

Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Thema der Allgemeinen Didaktik und Bildungswissenschaft

„Alter Wein in neuen Schläuchen“ oder tatsächliche Erweiterung überfachlicher Perspektiven?

KRIS-STEPHEN BESA, ANNALISA BIEHL

Bildung für Nachhaltige Entwicklung zwischen Schule und Gesellschaft

Das gegenwärtige Verständnis einer „nachhaltigen Entwicklung“ etablierte sich mit dem im Jahr 1987 veröffentlichten Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (Singer-Brodowski et al. 2023). Eine nachhaltige Entwicklung zielt im Sinne des Berichts auf eine „Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, daß künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, 46). Politische sowie wirtschaftliche Verhältnisse sollen sich demnach an der Herstellung intra- sowie intergenerationale Gerechtigkeit orientieren, welche sich neben umweltbezogenen auch auf soziale sowie ökonomische Fragen bezieht (de Haan 2008). Blickt man auf diese thematische Breite aus einer schulischen Perspektive, so wird bereits deutlich, dass eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den verschiedenen Bereichen über die Fachlichkeit eines einzelnen Unterrichtsfaches hinausgeht.

Die Konzeptionierung einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung – auch für die Schule – wurde angestoßen durch die UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro im Jahr 1992 (Barth 2021, Vierbuchen & Rieckmann 2020), aus der die sogenannte Agenda 21 als Abschlussdokument und Orientierungsrahmen für eine auf Nachhaltigkeit ausgerichtete zukünftige Entwicklung hervorging (Bormann 2022). In der Agenda 21 wird insbesondere der Stellenwert von Bildung für die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung hervorgehoben (Grundmann & Büker 2022). Über und durch Bildung soll eine „gesellschaftliche Transformation“ beziehungsweise ein „Bewusstseinswandel“ im Sinne einer Sensibilisierung für nachhaltigkeitsbezogene Frage- und Problemstellungen vollzogen werden (Fehse et al. 2022). Einige Jahre nach Beschluss der Agenda 21 entstanden erste Konzeptionen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung, in etwa zeitgleich wurde von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung ein „Orientierungsrahmen Bildung für

Nachhaltige Entwicklung“ (BLK 1998) herausgegeben. Insbesondere die Entwürfe von de Haan (vgl. de Haan 1996, de Haan & Harenberg 1998) wie auch der entwickelte Orientierungsrahmen trugen maßgeblich zur Entwicklung von BNE als „Lern- und Handlungsfeld“ (de Haan 2008, 25) bei. Lernende sollen – so die Idee – in die Lage versetzt werden, auf der Grundlage fundierten Wissens eine nachhaltige, auf Zukunft ausgerichtete Bildung kreativ sowie verantwortungsvoll gestalten zu können (Bormann 2013, Rieß et al. 2018). Sie werden dabei als „Change Agents“ für eine nachhaltige Entwicklung begriffen (Rieckmann 2018), was auch die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln sowie Widersprüchen und Unsicherheiten im Zusammenhang mit BNE miteinschließt (Künzli David 2007, Vierbuchen & Rieckmann 2020).

