resümiert, welche Relevanz dem Thema Nachhaltigkeit in der geschichtsdidaktischen Debatte eingeräumt wird, wie präsent es in den Bildungs- und Lehrplänen der Bundesländer ist und ob diese beiden Untersuchungsansätze hilfreich bei der Annäherung an die Frage gewesen sind, warum das Thema Nachhaltigkeit im Geschichtsunterricht bislang eher unterrepräsentiert zu sein scheint. An die Bildungsplananalyse besteht zudem die Erwartung, diese Annahme, welche die Prüfungsdatenanalyse des BNE-Monitorings aus dem vergangenen Jahr indiziert, erhärten oder widerlegen zu können.

2. Nachhaltigkeit

In diesem Kapitel wird der Terminus ‚Nachhaltigkeit‘ aufgearbeitet. Das Vorgehen ist crossdisziplinär, um eine größere Bandbreite an Erkenntnissen sammeln und nutzen zu können. Zunächst wird mithilfe germanistischer Untersuchungen die Etymologie des Begriffs betrachtet. Anschließend soll die Konzeption von Nachhaltigkeit erörtert werden. Hierzu werden einerseits die historische Genese des Begriffs und des dahinter liegenden Konzepts sowie das Nachhaltigkeitsverständnis diverser Geschichtswissenschaftler*innen erörtert. Andererseits werden das Leitbild Nachhaltige Entwicklung, dessen Entstehung rekonstruiert wird, und die darin inhärente Nachhaltigkeitsdefinition beleuchtet. Daran anknüpfend wird geklärt, welche Nachhaltigkeitskonzeption(en) gängig ist/sind.

a) Etymologie

In der deutschen Übersetzung des 1987 entstandenen Umweltberichts der Vereinten Nationen – allgemein bekannt als ‚Brundtland-Bericht‘ – ist das Wort ‚sustainable‘ mit ‚dauerhaft‘ übersetzt worden (vgl. Hauff, 1987, S. 9f. & 46, zitiert nach Winiwarter & Knoll, 2007, S. 305). Weder diese Übersetzung noch ‚zukunftsfähig‘ haben sich im Deutschen behaupten können (vgl. Winiwarter & Knoll, 2007, S. 305). Letztlich hat sich gegen Ende der 1990er Jahre die Übersetzung ‚nachhaltig‘ durchgesetzt (vgl. Gottschlich & Friedrich, 2014, S. 24), wenngleich ihr zuweilen nachgesagt wird, dass es „keine ganz treffende Übersetzung von ‚sustainable‘ wäre, weil dem deutschen Begriff das Element des ‚Standhaltens‘ fehle, das das englische ‚sustain‘ beinhaltet“ (Haber, 2001, S. 87, zitiert nach Winiwarter & Knoll, 2007, S. 305).

Der studierte Germanist Ulrich Grober, der sich ausführlich mit der Etymologie des Wortes beschäftigt hat, spricht dem Wort diese Komponente hingegen nicht ab. Er schreibt dem zugehörigen Substantiv Nachhaltigkeit zu, der „Gegenbegriff zu >>Kollaps<<“ zu sein (2010, S. 14). Der Begriff Nachhaltigkeit „bezeichnet, was standhält, was tragfähig ist, was auf Dauer angelegt ist, was *resilient* [Hervorh. i.O.] ist, und das heißt: gegen

den ökologischen, ökonomischen und sozialen Zusammenbruch gefeiert“, so Grober weiter (ebd.). Überdies zeichnet er nach, dass das englische ‚sustain‘ vielmehr eine Übersetzung des deutschen Adjektivs ‚nachhaltig‘ war anstatt andersherum. (vgl. ebd., S. 20) Angesichts des historischen Ursprungs des Wortes scheint dies plausibel. Die Geburt des Begriffs Nachhaltigkeit wird gemeinhin mit der sich im 18. Jahrhundert infolge regionaler Holzverknappungen aufgrund von intensiver Waldnutzung herausbildenden Forstwissenschaft und dem Namen Hans Carl von Carlowitz assoziiert (vgl. u.a. Winiwarter & Knoll, 2007; Grober, 2010; zur Entstehung der Forstwissenschaft siehe bspw. Selter, 2019). Die Schöpfung des Wortes wird auf das Jahr 1713 datiert und dem damaligen Erzgebirgs-Oberberghauptmann Hans Carl von Carlowitz zugeschrieben (vgl. Grober, 2010, S. 113-116), welcher zunächst von einer „continuierliche[n] beständige[n] und nachhaltende[n] Nutzung“ spricht (von Carlowitz, 1713, S. 105, zitiert nach Grober, 2010, S. 116). Der württembergische Forstmann Wilhelm Gottfried Moser formuliert das Adjektiv 1757 dann in „nachhaltig“ um (vgl. Grober, 2010, S. 121). Erst ein Jahrhundert später erfolgt lt. Grober die englische Übersetzung (vgl. ebd., S. 20), was der oben wiedergegebenen Darstellung Verena Winiwarters und Martin Knolls widerspricht.

b) Konzeption(en) von Nachhaltigkeit: Ein Begriff – mehrere Definitionen

1) Geschichtswissenschaftliche Auslegungen

Wofür der Terminus Nachhaltigkeit steht, darüber scheiden sich – insbesondere in der geschichtswissenschaftlichen Debatte – die Geister.

Richard Hölzl spöttelt über die vielfach tradierte Begriffsursprungsgeschichte: „Its early history in the eighteenth and nineteenth centuries, however, is treated, more or less, as a ‘founding narrative’ with all the typical aspects of this literary device“ (2010, S. 431). Er steht dieser „Gründungserzählung“ ebenso skeptisch gegenüber wie dem Terminus Nachhaltigkeit generell. Hölzls Urteil über letzteres lautet:

“Altogether sustainability has retained its utopian political denotation that has qualified it as a basic term of historico-political language from an early stage“ (ebd., S. 454). Dass er zu der Bewertung kommt, der Begriff sei “utopian political“, lässt anklingen, dass der Terminus Hölzls Ansicht nach etwas repräsentieren sollte, was er ihm zufolge nicht zu erfüllen vermag. Was das konkret ist, schwingt in seinem Artikel eher im Subtext mit. – Nachhaltigkeit scheint für Hölzl in erster Linie mit einer ökologischen Komponente konnotiert zu sein, wie beispielsweise in dieser Passage deutlich wird:

Looking at the historical origins of sustainability can deepen our understanding of an **ecological discourse** [Hervorh. Sophie Schulke] that has entered a global stage and is fraught with conflict as well as misunderstanding (ebd., S. 432).

Für Hölzl scheint die Definition von Nachhaltigkeit eng mit intentionalem Naturschutz verknüpft zu sein; er differenziert zwischen – ihm zufolge ökologisch konnotierter – Nachhaltigkeit und ökonomischen Aspekten: “sustainable production of valuable timber **and** [Hervorh. Sophie Schulke] revenue for the treasury and the commonwealth“ (ebd., S. 454). Jedoch negiert er den Zusammenhang zwischen Nachhaltigkeit und Ökonomie nicht etwa. Anhand verschiedener frühneuzeitlicher Quellen – mitunter Carlowitz’ *S.o.* – hat er die historische Argumentation für die Entwicklung der deutschen Forstwissenschaft und einen nachhaltigen Umgang mit den Wäldern erforscht, und zeigt im Zuge dessen eine ökonomische Argumentation auf:

“Eighteenth-century scholars were worried about the material production of wood and timber (Naturalertrag or Massenertrag) and feared that shortage of these resources [= (Bau-)Holz, Anm. Sophie Schulke] would severely damage a territory’s **economic wealth** [Hervorh. Sophie Schulke]“ (ebd., S. 437f.).

Die Ausführungen Hölzls erwecken den Anschein, als habe es sich bei ökonomisch begründetem nachhaltigen Handeln um eine unerforschte Angelegenheit gehandelt, was in seiner Conclusion am Artikelende erneut deutlich wird. Zunächst aber zeichnet er zusätzlich zur ökonomischen Legitimierung noch eine soziale Rechtfertigung nach:

Sustainable forestry was attached to a broad discourse on responsibility for future generations—posterity (Nachwelt) and offspring (Nachkommen)—and it provided a welcome field of action for the proponents of enlightened scholarship to underline the patriotic nature and foresight of their undertaking (ebd., S. 439).

Hölzls scharfzüngige Formulierung im letzten Teil des soeben zitierten Satzes lässt durchblicken, dass er generell nicht viel davon zu halten scheint, mit dem Aspekt der intergenerationellen Gerechtigkeit zu argumentieren.

Aufgrund der historischen Untersuchung der Ursprünge des Nachhaltigkeitsgedankens kommt Hölzl zu dem Schluss, dass es von Anfang an drei Intentionen gegeben hat, von denen (angestrebtes) nachhaltiges Handeln angetrieben wurde: eine ökologische, eine ökonomische und eine soziale. Seine Bewertung dieses Ergebnisses klingt bereits während des gesamten Artikels – mal mehr, mal weniger – latent an und fällt dergestalt aus, dass er es als kontrovers darstellt, dass es sich bei Nachhaltigkeit offenbar selbst in seinen Ursprüngen augenscheinlich nicht um ein uneigennütziges ökologisches Konzept handelte, sondern die Menschen, die im 18. und 19. Jahrhundert für Nachhaltigkeit warben, wie z.B. Carlowitz, dies wirtschaftlich und gesellschaftlich begründeten. Deutlich wird dies u.a., wenn er am Ende des Artikels nochmal auf die Intention seines Artikels zu sprechen kommt: "I began this article by calling for a historical and political understanding of **scientific-ecological** [Hervorh. Sophie Schulke] concepts such as sustainability" (ebd., S. 453). Dass es sich bei Nachhaltigkeit um ein rein wissenschaftlich-ökologisches Konzept handeln soll, hat Hölzl aus historischer Sicht widerlegt. Wie er zu der Annahme kommt, dass dies der Konsens sei sowie Einigkeit darüber herrsche, dass der Begriff für einen moralischen Anspruch gegenüber der Natur stünde, den er Hölzl zufolge nicht einzulösen vermag, bleibt er schuldig.

Er steht jedoch im Feld der Geschichtswissenschaft nicht isoliert mit dieser Auffassung da. Die Fokussierung auf den ökologischen Faktor ist auch bei Rolf Peter Sieferle zu finden, welcher es ablehnt, dem Begriff eine normative Bedeutung im Sinne von langfristiger Stabilität zuzuschreiben, da – wie er an den Beispielen Jäger- und Sammler-, Agrar- und Industriegesellschaften aufzeigt – der Umgang historischer Gesellschaften mit ihren jeweiligen natürlichen Lebensgrundlagen seit Anbeginn dergestalt

war, dass diese natürlichen Lebensgrundlagen nicht stabil blieben, sondern sich aufgrund gezielter menschlicher Einwirkung veränderten (vgl. 2007, S. 80f.).² Er plädiert aus (umwelt-)historischer Sicht dafür, Nachhaltigkeit als „Austauschbeziehung *zwischen* [Hervorh. i.O.] Gesellschaften und ihrer naturalen Umwelt“ zu begreifen (ebd., S. 81).³ Ergo legt Sieferle Nachhaltigkeit hier als ökologisch-soziale Kategorie an, wenngleich er selbst lediglich von einem „ökologische[n] Konzept“ spricht (ebd.). Angemerkt sei hier, dass sich Sieferle an anderer Stelle mit den Naturtheorien der klassischen Ökonomie beschäftigt hat (vgl. Sieferle, 1990, nach Winiwarter & Knoll, 2007, *Themen der Umweltgeschichte*, S. 46). Er nutzt dementsprechend je nach Forschungsgegenstand einen anderen inhaltlichen Schwerpunkt von Nachhaltigkeit.

Die Auslegung des Konzepts Nachhaltigkeit als ökologisch propagiertes Programm, welches bei historischer Analyse seiner Genese als Maskerade enttarnt wird, da es insgeheim von ökonomischer Intention getrieben war, wie es bei Hölzl herauszulesen ist, ist m.E. nicht haltbar. Dass die Lehre von nachhaltigem Handeln kein Akt reiner Naturliebe war und ist, sondern menschliche, inklusiver wirtschaftlicher, Interessen im Mittelpunkt nachhaltigen Denkens standen und stehen, ist m.M.n. kein Geheimnis, welches es zu entlarven gilt, sondern bei Beschäftigung mit dem Sujet durchaus ersichtlich. Der Germanist Grober skizziert ebenso nach, dass Carlowitz dem Begriff Nachhaltigkeit bereits zuordnet, was heute unter nachhaltiger Entwicklung verstanden wird: ökologisches, ökonomisches und sozialetisches Gedankengut; er bewertet dies jedoch im Gegensatz zu Hölzl nicht (vgl. ebd., S. 117-119) und es liest sich bei ihm auch nicht wie eine brisante Enthüllungsgeschichte. Da der ökonomische Faktor bereits durch die oben wiedergegebene Untersuchung Hölzls beleuchtet wurde, wird an dieser Stelle die Relevanz des sozialen Faktors bei Carlowitz einer Prüfung unterzogen. Grober fasst zusammen, wie er Carlowitz' Ausführungen versteht: „Grundlegend ist der Gedanke, dass Nahrung und

² In Kapitel 3.a.I werden Sieferles umwelthistorischen Argumente hierzu vertieft.

³ Die Definition, die er hier für Nachhaltigkeit entwirft, gleicht der Definition, welche viele von Sieferles Kolleg*innen für Mensch-Umwelt-Beziehungen anerkennen.

Unterhalt jedem zustehen, auch den *armen Unterthanen* (Hervorh. i.O., hier wird Carlowitz zitiert) und der *lieben Posterität* (Hervorh. i.O., auch hier wird Carlowitz zitiert), also den Nachkommen“ (ebd., S. 118). Er bezieht sich hierbei auf die Widmung zu Beginn des Carlowitz'schen Werkes. Konkret heißt es in der Passage, auf welche Grober sich bezieht:

Dahero zu Euer Königl. Maj. Füßen diese wenige Schrifft hiermit in tiefster Submission niederlege / mit allerunterthänigster Bitte / Ew. Königl. Maj. wollen allergnädigst geruhen / auf solche einen gnädigen Blick fallen / und Dero Königl. Schutz unterworffen seyn zu lassen. Verhoffe anbey zu Gott / der wird das Werck also seegenen / daß so wohl dem Berg=Bau / als auch dem Holtz=Wesen in Ew. Königl. Maj. Reichen und Landen vorjetzo als künfftig nöthiger Beytrag erwachsen / und folglich denen armen Unterthané und der lieben Posterität zur Erhaltung ihrer Nahrung prospiciret werden möge (von Carlowitz, 1713, S. 14).

Inhaltlich aufschlussreich ist an dieser Textstelle, dass das Kriterium der intergenerationellen Gerechtigkeit, welches ein wichtiger Baustein der Idee der nachhaltigen Entwicklung ist – worauf an späterer Stelle in dieser Arbeit näher eingegangen wird –, tatsächlich bereits für den in der Frühen Neuzeit lebenden und wirkenden Carlowitz eine Rolle spielt. Dies kommt nicht nur durch die, bereits von Grober zitierte „Posterität“ zum Ausdruck, sondern zudem dadurch, dass die lateinische Vokabel ‚prospicere‘ inkludiert ist, was sich wortwörtlich in etwa mit ‚in die Ferne schauen‘, des Weiteren im übertragenen Sinne mit ‚Vorsorge treffen‘ oder ‚(vor)sorgen‘, übersetzen lässt. Während dieser Punkt m.E. recht eindeutig ist und die Textpassage diesbezüglich m.M.n. nicht viel Interpretationsspielraum lässt, bin ich hingegen unschlüssig, ob man Grobers Lesart dieser Passage in Bezug auf soziale Gerechtigkeit innerhalb einer Gesellschaft tatsächlich folgen kann oder ob es sich bei der Verbindung der Wörter „arm“ und „Unterthané“ womöglich um eine frühneuzeitliche Floskel handelt, mit der dem König Unterwürfigkeit signalisiert werden soll. Die Textpassage ist Teil einer Widmung an den König. Die Unterordnung und Ergebenheit, die der Autor ihm gegenüber markieren möchte, äußert sich mehrfach in der Wortwahl („in tiefster Submission“, „mit allerunterthänigster Bitte“ etc.). Wenngleich ich Grobers Interpretation in diesem Punkt nicht folge, ist unbestritten eine soziale Komponente zu erkennen, wenn Carlowitz den König darum bittet,

mit seinem Handeln Vorsorge zu treffen für die Versorgung nachfolgender Generationen mit Nahrung.

Der soziale Faktor wird jedoch eher en passant erwähnt, worauf Gottschlich und Friedrich verweisen, wenn sie feststellen: „soziale und politische Fragen [werden] nur am Rande [...] behandelt“ (2014, S. 27). Der soziale Aspekt mag zwar die Intention des Werkes sein; von Carlowitz bleibt jedoch – im Gegensatz zu seinen ausführlichen Erläuterungen zum Ökonomischen – in diesem Punkt das *Wie?* schuldig. Fragen, wie z.B., „wie diese Nutzungsformen [der Natur, Anm. Sophie Schulke] mit Blick auf die heute lebenden Generationen verteilt sind“ (ebd., S. 28), werden nicht geklärt.

Daniela Gottschlich und Beate Friedrich sprechen vom „diskursive[n] Charakter von Nachhaltigkeit“ (2014, S. 24). Dies scheint mir – sowohl national als auch international – die Quintessenz der Debatte rund um den Terminus und seine Bedeutung(en) zu sein. Eine Vielzahl an Definitionen ist im Umlauf (vgl. Winiwarter & Knoll, 2007, *Umweltgeschichte und nachhaltige Entwicklung*, S. 306). Winiwarter und Knoll fassen den Kernpunkt der Debatte zusammen: „Eine Grundsatzentscheidung zwischen Definitionen liegt darin, ob nur das Verhältnis der Gesellschaft zur Natur oder ob auch soziale und ökonomische Faktoren berücksichtigt werden sollen“ (ebd., S. 306f.).

Dass Nachhaltigkeit ein Konstrukt mehrerer Elemente ist, führt dazu, dass „die >>inflationäre Verwendung<<, die Verwässerung, die Begriffsverwirrung“, die mit dem Terminus Nachhaltigkeit einhergeht (Grober, 2010, S. 16), ein vielbemängeltes Manko der Begrifflichkeit ist. Grober kritisiert: „Wo der Begriff seiner Substanz beraubt ist, lässt sich damit wenig – oder alles – machen“ (ebd., S. 17). Er bezieht sich hierbei unter anderem auf die in der Schweiz im Vorfeld des Kopenhagener Klimagipfels eingeweihte „nachhaltigste Autobahn aller Zeiten“ (ebd., S.

16).⁴ Wenn banale Vorgänge als ‚nachhaltig‘ bezeichnet würden, bestünde die Gefahr, den Begriff zu entkernen, warnt Grober (vgl. ebd., S. 17).

II) Nachhaltigkeitskonzept im Leitbild Nachhaltige Entwicklung

1992 wurde im Rahmen der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro von den Staats- und Regierungschefs von mehr als 170 Staaten ein entwicklungs- und umweltpolitisches Aktionsprogramm mit konkreten Handlungsempfehlungen für das 21. Jahrhundert, die sogenannte *Agenda 21*, beschlossen (vgl. BMZ, o.J., *Agenda 21*; Hauff, 2012, S. 3). Darin wird eine neue Partnerschaft zwischen Industriestaaten und globalem Süden angestrebt; fixiert sind soziale, entwicklungspolitische und umweltpolitische Ziele sowie eine nachhaltige Bewirtschaftung der natürlichen Ressourcen Wasser, Boden und Wald (vgl. BMZ, o.J., *Agenda 21*; UN, 1992). Weiterhin wird die Partizipation aller Einzelpersonen, Gruppen und Organisationen angestrebt – u.a. von Frauen, Jugendlichen, indigenen Bevölkerungsgruppen, nichtstaatlichen Organisationen, Gewerkschaften, Wissenschaft und Technik (vgl. UN, 1992, S. 275-308; Kehren, 2016, S. 50-55). Von den beiden letztgenannten wird erwartet, „einen offeneren und wirkungsvolleren Beitrag zur umwelt- und entwicklungsbezogenen Entscheidungsfindung zu leisten“ (UN, 1992, S. 300). Die *Agenda 21* fordert, „dass die nachhaltige Entwicklung auf der Tagesordnung der Staatengemeinschaft eine Vorrangstellung erhalten sollte“ (UN, 1992, S. 3). Dabei wird nachhaltige Entwicklung wie folgt definiert:

Nachhaltigkeit oder nachhaltige Entwicklung bedeutet, die Bedürfnisse der Gegenwart so zu befriedigen, dass die Möglichkeiten zukünftiger Generationen nicht eingeschränkt werden. Dabei ist es wichtig, die drei Dimensionen der Nachhaltigkeit – wirtschaftlich effizient, sozial gerecht, ökologisch tragfähig – gleichberechtigt zu betrachten. Um die globalen Ressourcen langfristig zu erhalten, sollte Nachhaltigkeit die Grundlage aller politischen Entscheidungen sein. (BMZ, o.J., *Nachhaltigkeit (nachhaltige Entwicklung)*).

⁴ Vögeli, D. (2009, 14. November). >>Nachhaltigste Autobahn<< eröffnet. Neue Zürcher Zeitung. <https://www.nzz.ch/nachhaltigste-autobahn-eroeffnet-ld.923509>

Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung werden in der internationalen und nationalen Politik demnach synonym gesetzt. Das hier festgeschriebene Nachhaltigkeitskonzept mit den „drei klassischen Dimensionen des Nachhaltigkeitsbegriffs“ (Kehren, 2016, S. 43) geht auf den *Brundtland-Bericht* von 1987 zurück, der Aspekte aus Umwelt und wirtschaftlicher Entwicklung zusammenführte, nachdem zuvor etwa 15 Jahre lang darüber diskutiert worden war, welches von beiden Feldern zu favorisieren sei (vgl. Hauff, 2012, S. 2f.).

Mit der beim UN-Gipfeltreffen in New York 2015 von 193 Staats- und Regierungschefs beschlossenen *Agenda 2030* erfolgte eine Neuauflage, Weiterentwicklung und Konkretisierung der *Agenda 21*; man einigte sich auf 17 ganz konkrete Ziele für nachhaltige Entwicklung (vgl. Engagement Global, 2022, *Was sind die 17 Ziele?*).

Philipp Waag, der sich eingehend mit der inter- und transdisziplinären (Nachhaltigkeits-)Forschung beschäftigt hat, identifiziert den transdisziplinären Charakter der seit den 1970er-Jahren existierenden Nachhaltigkeitsforschung als Grund für von politischen Akteur*innen an die Wissenschaft herangetragene gesellschaftliche Anliegen bzgl. der Nachhaltigkeitsproblematik; er weist darauf hin, dass ‚transdisziplinäre Forschung‘ und ‚Nachhaltigkeitsforschung‘ in einigen Publikationen synonym gebraucht werden (vgl. 2012, S. 22-27). Dabei räumt er ein, was bei der im Rahmen dieser Arbeit wiedergegebenen Debatte rund um den Nachhaltigkeitsbegriff bereits anklang: „[d]ie Frage, was nachhaltig ist, [ist] allerdings mit normativen Wertsetzungen verbunden und entsprechend umstritten“ (Nölting et al., 2004, S. 255, nach Waag, 2012, S. 22f.). Dies gilt bspw. „für die umstrittene Frage, inwieweit Naturgüter gegen ökonomische Güter aufgerechnet werden dürfen“ (Ekardt, 2013, S. 188), sprich: das Gewicht bzw. der Wert der einzelnen Dimensionen und wie diese im Verhältnis zueinanderstehen, ist ungeklärt. Es existieren diverse Indikatoren- und Messansätze, die zum Ziel haben, Nachhaltigkeit anhand ausgewählter Gesichtspunkte abzubilden und somit inhaltliche Maßstäbe zu setzen; auch diese Vorgehensweise ist disputabel (vgl. ebd., S. 188f.).

III) Verhältnis von historischem und gegenwärtigem Nachhaltigkeits-Verständnis

Neben der Frage, wie Nachhaltigkeit zu definieren ist und welche Faktoren das Konzept inkludiert, ist ein weiterer strittiger Punkt in der Debatte rund um den Begriff, ob Nachhaltigkeit, wie es im Rahmen nachhaltiger Entwicklung verstanden wird, ein Konzept sei, das aus der Forstwirtschaft stamme. Gottschlich und Friedrich widersprechen dieser These (ebd., S. 26) und behaupten, dass

der Brundtland-Bericht und die *Sylvicultura oeconomica* [Hervorh. i.O.] verschiedene Konzepte von Nachhaltigkeit verfolgen, die über die Suche nach einer deutschen Übersetzung von *sustainable development* [Hervorh. i.O.] miteinander verknüpft wurden (ebd., S. 24).

Ihre Argumentation fußt vor allem darauf, dass es kein einheitliches Nachhaltigkeitsverständnis gab und gibt (vgl. ebd.), was auch die hier von mir vorgelegte Arbeit widerspiegelt. Jedoch halte ich es für eine zweifelhafte Behauptung, dass es sich um gänzlich verschiedene Konzepte handele, konnte doch aufgezeigt werden, dass in der *Sylvicultura oeconomica* (*S.o.*) bereits dieselben drei Bausteine des Nachhaltigkeitskonzepts angelegt sind wie im Leitbild nachhaltiger Entwicklung. Ein weiteres Argument Gottschlichs und Friedrichs ist dieses: „Der Brundtland-Kommission, die auf Englisch diskutierte, war diese historische Quelle [*S.o.*, Anm. Sophie Schulke] gar nicht bekannt, wie Volker Hauff, deutsches Mitglied der Kommission, versicherte“, geben sie Untersuchungen J. Tremmels wieder (2003, S. 98, zitiert nach Gottschlich & Friedrich, 2014, S. 25). Anmerken möchte ich diesbezüglich, dass Volker Hauff in seiner Eröffnungsrede 2012 Bezug auf Carlowitz nimmt und darüber hinaus einen Zusammenhang zwischen damaligen und heutigen Debatten herstellt (vgl. Hauff, 2012, S. 1f.). Er spricht von der „Wiederentdeckung des Nachhaltigkeitsbegriffes“ in den 1970er und 80er Jahren, angestoßen von der Publikation *Über die Grenzen des Wachstums* des Club of Rome 1972, gipfelnd im Brundtland-Bericht von 1987 und der darauffolgenden Konferenz von Rio 1992 (ebd., S. 2f.). Auch Donald Worster sieht in der deutschen Forstwissenschaft die Wurzeln des Begriffs: “We have no full history of the word [= sustainability, Anm. Sophie Schulke], but its origins appear to lie in the concept of

‘sustained-yield‘ that appeared in Germany during the late eighteenth and early nineteenth century“ (1993, S. 144). Er urteilt:

‘Sustained development‘ is therefore not a new concept but has been around for at least two centuries; it is a product of the European Enlightenment, is at once progressive and conservative in its impulses, and reflects uncritically the modern faith in human intelligence’s ability to manage nature. All that is new in the Brundtland Report and the other recent documents is that they have extended the idea to the entire globe (ebd., S. 146).

