

Jürgen Budde & Nina Blasse

Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis

Zusammenfassung

Das Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird in der Politik als Antwort auf den krisenhaften Zustand der Welt betrachtet. Die damit verbundene Transformationshoffnung wird jedoch nicht eingelöst, auch, da eine notwendige Diskrepanz zwischen ihrer Programmatik und ihrer Praxis besteht. Schule als Bildungsinstitution ist im besonderen Maße aufgefordert, BNE zu vermitteln und umzusetzen. Der Beitrag liefert Betrachtungen, inwiefern dies (un)möglich ist.

Schlüsselworte: *Bildung, Schulkritik, Nachhaltigkeit*

Abstract

The concept of Education for Sustainable Development (ESD) is seen in politics as an answer to the state of crisis in the world. However, the transformational hope associated with the concept is not being realised, also because there is a necessary discrepancy between its programmatic and its practical aspects. Schools as educational institutions are particularly called upon to teach and to implement ESD. The article provides reflections on the extent to which this is (im)possible.

Keywords: *Education, School Critique, Sustainability*

BNE als Antwort auf die Klimakrise¹

Nicht zuletzt durch den Schulstreik der Fridays for Future-Bewegung wird die Bedeutung und das Ausmaß heraufziehender ökologischer Krisen insbesondere mit Blick auf menschengemachte Klimaveränderung gesellschaftlich breiter zur Kenntnis genommen und mit Fragen nach Bildung verknüpft. Mit dem fortwährenden Überschreiten der planetaren Grenzen gehen Begleiterscheinungen und weitreichende Folgen einher, die nicht nur ökologische Krisen bedingen, sondern auch gravierende soziale Folgen nach sich ziehen. Die United Nations (UN) haben bereits seit den 1990er-Jahren die komplexen Zusammenhänge der weltweiten Krisen thematisiert und mit den 17 Sustainable Development Goals (SDGs) Ziele des Entgegenwirkens und einer nachhaltigen Zukunft formuliert (United Nations, 2015). Darin enthalten sind, neben direkt auf Umwelt und Natur bezogene Maßnahmen zum Klimaschutz, auch soziale Ziele wie Frieden, Geschlechtergerechtigkeit, Bekämpfung von Armut

und Verringerung der sozialen Ungleichheiten. Nachhaltigkeit ist die grundlegende Zielgröße, an der sich die SDGs ausrichten. Ziel 4 widmet sich explizit hochwertiger Bildung und benennt darin auch den Anspruch, dass bis 2030 alle Lernenden befähigt werden sollen, nach nachhaltigen Prinzipien zu handeln (UN, 2015, Abs. 4.7). Die Relevanz der damit benannten Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wurde mit der zugehörigen UN-Dekade 2005 bis 2014 und dem entsprechenden UNESCO-Weltaktionsprogramm 2015 bis 2019 unterstrichen. Auf nationaler Ebene wurde die politische Forderung unter anderem in Aktionspläne und länderspezifische Programme übersetzt. Im weitreichenden Krisen- und Folgezustand ist BNE als ein zentraler Schlüssel für die Umsetzung von Nachhaltigkeit und damit für eine lebenswerte Zukunft identifiziert (BMBF, 2017). Das Konzept BNE verspricht, dass die kommenden Generationen bereits frühzeitig lernen, sich nachhaltig zu verhalten. Es stellt sich somit eine gewisse Dringlichkeit an Bildungseinrichtungen, BNE zu befördern. Bildung wird zur vermeintlich einfachen Antwort auf ein hochkomplexes Krisengeflecht. Im Kontext des lebenslangen Lernens werden zwar unterschiedliche Bildungsinstitutionen adressiert, allerdings richten sich die bildungspolitischen Bemühungen hauptsächlich auf die Schule (ebd.). Inwiefern aber Schule ein geeigneter Ort ist, an dem BNE sinnvollerweise und hauptverantwortlich geschieht, wird kaum thematisiert.

Daraus ergeben sich zunächst naheliegende Fragen, etwa was BNE für Schule umfasst, wie dies in der Schule vermittelt werden soll und wie sich der gegenwärtige Stand der Umsetzung darstellt. Grundsätzlicher Natur sind jedoch erziehungswissenschaftliche Fragen, die sich mit der Schule als Bildungsinstitution befassen, etwa nach problematischen Implikationen der Normativität von BNE oder nach einer Pädagogisierung politischer Fragestellungen. Diesen Aspekten wollen wir uns im Folgenden widmen. Zu Beginn werden knapp die mit BNE verbundene Transformationshoffnung und wesentliche pädagogische Merkmale des Konzepts dargestellt. Darauf basierend wird eine Kritik an der aktuellen Ausrichtung schulischer Bemühungen um gegenwarts- und zukunftsbedeutsamer Bildungsprozesse formuliert. Begründet wird dies mit der schulbezogenen Diskrepanz von Programmatik und Praxis. Darin werden auch die Grenzen pädagogischen Handelns, normative Engführungen, Pädagogisierung politischer Konflikte und bildungstheoretische Verkür-

zungen deutlich. Zentrale These ist, dass die gegenwärtige Schule nicht hinreichend auf sozial-ökologische Krisen und Herausforderungen vorbereitet und für transformative Bildung wenig (Frei-)Raum bietet.

