



# Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – Stand der Beziehung

---

**Annabell Brosi, Transfer für Bildung e.V. / Fachstelle politische Bildung**

Der Mensch steckt in einer selbstverschuldeten Umwelt- und Klimakrise. Das ist zwar nichts Neues, doch wird der (politische) Handlungsdruck immer größer, denn Klimaänderungen in Atmosphäre, Ozeanen und Eisgebieten erreichen neue Höchststände, wie der neueste Sachstandsberichtes des Weltklimarats (Intergovernmental Panel on Climate Change – IPCC)<sup>1</sup> zeigt. Um der Krise entgegenzuwirken, hatten die Vereinten Nationen von 2005 bis 2014 die UN-Dekade *Bildung für Nachhaltige Entwicklung*<sup>2</sup> ausgerufen, um Lösungen für globale Probleme wie Klimawandel, Armut oder Raubbau an der Natur zu finden. Ein weiteres Ziel war die Verankerung nachhaltiger Entwicklung als Leitbild in allen Bildungsbereichen – ein Ziel, woran das UNESCO-Weltaktionsprogramm *Bildung für nachhaltige Entwicklung (2014-19)* anknüpfte. Das Nachfolgeprogramm *Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs (ESD for 2030)* fokussiert sich nun vor allem auf die Frage, welchen Beitrag BNE zu jedem der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals/SDGs)<sup>3</sup> leisten kann. Die 17 SDGs sind der Kern der „2030 Agenda for Sustainable Development“, die von den Mitgliedern der Vereinten Nationen 2015 beschlossen wurde. Das UN-Bildungsprogramm setzt viele „Initiativen, die sich im Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (WAP BNE) bewährt haben“ (Bundesregierung 2021: 4), fort.

## **Was ist das Politische einer nachhaltigen Entwicklung?**

Der aktuelle 16. Kinder- und Jugendbericht<sup>4</sup>, der die Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter als Schwerpunkt hat, benennt sogenannte gesellschaftspolitische Megatrends, mit denen die jüngere Generation umzugehen hat. Diese „werden sowohl als Aspekte eines Bedrohungskomplexes für den Erhalt von Demokratie als auch als Herausforderungen für deren Weiterentwicklung begriffen“ (BMBFSJ 2020: 85). *Klimawandel*

---

<sup>1</sup> <https://www.ipcc.ch/assessment-report/ar6>

<sup>2</sup> <https://www.bne-portal.de/bne/de/un-dekade-bne-2005-2014.html>

<sup>3</sup> <https://17ziele.de/17ziele-freude-flash.html>

<sup>4</sup> Siehe dazu Datenbankeintrag zum 16. Kinder- und Jugendbericht von der *Fachstelle politische Bildung*: <https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/datenbank/#/d205>



und Umweltzerstörung sowie Ambivalenzen der Globalisierung werden hier gleich zu Beginn genannt, weitere Megatrends wie *Flucht und Migration* sowie *Autoritärer Nationalismus*, *Rechtsextremismus* und *-populismus* können dabei unter anderem als gesellschaftliche und politische Folgen der Klima- und Umweltzerstörung gesehen werden. Die Autor\*innen stellen fest, dass zwischen „komplexen wissenschaftlichen Erkenntnissen und den daraus abzuleitenden politischen Prozessen und Schlussfolgerungen [...] ein kompliziertes Verhältnis“ (a.a.O.: 87) besteht. Hinzu kommt, dass es unterschiedliche Typen von Klimaskeptiker\*innen gibt, die zum Beispiel Gegner\*innen der Energiewende sind oder wissenschaftliche Erkenntnisse zum menschengemachten Klimawandel nicht als Fakten anerkennen. Michael Nagel betont, dass insbesondere solch unwissenschaftlichen Positionen beim Thema Klimawandel eine besondere Herausforderung für die politische Bildung darstellen. Weil das Kontroversitätsgebot verlange, auch diese Meinungen im Diskurs zuzulassen, komme es in der Öffentlichkeit zu einer Überbewertung von Klimawandelleugner\*innen (siehe Nagel 2021: 158). Vor allem rechtspopulistische Parteien schenken den Skeptiker\*innen Gehör und nehmen die Klimakrise als Anlass, gesellschaftliche Polarisierung voranzutreiben (siehe BMBFSJ 2020: 87). Wenn es also um eine Entwicklung hin zu mehr Nachhaltigkeit geht, stellen sich komplexe (gesellschafts-)politische Fragen. Daher sollten politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) – die als zwei unterschiedliche Themen- und Handlungsfelder im Bildungsbereich identifiziert werden können – zusammengedacht werden. Die damit verbundenen unterschiedlichen Bildungskonzepte, sowohl für formale als auch nonformale Bildungsbereiche, könnten voneinander profitieren und lernen. Tun sie das bereits? Wie ist der Stand der Beziehung zwischen politischer Bildung und BNE?

