

8 Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung aus der Umwelt- und Nachhaltigkeitsforschung

Ronald Gebauer

8.1 Einleitung

Eine Beschäftigung mit Bildung für nachhaltige Entwicklung kann sich nicht davon enthalten, sich gründlich mit der Kritik an BNE auseinanderzusetzen. Das vorliegende Kapitel gibt einen Überblick über die wichtigsten kritischen Perspektiven zu BNE. Der Beitrag nimmt jedoch seinen Ausgangspunkt bei der (kritischen) Beschäftigung mit nachhaltiger Entwicklung (Abschnitt 8.2). Das ist schon deswegen angemessen, weil BNE starken Bezug auf den Begriff der Nachhaltigkeit nimmt. Durch den Fokus von BNE auf Bildung ist zudem der Bezug auf Wissen zentral. Er ist schon alleine dadurch gegeben, da Bildungsprozesse (auch) auf Wissensvermittlung abzielen. Aus diesem Grund werden im Anschluss an die kritische Auseinandersetzung mit nachhaltiger Entwicklung zunächst die Studien zur Umweltsoziologie besprochen, die sich sehr intensiv mit dem Zusammenhang von Umweltwissen, Umweltbewusstsein und Umweltverhalten beschäftigt haben und immer noch beschäftigen (Abschnitt 8.3). Daran anschließend wird die neuere Forschung konkret mit Bezug auf Bildung in den Blick genommen (Abschnitt 8.4). Zum einen werden Studien aus der Tradition der Umweltbildung betrachtet und zum anderen – darauffolgend – Studien, die sich genuin für die Wissensvermittlung von nachhaltigkeitsbezogenem Wissensstoff und dessen Verhaltensrelevanz interessieren. Darauf folgt eine Betrachtung der Entwicklung des neuen Bildungskonzepts BNE und der in diesem Zusammenhang erfolgten Bemühungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, sich von den bestehenden (und heute immer noch existierenden) Umweltbildungskonzepten abzugrenzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung mit einem zeitgemäßen und modernen Bildungskonzept zu fundieren (Abschnitt 8.5).

In der daran anknüpfenden kritischen Auseinandersetzung (Abschnitt 8.6) wird der in der Debatte verschüttete Mehrwert einiger Umweltbildungskonzepte herausgestellt,

R. Gebauer (✉)
Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung GmbH – UFZ, Department Stadt- und Umweltsoziologie,
Permoserstraße 15, 04318 Leipzig
E-Mail: ronald.gebauer@ufz.de

die schon vor der Entwicklung von BNE-Ansätzen ökologische Probleme als im Wesentlichen politische Probleme erkannten. Diese Ausführungen dienen als Ausgangspunkt für die Darstellung kritischer Perspektiven auf Ansätze nachhaltiger Entwicklung, die es für möglich halten, eine entsprechende Transformation auf der Basis von normativen Überzeugungen anzuschieben (Abschnitt 8.7). Engagierte Politikerinnen und Politiker können ebenfalls gleichgerichtete normative Überzeugungen teilen. Eine Möglichkeit kann dabei darin gesehen werden, entsprechende Ziele oder Maßnahmen (z. B. BNE) mit Vertreterinnen und Vertretern der Zivilgesellschaft umzusetzen (Abschnitt 8.8). In der Folge wird über weitere Kritik an bzw. kritische Positionen zu BNE informiert (Abschnitt 8.9). Die Betrachtungen schließen mit einem Fazit (Abschnitt 8.10).

8.2 Die große Nachhaltigkeitstransformation bleibt aus

Das BNE-Kompetenzzentrum begleitet 50 Landkreise und Kommunen dabei, BNE entlang der Bildungskette in den lokalen Strukturen zu verankern. Aufgrund der starken Bezugnahme von BNE auf den Begriff der Nachhaltigkeit kann der Ausgangspunkt für eine Kritik an BNE genau darin liegen, sich erst einmal mit nachhaltiger Entwicklung zu beschäftigen. Gemäß Definition der Brundtland-Kommission handelt es sich dabei um eine Entwicklung „die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, daß künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, S. 46; siehe zur Definition von Nachhaltigkeit bzw. von Bildung für Nachhaltigkeit auch Kapitel 2 in diesem Bericht).

Gemessen an diesem Ziel ist das, was bisher dafür getan wurde, im Weltmaßstab völlig unzureichend.¹ Das lässt sich schon daran erkennen, dass die CO₂-Emissionen im Zeitraum zwischen 2010 und 2019 um weitere 10 Prozent zugenommen haben (Global Carbon Project 2020, eigene Berechnungen). Ebenfalls ist der weltweite Ressourcenverbrauch zwischen 2010 und 2017 um weitere 20 Prozent gestiegen (Schandl u. a. 2019; UNEP/IRP 2018, eigene Berechnung) und der Verlust an Biodiversität (Rückgang beobachteter Populationen von Säugetieren, Vögeln, Amphibien, Reptilien und Fischen) im Zeitraum zwischen 1970 und 2016 um

¹ Eine ambitionierte internationale Nachhaltigkeitsstrategie, der es gelänge, die globale Erwärmung um 1,5 Grad bis zum Jahr 2100 zu begrenzen, würde sich jedoch positiv auf die gegenwärtig vorhandenen Optionen auswirken, die die Menschheit zur Verwirklichung der SDGs hat (Kapitel 5 des IPCC-Special Reports, IPCC 2018, S. 445–538).

68 Prozent gemäß dem jüngsten „Living Planet Report“ (WWF 2020) ist nichts anderes als verheerend zu bezeichnen. Auch der Rückgang der Artenvielfalt von Pflanzen und Pilzen ist in diesem Zusammenhang ausdrücklich zu nennen (für einen Überblick aller bedrohten Lebewesen siehe IUCN 2021).

Mehr noch: In den hoch entwickelten Konsumgesellschaften insbesondere der nördlichen Hemisphäre hat sich eine Kultur entwickelt, in der nicht-nachhaltige Lebensweisen ausdrücklich oder versteckt verteidigt werden (Blühdorn 2020a, Blühdorn 2020b). Das ist angesichts des singulären Moments in der Weltgeschichte – zu dem die ökologischen und sozialen Krisen gerade noch bewältigbar scheinen – eine Entwicklung, die das Überschreiten eines „Point of no return“, insbesondere in Bezug auf den Klimawandel und seine ebenfalls enormen sozialen Kosten, immer wahrscheinlicher werden lassen (Lenton u. a. 2019). Das Credo, das sich aus diesen Betrachtungen ziehen lässt, ist laut Ingolfur Blühdorn, dass die anvisierte globale Transformation zu einer nachhaltigen Gesellschaft derzeit *definitiv* nicht stattfindet (Blühdorn 2020a, S. 14).

Nun scheint die Kritik Ingolfur Blühdorns in Teilen vielleicht doch etwas überzogen zu sein, denn im Jahre 2015 konnten sich im Rahmen des Paris Climate Accords immerhin 195 Staaten und die Europäische Union auf das Ziel einigen, die menschenverursachte globale Erwärmung bis zum Ende des 21. Jahrhunderts auf deutlich unter 2 Grad gegenüber der vorindustriellen Epoche zu begrenzen (UN 2021; UNFCCC 2015). Allein ist es fraglich, ob entsprechende anvisierte Maßnahmen, die die Erreichung dieses Ziels gewährleisten sollen (Begrenzung der CO₂-Emissionen auf max. 420 Gigatonnen bis zum Jahr 2100, siehe IPCC 2018, S. 108) hierfür ausreichen.

8.3 Die Beiträge der Umweltsoziologie zum Zusammenhang von Umweltwissen, Umweltbewusstsein und Umweltverhalten

Trotz des „Wunders von Paris“ (Bojanowski 2015), wie der Abschluss des Klimarahmenabkommens bezeichnet wurde, ist der Erfolg von internationalen Abkommen zum Klimaschutz oder zu anderen benachbarten Themen wie Umweltschutz oder Nachhaltigkeit, alles andere als sicher. Beispielhaft sei hier das Debakel der Klimakonferenz von Kopenhagen im Jahr 2009 erwähnt (BMU o. J.). Gründe hierfür liegen in den Partikularinteressen der Staaten, einem fehlenden politischen Gestaltungswillen oder in fehlenden und hierfür erforderlichen Ressourcen

und Kapazitäten (siehe zu den Konfliktlinien im Fall der Verhandlungsparteien im Rahmen der internationalen Klimakonferenzen, Schüßler/Wittneben/Rüling 2016, S. 197).

