

Kritische BNE. Teil 2

Planziel verfehlt? Orientierungsprobleme in den Orientierungsrahmen 2016 und 2025

Joachim Penzel

Seit gut 30 Jahren gehört es zum Grundverständnis der BNE, dass durch Bildung entscheidend zur positiven Veränderung der Denkweisen und Handlungen von Heranwachsenden beigetragen werden kann, um umweltverträgliches Wirtschaften und Konsumieren, soziale Gerechtigkeit, kulturelle Toleranz und gesellschaftliche Gleichberechtigung sowie mehr Frieden in der Welt zu fördern. Als einer der Akteure der Ausarbeitung kunstpädagogischer BNE-Konzepte habe ich diesen Bildungsanspruch vor einigen Jahren mit dem programmatischen, aus heutiger Sicht durchaus problematischen Titel „Wir retten die Welt“ (Penzel 2019) überschrieben. Angesichts der Vielzahl aktueller Krisen (Brand 2009) und ihrer zunehmenden Ausweitung wächst der Druck, einen umfassenden Transformationsprozess der Weltgesellschaft voranzubringen. Daher verkörpert die 2015 von der UN verabschiedete *Agenda 2030* einen Wendepunkt der globalen Entwicklung, denn die Mehrheit der Nationen verpflichtet sich, Maßnahmen zur Erreichung der 17 Nachhaltigkeitsziele (SDGs) zu ergreifen. In der Bundesrepublik Deutschland wurde dieser Impuls unmittelbar im Bildungssystem aufgegriffen, indem der damals bereits im Überarbeitungsprozess befindliche „Orientierungsrahmen für globale Entwicklung“ der KMK mit einer klaren BNE-Ausrichtung, insbesondere durch direkten Bezug auf die UN-SDGs versehen wurde.

Für alle BNE-Bemühungen im deutschen Bildungssystem, die man bis in die 1980er Jahre zurückverfolgen kann, bedeutet dies eine immense Stärkung, denn BNE hatte nun die Chance, sich von einer Fülle temporärer Einzelaktivitäten im schulischen Fachunterricht, in Projektwochen und der außerschulischen Kinder- und Jugendförderung in eine verbindliche Querschnittsqualifikation des deutschen Schulsystems zu wandeln. Ziel war es mit dem Orientierungsrahmen für die Sekundarschule (OR 2016) und ist es mit dem Orientierungsrahmen der gymnasialen Oberstufe (OR GOS 2025), eine Synergie zwischen der seit Jahrzehnten selbstorganisiert agierenden BNE (Bottom-up-Prozess) mit einem nationalen Bildungsprogramm (Top-down-Prozess) herzustellen. Aus Sicht der meisten BNE-Akteure bietet sich damit die Chance für eine umfassende Reform des Bildungswesens hinsichtlich der Definition von Aufgaben und Zielen schulischen Lernens. Entsprechend weisen die methodisch-theoretischen Einleitungen der beiden Orientierungsrahmen auf eine Verbindung von spezifischen Kompetenzen der einzelnen Unterrichtsfächer mit übergreifenden BNE-Kompetenzen hin, die Heranwachsende zur aktiven Mitgestaltung der erforderlichen sozialen Transformationsprozesse in Schule, Lebensalltag und künftigen Berufen befähigen sollen.

Die besondere Strahlkraft der beiden Orientierungsrahmen gründet in ihrer dezidierten gesellschaftlich-kulturelle Ausrichtung, die das Lernen nicht nur in die Perspektive individueller

Persönlichkeitsentwicklung stellt, sondern die Einbindung Heranwachsender in heterogene soziale Zusammenhänge unterstützt, sodass sich im Bildungsprozess Individuation und Kooperation sowie Selbstbestimmung und Solidarität verbinden können. BNE wird in dieser Weise zum Auslöser einer Politisierung von Bildung, wie es sie seit den 1970er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland nicht mehr gegeben hat.

Diese Verbindung von Bottom-up- mit Top-down-Prozessen bewerte ich grundsätzlich positiv, auch wenn bereits vor einigen Jahren auf die Gefahr einer ideologischen Überformung und Instrumentalisierung von Bildung hingewiesen wurde (Zusammenfassung kritischer Positionen im Verhältnis von BNE und kultureller Bildung: Hübner 2023). Ein erforderlicher Mentalitätswandel, der auf Kritik und Änderung normativer Grundeinstellungen (Präkonzepte) von Menschen hinarbeitet (Wagner 2024), muss idealerweise in Kindheit und Jugend beginnen. Dadurch erhält Bildung eine Schlüsselfunktion im laufenden sozialen Transformationsprozess (in diesem Sinne das Vorwort der Bundesministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung in: OR GOS 2025, 11).

Mit ihren hochgesteckten BNE-Ambitionen stellen die beiden Orientierungsrahmen eine immense Herausforderung nicht nur für die Implementierung in die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer, in Fachkonzeptionen und Unterrichtsinhalte dar. Ebenso berühren sie das Selbstverständnis von Bildungsverwaltung, Bildungswissenschaft und Fachdidaktik. Daher lohnt eine differenzierte Betrachtung einiger Problemfelder von OR 2016 und OR GOS 2025, um grundlegende Vorteile, konzeptionelle Unstimmigkeiten und potentielle Risiken einschätzen zu können.

a) Problemfeld Systemkomplexität: Zwischen Orientierung und bürokratischer Überregulierung

Beginnend mit dem OR 2016 werden die 17 Nachhaltigkeitsziele der UN (SDGs) als ein inhaltliches Leitsystem der BNE genutzt. Allein die Bündelung dieser heterogenen Ziele erzeugt eine thematische Komplexität von Bildung, deren Umsetzung unter föderalen Strukturen der Bundesrepublik sowie den didaktisch-konzeptionellen und schulpraktischen Bedingungen sehr herausfordernd ist. Um diese theoretische Komplexität in den realen Bildungsalltag zu transformieren, braucht es tatsächlich Orientierung. Dieser Aufgabe versuchen die beiden Orientierungsrahmen von 2016 und 2025 durch ein didaktisches System von drei Basis- und elf Teilkompetenzen in Verknüpfung mit 21 Themenfeldern, die mit den 17 Nachhaltigkeitszielen korrespondieren, zu erreichen. Ohne auf die konkreten Kompetenzen und Themenfelder hier einzugehen (dazu Kap. b in diesem Text), wird deutlich, dass es die Strategie der KMK-Kommissionen ist, die formale und inhaltliche Komplexität der BNE-Bildung nicht auf wenige Schlagworte zu reduzieren, sondern aufrecht zu erhalten. Dem liegt die Einsicht zugrunde, dass eine Orientierung Heranwachsender in komplexen Weltbeziehungen nur durch eine komplexe „Weltbeziehungs-Bildung“ (Rosa/Endres 2016, 13) zu erreichen ist. In diesem Sinne entspricht die didaktische Grundkonzeption der beiden Orientierungsrahmen einem Spiegel der überkomplexen Anforderungssituation heutiger Gesellschaft. Damit wird

ein populistischer Reduktionismus ebenso vermieden wie die Resignation infolge eines Komplexitätskollapses.

Die anspruchsvolle Botschaft der beiden ORs könnte man folgendermaßen zusammenfassen: Orientierung ist möglich, aber nur unter Aufrechterhaltung aller heterogenen Faktoren, die heutiges und zukünftiges Leben bestimmen. Dieser pädagogische Anspruch zwingt alle Beteiligten des Bildungssystems stärker als je zuvor, die Fülle und Vielfalt der gesellschaftlichen und ökologischen Kontexte heutiger Bildung zu reflektieren. Die beiden Konzeptpapiere leisten Orientierung in einem sehr weiten Feld und erwarten von den Bildungsakteuren eine Selbstorientierung durch aktive Auseinandersetzung mit den komplexen didaktischen Strukturen. Unterstützung bietet u.a. die Länderinitiative „Umsetzung des Orientierungsrahmens globale Entwicklung in den Bundesländern“ und die Plattform „Engagement Global“.