### **Kurz und knapp: Was meint Bildung für nachhaltige Entwicklung?**

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein Bildungskonzept, das sich seit den 1990er-Jahren entwickelt hat. Grundlegend war die Agenda 21, ein Aktionsprogramm der Vereinten Nationen, das von 178 Staaten auf der Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen (UNCED) in Rio de Janeiro 1992 beschlossen wurde. Wurzeln von BNE liegen in der Umwelt- und Friedensbildung. Nach Marco Rieckmann soll BNE „die Individuen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit einer nachhaltigen Entwicklung und mit der Komplexität, der Unsicherheit sowie den Widersprüchen, die mit ihr verbunden sind, sowie zu einer aktiven Gestaltung der Prozesse einer nachhaltigen Entwicklung befähigen“ (Rieckmann 2017: 150-151). Auch die Auseinandersetzung mit Werthaltungen und strukturellen Fragen sowie Sensibilisierung für eine Überlebensverantwortung gehören dazu (siehe a.a.O.: 153-154). BNE orientiert sich überwiegend am dreidimensionalen Basismodell einer nachhaltigen Entwicklung: Ökologie, Ökonomie und Soziales. Alle drei Dimensionen sollten möglichst



gleichwertig beachtet werden, wobei sie immer die Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen und intergenerationelle Gerechtigkeit als ethische Ziele verfolgen sollten (siehe Becker 2020: 25-26). Ute Stoltenberg vertritt das vierdimensionale Modell, in dem neben ökologischer, ökonomischer und sozialer Dimension auch die kulturelle Dimension (kulturelles Wissen, kulturelle Vielfalt) berücksichtigt wird (vgl. Stoltenberg 2009: 3-4). Die sogenannte Gestaltungskompetenz wird dabei immer wieder als wichtigste Schlüsselkompetenz von BNE genannt. Zu ihr zählen zwölf Teilkompetenzen, etwa die Kompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata oder die Kompetenz zum moralischen Handeln (siehe de Haan et al. 2008: 12). „Gestaltungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, Probleme nicht nachhaltiger Entwicklungen erkennen und Wissen über nachhaltige Entwicklung wirksam anwenden zu können.“ (ebd.)

Bundesweite Modellprogramme mit dem Ziel, BNE im schulischen Kontext zu etablieren, waren das BLK-Programm *21 – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*<sup>5</sup> (1999-2004) und *Transfer 21*<sup>6</sup> (2004-2008). Nach der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014) war es gelungen, BNE konzeptionell weiterzuentwickeln und in Bildungsbereichen wie Hochschule, Lehr- und Bildungspläne für Schulen und in einige außerschulische Felder einzubringen (siehe de Haan 2018: 14). Mit der Verabschiedung des Nationalen Aktionsplans zur Umsetzung des UNESCO-Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung (2017)<sup>7</sup> wurden über alle Bildungsbereiche hinweg 130 Ziele mit rund 350 Maßnahmeempfehlungen veröffentlicht. Damit wurde BNE stärker in den Fokus einer breiteren Öffentlichkeit gerückt und auf die bildungspolitische Agenda gesetzt (siehe a.a.O.: 18). Die *Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung*<sup>8</sup> ist das wichtigste Lenkungsgremium in Deutschland, um das UNESCO-Weltaktionsprogramm *Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs* von 2020 bis 2030 umzusetzen. Es bietet unter anderem Informations- und Lernmaterialien sowie wissenschaftliche Publikationen zu BNE an. Mitglieder des Gremiums kommen aus Bund, Ländern, Kommunen, Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Zur Plattform gehören sechs Foren bzw. Arbeitsgremien, in denen zu ausgewählten Bildungsbereichen (frühkindliche Bildung, Schule, berufliche Bildung, Hochschule, nonformales und informelles Lernen, Jugend, Kommunen) Expertisen und Handlungsempfehlungen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung erarbeitet werden (siehe Bundesregierung 2021: 7-8). Neben einem großen Partnernetzwerk aus unterschiedlichen Bildungsakteur\*innen, gehört auch das Jugendforum