Transformationshoffnung BNE

BNE als Bildungskonzept speist sich historisch aus der Umweltbildung und dem Globalen Lernen und weist aktuell große Schnittmengen mit der Global Citizenship Education sowie dem Transformativen Lernen auf (zu Letzteren Grobbauer, 2016). Mit BNE sind programmatisch große Hoffnungen verbunden. So kommt ihr in den SDGs als Querschnittsaufgabe und zugleich eigenständiges Unterziel eine wichtige Bedeutung für deren Umsetzung zu. Die UNESCO nimmt an, Bildung „helps people understand and address the impacts of the climate crisis, empowering them with the knowledge, skills, values and attitudes needed to act as agents of change“ (UNESCO, o.J.). Denn „Bildung spielt [...] eine Schlüsselrolle. [...] Bildung befähigt zur Gestaltung von politischen, wirtschaftlichen und zivilgesellschaftlichen Veränderungen“ (BMBF, 2017, S. 7), wie es in der Konkretion der SDGs im Nationalen Aktionsplan formuliert wird. Übergeordnet wird die Transformation des menschlichen Handelns im Sinne der Nachhaltigkeit anvisiert. So heißt es im Vorwort des Nationalen Aktionsplans, dass es „das übergreifende Ziel des Aktionsplans ist, BNE in allen Bereichen des deutschen Bildungswesens strukturell zu verankern. [...] Dies dient dem einen Ziel, eine nachhaltige Entwicklung unseres Lebens auf der Erde zu stärken und so die Lebensgrundlagen für morgen zu verbessern“ (BMBF, 2017, S. 3). Entsprechend spiegeln etwa die Schulgesetze der einzelnen Bundesländer einen Anspruch auf den Beitrag von Schule zu Naturschutz und Nachhaltigkeit wider. Globale, nationale wie regionale Akteur/-innen setzen in ihren Programmen und Projekten darauf, durch BNE einen Beitrag zur Nachhaltigkeit zu leisten.

Die konkrete Konzeption von BNE rückt insbesondere die Fähigkeit, handeln zu können, in das Zentrum der pädagogischen Bemühungen. So soll BNE als Gestaltungskompetenz „eine zukunftsweisende und eigenverantwortliche Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung ermöglichen“ (Michelsen, 2009, S. 84; auch de Haan et al., 2008). Neben individuellen Verhaltensänderungen geht es um die Fähigkeit, über bestehende Strukturen hinaus zu denken und darauf aufbauend zur strukturellen und institutionellen Transformation handelnd beizutragen (Rieckmann, 2020). Dies erfordert eine erfahrungsbasierte und problemorientierte Didaktik (Keil et al., 2020), die an Prinzipien der Partizipation, des Lebensweltbezugs, der Aktivierung und Handlungsfähigkeit orientiert ist. Sie ist nicht ausschließlich als fachunterrichtliche Didaktik zu denken. Eine rein curriculare Verankerung erscheint nicht ausreichend, vielmehr ist im Sinne eines interdisziplinären Ansatzes, der längerfristige Prozesse aktiviert, BNE didaktisch als „Querschnittsaufgabe“ (Buddenberg, 2016) zu betrachten. Die gesamte Institution Schule ist dann gefragt, Nachhaltigkeit zu leben und die Umsetzung nicht lediglich an ein Fach und auch nicht nur an den Unterricht zu binden. Entsprechend wird BNE als Idee eines *whole institution approach* und damit Schulentwicklungsaufgabe an Schule herangetragen, wie es im Nationalen Aktionsplan heißt (BMBF, 2017). In einem aktuellen wissenschaftlichen Bericht der Vereinigung der Baye-

rischen Wirtschaft wird die besondere Rolle von positiven Bildungserfahrungen durch handelndes Engagement im Gegensatz zu gesetzlichen Rahmenbedingungen propagiert: „Nur aus der Erfahrung heraus, durch eigenes Engagement im Kleinen etwas bewirken zu können, lassen sich auch die großen globalen Herausforderungen bewältigen. Eine auf diese Weise erworbene intrinsische Motivation, sich für nachhaltige Entwicklung einzusetzen, ist sehr viel wirkungsvoller als Gesetze, staatliche Vorgaben und Verbote“ (vbw, 2021, S. 7). Eingelassen in dieses Bild handlungsorientierter Gestaltungskompetenz ist die Vorstellung von BNE als Vermittlung von Werten, die keine beliebigen sind. Vielmehr werden spezifische „Auseinandersetzung mit Werthaltungen [...], die mit dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung verbunden sind“ (Rieckmann, 2020, S. 66), angestrebt, was meint, dass bestimmte Werte – etwa der gesellschaftlichen Gerechtigkeit, der Partizipation, der Nachhaltigkeit und der Menschenwürde – von Schüler/-innen reflektiert werden sollen. Diese Werte bilden sozusagen die legitimatorische und normative Basis von BNE. Gleichzeitig jedoch wird von BNE gefordert, gerade keine Bevormundung und keinen Zwang zur Werteänderung zu bedienen. Über Sensibilisierung und Wertereflexion soll eigenes Handeln anhand nachhaltiger Werte gemessen und ein kritisches und selbstreflexives Denken und Handeln entwickelt werden (ebd.). BNE kann somit als Bildungskonzept gelesen werden, das Aspekte sozial-ökologischer Krisen bearbeiten und verändern soll. Als ein Beitrag zur Umsetzung einer „Großen Transformation“ (WBGU, 2011) sind entsprechend programmatisch weitreichende Hoffnungen mit BNE verbunden. Gleichwohl zeigt sich, dass diese Hoffnung nicht annähernd eingelöst ist. Damit angesprochen ist eine Diskrepanz von Programmatik und Praxis, die jedoch kein singuläres Phänomen von BNE beschreibt.