Wie jedes soziale System benötigt auch die Bildung ein hohes Maß an Verfahrensrationalität, um Komplexität zu reduzieren. (Luhmann 2022) Tatsächlich wäre es mit Blick auf eine effiziente Anschlusskommunikation sinnvoll gewesen, einige der Teilkompetenzen und Themenfelder der beiden Orientierungsrahmen zusammenzufassen, um eine Überschaubarkeit und Verständlichkeit des didaktischen Konzepts zu erreichen. Stattdessen werden in den kunstpädagogischen Kapiteln im OR 2016 die 11 allgemeinen Teilkompetenzen auf 28 fachspezifische Kompetenzen und im OR 2025 auf 22 fachliche Teilkompetenzen ausgeweitet. Damit entsteht eine Komplexitätssteigerung, die nicht nur überfordernd wirkt, sondern die auch vehement dazu beiträgt, die fachspezifischen Kompetenzmodelle in unübersichtliche bürokratische Kompetenzlisten zu verwandeln. Diese Bürokratisierung von Bildung wird in beiden OR gesteigert, indem die Darstellung der 50 (!) (OR 2016) und der 64 (!) (OR 2025) fachpraktischen Beispielthemen zusätzlich mit Konkordanzlisten kombiniert werden, in denen die Bezüge zu den SDGs und den allgemeinen BNE-Kompetenzen numerisch ausgewiesen werden. Zum Teil erfolgt der Verweis hier nicht nur auf die SDGs, sondern auch auf Unterziele der SDGs, die man selbst als BNE-Akteur*in wahrscheinlich nicht kennt und daher erst recherchieren muss.

Die hier beobachtbare Verschiebung von der didaktischen Modellierung hin zur Bildungsadministration schränkt das kreative Potential bei der Interpretation der fachlichen BNE-Konzepte enorm ein. Aus Leser*innenperspektive stellt sich die Wirkung von Überforderung, Resignation und Frustration ein. Aus meiner Erfahrung als Mitglied einer Lehrplankommission zur Implementierung der BNE auf der Basis des OR 2016 kenne ich die Schwierigkeiten, diese Überkomplexität der KMK-Strategiepapiere sinnvoll in Fachlehrpläne zu integrieren. Als Teilnehmer diverser Weiterbildung zur Implementierung des OR 2016 habe ich erlebt, dass selbst die Autor*innen der KMK-Fachkapitel nicht in der Lage sind, einen strukturierten Überblick über die 30 fachliche BNE-Kompetenzen und die annähernd 50 ausgewiesenen Fachthemen zu bieten.

In der Konsequenz sind beide Orientierungsrahmen zu gewaltigen bürokratischen Konvoluten angewachsen, die ihrer ursprünglichen Funktion der Übersicht in das Querschnittsthema BNE nicht mehr gerecht werden können. Die konzeptionellen Kapitel beider Texte sind ebenso umfangreich und überkomplex angelegt. So entsteht der Eindruck, als sollte ein Strategiepapier eine Grundsatz Einführung zur BNE, zur heutigen Weltlage und zur aktuellen Lebenssituation Jugendlicher leisten. In dieser Weise erschweren die jeweils 460 und 800 Seiten umfassenden Werke eine effektive Anschlusskommunikation und wirken für die

bildungspraktische Umsetzung leider eher als Bremsklötze und nicht als Katalysatoren der BNE. Als Orientierungspläne für die Implementierung der BNE erweisen sie sich in ihrer vorliegenden Struktur als Beispiele einer bürokratischen Überregulierung innerhalb des bundesdeutschen Bildungssystems. Als bewährter BNE-Akteur der Lehrer*innen-Aus- und Weiterbildung hätte ich mir eine übersichtliche Struktur und größere Spielräume für die fachliche Interpretation gewünscht. Es hätte gereicht, einen bundesweiten BNE-Implementierungsprozess anzuregen, diesen aber nicht bis in detaillierte Kompetenzlisten und seitenlangen Themenlisten durchzuformulieren. Das Grundanliegen BNE sollte zwar gesetzlich verankert werden, aber nicht die administrativ durchkalkulierte Struktur ihrer Umsetzung. BNE braucht die öffentliche Unterstützung bei der Mobilisierung selbstbestimmter Kräfte, aber keinen Paternalismus, das heißt keinen vormundschaftlichen Staat, der die Akteure dirigiert.

b) Problemfeld Kompetenzmodelle: Das Verschwinden des Subjekts in gesellschaftlichen Kontexten

In komplexen Situationen und heterogenen Handlungsfeldern helfen Modelle dabei, übersichtliche Strukturen zu schaffen und Orientierung zu finden. In den beiden Orientierungsrahmen besitzen einerseits die Nachhaltigkeitsmodelle und andererseits die Kompetenzmodelle eine klärende Funktion für das Verständnis sozialer und pädagogischer Grundanliegen der BNE. Neben dem immensen Textballast, vor allem neben den seitenlangen Kompetenzlisten, bieten die Modellgrafiken tatsächlich eine Orientierung. Im Sinne der Methode des *Concept Mapping* realisieren sie in den beiden Orientierungsrahmen wahrscheinlich die entscheidende Vermittlungsaufgabe. Da Modelle aufgrund ihrer Anschaulichkeit eine nachgewiesene pädagogische Wirksamkeit besitzen (Hattie 2013, 200 f), erscheint es erforderlich, die inhaltliche und strukturelle Konzeption von Modellen genauer zu betrachten. Die pädagogische und fachdidaktische Modellierung der beiden Orientierungsrahmen wird in einem gesonderten Text untersucht (dazu: *Kritische BNE. Teil 3*). Hier sei zunächst auf zwei Grundprobleme der Modellierungen in den KMK-Papieren hingewiesen – auf die Fülle verschiedener Modelle, insbesondere diverser Kompetenzmodelle, sowie das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in den pädagogischen Modellen und deren übergeordnetem Bildungsverständnis.

Um tatsächlich Orientierung zu bieten, braucht es für administrativ gesteuerte Reformprozesse, wie sie die Orientierungsrahmen anstoßen wollen, klare konzeptionelle Entscheidungen und eine theoretisch-methodisch fundierte, gegebenenfalls auch historisch-kritische Herleitung des genutzten Bildungs- und Kompetenzmodells. Diese Klarheit in Verbindung mit einer schlüssigen Herleitungslogik verfehlen beide Orientierungsrahmen. Angesichts der Fülle der in ihnen dargestellten pädagogischen Ziel- und didaktischen Kompetenzmodelle stellt sich der Eindruck ein, dass diese Klarheit auch gar nicht beabsichtigt war. Im Folgenden liste ich alle Modellierungselemente der OR GOS 2025 auf, um zu verdeutlichen, wie sich der Orientierungsversuch aus Leser*innenperspektive darstellt (in Klammern stehen die Seitenzahlen): Nachhaltigkeitsziele (26, f), pluralistische Weltperspektiven (37), Modi der Weltbedeutung (48), Nachhaltigkeitsmodelle (50), Megatrends (72), BNE-Kompetenzen (73), BNE-

