

# „Wir sind die Gefahr! Aber wir sind auch die Lösung!“ – Zur Rolle des Philosophieunterrichts in der Klimakrise

"We are the Danger! But we are also the Solution!" - On the Role of Philosophy Education in the Climate Crisis

MEIKE NEUHAUS, TU DORTMUND

*Zusammenfassung:* Der anthropogene Klimawandel stellt eine erhebliche Bedrohung für Umwelt und Gesellschaft dar und erfordert tiefgreifende gesellschaftliche Transformationsprozesse. In diesem Kontext wird der sogenannten Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) häufig eine zentrale Rolle zugeschrieben, da sie nachhaltiges Denken und Handeln fördern und Individuen sowie Gemeinschaften befähigen soll, der Klimakrise wirksam und zukunftsorientiert zu begegnen. Im Philosophieunterricht ergibt sich bei der praktischen Umsetzung von BNE ein Spannungsfeld zwischen Wertevermittlung und der Förderung kritischer Urteilskompetenz. Zudem müssen Lehrkräfte Herausforderungen wie die Climate-Change-Helplessness und den Attitude-Behavior-Gap berücksichtigen. Dieser Beitrag untersucht, wie Philosophieunterricht einen reflektierten und handlungsorientierten Umgang mit dem Klimawandel fördern kann, ohne dabei in den Bereich reiner Werbeerziehung abzurutschen, und evaluiert in diesem Zusammenhang die Methode der Zukunftswerkstatt anhand einer empirischen Pilotstudie an zwei Schulen in Nordrhein-Westfalen.

*Schlagwörter:* Bildung für nachhaltige Entwicklung, Philosophieunterricht, Climate-Change-Helplessness, Attitude-Behavior-Gap, Selbstwirksamkeit

*Abstract:* Anthropogenic climate change poses a significant threat to the environment and society, requiring comprehensive Education for Sustainable Development (ESD) to promote sustainable thinking and action. Philosophy education faces the challenge of balancing value-based teaching with fostering critical thinking skills. Additionally, educators must address issues such as climate-change-helplessness and the attitude-behavior-gap. This paper explores how philosophy education can

*Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 international Lizenz.*



support a reflective and action-oriented approach to climate change and evaluates the Future-Workshop-method through an empirical pilot study conducted at two schools in North Rhine-Westphalia.

*Keywords:* Education for Sustainable Development, philosophy education, climate-change-helplessness, attitude-behavior-gap, self-efficacy

## 1 Einleitung

„[In der] erstaunlichen Geschichte unserer natürlichen Welt und der gewaltigen Kräfte, die das Leben auf der Erde über Milliarden von Jahren geformt haben, ist die Menschheit nur ein kleiner Fleck auf dem Radar. Aber wie der Meteor, der die Dinosaurier ausrottete, haben auch wir einen gewaltigen Einfluss. Wenn es um das Klima geht, sind wir nicht die Dinosaurier. Wir sind der Meteor. Wir sind nicht nur IN Gefahr. Wir sind DIE Gefahr! Aber: wir sind auch die Lösung!“  
(Guterres 2024, eigene Übersetzung)

Mit dieser Metapher brachte UN-Generalsekretär António Guterres in seiner Rede anlässlich des *World Environment Days* im Juni 2024 auf den Punkt, worüber in der Wissenschaft breiter Konsens herrscht: Beim anthropogenen Klimawandel handelt es sich um eine erhebliche Bedrohung für die globale Umwelt und menschliche Gesellschaften. Steigende Temperaturen, extreme Wetterereignisse und der Anstieg des Meeresspiegels stellen ernsthafte Risiken für die Biodiversität, die Nahrungsmittel- und Wassersicherheit sowie die öffentliche Gesundheit dar und machen schnelle und umfassende Maßnahmen zur Reduzierung der Treibhausgasemissionen und zur Förderung nachhaltiger Praktiken erforderlich (vgl. IPCC 2023). Mit der Agenda 2030 wurde von den Vereinten Nationen ein globales Rahmenwerk verabschiedet, welches 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, kurz: SDGs) mit insgesamt 169 Unterzielen umfasst. Die SDGs richten sich an alle Länder der Welt und sollen bis 2030 Fortschritte in sozialen, ökologischen und wirtschaftlichen Bereichen bewirken. Im Kontext der Klimakrise spielen sie eine entscheidende Rolle, da sie spezifische Zielsetzungen beinhalten, die direkt oder indirekt zur Bekämpfung der Auswirkungen des Klimawandels beitragen (vgl. United Nations 2015).

Bei der Erreichung dieser Ziele setzt man neben politischen Maßnahmen, technischen Innovationen und gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozessen auch auf Bildung. Das Konzept der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (kurz: BNE) zielt nicht nur auf Wissensvermittlung ab, sondern setzt auch auf die Förderung von Kompetenzen und Werten, um

nachhaltiges Denken und Handeln zu ermöglichen. Es geht um die Frage, wie Bildung dazu beitragen kann, nicht nur ein Bewusstsein für drängende Umweltprobleme zu schärfen, sondern auch konkrete Handlungsstrategien zu fördern, die zu einer nachhaltigeren Zukunft führen können (vgl. UNESCO 2021). Spätestens mit der Einführung von Handreichungen und Leitlinien zur BNE-Arbeit in Schulen sowie der expliziten Aufnahme von BNE in aktuelle Bildungs- und Kernlehrpläne, muss sich die Philosophie als Unterrichtsfach zur Klimakrise positionieren. Wie sie das tun kann und sollte, ist dabei jedoch alles andere als klar.

Auf der einen Seite deutet sich an, dass BNE häufig vor allem als eine Art „Umwelterziehung“ verstanden wird. Dies zeigt sich beispielsweise in Schulbüchern und sonstigen Unterrichtsmaterialien sowie in der Flut von Open Educational Resources (OER) zu Nachhaltigkeitsthemen im Internet. Schülerinnen und Schüler lernen dann, ihren Müll richtig zu trennen, häufiger das Fahrrad oder öffentliche Verkehrsmittel zu nutzen, Strom zu sparen oder regional-saisonale Lebensmittel einzukaufen (vgl. Peters et al. 2021, Pfeifer 2020, Röser 2021). Viele Philosophiedidaktiker\*innen wehren sich gegen eine solche Werteerziehung im Unterricht und verweisen darauf, dass diese dem zentralen Ziel des Faches, nämlich der Förderung der kritischen Reflexions- und Urteilskompetenz, entgegenstehe (vgl. zu den Zielen des Faches: Fachverband Philosophie et al. 2016; Thein 2020). Eine BNE, die als Umwelterziehung verstanden wird, scheint darüber hinaus dem *Beutelsbacher Konsens* zu widersprechen, der die „Überwältigung“ von Schülerinnen und Schülern verbietet und Kontroversität fordert (vgl. Wehling 1977). Auf der anderen Seite muss sich das Fach Philosophie mit dem Image als „Laberfach“ auseinandersetzen, in welchem zwar Meinungen ausgetauscht, aber keine verbindlichen Lösungen erarbeitet werden. Ein Unterricht, in dem es kein „Richtig“ und „Falsch“ gibt, ist mit der Gefahr des sogenannten *Schüler\*innenrelativismus* konfrontiert und läuft schlussendlich ins Leere (vgl. Balg 2024; Pfister 2019). Das Unterrichtsfach Philosophie steht daher vor der Herausforderung, dieses Spannungsverhältnis zwischen Werteerziehung auf der einen und Förderung der kritischen Urteilsfähigkeit auf der anderen Seite sinnvoll auszubalancieren.

Im Kontext des Klimawandels begegnen Lehrkräften häufig zwei weitere Phänomene, die im Unterricht herausfordernd sein können: Die sogenannte *Climate-Change-Helplessness* und der *Attitude-Behavior-Gap*. Bei der *Climate-Change-Helplessness* handelt sich um ein Gefühl der Hilflosigkeit gegenüber dem Klimawandel, welches sich als Reaktion auf negative Ereignisse, die sich der persönlichen Kontrolle entziehen, in einer Verhaltenshemmung äußert (vgl. Salomon et al. 2017). Im interdisziplinären Diskurs gibt es daher Überlegungen, stärker auf lösungsorientierte

Lehr-Lern-Arrangements zu setzen und auf problemorientierte Ansätze im Unterricht zu verzichten, da Schülerinnen und Schüler ohnehin schon von den vielen negativen Nachrichten rund um den Klimawandel überfordert seien (vgl. Hoffmann 2022; Neuhaus 2024b). Die Problemorientierung gilt wiederum als eines der wichtigsten didaktischen Prinzipien des Fachs Philosophie (vgl. Tiedemann 2015b). Es stellt sich demnach die Frage, wie Philosophieunterricht dem Phänomen der Climate-Change-Helplessness begegnen könnte.

Das zweite Phänomen, der Attitude-Behavior-Gap, beschreibt die Kluft zwischen Einstellung und Verhalten von Personen und ist in Bezug auf klima- bzw. umweltfreundliches Handeln durch zahlreiche Studien belegt (vgl. Bock et al. 2021; Chang 2011; Hassan et al. 2016, Jacobs et al. 2018; Papoikonomou et al. 2011; Shaw et al. 2016; Wiederhold und Martinez 2018). Ein Philosophieunterricht, der auch die Handlungskompetenz von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf den Klimawandel fördern möchte, muss dieses Phänomen ernst nehmen und Jugendliche darin unterstützen, sich kritisch und reflektiert mit den eigenen Ansichten und Handlungen auseinanderzusetzen.

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, drei unterrichtspraktische Herausforderungen zu benennen und diese methodisch zu adressieren. Zunächst möchte ich das Spannungsverhältnis zwischen Wertevermittlung und der Förderung kritischer Urteilskompetenz im Kontext des Klimawandels genauer in den Blick nehmen und versuchen, die scheinbare Diskrepanz zwischen beiden Ansprüchen sinnvoll auszubalancieren (Abschnitt 2). Im Anschluss werden die Phänomene der Climate-Change-Helplessness (Abschnitt 3) und des Attitude-Behavior-Gaps (Abschnitt 4) erläutert. Aufbauend darauf wird die Methode der *Zukunftswerkstatt* vorgestellt, die Lehrkräften die Möglichkeit bietet, diese Herausforderungen didaktisch zu adressieren. Die Überlegungen werden durch die Ergebnisse einer empirischen Pilotstudie ergänzt, die im Herbst 2024 an zwei Schulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde (Abschnitt 5). Den Abschluss bildet ein Fazit, in dem die zentralen Erkenntnisse zusammengeführt und offene Forschungsfragen skizziert werden (Abschnitt 6).

## 2 Werteerziehung, kritische Urteilskompetenz und das Phänomen des Schüler\*innenrelativismus

Die zunehmende Komplexität gesellschaftlicher, politischer und medialer Realitäten stellt gegenwärtig insbesondere junge Menschen vor erhebliche Orientierungsprobleme. Tiedemann diagnostiziert in diesem Zusammenhang eine „Orientierungskrise“ (Tiedemann 2015a, 23): „Nie zuvor standen

vergleichbare Quantitäten an Informationen und Handlungsoptionen zur Verfügung“ (ebd.). Daraus folge eine gesteigerte Notwendigkeit, die Mündigkeit und Urteilskraft von Schülerinnen und Schülern systematisch zu fördern (ebd., 25). Bei der Ausbildung dieser Kompetenzen kommt dem Philosophie- und Ethikunterricht eine zentrale Funktion zu. Er steht nicht nur vor der Aufgabe, Jugendlichen moralische Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt zu ermöglichen, sondern sie zugleich zur selbstständigen Reflexion und begründeten Urteilsbildung in pluralen Gesellschaften zu befähigen. Dieses doppelte Anforderungsprofil positioniert den Philosophieunterricht in einem scheinbaren Spannungsfeld. Einerseits wird er als Ort der Werteerziehung verstanden, der die Persönlichkeits- und Moralentwicklung der Lernenden unterstützt. Andererseits wird von ihm erwartet, Kompetenzen wie kritisches Denken, argumentative Stringenz und differenzierte Urteilsfähigkeit zu schulen. Gesellschaftliche Dynamiken wie Postfaktizismus, Populismus und die digitale Mediatisierung verschärfen dieses Spannungsfeld, indem sie etablierte Wahrheits- und Autoritätsansprüche erodieren und emotionale Diskursformen gegenüber rationalen Argumentationsmustern befördern. Beispiele wie die wiederholten Grenzüberschreitungen durch populistische Akteure wie die AfD oder das Infragestellen wissenschaftlicher Fakten durch den wiedergewählten US-Präsidenten Donald Trump illustrieren dies eindrücklich (Nijhawan 2021, 233). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Philosophieunterricht konzeptionell und didaktisch zu gestalten ist, um beide Ansprüche – Werteorientierung und Förderung der Urteilskompetenz – in ein produktives Verhältnis zu setzen.