Problematik der Diskrepanz von Programmatik und Praxis

Es ist ein Allgemeinplatz, dass Anspruch und Wirklichkeit menschlicher Praxis auseinanderfallen. Jedwede Programmatik entspricht nicht ihrer Handhabung. Diese Beobachtung gilt für mutmaßlich alle Bereiche menschlichen Lebens, sei es Politik, Kultur, Sport oder in Bezug auf nachhaltiges, sozial-ökologisch angemessenes Verhalten. Es muss in Rechnung gestellt werden, dass diese Diskrepanz bis zu einem gewissen Grad notwendiger Weise besteht, da Menschen keine Trivialmaschinen sind, sondern komplexe, soziale Gebilde (Luhmann, 2002). So unterscheiden sich etwa in der Politik der programmatische Anspruch und die Praxis erheblich voneinander, wie der globale Umgang mit den Pariser Klimazielen exemplarisch zeigt. Der Befund, dass eine Praxis ihren Ansprüchen nicht gerecht wird, ist deswegen ebenso wenig überraschend, wie spezifisch für das pädagogische Feld.

Darüber hinaus erscheint ein Vorwerfen allein wenig zielführend, da es entweder dazu tendiert, die Bedeutung von Programmatik, Ziel und Anspruch für die soziale Praxis zu überschätzen und die Proklamation der Absicht bereits für ihre Realisierung hält. Dann bleibt nur die Enttäuschung darüber, dass die Praxis doch nicht so gut funktioniert wie programmatisch erhofft. Oder aber anders herum wird die Bedeutung der Programmatik unterschätzt, als wäre sie bedeutungslos für eine,

sich immer in ihrem vermeintlichen (widerspenstigen) Eigensinn vollziehende Praxis. Gleichwohl bedeutet die Diskrepanz ja nicht, dass die Programmatik eigentlich nutzlos sei, sondern, dass sie zum Ersten Bedingung und Legitimation darstellt und zum Zweiten den normativen Rahmen regelt, in dem sich Praxis vollziehen kann. Programmatik ist mithin unentrinnbar mit Praxis verwoben. Zugleich besteht in pädagogischen Zusammenhängen die Diskrepanz von Intention und Wirkung, von Ideal und Realität, von Programmatik und Praxis in ganz spezifischer und konstitutiver Weise. Der Anspruch und die Ziele von Pädagogik machen einen erheblichen Teil ihrer Legitimation aus. Neben der Vermittlung von Fachwissen und Kulturtechniken sowie der Erziehung der nachwachsenden Generation stehen Versprechen von gesellschaftlicher Teilhabe durch inklusive Bildung, von Geschlechtergerechtigkeit durch gendersensible Pädagogik, von sexueller Selbstbestimmung durch sexuelle Bildung, von beruflichen Perspektiven durch Berufsorientierung und Persönlichkeitsentwicklung durch allgemeine Bildung. Diese mehr oder weniger zufällige Auflistung verweist auf eine spezifische Lagerung von Pädagogik, da sie ihre Ziele und ihre entsprechenden normativen Programmatiken nicht nur aus sich selbst bezieht, sondern immer auch unter Verweise auf zukünftige gesellschaftliche oder individuelle Lagen. Die Normativität der pädagogischen Programmatik ist also insofern in gewisser Hinsicht verdoppelt, da es nicht nur um das in der pädagogischen Praxis unmittelbar verfolgte Ziel geht, sondern auch um dessen spätere Bedeutsamkeit. Ohne diese normative, über die Gegenwart hinausreichende Zukunftsbedeutung wäre Pädagogik – anders als andere soziale Bereiche – nicht zu legitimieren.

Auch und gerade für BNE gelten die bis hierher angestellten Überlegungen insofern in zugespitzter Weise, wird sie doch als wichtiger pädagogischer Beitrag zum Umgang mit gegenwärtigen und zukünftigen sozial-ökologischen Krisen und Katastrophen gesehen und damit mit einer kaum überbietbaren Relevanz ausgestattet. Nicht weniger als die Zukunft von Menschheit und Planet steht auf dem Spiel. Entsprechend offerieren vorliegende Texte insbesondere programmatische, normative und appellierende Anrufungen mit hoher Dringlichkeit („we must“, „we need“, ...). Bildung wird als ein gut geeignetes Programm angesehen, diese Zukunftsaufgabe zu bewältigen. Damit ist die normative Höhe – selbst für die der Normativität nicht unaufgeschlossene Pädagogik – erheblich. Die Zukunftsbedeutung ist durch die globale Dimension maximal ausgedehnt. Es wäre also dafür zu plädieren, nicht die Diskrepanz zwischen Programmatik und Praxis zu untersuchen, sondern ihre Zusammenhänge als konstitutiv für das pädagogische Feld zu analysieren.