Digitalisierungs-Probleme (102), BNE-Kompetenzen (112), 4K-Modell (113), 21th-Century-Skills (115), KI-Kompetenzen für Lernende (117), BNE-Kernkompetenzen und Digitalisierung (117), BNE-Kompetenzen in einer digitalisierten Welt (118), BNE-Leitbild und pädagogische Zieldimensionen (140), Leitbild BNE (148), Entwicklungsdimensionen BNE (141), Allgemeines Kompetenzmodell (142), BNE Kompetenzbereiche (143 ff), Kriterien für die Auswahl der BNE-Kompetenzen (146), BNE-Kernkompetenzen (147), BNE-Themenbereiche (149 f), Verknüpfung von Themenbereichen und Kernkompetenzen (152) und schließlich didaktische Konzepte für die Gestaltung von BNE-Lernprozessen (155). Hinzu kommen in den Kapiteln zum Fachunterricht noch 18 fachspezifische Kompetenzmodelle in Verknüpfung mit konkreten Themen, die Fachlichkeit und BNE verbinden. Allein diese 23 unabhängigen, untereinander nicht verknüpften Modelle zu Bildungszielen und Kompetenzen im einführenden Teil der OR GOS 2025 verdeutlichen, dass eine Orientierung in diesem Modellchaos eigentlich nicht möglich ist. Hinzu kommt die methodische Kritik, dass keines der aufgeführten Modelle auf einem sozial- und bildungswissenschaftlichen Theoriefundament steht, sondern jeweils per Definition, also aufgrund einer willkürlichen Entscheidung und nicht einer wissenschaftlichen Begründung gesetzt wurde (zur Auseinandersetzung mit den Theoriedefiziten der Modellierung lesen Sie bitte den gesonderten Text *Kritische BNE. Teil 3*). Aus kunstpädagogischer Sicht ist außerdem anzumerken, dass es die verantwortliche KMK-Kommission versäumt hat, für die verschiedenen Modelle ein einheitliches anspruchsvolles Grafikdesign zu entwickeln, das durch Wiederkehr optischer Anker Orientierung bietet.

An dieser Stelle sei auf ein grundlegendes Problem aller integrierten Modelle hingewiesen. Es handelt sich ausschließlich um gesellschaftsorientierte Bildungs- und Kompetenzmodelle, in denen die Persönlichkeit des einzelnen Menschen, in denen also das Subjekt der Bildung als Individuum an keiner Stelle berücksichtigt wird. Mit einer solchen gesellschaftspolitischen Ausrichtung auf der Ebene der Modellierung von Bildungszielen und Kompetenzen erfolgt ein Bruch mit der bisherigen bundesdeutschen Bildungstradition, in der die Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender in der Balance gesellschaftlicher und individueller Ansprüche das Leitthema bildete. Es ist bezeichnend, dass die Begriffe *Individuum*, *individuell*, *Autonomie*, *Subjektautonomie* und *Souveränität* entweder gar nicht oder nur in Bezug auf kollektive Bildungsaspekte vorkommen (nachzuprüfen mit der Suchfunktion des PDF-Dokuments).

Zwar gibt es ein Unterkapitel zu Emotionen in der BNE (OR GOS 2025, 60 f), diese werden aber ausschließlich als Effekte im Weltverhältnis Heranwachsender bewertet (Angst, Wut, Macht- und Hilflosigkeit etc.). Der berechtigten Kritik, dass es im bundesdeutschen Bildungssystem keine festverankerte emotionssensible Bildungsarbeit gibt (ebenda 61), folgt jedoch kein konkreter Vorschlag über die Integration von Emotionen als Element von BNE. Die Tatsache, dass im OR 2025 weder auf den Aspekt der emotionalen Intelligenz, die ein wesentlicher Bestandteil der Welterkenntnis von Menschen ist (Goleman 1996; Schulze u.a. 2006), noch auf die abgestufte emotionale Entwicklung von Menschen, die eine eigenen Förderstruktur benötigt (Preckel 2017), hingewiesen wird, zeugt letztlich von der dezidiert rational-kognitiven Ausrichtung dieses administrativen BNE-Programms. Die Beobachtung, dass auch andere Elemente individueller Subjektivität wie körperlicher Besonderheiten und Kompetenzen, Willens- und Konzentrationsfähigkeit, Wahrnehmungs-, Erinnerungs- und Assoziationsfähigkeit in der gesamten Modellierung keine Berücksichtigung finden, kann man als Indiz werten, dass diese administrative BNE-Konzeption Kinder und Jugendliche weniger in

ihrer Individualität, sondern vorrangig in ihrem Verhältnis zu den gesellschaftlichen und ökologischen Lebensbedingungen bewertet. Damit übergehen die beiden Orientierungsrahmen wesentliche Bedürfnisse (bspw. Hedonismus, Konsumwünsche) und Lebensqualitäten (bspw. emotionale Selbstbezüglichkeit/Introvertiertheit, Selbstgenügsamkeit, pubertärer Egoismus) von Heranwachsenden und manövrieren Bildung aus einem übersteigerten Weltretungsanspruch in die Gefahrenzone eines gesellschaftspolitischen Imperativs, in der der einzelne Mensch hauptsächlich als Bestandteil einer übergeordneten Gemeinschaft betrachtet wird. Dass eine solche Vergesellschaftung kritisch reflexiver Einstellungen die Gefahr einer Gesinnungspädagogik mit sich bringt, wird in Punkt d) dieses Textes dargestellt. Dass die rational-kognitive Ausrichtung in Verbindung mit einer Überbetonung der sozio-kulturellen Bedeutung von Bildung zu grundsätzlichen Umsetzungsproblemen in der Schulpraxis führt, ist unter Punkt f) nachzulesen.

c) Problemfeld Entpolitisierung: Die Grenzen kritischer Betrachtung in staatlichen Bildungsplänen

„Unsere jetzige Lebensweise macht krank und zerstört die natürlichen Lebensgrundlagen.“ (OR GOS 2025, 58) Dieses Zitat des Wissenschaftlichen Beirates der Bundesregierung für globale Umweltveränderung (WBGU 2023), formuliert eine „Dringlichkeitsgovernance“ (ebenda), die man als programmatisch für den aktuellen Orientierungsrahmen bezeichnen kann. Die Formulierung „unsere Lebensweise“ verweist auf ein elementares Problem, denn jeder einzelne Mensch hat an den verbreiteten Alltagspraktiken seinen Anteil und kann folglich durch eine systematische Arbeit an sich selbst auch dazu beitragen, dass sich der Lebensstil der Gemeinschaft sukzessive so verändert, dass die destruktiven Einflüsse auf Ökosysteme und Gesellschaft minimiert werden. Die allgemeine Problemdiagnostik (krankmachender Lebensstil) korreliert mit einer pädagogischen Problemlösung (individuelle Lernprozesse). Diese BNE-Konzeption der beiden Orientierungsrahmen zielen darauf ab, Heranwachsende im Bildungsprozess zu ermächtigen, ökologisch und sozial verantwortungsvoll zu handeln. Es geht darum, im eigenen Leben unmittelbare Selbstwirksamkeit zu erfahren und dadurch die Verantwortung nicht ausschließlich an Institutionen und Leistungsträger zu verlagern.

Diese Ausrichtung auf individuelle Handlungen wird beispielsweise auch in der Verwendung der Begriffe sozial-ökologischer Fuß- und Handabdruck deutlich. Im Gegensatz zum Fußabdruck, der eine Art umweltpolitischem Schuldeingeständnis entspricht, verweist der sozial-ökologische Handabdruck darauf, dass „Abläufe und Strukturen im Alltag veränderbar sind“ und folglich mitgestaltet werden können (ebenda S. 59). Die positive Message dieses BNE-Konzepts ist die Einsicht, dass jeder einzelne Mensch einen Beitrag zur Weltrettung leisten kann und dass jeder Beitrag wichtig ist. Damit wird aber die Verantwortung für den gesellschaftlichen Wandlungsprozess grundlegend auf die einzelnen Menschen verlagert, während die Handlungspflicht von staatlichen Institutionen, Wirtschaftsunternehmen und öffentlichen Trägern explizit nicht erwähnt und keiner kritischen Betrachtung unterzogen wird. BNE

erzeugt hier das Motiv einer Art von Bringschuld des einzelnen Menschen gegenüber der sozialen und ökologischen Gemeinschaft.