Mit Verabschiedung der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (*Sustainable Development Goals, SDGs*) durch die Vereinten Nationen im Jahr 2015 im Rahmen der Agenda 2030 ist die Idee der nachhaltigen Entwicklung verstärkt ins Interesse von Politik und Gesellschaft gerückt (Barth 2021, Rieckmann 2021). Die Ziele adressieren globale Herausforderungen an der Schnittstelle von Ökologie, Ökonomie und Sozialem. In Bezug auf die Bewältigung entsprechender Ziele wird BNE mitunter eine Schlüsselfunktion zugeschrieben, die auch als solche in der veröffentlichten Agenda 2030 im Zusammenhang mit dem Ziel 4 Hochwertige Bildung benannt wird (vgl. Bundesregierung, 2024, Vereinte Nationen 2015). Bildung soll demnach inklusiv und gleichberechtigt gestaltet sowie als lebenslanger Prozess verstanden werden. Weitere Ziele (vgl. Bundesregierung 2024, Vereinte Nationen 2015) sind keine Armut (Ziel 1), kein Hunger (Ziel 2) sowie Gesundheit und Wohlergehen (Ziel 3). Armut soll in allen ihren Formen weltweit beendet werden, es soll Ernährungssicherheit hergestellt sowie nachhaltig gewirtschaftet werden, außerdem soll allen Menschen – unabhängig von ihrem Alter – ein gesundes Leben ermöglicht werden. Ziel 5 zielt auf die Erreichung von Geschlechtergleichheit. Demnach sollen insbesondere Frauen und Mädchen zur Selbstbestimmung befähigt werden. Unter das Ziel 6 (sauberes Wasser und Sanitäreinrichtungen) sowie 7 (bezahlbare und saubere Energie) fallen unter anderem Maßnahmen, die auf eine nachhaltige Bewirtschaftung von Wasser sowie Energieversorgung zielen. Ziele 8 sowie 9 beziehen sich auf menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum (Ziel 8) sowie nachhaltige Entwicklungen im Bereich Industrie, Innovation und Infrastruktur (Ziel 9). Unter Ziel 10 werden verschiedene Maßnahmen zur Herstellung weniger Ungleichheiten zusammengefasst, die sich sowohl auf Unterschiede zwischen den Ländern als auch Personen(-gruppen) beziehen. Mit den Zielen 11 (nachhaltige Städte und Gemeinden), 12 (nachhaltige/r Konsum und Produktion sowie 13 (Maßnahmen zum Klimaschutz) sollen unter anderem Städte sicherer gestaltet und bezahlbarer Wohnraum geschaffen werden, Produktionstechniken im Sinne der Nachhaltigkeit verändert werden sowie umfassende Maßnahmen im Bereich des Klimaschutzes (z. B. Reduktion des globalen Temperaturanstiegs) getroffen werden. Unter den Zielen 14 (Leben unter Wasser) sowie 15 (Leben an Land) finden sich unter anderem Maßnahmen zum Schutz von Meeren sowie Landökosystemen. Die letzten beiden Ziele 16 (Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen) sowie 17 (Partnerschaften zur Erreichung der Ziele) betonen un-

ter anderem die Bedeutung der Justiz (Ziel 16) sowie von Akteur:innen aus beispielsweise Wissenschaft und Zivilgesellschaft (Ziel 17).

Die Umsetzung von BNE bzw. der entsprechende Kompetenzerwerb ist nicht nur im Rahmen von schulischen Lehr- und Lernprozessen vorgesehen, sondern schließt unter anderem auch informelles Lernen mit ein (Grundmann 2017). Insofern handelt sich es bei BNE nicht nur um ein Querschnittsthema, sondern auch um eine mehrdimensionale Querschnittsaufgabe (Bormann 2013, Buddeberg 2016, Nikel et al. 2014). Allerdings wird im Kontext von BNE insbesondere die Bedeutung schulischer Bildung hervorgehoben, da sie nahezu alle Menschen erreicht (Grundmann 2017). So wird Bildung für Nachhaltige Entwicklung als relevantes Anliegen für das Schulleben (KMK & DUK 2007) beschrieben, welches einen „wesentliche[n] Bestandteil einer qualitätsorientierten Bildung“ (DUK 2014, 9) darstelle. Die schulische Etablierung von BNE wird dabei gedacht als *Whole Institution Approach* (vgl. KMK & BMZ 2015) in dem Sinne, dass BNE einerseits obligatorisches Querschnittsthema in Bildungseinrichtungen wird, andererseits aber auch Nachhaltigkeit und nachhaltiges Handeln in den jeweiligen Institutionen selbst eine gelebte Realität darstellt. Vorliegende Untersuchungen zeigen allerdings, dass dies weitestgehend (noch) nicht der Fall ist. Auch wenn bereits in der Agenda 21 die curriculare Etablierung BNE-bezogener Inhalte als Maßnahme festgehalten wurde (UNCED 1992) und BNE in den vergangenen Jahren (insbesondere mit Formulierung der SDGs) als Konzept seine (wissenschaftliche) Fundierung fand, zeigen sich noch deutliche Unterschiede in Bezug auf die schulische Umsetzung von BNE beispielsweise mit Blick die Unterrichtsfächer (Brock & Holst 2022).

Bildung für Nachhaltige Entwicklung zwischen fachdidaktischer und Allgemeindidaktischer Perspektive

In fachdidaktischen Publikationen zum Thema zeigt sich, dass sich aus Perspektive verschiedener Unterrichtsfächer durchaus umfangreich mit den BNE-spezifischen Inhalten auseinandersetzt wird. Nicht selten werden dabei Fragen aufgeworfen und diskutiert, wie das jeweilige Fach einen Beitrag zu einem spezifischen BNE-Ziel im Sinne der SDGs beitragen kann (z. B. für die Chemie-Didaktik Grandrath & Bohrmann-Linde 2020). Ein Spannungsfeld zur Einordnung von BNE besteht möglicherweise dadurch, dass partiell in Konzeptionen wie von der UNESCO unklar ist, „ob BNE das Vehikel ist oder der Inhalt“ (Wilhelm & Kalcsics 2023, 17). Je nachdem, wie hier die Antwort ausfällt, ergeben sich möglicherweise unterschiedliche Einschätzungen auch hinsichtlich einer fachlichen, fachdidaktischen oder Allgemeindidaktischen Verortung des Themas. Eine fachdidaktische Verortung scheint zumindest insofern schwierig, als dass BNE inhaltlich nicht klar genug umrissen ist – inwiefern hier eine eigene Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft Abhilfe schaffen könnte, wäre zu hinterfragen (Wilhelm & Kalcsics 2023).

