

Kritische BNE. Teil 4

Vierzig Jahre Methodenentwicklung und Schulpraxis. Zur systemischen Selbstorganisation kunstpädagogischer BNE

Joachim Penzel

Die Orientierungsrahmen für globale Entwicklung der Sekundarstufe (2016) und der gymnasialen Oberstufe (2025) zielen darauf ab, BNE als Querschnittsthema im bundesdeutschen Bildungssystem zu verankern. Diese begrüßenswerte administrative Bildungsoffensive hat jedoch dazu geführt, die relevanten Nachhaltigkeitsthemen in den einzelnen Unterrichtsfächern vorrangig aus der Agenda 2030 und den UN-Nachhaltigkeitszielen (SDGs) abzuleiten. Wie in dem Text *Kritische BNE. Teil 3* gezeigt wurde, bilden heute die in den beiden Orientierungsrahmen verankerten BNE-Kompetenzen den Ausgangspunkt für fachliche Unterrichtskonzeptionen. Es besteht damit die Tendenz, spezifische Fachkompetenzen und Methoden der Kunstpädagogik den fachfremden BNE-Konzepten unterzuordnen. Angesichts dieser Entwicklung erscheint es sinnvoll, die Fachgeschichte der Kunstpädagogik nach immanenten Methoden nachhaltigkeitsorientierter Bildungsansätze zu untersuchen. Insbesondere ist nach einer schlüssigen Methodologie, nach überschaubaren Kompetenzen und umsetzbaren Themenstellungen zu fragen, die für die Implementierung von BNE im Unterrichtsalltag überzeugende Anregungen bieten. Diese fachhistorische Betrachtung ist auch als Plädoyer für eine dezidierte Bottom-up-Praxis zu verstehen, in der BNE-Angebote aus der Fachlichkeit heraus entwickelt und somit nicht durch bürokratische Maßnahmen wie die beiden Orientierungsrahmen reguliert werden. Es wird sich zeigen, dass BNE-Themen seit fast einem halben Jahrhundert fester Bestandteil sowohl des kunstdidaktischen Diskurses als auch der Schulpraxis sind.

Dieser Text verdankt die wichtigsten Impulse den aktuellen Forschungen von Ulrich Heinen zur „Kunstpädagogischen Nachhaltigkeitsbildung“ (Heinen 2026); der von ihm fundierte Fachdiskurs wird hier fortgesetzt. Dabei zeigt sich, dass eine nachhaltigkeitsorientierte Bildung ihre wichtigsten Ursprünge in der Fachdidaktik hat, insbesondere in der methodischen Orientierung an verschiedenen Wissenssystemen wie der Gegenwartskunst, der Bild- und Kunstwissenschaft, der Designforschung, der eigenen Fachmethodik der Kunstpädagogik sowie den Kultur- und Bildungswissenschaften. Im historischen Überblick wird deutlich, wie in einem vierzig Jahre währenden Entwicklungsprozess ein komplexes, methodisch vielschichtiges Konzept fachlicher BNE und eine damit verbundene erfolgreiche Schulpraxis entstehen konnten.

1) Orientierung an der Umweltbewegung und der Gegenwartskunst – Die Anfänge fachlicher BNE (die 1980er Jahre)

Die Anfänge kunstpädagogischer Nachhaltigkeitsbildung in der Bundesrepublik Deutschland liegen in der Mitte der 1980er Jahre. Wie Martin Zülch in einer kompakten methodischen Reflexion in der Zeitschrift „Kunst + Unterricht“ 1988 reflektiert hat, verdankt die „ökologische Leseart“ des Kunstunterrichts die wichtigsten Impulse drei sozialen Faktoren:

- der seit Anfang der 1970er Jahre sich formierenden Umweltbewegung, die ihren programmatischen Ausgangspunkt mit der Veröffentlichung „Die Grenzen des Wachstums“ des Club of Rome (1972) nahm,
- der Friedensbewegung des Kalten Krieges, die durch die jährlichen Ostermärsche eine breite Bevölkerungsunterstützung verzeichnete,
- der damaligen Gegenwartskunst, die bereits seit den 1950er Jahren eine „Wiederannäherung von Kunst und Öffentlichkeit“ vorantrieb und dabei die kritische Reflexion sozialer Probleme und Umweltfragen mit engagiertem Handeln verband, um kreative Lösungen zu entwickeln (Zülch 1988, 12).

Aus heutiger Sicht kann es kein Zufall sein, dass im Jahr 1988 sowohl die wichtigste deutsche Zeitschrift für Gegenwartskunst, das „Kunstforum international“, als auch das Leitorgan der bundesdeutschen Kunstpädagogik „Kunst + Unterricht“ jeweils eine Sondernummer mit dem Titel „Kunst und Ökologie“ veröffentlichten. Aufgrund dieses Titels ist man versucht, den didaktischen Ansatz von Martin Zülch im Kontext „ästhetischer Umweltbildung“ zu verorten (Heinen 2026). Jedoch zeigt die Reflexionsbreite dieser und weiterer Texte (Zülch 1991, ders. 1994), dass es im pädagogischen Anspruch nicht um eine Beschränkung auf die „ökologische Frage“ ging, sondern um die fachspezifische Vermittlung von „globalem Denken“ und „globalästhetischer Vernunft“ (Zülch 1994, 35) durch kunstpädagogisches Engagement. Dazu gehörte für Zülch neben den an der Gegenwartskunst orientierten Gestaltungspraktiken auch die Erarbeitung komplexen Sachwissens über soziale und politische Konflikte, das globale Gefälle von Armut und Reichtum, den Zusammenhang von Wohlstandsentwicklung und Ressourcenverbrauch, die Verbindung von Markt- und Kreislaufwirtschaft sowie Forschungen zu erneuerbaren Energien und biologischer Landwirtschaft (ebenda 37). In einigen Passagen lesen sich die Formulierungen dieses kunstpädagogischen Bezugswissens wie eine Vorwegnahme der SDGs von 2015. Daher greift die Einordnung von Zülchs Ansatz als kunstpädagogische Umweltbildung zu kurz. Wie Raimar Stielow es 1991 formulierte, ging es viel weiterreichend darum, dass sich die „Kunstpädagogik Weltproblemen stellt“ und eine „alle Lebensbereiche umfassende Weltlösungsstrategie“ entwickelt (Stielow 1991). Aus heutiger Sicht ist dies als eine klare BNE-Perspektive zu bewerten.

Für die Umsetzung dieses übergreifenden BNE-Konzepts schlägt Martin Zülch zwei grundlegende Methodenkonzepte vor:

1) Die allgemeine, auch als fächerverbindende Vorgehensweise zu verstehende *Methode des „Vernetzten Denkens in übergreifenden Zusammenhängen“* (Zülch 1991, 16 f) ist geprägt durch:

- die Verbindung von Rezeption und Produktion (= handlungsorientiertes Lernen),

- assoziative Analogiebildung zwischen Kunst und gesellschaftlichen Kontexten (= „produktive Interdisziplinarität“ Zülch 1994, 36),
- die Verknüpfung von Anschauung und Begriff in der ästhetischen Gestaltung (= erfahrungsorientiertes Lernen),
- die Neuinterpretation ältere durch neue Kunst (= Prinzip Vorbild – Nachbild) sowie
- die Wechselwirkung künstlerischer Innovation mit der gesellschaftlich und ökologisch relevanten Wirklichkeit (= soziales Engagement der Kunst).

2) Diese allgemeinen Methoden können mit dem kunstpädagogischen *Konzept der „ästhetischen Blickrichtungen und Sehweisen“* (Zülch 1988, 14-19) umgesetzt werden. Dabei handelt es sich um *Topoi der Weltbetrachtung* (Heinen 2026), die in der Rezeption durch Kunst vermittelt und in der Produktion von den Schüler*innen in eigenständigen Gestaltungen angewendet werden:

- „Im *naturbeobachtenden Blick* bereiten Naturstudien die Entstehung ökologischen Wissens vor.
- Der *dokumentarische Blick* schafft anschauliche Analogien zu realen Umweltveränderungen.
- Der *forschend-entdeckende Blick* untersucht bioästhetische Analogiebildungen zwischen Natur- und Kunstformen (Zülch 1988, 1991).
- Der *modellanalytische Blick* visualisiert systemtheoretische Prinzipien der Ökologie sinnbildlich (Zülch 1991, 18 f).
- Der *kritisch-entlarvende Blick* macht in Äquivalenz zum ökologisch vernetzten Denken die Ursachen und Wirkungen der Massenzivilisation durch Zuspitzung und Verfremdung anschaulich und kontrastiert dies mit Gegenbildern einer Einheit von Natur und Leben.
- Der *rettend-bewahrende Blick* weckt durch minimale Natureingriffe oder Feldforschung Bewusstsein für die Eigengesetzlichkeit und -wertigkeit von Natur und ein mit-weltliches Umgehen mit der Natur.
- Der *handgreifliche Blick* konfrontiert mit verdrängten Realitäten der Umweltzerstörung und entwickelt in der Aktionskunst Modelle politischer Intervention.
- Im *zukunftsorientierten Blick* schließlich fordert Kunst als Synthese aus Umweltkritik und Naturallianz zum dystopischen oder utopischen Imaginieren und kreativen, aktiv eingreifenden Handeln auf.“ (Zitiert nach: Heinen 2026, 346)

Aus heutiger Sicht ist Zülch Konzept der ästhetischen Blickrichtungen maßgeblich von der damaligen Gegenwartskunst geprägt. Diese stellt im Sinne des Leitmotivs „Mit Kunst zur Kunst“ (Kirchner/Kirschenmann 2004) ästhetische Modelle bereit, die es ermöglichen, die gesellschaftliche Wirklichkeit in einer nicht alltäglichen Weise wahrzunehmen. Diese dezidierte Kunstorientierung des Kunstunterrichts, die auf Gunter Ottos Epochenwerk „Kunst als Prozeß im Unterricht“ (1964) zurückging, erscheint als ein maßgeblicher Motor der Erneuerung der didaktischen Konzepte der Kunstpädagogik seit den 1980er Jahren, insbesondere als Ausgangspunkt für einen gesellschaftlichen Teilhabe- und Mitgestaltungsanspruch Heranwachsender in schulischen und außerschulischen Kontexten (dazu: Zacharias 1989).

Allerdings ist es auffällig, dass in den entsprechenden Sondernummern von „Kunst + Unterricht“ (1988, 1994) vorrangig die Gegenwartskunst im Zentrum der Reflexion steht, während die Umsetzungsbeispiele aus der Schulpraxis eher als nachgeordnet erscheinen. Zu den umgesetzten Projekten gehören u.a.:

- kritische Plakat- und Postkartengestaltungen zu ökologischen Themen,
- Objektkunst mit Konsumobjekten, Verpackungen und Müll,
- klassische Naturstudien und Land Art,
- Schulhof- und Schulhausgestaltung als Form von Kunst im öffentlichen Raum,
- kritisch dokumentarische Alltagsfotografie als Praxis ästhetischer Forschung sowie
- erste Ansätze von Re- und Updesign.

Ausgehend von der Gegenwartskunst vollzieht die damalige Kunstpädagogik eine Wende zum Gesellschaftlichen und strebt eine soziale Relevanz an, wie sie Hartmut von Hentig bereits 1967 in der Programmschrift „Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter“ (Hentig 1969) gefordert hat. Das Leitbild einer „sozial und ökologisch engagierten Kunstpädagogik“ (Zülch 1988, 12) sollte im nächsten Jahrzehnt erweitert werden zum Konzept einer komplexen fachspezifischen Nachhaltigkeitsbildung.