Die besondere Relevanz dieses (scheinbaren) Spannungsfeldes zeigt sich auch im Kontext des Klimawandels. Als globales, wissenschaftlich komplexes und zugleich normativ hoch aufgeladenes Thema konfrontiert er Lehrkräfte mit der Aufgabe, Schülerinnen und Schüler sowohl für Werte wie Verantwortung und Gerechtigkeit zu sensibilisieren als auch die Fähigkeit zur kritischen Reflexion ethischer Fragestellungen zu fördern. Lernende sollen in die Lage versetzt werden, sich in diesen Diskursen zu positionieren und daraus eigene Handlungsoptionen abzuleiten. Der nordrhein-westfälische Kernlehrplan für das Fach Praktische Philosophie fordert beispielsweise, dass Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Jahrgangsstufe 6 die Kompetenz erwerben, „grundlegende Werte und Normen von Nachhaltigkeit“ zu „erfassen“ (Ministerium für Schule und Bildung NRW 2024, 14). Darüber hinaus betont die *Leitlinie Bildung für nachhaltige Entwicklung*, dass Lernende „in ihrer Urteils- und Handlungsfähigkeit bei den wichtigen Zukunftsfragen“ gestärkt werden sollen (Ministerium für Schule und Bildung NRW 2019, 13). Welche Werte und Normen von

Schüler\*innen erfasst werden sollen und wie ihre Handlungsfähigkeit bei Zukunftsfragen sich konkret äußern könnte, ist jedoch unterbestimmt und eröffnet einen breiten Interpretationsspielraum. Lehrkräfte könnten am einen Ende des Spektrums dazu neigen, ausschließlich auf die Erziehung zu vermeintlich „richtigen“ Verhaltensweisen – etwa Mülltrennung, Fahrradfahren oder vegane Ernährung – zu fokussieren. Am anderen Ende des Spektrums wird jegliche normative Verbindlichkeit vermieden. Beide Extreme sind im Philosophieunterricht problematisch. Tiedemann (2015a, 27) betont, dass philosophische Bildung keine Gesinnungserziehung sein könne. Wer auf die dogmatische Vermittlung eines Grundwertekanons bestehe, missachte den Grundgedanken philosophischer Bildung. Auch Bussmann und Haase (2016, 88f.) warnen vor jeglicher Form von Indoktrination.

Das andere Extrem – der vollständige Verzicht auf normative Orientierung – wird in der fachdidaktischen Forschung unter dem Begriff des Schüler\*innenrelativismus diskutiert. Balg (2024) definiert diesen als „einen vergleichsweise losen Sammelbegriff für verschiedene metaphilosophische Voreinstellungen unter Lernenden, die oftmals als relativistisch, skeptisch oder konstruktivistisch bezeichnet werden und die insbesondere mit Blick auf normative Fragen besonders stark ausgeprägt sind“ (ebd., 46). Unter Schülerinnen und Schülern (und leider auch unter – meist fachfremden – Lehrkräften) hält sich hartnäckig die Annahme, im Philosophieunterricht gebe es kein Richtig und kein Falsch. Draken (2017) kritisiert daher, dass sich Lernende häufig auf der Behauptung ausruhen, dass „zu philosophischen Fragen jeder seine eigene Meinung habe und wegen der Unmöglichkeit einer objektiven Klärung auch behalten dürfen müsse“ (ebd., 166). Dies sei ein im Unterricht wenig wünschenswerter Relativismus, der Denkfaulheit als rational begründbar erscheinen ließe (ebd.). Wenn alle Positionen – selbst wissenschaftlich widerlegte – als gleichwertig dargestellt werden, besteht zudem die Gefahr eines Orientierungsverlusts bei den Lernenden. Dieses „false balancing“ ist insbesondere beim Thema Klimawandel problematisch (vgl. Brüggemann und Engesser 2017).

Ein normativer Rahmen, der bei der Bewältigung des Spannungsfeldes zwischen Wertevermittlung und Urteilsbildung regelmäßig ins Feld geführt wird, ist der Beutelsbacher Konsens. Dieser ging 1976 aus einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg hervor und formuliert drei zentrale Prinzipien: das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Schülerorientierung. Das Überwältigungsverbot schützt die Lernenden vor Indoktrination und untersagt es Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern ihre persönlichen Meinungen aufzuzwingen. Das Kontroversitätsgebot verlangt, dass politisch und wissenschaftlich

umstrittene Themen auch im Unterricht kontrovers behandelt werden. Schließlich zielt die Schülerorientierung darauf ab, die Fähigkeit der Lernenden zu stärken, gesellschaftliche Realitäten kritisch zu analysieren und eigene Standpunkte zu reflektieren (vgl. Wehling 1977).

Ein weiteres Konzept betont die Unterscheidung zwischen direktivem und nicht-direktivem Unterricht (vgl. Hand 2008; 2014). Beim nicht-direktiven Ansatz werden verschiedene Perspektiven vorgestellt, ohne dass die Lehrkraft eine eigene Wertung vornimmt. Dies fördert die kritische Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und eröffnet Raum für eigenständige Meinungsbildung. Der direktive Unterricht hingegen zielt darauf ab, bei unstrittigen Sachverhalten, wie wissenschaftlich gesicherten Erkenntnissen oder Konsensen, klare Positionen zu vermitteln.<sup>1</sup>

Im Kontext des Klimawandels könnte dies bedeuten, dass wissenschaftliche Fakten direktiv unterrichtet werden sollten, während die ethische Reflexion über kontroverse Fragestellungen nicht-direktiv gestaltet werden kann. So sollten beispielsweise die globalen Ungleichheiten im Zusammenhang mit dem Klimawandel – etwa die Tatsache, dass die Hauptverursacher im globalen Norden sitzen, während die Hauptleidtragenden im globalen Süden leben – direktiv vermittelt werden. Die Frage, wie diese Ungleichheit ethisch zu bewerten ist und welche Konsequenzen daraus zu ziehen sind, bleibt jedoch Gegenstand einer offenen Diskussion.

Die verschiedenen Handlungsoptionen im Umgang mit dem Klimawandel sollten im Unterricht kontrovers evaluiert und diskutiert werden. Nijhawan (2021, 233ff.) betont, dass Lehrkräfte dabei auch mit ihrer eigenen Meinung zu der Vielfalt der Handlungsalternativen beitragen dürfen. Schülerinnen und Schüler werden demnach nicht überwältigt, wenn Lehrkräfte beispielsweise ihre Meinung äußern, dass ein aktives Handeln gegen den Klimawandel dringend erforderlich ist. Eine klare Kennzeichnung der eigenen Meinung, die Benennung wissenschaftlicher Fakten sowie das Aufzeigen möglicher Handlungsalternativen, die von Schülerinnen und Schülern kritisch reflektiert und beurteilt werden, bieten den Lernenden die Grundlage, um sich zu eigenständigen, engagierten und mündigen Bürger\*innen zu entwickeln.

Tiedemann (2015a, 26f.) hebt in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Orientierungsbegriffs hervor, welcher das „Wertevermittlungsdilemma“ überwinden könne. Es gehe nicht darum, Schülerinnen und

---

<sup>1</sup> Die sogenannte „Kontroverse über das Kontroversitätsgebot“ kann an dieser Stelle weder ausführlich erläutert noch abschließend gelöst werden. Für einen tiefergehenden Einblick in die Debatte vgl. Balg 2024; Kim et al. 2021; Drerup et al. 2021.

Schüler zu erziehen, sondern ihnen ein „Orientierungsangebot“ zu machen, welches zur aktiven Auseinandersetzung animiert.

„Der Prozess der Urteilsbildung ist dabei stets dialektisch. Jeder erarbeiteten These wird eine Antithese gegenübergestellt. Die finale Beurteilung der Kontroverse bleibt ergebnisoffen. Verbindlich sind allein die formalen Anforderungen an logische Argumentation und konsistente Begriffsverwendung. Auf diese Weise entfaltet sich nach und nach eine kategoriale Orientierung.“ (ebd.)

Die komplexe Thematik des Klimawandels erfordert entsprechend einen interdisziplinären Zugang, der naturwissenschaftliche, soziale, ökonomische und ethische Dimensionen miteinander verbindet und „das Beste verschiedener Fachdidaktiken innerhalb einer umfassenden Nachhaltigkeitsdidaktik“ vereint (Nijhawan 2021, 229). Philosophieunterricht trägt hierbei wesentlich dazu bei, normative Fragestellungen nach Verantwortung, Gerechtigkeit und Zukunftsgestaltung zu thematisieren.

Bussmann (2019) hebt in ihrem Konzept des *philosophiedidaktischen Dreiecks* die Bedeutung der Wechselwirkungen zwischen Philosophie, Lebenswelt und Wissenschaft hervor. Philosophieunterricht solle nicht auf die Analyse philosophischer Texte beschränkt sein, sondern alle relevanten Aspekte eines Themas einbeziehen. Sie betont: „So ist beispielsweise der Klimawandel von hoher aktueller lebensweltlicher und weltpolitischer Bedeutung und sollte nicht nur auf die ethischen und gesellschaftlichen Folgen hin untersucht werden, sondern auch in seinen wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen“ (ebd., 240). Die Kombination aus direktivem und nicht-direktivem Unterricht bietet eine vielversprechende Grundlage für die (interdisziplinäre) Behandlung des Klimawandels im Philosophieunterricht. Wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse – wie die klimaschädliche Wirkung der Massentierhaltung oder die ungleiche Verteilung der Klimafolgen – sollten direktiv vermittelt werden. Gleichzeitig muss der ethische Diskurs über die Konsequenzen dieser Erkenntnisse – beispielsweise die Frage nach einem moralischen Verbot des Fleischkonsums oder der Verantwortung gegenüber zukünftigen Generationen – offen und kontrovers geführt werden. Diese Differenzierung bedeutet nicht, dass es im Philosophieunterricht kein Richtig oder Falsch gibt. Vielmehr eröffnet die sinnvolle Kombination von Wissensvermittlung und Kompetenzförderung Lehrkräften die Möglichkeit, moralphilosophische Theorien und Argumente direktiv zu lehren, während deren Anwendung und Rechtfertigung nicht-direktiv diskutiert werden.



Ergänzend dazu kann es für Lehrkräfte hilfreich sein, Unterrichtsinhalte anhand der von Burkard (2025) vorgeschlagenen Taxonomie zu Philosophie und Erziehungskonzepten einzuordnen. Sie unterscheidet zwischen der Ebene des Philosophierens und der Ebene der Erziehung, die beide im Philosophieunterricht berücksichtigt werden können, je nach thematischem Kontext jedoch unterschiedlich gewichtet werden. Auf der Ebene des Philosophierens differenziert Burkard drei Stufen:

Ia – Philosophie kennen und verstehen: Die Schülerinnen und Schüler erfassen zentrale philosophische Theorien und Konzepte. Hier stehen reproduktive Kompetenzen im Vordergrund.