Praxis von BNE

Entsprechend scheint auch die Umsetzung von BNE den hohen Ansprüchen nicht gerecht werden zu können. Entgegen der großen Hoffnung, die mit BNE verbunden wird und vor dem Hintergrund der spezifischen Relationierung von Programmatik und Praxis lassen sich mit praktischen Umsetzungshemmnissen, der Depolitisierung durch Engführung auf Gestaltungskompetenz, einem bildungstheoretischem Defizit sowie der schulischen Leistungsideologie mehrere kritische Einwände gegenüber BNE und ihrer Praxis identifizieren, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

Umsetzungsstand und Hemmnisse

Bereits auf der Ebene der ausführenden Praxis zeigen sich Umsetzungsdefizite. Bemängelt wird übereinstimmend, dass bislang in vielen Bereichen empirische Studien fehlen (Buddenberg, 2016, S. 274; Rieckmann, 2020, S. 78). In den vorliegenden Studien werden erhebliche Umsetzungsdefizite sichtbar, etwa in den Fachdidaktiken. So kritisiert das oben genannte Gutachten der bayerischen Wirtschaft, dass außer in Biologie und Geographie bislang keine curriculare Verankerung erfolgt ist und BNE vor allem in Wahlpflichtbereichen platziert wird (vbw, 2021). Die Realisierung basiert schwerpunktmäßig auf Projektformaten sowie dem Engagement einzelner Lehrpersonen. Entsprechend kommen Singer-Brodowski und andere zu dem Schluss, dass sich „über alle [...] Bereiche der Schule hinweg das Bild ab[zeichnet], dass es insgesamt trotz eindeutig steigender Tendenz ein noch erhebliches Potential der BNE-Verankerung gibt“ (Singer-Brodowski et al., 2019, S. 99). Keil und andere skizzieren für die universitäre Lehrkräftebildung ein ähnliches Bild, auch hier sind Fragen von sozial-ökologischer Transformation und Nachhaltigkeit kaum verankert (Keil et al., 2020). Gleiches gilt für die Fachlehrkräfte, denn „in vielen Fällen scheitert die Implementierung von BNE als Querschnittsaufgabe bereits an der fehlenden Kenntnis dieses Bildungsauftrags auf Seiten des Schulpersonals“ (Buddenberg, 2016, S. 273).

Keil und andere kritisieren weiter, dass sich entgegen der rhetorischen Relevanz in den schulischen Lehrplänen und Kompetenzrastern vor allem die bildungspolitische Dominanz der Grundfähigkeiten widerspiegelt, die im Kontext von Studien wie PISA vorangetrieben wurde. Die aktuellen Tendenzen in der Bildungspolitik (etwa in Reaktion auf den IQB-Bildungstrend von Stanat et al., 2022), den Unterricht in den sogenannten Kernfächern (d.h. Deutsch, Fremdsprachen sowie Mathematik und Naturwissenschaft) quantitativ auszuweiten und weiter zu standardisieren, deuten eher auf die zunehmende Einschränkung von Handlungsspielräumen hin. Überfachliche Kompetenzen und Themen (Demokratie und Partizipation, Soziale Kompetenzen und Normen, Nachhaltigkeit und Selbstsorge etc.) hingegen sind curricular kaum verankert. Zudem sind sie kaum curricularisierbar bzw. werden sie ihres kritisch-bildenden Anspruches beraubt, wenn sie in Kompetenzstufen operationalisiert werden (Budde & Weuster, 2017). Hinzu kommt, dass die Institution Schule mit ihren ausdifferenzierten Strukturen (Schulformen, Schulklassen, Schulfächer etc.) sowie der auf Standardisierung ausgerichteten Maximen auf Querschnittsaufgaben nur schwerlich vorbereitet ist. Auch die „eher unverbundenen nebeneinanderstehenden Arbeitskontexte von Lehrkräften“ (Buddenberg, 2016, S. 274) stehen einer querliegenden und gemeinsamen Bearbeitung von BNE entgegen. Ein Blick auf das Netzwerk Zukunftsschule.

SH verdeutlicht exemplarisch die schleppende Umsetzung. In Schleswig-Holstein besteht auf Initiative und unter Leitung des landeseigenen Instituts für Qualitätsentwicklung an Schule das Netzwerk, mit dem Schulen seit 2006 adressiert werden, die „heute etwas für morgen bewegen“ – so der Wahlspruch². Trotz der relativ einfachen Kriterien für die Teilnahme nimmt die Zahl der Schulen, die sich engagieren, seit einer Hochphase zwischen 2013 und 2017 mittlerweile kontinuierlich ab³. Der Schwerpunkt liegt im Bereich Grundschule. Gymnasien sind vergleichsweise weniger engagiert. So erscheint es, als

ob die institutionelle Relevanzzuschreibung abnimmt, je älter die Schüler/-innen sind und je höher der Bildungsabschluss ist. Inhaltlich werden zumeist Angebote im Bereich Naturschutz gemacht, andere Themen, insbesondere soziale Gerechtigkeit, tauchen lediglich vereinzelt auf. Es wird vor allem auf extracurriculare Events gesetzt (wie Schulzoo, Fahrradtraining oder Futtermittel für Insekten), nur selten werden BNE-relevante Aspekte als integraler Bestandteil des Regelunterrichts ausgeflaggt. Umfassende Schulentwicklung ist in dem Programm die Ausnahme.