2) Orientierung an der Gegenwartskunst – Die frühe kunstpädagogische Nachhaltigkeitsbildung (die 1990er Jahre)

Überblickt man die Themenhefte der Zeitschrift „Kunst + Unterricht“ der 1980er und 1990er Jahre, wird in beeindruckender Weise deutlich, dass die ökologische Orientierung der Kunstpädagogik nur eines unter vielen sozialen Themen darstellte, die Anlass für eine Auseinandersetzung im Kunstunterricht boten. Das inhaltliche Spektrum war derartig breit gefächert, dass aus heutiger Perspektive fast alle UN-Nachhaltigkeitsziele (SDGs) durch Gestaltungsimpulse berücksichtigt wurden. Das verdeutlicht die folgende Aufzählung der K + U Themenhefte: Behinderung (69/1981), Frieden (70/1981), Landschaften (74, 1982), Ausländische Schüler (79/1983), Mädchenästhetik (89/1983), Häuser (84/1984), Mit allen Sinnen lernen (87/1984), Familienbilder (90/1985), Bäume (102/1986), Produktkultur (104/1986), Percepte (109/1987), Heimat (114/1987), Unalltägliche Blicke auf Alltägliches (124/1988), Kunst und Ökologie (125/1988), Sammeln, (125/1988), Werbung (132/1989), Kleider machen (133/1989), Plakatanschlag (143/1990), Kunst im öffentlichen Raum (144/1990), Essen und Trinken (149/1991), Gewaltdarstellung (157/1991), Herausforderung Beuys (159 und 166/1992), Design im Alltag (167/1992), Wasser (169/1993), Geschlechterdifferenzierung (170/1993), Kunst und Ökologie II (180/1994), Kunstunterricht und Öffentlichkeit (183/1994), Faschismus und Kunst (196/1996), Körper + Wahrnehmung + Erfahrung (202/1996), Die Stadt. Ein Wahrnehmungsmodell (205/1996), Design. Leben mit Dingen (216 und 217/1996), Mode (235/1999), Tier und Mensch (238 und 239/1999).

Diese Themenübersicht verdeutlicht, dass die Kunstpädagogik ihre Gestaltungsanlässe bereits vor 30 Jahren in unmittelbarer Auseinandersetzung mit drängenden gesellschaftlichen Problemen gesucht hat. Dafür gibt es zwei wesentliche Ursachen in den Strukturbedingungen des Fachs:

- die Orientierung an der damaligen Gegenwartskunst, die sich selbst als kritische Beobachtungsinstanz von Kultur und Gesellschaft verstand;
- die Orientierung an der emanzipatorischen bzw. kritischen Pädagogik der 1970er Jahre, in der die gesellschaftliche und politische Bildung als grundlegender Bestandteil einer Förderung individueller Autonomie und Souveränität galt.

Mit Blick auf die hier aufgezeigte Themenspezifität kann man die Kunstpädagogik in Deutschland also bereits seit Beginn der 1980er Jahre als eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung interpretieren. Diesen Anspruch verdeutlichen nicht nur die oben zitierten methodischen Reflexionen von Martin Zülch, sondern ebenso die intensiven Bemühungen der späten 1980er und der 1990er Jahre unter Bezug auf die damalige Gegenwartskunst die methodische Basis des Fachs neu zu bestimmen. An drei grundlegende Ansätze dieser Zeit, mit denen soziale und ökologische Themen (aus heutiger Sicht Nachhaltigkeitsprobleme) im Fach konzeptionell und methodisch verankert wurden, soll im Folgenden kurz erinnert werden.

Im Sinne einer Fundamentalkritik hatte Gert Selle bereits 1981 die Dominanz formaltechnischer Auseinandersetzungen im Kunstunterricht kritisiert und eine stärkere Öffnung für gesellschaftliche Themen sowie eine Orientierung an den forschenden und experimentierenden Arbeitsprozessen der Gegenwartskunst gefordert (Selle 1981, Kap. IV). Dieser Grundsatzkritik an der „Verschulung der Kunstpädagogik“ folgte die methodische Konzeption für einen von den Schüler*innen selbst gesteuerten Lernprozess, der ausgehend von der Wahrnehmung in den Weltkontakt und von da zum Gestaltungsprozess führen sollte (Selle 1988). Der methodische Ansatz der „Ästhetischen Bildung“, den Selle in weiteren Publikationen (ders. 1990; 1993; 1998) konkretisierte, vereinte eine von der Gegenwartskunst angeregte projekt- und prozessorientierte Arbeitsweise mit klaren Lebensweltbezügen zumeist im Kontext von Natur und Alltag, die ein sehr breites Spektrum inhaltlicher Bezüge der Gestaltung ermöglichen. Dieser Ansatz war derartig auf die Förderung subjektiver Erfahrungen in gesellschaftlichen Kontexten ausgerichtet, dass damalige Kritiker die Vermittlung grundlegender Gestaltungskompetenzen im Kunstunterricht vermissten und die Gefahren einer Auflösung des Kunstunterrichts in sozialen Problemfeldern bemängelten (Zusammenfassung der Kritik: Penzel 2015, 6). Die naturpädagogischen und ökologischen Stärken dieses Ansatzes zeigen die breit gefächerten Praxisprojekte der Akademie Dillingen (1998).

Die Veränderungen der künstlerischen Praxis in den 1970er Jahren kommen wahrscheinlich am radikalsten im „Erweiterten Kunstbegriff“ von Joseph Beuys zum Ausdruck. Wie Carl-Peter Buschkühle in seiner Dissertation zeigte, verstand Beuys die menschliche Kreativität als emanzipatorisches Potential, in dem sich Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung sowie Mit- bzw. Umgestaltung der sozialen Verhältnisse bündeln (Buschkühle 1997). Der wohl bekannteste deutsche Künstler der Nachkriegszeit verdeutlichte im Sinne einer vom Künstlerischen ausgehenden Pädagogik exemplarisch an der eigenen Person sowie mit den eigenen Werken und sozial engagierten Aktionen, wie kulturelle, ökonomische, politische und ökologische Probleme der Gegenwartsgesellschaft erkannt, reflektiert und in praxisorientierten Gestaltungen auch gelöst werden können. Buschkühle interpretierte Beuys' „Erweiterten Kunstbegriff“ im Sinne eines pädagogischen Modells, das gleichermaßen Bildungsziele, Arbeitsmethoden und Themen aufzeige, die in „künstlerischen Projekten“ (Buschkühle 2005) im Unterricht umgesetzt werden können. Beuys' Kunstbegriff und Werkpraxis bildeten die didaktische Basis einer ganzheitlichen „künstlerischen Bildung“ (Buschkühle 2017) bzw. einer

„künstlerischen Kunstpädagogik“ (Buschkühle 2012). In ihrer komplexen Verbindung von individueller und gesellschaftlicher Lebensgestaltung entsprach diese Methode aus heutiger Sicht einem anspruchsvollen Konzept fachspezifischer BNE.

Die von Helga Kämpf-Jansen entwickelte didaktische Methode der „Ästhetischer Forschung“ (Kämpf-Jansen 2001) wurde in den 1990er Jahren in verschiedenen Praxisprojekten entwickelt. Bei dieser gleichermaßen kunstpädagogischen wie fächerübergreifend einsetzbaren Methode handelt es sich um eine von den Lernenden gelenkte Form des Wissenserwerbs und der Erkenntnisgewinnung, die nicht auf einem rational-logischen Vorgehen gründet, sondern die, ausgehend von der Alltagserfahrung verschiedene vorwissenschaftliche Vorgehensweisen wie das Sammeln, Systematisieren, Vergleichen und Präsentieren nutzt, um unterschiedlichste Phänomene der Natur und des Sozialen mit ästhetischen Mitteln zu dokumentieren, zu analysieren, auszuwerten und ggf. durch Gestaltung zu einer Problemlösung zu führen. Die konzeptionellen und didaktischen Elemente der Ästhetischen Forschung wurden maßgeblich von Arbeitsweisen der Kunst der 1970er und 1980er Jahre wie der Feldforschung, der Spurensicherung und des Archivierens abgeleitet. Aufgrund des dezidiert erfahrungsorientierten Lernprozesses wird diese Methode sehr erfolgreich im fächerverbindenden Unterricht und genauso im Sach-, Biologie-, Ethik-, Geografie- und Geschichtsunterricht, insbesondere in Zusammenhang mit Nachhaltigkeitsthemen eingesetzt (Blohm 2006, Brenne 2008 a, b, c).

Die deutsche Kunstpädagogik der 1990er Jahre war maßgeblich von einer Orientierung an der damaligen Gegenwartskunst bestimmt. Dadurch wurde die Entwicklung neuer didaktischer Methoden angeregt, die sich durch einen ganzheitlichen und dezidiert sozial ausgerichteten Bildungsanspruch auszeichneten. So gelang es, in Anlehnung an die Arbeitsweisen der zeitgenössischen Kunst ein derartig breites Spektrum an kulturellen, politischen und ökologischen Problemen ästhetisch erfahrbar zu machen, sodass sich die Kunstpädagogik in der Gesamtheit als eine fachspezifische Bildung für Nachhaltige Entwicklung interpretieren lässt, auch wenn dieser Begriff in den damaligen Fachdiskursen kaum verwendet wurde. Diese Situation der Kunstpädagogik als BNE-Vorreiter sollte sich aber im folgenden Jahrzehnt unerwartet ändern.

3) Orientierung an der Kunst- und Bildwissenschaft – Randständigkeit fachimmanenter BNE (die 2000er Jahre)

Anfang der 2000er Jahre vollzog sich ein einschneidender Paradigmenwechsel des Kunstunterrichts. Die Orientierung an der Kunst wurde zugunsten einer Orientierung an der Kunstwissenschaft aufgegeben. Diese hatte sich seit den frühen 1990er Jahren in ihrem Selbstverständnis, ihren Methoden und Themen immer mehr zu einer inter- und transkulturell ausgerichteten Bildwissenschaft gewandelt. Im Zentrum der Forschungen stand nicht mehr der Kunstbegriff, sondern der Bildbegriff, der innerhalb einer von Bildmedien bestimmten Gegenwartsgesellschaft vielfältige Anschlüsse bot, um die omnipräsente visuelle Kultur in ihrer historischen Entstehung, ihren hochdifferenzierten Praktiken und vielfältigen Kontexten zu ver-

stehen. Die Kunstpädagogik hat diesen *iconic turn* bzw. *pictorial turn* mit immenser Geschwindigkeit vollzogen, denn der neue Sachgegenstand des Fachs, das Bild bzw. die visuelle Kompetenz, ließ hoffen, dass die nunmehrige Kunst-/Bildpädagogik sich von einem marginalen zu einem der zentralen Unterrichtsfächer entwickeln könnte. Die Heranwachsenden sollten hier Bildkompetenzen erwerben, die neben dem Lesen, Schreiben und Rechnen als vierte Kulturtechnik zu verstehen sind. Es bestand die berechtigte Hoffnung, dass das Fach im schulischen Kontext der neuen Bilder-Welt-Gesellschaft aufgewertet und beispielsweise mit einer erweiterten Stundentafel ausgestattet würde.