Ib – Philosophieren können: Die Lernenden entwickeln eigene argumentative, diskursive und reflektierende Fähigkeiten und setzen sich aktiv mit philosophischen Fragestellungen auseinander.

Ic – Philosophisches Wissen erlangen: Diese Stufe zielt auf die Analyse und Abwägung von Argumenten, um zu fundierten normativen Urteilen zu gelangen.

Auf der Ebene der Erziehung unterscheidet Burkard zwei Stufen:

IIa – (Moralisch) richtig denken, wünschen, fühlen: Lehrkräfte vermitteln Werte, die in der philosophischen Fachwissenschaft als Konsens gelten, sodass die Lernenden diese in ihr eigenes Wertesystem integrieren. Ein Beispiel hierfür ist die normative Auffassung, dass Frauen nicht aufgrund ihres Geschlechts diskriminiert werden dürfen.

IIb – (Moralisch) richtig handeln: Ziel dieser Stufe ist es, dass die Lernenden ihr Handeln an den vermittelten Werten orientieren.

Burkard betont, dass je nach Thema, Kontext oder Aufgabenstellung die Ebene des Philosophierens oder der Erziehung stärker in den Vordergrund treten kann. Dafür nutzt sie das Bild eines Reglers. Die Lehrkraft kann die einzelnen Stufen wie mit einem Regler hoch- oder herunterfahren, um sie angemessen zu gewichten. Je nach Unterrichtssituation kann die Gewichtung stärker auf der Reproduktion philosophischer Inhalte, der Reflexion und Urteilsbildung oder der Vermittlung und Umsetzung moralischer Werte liegen. Dieser flexible Umgang ermöglicht es, alle fünf Stufen in ein

ausgewogenes Verhältnis zu bringen und sensibel auf die Unterrichtsinhalte sowie die spezifische Lerngruppe einzugehen.

Ein gelungener Philosophieunterricht sollte daher die Vermittlung wissenschaftlich fundierter Erkenntnisse mit einem dialektischen Orientierungsangebot sowie der kritischen Reflexion unterschiedlicher Wertevorstellungen verbinden. Durch das flexible „Regeln“ der Stufen des Philosophierens und der Erziehung können Schülerinnen und Schüler eine differenzierte Urteilskompetenz entwickeln, die auf Wissen, ethischer Reflexion und normativen Orientierungsangeboten basiert.

### 3 Das Phänomen der Climate-Change-Helplessness

Eine weitere Herausforderung bei der Thematisierung des Klimawandels im Philosophieunterricht liegt in der Art und Weise seiner Darstellung. Zu den zentralen Prinzipien bei der Wissensvermittlung und Kompetenzförderung im Philosophieunterricht zählt die Problemorientierung. Dieses Konzept ist nicht nur ein didaktisches Instrument, sondern zugleich fest in der fachphilosophischen Tradition verankert. Tiedemann formuliert treffend: „Tatsächlich sind das Wesen der Philosophie und das ihrer Vermittlung immanent problemorientiert“ (Tiedemann 2019, 154). Diese Grundhaltung prägt nahezu alle modernen philosophiedidaktischen Ansätze und findet auf vielfältige Weise Eingang in die Unterrichtspraxis (vgl. Sistermann 2015; Tiedemann 2015b; Thein 2020; Guntermann 2020).

Ein typisches didaktisches Vorgehen beginnt mit einer Hinführung, die an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpft und so den Zugang zu einer relevanten Problemstellung erleichtert. Idealerweise identifizieren die Lernenden eigenständig ein Problem, formulieren eine zentrale Leitfrage und setzen sich im weiteren Verlauf des Unterrichts mit möglichen Lösungen auseinander. Im Kontext des Klimawandels zeigt sich diese Herangehensweise in der Unterrichtspraxis häufig anhand von provokanten Bildmaterialien und Schlagzeilen, wie sie in Lehrwerken und didaktischen Zeitschriften zu finden sind. Beispiele hierfür sind Bilder überfluteter Straßen (Ethik & Unterricht 2022b, Titelseite), abgeholzter Wälder (Rösch 2016, 133) oder verendeter Tiere (Peters et al. 2021, 166). Ergänzt werden solche Darstellungen durch Schlagzeilen wie „Mit Vollgas Richtung Abgrund?“ (Praxis Philosophie & Ethik 2015, 34), „Wir haben keine Chance!“ (Ethik & Unterricht 2022a, 34) oder „Schnitzel als Klimabelastung“ (Rösch 2018, 142).

Der Geographiedidaktiker Thomas Hoffmann hat in seinem Fachbereich ähnliche Tendenzen beobachtet und kritisiert die „überproportionale Fokussierung auf das Problem“ (Hoffmann 2022, 11). Er hebt hervor, dass

Schülerinnen und Schüler die dargestellten realen oder prognostizierten Szenarien häufig als zentrale Bedrohung ihres eigenen Lebens wahrnehmen, was nicht primär zu einer analytischen Auseinandersetzung mit der Problemkonstellation führe. Stattdessen lösen solche problemorientierten Einstiege oftmals emotionale Reaktionen wie Hoffnungslosigkeit, Resignation, Sorgen oder Ängste aus, die den weiteren Unterrichtsverlauf negativ beeinflussen (ebd., 37).

Die emotionale Belastung, die mit dem Klimawandel einhergeht, zeigt sich Studien zufolge in verschiedenen Facetten. Peter et al. (2021, 166) identifizieren sechs zentrale klimabezogene Gefühlsreaktionen auf medial vermittelte Umwelt- und Klimakommunikation: 1) Angst und Furcht, 2) Trauer, Leid, Kummer und Verzweiflung, 3) Trauma als komplexe emotionale Reaktion, 4) Machtlosigkeit, Hilflosigkeit und Wut, 5) Schuld, Scham und Unzulänglichkeit sowie 6) Solastalgie, Melancholie und Nostalgie. Diese Bandbreite emotionaler Reaktionen lassen sich unter dem Begriff *Climate-Change-Helplessness* zusammenfassen, welcher das Gefühl der Hilflosigkeit angesichts des Klimawandels beschreibt (Salomon et al. 2017). Es tritt als Reaktion auf negative Ereignisse auf, die sich der individuellen Kontrolle entziehen, und äußert sich häufig in einer Verhaltenshemmung. Psycholog\*innen sprechen in diesem Zusammenhang auch von „erlernter Hilflosigkeit“ (Bak 2019, 31f). Diese entsteht durch die wiederholte Erfahrung, dass Situationen und deren Konsequenzen nicht beeinflusst werden können. Dies führt zu einer generalisierten Erwartung von Nicht-Kontrollierbarkeit, die eine verzerrte Wahrnehmung von Situationen (kognitive Verzerrung) hervorruft, Passivität und Rückzug begünstigt und letztlich auch Depressionen auslösen kann (ebd.). Besonders betroffen von diesen negativen Emotionen sind Jugendliche und junge Erwachsene. Studien zeigen, dass diese Altersgruppe den Klimawandel häufig als existenzielle Bedrohung wahrnimmt. In einer Umfrage schätzten 65 % der befragten jungen Menschen in Deutschland den Klimawandel als ein Problem ein, das Angst auslöst (vgl. Albert et al. 2019). Auch Steentjes et al. (2017) fanden heraus, dass sich in Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Norwegen ein Drittel der Befragten starke bis extreme Sorgen über den Klimawandel macht. Ein bedeutender Verstärker dieser Emotionen ist die mediale Berichterstattung. Urner (2021) weist auf die Überrepräsentation von negativen Ereignissen in den Medien hin. Diese Fokussierung auf Katastrophen und Bedrohungen könne bei Rezipient\*innen Gefühle der Überforderung hervorrufen, zu einer Vermeidung von Nachrichten führen und eine Abwendung vom Weltgeschehen begünstigen (ebd., 2).

Angesichts dieser Dynamiken kann eine problemorientierte Herangehensweise an das Thema Klimawandel in Bildungsprozessen kritisch

hinterfragt werden. Obwohl eine Problemzentrierung traditionell darauf abzielt, analytisches Denken und Lösungsansätze zu fördern, kann sie im Kontext des Klimawandels kontraproduktiv wirken. Statt produktiver Diskussionen können Ängste und Sorgen verstärkt werden, was die Handlungsfähigkeit der Lernenden weiter einschränken könnte.

Um dem entgegenzuwirken, hat Hoffmann (2022) einen „strikt lösungsorientierten“ Ansatz entwickelt, bei dem von Beginn an Lösungsvorschläge im Zentrum des Unterrichts stehen. Hoffmann schlägt hierzu ein mehrstufiges Vorgehen vor: Der Einstieg erfolgt mit einer faszinierenden Idee oder einem Lösungsvorschlag, der Neugierde wecken soll. Anschließend wird dieser näher beleuchtet („Wie funktioniert das?“), bevor die Lernenden untersuchen, welches Problem er adressiert. Danach analysieren sie die Tragfähigkeit des Vorschlags und prüfen, ob er auf andere Bereiche übertragbar ist. Abschließend werden verbleibende Probleme identifiziert und mögliche weitere Lösungswege diskutiert. Dieses Vorgehen fördert laut Hoffmann Kreativität, Zukunftsorientierung und kritisches Denken. Selbst bei unzureichenden Lösungsvorschlägen blieben die Lernenden motiviert, da sich stets die Frage nach Alternativen stelle (ebd., 12). Applis et al. (2022) bestätigen, dass eine lösungsorientierte Didaktik den Menschen im Anthropozän als wirkmächtigen Geofaktor begreifbar machen kann. Lösungsansätze sollten auf verschiedenen Ebenen – von der individuellen bis zur globalen – angesiedelt sein, um Lernende zu ermutigen, aktiv an der Bewältigung der Herausforderungen mitzuwirken. Entscheidend sei dabei der erste Eindruck: Lösungen, die technische, soziale, ökonomische oder politische Strategien bieten, können Lernende faszinieren und überzeugen, anstatt sie mit überwältigenden Problemkonstellationen zu konfrontieren. Besonders geeignet seien kooperative und handlungsorientierte Methoden und Aufgabenstellungen, die Operatoren wie „beurteilen“, „überprüfen“ oder „entwickeln“ betonen (ebd., 112).

Ein weiteres Kernstück dieses Ansatzes ist ein positives *Framing*. Applis et al. betonen, dass der sprachliche Rahmen bei der Reflexion von Lösungsvorschlägen auf positiven Nachfragen basieren sollte. Ein Beispiel wäre die Untersuchung von Fallstudien mit der Frage: „Was daran ist bereits ethisch angemessen?“ Dies rege dazu an, konstruktive Beurteilungskriterien zu entwickeln und Fortschritte zu erkennen (ebd., 113f.). Um dem Gefühl der Hilflosigkeit gegenüber der Klimakrise entgegenzuwirken, muss Schrader (2022) zufolge das Selbstwirksamkeitsgefühl gestärkt werden. Menschen sollen sich als handelnde Subjekte des Wandels wahrnehmen. Lösungsorientierte Kommunikation könne den Eindruck vermeiden, Klimaschutz bedeute ausschließlich Verzicht und Einschränkungen, und außerdem dem Gefühl des Scheiterns entgegenwirken, das oft durch

problemzentrierte Berichte entsteht. Ein Einstieg über konkrete Lösungen sei daher ratsam, um Motivation und Handlungsbereitschaft zu fördern (ebd., 164ff.).