Womöglich hilft bei dieser Uneinigkeit ebenfalls eine crossdisziplinäre Herangehensweise. Aus der linguistischen Semantik-Forschung ist der Begriff des rezeptiven oder passiven Wortschatzes geläufig, der die Menge an Wörtern beschreibt, die im mentalen Lexikon eines/r Sprecher*in gespeichert sind (vgl. z.B. Busch & Stenschke, 2008, S. 204). Vielleicht ist so die Wiederentdeckung des Lexems Nachhaltigkeit zu erklären, welches seine historischen Wurzeln im selben Sprachraum hat.

Was das dahinterstehende Konzept betrifft, so lautet die Einordnung Hans Dieter Hellige, man könne

nicht[...] von einem durchgängigen Nachhaltigkeits-Diskurs sprechen [...], der [...] in der Forstwirtschaft anfang und am Ende in den globalen Rio-Kyoto-Prozess mündete. Es gibt auch keinen linearen Fortschritt des Nachhaltigkeits-Bewusstseins und seiner praktischen Umsetzung in entsprechende Kulturen des Maßhaltens, sondern Wellen der Bewusstwerdung und Verdrängung der Ressourcen- und Umweltproblematik sowie der Ausweitung und Verengung von Nachhaltigkeitsperspektiven. Demgemäß finden sich eine ganze Reihe regionaler, bereichsspezifischer Diskurse und sektoraler Nachhaltigkeitskulturen, die sich nur unter besonderen Bedingungen verketteten, politisierten und dadurch zeitweise auch überregionale Bedeutung erlangten. Auslöser für die Entstehung von Nachhaltigkeits-Diskursen und -bewegungen waren [...] Knappheit, Krisen, Kriege, Katastrophen (2011, S. 2f.).

IV) Zusammenfassung

Im Vorangegangenen ist deutlich geworden, dass die Lesart des Begriffs Nachhaltigkeit mittlerweile kaum noch von jener der nachhaltigen Entwicklung zu trennen ist. Selbst in historischen Untersuchungen des Begriffsursprungs wird an das aktuelle Verständnis von Nachhaltigkeit, wie es im Rahmen nachhaltiger Entwicklung gedacht wird, angeknüpft.

Dreh- und Angelpunkt der kritischen Stimmen unter Geschichtswissenschaftler*innen zum Thema Nachhaltigkeit scheint die Uneinigkeit über die Konzeption zu sein. Ein weiterer Streitpunkt ist die

moralisch-ethische Aufladung des Begriffs. Gesellschaftlich – z.B. medial und nicht zuletzt im politischen Diskurs – erfährt das Wort eine Über- und somit Abnutzung, um an Grobers Diagnose anzuknüpfen. Es wird in der öffentlichen Wahrnehmung oftmals in einen Topf mit moralischen Wertvorstellungen bzgl. des gesellschaftlichen Umgangs mit der Umwelt geworfen, sodass der Begriff in erster Linie mit einer ökologischen Komponente verknüpft wahrgenommen wird, wovon auch der geschichtswissenschaftliche Diskurs, wie in diesem Kapitel aufgezeigt werden konnte, nicht ausgenommen ist. Jedoch konnte dargelegt werden, dass Nachhaltigkeit weder ursprünglich noch im Rahmen des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung ein Synonym für altruistischen Naturschutz (gewesen) ist. Hinter dem Konzept Nachhaltigkeit stand und steht das Verständnis der Mensch-Umwelt-Beziehung als korrelierende Verbindung. Nachhaltiges Denken und Handeln ist aus dem Gedanken heraus geboren, wie bestimmte Ressourcen, die für eine Gesellschaft aus überlebenserhaltenden oder wirtschaftlichen Gründen von Relevanz sind, erhalten werden können, um weiterhin zugänglich zu sein. Im 21. Jahrhundert sind es nicht lediglich Ressourcen (Nahrung, Rohstoffe usw.), sondern zudem für Menschen bewohnbare Lebensräume und gesellschaftliche Errungenschaften (Demokratie, Gleichberechtigung der Geschlechter, Kinderrechte, Zugang zu Bildung für alle Menschen etc.), die als erstrebenswert bzw. schützenswert betrachtet und deren gleichmäßige(re) Verteilung bzw. deren Erhalt angestrebt werden. Damit, dass dem Begriff aufgrund dieser engen Verknüpfung mit gesellschaftlichen Interessen eine Normativität innewohnt, geht die Nachhaltigkeitsforschung transparent um (vgl. Nölting et al., 2004, S. 255). Inwiefern dies dem Begriff jedoch seine Berechtigung als wissenschaftliche Kategorie absprechen soll, ist mir persönlich unklar.

Die Lebensweltzentrierung der Nachhaltigkeitsforschung (vgl. Waag, 2012, S. 24) dürfte das von der Geschichtswissenschaft kontrovers diskutierte Konzept für die Geschichtsdidaktik interessant machen, für welche die Gegenwarts- und Lebensweltorientierung eine der relevanten didaktischen

Prinzipien ist, die an Geschichtsunterricht angelegt werden sollten (vgl. z.B. Bergmann, 2011). Ob dies der Fall ist oder ob sich die im Vorangegangenen skizzierte geschichtswissenschaftliche Uneinigkeit auf die Sicht der Geschichtsdidaktik darauf, ob und inwiefern Nachhaltigkeit in den Geschichtsunterricht implementiert gehört, auswirkt⁵, wird im folgenden Kapitel untersucht.

3. Nachhaltigkeit in der geschichtsdidaktischen Debatte

Im Rahmen der Einleitung zum Sammelband *Umweltgeschichte. Forschung und Vermittlung in Universität, Museum und Schule* setzen Heike Düselder und Annika Schmitt Umweltbildung und BNE mit der Formulierung, „eine allgemeine Umweltbildung bzw. eine Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2014, S. 20), quasi gleich. An anderer Stelle innerhalb derselben Publikation weisen sie hingegen darauf hin, dass die Umweltgeschichte „einen wichtigen Baustein im Gefüge der Umweltbildung und damit zu einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung dar[stellt]“ (ebd., S. 11). Diese Stelle lässt anmuten, dass die beiden Geschichtsdidaktikerinnen Umweltbildung als einen relevanten Teil von BNE betrachten. Sie scheinen sich nicht gänzlich im Klaren darüber zu sein, wie Umweltbildung und BNE zueinander in Verbindung stehen.

Dies ist m.E. mithilfe der Allgemeinpädagogik aufzulösen. – Steffen Hamborg erklärt auf Basis umfassender Untersuchungen, wie die verschiedenen Konzepte zueinander in Bezug stehen. Er spricht von:

fünf alternativen oder sich ergänzenden Verhältnisbestimmungen zwischen Umweltbildung, Globalem Lernen und Bildung für nachhaltige [sic] Entwicklung [...]: (1) Bildung für nachhaltige Entwicklung ist das (weiterentwickelte) Nachfolgekonzept von Umweltbildung. (2) Globales Lernen ist das marginalisierte Element einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. (3) Globales Lernen ist eine Alternative zu oder spezifische Ausformung von Bildung für nachhaltige Entwicklung. (4) Bildung für nachhaltige Entwicklung ist das Dach mit Umweltbildung und Globalem Lernen als tragenden Säulen. (5) Umweltbildung,

⁵ Denn „[d]ie Spezifik fachbezogener Denkweisen gewinnt die Geschichtsdidaktik vor allem aus der geschichtswissenschaftlichen Theoretisierung von historischer Erkenntnis“ (Bräuer, 2022, S. 94).

Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung sind eigenständige Konzepte. (Hamborg, 2018, S. 105)

Tatsächlich sind unterschiedliche Ansichten zur Beziehung der Materien recherchierbar. Der Historiker Patrick Kupper z.B. würde sich wohl am ehesten dem vierten der fünf Konnexen anschließen, wenn er den politischen Vorgang der Fusion der Umweltdebatte und der Debatte um weltweite soziale Gerechtigkeit, die in der Entwicklung des Leitbildes der NE gemündet hat, beschreibt:

In der Zusammenführung der Umwelt- mit der Nord-Süd-Debatte um globale Angleichung der Lebensstandards entwickelte sich seit den 1980er Jahren das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, das vorsieht, die Umwelt zu schützen und zu schonen, ohne dadurch die wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungsmöglichkeiten einzuschränken. Klimaschutz und Klimagerechtigkeit bildet eine neuere Ausprägung dieser global geführten Diskussion (2021, S. 39).

Übertragen auf Bildung passt dies zur Theorie der BNE als von den Säulen Umweltbildung und Globales Lernen getragenes Dach nach Hamborg.

Nachfolgend sollen die drei Teildisziplinen Umweltgeschichte (als der Teil von Umweltbildung, der für diese Arbeit von Relevanz ist), Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie Globalgeschichte vorgestellt und mit der Debatte um Nachhaltigkeit verflochten werden. Wie diese Konzepte diskutiert werden, ist für diese Arbeit zudem deshalb relevant, weil dies im besten Fall Aufschluss darüber gibt, wie hoch deren Akzeptanz unter Geschichtsdidaktiker*innen ist und ob dies wiederum mit der Debatte um den im Mittelpunkt dieser Arbeit stehenden Terminus Nachhaltigkeit in Verbindung gebracht werden kann.

Die Konzepte BNE und Globales Lernen bzw. dessen fachspezifische Ausprägung Globalgeschichte werden in der Geschichtsdidaktik mittlerweile zumeist nicht mehr trennscharf behandelt. Dies wird in jüngeren Publikationen von Geschichtsdidaktiker*innen deutlich (z.B. bei Popp, 2013; Lundt, 2021) und ebenfalls anhand der Handreichung *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Teilausgabe Geschichte*, in welchem ‚Globale Entwicklung‘ und ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ gleichgesetzt werden:

Der OR verfolgt das Ziel, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Primar- und Sekundarstufe I zu verankern und nachhaltige Entwicklung zum Leitbild der Unterrichtsfächer sowie schulischen Aktivitäten zu machen. Daher werden im

Folgenden die Begriffe Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) weitgehend synonym verwendet (Engagement Global, 2017, S. 3).

Entsprechend fasse ich im Rahmen dieser Arbeit BNE und Globalgeschichte – als fachspezifische Form globalen Lernens – zusammen (gemäß dem 2. Konnex nach Hamborg, 2018, S. 105).

Ergo liegt mein Fokus auf Umweltgeschichte einerseits und BNE inklusive deren Nachhaltigkeitskonzeption und Globalem Lernen andererseits sowie der Klärung der Frage, wie sich die Geschichtsdidaktik in der BNE verorten lässt plus andersherum, wie sich BNE bzw. Nachhaltigkeit in den Geschichtsunterricht integrieren lässt. Hierzu werden Argumente aus der Geschichtsdidaktik für oder gegen das Gesamtkonzept BNE im Geschichtsunterricht vorgestellt, die sich darauf konzentrieren, ob und welche Überschneidungen zwischen dem bildungstheoretischen Verständnis von Nachhaltigkeit und der Geschichtsdidaktik zu erörtern sind.

a) Umweltgeschichte

1) Zur Forschungsdisziplin

Umweltgeschichte ist „an der Schnittstelle von Kultur und Natur angesiedelt“ (Jakubowski-Tiessen, 2014, S. 26) und beschäftigt sich mit den „Wechselwirkungen zwischen Umwelt und Gesellschaft in der Vergangenheit sowie deren historische[m] Wandel“ (Kupper, 2021, S. 15). In der Umweltgeschichte ist eher die Rede von der Beziehung von Umwelt und Gesellschaft und vergleichsweise selten von der Beziehung von Natur und Mensch. Eine der wenigen Ausnahmen stellt Melanie Arndt dar, die Umweltgeschichte als „Geschichte der Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Natur“ definiert und dies mit einer unauflösbaren Verschränkung begründet (vgl. Arndt, 2015). Kupper erklärt jedoch zum einen, dass die Beziehungen zwischen Mensch und Natur dialektisch zu fassen seien und argumentiert, dass Menschen als biologische Wesen zwar Teil der Natur seien, sich jedoch als kulturelle und soziale Wesen von ihr abheben (vgl. Kupper, 2021, S. 15). Zum anderen lasse sich Natur ohne

den Menschen denken; Umwelt hingegen sei an ihn gebunden (vgl. ebd., S. 18). Historische Gesellschaften sind fallabhängig unterschiedlich mit der sie umgebenden Natur – ihrer Umwelt – umgegangen: sie nutzten sie, passten sich an sie an, versuchten, sich vor ihr zu schützen oder unternahmen Versuche, Einfluss auf sie zu nehmen (vgl. u.a. Kupper, 2021, S. 24f.; Herrmann & Sieglerschmidt, 2017).

Da „gegenwärtige Entwicklungen nur verstanden werden können, wenn Einflüsse vergangener Systemzustände (environmental and social legacies) berücksichtigt werden“ (Haberl et al., 2006, nach Winiwarter & Knoll, 2007, *Umweltgeschichte und nachhaltige Entwicklung*, S. 309), ist Umweltgeschichte ein relevanter Part im Erforschen der Wechselbeziehungen zwischen menschlichen Gesellschaften und ihrer Umwelt, z.B. in der Erforschung gesellschaftlicher Folgen von als vom Menschen als katastrophal empfundenen Umweltereignissen⁶, und nicht zuletzt bei der Entwicklung von Konzepten, die beabsichtigen, diverse Umweltereignisse vorherzusagen oder zu vermeiden, die sich kritisch auf Menschen auswirken könnten⁷. Hierbei ist Umweltgeschichte innerhalb interdisziplinärer Kooperationen mitunter gewinnbringend für andere Disziplinen, weil sie lange Datenreihen zur Verfügung stellen kann; insbesondere Modellrechnungen, die auf klimageschichtlichen Erkenntnissen beruhen, bilden zuweilen die Basis für umweltpolitische Entscheidungen (vgl. Pfister, 1999, nach Winiwarter & Knoll, 2007, S. 314).

Wie hier offenbar wird, bildet das Themenfeld Klima(-wandel) einen Schwerpunkt innerhalb umweltgeschichtlicher Forschung. Zugleich handelt es sich dabei um eine der bis vor Kurzem noch meistdiskutierten Streitfragen schlechthin. Die Positionen zwischen den Forschenden gingen diesbezüglich bis vor einigen Jahren noch teilweise weit auseinander und die Diskussionen um bestimmte Betrachtungsweisen waren entsprechend

⁶ Kupper spricht wie viele andere von „Naturkatastrophen“ (2021, S. 76f.). Ich habe mich bewusst dagegen entschieden, diese Formulierung beim Verfassen dieser Arbeit zu übernehmen, da es sich vielmehr primär um Naturereignisse handelt, welche vom Menschen ggf. als katastrophal empfunden werden, weil sie seine Existenz, seine Versorgung mit Nahrung o.Ä. bedrohen.

⁷ Zur Entwicklung des klimahistorischen Forschungsfelds und den Wechselwirkungen zwischen Klima und Gesellschaft s. z.B. Kupper, 2021, S. 70-78.

hitzig. Während Umwelthistoriker Bernd Herrmann 1996 formulierte: „Lernverweigerung – hierüber wird Einvernehmen erreicht werden – können wir uns angesichts der drohenden ökologischen Endzeit nicht mehr erlauben. Bei Lichte besehen haben wir uns dies auch nie leisten können“ (Herrmann, 1996, S. 24, zitiert nach Jakubowski-Tiessen, 2014, S. 24), plädierten indes andere seiner Kolleg*innen noch ein knappes Jahrzehnt später dafür, dass „umweltgeschichtliche Forschungen [...] zur Versachlichung von Debatten beitragen und möglichst jeden ‚falschen Ökoalarm‘ (Uekötter & Hohensee, 2004) entlarven“ sollten (Jakubowski-Tiessen, 2014, S. 24). Ein weiteres Jahrzehnt später veröffentlicht gar ein Kollege eine Formulierung, aus der man den Eindruck gewinnen könnte, bei ihm würde Skepsis gegenüber dem menschengemachten Klimawandel bestehen:

Wie die historische Klimatologie zum Beispiel gezeigt hat, ist das Klima im Laufe der Jahrhunderte starken natürlichen Schwankungen unterworfen, was u. a. zu berücksichtigen ist, wenn wir nach den anthropogenen Einflüssen auf das Wetter infolge der fortschreitenden Industrialisierung fragen (Jakubowski-Tiessen, 2014, S. 30).

Dass es inzwischen keine Debatte mehr innerhalb der Umweltgeschichte um solche grundsätzlichen Fragen der Mensch-Umwelt-Beziehungen gibt, sondern es eher um Details geht, hängt höchstwahrscheinlich mit den aus anderen Forschungsbereichen stammenden Erkenntnissen zu dieser Wechselbeziehung zusammen. Dies betrifft gemeinhin konkrete Themen wie eben den Klimawandel: So hat der Weltklimarat IPCC im März dieses Jahres seinen sechsten Sachstandsbericht veröffentlicht, in welchem es bzgl. der Erderwärmung heißt:

Human activities, principally through emissions of greenhouse gases, have **unequivocally** [Hervorh. Sophie Schulke] caused global warming[...] The likely range of total human-caused global surface temperature increase from 1850–1900 to 2010–2019 is 0.8°C to 1.3°C, with a best estimate of 1.07°C. It is likely that well-mixed GHGs contributed a warming of 1.0°C–2.0°C, and other human drivers (principally aerosols) contributed a cooling of 0.0°C–0.8°C, natural (solar and volcanic) drivers changed global surface temperature by $\pm 0.1^\circ\text{C}$ and internal variability changed it by $\pm 0.2^\circ\text{C}$ (IPCC, 2023, S. 6).

Dass es einen menschlichen Einfluss aufs Klima gibt, ist mittlerweile weitgehend Konsens unter Wissenschaftler*innen. Dies zeigt eine Untersuchung aus dem Jahr 2021, bei der 3000 zwischen 2012 und 2020

veröffentlichte klimabezogene Fachartikel einer Stichwortanalyse unterzogen worden waren und lediglich 28 Arbeiten ermittelt werden konnten, in deren Abstracts implizit oder explizit Skepsis gegenüber der vom Menschen verursachten globalen Erwärmung geäußert worden war (vgl. Lynas et al., 2021). Das Autorentrio fasst zusammen, dass der wissenschaftliche Konsens bzgl. des Anteils der anthropogenen Treibhausgasemissionen am aktuellen Klimawandel bei "likely far exceeds 99%" liegt (ebd., S. 6).

Überdies werden von Umwelthistoriker*innen Theorien aus anderen Forschungsdisziplinen übernommen, wie z.B. die aus der vergleichsweise jungen sozial-ökologischen Forschung stammende Theorie des Sozialmetabolismus, welche u.a. der Historiker Franz Mauelshagen aufgreift, der in dem mit dieser Theorie beschriebenen „permanenten energetischen und materiellen Austausch [...] die Wurzel der Mensch-Umwelt-Beziehung“ sieht (2012, S. 134). Auch Siefertle macht Gebrauch von dieser Theorie; er wendet sozial-metabolische Berechnungen auf verschiedene Epochen der Menschheitsgeschichte an, um nachzuweisen, dass Probleme mit Nachhaltigkeit nicht erst seit der Industrialisierung aufgetreten sind bzw. auftreten, sondern bereits Jäger- und Sammler-Gesellschaften nicht-nachhaltig mit ihrer Umwelt umgingen, wenn sie Beutetiere, die ihre Ernährungsgrundlage darstellten, ausrotteten sowie Agrargesellschaften bspw. mittels künstlicher Bewässerung und diverser ackerbaulicher Methoden die Erosion der Böden, die sie nutzten, beschleunigten (vgl. 2007, S. 88). Wie in Kapitel 2.b.I bereits dargelegt, geht Siefertle transparent damit um, dass er Nachhaltigkeit als rein ökologische Kategorie anwendet (vgl. ebd., S. 81); meinem Verständnis nach findet sich hier eher ein Konzept-Gebilde aus den Bausteinen Ökologie und Sozialem. Inter- und transdisziplinäres Arbeiten führt demnach zu neuen Erkenntnissen und einer Verschiebung der Debatten innerhalb der Umweltgeschichtsforschung.

Neben dem Themenfeld Klima stellt Kupper unter anderem Industrialisierung, Urbanisierung sowie Natur- und Umweltschutz als

weitere umweltgeschichtliche Forschungsschwerpunkte vor (vgl. Kupper, 2021, S. 68-185). Die mittlerweile recht weit vorangeschrittene historische Forschung zu ehemaligen Meliorationen bietet sich an, die Inter- und Transdisziplinarität der Umweltgeschichte zum einen sowie ihre beträchtliche Methoden- und Themenvielfalt zum anderen an einem konkreten Beispiel aufzuzeigen. Meliorationen, sprich: Eingriffe des Menschen in die Natur, sind mitunter von Interesse für gegenwärtige und zukünftige politische Entscheidungen zu Landschaftsplanungen und Bauplänen. Historiker*innen, die sich mit Meliorationsprojekten, wie Talsperren und der Anlegung von Staubecken, Flussbegradigungen und der Errichtung von Kanälen, Trockenlegungen von Feuchtgebieten etc., beschäftigen, welche insbesondere in der Frühen Neuzeit, zumeist aus wasser-, land- oder forstwirtschaftlichen sowie machtpolitischen Gründen oder auch zwecks Mobilität, erfolgten (vgl. Kupper, 2021, S. 55-68 sowie Fata 2022), arbeiten interdisziplinär v.a. mit der Geographie zusammen, wie einige Beiträge in dem von Márta Fata herausgegebenen Sammelband, *Melioration und Migration. Wasser und Gesellschaft in Mittel- und Ostmitteleuropa vom 17. bis Mitte des 19. Jahrhunderts*, zeigen. Insbesondere widmet sich die Forschung den Folgen solcher Projekte sowohl für das jeweilige Ökosystem, Stichwort: Artenschwund, als auch für die Menschen, die in den betreffenden Gebieten lebten und leben, insbesondere seien hierbei Hochwasser, Überschwemmungen oder der Verlust von Arbeitsplätzen, der bspw. mit dem Rückgang der Sümpfe einherging, z.B. in den Bereichen Fischerei und Goldwäscherei, genannt (vgl. Kupper, 2021, S. 55-68; Fata 2022). Ganz konkret ist der geschichtswissenschaftliche Anteil an Fachwissen, welches letztlich in politische Entscheidungen einfließt, z.B. Flüsse zu renaturieren⁸ (vgl. Kupper, 2021, S. 68, 76), ein Exempel dafür, inwiefern umweltgeschichtliche Forschung einen Mehrwert für Politik und

⁸ Kupper weist darauf hin, dass die Vorsilbe ‚re‘ insofern „ein Trugschluss“ ist, als dass die Gestaltung der Kulturlandschaft rund um begradigte Flüsse, insbesondere die dort errichtete Infrastruktur, nicht rückgängig gemacht wird. Vielmehr gehe es darum, dass Flüssen „Räume zugestanden werden, in denen sie sich entfalten können“ (2021, S. 68).

Gesellschaft darstellt. Das Themenfeld Melioration, welches hier etwas ausführlicher vorgestellt worden ist, bietet darüber hinaus Beispiele dafür, dass die hier gewonnenen Erkenntnisse über Mensch-Umwelt-Interaktionen nicht ausschließlich dergestalt sind, dass Eingriffe des Menschen in die Umwelt grundsätzlich negativ zu bewerten sind, indem sie letztlich grundsätzlich für den Menschen unliebsame Folgen nach sich zögen. Zwar scheint die Mehrheit solcher Fallbeispiele genau davon zu zeugen (vgl. Radkau, 2012), jedoch gibt es auch erforschte Meliorationsprojekte, bei denen der Eingriff des Menschen in die Natur den für Ersteren erwünschten Erfolg brachte, ohne dass aus heutiger Sicht als fatal zu bewertende Nebeneffekte eingetreten wären⁹, so z.B. die 1788-1790 erfolgte Trockenlegung des überwiegend von Migrant*innen besiedelten Gebiets im Unterland der Batschka infolge über Jahre hinweg immer wiederkehrender Überschwemmungen, die bei Nichthandeln des Menschen das Gebiet für diesen unbewohnbar gemacht hätten (vgl. Krauss, 2022).

Sebastian Haumann (2019) spricht von zwei Tendenzen in der jüngsten umwelthistorischen Forschung: der Nachhaltigkeitsdebatte, welche in Kapitel 2 dieser Arbeit bereits aufgearbeitet wurde, und der des Anthropozäns¹⁰. Aus der geschichtswissenschaftlichen Zunft stammende Vertreter*innen von letzterer betonen die auf gesellschaftliche Entwicklungen in den letzten Jahrhunderten zurückgehenden Veränderungen im Erdsystem, v.a. seit der Industrialisierung, und die demnach immer enger werdende Verzahnung sozialer und natürlicher Prozesse und fordern menschliche Handlungsmöglichkeiten im Sinne

⁹ Zumindest scheinen zum Zeitpunkt des Verfassens des Beitrags von Karl-Peter Krauss keine negativen Auswirkungen bekannt gewesen zu sein. Ich nehme mir selbstverständlich nicht heraus, alle bio- und geoökologischen Zusammenhänge rund um die Region Batschka erfassen und bewerten zu können; ich stütze mich lediglich auf die historisch-geografischen Recherchen von Krauss.