Diese konzeptionelle Neuausrichtung des Fachs wurde durch die Einführung der Bildungsstandards ab dem Jahr 2005 enorm beschleunigt. In diesem Jahr verabschiedete die Kultusministerkonferenz die Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA), in denen das Fach Bildende Kunst hinsichtlich der Fachgegenstandsbestimmung auf den Bildbegriff ausgerichtet wurde. Dort heißt es: „Bilder, verstanden als umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrung, beherrschen immer stärker das private und öffentliche Leben und haben entscheidenden Einfluss auf Meinungsbildung, Verständigung, Sinnfindung und Weltdeutung junger Menschen. Das Fach Bildende Kunst will die Wahrnehmung von Bildern schärfen, ihre Funktion kritisch beleuchten und ihre Wirkungszusammenhänge durchschaubar machen; es will zu ihrem aktiven, kompetenten Gebrauch anregen und dabei auch Freude und Genussfähigkeit wecken.“ (EPA 2005, 4) Damit hatte das Fach zwar eine enorme gesellschaftliche Relevanz erhalten, musste aber die Bindung an die Spezifik des Kunstbegriffs lockern zugunsten eines allumfassenden, aber letztlich sehr unscharfen Bildbegriffs. Diese Wende des Fachs, die die didaktische Entwicklung bis heute bestimmt, wurde mit der Verabschiedung der Bildungsstandards durch den Fachverband BDK im Jahr 2008 als verbindliches Kompetenzkonzept festgeschrieben (BDK 2008).

Diese Relativierung des Stellenwerts der Gegenwartskunst innerhalb der Kunstdidaktik hatte u. a. zur Folge, dass das breite Spektrum an BNE-relevanten Themen der 1980er und 1990er Jahre deutlich eingeschränkt wurde. Das zeigt sich bspw. an den Inhalten der Zeitschrift „Kunst + Unterricht“, in der sich zwischen 2000 und 2010 nur noch wenige BNE-Bezüge finden lassen: Pflanzen (289/2005), Architektur (293 und 294/2005), Im öffentlichen Raum (314/2007), Feldforschung (320/2008). Die meisten Themenhefte sind diversen Gestaltungstechniken und massenmedialen Bildwelten gewidmet. Diese schlaglichtartige Themenübersicht von K+U verdeutlicht, dass die Kunstpädagogik sich zu Beginn der 2000er Jahre verstärkt mit den basalen Fragen produktiver und rezeptiver Bildgestaltung beschäftigte. Dadurch traten soziale und ökologische Themen in den Hintergrund. Gesellschaftliche Probleme standen nur als Medienthemen im Fokus der Betrachtung, wie beispielsweise die Auseinandersetzung mit dem sogenannten „Krieg gegen den Terror“ in Folge der Anschläge vom 11. September 2001 im Themenheft „Krieg und Unterricht“ (279/2004) verdeutlicht, in dem es kaum um geopolitische Zusammenhänge, aber vor allem um den medial inszenierten Bilderkrieg (*Iconoclash*) ging. Unter dem Druck, die Kunstpädagogik als Bildpädagogik neu zu formatieren, ging der unmittelbare, nicht medial vermittelte Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit, wie er in der Gegenwartskunst am Ende des 20. Jahrhunderts eine Rolle gespielt hatte, offenbar verloren.

Diese Entwicklung ist nicht verwunderlich, denn man muss sie auch als Reaktion des Fachs auf die geänderten gesellschaftlichen Bedingungen des Zusammenlebens verstehen. Die Prägung der Lebenserfahrung Heranwachsender durch die neuen Medien (digitale Fotografie, Video), digitale Bild- und Filmbearbeitung, die Bilderflut im Internet, Social Media sowie die Smartphones als tragbare Kommunikations- und Bildmaschinen machten eine methodische und inhaltliche Anpassung der Kunstpädagogik unumgänglich. Aus heutiger Perspektive kann man die Fokussierung auf die Entwicklung von Bildkompetenzen im fachlichen Lernen auch als Spezialisierung betrachten, die verschiedene bildtechnologische Aspekte der BNE besonders berücksichtigte. Das verdeutlicht auch der Blick in die beiden Orientierungsrahmen für Globale Entwicklung, in denen die allgemeinen BNE-Kompetenzen fachspezifisch durch Anhängen des Wortes Bild umformuliert wurden (dazu ausführlich im Text: *Kritische BNE. Teil 3*). In einer massenmedialen Gesellschaft besitzen alle ökologischen, sozialen, ökonomischen und politischen Probleme immer auch eine Bilddimension – bspw. geostrategische Konflikte als Bildproblem (Iconoclash 2002), der Klimawandel als Bildproblem (Schneider 2018) oder Ökologie als Bildproblem (Wagner 2020). Der Kunstunterricht ist das einzige Fach in der Schule, in der die Visualisierung von Kultur und Gesellschaft kritisch reflektiert wird und zugleich altersgemäße Teilhabekonzepte entwickelt werden. Vor diesem Hintergrund könnte man die Kunstpädagogik der 2000er Jahre vielleicht als eine erweiterte, bildorientierte BNE beschreiben. Allerdings zeigt sich diese spezifische Nachhaltigkeitsausrichtung vor allem in vereinzelt Themen und weniger in der methodischen Entwicklung, die sich stärker auf die Faktoren Bildbegriff, Bildgestaltung und Bildrezeption fokussierte.

Nachdem Anfangsinitiativen wie die „Agenda 21“ auf der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 und der „Orientierungsrahmen für nachhaltige Entwicklung“ in der BRD 1998 verabschiedet worden waren, hatte sich in der Breite des deutschen Bildungssystems in Sachen BNE zunächst wenig geändert. Mit Ausrufung der UN-Dekade BNE 2005 wurde erstmals ein Katalog von zwölf spezifische BNE-Gestaltungskompetenzen definiert:

„Sach- und Methodenkompetenz:

1. Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen.
2. Vorausschauend denken und handeln.
3. Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen.
4. Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können.

Sozialkompetenz:

5. Gemeinsam mit anderen planen und handeln können.
6. An Entscheidungsprozessen partizipieren können.
7. Sich und andere motivieren können aktiv zu werden
8. Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können.

Selbstkompetenz:

9. Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können.
10. Selbstständig planen und handeln können.

11. Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können.

12. Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlagen nutzen können.“ (de Haan 2008)

Innerhalb der Kunstpädagogik wurde diese erste kompetenzorientierte BNE-Initiative zunächst nur partiell wahrgenommen. Die verschiedenen Beiträge der Tagung „Gestalten und Bilden“ 2010 an der Martin-Luther-Universität in Halle zeigten, wie diese übergreifende Bildungsinitiative durch einen ganzheitlichen Kunst- und Gestaltungsbegriff (Buschkühle, Penzel), durch systematische Material- und Formforschungen (Mätzler Binder, Scheurer), durch vernetztes Denken und lösungsorientiertes Gestalten (Bertschy/Künzli), durch eine fächerverbinde Umweltbildung (Gebauer) sowie durch eine designorientierte Didaktik (Walch, Zoels, Khana) umgesetzt werden können (Tagungsreader: Meinel/Penzel 2010). Damit wurde im Kontext kunstpädagogischer BNE erstmals der Gestaltungsbegriff als zentraler Fachgegenstand neben dem traditionellen Kunst- und dem aktuellen Bildbegriff etabliert und eine integrale Methodologie vorgestellt, mit der die Kunstpädagogik Anschluss an die Aufgaben der BNE-Offensive erhalten könnte (Penzel 2010). Innerhalb der bildfixierten Fachdidaktik des Kunstunterrichts der 2000er Jahre besaßen dieser gestaltungsorientierte BNE-Ansatz und die Bemühungen des Studiengangs Designpädagogik der Universität Vechta (insbesondere die Projekte von Stefan Scheurer) jedoch zunächst nur eine marginale Bedeutung.

4) Orientierung an der Bildungspolitik – Administrative BNE in den Orientierungsrahmen 2016 und 2025

Als späte Reaktion auf die UN-Dekade BNE von 2005 wurde der „Orientierungsrahmen für globale Entwicklung“ von 1992 in den Jahren 2015/16 für den Sekundarschulbereich überarbeitet. Im Anschluss begann ein Prozess der Implementierung von BNE in den Fachlehrplänen der einzelnen Bundesländer. Für die gymnasiale Oberstufe wurde der deutlich erweiterte Orientierungsrahmen erst 2025 veröffentlicht. Für alle BNE-Bemühungen im deutschen Bildungssystem, die man bis in die 1980er Jahre zurückverfolgen kann, bedeutet diese Initiative der KMK 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 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) und einem nationalen Bildungsprogramm (Top-down-Prozess) herzustellen. Aus Sicht der meisten BNE-Akteure bietet sich damit die Chance einer umfassenden 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.

Wie die ausführliche Analyse der beiden Orientierungsrahmen gezeigt hat (dazu die Texte *Kritische BNE. Teil 2* und *Teil 3*), führen die beiden KMK-Papiere zu einer Reihe von pädagogischen und fachdidaktischen Problemen, die eine Transformation sowohl in die Lehrpläne als auch in die Methodologie der Kunstpädagogik erschweren und die Umsetzung in der Schulpraxis sogar behindern. Dazu gehören u.a.:

- die funktionale Gleichsetzung von „Einstellungen und Haltungen“ (Werten) mit Kompetenzen im Bildungsprozess, was die Gefahrenlage einer gesinnungspolitischen Bildung herstellt,
- ein allgemeines BNE-Kompetenzmodell, das ohne theoretisch-methodische Fundierung in der Bildungswissenschaft und allgemeinen Didaktik willkürlich gesetzt wurde,
- die unmittelbare Verknüpfung von fachlichen Kompetenzen und Themen mit den SDGs, also mit politisch festgesetzten Zielen ohne spezifische bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Anbindung und Begründung,
- die Ableitung fachspezifischer BNE-Kompetenzen aus den vorgegebenen allgemeinen BNE-Kompetenzen; dadurch eine Unterordnung der Fachlichkeit unter bildungspolitische Ziele und Kompetenzmodelle,
- die Verschiebung des pädagogischen Ziels von einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung hin zu einer gesellschaftspolitischen Bildung, in der wesentliche Aspekte der individuellen Entwicklung Heranwachsender nicht mehr berücksichtigt werden,
- eine bürokratische Überregulierung der Lernzielbestimmung durch quasijuristische Kompetenzmodelle (im OR 2016 werden die 11 allgemeinen Teilkompetenzen auf 28 fachspezifische Kompetenzen und im OR 2025 auf 22 fachliche Teilkompetenzen ausgeweitet; im OR 2016 werden 50 (!) und im OR 2025 sogar 64 (!) fachpraktische Beispielthemen aufgelistet); dadurch kaum Spielräume für eine offene, kreative Umsetzung von BNE-Angeboten im Unterricht,
- fehlende theoretisch-methodische Verbindung der allgemeinen mit den fachspezifischen BNE-Kompetenzen (fehlende Konkordanz),
- Bezug fachlicher BNE-Themen zu den SDGs ohne Anbindung an eine fachlich fundierte Didaktik der Themenstellung,
- die Unterordnung des Prinzips der künstlerischen Freiheit im Gestaltungsprozess unter vorgegebene Lösungs- sowie erwünschte Wertperspektiven und Einstellungen,
- Dominanz rezeptiver gegenüber produktiven Lernprozessen im Kunstunterricht; zugleich Aufwertung reflexionsorientierter gegenüber lösungsorientierten Gestaltungen.

In der Gesamtbilanz erscheinen beide Orientierungsrahmen fachlich nur bedingt anschlussfähig (dazu der Text *Kritische BNE. Teil 3*). So zeigt die weitere Entwicklung kunstpädagogischer BNE, dass der OR 2016 im letzten Jahrzehnt nur als Legitimierung einer forcierten fachlichen BNE-Auseinandersetzung, nicht aber als methodische und inhaltliche Hilfe genutzt wurde. Es wirkt so, als ob der mit den beiden Orientierungsrahmen verbundene Top-down-Prozess administrativer BNE und der selbstorganisierte Bottom-up-Prozess fachlicher BNE unverbunden nebeneinander existieren, ohne dass sich zwischen diesen Parallelaktionen eine synergetische Verbindung herstellen ließe. Dazu braucht es eine stärkere Reflexion der theoretische-methodischen Zusammenhänge, wozu die hier ausgearbeitete historische Übersicht beitragen möchte.