Dass sich auch aus Allgemeindidaktischer Perspektive dem Komplex BNE gewidmet werden kann, sollte zumindest nicht überraschen. Mit Blick auf zahlreiche aktuelle Themen, Trends aber auch gesellschaftliche Herausforderungen, die an Schule und hochschulische Lehrpersonenbildung herangetragen werden, konstatiert Besa (2021), dass diese oftmals nicht nur erhebliche Schnittmengen mit Allgemeindidaktischen Perspektiven aufweisen, sondern partiell sogar deckungsgleich in Begründung und Intentionen sind. Beispielsweise wird dabei auf Inklusion aus didaktischer Perspektive, Mediendidaktik oder auch *civic education* verwiesen ebenso wie auf aktuell prominente Ziele der Lehrpersonenbildung, wie etwa Reflexionskompetenz (Besa 2021). Wenn Nachhaltigkeitsfragen beziehungsweise Themen und Inhalte der BNE aus bildungswissenschaftlicher Perspektive betrachtet werden, dann geschieht dieses ohnehin meist unter Bezugnahme auf die Allgemeine Didaktik und dabei insbesondere auf die Arbeiten von Wolfgang Klafki zur Allgemeinbildung. So lässt sich etwa der Zielanspruch einer Generationengerechtigkeit aus Allgemeindidaktischer Perspektive bereits aus dem klafkischen Allgemeinbildungsbegriff ableiten, der neben Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit auch die Solidaritätsfähigkeit als Ziel (schulischer) Bildung hervorhebt (Klafki 1994). Damit ist mindestens ein Ausgleich zwischen verschiedenen aktuell lebenden Generationen intendiert, eine Bezugnahme auf eine generationsübergreifende Solidarität scheint jedoch ebenfalls naheliegend, insbesondere, da Klafkis Allgemeinbildungsbegriff eine explizite Zukunftsperspektive innewohnt (vgl. hierzu auch Syring 2012).

Auch durch das auf Klafki (2005, 2007/1985) zurückzuführende Konzept der epochal-typischen Schlüsselprobleme werden Überschneidungen zwischen der Allgemeinen Didaktik und BNE sowie deren übergreifenden Zielen deutlich, was sich in ähnlichen Zielvorstellungen der oben dargestellten *Sustainable Development Goals* und den Schlüsselproblemen niederschlägt. Als Schlüsselprobleme aus Allgemeindidaktischer Perspektive werden zumeist sechs von Klafki formulierte Themenfelder aufgeführt: 1. die Friedensfrage, 2. die Umweltfrage, 3. Bevölkerungswachstum, 4. gesellschaftliche Ungleichheiten, 5. Gefahren durch neue Technologien, 6. das Verhältnis zwischenmenschlicher Beziehungen. Dieser Katalog wurde jedoch sowohl von Klafki selbst sowie durch andere Autor:innen häufig verändert und erweitert (Otten 2022). Mit Blick auf Klafkis Gesamtwerk hat Störländer (2019) herausgearbeitet, dass die Liste der Schlüsselprobleme durch Klafki selber weder erschöpfend gedacht ist, noch in einer vollständig entwickelten Übersicht unter Berücksichtigung aller möglicher Themen und Fragen vorliegt. Vielmehr finden sich in verschiedenen Schriften Klafkis unterschiedliche Fragen, die den Schlüsselproblemen zugeordnet werden. In Störländers Überblick (2019) wird die oben genannte Auflistung unter anderem differenziert und ergänzt zum Beispiel durch Fragen von Nationalität und Interkulturalität, dem Verhältnis von Industrie- und Entwicklungsländern sowie religiösen und säkularen Werte-fragten. Somit zeigen sich zahlreiche weitere Themen für einen möglichen Epochalunterricht – allerdings ist die Anzahl der Schlüsselprobleme, wenn sie als epochal-typisch gelten sollen, auch nicht beliebig erweiterbar (Klafki 1994).