Vielleicht ist es daher nicht erstaunlich, dass immer wieder an Konsumentinnen und Konsumenten appelliert wird, ihr Verhalten zu verändern, wie etwa im Fall des vom Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg 2002 präsentierten Lösungsansatzes zur Förderung nachhaltiger Konsummuster (John/Rückert-John 2016, S. 269; Blättel-Mink 2016, S. 251).

Stellvertretend für die Verhaltensrelevanz eines solch moralisch aufgeladenen Ansinnens sei an dieser Stelle auf die inzwischen älteren Studien der Umweltsoziologie verwiesen. Deren Befunde zu Umweltbewusstsein und Umweltverhalten in der letzten Dekade des 20. Jahrhunderts waren sehr ernüchternd. So zeigte sich schon in den Auswertungen zu den Umweltbefragungen in Bern und München in den Jahren 1990/91, dass zwar quantitativ gesehen ein hohes Umweltbewusstsein vorherrschte. Auch das Umweltwissen war trotz der damals noch wenig auf lokaler Ebene verankerten Umweltbildung in der Bevölkerung immerhin mäßig verbreitet (Diekmann/Preisendörfer 1991).

Wie die beteiligten Forscherinnen und Forscher in Kausalanalysen jedoch belegen konnten, fanden sich nur sehr geringe Effekte des Umweltwissens auf das Umweltverhalten (Umweltverhalten als selbstberichtete, konkrete Handlungen in Alltagssituationen), die zudem nicht signifikant waren. Das Gleiche traf auf die Beziehung zwischen Umweltwissen und Umweltbewusstsein zu, während für das Umweltbewusstsein selbst immerhin ein geringer positiv-signifikanter Effekt gesichert werden konnte. Diese und andere Studien lassen sich mit Udo Kuckartz etwa so zusammenfassen: „Der Zusammenhang von Umweltwissen und Bewusstsein ist relativ gering, die Effekte von Wissen und Bewusstsein auf das Verhalten sind unbedeutend“ (Kuckartz 1995, S. 82; siehe außerdem Kuckartz 2008; Diekmann/Preisendörfer 2001; de Haan/Kuckartz 1996).

Zu etwas anderen Ergebnissen kommt jedoch die neuere nationale und internationale Forschung. Natur und biologische Vielfalt gelten generationenübergreifend als ein hohes schützenswertes Gut, wie die Ergebnisse der Bevölkerungsumfrage „Naturbewusstsein 2019“ zu Natur und biologischer Vielfalt zeigen (BMU 2020). In einer Metaanalyse von 57 Studien konnte zudem belegt werden, dass

Verhaltensintentionen bzw. -dispositionen (Einstellungen, Verhaltenskontrolle und moralische Werte bzw. normative Überzeugungen) eine nicht zu unterschätzende Verhaltensrelevanz zukommt und mit ihnen 27 Prozent der Variabilität bzw. Varianz² von Umweltverhalten aufgeklärt werden können (Bamberg/Möser 2007; besprochen in Grund/Brock 2020).

Andere Studien finden einen stärkeren Einfluss von Umweltwissen und von Einstellungen auf das Umweltverhalten. So kann das Forschungsteam von Alex C. Michalos bei 1.108 Schülern der zehnten Klassen in Schulen mit BNE-Profilen in Manitoba, Kanada, 25 Prozent der Verhaltensvariabilität aufklären (Michalos u. a. 2015). Eine weitere Metastudie von 158 wissenschaftlichen peer-reviewten Aufsätzen aus dem Jahr 2018 macht außerdem auf die statistische Relevanz von soziodemographischen Variablen aufmerksam (Blankenberg/Alhusen 2018; besprochen in Grund/Brock 2020). Wie die Auswertung der Aufsätze belegt, korreliert umweltfreundliches Verhalten mit Lebensalter (U-förmiger Zusammenhang), Geschlecht (Frauen), und Bildungsabschlüssen, wobei der hier gefundene positive Effekt von höheren Bildungsabschlüssen im Fall höherer Einkommen wieder aufgehoben wird.

8.4 Neuere Beiträge zur Wirksamkeit von Umweltbildung und BNE

8.4.1 Umweltbildung

In der bisherigen sozialwissenschaftlichen Forschung zum Umweltverhalten fanden konkrete Wissensvermittlung/Bildungsangebote zu Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung nur wenig bzw. keine Berücksichtigung. Anders in der erziehungswissenschaftlichen/pädagogischen Forschung: Bei der Durchsicht von 119 Studien zu Umweltbildung fanden bspw. Ardoin u. a. (2018), dass 68 Prozent dieser Arbeiten ausschließlich Umweltwissen adressierten. Die verbleibenden Studien, die in dieser Metaanalyse reanalysiert wurden, untersuchten jedoch u. a. auch den Effekt

² Die Varianz charakterisiert die Streuung der Werte einer konkreten Variablen um ihren gemeinsamen Mittelwert. Diese Streuung ergibt sich dadurch, dass Menschen in den den Forschenden interessierenden Merkmalen (z. B. Umweltverhalten) unterschiedliche Ausprägungen haben (Schäfer 2016, S. 192). Das macht die Varianz zu einem Schlüsselbegriff in der Statistik, denn „alle Statistik hat – wenn sie über die bloße Beschreibung von Daten hinausgeht – nur ein einziges Ziel: die Aufklärung von Varianz“ (Schäfer 2016, S. 67). Varianzaufklärung wird mit Hilfe von geeigneten statistischen Verfahren betrieben, wie Varianzanalyse (z. B. t-Test) oder regressionsanalytische Verfahren (z. B. multiple lineare Regression).

von Umweltbildung auf Umweltverhalten. Auf der Basis aller Studien zusammengenommen ergab diese Untersuchung, dass in 94 Prozent dieser Studien mindestens ein positiver Effekt von umweltbildendem Unterricht belegt werden kann. In diesem Zusammenhang ist aber zu erwähnen, dass 40 Prozent dieser Studien spezifische Effekte – und hier vor allem positive Effekte direkt auf *Umweltverhalten* – nicht belegen konnten.

Eine weitere Metanalyse konzentrierte sich auf Effekte *informeller* Umweltbildung, konkret etwa Medien- und Internetangebote sowie soziale Interaktionen die Umwelt betreffend und Intentionen, die in entsprechend umweltfreundlichem Verhalten resultieren (Varela-Condamió/Novo-Corti/García-Álvarez 2018). Diese positiven Ergebnisse sind offenbar so überzeugend, dass die Autorinnen in Umweltbildung „a powerful tool in order to generate green behavior among citizens“ erkennen (Varela-Condamió/Novo-Corti/García-Álvarez 2018, S. 1573). Darüber hinaus hat Umweltbildung ebenfalls positive Wirkungen auf die Herausbildung und Entwicklung von Umweltbewusstsein, von entsprechenden Einstellungen und Motivationen: Eine weitere Studie zu Umweltbildung in der Mittelstufe der vierten bis sechsten Klassen, welche die Vermittlung von Wissen mit der von Naturverbundenheit kombiniert, belegt zudem einen stark positiven Effekt auf Umweltverhalten durch emotionale Aspekte mit einer Varianzaufklärung von 69 Prozent und nur 2 Prozent durch kognitive Faktoren (Otto/Pensini 2017).

8.4.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Mit dem Erstarken des nationalen und internationalen wissenschaftlichen Interesses an BNE seit dem Jahr 2005 (siehe die bibliometrische Analyse von Grosseck/Tĩru/Bran 2019) sind inzwischen auch größer angelegte empirische Forschungsvorhaben angestrengt worden; und hier auch direkt zu den Wirkungen von Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kurzüberblick in Grund/Brock 2020, S. 4f.). Die Ergebnisse sind jedoch in hohem Grade inkonsistent (Grund/Brock 2020, S. 4).

Vor diesem Hintergrund legen Antje Brock und Julius Grund vom Institut Futur ihre auf den Antworten von 2.049 in Ausbildung (Oberstufen von Schulen, Berufsausbildung, Universitäten) befindlichen jungen Menschen in Deutschland basierende Studie vor (Grund/Brock 2020). Hierbei gelingt es ihnen zu belegen, dass ca. 26 Prozent der Variabilität nachhaltigen Verhaltens aufgeklärt werden können (Grund/Brock 2020, S.