5) Orientierung an der Fachdidaktik, am Design und den Naturwissenschaften – BNE als gestaltungspraktisches Handeln (die 2010er Jahre)

Nach der Verabschiedung des OR 2016 nahm die BNE-Auseinandersetzung innerhalb der Kunstpädagogik wieder Fahrt auf. Im Gegensatz allerdings zu den rezeptionsorientierten Beispielthemen des Orientierungsrahmens waren die fachdidaktischen Konzepte zunächst stärker auf die Gestaltungspraxis ausgerichtet. Dabei wurden Impulse aus verschiedenen kreativen Bereichen aufgenommen und methodisch fruchtbar gemacht – darunter die Orientierung an der Fachmethodologie, am aktuellen Design, den Natur- und Sozialwissenschaften und in begrenztem Maß an der Gegenwartskunst.

Orientierung in der Fachmethodologie: Das von mir im Jahr 2019 herausgegebene Buch „Wir retten die Welt! Kunstpädagogik und Ökologie“ (Penzel 2019) beinhaltet eine Zusammenstellung von ca. 150 verschiedenen Praxisprojekten, in denen sich Heranwachsende im Gestaltungsprozess mit der Natur, mit Themen nachhaltiger Produktgestaltung und kritischer Kommunikation von Umweltthemen auseinandersetzen. Methodischer Ansatz ist die *Integrale Ökologie* (Zimmermann 2012), die davon ausgeht, dass alle Lösungsperspektiven anstehender sozialer oder ökologischer Probleme innerhalb der vorhandenen Wissensressourcen bereits angelegt sind. Es geht lediglich darum, für eine pluralistische Methodologie (bspw. der Kunstpädagogik) einen präzisen inhaltlichen BNE-Rahmen zu bestimmen. Entsprechend müsste man die vorhandenen kunstdidaktischen Fachmethoden in einem relationalen bzw. funktionalen Verhältnis zu Nachhaltigkeitsaspekten fruchtbar machen können:

- *Anschauungsbasiertes Verstehen* (bspw. klassisches Naturstudium) – Förderung einer achtsamen Naturwahrnehmung und eines erfahrungsorientierten Naturverständnisses,
- *Resonanzorientiertes Gestalten* (bspw. musische Erziehung, Ästhetische Bildung, Künstlerische Kunstpädagogik) – Förderung der emotionalen Teilhabe an der Natur und Gestaltung eines gemeinsamen Resonanzfeldes von Natur und Mensch,
- *Gesellschafts- und kulturkritisches Denken* (bspw. Visuelle Kommunikation, Medien- und Bild-/Kunstpädagogik) – Förderung der Reflexion kultureller Weltbilder in Rezeption und Produktion, Teilhabe an der Deutung sozialer und ökologischer Probleme durch Gestaltung,
- *Alternative Natur- und Kulturforschung* (bspw. Ästhetische Forschung, Feldforschung) – Förderung einer erfahrungsorientierten Form der Wissenserarbeitung zu ökologischen, ökonomischen und politischen Themen,
- *Technische Grundlagenforschung* (bspw. in Bauhaus- und Designpädagogik) – Förderung des Wissens um nachhaltige Materialien und Fertigungsverfahren der Gestaltung,
- *Lösungsorientierte Mitgestaltung im Alltag* (bspw. Designpädagogik, Werkendidaktik, Didaktik des Experimentierens) – Förderung von komplexem Denken und inter- bzw. transdisziplinärem Handeln in Gestaltungsprozessen, um Alltagsprobleme altersgemäß zu lösen (Penzel 2019, Kap. 4).

Dieses Konzept einer *Integralen Kunstpädagogik*, die von einer pluralistischen Methodologie ausgeht, verdeutlicht, dass wesentliche BNE-Kompetenzen aus der Fachlichkeit der Kunstpädagogik abgeleitet werden können und einer übergeordneten Kompetenzregulierung, wie

sie die beiden Orientierungsrahmen ausweisen, eigentlich nicht bedürfen. In diesem Sinne äußerte sich bereits Joachim Kettel im Jahr 2010 auf dem INSEA-Kongress in Rovaniemi Finnland. Er betonte, dass die Kunstpädagogik durch ihre spezifische Methodologie einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender leistet und sie dadurch befähigt, Verantwortung zu übernehmen, kritisch zu urteilen sowie innovativ zu handeln, um die Zukunft nachhaltig zu gestalten. (Kettel 2016) Zu einem sehr frühen Zeitpunkt betonte Kettel eine der Kunstpädagogik immanente Tendenz zur Nachhaltigkeit, die mit der von mir hier vorgelegten historischen Analyse belegt wird.

Designorientierung: Das Produkt- und Industriedesign sind diejenigen Bereiche, in denen aktuell am stärksten die Grundlagen für eine nachhaltige Umweltgestaltung entwickelt werden. Seit gut einem Jahrzehnt spielt hier die Materialforschung eine zentrale Rolle als technische Grundlagenwissenschaft, in der unter Verwendung komplexer Recyclingprozesse und nachwachsender Rohstoffe eine Nachhaltigkeitswende angestrebt wird, die darauf abzielt, den ökologischen Fußabdruck in der Produktion und Konsumtion von Verbrauchsgütern zu verbessern. Derartige Forschungsansätze der Designwissenschaft werden seit dem Jahr 2018 auf der Webseite „Kunstpädagogik kompakt“ in der Rubrik „Ökologie und Nachhaltigkeit“ unter dem Schlagwort „Neue Materialkultur“ für die Kunstpädagogik systematisch erschlossen. Hier werden methodische Einführungen und bewährte Unterrichtsprojekte vorgestellt, die sich mit einer experimentellen Materialforschung am Beispiel von Alltagsgütern beschäftigen. Ebenso wird die Herstellung nachhaltiger Materialien wie Biokompositen als Plastikersatz, Kaltporzellan und Steinpapier beschrieben und Umsetzungsmöglichkeiten für den Kunstunterricht praxisnah vorgestellt. Außerdem finden sich hier Verzeichnisse, die über ökologische Gestaltungsmaterialien im Bereich Farben, Kleber und Papier informieren (Penzel 2021; Kliebe 2023). Im Kontext des Recyclings von Materialien und Gegenständen (bspw. im Re- und Updesign) hat sich mittlerweile auch eine eigene Didaktik des Reparierens von Alltagsgütern (Krebs 2018 u.a.; Werkstatt Zukunft 2019) und Bekleidung (Derwanz 2018) herausgebildet. Ausgehend vom Material entwickelt die Designpädagogik ein Bewusstsein für nachhaltige Gestaltungsprozesse, in denen die Faktoren der Formgebung, der Konstruktion, der Fertigungstechnologien, der Vermarktung, der Nutzung und der Entsorgung unter einer ökologischen Perspektive betrachtet werden (Franke 2010; Literatursynopse zum Ökodesign: Schwarz 2021). Unter dem Leitbild Nachhaltigkeit zielt die aktuelle Designpädagogik nicht nur auf die Entwicklung einer kritischen Konsumentenkultur bei Heranwachsenden, sondern auch auf die Anregung einer Teilhabekultur an aktuellen Forschungen im Bereich Material- und Produktentwicklung durch explorative, lösungs- und handlungsorientierte Lernprozesse im Kunstunterricht (Überblick: Godau 2007; dazu auch die Themenhefte von Kunst + Unterricht: „Produktkultur“ 104/2008 und „Design Denken, Machen, Lernen 371/372/2013). Dieselbe Entwicklung zeigt sich innerhalb der Didaktik des Technikunterrichts, die mit dem Fokus auf Nachhaltigkeit verstärkt auf die Förderung gleichermaßen kreativer wie wissenschaftlicher Problemlöse-Kompetenzen ausgerichtet ist (Penning u. a. 2024).

Wissenschaftsorientierung: Während der schulische Kunstunterricht und die ihn flankierende Pädagogik der 2010er Jahre maßgeblich von der Leitidee des Bildes und der Vermittlung visueller Kompetenzen bestimmt war, entwickelte sich im Kontext der außerschulischen kulturellen Arbeit verstärkt BNE-orientierte ästhetische Ansätze. Hierbei spielte sowohl der Bezug

auf die Erkenntnisse der Natur- und Sozialwissenschaften als auch auf eine handlungsba-
sierte Wissenserarbeitung der Ästhetischen Forschung eine zentrale Rolle. Exemplarisch für
diese Arbeitsweise sind die Themenausstellungen und die begleitenden pädagogischen Ma-
terialien des *Museums Sinclair-Haus Stiftung Kunst und Natur in Bad Homburg*. Ausgangs-
punkt bilden Problemfelder der Ökologie (bspw. Böden, Pflanzen, Pilze, Wälder, Sand, Wol-
ken, Gletscher, Natur, Insekten, Landschaft). In den Ausstellungen werden vielfältige Sicht-
weisen von Künstler*innen auf diese Themen vorgestellt und dadurch heterogene Möglich-
keiten der ästhetischen Erfahrung der Natur-Mensch-Beziehung erschlossen. Die pädagogi-
schen Begleitmaterialien der Publikationsreihe „Blattwerke“ (seit 2017) vermitteln Kindern
und Jugendlichen einen handlungsorientierten Zugang zu den jeweiligen naturwissenschaftli-
chen und künstlerischen Problemen. Das verbindende Element von Wissenschaft und Kunst
sind vergleichbar mit der „Ästhetischen Forschung“ von Helga Kämpf-Jansen die Prinzipien
der Exploration und des Experiments.

Eine ähnliche Vorgehensweise zeichnet viele Aktivitäten kultureller Bildung innerhalb schuli-
scher und außerschulischer Projekte aus. Hier werden dezidiert ästhetische Zugänge zu
Themen sozialer und ökologischer Nachhaltigkeit gewählt, um komplexe Zusammenhänge in
den einzelnen Problemfeldern zu erschließen (Übersicht über zahlreiche Praxisprojekte der
2010er Jahre: Braun-Warneke u. a. 2020, Kap. II). Dabei steht nicht mehr die eigenständige
Erlebnisqualität von Kunst und ästhetischer Erfahrung im Zentrum der Bildungsbemühungen,
sondern deren vielschichtige Vermittlungspotenziale für soziale und ökologische Themen.
Die kulturelle Bildung dieser Jahre unterscheidet sich programmatisch vom Kunst- und Bild-
unterricht, indem sie Kunst und Ästhetik als eine Methode zur gesellschaftlichen Bildung und
sozialen Teilhabe versteht. (In der englischsprachigen Bildung existiert die Unterscheidung
zwischen *education to art* und *education through art*.) Auf den Interessenkonflikt zwischen
dem traditionellen Anspruch einer Autonomie der Kunst und einer Funktionalisierung des
Künstlerischen innerhalb der kulturellen Bildung hat die kunstpädagogische Forschung hin-
gewiesen (Wagner 2024, Kap. Status Quo).