---

<sup>5</sup> BLK (2005): BLK-Programm „21“ Bildung für eine nachhaltige Entwicklung 1999-2004. Abschlussbericht des Programmträgers. Bonn, online: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft123.pdf> (abgerufen am 22.09.2021)

<sup>6</sup> <http://www.transfer-21.de>

<sup>7</sup> [https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler\\_aktionsplan\\_bildung\\_er\\_nachhaltige\\_entwicklung\\_neu.pdf;jsessionid=59723FD5AA4ACA1F22FCFB0A2BCAF1A8.live092?\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung_er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf;jsessionid=59723FD5AA4ACA1F22FCFB0A2BCAF1A8.live092?_blob=publicationFile&v=1)

<sup>8</sup> <https://www.bne-portal.de>



youpaN dazu, in dem sich Jugendliche zwischen 16 und 25 Jahren aktiv am BNE-Prozess beteiligen (siehe a.a.O.: 10).

### Kritik der Entpolitisierung

Der kurze Abriss zeigt, dass es ein starkes politisches Bestreben gibt, BNE in allen Bereichen des Bildungssystems fest zu verankern. Wie ein aktuelles Gutachten des Aktionsrats Bildung feststellt, konnte „seit der Verabschiedung des Nationalen Aktionsplans schon viel erreicht“ (Anders et. al 2021: 20) werden. „Auffällig bleibt jedoch, dass trotz der Entwicklung von BNE zu einem weltweit geförderten Konzept die konkrete Umsetzung bislang vorrangig im Rahmen einzelner Initiativen und Best-Practice-Modelle erfolgt“ (ebd.). Auf die Schule bezogen zeigen empirische Erkenntnisse laut Gutachten, „dass BNE in der Breite bisher keinen Eingang in den Unterricht gefunden hat, sondern meist nur durch einzelne, in diesem Bereich besonders engagierte Lehrkräfte – oftmals im Bereich des naturwissenschaftlichen Unterrichts sowie im Fach Geografie – erfolgt. Die damit verbundene Einengung des Blickwinkels auf naturwissenschaftliche Aspekte des Nachhaltigkeitsgedankens ist zu kritisieren“ (a.a.O.: 13).

Dass der Fokus in BNE-Bildungsmaterialien oftmals auf rein ökologischen Aspekten liegt und BNE häufig auf die Stärkung individueller Kompetenzen für die Gestaltung einer nachhaltigeren Lebensweise abzielt, ist eine Kritik, der sich das Bildungskonzept von Anfang an stellen musste. Steffen Hamborg fragt deshalb nach dem eigentlichen Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung:

„Zielt BNE auf die Entwicklung von ergebnisoffenem, kritischem und autonomem Denken und Handeln, dessen Ergebnis im Zweifel auch im Widerspruch zu einer nachhaltigen Entwicklung stehen kann, oder ist eine nachhaltige Entwicklung das oberste Ziel und die Lernenden sollen dazu gebracht werden, die ‚richtigen‘ Entscheidungen und Sichtweisen zu entwickeln? Steht also der individuelle Bildungsanspruch im Zentrum von BNE oder dominiert der kollektive, gesellschaftliche Anspruch einer nachhaltigen Entwicklung?“ (Hamborg 2017: 20-21)

Vielleicht ist die Formulierung eines individuellen Bildungsanspruchs an dieser Stelle missverständlich. Bildungsprozesse sind immer intentional und können ohne das Individuum nicht stattfinden – Bildung hat damit *immer* einen individuellen Anspruch. Gemeint ist vielmehr das *Ziel* von BNE: Zielt BNE eher darauf ab, *individuelle* Verhaltensweisen, Einstellungen und Kompetenzen zu fördern? Oder ist ihr Ziel vor allem die Stärkung (*gesellschafts-*)*politischer* Bildungsprozesse, also die Förderung *politischer Denkens und Handelns*? Die damit zusammenhängende Trennung ist die zwischen einem normativen Verhaltens- und Handlungsziel (z.B. Müll trennen, Ressourcen schonen etc.) und einem kritischen, ambiguitätsbewussten politischen Denken, dessen Ende nicht vorherbestimmt ist, sondern durch den gesellschaftlichen/politischen Diskurs erst ermittelt wird.