9). Daraus kann geschlossen werden, dass sich nur etwas über ein Viertel der Verhaltensvariabilität auf die in das Regressionsmodell aufgenommenen erklärenden Faktoren zurückführen lässt (zu den einzelnen Faktoren Grund/Brock 2020, S. 9f.). Zu den stärksten erklärenden Faktoren, entsprechend ihrer Effektstärke absteigend sortiert, gehören: Verbundenheit mit der Natur, Emotionen, die in Verbindung zu nachhaltigem Verhalten stehen (Schuld, Stolz, Begeisterung, Sorgen/Beunruhigung, Empörung, Wut) und die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichtsstoffs in Bezug auf Nachhaltigkeit.³ Weniger Erklärungskraft haben hingegen Einstellungen mit Nachhaltigkeitsbezug, Problembewusstsein und das monatlich verfügbare Einkommen. Als statistisch irrelevant stellten sich hingegen Alter, Geschlecht, gefühlte Verbundenheit mit der Menschheit und pluralistische Unterrichtsmethoden heraus.

Mit Bezug auf kostenintensives nachhaltiges Verhalten, wie Bevorzugung von öffentlichen Verkehrsmitteln gegenüber der Nutzung von PKW, Bevorzugung von fair gehandelten und/oder ökologisch erzeugten Produkten, können die hier benannten Faktoren (außer Problembewusstsein) immerhin noch ca. 15 Prozent der Verhaltensvarianz aufklären (Grund/Brock 2020, S. 10). Zu bemerken ist aber, dass sich die Befragung nicht direkt auf Teilnehmerinnen und Teilnehmer von BNE-Maßnahmen bezog, sondern auf ‚junge Menschen‘ in sekundärer oder tertiärer Ausbildung, zudem war sie im Querschnittsdesign angelegt und nicht im für diese Fragestellung der Bildungswirkung eigentlich geeigneteren Längsschnittsdesign. Damit verfehlt diese Studie das Ziel, die BNE-Wirkung systematisch-kontrolliert zu erheben.

Als Ergebnis der Synopse der bisherigen Forschung zu Umweltwissen bzw. Wissen zur Thematik nachhaltiger Entwicklung, ob nun selbst erworben oder durch Umweltbildung oder BNE, lässt sich festhalten, dass es nur zu einem kleineren Teil verhaltenswirksam ist. Abgesehen davon sind die Studienergebnisse darüber hinaus inkonsistent und widersprechen sich teilweise.

³ Leider erfolgt keine differenziertere Varianzaufklärung. Stattdessen werden standardisierten Beta-Regressionskoeffizienten wiedergegeben, die auch häufig für einen Vergleich der Effektstärken der in einem Regressionsmodell aufgenommenen unabhängigen Variablen verwendet werden. Im vorliegenden Modell liefern die Variablen Naturverbundenheit und Emotionen, die in Verbindung zu nachhaltigem Verhalten stehen (siehe oben), jeweils einen ca. 1,3-fach höheren Beitrag zur Erklärung der Verhaltensrelevanz (nachhaltiges Verhalten bzw. Handeln im Alltag) als die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichtsstoffs (eigene Berechnungen).

8.5 Das neue Bildungskonzept von BNE in Abgrenzung zur Umweltbildung: Gestaltungskompetenz vs. Erziehung

Um eine Engführung auf ökologische Krisen/Transformationen zu vermeiden, ist zu bemerken, dass der Begriff der Nachhaltigkeit, wie er oben mit der Definition der Brundtland-Kommission zitiert wurde, deutlich über den des Umweltschutzes hinausgeht (vgl. in diesem Zusammenhang zur Definition von Nachhaltigkeit bzw. Bildung für Nachhaltigkeit auch Kapitel 2 in diesem Bericht). In der Auseinandersetzung mit definitorischen Bemühungen kann diese Definition als eine Art Quasi-Standard, vielleicht sogar Konsensdefinition betrachtet werden (eigene Einschätzung). Gerade diese Einschätzung teilt die Forschungsgruppe Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg jedoch nicht. Sie weisen darauf hin, dass in dieser Hinsicht ein Variantenreichtum der Definition dieses Begriffs alleine schon in einer ansonsten recht homogen erscheinenden Wissenschaft wie der Ökonomie existiert (de Haan/Harenberg 1999, S. 16). Dies muss ihrer Meinung nach aber kein Nachteil sein, denn „mit der Unbestimmtheit des Begriffs ist es möglich, ein außerordentlich kreatives, vielfältiges und doch in der Tendenz eine Richtung bezeichnendes dynamisches Feld zu markieren“ (ebd.).

Demgegenüber ist Kritik in der Form zu äußern, dass eine Festlegung des Begriffs zumindest in der wissenschaftlichen Beschäftigung deshalb notwendig ist, um eine klare Vorstellung darüber zu gewinnen, welche Dimensionen des Begriffs erhoben werden sollen (bspw. in Umfragen). Zudem ist ein geteiltes Begriffsverständnis anzustreben, um etwa Vergleiche zwischen Personengruppen, Regionen, oder gar über die Zeit hinweg anstellen zu können (ähnlich auch: Schnell/Hill/Esser 2005, S. 50ff. und 128f.). Auch wenn in puncto nachhaltiger Entwicklung bisher keine Konsensdefinition vorliegt, ist aber doch zu konstatieren, dass die Forschung sich sehr häufig auf die Definition der Brundtland-Kommission bezieht, also ein Standard und konkrete Indikatoren, wie z. B. der „ökologische Fußabdruck“, (Wackernagel/Beyer 2016) existieren.

Die weiteren Ausführungen in der bereits zitierten Publikation von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg und in Folgepublikationen derselben Forschungsgruppe (de Haan 2002) zielten jedoch gerade auf eine Fruchtbarmachung der Begriffsfamilie nachhaltiger Entwicklung für den Bereich der Bildung mit Hilfe des neuen Begriffs der Bildung für nachhaltige Entwicklung (Hamborg 2017). Der Begriff BNE wird dabei in

bewusster Absetzung zum Begriff der Umweltbildung bzw. Umwelterziehung gesehen, da Letztere gewissermaßen nur einen Ausschnitt der Thematik von Nachhaltigkeit bzw. nachhaltiger Entwicklung umfasst. Was aber den Forscherinnen und Forschern zufolge schwerer wiegt, ist bzw. war die Zentrierung der damaligen Umweltbildung auf Bedrohungsszenarien und ihrer Abwehr (de Haan/Harenberg 1999, S. 18).

Demgegenüber wird Bildung für nachhaltige Entwicklung in Abgrenzung zur Umweltbildung in Hinblick auf Modernisierung fundiert, indem Ökologie, Ökonomie und Soziales als vernetzt gedacht werden (de Haan/Harenberg 1999, S. 18ff.). Daraus ergibt sich gemäß Dorothee Harenberg und Gerhard de Haan folgender Vorteil: „Die positive Entwicklung in einem der Bereiche gilt als notwendig mit der Entwicklung in den anderen Bereichen verbunden. Zwar werden die Bedrohungen im Nachhaltigkeitskonzept durchaus wahrgenommen, es steht jedoch der Zukunfts- und Gestaltungsgedanke im Vordergrund“ (de Haan/Harenberg 1999, S. 18).

Worum es dabei hinsichtlich von Bildungsbelangen geht, ist – wie das letzte Zitat vielleicht schon erahnen lässt – der Begriff der Gestaltungskompetenz. Damit wird die Fähigkeit bezeichnet, „die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (de Haan/Harenberg 1999, S. 62). Mit anderen Worten wird sich in dieser Frage ebenfalls gegen die ältere Umweltbildung abgegrenzt. Diese folgt aus Sicht der Forschungsgruppe Dorothee Harenberg und Gerhard de Haan noch einem Erziehungsverständnis von Bildung, das darauf gerichtet war, Bildungsadressatinnen und -adressaten ein umweltadäquates Verhalten anzuerziehen anstatt es ihnen zu ermöglichen, sich einen eigenen Standpunkt zu erarbeiten. Oder wie es in dem zitierten Gutachten im Wortlaut heißt: „Mit der ‚Gestaltungskompetenz‘ wird, in Absetzung zur moralisch aufgeladenen Erziehung zu umweltgerechtem Verhalten, das Konzept einer eigenständigen Urteilsbildung mitsamt der Fähigkeit zum innovativen Handeln im Feld nachhaltiger Entwicklung ins Zentrum gestellt“ (de Haan/Harenberg 1999, S. 63).

