



Leibniz
Universität
Hannover



Institut für
Didaktik der
Demokratie

KLIMA-AKTIV

Klimaschutz aktiv gestalten & politische Handlungskompetenzen entwickeln

Antragsteller:

Prof. Dr. Dirk Lange, Leibniz Universität Hannover, Institut für Didaktik der Demokratie
zusammen mit dem **Landkreis Lüchow-Dannenberg**, Dagmar Schulz & Franziska Dittmer

Kooperationspartner*innen:

Kultusministerium Niedersachsen, Dr. Marie Bludau
Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB), LV Niedersachsen, Henrik Peitsch
Prof. Dr. Bernd Overwien (Universität Kassel)

Kooperationsschulen:

Berufsbildende Schule Lüchow (BBS)
KGS Drawehn-Schule, Clenze
Bernhard-Varenus-Schule, Hitzacker
Fritz-Reuter-Gymnasium, Dannenberg

Gesamtkosten: 235.904,00 €
Projektlaufzeit: Januar 2021 – Dezember 2023

Kontakt:

Prof. Dr. Dirk Lange
Leibniz Universität Hannover
Institut für Didaktik der Demokratie

Postanschrift:

Callinstr. 20
30167 Hannover
E-Mail: lange@idd.uni-hannover.de

Zusammenfassung

Der Prozess einer tiefgreifenden Klimaschutz-Transformation (Climate Action; SDG 13) braucht aktive „Change Agents“ bzw. lokale Akteur*innen des Wandels. Studien der Jugendforschung belegen, dass sich junge Menschen mit globalen Fragen und auch mit Umweltfragen auseinandersetzen und ihre Bereitschaft sich politisch zu beteiligen steigt. Auch die Bewegung Fridays for Future (FFF) zeigt, dass bei einer Gruppe junger Menschen aus der Bereitschaft auch tatsächliches klimapolitisches Engagement erwächst. Allerdings hängen sowohl die Partizipationsbereitschaft, als auch die Realisierung von sozialem und politischem Engagement von vielfältigen Faktoren, wie beispielsweise dem Bildungsstand, ab. Das hier skizzierte Projekt soll es Jugendlichen ermöglichen, als Veränderungsakteur*innen (lokale) Klimaschutztransformationen voranzutreiben und die hierfür notwendigen Kompetenzen zu erwerben (klimamündige Bürger*innen, SDG 4). Dafür soll in dem geplanten Modellprojekt mit mehr als 120 Schüler*innen aller Schultypen (Gymnasium, Gesamt- und Berufsschule) handlungsorientiert und klimapolitisch anhand selbstbestimmter Klimaschutz-Aktionen politische Lernerfahrungen gesammelt und reflektiert werden. Dabei gilt es Strukturen sowie Lehr-Lernsetting aufzubauen, zu erproben und zu reflektieren, die das jugendpolitische Klima-Engagement nachhaltig in der Region verankert und zugleich eine Übertragung von der Modellregion Lüchow-Dannenberg auf andere Regionen ermöglicht.

Anknüpfend auch an eigene Erfahrungswelten entwickeln die Schüler*innen Strategien und Möglichkeiten zum aktiven Handeln aus vielfältigen Dilemmasituationen heraus. Die Themen wählen die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen dafür selbst. Beispielhaft werden im Antrag die Felder Mobilität, Lebensmittelversorgung und Digitalisierung skizziert. Im Zuge des auf drei Jahren angesetzten Projektes stehen, neben der Entwicklung und dem Ausloten von kooperativen und kollaborativen Strategien, auch die Einbeziehung von unterstützenden Akteur*innen aus Zivilgesellschaft, Verwaltung, Politik und/oder Wirtschaft im Fokus. Kinder und Jugendliche sollen im Rahmen des Projektes Kompetenzen stärken und erwerben, die es ihnen erlauben, Unsicherheiten in Transformationsprozessen auszuhalten (Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz).

Für klimapolitische Dilemmasituationen sollen Urteile über verschiedene Handlungsmöglichkeiten erarbeitet und partizipativ in konkrete Klimaschutzaktivitäten übersetzt werden. Dafür ist das Projekt in fünf Phasen - begleitet durch mehr als 30 Workshops und Exkursionen - eingeteilt, wobei zunächst Themenfelder, Interessenlage und Politikfelder analysiert (Phase 1), Dilemmata identifiziert sowie Klimaschutz-Projekte geplant (Phase 2) und umgesetzt (Phase 3) werden. Anschließend werden die Lern- und Partizipationserfahrungen reflektiert (Phase 4) und eine Verstetigung des jugendpolitischen Klima-Projekts in Schule und sozialem Nahraum vorbereitet (Phase 5). In allen Phasen soll die fachwissenschaftliche Expertise (u.a. Prof. Dr. Bernd Overwien & Institut für Didaktik der Demokratie), politische Entscheidungsträger vor Ort (u.a. über den Landkreis), aber auch ‚Peer Educator‘ (bspw. über regionale Klimagruppen, wie die Ortsgruppe der Fridays for Future Bewegung) eingebunden werden.

Um eine Übertragbarkeit des Modellprojektes auch auf andere Regionen zu gewährleisten, wird der Prozess wissenschaftlich durch die Koordination am Institut für Didaktik der Demokratie begleitet. Außerdem werden in dem Prozess der Umsetzung des Projekts didaktische Materialien entwickelt. In Kombination mit der Veröffentlichung von fachwissenschaftlicher Expertise sowie der Video- und Printdokumentation des Prozesses, soll darüber hinaus die Grundlage für eine Online-Lehr-Lernportal zu jugendpolitischem Klima-Engagement geschaffen werden.

1. Aktuelle Problemstellung und Stand des Wissens

1.1 Projekt im Kontext der Agenda 30 und der 17 Nachhaltigkeitsziele der VN

Die wesentlichen Herausforderungen für die Gestaltung der Zukunft sind globaler Natur, das zeigt die aktuelle Corona-Krise, genauso wie die Klima-Krise. Bewältigt werden die damit verbundenen komplexen Problemzusammenhänge nur in globaler Kooperation, die sich in einem Wirkungsgefüge von global und lokal bewegen muss. Mit der Agenda 2030 und den 17 Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen gibt es eine Plattform zur Bewältigung globaler Krisen. Auf dieser Basis kann die Kraft entwickelt werden, Krisen zu meistern und die Welt auf einer nachhaltigeren Grundlage weiterzuentwickeln. Die hinter den 17 Zielen liegenden Problemlagen fordern das ganze partizipative und kreative Potential der Menschen, zumal es in einer „großen Transformation“ (WBGU 2011) um eine grundsätzliche Umgestaltung auch der wirtschaftlichen und sozialen Strukturen der Welt gehen muss, um nachhaltige Entwicklungspfade vor dem Hintergrund planetarer Grenzen zu gestalten und zu nutzen. Der mit den 17 Zielen vorgezeichnete Weg ist nicht frei von Unsicherheiten, Widersprüchen, Dilemmata und Konflikten. Der Prozess zu einer tiefgreifenden „großen Transformation“, die auch eine Klimaschutz-Transformation (Climate Action; SDG 13) ist, braucht aktive „Change Agents“ bzw. lokale Akteur*innen des Wandels. Die Verbindung globaler Ziele mit den Handlungsmöglichkeiten kommunaler Akteur*innen ist hierbei vorteilhaft:

Der Vorteil von lokalen Akteuren ist, dass sie auf kontextgebundenes Wissen zurückgreifen können und verstehen, was unter den jeweiligen lokalen Besonderheiten funktioniert und was nicht. Dies entspricht der vielfach belegten Erkenntnis, dass ‚von oben‘ initiierte Veränderungsprozesse gerade deswegen häufig scheitern, weil sie das lokale Wissen unberücksichtigt lassen. (WBGU 2011, S. 260)

Ein Ansetzen an lokal heruntergebrochenen Transformationsprozessen gibt einem damit verbundenen Kompetenzerwerb eine gute Grundlage (Singer-Brodowski 2016).

Das hier skizzierte Projekt soll es Jugendlichen ermöglichen als Veränderungsakteur*innen (lokale) Klimaschutztransformationen voranzutreiben und die hierfür notwendigen Kompetenzen zu erwerben (klimamündige Bürger*innen, SDG 4). Dabei geht es neben der individuellen Handlungsebene, vor allem darum institutionelle Transformationen (Stichwort: Schule als Lern- und Lebensort, Vereine etc.), aber auch kommunalpolitische Klimaschutzaktivitäten im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext anzustoßen. Institutionelle und kommunale Strukturen im Umfeld der Jugendlichen bieten konkrete und bisher zu wenig genutzte klimapolitische Handlungsmöglichkeiten für fassbare Klimaschutzaktivitäten. Jugendliche sollten politische Handlungs- und Beteiligungsmöglichkeiten vor Ort entdecken und diese für konkrete Klimaschutzaktivitäten- und Transformationen nutzen können.