Hieran anlehnend kann auf die bildungstheoretische Kritik am Kompetenzbegriff hingewiesen werden. Spätestens seit dem sogenannten PISA-Schock (2000) und der damit verbundenen Kompetenzorientierung im deutschen Bildungssystem gibt es aus der Bildungstheorie und -forschung Kritik. Nach Andreas Gelhard ging es in den PISA-Diskussionen und der ausgerufenen Bildungskrise vordergründig um das Problem, dass junge Menschen mit schlechten PISA-Ergebnissen wenig wettbewerbsfähig seien, insbesondere später auf dem Arbeitsmarkt. Was folgte, war eine Reform des Bildungssystems. Die Ursache der Krise wurde somit nicht in ökonomischen Prozessen, der Zielsetzung und der Testverfahren von PISA oder anderen überindividuellen Strukturen gesucht, sondern vor allem in mangelnden Kompetenzen der Schüler\*innen (siehe Gelhard 2021: 95). Zugespielt gehe es bei Kompetenzen schlussendlich darum, dass sich ein Mensch so bildet, wie es von ihm erwartet wird. Gelhard problematisiert in seinem Buch *Kritik der Kompetenz* (2012) mit Rückgriff auf Michel Foucault, Friedrich Hegel, Immanuel Kant und Hannah Arendt vor allem die Durchpsychologisierung des menschlichen Lebens und der Pädagogik durch Kompetenzanforderungen und -erwartungen und insbesondere deren Test- und Trainingstechniken (siehe a.a.O.: 10). Die Möglichkeit, Kompetenzanforderung, deren Testung und Ziel infrage zu stellen, sei in der Regel nicht vorgesehen. So sei die Kompetenz zum Maßstab von allem geworden, weil sie sich an jeden beliebigen Lebensbereich anpassen lässt (siehe a.a.O.: 120-121). Der eigentliche Kern von Bildung, wie die Erprobung eigener Erwartungen, Vorstellungen, Einstellungen oder Handlungsmaximen *durch* Erfahrung in der Welt und vor allem im Austausch und Diskurs *mit* anderen, werde untergraben, da mit Kompetenzanforderungen auch immer standardisierte Kompetenzprüfungen verbunden seien. Das Denken und Aushandeln in einer Gemeinschaft, die „nur als konflikthaft zu denken [ist; Anm. AB], wenn sie nicht autoritär gleichgerichtet wird“ (a.a.O.: 145), sei nicht vorgesehen. Durch die an Kompetenzbeschreibungen angelehnte Trainings- und Testverfahren gebe es immer einen autoritären, „vom Spiel enthobenen Prüfer“ (a.a.O.: 141) und in die prinzipiell offene Auseinandersetzung der Mächte/Ambivalenzen, werde Beständigkeit gebracht (siehe a.a.O.: 103).

Was bedeutet diese Kritik im Hinblick auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die eingangs erwähnte Gestaltungskompetenz? Erst einmal ist festzustellen, dass in einigen der 12 formulierten Teilkompetenzen die Ambivalenzen einer nachhaltigen Entwicklung mitgedacht werden. So geht es um die Reflexion der eigenen Leitbilder und die von anderen, die Reflexion und Berücksichtigung von Zielkonflikten in der Aushandlung von Handlungsstrategien oder darum, weltoffen zu sein und Wissen aufzubauen, das neue Perspektiven integriert (siehe de Haan 2008: 32-36). Dass sich eine nachhaltige Entwicklung nicht in einem machtfreien Raum vollzieht bzw. vollziehen kann, ist damit vorausgesetzt. Gerhard de Haan, einer der Hauptvertreter von Gestaltungskompetenz, stellt bezüglich