Diese Perspektive aufnehmend hat bei allen weiterhin verbreiteten BNE-Real- bzw. Alltagsdefinitionen⁴ (deren Mehrwert Gerhard de Haan in diesem Feld in Hinsicht auf Innovationen besonders betont) Bildung für nachhaltige Entwicklung „unter den

⁴ Realdefinitionen und hier auch Alltagsdefinitionen sind daran erkennbar, dass sie etwas über den Gegenstand aussagen, „(...) so wie er unabhängig von dieser Definition schon existiert und nicht erst durch die Definition konstruiert (...)“ wird (Kromrey, 2002, S. 165).

bildungstheoretischen Prämissen von Offenheit, Reflexivität und Zukunftsfähigkeit zum Ziel, Lernenden ein systematisch generiertes und begründetes Angebot zu den Themen, Aufgaben und Instrumenten von nachhaltiger Entwicklung zu machen“ (de Haan 2002, S. 14). Und weiter: „Das Angebot soll so aufgebaut sein, dass die Lernenden die Möglichkeit zum Erwerb der Kompetenzen haben, an der zukunftsfähigen Gestaltung der Weltgesellschaft aktiv und verantwortungsvoll mitzuwirken und im eigenen Lebensumfeld einen Beitrag zu einer gerechten und umweltverträglichen Weltentwicklung leisten zu können“ (ebd.).

Wie daran gesehen werden kann, arbeitet die Forschungsgruppe damit eine wissenschaftliche BNE-Definition heraus, die einem modernen, autonomiefördernden Bildungsverständnis gerecht wird. Dennoch bleibt diese Definition unterspezifiziert, weil sie keine Aussagen dazu macht, welche Kompetenzen es denn genau sind, die vermittelt werden sollen bzw. auch worin der Unterschied zu bisherigen Bildungskonzepten liegt⁵ (siehe in diesem Zusammenhang auch die Ausführungen zur Definition von Nachhaltigkeit und BNE in Kapitel 2 in diesem Bericht). Zudem unterstellt der zweite Teil der Definition, dass dieses Wissen doch in irgendeiner Form für gegenwärtige oder zukünftige Verhaltensänderungen der Bildungsadressatinnen und -adressaten in Dienst gestellt werden könne. Damit reduziert sich jedoch der konzeptionelle Unterschied zur klassischen Umweltbildung, die ja auch auf Verhaltensänderungen abstellt.

Nun ist nicht zu bezweifeln, dass durch BNE-Maßnahmen vermitteltes Wissen in bestimmten Zusammenhängen durchaus einer zu leistenden nachhaltigen Entwicklung Impulse verleihen kann, bspw. in beruflichen oder Projektzusammenhängen (aber nicht in erster Linie im Konsumverhalten, hierzu Blättel-Mink 2016), und insofern ist diese Definition den älteren Umwelterziehungskonzepten (z. B. in der Umweltbildung) überlegen. Dennoch ist der Unterschied zu älteren Erziehungsansätzen nur graduell: Folgt man dem Verständnis von de Haan, lassen sich unter bestimmten Bedingungen erwünschte Verhaltensänderungen erzielen. Dass sich die betreffenden Bildungsadressatinnen und -adressaten auch gegen eine Verhaltensänderung entscheiden können, sieht dieses Konzept nun aber ausdrücklich vor. Insofern handelt es sich hier tatsächlich um

⁵ Allerdings macht Gerhard de Haan im selben Aufsatz Vorschläge zu einzelnen Kernthemen, welche durch BNE adressiert werden könnten (de Haan 2002, S. 17).

ein moderneres Begriffsverständnis, denn in älteren Erziehungsansätzen der Umweltbildung wird ja gemäß der Auffassung von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg häufig noch von vornherein darauf vertraut, dass sich Verhaltensänderungen durch Bildung bzw. Erziehung bewerkstelligen lassen (de Haan/Harenberg 1999, S. 67)⁶; eine Position, die nicht unwidersprochen geblieben ist (Hamborg 2017, S. 16ff.) Von dieser speziellen Kritik abgesehen, zeigt sich das modernere Begriffsverständnis des von der Forschungsgruppe Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg ausgearbeiteten Konzepts der Gestaltungskompetenz jedoch auch daran, dass Entscheidungen *wider* besseren (Nachhaltigkeits-)Wissens sich jetzt nicht mehr als defizitär klassifizieren lassen (siehe die Ausführungen weiter unten zu „citizenship as achievement“).

8.6 BNE und die ausbleibende große Transformation: der verschüttete Mehrwert der älteren Umweltbildungsdebatte

Dennoch wird bei beiden dargestellten Ansätzen, dem der Umwelterziehung und dem der Bildung für nachhaltige Entwicklung als Vermittlung von Gestaltungskompetenz, BNE bzw. umweltrelevanten Wissensbeständen in Hinsicht auf Verhaltensänderungen sehr viel zugetraut, was vor dem Hintergrund der oben zitierten Studien nur sehr eingeschränkt zu erwarten ist. Mehr noch: die vielen politischen und Alltagsdefinitionen von BNE, die im Umlauf sind – so zumindest eine der Vermutungen in der Begleitforschung – folgen nicht bzw. nicht notwendigerweise dem BNE-Begriffsverständnis der Forschungsgruppe de Haan. Vielmehr ist davon auszugehen, dass, einhergehend mit diesen Alltagsdefinitionen, umfassendere Verhaltensänderungen erwartet werden, die sich durch die zunehmende strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungswesen erzielen lassen sollen (zur Definition von Nachhaltigkeit bzw. Bildung für Nachhaltigkeit auch Kapitel 2 in diesem Bericht).

Das ist übrigens auch dann der Fall, wenn in diesen Definitionen auf den Begriff der Gestaltungskompetenz Bezug genommen wird. Beispielweise wird in der Definition der

⁶ Oder wie Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg sich direkt in der Gegenüberstellung ihres Konzepts der Gestaltungskompetenz mit der Umweltbildung ausdrücken: „Damit wird deutlich [ihr Gestaltungskompetenzkonzept die Rede; Anmerkung d. A.], daß es nicht, wie in der Umweltbildung noch häufig der Fall, um die unmittelbare Erziehung zu einem veränderten Umweltverhalten geht“ (de Haan/Harenberg 1999, S. 67).

Deutschen UNESCO-Kommission der Erwerb von NE-relevanten Werten, Kenntnissen und Fertigkeiten, „die für eine zukunftsfähige Gestaltung des eigenen Lebens und der Gesellschaft notwendig sind“ (DUK 2011, S. 9) betont. Die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt informiert auf ihrer Website zu ihrem Masterstudiengang „Geographie: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ und verbindet damit den Anspruch, mit BNE, „Menschen zu zukunftsfähigem und verantwortungsvollem Denken und Handeln“ zu befähigen (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt o. J.). Ganz ähnlich skizziert die UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, dass Lernende durch BNE in den Stand versetzt werden, „(...) informierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt, für eine bestandsfähige Wirtschaft und einer gerechten Gesellschaft zu handeln und dabei die kulturelle Vielfalt zu respektieren“ (DUK 2015, S. 12). Und holt dann noch weiter aus: „Ihr [BNE die Rede; Anmerkung d. A.] Ziel/Zweck ist eine Transformation der Gesellschaft“ (ebd.).

Die Kritik an solchen Vorstellungen und Überzeugungen ist nicht, dass all dies nicht wünschenswert wäre. Allerdings wird auf diese Weise Bildung funktionalisiert und im Sinne von „citizenship as achievement“ eine im Grunde genommen defizitorientierte Perspektive auf das Individuum eingenommen, die sich darin ausdrückt, dass nur diejenige Person eine gute Staatsbürgerin bzw. ein guter Staatsbürger ist, die die entsprechenden (Nachhaltigkeits-)Kompetenzen erworben hat (Hamborg 2017). Vielleicht wesentlicher ist jedoch mit Bezug auf die obigen Ausführungen, dass die angestrebte und in diesen Definitionen implizit oder explizit angesprochene Transformation zu Nachhaltigkeit auf diese Weise alleine nicht gelingen kann. Dazu bedarf es einer differenzierteren Perspektive, die im Folgenden skizziert werden soll.