Bildung für Nachhaltige Entwicklung zwischen Inhalten und Kompetenzen

Die Übereinstimmung der Schlüsselprobleme mit Themenfeldern von BNE zeigt sich nicht nur, wenn einzelne SDGs mit diesen Fragen in Verbindung gesetzt werden, sondern auch, wenn Bezug auf übergreifende konstitutive Elemente nachhaltiger Entwicklung genommen wird, wie etwa Gerechtigkeit oder Partizipation (Rieckmann 2021). Die Behandlung von BNE soll jedoch nicht (nur) durch die vereinzelte Thematisierung entsprechender Inhalte erfolgen, sondern strukturell und ganzheitlich in Schule und Unterricht etabliert werden (Dreizler 2023, Singer-Brodowski et al. 2023), mit dem Ziel Nachhaltigkeitskompetenzen aufzubauen. Rieckmann (2021) listet beispielsweise acht Kompetenzen, die explizit als Nachhaltigkeitskompetenzen bezeichnet werden, aber vermutlich auch in vielen anderen Feldern von Bedeutung sind (u.a. Kooperationskompetenz, Selbstkompetenz oder Problemlösekompetenz). Auch wenn die gelisteten Kompetenzen durchaus für die verständige Auseinandersetzung mit BNE-Themen relevant sind und auch eine Anschlussfähigkeit an internationale Nachhaltigkeitsdiskurse zeigen, so scheinen sie zumindest insofern diskutabel, als dass sie eine Bereichsspezifität vermissen lassen. Kooperationskompetenz beispielsweise als Teil einer Nachhaltigkeitskompetenz zu vereinnahmen, scheint doch sehr gewagt, ist Kooperation als herausragende Kompetenz für viele Themenfelder gefordert, in denen die Nachhaltigkeitsüberlegungen nicht unbedingt an erster Stelle stehen, beispielsweise in wirtschaftlichen Prozessen. Rieckmann (2021) sieht die Ausbildung von Nachhaltigkeitskompetenz dennoch als vorrangiges Handlungsfeld von Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Die Fokussierung auf Kompetenzerwerb als Ziel eines BNE-Unterrichts wird insbesondere über eine damit einhergehende Output-Orientierung begründet, die einem über Inhalte definierten Input-orientierten Lehrplan gegenübersteht (de Haan 2008). Als BNE-spezifische Kompetenz verweist de Haan (2008) auf die sogenannte „Gestaltungskompetenz“, die wie folgt definiert wird: „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) dient speziell dem Gewinn von Gestaltungskompetenz. Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen“ (Programm Transfer-21 2007, zit. nach de Haan, 2008, 31)

Diese Gestaltungskompetenz wiederum wird zum Teil aufgegliedert in Teilkompetenzen wie „Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen“, „An Entscheidungsprozessen partizipieren können“ oder auch „Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können“, die von de Haan (2008) wiederrum übergreifenden OECD-Kompetenzbereichen (2005), wie zum Beispiel „Interagieren in heterogenen

Gruppen“ zugeordnet werden. Im Gegensatz zu den von Rieckmann (2021) aufgeführten Nachhaltigkeitskompetenzen zeigen die Teilbereiche der Gestaltungskompetenz doch deutlichere spezifische BNE-Bezüge beziehungsweise sind nicht in gleichem Maße auf andere Themenfelder und Anspruchsbereiche übertragbar. Inwiefern es sich jedoch tatsächlich um Kompetenzen in einem kompetenztheoretischen Sinne handelt, wäre nochmal kritischer zu beleuchten.

Umsetzung einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Unterricht

Die Vermittlung dieser Kompetenzen bleibt dabei keineswegs auf höhere Klassenstufen beschränkt und so wird die Möglichkeit, in Gestaltungs- und Partizipationsprozesse einbezogen zu werden, bereits bei Grundschüler:innen verortet, wie de Haan (1999) an Beispielen wie der Gestaltung sicherer Schulwege oder Spielplätze illustriert. Dabei steht echte Partizipation an möglichen Entscheidungsprozesse im Vordergrund und es ist darauf zu achten, dass keine Überwältigung in Form von Manipulation auch bei komplexeren Themen erfolgt (ebd.). Auch hier zeigt sich nochmals die Nähe zur Allgemeinen Didaktik, ihren emanzipatorischen Zielen und der Allgemeinbildung zur Selbst- und Mitbestimmung.