¹⁰ ‚Anthropozän‘ ist die inoffizielle Bezeichnung für das jüngste geologische Zeitalter, in dem menschliche Aktivitäten erhebliche Auswirkungen auf das Erdsystem haben; hierzu zählt u.a. der anthropogene Klimawandel (vgl. Mauelshagen, 2022). Der Begriff ist geowissenschaftlichen Ursprungs und 1999 erstmals aufgekommen (vgl. Haumann, 2019, S. 297f.).

sozialer Anpassungsleistungen und politischer Lösungen.¹¹ Teilweise gehen die geschichtswissenschaftlichen Ansätze mit starker Kapitalismuskritik einher (vgl. Bonneuil & Fressoz, 2016, S. 291, nach Haumann, 2019, S. 304). Überdies scheint Haumann zufolge sowohl unter den geschichtswissenschaftlichen Anhänger*innen des Anthropozän-Gedankens, mit denen er sich befasst hat, als auch unter einigen der sich an der Nachhaltigkeitsdebatte beteiligenden Geschichtswissenschaftler*innen eine ausgeprägte Technik-Skepsis zu herrschen (vgl. Haumann, 2019, S. 296, 304 f., 316). Er stellt mit vergleichendem Blick auf andere Forschungsdisziplinen fest: „Damit setzt sich der historische Beitrag deutlich von ingenieur- und naturwissenschaftlichen Ansätzen ab, die auf technische Lösungen im Sinne eines *geoengineerings* [Hervorh. i.O.] setzen“ (ebd., S. 304). Ein Argument für die Technik-Skepsis sind eventuell auftretende unvorhergesehene, neue Probleme (Oldenziel & Trischler, 2016, nach Haumann, 2019, S. 316); unterschwellig wird deutlich, dass der Standpunkt der ist, dass Gesellschaft und Technik als voneinander getrennt betrachtet werden sollten.¹²

Persönlich halte ich die Position, Umweltproblemen lediglich mit gesellschaftlichen Anpassungsleistungen jenseits innovativer Technologien begegnen zu wollen, in der praktischen Umsetzung für kritisch. Diverse menschliche Anpassungsleistungen sind selbstverständlich möglich. Konkret könnte bspw. bei immer rapider ansteigendem Meeresspiegel die Umsiedlung von Bewohner*innen von Küstenstädten eine zu ermöglichende Maßnahme sein. Jedoch fehlt es mir an Fantasie, wie der Mensch sich ohne Technologie an eine immer drastischer ansteigende Lufttemperatur anpassen könnte, da es bzgl. der Temperatur nur einen

¹¹ Ein allgemeiner Überblick findet sich bei: Maelshagen, 2022; eine differenzierte Zusammenfassung des geschichtswissenschaftlichen Beitrags zur Anthropozän-Debatte findet sich bei: Haumann, 2019, insbes. S. 297-305, welcher sich bezieht auf: Brüggemeier, 2014; McNeill & Engelke, 2014; Bonneuil & Fressoz, 2016; Davies, J., 2016.

¹² Dies kommt bspw. zum Ausdruck, wenn Haumann die Position Bonneuils und Fressoz' wie folgt wiedergibt: „Nachhaltigkeit anzustreben sei angesichts der aktuellen Herausforderungen im Zweifelsfall sogar kontraproduktiv, wenn sie die notwendigen gesellschaftlichen Anpassungsleistungen verhindere und die Aufmerksamkeit auf technische Lösungen lenke“ (2019, S. 324).

relativ kleinen Spielraum gibt, in dem der menschliche Organismus aufrechterhalten werden kann. Auch in der Geschichtsdidaktik sieht man Technikgeschichte durchaus eng mit Nachhaltigkeit und/oder (B)NE verknüpft, wie in Kapitel 3.b.III dieser Arbeit dargelegt wird.

II) Geschichtsdidaktische Debatte

Die Umweltgeschichte bietet viel didaktisches Potenzial für den Geschichtsunterricht. So preisen die Geschichtsdidaktikerinnen Düselder und Schmitt die hohe Methoden- und Themenvielfalt der Teildisziplin; konkret zählen sie die „Erforschung historischer Naturwahrnehmung, der Siedlungsgeschichte, einer Umweltgeschichte der Stadt oder von Handel, Transport und Verkehr bis zu Krisenphänomenen“ auf (Düselder & Schmitt, 2014, S. 11). Auch pointieren sie die Inter- und Transdisziplinarität der Umweltgeschichte (vgl. ebd.). Für den Geschichtsunterricht liegt darin das Potenzial, zu beleuchten, dass ein Zusammenspiel aus wirtschaftlichen, sozialen, politischen, kulturellen und ökologischen Faktoren den Umgang einer Gesellschaft mit ihrer Umwelt beeinflusst, wie Bernd-Stefan Grewe anbringt (vgl. Grewe, 2014, S. 41). Nebstdem benennt er Umweltfragen als Schlüsselfragen der Gegenwart und weist auf die Dimension des Historizitätsbewusstseins hin, sprich: dass Schüler*innen bei der Beschäftigung mit vergangenen Umweltthemen im Unterricht im Hinblick auf die gegenwärtige Schlüsselproblematik des gesellschaftlichen Umgangs mit der Umwelt die Gestaltbarkeit bewusst wird (vgl. ebd., S. 40f.). Ich begreife diesen Punkt als elementare Komponente von Handlungsfähigkeitskompetenz, worauf ich an dieser Stelle hinweise, da dies im Rahmen von BNE einen Anknüpfungspunkt zwischen Geschichtsdidaktik und der allgemeinpädagogischen BNE offenbart, worauf an späterer Stelle näher eingegangen wird.

Trotz der positiven Aspekte wie einer großen Themenvielfalt, der Förderung von Handlungsfähigkeit, Diskussionspotenzial und je nach Themenauswahl und Schwerpunktsetzung potentiell herstellbarem Gegenwarts- und

Lebensweltbezug, bleibt Umweltgeschichte im schulischen Geschichtsunterricht vergleichsweise unbeachtet. Indre Döpcke gibt wieder, welche Bezeichnungen im Rahmen einer Studie interviewte Lehrkräfte in Bezug auf Umweltgeschichte verwendeten: „Nebenbereich, Zusatzangebot, Extraaspekt am Ende einer Einheit, Bonbon, Einzelstunde, Randphänomen oder Kuriosum“ (2014, S. 175). Döpcke weist darauf hin, dass dies „im Gegensatz zu den ministerialen Bestrebungen [steht], die umweltbezogenen Aspekte in die Kerncurricula zu integrieren“ (ebd.).

Bereits in den 1970er-Jahren wurden nämlich nationale sowie internationale Programme zur Umweltbildung beschlossen (vgl. Gräsel 2018, S. 1096). Kurz darauf begann die institutionelle Verankerung:

1980 erteilte die Kultusministerkonferenz den Auftrag, dass Umwelterziehung (heute verwendet man den Begriff Umweltbildung) als ein alle Schulfächer, -stufen und -formen durchziehendes Unterrichtsprinzip in den Fachdomänen zu implementieren sei (Döpcke, 2014, S. 175f.).

Dieses Stadium wurde jedoch von Kritik sowie parallel von der Entstehung alternativer Konzepte, v.a. „Ökopädagogik“, „ökologische[r] Bildungsarbeit“ und „Naturerfahrung“ begleitet und wirkte deshalb zunehmend desorientiert (vgl. Gräsel, 2018, S. 1097). Hauptkritikpunkt war, dass die Umweltbildung zwar zur Vermittlung ökologischer Sachverhalte, hauptsächlich Krisen, im Unterricht führte, jedoch nicht zum Umgang mit diesen Krisen befähigte (vgl. Kehren, 2016, S. 92). Ergo haben Top-Down-Beschlüsse selbst nach mehreren Jahrzehnten nicht zu tatsächlicher Präsenz der Thematik im Geschichtsunterricht geführt, wie u.a. Döpckes Studie (2014) zeigt. Dies scheint nicht an einem Desinteresse der Geschichtslehrkräfte am Thema zu liegen. Bei einer 2022 durchgeführten Online-Befragung von Berliner Geschichtslehrkräften (LISUM 2023) mit einer Beteiligung von 108 Personen, fällt viermal der Wunsch nach mehr Umweltgeschichte (z.B.: „Umwelteinflüsse[...] stärker berücksichtigen“ (S. 11), „mehr Umwelt“ (S. 21) sowie achtmal nach mehr Globalgeschichte (z.B.: „mehr Globalgeschichte“ (S. 16), „[s]tärkere Ausrichtung auf eine globale Perspektive, weniger auf die eurozentrische Perspektive“ (S. 18). Nachhaltigkeit und (B)NE werden von niemandem der Befragten aufgeworfen, was vermutlich auf die geringe Präsenz dieser Konzepte im

Geschichts-Lehramtsstudium zurückzuführen ist. Eine Lehrkraft recurriert auf die in der universitären Lehrkräfteausbildung gesetzten Inhalte: „In Anlehnung an die Globalgeschichte an den Universitäten würde ich es befürworten, wenn in der gymnasialen Oberstufe auch (außer)europäische Themen in der [sic] Vordergrund rücken könnten.“ (S. 9).

Die akademische Institutionalisierung der Umweltgeschichte ist in Deutschland indes nach wie vor nicht weit vorangeschritten. „Lehrstühle mit der ausschließlichen Denomination ‚Umweltgeschichte‘ gibt es derzeit nicht, [...] Professuren mit dem zusätzlichen Schwerpunkt ‚Umweltgeschichte‘ sind nach wie vor eine Rarität“, bilanziert 2014 Manfred Jakobowski-Tiessen (S. 35). Eine Internet-Recherche meinerseits im Mai 2023 ergibt, dass sich daran neun Jahre später kaum etwas geändert hat.¹³ An der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg gibt es eine Professur für Wirtschafts-, Sozial- und Umweltgeschichte¹⁴; an der Ruhr-Universität Bochum ist seit längerem ein Lehrstuhl für Technik- und Umweltgeschichte angesiedelt¹⁵. Zu guter Letzt befindet sich an der Universität Augsburg das Fach Umweltgeschichte ganz aktuell im Aufbau – vor kurzem ist eine Umwelt- und Globalhistorikerin dem Ruf der Universität gefolgt, die interdisziplinär an der Schnittstelle zwischen Umweltgeschichte und den Environmental Humanities forscht (vgl. Universität Augsburg, 2023).

Ob eine

Perspektive im Geschichtsunterricht integriert wird, hängt [...] wesentlich von den Unterrichtsentscheidungen der Lehrpersonen ab. Diese werden vor allem von ihrem domänenspezifischen und (fach-)didaktischen Wissen und Können[...] geprägt (Döpcke, 2014, S. 176, bezieht sich auf Günther-Arndt, 2009, S. 37-39).

Im Zuge von Ursachenforschung wäre deshalb die Untersuchung z.B. der Vorlesungsverzeichnisse von Hochschulen und Universitäten aufschlussreich, um zu eruieren, ob eine geringe Präsenz der Sujets Umweltgeschichte und Nachhaltigkeit im Geschichtslehramtsstudium einer der Gründe für das Unterangebot im schulischen Geschichtsunterricht ist.

¹³ Stand der Ergebnisse meiner Internetrecherche: 06.05.2023

¹⁴ Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. <https://www.wsu.geschichte.uni-freiburg.de/>

¹⁵ Ruhr-Universität Bochum. <https://www.ruhr-uni-bochum.de/tug/>

Weitere Untersuchungsansätze sind denkbar. Indre Döpcke hält neben dem fachwissenschaftlichen und -didaktischen Wissen die Einstellungen und Haltungen der Fachlehrkräfte für eine weitere elementare Komponente beim Weg von bestimmten Aspekten in den Geschichtsunterricht und hat hierzu vor einem knappen Jahrzehnt eine qualitative Studie durchgeführt (vgl. Döpcke, 2014). Anschluss-Studien, ob sich an den damaligen Haltungen messbar etwas geändert hat – zumal das Thema gesellschaftlich nicht zuletzt infolge der Fridays-for-Future-Bewegung Aufschwung erhalten hat (vgl. etwa Brock & Grund, 2020, S. 16-18) –, wären interessant. Des Weiteren brächten Schulbuchanalysen sicherlich zusätzlichen Erkenntnisgewinn.

b) Bildung für nachhaltige Entwicklung

I Genese, Definition und Unterscheidung zu Umweltbildung

Es besteht Konsens darüber, dass BNE infolge der als unzureichend empfundenen Umweltbildung entstanden ist und sich aus letzterer heraus entwickelt hat (vgl. u.a. Rieß, 2006; Gräsel, 2018). In dem 1992 in Rio de Janeiro international beschlossenen Papier, der *Agenda 21*, wird die Bedeutung von Erziehung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung explizit hervorgehoben: „Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen“ (UN, 1992, S. 329). Die Verwirklichung des Leitbildes Nachhaltige Entwicklung war demnach von Beginn an zwingend mit Bildung verknüpft (vgl. Rieß, 2006, S. 9). Auf der *Agenda 21* basierend, wurden nationale Strategien zur Erreichung der angestrebten Ziele entwickelt. Die Nachhaltigkeitsstrategie Deutschlands erfuhr eine schriftliche Fixierung u.a. 2005 im *Nationalen Aktionsplan der BNE* (NAP BNE); dieser und die darauffolgende Dekade dienten dem Ziel, Bildung für nachhaltige Entwicklung in der deutschen Bildungslandschaft zu verbreiten (vgl. BNE-Portal, o.J.). Bildung stellt das vierte der 17 Ziele der 2015

verabschiedeten *Agenda 2030* dar; Unterpunkt 4.7 steht für „Bildung für nachhaltige Entwicklung und Weltbürgerschaft“ (Engagement, 2022, *Ziel 4: Hochwertige Bildung*). Deutschland „räumt der BNE eine Schlüsselrolle für das Erreichen der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung ein [...]“ (BMZ, 2021, S. 49) und verpflichtete sich im Rahmen des 2017 verabschiedeten Nationalen Aktionsplans Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) dazu, BNE bundesweit strukturell in den Lehr- und Bildungsplänen der unterschiedlichen Bildungsbereiche – Frühkindliche Bildung, Schule, Hochschule, Berufliche Bildung – zu verankern (vgl. Nationale Plattform c/o BMBF, 2017).

Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg erläutern, worin sich BNE unter anderem von der Umweltbildung unterscheidet: „Ökologie, Ökonomie und Soziales werden vernetzt gedacht. Die positive Entwicklung in einem der Bereiche gilt als notwendig mit der Entwicklung in den anderen Bereichen verbunden“ (1999, S. 18; vgl. hierzu auch Rieß, 2006, S. 9; Gräsel, 2018, S. 1098). Überdies beinhaltet BNE im Gegensatz zur Umweltbildung, der oftmals vorgeworfen worden wäre, ‚Katastrophenpädagogik‘ zu betreiben, „einen Gestaltungsauftrag für die Zukunft“, erklärt Cornelia Gräsel (2018, S. 1098). De Haan und Harenberg sprechen von einem „Modernisierungsszenario“ als Grundlage der BNE im Gegensatz zu einem „Bedrohungsszenario“, welches die Umweltbildung zur Basis gehabt habe (1999, S. 18). Yvonne Kehren erklärt, dass – im Gegensatz zur bloßen Vermittlung ökologischer Sachverhalte, hauptsächlich Krisen, in der traditionellen Umweltbildung – das Ziel von BNE die Ausbildung einer kritischen Urteils- und Handlungsfähigkeit sei (vgl. Kehren, 2016, S. 91-94). Ebenso benennt die Kultusministerkonferenz (KMK) als Ziel von BNE: „die Gesellschaft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zukunftsfähig zu gestalten[...] Es gilt die jungen Menschen zu ermutigen und zu befähigen, die dafür notwendigen Kompetenzen auszubilden“ (KMK, 2023, S. 1). Da es sich bei historisch-politischer Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit auch um zwei Schlüsselkompetenzen des Geschichtsunterrichts handelt (vgl. KMK, 2018, S. 4), liegt die Annahme nahe, dass die Integration des

Konzepts BNE in den Geschichtsunterricht unproblematisch und in den vergangenen Jahren umfänglich vonstatten gegangen wäre. Die Bildungspläne der Bundesländer daraufhin zu überprüfen, ob dies tatsächlich der Fall ist, wird Gegenstand von Kapitel 4 sein.

II Kritik

Während das frühe Herausbilden unterschiedlicher Strömungen mit verschiedenen Ansätzen darauf hinweist, dass die schulische Umweltbildung der 1980er Jahre nicht all das abzudecken schien, was die pädagogische Forschung für erforderlich hielt, wird von der BNE erwartet, genau dies leisten können und entsprechend vereint sie dermaßen viele Inhalte und Kompetenzbereiche, dass Kritiker*innen ihr unterstellen, zu umfassend und abstrakt zu sein (Holfelder, 2018, S. 56).

Darüber hinaus entzündet sich Kritik an der von Anne-Katrin Holfelder als „Illusion“ bezeichneten Annahme, dass Konsumkapitalismus und ökologische Nachhaltigkeit vereinbar miteinander wären (vgl. ebd., S. 98) bzw. dem „Widerspruch von Systemerhalt und Systemtransformation“, wie Yvonne Kehren es ausdrückt (2016, S. 63-74). Diesem Kritikpunkt ist entgegenzuhalten, dass Bildung i.d.R. Ziele anstrebt, die erst in naher oder ferner Zukunft erreicht werden können, indem sie Wissen und Kompetenzen fördert, die künftig bestenfalls von den Bildungsempfangenden angewendet werden. BNE ist dieses Charakteristikum ihrer Definition entsprechend erst recht inhärent. Nach meinem Verständnis ist die Intention einer Implementierung von BNE in allen Bildungsbereichen, ein gesellschaftliches Umdenken zu erzeugen und den Willen, die Kreativität und die Fähigkeit in Menschen zu fördern, die Gesellschaft, in der sie leben, mitzugestalten, sodass dies womöglich in einer Modifikation des (Wirtschafts-)Systems münden könnte. Die Effekte von BNE werden sich erst zukünftig messen lassen können.

Weitere Vorwürfe beziehen sich auf die dem Beutelsbacher Konsens entgegenstehende Instrumentalisierung (vgl. ebd., S. 101-107) und, damit

einhergehend, den Moralisierungsvorwurf (vgl. ebd., S. 107-110), der bereits aus der Debatte rund um Nachhaltigkeit generell bekannt ist¹⁶. Dem könnte entgegnet werden, dass auch Werturteile im Zusammenhang mit der Behandlung der NS-Geschichte nur einen „eng bemessenen Pluralitätsspielraum“ zulassen (Hogrefe et al., 2012, S. 13). Dennoch würde die Relevanz und die Art und Weise der Bearbeitung dieses Teils deutscher Geschichte wohl von keinem/r Pädagogikwissenschaftler*in oder Geschichtsdidaktiker*in bestritten werden.

An vielen Unterrichtsmaterialien zu BNE – z.B. zu Konsumverhalten – ist zu kritisieren, dass

suggestiert [wird], dass Veränderung durch das alleinige Verbraucherverhalten möglich sei. Politische, wirtschaftliche und strukturelle Rahmenbedingungen werden dabei ausgeblendet. Die politische Dimension von BNE wird damit nicht angesprochen, was verwundert, da es doch auch um Partizipation gehen soll. (Holfelder, 2017, S. 108; bezieht sich auf Jung, 2006).¹⁷

An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass ein BNE inkludierender Geschichtsunterricht wahrscheinlich andere Akzente setzen könnte, da er historische Themen in den Mittelpunkt stellen würde. Die Kritik, mit der BNE sich konfrontiert sieht, sollte somit nicht dazu führen, dass die Geschichtsdidaktik davor zurückscheut, Anknüpfungspunkte zwischen ihrem Fach und BNE aufzuzeigen. Vielmehr sollte berechtigte Kritik an BNE ernst genommen und m.E. damit umgegangen werden, indem die jeweiligen Fachdidaktiken entsprechende Wege zur Handhabung ausarbeiten.

III Geschichtsdidaktische Debatte

Die Fachdidaktiken scheinen dies derzeit in unterschiedlichem Maße zu tun, denn Anke John stellt fest, dass das Thema Nachhaltigkeit in anderen Schulfächern eine deutlich größere Rolle spielt als im Geschichtsunterricht

¹⁶ siehe Kapitel 2

¹⁷ Siehe hierzu auch die kritische Anmerkung von Nina Reusch über die *Orientierungshilfe BNE*, 2007: „[I]n der >>Orientierungshilfe BNE<< [beschränkt sich] der Bereich der individuellen Handlungskompetenzen [...] zu großen Teilen auf Konsumkritik [...] (vgl. Orientierungshilfe BNE 2007: 20-21)“ (Reusch, 2021).

(vgl. John, 2014, S. 111). Zugleich halte letzterer an Inhalten fest, die außerhalb der Schule kaum noch debattiert würden (vgl. ebd.).

Mit einer »Bildung für nachhaltige Entwicklung« verknüpfte Zugänge wie Umwelt-, Gender- oder Globalgeschichte, die den oft zur Leerformel verkommenen Begriff Nachhaltigkeit mit konkreter Substanz füllen könnten, haben es nach wie vor schwer (ebd.),

behauptet sie. Hierin steckt die Forderung nach mehr BNE im Geschichtsunterricht.

BNE und Nachhaltigkeit scheinen in der Geschichtsdidaktik generell positiver besprochen zu werden als in der Geschichtswissenschaft.

Wie in Kapitel 3.a.I bereits angerissen wurde, teilen die Geschichtsdidaktiker*innen die Technikskepsis der Geschichtswissenschaftler*innen nicht¹⁸, sondern betrachten Technikgeschichte und BNE als miteinander verknüpft. Wenn Silja Leinung von der „Untrennbarkeit von Gesellschaft und Technik“ spricht (2022, S. 96), steht dies diametral zu der Position, die bspw. Bonneuil und Fresco vertreten, lt. welcher das Augenmerk auf gesellschaftlichen Anpassungsleistungen liegen sollte anstatt auf technischen Lösungen (vgl. Haumann, 2019, S. 324). Leinung sieht Technikgeschichte im „Spannungsfeld zwischen Problemlöserin und -verursacherin“ und schreibt der Teildisziplin zu, einen Beitrag zur Förderung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Geschichtsunterricht leisten zu können (ebd., S. 97).

Darüber hinaus entzündet sich in der Geschichtsdidaktik offenbar nicht derart viel Kritik an der Konzeption des Nachhaltigkeitsbegriffs wie es innerhalb der Geschichtswissenschaft der Fall ist. Die politische Konzeption, wie sie im Leitbild nachhaltiger Entwicklung angelegt ist, wird von den meisten Geschichtsdidaktiker*innen akzeptiert und übernommen, wie es scheint. Eine Ausnahme bildet bspw. Nina Reusch (2021), auf deren Argumentation am Ende dieses Unterkapitels näher eingegangen wird.

¹⁸ Selbstverständlich ist die Meinung hierzu weder in der Geschichtswissenschaft noch in der Geschichtsdidaktik einheitlich, jedoch zeichnen sich durchaus zwei unterschiedliche Stimmungsbilder bzgl. des Punkts Technologie und Technikwissenschaft ab.

Zahlreiche Schnittpunkte zwischen BNE und historischem Lernen identifiziert Susanne Popp: u.a. Multiperspektivität, Lebensweltbezug¹⁹, Gegenwartsbezug, interkulturelles Lernen sowie spezifische Inhalte (vgl. 2013, S. 15). Als Auswahl zu letzterem Punkt benennt sie folgende Themen: „Armut, Agrarwirtschaft, Bevölkerungsentwicklung, Energie, Frieden, Globalisierung, Klima, Konsum, Menschenrechte, Migration oder auch Wasser“ (ebd., S. 15). Sie merkt an, dass „[e]inige dieser Themen [...] im Geschichtsunterricht hinsichtlich ihrer umfassenden historischen Bedeutung nahezu völlig unerwähnt [bleiben]“ (ebd.). Darüber hinaus kritisiert sie, dass – aufgrund der eurozentrischen Perspektive des deutschen Geschichtsunterrichts, abgesehen von Unterrichtseinheiten zu den „post-europäisch[en]“ USA (ebd., S. 16) – zum einen eine fehlende raum-zeitliche Makroperspektive die Berücksichtigung von Rahmenbedingungen und Zusammenhängen und demzufolge das historische Lernen erschwere und zum anderen den Schülerinnen und Schülern (SuS) eine Außen- und Vergleichsperspektive fehle (vgl. S. 16f.). Leider erläutert sie nicht, inwiefern BNE bzgl. des von ihr getätigten Vorwurfs an den Geschichtsunterricht zur fehlenden raumzeitlichen Makroperspektive ihrer Ansicht nach Abhilfe leisten könnte. An der begrenzten Anzahl an Geschichtsstunden und den rahmengebenden Kerncurricula wird sich durch eine Einbettung von BNE in den Geschichtsunterricht nichts ändern. Fächerübergreifende Projekte oder Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteur*innen im Kontext von BNE, sogenannte Lernwerkstätten, wie sie in BNE-Handreichungen oftmals empfohlen werden (vgl. z.B. Umweltbundesamt, 2021), würden solch eine Makroperspektive ggf. möglich machen, jedoch schlägt Popp nichts dergleichen vor.

Ihr Fachbeitrag endet dennoch mit einem deutlichen Plädoyer dafür, dass BNE in den Geschichtsunterricht integriert werden sollte, da es sich ihr zufolge dazu eignet, vorhandene Epochenkonzepte und historische

¹⁹ Darauf, dass die Nachhaltigkeitsforschung stark lebensweltzentriert ist, da Forderungen aus der Gesellschaft, zumeist in Form politischer Instruktionen, an sie gestellt werden, weist Philipp Waag hin (vgl. 2012, S. 24).

Themen um umwelt- und technikgeschichtliche Aspekte sowie eine globalgeschichtliche Perspektivierung anzureichern (vgl. ebd., S. 17):

Wenn [...] globales Lernen und BNE wesentlich darauf zielt, eingefahrene Denkgewohnheiten, eingleisige Identitätskonzepte und eurozentrische Blickverengungen zu überwinden, dann können die genannten Ansätze, werden sie systematisch in den Geschichtsunterricht integriert, die Lernenden entscheidend darin fördern, ihren Blick auf übergreifende Zusammenhänge zu richten, vielfältigen Perspektivenwechsel zu üben und ein erweitertes Geschichtsverständnis aufzubauen, das konsequent jene Kategorien integriert, die auf Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung gerichtet sind (ebd.).

Dass Popp die Termini globales Lernen und BNE im selben Atemzug verwendet und aus ihrem Text keine Differenzierung zwischen beiden Konzepten hervorgeht, ist angesichts des zu Beginn dieses Kapitels vorgestellten, von Hamborg erstellten Überblicks über die unterschiedlichen Verhältnisbestimmungen der Konzepte nicht verwunderlich. Dass Popp in ihrer Arbeit nicht explizit an den Begriff ‚Nachhaltigkeit‘ anknüpft, sondern von einer „nachhaltigen Entwicklung“ spricht, lässt darauf schließen, dass sie diesem Konzept nicht kritisch gegenübersteht.