Kunstorientierung: Die Bezugnahme auf Kunstgeschichte und Gegenwartskunst innerhalb
der nachhaltigkeitsorientierten Kunstpädagogik erfolgt in den 2010er Jahren vorrangig rezep-
tiv. Künstler*innen werden als kritische Seismografen sozialer und ökologischer Gegenwarts-
probleme betrachtet; zugleich bieten sie durch kreative Aktionen exemplarische Lösungs-
wege für aktuelle Herausforderungen. Die Literatursynopse zum Thema Kunst, Ökologie und
Nachhaltigkeit in Ausstellungen, kunsthistorischen Publikationen, Zeitschriften und der
Forschungsliteratur (Kaspar/Penzel 2020) zeigt einen immensen Output zu diesem Thema in
den 2010er Jahren. Hier bieten sich vielfältigste Anschlusspunkte für den schulischen Kunst-
unterricht. Es ist allerdings bezeichnend, dass in der kunstpädagogischen Fachliteratur aus-
schließlich ein rezeptiver Zugang zur Gegenwartskunst erfolgt, bei dem die Anschlüsse an
die selbständige Gestaltungspraxis der Schüler*innen weitestgehend fehlen (bspw. Goehler
2010; dies. 2020; Wagner 2020 b). Unter dem Einfluss der Bildwissenschaft hat sich inner-
halb der Kunstpädagogik dieser Jahre schleichend eine Wende zu den Kulturwissenschaften
vollzogen. Die Kunstwerke werden nun vorrangig als Beiträge zu aktuellen gesellschaftlichen
Diskursen mit ästhetischen Mitteln betrachtet. Dadurch wurden die Kunstwerke der Ge-
schichte und der Gegenwart als Lehr- und Lernmittel genutzt, an denen man exemplarisch

historische, soziale, politische und ökologische Themen auf sehr anschauliche Weise abhandeln kann. In der Folge wurde daraus ein eigener richtungsweisender fachlicher BNE-Ansatz entwickelt.

6) Orientierung an den Kulturwissenschaften – BNE als rezeptive und reflexive Praxis (2020er Jahre)

Mit dem um die Jahrtausendwende vollzogenen *iconic turn* bzw. *pictorial turn* wurde in der Kunstpädagogik zunehmend ein Bewusstsein für die Pluralität kultureller Ausdrucksformen entwickelt. Die entsprechenden methodischen „Ansätze verfolgen wichtige Ziele, nämlich das Vergegenwärtigen von kultureller Vielfalt, das Kennenlernen vieler weltweit unterschiedlicher Kulturen, eine wertschätzende Anerkennung von Andersartigkeit und das Anbahnen eines gemeinsamen friedvollen Dialogs in einer von kultureller Heterogenität geprägten Welt“ (Schnurr 2017, 2). In einer von Migration bestimmten Gegenwartsgesellschaft kann ein inter- und transkulturell orientierter Kunstunterricht dazu beitragen, die verschiedenen kulturellen Prägungen von Heranwachsenden zu erkennen, um gegenseitige Toleranz zu entwickeln und Mechanismen, die Fremdheit bzw. Andersartigkeit erzeugen, abzubauen. Unter dieser Perspektive erscheint Schule als ein exponierter Lernraum, in dem Heranwachsende kulturelle Heterogenität unmittelbar erfahren und im Alltagsvollzug erleben, dass es sich bei Kulturen nicht um abgegrenzte Gemeinschaften handelt, sondern um sich untereinander beeinflussende Wertsysteme und Weltdeutungen, die sich wechselseitig ergänzen und inspirieren (Lutz-Sterzenbach u. a. 2013). Der Normalzustand ist nicht die Abgrenzung kultureller Milieus, sondern der „kulturelle Remix“, in dem „bestehende Formen, Werke, Erzählungen und Bilder in veränderter Weise zusammengesetzt und umgedeutet werden“ (Schnurr 2017, 3). „Transkultur erkundet also interessiert, durch welche dynamischen Prozesse der Reichtum und die Vielfalt des Kulturellen in Geschichte und Gegenwart aus transkulturellen Begegnungen heraus entstanden sind, aus wechselseitigem Handel, aus Grenzverschiebungen und Übersetzungsleistungen.“ (ebenda) In der Schulpraxis des transkulturellen Kunstunterrichts geht es nach Ansgar Schnurr darum:

- Kulturbegriffe zu aktualisieren (Komplexität anhand exemplarischer Bilder und ihrer Kontexte vermitteln),
- Innere und äußere Transkulturalität zu erkennen (Sensibilität für die eigene/innere und andere/äußere Transkulturalität entwickeln),
- Gestaltungsprozesse wahrzunehmen und zu fördern (ausgehend von den eigenen Wurzeln die Gestaltungslust am wilden Basteln am eigenen Selbst unterstützen),
- Ähnlichkeiten vor Differenzen zu behandeln (vom Gemeinsamen ausgehend Verschiedenheit wahrnehmen und fördern) (ebenda).

In einer über das Fach hinausweisenden Bedeutung dieser inter- und transkulturellen Ansätze ist es gelungen, den innerhalb der allgemeinen BNE bislang stark vernachlässigten Faktor Kultur in die Bildungsoffensive zu integrieren (in diesem Sinne Göhler 2020 und Wagner 2024). Aufgrund der theoretisch-methodischen Anleihen innerhalb der Kulturwissenschaften erscheint es zunächst folgerichtig, dass die transkulturelle Kunstpädagogik in der

Schulpraxis vorrangig rezeptiv und reflexiv ausgerichtet ist, während eine überzeugende, die Altersspezifik berücksichtigende Gestaltungspraxis sich eher langsam entwickelt (wenige Praxisbeispiele: Lutz-Sterzenbach u. a. 2013; Kirchner u. a. 2023). Vergleichbar mit der Methode der „Visuellen Kommunikation“ der 1980er Jahre verstärkt die inter- und transkulturelle Kunstpädagogik die Tendenz zur Theoretisierung und Wissensorientierung des Fachs. Das schlägt sich u .a. auch in den Praxisbeispielen der kunstpädagogischen Fachkapitel der beiden Orientierungsrahmen von 2016 und 2025 nieder; das verdeutlicht ebenso der im Folgenden erläuterte kulturkritische Ansatz.

Seit Beginn des 20. Jahrhunderts wurde in den Kultur- und Sozialwissenschaften vielschichtig herausgearbeitet, dass die Lebenskonzepte der westlichen Kultur wesentlich zur Ausbildung und globalen Verbreitung des Anthropozentrismus als Weltanschauung beigetragen haben (exemplarisch: Welsch 2015). Diese prägenden existenziellen Einstellungen von Menschen werden nicht nur in Texten, sondern auch in Bildern zum Ausdruck gebracht, um spezifische Weltdeutungen zu formulieren und zu kommunizieren. Bilder sind Trainingsprogramme für kulturell verbreitete Weltanschauungen, deshalb werden sie in der Ethnologie, der Anthropologie, der Soziologie und den Kulturwissenschaften analysiert, um existentielle Grundeinstellungen zu rekonstruieren (Grundlagen der Bild-Anthropologie: Mitchell 1990; Belting 2001).

Es ist Ernst Wagner zu verdanken, dass die kulturkritische Bildanalyse für den Methodendiskurs der Bildung für Nachhaltige Entwicklung erschlossen wurde (Wagner 2020 b; 2024). Bilder und die mit ihnen verbundenen kulturellen Praktiken formulieren und kommunizieren, so Wagner, „Präkonzepte“. Dabei handelt es sich „um tiefverwurzelte, prägende und emotional besetzte Vorstellungsmuster, die auf überlieferten Wissensbeständen beruhen.“ (Wagner 2024, Kap. Präkonzepte als Herausforderung). Als eine der maßgeblichen Prägungen der visuellen Wahrnehmung und der mit ihr verbundenen Weltdeutung der europäischen Kultur benennt er die zentralperspektivische Bildkonstruktion, die von Künstlern der Renaissance entdeckt, konzeptionell ausgearbeitet und in Raumdarstellungen angewendet worden war. Die Fluchtlinien der Zentralperspektive sind bezogen auf den Blickpunkt der Betrachtenden und setzen dadurch den Menschen ins konstruktive Zentrum eines Bildes als dem jeweiligen Ausschnitt der Welt. Diese menschenzentrierte Weltsicht kann man als eine Art Sehtraining für die anthropozentristische Weltanschauung der westlichen Kultur bewerten. Außerdem ist dem zentralperspektivischen Konstruktionsverfahren eine Subjekt-Objekt-Konstellation eigen, die eine Welthaltung begründet, in der der Mensch die betrachtete Um- und Mitwelt visuell verfügbar macht und dadurch auf einen Objektstatus reduziert. Im Sinne von Ernst Wagner könnte man argumentieren, dass in dieser Subjekt-Objekt-Dichotomie des europäischen Bildkonzepts, die bereits von W. J. T. Mitchell 1984 herausgearbeitet wurde (Mitchell 1990), jene kulturelle Prägung angelegt ist, mit der die europäische Zivilisation sowohl die Natur als auch andere Völkerschaften unterworfen und ausgebeutet hat. Erst wenn derartig tiefverwurzelte Präkonzepte und deren Wirkung auf die Weltanschauung ganzer Kulturen erkannt werden, ist es möglich, diese in Frage zu stellen und sukzessive zu verändern.

Diese von Ernst Wagner durchgeführte kritische Analyse baut einerseits auf den ikonologischen Untersuchungen von Erwin Panofsky über „Die Perspektive als symbolischer Form“ von 1927 auf (zur kritischen Lektüre von Panofsky: Kraft 2005) und schließt ebenso an die

poststrukturalistischen Studien von Michel Foucault über die in Bildern (und Texten) formulierten Strukturen der Macht an (Foucault 1971, 31-40). Dennoch bleibt kritisch anzumerken, dass die Gleichsetzung von zentralperspektivischem Sehen mit Anthropozentrismus und die betonte Subjekt-Objekt-Dichotomie des künstlerischen Naturstudiums in der Renaissancezeit der Rückprojektion einer heutigen Weltsicht in die Geschichte entsprechen, die sich quellenkundlich so nicht belegen lässt. Auf der Grundlage einer quellenkritischen Auswertung zeigte Hubert Sowa, dass im humanistischen, insbesondere im neoplatonischen Denken um 1500 das künstlerische Studium der Natur und der Alltagswelt als Bestandteil einer mit ästhetischen Mitteln praktizierten religiösen Einstellung betrachtet wurde (Sowa 2025). Diese lief auf die Erkenntnis Gottes in seiner Schöpfung hinaus und konnte dazu beitragen ein demutsvolles Verhältnis gegenüber der Welt zu entwickeln. Ergänzen ließe sich, dass auch die zentralperspektivische Konstruktion keiner Dichotomie entspricht, sondern bildhafter Ausdruck eines relationalen Verhältnisses zwischen Subjekt und Objekt und folglich im ontologischen Sinn einer wechselseitigen Beziehung entspricht (in diesem Sinne Krautz 2017).