Komplexität, Widerstände, Dilemmata sowie bestehende (bzw. sich im Transformationsprozess ergebene) Konflikte sollen nicht Ohnmacht auslösen. Vielmehr sollen sie als Chance aufgefasst werden, daraus Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und den Transformationsprozess aktiv zu gestalten, anstatt passiv am Rande zu stehen und Fehlentwicklungen lediglich zu beobachten. Es ist zu erwarten, dass junge Menschen eine Vielzahl von Ideen und eigenen Vorstellungen mitbringen, wie konkrete Veränderungen aussehen können und sollen. Sie bringen bereits Fähigkeiten mit und erwerben weitere einschlägige Urteils- und Handlungskompetenzen. Anknüpfend auch an eigene Erfahrungswelten entwickeln sie Strategien und Möglichkeiten zum aktiven Handeln aus vielfältigen Dilemmasituationen heraus (SDG 4). Hierbei gilt es insbesondere, die Entwicklung und das Ausloten von kooperativen und kollaborativen Strategien und den Einbezug von

unterstützenden Akteur*innen aus Zivilgesellschaft, Verwaltung, Politik und/oder Wirtschaft im Blick zu haben. Jugendliche sollen im Rahmen des Projektes Kompetenzen stärken und erwerben, die es ihnen erlauben, Unsicherheiten in Transformationsprozessen auszuhalten (Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz). Sie sollen in der Lage sein, angemessene Reaktionsformen zu finden und diese mit Beharrlichkeit und Ausdauer voranzutreiben, zugleich aber auch mit Veränderungsbereitschaft auf aufkommende Probleme zu reagieren. Gleichzeitig sollen die Jugendlichen von den Erfahrungen und dem Veränderungswissen lokaler (Klimaschutz-)Akteur*innen profitieren und ihre Ideen und Vorstellungen einbringen. Wenngleich sich diese Ideen und Vorstellungen nicht immer in Gänze umsetzen lassen, so zeigen Studien, dass schon die Möglichkeit, sich Gehör zu verschaffen, zu nachhaltigen Selbstwirksamkeitserfahrung bei Jugendlichen führen kann (Kenner/Wohnig 2020). Die Jugendlichen sollen damit befähigt werden, die Komplexität und Vielschichtigkeit bestehender Klimaprobleme in konkrete Problemstellungen zu überführen und darauf aufbauend in eigenen kleinen Pilotprojekten Handlungsfähigkeit (weiter zu) entwickeln. Im Veränderungsprozess und auch im Rahmen des Projektes werden Kontroversen über klimapolitische Positionen und Handlungsansätze zu Tage treten. Dabei geht es nicht darum, bestehende Wertvorstellungen oder etablierten Handlungsoptionen den Jugendlichen aufzudrängen. Es geht vielmehr darum die Fähigkeit, Positionen, Wertvorstellungen und politische Handlungsstrategien zu reflektieren.

Kollektive ‚mentale Infrastrukturen‘ (Welzer 2011) prägen Lebens- und Wertvorstellungen und das konkrete Handeln einzelner Menschen. Was gilt als ‚Gutes Leben‘ auf der individuellen und gesellschaftlichen Ebene? Welche Ideale und Paradigmen (z.B. die individuelle Konsumfreiheit) prägen unser individuelles und politisches Handeln – besonders bezogen auf das Praktizieren von Klimaschutz bzw. die Akzeptanz von klimapolitischen Maßnahmen? Aus komplexen Bedingungsgefügen heraus entstehen oft hoch emotionalisierte Debatten um spezifische Symbole und Handlungspraktiken (z.B. der SUV, Flugreisen, Fleischkonsum etc.) (Overwien 2019). Der Einfluss gesellschaftlicher Denkmuster, ist kaum losgelöst von der Konstruktion subjektiver Vorstellungen des Individuums zu verstehen. Das Bürgerbewusstsein junger Menschen, die Gesamtheit aller mentalen Vorstellungen über die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit (Lange 2008, S. 247) bildet sich in Lern- und Handlungsprozessen, in Gesprächen, Begegnungen, im sozialen Umfeld, in der Familie, dem Freundeskreis, der Schule. Es dient der Orientierung in Politik und Gesellschaft. Ziel des Projektes ist es daher auch politische Lernerfahrungen durch Bildung für nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen, die auf einer Bewusstwerdung der Diskrepanz zwischen den subjektiven Vorstellungen und dem Umwelterleben aufbaut.

Das hier liegende emotional unterlegte Engagement soll aufgenommen werden und es sollen sich an konkreten Fragestellungen fruchtbare Diskussionen und ggf. Handlungsansätze entwickeln, die zielführend im Sinne einer Nachhaltigkeitstransformation wirken. Dabei gilt es bestehende Kontroversen und Ansätze im politischen Raum zuzulassen, zu verstehen und daraus begründete Urteile und Handlungsoptionen zu entwickeln. Für klimapolitische Dilemmasituationen sollen Urteile über verschiedene Handlungsmöglichkeiten erarbeitet und partizipativ in konkrete Klimaschutzaktivitäten übersetzt werden.

1.2 Inhaltliche Zusammenhänge und Begründungen aus der Klima- und Nachhaltigkeitsdiskussion

2019 brachte die Fridays for Future (FFF) Bewegung Problemlagen in eine breitere Öffentlichkeit, die die wissenschaftlichen und politischen Fachcommunities sowie

zivilgesellschaftliche Organisationen seit vielen Jahren diskutieren. Die Klimakrise ist, genauso, wie die Bedrohung der biologischen Vielfalt oder die Übernutzung von Rohstoffen, Ausdruck dafür, dass weltweit zu wenig auf die Beachtung planetarer Grenzen bei der Nutzung von Ressourcen und der natürlichen Umwelt Wert gelegt wird. Mit den 2015 verabschiedeten Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen gibt es einen politischen Konsens zur Entwicklung der Welt, der ökologische, ökonomische und soziale Fragen in 17 Ziele (Sustainable Development Goals - SDG) umsetzt, mit denen eine nachhaltige Entwicklung gekennzeichnet ist. Neben nachhaltiger Landnutzung, einer Änderung der weltweiten Konsum- und Produktionsmuster, einer nachhaltigen Energienutzung und einer Reihe weiterer auch sozialer Ziele, stehen auch Veränderungen im Bildungssektor auf dem Weg zu nachhaltiger Entwicklung im Fokus. Im Ziel 4 der SDG wird eine hochwertige Bildung angestrebt, die auch eine Bildung des sozialen Ausgleichs und eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist. Die prominente Aufnahme einer BNE in die Entwicklungsziele setzt konsequent die bereits begangenen Wege internationaler Zusammenarbeit fort, die sich aber als relativ langwierig erweisen (Overwien 2017). So gab es in den verschiedenen Bildungsbereichen (formal, non-formal, informell) erhebliche Fortschritte bei der Integration der Ziele nachhaltiger Entwicklung. Die UN-Dekade BNE ab 2005 und das 2014 folgende Weltaktionsprogramm BNE werden jetzt durch das Programm „ESD-2030“ fortgesetzt, das sich auch an den SDG orientiert (UNESCO 2019).

Mit einer Realisierung der SDG ist eine „große Transformation“ von Wirtschaft und Gesellschaft verbunden, die der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen schon 2011 umrissen und gefordert hat (WBGU 2011). Mit wissenschaftlich fundierten Argumenten wird eine Wende hin zu einer klimaverträglichen und nachhaltigen Ökonomie gefordert. Ein neuer Gesellschaftsvertrag solle den Weg ebnen, hin zu Veränderungen von Produktionsweisen und Konsummustern, von Entwicklungskonzepten und Lebensstilen. In dieselbe Richtung geht ein Gutachten, das im Auftrag des Umweltbundesamtes erstellt wurde und in dem, vor dem Hintergrund einer entsprechenden Problemanalyse, der Weg hin zu einer vorsorgeorientierten Postwachstumsgesellschaft skizziert wird (UBA 2018). Ein weiteres Papier aus dem Umweltbundesamt geht von der Debatte um eine „große Transformation“ der Industriegesellschaft aus und diskutiert die verschiedenen Ebenen der notwendigen Transformation. Gesellschaftlicher Wandel soll verstehbarer werden und Lernprozesse sollen auf verschiedenen Ebenen ansetzen (UBA 2019).