Depolitisierung

Auch die pädagogische Ausrichtung von BNE, insofern sie primär das Ziel Gestaltungscompetenz verfolgt und damit auf individuelle Handlungen engführt, erscheint problematisch. Denn diese Zielvorstellung bestärkt eine Individualisierung, etwa indem „Individuen [als] Change Agents“ (Rieckmann, 2020, S. 72) angesehen werden. Nun ist Handlungsfähigkeit (auf der Basis fachlicher und persönlicher Bildung) sicherlich ein pädagogisch anzustrebendes Ziel; gleichwohl neigt diese Sichtweise einerseits zur Überhöhung des Subjektes und damit zur Negierung von Gemeinschaftlichkeit und Kollektivität. Andererseits kann diese Sichtweise auf die Gestaltungscompetenz der Individuen auch zu einer Entpolitisierung der Thematik Nachhaltigkeit führen, wenn diese nicht als politische Aufgabe, sondern als individuelles Haltungsthema verhandelt wird⁴. Verantwortungen werden auf der Seite des Subjektes identifiziert, dessen individuelles Handeln nach Werten der Nachhaltigkeit als Lösung für die Klimakrise adressiert, während gesellschaftlich und politische Zusammenhänge und ungleiche Verantwortlichkeiten unkenntlich gemacht werden. Bailey und Gayle (2003) identifizieren drei Dynamiken, die zu einer Depolitisierung führen. Dazu zählen sie die Vermeidung eines politischen Diskurses, die Unsichtbarmachung von Machtverhältnissen sowie die Kaschierung implizit zugrunde liegender Werte, die dazu beitragen, die Nicht-Nachhaltigkeit politischer Entscheidungen zu verschleiern. Zugleich findet eine zeitliche Verschiebung statt, da die Lösung sozial-ökologischer Krisen in die Zukunft der Schüler/-innen delegiert wird. Auf die dargestellte Weise wird Pädagogik für die Lösung von Problemen verantwortlich gemacht, die sie weder primär geschaffen hat noch bearbeiten kann. Vergleichbares zeigt sich auch in Bezug auf andere gesellschaftlich relevante Themen mit politischer Implikation und Handlungsnotwendigkeit. So können zwar Inklusivität im Unterricht gesteigert oder Lernerträge durch didaktische Maßnahmen differenzsensibel gestaltet werden, allerdings gerät diese Lesart an ihr Ende, wenn die Schule als gesellschaftlich kontextualisierte Institution betrachtet wird. Denn weder zeichnet sich die Gesellschaft etwa durch besondere Inklusivität oder Geschlechtergerechtigkeit aus, noch ist die Ungleichheit reproduzierende Funktion von Schule – trotz aller Beteuerungen und Bemühungen – im Zeitverlauf geringer geworden. Schule erreicht also an gesellschaftlichem Impact nicht, was sie zu erreichen reklamiert, hofft und anstrebt bzw. wozu sie aufgefordert wird. So finden sich in der Praxis Etikettierungen, Kategorisierungen und Exklusion, wo Inklusion und Geschlechtergerechtigkeit beansprucht wird (Budde, 2020; Budde et al., 2008), es wird erzogen und diszipliniert, wo eigentlich gebildet werden soll (Budde & Rißler, 2017), ein demokratiepädagogischer Anspruch kann nicht umgesetzt werden (Retzar 2021; Budde & Weuster, 2018). Durch eine Engführung

von BNE auf Gestaltungscompetenz wird eine individualisierende Perspektive stark gemacht, die dazu tendiert, politische und gesellschaftliche Bedingungen nicht-nachhaltiger Kontexte zu dethematisieren.

Bildungstheoretisches Defizit

BNE steht durch die normative Orientierung einerseits und den Nützlichkeitscharakter andererseits darüber hinaus in Kontrast zu bildungstheoretischen Überlegungen. Bereits mit Humboldt wird die reflexive Auseinandersetzung mit der Welt und der eigenen Position als Bildung gefasst (Benner, 1990). Das Selbst-Welt-Verhältnis unterliegt dabei der ständigen Überarbeitung und Neujustierung. Das Selbst, also das Individuum, bildet sich somit ständig in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt und seinen Mitmenschen. Es wird gebildet, bildet sich, transformiert Haltungen und Handlungen und durchläuft damit Prozesse der Bildung. Ein Ziel oder Ende der Bildung bzw. des Bildungsprozesses ist nicht festgelegt, sondern unterliegt dem Prinzip der Offenheit und Unabgeschlossenheit⁵. Bildung ist kein Ziel, sondern ein Prozess. Für Schule etwa bedeutet dies, dass zwar ein Lernziel festgelegt werden kann, die Bildung des Selbst jedoch offenbleibt und niemals beendet wird.

Übertragen auf BNE stellt sich damit die Frage, inwiefern Bildung sich mit einer spezifischen inhaltlichen und normativen Ausrichtung – nämlich nachhaltige Entwicklung – vereinbaren lässt, da sich *für etwas* zu bilden die Schwierigkeit beinhaltet, dass damit das Ziel festgelegt ist. Es wird eine bestimmte Form von Zweckdienlichkeit eingeführt, wenn Bildung *für* nachhaltige Entwicklung im Dienst einer Nützlichkeit steht, welche Anwendbarkeit als Ergebnis anstrebt. Bildung verliert dann den ihr innewohnenden Selbstzweck. Es soll Gestaltungscompetenz erreicht werden, die in einem konkreten Sinne (d.h. ressourcenschonend handelnd) zu nutzen und normativ ausgerichtet ist⁶. Insofern zeigt sich hier ein Widerspruch, wenngleich dessen Grundfigur – nämlich die Anforderung an die Bildungsinstitution Schule und damit an ihr Kerngeschäft, den Unterricht, gesellschaftlich relevante Aspekte als und an Gegenständen des Unterrichts zu thematisieren – so neu nicht ist. Bekanntermaßen forderte ja Klafki in seiner allgemeinen Didaktik, dass sich Unterricht an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki, 1998) orientieren solle, die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung miteinander verschränken. Klafki verstand darunter etwa Frieden, Umwelt, Interkulturalität, Technikfolgen, Demokratisierung, Verteilungsgerechtigkeit und gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Gleichberechtigung, Menschenrechte sowie personale Beziehungen und Glücksfähigkeit. Damit wird Zukunftsbedeutung nach Klafki zu einer wichtigen Beurteilungsfolie für Bildungsangebote, die bei Klafki offen gedacht wurden. Ist diese Zukunft aber bereits durch Klimamodelle oder sozial-ökologische Szenarien ausgerechnet und geschrieben, so sind die Möglichkeiten, sich bildend mit ihrer Gestaltung auseinanderzusetzen, limitiert. Auch die Richtung der Bildungsprozesse ist damit bereits bestimmt. Schule bereitet mit Blick auf Klima, Umwelt und Sozialökologie auf eine im gewissen Maße bekannte Zukunft vor. So zeigt sich in der Praxis, dass auch pädagogische Angebote im Kontext BNE selten offen im bildungsanregenden, konflikthaften Sinne sind, sondern entsprechend der Zukunftsszenarien normativ vorentschieden. Katastrophen müssen – durch individuelles Handeln – vermieden werden, um