Studien zur Umsetzungshäufigkeit von BNE-Themen in verschiedenen Schulformen zeigen, dass diese in der Grundschule jedoch tendenziell seltener behandelt werden (Hauenschild et al. 2010). Dass dennoch eine Thematisierung entsprechender Fragen stattfindet, scheint ebenfalls aus Perspektive der Allgemeinen Didaktik anschlussfähig: Klafki (2005) sieht die Auseinandersetzung mit den epochaltypischen Schlüsselproblemen keineswegs auf Schüler:innen in höheren Klassenstufen beschränkt, sondern attestiert eine grundsätzliche Möglichkeit der Behandlung bereits in der Primarstufe, z. B. im Sachunterricht. Inwiefern die ausgemachten Schlüsselprobleme jedoch tatsächlich Fragen sind, die die Schüler:innen umtreiben, beziehungsweise solche, an denen die Schüler:innen maßgeblich arbeiten können und sollten, wurde in der Vergangenheit durchaus kritisch diskutiert (Heinrich & Störländer 2018, Meyer & Meyer 2007). Werden den Schüler:innen Probleme auferlegt, die nicht die ihren sind und können sie sich überhaupt frei zu verschiedenen Fragen positionieren oder ist dort bereits ein eingeschränkter Meinungskorridor vorgegeben, was aus einer demokratisch-emanzipatorischen Perspektive auf einen allgemeinbildenden Unterricht durchaus zu kritisieren wäre? Entsprechend ist aus eben dieser emanzipatorischen Perspektive auszutarieren, inwiefern ein schüler:innenorientierter Unterricht nicht nur dazu gedacht sein sollte, Interessen zu wecken, sondern auch an vorhandene Interessen anzuknüpfen (Kiel 2018). Hier wiederum ist auch aus BNE-Perspektive durchaus einmal kritisch zu hinterfragen, wie viel Offenheit oder möglicherweise auch Ablehnung einzelner Ziele durch die Schüler:innen hingenommen werden kann oder ob es auch Formen der Wertevermittlung gibt, die nicht zur Debatte stehen.

Hinsichtlich Klafkis Überlegungen zur Etablierung der Schlüsselprobleme als Thema in Schule und Unterricht konstatiert Kiel (2018) mit Blick auf die zahlreichen Einlassungen zu den Schlüsselproblemen, dass Klafki eher vage bleibt, was die konkrete Einbettung in unterrichtliche Kontexte betrifft. Verschiedene Ansätze und Vorstellungen werden dabei ins Feld geführt, wobei insbesondere eine fächerübergreifende Ausrichtung im Fokus steht. Zu beachten ist in der Auseinandersetzung mit Klafkis Betrachtung der Schlüsselprobleme ebenfalls die unterrichtszeitliche Komponente, die er diesen einräumt. So ist den epochaltypischen Schlüsselproblemen bereits in der Grundschule auch über Veränderungen in der Unterrichtsorganisation im Sinne Klafkis bereits erheblicher Umfang beizumessen: „Dem Teil des Unterrichts, der sich auf Schlüsselprobleme im angedeuteten Sinne konzentriert, ist die 45-Minuten-Schulstunden-Schablone ersichtlich unangemessen. Selbst die Blockung zu Doppelstunden kann nur ein – wenngleich vielfach bereits begrüßenswerter – Zwischenschritt sein. Die angemessene Form ist der Epochalunterricht. Stundenplantechnisch heißt das: Durch den Schulvormittag von Halbtags- oder Ganztagschulen müßte sich an allen oder den meisten Tagen der Schulwoche ein Band von mindestens zwei Schulstunden, besser vielleicht noch: etwa zwei Zeitstunden ziehen, das in erheblichem Umfang und in epochalem Wechsel der Auseinandersetzung mit Themen, die an Schlüsselproblemen orientiert sind, vorbehalten wäre“ (Klafki 2005, 6).

Diese bezieht er zunächst auf die sechs oben aufgeführten Schlüsselprobleme, die jedoch – in einem gewissen Rahmen – noch erweiterbar sind (Klafki 2005). Darüber hinaus ist der Epochalunterricht auch dadurch gekennzeichnet, dass er sich auf didaktische Prinzipien stützt, die abseits einer lehrgangsförmigen Gestaltung gelagert sind. So sind die Schlüsselprobleme am besten durch langfristig kooperierende Lehrpersonenteams unterschiedlicher Fachrichtungen über Team-Teaching-Prozesse den Schüler:innen nahe zu bringen, wobei schüler:innenseits ebenfalls kooperative Lernformen, idealer im Rahmen handlungsorientierter Unterrichtskonzepte, wie etwa Projekten oder Praktika, in den Mittelpunkt zu stellen sind (Klafki 1994). Ähnliche Prinzipien werden auch im Kontext der Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen fokussiert, wobei neben dem Entdecken und der Handlungsorientierung ebenso die Förderung der kritischen Auseinandersetzung auch mit eigenen Positionen ein großer Stellenwert eingeräumt wird (Rieckmann 2021).