Gegen Hoffmanns Vorschlag einer „strikten Lösungsorientierung“ lassen sich zwei zentrale Einwände formulieren, die für die praktische Umsetzung im Philosophieunterricht relevant sind. Zunächst zeigt sich, dass der Begriff der Problemorientierung in der Geografiedidaktik anders verstanden wird als in der Philosophie. Hoffmann kritisiert, dass problemorientierte Ansätze häufig eine überproportionale Fokussierung auf Probleme implizieren. Dabei gehe es primär oder ausschließlich um die Auseinandersetzung mit Problemen, während Lösungsaspekte, wenn überhaupt, nur nachrangig behandelt würden (Hoffmann 2022, 11). Diese Charakterisierung mag für die Geografiedidaktik zutreffen, jedoch nicht für die Philosophie. Zum einen handelt es sich in der Philosophiedidaktik um einen spezifischen Problembegriff, der über das allgemeine didaktische Verständnis von „Problem“ hinausgeht. Ein philosophisches Problem muss in diesem Sinne nicht von einer Schwierigkeit, Bedrohung oder Gefährdung ausgehen – auch wenn sich dies in der Unterrichtspraxis häufig so darstellt –, sondern kann sich auf kognitive Dissonanzen, Widersprüche oder Spannungsverhältnisse zwischen unterschiedlichen Überzeugungen, Begriffen oder Argumenten beziehen. Philosophische Probleme entstehen somit weniger aus praktischen Hindernissen als vielmehr aus der Reflexion über begriffliche, normative oder existentielle Fragestellungen. Zum anderen dienen Probleme in der philosophischen Problemorientierung zwar als Ausgangspunkt und roter Faden der Auseinandersetzung, jedoch stehen die Lösungssuche sowie deren reflexive Betrachtung im Zentrum des Unterrichts. So betonen Siermann und Wittschier (2015) die Bedeutung der Problemlösungsphasen im Philosophieunterricht, insbesondere der selbstgesteuerten, intuitiven Phase, in der Lernende eigenständig nach Lösungen suchen. Auch die angeleitete Lösungserarbeitung durch philosophische Positionen oder wissenschaftliche Ansätze wird als zentraler Bestandteil betrachtet (ebd., 66). Aus dieser Perspektive ist das Prinzip der Problemorientierung im Fach Philosophie untrennbar mit der Arbeit an Lösungen verknüpft, sodass eine einseitige Betonung von Problemen nicht gegeben ist.

Ein weiterer Kritikpunkt Hoffmanns betrifft den Zeitpunkt der Einführung problemorientierter Inhalte. Er argumentiert, dass der Beginn einer Unterrichtseinheit häufig durch eine „bildhafte Darstellung mehr oder weniger dramatischer Realitäten“ geprägt sei, was bei Lernenden emotionale Reaktionen wie Hoffnungslosigkeit, Angst oder Resignation auslösen könne. Diese Reaktionen würden Motivation, Kreativität und lösungsorientiertes Denken beeinträchtigen (Hoffmann 2021, 37). Empirische

Untersuchungen liefern hierzu jedoch ein differenzierteres Bild. So zeigt eine Befragung von 101 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 8 und 10 im Fach Praktische Philosophie, dass problemorientierte Einstiegsimpulse ein größeres unmittelbares Interesse wecken, während in offenen Fragen verstärkt der Wunsch nach einer Thematisierung von Lösungsmöglichkeiten geäußert wird (vgl. Neuhaus 2024b). Bei der Wahl zwischen problem- und lösungsorientierten Schlagzeilen, die als Ausgangspunkt für den weiteren Unterrichtsverlauf dienen sollten, entschieden sich die Schülerinnen und Schüler in sieben von neun Fällen für problemorientierte Inhalte. Im Durchschnitt bevorzugten 64,4 % der Befragten jeweils das problemorientierte Material, während 35,6 % den lösungsorientierten Impuls präferierten. Auch bei der Bewertung von Schlagzeilen auf einer Skala von 1 (kein Interesse) bis 10 (sehr großes Interesse) zeigten die Schülerinnen und Schüler für problemorientierte Impulse im Durchschnitt mit 6,4 ein etwas größeres Interesse als für lösungsorientierte Impulse mit 6,0 (ebd., 33ff.). Eine mögliche Erklärung für diese Präferenzen liegt im sogenannten *Negativity Bias*. Dieses psychologische Phänomen beschreibt, dass Menschen ihre Aufmerksamkeit eher auf negative Inhalte richten, da diese stärkere emotionale und physiologische Reaktionen hervorrufen (vgl. Ehrenberg und Alpuim 2023). Dies könnte erklären, warum negative Schlagzeilen oder Bilder in der Auswahl bevorzugt werden.

Gleichzeitig zeigte sich in der Erhebung jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler auf die offene Frage, was sie im Unterricht lernen möchten, überwiegend Lösungsmöglichkeiten nannten. Rund ein Drittel der Teilnehmenden sprach explizit oder implizit den Wunsch aus, im Unterricht über Wege zur Bekämpfung des Klimawandels und zur Abmilderung seiner Folgen zu sprechen. Daneben wurden spezifische Einzelthemen wie Regenwald oder Palmöl sowie Aspekte wie Naturkatastrophen, die Folgen des Klimawandels und der Einfluss auf Tiere thematisiert. Einige Lernende interessierten sich zudem für Ursachen des Klimawandels sowie Fragen nach Verantwortung und Schuld. Sechs Schülerinnen und Schüler gaben an, gar kein Interesse am Thema Klimawandel zu haben. Die explizite Frage nach der bevorzugten Herangehensweise zeigte ebenfalls eine Präferenz für lösungsorientierte Zugänge: 33 Schülerinnen und Schüler sprachen sich für eine stärkere Fokussierung auf Lösungen aus, während 12 vor allem die Problemorientierung bevorzugten. Weitere 11 Teilnehmende wünschten sich eine gleichwertige Behandlung von Problemen und Lösungen, während kleinere Gruppen eine Schwerpunktsetzung in die eine oder andere Richtung präferierten (Neuhaus 2024b, 33ff.).

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass problemorientierte Einstiegsimpulse zwar ein unmittelbares Interesse wecken, viele Schülerinnen

und Schüler sich jedoch langfristig eine stärkere Gewichtung von Lösungsansätzen wünschen. Der Wunsch, das Negative zu überwinden, scheint also vorhanden zu sein (ebd., 35). Diese Beobachtung steht im Einklang mit Erkenntnissen aus der Medienwissenschaft, die sich mit dem Konzept des *konstruktiven Journalismus* beschäftigen. Lösungsorientierte Berichterstattung, insbesondere auf lokaler Ebene, kann das Selbstwirksamkeitsgefühl der Rezipient\*innen stärken und die aktive Auseinandersetzung mit Themen fördern (Urner 2021, 5).

Zwar können durch die Ergebnisse der Umfrage keine allgemeingültigen Aussagen über die Präferenzen von Schüler\*innen getroffen werden, da es sich nur um eine kleine Stichprobe handelte, zusammenfassend legen die Resultate der Befragung jedoch nahe, dass ein kombinierter Ansatz aus problem- und lösungsorientierten Zugängen im Unterricht vielversprechend sein könnte (Neuhaus 2024b, 35). Problemorientierte Einstiegspulse erzeugen zunächst ein höheres unmittelbares Interesse, doch zeigt sich langfristig ein deutlicher Wunsch der Schülerinnen und Schüler nach einer stärkeren Gewichtung von Lösungsansätzen. Indem beide Perspektiven integriert werden, kann nicht nur das Interesse gefördert, sondern auch das Selbstwirksamkeitsempfinden gestärkt und die Reflexion über Handlungsoptionen angeregt werden.

## 4 Das Phänomen des Attitude-Behavior-Gaps

Neben der Herausforderung, das Spannungsverhältnis zwischen Wertevermittlung und Förderung der kritischen Urteilskompetenz aufzulösen und der Climate-Change-Helplessness angemessen zu begegnen, spielt bei der Auseinandersetzung mit dem Klimawandel im Philosophieunterricht auch das Problem des Attitude-Behavior-Gaps eine Rolle. Dieser Begriff beschreibt die Diskrepanz zwischen der Einstellung von Menschen und ihrem tatsächlichen Verhalten, die gerade im Zusammenhang mit dem Klimawandel umfassend dokumentiert ist.

Studien verdeutlichen, dass der Klimawandel von großen Teilen der deutschen Bevölkerung als ernsthafte Bedrohung wahrgenommen wird. Laut einer Untersuchung von YouGov (2023) gaben 72 % der Befragten an, überzeugt zu sein, dass der Klimawandel weltweit erhebliche Auswirkungen haben werde, während knapp die Hälfte der Befragten auch regionale Konsequenzen befürchtet. Darüber hinaus sehen 65 % der Befragten eine individuelle Verantwortung im Klimaschutz und 69 % sind überzeugt, dass ein nachhaltiger Lebensstil etwas bewirken könne (ebd., 19f.). Trotz dieses Bewusstseins zeigt die Studie eine deutliche Lücke zwischen den Einstellungen und dem Verhalten der Befragten. Nur 44 % bewerten ihr eigenes

Verhalten als nachhaltig. Auch bei Kaufentscheidungen spielen andere Faktoren eine bedeutendere Rolle als Nachhaltigkeit. Während Kosten (39 %) und Qualität (37 %) häufig entscheidend sind, nennen lediglich 7 % Nachhaltigkeit als wichtigsten Aspekt. Für fast ein Viertel (24 %) ist Nachhaltigkeit sogar der am wenigsten wichtige Faktor (ebd., 22f.).

Hellmann et al. (2023) beschreiben dieses Phänomen als ein „peinliches Paradox“, das die Unfähigkeit der Menschen offenbare, nach ihren eigenen Werten zu handeln. Sie argumentieren: „Noch nie zuvor haben die problematischen Nebenwirkungen des modernen Konsums mehr Aufmerksamkeit erhalten. Die Massenmedien berichten unermüdlich darüber, selbst die Sozialwissenschaften befassen sich ausgiebig mit den entsprechenden Phänomenen, und im privaten Sektor kann man dem schlechten Gewissen kaum entkommen. Dennoch [...] entsteht der Eindruck, dass sich fast nichts verändert [...]“ (ebd., 342, eigene Übersetzung).

Bei der Analyse unterschiedlicher empirischer Studien konnten Bock et al. (2021) vielfältige Gründe für den Attitude-Behavior-Gap identifizieren, die sich in externe und interne Barrieren unterteilen lassen. Externe Barrieren umfassen unter anderem eine begrenzte Verfügbarkeit nachhaltiger Alternativen sowie die Wahrnehmung, dass diese nicht den Erwartungen an Stil, Design oder Qualität entsprechen (ebd.; Groening et al. 2018; Jacobs et al. 2018). Auch soziale Normen können das Verhalten beeinflussen, da Mode beispielsweise häufig mit Zugehörigkeit und Akzeptanz verknüpft ist, was ethische Überlegungen überlagern kann (vgl. Bock et al. 2021; Papaoikonomou et al. 2011; Lundblad und Davies 2015; McNeill und Moore 2015). Ein weiterer Faktor ist das sogenannte *Greenwashing*, bei dem Unternehmen Produkte irreführend als nachhaltiger darstellen, was Zweifel an der Glaubwürdigkeit von Nachhaltigkeitsinformationen hervorruft (vgl. Bock et al. 2021; Johnstone und Tan 2015; Lane 2012). Hohe Preise für nachhaltige Produkte und das begrenzte Budget vieler Verbraucherinnen und Verbraucher stellen ebenfalls bedeutende Hindernisse dar (vgl. Bock et al. 2021; Chang 2011; Buder et al. 2014; Shaw et al. 2016).

Auf der anderen Seite spielen auch interne Barrieren eine wichtige Rolle. Viele Konsumentinnen und Konsumenten empfinden nachhaltiges Handeln als zeitaufwendig oder anstrengend und entscheiden sich daher für bequemere Alternativen. Laut Bock et al. (2021) zeigt sich eine geringe Bereitschaft, Kompromisse einzugehen, was oft mit einer starken Markenloyalität zusammenhängt. Diese kann dazu führen, dass Menschen trotz Umweltbedenken kaum motiviert sind, nachhaltigere Alternativen auszuprobieren (ebd.; Bray et al. 2011).