seines eigenen Kompetenzkonzepts allerdings selbstkritisch fest, dass Kompetenzen nicht mit Bildung gleichzusetzen seien. „Kompetenzen müssen sich – so die gängige Definition – in beobachtbarem, messbarem Verhalten manifestieren. Sie haben eine praktische Funktion: Probleme angemessen lösen zu können. Insofern sind sie nützlichkeitsaffin“ (a.a.O.: 40). In Kompetenzbeschreibungen können damit zwar Ambivalenzen oder verschiedene Machtinteressen mitgedacht werden, jedoch ist von vorneherein festgelegt, welches Interesse oder welche Vorstellung letztendlich richtig ist: Einstellungen, Handlungen und Verhaltensweisen haben sich im Sinn einer nachhaltigen Entwicklung zu manifestieren und daran werden sie auch gemessen. Wenn Andreas Gelhard also davon spricht, dass durch Kompetenzorientierung Beständigkeit in ein prinzipiell offenes Spiel von Machtinteressen gebracht wird, dann ist dies nicht ganz von der Hand zu weisen. Damit gilt es – im Sinne politischer Bildung – kritisch zu prüfen, inwiefern das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung Raum lässt für das Hinterfragen unterschiedlicher Interessen, Belange und Ausgangslagen, wenn es um nachhaltige Entwicklung geht – nicht nur in Deutschland, sondern weltweit. Diese betreffen Verteilungsfragen, Handlungsoptionen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse.

Für Hamburg liegt die Schwierigkeit darin, dass BNE vor allem ein krisendiagnostisch begründetes Bildungskonzept ist. Indem die Umwelt- und Klimakrise als Legitimationsgrundlage und Begründungshorizont herangezogen wird, erscheinen insbesondere die Ziele einer normativ verstandenen Bildung für nachhaltige Entwicklung alternativlos, notwendig und dringlich (siehe Hamburg 2020: 171). Bildungsarbeit ist auf das Ziel der Krisenbewältigung ausgerichtet, zwischen Bildung und Krise entsteht ein funktionalistisches Zusammenspiel. Dies kann fälschlicherweise den Eindruck vermitteln, dass allein durch pädagogisches Zutun, und sich dadurch verändernde individuelle Verhaltensweisen hin zu mehr Nachhaltigkeit, die weltweite Umwelt- und Klimakrise sowie ihre Folgen abgeschwächt oder gar verhindert werden können.

„Bildung erscheint dann nicht mehr als eine auch und zutiefst politische Frage, wie und mit welchen Zielen wir Menschen in ihrem Werden pädagogisch begleiten wollen, sondern nur noch als instrumentelle Frage, wie wir bei (welchen) Menschen die Herausbildung bestimmter psychischer Dispositionen, die sich aus der Sachlogik gegenwärtiger Krisenverhältnisse ableiten lassen, befördern können.“ (a.a.O.: 174)

Damit besteht nicht nur die Gefahr, ein komplexes und globales Problem und dessen Lösung auf das Individuum abzuwälzen, sondern die Verantwortung der Problemlösung auch auf die Pädagogik zu übertragen – obwohl die Verantwortung in großen Teilen bei Politik und Wirtschaft liegt. Mit dieser Analyse wird BNE zugespitzt als entpolitisierend beschrieben. Die Kritik ist so lange nicht entkräftet, wie BNE die Kontroversen und Ambivalenzen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung verbunden sind, nicht thematisiert und die Ziele bzw.





Lösungsmodelle von nachhaltiger Entwicklung kritisch befragt. Das ist vor allem dann der Fall, wenn immer wieder eine normativ verstandene BNE gefördert, reproduziert und gestärkt wird und die Thematisierung der strukturell-politischen Ebene ausbleibt oder vernachlässigt wird.

### **Die Fachstelle politische Bildung unterstützt eine Auffrischung der Beziehung**

Die Kritik zielt direkt auf die bisher mangelhafte Berücksichtigung von politischer Bildung in den meisten (schulischen) BNE-Konzepten. So wäre es sinnvoll, politische Bildung als Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung konzeptionell zu verankern. Wie Bernd Overwien treffend feststellt, ist es „weder sinnvoll noch wünschenswert, in irgendeiner Art an einer überwältigenden Einführung von Nachhaltigkeitszielen zu arbeiten, die ja in vielerlei Hinsicht Kontroversen auslösen, was politische Bildung mit großer Freude aufnehmen müsste, kann doch an Kontroversen und Dilemmata besonders gut im Sinne politischer Bildung gelernt werden“ (Overwien 2020: 231). Aus den Naturwissenschaften weiß man, dass das Erreichen von Klimaneutralität für die Bewältigung der menschengemachten Klimakrise unabdingbar ist. Doch auf dem Weg dorthin ergeben sich „zahlreiche Dilemmata und Konflikte, die nicht durch wissenschaftliche Evidenz, sondern nur im demokratischen Diskurs von mündigen Menschen gelöst werden können“ (Nagel 2021: 159). Politische Bildung kann außerdem „inhaltliche Bezüge zu zusammenhängenden gesellschaftlichen Entwicklungssträngen wie der Neuen Rechten, dem totalitären Sammeln von Daten oder kolonialen Kontinuitäten“ (Domnick et al. 2021: 180) im Kontext von BNE herstellen und hat dabei gleichzeitig die Chance, eigene Leerstellen bezüglich globaler Zusammenhänge und nachhaltiger Entwicklung zu schließen (siehe ebd.).