eine positive Zukunft zu gestalten. Hier kehrt die normative Fallhöhe zurück. Die Ausstattung von BNE mit großem normativem Gewicht setzt das inhaltliche Ergebnis immer schon voraus⁷. Die „verwertungslogische Funktionalisierung von Bildung“ (Hamborg, 2020, S. 174) steht bildungstheoretischen Ansprüchen entgegen. Die Normativität und die Zielvorgabe Gestaltungskompetenz stehen mithin bildungstheoretisch im Widerspruch zu einer transformativen Bildung, wie sie etwa Koller entwirft, der es gerade darum geht, „den Widerstreit offen zu halten“ (Koller, 2016). Die Aufgaben der nachwachsenden Generation bestehen mutmaßlich weniger darin, eine bessere Zukunft aufzubauen, sondern einen Umgang mit den katastrophalen Folgen des globalisierten Kapitalismus zu finden. Bildung wird so zur Antwort auf die Krisen der Welt und soll diese lösen. Ihre Konzeption innerhalb des Konzepts BNE entfernt sich damit weit von ihrem Impetus der Transformation des Selbst um des Selbst willen und wird überführt in ein primäres Anliegen der Transformation von Welt.

Kritik der Einübung in die Leistungsgesellschaft

Auf einer grundlegenden Ebene wäre darüber hinaus zu problematisieren, inwieweit die Hoffnung Bildung nicht nur überhöht ist, sondern innerhalb bestehender Bildungsinstitutionen grundsätzlich in die Irre führt. Denn die gegenwärtige Form von schulischer Pädagogik könnte ja nicht nur Teil von Lösungen sein, sondern in mehrfacher Hinsicht maßgeblich in den aktuellen Zustand der Welt verstrickt. Trivial gesprochen sind Pädagogik und Bildung nicht automatisch positiv. So konnte und kann schon die globale Ausbeutung von Mensch und Natur nur betrieben werden, wenn bzw. da das dafür notwendige Wissen und der notwendige Kenntnisstand vorliegt. Auch trägt die Schule darüber hinaus zu einem nicht unerheblichen Anteil zur Einübung in nicht nachhaltige Orientierungen bei. Es werden tradierte Curricula, Selektionsfunktionen sowie die Reproduktion von Ungleichheiten auf der Basis eines bürgerlichen Wissens- und Wertekanons aufrechterhalten. Diese Aspekte sprechen gegen eine nachhaltige Gesellschaft. Mehr noch, sie werden als *hidden curriculum* der schulischen Grammatik vermittelt und angeeignet und so gesellschaftlich tradiert. Dies liegt im Kern daran, dass Schule ein Ort von Leistungsbewertung, Selektion und Qualifikationsnachweisen ist. Gerade Leistung als „Paradigma“ (Reh & Ricken, 2018) von Schule bedeutet die Einübung in einen spezifischen, nicht nachhaltigen Modus, der jene neoliberalen Gesellschaftsstrukturen ermöglicht, welche die sozial-ökologischen Krisen im gegenwärtigen Ausmaß möglich machen. Die Grammatik der Schule bleibt auch bei der Umsetzung einzelner BNE-Maßnahmen unverändert, d.h. Leistung, Konkurrenz und Individualismus werden in Schule als (un)heimlicher Lehrplan vermittelt, und damit das Gegenteil dessen, was BNE normativ fordert.

Schule als Ort für Bildung?

In der Summe zeigt sich, dass BNE in Schule weniger einen kritischen Gegenentwurf zu ausbeuterischen, postkolonialen und zerstörerischen Verhältnissen darstellt, sondern in ihrer gegenwärtigen Verfasstheit problematisch und beteiligt erscheint. Durch enge Curricula, Leistung, Selektion oder Reproduktion von Ungleichheiten werden nicht-nachhaltige Orientierungen aufrecht-

erhalten und weitervermittelt, die gegen eine nachhaltige Gesellschaft im Sinne der SDGs sprechen. Eine individualisierende und primär auf nützliche Gestaltungskompetenz abzielende BNE vermag hier keine Perspektiven zu bieten. Denn erstens erscheint BNE zwar programmatisch als großes Anliegen, praktisch aber lediglich als zusätzliches *add-on* neben all den Schulentwicklungsvorhaben unter normativen Vorzeichen der letzten Jahre (wie Heterogenität, Geschlechtergerechtigkeit, Flucht, Inklusion, Digitalisierung). Schule wird mit gesellschaftlichen Anforderungen überfrachtet und damit in eine programmatische Überforderung versetzt.