Es ist die Aufgabe einer kritischen Kulturwissenschaft und Kunstpädagogik auf derartige Antagonismen im fachlichen Diskurs hinzuweisen. Tatsächlich widersprechen sich diese unterschiedlichen Analyseergebnisse nicht, sondern ergänzen sich. Innerhalb des zentralperspektivischen Verfahrens der Renaissance und des von ihm ausgehenden Studiums der Natur ist sowohl ein ethisches Potential enthalten, das ein partnerschaftliches Verhältnis zur planetarischen Schöpfung begründet, als auch das Potential einer Machtstruktur, mit der das Leben auf der Erde unterworfen werden kann. Es kommt letztlich darauf an, welche sozialen Interessengruppen mit ihren spezifischen Zielen die in den Künsten entwickelten Bildstrategien nutzen – die wirtschaftlichen Eliten des Industriezeitalters, die Bildpolitik moderner Gesellschaften oder die Medienindustrie verfolgen mit der Funktionalisierung des traditionellen Bildillusionismus jeweils andere Absichten. Für Bildungsprozesse hat das Aufzeigen solcher paradoxen Konstellationen einen besonderen Wert, weil sich hier nachvollziehen lässt, dass Sehkonzepte noch keine Weltanschauung begründen, sondern dass erst ihr konkreter Gebrauch Bedeutungen schafft und Handlungskonsequenzen auslöst (vgl. dazu Ludwig Wittgensteins Aussage über Sprache: Wittgenstein 1953, Erster Teil, § 43). Im positiven Sinn kann die Anwendung der Gestaltungspraktiken des Naturstudiums der Renaissance im heutigen Kunstunterricht dazu beitragen, die Wahrnehmung Heranwachsender für die Schönheit und Komplexität der Natur zu sensibilisieren (Sowa 2025). In diesem Sinne entspricht die Ästhetik einem Weg zur Ethik und begründet ein achtsames und wertschätzendes Naturverhältnis (Seel 1991, Kap. VI).

Die von Ernst Wagner begonnene diskurs- und machtkritische Analyse der europäischen Bildtradition und der mit ihr verbundenen Sehkonventionen sollte im schulischen Prozess auch an anderen Bildmotiven fortgesetzt werden (bspw.: Zur kulturellen Inszenierung von Körpern: Villa 2007; zur Bedeutung von Karten für die Herstellung kultureller Weltbilder: Wagner 2020 c; für die Unterschiede in der Selbstporträtdarstellung von Kindern aus Industriekulturen und agrarischen Lebensgemeinschaften: Keller 2010). Franz Billmeyer hat mit großem Nachdruck gefordert, auch die allgegenwärtige Konsumkultur und deren Entstehung im Industriekapitalismus des 19. Jahrhunderts in die kulturkritische Analyse einzubeziehen. Dabei kann es nicht nur um die Ausbildung eines nachhaltigkeitsorientierten Konsumentenbewusstseins gehen, vielmehr sollte die Kunstpädagogik auch aufzeigen, welchen Beitrag

die durch Konsum vermittelte ästhetische Erfahrung für die Leitidee der subjektiven Selbstverwirklichung der Menschen in den Industriestaaten besitzt (Billmayer 2016). Den Preis der individuellen Freiheit zahlen sowohl die Natur als auch jene Völker, die durch postkoloniale Politik, Wirtschaft und geostrategische Konflikte ihrer Lebensressourcen beraubt werden. Anhand solcher Themen kann es gelingen, die kulturelle Dimension innerhalb der BNE stärker zu beachten, um die tradierten Weltanschauungen und Wertsysteme zu erkennen und sukzessive zu verändern (Goehler 2020).

7) Orientierung an den Bildungswissenschaften – Inklusive und achtsamkeitsbasierte Kunstpädagogik als BNE (die 2020er Jahre)

Die Agenda 2030 und die in ihr verankerten Nachhaltigkeitsziele (SDGs) sind Ausdruck eines weitgefassten Inklusionsverständnisses, mit dem allen Menschen unabhängig von Geschlecht und sexueller Orientierung, vom sozialen Herkunftsmilieu, von Nationalität und Ethnizität, von kultureller und religiöser Zugehörigkeit, individueller Begabung und Leistungsfähigkeit sowie von ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung die Teilhabe an sämtlichen kulturellen und gesellschaftlichen Aktivitäten und Institutionen ermöglicht werden soll. Mehr als die Hälfte der SDGs (1-5, 8, 10-11, 16) verankern inklusive Grundsätze wie die einer elementaren Lebenssicherung durch Nahrung, Wasser, Kleidung und medizinische Versorgung, ebenso offene und gleichberechtigte Zugänge zu Bildung, Institutionen, Arbeitsplätzen und Freizeitaktivitäten sowie Rechtssicherheit und politische Mitbestimmung. Somit wird deutlich, dass die Agenda 2030 vom Leitbild der Inklusion als dem sozialen Prinzip der Anerkennung aller Arten von Differenzierungen und der Minimierung von Ausschlussverfahren grundlegend bestimmt ist. Die beiden Orientierungsrahmen von 2016 und 2025 treffen in der BRD auf eine Bildungssituation, in der seit ca. 15 Jahren diskursiv, administrativ und schulpraktisch die Grundlagen für ein gemeinsames Leben und Lernen von Schüler*innen mit unterschiedlichster Individuation geschaffen wurden. Es ist das Ziel des bundesdeutschen Bildungssystems, die Möglichkeiten der Teilhabe und der Bildungsgerechtigkeit durch die Anerkennung vielfältigster Differenzen innerhalb der Persönlichkeitskonstitution Heranwachsender zu verbessern. Allerdings ist es ein langer und herausfordernder Weg von der bildungswissenschaftlichen Konzeption zur gelungenen Alltagspraxis eines inklusiven Schulsystems. Der Kunstunterricht leistet in diesem Prozess schon seit längerem einen wichtigen Beitrag.

Andreas Brenne hat bereits 2016 darauf hingewiesen, dass der Kunstunterricht mit offenen Aufgabenformaten den individuellen ästhetischen Ausdruck Heranwachsender fördert und dadurch einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des Selbstbewusstseins, der Selbstwirksamkeit und der Ich-Stärke bei Kindern und Jugendlichen leistet (Brenne 2016; in diesem Sinne auch Wilsmann 2019). Damit hat der Kunstunterricht bereits in den 2010er Jahren die sonderpädagogische Leseweise inklusiver Bildung durchbrochen und eine heterogenitätssensible Fachlichkeit betont, die durch handlungsorientierte, experimentierende und explorative Methoden wie die Ästhetische Bildung, die Ästhetische Forschung und die Künstlerische Kunstpädagogik besonders gefördert wird (historische Übersicht zur inklusiven Kunstpädagogik: Kaiser 2023). Allerdings lässt sich dieses Individualitätsprinzip des Kunstunterrichts

nicht pauschal generalisieren, denn es ist stark abhängig von den pädagogischen Ressourcen der Schule, der Professionalisierung der einzelnen Lehrkraft und der im Unterricht angewendeten Lehr- und Lernmethoden. Zudem besteht die Gefahr, dem Kunstunterricht einen Kreativitäts- und Individualisierungsmechanismus zuzuschreiben, der auf die besonderen Anforderungslagen einzelner Menschen, auf die Anpassung von Lernsituationen an die individuelle Bedarfslage und auf konkrete schulische Bedingungen nicht eingeht (Loffredo 2016; Engels 2017). Außerdem werden zumeist innerhalb der methodischen Konzeption von Kunstunterricht und innerhalb des Schulalltags fachspezifische Prinzipien der Normierung und damit der Exklusion von Differenzen außer Acht gelassen (Kaiser 2023, 21).

Es ist das besondere Verdienst der inklusionsorientierten Kunstpädagogik der letzten zehn Jahre, dass BNE nicht nur aus einer inhaltlichen bzw. thematischen Perspektive betrachtet, sondern dass der Lernprozess selbst als eine angewandte Nachhaltigkeitspraxis aufgefasst wird. Dabei erforschen die Heranwachsenden ihre eigene Individualität und lernen die Besonderheit ihrer Mitschüler*innen wertzuschätzen. Grundlage dafür sind methodische Anpassungen der Fachdidaktik an inklusive Bildungsprozesse durch:

- eine spezifische Diagnostik, die es ermöglicht, die Individualität der Lernenden gezielt wahrzunehmen (Penzel 2020);
- die Organisation des Unterrichts mit heterogenen Lernsettings, um auf subjektive Bedarfslagen einzugehen;
- kooperative Arbeitsprozesse, um die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schüler*innen zu stärken;
- bedarfsgerechte Aufgabendifferenzierung;
- die subjektive Handhabung von Gestaltungstechniken seitens der Lernenden;
- Themen, die zur Auseinandersetzung mit sozialer Heterogenität ermutigen (Überblick zur inklusiven Schulpraxis: Loffredo 2018; Hornäk u.a. 2019).

Durch „Synergien und Synthesen“ unterschiedlicher heterogenitätssensibler Ansätze ist es gelungen, Inklusion in der Praxis der Kunstpädagogik als eine BNE-spezifische Methodik zu verankern, die prozess- und handlungsorientiertes sowie kooperatives Lernen als exemplarischen sozialen Erfahrungsraum auffasst (in diesem Sinne Kaiser 2023, 23). Hier werden im Diskurs und in der Gestaltung individuelle Verhaltensweisen reflektiert, ausgehandelt und neu ausgelegt.

Die Notwendigkeit der Vermittlung von Ich-Stärke, Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit und individueller Resilienz durch schulische Lernprozesse wurde in den letzten Jahren auch innerhalb der BNE diskutiert. Die Orientierung an den UN-Nachhaltigkeitszielen (SDGs) hatte eine dezidiert soziale Ausrichtung der Bildung bewirkt und dabei offensichtlich wesentliche Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und der individuellen Förderung Heranwachsender außer Acht gelassen. Deshalb wurde vorgeschlagen, die SDGs zusätzlich durch IDGs (Inner Development Goals) zu ergänzen, die u.a. eine Stärkung der Persönlichkeitsstruktur Heranwachsender („Beziehung zu sich selbst“) fördern (The Future Project 2025). Dazu gehört u.a. eine durch rezeptive und produktive Prozesse geförderte emotionale Berührbarkeit als Basis gesunden Selbst- und Mitempfindens mit der sozialen und natürlichen Um- und Mitwelt (Preuß 2023). Eine besondere Berücksichtigung erfährt dieses Anliegen in der achtsamkeitsbasierten Bildung, die auf die besonderen Herausforderungen für Heranwachsende in Alltag

und Schule reagiert (Valtl 2018). „Eine achtsame Lebenseinstellung unterstützt das Bewusstsein für die individuellen menschlichen Bedürfnisse und fördert somit die jeweilige Subjektautonomie. Außerdem begünstigt achtsames Verhalten einen wertschätzenden Umgang mit allen Lebewesen der natürlichen Um- und der sozialen Mitwelt und fördert in dieser Weise eine umfassende Lebensverbundenheit als ethisches Prinzip.“ (Penzel 2023, 11) Der Kunstunterricht mit seiner differenzierten Methodik und ausgewiesenen Subjektorientierung ermöglicht eine facettenreiche Vermittlung einer achtsamen Lebenseinstellung, bei der die eigenen Bedürfnisse sowie diejenigen der Mit- und Umwelt aufeinander abgestimmt werden (ebenda). Damit kann es gelingen, Aspekte „innerer Ökologie“ (IDGs) und „äußerer Ökologie“ (SDGs) zu verbinden, sodass Nachhaltigkeit nicht nur ein Thema des Unterrichts, sondern eine in der Ganzheit der eigenen Person erfahrene soziale Praxis wird (Penzel 2025). Angesichts der dramatischen Entwicklung der physischen und psychischen Gesundheit Heranwachsender seit der Corona-Pandemie (DAK 2025) müssten sich achtsamkeitsbasierte Lernangebote von einer Querschnittsqualifikation des sozial-emotionalen Lernens hin zur methodischen Basis überfachlicher Bildung wandeln (dazu: Penzel 2023, Kap. 3 c). Dieser Ansatz verweist auf die Dringlichkeit einer Zusammenführung der zum Teil praktisch nicht umsetzbaren allgemeinen und fachlichen BNE-Angebote mit der prekären schulischen Bildungsrealität, denn mit ihrem Fokus auf den gesellschaftlichen Wandel hat die BNE gelegentlich ihre konkreten Bildungssubjekte aus dem Auge verloren (dazu auch der Text *Kritische BNE. Teil 2*).