Bea Lundt, die sich ebenfalls explizit auf BNE bezieht, wenn sie sich für mehr Globalgeschichte im Geschichtsunterricht ausspricht, bezieht im Gegensatz zu Popp den Terminus Nachhaltigkeit in ihre Argumentation mit ein, wenngleich sie nicht näher auf ihn eingeht. Lundt erläutert, welche Bedeutung der 2015 infolge der UN-Agenda 2030 mit dem Ziel der nachhaltigen Entwicklung von der UNESCO vorgelegte Plan, *Bildung 2030. Incheon-Erklärung und Aktionsrahmen* – insbesondere dessen Passagen zur interkulturellen Bildung –, für den Geschichtsunterricht hat, indem ihm folgende Aufgabe zufällt:

Eine Hochschätzung der Geschichten ‚der anderen‘ ist die Voraussetzung für die Bereitschaft, das eigene Leben im Sinne globaler Nachhaltigkeitsstrategien einzurichten und nicht eigennützige individuelle oder nationale Vorteile zu verfolgen. Ausgehend von einer Akzeptanz der Gleichwertigkeit aller Kulturen wird ein Bewusstsein von Weltbürgerschaft angestrebt, das auf dem global konsensuellen Katalog der Menschenrechte aufbaut und eine internationale Friedensordnung anstrebt (Lundt, 2021, S. 132).

Ihrer Argumentation zufolge ist Nachhaltigkeit das Ziel des Lernprozesses, zu dem Geschichtsunterricht beizutragen hat. Der Weg dorthin führt für Lundt über BNE inklusive globalem Lernen. In der Nicht-Differenzierung

beider Konzepte entspricht ihre Auslegung der von Popp; zusätzlich klingt an, dass sie ‚Nachhaltigkeit‘, ‚nachhaltige Entwicklung‘ und ‚globales Lernen‘ mindestens als stark miteinander verschränkt, wenn nicht gar synonym versteht. Ihre Kritik am deutschen Geschichtsunterricht ähnelt der von Popp. Lundt bemängelt, dass das Bewusstsein über das Zusammenwirken der „globalen Geschichte(n) und Kulturen“ zu wenig ausgeprägt sei (ebd., S. 134). „Das Fach Geschichte hat einen besonderen Nachholbedarf, Anregungen aus dem internationalen Bereich aufzugreifen“, so Lundt weiter (ebd.). Sie sieht insbesondere mit Blick auf rechtspopulistische Bewegungen und deren fragwürdige Geschichtsinterpretationen einen Mehrwert darin, im Fach Geschichte die Bedeutsamkeit verschiedener Kulturen zu thematisieren (vgl. ebd.).

Bezüglich konkreter Unterrichtsplanung präzisiert Franziska Conrad, dass beim Entwerfen historischer Fragestellungen im Rahmen von BNE für den Geschichtsunterricht von Lehrkräften

[...] herausgearbeitet werden [müsste], wie Menschen in der Vergangenheit mit den natürlichen Ressourcen umgegangen sind (Ökologie) und welche Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, Wirtschaftens und Herrschens sich in diesem Prozess herausgebildet haben (Soziales, Ökonomie, Politik). Ferner müsste erörtert werden, welche Konflikte infolge der Mensch-Umwelt-Beziehungen entstanden sind, wie damit in der Vergangenheit umgegangen wurde und welche Folgen für Natur, Gesellschaft und Herrschaft der Umgang mit der Natur hatte (Sachurteil). BNE im Geschichtsunterricht erfordert auch die Diskussion darüber, wie der Umgang mit der Umwelt in der Vergangenheit unter Aspekten wie intra- und intergenerationeller Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit zu bewerten ist und ob daraus Einsichten für gegenwärtige Problemlagen zu gewinnen sind (Werturteil) (Conrad, 2021, S. 5).

Nachhaltigkeit fungiert ihr zufolge also vor allem als Reflexionskategorie im Rahmen der Werturteilsbildung und soll Unterrichtseinheiten abrunden, die sich vor allem mit umweltgeschichtlichen Aspekten befassen. Sie hebt die geschichtsdidaktischen Prinzipien Multikausalität, Multiperspektivität und Alteritätserfahrung hervor, die solch ein Umweltgeschichtsunterricht fokussieren sollte, um die Basis für ein anschließendes Werturteil unter Nachhaltigkeitsaspekten zu bilden und somit einen bedeutenden Beitrag zu einer BNE zu leisten (vgl. ebd., S. 8).

Überdies werden im OR, in dem insgesamt fünf von elf Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung expliziten Bezug zum

Nachhaltigkeitskonzept des politischen Leitbildes Nachhaltige Entwicklung haben, Möglichkeiten für eine Einbeziehung des Themas Nachhaltigkeit in sachanalytische Unterrichtssegmente vorgestellt. Es werden Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung mit fachbezogenen Teilkompetenzen in Verbindung gesetzt, wobei der Kernkompetenz *Analyse des globalen Wandels*, in welcher „Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mithilfe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysier[t]“ werden sollen, die drei fachbezogenen Teilkompetenzen, „historische Beispiele für Zielkonflikte zwischen Ansprüchen von Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt in ihrer Bedeutung für die Gegenwart analysieren“, „sich aus historischer Sicht mit Fragen des technologischen Fortschritts und des wirtschaftlichen Wachstums vor dem Hintergrund des Leitbildes der Nachhaltigkeit auseinandersetzen“ und „an historischen Beispielen die Bedeutung technologischer Voraussetzungen im Bereich des Verkehrs und der Kommunikation vor dem Hintergrund des Leitbildes der Nachhaltigkeit analysieren“, zugeordnet werden (Engagement Global, 2017, S. 20). Das Konzept wird hier eng mit technik- und wirtschaftsgeschichtlichen Aspekten verknüpft; insbesondere sind die Prinzipien Multiperspektivität und Kontroversität angelegt.

Darüber hinaus ist das Ziel einer weiteren Kernkompetenz, *Partizipation und Mitgestaltung*, dass SuS „mit historischen Argumenten für die Stärkung der Menschenrechte und eine nachhaltige Entwicklung eintreten“ und „sich auf der Grundlage historischer Einsichten [...] an deren Umsetzung beteiligen“ (ebd., S. 22). Meines Erachtens ist hierbei nur indirekt eine fachbezogene Kompetenz ersichtlich. – Handlungsfähigkeit im Sinne einer NE, wie sie hier beschrieben wird, könnte als nächste Stufe des Begreifens von Gestaltbarkeit infolge eines entwickelten Historizitätsbewusstseins angesehen werden (vgl. Grewe, 2014, S. 40f.). Da verschiedene geschichtsdidaktische Kompetenzmodelle miteinander konkurrieren und bislang kein Konsens erzielt worden ist, bspw. bzgl. der „Abgrenzbarkeit sowohl voneinander als auch von anderen überfachlichen oder

fachspezifischen Kompetenzen“, worauf der OR hinweist (Global Engagement, 2017, S. 17), kann nicht ausgeschlossen werden, dass es sich bei solch einer konkreten Handlungsfähigkeitskompetenzausprägung um eine geschichtsdidaktisch legitimierte Erweiterung der Gestaltbarkeitserkenntnis nach Grewe handeln könnte. Im selben Maße nachvollziehbar wäre jedoch Kritik an diesem über historisches Lernen recht weit hinausgehenden Partizipationsanspruch. Denn i.d.R. mündet der Prozess historischen Lernens in der Fähigkeit, sich politisch und historisch orientieren zu können (vgl. Rösen, 1997). Die Aufgabe von Geschichtsunterricht endet an dieser Stelle, könnte eingebracht werden.

Am geschichtsbezogenen Teil des OR ist anderweitig Kritik laut geworden, u.a. bemängelt Lundt, dass dieser nicht in gemeinsamer Arbeit mit Afrikaner*innen entstanden ist, lediglich eine Unterrichtseinheit zu zwei älteren afrikanischen Texten präsentiert und keine Dialoge und Kooperationen, bspw. mit afrikanischen Schulklassen, anvisiert (vgl. 2021, S. 133).

Kritik an der Implementierung von BNE in den Geschichtsunterricht entzündet sich an der Normativität von Nachhaltigkeit. Reusch folgt der im vorangegangenen Subkapitel erwähnten Kapitalismuskritik und fordert „[e]ine Historisierung und Ent-Normativierung von Nachhaltigkeit“ (2021). Sie schlägt vor, im Geschichtsunterricht über das Thema Nachhaltigkeit zu „einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Machtstrukturen im Verhältnis von Mensch und Umwelt“ zu gelangen, da sie das Konzept auf Basis seiner historischen Genese als Teil kapitalistischer Wirtschaftsentwicklung und eng verknüpft mit Machtgeschichte betrachtet (ebd.). Sie bezieht sich damit u.a. auf einen Beitrag Joachim Radkaus aus dem Publikationsjahr 2008, welcher von einer negativen Einschätzung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung gefärbt ist, u.a. den Vorwurf an den Brundtland-Bericht beinhaltet, „kaum intellektuelle Reflexion“ zu beinhalten und dem zufolge Radkau wirtschaftliche Entwicklung und ökologische Nachhaltigkeit als Gegenspieler begreift – eine Position, die, wie in Kapitel 2.b.II dieser Arbeit

angerissen wurde, in den 1970er und 80er Jahren noch eine größere Anhängerschaft hatte, mit dem Brundtland-Bericht aber eigentlich zu überwinden angestrebt wurde; seiner Ansicht nach

gehört die sogenannte Entwicklungshilfe zu den größten Umweltschädigungen der Welt, weil [...] Straßen und Staudämme gebaut und Wasserkraftwerke angelegt werden, häufig mit verhängnisvollen ökologischen Folgen (Radkau, 2008, S. 134).

An diesem Beispiel ist zu erkennen, wie geschichtsdidaktische Argumentationen sich teilweise an der geschichtswissenschaftlichen Debatte orientieren und auf dieser aufbauen, weshalb eine kritische, kontroverse Besprechung einer Thematik in letzterer sich auf erstere auswirkt.

c) Zusammenfassung

Die bereits etablierte Umweltgeschichte, welche aufgrund der großen Themenvielfalt, dem Gestaltbarkeitsaspekt, dem Diskussionspotenzial und dem je nach Themenauswahl und Schwerpunktsetzung potentiell herstellbarem Gegenwarts- und Lebensweltbezug für eine regelmäßige Berücksichtigung im Geschichtsunterricht prädestiniert scheint, bietet zahlreiche Impulse für die Anbindung des Sujets Nachhaltigkeit, zumal die Basis sowohl für Umweltgeschichte als auch für nachhaltiges Denken und Handeln das Verständnis der Mensch-Umwelt-Beziehung als korrelierende Verbindung ist.

Der überwiegende Teil der Geschichtsdidaktiker*innen, die sich an der Debatte zur Verbindung BNE – Geschichtsunterricht beteiligen, befürwortet dieses Konglomerat.

Sowohl aus den positiven geschichtsdidaktischen Besprechungen des Nachhaltigkeitskonzepts im Rahmen von BNE als auch aus der Kritik daran lässt sich die vielseitige Integrierbarkeit von Nachhaltigkeit in den Geschichtsunterricht ablesen. Das historische Thema Nachhaltigkeit im Spannungsfeld zwischen Umwelt-, Wirtschafts- und Herrschaftsgeschichte einerseits sowie das für Werturteile aufzuarbeitende und anwendbare politisch-normative Konzept im Sinne des Leitbildes einer nachhaltigen

Entwicklung andererseits sind denkbare Einsatzmöglichkeiten des Gegenstands im Geschichtsunterricht, um historisches Lernen zu fördern. Das Alter der Begrifflichkeit ermöglicht den Einsatz von historischen Quellen und die Analyse jener unter Berücksichtigung geschichtsdidaktischer Prinzipien wie Alterität, Multiperspektivität und Multikausalität. Weiterhin werden u.a. der Lebenswelt- und Gegenwartsbezug und das Potenzial für interkulturelles Lernen hervorgehoben.

4. Bildungsplananalyse

Bei einer im Jahr 2022 durchgeführten Befragung von 504 Lehrkräften gaben 81% der Befragten an, dass „die mangelnde Verankerung in Lehrplänen“ die Haupthürde bei der Umsetzung von mehr BNE in der Schule sei (Grund & Brock, 2022, S. 18). Auch von wissenschaftlicher Seite her wird dieser Indikator als am wichtigsten gewertet, um die Verankerung von BNE im schulischen System zu messen (vgl. Hemmer et al., 2022, S. 75). Tatsächlich wird im NAP BNE die „[s]trukturelle Verankerung von BNE in Lehr- und Bildungsplänen“ als eines von fünf Handlungsfeldern bzgl. des Bildungsbereichs Schule aufgeführt; BNE soll demnach in alle Fächer implementiert werden sowie fächerübergreifend und -verbindend Umsetzung erfahren. (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017, S. 35f.). Die KMK schließt sich dem an und klassifiziert die Verankerung von BNE in den Lehr- und Bildungsplänen als einen der zentralen Hebel bei der Implementierung von BNE (vgl. KMK, 2023, S. 1). Das an der Freien Universität Berlin angesiedelte nationale BNE-Monitoring begleitet den Prozess dieser Bildungsplanentwicklung wissenschaftlich und führt regelmäßig Erhebungen zur Verwendung und Stellung von Nachhaltigkeit, BNE und verwandten Konzepten in den Bildungs- und Lehrplänen durch. Als die Dokumentengruppe Bildungs-/Lehrpläne 2019 zuletzt vom Monitoring erhoben worden ist, war das Fach Geschichte nicht Teil der

Untersuchung (vgl. Brock & Holst, 2022, S. 11). Ich schließe diese Lücke, in dem ich eine entsprechende Bildungsplananalyse für das Fach Geschichte vornehme.

a) Methode

Es wurden 78 Bildungspläne²⁰ zum Fach Geschichte oder zu Fächerverbänden, die Geschichte beinhalten, aus allen 16 Bundesländern erhoben. Diese bilden die Datengrundlage der vorgenommenen Bildungsplananalyse. Die Auswahl betraf allgemeinbildende Oberschulen und war beschränkt auf die Jahrgangsstufen 7-13, um die Vergleichbarkeit der Daten zwischen den Bundesländern sicherstellen zu können, denn die Dauer der Grundschulzeit und ob der Eintritt in die Oberschule mit Beginn der 5. oder 7. Klasse erfolgt, unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland. Die Erhebung erfolgte im März 2023.²¹ Später erschienene Bildungspläne sind deshalb nicht Teil der Analyse.

Das Vorgehen orientiert sich an dem des nationalen BNE-Monitorings, welches wiederum auf das klassische Bildungsmonitoring zurückgeht (vgl. Brock & Holst, 2022, S. 5; Orientierung an Döbert & Weishaupt, 2012). Mittels *MAXQDA* (2022), Version 22.5.0, wurde eine softwaregestützte lexikalische Analyse durchgeführt. Die 78 Bildungspläne wurden in das Programm eingespeist. Anschließend wurde eine automatische erweiterte Textsuche vorgenommen, indem bestimmte Schlagworte in das Programm eingegeben wurden und dann von diesem autocodiert wurden. Die Vorauswahl dieser Schlagworte erfolgte auf Basis des ersten Teils dieser Arbeit, der Analyse der Konzeption von Nachhaltigkeit und der geschichtsdidaktischen Debatte.

Insbesondere interessieren die Begriffe ‚Nachhaltigkeit‘ und ‚nachhaltig‘, welche von mir einzeln codiert und dann innerhalb des Programms sowie

²⁰ Je nach Bundesland variiert die Bezeichnung zwischen Bildungsplan, Lehrplan, Rahmenlehrplan, Fachlehrplan und Kerncurriculum. Ich verwende diese im Rahmen dieser Arbeit als synonym.

²¹ Die genauen Zugriffsdaten auf die online verfügbaren Bildungspläne variieren von Bundesland zu Bundesland und sind dem Literaturverzeichnis zu entnehmen.

in der hier abgebildeten Auswertungs-Tabelle zu einem Codier-Block zusammengefasst worden sind, zum einen und ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘, ‚BNE‘ und ‚nachhaltige Entwicklung‘ sowie das englische Pendant ‚Sustainable Development‘, welche einen zweiten Codier-Block bilden, zum anderen. Das Adjektiv ‚nachhaltig‘ habe ich nicht im Ganzen codiert, sondern lediglich bis zur zweiten Silbentrennung des Wortes: ‚nachhal‘, um auch Stellen zu erfassen, wo das Adjektiv am Ende einer Zeile steht und mit Bindestrich von der letzten Wortsilbe getrennt in Erscheinung tritt. Erfahrungsgemäß erfasst *MAXQDA* nämlich Wörter mit Zeilenumbruch nicht immer zuverlässig. In Bezug auf ‚nachhaltige Entwicklung‘ ist zusätzlich das hier attributiv verwendete ‚nachhaltig‘ in seinen deklinierten Formen mitcodiert worden, sprich: ‚nachhaltiger Entwicklung‘ und ‚nachhaltigen Entwicklung‘. Bei der Fusion verschiedener verwandter Stichworte zu Codier-Blocks²² habe ich mich an keinem Vorbild orientiert. Hierbei handelt es sich um eine autarke Vorgehensweise meinerseits. Das an der FU Berlin angesiedelte nationale BNE-Monitoring, an welchem ich mich bzgl. der Stichwortanalyse grundsätzlich orientiert habe, versteht Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung als konzeptionell zusammengehörig und fasst Fundstellen in untersuchten Dokumenten entsprechend zusammen; BNE-Fundstellen werden separat behandelt. Aus geschichtsdidaktischer Sicht können Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung jedoch nicht zwingend als synonym verstanden werden, wie die Untersuchung im ersten Part dieser Arbeit aufgezeigt hat, weshalb ich diese beiden nicht zu ein- und demselben Codier-Block zusammenfasse, sondern voneinander getrennt auswerte. Da jedoch eingeräumt werden muss, dass die Schlagworte beider Codier-Blocks zumindest in der Gegenwart konzeptionell zusammengehörig verstanden werden können, wie im vorangegangenen Teil dieser Arbeit erschlossen worden ist, zeigt

²² Die Wortneuschöpfung „Codier-Block“ ist nicht übernommen worden, sondern stammt von mir selbst; ich habe beim Formulieren der Auswertung der Bildungsplananalyse nach einem Wort gesucht, welches ich verwenden kann, um knapp zu beschreiben, dass ich bei der Stichwortanalyse verwandte Stichworte als synonym behandelt und deshalb zusammengefasst habe.

eine gesonderte Spalte in der Tabelle die Summe der Fundstellen beider Codier-Blocks pro Bundesland.

Darüber hinaus habe ich auf Basis der zuvor vorgenommenen Untersuchung der geschichtsdidaktischen Debatte Stichworte und Begriffspaare zu den geschichtlichen Teildisziplinen Umweltgeschichte, Wirtschaftsgeschichte, Technikgeschichte, Sozialgeschichte und Globalgeschichte codiert, um sinnvolle Anknüpfungspunkte ausfindig machen zu können, falls die Bildungspläne eines Bundeslandes keinerlei Fundstellen zu den Codier-Blocks *BNE* und *Nachhaltigkeit* aufweisen.²³ Überdies habe ich ein weiteres Begriffspaar, ‚Wirtschaft und Umwelt‘, codiert. Dieses war mir beim Überfliegen der niedersächsischen Bildungspläne aufgefallen und inkludiert m.E. gelungen die ökologisch-ökonomische Verflechtung, welche dem Konzept der Nachhaltigkeit innewohnt. Mittels der Codierung habe ich ermitteln wollen, ob auch andere Bundesländer diese Kombination aufweisen.

Um die Validität sicherzustellen, sind anschließend sämtliche Fundstellen von mir aktiv auf Richtigkeit überprüft worden. Beispielsweise wurden die jeweiligen Fundstellen in den Bildungsplänen zu Fächerverbänden von mir darauf kontrolliert, ob sie tatsächlich im Zusammenhang mit dem Fach Geschichte standen oder ob sie sich auf andere Fächer, wie z.B. Erdkunde oder Politik, bezogen. Zumeist gab das jeweilige Inhaltsverzeichnis Aufschluss darüber, auf welchen Seiten des Bildungsplans das Fach Geschichte im Fokus steht. Der sich nicht auf Geschichte beziehende Teil der Fundstellen ist daraufhin manuell von mir gelöscht worden. Zudem habe ich die Sätze, in denen das Adjektiv ‚nachhaltig‘ autocodiert worden war, darauf überprüft, ob der jeweilige Kontext, in dem das Wort stand, semantisch tatsächlich auf die konzeptionelle Nachhaltigkeit schließen ließen oder ob eine andere Semantik vorlag, bspw. ‚dauerhaft‘ oder ‚grundlegend‘ wie in der beispielhaft gewählten Phrase „im Sinne nachhaltigen Lernens“. Ebenso wurden Fundstellen in

²³ Eine Liste mit allen Suchbegriffen, die für die lexikalische Analyse zusammengestellt und verwendet worden sind, ist dieser Arbeit im Anhang beigefügt.

Inhaltsverzeichnissen, Literaturempfehlungen und Internet-Links von mir gelöscht. Zuletzt habe ich die Codes pro Sinneinheit – dies war mal ein Satz, mal ein ganzer Absatz – auf einen thematischen Code begrenzt, sprich: wenn in einem Satz zweimal oder öfter ‚nachhaltig‘ vorkam und entsprechend häufig geballt codiert worden war, habe ich nur einen dieser Codes stehen lassen. Kamen jedoch thematisch verschiedene Codes, wie bspw. ‚Umweltgeschichte‘ und ‚Nachhaltigkeit‘, in einem Satz vor, habe ich dies so belassen.

Anschließend erfolgte eine quantitative Auswertung der Fundstellen, um die Frage zu klären, ob das Sujet in die schulischen Lehr- und Bildungspläne der Bundesländer zum Fach Geschichte integriert worden ist.

Da für diese Arbeit insbesondere der Terminus ‚Nachhaltigkeit‘ von Interesse ist, sind die diesbezüglichen Fundstellen nicht nur quantitativ, sondern darüber hinaus zusätzlich qualitativ ausgewertet worden, wobei von zentralem Interesse ist, wie das Sujet in Lehr- und Bildungspläne integriert worden ist, um praxisorientierte Beispiele für die Einbettung in den Geschichtsunterricht sowie Aufschluss über eventuelle Muster der Implementierung zu erhalten. Die qualitative Analyse wurde wesentlich von folgenden Fragen geleitet:

A) *Sind in der ‚Nachhaltigkeit‘ beinhaltenden Textpassage historische Inhalte und/oder geschichtsdidaktische Prinzipien erkennbar? Wenn ja, welche?*

B) *Gelingt die Verknüpfung von historischem Lernen²⁴ und BNE? Wie gelingt diese Verknüpfung?*

Abschließend wurden die relevantesten Ergebnisse anhand einiger auf Basis dieser Leitfragen ausgesuchten Positiv- sowie Negativbeispiele zusammengefasst.

²⁴ Als Orientierung dient insbesondere das *Kompetenzmodell für historisches Lernen* nach Gautschi et al. (2009).

b) Auswertung

l) Quantitativ

Table 1: Anzahl Fundstellen (nach Bundesländern)

Bundesland	Fundstellen Bildung für nachhaltige Entwicklung	Fundstellen Nachhaltigkeit	Fundstellen Sozialgeschichte	Fundstellen Technikgeschichte	Fundstellen Umweltgeschichte	Fundstellen Wirtschaftsgeschichte	Fundstellen Wirtschaft und Umwelt	Fundstellen Globalgeschichte	Fundstellen BNE + Nachhaltigkeit
Brandenburg (BB)									
Berlin (BE)	1	0	0	0	2	2	0	4	= 1
Baden-Württemberg (BW)	89	0	0	0	0	0	0	2	= 89
Bayern (BY)	0	7	1	0	6	1	0	0	= 7
Bremen (HB)	0	0	0	0	0	0	0	0	= 0
Hessen (HE)	1	1	0	1	13	10	0	0	= 2
Hamburg (HH)	0	0	1	0	0	7	0	0	= 0
Mecklenburg-Vorpommern (MV)	21	1	1	4	2	1	0	0	= 22
Niedersachsen (NI)	5	3	28	0	8	17	20	0	= 8

Nordrhein-Westfalen (NRW)	11	4	0	0	10	0	0	4	= 15
Rheinland-Pfalz (RLP)	17	64	3	0	18	5	0	2	= 81
Schleswig-Holstein (SH)	0	1	1	0	2	3	0	0	= 1
Saarland (SL)	7	30	1	0	19	1	0	0	= 37
Sachsen (SN)	17	0	1	0	1	3	0	0	= 17
Sachsen-Anhalt (ST)	1	4	0	1	7	1		1	= 5
Thüringen (TH)	1	4	0	0	1	6	0	1	= 5
Gesamt	171	119	36	6	89	58	20	14	= 290

Tabelle 2: Verhältnis Anzahl der untersuchten Dokumente und Anzahl Dokumente mit Fundstellen A) zu den Codier-Blocks BNE und Nachhaltigkeit (nach Bundesländern) und B) zum Codier-Block Nachhaltigkeit sowie prozentualer Anteil der Dokumente mit Fundstellen zu BNE und/oder Nachhaltigkeit an der Gesamtzahl untersuchter Dokumente des jeweiligen Bundeslandes

Bundesland	Anzahl der untersuchten Dokumente	Anzahl der Dokumente mit Fundstellen zu den Codier-Blocks BNE und Nachhaltigkeit	prozentualer Anteil Fundstellen BNE und/oder Nachhaltigkeit	Anzahl der Dokumente mit Fundstellen zum Codier-Block Nachhaltigkeit	prozentualer Anteil Fundstellen Nachhaltigkeit
Brandenburg (BB)	1,5	0,5	33,3%	0	0%
Berlin (BE)	1,5	0,5	33,3%	0	0%
Baden-Württemberg (BW)	3	3	100%	0	0%
Bayern (BY)	20	2	10%	2	10%
Bremen (HB)	3	0	0%	0	0%
Hessen (HE)	6	1	16,7%	1	16,7%
Hamburg (HH)	4	0	0%	0	0%
Mecklenburg-Vorpommern (MV)	2	2	100%	1	50%
Niedersachsen (NI)	5	5	100%	2	40%
Nordrhein-Westfalen (NRW)	5	5	100%	2	40%
Rheinland-Pfalz (RLP)	4	3	75%	3	75%
Schleswig-Holstein (SH)	2	1	50%	1	50%
Saarland (SL)	14	5	35,7%	5	35,7%
Sachsen (SN)	2	2	100%	0	0%
Sachsen-Anhalt (ST)	2	1	50%	1	50%
Thüringen (TH)	3	3	100%	3	100%
Gesamt	78	34 (43,6%)		21 (27%)	

Wie man Tabelle 1, welche die Fundstellen-Anzahl der jeweiligen Schlagworte überblicksartig darstellt, entnehmen kann, differiert die Anzahl an Fundstellen je nach Bundesland teilweise stark.