Zweitens verhält sich eine so konzipierte BNE konflikthaft zu transformativen Bildungsprozessen, da sie zielgerichtet und nicht offen erscheint, sondern aufgeladen mit normativen Vorstellungen, die es zu erreichen gilt. So gerät BNE berechtigterweise ins Visier einer universalismuskritischen Bildungstheorie, die Fragen nach der Partizipationsmöglichkeit und -offenheit von Bildungsanlässen stellt (Boger, 2019).

Drittens steht das *hidden curriculum* der Grammatik der Schule als gesellschaftliche Institution in eklatantem Widerspruch sowohl zu transformativen Bildungsprozessen als auch zu den Ansprüchen an eine Zukunft, die in der Lage wäre, den sozial-ökologischen Krisen nachhaltiger zu begegnen. Die gegenwärtige Schule scheint aus diesen Gründen also kaum in der Lage, einen Beitrag zu einer sozial-ökologischen Transformation zu leisten. BNE erscheint, ob der immensen Fallhöhe zwischen globalem programmatischem Anspruch und Praxis, vielmehr als Entlastung von Verantwortung der Erwachsenengeneration. Die politischen Herausforderungen und Entscheidungen werden an Pädagogik und die Bildungsinstitutionen delegiert, sodass Lösungen für in der Gegenwart entstandene Krisen in eine Zukunft verschoben werden, die sich in hohem Maße prekär darstellt. Dieser Aktivismus wird spätestens dann problematisch, wenn dadurch Aktivitäten in anderen Bereichen nicht umgesetzt, sondern pädagogisiert werden. Diese „entpolitisierende Vereindeutigung von Welt“ (Hamborg, 2020, S. 173) führt zu einer Relativierung des Ausgangspunktes – nämlich der sozial-ökologischen Krisen und ihrer gesellschaftlichen Reichweite. Die Steigerung der normativen Ansprüche erhöht unseres Erachtens nicht die Wahrscheinlichkeit der praktischen Umsetzung, sondern erweitert vor allem die Spannungsfelder, in die Schule eingelassen ist, ohne zugleich Möglichkeiten für ihre Bearbeitung bereit zu stellen. Entlastet wird die Politik, da die Bearbeitung sozial-ökologischer Krisen als Bildungsfrage gerahmt wird. Entlastet wird aber auch die Schule von tiefergehenden Fragen nach der Zukunftsbedeutung ihrer gegenwärtigen inhaltlichen Vermittlungsbemühungen. Gleichwohl kann dieses Argument anders herum nicht bedeuten, dass Schule deswegen nicht auf die Klimakrise zu reagieren hätte. Allerdings – so unser Credo – kann der Beitrag der Schule nur in ihrem originären Bereich liegen, nämlich der Vermittlung von Bildung, die nicht nur von den expliziten normativen Anforderungen von BNE entlastet ist, sondern noch vielmehr von den impliziten Anforderungen, welche die Grammatik der Schule in einer nicht-nachhaltigen Gesellschaft mit sich bringt. Pädagogik ist als Lösung für politische Probleme nicht geeignet und doch in gewissem Grad notwendig, da die Schule nicht außerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse steht und insofern politische Probleme notwendigerweise thematisieren sollte. Gesellschaftliche Transformation unmittelbar über Bildung – welcher Form auch immer

– zu realisieren, scheint hingegen zum Scheitern verurteilt. Alternativ vermag die Schule nur dann dem programmatischen Anspruch von BNE näher zu kommen, wenn sich ihre Architektur wandelt. Wie bereits bei Inklusion und anderen gesellschaftlichen Baustellen, die an die Bildungsinstitution delegiert wurden, scheidet der normativ-politische Anspruch der Schule an ihrer Bedeutung als Ort der Selektion, Leistungserbringung, Qualifikation. Eine neue Schule als Bedingung für eine andere Gesellschaft vermag vielleicht auch der Programmatik von BNE gerechter zu werden.

Anmerkungen

- 1 Dank geht an Julia Wolke für die konstruktiven und hilfreichen Kommentierungen.
- 2 Ähnliche Arrangements finden sich auch in anderen Bundesländern.
- 3 Damit kann ausgeschlossen werden, dass es sich um coronabedingte Effekte handelt, da die Abnahme des Interesses bereits früher einsetzte.
- 4 Ähnliche Diskurse prägen etwa die Relation zwischen Demokratiepädagogik und politischer Bildung (Busch & Grammes, 2010; Budde & Weuster, 2018).
- 5 Wenngleich berechtigterweise Kritik an dieser Bildungskonzeption geübt wurde und wird (etwa als elitäre und ungleichheitsunsensible Konzeption oder aufgrund der Fokussierung des Subjektes), scheint es für die Beschreibung reflexiver Lernprozesse sinnvoll, das Kriterium der Offenheit beizubehalten.
- 6 Zudem weist die Orientierung an Gestaltungscompetenz ein lerntheoretisches Defizit auf, indem praktische Erfahrung und die Generierung irgendeiner Handlungsfähigkeit dem didaktisch vermittelnd, systematischem und symbolischem Lernen übergeordnet wird (vgl. Pollmanns, 2019).
- 7 Dies gilt auch dann, wenn BNE in Form von moralischen Dilemmata thematisiert wird. Denn auch in diesen Fällen ist die normative Ausrichtung nicht aufgehoben, sondern auf die verschiedenen Diskurspositionen verteilt.
- 8 So erscheint BNE als Zusatzaufgabe, die etwa in Projektwochen vor den Ferien delegiert wird.