Dennoch werden die angedeuteten Prozesse zu großen gesellschaftlichen Kontroversen führen, die, abgesehen von einigen durchaus gefährlichen Positionen der neuen Rechten (Merlot 2019), oft auch kreative Potentiale enthalten, wenn davon ausgegangen wird, dass es selten die einzige richtige Strategie gibt. Entsprechende Debatten sind bereits im Kohlesektor oder bei der Implementierung von Windenergie zu beobachten. Im Bildungssystem heißt das, das jeweils mit großer Komplexität umgegangen werden muss. Die wird vor allem dann zu sehen sein, wenn Nachhaltigkeitsfragen, angesichts von Politikansätzen zur Rettung des Erdsystems, immer auch globale Zusammenhänge einbeziehen. Besonders plastisch sichtbar wird dies beispielsweise am Kohlesektor. Steinkohle für deutsche Kraftwerke wird heute u.a. aus Kolumbien importiert. Der dortige Abbau führt zu massiver Naturzerstörung und führt zur Vertreibung indigener Bevölkerungsteile. Nicht nur in diesem Bereich der Rohstoffextraktion für die Energieversorgung führen demnach in Deutschland getroffene Entscheidungen zu weltweit wirksamen Konsequenzen (Burchardt/Peters 2017). Energieversorgung, Mobilität und auch der Flächenverbrauch in der Konkurrenz von Energiepflanzen und Ernährung haben

jeweils Auswirkungen, die vom Lokalen zum Globalen reichen. Bei der Bearbeitung entsprechender Fragen in der Schule tauchen viele Dilemmasituationen auf, die oft auch ökologisch-soziale Ausprägungen haben (Ernst 2002).

Nun bieten Dilemmata, aus einer anderen Perspektive gesehen, auch zahlreiche Lernanlässe. In der politischen Bildung, in der vor allem Kontroversen und Konflikte eine wesentliche Rolle beim Erwerb von politischer Urteils- und Handlungskompetenz spielen, gibt es eine lange Tradition des Arbeitens mit Dilemmata (Wehner 2007).

Viele der hier angesprochenen Konfliktfelder reiben sich in ihren Lösungspotentialen, teils auch mit den Strukturen repräsentativer Demokratie, zumindest, wenn nicht mitgedacht wird, dass politische Entscheidungen nicht nur auf EU- oder Bundesebene getroffen werden, sondern auch regional und kommunal. Die Verknüpfung von Demokratie- und Nachhaltigkeitsfragen wird nicht nur auf eher abstrakten Ebenen sichtbar, sondern gerade auch in der ganz konkreten Umsetzung. Zum Umgang mit der hierin auch immer wieder sichtbaren Komplexität benötigt BNE die Potentiale der politischen Bildung und der Demokratiebildung.

1.3 Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung und politische Bildung

In Wissenschaft und Bildungspolitik ist es unumstritten, dass eine nachhaltige Entwicklung nicht ohne eine breite Partizipation der Bevölkerung zu realisieren ist und Bildung hierbei eine Schlüsselrolle zukommt (De Haan/Harenberg 1999). Seit den Beschlüssen von Rio 1992 hat es deshalb eine Reihe von internationalen Initiativen zur Stärkung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gegeben, mit der UN-Dekade BNE und dem nachfolgenden Weltaktionsprogramm (WAP), das jetzt durch ESD 2030, mit stärkerer Orientierung an den SDGs fortgesetzt wird. Im Nationalen Aktionsplan des WAP betont das Fachforum Schule die wichtige Rolle von Partizipation und betont die Notwendigkeit, wonach Schüler*innen schon früh auf der kommunalen Ebene die entsprechenden politischen Prozesse mitgestalten sollen. Gleichzeitig wird der kommunale Raum als wichtiges Lernfeld gesehen, was naheliegender Weise auch das Fachforum Kommunen des WAP betont (BMBF 2017, S. 33, 37, 96). Im Aktionsprogramm wird auch der Klimawandel als eines der drängendsten Probleme gesehen und Lösungen auch mit Blick auf die SDGs werden diskutiert. Der Nationale Aktionsplan betont gleich an mehreren Stellen den Zusammenhang zwischen BNE und Demokratiebildung, auch im Zusammenhang von Schule und Gemeinwesen.

In den jeweiligen Fachdiskussionen zur Demokratiebildung und auch zur politischen Bildung wird BNE bisher nur wenig diskutiert. Gerade wenn Demokratiebildung zusammen mit politischer Bildung den Aufbau von jeweiligem Fachwissen, Analyse- und Orientierungskompetenz, Perspektivenwahrnehmung, notwendiger Konfliktfähigkeit und Urteilskompetenz anstrebt, werden die Grundlagen für politische Handlungsfähigkeit geschaffen, die in der BNE und Klimabildung außerordentlich wichtig ist und im kommunalen Kontext konkretisiert werden kann. Demokratiebildung, die auf das grundsätzliche Ziel politischer Mündigkeit zielt, komme ohne Partizipation kaum aus (vgl. Kenner 2018). Gerade der kommunale Kontext zeige, dass bei Schüler*innen Selbstwirksamkeitserfahrungen angestoßen werden können, wenn sie sich aktiv einbringen (Wohnig 2018). Die hier möglichen Verbindungen von Lernprozessen, weisen auch auf Notwendigkeiten im Rahmen der „großen Transformation“ hin: „Damit sich der Einzelne als Teil des Transformationsprozesses verstehen kann, bedarf es der weitreichenden Einsichten und auch einer gewissen Identifikation mit den Wissensinhalten.“ (WBGU 2011, S. 375). Das hier beantragte Projekt soll durch eine praktische Realisierung des Zusammendenkens von Demokratiebildung,

politischer Bildung und BNE Impulse für neue Sichtweisen auf den Erwerb politischer Handlungskompetenzen liefern. Die professionelle pädagogische Begleitung sorgt dafür, dass unterschiedliche Meinungen kontrovers und fair verhandelt werden und alle Schüler*innen autonom und angstfrei eigene Positionen entwickeln können. Die Verbindung formaler schulischer Lernformen mit informellem Lernen der Schüler*innen in den AGs und Projekten verspricht im Übrigen ein besonders gründliches Abarbeiten an den Inhalten (vgl. Brodowski 2009).

Bisher standen einem Lernen in der politischen Aktion oft Bedenken gegenüber, Kinder und Jugendliche könnten dabei in ihren Meinungen überwältigt werden. Die neuere Diskussion und auch Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder und Jugendliche durchaus eigene Positionen entwickeln und sich nicht so ohne weiteres überwältigen lassen. Außerdem arbeitet politische Bildung und auch Demokratiebildung vor einem Werthintergrund, der sich am Grundgesetz orientiert und in ihren unterrichtlichen Umsetzungen natürlich den Beutelsbacher Konsens berücksichtigt. Dabei sind diese Bildungsansätze also keineswegs neutral. Im Artikel 20a des Grundgesetzes wird im Übrigen auch die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung postuliert (vgl. Overwien 2019).

Ein Ergebnisbericht zu zwei neuen Studien des Zusammenhangs zwischen politischer Partizipation und politischem Lernen zeigt deutlich, dass hier das politische Urteils- und Handlungsvermögen gestärkt werden kann. Demokratierelevante Fähigkeiten würden gerade in konfliktiven Diskussionen entwickelt. Deshalb ist ein pädagogisches Vorgehen, das kontroverse Diskussionen ermögliche hilfreich für die Entwicklung entsprechender Kompetenzen. Wenn es um politische Realerfahrungen gehe, müsse aber auch auf den Umgang mit Frustrationserfahrungen geachtet werden, da hier die Gefahr eines Abgleitens in Politikverdrossenheit liegen könnte. Auf der konkreten kommunalpolitischen Ebene ist dies zwar nicht ausgeschlossen, die konkreten Handlungsoptionen vor Ort liefern allerdings auf der anderen Seite viel Potential für Selbstwirksamkeitserfahrungen, die, dass zeigen die Studien, auch für ein politisches Lernen sehr wichtig sind (Kenner/Wohnig 2020).