Die in beiden Orientierungsrahmen angelegte Fokussierung auf die Individualisierung von Verantwortung und Handlungsdruck im Bildungsprozess Heranwachsender verhindert jede kritische Bilanz in Bezug auf die bisherigen Ergebnisse bei der Umsetzung der SDGs. Selbst eine führende Wirtschaftsnation wie die BRD hat bislang nur in wenigen der 17 Nachhaltigkeitsziele sichtbare Erfolge aufzuweisen; im Gegenteil in einigen Zielbereichen ist die Entwicklung sogar rückläufig (dazu der Text *Kritische BNE. Teil 1*). Vor diesem Hintergrund wäre es im OR GOS 2025 eigentlich unerlässlich gewesen, das bisher Erreichte kritisch zu bilanzieren und eine Lösungsperspektive im Umgang mit offensichtlich nicht realisierbaren politischen Zielen aufzuzeigen. So wird das BNE-Schiff weiter auf einem Kurs gehalten, der mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht zum Erfolg führen wird.

Die Tendenz zur Tatsachenbeschönigung zeigt sich im OR 2025 auch bei der Darstellung sogenannter Megatrends wie Individualisierung, Vernetzung, Gender Shift, Neo-Ökologie, New Work, Wellbeing usw. (OR GOS 2025, 72 f). Dabei handelt es sich ausschließlich um Entwicklungen, die vor allem positiv zu bewerten sind, während Trends, die mit sozialen Problemen und Verwerfungen zu tun haben, gar nicht erwähnt werden – bspw. die rasante Zunahme von Armut, insbesondere auch Kinder- und Altersarmut, die forcierte Deindustrialisierung in Verbindung mit einem historischen Höchststand an Firmeninsolvenzen und Verlagerung von Produktion ins Ausland, damit einhergehend die ansteigende Arbeitslosigkeit, der massive Verlust von Arbeitsplätzen in Folge von KI- und Robotikeinsatz in allen Berufsbereichen, die Ausweitung von Kriegen und bewaffneten Konflikten weltweit, der Beginn eines neuen atomaren Wettrüstens, eine rückläufige Entwicklung in der Gesundheitsversorgung oder die Zunahme von politischen Populismus werden unter diesen Megatrends nicht berücksichtigt. In dem Bemühen der beiden Orientierungsrahmen ein positives Bild von Gegenwart und Zukunft zu entwerfen, verspielen diese Bildungskonzepte die erforderliche Glaubwürdigkeit, auf der soziales Vertrauen als Basis eines gelingenden gesellschaftlichen Transformationsprozesses gedeihen kann.

Obwohl sie gesellschaftliche Entwicklungen anstoßen wollen und vehement an die soziale Verantwortung des einzelnen Menschen appellieren, ist beiden Orientierungsrahmen letztlich eine verdeckte Tendenz zur Entpolitisierung von Bildung eigen. Pädagogik soll dazu ermächtigen die individuelle und kollektive Lebensweise zu ändern, ohne die politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen dafür in Frage zu stellen. Der noch für die kritische Pädagogik der 1970er Jahre zentrale Begriff *gesellschaftlicher Machtverhältnisse* (dazu: Schneider-Bertan 2024, Kap. 3.1) wurde durch den unverfänglichen Begriff der *kulturell bedingten Lebensweise* ersetzt. Mit diesem Perspektivwechsel kann auch eine kritische Betrachtung der zwei prägenden Megatrends der Gegenwart, nämlich die Forcierung der neoliberalen Wirtschaft und die Transformation von repräsentativen Demokratien in Elitedemokratien (Mausfeld 2019; Wollin 2020) unterbunden werden. Damit lässt sich unter Umständen das Erstarken einer politik- und ökonomiekritischen Jugendbewegung vermeiden. Möglicherweise könnte diese Tendenz zur Entpolitisierung der beiden Orientierungsrahmen als Element sozialer Kontrolle durch BNE bewertet werden.

(Anmerkung: Die hier herausgearbeitete Tendenz zu Entpolitisierung widerspricht nicht der eingangs formulierten These einer neuen Politisierung der Bildung [S. 2]. Die *Politisierung* bezieht sich auf die

Inanspruchnahme einer breiten öffentlichen Wirksamkeit von BNE im Rahmen der angestrebten gesellschaftlichen Transformation. Der Hinweis auf die immanente *Entpolitisierung* lenkt den Fokus auf die Ausblendung politischer und ökonomischer Machtverhältnisse und Herrschaftsstrukturen innerhalb der BNE.)

d) Problemfeld Wertebildung: Grenzgang zwischen kritischer Reflexion und Gesinnungspädagogik

Der OR 2025 eröffnet mit der Aussage von Simone Oldenburg, der Präsidentin der Bildungsministerkonferenz: „Eine zukunftsorientierte Schule richtet sich an Werten und Kompetenzen aus, die sowohl die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fördern als auch ihre Fähigkeit stärken, eigenverantwortliche Entscheidungen im Sinne des Gemeinwohls und zum Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen und des Klimas zu treffen.“ (OR GOS 2025, 19). Den Begriffen *Werten* und *Kompetenzen* wird dabei sowohl eine gleichberechtigte Stellung zuerkannt als auch eine orientierende Funktion zugesprochen. Werte verweisen auf die ideelle und Kompetenzen auf die Handlungskomponente von Bildung. Sogenannte Wertevermittlung bzw. Wertebildung besitzt innerhalb des OR 2025 eine große Bedeutung, worauf die häufige Verwendung des Begriffs *Werte* (576-mal auf 800 Seiten) hinweist. Diese prominente Stellung von Werten im aktuellen Bildungsdiskurs verdankt sich dem Bedürfnis nach Orientierung in einer Zeit der Krisen und der Transformation. Werte versprechen scheinbar Kontinuität, Stabilität und Sicherheit in einer Gesellschaft im Umbruch. Damit hat der Werte-Begriff das pädagogische Erbe des Wahrheitsbegriffs der Moderne angetreten. Nachdem innerhalb der Aufklärung die Vorstellung von Wahrheit, insbesondere wissenschaftlich fundierter, vorherrschend war, wurde im Zuge des konstruktivistischen Diskurses der Postmoderne der Wahrheitsbegriff pluralisiert, in dem die Kontextabhängigkeit vermeintlicher Tatsachennahmen erkannt wurde.

Der Werte-Begriff wird innerhalb der aktuellen Pädagogik allerdings ebenfalls als heterogen, interessenabhängig und wandelbar betrachtet (Weinlich 2023). Daher verwundert es, dass die beiden Orientierungsrahmen Werten und Wertvorstellungen eine ähnlich prominente Funktion wie dem Kompetenzbegriff zuweisen. Damit wird in irritierender Weise auf Stabilität und scheinbare Gewissheit in einem Zusammenhang hingewiesen, der seinem Gegenstand nach höchst ungewiss und folglich instabil ist. Einerseits existiert eine Vielfalt von Werten wie traditionellen und modernen, persönlichen und kollektiven, ökonomischen und politischen, kulturellen und ethischen, konservativen und progressiven, rechtlichen und medizinischen oder europäischen, amerikanischen und asiatischen Werten, sodass allein diese Aufzählung verdeutlicht, dass es zunächst Orientierung im Werteverständnis bedarf, um Werte als soziale Orientierungsgröße überhaupt nutzen zu können. Andererseits bestehen diese Werte nicht neutral nebeneinander, sondern es herrscht eine soziale Konkurrenz sowohl um die Auslegung als auch die Gewichtung einzelner Werte in Bezug auf Lebens- und Entscheidungssituationen. Dies verdeutlichen bspw. die Diskussionen in den verschiedenen Ethikkommissionen, die regelmäßig zu diversen Themen einberufen werden.