Literatur

- Bailey, G., & Gayle, N. (2003). *Ideology: Structuring Identities in Contemporary Life*. Toronto: University of Toronto Press.
- Benner, D. (1990). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie*. Weinheim: Juventa.
- BMBF (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- Boger, M.-A. (2019). Wer partizipiert an wessen Bildung? Einsatzpunkte einer universalismuskritischen Bildungstheorie. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42(3), 4–10. <https://doi.org/10.31244/zep.2019.03.02>
- Budde, J. (2020). Welchen Beitrag leistet rekonstruktive Inklusionsforschung zur Bearbeitung des Spannungsfeldes Sonderpädagogik und Bildungsforschung? In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. C. Jansen, G. Bruns & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung - Fremde Schwestern?* (S. 36–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Budde, J., & Reißler, G. (2017). Praktiken des Ausschlusses aus der schulischen Leistungsordnung. *ZDfm*, 2(2), 106–119. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v2i2.18>
- Budde, J., Scholand, B., & Faulstich-Wieland, H. (2008). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Budde, J., & Weuster, N. (2017). Class Council between Democracy Learning and Character Education. *Journal of Social Science Education*, 16(3), 52–61.
- Budde, J., & Weuster, N. (2018). *Erziehungswissenschaftliche Studien zu schulischer Persönlichkeitsbildung. Angebote – Theorien – Analysen* Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20596-6>
- Buddenberg, M. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe. *Die deutsche Schule*, 108(3), 267–277.
- Busch, M., & Grammes, T. (2010). Demokratie und Bildung. *Journal of social science education*, 9(1), 94–109.
- Grobbauder, H. (2016). Global Citizenship Education als transformative Bildung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 18–22.
- Haan, G. de, Kamp, G., & Lerch, A. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit*. Berlin: Springer.

Hamborg, S. (2020). Bildung in der Krise. Eine Kritik krisendiagnostischer Bildungsentwürfe am Beispiel Bildung für nachhaltige Entwicklung. In H. Kminek, F. Bank & L. Fuchs (Hrsg.), *Kontroverses Miteinander* (S. 169–184). Norderstedt: Books on Demand.

Keil, A., Kuckuck, M., & Faßbender, M. (Hrsg.) (2020). *BNE-Strukturen gemeinsam gestalten*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991588>

Klafki, W. (1998). Zur Diskussion um eine „neue Allgemeinbildungskonzeption“ und um „epochaltypische Schlüsselprobleme“ als didaktisches Themenfeld. In H.-W. Jendrowiak (Hrsg.), *Humane Schule in Theorie und Praxis* (S. 34–50). Frankfurt, Main u.a.: Lang.

Koller, H.-C. (2016). Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? In D. Verständig, J. Holze & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 149–161). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_8

Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Michelsen, G. (2009). Kompetenzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In B. Overwien & H. F. Rathenow (Hrsg.), *Globalisierung fördert politische Bildung: Politisches Lernen im Globalen Kontext* (S. 75–86). Leverkusen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0028.8>

Pollmanns, M. (2019). *Unterrichten und Aneignen*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkrvsm.13>

Reh, S., & Ricken, N. (Hrsg.) (2018). *Leistung als Paradigma*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15799-9>

Retzar, M. (2021). Partizipative Praktiken an Demokratischen Schulen. In E. Franzmann, N. Berkemeyer & M. May (Hrsg.), *Wie viel Verfassung braucht der Lehrberuf?* (S. 142–164). Weinheim: Beltz. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30343-3>

Rieckmann, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext der Sustainable Development Goals. In H. Kminek, F. Bank & L. Fuchs (Hrsg.), *Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 57–85). Frankfurt am Main: Goethe-Universität Frankfurt.

Singer-Brodowski, M., Eitzkorn, N., Brock, A., Grapentin-Rimek, T., & Seggern, J. v. (2019). Nationales Monitoring von BNE – Stand und Prozess der Verbreitung von BNE in Deutschland. In I. Clemens, S. Hornberg & M. Rieckmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen* (S. 95–110). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm201r8.7>

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (2022). *IQB-Bildungstrend 2021*. Münster: Waxmann.

UNESCO (o.J.). *What you need to know about education for sustainable development*. Zugriff am 23.02.2023 www.unesco.org/en/education/sustainable-development/need-know

United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Zugriff am 23.02.2023 <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement>

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (2021). *Nachhaltigkeit im Bildungswesen - was jetzt getan werden muss. Gutachten*. Münster: Waxmann.

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). *Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin. Zugriff am 23.02.2023 www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf

Prof. Dr. Jürgen Budde

wurde an der Universität Hamburg zu Männlichkeit im gymnasialen Alltag promoviert und habilitierte sich an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zur sozialen Ordnung des Unterrichts. Seit 2012 ist er Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Theorie der Bildung, des Lehrens und Lernens an der Europa-Universität Flensburg. Er forscht und lehrt zu Heterogenität und Ungleichheit in Bildungsinstitutionen sowie zu Erziehung, Persönlichkeitsbildung und sozialem Lernen in pädagogischen Praktiken aus einer ethnografisch-rekonstruktiven Perspektive.

Dr. des. Nina Blasse

ist Gender- und Erziehungswissenschaftlerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg. Dort lehrt sie in der Schulpädagogik zu Heterogenität, Professionalität von Lehrenden, Unterrichtstheorie, Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuell bereitet sie die Veröffentlichung ihrer Dissertation zu Unterricht im Anspruch von Inklusion und der heterogenen Lehrgruppe vor.