Im Gesamtzusammenhang ist die Neuorientierung von BNE in Abgrenzung zu älteren Ansätzen der Umweltbildung nur als partieller Fortschritt zu werten. Dieser Fortschritt wird allerdings dadurch unterminiert, dass gerade durch diese Neuorientierung wertvolle Erkenntnisse eines Teils der älteren Umweltbildung verschüttet wurden, denn schon in einigen Beiträgen dieses älteren Ansatzes wurden „ökologische Probleme als im Kern politische Probleme erkannt“ (Hamborg 2017, S. 18f.). In diesem Zusammenhang sind sicher die Überlegungen von Jürgen Hasse zutreffend, auf die Hamborg in seinem Aufsatz zur Kritik von BNE Bezug nimmt: „Im individuellen Nahbereich kann fast ausschließlich über Nuancen umweltgerechten Handelns

entschieden werden, während die Verfügung über die maßgeblichen politischen und ökonomischen Strukturen im weitestgehend unzugänglichen Fern-Bereich des Einzelnen liegt“ (ebd).

8.7 Nachhaltige Entwicklung als politische Moralintervention

Diese Einschätzung macht darauf aufmerksam, dass sich die Kritik an BNE mit ebenjeneren politischen und ggf. ökonomischen Strukturen auseinandersetzen muss. Hierbei muss davon ausgegangen werden, dass der Wert von NE ursprünglich in erster Linie von zivilgesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren angesichts von Umweltkrisen (z. B. Tschernobyl-Reaktorunfall, FCKW- und CO₂-Emissionen) erkannt wurde (Rucht 1988). Gerade mit Bezug auf das Wohlergehen zukünftiger Generationen handelt es sich bei NE und BNE jedoch um den Versuch der Durchsetzung schwacher Interessen (von Winter 1997)⁷. Sich dennoch für die Belange von sozial, ökonomisch und ökologisch benachteiligten Gruppen oder noch nicht einmal geborenen Generationen einzusetzen, ist ohne eine Motivation, die von entsprechend affinen Werten bzw. normativen Überzeugungen gespeist wird („Advocacy“, Casey 2014)⁸, kaum vorstellbar.

Politik als gesellschaftliches Teilsystem und in etwas geringerem Umfang auch Ökonomie sind solchen moralisch motivierten Advocacy-Forderungen bzw. aus normativen Überzeugungen gespeistem zivilgesellschaftlichen Engagement in besonderem Maße ausgesetzt. Mithin könnte man den Versuch, diese Forderungen an die Politik oder Ökonomie heranzutragen, wie Vobruba, als politischen bzw.

⁷ Eine Definition schwacher Interessen legt Thomas von Winter vor. Die Einschätzung bzw. Einstufung der Interessen zukünftiger Generationen als „schwache Interessen“ scheint gemäß von Winter gerechtfertigt, denn ihre Interessen lassen sich gegenüber den Interessen, die sich mit der Zugehörigkeit zu den verschiedenen Gruppen im Erwerbssystem ergeben, selbstverständlich nicht in ähnlicher Form organisieren, so dass die Angehörigen der zukünftigen Generationen „ihre“ Interessen nicht vertreten können; noch genuin über ein Machtpotential verfügen (von Winter 1997, S. 539).

⁸ Der Begriff „Advocacy“ ist kein feststehender Begriff. John Peter Casey (2014) sieht ein ganzes Bündel von Begriffen, die Aspekte aufgreifen, die sich auch unter dem Begriff „Advocacy“ subsumieren lassen würden, z. B. „activism, advising, campaigning, commenting, (...) engagement, (...) providing input, lobbying, negotiating, organizing, (...) political action, and social action“ (Casey 2014, S. 1). Allen diesen häufig organisierten Aktivitäten bzw. Interessenvertretungen ist jedoch ein gemeinsames Ziel eigen, nämlich, wie Casey es treffend ausdrückt: „The essential role of advocacy in a democracy is to give voice to those who might otherwise have none (...)“ (Casey 2014, S. 12). Im Auge behalten sollte man jedoch, wie schon in Fußnote ⁷ angemerkt, dass sich bspw. zukünftige Generationen dazu selbstverständlich nicht selbst mit dieser Form der Interessenvertretung in Beziehung setzen bzw. darauf reagieren können.

ökonomischen Moral-Interventionismus bezeichnen (Vobruba 1997, S. 115-118). Speziell im angelsächsischen Bereich wird in dieser Hinsicht und in Hinsicht auf markförmige Austauschbeziehungen gerichtete Initiativen auch von „political consumerism“ gesprochen (siehe das gleichnamige Oxford-Handbuch und die zahlreichen darin versammelten Beiträge, Boström/Micheletti/Oosterveer 2019).

Erfolg können solche Forderungen aber nur haben, wenn sie sich in je spezifische systeminterne Signale übersetzen lassen (Vobruba 1997, S. 128f.). Solche Signale könnten beispielsweise Wahlerfolge grüner oder anderer Parteien oder die Nachfrage nach Produkten, die fair gehandelt werden, sein. Allerdings sind dann von der Politik auch noch die „richtigen“ Maßnahmen bzw. von der Ökonomie bzw. den Unternehmen die „richtigen“ Produkte zu bestimmen, also solche, die in ihren Wirkungen den Intentionen der daran interessierten Advocacy-Akteure entsprechen und die nicht durch unerwünschte, paradoxe oder konstraintentionale Effekte wieder unterlaufen werden (zu Paradoxa und nichtintendierten Effekten z. B. Kemper/Vogelpohl 2013; Endreß 2010; Hennen 1990, S. 11–26; Boudon 1980, S. 83ff.).

In Hinsicht auf solche Interventionen kann zwischen kurzfristiger moralischer Empörung (Boykotte, z. B. der Tropenholzboykott in der Altbundesrepublik der 1980er Jahre), die besonders anfällig für konstraintentionale Folgen ist, und eher mittel- bis langfristigen und konstruktiveren Formen des Engagements unterschieden werden (Gebauer 1997)⁹.

Neben den bereits erwähnten Schwierigkeiten stehen moralisch intendierte Interventionen aber auch vor dem Problem, ob sich die ggf. eingetretenen erwünschten Folgen dauerhaft stabilisieren lassen (Vobruba 1997, S. 129). Im Fall des Engagements für nachhaltige Entwicklung lässt sich jedoch belegen, dass sich solche erwünschten Ergebnisse durch international bindende Verträge erzielen lassen (z. B. FCKW-Verbot). Diese müssen jedoch in der Regel mit einem effektiven Monitoring gekoppelt werden, wie die Verstöße gegen das internationale Emissionsverbot von FCKW-haltigen Treibhausgasen in jüngster Zeit gezeigt haben (Palmer 2020).

⁹ Der Tropenholzboykott war ein völliger Fehlschlag, weil er die betreffenden Exportländer dazu veranlasste, ihre wertvollen Hölzer an weniger wohlhabende Länder abzugeben. Die Folge war, dass noch mehr Tropenholz eingeschlagen wurde, weil die exportierenden Nationen auf die üblichen Einnahmen nicht verzichten wollten bzw. konnten (Der Spiegel 1997).

8.8 BNE als Versuch der umwegigen Durchsetzung von Nachhaltigkeitsinteressen

Eine grundlegende Tendenz zu einer nachhaltigen Wirtschafts- und Lebensweise ist aber nach wie vor nicht oder höchstens teilweise zu erkennen. Allerdings hat die Nachhaltigkeitsthematik die Politik erreicht. Grundlegend bleibt, dass es sich bei Nachhaltigkeitsinteressen nach wie vor um schwer durchsetzbare Interessen handelt, so dass einflussreiche politische Eliten, selbst wenn sie gleiche oder ähnliche Weltanschauungen und normative Überlegungen mit zivilgesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren teilen, nicht bzw. nicht immer in der Lage sind jene durchzusetzen.¹⁰ Vielleicht ist es deshalb nicht erstaunlich, dass Politikvertreterinnen und -vertreter angesichts zu geringer finanzieller Verfügungsressourcen versuchen, diese Ziele nicht (mehr) in erster Linie im politischen Prozess weiter zu verfolgen (denkbar wären ja auch eine BNE-Gesetzgebung bzw. weitaus großzügigere Fördermittel zum nachhaltigen Umbau und damit auch zur Entlastung der Bevölkerung), sondern über umwegige Interessensverfolgung.¹¹

Gemeint sind hier konkrete Anstrengungen, die darauf hinauslaufen, diese Ziele über lokale und zivilgesellschaftliche Akteurinnen und Akteure zu realisieren (Mai 2016, S. 206). Die auf normativen Überzeugungen basierenden Politikinterventionen zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure werden nun gewissermaßen „umgedreht“ und die zu lösenden Probleme werden in die Zivilgesellschaft zurückdelegiert. Hier wird darauf gesetzt, mit Hilfe von zivilgesellschaftlichem Engagement und in der Bevölkerung verbreiteten normativen Überzeugungen für noch mehr Nachhaltigkeitsbewusstsein zu sorgen. Das ist übrigens auch in anderen Politikfeldern nichts Außergewöhnliches, denn wie Manfred Mai es treffend schildert:

„Organisierte Interessen und Verbände (Zivilgesellschaft) sowie Regierung und Verwaltung (Politik) haben ein gemeinsames Interesse daran, dass zivilgesellschaftliche Akteure in einem Politikfeld in der

¹⁰ Zu gleichgerichteten Vorstellungen bzw. normativen Überzeugungen im Kontext von auf normativen Überzeugungen gründenden Politikinterventionen siehe Vobruba 1997 (S. 128f.).