In den letzten Jahren hat es eine ganze Reihe von Initiativen des Bundes und der Länder gegeben, BNE stärker in den Bildungsplänen und der schulischen Realität zu verankern. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) und auch der von der KMK mit entwickelte „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ trugen dazu bei, dass in den Ländercurricula das Themenspektrum der nachhaltigen Entwicklung stärker als früher vertreten ist (KMK/BMZ 2016). Auch der o.g. Aktionsplan zeigt in einzelnen Bundesländern Wirkungen. In Niedersachsen liefern die Bildungspläne schon gute Grundlagen für die Bearbeitung der hier geplanten Projektinhalte. Der Orientierungsrahmen wird hier weitere Wirkungen entfalten (vgl. Brock u.a. 2018, S. 96, 113). Außerdem ist das Projekt inhaltlich mit aktuellen Aktivitäten des Niedersächsischen Kultusministeriums verbunden. So unterstützt es Umsetzungen des sich derzeit in der Entwicklung befindlichen Erlasses zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Niedersachsen. Darüber hinaus fügen sich die Projektaktivitäten in das Maßnahmenpaket der niedersächsischen Bildungsinitiative „Demokratisch gestalten“ ein. Das Ministerium will BNE mit partizipativen Herangehensweisen verbinden, zur Stärkung einschlägiger Handlungskompetenzen der Schüler*innen und unterstützt das Projekt (siehe LOI).

1.3 Jugend und Nachhaltigkeitsfragen

Studien der Jugendforschung belegen immer wieder, dass sich junge Menschen mit globalen Fragen und auch mit Umweltfragen auseinandersetzen (bspw. Michelsen u.a. 2016).

Globalisierung und Klimawandel als komplexe Prozesse wird schon in der Shell-Studie 2010 genauer untersucht und differenziert bewertet (Schneekloth/Albert 2010, S. 177ff).

Auch die neue, 18. Shell-Jugendstudie „Jugend 2019“ (Albert u.a. 2019) ergibt, dass Jugendliche aufgeschlossen für alle jene Fragen sind, die auch im Globalen Lernen und von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) angesprochen werden. Die jüngste Befragung der 12 bis 25jährigen zeigt, dass bei jungen Menschen in Deutschland die Sorge um die Umwelt und das Klima größer wird, dennoch aber mehrheitlich ein positiver Blick in die Zukunft vorherrscht (58%). Ängste haben zugenommen, dennoch sind Pragmatismus und Toleranz stärker (Schneekloth/Albert 2019, S. 57; 86). Während 2015 noch die Angst vor Terror die Mehrheit bewegte, ist es jetzt die Angst vor Umweltzerstörung (71%) und dem Klimawandel (65%) (Schneekloth/Albert 2019, S. 56)¹.

Die Bewegung Fridays for Future könnte den Eindruck entstehen lassen, dass die Politisierung der Jugend steigt. Die Studienergebnisse fallen hier aber eher gemischt aus. Das politische Interesse liegt bei 41%, damit aber wesentlich höher, als noch 2002 mit damals nur 30% Zustimmung, ist aber gegenüber der letzten Shell-Studie von 2015 konstant. Das politische Interesse ist stark mit dem Bildungsgrad verbunden und war lange Zeit bei jungen Männern stärker ausgeprägt, als bei jungen Frauen. Dies scheint sich gerade zu verändern, weibliche Jugendliche sind interessierter als zuvor (Albert u.a. 2019, S.50ff). Die Bereitschaft zum politischen Engagement unterscheidet sich aber deutlich von diesen Ergebnissen. Während sie 2010 bei 23% lag, bewegt sie sich heute bei 34%. Hierbei lässt sich deutlich beobachten, dass Engagement mit dem Bildungsniveau und gesicherterer sozialer Herkunft steigt (Schneekloth/Albert 2019, S. 98ff)².

Die meisten dieser Untersuchungsergebnisse werden in einer anderen aktuellen Jugendstudie bestätigt. Es „beunruhigt“ danach 41% der repräsentativ Befragten die Vorstellung „voll und ganz“, wonach ihre möglichen eigenen Kinder in einer beeinträchtigten Umwelt leben müssen und weitere 39% sehen dies „eher“ als ein Problem. Mit 73% wären viele „voll und ganz“ oder „eher“ bereit, ihren Lebensstandard zugunsten der Umwelt einzuschränken (BMU 2018, S. 25). Handlungsoptionen sehen die jungen Menschen ganz überwiegend beim Staat (86%) und beim Verbraucherverhalten (83%). Auf ihre individuellen Handlungsweisen angesprochen geben jeweils 29% an, Biolebensmittel zu kaufen und wenig Fleisch zu essen und 26% verzichten auf Flugreisen. Mehr Bildung zu den Folgen eines umweltschädlichen Konsums finden immerhin 80% wichtig oder sehr wichtig. Die Bereitschaft, sich zu engagieren steigt mit dem Bildungshorizont (BMU 2018, S. 43ff).

An die hier aufgeführten Meinungsäußerungen und Bereitschaften lässt sich differenziert auf kommunaler Ebene besonders gut anschließen.

2. Gegenstand, Ziele und Ablauf des Projektes

2.1 Verortung und innovativer Charakter des Projektes

Im Umfeld aktueller Klimadiskussionen und der vielfältigen Aktivitäten junger Menschen bei „Fridays for future“ entstehen politische Vorschläge und Forderungen, die unterschiedliche Teile des politischen Systems adressieren. Es geht in diesem Projekt darum an den konkreten

¹ Relativ aktuelle Forschungsergebnisse liegen auch zu den Ängsten der 6 bis 11jährigen in Deutschland vor. Diese gehen weitgehend in dieselbe Richtung (vgl. Pupeter u.a. 2018).

² Dies gilt auch für Kinder, wie Pupeter .a. 2018 zeigen

Fragen und Bedürfnissen junger Menschen anzusetzen – es soll eine politische Bewusstseinsbildung (Lange 2008) gefördert werden, über eigenes Verhalten und eine partizipative und politische Gestaltung des Umfeldes und die Klimawirkungen.

Aktuelle Vorschläge und Forderungen, die in die Diskussionen um die Klimakrise eingebracht werden sind in ihrer Adressierung nicht immer klar. Oft werden sie vergleichsweise abstrakt „an die Bundesregierung“ gerichtet, was in vielen Fällen zwar richtig ist, oft aber auch nicht. Aus darin enthaltenen Missverständnissen heraus kann sich einerseits auch politische Frustration entwickeln, andererseits beinhaltet diese Adressierung auch die Positionierung von Außenstehenden mit der Möglichkeit der Abgabe von Verantwortung für Veränderungen der gesellschaftlichen Strukturen und Handlungsweisen in Bezug auf den Klimaschutz. In diesem Zusammenhang muss, um dem Bildungsauftrag gerecht zu werden, künftig politische Bildung, Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung für, mit und durch junge Menschen zusammen gedacht werden. Es gilt, die Jugendlichen zu befähigen, ihre eigenen politische Urteils- und Handlungsfähigkeiten zu erkennen und Strategien für eine aktive Beteiligung zu entwickeln, um gesellschaftspolitisch Verantwortung zu übernehmen.

Gleichzeitig muss es auch darum gehen, Kompromisse, die sich aus ausgetragenen politischen Kontroversen ergeben, als Teil entsprechender Prozesse zu verstehen und nicht als Niederlage mit frustrierenden Folgen (dazu Kenner/Wohnig 2020). Zudem zeigt eine aktuelle Jugendstudie, dass Jugendliche sich über die Herausforderungen des Klimaschutzes bewusst sind, jedoch nicht wissen, wie sie zu politischen Lösungen beitragen können (BMU 2018, S. 12).

Das Klimaschutzengagement junger Leute - wie zum Beispiel Schüler*innen – oder sich engagierender Bürger*innen insgesamt können ins Leere laufen, wenn den partizipierenden Menschen unklar ist, inwieweit bestimmte politische Ebenen Potentiale zur Umsetzung von Vorschlägen und Forderungen haben. So haben Jugendliche zwar den Anspruch mitzugestalten, sind aber zugleich überfordert und haben Zweifel an der Wirksamkeit des eigenen Handelns, was ihre Einsatzbereitschaft und das politische Engagement mindert (BMU 2018, S. 12).