„Kein Rahmenlehrplan verzichtet auf das Thema ‚Umwelterziehung‘“, behauptet Bernd-Stefan Grewe (2014, S. 38) – ohne dies empirisch belegen zu können. Auf diese These beziehend, ist mit Blick in Tabelle 1 festzustellen, dass die von mir untersuchten Bildungspläne von drei Bundesländern und somit 18,8% aller Bundesländer keine Fundstelle zum Codier-Block *Umweltgeschichte* aufweisen. Es handelt sich hierbei um Baden-Württemberg, Bremen und Hamburg.

Bremen und Hamburg weisen zudem ebenfalls keine einzige Fundstelle der beiden Codier-Blocks *BNE* und *Nachhaltigkeit* auf, womit sie die bildungspolitische Weisung, „BNE als Bildungskonzept bis 2030 im Bildungsbereich Schule strukturell“ zu verankern (NAP BNE, 2017, S. 24), bislang nicht erfüllen. Zu drei weiteren Bundesländern, Berlin, Brandenburg und Schleswig-Holstein, ist bei der Codierung dieser beiden Codier-Blocks jeweils nur eine Fundstelle erfasst worden, zwei Fundstellen sind es im Fall Hessen. Auch diese vier Bundesländer würden, wenn bis 2030 keine entsprechende Modifikation mehr erfolgen sollte, einer strukturellen Verankerung von BNE in allen Fächern zuwiderlaufen. Bei den restlichen zehn Bundesländern variiert die Anzahl der Fundstellen dieser beiden Codier-Blocks zwischen fünf und 89, wobei für Sachsen-Anhalt und Thüringen je fünf Fundstellen zu verzeichnen sind und Baden-Württemberg mit einer Anzahl von 89 und Rheinland-Pfalz mit 81 die meisten Fundstellen aufweisen. Rheinland-Pfalz ist des Weiteren zahlenmäßiger Spitzenreiter bei der Implementierung von ‚Nachhaltigkeit‘; mit 64 Fundstellen weisen die Rahmenlehrpläne dieses Bundeslandes mehr als doppelt so viele Fundstellen auf wie das Saarland, welches mit 30 die nächsthöhere Fundstellen-Anzahl zu diesem Codier-Block birgt. Dies ist ein erheblicher quantitativer Unterschied zu Hessen, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein, welche mit je nur einer Fundstelle zu ‚Nachhaltigkeit‘ aufwarten. Dies ist vermutlich ein Anzeichen dafür, dass der codierte Begriff

lediglich in einem dem Bildungsplan voranstehenden Vorwort, einer Einleitung oder einer Übersicht über verschiedene Leitperspektiven genannt wird – ohne weitere Vertiefung. Ob sich diese Spekulation bewahrheitet, wird sich in der qualitativen Analyse im Anschluss zeigen. In den untersuchten Bildungsplänen von sechs Bundesländern, was einem rechnerischen Anteil von 37,5% entspricht, erfolgt keine Nennung von ‚Nachhaltigkeit‘ oder dem zugehörigen Adjektiv.

Das auf Tabelle 1 basierende Balkendiagramm visualisiert das Verhältnis der Bundesländer bezüglich der Fundstellen-Mengen zum Codier-Block *Nachhaltigkeit*:

Diagramm: Fundstellen-Mengen zu ‚Nachhaltigkeit‘ / ‚nachhaltig‘ nach Bundesländern



Aus Tabelle 2 ist abzulesen, wie viele Dokumente pro Bundesland Teil der Untersuchung waren und wie viele dieser Dokumente mindestens eine thematische Fundstelle zu den Codier-Blocks *BNE* und/oder *Nachhaltigkeit* aufwiesen. Überdies zeigt die Tabelle für jedes Bundesland, welchen prozentualen Anteil die Dokumente mit mind. einer thematischen Fundstelle

zu BNE und/oder Nachhaltigkeit an der Gesamtzahl der untersuchten Dokumente des jeweiligen Bundeslandes haben. Von den 78 untersuchten Dokumenten wiesen 34 und somit 43,6% mind. eine Fundstelle zu mind. einem der beiden Codier-Blocks *BNE* und *Nachhaltigkeit* auf. Sechs der 16 Bundesländer, nämlich Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen, wiesen Fundstellen zu mindestens einem der beiden Codier-Blocks in allen untersuchten Dokumenten auf. In Bayern hingegen kamen Fundstellen zu den Codier-Blocks *BNE* und/oder *Nachhaltigkeit* lediglich in 10% der untersuchten Dokumente vor. Schleswig-Holstein und Sachsen-Anhalt befanden sich mit halb so vielen Dokumenten mit Fundstellen – gemessen an der Gesamtzahl an untersuchten Dokumenten – im Mittelfeld dieses Teils der Auswertung.

Tabelle 2 gibt außerdem Auskunft darüber, wie viele Dokumente mindestens eine thematische Fundstelle zum Codier-Block *Nachhaltigkeit* enthielten und welchen prozentualen Anteil diese Dokumente an der Gesamtzahl der untersuchten Dokumente des jeweiligen Bundeslandes haben. 21 Dokumente aus zehn Bundesländern enthielten die thematische Fundstelle ‚Nachhaltigkeit‘ oder ‚nachhal‘; insgesamt entspricht dies einer Quote von 27%. Dass nur ein einziges Bundesland, Thüringen, Nachhaltigkeit in allen untersuchten Lehrplänen implementiert hat, weist darauf hin, dass die Verankerung schulform- oder schulstufenabhängig ist.

Bei der Zusammenführung der Auswertung der Tabellen 1 und 2 sticht u.a. Baden-Württemberg signifikant hervor, da in allen untersuchten baden-württembergischen Bildungsplänen BNE-Fundstellen implementiert waren und die Fundstellen-Anzahl zudem die höchste im Vergleich der Bundesländer war. Da es jedoch keine Fundstelle zu ‚Nachhaltigkeit‘ aufwies, sondern die Verankerung des Konzepts in den Bildungsplänen direkt über das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung erfolgt, wird Baden-Württemberg bei der qualitativen Auswertung im Anschluss nicht berücksichtigt. Rheinland-Pfalz setzt quantitativ einen Maßstab; 75% der untersuchten Rahmenlehrpläne dieses Bundeslandes wiesen Fundstellen

zu den zwei im Fokus stehenden Codier-Blocks auf, was in Kombination mit dem Nachhaltigkeits-Fundstellen-Rekord darauf schließen lässt, dass das Konzept durchgängig und sinnvoll verankert worden ist. Sachsen-Anhalt und Thüringen zeigten Fundstellen zu den Codier-Blocks *BNE* und *Nachhaltigkeit* in 50% bzw. 100% der untersuchten Lehrpläne, wiesen aber vergleichsweise wenige Fundstellen hierzu auf. Die qualitative Auswertung wird Aufschluss darüber geben, wie gelungen die inhaltliche Verankerung derselben in den Lehrplänen der beiden Bundesländer ist. In Bezug auf Hessen ist eine qualitativ eher gescheiterte Implementierung zu erwarten, da es in beiden Tabellen zu den zahlenmäßigen Schlusslichtern gehört.

Wie methodisch erläutert, wurden Teildisziplinen codiert, um potenzielle Verknüpfungsmöglichkeiten für das Thema oder das Konzept Nachhaltigkeit zu identifizieren für die Bundesländer, die dieses zum Zeitpunkt der Analyse nicht enthielten. Die Ergebnisse sind in Tabelle 1 dargestellt.

Baden-Württemberg wartet – wie bereits ausgeführt – zwar nicht mit Fundstellen zu ‚Nachhaltigkeit‘ auf, aber dafür mit sehr vielen Fundstellen zu (B)NE. Bei Sachsen verhält es sich ähnlich. Hamburg weist sieben Fundstellen zum Codier-Block *Wirtschaftsgeschichte* auf; konkret finden sich in zwei der vier untersuchten Hamburger Bildungspläne Fundstellen hierzu. In einem dieser drei Bildungspläne ist zudem einmal das Stichwort ‚Sozialgesch‘ enthalten. Es wären somit Anknüpfungspunkte für Nachhaltigkeit und/oder BNE gegeben. In Berlin und Brandenburg finden Umweltgeschichte und Wirtschaftsgeschichte – zumindest geringe – Berücksichtigung in den Lehrplänen; ein Anschluss von Nachhaltigkeit im Rahmen dieser teildisziplinären Fokusse wäre möglich. Bremen hingegen ist das einzige der 16 Bundesländer, wo kein einziges der von mir zusammengestellten Stichworte einen Treffer ergeben hat, weshalb die quantitative Auswertung zu diesem Bundesland keine Anknüpfungspunkte offenbart und einen genaueren Blick in die Bremer Bildungspläne notwendig macht:

In den Jahrgangsstufen 5-10 erfolgt der Geschichtsunterricht in Bremen im gesellschaftlichen Fächerverbund. In der Oberschule betrifft dies die Fächer Geografie, Geschichte und Politik, am Gymnasium zusätzlich noch Welt-Umweltkunde als vierte Komponente. Da letztere jedoch nur die Jahrgangsstufen 5 und 6 berührt, spart meine Analyse diesen Teil des Bildungsplans aus. Nachhaltigkeit sowie die wechselseitige Mensch-Natur-Beziehung kommen in beiden Bildungsplänen durchaus vor, beschränken sich aber jeweils auf die geografische Dimension. Erst in der gymnasialen Oberstufe wird Geschichte als eigenständiges Fach unterrichtet. Im seit 2008 gültigen *Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe – Qualifikationsphase* wären Themen aus den Bereichen Mensch-Umwelt-Beziehungen, Nachhaltigkeit, NE oder Globalgeschichte an zwei der vier Themenfelder unkompliziert anschlussfähig, da *Industrialisierung* und *Herausforderungen der Moderne – Gegenwartsprobleme in historischer Perspektive* curricular verankert sind (vgl. HB_Gym_Quali-Phase_2008, S. 10f.). Das erste dieser beiden Themenfelder wäre kompatibel mit der Teildisziplin Umweltgeschichte, beim anderen Themenfeld bieten sich die globalgeschichtliche Perspektive und die Verknüpfung mit BNE an. Durch Modifikation der anderen beiden Themenfelder der Qualifikationsphase wären weitere Anschlüsse möglich.

II Qualitativ

Konkrete Good-Practice-Beispiele, inwiefern Bildungspläne wie die Bremer Bildungspläne überarbeitet werden könnten, um ihrem BNE-Auftrag nachzukommen, werden im Rahmen der qualitativen Analyse sichtbar, welche ich zu ‚Nachhaltigkeit‘/‚nachhal‘ durchgeführt habe. Hierzu habe ich die 119 Fundstellen in den 21 Lehrplänen einer kritischen Prüfung unterzogen und einige Positiv- sowie Negativ-Beispiele, wie Nachhaltigkeit aktuell in schulischen Bildungsplänen für das Fach Geschichte implementiert ist, ausgewählt, welche im Folgenden vorgestellt und näher beleuchtet werden. Hieraus lassen sich vier allgemeine Ergebnisse

ablesen, welche – zwecks Übersichtlichkeit – den zugehörigen Beispielen je fettgedruckt vorangestellt sind.

1. Der Nachhaltigkeitsgedanke als eigenständiges historisches Thema wird in keinem der Lehrpläne explizit vorgestellt.

Der historische Kontext von Nachhaltigkeit als Unterrichtsinhalt, wie Nina Reusch (2021) es vorschlägt, taucht in keinem einzigen der untersuchten Bildungspläne auf. In einem einzigen Lehrplan wird der Lerninhalt im Rahmen eines Wahlmoduls, *Mensch und Umwelt*, implizit als historisches Beispiel für den Umgang mit begrenzten Ressourcen vorgeschlagen.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lassen sich aus der historischen Erfahrung Strategien zur Bewältigung ökologischer Krisen gewinnen? ▪ Finden wir in der Geschichte zukunftsweisende Alternativkonzepte zum Umgang mit der Natur? ▪ Wo überschneiden sich Umweltgeschichte und Menschenrechtsfragen? 										
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr style="background-color: #800040; color: white;"> <th style="width: 50%;">Kompetenzen</th> <th style="width: 50%;">Inhalte</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center; background-color: #d3d3d3;">DIE LERNENDEN ERWERBEN</td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fachkompetenz: Sie vergleichen Umweltprobleme der letzten 2000 Jahre. ▪ Methodenkompetenz: Sie erarbeiten Zusammenhänge zwischen wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Interessen. (M2) ▪ Kommunikationskompetenz: Sie diskutieren Vor- und Nachteile staatlicher Lenkung im Umgang des Menschen mit der Natur und ihren Ressourcen. (K8) ▪ Urteilskompetenz: Sie bewerten Fragen von Kontinuität und Wandel bezüglich des menschlichen Selbstverständnisses im Umgang mit der Natur. (U2) </td> <td style="vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prozesse der Umweltveränderung und -erhaltung in vormodernen Gesellschaften (Beispiele aus mindestens zwei unterschiedlichen Epochen) ▪ Prozesse der Umweltveränderung und -erhaltung in modernen Gesellschaften (Beispiele aus zwei unterschiedlichen Kontinenten) ▪ Umgang mit begrenzten Ressourcen (Beispiele aus mindestens zwei unterschiedlichen Epochen) ▪ Anpassungsstrategien in Zeiten ökologischer Krisen (Beispiele aus mindestens zwei unterschiedlichen Epochen) </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center; background-color: #d3d3d3;">Grund- und Fachbegriffe</td> </tr> <tr> <td colspan="2"> Klimageschichte, Anthropogener Klimawandel, Anthropozän, Ressourcenprobleme, Holznot, Industrialisierung, Emissionen, Waldsterben, Globalisierung, Umweltbewusstsein, Nachhaltigkeit </td> </tr> </tbody> </table>	Kompetenzen	Inhalte	DIE LERNENDEN ERWERBEN		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fachkompetenz: Sie vergleichen Umweltprobleme der letzten 2000 Jahre. ▪ Methodenkompetenz: Sie erarbeiten Zusammenhänge zwischen wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Interessen. (M2) ▪ Kommunikationskompetenz: Sie diskutieren Vor- und Nachteile staatlicher Lenkung im Umgang des Menschen mit der Natur und ihren Ressourcen. (K8) ▪ Urteilskompetenz: Sie bewerten Fragen von Kontinuität und Wandel bezüglich des menschlichen Selbstverständnisses im Umgang mit der Natur. (U2) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prozesse der Umweltveränderung und -erhaltung in vormodernen Gesellschaften (Beispiele aus mindestens zwei unterschiedlichen Epochen) ▪ Prozesse der Umweltveränderung und -erhaltung in modernen Gesellschaften (Beispiele aus zwei unterschiedlichen Kontinenten) ▪ Umgang mit begrenzten Ressourcen (Beispiele aus mindestens zwei unterschiedlichen Epochen) ▪ Anpassungsstrategien in Zeiten ökologischer Krisen (Beispiele aus mindestens zwei unterschiedlichen Epochen) 	Grund- und Fachbegriffe		Klimageschichte, Anthropogener Klimawandel, Anthropozän, Ressourcenprobleme, Holznot , Industrialisierung, Emissionen, Waldsterben, Globalisierung, Umweltbewusstsein, Nachhaltigkeit	
	Kompetenzen	Inhalte									
	DIE LERNENDEN ERWERBEN										
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fachkompetenz: Sie vergleichen Umweltprobleme der letzten 2000 Jahre. ▪ Methodenkompetenz: Sie erarbeiten Zusammenhänge zwischen wirtschaftlichen, politischen und ökologischen Interessen. (M2) ▪ Kommunikationskompetenz: Sie diskutieren Vor- und Nachteile staatlicher Lenkung im Umgang des Menschen mit der Natur und ihren Ressourcen. (K8) ▪ Urteilskompetenz: Sie bewerten Fragen von Kontinuität und Wandel bezüglich des menschlichen Selbstverständnisses im Umgang mit der Natur. (U2) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prozesse der Umweltveränderung und -erhaltung in vormodernen Gesellschaften (Beispiele aus mindestens zwei unterschiedlichen Epochen) ▪ Prozesse der Umweltveränderung und -erhaltung in modernen Gesellschaften (Beispiele aus zwei unterschiedlichen Kontinenten) ▪ Umgang mit begrenzten Ressourcen (Beispiele aus mindestens zwei unterschiedlichen Epochen) ▪ Anpassungsstrategien in Zeiten ökologischer Krisen (Beispiele aus mindestens zwei unterschiedlichen Epochen) 										
Grund- und Fachbegriffe											
Klimageschichte, Anthropogener Klimawandel, Anthropozän, Ressourcenprobleme, Holznot , Industrialisierung, Emissionen, Waldsterben, Globalisierung, Umweltbewusstsein, Nachhaltigkeit											

(RLP_Gym_Sek II_2022, S. 110)²⁵

In diesem positiv zu bewertenden, aber nicht gänzlich ausgereiften rheinland-pfälzischen Beispiel, sollen die Fachbegriffe „Ressourcenprobleme“, „Holznot“ und „Nachhaltigkeit“ Gegenstand sein und im Rahmen des Kommunikationskompetenzerwerbs „Vor- und

²⁵ Im Literaturverzeichnis sind die Kurzbelege zu den jeweiligen Bildungsplänen gelistet.

Die meisten Kurzbelege folgen diesem Schema:

Bundeslandkürzel_Bildungsgang_Sekundarstufe/Jahrgang_Erscheinungsjahr

In Ausnahmefällen erfolgte eine abweichende Benennung, die sich aus dem Titel des jeweiligen Bildungsplans ergab.

Nachteile staatlicher Lenkung im Umgang des Menschen mit der Natur und ihren Ressourcen“ diskutiert werden, was wiederum die Thematisierung der frühneuzeitlichen staatlichen Holzregulierung möglich macht (RLP_Gym_Sek II_2022, S. 110). Dass die Lehrkraft dieses historische Thema für den Unterricht aufbereitet, setzt jedoch voraus, dass ihr dieses bereits bekannt ist, denn eine explizite Nennung bleibt im rheinland-pfälzischen Lehrplan aus. Einer der inhaltlichen Vorschläge, die der Lehrplan zu diesem Modul macht, und wo das Thema zu verorten wäre, ist beschränkt auf „Beispiele aus mindestens zwei unterschiedlichen Epochen“ zum Umgang mit begrenzten Ressourcen (ebd.). Ein Vorteil an dieser Vagheit ist, dass Lehrkräfte frei in der Themenauswahl sind, der Nachteil, dass bei fehlendem Fachwissen zum Modul viel Recherchearbeit von der Lehrkraft geleistet werden muss, um das Modul aufbereiten zu können. Dass der Lehrplan einige konkrete Beispiele explizit nennen würde, wäre wünschenswert und würde Lehrkräften die Vorbereitung erleichtern. Eine dahingehende Überarbeitung des Lehrplans wäre sinnvoll. Ein weiteres Manko ist, dass *Mensch und Umwelt* nur eines von zwei Wahlmodulen ist, welches mit dem anderen Wahlmodul, „Medien – zwischen Aufklärung und Manipulation“, konkurrieren muss (vgl. ebd., S. 79). Dass überhaupt eines dieser beiden Wahlmodule im Unterricht durchgenommen wird, ist zudem lediglich für rheinlandpfälzische Abiturient*innen obligatorisch, die das Leistungsfach Geschichte belegen; für die Geschichts-Grundkurse sind die Wahlmodule hingegen optional (vgl. ebd., S. 77). Wird sich jedoch dafür entschieden, muss anerkennend festgestellt werden, dass hier historisches Lernen und BNE galant miteinander verflochten werden und die Lehrkraft konkrete Instruktionen erhält, in welcher Weise sich welche Kompetenz hierbei fördern lässt, sodass der Arbeitsaufwand seitens der Lehrkraft bzgl. der Lernziele gering ausfallen dürfte. Insbesondere hervorgehoben sei hierbei die anvisierte Kommunikationskompetenzförderung, bei der die staatliche Lenkung bzgl. Ressourcennutzung diskutiert werden soll und somit bei entsprechender Unterrichtsvorbereitung durch die Lehrkraft wirtschafts- und herrschaftsgeschichtliche Teilaspekte Berücksichtigung

finden könnten und plurale Ansichten bzgl. unterschiedlicher Wirtschaftsformen denkbar wären.

2. Nachhaltigkeit wird partiell auf einen nicht näher erläuterten Wertmaßstab im Rahmen von Beurteilungskriterien reduziert.

Ein weiteres Ergebnis aus der Lehrplan-Analyse ist, dass Nachhaltigkeit nur in wenigen Lehrplänen als umfassendes Konzept vorgestellt und verstanden wird. Stattdessen erfolgt häufiger die Nennung des Terminus in einer Auflistung von Bewertungskriterien. Dies ist aufgrund der politisch-normativen Setzung des Begriffs im Rahmen des Leitbildes NE durchaus legitim und naheliegend. Jedoch erscheint es problematisch, wenn der jeweilige Bildungsplan den Begriff nicht definiert oder darauf hinweist, dass er zunächst erschlossen werden muss, ggf. kritisch erschlossen werden könnte. Wie diese Masterarbeit beweist, ist nämlich keinesfalls eindeutig und selbsterklärend, worum es sich bei Nachhaltigkeit überhaupt handelt und was mit nachhaltigem Denken und Handeln erzielt werden soll.

Solch eine verknappte Reduktion von Nachhaltigkeit auf einen moralischen Wertmaßstab erfolgt im niedersächsischen Kerncurriculum für die Schuljahrgänge 5-10 auf dem Gymnasium, wo es lediglich in aller Kürze heißt: „Kriterien für die Urteilsbildung können z. B. sein: Effizienz, Nachhaltigkeit, Gleichheit, Freiheit, Wohlergehen, Gerechtigkeit, Legitimität.“ (NI_Gym_Sek I_2015, S. 29). Dies ist eine von zwei Nennungen des Terminus in diesem Bildungsplan, wobei auch die andere Stelle ihn lediglich in einer Aufzählung mehrerer Begriffe ohne weitere Erläuterung im Zusammenhang mit dem längsschnittlichen Lerninhalt, *Geschichte der Nutzung von Energie*, aufführt (ebd., S. 21), weshalb unklar bleibt, wie sich Schülerinnen und Schüler diesen Wertmaßstab überhaupt erschließen sollen. Für den Geschichtsunterricht scheint der Lehrplan dies jedenfalls nicht vorzusehen. Wenn der Wertmaßstab, an dem sich orientiert werden soll, unklar ist, kann nicht zuletzt kein sinnvolles Werturteil gebildet werden, weshalb diese unkritische Auflistung von Nachhaltigkeit als Wertmaßstab auch einem erfolgreichen historischen Lernen entgegensteht.

Der als *Arbeitsplan* betitelt Bildungsplan des im Saarland angesiedelten deutsch-luxemburgischen Schengen-Lyzeum für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer listet Nachhaltigkeit ebenfalls als Kriterium der Urteilsbildung. Jedoch gelingt dies im Gegensatz zum eben angeführten niedersächsischen Beispiel weniger phrasenhaft. Hier ist im Rahmen der anvisierten Reflexions- und Handlungskompetenzen vorgesehen, dass die SuS

Nachhaltigkeit 	<p>RH3: Sachverhalte unter Anwendung von fachbasierten und fächerübergreifenden Kenntnissen, Werten und Normen begründend bewerten, d. h. sie können</p> <ul style="list-style-type: none"> - fachbezogene und allgemeine Kriterien des Beurteilens (wie z. B. Perspektivität, ökologische/ökonomische/soziale Adäquanz, Naturschutz, Nachhaltigkeit, Menschenrechte, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung) nennen, - gesellschaftswissenschaftliche Kenntnisse und die o.g. Kriterien anwenden, um ausgewählte relevante Sachverhalte, Ereignisse, Probleme und Risiken (z. B. Politik, Wirtschaft, Religion, Kunst, Migration, Entwicklungshilfe, Flächennutzungskonflikte, Konflikte beim Zusammentreffen von Kulturen, Globalisierung, Kriege, Bürgerkriege, Ressourcenkonflikte) zu beurteilen.
--	--

(SL_Schengen-Lyzeum_Gesellschaftswiss._Jg. 5-9_2013, S. 12)

Dass hier zwischen Naturschutz und Nachhaltigkeit differenziert wird, zeugt von genauerer Kenntnis des Konzepts Nachhaltigkeit seitens derjenigen, die den Lehrplan erstellt haben. In der Beleuchtung der geschichtswissenschaftlichen Debatte ist offenbar geworden, dass sogar unter Historiker*innen nicht immer klar zwischen diesen beiden Begriffen unterschieden wird und deshalb unnötige Debattenstränge entstehen. Auch sollen die Schüler*innen in Jahrgangsstufe 8 im Rahmen des Lerninhalts Entwicklungspolitik mit dem Leitbild Nachhaltigkeit vertraut gemacht werden; im Lehrplan sind diesbezüglich sogar Internetadressen aufgelistet, die den Lehrkräften als Orientierung bei der Recherche dienen können (vgl. ebd., S. 53). Es ist somit vorgesehen, dass die SuS sich den Wertmaßstab inhaltlich erschließen. Insofern kann die Verknüpfung von historischem Lernen und BNE in diesem Beispiel als gelungen betrachtet werden.

3. Wenn im Lehrplan angelegt ist, Nachhaltigkeit in irgendeiner Weise in den Geschichtsunterricht zu integrieren, dann ist dies zumeist für Sekundarstufe I vorgesehen.

Eine der Vermutungen, die im Rahmen der quantitativen Auswertung von mir aufgestellt wurden, lautete, dass die Implementierung von Nachhaltigkeit schulform- oder schulstufenabhängig zu sein scheint, da die meisten Bundesländer nur in einigen Lehrplänen Nachhaltigkeitsbezüge aufwiesen. Diese These lässt sich an dieser Stelle bestätigen. Von den 21 Bildungsplänen mit Nachhaltigkeitsbezug handelt es sich um 15 Bildungspläne zur Sekundarstufe I, um vier zur Sekundarstufe II und um zwei sekundarstufenübergreifende Bildungspläne.

Dass das Thema konkretisiert wird – also nicht nur innerhalb einer Auflistung allgemeiner Kompetenzen, welche im Fach erworben werden sollen, kommt fast ausschließlich in der Sekundarstufe I vor; in Sekundarstufe II nur in vier Fällen, von denen einer das bereits vorgestellte rheinland-pfälzische optionale Wahlmodul ist.