8) Die systemische Selbstorganisation fachlicher BNE – Zusammenfassung und Ausblick

Diese fachgeschichtliche Übersicht zeigt, dass die nachhaltigkeitsorientierte Bildung des Kunstunterrichts ihre wichtigsten Ursprünge in der Fachdidaktik hat, insbesondere in der methodischen Orientierung an verschiedenen Wissenssystemen wie der Gegenwartskunst, der Bild- und Kunstwissenschaft, der Designforschung, der eigenen Fachmethodik der Kunstpädagogik sowie den Kultur- und Bildungswissenschaften. Neben diesen systemischen Faktoren der Methodenentwicklung und der Wissensorganisation beeinflussten verschiedene gesellschaftliche Faktoren die Fachentwicklung, darunter das Aufkommen der Umwelt- und Friedensbewegung der 1980er Jahre, die Entstehung einer internetbasierten Mediengesellschaft, die sukzessive Durchsetzung einer postmodernen Toleranzkultur innerhalb sozialer Institutionen um die Jahrtausendwende sowie die Herausbildung multipler Krisen seit den frühen 2000er Jahren. Somit kann man die sukzessive Formierung der kunstpädagogischen Nachhaltigkeitsbildung als eine Reaktion auf äußere (soziale) und innere (fachdidaktische) Faktoren verstehen. In der abschließenden Zusammenschau können zwei grundlegende fachmethodische Perspektiven unterschieden werden:

- *Die differenzlogische bzw. historische Perspektive:* Diese verdeutlicht, wie im historischen Verlauf einzelne fachdidaktische BNE-Positionen entstanden sind, die sich jeweils durch eine spezifische Methodologie auszeichnen und sich dezidiert von vorangegangenen Ansätzen abgrenzen. Diese Sichtweise zeigt eine Fachdidaktik im Wandel der Zeit.

- *Die kohärenzlogische bzw. integrale Perspektive:* Diese macht sichtbar, wie in einem über vierzig Jahre dauernden Entwicklungsprozess die methodologische Komplexität fachimmanenter BNE entstanden ist, in der die einzelnen Ansätze als ein sich ergänzendes und stetig erweiterndes Feld pluralistischer Verfahren kunstpädagogischer Nachhaltigkeitsbildung aufgefasst werden können. Dabei handelt es sich um eine evolutionäre Perspektive, die geschichtlichen Wandel als Entwicklung interpretiert und die Heterogenität partieller Methodenansätze als Aufbau von Systemkomplexität beschreibt (dazu Penzel 2025 b, Kap. 3-5).

Fasst man die Ergebnisse dieser evolutionären Leseweise einer kunstpädagogischen Nachhaltigkeitsbildung zusammen, so wird ein methodologisches Spektrum deutlich, das für verschiedene *BNE-spezifische Fachkompetenzen in den Lernbereichen Produktion, Rezeption und Reflexion* qualifiziert:

- *Topoi der Weltbetrachtung* (bspw. Kunstorientierte Kunstpädagogik nach Martin Zülch) – Verknüpfung von Wahrnehmung, Weltdeutung, kritischem Denken und lösungsorientiertem Handeln,
- *Anschauungsbasiertes Verstehen und resonanzorientiertes Gestalten* (bspw. klassisches Naturstudium, musische Erziehung, Ästhetische Bildung) – Förderung einer achtsamen Naturwahrnehmung und eines erfahrungsorientierten Naturverständnisses,
- *Alternative Natur- und Kulturforschung* (bspw. Ästhetische Bildung, Künstlerische Kunstpädagogik, Ästhetische Forschung) Förderung einer erfahrungsorientierten Form der Wissenserarbeitung zu ökologischen, ökonomischen und politischen Themen,
- *Experimentierende technische Grundlagenforschung* (bspw. Bauhaus- und Designpädagogik, Werken- und Technikunterricht) – Förderung des Wissens um nachhaltige Materialien und Fertigungsverfahren der Gestaltung,
- *Lösungsorientierte Mitgestaltung im Alltag* (bspw. Designpädagogik, Werken- und Technikunterricht, Didaktik des Experimentierens, Künstlerische Kunstpädagogik) – Förderung der aktiven Teilhabe am sozialen Alltag durch diverse Formen der Gestaltung und aktivistischer Interventionen,
- *Gesellschafts- und kulturkritisches Denken durch macht- und diskurskritische Bildanalyse/Gestaltung* (bspw. Medien- und Bild-/Kunstpädagogik, kulturwissenschaftliche, feministische und postkoloniale Kunstpädagogik) – Förderung der Reflexion kultureller Weltbilder in Rezeption und Produktion, Teilhabe an der Deutung sozialer und ökologischer Probleme durch Gestaltung,
- *Komplexes Denken und transdisziplinäres Handeln* (alle Methoden) – Erweiterung fachlicher Perspektiven im fächerübergreifenden und fächerverbindenden Lernen,
- *Kooperatives Arbeiten und heterogenitätssensible Lernorganisation* (bspw. inklusive und achtsamkeitsbasierte Kunstpädagogik) – Berücksichtigung der Individualität der Lernenden und Überwindung ausgrenzender Faktoren im Arbeits- und Lernprozess.

Diese fachlichen BNE-Kompetenzen werden nicht wie in den beiden Orientierungsrahmen *per definitionem* und *de jure* gesetzt, denn sie sind in der Geschichte der Kunstdidaktik entwickelt und erprobt worden. Sie sind aus dem Dialog didaktischer Methodenkonzeption und unterrichtlicher Anwendung hervorgegangen und keine rein theoretischen und in vielerlei

Hinsicht unpraktikablen Konstrukte wie die willkürlichen Kompetenzen der beiden KMK-Initiativen. Sich als Lehrkraft auf diese fachspezifischen BNE-Kompetenzen zu beziehen bedeutet, die Erfahrung früherer Generationen zu nutzen und kreativ weiterzuentwickeln. In der Folge würde die aktuelle BNE-Offensive in fachlicher Kontinuität fortgeführt werden, statt als administrativ verordneter Bruch zum Zwecke der gesellschaftlichen Transformation zu erscheinen. Die Fachgemeinschaft der Kunstpädagogik benötigt eine klare Haltung, wie sie sowohl diskursiv als auch schulpraktisch mit dem bürokratischen Apparat der beiden Orientierungsrahmen umgeht. Angesichts der überwältigenden BNE-Fachgeschichte könnte es sinnvoll sein, die KMK-Initiativpapiere nur als einen unter vielen anderen Diskursbeiträgen zu bewerten, der den Bausatz kunstpädagogischer BNE-Methodologie erweitert.

Ebenso verhält es sich mit den BNE-Themen der beiden Orientierungsrahmen. Diese beziehen sich auf politisch formulierte Ziele des UN-Nachhaltigkeitsprogramms (SDGs) und wirken daher eher als einengende Vorgaben, denn als inspirierende Gestaltungsanlässe. Die Kunstpädagogik hat in ihrer Geschichte vermieden, innerhalb didaktischer Konzeptionen und Lehrplanmodellierungen konkrete Themen festzulegen (dazu auch der Text *Kritische BNE. Teil 3*). Im Sinne der Aufrechterhaltung der künstlerischen Freiheit hat sie stattdessen ein weites Spektrum an Themenfeldern ausgebreitet, das eine gestaltende Auseinandersetzung der Heranwachsenden im Spannungsfeld von Ich und Welt, von individueller Autonomiestruktur sowie sozialer und natürlicher Verbundenheitsstruktur anregt. Vier grundlegende Themenfelder mit je verschiedenen komplexen Themenbereichen haben sich dabei als praktikabel erwiesen und können auch innerhalb fachlicher BNE-Orientierung bieten:

- *Alltagskultur*: Spielmittel, Gebrauchs- und Designobjekte, Technik/Maschinen, Massenmedien, Architektur und Stadt, Nahrung und Landwirtschaft, Kleidung und Mode, Energie,
- *Natur*: Pflanzen, Tiere, Landschaften, natürliche Lebensräume (Seen, Meere, Wälder, Gebirge), Erde und Himmel, Tag und Nacht, Jahreszeiten (zyklische Prozesse),
- *Identität*: ich, Familie, Freunde, Klasse/Schule, Heimat, Nation, Europa, Globalisierung, soziale, kulturelle, ethnische und geschlechtsspezifische Diversität,
- *Globale Welt*: Märchen, Mythen, Religionen der europäischen und außereuropäischen Kulturen, Migration, soziale Konflikte, Krieg und Frieden, Weltbilder und Weltordnungen (dazu Penzel 2025 b, Kap. 7).

Überschaut man die dargestellte Entwicklung in der Gesamtheit, so wird deutlich, dass BNE seit vier Jahrzehnten kein solitäres Thema, sondern ein integraler Bestandteil der komplexen didaktischen Methodik und der inhaltlichen Vielfalt der Kunstpädagogik ist. Oder um es deutlicher zu formulieren: Die Kunstpädagogik hat sich sukzessive zu einer dezidiert nachhaltigkeitsorientierten Fachdidaktik entwickelt.

Literatur

- Akademie Dillingen (1998): Feuer, Wasser, Erde, Luft - Die vier Elemente im Kunstunterricht (1. bis 4. Klasse). Donauwörth
- BDK (2008): Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss. Online unter: <https://static.bdk-online.info/bis2020/2008/11/BildungsstandardsBDK.pdf> (letzter Aufruf: 31.12.2025)
- Belting, Hans (2001): Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München
- Billmayer, Franz (2026): Ästhetische Erfahrung und Nachhaltigkeit im Zeitalter der Kunden/Könige. In: BDK-Mitteilungen 3/2016, 13-15
- Blohm, Manfred u. a. (Hrsg.) (2006): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen, München
- Braun-Wanke, Karola/Wagner, Ernst (Hrsg.) (2020): Über die Kunst, den Wandel zu gestalten. Kultur · Nachhaltigkeit · Bildung. Münster
- Brenne, Andreas (2008 a): Ästhetische Forschung im Sachunterricht. Möglichkeiten einer integrativen Ästhetischen Bildung. In: Kunst + Unterricht, 320, 22-24
- Brenne, Andreas (2008 b): „Künstlerische Feldforschung“. Ästhetisch-forschende Zugänge zur Lebenswelt. In: Kunst + Unterricht, 320, 4-17
- Brenne, Andreas (Hrsg. (2008 c)): „Zarte Empirie“. Theorie und Praxis einer künstlerisch-ästhetischen Forschung. Kassel
- Brenne, Andreas (2016): Inklusion und Kunstunterricht. In: Blohm, Manfred; Brenne, Andreas/Hornäk, Sara (Hrsg.): Kunstpädagogische Stichworte. Hannover, 51–54.
- Buschkühle, C.-P. (2005): Zum künstlerischen Projekt. In: Kunst + Unterricht, 295, 4-9
- Buschkühle, Carl-Peter (1997): *Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys*. Frankfurt am Main
- Buschkühle, Carl-Peter (2012): Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung. Oberhausen
- Buschkühle, Carl-Peter (2017): Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis der künstlerischen Kunstpädagogik. Oberhausen
- 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)
- de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I., de Haan, G. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wiesbaden, 23–44
- Derwanz, Heike (2018): Zwischen Kunst, Low-Budget und Nachhaltigkeit. Kleidungsreparatur in Zeiten von Fast Fashion. In: Krebs, Stefan; Gabriele Schabacher und Heike Weber (Hrsg.) *Kulturen des Reparierens. Dinge – Wissen – Praktiken*. Bielefeld, 197-224
- Engels, Sidonie (2017): Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung. Oberhausen:
- Foucault, Michel (1971): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt am Main
- Franke, Vera (2010): Unbedingt Bedingt. Zum Designbegriff im Kontext der Vermittlung von Kunst und Design. In: Werkspuren. Fachzeitschrift für die Vermittlung von Design und Technik. 2/2010. Zürich
- Glas, Alexander; Krautz, Jochen und Sowa, Hubert (2023): Didaktik des Kunstunterrichts. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis. Stuttgart
- Godau, Marion (2007): Design entdecken - der Werkbund macht Schule: Kreativität, Gestaltung und Nachhaltigkeit im Unterricht. München
- Goehler, Adrienne (2010): Zur Nachahmung empfohlen! Expeditionen in Ästhetik & Nachhaltigkeit. Ausstellungskatalog Uferhallen (13-19). Ostfildern