In der kulturellen Bildung (KuBi) ist man schon seit Längerem dabei, auf konzeptioneller und praktischer Ebene eine Brücke zu BNE zu schlagen, etwa mit dem Projekt *Künste bilden Umwelten* (2012 bis 2013), in welchem „die Schnittmenge von Kultureller Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) unter die Lupe genommen“ (Becker 2013: 3) wurde. Für Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss

„zeigen die Diskussionen um die Ziele einer BNE deutlich, dass allein durch den Fokus auf formale Bildungskompetenzen, die ein homo oeconomicus geschickt einzusetzen weiß, nachhaltiges Denken und Handeln nicht befördert werden kann. Gerade im Blick auf eine kulturelle Dimension, die ein nachhaltiges Handeln in eine neue gesellschaftliche Ordnung einbettet, erhalten nachhaltige Zukunftskonzepte Sinn und praktische Relevanz sowie Umsetzbarkeit und werden nicht verkürzt auf kurzfristigen Verzicht oder persönliche Einschränkungen. KuBi und BNE können sich also durchaus gewinnbringend befruchten.“ (Reinwand-Weiss 2020)



Das Ausloten von Schnittstellen, Gemeinsamkeiten, Grenzen und Herausforderungen unterschiedlicher Bildungsbereiche und -konzepte ist zwar nicht immer einfach, weil viele unterschiedliche Perspektiven, Positionen, Werte und Rahmenbedingungen aufeinandertreffen. Allerdings bietet es neue Erkenntnisse, Erfahrungen und eröffnet womöglich Perspektiven, die vorher nicht denkbar waren. Aktuell gibt es zwei Forschungs-Praxis-Projekte, die solch einen Versuch wagen. In dem Projekt *Die politische Pflanze*<sup>9</sup> arbeitet die Universität Kassel mit dem Verband *Botanischer Gärten e.V.* und dem bundesweiten *Arbeitskreis der staatlich getragenen Bildungsstätten im Natur- und Umweltschutz* zusammen. In neun Bundesländer werden Bildungsformate in Botanischen Gärten und Naturschutzakademien konzipiert und durchgeführt, die sich rund um Ökosysteme, Wild- und Kulturpflanzen als Gegenstände in politischen Erwägungen, Konflikten und Gesetzgebungen drehen. „Diese Herangehensweise eröffnet das Erkennen systemischer Zusammenhänge, zeigt Optionen zur demokratischen Mitgestaltung von Nachhaltigkeitsprozessen auf und lässt Diskussionen über das Mind-Behaviour-Gap (Lücke zwischen Wissen und Handeln) zu“<sup>10</sup>. Das Projekt *KLIMA-AKTIV – Klimaschutz aktiv gestalten & politische Handlungskompetenzen entwickeln*<sup>11</sup> findet im Bildungsbereich Schule statt und „beschäftigt sich mit der Frage, wie es gelingen kann aktives klimapolitisches Handeln von Schüler\*innen im Kontext der Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen als Bildungserfahrungen zu ermöglichen und zu reflektieren“<sup>12</sup>. Das Projekt wird vom Institut für Didaktik der Demokratie (Leibniz Universität Hannover) wissenschaftlich begleitet.

Trotz einzelner Projekte gibt es bisher wenige Forschungsinstitute, die politische Bildung und BNE zusammendenken und empirische Erkenntnisse liefern, beispielsweise Rekonstruktionen von Praxiskonzepten oder bezüglich der Frage, welche Möglichkeiten und Herausforderungen einer praktischen Umsetzung bestehen. Versuche dahingehend bestehen partiell, so an der Universität Kassel im Fachgebiet *Didaktik der politischen Bildung*, an der Universität Augsburg in der Fächer- und Arbeitsgruppe *Politische Bildung und Politikdidaktik* oder an der Universität Lüneburg, die eine eigene Fakultät für *Nachhaltigkeit* hat und dort inter- und transdisziplinär zu Nachhaltigkeitsthemen forscht, unter anderem auch im Kontext Bildung. Wissenschaftler\*innen, die beides zusammendenken und erforschen, finden sich sporadisch und auf die gesamte Bundesrepublik verteilt, nur wenige geben diese Schnittstelle explizit als Forschungsschwerpunkt an.