Der Fachlehrplan Gymnasium Sachsen-Anhalts für die Schuljahrgänge 11/12 greift Nachhaltigkeit an mehreren Stellen auf, welche unterschiedlich reüssieren. Eher misslungen ist die Passage zum Kompetenzschwerpunkt *Deutschlands Entwicklung zur europäischen Industrienation nachweisen und bewerten*:

Nachhaltigkeit 	Kompetenzschwerpunkt: Deutschlands Entwicklung zur europäischen Industrienation nachweisen und bewerten	
	Interpretationskompetenz	– Entwicklungsprozesse im Deutschen Kaiserreich u. a. anhand digital vorliegender Quellen sprachlich reflektiert untersuchen
	narrative Kompetenz	– Ursachen, Wirkungen und Bedingungen bei der Entwicklung vom Agrar- zum Industriestaat fachsprachlich präzise darstellen und bewerten (insbesondere im Kontext der W nachhaltigkeitsziele) – dabei Sinnbildungsmuster auf die Entwicklung vom Agrar- zum Industriestaat anwenden
	geschichts-kulturelle Kompetenz	– Formen der Geschichtskultur, die auf Deutschlands Entwicklung zur europäischen Industrienation Bezug nehmen, sprachlich differenziert erörtern
..Umweltprob 	Grundlegende Wissensbestände	
	<ul style="list-style-type: none"> – wirtschaftliche Entwicklungsprozesse nach der Gründerkrise: Entwicklung neuer Leitbranchen (Großchemie, Elektrotechnik, Maschinenbau), Entwicklung moderner Großunternehmen und Großbanken, kurz- und langfristige Auswirkungen der Intensivierung der Ressourcenausnutzung auch im Kontext des Imperialismus – soziale Entwicklungsprozesse und ihre Folgen: Urbanisierung, zunehmende Mobilität, Differenzierungsprozesse innerhalb bestehender sozialer Schichten, Geschlechterungleichheiten, zunehmende Bedeutung von Gewerkschaften und Parteien – soziale Frage und Ansätze zu ihrer Lösung: patriarchalische Fürsorge, kirchliche Sozialarbeit, staatliche Sozialpolitik, Forderungen der Arbeiterbewegung – Auswirkungen der Industrialisierung auf die Umwelt und beginnendes Bewusstsein für Umweltprobleme – aktuelle Erklärungen in Wissenschaft oder Publizistik zu Deutschlands Entwicklung zur europäischen Industrienation 	

Ein Wissensbestand zu diesem Thema sollen die „Auswirkungen der Industrialisierung auf die Umwelt“ sein, was der Sicht der meisten geschichtswissenschaftlichen Anthropozän-Vertreter*innen entspricht, wie in Kapitel 3.a.I ausgeführt worden ist, „und beginnendes Bewusstsein für Umweltprobleme“. Bei der Bildung eines Werturteils soll dann – zugespitzt formuliert – im Sinne der Weltnachhaltigkeitsziele die Entwicklung vom Agrar- zum Industriestaat moralisch verurteilt werden. Eine nicht ausreichende Kenntnis von Umweltgeschichte und BNE wird hier offenbar. Das Narrativ, dass historische Agrargesellschaften im Gegensatz zu Industriegesellschaften keine Umweltbelastung dargestellt hätten, ist problematisch. Sieferle beschreibt in Bezug auf historische Agrarproduktionsweise u.a. Waldrodungen, die Bekämpfung von Schädlingen und Raubtieren (vgl. 2007, S. 84, 90f.) und schlussfolgert, dass

[d]ie Strategie der Landwirtschaft [...] darin [bestand], ursprüngliche «natürliche» Ökosysteme, vor allem die Vegetation, zu beseitigen und die so gewonnenen Flächen für die eigenen Nutzorganismen herzurichten und zu monopolisieren. (ebd., S. 84)

Darüber hinaus ist die Erzählung, dass erst mit der Industrialisierung ein Bewusstsein für Umweltprobleme einsetzte, nicht lediglich eine Auslegung von Geschichte, sondern schlichtweg falsch. Quellen zur mittelalterlichen Abwasserbeseitigung und Müllentsorgung in den Straßen, Gassen und Gewässern und den daraus resultierenden Problemen für die Umwelt des Menschen und das Angehen dieser Probleme mittels Gesetzgebungen und Verordnungen durch Stadträte, zeugen von einem Umweltbewusstsein lange vor der Industrialisierung (vgl. Engel & Jacob, 2006, S. 76-89.). So ist bspw. anhand von Stadtgesetzen dokumentiert, „dass man sich der Gefahren eines zu dichten Beieinanders von Abortgrube und Grundwasserbrunnen durchaus bewusst war. Mindestabstände wurden vorgeschrieben oder Isolierungen angeordnet“ (ebd., S. 77). „Die Anfänge des Umweltschutzes liegen schon im Spätmittelalter“, fasst Ernst Schubert seine Untersuchungen zu den ihm zufolge im Mittelalter zu verortenden ersten Umrissen eines Natur- und Umweltbewusstseins zusammen (Schubert, 2019, S. 145). Eine Vermittlung der Entwicklung von Agrar- zu Industriestaat als Wurzel allen Umweltübels einerseits und einem damit

einhergehenden einsetzenden Umweltbewusstsein andererseits, wie es in Sachsen-Anhalt vorgesehen ist, ist daher sehr fragwürdig. Es ist nicht nur historisch problematisch, solch ein verzerrtes Bild der gesellschaftlichen Entwicklung zu lehren, sondern hinterlässt bei den Heranwachsenden überdies ggf. den Eindruck, dass gesellschaftlicher und technologischer Fortschritt grundsätzlich zu verurteilen wären. Im Gegenteil können jedoch (nachhaltige) Technologien dazu beitragen, die Lebensbedingungen von Menschen im Sinne der globalen Ziele für Nachhaltigkeitsentwicklung ins Positive zu verändern.^{26,27,28} Dass die Industrialisierung ferner mit positiv zu wertenden Errungenschaften einherging, wie bspw. einer aufgrund der synthetischen Herstellung von Stickstoff erheblichen Verbesserung der Ernährungsgrundlage von Menschen, beschreibt Haumann, welcher auf den von den Chemikern Gerhard Ertl und Jens Soentgen herausgegebenen Sammelband, *Stickstoff – ein Element schreibt Weltgeschichte* (2015), verweist (vgl. Haumann, 2019, S. 322f.). Solch eine umfassendere Vermittlung des Sujets und die Beachtung zahlreicher Facetten sollte nicht den Eindruck erwecken, das eine wäre durch das andere zu kompensieren. Vielmehr geht es um Berücksichtigung des Prinzips der Kontroversität und die Ermöglichung von pluraler Meinungsbildung innerhalb des Klassenraums. Das Thema der Industrialisierung auf ihre negativen Auswirkungen auf die Umwelt zu reduzieren, so wie dieser Lehrplan es vorsieht, ist im Sinne didaktischer Reduktion zwar zulässig, erscheint mir

²⁶ siehe hierzu z.B.: Brüggemeier, 2014, S. 334f.: „Wirtschaftliches Wachstum und technischer Fortschritt bedeuten [...] keine Gefährdung der Nachhaltigkeit, sondern fördern sie geradezu. [...] [D]ie Industrialisierung brachte zwar Belastungen für Umwelt und Natur, schuf aber auch große Stabilität und Nachhaltigkeit“ (zitiert nach Haumann, 2019, S. 322).

²⁷ vgl. z.B. Forschung des Internationalen Zentrums für Nachhaltige Entwicklung (IZNE). *Nachhaltige Technologien und Ressourcennutzung*. <https://www.h-brs.de/de/izne/nachhaltige-technologien-und-ressourcennutzung>

²⁸ Digitalisierung und künstliche Intelligenz (KI) bergen „Chancen und Risiken für eine nachhaltige Entwicklung“, heißt es auf dem BNE-Portal; aus (B)NE-Sicht maßgebend bei der Entscheidung für oder gegen den Einsatz von KI bei der Entwicklung von Technologien ist, „ob eine Technologie dauerhaft tatsächlich Ressourcen spart“ (BNE-Portal, o.J., *Digitalisierung und BNE*). Der Germanist und Philosoph Richard David Precht sinniert: „Die digitale Revolution birgt so viel Potenzial für viele Menschen, ihr Leben selbstbestimmter, informierter und vernetzter zu entwickeln in einer nachhaltigen Ökonomie, die ökologischer und sauberer produziert und dabei [...] nicht nur an Innovation denkt, sondern auch an die Exnovation – an die Kosten für die Entsorgung ehemals innovativer Innovationen[...] wenn die Technik [...] hilft, die Ausbeutung der natürlichen Ressourcen zu verringern, und mehr Zeit dafür schafft, sie zu schützen – dann hätte sie dem Menschen ihren größten Dienst getan.“ (Precht, 2018, S. 267f.)

aber – gerade wenn die Weltnachhaltigkeitsziele als Bewertungsmaßstab herangezogen werden sollen – zu einseitig, da das zweite der 17 Ziele lautet: „Kein Hunger“ (vgl. Engagement, 2022, *Ziel 2: Kein Hunger*).

Besser gelungen ist die Ausgestaltung des Kompetenzschwerpunkts *Historische Wurzeln eines Konfliktes des 21. Jahrhunderts benennen und analysieren*, wo globales Lernen mit Nachhaltigkeit bzw. BNE verknüpft wird, indem die Bedeutung der Weltnachhaltigkeitsziele für einen historischen Konflikt (als Beispiele hierfür werden „Klima, Terrorismus, Ressourcen, Globalisierung, Integration, Migration“ genannt) herausgearbeitet werden soll sowie der gegenwärtige „Umgang mit der Geschichte des Konfliktes beurteil[t]“ werden soll (ST_Gym_2022, S. 45). Hier ist angelegt, dass die Lernenden die Kategorien Raum, Zeit und Soziales als zusammenhängendes Gefüge begreifen und sich darin üben sollen, global vernetzt zu denken (basierend auf Schwabe 2020, insbes. S. 18-29). Nachhaltigkeit wird hier nur wahlweise mit Umweltgeschichte verknüpft, falls ein Klima- oder Umweltressourcenkonflikt ausgewählt wird. Die diversen Wahlmöglichkeiten in Bezug auf den historischen Konflikt zeigen, wie gleichberechtigt die Komponenten Ökologie, Ökonomie und Soziales nebeneinanderstehen und somit einer BNE entsprechen.

Die Schüler*innen machen sich bei beiden zitierten Beispielen aus dem Lehrplan Sachsen-Anhalts mit dem Leitbild Nachhaltiger Entwicklung vertraut, denn beide Themen setzen eine Beschäftigung der Schüler*innen mit den Weltnachhaltigkeitszielen voraus, wenngleich das erste Beispiel aus geschichtswissenschaftlicher und -didaktischer Sicht negativ zu bewerten ist.

Das niedersächsische Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe von Gymnasium und Gesamtschule listet *Wirtschaft und Umwelt* als einen strukturierenden Aspekt:

 schaft unc  Nachhaltigkeit  ..Umweltbild 	<p>Wirtschaft und Umwelt</p> <p>Neben staatlichen, gesellschaftlichen und weltanschaulichen Strukturen – aber in enger Korrelation mit ihnen – vollzieht sich das menschliche Leben zu einem großen Teil in ökonomischen Zusammenhängen. Menschen müssen ihren Lebensunterhalt bestreiten und sind zu diesem Zweck auf den Austausch von Gütern und Dienstleistungen mit ihren Mitmenschen in lokalen, regionalen und globalen Bezügen angewiesen. Hierfür nutzen sie die endlichen Ressourcen der Umwelt und beschäftigen sich mit der Frage der Nachhaltigkeit. Zwischen Wirtschaft und Umwelt ergeben sich dabei Wechselwirkungen, die im Laufe der Geschichte zunehmend vom Menschen geprägt worden sind. Das gewachsene Umweltbewusstsein und wirtschaftliche Interessen stehen häufig in einem Spannungsverhältnis. Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe arbeitet Bedeutung und Wechselwirkung von Wirtschaft und Umwelt im Verhältnis zu den anderen strukturierenden Aspekten heraus und leistet auf diese Weise einen Beitrag unter anderem zu Umweltbildung und Berufsorientierung.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysieren die Wechselwirkung von naturräumlichen Gegebenheiten und Lebensformen der Menschen in verschiedenen Epochen und Räumen. • erläutern das Wirkungsgefüge von Einzel- und Gruppeninteressen, ökologischen Bedingungen und ökonomischen Entscheidungen und Strukturen und erläutern deren Auswirkungen. • beurteilen die Zusammenhänge von Einzel- und Gruppeninteressen mit ökonomischen Entscheidungen und Strukturen und bewerten deren Auswirkungen auf die jeweilige Gesellschaft und Umwelt. </div>
--	--

(NI_Gym_Sek II_2017, S. 21)

Dass in der didaktischen Erläuterung von einer „Wechselwirkung von Wirtschaft und Umwelt“ die Rede ist, zeugt von umweltgeschichtlichem Fachwissen. Auch die Verbindung zu globalem Lernen wird angerissen, kommt jedoch bei den konkreten Lernzielen letztlich zu kurz. Nachhaltigkeit wird sinnvoll in die Mensch-Umwelt-Beziehung eingebettet, wobei Ökologie und Ökonomie die beiden Schwerpunkte in der Sachanalyse darstellen sollen. Dass der wirtschaftliche Zusammenhang im niedersächsischen Kerncurriculum derart stark gemacht wird, ermöglicht es der Lehrkraft, im Unterricht z.B. bzgl. der Verflechtung von ökonomischen Interessen und nachhaltigem Handeln Akzente zu setzen. Bei der Bildung eines Werturteils sollen die SuS die ökonomische Komponente mit „Auswirkungen auf die jeweilige Gesellschaft“ verknüpfen. Ergo ist hier das im Leitbild (B)NE vertretene Nachhaltigkeitsdreieck, Ökologie – Ökonomie – Soziales, angelegt.

Demgegenüber steht dieses Negativbeispiel: „Nachhaltigkeit / Lernen in globalen Zusammenhängen“ als eine von „drei Dimensionen, die von übergreifender Bedeutung sind“ (HE_Gym_Sek II_2021, S. 9). Es bleibt zwar nicht bei einer reinen Nennung, sondern diese Dimension wird

anschließend auf fünf Zeilen konkretisiert und es wird sogar auf alle geschichtlichen Teildisziplinen eingegangen, mit denen die Verknüpfung von Nachhaltigkeit möglich und sinnvoll ist:

globale Zusammenhänge bezogen auf ökologische, soziale und ökonomische Fragestellungen wahrnehmen, analysieren und darüber urteilen; Rückschlüsse auf das eigene Handeln ziehen; sich mit den Fragen, die im Zusammenhang des wissenschaftlich-technischen Fortschritts aufgeworfen werden, auseinandersetzen; sich dem Diskurs zur nachhaltigen Entwicklung stellen, sich für nachhaltige Entwicklung engagieren (ebd.).

Jedoch wird Nachhaltigkeit bei der an späterer Stelle erfolgenden Vorstellung der Themenfelder und der zugehörigen Inhalte nicht als konkreter Inhalt benannt (vgl. S. 21-44). Am anknüpfungsfähigsten wäre das Sujet an das Themenfeld *Industrialisierung*, wo zumindest auf die ökonomisch-ökologische Komponente rekurriert wird und auch die soziale Frage aufgeworfen wird (vgl. S. 31). Die restlichen Themenfelder beinhalten nicht nur das Stichwort ‚nachhal‘ nicht, sondern das Stichwort ‚ökologisch‘ gleichfalls nicht und das Stichwort ‚ökonomisch‘ taucht nur noch ein einziges weiteres Mal im Themenfelder-Kapitel auf, und zwar im Rahmen des Themenfeldes *Imperialismus*: „Ursachen, Legitimation und Ziele des Imperialismus (ökonomische, machtpolitische, religiöse Motive, Sozialdarwinismus / Rassismus)“ (ebd.). Wie Lehrkräfte hier das Thema Nachhaltigkeit einbetten könnten, liegt jedoch nicht unbedingt auf der Hand; es fehlt an Vorschlägen. Die Beweggründe der Entstehung des Konzepts der nachhaltigen Entwicklung vor knapp 50 Jahren zu beleuchten, wäre hier anschlussfähig. Die chronologische Behandlung der Epochen, innerhalb derer temporal begrenzte Fallanalysen vorgenommen werden, wie es in der Sekundarstufe II in allen Bundesländern von den Rahmenlehrplänen vorgegeben wird, erschwert solche inhaltlich sinnvollen Vernetzungen jedoch. Fernerhin dürfte diese Verknüpfung nur Lehrkräften in den Sinn kommen, die ohnehin eine Affinität zu diesem Konzept haben oder die zumindest wissen, worum es sich bei (B)NE handelt. Zwei Drittel von 504 Lehrkräften, die kürzlich Teil einer Befragung waren, sind zumindest in ihrem Lehramtsstudium nie mit BNE in Berührung gekommen, weitere 22% der Befragten selten (vgl. Grund & Brock, 2022).

4. Wenn Geschichte im Fächerverbund mit anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern unterrichtet wird, kann – selbst bei sinnvoller Einbettung des Konzepts Nachhaltigkeit und/oder des Leitbildes nachhaltige Entwicklung – der geschichtsdidaktische Anteil an diesen Sujets ins Hintertreffen geraten.

Von den 21 Lehrplänen mit Nachhaltigkeitsbezügen handelt es sich um acht fachspezifische Lehrpläne und um 13, die die curriculare Basis für einen Unterricht im Fächerverbund schaffen. Bei letzterem handelt es sich je nach Bundesland um unterschiedliche gesellschaftswissenschaftliche Kombinationen, z.B. Geschichte und Politische Bildung (Mecklenburg-Vorpommern), oder generell um das Fach Gesellschaftslehre (z.B. Rheinland-Pfalz, Saarland). Ein Unterricht im Fächerverbund scheint also auf den ersten Blick eine Verknüpfung mit Nachhaltigkeit eher möglich zu machen, jedoch fällt bei näherer Betrachtung auf, dass die jeweiligen Passagen zuweilen den geschichtlichen Anteil am Thema ausklammern bzw. keinen Beitrag zur Entwicklung historischen Lernens leisten. Dies betrifft bspw. sechs der sieben bayerischen Fundstellen. In Bayern wird Geschichte in der Mittelschule im Fächerverbund Geschichte, Politik, Geographie unterrichtet. Alle thematischen Fundstellen zu Nachhaltigkeit, die bei der Stichwortanalyse eruiert werden konnten, beziehen sich auf die 8. Jahrgangsstufe dieser Schulform, welche somit zwischen Klasse 7 und 13 die einzige Jahrgangsstufe ist, in der in Bayern überhaupt ein Nachhaltigkeitsbezug vorgesehen ist. Die betreffenden Passagen fokussieren entweder das Politische oder tragen zur Aneignung geographischer Kenntnisse bei, wie folgendes Beispiel zeigt:

 ..nachhal  ..nachhal 	<p>Mittelschule: Geschichte/Politik/Geographie M8 <u>GPG8 Lernbereich 1: Lebensraum Erde</u></p> <hr/> <p>Kompetenzerwartungen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • orientieren sich topographisch und naturräumlich in Nordamerika mithilfe verschiedener geographischer Hilfsmittel (z. B. Globus, Karte) und ziehen einen Vergleich mit Europa. • stellen den aktuellen Entwicklungsstand der USA hinsichtlich ausgewählter ökonomischer und gesellschaftlicher Kriterien dar und vergleichen ihn mit einem weiteren Industrieland. • beschreiben ihr eigenes Alltagsleben (z. B. Schule, Familie) und vergleichen die Lebensbedingungen Gleichaltriger im städtischen und ländlichen Raum verschiedener Industrieländer, dabei diskutieren sie die Vor- und Nachteile. • vergleichen primäre und erneuerbare Energieträger (z. B. fossile Energieträger, Windkraft) hinsichtlich ihrer Effizienz und präsentieren ein Beispiel staatenübergreifender Energieversorgung im Rahmen nachhaltiger Energiepolitik. • recherchieren ausgehend von ihrem privaten Energieverbrauch Möglichkeiten eines nachhaltigen Umgangs mit natürlichen Ressourcen, reflektieren ihr eigenes ökologisches Verhalten und bewerten dies. <p>Inhalte zu den Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kontinent Nordamerika: Topographie, Naturraum, Naturgefahren, Klimazonen • Industriestaaten: USA und ein weiteres Land • Industrieländer: Leben in der Großstadt und auf dem Land • Energie (z. B. Energieträger, erneuerbare Energien, Energienetze) • Energieverbrauch: Effizienz, sparsamer Umgang
---	--

(BY_Mittelschule_Mittlere Reife_Jg. 8, S. 1)

Da insbesondere der hier inkludierte Inhalt der Industriestaaten die Einbindung des historischen Themas Industrialisierung – und, damit einhergehend, die Thematisierung der Verflechtung von Ökologie, Ökonomie und Sozialem – möglich gemacht hätte, scheint es verwunderlich, warum dieser Lernbereich, *Lebensraum Erde*, die historische Komponente komplett vermissen lässt. Des Weiteren ist aus umweltgeschichtlicher Sicht zu kritisieren, dass „Naturgefahren“ einer der fix verankerten Lerninhalte sein soll. Natur als potenziell gefährlich zu bewerten, entspricht nicht der umweltgeschichtlichen Maxime, dass Mensch und Umwelt sich in einer Wechselbeziehung zueinander befinden und ggf. vom Menschen als gefährlich wahrgenommene Naturerscheinungen eintreten können, andersherum jedoch auch Einwirkungen des Menschen auf seine Umwelt beeinträchtigende Folgen für die Natur haben können (z.B. Artensterben aufgrund des Einsatzes von Pestiziden und Herbiziden in der Landwirtschaft). Diese Korrelation wird von den von mir untersuchten bayerischen Lehrplänen nicht abgebildet.

Im Gegensatz dazu erscheint die im saarländischen Gemeinschaftsschul-Lehrplan zum Erdkunde, Geschichte und Sozialkunde verbindenden Fach-Gesellschaftswissenschaften fixierte Aufstellung von diversen Leitperspektiven, welche im Laufe der Jahrgangsstufen 5-10 mehrfach aufgegriffen werden sollen und von denen eine *Arbeit und Wirtschaft - Ökologie und Nachhaltigkeit* lautet, gelungen. Sie wird wie folgt didaktisch beschrieben:

Nachhaltigkeit 	<p>Perspektive 3: Arbeit und Wirtschaft - Ökologie und Nachhaltigkeit</p> <p>Hier werden aus sozialkundlicher und geographischer Sicht Arbeit und Wirtschaft als maßgebliche Faktoren menschlichen Lebens dargestellt. Die Betrachtung des Wandels von Wirtschaftsräumen fügt die zeitliche Komponente hinzu. Die wirtschaftlichen Veränderungen von den Anfängen der menschlichen Existenz über die vorindustrielle und industrielle Gesellschaft bis hin zum aktuellen Strukturwandel zeigen, dass Wirtschaften in der Zukunft nur dann verantwortungsvoll ist, wenn die derzeitigen und künftigen ökologischen Probleme im Sinne einer nachhaltigen Wirtschaftsordnung gelöst werden können, d. h. dass die Ökonomie, die Ökologie und das soziale Miteinander in Einklang gebracht und nicht losgelöst voneinander betrachtet werden. Zu einer zukunftsfähigen wirtschaftlichen Nutzung unterschiedlicher Räume gehört nicht nur die Berücksichtigung ökologischer Prinzipien, sondern auch sozialer Komponenten, denen durch politische Maßnahmen Rechnung getragen wird. Insbesondere die Betrachtung der ökonomischen Aspekte stellt Verbindungen zu den Perspektiven 2 und 5 her.</p>
--	--

(SL_Gemeinschaftsschule_jahrgangsübergreifend_2014, S. 11)

In der „Betrachtung des Wandels von Wirtschaftsräumen“ und der hiermit verknüpften Orientierung in der Zeit,

[d]ie wirtschaftlichen Veränderungen [...] zeigen, dass Wirtschaften in der Zukunft nur dann verantwortungsvoll ist, wenn die derzeitigen und künftigen ökologischen Probleme im Sinne einer nachhaltigen Wirtschaftsordnung gelöst werden können (ebd.),

ist historisches Lernen angelegt. Man könnte aus Sicht der Geschichtsdidaktik kritisch anmerken, dass das Werturteil hier bereits ziemlich konkret vorgegeben und nicht offengelassen wird. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht entspricht dies jedoch einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, wie es bildungspolitisch gewünscht ist.²⁹ Das hier vertretene Nachhaltigkeitsdreieck – „die Ökonomie, die Ökologie und das soziale Miteinander“ – zeugt von einem Nachhaltigkeitsverständnis im Sinne des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung und entspricht dem geschichtsdidaktischen Prinzip der Multikausalität. Insofern ist dies ein

²⁹ Das moralische Dilemma ist in Kapitel 3.b.II bereits erwähnt worden.

stimmiges Beispiel, beiden – historischem Lernen und BNE – ausgewogen Rechnung zu tragen.