¹¹ Die Logik umwegiger Interessensverfolgung beruht dabei im Prinzip darauf, dass Akteurinnen und Akteure (z. B. der Zivilgesellschaft) durch materielle oder immaterielle Anreize zu mehr Engagement für die Verwirklichung von Zielen gewonnen werden sollen, die andernfalls (z. B. im Politikbetrieb) aufgrund von divergierenden Interessen/Positionen nicht oder nur sehr schwer erreicht werden können. Ähnlich definiert, aber am Beispiel des Konzepts der „eigennützigen Hilfe“ dargestellt, bei Vobruba 1992 (S. 184).

Lage sind, Funktionen und Aufgaben im Sinne des Gemeinwohls zu erfüllen, ohne dass es dazu staatlicher Eingriffe bedarf. Der Staat gibt in der Regel nur generelle Ziele vor, die er ohne die Hilfe von Verbänden nur mit großem Aufwand erreichen könnte“ (Mai 2016, S. 206).

Inwiefern die Interessen zivilgesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure bei der Lösung solcher Probleme oder beim Anschieben von Transformationsprozessen mit denen der Politik aber kohärent sind, bedürfte einer gesonderten Untersuchung, die an dieser Stelle nicht zu leisten ist. Im Zusammenhang mit BNE ist die (durchaus wertzuschätzende) Mühe bemerkenswert, BNE ausgehend von der politischen Bundesebene in regionalen und in erster Linie lokalen Kontexten zu verankern, wobei als entscheidende Ressource hierfür die Verbreitung von Wissen über bzw. von Kompetenzen zu Nachhaltigkeit bzw. nachhaltiger Entwicklung gesehen wird. Das Gelingen einer solchen Strategie ist jedoch, wie die Ausführungen weiter oben gezeigt haben, nicht per se erfolgsversprechend. Zudem ist eine Politik der großen Transformation schlecht beraten, schwerpunktmäßig und alleinig auf Verhaltensänderungen zu setzen. Grund hierfür ist, dass die Mitmachbereitschaft in der Bevölkerung erodieren kann, tendenziell sogar umso mehr, je entschiedener diese Maßnahmen propagiert werden oder wenn Bevölkerungsmeinungen dagegen instrumentalisiert werden.¹²

Das bedeutet jedoch wiederum nicht, dass BNE keinen Beitrag in Hinsicht auf eine nachhaltigere Wirtschafts- und Lebensweise leisten kann. Dazu ist aber ein Umdenken erforderlich, das von überzogenen Erwartungen zu massenhaften Verhaltensänderungen Abstand nimmt. Stattdessen könnte der Wert von BNE-Bildungsmaßnahmen auch darin liegen, dass die dort vermittelten Inhalte auf die kritische Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit im politischen Prozess zielen und damit indirekt auf die (notwendige) Akzeptanz nachhaltiger Entwicklung insgesamt. Das verlangt jedoch, dass die politische Ebene sich zusätzlicher Anstrengungen eben nicht enthalten kann, denn Akzeptanz setzt voraus, dass NE-Maßnahmen im politischen Prozess flankiert werden (z. B. Bereitstellung zusätzlicher ggf. erheblicher

¹² Diese Problematik betreffend lassen sich sehr leicht Beispiele anführen: Etwa die aktuelle Impfmüdigkeit oder gar Leugnung der Existenz von Corona – oder mit engerem thematischen Bezug zu Nachhaltigkeit und BNE – die in ihren negativen Folgen nicht zu unterschätzende Sympathie von Teilen der US-Bevölkerung für Trumps „Anti-Klima“-Politik (z. B. Leiserowitz u. a. 2021, die dieses Thema in einer Studie aktuell aufgreifen).

Mittel für eine flächendeckende (B)NE in einem Nachhaltigkeitspakt, Sensibilisierung der für Bildungsfragen und ggf. NE zuständigen Länderebene). Das soll natürlich nicht unterstellen, dass auf diesen Gebieten bisher nichts getan wurde, so gibt es inzwischen auch auf Länderebene vielfältige Initiativen und Nachhaltigkeitsstrategien, aber der „große Wurf“ steht noch aus.

8.9 Weitere Kritikpunkte

Anschlussfähig an die letzten Überlegungen – wenn auch mit einem anderen Akzent – ist es, (B)NE im Zusammenhang mit Politikkonzepten zu sehen, die von neo- bzw. wirtschaftsliberalen Vorstellungen inspiriert sind. Die folgenden Ausführungen lehnen sich wieder sehr eng an Steffen Hamburgs Aufsatz „Wo Licht ist, ist auch Schatten‘ – Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum“ an (Hamburg 2017, S. 23ff.).

Demzufolge wird (B)NE oftmals mit Homogenisierungstendenzen im Bildungswesen und der Verbreitung von neoliberalen Ideologien (und das weltweit) in Verbindung gebracht. In einer von Steffen Hamburg zitierten Studie von Lucie Sauvé u. a. wird bspw. festgestellt, dass die analysierten Policy-Dokumente der Vereinten Nationen, die Bezüge zu BNE und Umweltbildung haben, „von einer instrumentellen Perspektive auf Bildung, einer auf Ressourcen reduzierten Konzeption von Umwelt und einer im ökonomischen Sinn wachstumszentrierten Perspektive auf Entwicklung“ geprägt sind (Hamburg 2017, S. 23).

Auch die wettbewerbsförmige Ausgestaltung von (B)NE-Aktivitäten können in diesem Licht gesehen werden, denn wie im Fall der Verankerung von BNE in Deutschland geschieht dies u. a. durch sekundäre Anreize wie Auszeichnungen im Rahmen des UNESCO-Weltaktionsprogramms (Kommunen, Lernorte, Netzwerke) oder anderen Preisen (Hamburg 2017, S. 24). Diese könnten u.U. mit Enttäuschungen bei denjenigen Kommunen verbunden sein, die keine dieser rein symbolischen oder auch geldwerten Gratifikationen erhalten. Diese Frage ist aber bisher nicht geklärt. Ebenso die Frage, ob der Wettbewerb eine geeignete Strategie darstellt, die der flächendeckenden Verbreitung und Verankerung von BNE die hierfür nötigen Impulse verleihen kann. Zu beiden Teilaspekten könnten die Analyseergebnisse der in der formativen Evaluation durchzuführenden Interviews Aufschluss bringen, zumindest in

den Kommunen und Landkreisen, die bereits solche Preise gewonnen haben bzw. an Wettbewerben teilnahmen.

Ein weiterer Kritikpunkt, der ebenfalls im Zusammenhang mit neoliberalen Diskursen gebracht werden könnte, ist die postkoloniale machtkritische Perspektive. In einer von Steffen Hamborg (2017, S. 19f.) zitierten Studie werden Materialien globalen Lernens und BNE unter dem Blickwinkel des Fortwirkens von Kolonialismus in Deutungs- und Handlungsstrukturen analysiert. Die Analyse zeigt dabei auf, dass historisch überkommene Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den untersuchten Texten nicht grundlegend in Frage gestellt werden und zu einer Stabilisierung derselben beitragen können.

Soweit einige kritische Perspektiven auf (B)NE, die hier nicht aufgeführt wurden, um BNE zu diskreditieren¹³, sondern um sie in der Beschäftigung mit BNE im Auge zu behalten und ggf. forschungsbereichernd zu nutzen.