Werte besitzen also keine absolute, sondern nur eine relative Gültigkeit. Ihr tatsächlicher sozialer Wert zeigt sich allein im Diskurs, nämlich in jenem Aushandeln der Werte, die für demokratische Gesellschaften unerlässlich sind. Ein gleichberechtigter Wertediskurs ist Ausdruck praktizierter Demokratie (in diesem Sinne Habermas 1981). Allerdings haben empirische Studien seit den 1980er Jahren immer wieder gezeigt, dass öffentliche Diskurse nicht zu einem Wertekonsens führen, sondern dass sich Werte-Fraktionen ausdifferenzieren und mit der Zeit verfestigen (Schnädelbach 1982; Neidhardt 1994). Daher erscheint es ausgesprochen problematisch, Werten eine gesellschaftliche Orientierungsfunktion zuzuweisen, wie das in den beiden Orientierungsrahmen nahegelegt wird. Der Wert der Werte besteht letztlich allein in ihrer Diskursivität als praktizierter Demokratie. Mit einer Festschreibung von bestimmten Werten würde deren Diskurspraxis jedoch beschränkt, wenn nicht gar unterdrückt werden. Auf diese Gefahr hat auch Weinlich mit einem Zitat von Gunter Otto hingewiesen: „Bildung ist nicht widerspruchsfreie Anpassung an von anderen gesetzten Normen und Werte – scheinen sie auch noch so positiv besetzt, noch so erfahrungsgesättigt aus der Sicht derer, die sie vertreten.“ (Otto 1998, 61) Also auch die noble Absicht der Weltrettung, die der BNE zugrunde liegt, sollte nicht dazu berechtigen, den Wertediskurs als dem sprichwörtlichen *Umlauf* oder *Durchlauf der Werte* zu kanalisieren oder einzuhegen auf einen Kanon interessengeleiteter Anschauungen und Urteile.

Vor diesem Hintergrund erscheint es hochgradig irritierend, dass der OR 2025 für die Leistungsmessung und -beurteilung explizit auf die Einbeziehung von Werten hinweist: „Da der kompetenzorientierte Unterricht einer Leitperspektive BNE nicht strikten kompetenzdiagnostischen Anforderungen unterliegt, wird er auch nicht primär auf kognitive Leistungen ausgerichtet und stärkt die von Weinert (2001) ebenfalls als wichtig erachteten Einstellungen und Werthaltungen.“ (OR GOS 2025, 148, vergleichbar auch 158) Wie aber will man die Vielfalt möglicher „Einstellungen und Werthaltungen“ in Bezug auch nur auf ein BNE-Problem als Lehrkraft beurteilen, ohne gegen das Paradigma der Wertepluralität und der Wertetoleranz zu verstoßen? Damit wird noch einmal deutlich, dass Werte innerhalb des Bildungssystems kein funktionales Äquivalent zu Kompetenzen darstellen und daher auch keine Orientierungsfunktion besitzen können. Dennoch ist Wertebildung unverzichtbar, aber eben als eine Praxis des demokratischen Diskurses und nicht zur ideellen Ausrichtung Heranwachsender. Ein gleichberechtigter Wertediskurs muss der Versuchung jeder Art von Gesinnungsbildung widerstehen, damit Moral nicht zum Herrschaftsinstrument umfunktioniert wird.

e) Problemfeld Fachlichkeit: BNE und Fachlichkeit zwischen Relationalität und Instrumentalisierung (Beispiel Kunstpädagogik)

In den Kapiteln zu den einzelnen Unterrichtsfächern werden praktische Hinweise gegeben, wie die Implementierung von BNE in die jeweils bestehenden Strukturen der einzelnen Fachdidaktiken gelingen kann und wie eine schulische BNE-Fachbildung mit konkreten Beispielaufgaben umgesetzt werden könnte. Im Folgenden wird der Fokus auf das Fachkapitel *Bildende Kunst* gerichtet, um die Verfahrensweisen der Orientierungsrahmen und deren immense Herausforderungen und Schwierigkeiten schlaglichtartig darzustellen.

Während im OR 2016 mit dem Hinweis auf die Vermittlung von Bildkompetenzen nur pauschal auf fachspezifische Bildungsziele und -kompetenzen eingegangen wird, leistet der OR GOS 2025 eine komplexe Zusammenfassung zentraler Grundlagen des Fachverständnisses (Produktion, Rezeption, Reflexion von Bildern), eine Erläuterung des gängigen Kompetenzmodells (Wahrnehmen, Vorstellen, Darstellen) und zeigt Verknüpfungspotentiale dieser Fach- mit den übergeordneten BNE-Kompetenzen (Erkennen, Bewerten, Handeln) auf. Diese fachspezifische Einleitung (OR 2025, 531-534) sowie die Erläuterung des didaktischen Programms (ebenda 538-543) verkörpern eine immense Konzeptionsleistung, deren Stellenwert nicht hoch genug angesetzt werden kann, denn die Kunstpädagogik hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einem Feld heterogener fachdidaktischer Ansätze entwickelt, sodass dem Fach tatsächlich ein theoretisch-methodischer Zusammenhalt fehlt (dazu Penzel 2025, Kap. 3). Dem OR 2025 gelingt hier im Stil eines Handbuchartikels eine komprimierte Darstellung von dem, was man vielleicht als einen Grundkonsens über fachliche Bildungsziele, Schlüsselkompetenzen und grundlegende Methoden bezeichnen könnte. Diese werden konzeptionell mit den allgemeinen gesellschaftlichen Handlungsfeldern der BNE verknüpft, sodass für Fachlehrkräfte sehr gut nachvollziehbar ist, welchen enormen Beitrag Kunstpädagogik für eine zeitgemäße weltorientierte Bildung Heranwachsender leistet. In diesem Sinne besitzt der OR 2025 für die Kunstpädagogik tatsächlich eine herausragende orientierende Funktion.

Ebenso positiv ist die gelungene Transferleistung der elf BNE-Kernkompetenzen in fachbezogene Teilkompetenzen einzuschätzen. Dabei wird die Sonderstellung des Kunstunterrichts im schulischen Fächerkanon deutlich herausgearbeitet: Das Fach ist das einzige, in dem komplexe Bildkompetenzen vermittelt werden, die Jugendlichen in einer von immenser Geschwindigkeit und Fülle geprägten Bilder-Welt-Gesellschaft Orientierung bieten und zur Mitgestaltung anregen. Als Fachvertreter habe ich hier den Eindruck, dass Kunstpädagogik und BNE eine quasinatürliche Synergie bilden, weil Fach- und Sachprobleme im didaktischen Grundverständnis auf das Engste miteinander verbunden sind. Das bestätigt auch ein Blick in die Fachgeschichte, der zeigt, dass die Auseinandersetzung mit BNE-Themen bis in die 1980er Jahre zurückreicht (dazu Heinen 2025 und ein gesonderter Text dieser Reihe: *Kritische BNE. Teil 4*).

Trotz dieser insgesamt positiven Bilanz sollte hier auch auf einige konzeptionelle Probleme hingewiesen werden. Überblickt man den Kompetenzkatalog im OR 2016 so stellt sich der Eindruck ein, dass im Kunstunterricht der Lernbereich Rezeption deutlich gegenüber dem der Produktion übergewichtet wird. Das bestätigt auch der Blick auf die Beispielthemen – hier wirken die kurzen Produktionssequenzen wie Anhänge der schwergewichtigen Rezeptzi- und Reflexionseinheiten. Der OR GOS 2025 reagiert auf diese Dominanz der Rezeption über die Produktion durch eine enge Verzahnung beider Bereiche; als Bindeglied wird hierbei die Reflexionskompetenz genutzt. Das heißt: Sowohl gestaltungspraktisches Handeln als auch analytische Bildbetrachtung dienen der kritischen Reflexion diverser gesellschaftlicher Zusammenhänge im Kontext von BNE. Dieser Ansatz muss grundsätzlich als gelungene Lösung der methodischen Herausforderung eines Fachs, das Praxis mit Theorie verbinden sollte, bewertet werden. Dennoch ist hier kritisch anzumerken, dass mit beiden Orientierungsrahmen die bislang zu wenig reflektierte *kulturwissenschaftliche Wende des Fachs* weiter forciert wird (dazu ein ausführlicher gesonderter Text in der Reihe: *Kritische BNE. Teil 5*).