Misslungen hingegen ist der Versuch Mecklenburg-Vorpommerns, Nachhaltigkeit im Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe zu fixieren. Die Fächer Geschichte und Politische Bildung werden hier im Fächerverbund unterrichtet und somit sind optimale Voraussetzungen gegeben, die historische Genese des Konzepts Nachhaltigkeit und eine Bildung für nachhaltige Entwicklung im Rahmenplan zu verankern. Jedoch kommt der Terminus Nachhaltigkeit nicht vor und die einzige Erwähnung des zugehörigen Adjektivs ist in eine sehr allgemein gehaltene Passage eingebettet und wirkt somit wie eine reine Phrase: „Die jungen Menschen sollen befähigt werden, mit den zukünftigen Herausforderungen des globalen Wandels nachhaltig umgehen zu können.“ (MV_Gym_Quali-Phase_2019, S. 3). Der Satz wirkt zudem inhaltlich falsch oder zumindest unglücklich formuliert. Womöglich ist gemeint, dass mithilfe nachhaltigen Handelns mit Herausforderungen des globalen Wandels umgegangen werden kann. Um herauszufinden, ob die Verantwortlichen das Konzept Nachhaltigkeit durchdrungen habe, unterziehe ich zusätzlich die BNE-Fundstellen in diesem Rahmenplan einer kritischen Prüfung. 19 Male kommt die Abkürzung ‚BNE‘ im Dokument vor. Diese vergleichsweise hohe Anzahl zeugt jedoch nicht von einer inhaltlich qualitativen Verankerung. Bei all diesen Fundstellen wird die Abkürzung lediglich in eckigen Klammern genannt, 13 mal ist sie Teil einer mit „Bezüge zu Querschnittsthemen“ betitelten Auflistung ohne jegliche Erklärung, so z.B. im Vertiefungsmodul *Grenzräume*, wo einer von vier Bezügen der folgende ist: „Gedenksteine für Gustav II. Adolf in Stralsund, Greifswald und Peenemünde [BNE]“ (MV_Gym_Quali-Phase_2019, S. 15). Der Bezug des aus dem Dreißigjährigen Krieg bekannten schwedischen Königs zu BNE ist unklar. Fünf weitere Nennungen folgen auf optionale Themenvorschläge, wobei die Verbindung des jeweilig genannten Themenvorschlags zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung teilweise ebenso abstrus ist, wie im Rahmen des Vertiefungsmoduls *Propaganda und Medien*, wo der Verweis

auf BNE auf den Themenvorschlag „Führerkult“ folgt. (vgl. ebd., S. 25). Es entsteht der Eindruck, BNE wird hier lediglich genannt, um der bildungspolitischen Weisung nachzukommen. Um eine sinnvolle Implementierung des Leitbildes und schlüssige Verknüpfung mit historischem Lernen hat man sich nicht bemüht. Mecklenburg-Vorpommern ist – das sei an dieser Stelle ausdrücklich gesagt – das einzige der Bundesländer, wo in der qualitativen Auswertung die Feststellung erfolgt, dass die Konzepte BNE und Nachhaltigkeit offenbar nicht richtig durchdrungen worden sind und ein äußerst plumper Versuch, diese in den Rahmenplan zu integrieren, erfolgt ist. Wenngleich ich nur diesen einen Fall identifizieren konnte, folgt aus der qualitativen Auswertung der Bildungsplananalyse die Erkenntnis, dass die Häufigkeit des Vorkommens bestimmter Begriffe in einem Bildungsplan keinen Aufschluss darüber gibt, ob und wie dessen Verankerung im selbigen sinnvoll gelingt, weswegen eine quantitative Auswertung allein nicht ausreichend gewesen wäre, um eine Aussage darüber zu treffen, wie die Implementierung von Nachhaltigkeit in den Lehrplänen gelingt.

c) Zusammenfassung

Dass Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, bedingt durch den Föderalismus, Ländersache ist und in Bezug auf fachliche Inhalte entsprechend unterschiedliche Schwerpunkte setzt, lässt sich mit spezifischen Bildungsplananalysen exemplifizieren. Die curriculare Implementierung von Nachhaltigkeit und die Qualität dieser Einbettung unterscheidet sich stark von Bundesland zu Bundesland.

Nur rund ein Viertel der 78 untersuchten Curricula beinhaltet Nachhaltigkeit. In den untersuchten Bildungsplänen von sechs Bundesländern konnte kein Nachhaltigkeitsbezug festgestellt werden. Erweitert um Bezüge zu nachhaltiger Entwicklung bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung ergab sich das Bild von 14 Bundesländern mit mindestens einer Nennung entweder von (B)NE oder von Nachhaltigkeit. In

knapp 44% der untersuchten Dokumente war mindestens ein Bezug zu (B)NE oder Nachhaltigkeit vorhanden.

In der qualitativen Auswertung wurden die in den Bildungsplänen der zehn Bundesländer eruierten Fundstellen zum Codier-Block *Nachhaltigkeit* kritisch beleuchtet und bewertet. Dabei wurde insbesondere überprüft, ob und inwiefern die jeweiligen Passagen zum einen mit historischen Inhalten und/oder geschichtsdidaktischen Prinzipien verknüpft sind und, darauf aufbauend, ob und wie die Verknüpfung von historischem Lernen und BNE gelingt, wobei ein wertvolles Indiz war, wenn die jeweilige Passage auf das Nachhaltigkeitsdreieck Ökologie-Ökonomie-Soziales rekurrierte.

Die positiv und negativ zu wertenden Beispiele hielten sich in etwa die Waage. Das pointierte Resultat zum Länder-Vergleich lautet, dass insbesondere in den rheinland-pfälzischen und saarländischen Lehrplänen Nachhaltigkeit einen hohen Stellenwert hat und die Implementierung auf Basis der genannten Untersuchungsaspekte gut gelingt, womit sich der Eindruck aus der quantitativen Auswertung bestätigt, wo sich beide Bundesländer ebenfalls von den anderen abgehoben hatten. Bei der künftigen Implementierung von Nachhaltigkeit in die eigenen Lehrpläne, wie es in einigen Bundesländern, wie z.B. Bremen und Hamburg, noch aussteht, und in anderen Bundesländern, wie z.B. Berlin und Brandenburg, mit Blick auf die bildungspolitischen Vorgaben noch absolut unzureichend erfolgt ist, wäre eine Orientierung an den Good-Practice-Beispielen dieser beiden Bundesländer zu empfehlen.

In Niedersachsen und Sachsen-Anhalt funktioniert die Einbettung mal mehr, mal weniger gut. Gänzlich misslungen ist die Inkludierung von Nachhaltigkeit in die Lehrpläne Bayerns, Hessens und Mecklenburg-Vorpommerns, was in Bezug auf Hessen bereits auf Grundlage der quantitativen Auswertung zu erahnen war.

Es lässt sich 1. feststellen, dass im Prozess des historischen Lernens sich curricular eher beim Bilden eines Werturteils auf Nachhaltigkeit bezogen wird als beim Bilden eines Sachurteils, ergo: Nachhaltigkeit eher eine Rolle beim Reflektieren als beim Interpretieren zugeschrieben wird, 2., dass die

Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit zumeist in der Sekundarstufe I vorgesehen ist und 3., dass der geschichtsdidaktische Anteil am Konzept Nachhaltigkeit Gefahr läuft, unter dem Radar zu laufen, wenn das Fach Geschichte im Fächerverbund unterrichtet wird.

Insgesamt ist zu schlussfolgern, dass Nachhaltigkeit einen eher geringen Stellenwert in den Bildungsplänen des Faches Geschichte einnimmt. Dies sollte aber keinesfalls als ernüchterndes Fazit gewertet werden, sondern als Wegmarke im Prozess der Implementierung des Konzepts in den Bildungsbereich Schule und folglich in das Unterrichtsfach Geschichte. Die ausgereiften Beispiele einiger Vorreiter-Bundesländer, das Konzept sinnvoll in das Fach zu integrieren und Inhalte und Kompetenzen von Geschichte und BNE miteinander zu verbinden, sollten optimistisch stimmen, dass beides kombinierfähig ist. Auf dem Weg des Programms BNE in den Bildungsbereich Schule sollten die Bundesländer sich aneinander orientieren, Good-Practice-Beispiele anderer Bundesländer sichten und prüfen, inwiefern die eigenen Lehrpläne modifiziert werden können, denn derzeit klaffen diesbezüglich noch große quantitative und qualitative Unterschiede im Bildungs-Flickenteppich Deutschland.

5. Fazit

In dieser Masterarbeit wurde erstens untersucht, welche Bedeutsamkeit Nachhaltigkeit in der geschichtsdidaktischen Debatte zugesprochen bekommt; zweitens wurden die Bildungs- und Lehrpläne der Bundesländer daraufhin analysiert, welchen Stellenwert Nachhaltigkeit darin einnimmt. Es wurde festgestellt, dass zum einen das einer Bildung für nachhaltige Entwicklung inhärente Nachhaltigkeitskonzept und historisches Lernen gut miteinander verknüpfbar sind. Die Ergebnisse zeigen, dass der Geschichtsunterricht von einer Verflechtung dieser beiden profitiert und im Umkehrschluss der Geschichtsunterricht einen wertvollen Beitrag zu einer schulischen BNE leisten kann. Zum anderen wurde auf Nachhaltigkeit als

historisches Thema geblickt, welches an der Schnittstelle zwischen unterschiedlichen Teildisziplinen der Geschichtswissenschaft – Umwelt-, Wirtschafts-, Sozial- und Herrschaftsgeschichte – lokalisiert ist und das Potenzial für einen aufschlussreichen Unterrichtsinhalt beinhaltet.

Die Analyse der geschichtsdidaktischen Debatte ergab, dass Nachhaltigkeit darin überwiegend positiv besprochen wird und weit weniger kontrovers als in der geschichtswissenschaftlichen Debatte. Dies deutet darauf hin, dass die Art und Weise, wie das Thema von Geschichtsdidaktiker*innen diskutiert wird, kein bremsendes Element in Bezug auf die Integration von Nachhaltigkeit in den Geschichtsunterricht darstellt. Sowohl die Einbettung von BNE in den Geschichtsunterricht als auch die Behandlung des historischen Themas Nachhaltigkeit lassen die Verknüpfung mit verschiedenen fachdidaktischen Prinzipien zu und können zu einer Kompetenzförderung im Sinne der Geschichtsdidaktik beitragen. Dies wird von mehreren Geschichtsdidaktiker*innen so eingeschätzt und kommuniziert. Die Beteiligung an dieser Debatte ist jedoch (noch) eher bescheiden, was der, wie aufgezeigt wurde, hitzigen geschichtswissenschaftlichen Debatte zuzuschreiben sein könnte. Angesichts der immens wichtigen gesellschaftlichen Aufgabe, zu deren Lösung Forschung und Bildung dringend beitragen müssen, erscheint mir die Diskussion um den Terminus und das Konzept Nachhaltigkeit, wie sie in der Geschichtswissenschaft geführt wird, philiströs und nicht zielführend.

Dem positiven Grundtenor der geschichtsdidaktischen Besprechung entgegenstehend ist Nachhaltigkeit derzeit bundesweit nur unzureichend geschichtscurricular verankert. Mehr als die Hälfte der untersuchten Dokumente wies weder einen Bezug zu Nachhaltigkeit noch zu (B)NE auf. Einige brauchbare praxisorientierte Beispiele für eine im Sinne historischen Lernens sinnvolle Implementierung von Nachhaltigkeit im Fach Geschichte konnten jedoch eruiert werden und bestätigen und ergänzen die Besprechung in der geschichtsdidaktischen Debatte bezüglich der vielfältigen Anknüpfungspunkte.

Die Zielsetzung, anhand der beiden gewählten Untersuchungsschwerpunkte herauszufinden, warum das Thema Nachhaltigkeit im Geschichtsunterricht bislang eher unterrepräsentiert ist, konnte demzufolge nur teilweise erreicht werden, da nur einer der beiden Untersuchungsschwerpunkte meine Anfangshypothese bestätigen konnte. Die curricular (bislang) nur spärlich erfolgte Verankerung des Sujets ist wahrscheinlich ein wesentlicher Grund dafür, dass Nachhaltigkeit im Geschichtsunterricht kaum eine Rolle spielt. Dies konfligiert mit der überwiegend positiven Bewertung des Konglomerats BNE und Geschichtsunterricht innerhalb der Geschichtsdidaktik.

Forschungsdiesiderate bzgl. des geringen Vorkommens von Nachhaltigkeit im Geschichtsunterricht stellen bspw. die fachliche Ausbildung von Geschichtslehrkräften oder Geschichts-Schulbücher betreffende Untersuchungen dar.

Die Ergebnisse dieser Arbeit legen nahe, dass (angehende) Geschichtslehrkräfte, Geschichtscurriculum-Mitgestaltende und nicht zuletzt Dozierende geschichtsdidaktischer Fachbereiche den Geschichtsunterricht zur Förderung nachhaltigen Denkens und Lernens nutzen sollten, um einen Beitrag zur Erziehung junger Menschen nach dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung zu leisten. Durch die Einbindung des Querschnittsthemas Nachhaltigkeit in den Geschichtsunterricht kann dieser dazu beitragen, Lernende zu motivieren, sich aktiv mit nachhaltigen Fragen auseinanderzusetzen und Verantwortung für eine lebenswerte Zukunft zu übernehmen, indem sie an gesellschaftlichen Diskussionen und Prozessen partizipieren und die Gesellschaft, in der sie leben, im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung mitgestalten. Diese Implikation ergibt sich nicht lediglich aus der sowohl international als auch national festgelegten politischen Weisung, BNE bis 2030 in jeden Bildungs- und Fachbereich zu integrieren, sondern ist, wie in dieser Arbeit aufgezeigt wurde, auch geschichtsdidaktisch angezeigt.

Abschließend lässt sich sagen, dass eine engere Zusammenarbeit zwischen BNE-Forschung und geschichtsdidaktischer Forschung wünschenswert wäre, um mehr fruchtbare, für beide Seiten zweckdienliche Verknüpfungen sowie qualitativ hochwertige Unterrichtsmaterialien, die historisches Lernen ebenso wie nachhaltiges Denken fördern, zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

Historische Quelle

- von Carlowitz, H. C. (1713). *Sylvicultura Oeconomica. Oder Haußwirthliche Nachricht und Naturmäßige Anweisung Zur Wilden Baum-Zucht*. Braun. Quellentext auf Basis des Digitalisats der SLUB Dresden. <https://digital.slub-dresden.de/werkansicht/df/85039/14>

Bildungspläne

Baden-Württemberg:

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016). Bildungsplan der Oberstufe an Gemeinschaftsschulen. Geschichte. Neckar-Verlag. <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GMSO/G> (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: BW_Gemeinschaftsschule_2016]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016). Bildungsplan des Gymnasiums. Geschichte. Neckar-Verlag. <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/G> (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: BW_Gym_2016]
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016). Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufen I. Geschichte. Neckar-Verlag. <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/G> (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: BW_Sek I_2016]

Bayern:

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Gymnasium: Geschichte 7 – Vom Mittelalter zum Absolutismus. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/geschichte> (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Gym_Jg. 7]
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Gymnasium: Geschichte 8 – Das lange 19. Jahrhundert. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/geschichte> (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Gym_Jg. 8]
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Gymnasium: Geschichte 9 – Das kurze 20. Jahrhundert.

- <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/9/geschichte>
(Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Gym_Jg. 9]
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.)
(o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Gymnasium: Geschichte 10 –
Deutschland, Europa und die Welt.
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/10/geschichte>
e (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Gym_Jg. 10]
 - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.)
(o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Gymnasium: Geschichte 11.
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/11/geschichte>
e (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Gym_Jg. 11]
 - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.)
(o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Gymnasium: Geschichte 12
(erhöhtes Anforderungsniveau).
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/12/geschichte/erhoeht>
e/erhoeht (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Gym_Jg. 12_LK]
 - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.)
(o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Gymnasium: Geschichte 12
(grundlegendes Anforderungsniveau).
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/12/geschichte/grundlegend>
e/grundlegend (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Gym_Jg. 12_GK]
 - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.)
(o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Gymnasium: Geschichte 13
(erhöhtes Anforderungsniveau).
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/13/geschichte/erhoeht>
e/erhoeht (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Gym_Jg. 13_LK]
 - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.)
(o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Gymnasium: Geschichte 13
(grundlegendes Anforderungsniveau).
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/13/geschichte/grundlegend>
e/grundlegend (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Gym_Jg. 13_GK]
 - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.)
(o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Mittelschule:
Geschichte/Politik/Geographie M7.
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/7/gpg/mittlere-reife-klasse>
e-reife-klasse (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Mittelschule_Mittlere Reife_Jg. 7]
 - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.)
(o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Mittelschule:
Geschichte/Politik/Geographie M8.

- <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/8/gpgg/mittlere-reife-klasse> (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Mittelschule_Mittlere Reife_Jg. 8]
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.)
(o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Mittelschule:
Geschichte/Politik/Geographie M9.
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/9/gpgg/mittlere-reife-klasse> (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Mittelschule_Mittlere Reife_Jg. 9]
 - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.)
(o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Mittelschule:
Geschichte/Politik/Geographie M10.
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/10/gpgg/mittlere-reife-klasse>
(Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Mittelschule_Jg. 10]
 - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.)
(o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Mittelschule:
Geschichte/Politik/Geographie R7.
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/7/gpgg/regelklasse>
(Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Mittelschule_Regelklasse_Jg. 7]
 - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.)
(o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Mittelschule:
Geschichte/Politik/Geographie R8.
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/8/gpgg/regelklasse>
(Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Mittelschule_Regelklasse_Jg. 8]
 - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.)
(o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Mittelschule:
Geschichte/Politik/Geographie R9.
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/9/gpgg/regelklasse>
(Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Mittelschule_Regelklasse_Jg. 9]
 - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.)
(o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Realschule: Geschichte 7.
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/7/geschichte>
(Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Realschule_Jg. 7]
 - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.)
(o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Realschule: Geschichte 8.
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/8/geschichte>
(Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Realschule_Jg. 8]
 - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.)
(o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Realschule: Geschichte 9.
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/9/geschichte>
(Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Realschule_Jg. 9]

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.) (o.J.). Fachlehrplan. Lehrplanauszug. Realschule: Geschichte 10. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/10/geschichte> (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: BY_Realschule_Jg. 10]

Berlin:

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) (2022). Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Teil C. Geschichte. <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/rahmenlehrplan-geschichte-go-teil-c.pdf?ts=1684146756> (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: BE_Gym_Sek II_2022]

Berlin & Brandenburg:

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2015). Teil C. Geschichte. Jahrgangsstufen 7 – 10. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: BE & BB_Sek I_2015]

Brandenburg:

- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2011). Vorläufiger Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg. Geschichte. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/curricula/2011/Geschichte-VRLP_GOST_2011_Brandenburg.pdf (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: BB_Gym_Sek II_2011]

Bremen:

- Senator für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (2006). Welt-Umweltkunde, Geschichte, Geografie, Politik. Bildungsplan für das Gymnasium. Jahrgangsstufe 5 - 10. https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/06-12-06_wuk-gy.pdf (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: HB_Gym_2006]
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (2008). Geschichte. Bildungsplan für die Gymnasiale Oberstufe – Qualifikationsphase. https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/GES_GyQ_2008.pdf (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: HB_Gym_Quali-Phase_2008]
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (2010). Gesellschaft und Politik. Geografie, Geschichte, Politik. Bildungsplan für die Oberschule. https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/2010_BP_O_GP%20Erlaassungversion.pdf (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: HB_Sek I_2010]

Hamburg:

- Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2009). Rahmenplan Geschichte. Bildungsplan Gymnasiale Oberstufe. <https://www.hamburg.de/bildungsplaene/1475202/geschichte-gyo/> (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: HH_Gym_Sek II_2009]
- Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2011). Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I. Geschichte. <https://www.hamburg.de/contentblob/2373302/b08baff8e839e62a31d6dbf07868c762/data/geschichte-gym-seki.pdf> (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: HH_Gym_Sek I_2011]
- Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2014). Bildungsplan Stadtteilschule. Jahrgangsstufen 7–11. Geschichte. <https://www.hamburg.de/contentblob/4327780/0e42f20dca0ff325631f60a42ae79543/data/geschichte-sts.pdf> (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: HH_Stadteilschule_Jg. 7-11_2014]
- Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2020). Anlage zum Bildungsplan. Stadtteilschule. Jahrgangsstufen 5–11. Geschichte. Zur Umsetzung der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. <http://www.hamburg.de/bildungsplaene/nofl/14701682/geschichte-sts-adw/> (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: HH_Anlage-Digitale Bildung_2020]

Hessen:

- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2021). Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Geschichte. https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kerncurriculum_geschichte_gymnasium.pdf (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: HE_Gym_Sek I_2021]
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2021). Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Realschule. Geschichte. https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kerncurriculum_geschichte_realschule.pdf (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: HE_Realschule_2021]
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2021). Handreichung zur Arbeit mit den Lehrplänen der Bildungsgänge Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Gesellschaftslehre an schulformübergreifenden (integrierten) Gesamtschulen und Förderstufen. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/hand-gesellschaftslehre.pdf> (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: HE_Integrierte Gesamtschule_2021]
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2021). Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Geschichte.

https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-08/kcgo_-_geschichte_-_stand_august_2021.pdf

(Heruntergeladen am 17.03.2023).

[Kurzbeleg: HE_Gym_Sek II_2021]

- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2021). Lehrplan Geschichte. Bildungsgang Hauptschule. Jahrgangsstufen 5 bis 9/10. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/lphauptgeschichte.pdf> (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: HE_Hauptschule_2021]
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2021). Lehrplan Geschichte. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 6 bis 13. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/g9-geschichte.pdf> (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: HE_Gym_Jg. 6-13_2021]

Mecklenburg-Vorpommern:

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2002). Rahmenplan Geschichte. Regionale Schule, Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7-10. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Geschichte/rp-geschichte-7-10-reg.pdf
(Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: MV_Sek I_2002]
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.) (2019). Rahmenplan für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe. Geschichte und Politische Bildung. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Geschichte/RP_GEPO_SEK2.pdf
(Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: MV_Gym_Quali-Phase_2019]

Niedersachsen:

- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2013). Kerncurriculum für die Oberschule. Schuljahrgänge 5-10. Geschichte. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=35> (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: NI_Oberschule_2013]
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2014). Kerncurriculum für die Hauptschule. Schuljahrgänge 5-10. Geschichte. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=191>
(Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: NI_Hauptschule_2014]
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2014). Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5-10. Geschichte. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=150>
(Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: NI_Realschule_2014]

- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2015). Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5-10. Geschichte. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=62> (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: NI_Gym_Sek I_2015]
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2017). Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Geschichte. <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=22> (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: NI_Gym_Sek II_2017]

Nordrhein-Westfalen:

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014). Kernlehrplan für die Sekundarstufe II, Gymnasium/Gesamtschule, in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ge/KLP_G Ost_Geschichte.pdf (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: NRW_Gym_Sek II_2014]
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2019). Kernlehrplan für die Sekundarstufe I, Gymnasium, in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/203/g9_ge_klp_%203407_2019_06_23.pdf (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: NRW_Gym_Sek I_2019]
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2020). Kernlehrplan für die Sekundarstufe I, Gesamtschule/Sekundarschule, in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/237/gesk_gl_klp_3120_2020_07_01.pdf (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: NRW_Gesamtschule_2020]
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2020). Kernlehrplan für die Sekundarstufe I, Realschule, in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/233/rs_ge_klp_3316_2020_07_01.pdf (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: NRW_Realschule_2020]
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2022). Kernlehrplan für die Sekundarstufe I, Hauptschule, in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre. Erdkunde, Geschichte, Politik. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/301/hs_gl_klp_3202_2022_03_15.pdf (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: NRW_Hauptschule_2022]

Rheinland-Pfalz:

- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2011). Lehrplananpassung Gesellschaftswissenschaftliches Aufgabenfeld. Grundfach Geschichte, Grundfach Erdkunde/Sozialkunde, Leistungsfach

Geschichte, Leistungsfach Sozialkunde, Leistungsfach Erdkunde in den Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe).

https://www.blogs.uni-mainz.de/fb09fachdidaktik/files/2012/06/Lehrplananpassung_gesellschaftswissenschaftliches_Aufgabenfeld_S_II_Druck.pdf (Heruntergeladen am 17.03.2023).

[Kurzbeleg: RLP_Lehrplananpassung_Gesellschaftswiss._Sek II_2011]

- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2015). Rahmenlehrplan Gesellschaftslehre für die Integrierten Gesamtschulen und die Realschulen plus in Rheinland-Pfalz. Klassenstufen 7 bis 10. https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=9GE1ZDWSzHfZlr2XmV0qDA%3D%3D (Heruntergeladen am 17.03.2023).

[Kurzbeleg: RLP_IGS & Realschule_Sek I_2015]

- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2022). Lehrplan für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Mainzer Studienstufe – Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde. https://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache.html?tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bcontroller%5D=Download&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Baction%5D=forceDownload&tx_pitsdownloadcenter_pitsdownloadcenter%5Bfileid%5D=mkb1jbTCyNS4GBJvLCjm2g%3D%3D (Heruntergeladen am 17.03.2023).

[Kurzbeleg: RLP_Gym_Sek II_2022]

- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2022). Lehrplan Gesellschaftslehre. Sekundarstufe I, Klassen 5-10. https://igs.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/igs.bildung-rp.de/Lehrplan_Gesellschaftslehre_Maerz-2022-Verzeichnis.pdf (Heruntergeladen am 17.03.2023).

[Kurzbeleg: RLP_Sek I_2022]

Saarland:

- Deutsch-Luxemburgisches Schengen-Lyzeum (Hrsg.) (2013). Arbeitsplan Gesellschaftswissenschaften. Klassenstufen: 5, 6, 7, 8, 9. https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Schengenlyzeum/LP_Schengen_gw_5-9.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Heruntergeladen am 27.03.2023).

[Kurzbeleg: SL_Schengen-Lyzeum_Gesellschaftswiss._Jg. 5-9_2013]

- Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2014). Lehrplan Geschichte. Gymnasium. Klassenstufe 7. https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gymnasium/Geschichte/Geschichte_7_Gym_2014.html (Heruntergeladen am 27.03.2023).

[Kurzbeleg: SL_Gym_Jg. 7_2014]

- Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2014). Lehrplan Geschichte. Gymnasium. Klassenstufe 8 – Erprobungsphase. https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gymnasium/Geschichte/Geschichte_8_Gym_2014.html

- [rplaene Gymnasium/Geschichte/Geschichte 8 Gym 2014.html](https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gymnasium/Geschichte/Geschichte_8_Gym_2014.html)
(Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: SL_Gym_Jg. 8_2014]
- Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2014). Lehrplan Geschichte. Gymnasium. Klassenstufe 9 – Erprobungsphase.
[https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene Gymnasium/Geschichte/Geschichte 9 Gym 2014.html](https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gymnasium/Geschichte/Geschichte_9_Gym_2014.html)
(Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: SL_Gym_Jg. 9_2014]
 - Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2014). Lehrplan Gesellschaftswissenschaften. Gemeinschaftsschule – Erprobungsphase.
[https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene Gemeinschaftsschulen/Gesellschaftswissenschaften/LP GW Ge mS Vorwort Mai 2014.pdf? blob=publicationFile&v=1](https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gemeinschaftsschulen/Gesellschaftswissenschaften/LP_GW_Ge mS_Vorwort_Mai_2014.pdf? blob=publicationFile&v=1)
(Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: SL_Gemeinschaftsschule_jahrgangsübergreifend_2014]
 - Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2014). Lehrplan Gesellschaftswissenschaften. Gemeinschaftsschule – Erprobungsphase – Anhang.
[https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene Gemeinschaftsschulen/Gesellschaftswissenschaften/LP GW Ge mS Anhang Mai 2014.pdf? blob=publicationFile&v=3](https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gemeinschaftsschulen/Gesellschaftswissenschaften/LP_GW_Ge mS_Anhang_Mai_2014.pdf? blob=publicationFile&v=3)
(Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: SL_Gemeinschaftsschule_Gesellschaftswiss._Anhang_2014]
 - Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2015). Lehrplan Geschichte. Gemeinschaftsschule. Klassenstufen 9 und 10 – Erprobungsphase.
[https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene Gemeinschaftsschulen/Gesellschaftswissenschaften/LP Ge Ge mS 9und10 Oktober 2015.pdf? blob=publicationFile&v=3](https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gemeinschaftsschulen/Gesellschaftswissenschaften/LP_Ge Ge mS_9und10_Oktober_2015.pdf? blob=publicationFile&v=3)
(Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: SL_Gemeinschaftsschule_Jg. 9-10_2015]
 - Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2016). Lehrplan Geschichte. Gymnasiale Oberstufe. Einführungsphase – Erprobungsphase.
[https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene GOS ab 2019 2020/Geschichte/LP Ge EP GOS 2016.pdf? blob=publicationFile&v=4](https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_GOS_ab_2019_2020/Geschichte/LP_Ge_EP_GOS_2016.pdf? blob=publicationFile&v=4) (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: SL_Gym_Einführungsphase_2016]
 - Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2019). Lehrplan Geschichte. Gymnasiale Oberstufe. Grundkurs. Hauptphase – Erprobungsphase.
[https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene GOS ab 2019 2020/Geschichte/LP Ge HP GK 2019.html](https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_GOS_ab_2019_2020/Geschichte/LP_Ge_HP_GK_2019.html)
(Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: SL_Gym_Sek II_GK_2019]
 - Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2019). Lehrplan Geschichte. Gymnasiale Oberstufe. Leistungskurs. Hauptphase –

Erprobungsphase.

https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_GOS_ab_2019_2020/Geschichte/LP_Ge_HP_LK_2019.html

(Heruntergeladen am 27.03.2023).