Winkler (2021) betont, dass eine grundlegende Veränderung der Lebensgewohnheiten notwendig sei, um die Klimakrise zu bewältigen. „Die



notwendige Reduktion der Emission schädlicher Treibhausgase“, so Winkler, „ist nur durch eine radikale Veränderung unserer Lebensgewohnheiten möglich“ (ebd., 11). Entscheidend sei dabei die Kommunikation über die Klimakrise, da es bisher an einem Bewusstsein für die Reichweite der notwendigen Veränderungen und die Dringlichkeit politischer Maßnahmen mangle (ebd., 13–14).

Auch der Philosophieunterricht kann einen Beitrag zur Überwindung des Attitude-Behavior-Gaps leisten, indem er Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, ihre eigene Einstellungs-Verhaltens-Lücke zu reflektieren (vgl. Neuhaus 2024a; 2025). Ein schrittweises Vorgehen erscheint dabei besonders zielführend: Zunächst identifizieren die Lernenden ihre eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen, um diese miteinander zu vergleichen und zu reflektieren. Im nächsten Schritt analysieren sie individuelle Barrieren und hinterfragen die Gründe für die Diskrepanz. Anschließend können verschiedene Handlungsmöglichkeiten von der Lehrkraft präsentiert oder von den Lernenden selbst erarbeitet, diskutiert und individuell angepasst werden. Ziel ist es, realistische, nachhaltige Verhaltensweisen zu entwickeln, die den individuellen Einstellungen der Schüler\*innen entsprechen und von diesen in die Praxis umgesetzt werden können. Schließlich reflektieren die Schülerinnen und Schüler, inwiefern diese Maßnahmen dazu beitragen, die eigene Einstellungs-Verhaltens-Lücke zu schließen, und welche Konsequenzen sich daraus für zukünftige Entscheidungen ergeben (Neuhaus 2024a, 106ff.).<sup>2</sup> Durch diese Herangehensweise kann der Philosophieunterricht nicht nur dazu beitragen, ein tieferes Verständnis für die Problematik des Attitude-Behavior-Gaps zu entwickeln, sondern auch die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler stärken. So wird der Unterricht zu einem Raum, in dem theoretische Reflexion und praktische Ansätze zur Bewältigung der Klimakrise miteinander verknüpft werden können.

## 5 Die Methode „Zukunftswerkstatt“

Die bisherigen Ausführungen haben aufgezeigt, dass die Auseinandersetzung mit dem Klimawandel im Philosophieunterricht vor komplexen Herausforderungen steht. Eine zentrale Aufgabe für Lehrkräfte besteht darin,

---

<sup>2</sup> Ich habe dazu ein Brettspiel für Schülerinnen und Schüler ab Jahrgangsstufe 8 entwickelt, das die Lernenden dabei unterstützt, ihren eigenen Attitude-Behavior-Gap kritisch zu reflektieren (Neuhaus 2024a). Sämtliche Materialien stehen frei zu Verfügung und können unter <https://padlet.com/meikeneuhaus/AttitudeBehaviorGap> heruntergeladen werden.

das Spannungsverhältnis zwischen der Vermittlung von Werten und der Förderung kritischer Urteilskompetenz auszubalancieren. Gleichzeitig müssen sie den sogenannten Schüler\*innenrelativismus überwinden und die Lernenden darin unterstützen, nachhaltige Handlungsoptionen nicht nur zu entwickeln, sondern auch kritisch zu bewerten. Erschwerend kommen die Phänomene der Climate-Change-Helplessness sowie des Attitude-Behavior-Gaps hinzu. Diese bergen die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler sich gegenüber dem Thema Klimawandel entweder verschließen oder sich lediglich auf einer theoretischen Ebene mit Fragen der Nachhaltigkeit auseinandersetzen, ohne eine Handlungskompetenz zu entwickeln und die gewonnenen Erkenntnisse in ihren Alltag zu übertragen.

Vor diesem Hintergrund ist es sinnvoll, Ansätze und Methoden zu entwickeln, die es ermöglichen, den genannten Herausforderungen wirksam zu begegnen. Im Folgenden wird eine konkrete Methode in Form einer Zukunftswerkstatt vorgestellt, welche die zuvor erörterten Problembereiche adressiert und in einer Pilotstudie in zwei Lerngruppen an einer Realschule und einer Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen erprobt wurde. Ziel dieser Methode ist es, die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler zu stärken und eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen. Diese Herangehensweise soll die bereits aufgezeigten Perspektiven und Überlegungen aufgreifen und zu einem kohärenten didaktischen Konzept zusammenführen.

Für die Vernetzung unterschiedlicher Perspektiven und Wissensbestände rund um den Klimawandel eignen sich handlungs- und projektorientierte Ansätze in besonderer Weise. Diese zielen darauf ab, Schülerinnen und Schülern nicht nur direktiv Wissen zu vermitteln, sondern die nachhaltige Entwicklung von Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Kreativität und kritisches Denken zu fördern, die für das gesellschaftliche Miteinander und das Arbeitsleben der Zukunft immer wichtiger werden. Unter dem Begriff *Deep(er) Learning* zusammengefasste Lernformate betonen die Anwendung des Gelernten in realen Kontexten und die Entwicklung von Problemlösungsstrategien (Beigel et al. 2023, 20). Im handlungsorientierten Unterricht können Lernende eigene Projekte gestalten, wie beispielsweise die Organisation von Klimaräten oder die Entwicklung von Maßnahmen zur Reduktion des ökologischen Fußabdrucks an ihrer Schule. Die Rolle der Lehrkraft besteht dabei in der Lernbegleitung: Sie gibt Impulse, beobachtet den Arbeitsprozess diagnostisch und greift unterstützend ein, ohne direktiv zu agieren (Winter 2023, 6). Diese nicht-direktive Gestaltung des Unterrichts fördert ein nachhaltiges und selbstgesteuertes Lernen. Gleichzeitig erwerben die Lernenden Kompetenzen, die für eine selbstbestimmte Zukunftsgestaltung notwendig sind (Sliwka und Klopsch 2022, 14f.).

Eine spezifische Methode, die diese Ansprüche erfüllt und zum „tieferen Lernen“ beiträgt, ist die Zukunftswerkstatt. Entwickelt in den 1960er Jahren von Jungk und Müller, ist sie vor allem in der Erwachsenenbildung und im Projektmanagement etabliert. Es handelt sich um eine partizipative Methode, die zwei zentrale Anliegen verfolgt: „Aus Betroffenen werden Beteiligte“ und „aus Problemen werden Lösungen“ (JBZ, o.J.). Sie soll Menschen zur Selbstbestimmung über ihr eigenes Leben motivieren und sie methodisch dabei unterstützen, Zukunftsentwürfe auf der Grundlage ihrer individuellen Wünsche und Fantasien zu entwickeln (Dauscher 2019, 114). In ihrer ursprünglichen Konzeption umfasst eine Zukunftswerkstatt drei Phasen: die Kritikphase, die Utopiephase und die Realisierungsphase (JBZ, o.J.), inzwischen gibt es jedoch zahlreiche Variationen sowie Kombinationen mit anderen Werkstatt-Methoden (Dauscher 2019, 113). Im Rahmen der Pilotstudie, wurde die Zukunftswerkstatt in fünf Phasen unterteilt.

### 5.1 Durchführung

Die Zukunftswerkstatt wurde in zwei verschiedenen Lerngruppen jeweils über einen Zeitraum von sieben Wochen durchgeführt und mithilfe von Unterrichtsbeobachtungen sowie Prä- und Posttests in Form von Fragebögen evaluiert. Lerngruppe A bestand aus einem Philosophiekurs mit 20 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 10 an einer Gesamtschule. Die Schule ist der Sozialindexstufe<sup>3</sup> 4 zugeordnet, was auf eine heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft hinweist. Lerngruppe B war ein Philosophiekurs mit 15 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 10 an einer Realschule. Diese Schule befindet sich in der Sozialindexstufe 9 und wird umgangssprachlich als „Brennpunktschule“ bezeichnet. Beide Lerngruppen wurden während des gesamten Erhebungszeitraums zwei Stunden pro Woche von ihrer regulären Philosophielehrkraft unterrichtet. Der methodische Ablauf der Zukunftswerkstatt war vorgegeben, Auswahl und

---

<sup>3</sup> Der Sozialindex einer Schule in Nordrhein-Westfalen ergibt sich aus der sozialen Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler und wird über folgende Indikatoren ermittelt: Kinder- und Jugendarmut, Schülerinnen und Schüler mit vorwiegend nichtdeutscher Familiensprache, Schülerinnen und Schüler mit eigenem Zugang aus dem Ausland, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung. Die Schulen werden in 9 Sozialindexstufen eingeteilt. Je höher der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit entsprechenden Indikatoren, desto höher die Stufe (vgl. Schröpfer und Jeworutzki 2021).

Bereitstellung der Unterrichtsmaterialien erfolgten in Absprache mit den Lehrkräften.

Ziel der Untersuchung war es zu prüfen, inwiefern die Methode der Zukunftswerkstatt problem- und lösungsorientierte Ansätze effektiv verbindet, um dem Phänomen der Climate-Change-Helplessness entgegenzuwirken. Gleichzeitig wurde untersucht, in welchem Maß die Methode das Selbstwirksamkeitsgefühl der Lernenden stärkt und sie dabei unterstützt, eigene Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten kritisch zu reflektieren. Ein weiterer zentraler Aspekt war die Kombination aus direktiven und nicht-direktiven Unterrichtsphasen, die eine Balance zwischen Wissensvermittlung und kritischer Reflexion schaffen sollte. Die Prä- und Posttests sollten Aufschluss darüber geben, inwiefern sich die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Thema Klimawandel durch die Intervention verändern.

### 1. Phase: Bestandsaufnahme

In der ersten Phase, der Bestandsaufnahme, sammelten die Schülerinnen und Schüler bisherige Erfolge, Herausforderungen und Probleme rund um das Thema Klimawandel und visualisierten ihre Präkonzepte in einer Mindmap. Für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler stellte die Lehrkraft eine vorstrukturierte Mindmap als Vorlage zur Verfügung. Während der Studie wurde Gruppenarbeit als Sozialform gewählt, um kollaboratives Lernen zu fördern. In beiden Lerngruppen bildeten sich jeweils vier Kleingruppen; grundsätzlich kann die Bestandsaufnahme jedoch auch in Einzel- oder Partnerarbeit erfolgen. Im Anschluss an die Arbeit in den Kleingruppen präsentierten die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse im Plenum und strukturierten sie in einer gemeinsamen Mindmap. Doppelte oder ähnliche Begriffe wurden dabei zusammengeführt.

Beide Lerngruppen zeigten ein recht differenziertes Vorwissen und entwickelten Kategorien wie „Was läuft gut?“, „Was läuft schlecht?“, „Gefühle und Gedanken“ oder „Lösungen“. Die Phase endete jeweils mit einer Reflexion über die erarbeiteten Inhalte, bei der insbesondere philosophische Aspekte im Mittelpunkt standen. In Lerngruppe B zeigte sich der Einbezug normativer Begriffe wie „Verantwortung“ und „ungerechte Situation“ sowie die Diskussion von Fragen wie „Mensch als Herrscher der Natur?“. Lerngruppe A konzentrierte sich stärker auf technische und naturwissenschaftliche Aspekte wie „E-Autos“ und „erneuerbare Energien“ sowie auf politisches Handeln wie „Klimagesetze“ oder „Regierung unternimmt nichts“. Gemeinsam mit der Lehrkraft wurde schließlich auch die ethische Dimension des Themas anhand von Stichpunkten wie „Klimagerechtigkeit“ oder „Kapitalismus vor Klima“ herausgearbeitet.

Diese erste Phase der Zukunftswerkstatt eröffnete einen problem- und lösungsorientierten Zugang zum Thema, da sowohl Herausforderungen als auch Erfolge benannt werden konnten. Zudem knüpfte sie an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler an, ohne deren Präkonzepte zu bewerten. Dies förderte eine konstruktive Arbeitsatmosphäre und verhinderte eine einseitige Fokussierung auf negative Aspekte.