Allerdings ist sowohl mit Blick auf Klafkis didaktische Überlegungen zu den Schlüsselproblemen als auch hinsichtlich der Prinzipien zur Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen festzuhalten, dass diese nur bedingt empirisch fundiert sind. Die Argumentationen für spezifische Lehr-Lernszenarien erfolgen in beiden Fällen vorrangig auf Ebene theoretisch-konzeptioneller Überlegungen. Möchte man diese Prinzipien jedoch fest im BNE-bezogenen Unterricht verankert sehen, so wäre eine empirische Absicherung der (bereichsspezifischen) Wirksamkeit der Ansätze wünschenswert.

Weiterführende Überlegungen zu Chancen und Grenzen im Umgang mit BNE

Eine auf Kompetenzerwerb abzielende Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Unterricht zu etablieren, scheint vor allem dann geboten, wenn Nachhaltigkeit im Sinne der Generationengerechtigkeit als gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden wird, an der Schule ihren Anteil hat. Die Frage der fachlichen Verortung scheint bei einer Fokussierung auf überfachliche Kompetenzen zunächst einmal sekundär, wobei durchaus fächerübergreifende Expertise zur Auseinandersetzung mit BNE-Themen geboten ist, auch um den Whole Institution Approach einer BNE zu unterstreichen. Fokussiert man die inhaltliche Ebene, ist durchaus zu überlegen, welchen fachlichen Beitrag einzelne Disziplinen zu den jeweiligen BNE-Zielen leisten können. Möglicherweise zeigen sich hier schon auf Ebene einzelner Ziele Grenzen auf, die einen Fächerübergriff nahezu unabdingbar machen, wenn beispielsweise bezahlbare und saubere Energieerzeugung sowohl ökonomische Probleme als auch physikalische und möglicherweise geographische Fragestellungen umfasst. Hier lohnt auch noch einmal der Blick auf die epochaltypischen Schlüsselprobleme, die zumindest teilweise von einer allgemein gebildeten Lehrperson ausgehen, die in der Lage ist, entsprechende Themen im Unterricht kompetent zu behandeln. Inwiefern dieses tatsächlich zutreffend ist, insbesondere wenn keine unterrichtsfachliche Perspektive vorliegt, kann durchaus hinterfragt werden. Je komplexer die entsprechenden Themen werden, umso relevanter wird möglicherweise eine tiefergehende fachliche Expertise für die schulische Auseinandersetzung. Illustriert werden soll dieses am Beispiel der Umweltfrage mit Blick auf den Klimawandel: Es ist davon auszugehen, dass die meisten Lehrpersonen an deutschen Schulen einen anthropogen beeinflussten Klimawandel anerkennen und entsprechende Maßnahmen zum Klimaschutz als relevantes Thema in den Unterricht einbringen, mit dem Ziel, Schüler:innen zur Reflexion über eigenes Verhalten und ein langfristig nachhaltigeres Handeln anzuregen. Jedoch ist es eher unwahrscheinlich, dass die breite Masse der Lehrpersonen, insbesondere wenn sie nicht in den jeweiligen Unterrichtsfächern (aus-)gebildet sind, wissenschaftliche Auseinandersetzungen oder gar Primärstudien zum Klimawandel gelesen hat. Dennoch werden Aussagen wie etwa „97% der Klimaforscher sind sich einig, dass...“ (vgl. hierzu Volksverpetzer 2019) im öffentlichen Diskurs ohne Einblick in die tatsächliche Forschungslandschaft weitergetragen. Dieses Wissen speist sich insbesondere aus medialen Quellen, wie Podcasts oder Nachrichtenmagazinen (Besa et al. i. E.). Möglicherweise ist eine solche Wissensbasis jedoch ausreichend für eine unterrichtliche Behandlung dieses oder anderer vielschichtiger Themen, insbesondere dann, wenn es den Schüler:innen selbst möglich ist, Informationen online zu recherchieren, die im Widerspruch zum Anliegen der Lehrpersonen stehen, gegebenenfalls auch falsch sind und entsprechend fachlich eingruppiert werden müssen. Die Betrachtung internationaler Beziehungen im Kontext von Krieg und Frieden scheint ebenfalls – wie unter anderem aktuelle bewaffnete Konflikte in der Ukraine oder Israel zeigen – ein herausforderndes Unterfangen, wenn die von Klafki (1994) aufgeworfene Auseinandersetzung mit der Frage nach moralisch