[Kurzbeleg: SL_Gym_Sek II_LK_2019]

- Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2021). Lehrplan Gesellschaftswissenschaften. Gemeinschaftsschule. Klassenstufen 7 und 8.
https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gemeinschaftsschulen/Gesellschaftswissenschaften/LP_GW_GemS_7-8_2021.pdf?blob=publicationFile&v=6 (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: SL_Gemeinschaftsschule_Jg. 7-8_2021]
- Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2021). Umgang mit dem Lehrplan im Kontext der Pandemie. Gesellschaftswissenschaften. Gemeinschaftsschule. Sekundarstufe I.
https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gemeinschaftsschulen/Gesellschaftswissenschaften/fak_inhalte_lp_gw_gems_sek1_2021.pdf?blob=publicationFile&v=1 (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: SL_Gym_Sek I_Fak. Inhalte_2021]
- Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2022). Umgang mit dem Lehrplan im Kontext der Pandemie. Geschichte. Gymnasiale Oberstufe. Schuljahr 2022/23.
https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_GOS_ab_2019_2020/Geschichte/fak_inh_lp_ge_gos_2022_23.pdf?blob=publicationFile&v=2 (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: SL_Gym_Sek II_Fak. Inhalte_2022_23]
- Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2022). Umgang mit dem Lehrplan im Kontext der Pandemie. Geschichte. Gymnasium. Sekundarstufe I. Schuljahr 2022/23.
https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gymnasium/Geschichte/fak_inh_lp_ge_sekl_gy_2022_23.pdf?blob=publicationFile&v=2 (Heruntergeladen am 27.03.2023).
[Kurzbeleg: SL_Gym_Sek I_Fak. Inhalte_2022_23]

Sachsen:

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2019). Lehrplan Gymnasium. Geschichte.
<https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=65&lplansc=aCaTu4iKflh2vcW3XobR&token=fd7dd467cff67fed540ce01267db67d3> (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: SN_Gym_2019]
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2019). Lehrplan Oberschule. Geschichte.
<https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=66&lplansc=gDx5PLSmVdrE0vN7n3G3&token=ba0af8c8868b3d41e8d43c670f3c01b5> (Heruntergeladen am 17.03.2023).
[Kurzbeleg: SN_Oberschule_2019]

Sachsen-Anhalt:

- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2019). Fachlehrplan Sekundarschule. Geschichte. https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Sek/Anpassung/lp_sks_gesch_01_08_2019.pdf (Heruntergeladen am 17.03.2023). [Kurzbeleg: ST_Sekundarschule_2019]
- Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2022). Fachlehrplan Gymnasium. Geschichte. https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Gym/Anpassung_2022/FLP_Geschichte_Gym_01082022_swd.pdf (Heruntergeladen am 17.03.2023). [Kurzbeleg: ST_Gym_2022]

Schleswig-Holstein:

- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2016). Fachanforderungen Geschichte. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. https://fachportal.lernnetz.de/files/Fachanforderungen%20und%20Leitf%C3%A4den/Sek.%20I/II/Fachanforderungen/Fachanforderungen_Geschichte_Sekundarstufen_I_II.pdf (Heruntergeladen am 17.03.2023). [Kurzbeleg: SH_Sekundarstufenübergreifend_2016]
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2018). Leitfaden zu den Fachanforderungen Geschichte. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I, Sekundarstufe II. https://fachportal.lernnetz.de/files/Fachanforderungen%20und%20Leitf%C3%A4den/Sek.%20I/II/Leif%C3%A4den/Leitfaden_zu_den_Fachanforderungen_Geschichte.pdf (Heruntergeladen am 17.03.2023). [Kurzbeleg: SH_Sekundarstufenübergreifend_Leitfaden_2018]

Thüringen:

- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2012). Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses. Geschichte. <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=2847> (Heruntergeladen am 17.03.2023). [Kurzbeleg: TH_Regelschule_2012]
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2017). Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Wahlpflichtfach Gesellschaftswissenschaften. <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=3603> (Heruntergeladen am 17.03.2023). [Kurzbeleg: TH_Sek I_Wahlpflichtfach Gesellschaftswiss._2017]
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2021). Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Geschichte. <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=2839> (Heruntergeladen am 17.03.2023). [Kurzbeleg: TH_Gym_2021]

(Bildung für) nachhaltige Entwicklung

- BNE-Portal (o.J.). *Digitalisierung und BNE*. <https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/themen/digitalisierung-und-bne/digitalisierung-und-bne>
- BNE-Portal (o.J.). *UN-Dekade BNE (2005-2014)*. https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/un_dekade_bne/un-dekade-bne-2005-2014.html
- Brock, A., & Grund, J. (2020). *Non-formale Bildung für nachhaltige Entwicklung. Divers, volatil und dabei feste Säulen der Nachhaltigkeitstransformation*. Freie Universität Berlin. <https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/Dateien/Brock -A -Grund -J 2020 Non-formale BNE Divers volatil und dabei feste1.pdf>
- Brock, A., & Holst, J. (2022). *Schlüssel zu Nachhaltigkeit und BNE in der Schule: Ausbildung von Lehrenden, Verankerung in der Breite des Fächerkanons und jenseits der Vorworte*. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Freie Universität Berlin. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-36094>
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2021): *Bericht über die Umsetzung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. *Freiwilliger Staatenbericht Deutschlands zum HLPF*. <https://www.bmz.de/resource/blob/86824/staatenbericht-deutschlands-zum-hlpf-2021.pdf>
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (o.J.). *Agenda 21*. <https://www.bmz.de/de/service/lexikon/agenda-21-13996>
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (o.J.). *Lexikon der Entwicklungspolitik: Nachhaltigkeit (nachhaltige Entwicklung)*. <https://www.bmz.de/de/service/lexikon#lexikon=14700>
- de Haan, G., & Harenberg, D. (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. *Gutachten zum Programm*. BLK. <https://doi.org/10.25656/01:218>
- Engagement Global (2022). *Was sind die 17 Ziele?* <https://17ziele.de/info/was-sind-die-17->

[ziele.html#:~:text=Als%20Wegweiser%20dient%20die%20Agenda,2030%20ist%20ein%20%E2%80%9EWeltzukunftsvertrag%E2%80%9C](#)

- Engagement Global (2022). *Ziel 2: Kein Hunger. Den Hunger beenden, Ernährungssicherheit und eine bessere Ernährung erreichen und eine nachhaltige Landwirtschaft fördern.* <https://17ziele.de/ziele/2.html>
- Engagement Global (2022). *Ziel 4: Hochwertige Bildung. Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern.* <https://17ziele.de/ziele/4.html>
- Gräsel, C. (2018). Umweltbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4. überarb. und aktual. Aufl.) (S. 1093-1110). Springer VS.
- Grund, J., & Brock, A. (2022). *Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung & Hochschule. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf Basis einer Befragung von > 3.000 jungen Menschen und Lehrkräfte.* Freie Universität Berlin. https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institutfutur/Projekte/Dateien/Formale-Bildung-in-Zeiten-von-Krisen_Grund-_Brock_-2022.pdf
- Hamborg, S. (2018). *Lokale Bildungslandschaften auf Nachhaltigkeitskurs. Bildung für nachhaltige Entwicklung im kommunalpolitischen Diskurs.* Springer VS.
- Hauff, V. (Hrsg.) (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung.* Eggenkamp.
- Hemmer, I. et al. (2022). Welche Indikatoren sind geeignet, um die Verankerung von BNE im schulischen System zu messen? Ergebnisse einer Konsultation von Expertinnen und Experten aus Bildungsadministration und Wissenschaft. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 50(2), 62-81. <https://doi.org/10.18452/25710>
- Holfelder, A.-K. (2018). *Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE.* Springer VS.
- Jung, N. (2006). Steine und Brücken auf dem Weg zu ganzheitlicher, nachhaltiger Umweltbildung. In B. Hiller & M. Lange (Hrsg.), *Bildung für*

- nachhaltige Entwicklung - Perspektiven für die Umweltbildung* (S. 178–192). Zentrum für Umweltforschung.
- Kehren, Y. (2016). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms*. Schneider Verlag Hohengehren.
 - Kultusministerkonferenz (KMK) (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018)*.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf
 - Kultusministerkonferenz (KMK) (2023). *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Informationen der Länder (Beschluss der KMK vom 09.02.2023)*.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2023-02-17_BNE-Info-Laender.pdf
 - Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung c/o Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*.
https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf?blob=publicationFile&v=3
 - Rieß, W. (2006). Grundlagen der empirischen Forschung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE). In Ders. & H. Apel (Hrsg.), *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Aktuelle Forschungsfelder und -ansätze* (S. 9-16). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
 - Umweltbundesamt (Hrsg.) (2021). *Transformatives Lernen durch Engagement. Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteur*innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung*.
<https://www.umweltbundesamt.de/publikationen/transformatives-lernen-durch-engagement>
 - Vereinte Nationen (UN) (1992). *AGENDA 21. Aktionsprogramm der Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen (UNCED)*.
https://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf

- Conrad, F. (2021). „Nachhaltigkeit“ als Thema des Geschichtsunterrichts. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). *Geschichte lernen*, 34(201), 2-9.
- Düselder, H., & Schmitt, A. (2014). Einleitung. In Dies. & S. Westphal (Hrsg.), *Umweltgeschichte. Forschung und Vermittlung in Universität, Museum und Schule* (S. 11-22). Böhlau Verlag.
- Engagement Global (2017). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Teilausgabe Geschichte*. https://www.eineweltfueralle.de/fileadmin/user_upload/Orientierungsrahmen/06_OR-GE_Geschichte_bf.pdf
- John, A. (2014). Nachhaltiger Geschichtsunterricht. Einführung. In M. Sauer, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & A. Kenkmann (Hrsg.), *Geschichtslernen in biographischer Perspektive: Nachhaltigkeit – Entwicklung – Generationendifferenz* (S. 105-114). V&R Unipress.
- Leinung, S. (2022). Technikhistorisches Lehren und Lernen. Vom Versäumnis zur Alltäglichkeit? In S. Barsch (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts* (S. 91-98). Universitätsverlag Kiel. https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/macau_derivate_00004233/kiel-up_2703-0784_v3.pdf
- Lundt, B. (2021). Was haben Nachhaltigkeit und Afrika mit dem Geschichtsunterricht zu tun? In L. Deile, P. Riedel, J. van Norden (Hrsg.), *Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichtes (Festschrift für Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag)* (S. 130-135). Wochenschau Verlag.
- Popp, S. (2013). Globales Lernen und der Geschichtsunterricht. *polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung*, 17(4), 15-17. https://www.researchgate.net/publication/328260117_Globales_Lernen_und_der_Geschichtsunterricht

Historisches Lernen

- Bergmann, K. (2007). Gegenwarts- und Zukunftsbezug (2. Aufl.). In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (S. 91-112). Wochenschau Verlag.
- Bräuer, B. (2022). Reflektiertes und orientierungswirksames historisches Denken als geschichtsdidaktisches Ziel. In G. Weißeno & B. Ziegler

- (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 93-107). Springer Fachmedien.
- Gautschi, P., Hodel, J., & Utz, H. (2009). *Kompetenzmodell für «Historisches Lernen» – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer*. Pädagogische Hochschule der FHNW. https://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/wp-content/uploads/2014/01/Gautschi_Hodel_Utz_2009_Kompetenzmodell.pdf
 - Günther-Arndt, H. (2009). Historisches Lernen und Wissenserwerb. In Dies. (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 35-44). Cornelsen.
 - Rüsen, J. (1997). Werturteile im Geschichtsunterricht (5. überarb. Aufl.). In K. Bergmann, K. Fröhlich & A. Kuhn (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (S. 304-308). Kallmeyer.
 - Schwabe, N. (2020). *Geschichtsunterricht de-zentrieren. Globale Verflechtungen historisch denken lernen*. Kipu-Verlag. https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/cias/publikationen/ensayos/Schwabe_Geschichtsunterricht-de-zentrieren.pdf

Nachhaltigkeit

- Ekardt, F. (2013). *Handbuch Technikethik*. Springer-Verlag.
- Gottschlich, D., & Friedrich, B. (2014). Das Erbe der Sylvicultura oeconomica. Eine kritische Reflexion des Nachhaltigkeitsbegriffs. *GAIA*, 23(1), 23-29. <https://doi.org/10.14512/gaia.23.1.8>
- Grober, U. (2010). *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs*. Verlag Antje Kunstmann.
- Haber, W. (2001). Ökologie und Nachhaltigkeit. Eine Einführung in die Grundprinzipien der theoretischen Ökologie. In L. Di Blasi, B. Goebel & V. Höhle (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der Ökologie. Wege in eine zukunftsfähige Welt* (S. 66–95). C.H. Beck Verlag.
- Hauff, V. (2012). *Nachhaltigkeit als Voraussetzung für Gerechtigkeit, Wohlstand und Lebensqualität. Kurzfassung des Festvortrags von Dr. Volker Hauff, Bundesminister a.D., anlässlich der Eröffnung des 77. Lehrgangs der Europäischen Akademie der Arbeit am 10. Oktober 2012*.

- https://www.uni-frankfurt.de/62727697/Eroeffnungsrede_2012_Dr_Volker_Hauff.pdf
- Hellige, H. D. (2011). Diskurse und Kulturen der Nachhaltigkeit in historischer Perspektive. Ein Diskussionsbeitrag. *artec-Paper*, 172. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-418633>
 - Hölzl, R. (2010). Historicizing Sustainability: German Scientific Forestry in the Eighteenth and Nineteenth Centuries. *Science as Culture*, 19(4), 431-460. <https://doi.org/10.1080/09505431.2010.519866>
 - Nölting, B., Voß, J.-P., & Hayn, D. (2004). Nachhaltigkeitsforschung - jenseits von Disziplinierung und anything goes. *GAIA*, 13(4), 254-261. <https://doi.org/10.14279/depositonce-4477>
 - Radkau, J. (2008). >>Nachhaltigkeit<< als Wort der Macht. Reflexionen zum methodischen Wert eines umweltpolitischen Schlüsselbegriffs. In F. Duceppe-Lamarre & J. I. Engels (Hrsg.), *Umwelt und Herrschaft in der Geschichte*. Wissenschaftsverlag.
 - Reusch, N. (2021). *Nachhaltigkeit historisieren. Geschichtsdidaktische Perspektiven auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15080>
 - Waag, P. (2012). Inter- und transdisziplinäre (Nachhaltigkeits-)Forschung in Wissenschaft und Gesellschaft. *artec-Paper*, 181. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-58704-1>
 - Worster, D. (1993). *The Wealth of Nature. Environmental History and the Ecological Imagination*. Oxford University Press.

Umweltgeschichte

- Arndt, M. (2015, 10. November). Umweltgeschichte, Version: 3.0. In *Docupedia-Zeitgeschichte*. http://docupedia.de/zg/Arndt_umweltgeschichte_v3_de_2015
<http://dx.doi.org/10.14765/zf.dok.2.703.v3>
- Bonneuil, C., & Fressoz, J.-B. (2016). *The Shock of the Anthropocene. The Earth, History and Us*. Verso.
- Brüggemeier, F.-J. (2014). *Schranken der Natur. Umwelt, Gesellschaft, Experimente; 1750 bis heute*. Klartext-Verlag.
- Davies, J. (2016). *The Birth of the Anthropocene*. UC Press.

- Döpcke, I. (2014). Umweltgeschichte unterrichten. Eine empirische Untersuchung zu LehrerInnenvorstellungen. In H. Düselder, A. Schmitt & S. Westphal (Hrsg.), *Umweltgeschichte. Forschung und Vermittlung in Universität, Museum und Schule* (S. 175-189). Böhlau Verlag.
- Engel, E., & Jacob, F.-D. (2006). *Städtisches Leben im Mittelalter. Schriftquellen und Bildzeugnisse*. Böhlau Verlag.
- Fata, M. (2022). Einführung. In Dies. (Hrsg.), *Melioration und Migration. Wasser und Gesellschaft in Mittel- und Ostmitteleuropa vom 17. bis Mitte des 19. Jahrhunderts* (S. 7-24). Franz Steiner Verlag.
- Grewe, B.-S. (2014). Umweltgeschichte unterrichten: Für eine kritische Auseinandersetzung mit umwelthistorischen Denkmustern. In H. Düselder, A. Schmitt & S. Westphal (Hrsg.), *Umweltgeschichte. Forschung und Vermittlung in Universität, Museum und Schule* (S. 37-54). Böhlau Verlag.
- Haberl, H. et al. (2006). From LTER to LTSER. Conceptualizing the Socio-economic Dimension of Long-term Socio-ecological Research. *Ecology and Society*, 11(2), 13. <http://www.ecologyandsociety.org/vol11/iss2/art13/>
- Haumann, S. (2019). Zwischen „Nachhaltigkeit“ und „Anthropozän“. Neue Tendenzen in der Umweltgeschichte. *Neue Polit. Lit.*, 64, 295-326. <https://doi.org/10.1007/s42520-019-00089-1>
- Herrmann, B. (1996). Umweltgeschichte als Integration von Natur- und Kulturwissenschaften. In G. Bayerl, N. Fuchsloch & T. Meyer (Hrsg.), *Umweltgeschichte. Methoden, Themen, Potentiale* (S. 21-30). Waxmann Verlag.
- Herrmann, B., & Sieglerschmidt, J. (2017). *Umweltgeschichte in Beispielen*. Springer Fachmedien.
- Jakubowski-Tiessen, M. (2014). Umweltgeschichte als geschichtswissenschaftliche Disziplin in Deutschland. In H. Düselder, A. Schmitt & S. Westphal (Hrsg.), *Umweltgeschichte. Forschung und Vermittlung in Universität, Museum und Schule* (S. 23-36). Böhlau Verlag.
- Krauss, K.-P. (2022). „Dieses böse Schicksaal traf 27 Ortschaften“. Ansiedlung, Überschwemmung und Krisenmanagement in der Batschka im 18. Jahrhundert. In Fata, M. (Hrsg.), *Melioration und Migration. Wasser und Gesellschaft in Mittel- und Ostmitteleuropa vom 17. bis Mitte des 19. Jahrhunderts* (S. 227-248). Franz Steiner Verlag.
- Kupper, P. (2021). *Umweltgeschichte*. Vandenhoeck & Ruprecht.

- Mauelshagen, F. (2012). „Anthropozän“. Plädoyer für eine Klimageschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. *Zeithistorische Forschungen – Studies in Contemporary History*, 9(1), 131-137. <https://doi.org/10.14765/zzf.dok-1606>
- Mauelshagen, F. (2022). Anthropozän. In *Enzyklopädie der Neuzeit Online*. Abgerufen am 30. Mai 2023, von https://referenceworks.brillonline.com/entries/enzyklopaedie-der-neuzeit/anthropozan-hinzugefugt-2022-COM_409014?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.enzyklopaedie-der-neuzeit&s.q=Anthropoz%C3%A4n
- McNeill, J. R., & Engelke, P. (2014). *The Great Acceleration. An Environmental History of the Anthropocene since 1945*. Harvard UP, Cambridge.
- Oldenzil, R., & Trischler, H. (Hrsg.) (2016). *Cycling and Recycling. Histories of Sustainable Practices*. Berghahn.
- Pfister, C. (1999). *Wetternachhersage. 500 Jahre Klimavariationen und Naturkatastrophen*. Haupt Verlag.
- Radkau, J. (2012). Fortschritt und Umwelt. *Praxis Geschichte*, 6, 4-9.
- Schubert, E. (2019). *Alltag im Mittelalter. Natürliches Lebensumfeld und menschliches Miteinander* (3. erw. Aufl.). wbg Theiss.
- Sieferle, R. P. (2007). Nachhaltigkeit aus umwelthistorischer Perspektive. In Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (Hrsg.), *Nachhaltigkeitsforschung – Perspektiven der Sozial- und Geisteswissenschaften* (S. 79-97). https://www.researchgate.net/profile/Alain-Haurie/publication/37456036_Le_cartel_du_petrole_et_les_politiques_climatiques_mondiales_une_analyse_par_la_theorie_des_jeux/links/02bfe50cdc594681df000000/Le-cartel-du-petrole-et-les-politiques-climatiques-mondiales-une-analyse-par-la-theorie-des-jeux.pdf#page=80
- Uekötter, F., & Hohensee, J. (Hrsg.) (2004), *Wird Cassandra heiser? Die Geschichte falscher Ökoalarme*. Franz Steiner Verlag.
- Winiwarter, V., & Knoll, M. (2007). Themen der Umweltgeschichte. In Dies. (Hrsg.), *Umweltgeschichte. Eine Einführung* (S. 43-70). Böhlau Verlag.

- Winiwarter, V., & Knoll, M. (2007). Umweltgeschichte und nachhaltige Entwicklung. In Dies. (Hrsg.), *Umweltgeschichte. Eine Einführung* (S. 301-315). Böhlau Verlag.

Sonstiges

- Busch, A., & Stenschke, O. (2008). *Germanistische Linguistik* (2. Aufl.). Narr Francke Attempto Verlag.
- Döbert, H., & Weishaupt, H. (2012). Bildungsmonitoring. In A. Wacker, U. Maier & J. Wissinger (Hrsg.), *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung: Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen* (S. 155–173). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hogrefe, J., Hollstein, O., Meseth, W., & M. Proske (2012). Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1(1), 7-30.
<https://doi.org/10.25656/01:15877>
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2023). *AR6 Synthesis Report: Climate Change 2023. Longer Report*. <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-cycle/>
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2023). *Deskriptive Auswertung Geschichte. Online-Befragung zum Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe im Bundesland Berlin*.
https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/Materialien_RLP_GOST_Nawi/Deskriptive_Auswertung_RLP_10.02.2023_Geschichte.pdf
- Lynas, M., Houlton, B. Z., & Perry, S. (2021). Greater than 99% consensus on human caused climate change in the peer-reviewed scientific literature. *Environmental Research Letters*, 16(11), 114005.
<https://doi.org/10.1088/1748-9326/ac2966>
- Precht, R. D. (2018). *Jäger, Hirten, Kritiker. Eine Utopie für die digitale Gesellschaft*. Goldmann Verlag.
- Selter, B. (2019). *Forstwissenschaft*. In *Enzyklopädie der Neuzeit Online*. Abgerufen am 22. Mai 2023, von

https://referenceworks.brillonline.com/entries/enzyklopaedie-der-neuzeit/*-COM-265550

- Universität Augsburg (2023). *Pressemitteilung 32/23 - 04.05.2023. Neue DFG-Heisenberg-Professorin an der Universität Augsburg. Die Umwelt- und Globalhistorikerin Prof. Dr. Simone Müller arbeitet interdisziplinär an der Schnittstelle zwischen Umweltgeschichte und den Environmental Humanities.* <https://www.uni-augsburg.de/de/campusleben/neuigkeiten/2023/05/04/neue-dfg-heisenberg-professorin-an-der-universit%C3%A4t-augsburg/>
- Vögeli, D. (2009, 14. November). >>Nachhaltigste Autobahn<< eröffnet. Neue Zürcher Zeitung. <https://www.nzz.ch/nachhaltigste-autobahn-eroeffnet-ld.923509>

Anhang

Liste mit Suchbegriffen der lexikalischen Analyse

Nachhaltigkeit:

- Nachhaltigkeit
- nachhal

(Bildung für) nachhaltige Entwicklung:

- ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ / ‚Bildung einer nachhaltigen Entwicklung‘ / ‚Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘
- ‚BNE‘
- ‚nachhaltige Entwicklung‘ / ‚nachhaltiger Entwicklung‘ / ‚nachhaltigen Entwicklung‘
- ‚Sustainable Development‘

Umweltgeschichte

- ‚Klimagesch‘
- ‚Klimasch‘
- ‚Mensch und Natur‘ / ‚Natur und Mensch‘ / ‚Natur-Mensch‘ / ‚Mensch-Natur‘
- ‚Mensch und Umwelt‘ / ‚Umwelt und Mensch‘ / ‚Umwelt-Mensch‘ / ‚Mensch-Umwelt‘
- ‚Umweltbeweg‘
- ‚Umweltbild‘
- ‚Umwelterz‘
- ‚Umweltgesch‘
- ‚Umweltsch‘
- ‚Umweltprob‘
- ‚Umweltzerst‘

Sozialgeschichte

- ‚Sozialgesch‘

Technikgeschichte

- ‚Technikgesch‘
- ‚Technik und Mensch‘ / ‚Mensch und Technik‘

Wirtschaftsgeschichte

- ‚Wirtschaftsgesch‘
- ‚Wirtschaft und Gesellschaft‘ / ‚Gesellschaft und Wirtschaft‘

- ‚Wirtschaft und Mensch‘ / ‚Mensch und Wirtschaft‘

Globalgeschichte

- ‚globales Lernen‘
- ‚Globalgesch‘
- ‚globalhistorisch‘

Wirtschaft und Umwelt

- ‚Wirtschaft und Umwelt‘