## 2. Phase: Utopie

In der zweiten Phase entwickelten die Schülerinnen und Schüler Idealvorstellungen und Visionen für einen perfekten Umgang mit dem Klimawandel. Sie sollten sich dabei bewusst von sämtlichen realen Zwängen und Annahmen lösen, eigene Utopien entwerfen und diese in einer digitalen Collage visualisieren. Zunächst sammelten die Jugendlichen in Gruppenarbeit zentrale Schlüsselbegriffe zu ihren Visionen eines idealen Umgangs mit dem Klimawandel. Anschließend recherchierten sie passende Bilder im Internet und kombinierten diese mit den Schlüsselbegriffen zu einer digitalen Collage, beispielsweise mithilfe des Programms Canva. Für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler stellte die Lehrkraft Bildmaterial und Begriffe bereit, die entweder direkt genutzt oder als Inspirationsquelle dienen konnten. Dieses Angebot wurde lediglich von einer Kleingruppe innerhalb der Lerngruppe A in Anspruch genommen.

Die Phase endete mit einem Museumsrundgang, bei dem die Collagen präsentiert und die interessantesten Ideen gemeinsam ausgewählt wurden. Grundsätzlich bietet es sich an, alle Collagen im Klassenraum auszustellen und neben jeder Collage einen Zettel anzubringen, auf dem Mitschülerinnen und Mitschüler „Likes“ und Kommentare hinterlassen können. Alternativ kann die Ausstellung auch digital erfolgen, etwa über ein Padlet oder einen Social-Media-Account. Im Rahmen des Forschungsprojekts wurden die Collagen digital präsentiert.

Die Utopiephase war durch eine nicht-direktive Gestaltung geprägt: Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten weitgehend eigenständig, ohne durch Vorgaben eingeschränkt zu werden. Die inhaltliche Unterstützung der Lehrkraft fungierte lediglich als Differenzierungsangebot für leistungsschwächere Lernende. In einer abschließenden Reflexion im Plenum wurden die philosophischen und interdisziplinären Dimensionen der Utopien herausgearbeitet und die Ergebnisse gemeinsam diskutiert.

Die Arbeitsergebnisse der Kleingruppen erwiesen sich als ausgesprochen vielfältig. Neben zahlreichen technischen Innovationen wie solarbetriebenen Autos oder Maschinen, die „CO<sub>2</sub> aus der Luft entfernen“, entwickelten die Schülerinnen und Schüler auch Utopien einer verstärkten individuellen und kollektiven Verantwortungsübernahme. Dies wurde etwa

durch mehrere Hände, die gemeinsam die Erde tragen, durch den Slogan „Stop Thinking, Start Doing“ oder durch Darstellungen von Menschen, die gemeinsam „anpacken“, symbolisiert. Auch der Aspekt Bildung spielte für viele Schülerinnen und Schüler eine zentrale Rolle: Insgesamt vier Kleingruppen wünschten sich mehr „Bildung“, „Aufklärung“ und „Kommunikation“. Zwei Gruppen hoben zudem die Auseinandersetzung mit Fake News besonders hervor. Bemerkenswert war darüber hinaus, dass ausnahmslos jede Gruppe eine Ausweitung von Verboten forderte. In allen Utopien tauchte ein „Plastikverbot“ auf; weitere genannte Verbote betrafen SUVs, Gasheizungen, Rauchen, Flugzeuge und die Rodung von Wäldern. Besonders vielversprechend erschien den Schülerinnen und Schülern die Pflicht zur Mülltrennung, die ebenfalls von allen Gruppen aufgegriffen wurde.

### 3. Phase: Realisierung

In der dritten Phase, der Realisierungsphase, wählten die Lernenden aus, welche ihrer Ideen sie weiterverfolgen und konkretisieren möchten. In Lerngruppe A wurden folgende Schwerpunkte gewählt:

- „Aufklärung und Umgang mit Faulheit“
- „Gerechtigkeit“
- „Mülltrennung“
- „Tierschutz, Pflanzenschutz, Ernährung, Verantwortung“

In Lerngruppe B entschieden sich die Schüler\*innen für folgende Themen:

- „Verantwortung?“
- „Arm und Reich im Klimawandel: Eine gerechte Lösung?“
- „Fake News“
- „Klimawandel und Aktivismus“

Das Ziel dieser Phase bestand darin, eine eigene, realistische Idee für den Umgang mit dem Klimawandel zu entwickeln und daraus ein Lernprodukt zu erstellen. Die Form des Produkts kann den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich freigestellt werden und von PowerPoint-Präsentationen über selbstgedrehte Filme, Theaterstücke und Kunstwerke bis hin zu Aktionen in der eigenen Schule oder Gemeinde reichen. Im Rahmen der Erhebung wurde gemeinsam mit den unterrichtenden Lehrkräften entschieden, dass die Lernenden eine digitale Präsentation vorbereiten. Darin sollten sie einen Lösungsvorschlag zu einem selbstgewählten Problem entwickeln und entsprechende Handlungsmöglichkeiten vorstellen.

Die Struktur der Präsentation war vorgegeben: Die Kleingruppen sollten zunächst kurz und prägnant ihre Idee vorstellen und anschließend erläutern, welches Problem bzw. welche Herausforderung sie damit

adressieren möchten. Darauf sollte eine detaillierte Beschreibung des Lösungsvorschlags folgen, der durch Argumente und/oder wissenschaftliche Belege gestützt wird. Abschließend sollten die Gruppen ihre Quellen angeben. Bei der Erarbeitung ihrer individuellen Schwerpunkte erhielten die Lernenden thematisch passende Hintergrundinformationen in Form von Texten, Videos oder Recherchetipps. Die Lehrkraft stand ihnen beratend zur Seite.

Diese Vorgehensweise ermöglichte eine gezielte Verknüpfung von direktiven und nicht-direktiven Unterrichtselementen. Die von der Lehrkraft bereitgestellten Materialien umfassten einerseits unstrittige wissenschaftliche Erkenntnisse oder theoretische Konzepte, die direktiv vermittelt wurden, und andererseits normativ-argumentative Texte mit unterschiedlichen Positionen, die als Orientierungsangebot dienten. Dabei wurde selbstverständlich das Leistungsniveau der Lerngruppen berücksichtigt. Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die angebotenen Materialien.

<b>Thema</b>	<b>Direktives Material</b>	<b>Nicht-direktives Orientierungsangebot</b>
„Aufklärung und Umgang mit Faulheit“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Einfluss des Menschen auf seine natürliche Umwelt</li> <li>- Der „Attitude-Behavior-Gap“</li> <li>- Was bedeutet „Bildung für nachhaltige Entwicklung“?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Links zu diversen Bildungsangeboten und NGOs sowie der BNE-Plattform <a href="https://www.17ziele.de">17ziele.de</a></li> </ul>
„Gerechtigkeit“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was bedeutet Gerechtigkeit?</li> <li>- Welche Gerechtigkeitsdimensionen gibt es?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gerechtigkeit und Klimawandel – wer ist verantwortlich?</li> <li>- Die Lasten der Zukunft: Gerechtigkeit zwischen den Generationen</li> <li>- Gerechtigkeit ist der Schlüssel</li> </ul>
„Mülltrennung“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Das Zeitalter des „Anthropozän“</li> <li>- Der ökologische Fußabdruck</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hans Jonas und das „Prinzip Verantwortung“</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Der ökologische Handabdruck</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was bedeutet Verantwortung? (Verantwortungsdimensionen)</li> </ul>
„Tierschutz, Pflanzenschutz, Ernährung, Verantwortung“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Schätze unserer Erde: Erneuerbare und nicht-erneuerbare Ressourcen</li> <li>- Was bedeutet „Nachhaltigkeit“?</li> <li>- Der Erdüberlastungstag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hans Jonas und das „Prinzip Verantwortung“</li> <li>- Was bedeutet Verantwortung? (Verantwortungsdimensionen)</li> </ul>
„Verantwortung?“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Der ökologische Fußabdruck</li> <li>- Der ökologische Handabdruck</li> <li>- Der Erdüberlastungstag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hans Jonas und das „Prinzip Verantwortung“</li> <li>- Was bedeutet Verantwortung? (Verantwortungsdimensionen)</li> </ul>
„Arm und Reich im Klimawandel: Eine gerechte Lösung?“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Klimawandel und globale Gerechtigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arm und Reich in der Klimakrise</li> </ul>
„Fake News“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fake News und der Klimawandel</li> <li>- Fake News und ihre Strategien</li> <li>- Auswirkungen von Fake News auf die Klimapolitik</li> <li>- Linksammlung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Digital Natives oder digitale Ahnungslosigkeit?</li> </ul>
„Klimawandel und Aktivismus“	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Der „Attitude-Behavior-Gap“</li> <li>- Lernen zu handeln! Bildung für nachhaltige Entwicklung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Klimakleber – Aktivismus, der etwas bewirkt?</li> </ul>

Zusätzlich zu den von den Lehrkräften bereitgestellten Materialien hatten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, eigenständig im Internet zu recherchieren. Durch diese Auswahlfreiheit konnten sie selbst entscheiden, welche Inhalte sie auf welche Weise in ihr Projekt integrieren. Somit



handelte es sich überwiegend um ein nicht-direktives Vorgehen, bei dem die Lernenden eigenständig recherchierten, Informationen bewerteten und auswählten.

#### 4. Phase: Ideenernte

In der vierten Phase, der Ideenernte, präsentierten die Schülerinnen und Schüler ihre erarbeiteten Lernprodukte. Je nach Umfang der Zukunftswerkstatt kann diese Präsentation auch vor einem größeren Publikum stattfinden, beispielsweise in Form einer Ausstellung, die von der gesamten Schulgemeinschaft und/oder den Erziehungsberechtigten besucht wird. Im Rahmen der vorliegenden Studie erfolgten die Präsentationen innerhalb der jeweiligen Kurse. Die zuhörenden Schülerinnen und Schüler erhielten einen Beobachtungsauftrag und notierten die wichtigsten Erkenntnisse. Im Anschluss an jede Präsentation konnten Rückfragen gestellt, Diskussionspunkte aufgegriffen und Feedback gegeben werden.

Die Qualität der Präsentationen zeigte – wie in vergleichbaren Unterrichtssettings üblich – ein breites Spektrum. Zwei Gruppen verzichteten vollständig auf die Nutzung der von der Lehrkraft bereitgestellten Materialien und führten ausschließlich eigene Internetrecherchen durch. Die Ergebnisse dieser Gruppen waren im Vergleich weniger reflektiert und oberflächlicher. Drei andere Gruppen präsentierten dagegen sehr durchdachte und reflektierte Ansätze. So argumentierte eine Gruppe beispielsweise für eine gerechte Lastenverteilung zwischen reicheren und ärmeren Staaten, die durch Ausgleichszahlungen und ein dreistufiges Vorgehen im Rahmen internationaler Kooperationen erreicht werden könne.

Ein weiterer bemerkenswerter Vorschlag befasste sich mit der Frage nach Verantwortung: Die Gruppe entwickelte die Idee, dass insbesondere Personen mit großer Reichweite – etwa Prominente und Influencer – Verantwortung für nachhaltige Themen übernehmen und öffentlich sichtbar machen sollten, um als Vorbilder zu agieren und andere zu motivieren. Darüber hinaus sollten in den Medien verstärkt Erfolgsgeschichten und inspirierende Beispiele verbreitet werden. Ein weiterer Vorschlag zielte darauf ab, nachhaltiges Verhalten schrittweise umzusetzen. Motivation könne nur durch „einfache Maßnahmen, positive Verstärkung, Schaffung eines Gemeinschaftsgefühls und realistische Zielsetzungen“ erreicht werden. Kritisch wurde von den meisten Gruppen angemerkt, dass Nachhaltigkeit „Überwindung“ koste, anstrengend sei und nur funktioniere, „wenn alle mitmachen“.