oder anders gerechtfertigten Kriegen in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft behandelt werden soll. Dasselbe Problem stellt sich im Übrigen analog auf Ebene der hochschulischen Lehrkräftebildung dar, wenn in bildungswissenschaftlichen Studienanteilen eine inhaltliche Expertise zu BNE-Themen beziehungsweise den epochaltypischen Schlüsselproblemen seitens des hochschulischen Lehrpersonals verlangt würde. An dieser Stelle scheint die Auseinandersetzung – auch am konkreten Fall/Ziel/Inhalt – vor allem zur Erlangung oder zum Ausbau übergreifender Schlüsselkompetenzen, die der individuellen Beschäftigung mit Nachhaltigkeit förderlich sind, aus bildungswissenschaftlicher Perspektive möglicherweise stärker fokussieren zu sein. Hier können auch über die Mittel des Fächerübergriffs entsprechende Kompetenzen adressiert werden, um nachhaltiges Denken und Handeln zu befördern.

Hinsichtlich der im Beitragstitel aufgeworfenen Frage scheint es in der Zusammen schau nicht überraschend, dass viele Themen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung naturgemäß aus einer Allgemeindidaktischen Positionierung heraus in der Vergangenheit schon Teil des Bildungsdiskurses waren. Dieses gilt insbesondere, wenn an der Auseinandersetzung mit Inhalten eine Bildung für alle und eine Bildung im Medium des Allgemeinen mit dem Ziel von Mitbestimmung und Solidarität erreicht werden soll, die zu Grunde gelegten Themen und Herausforderungen (Umweltprobleme, Ungleichheiten, militärische Konflikte) jedoch keineswegs neu sind. Der Neuigkeitswert einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung besteht aus Allgemeindidaktischer Perspektive daher weniger auf einer thematischen Ebene, sondern eher durch mit dem Konzept verbundene Kompetenzen sowie den Ansatz BNE als Whole Institution Approach zu denken.

Literaturverzeichnis

- Barth, B. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Schmohl, T.; Philipp, T. (Hrsg.). Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript, 35–44.
- Besa, K.-S. (2021). Zum Stellenwert der Allgemeinen Didaktik in der (aktuellen) Lehrer*innenbildung. In: PFLB 3 (1), 253–265. <https://doi.org/10.11576/pflb-4926>.
- Besa, K.-S.; Biehl, A.; Kolter, A. K.; Paulus, D. (i. E.). Und jetzt auch noch BNE? Ergebnisse einer Lehrkräftebefragung zur Herausforderung BNE in der Schulentwicklung zu etablieren. In: Spe – Journal für forschungsbasierte Schulentwicklung.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (1998). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 69. Bonn: BLK.
- Bormann, I. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung und Schule. Perspektiven der Governance-Forschung. In: Lernende Schule 25, Heft 99, 12–14.
- Bormann, I. (2013). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Von den Anfängen bis zur Gegenwart – Institutionalisierung, Thematisierungsformen, aktuelle Entwicklungen. In: Pütz, N.; Schweer, M. K. W.; Logemann, N. (Hrsg.). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Frankfurt am Main u. a.: Lang Verlag, 11–29.

- Brock, A.; Holst, J. (2022). Schlüssel zu Nachhaltigkeit und BNE in der Schule: Ausbildung von Lehrenden, Verankerung in der Breite des Fächerkanons und jenseits der Vorworte. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Berlin: Institut Futur, Freie Universität Berlin. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-36094>
- Buddeberg, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe. In: DDS 108 (3), 267–277.
- Bundesregierung (2024). Die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/die-17-globalen-nachhaltigkeitsziele-1553514> (Zugriff am 29.06.2024).
- De Haan, G. (1996). Bildung für nachhaltige Entwicklung? Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile - Eine Skizze. Paper 96–134 der Forschungsgruppe Umweltbildung. Berlin: Freie Universität Berlin.
- De Haan, G. (1999). Zu den Grundlagen der "Bildung für nachhaltige Entwicklung" in der Schule. In: Unterrichtswissenschaft 27 (3), 252–280.
- De Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I.; de Haan, G. (Hrsg.). Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: Springer VS, 23–44.
- De Haan, G.; Harenberg, D. (1999). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg, Freie Universität Berlin, Heft 72. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Dreizler, P. (2023). Schulen ganzheitlich für die Zukunft aufstellen. Strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Whole System Approach. In: DDS155 (2), 147–152.
- DUK (Deutsche UNESCO Kommission) (2014). UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/unesco_roadmap_bne_2015.pdf (Zugriff am 29.06.2024).
- Fehse, P.; Gebhard, U.; Textor, A. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Lernende Schule 25, Heft 99, 4–7.
- Grandrath, R.; Bohrmann-Linde, C. (2020). Chemiedidaktik als BNE-Multiplikator - Arbeitskreispraktika zur Erprobung von Schulversuchen und deren Reflexion hinsichtlich des BNE-Bezugs. In: Keil, A., Kuckuck, M.; Faßbender, M. (Hrsg.). BNE-Strukturen gemeinsam gestalten. Münster: Waxmann, 83–94.
- Grundmann, D. (2017). Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Wiesbaden: Springer VS.
- Grundmann, D.; Büker, G. (2022). Leben, was wir lehren. Die strukturelle Veränderung der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sinnen des Whole School Approachs. In: Lernende Schule 25, Heft 99, 8–11.
- Hauenschild, K.; Rode, H.; Bolscho, D. (2010). Bildung für Nachhaltige Entwicklung – eine Chance für die Grundschule? In: Arnold, K.-H.; Hauenschild, K.; Schmidt, B.; Ziegenmeyer, B. (Hrsg.). Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 173–176.
- Hauff, V. (1987). Unsere gemeinsame Zukunft (dt. Fassung des Brundtland-Berichts der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung). Greven: Eggenkamp.
- Heinrich, M.; Störländer, J. C. (2018). PISA als epochaltypisches Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft? In: Braun, K. H.; Stübig, F.; Stübig, H. (Hrsg.). Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wiesbaden: Springer VS, 93–108.
- Kiel, E. (2018). Schlüsselprobleme weiter denken! In: Braun, K. H.; Stübig, F.; Stübig, H. (Hrsg.). Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wiesbaden: Springer VS, 109–123.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland); DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (2007). Empfehlung zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“ vom 15.06.2007. Berlin: KMK.

- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland); BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2015). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Berlin: Cornelsen.
- Klafki, W. (2007/1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1994). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki, W. (Hrsg.). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 4. Aufl. Weinheim: Beltz, 43–82.
- Klafki, W. (2005). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: widerstreit sachunterricht, Nr. 4 /2005.
- Künzli David, C. (2007). Zukunft mitgestalten. Bildung für nachhaltige Entwicklung – didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule. Bern u. a.: Haupt Verlag.
- Meyer, M. A.; Meyer, H. (2007). Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim: Beltz.
- Nikel, J.; Haker, C.; Franz, K. (2014). Staatlich organisierte Partizipation? Prozesskarten als Heuristik der Rekonstruktion von Governanceprozessen des BNE-Transfers auf Bundeslandebene. In: Drossel, K.; Strietholt, R., Bos, W. (Hrsg.). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen. Münster: Waxmann, 211–227.
- Otten, M. (2022). Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Grundschule Sachunterricht, Nr. 96 /2022.
- Rieckmann, M. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: merz – Zeitschrift für Medienpädagogik 65 (4), 10–17.
- Rieß, W., Mischo, C., Waltner, E.-M. (2018). Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Hochschule. Auf dem Weg zu empirisch überprüfbaren Kompetenzen. In: GAIA 27 (3), 298–305.
- Singer-Brodowski, M.; Kminek, H. (2023). Zu den Zielen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Stand der Implementierung im deutschen Schulsystem. In: Die DDS 115 (2), 94–104.
- Störländer, J. C. (2019). Bildung und Befähigung. Eine qualitative Studie zu kritisch-konstruktiver Didaktik und Capabilities Approach. Weinheim: Beltz.
- UNCED (United Nations Conference on Environment and Development) (1992). Agenda 21. www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf (Zugriff am 29.06.2024).
- Vereinte Nationen (2015). Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Vereinte Nationen. <http://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> (Zugriff am 29.06.2024).
- Vierbuchen, M.-C.; Rieckmann, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung – Grundlagen, Konzepte und Potenziale. ZEP 43 (1), 4–10.
- Laschyk, T. (2019). Menschengemachter Klimawandel: Der Mythos, dass sich 97 % der Forscher einig sind. <https://www.volksverpetzer.de/hintergrund/97-klima/> (Zugriff am 29.06.2024).
- Wilhelm, M.; Kalcsics, K. (2023). Diskussion einer Didaktik der Nachhaltigkeitswissenschaft. In: journal für lehrerInnenbildung 23 (3), 16–25. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2023-01>

Autorin und Autor



Kris-Stephen Besa

Dr., Vertretungsprofessor für Erziehungswissenschaft an der Universität Konstanz und der Pädagogischen Hochschule Thurgau
E-Mail: kris-stephen.besa@uni-konstanz.de



Annalisa Biehl

studentische Hilfskraft, Arbeitsgruppe Allgemeine Didaktik und
Unterrichtsforschung, Universität Münster
E-Mail: abiehl@uni-muenster.de