Geht es um konkrete Veränderungen im Sinne des Klimaschutzes, sind diese von unterschiedlichen Ebenen des politischen Systems aus beeinflussbar, bei zum Teil auch miteinander verflochtenen Strukturen und Ansprechpartnern. Internationale Vereinbarungen sowie Regelungen der EU haben Auswirkungen auf die Bundespolitik. Umsetzungen der politischen Beschlüsse obliegen - im politischen Mehrebenensystem – aber auch den Ländern und Kommunen (Landkreisen, Samtgemeinden und Gemeinden). Im Politikfeld Klimaschutz wird diese Verflechtung bezogen auf den Landkreis Lüchow-Dannenberg deutlich: Im Klimaabkommen von Paris wurde 2015 beschlossen, die Erderwärmung auf deutlich unter 2° C (möglichst auf 1,5° C) zu begrenzen. Die Bundesregierung hat das Abkommen 2016 ratifiziert. Für die Erreichung der Klimaschutzziele fördert das Bundesumweltministerium den kommunalen Klimaschutz: Mit der „Masterplan-Richtlinie“ unterstützt das Bundesumweltministerium 41 Kommunen, die bis 2050 (ggü. 1990) ihre Treibhausgasemissionen um 95 Prozent und den Endenergieverbrauch um 50 Prozent senken wollen, um die Pariser Klimaziele zu erreichen. Der Landkreis Lüchow-Dannenberg nimmt seit 2016 als sog. Masterplankommune am Förderprogramm teil. Im Rahmen des „Masterplans 100% Klimaschutz in Lüchow-Dannenberg“ wurde ermittelt, dass eine Erreichung der Klimaschutzziele vor Ort (auf kommunaler Ebene) möglich ist. Im Jahr 2017 wurden der Masterplan und seine Ziele vom Kreistag des Landkreis Lüchow-Dannenberg

beschlossen, erste Maßnahmen werden auf kommunaler Ebene umgesetzt. In der Umsetzung zeigen sich sehr anschaulich bestehende Fragen und Nachhaltigkeitsdilemmata zwischen den politischen Ebenen anhand konkreter klimapolitischer Handlungsfelder (Mobilität, Gebäude, Landwirtschaft etc.): Wie kann der Landkreis als finanzschwache Kommune mit Haushaltssicherung (freiwillige) Investitionen in die Radinfrastruktur finanzieren? Wie kann der ÖPNV attraktiver gestaltet werden, wenn zugleich die Rahmenbedingungen von Bund und Ländern (z.B. im Rahmen der Schüler*innenbeförderung) eingehalten werden müssen? Wie kann der Gebäudebestand energetisch saniert werden, wenn die Rahmenbedingungen so gestaltet sind, dass Energieeinsparmaßnahmen sich finanziell kaum lohnen? Wie kann die regionale (ggf. auch ökologische) Landwirtschaft in die Schulverpflegung eingebunden werden?

Das hier vorgeschlagene Projekt soll ein Bewusstsein für die politischen Strukturen und Spannungen anhand des Politikfeldes Klimaschutz aufzeigen. Es sollen in einem partizipativen Such- und Beteiligungsprozess – den die Schüler*innen selbst anhand ihrer eignen Fragen und Themen eröffnen – Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten erarbeitet werden, die direkt vor Ort greifen können. Es geht um das Erlernen von Handlungskompetenzen im kommunalen Klimaschutz anhand konkreter inhaltlicher Felder und konkreter Fragen: Was wollen wir ändern? Wie können wir es ändern oder zumindest dazu beitragen? Wer ist zuständig und kann bei der Umsetzung unterstützen?

Das Befragen von Akteur*innen und der vorbereitete Besuch von Lernorten soll Antworten liefern, die sicher auch widersprüchlich ausfallen und kontroverse Diskussionen auslösen werden. Dies aber ist in der politischen Bildung höchst erwünscht, wenn es um deren Ziele hinsichtlich politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit geht. Vorrangig ist hier im Sinne der Demokratiebildung, gesammelte Informationen bewerten zu können und diese in strukturierten demokratischen Prozessen in tragbaren Kompromissen einfließen zu lassen.

Gleichzeitig werden im Rahmen eines begleiteten Suchprozesses Schritte gegangen vom Denken und Diskutieren zum konkreten politischen Handeln, sei es kommunal, regional, im Bundesland, in der Bundespolitik oder der EU verortet. Da im Herbst 2021 Kommunalwahlen in Niedersachsen stattfinden, bietet es sich an, relevante politische Fragen auch hiermit im Zusammenhang zu diskutieren und die Kommunalpolitik für Schüler*innen interessanter und greifbarer zu machen. Gestaltbar wären auch direkte Diskussions- und Austauschprozesse mit den politischen Gremien im Landkreis Lüchow-Dannenberg. Damit würde nicht nur die lokal Ebene berücksichtigt, die zugleich verstärkt Verantwortung für Klimagerechtigkeit beim Individuum verortet. Vielmehr ermöglicht es diese Einbindung, regionaler, landesweiter und internationaler Perspektiven, die gesellschaftspolitische Dimension nicht aus dem Blick zu verlieren.

Ziel des Projektes ist es, den Schüler*innen einen Entwicklungsprozess zu ermöglichen als klimamündige Bürger*innen ihr Umfeld zu gestalten und dabei Selbstwirksamkeit in Bezug auf den Klimaschutz zu erfahren. Dabei gilt es auch politische und gesellschaftliche Spannungen und Konflikte innerhalb der Transformationsprozesse wahrzunehmen und kooperative Lösungsansätze hierfür zu entwickeln.

Die in diesem Sinne zu bearbeitenden Themenfelder, die den kommunalen Klimaschutz betreffen bzw. der Vermeidung entsprechenden beeinträchtigenden Handelns auf persönlicher und politischer Ebene, werden im Folgenden umrissen.

2.2 Themenfelder, mögliche politische Handlungsfelder

Ein Forderungspapier, das im Zuge des Partizipationsprojektes „Jugendwerkstatt Wandelbar“ (2019) entwickelt wurde, zeigt, dass jungen Menschen vielfältige politische Handlungsfelder im Kontext von Klima und Nachhaltigkeit bewusst sind: Konsum, Landwirtschaft, Mobilität, Bildung und Arbeit. Aber explizit lokale Themenfelder wie Lebensmittel- und Schulversorgung beschäftigen Kinder und Jugendliche oft nicht so sehr. Jeweilige Spannungs- und Konfliktfelder, Nachhaltigkeitsdilemmata, aber auch Synergien und Win-Win-Effekte werden integriert betrachtet bzw. mitdiskutiert, etwa Fragen des Naturschutzes oder des konventionellen vs. biologischen Landbaus. Exemplarisch wird das im Folgenden an den Themen Mobilität, Schulversorgung und Digitalisierung skizziert.

Mobilität (Fahrrad, ÖPNV, „Elterntaxi“, zu Fuß, Flug): Im Bereich Mobilität bieten sich bspw. Diskussionen mit Vertreter*innen des Landkreises, der Gemeinden und ihrer – auch parlamentarischen – Entscheidungsträger an. Der Landkreis ist bspw. als Schulträger oder als Aufgabenträger für den ÖPNV zuständig, die Gemeinden sind es bei der Verkehrssicherheit. Zudem bestehen im Landkreis Lüchow-Dannenberg zivilgesellschaftliche Projekte, die konkrete Probleme der ländlichen Mobilität aufgreifen: wie z.B. der Bürgerbus Zernien, das Projekt „Carsharing im Wendland“ oder die Mitfahrbänke in der Samtgemeinde Gartow. Darüber hinaus wird es in ländlichen Räumen auch zunehmend um die Stärkung digitaler Mobilitätsangebote gehen, was bei den Schüler*innen sicherlich auch von Interesse ist. Weitere Mobilitätsthemen wie bspw. der internationale Schulaustausch³/Flüge werden in der in der jeweiligen Schule entschieden und wurden im Gymnasium Dannenberg in Bezug auf einen Schüleraustausch nach Australien bereits sehr kontrovers und emotional diskutiert. **Energie:** Im Bereich Energie können (nach bereits bekannten Mustern) Recherchen zum Energieverbrauch der Schule durchgeführt werden. Energieverluste können mit Wärmebildkameras aufgedeckt werden und verschiedene Aspekte der Energieversorgung (auf Schul- oder kommunaler Ebene) können bearbeitet werden: Welcher Stromanbieter versorgt die Schulen? Werden regenerative Energien für die Wärme und Stromversorgung genutzt? Kann auf dem Dach der Schule eine PV-Anlage installiert werden? Wer entscheidet über die Energieversorgung, wer kümmert sich um die Umsetzung? Gespräche und Interviews mit entsprechenden lokalen Ansprechpartnern (wie z.B. der Energieversorgung Elbtalau GmbH, oder dem Gebäudemanagement Uelzen/Lüchow-Dannenberg gAöR) können vermittelt werden, um Fragen zu klären und konkrete Mitmach-Projekte anzustoßen.