Dieser *cultural turn* (eigentlich ein *cultural-studies-turn*) vollzieht sich in der Kunstpädagogik seit gut 20 Jahren, indem untersuchende, reflektierende und forschende deutlich gegenüber produzierenden, entwickelnden und symbolisch-ausdrückenden Kunstpraktiken übergewichtet werden. Die wesentliche Ursache liegt an der einseitigen Orientierung eines Teils der aktuellen Kunstpädagogik an den Paradigmen der Gegenwartskunst und der sie flankierenden Kunstwissenschaft. In dieser fachdidaktischen Strömung werden vorrangig solche künstlerische Praktiken favorisiert, die die Werke ausdrücklich in den Dienst aktueller Diskursen stellen, während jenem gegenwärtigen Kunstschaffen, in dem der Selbstausdruck der Künstler*innen praktiziert wird, das Kunst als sinnfreie und irrationale Erfahrungszone in der Gesellschaft versteht, das sich als individueller Akt des Widerstandes gegen kollektive Vereinnehmungen behauptet, kaum Beachtung geschenkt wird (dazu als kunsthistorische und kunsttheoretische Aufarbeitung: Penzel 2017). Mit ihrer Akzentuierung des aufklärerisch-kritischen Potentials der Kunst institutionalisieren die beiden Orientierungsrahmen diesen *cultural turn* auf der bildungspolitischen Ebene, die auch mit Blick auf die Lehrpläne der einzelnen Bundesländer eine juristische Bindekraft besitzen. Indem man den Lernbereich der Produktion hauptsächlich als eine spezifische Reflexionsstrategie mit gestalterischen Mitteln versteht, wird ein Bildungsauftrag des Fachs unterstrichen, der vorrangig auf Wissensorientierung und Reflexion ausgerichtet ist. Damit gehen aber wesentliche Eigenheiten der ästhetischen Erfahrung und der nicht zweckrationalen künstlerischen Gestaltung verloren (zur ästhetischen Erfahrung: Kirchner 1999, Teil 1).

Neben dieser Überbetonung kritisch-reflektierender Gestaltungsansätze im Kunstunterricht geben die einzelnen fachlichen Kompetenzformulierungen im OR 2025 teilweise auch eine Ergebnisperspektive vor, die in der Unterrichtspraxis eigentlich vom individuellen Lernprozess, von subjektiven Gestaltungsergebnissen und daraus resultierenden Erkenntnissen abhängig ist – bspw. „mit Empathie erfassen und reflektieren“ (5.1), „multiperspektivisch analysieren und ambiguitätstolerant bewerten“ (5.2), „kontrastierend entwerfen“ (6.1), „zugespitzt veranschaulichen“ (7.1) (ebenda 536 f). Mit solchen Formulierungen werden bereits bestimmte Gestaltungsabsichten und künstlerische Haltungen eingefordert, denen man sich im künstlerischen Prozess aber ganz legitim auch verweigern oder zu anderen Schlussfolgerungen kommen könnte. Das im vorangegangenen Kapitel diskutierte Problem, der in den beiden Orientierungsrahmen geforderten „Einstellungen und Werthaltungen“ findet hier seine fachspezifischen Formulierungen. Damit wird die Grenze von der autonomen Kunst hin zu einer Haltungs- oder Gesinnungskunst geöffnet, die Lernende unter einen immensen Anpassungsdruck stellt und die die Möglichkeiten individueller ergebnisoffener Gestaltungsprozesse deutlich beschränkt.

Manche Kompetenzformulierungen nähern sich sogar in bedenklicher Weise einer neuen Art von Auftragskunst im Unterricht an – bspw. „9.1 ... lokale und globale Konfliktkonstellationen gestalterisch erfassen und Bilder (z. B. Bildgeschichten, Erklärvideos) oder künstlerische Strategien zur medialen Übersetzung und Überwindung konträrer Positionen entwerfen und realisieren.“ Und noch deutlicher: „10.1 ... in verschiedenen Gestaltungsmaterialien und -dimensionen Utopien und Interventionen zur nachhaltigen Entwicklung entwerfen.“ (ebenda) Diese Formulierungen haben eigentlich nichts mehr mit Kompetenzerwartungen zu tun, sondern mit expliziten Arbeitsaufträgen, die selbst gestandene Designer*innen heute angesichts der Komplexität der Problemlagen überfordern würden und von denen unklar ist, ob

erfahrene Lehrkräfte oder die Kommissionsmitglieder des OR 2025 selbst in der Lage wären, diese Aufgabe zu lösen.

In derartigen fachspezifischen Kompetenzformulierungen stecken zwei Probleme: Einerseits wird hier die pädagogische Tendenz deutlich, die Fachlichkeit für kulturpolitisch erwünschte Themen und damit verbunden Einstellungen bzw. Gesinnungen zu instrumentalisieren. Andererseits verabschiedet sich die Fachdidaktik hier von ihrer ursprünglichen Bindung an empirisch fundierte Anforderungsniveaus für die einzelnen Klassenstufen. Das letzte Problem betrifft beide Orientierungsrahmen, was der Blick auf die jeweils ausgearbeiteten Unterrichtsbeispiele verdeutlicht. Diese setzen ein Reflexionsniveau bei den Lernenden voraus, was von keiner der jeweiligen Jahrgangsstufen auch nur annähernd zu bewältigen ist (dazu auch ausführlich der Text dieser Reihe: *Kritische BNE. Teil 5*). Insbesondere die Beispielaufgabe 3 im OR 2025 zur Auseinandersetzung mit der Ausstellung „The Family of Man“ von 1955, die nur in historischen Quellen erschlossen werden kann, würde jede Absolventin des Studiengangs Kunst- und Kulturwissenschaften in einer Abschlussarbeit vor logistische, quellenkritische, methodische und was die Forderung nach einer alternativen Gestaltung betrifft auch vor konzeptionelle Probleme stellen. In allen Beispielaufgaben beider Orientierungsrahmen wird die Tendenz deutlich, dass der Kunstunterricht die empirische Forschung zur Rezeptions- und Reflexionsentwicklung Heranwachsender seit Jahrzehnten negiert (dazu Penzel 2016) und dadurch in Fachlehrplänen und Konzeptpapieren wie der EPA (Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung) systematisch viel zu hohe Anforderungsniveaus festsetzt, die lediglich ein prüfungsorientiertes Lernen ermöglichen und dadurch eine nachhaltige Bildungswirkung verhindern. Dass solche immensen Anforderungen auch an der Schulrealität vorbeigehen, soll abschließend verdeutlicht werden.

f) Problemfeld Schulrealität: Praktische Umsetzungshürden idealistischer Bildungskonzepte

Die von den beiden Orientierungsrahmen angestrebte Verknüpfung von fachspezifischen und BNE-spezifischen Kompetenzen ist inhaltlich und methodisch komplex und in der Folge pädagogisch sehr anspruchsvoll angelegt. Er erscheint sinnvoll, diese beiden BNE-Bildungskonzepte zunächst als idealtypische Planungen zu bewerten, die nicht automatisch unter dem Druck einer realen Umsetzbarkeit in der Schulwirklichkeit stehen müssen. Sie eröffnen ein Möglichkeitsspektrum des bildungspolitisch Wünschbaren, verkörpern aber kein praktisches Konzept des real Machbaren. Für diese Transferleistung sind sowohl die Fachlehrpläne der einzelnen Bundesländer und in der Folge die schulinternen Lehrpläne für die konkrete Unterrichtsplanung zuständig (Penzel 2017). Dennoch scheint es sinnvoll, den Bildungsalltag und die Lernwirklichkeit der Heranwachsenden zu berücksichtigen, um die Umsetzungsmöglichkeiten von OR 2016 und OR GOS 2025 realistisch einzuschätzen.