8.10 Fazit und Perspektiven für die Forschung am BNE-Kompetenzzentrum unter dem Aspekt von BNE-Kritik

Mit der Verabschiedung des Nationalen Aktionsplans durch die Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung im Jahr 2017 wurde den Kommunen eine entscheidende Rolle bei der Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung zugewiesen. Mit dem Gelingen dieser lokalen Verankerung im großen Stil versprechen sich die Initiatoren und andere BNE-Akteurinnen und Akteure den Wandel zu einer nachhaltigen Gesellschaft. Denn sie erkennen in BNE den Schlüssel zur umfassenden Verwirklichung einer nachhaltigen Lebens- und Wirtschaftsweise (NPBNE 2017, S. 7). Der vorliegende Beitrag konnte neben der postulierten und intendierten Rolle von BNE im Hinblick auf eine nachhaltige gesellschaftliche Weiterentwicklung Punkte skizzieren, die diese Perspektiven kritisch in den Blick nehmen.

Die Hauptlinien der Kritik beziehen sich dabei einerseits auf die vorliegenden empirischen Befunde und andererseits darauf, ob (B)NE aufgrund der begrenzten Reichweite von individuellen Entscheidungen zu umweltgerechtem oder auch nachhaltigem Verhalten bzw. Handeln überhaupt die Funktion zukommen kann, die

¹³ Hierzu auch das inspirierende Kapitel 3 „BNE-Forschung zwischen Involviertheit und Distanz“ des gleichen Aufsatzes von Steffen Hamborg (2017).

anvisierte große Transformation in Gang zu setzen bzw. am Laufen zu halten. Wie herausgearbeitet wurde, sind mit Blick auf die empirischen Befunde, die Effekte von Umweltwissen und Umweltbewusstsein auf das Umweltverhalten generell relativ gering. Die neuere ebenfalls empirisch gestützte Literatur, die jetzt auch noch den Bildungsprozess (Umweltbildung und BNE) in den Blick nimmt, kann mit optimistischer stimmenden Ergebnissen aufwarten, die jedoch in hohem Grade inkonsistent sind.

Mit Sicht auf die begrenzte Reichweite individueller Entscheidungen wurde auf wesentliche Charakteristika des politischen und wirtschaftlichen Systems moderner Gesellschaften eingegangen, die die Beeinflussungsmöglichkeiten jedweder normativ inspirierten Intervention begrenzen: Das betrifft natürlich auch Wissen bzw. Kompetenzen, die im Rahmen von BNE-Lehrangeboten vermittelt werden. Deshalb ist die Einschätzung von Teilen der älteren Umweltbildung nach wie vor richtig, der zufolge ökologische Probleme im Kern politische Probleme sind, mit der wesentlichen Ergänzung, dass auch soziale und ökonomische Probleme in Hinsicht auf nachhaltige Entwicklung großer politischer Lösungsbemühungen bedürfen.

Diese Ausführungen sind nicht als Plädoyer gegen BNE zu verstehen, sondern im Gegenteil als wichtige Ergänzung, welche BNE von überzogenen und möglicherweise mit Enttäuschungen verbundenen Erwartungen befreit. In den Blick geraten damit unverzichtbare politische Anstrengungen, die auf eine nachhaltige Entwicklung gerichtet sind, z. B. gesellschaftliche Großprojekte wie Windparks, der Einsatz CO₂-neutraler Technologien und großangelegte Maßnahmen, die auf die Erhaltung von Biodiversität gerichtet sind. Darüber hinaus gehört dazu zweifellos auch die Vorbereitung nationaler und internationaler Abkommen zur Anhebung von sozialen Standards in anderen Ländern bei der nach Möglichkeit ressourcenschonenden Produktion von Konsumgütern. Diese Bemühungen sind nicht unabhängig von der vielfach notwendigen Akzeptanz durch die Bevölkerung zu sehen. Bildungsangebote die auf nachhaltige Entwicklung setzen, könnten diese Akzeptanz verstärken.

In der Begleitforschung am BNE-Kompetenzzentrum wäre es im Rahmen der quantitativen Adressatenbefragungen deshalb möglich, neben Indikatoren, die sich auf den Vermittlungserfolg von BNE-relevanten Wissen und Kompetenzen sowie der Verhaltensrelevanz des Wissenserwerbs beziehen, auch Fragen zur Akzeptanz von politischen Nachhaltigkeitsbemühungen aufzunehmen. Darüber hinaus könnten

Indikatoren aufgenommen werden, die auf eine möglicherweise mit BNE- verstärkte politische Partizipationsmotivation abstellen.

In der qualitativen Forschung wird in den Expertenbefragungen darüber hinaus dem Verhältnis zwischen dem Nachhaltigkeitsprozess in der Kommune und dem Prozess der lokalen Verankerung von BNE in den Strukturen der Kommunen nachgegangen. Hier erhoffen wir uns in den Antworten Aufschluss auch darüber, welchen Wert die befragten Akteurinnen und Akteure BNE in Hinsicht auf die nachhaltige Entwicklung zu resilienten und zukunftsfähigen Städten/Landkreisen beimessen. Neben diesen konkreten Forschungsbezügen dient die Beschäftigung mit kritischen Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung darüber hinaus auch der Einordnung der am BNE-Kompetenzzentrum zu erarbeitenden Forschungsergebnissen.

Literatur

- Anonymus (1997): Mahagoni für alle. In: Der Spiegel, 51. Jg., H. 6, <https://www.spiegel.de/wissenschaft/mahagoni-fuer-alle-a-ee8fbd6d-0002-0001-0000-000008654502> (31.07.2021)
- Ardoin, Nicole M./Bowers, Alison W./Roth, Noelle Wyman/Holthuis, Nicole (2018): Environmental education and K-12 student outcomes: A review and analysis of research. In: The Journal of Environmental Education, 49. Jg., H. 1, S. 1–17
- Bamberg, Sebastian/Möser, Guido (2007): Twenty Years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new Meta-Analysis of Psycho-Social Determinants of Pro-Environmental Behaviour. In: Journal of Environmental Psychology, 27. Jg., H. 1, S. 14–25
- Blättel-Mink, Birgit (2016): Konsum und Nachhaltigkeit. In: Christina Besio/Gaetano Romano (Hrsg.): Zum gesellschaftlichen Umgang mit dem Klimawandel. Kooperationen und Kollisionen. Baden-Baden, S. 241–268
- Blankenberg, Ann-Kathrin/Alhusen, Harm (2019): On the Determinants of Pro-Environmental Behavior – a Guide for Further Investigations. A Literature Review and Guide for the Empirical Economist. In: cege Discussion Papers 350, Göttingen
- Blühdorn, Ingolfur (2020a): Haben wir es gewollt? Vorüberlegung. In: Blühdorn, Ingolfur (Hrsg.): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld, S. 13–27
- Blühdorn, Ingolfur (2020b): Kein gutes Leben für alle! Annäherung an einen Paradigmenwechsel. In: Blühdorn, Ingolfur (Hrsg.): Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld, S. 29–64
- Bojanowski, Axel (2015): Historischer Weltklimavertrag: Zehn Gründe für das Wunder von Paris. In: Der Spiegel (Online-Ausgabe). <https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/un-klimavertrag-zehn-gruende-fuer-das-wunder-von-paris-a-1067540.html> (31.08.2021)
- Boström, Magnus/Micheletti, Michele/Oosterveer, Peter (Hrsg.) (2019): The Oxford Handbook of Political Consumerism. New York