#### 5. Phase: Auswertung und Vergleich

In der abschließenden fünften Phase reflektierten die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse und verglichen diese mit der anfänglichen Bestandsaufnahme. Sie evaluierten ihre Lernerfahrungen und zogen eine Bilanz hinsichtlich ihrer persönlichen Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten. Diese abschließende Reflexion diente der nachhaltigen Verankerung des Gelernten und der kritischen Überprüfung der individuellen Lernfortschritte.

## 5.2 Auswertung

Im Anschluss an das siebenwöchige Unterrichtsprojekt wurden die Einstellungen der Lernenden erneut in einem Fragebogen erhoben. Die Ergebnisse zeigen deutliche Entwicklungen in zentralen Bereichen wie Interesse, persönlicher Relevanz, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsbewusstsein. In Bezug auf das Interesse am Klimawandel gaben in Lerngruppe A vor der Maßnahme 65 % der Schülerinnen und Schüler an, dass sie wenig oder gar kein Interesse an diesem Thema hätten. Nach der Zukunftswerkstatt reduzierte sich dieser Anteil auf 28 %, während gleichzeitig 72 % der Befragten ein gestiegenes Interesse äußerten. In Lerngruppe B zeigte sich ein weniger drastischer, aber dennoch positiver Wandel: Der Anteil derjenigen, die wenig oder kein Interesse bekundeten, fiel von 67 % auf 47 %. Gleichzeitig stieg der Anteil der Interessierten von 33 % auf 53 %. Diese Entwicklungen spiegeln eine allgemeine Sensibilisierung für das Thema wider.

Auch die persönliche Relevanz des Klimawandels wurde von beiden Lerngruppen nach der Zukunftswerkstatt höher eingeschätzt. In Lerngruppe A betrachteten vor der Maßnahme 50 % der Schülerinnen und Schüler das Thema als wenig oder gar nicht wichtig, wohingegen dieser Anteil nach der Maßnahme auf 6 % sank. Umgekehrt bewerteten 94 % der Teilnehmenden das Thema nach der Zukunftswerkstatt als eher oder sehr wichtig. In Lerngruppe B stieg der Anteil derjenigen, die den Klimawandel als relevant für ihr Leben empfanden, von 67 % auf 80 %. Dies zeigt, dass die Auseinandersetzung im Rahmen der Zukunftswerkstatt bei beiden Gruppen eine vertiefte Wahrnehmung der Bedeutung des Klimawandels für das persönliche Leben bewirken konnte.

Die wahrgenommene Selbstwirksamkeit, also die Überzeugung, durch eigenes Handeln Einfluss auf den Klimawandel nehmen zu können, wies vor der Zukunftswerkstatt in beiden Gruppen relativ geringe Werte auf. In Lerngruppe A äußerten 55 % Zweifel an der eigenen Wirksamkeit, während dieser Anteil nach der Maßnahme auf 39 % sank. Gleichzeitig stieg der Anteil derjenigen, die ihre Handlungen als wirksam betrachteten, von

45 % auf 61 %. In Lerngruppe B war die Ausgangssituation mit 67 % skeptischen Einschätzungen noch ausgeprägter. Nach der Zukunftswerkstatt reduzierte sich dieser Anteil jedoch auf 27 %, während der Anteil derjenigen, die ihre eigene Handlungsfähigkeit als positiv bewerteten, von 33 % auf 73 % anstieg.

Das Verantwortungsbewusstsein für den Klimawandel nahm ebenfalls in beiden Gruppen deutlich zu. In Lerngruppe A stieg der Anteil derjenigen, die sich für den Klimawandel verantwortlich fühlten, von 45 % auf 67 %. In Lerngruppe B fiel die Steigerung besonders ins Auge: Hier wuchs der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die Verantwortung empfanden, von 27 % auf 73 %. Diese Zahlen verdeutlichen, dass die Maßnahme nicht nur das Bewusstsein für die Problematik des Klimawandels schärfte, sondern auch die Bereitschaft stärkte, sich persönlich verantwortlich zu fühlen.

Die qualitative Auswertung der Antworten auf die offen gestellte Frage nach Gedanken und Gefühlen der Lernenden zum Klimawandel ergänzte die Erkenntnisse der quantitativen Erhebung. Vor der Zukunftswerkstatt beschrieben Schülerinnen und Schüler beider Gruppen häufig neutrale oder wenig ausgeprägte emotionale Reaktionen. In Lerngruppe A äußerten nach der Maßnahme jedoch 50 % Gefühle wie Wut, Verzweiflung oder auch Angst, während diese vor der Maßnahme lediglich 25 % der Gruppe beschäftigten. In Lerngruppe B zeigte sich ein ähnliches Bild: Der Anteil emotionaler Auseinandersetzungen stieg von 40 % auf 60 %. Die Zielsetzung, negativen Gefühlen durch eine stärker lösungsorientierte Herangehensweise zu begegnen, konnte somit offensichtlich nicht erfüllt werden. Gleichzeitig wuchs jedoch in beiden Gruppen die Bereitschaft, aktiv zu werden, was sich in einer gestiegenen Zahl an handlungsorientierten Aussagen widerspiegelte. So äußerten Schülerinnen und Schüler beispielsweise, dass sie „gerne etwas gegen den Klimawandel tun“ möchten, auch wenn sie allein „nicht viel erreichen“ könnten. Andere betonten, dass „alle etwas beitragen müssen, sonst bringt es nichts“, und drückten ihre Hoffnung aus, dass große Veränderungen nur durch gemeinschaftliches Handeln und Druck auf die Politik möglich seien. In Lerngruppe B wurde zudem hervorgehoben, dass das Thema „mehr Aufmerksamkeit bekommen“ sollte, und einzelne Schülerinnen und Schüler zeigten Neugier, mehr über den Klimawandel zu lernen und eigene Beiträge zu leisten.

Die Ergebnisse der Zukunftswerkstatt, die an dieser Stelle nur Überblickhaft zusammengefasst werden können, zeigen insgesamt eine Veränderung der Einstellungen und Wahrnehmungen beider Lerngruppen. Während Lerngruppe A tendenziell stärkere Entwicklungen in Bereichen wie Interesse und persönlicher Relevanz zeigte, fielen in Lerngruppe B die Zuwächse bei der Selbstwirksamkeit und dem Verantwortungsbewusstsein

besonders auf. Insgesamt konnte die Maßnahme in beiden Gruppen nicht nur ein höheres Problembewusstsein, sondern auch eine differenzierte emotionale und inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Klimawandel bewirken. Zukünftige Forschungen müssten jedoch untersuchen, ob die erzielten Veränderungen langfristig bestehen bleiben und wie sich diese auf konkrete Handlungsweisen auswirken. Darüber hinaus können selbstverständlich auch andere Methoden ähnliche Ergebnisse erzielen. Da es sich nur um eine Politstudie (ohne Kontrollgruppe) handelt, können die Ergebnisse der Erhebung nur Tendenzen aufzeigen.

## 6 Fazit

Der Philosophieunterricht steht angesichts der Herausforderungen des Klimawandels vor einer komplexen Herausforderung: Er muss einerseits wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse sowie die Dringlichkeit der Klimakrise vermitteln und andererseits junge Menschen dazu befähigen, eigenständig moralische Urteile zu fällen und handlungsorientierte Perspektiven zu entwickeln. Dieses Spannungsfeld zwischen Werterziehung und kritischer Urteilskompetenz verlangt ein sensibles didaktisches Vorgehen, das den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses gerecht wird, ohne in Neutralität zu erstarren.

Die Bewältigung von Phänomenen wie der Climate-Change-Helplessness und des Attitude-Behavior-Gaps zeigt, dass problem- und lösungsorientierte Ansätze im Unterricht komplementär wirken können. Während problemorientierte Zugänge die Aufmerksamkeit für die Dringlichkeit und Komplexität der Klimakrise schärfen, tragen lösungsorientierte Methoden dazu bei, ein Gefühl der Selbstwirksamkeit zu fördern und handlungsorientiertes Denken zu ermöglichen. Die Methode der Zukunftswerkstatt verdeutlicht, wie ein didaktisches Konzept, das Kreativität und Praxisnähe vereint, Schülerinnen und Schülern den Zugang zu komplexen Themen erleichtert und sie ermutigt, aktiv Verantwortung zu übernehmen.

Dennoch sind weitere Forschungsarbeiten erforderlich, um die Nachhaltigkeit solcher Ansätze zu bewerten und zu klären, wie Lernende langfristig dazu befähigt werden können, das Erlernte in ihren Alltag zu integrieren. Insbesondere der Einfluss interdisziplinärer Ansätze und die Rolle von Lehrkräften bei der Verbindung von Wissensvermittlung und Reflexion verdienen verstärkte wissenschaftliche Aufmerksamkeit.

Die Klimakrise zeigt, dass die Menschheit nicht nur Beobachterin, sondern Gestalterin ihrer Zukunft ist. Dies müssen auch Schülerinnen und Schüler im Unterricht verinnerlichen, damit sie sich als handlungsfähige Akteure einer nachhaltigen Welt verstehen können. António Guterres

(2024) formuliert zutreffend: „Wir sind die Gefahr! Aber: wir sind auch die Lösung!“ Der Philosophieunterricht bietet die Chance, diese Erkenntnis zu einem zentralen Bildungsziel zu machen – und so nicht nur die Urteilskompetenz junger Menschen zu stärken, sondern sie auch zu ermutigen, die Zukunft aktiv und verantwortungsvoll mitzugestalten.

## Literatur

- Albert, Matthias, Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. 2019. *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell Jugendstudie*. Weinheim: Beltz.
- Applis, Stefan, Rainer Mehren und Eva Marie Ulrich-Riedhammer. 2022. „Nachhaltigkeit und ethisches Lernen im Kontext einer lösungsorientierten Didaktik.“ In *Ethik für die Geographiedidaktik. Orientierungen in Forschung und Praxis*, hrsg. von Mirka Dickel, Georg Gudat und Jochen Laub, S. 107–128. Bielefeld: Transcript.
- Bak, Peter Michael. 2019. *Lernen, Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie II – das Wichtigste, prägnant und anwendungsorientiert*. Berlin: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59691-3>
- Balg, Dominik. 2024. *Wissen, was gut ist – Moralische Bildung im Spannungsfeld zwischen Manipulation und Beliebigkeit*. Berlin: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-70271-0>
- Beigel, Janina, Britta Klopsch und Anne Sliwka. 2023. *Deeper Learning gestalten. Ein Workbook für Lehrkräfte*. Weinheim: Beltz.
- Bocti, Mira, Samer Ajour El Zein und Roberta Giannini. 2021. „Exploring antecedents to the attitude-behavior gap for sustainable fashion consumption in Germany.“ *Journal of Sustainable Marketing* 2(2): 32–46. <http://dx.doi.org/10.51300/jsm-2021-39>
- Bray, Jefferey, Nick Johns und David Kilburn. 2011. „An exploratory study into the factors impeding ethical consumption.“ *Journal of Business Ethics* 98: 597–608. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-010-0640-9>
- Brüggemann, Michael und Sven Engesser. 2017. „Beyond false balance: How interpretive journalism shapes media coverage of climate change.“ *Global Environmental Change* 42: 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2016.11.004>
- Buder, Fabian, Corinna Feldmann und Ulrich Hamm. 2014. „Why regular buyers of organic food still buy many conventional products: Product-specific purchase barriers for organic food consumers.“ *British Food Journal* 116(3): 390–404.