Lebensmittel, Schulversorgung: Die Schulversorgung sollte bestenfalls gesund, plastikarm, regional und klimafreundlich sein, als auch den Schutz der Biodiversität beachten. Viele Schüler*innen an den weiterführenden Schulen nutzen das Angebot der Schulmensa jedoch nicht, sondern versorgen sich in den umliegenden Lebensmittelmärkten (zumeist mit konventionellen Produkten). Wenn es um die notwendige Infragestellung und Veränderung von Lebensstilen (vgl. Umweltbundesamt 2018) sowie die Gestaltung des direkten Schulumfeldes geht, gibt es vielfältige praktische Ansätze: Z.B. die Gründung einer Schülerfirma für klimafreundliche Snacks am Schulkiosk (vgl. BMU 2018, S. 52) oder neue Mittagsangebote. Für die Initiierung derartiger Projekte gibt es in Lüchow-Dannenberg zahlreiche Initiativen, deren Erfahrungswissen im Umsetzungsprozess weiterhelfen kann, z.B. diverse Projekte der solidarischen Landwirtschaft (SoLaWi Volzendorf, Marlin, Landwende

³ Der internationale Austausch ist auch in Zeiten der Klimakrise sehr wichtig, muss aber in der Ausführung genau diskutiert werden. Schulabschlussfahrten, die als Flugreisen ausgeführt werden, sollten besonders kritisch hinterfragt werden.

Lüchow, etc.). Aber auch der Besuch Lebensmittelerzeuger*innen (z.B. aus der konventionellen und Biolandwirtschaft) sowie lebensmittelverarbeitenden Betriebe (z.B. die Lebensmittel-Fa. Grocholl) können im Rahmen von Exkursionen besucht werden.

Digitalisierung: Der Einsatz digitaler Technologien ist spätestens seit der Corona-Krise von besonderer Bedeutung für schulische Lernprozesse. Es ist zu erwarten, dass in den kommenden Jahren der Ausbau digitale Technologien an den Schulen voranschreitet. Die verspricht auf der einen Seite eine Einsparung an Ressourcen durch die Reduzierung von gedruckten Materialien (Schulbücher, Arbeitshefte, etc.), zugleich sind Prozesse der Digitalisierung auch an Schule verbunden mit Fragen des Ressourcenverbrauchs und der Ressourcengerechtigkeit verbunden. Wie die Digitalisierung auch unter Berücksichtigung von Fragen der Nachhaltigkeit und globalen (Klima)Gerechtigkeit realisiert werden kann, wird diesen Prozess auch an den beteiligten Kooperationsschulen begleiten und birgt daher ein großes Potential für das geplante Projekt.

2.3 Ablauf des Projekts

Der Ablauf des Projektes gliedert sich in die folgenden Abschnitte und begleitende Aktivitäten. Er folgt einer inneren Logik, die sich bereits auch in anderen – auch wissenschaftlich evaluierten – Projekten bewährt hat (Mack/Wohnig 2019). Die Auswahl geeigneter Klassenstufen/Kurse erfolgt zusammen mit den Schulen.

Vorbereitungsphase des Gesamtprojektes:

Zeitraum: ggf. ab Jan 2021 für 6 Monate

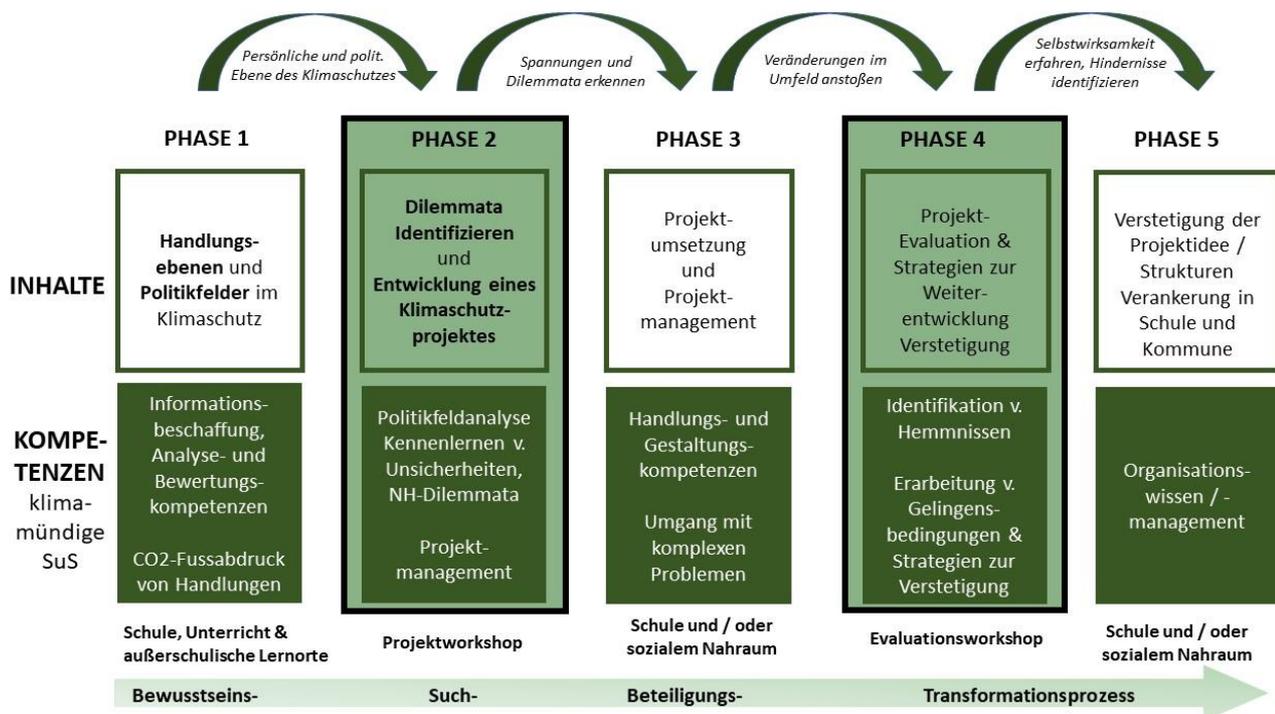
Beginnen wird mit der Gründung eines Projektbegleitgremiums mit den Initiatoren (IDD, Landkreis Lüchow-Dannenberg) sowie den Kooperationspartner*innen (Kultusministerium Niedersachsen, Prof. Dr. Bernd Overwien, Deutsche Vereinigung für Politische Bildung und den Kooperationsschulen) sowie der Organisation eines Auftakttreffens. Darüber hinaus wird in den ersten Monaten die wissenschaftliche und organisatorische Vorbereitung des Projektes geplant und ein Kick-Off-Meeting mit den Kooperationsschulen durchgeführt. Verbunden ist diese Vorbereitungsphase mit Absprachen und Planungsgesprächen und der Einbindung aller beteiligten Schulen (insbes. Schulleitung und beteiligte Lehrkräfte), der Vorstellung des Projektes in den politischen Gremien, Planung und Organisation von Auftakt- und Folgeveranstaltungen sowie der Entwicklung geeigneter Lehrmaterialien für den Einstieg in die Projektphase an den Schulen.

Durchführungsphase

Zeitraum: ggf. ab Schulstart nach den Sommerferien 2. Sept. 2021 für 24 Monate (bis Juli 2023).

Die Realisierung des Projekts bzw. der praktischen Elemente des Projekts erstreckt sich über 24 Monate und ist in fünf Phasen unterteilt, die im Folgenden genauer beschrieben werden.

Visualisierung der Praxisphasen des Projekt KLIMA-AKTIV:



Phase 1: Handlungsebenen und Politikfelder im Klimaschutz erkennen

Zunächst geht es darum den Prozess zu eröffnen und die Schüler*innen an das Thema Klimaschutz heranzuführen. Die Schüler*innen erarbeiten sich partizipativ anhand ihrer persönlichen Fragen und Betroffenheit ein klimaschutz-bezogenes Politikfeld, das sie interessiert und das sie gestalten möchten. Es geht somit zunächst um die Themenwahl, Entwicklung einer Fragestellung und inhaltliche Auseinandersetzung mit einem konkreten Feld der Klimapolitik. Dabei stehen die Informationsbeschaffung und -verarbeitung, die Analyse und Bewertung sowie die Unterscheidung von Handlungsebenen (insbes. persönliche und politische Handlungsebene) im Vordergrund. Hierbei sollen sich die Schüler*innen insbesondere mit dem Thema CO₂-Fußabdruck unterschiedlicher Handlungsebenen (individuell, kommunal, national) und bezogen auf die klimarelevanten Themenfelder (z.B. Mobilität, Ernährung, Wohnen, etc.) befassen. Dabei gilt es individuelle (z.B. Konsummuster), institutionelle (z.B. Schule, Verwaltung) und politische Handlungspotenziale bezogen auf den Klimaschutz zu erkennen und zu unterscheiden. Im Gesamtprozess der Arbeit an den Grundlagen (klima-)politischen Urteilens und Handelns in den Feldern, geht es auch um die eigenen Motive und um persönliche und politische Handlungsräume. In diesem Zuge wird die Ideenentwicklung für ein kleines praxis- oder politisch-orientiertes Klimaprojekt eingeläutet. Eine Leitfrage lautet also: Wo können wir (bezogen auf ein konkretes Politikfeld, s.o.) wie Veränderungen bewirken? Für diese erste Phase werden in enger Abstimmung mit den begleitenden Lehrkräften geeignete Lehrmaterialien entwickelt und in der Schule eingesetzt. Darüber hinaus werden außerschulische Lernorte besucht.