Die beiden immens anspruchsvollen staatlichen Bildungsinitiativen treffen auf einen schulischen Kontext, in dem seit über einem Jahrzehnt die Entwicklung kultureller Basiskompetenzen und fachlicher Schlüsselkompetenzen als rückläufig eingestuft wird. Das betrifft sowohl

das Beherrschen der deutschen Sprache (BfB o.J.), die Fähigkeiten im Lesen und Schreiben (KMK 2023), die Ausbildung mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenzen (Bildungsserver 2025) und ebenso den Stand digitaler Kompetenzen (Überhaus 2023). Angesichts der verschiedenen Einzelstudien zur Lernentwicklung könnte man von einem Bildungsnotstand in Deutschland sprechen. Dieser Eindruck würde sich verstärken, wenn man die verschiedenen Fallstudien zu einem Gesamtfeld verbinden und auch nach den Konsequenzen für die Entwicklung übergreifender kognitiver Leistungen wie der Ausbildung von linearem, kausalem, abstrahierendem, systemischem und reflexivem Denken fragen würde. Neuere Studien belegen, dass Heranwachsende in den letzten beiden Jahrzehnten kontinuierlich nachlassende kognitive Fähigkeiten aufweisen (Neurology 2025). Dafür gibt es offenbar komplexe Ursachen, die in der Pädagogik, insbesondere bei der Lehrplanung bislang zu wenig oder gar nicht berücksichtigt werden. Die meisten Bildungskonzepte und Bildungspläne orientieren sich an einem Persönlichkeitsideal, für das es in der Lebenspraxis keine realen Äquivalente mehr gibt. Das heißt, es wird an der konkreten Bedarfssituation von Kindern und Jugendlichen vorbeigeplant.

Neben diesem Kompetenzrückgang zeigen aktuelle Studien außerdem, dass der Gesundheitszustand vieler Kinde- und Jugendlicher als prekär eingeschätzt werden muss. Insbesondere psychische Auffälligkeit, psychosomatisch bedingte Erkrankungen und diagnostizierte psychologische Störungen nehmen kontinuierlich zu (DAK 2025). In der Folge sind das Selbstvertrauen und das Selbstbewusstsein, die Kompetenzen der Selbstsorge sowie der psychischen und sozialen Resilienz nur eingeschränkt ausgeprägt. Dadurch leiden die Fähigkeiten der Konzentration, der Ausdauer- und Willensentwicklung, sodass immer mehr Heranwachsende an Lernprozessen nur eingeschränkt teilnehmen können.

Überblickt man diese prekäre Situation von Kindern und Jugendlichen, so ist es fraglich, ob derartig anspruchsvolle BNE-Konzepte, wie sie die beiden Orientierungsrahmen entwerfen, überhaupt umsetzbar sind. In der Reflexion eines einwöchigen Praxisprojekts zur BNE mit Schüler*innen einer neunten Klasse habe ich gezeigt, dass die aktuelle pädagogische Hauptaufgabe weniger die Auseinandersetzung mit BNE-Themen ist, sondern eine soziale und psychische Betreuungsarbeit junger Menschen, die sich in einem Zustand seelischer Not und kognitiver Desorientierung befinden (Penzel 2025). Ein Teil der BNE-Forschung hat bereits auf diese Differenz von Theorie und Praxis reagiert und den UN-Nachhaltigkeitszielen (SDGs), die hauptsächlich auf eine Gestaltung der sozialen Transformation hin angelegt sind, nun auch *Inner Development Goals* (IDGs), die u.a. eine Stärkung der Persönlichkeitsstruktur Heranwachsender („Beziehung zu sich selbst“) fordern, zur Seite gestellt (The Future Project 2025). Mit solchen persönlichkeitsbezogenen Konzepten und ihren ganzheitlichen Modellierungen könnte es gelingen, die methodischen Defizite der BNE-Orientierungsrahmen auszugleichen, um einen realistischen Transfer in die Schule zu erreichen.

In diesem Zusammenhang stehen die einzelnen Fachdidaktiken vor der Herausforderung, bei der Implementierung von BNE dafür Sorge zu tragen, dass die jeweiligen Fächer nicht mit bildungspolitischen Forderungen überformt werden und dadurch Abstriche an ihre Fachlichkeit hinnehmen müssen. **Die nachhaltigste Form nachhaltiger Bildung ist eine solide Allgemein- und eine basale Fachbildung.** Angesichts des realen Bildungsnotstandes in

den Schulen und der wachsenden politischen Ansprüche an das Bildungssystem müsste das Leitmotiv der Fachdidaktik eigentlich heißen: Back to basics! Dies würde auch Chancen eröffnen, BNE-Themen und Kompetenzen aus der Fachlichkeit heraus zu entwickeln, anstatt sie ausgehend von politischen Zielen (SDGs) und den speziellen BNE-Kompetenzmodellen der Orientierungsrahmen als wesensfremde Elemente in die Fächer zu importieren.

g) Fazit: Der geplante Transformationsprozess braucht Diskurs

Um Entwicklungsprozesse besser zu erkennen und bewerten zu können, erscheint es gelegentlich sinnvoll, auf die eigene Zeit im Modus der Rückschau zu blicken. Unter einer solchen Perspektive würde der immens wichtige Stellenwert der beiden Orientierungsrahmen von 2016 und 2025 auffallen. Damit könnten die Weichen gestellt werden, um die in einem Bottom-up-Prozess in ca. 40 Jahren entwickelten BNE-Ansätze nun in eine umfassende Bildungsinitiative zu transformieren. Künftig besteht die Chance einer Neuorientierung des deutschen Bildungssystems, bei der die aktuellen multiplen Krisen berücksichtigt werden, um Heranwachsende stärker zu einem lösungsorientierten Denken und Handeln zu befähigen. Dieser Aufgabe werden die beiden KMK-Konzeptionen zwar grundlegend gerecht. Allerdings gelingt es ihnen angesichts der extremen Komplexität sowohl der gesellschaftlichen Herausforderungslage als auch der pädagogischen Folgeprobleme nur in begrenztem Umfang, wirklich Orientierung zu bieten. Es braucht künftig eine umfassende bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Auseinandersetzung mit den beiden Orientierungsrahmen, um die theoretischen Fundamente der angestrebten Bildungsreform aufzubauen und um die methodische Basis für eine praktikable Umsetzung von BNE im Fachunterricht zu ermöglichen. Daher erscheint es sinnvoll, die beiden KMK-Konzepte in ihrer aktuellen Form weniger als Fahrplan für die Implementierung von BNE, sondern als zentralen Impuls im Sinne einer bildungspolitischen Anregung zu verstehen. Wenn es eine breite wissenschaftliche und demokratische Diskussion über diese Strategiepapiere gäbe, könnte vermieden werden, dass ein zu bürokratisch angelegter Top-down-Prozess in der Bildungspraxis scheitert.

erstellt: 12/2025

Literatur

- BfB – Bundesministerium für Bildung, Familie, Frauen, Senioren und Jugend (o.J.): Transfer-Dialog Folge 4: Lesekompetenz und Leseförderung in der Grundschule. Online unter: <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbfsfj.de/de/Transfer-Dialog-Folge-4-Lesekompetenz-und-Leseforderung-in-der-Grundschule-2335.html> (letzter Aufruf: 15.12.2025)
- Bildungsserver (2025): Schwache Ergebnisse in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Online unter: <https://www.bildungsserver.de/bildung+innovation/schwache-ergebnisse-in-mathematik-und-in-den-naturwissenschaften-1401.html> (Letzter Aufruf: 15.12.2025)