- Boudon, Raymond (1980): Logik gesellschaftlichen Handelns: eine Hinführung zur soziologischen Denk- und Arbeitsweise. Neuwied/Darmstadt
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) (2020): Naturbewusstsein 2019. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt. Berlin
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) (o. J.): Etappen des Klimaverhandlungsprozesses. Ergebnisse der UN-Klimakonferenzen. 15. Klimakonferenz 2009 in Kopenhagen. Berlin. <https://www.bmu.de/themen/klima-energie/klimaschutz/internationale-klimapolitik/un-klimakonferenzen/ergebnisse-der-un-klimakonferenzen/> (27.07.2021)
- Casey, John Peter (2014): Understanding Advocacy: A Primer on the Policy Making Role of Nonprofit Organizations. Manuscript of Working Paper from: Working Paper Series, Center for Nonprofit Strategy and Management (CNSM). New York
- de Haan, Gerhard (2002): Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25. Jg., H. 1, S. 13–20
- de Haan, Gerhard/Harenberg, Dorothee (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg. Bonn
- de Haan, Gerhard/Kuckartz, Udo (1996): Umweltbewusstsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen. Opladen
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2011): UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014. Nationaler Aktionsplan für Deutschland. Bonn
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2015): UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Deutsche Übersetzung. Bonn
- Diekmann, Andreas/Preisendörfer, Peter (1991): Umweltbewusstsein, ökonomische Anreize und Umweltverhalten. Empirische Befunde aus der Berner und Münchner Umweltbefragung. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 17. Jg., H. 2, S. 207–231
- Diekmann, Andreas/Preisendörfer, Peter (2001): Umweltsoziologie. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg
- Endreß, Martin (2010): Unvorhergesehene Effekte – altes Thema, neue Probleme? In: Albert, Gert/Greshoff, Rainer/Schützeichel, Rainer (Hrsg.): Dimensionen und Konzeptionen von Sozialität. Wiesbaden, S. 13–32
- Gebauer, Ronald (1997): Moralischer Konsum. Zur Resonanz des ökonomischen Systems für moralische Anforderungen. Diplomarbeit. Leipzig
- Global Carbon Project (2020): CO₂ Emissions Dataset 1750-2019. <https://folk.universitetetioslo.no/roberan/GCB2020.shtml> (31.08.2021)
- Grossecck, Gabriela/Tîru, Laurentiu G./Bran, Ramona A. (2019): Education for Sustainable Development: Evolution and Perspectives: A Bibliometric Review of Research, 1992-2018. In: Sustainability 11. Jg., H. 21, S. 1–35
- Grund, Julius/Brock, Antje (2020): Education for Sustainable Development in Germany: Not just Desired but Also Effective for Transformative Action. In: Sustainability 12. Jg., H. 7, Art. 2838
- Hamborg, Steffen (2017): ‚Wo Licht ist, ist auch Schatten‘ – Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum. In: Brodowski, Michael (Hrsg.): Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Interdisziplinäre Perspektiven. Berlin, S. 15–31
- Hauff, Volker (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven

- Hennen, Manfred (1990): Paradoxien und Paradoxe Handlungsfolgen in der Soziologie. In: Hennen, Manfred (Hrsg.): Soziale Motivation und paradoxe Handlungsfolgen. Studien zur Sozialwissenschaft, Band 92. Opladen, S. 11–26
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2018): Global Warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the Impacts of Global Warming of 1.5°C above pre-industrial Levels and Related Global Greenhouse Gas Emission Pathways, in the Context of Strengthening the Global Response to the Threat of Climate Change, Sustainable Development, and Efforts to Eradicate Poverty. Genf
- International Union for Conservation of Nature (IUCN) (2021): The IUCN Red List of Threatened Species. Version 2021-1, Gland. <http://www.iucnredlist.org> (27.07.2021)
- John, René/Rückert-John, Jana (2016): Innovativität der Konsumpraktiken. In: Besio, Christina/Romano, Gaetano (Hrsg.): Zum gesellschaftlichen Umgang mit dem Klimawandel. Kooperationen und Kollisionen. Baden-Baden, S. 269–292
- Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt (o. J.): Informationen zum Masterstudiengang „Geographie: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“. <https://www.ku.de/studienangebot/geo-bne-ma> (27.07.2021)
- Kemper, Jan/Vogelpohl, Anne (2013): Paradoxien der neoliberalen Stadt. In: Geographische Zeitschrift, 101. Jg., H. 3/4, S. 218–234
- Kromrey, Helmut (2002): Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. 10. Aufl. Stuttgart
- Kuckartz, Udo (1995): Umweltwissen, Umweltbewusstsein, Umweltverhalten. Der Stand der Umweltbewusstseinsforschung. In: de Haan, Gerhard (Hrsg.): Umweltbewusstsein und Massenmedien. Perspektiven ökologischer Kommunikation. Berlin, S. 71–85
- Kuckartz, Udo (2008): Umweltbewusstsein und Umweltverhalten. In: Informationen zur Politischen Bildung, 287. Jg., S. 4–8
- Leiserowitz, Anthonie/Maibach, Edward/Rosenthal, Seth/Kotcher, John/Xinran Wang/Jennifer Carman/Goldberg, Matthew/Lacroix, Karine/Marlon, Jennifer (2021): Climate Activism: A Six-Americas Analysis. December 2020. New Haven
- Lenton, Timothy M./Rockström, Johan/Gaffney, Owen/Rahmstorf, Stefan/Richardson, Katherine/Steffen, Will/Schellnhuber, Hans Joachim (2019): Climate tipping points – Too risky to bet against. In: Nature, 575. Jg., H. 7784, S. 592–595
- Mai, Manfred (2016). Regieren in der modernen Gesellschaft: Governance aus der Sicht der Ministerialbürokratie. Opladen
- Michalos, Alex C./Kahlke, P. Maurine/Rempel, Karen/Lounatvuori, Anu/MacDiarmid, Anne/Creech, Heather/Buckler, Carolee (2015): Progress in Measuring Knowledge, Attitudes and Behaviours Concerning Sustainable Development Among Tenth Grade Students in Manitoba. In: Social Indicators Research, 123. Jg., H. 2, S. 303–336
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (NPBNE) (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Berlin
- Otto, Siegmund/Pensini, Pamela (2017): Nature-based Environmental Education of Children: Environmental Knowledge and Connectedness to Nature, together, are related to Ecological Behaviour. In: Global Environmental Change, 47. Jg., S. 88–94
- Palmer, Jane (2020): The Pollution Detectives. In: Nature, 577. Jg., 464–466
- Rucht, Dieter (1988): Gegenöffentlichkeit und Gegenexperten: zur Institutionalisierung des Widerspruchs in Politik und Recht. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie, 9. Jg., H. 2, S. 290–305

- Schäfer, Thomas (2016): Methodenlehre und Statistik. Einführung in Datenerhebung, deskriptive Statistik und Inferenzstatistik. Wiesbaden
- Schandl, Heinz/West, James/Lutter, Stephan/Lieber, Mirko/Fischer-Kowalski, Marina/Lenzen, Manfred/Geschke, Arne/Miatto, Alessio/Tanikawa, Hiroki (2019): Historical Analysis of Material Resource Use. In: International Resource Panel (IRP) (Hrsg.): Global Resources Outlook 2019. Natural Resources for the Future We Want. Nairobi, S. 42–57
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. 7. Aufl. München/Wien
- Schüßler, Elke/Wittneben, Bettina/Clemens, Charles (2016): Klimakonferenzen. In: Christina Besio/Gaetano Romano (Hrsg.): Zum gesellschaftlichen Umgang mit dem Klimawandel. Kooperationen und Kollisionen. Baden-Baden, S. 187–217
- United Nations (UN) (2021): Status of Treaties: Paris Agreement. https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=XXVII-7-d&chapter=27&clang=_en#EndDec (26.07.2021)
- United Nations Environment Programme (UNEP)/International Resource Panel (IRP) (2018): Global Material Flows Database. <https://www.resourcepanel.org/global-material-flows-database> (23.07.2021)
- United Nations Framework Convention on Climate Change (UNFCCC) (2015): Paris Agreement.
- Varela-Candamio, Laura/Novo-Corti, Isabel/García-Álvarez, María Teresa (2018): The importance of environmental education in the determinants of green behavior: A meta-analysis approach. In: Journal of Cleaner Production, 170. Jg., S. 1565–1578
- Vobruba, Georg (1992): Eigennützige Hilfe. In: Nissen, Sylke (Hrsg.): Modernisierung nach dem Sozialismus. Marburg, S. 183–198
- Vobruba, Georg (1997): Kritik des politischen Moral-Interventionismus. Probleme bei der Rückkehr der Gerechtigkeit in die Politik. In: Vobruba, Georg (Hrsg.): Autonomiegewinne. Sozialstaatsdynamik, Moralfreiheit, Transnationalisierung. Wien, S. 113–131
- von Winter, Thomas (1997): „Schwache Interessen“: Zum kollektiven Handeln randständiger Gruppen. In: Leviathan, 25. Jg., H. 4, S. 539–566
- Wackernagel, Mathis/Beyers, Bert (2016): Footprint: die Welt neu vermessen. 2. Aufl. Hamburg
- WWF (2020): Living Planet Report 2020 – Bending the Curve of Biodiversity Loss. Gland

UFZ Discussion Papers

Department Stadt- und Umweltsoziologie

7/2021

Strukturelle Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in kommunale Bildungslandschaften

BNE-Kompetenzzentrum

November 2021