- Goehler, Adrienne (2020): Künste, Natur, Nachhaltigkeit – Impulse für die kulturelle Bildung. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenste-natur-nachhaltigkeit-impulse-kulturelle-bildung> (letzter Aufruf: 02.01.2026)
- 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
- Hentig, Hartmut von (1969): Spielraum und Ernstfall. Stuttgart
- Hornäk, Sara; Henning, Susanne; Gernand, Daniela (Hrsg.): In der Praxis. Inklusive Möglichkeiten künstlerischen und kunstpädagogischen Handelns. München
- 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)
- Iconoclash (2002): Ausstellung ZKM Karlsruhe: Iconoclash. Jenseits der Bilderkriege in Wissenschaft, Religion und Kunst. Karlsruhe
- Kaiser, Michaela (2023): Bildung aller? Geschichte und Geschichten inklusiver Kunstpädagogik. Hamburg
- Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Köln
- Kaspar, Johanna und Penzel, Joachim (2020): Kunst und Ökologie. Impulse für die Kunstpädagogik. Online unter: https://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp__kd_%c3%b6kologie_kunst_impuls_kunstdidaktik.pdf (letzter Aufruf: 22.01.2026)
- Keller, Heidi (Hrsg.) (2020): KINDER ZEICH(N)EN. Kindliches Zeichnen im kulturellen Kontext. Hrsg. Von Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (NIFBE). Osnabrück
- Kettel, Joachim (2016): Nachhaltigkeit und künstlerische Pädagogik. Vorschläge für eine nachhaltige künstlerische Bildung. In: BDK-Mitteilungen 52/2016, 12-16
- Kirchner, Constanze; Pauli, Nicola; Wagner, Ernst (Hrsg.) (2023): Transkulturelle Bildwelten – Multiperspektivische Zugänge im Kunstunterricht. Praxisbeispiele und konzeptionelle Überlegungen. München
- Kliebe, Lena (2023): Farben selbst herstellen. Experimente mit Pigmentpulver. Online unter: https://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_kp_materialkultur_06_farbe.pdf (letzter Aufruf: 22.01.2026)
- Kraft, Simone (2005): Erwin Panofsky. Die Perspektive als „symbolische Form“. Eine kritische Textanalyse. Heidelberg
- Krautz, Jochen (2017): Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Zur Einführung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.) (2017): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München, 11–27
- Krautz, Jochen (2020): Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung. Paderborn
- Krebs, Stefan; Gabriele Schabacher und Heike Weber (Hrsg.) (2018): *Kulturen des Reparierens. Dinge – Wissen – Praktiken*. Bielefeld
- Loffredo, Anna-Maria (2016): Kunstunterricht und Inklusion. Oberhausen
- Loffredo, Anna-Maria (2018): Inklusion aus kunstdidaktischer Perspektive begreifen. In: BDK-Mitteilungen 54. Hannover, 26-31
- Lutz-Sterzenbach, Barbara / Schnurr, Ansgar / Wagner, Ernst (2013): Remix der Bildkultur – Remix der Lebenswelten. Baustellen für eine transkulturelle Kunstpädagogik. Bielefeld
- Meinel, Frithjof; Penzel, Joachim (Hrsg.) (2010): Gestalten und Bilden. München
- Mitchell, W. J. T. (1990): Was ist ein Bild? In: Bohn, Volker (Hrsg.): Bildlichkeit. Internationale Beiträge zur Poetik. Frankfurt am Main, 17-68
- Otto, Gunter (1964): Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig
- Penning, Isabelle; Binder, Martin; Friese, Marianne (Hrsg.) (2024): Teilhabe an gesellschaftlicher Transformation stärken. Der Beitrag der Arbeitsbezogenen und der Technischen Bildung. Bielefeld

- Penzel, Joachim (2010): Gestalten als ganzheitliche Bildung. Perspektiven einer integralen methodologischen Pluralität eines neuen Unterrichtsfachs. In: Meinel, Frithjof; Penzel, Joachim (Hrsg.): Gestalten und Bilden. München, S. 17-35
- Penzel, Joachim (2015): Ästhetische Bildung. Online unter: https://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_kpm_aesthetische_bildung.pdf (letzter Aufruf: 19.01.2026)
- Penzel, Joachim (2017): Das unerledigte Werk. Gegenwartskunst auf dem Weg in die Transmoderne. Berlin
- Penzel, Joachim (2019): Wir retten die Welt! Kunstpädagogik und Ökologie. Methodik, Curriculum, Unterrichtspraxis. München
- Penzel, Joachim (2020): Inklusion und Kunstunterricht. Online unter: https://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp__um_inklusion_2020.pdf (letzter Aufruf: 30.01.2026)
- Penzel, Joachim (2021): Ökologische Gestaltungsmittel 1. Schwerpunkt Leim und Kleber – Orientierung für Lehrkräfte. Online unter: https://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp__kd_%c3%b6kologische_kp_kleber.pdf (letzter Aufruf: 22.01.2026)
- Penzel, Joachim (2023): Autonomie und Verbundenheit. Kunst als Achtsamkeitspraxis. München
- Penzel, Joachim (2025 a): „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)
- Penzel, Joachim (2025 b): Ganzheitlich lernen. Kunstpädagogik kompakt. München
- Preuß, Kristine (2023): Berührbarkeit in der kulturellen Bildung. Klimagerechtigkeit und gesellschaftliche Transformation im Spiegel von Kunst und Natur. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/beruehrbarkeit-kulturellen-bildung-klimagerechtigkeit-gesellschaftliche-transformation> (letzter Aufruf: 06.02.2026)
- Schneider, Birgit (2018): Klimabilder. Eine Genealogie globaler Bildpolitiken von Klima und Klimawandel, Berlin
- Schnurr, Ansgar (2017): Transkulturelle Kunstpädagogik. Begriffe, Ansprüche und Handlungsperspektiven. Online unter: <https://www.uni-giessen.de/de/fbz/fb03/institutefb03/ifk/projekte/projekte/third-spaces-kunstpaed/dateien/transkultur-text> (letzter Aufruf: 06.02.2026)
- Schwarz, Annika Marie (2021): Ecodesign/Ökodesign: Impulse für die Kunstpädagogik. Eine Literatursynopse. Online unter (https://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp__kd_%c3%b6kologische_kp_impulse_%c3%b6kodesign_synopse.pdf) (letzter Aufruf: 22.01.2026)
- Seel, Martin (1991): Eine Ästhetik der Natur. Frankfurt am Main
- Selle, Gert (1981): Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung: Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik, Köln
- Selle, Gert (1988): Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis, Reinbek bei Hamburg
- Selle, Gert (Hrsg.) (1990): Experiment Ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen, Reinbek bei Hamburg
- Selle, Gert (1993): Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst, Hannover
- Selle, Gert (1998): Kunstpädagogik und ihr Subjekt, Oldenburg
- Sowa, Hubert (2025): Der Humanismus und die Sensibilisierung des Menschen. Eine Leitidee für das Bildungsfach Kunst. In: IMAGO Zeitschrift für Kunstpädagogik. 21/2025, München. 28-47
- Stielow, Raimar (1991): Das Ozonloch und die Kunstpädagogik-en. Kunst + Unterricht, 150/1991
- 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)
- Ullaß, Mario (2012): Zu sich selbst kommen. Künstlerische Bildung in der Grundschule. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hrsg.): Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung. Oberhausen
- Valtl, Karlheinz (2018): Nur wer achtsam ist, kann achtsam lehren. Grundlagen der Pädagogik der Achtsamkeit. Online unter:

- https://achtsamkeit.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_achtsamkeit/Dossier_6._Wiener_Symposium_Paedagogik_der_Achtsamkeit_2018.pdf (letzter Aufruf: 24.02.2026)
- Villa, Paula-Irene (2007): Der Körper als kulturelle Inszenierung und Statussymbol. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Online unter: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/30508/der-koerper-als-kulturelle-inszenierung-und-statussymbol/> (letzter Aufruf: 30.01.2026)
 - Wagner, Ernst; Wenrich, Rainer und Ratzel, Ann-Jasmin (2017): Diversity im Kunstunterricht. Modelle inter- und transkultureller Vermittlungspraxis. München
 - Wagner, Ernst (2020 a): Zum spannungsreichen Verhältnis von BNE und Kultureller Bildung. Oder: Wie Bildnarrative unsere Einstellungen formen. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/zum-spannungsreichen-verhaeltnis-bne-kultureller-bildung-oder-bildnarrative-unsere> (letzter Aufruf: 02.01.2026)
 - Wagner, Ernst (2020 b): Kunst, Nachhaltigkeit und Bildung. In: Braun-Wanke, Karola/Wagner, Ernst (Hrsg.) (2020): Über die Kunst, den Wandel zu gestalten. Kultur · Nachhaltigkeit · Bildung. Münster, 180-200
 - Wagner, Ernst (2020 c): Die Welt als Karte – die Karte als Welt. Online unter: https://ges.engagement-global.de/files/2_Mediathek/Mediathek_Microsites/OR-Schulprogramm/Downloads/Unterrichtsmaterialien_beispiele/OER-Kunst_Die_Welt_als_Karte.pdf (letzter Aufruf: 23.01.2026)
 - Wagner, Ernst (2024): Kulturelle Bildung im Anthropozän. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-anthropozaen> (Letzter Aufruf: 15.12.2025)
 - Welsch, Wolfgang (2015): Homo mudanus. Jenseits der anthropischen Denkformen der Moderne. Weilerswist
 - Werkstatt Zukunft (2019): Reparieren im Unterricht. Online unter: <https://www.werkstatt-zukunft.org/index.php?id=2019/41-reti-2.php> (letzter Aufruf: 21.01.2026)
 - Wilsmann, Stefan (2019): Individuelle Förderung im Kunstunterricht. Anregungen zum Umgang mit Heterogenität und Vielfalt. Hannover
 - Wittgenstein, Ludwig (1953/2001): *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main
 - Zacharias, Wolfgang (1989): Gelebter Raum. Pädagogische Aktion. München
 - Zimmermann, Michael E. (2012): Integrale Ökologie. Die Vereinigung verschiedener Perspektiven auf die natürliche Welt. Hamburg
 - Zülch, Martin (1988): Ökologie – ein Leitbild ästhetischen Engagements. In: Kunst und Ökologie. Themenheft. Kunst + Unterricht. 125/1988, 12-21
 - Zülch, Martin (1994): Wir haben die Erde nur von unseren Kindern geborgt. Der globale Aspekt in Ökologie, Ästhetik und Kunst. In: Kunst und Ökologie II. Themenheft. Kunst + Unterricht. 180/1994, 35-40

Übersicht über die einzelnen Themenhefte von Kunst + Unterricht seit den 1970er Jahren:

<https://www.friedrich-verlag.de/shop/kunst-und-oekologie-ii-51180>