Phase 2: Dilemmata im Klimaschutz identifizieren & Klima-Projektidee entwickeln

Eine Bewusstseinsbildung über Klima- und damit verbunden auch Nachhaltigkeitsfragen, erfolgt im Klassenraum, aber auch in der Kooperation außerschulischen Akteur*innen und mit Trägern außerschulischer politischer Bildung. Hier kommt es vor allen darauf an, dass nicht

nur die individuelle Perspektive des Klimahandels⁴, sondern v.a. auch die politische, wirtschaftliche und zivilgesellschaftliche Ebene betrachtet wird.⁵ Es wird nach den relevanten Akteuren und Zuständigkeiten innerhalb des Politikfeldes gesucht. Durch gut vorbereitete Exkursionen zu den Praxisakteur*innen, erforschen die Schüler*innen die jeweiligen Konflikt- und Spannungsfelder, als auch konkrete Ansätze, die bei der Umsetzung ihrer Projektidee helfen können. Die Exkursionen werden anschließend reflektiert und nachbereitet. In dieser Phase steht der Perspektivwechsel und die kritische Reflexion des zuvor Erlernten und somit der Erwerb von Beurteilungskompetenzen im Vordergrund.

Daran anknüpfend erfolgt in einem Aktionsworkshop die Vorbereitung für ein konkretes Klimaschutz-/ Nachhaltigkeitsprojekt in einem naheliegenden Handlungskontext (Schule, Quartier bzw. Dorf, Gemeinde, Landkreis, etc.). Die Schüler*innen recherchieren unter fachkundiger Begleitung selbst, wo Handlungsräume für den Klimaschutz sind und wie sie diese beeinflussen können, dazu gehört auch die Bewertung von einschlägigen Praxisbeispielen. Ab dieser Phase werden die Schüler*innen an die konkreten Phasen des Projektmanagements herangeführt. Das Projektziel wird definiert, Chancen und Risiken (insbes. unter Einbeziehung der Ergebnisse aus der Nachbereitung der Exkursionen) werden analysiert und die wesentlichen Inhalte festgelegt. Kosten, Ausmaß und Zeit werden grob geschätzt. Bevor die Umsetzung des Klimaschutzprojektes ansteht präsentieren die Schüler*innen ihre Projektideen und Finanzpläne dem Projektbegleitgremium. Das Begleitgremium berät die Schüler*innen, liefert ggf. Verbesserungsvorschläge und die Schüler*innen entscheiden über die Umsetzung. Ebenso ist eine Präsentation in politischen Gremien (z.B. in den Fachausschüssen des Kreistages) vorgesehen, auch, um die Schüler*innen an die Zuständigkeiten, Funktionsweisen und Prozesse kommunalpolitischer Gremien heranzuführen.

Phase 3: Umsetzung eines eigenen Klimaschutzprojektes vor Ort

Anschließend erfolgt die Projektumsetzung durch die Schüler*innen. Hierbei entwickeln die Schüler*innen Handlungs- und Gestaltungskompetenzen in der Umsetzung eines praktischen Projektes. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit der Schüler*innen in Bezug auf ihr eigenes Klimaschutzengagement, als auch der Umgang mit komplexen Problemen im Zuge von Transformationsprozessen stehen hierbei im Vordergrund. Dabei soll berücksichtigt werden, welche Kompetenzen bei den Schüler*innen bereits ausgeprägt sind (z.B. Erfahrungen im Holzbau, der Lebensmittelverarbeitung, etc.) und darauf aufgebaut werden, sodass jede/r Schüler/in sich nach seinen Möglichkeiten in das Gemeinschaftsprojekt einbringen und zum Erfolg des Projektes beitragen kann.

Phase 4: Projektevaluation und Vorbereitung zur Verstetigung in Schule und Region

Abschließend werden eine Reflexion und eine kleine Evaluation des durchgeführten Klimaschutzprojektes durch die Schüler*innen durchgeführt und die Ergebnisse werden bewertet. Es werden sowohl die Faktoren für das Gelingen betrachtet, als auch die Hindernisse und Schwierigkeiten, die sich im Prozess ergeben haben. Darauf aufbauend wird gemeinsam analysiert, welche Gelingensbedingungen für die Vorbereitung und Umsetzung

⁴ Wie z.B. das Fahren mit dem Rad, dem Auto oder dem Bus (sowie die jeweiligen CO₂-Emissionen der einzelnen Verkehrsmittel).

⁵ Wer kümmert sich um sichere und überdachte Fahrradständer an den Schulen (der zuständige Schulträger, weiterführende Schulen in Nds: der Landkreis)? Wer ist zuständig für den Bau oder die Reparatur von Fahrradwegen (der sog. Straßenbaulastträger: bei einer Kreisstraße z.B. der Landkreis).

von kleinen Klimaschutzprojekten durch Schüler*innen notwendig sind und welche Strukturen und Voraussetzungen hierfür bestehen bzw. geschaffen werden müssen.

Phase 5: Transformation und Verstetigung der KLIMA-AKTIV Strukturen

In dieser Phase wird nachhaltige Verankerung des jugendpolitischen Klima-Engagements der Schüler*innen begleitet. In einer Schüler*innen-Akademie werden die Kinder und Jugendlichen ihre Erfahrungen und ihr Wissen aufbereiten und mit interessierten Schüler*innen, Lehrkräfte und Akteur*innen der Verwaltung und Trägern außerschulischer politischer Bildung teilen. Sie agieren als Träger*innen wertvollen Organisationswissens und geben dieses weiter. Darüber hinaus werden sie dabei unterstützt nachhaltige Strukturen in Schule (bspw. durch die Einrichtung einer Klima-AG) und der Region (bspw. über Kooperationsvereinbarungen) aufzubauen. Je nach Entwicklungsstand ihres eigenen Projektes wird dessen Weiterführung, Weiterentwicklung oder Neugestaltung vorbereitet und der Kreis der beteiligten erweitert. An diese 5. Phase kann sich demnach im zweiten Schuljahr ein Neudurchlauf der Phase 1-4 mit neuen Schüler*innen anschließen oder eine Vertiefung und Etablierung des im ersten Durchlauf entwickelten Projektes.

3. Modellcharakter und nachhaltig Verankerung

Ziel des Projektes ist die nachhaltige Verankerung und Verstetigung von jugendpolitischen Initiativen im Klimaschutz. Dafür werden Schüler*innen von vier verschiedenen Schulen zunächst in einer ersten Phase des Projekts für klima- und umweltpolitischen Themen sensibilisiert und die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsdilemmata didaktisch begleitet.

Daran anschließend werden von den Schüler*innen initiierte Klimaschutzprojekte entwickelt und umgesetzt. Die damit verbundenen Anerkennungs-, Erfolgs- aber auch Frustrationserfahrungen werden gemeinsam mit den Schüler*innen reflektiert und das Projekt zwischenevaluiert. Je nach Projektverlauf soll nach dem ersten Praxisjahr, die Weiterführung, Verstetigung und Implementierung bzw. Verankerung des jugendpolitischen Engagements über das Modellprojekt hinaus im Fokus stehen. Hierfür werden Kooperationsstrukturen zwischen Schulen, Landkreis und umweltpolitischen Akteur*innen vor Ort aufgebaut. Außerdem wird eine Schüler*innen-Akademie organisiert, in der beteiligte Schüler*innen ihre Erfahrungen reflektieren und an andere Schüler*innen, Lehrkräfte und außerschulische Akteur*innen weitergeben. Im zweiten Praxisjahr sollen die angestoßenen Projekte weitergeführt oder neue Projekte initiiert werden. Die engagierten Schüler*innen des ersten Projektdurchlaufs werden dabei als ‚Peer-Educator‘ aktiv in den Prozess eingebunden. Auf diese Weise soll es gelingen, dass aus den singulären Projektideen des ersten Praxisjahres nachhaltige Strukturen zur Weiterführung und Institutionalisierung des jugendpolitischen Engagements in der Region entstehen.