- Burkard, Anne. 2025. „Ist das noch Philosophie oder schon Erziehung? Entwicklung einer Taxonomie.“ Vortrag bei der gemeinsamen Tagung des Forums für Didaktik der Philosophie und Ethik und des Bundes-Fachverbandes Philosophie zum Thema „Werte und Begründungen“, 19.–21. September 2025, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.
- Busmann, Bettina und Volker Haase. 2016. „Was heißt es, Indoktrination zu vermeiden?“ *ZDPE* 3: 87–99.
- Busmann, Bettina. 2019. „Der wissenschaftsorientierte Ansatz.“ In *Moderne Philosophiedidaktik*, hrsg. von Martina Peters und Jörg Peters, S. 231–244. Hamburg: Meiner.
- Chang, Chingching. 2011. „Feeling ambivalent about going green.“ *Journal of Advertising* 40(4): 19–32. <http://dx.doi.org/10.2307/23208833>
- Dauscher, Ulrich. 2019. *Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt*. Hergensweiler: Ziel.
- Draken, Klaus. 2017. „Metamethoden – eine fachbezogene Methodenlehre über die Arbeits- und Unterrichtsmethoden.“ In *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik* (2. durchgesehene Aufl.), hrsg. von Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel und Markus Tiedemann, S. 160–170. Paderborn: utb.
- Drerup, Johannes, Miguel Zulaica y Mugica und Douglas Yacek. 2021. *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ehrenberg, Katja und Margarida Alpuim. 2023. „Verzerrtes Weltbild: Kognitive Filter und Denkfehler verstehen und vermeiden.“ *Psychologie im Journalismus* 1. Bonn Institute.
- Ethik & Unterricht. 2022a. Heft 1. *Zukunftschancen*.
- Ethik & Unterricht. 2022b. Heft 4. *Klimaethik*.
- Fachverband Philosophie e.V., Fachverband Ethik e.V., Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik. 2016. *Dresdener Konsens*. [https://www.fachverband-ethik.de/fileadmin/user\\_upload/Baden-Wu%CC%88rttemberg/dateien/aktuelles/DRESDENER\\_KONSENS.pdf](https://www.fachverband-ethik.de/fileadmin/user_upload/Baden-Wu%CC%88rttemberg/dateien/aktuelles/DRESDENER_KONSENS.pdf)
- Groening, Christopher, Joseph Sarkis und Qingyun Zhu. 2018. „Green marketing consumer-level theory review: A compendium of applied theories and further research directions.“ *Journal of Cleaner Production* 172: 1848–1866. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.12.002>

- Guntermann, Isabelle. 2020. „Zur Entwicklung des Faches: Studententypen im Philosophie- und Ethikunterricht.“ *Ethik & Unterricht* 1: 50–54.
- Guterres, António. 2024. „World Environment Day.“ United Nations. <https://news.un.org/en/story/2024/06/1150661>
- Hand, Michael. 2008. „What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion.“ *Educational Theory* 58(2): 213–228. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x>
- Hand, Michael. 2014. „Towards a theory of moral education.“ *Journal of Philosophy of Education* 48(4): 519–532. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9752.12116>
- Hassan, Louise M., Edward Shiu und Deirdre Shaw. 2016. „Who says there is an intention-behaviour gap? Assessing the empirical evidence of an intention-behaviour gap in ethical consumption.“ *Journal of Business Ethics* 136(2): 219–236. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-014-2440-0>
- Hellmann, Kai-Uwe, Ansgar Klein und Bernward Baule. o.J. „An afterword.“ In *Consumer Policy from Below – Paradoxes, Perspectives, Problematisations*, hrsg. von Kai-Uwe Hellmann, Ansgar Klein und Bernward Baule, S. 341–349. Wiesbaden: Springer.
- Hoffmann, Thomas. 2022. „Globale Herausforderungen als Thema im Geographieunterricht. Von einem problemorientierten hin zu seinem lösungsorientierten Unterricht.“ *Geografie heute* 359: 10–12.
- IPCC. 2023. *Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Genf. <https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647>
- Jacobs, Kathleen, Lars Petersen, Jacob Hörisch und Dirk Battenfeld. 2018. „Green thinking but thoughtless buying? An empirical extension of the value-attitude-behaviour hierarchy in sustainable clothing.“ *Journal of Cleaner Production* 203: 1155–1169. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.320>
- JBZ – Robert Jungk Bibliothek für Zukunftsfragen. o.J. <https://jungk-bibliothek.org>
- Johnstone, Micael Lee und Lay Peng Tan. 2015. „Exploring the gap between consumers’ green rhetoric and purchasing behaviour.“ *Journal of Business Ethics* 132(2): 311–328. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-014-2316-3>

- Kim, Minkyung, Tobias Gutmann, Jan Friedrich und Katharina Neef. 2021. *Werte im Ethikunterricht: An den Grenzen der Wertneutralität*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Lundblad, Louise und Iain A. Davies. 2015. „The values and motivations behind sustainable fashion consumption.“ *Journal of Consumer Behaviour* 15(2): 149–162. <http://dx.doi.org/10.1002/cb.1559>
- Lane, Eric L. 2012. „Green marketing goes negative: The advent of reverse green-washing.“ *European Journal of Risk Regulation* 3(4): 582–588.
- McNeill, Lisa und Rebecca Moore. 2015. „Sustainable fashion consumption and the fast fashion conundrum: Fashionable consumers and attitudes to sustainability in clothing choice.“ *International Journal of Consumer Studies* 39(3): 212–222. <http://dx.doi.org/10.1111/ijcs.12169>
- Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen. 2024. *Schulformübergreifender Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Praktische Philosophie*. Düsseldorf.
- Neuhaus, Meike. 2024a. „Ich will ja, aber... – Das Problem des ‚Attitude-Behavior-Gaps‘. Ein Brettspiel für den Unterricht.“ In *Klimaverantwortung – Gesellschaftsaufgabe und Bildungsauftrag*, hrsg. von Meike Neuhaus, S. 95–120. Wiesbaden: Springer.
- Neuhaus, Meike. 2024b. „Strikte Lösungsorientierung – Ein Konzept für den Philosophieunterricht?“ *ZDPE* 4: 28–38.
- Neuhaus, Meike. 2025. „Nachhaltig denken vs. nachhaltig handeln – Das Phänomen des Attitude-Behavior-Gaps erkunden.“ *Ethik & Unterricht* 2: 14–19.
- Nijhawan, Subin. 2021. „Dürfen Schüler\*innen überwältigt werden, die Welt zu retten? Kontroverse Aspekte einer ‚Nachhaltigkeitsdidaktik‘.“ In *Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote*, hrsg. von Johannes Drerup, Miguel Zulaica y Mugica und Douglas Yacek, S. 228–240. Stuttgart: Kohlhammer.
- Papaoikonomou, Eleni, Gerard Ryan und Matias Ginieis. 2011. „Towards a holistic approach of the attitude behaviour gap in ethical consumer behaviours: Empirical evidence from Spain.“ *International Advances in Economic Research* 17(1): 77–88. <http://dx.doi.org/10.1007/s11294-010-9288-6>
- Peter, Felix, Katharina van Bronswijk und Bianca Rodenstein. 2021. „Facetten der Klimaangst. Psychologische Grundlagen der Entwicklung eines handlungsleitenden Klimabewusstseins.“ In *Eco-Anxiety – Zukunftsangst und*



- 
- Klimawandel. Interdisziplinäre Zugänge*, hrsg. von Bernd Rieken, Reinhold Popp und Paolo Raile, S. 163–183. Münster: Waxmann.
- Peters, Martina, Jörg Peters und Bernd Rolf (Hrsg.). 2021. *Philo praktisch 1*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Pfeifer, Markus (Hrsg.). 2020. *Fair Play 5/6*. Braunschweig: Westermann.
- Pfister, Jonas. 2019. „Classification of strategies for dealing with student relativism and the epistemic conceptual change strategy.“ *Teaching Philosophy* 42(3): 221–246. <http://dx.doi.org/10.5840/teachphil2019730107>
- Praxis Philosophie & Ethik. 2015. *Heft 3. Natur – Mensch – Technik*.
- Rösch, Anita (Hrsg.). 2016. *Leben leben 1*. Stuttgart/Leipzig: Klett.
- Rösch, Anita (Hrsg.). 2018. *Leben leben 3*. Stuttgart/Leipzig: Klett.
- Röser, Winfried (Hrsg.). 2021. *Ethik schülernah unterrichten: Konsum & Nachhaltigkeit. Moralisch-ethische Fragen beleuchten und diskutieren. Klassen 5–8*. Augsburg: Auer.
- Salomon, Erika, Jesse L. Preston und Melanie B. Tannenbaum. 2017. „Climate change helplessness and the (de)moralization of individual energy behavior.“ *Journal of Experimental Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/xap0000105>
- Shaw, Deirdre, Robert McMaster und Terry Newholm. 2016. „Care and commitment in ethical consumption: An exploration of the attitude-behaviour gap.“ *Journal of Business Ethics* 136(2): 251–265. <http://dx.doi.org/10.1007/s10551-014-2442-y>
- Schrader, Christopher. 2022. *Über Klima sprechen – Das Handbuch*. München: Oekom.
- Schräpler, Jörg-Peter und Sebastian Jeworutzki. 2021. *Konstruktion des Sozialindex für Schulen*. Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen. [https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/konstruktion\\_des\\_sozialindex\\_fuer\\_schulen.pdf](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/konstruktion_des_sozialindex_fuer_schulen.pdf)
- Sistermann, Rolf und Michael Wittschier. 2015. „Problemorientierter Unterricht nach dem Bonbonmodell. Ein Gespräch aus der Praxis der Unterrichtsplanung und Lehrerbildung.“ *ZDPE* 1: 60–69.
- Sliwka, Anne und Britta Klopsch. 2022. *Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Weinheim: Beltz.

- Steentjes, Katharine u. a. 2017. „European perceptions of climate change (EPCC): Topline findings of a survey conducted in four European countries in 2016.“ Cardiff University.
- Thein, Christian. 2020. *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht* (2. überarbeitete Aufl.). Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Tiedemann, Markus. 2015a. „Ethisch Orientierung in der Moderne – Was kann philosophische Bildung leisten?“ In *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*, hrsg. von Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel und Markus Tiedemann, S. 23–29. Paderborn: utb.
- Tiedemann, Markus. 2015b. „Problemorientierung.“ In *Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik*, hrsg. von Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel und Markus Tiedemann, S. 70–78. Paderborn: utb.
- Tiedemann, Markus. 2019. „Der problemorientierte Ansatz.“ In *Moderne Philosophiedidaktik*, hrsg. von Martina Peters und Jörg Peters, S. 153–165. Hamburg: Meiner.
- UNESCO. 2021. *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Bonn.
- United Nations. 2015. *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Urner, Maren. 2021. *Konstruktiver (Lokal-)Journalismus. Was der Journalismus von den Neurowissenschaften lernen kann*. Bonn: Friedrich Ebert Stiftung. <https://maren-urner.com/images/forschung/konstruktiver-lokal-journalismus.pdf>
- Wehling, Hans-Georg. 1977. „Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch.“ In *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, hrsg. von Siegfried Schiele und Herbert Schneider, S. 173–184. Stuttgart: Klett.
- Wiederhold, Marie und Luis F. Martinez. 2018. „Ethical consumer behaviour in Germany: The attitude-behaviour gap in the green apparel industry.“ *International Journal of Consumer Studies* 42(4): 419–429. <http://dx.doi.org/10.1111/ijcs.12435>
- Winkler, Daniela. 2021. „Umgang mit einer Menschheitskrise. Zur Einführung.“ In *Klimawandel – Klimakrise – Klimakollaps*, hrsg. von Daniela Winkler, S. 7–16. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winter, Ekkehard. 2023. „Vorwort.“ In *Deeper Learning gestalten. Ein Workbook für Lehrkräfte*, hrsg. von Janina Beigel, Britta Klopsch und Anne Sliwka, S. 6–7. Weinheim: Beltz.

---

YouGov. 2023. *Nachhaltigkeit in Deutschland. Einstellungen der deutschen Bevölkerung zum Thema Nachhaltigkeit und die verschiedenen Nachhaltigkeits-Typen.* <https://business.yougov.com/de/sektoren/politikforschung/nachhaltigkeit-in-deutschland>