---

<sup>9</sup> <https://transfer-politische-bildung.de/mitteilung/artikel/die-zugrunde-liegende-idee-des-projekts-ist-das-zusammendenken-von-biodiversitaet-politischer-bildu/>

<sup>10</sup> <https://www.die-politische-pflanze.de/projekt/ueber-uns>

<sup>11</sup> <https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/praxis/klima-aktiv/>

<sup>12</sup> <https://www.idd.uni-hannover.de/de/forschung/projekte/klima-aktiv>





In der von der *Fachstelle politische Bildung* entwickelten digitalen *Landkarte der Forschung zur politischen Bildung*<sup>13</sup> sind aktuell fünf Wissenschaftler\*innen und Forschungseinrichtungen verzeichnet, die angegeben haben, schwerpunktmäßig zu politischer Bildung und BNE zu forschen und zu lehren (Stand 01.10.2021). Selbstverständlich ist zu beachten, dass die *Landkarte* zwar ständig aktualisiert wird, aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Das heißt, es gibt mit Sicherheit noch weitere Forscher\*innen, die politische Bildung zum Forschungsgegenstand haben und diesen mit BNE verknüpfen. Trotzdem kann die Forschungssituation als unzureichend – oder versöhnlich ausgedrückt –, als noch am Anfang stehend beschrieben werden. Die *Fachstelle politische Bildung* hat deshalb eine Liste erstellt, auf der Wissenschaftler\*innen aufgeführt werden, die unter anderem zu politischer Bildung und Bildung für nachhaltige Bildung forschen<sup>14</sup>.

Weitere Schnittstellen von politischer Bildung und BNE gibt es im Bereich Globales Lernen oder in der rassismuskritischen Bildungsarbeit, wo häufig mit postkolonialen Perspektiven Fragen der nachhaltigen Entwicklung bearbeitet werden (vgl. Overwien 2020). Vor allem die Überlegungen einer kritischen politischen Bildung zeigen hier viele Anknüpfungspunkte (vgl. Thimmel & Lösch 2010 oder Frankfurter Erklärung 2015<sup>15</sup>). Da BNE in vielen unterschiedlichen Bildungsbereichen und pädagogischen Praxisfeldern angewendet wird, kann man davon ausgehen, dass die Situation und das Zusammendenken von politischer Bildung und BNE in der Praxis kreativ, vielfältig und weiter fortgeschritten ist, als angenommen wird bzw. als wir wissen. Die *Fachstelle politische Bildung* möchte deshalb dabei unterstützen, Wissenschaft und Praxis in diesem Themenbereich sichtbarer zu machen und zusammenzubringen, um beide Bildungskonzepte zu stärken und zu professionalisieren. Angesichts der eindeutig messbaren und teilweise im Alltag bemerkbaren Veränderungen durch die Umwelt- und Klimakrise, die daraus entstehenden Konflikte, gesellschaftlichen Umbrüche (national und global), Protestbewegungen (ganz prominent *Fridays for Future*) oder auch die wichtige Rolle von Klimapolitik im deutschen Bundestagswahlkampf 2021 machen deutlich, dass das Thema aktuell und dringlich wie nie zuvor ist.

---

<sup>13</sup> <https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/forschungslandkarte>

<sup>14</sup> Siehe <https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/topografie-der-praxis/bne/>

<sup>15</sup> [https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter\\_erklaerung.pdf](https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf)



## Literatur

Anders, Yvonne / Daniel, Hans-Dieter / Hannover, Bettina / Köller, Olaf / Lenzen, Dieter / McElvany, Nele / Roßbach, Hans-Günther / Seidel, Tina / Tippelt, Rudolf / Wößmann, Ludger (2021): Nachhaltigkeit im Bildungswesen – was jetzt getan werden muss (hrsg. von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V.). Münster, online:

<https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4301> (abgerufen am 22.09.2021)

Becker, Gerhard (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung in urbanen Bildungslandschaften. Osnabrück, online:

[https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21828/pdf/Becker\\_2020\\_Bildung\\_fuer\\_nachhaltige\\_Entwicklung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21828/pdf/Becker_2020_Bildung_fuer_nachhaltige_Entwicklung.pdf) (abgerufen am 30.09.2021)

Bericht der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – 19. Legislaturperiode – (2021), online [https://www.bne-](https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/20210407_bne-bericht_breg21_kabinettvorlage_cps_bf.pdf)

[portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/20210407\\_bne-bericht\\_breg21\\_kabinettvorlage\\_cps\\_bf.pdf](https://www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/20210407_bne-bericht_breg21_kabinettvorlage_cps_bf.pdf);jsessionid=F9AEAD69F863994DB8E7D36CFB8BE997.live382?\_blob=publicationFile&v=1 (abgerufen am 13.09.2021)

Becker, Helle (2013): Planungstool: Künste bilden Umwelten. Potenziale Kultureller Bildung für Zukunftsgestaltung (hrsg. von Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.). Remscheid, online: [https://www.kuenste-bilden-umwelten.de/fileadmin/user\\_upload/documents/BNE/BNE\\_Seite/BKJ-Planungs-Tool.pdf](https://www.kuenste-bilden-umwelten.de/fileadmin/user_upload/documents/BNE/BNE_Seite/BKJ-Planungs-Tool.pdf) (abgerufen am 04.10.2021)

Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter und Stellungnahme der Bundesregierung (Drucksache 19/24200), online:

<https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (abgerufen am 20.09.2021)

de Haan, Gerhard / Kamp, Georg / Lerch, Achim / Martignon, Laura / Müller-Christ, Georg / Nutzinger, Hans Gottfried (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Berlin/Heidelberg

de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka / de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden, S. 23-44

de Haan, Gerhard (2018): Allgemeine Einführung zum Stand der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. In: Brock, Antje / de Haan, Gerhard / Etzkorn, Nadine / Singer-



- Brodowski, Mandy (Hrsg.): Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Berlin/Toronto, S. 13-23
- Domnick, Johannes / Berwanger, Lennart / Müller, Fabian (2021): Mit emanzipatorisch-politischer Bildung sozial-ökologische Transformation gestalten. In: Kenner, Steve / Oeftering, Tonio (Hrsg.): Standortbestimmung Politische Bildung. Frankfurt am Main, S. 176-187
- Gelhard, Andreas (2012): Kritik der Kompetenz. Zürich
- Hamborg, Steffen (2017): Wo Licht ist, ist auch Schatten - Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum. In: Michael Brodowski (Hrsg.): Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven. Berlin, S. 15-32
- Hamborg, Steffen (2020): Bildung in der Krise. Eine Kritik krisendiagnostischer Bildungsentwürfe am Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Kminek, Helge / Bank, Franziska / Fuchs, Leon (Hrsg.): Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Frankfurt am Main, S. 169-184
- Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (2010) (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Frankfurt am Main
- Mugerauer, Roland (2012): Kompetenz als Bildung? Die neuere Kompetenzorientierung im Deutschen Schulwesen – eine skeptische Stellungnahme. Marburg
- Nagel, Michael (2021): Politische Bildung in der Klimakrise. In: Kenner, Steve / Oeftering, Tonio (Hrsg.): Standortbestimmung Politische Bildung. Frankfurt am Main, S. 152-162
- Overwien, Bernd (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung und globales Lernen. In: Bade, Gesine / Henkel, Nicholas / Reef, Bernd (Hrsg.): Politische Bildung: Vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien. Frankfurt am Main, S. 230-247
- Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2020): Kulturelle Bildung als Bildung für nachhaltige Entwicklung? Impulse für die Verbindung zweier normativer Ansätze und Praxen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE, online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-bildung-nachhaltige-entwicklung-impulse-verbinding-zweier-normativer> (abgerufen am 04.10.2021)
- Rieckmann, Marco (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Großen Transformation – Neue Perspektiven aus den Buen-Vivir- und Postwachstumsdiskursen. In: Emden, Oliver / Jakubczyk, Uwe / Kappes, Bernd / Overwien, Bernd (Hrsg.): Mit Bildung die



Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Berlin/Toronto, S. 147-159

Stoltenberg, Ute (2009): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich, online:

<https://bne.bmbfcluster.de/files/Ute%20Stoltenberg%20f%C3%BCr%20LP%202009.pdf>

(abgerufen am 04.11.2021)