Alle Projektphasen werden mit didaktisch aufbereiteten Materialien und einer Videodokumentation begleitet. Dabei werden auch bereits bestehende OER-Bildungsmaterialien eingebunden. Ziel ist es aus den Erfahrungen des Modellprojektes einen Materialpool (Informationen, Unterrichts Anregungen, Leitfäden, How-to, etc.) zu entwickeln, der es anderen Regionen ermöglicht, ähnliche umweltpolitischen Projektinitiativen vor Ort umzusetzen. Das Projekt schafft damit den Grundstein für einen freizugänglichen MOOC (Massiv Open Online Kurs) zu den Themen Klimamündigkeit, Demokratiebildung und Lernen mit klimapolitischen Projekten. Dieser könnte bundesweit engagierte Lehrkräfte und außerschulische politische Bildner*innen dabei unterstützen, vergleichbare Projekte zu realisieren.

Darüber hinaus werden die Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Projekt in einschlägigen Fachzeitschriften dokumentiert und publiziert. Abschließend soll in Kooperation mit dem Landesverband Niedersachsen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) eine Fortbildungsveranstaltung für interessierte Lehrkräfte aus dem Land Niedersachsen angeboten werden, die mit den Schwerpunkten Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, politische Bildung und Projektlernen die Ergebnisse des Projektes für Lehrkräfte und Schulen im ganzen Land zugänglich macht.

4. Angaben zur Laufzeit und Zeitplan für das geplante Projekt

Laufzeit des geplanten Projektes: Januar 2021 – Dezember 2023 (36 Monate)

	2021				2022				2023			
	J-M	A-J	J-S	O-D	J-M	A-J	J-S	O-D	J-M	A-J	J-S	O-D
Gründung eines Projektbegleitgremiums; Vorbereitung & Materialentwicklung												
Auftaktveranstaltung Projektkonsortium & begleitende Lehrkräfte												
Phase 1												
Phase 2 / Projektworkshop												
Phase 3												
Phase 4												
Phase 5 Schülerakademie												
Abschlussstagung												
Evaluation / Material- veröffentlichung												

5. Erwartete Kosten

Die Gesamtkosten im Projektzeitraum (36 Monate) belaufen sich auf 235.904,00€. Diese Summe ergibt sich durch die Sicherstellung der kontinuierlichen Projektbegleitung über eine Koordinationsstelle am Institut für Didaktik der Demokratie (IDD) an der Leibniz Universität Hannover sowie vielfältiger Workshop-, Exkursions-, Transfer- und Transformationsphase, die aus didaktischen Überlegungen heraus nicht nur an den Standorten der Kooperationsschulen stattfinden sollten. Eine detaillierte Kostenaufstellung ist dem Anhang zu entnehmen.

Quellenverzeichnis

- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun, zus. mit Shell Deutschland (Hrsg.) (2019): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim.
- BMBF (2017) (Hrsg. für Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm, Bonn/Berlin.
- BMU - Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (2018): Zukunft? Jugend fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen. Berlin.
- Brodowski, Michael (2009): Kompetenzerwerb durch informelles - kooperativ/kollektives Lernen - Aspekte zum Zusammenhang beider Lernformen im Rahmen der UN Dekade BNE, in: Brodowski, Michael; Devers-Kanoglu, Ulrike; Overwien, Bernd; Rohs, Matthias; Salinger, Susanne; Walser, Manfred (Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Beiträge aus Theorie und Praxis, Opladen, S. 62-73.
- Burchardt, Hans-Jürgen; Peters, Stefan (Hrsg.) (2017): Umwelt und Entwicklung in globaler Perspektive : Ressourcen - Konflikte – Degrowth Frankfurt.
- De Haan, G. & Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Heft 72. BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung). – Bonn.
- De Haan, Gerhard; Harenberg, Dorothee (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Gutachten zum Programm. Heft 72. BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung). – Bonn.
- Ernst, Andreas (2002); Ernst, Andreas (2008): Ökologisch-soziale Dilemmata, in: Lantermann, Ernst-Dieter; Linneweber, Volker (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag (Serie IX, Bd. 1), S. 569–605.
- Jugendwerkstatt Wandelbar (2019): Das Forderungspapier der Jugendwerkstatt Wandelbar, veröffentlicht am 23. August 2019, siehe: <https://www.jugendwerkstatt-wandelbar.de/index.php?menuecms=2954&id=716> (22.05.2020)
- Kenner, Steve (2018): Handlungskompetenz: die größte Herausforderung der Demokratiebildung?, in: Kenner, Steve; Lange, Dirk (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt/M., S.244-254.
- Kenner, Steve; Wohnig, Alexander (2020): Zwischen Anerkennung und Frustration. Erfahrungen junger Menschen mit politischer Partizipation und politischem Protest, in: Oeftering, Tonio / Szukala, Andrea (Hrsg.): Protest und Partizipation. Baden-Baden: Nomos, S. 109-130.
- Lange, Dirk (2008): Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung, in Weißeno, Georg (Hrsg.), Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 245–258.

- Mack, Alexander; Wohnig, Alexander (2019): „Politische Partizipation als Ziel der Politischen Bildung“: Partizipierende Jugendliche – Partizipative Bildungssettings – Forschendes Lernen – Partizipative Forschung, in: Eck, Sandra (Hrsg.), Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Weinheim/München. S. 175-191.
- Overwien, Bernd (2013): Informelles Lernen in politischer Aktion und in sozialen Bewegungen, in: Außerschulische Bildung, Zeitschrift des Arbeitskreises außerschulischer Bildungsstätten, Heft 3, S.247-255.
- Overwien, Bernd (2017): Die Zukunft des Lernens in globaler und nachhaltiger Perspektive, in: Burow, Olaf-Axel. (Hrsg.): Bildung 2030- Sieben Trends, die die Schule revolutionieren, S. 138-150.
- Overwien, Bernd (2019): Politische Bildung ist nicht neutral, in: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit 1/2019, S. 26–38.
- Overwien, Bernd (2019): Umwelt, Klimawandel, Globalisierung - Angst in der politischen Bildung? : Besand, Anja; Overwien, Bernd; Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung und Gefühle. Bonn/Berlin: BPB.
- Pupeter, Monika; Wolfert, Sabine; Schneekloth, Ulrich (2018): Selbstbestimmung: Selbständigkeit und Wertschätzung. In: World Vision Deutschland (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim/Basel, S. 148-179.
- Schneekloth, Ulrich; Albert, Mathias (2010): Entwicklungen bei den „großen Themen“: Generationengerechtigkeit, Globalisierung, Klimawandel, in: Albert Mathias Hurrelmann Klaus, Quenzel, Gudrun (Hrsg.): *Jugend 2010*. Shell-Jugendstudie. Frankfurt/M., S. 165-184.
- Schneekloth, Ulrich; Albert, Mathias (2019): Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In: Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun, zus. Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus; Quenzel, Gudrun; u.a. (Hrsg.): *Jugend 2019 eine Generation meldet sich zu Wort*. 18. Shell Jugendstudie 2019.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39/1, S. 13-17.
- Trumann, Jana (2013): Lernen in Bewegung(en) politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen Lernen in Bewegung. Bielefeld.
- UBA - Umweltbundesamt (Hrsg.) (2018): Gesellschaftliches Wohlergehen innerhalb planetarer Grenzen. Der Ansatz einer vorsorgeorientierten Postwachstumsposition. Dessau-Texte 89, siehe: <https://www.umweltbundesamt.de/publikationen/vorsorgeorientierte-postwachstumsposition> (20.3.2020)
- UBA - Umweltbundesamt (Hrsg.) (2019): Wandelprozesse verstehen und erfolgreicher gestalten. Dessau, siehe: https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/19062_0_uba_hg_wandelprozesse_erfolgreich_gestalten_-bf.pdf (01.04.2020)

- UNESCO (2019): Framework for the Implementation of Education for Schüler*innentainable Development (ESD) Beyond 2019. Paris, siehe <https://www.bne-portal.de/sites/default/files/40%20C%2023%20ESD.pdf> (02.04.2020)
- WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (2011): Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten, Berlin.
- Wehner, Michael (2007): Politische Dilemmata, in: Lange, Dirk; Reinhardt, Volker (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung, Baltmannsweiler.
- Welzer, Harald (2011): Mentale Infrastrukturen. Wie das Wachstum in die Welt und in die Seelen kam. Berlin 2011.
- Wohnig, Alexander (2018): Demokratiebildung durch politische Aktionen in der Kooperation von Schulen und außerschulischer politischer Bildung, in: Kenner/Lange (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt/M., S. 269-281.