- Brand, Ulrich (2009): *Die Multiple Krise – Dynamik und Zusammenhang der Krisendimensionen, Anforderungen an politische Institutionen und Chancen progressiver Politik.* (PDF) Heinrich-Böll-Stiftung, 2009. Online unter: https://www.boell.de/sites/default/files/multiple_krisen_u_brand_1.pdf (Aufruf: 2.12.2025)
- DAK (2025): Präventionsradar Gesundheit und Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Online unter: <https://caas.content.dak.de/caas/v1/media/146450/data/57c4360d8a2b6b8ec5ac94c98f07e7ab/praeventionsradar-ergebnisbericht-2024-2025.pdf> (Letzter Aufruf: 15.12.2025)
- Globales lernen (2021): Portal Globales lernen. Teilausgaben aller Fächer. Unter: <https://www.globaleslernen.de/de/kmkbmz-orientierungsrahmen/orientierungsrahmen-fuer-den-lernbereich-globale-entwicklung-or/teilausgaben-der-faecher> (letzter Aufruf: 14.09.2023)
- Goleman, Daniel 1996): *Emotionale Intelligenz.* München
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns.* Bd. 1 und 2. Frankfurt am Main
- Heinen, Ulrich (2026): Kunst: Kunstpädagogische Nachhaltigkeitsbildung. Ein Neuansatz für BNE. In: Carrapatoso, Astrid; Kenner, Steve; Bergmüller-Hauptmann, Claudia; Inkermann, Nilda; Reinhardt, Volker (Hrsg.): *Handbauch Bildung für Nachhaltige Entwicklung.* Frankfurt am Main, 344-350
- Hübner (2023): Transformation, Digitalität und BNE. Was war? Was ist? Was kommt? Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/transformation-digitalitaet-bne-was-war-was-kommt-was> (Letzter Aufruf: 15.12.2025)
- Kirchner, Constanze (1999): *Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule.* Seelze
- KMK (2023): IQB-Bildungstrend 2022: Kompetenzrückgänge in Deutsch, aber weitere Fortschritte in Englisch. Online unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/iqb-bildungstrend-2022-kompetenzrueckgaenge-in-deutsch-aber-weitere-fortschritte-in-englisch.html> (letzter Aufruf: 15.12.2025)
- Luhmann, Niklas (2022): Reduktion von Komplexität. In: Tacke, Veronika und Lukas, Ernst (HRSG): Niklas Luhmann. *Schriften zur Organisation 5. Vorträge, Lexikonartikel, Rezensionen.* Wiesbaden
- Mausfeld, Rainer (2019): *Warum schweigen die Lämmer? Wie Elitedemokratie und Neoliberalismus unsere Gesellschaft und unsere Lebensgrundlagen zerstören.* Frankfurt am Main
- - Neidhardt, Friedhelm (1994): Öffentlichkeit, Öffentliche Meinung, soziale Bewegung. In: Ders. (Hrsg.): *Öffentlichkeit, Öffentliche Meinung, soziale Bewegung.* Kölner Zeitschrift für Soziologie. Sonderheft 34, S. 7-41
- Neurology (2025): Rising Cognitive Disability as a Public Health Concern Among US Adults Trends From the Behavioral Risk Factor Surveillance System, 2013–2023. Online unter: <https://www.neurology.org/doi/10.1212/WNL.0000000000214226> (Letzter Aufruf: 15.12.2025)
- Penzel, Joachim (2016). Kunstrezeption zwischen Bildungsideal und Bildungswirklichkeit Kompetenzniveaus von Lehrplänen und empirischen Studien im Vergleich, in: *Impulse Kunstdidaktik 20, Oberhausen 2016, S. 6-16*
- Penzel, Joachim (2017): *Planarbeit 1 (EPA, BDK-Bildungsstandards, Lehrplan, schulinterner Lehrplan, Stundenplan).* In: *Kunstpädagogik kompakt.* Online unter: https://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_um_planarbeit_2018.pdf (letzter Aufruf: 15.12.2025)
- Penzel, Joachim (2019): *Wir retten die Welt! Kunstpädagogik und Ökologie.* München
- Penzel, Joachim (2025): „Äußerer Wandel setzt inneren Wandel voraus.“ *Ganzheitliche Subjektförderung als Basis der Nachhaltigkeit der kulturellen Bildung. Eine Praxisreflexion.* Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/aeusserer-wandel-setzt-inneren-wandel-voraus-ganzheitliche-subjektfoerderung-basis> (Letzter Aufruf: 16.12.2025)
- Preckel, Laurina (2017): Emotionen, emotionale Kompetenzen und emotionale Entwicklung. In: *Kunstpädagogik kompakt.* Online unter: https://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_ikp_v7_preckel_emotionalentwicklung_2018.pdf (letzter Aufruf: 5.12.2025)
- OR (2016): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung für die Sekundarstufe.* Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf (Letzter Aufruf: 15.12.2025)
- OR GOS (2025): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung für die gymnasiale Oberstufe.* <https://www.engagement->

- global.de/files/2_Media/Publikationen/Globale_Entwicklung_Schule/251030_Orientierungsrahmen_globale_Entwicklung_gymnasiale_Oberstufe.pdf (Letzter Aufruf: 15.12.2025)
- Rosa, Hartmut und Endres, Wolfgang (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim
 - Schnädelbach, Herbert (1982): *Transformation der kritischen Theorie. Zu Jürgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns*. Tübingen
 - Schneider-Bertan, Katarina (2024): Kritische Pädagogik im 21. Jahrhundert. Zur Aktualität von Henry A. Giroux' »Critical Pedagogy«. Bielefeld
 - Schulze, Ralf; Freund, P. Alexander; Roberts, Richard D. (Hrsg.) (2006): *Emotionale Intelligenz. Ein internationales Handbuch*. Hogrefe
 - The Future Project (2025): Inner Development Goals. Online unter: https://thefutureproject.de/content/inner-development-goals/?gad_source=1&gad_campaignid=20783479092&gclid=CjwKCAiAI-JBhBjEiwAn3rN7ZpPQmbtlnbaxfQCg8qLoBJQrAY5P3zTCyPL08B0fm6EnqBWCftxwRoCovkQAvD_BwE (letzter Aufruf: 12.12.2025)
 - Umwelt im Unterricht (2021): das Konzept der nachhaltigen Entwicklung und die SDGs. Unter: <https://www.umwelt-im-unterricht.de/hintergrund/das-konzept-der-nachhaltigen-entwicklung-und-die-sdgs> (letzter Aufruf: 13.0.2023)
 - Gerdsmeyer, Gerhard und Köller, Charlotte (2023): Nachhaltiges Lernen, selbstgesteuertes Lernen und Aushandlungsprozesse. Unter: https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2007082819164/Luna_Nachhaltiges_Lernen.pdf?sequence=1&isAllowed=y (letzter Aufruf: 31.12.2023)
 - Überhaus (2024): Rückgang bei digitalen Kompetenzen. Ergebnisse der ICILS-Studie 2023. Online unter: <https://www.ueberaus.de/www/rueckgang-bei-digitalen-kompetenzen.php> (Letzter Aufruf: 15.1.2025)
 - Wagner, Ernst (2024): Kulturelle Bildung im Anthropozän. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-anthropozan> (Letzter Aufruf: 15.12.2025)
 - Weinlich, Wolfgang (2023): Wertebildung. In: Huber, Matthias und Döll, Marion (Hrsg.): *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*. Wiesbaden
 - Wollin, Shelton S. (2020): Umgekehrter Totalitarismus. Faktische Machtverhältnisse und ihre zerstörerischen Auswirkungen auf unsere Demokratie. Frankfurt am Main