

Hamburg, Steffen

## Zuviel des Guten. Proklamationen und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation

*Die Deutsche Schule 115 (2023) 2, S. 153-161*



Quellenangabe/ Reference:

Hamburg, Steffen: Zuviel des Guten. Proklamationen und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation - In: Die Deutsche Schule 115 (2023) 2, S. 153-161 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269904 - DOI: 10.25656/01:26990; 10.31244/dds.2023.02.10

<https://doi.org/10.25656/01:26990>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Steffen Hamborg

## Zuviel des Guten

### Proklamationen und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation

---

#### Zusammenfassung

*Bildung für nachhaltige Entwicklung wird seit ihren Anfängen in den 1990er Jahren von einer scharfen Kritik begleitet. Der Frage nachgehend, woran sich diese entzündet, entfaltet der Beitrag die These, dass nicht Mängel oder Defizite, sondern ein Zuviel des Guten die kritikwürdige Gestalt der Bildung für nachhaltige Entwicklung begründet. In der Folge plädiert der Beitrag für eine doppelte Wendung auf die Praxis von Bildung und Erziehung im Kontext gesellschaftlicher Transformationsbestrebungen.*

*Schlüsselwörter: Bildung, nachhaltige Entwicklung, Diskurs, Ideologie, Krise, Post-Sustainability, Praxis, Utopie*

#### Too Much of a Good Thing

### Proclamations and Realities of Education in the Mirror of Sustainability and Transformation

#### Abstract

*Since its beginnings in the 1990s, education for sustainable development has been accompanied by sharp criticism. The article explores the question of what ignites this criticism and develops the thesis that it is not shortcomings or deficits, but rather too much of a good thing that gives rise to the criticizable form of education for sustainable development. Subsequently, the article argues for a double turn to the praxis of education in the context of societal transformation efforts.*

*Keywords: education for sustainable development, discourse, ideology, crisis, post-sustainability, praxis, utopia*

“Good intentions have been the ruin of the world.” (Oscar Wilde)

## 1 Einleitung

Seit ihren Anfängen in den frühen 1990er Jahren wird die Entwicklung und Verbreitung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung von kritischen Diskussionen begleitet, die grundsätzliche Fragen nach der Eignung und Legitimität des Ansatzes aufwerfen. So veröffentlicht etwa der kanadische Bildungs- und Umweltphilosoph Bob Jickling bereits 1992 seinen vielbeachteten Aufsatz „Why I Don't Want My Children To Be Educated for Sustainable Development“. Mit Blick auf das instrumentelle Bildungsverständnis einer Bildung *für* nachhaltige Entwicklung begründet er darin eingängig und prägnant eben dies: warum er nicht möchte, dass seine Kinder für nachhaltige Entwicklung gebildet werden.

Nach diesem Auftakt haben sich die Entwürfe einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ebenso wie deren Kritik in den vergangenen drei Dekaden vervielfältigt, ausdifferenziert und weiterentwickelt. Und auch im deutschsprachigen Raum hat sich – mit etwas zeitlicher Verzögerung – ein über verstreute Publikationen hinausgehender Diskurs formiert, der die Ziele, Prämissen und Erscheinungsformen von Bildung für nachhaltige Entwicklung einer dezidierten Kritik unterzieht. Besonders pointiert findet sich diese etwa bei Jürgen Hasse (2006), der im Rückgriff auf diskurstheoretische Perspektiven argumentiert, die „politisch-rhetorische Leerformel“ (ebd., S. 29) der Nachhaltigkeit habe „die Umweltbildung zu einer bildungspolitischen Konsensmaschine weichgespült“ (ebd.). Erhard Meueler (2004) wiederum analysiert Bildung für nachhaltige Entwicklung in ideologiekritischer Wendung und erkennt „pädagogische[] Allmachtzuschreibungen“ (ebd., S. 368), „hilflose Beschwörungsformeln“ (ebd., S. 371) und „ein Heilsversprechen, das leider nicht einlösbar ist“ (ebd., S. 367). Nicht weniger deutlich fällt auch die Kritik von Malte Brinkmann (2006) aus, nach der es sich bei Bildung für nachhaltige Entwicklung um ein aus bildungstheoretischer Sicht „naive[s], falsche[s] und höchst problematische[s] Konzept“ (ebd., S. 280) handle (vgl. auch Brinkmann, 2010). Kritiken jüngerer Datums wiederum sehen Bildung für nachhaltige Entwicklung etwa „von einer entpolitisierenden Vereindeutigung der Welt, einer verwertungslogischen Verzwecklichung von Bildung und einer verdinglichenden Verfügbarmachung von Menschen durchdrungen“ (Hamborg, 2023) oder diagnostizieren „eine Erosion des pädagogischen Selbstverständnisses und eine inhaltliche Entleerung des Bildungsbegriffes“ (Kehren, 2017, S. 65).

Doch woran entzündet sich diese scharfe und mitunter affektgeladene Kritik? Wie kommt es zu dieser Abwehr eines pädagogischen Ansatzes, der sich der Bearbeitung gegenwärtiger, in der Sache unstrittiger sozialer und ökologischer Krisen verschreibt? Und welche systematischen, konzeptionellen und berufspraktischen Alternativen werden dabei angezeigt?

Diesen Fragen werde ich im Folgenden entlang der These nachgehen, dass es nicht zuvorderst Mängel oder Defizite sind, die der Bildung für nachhaltige Entwicklung ihre

kritikwürdige Gestalt geben, sondern vielmehr ein Übermaß und dessen Konsequenzen. Nicht ein Zuwenig, sondern ein Zuviel – genauer: ein *Zuviel des Guten* – steht demnach im Zentrum der Kritik. Dieses Zuviel, so meine Argumentation, ist zugleich Ausdruck und Katalysator einer pädagogischen Hybris, einer (Selbst-)Überschätzung der Möglichkeiten pädagogischer Einflussnahme auf Andere und Künftiges in einem gesellschaftlich-geschichtlichen Maßstab. Bildung für nachhaltige Entwicklung läuft so Gefahr, in einer Weise produktiv wirksam zu werden, „dass sie selber an der Verkehrung der in ihr verkörperten Ideen mitwirkt“ (Jaeggi, 2009, S. 274) und damit systematisch ihre Ziele eines Beitrags zur Bildung wie zur Bewältigung sozialer und ökologischer Krisen verfehlt.

Worin genau besteht nun das Übermaß, das Zuviel des Guten? Und welche möglichen Konsequenzen resultieren im Einzelnen daraus?

## 2 Too good to be true

### 2.1 Alles ...

Zunächst fällt ins Auge, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung einen in thematischer Hinsicht schier grenzenlosen Geltungsanspruch der Bearbeitung gegenwärtiger Menschheitsprobleme erhebt. Diese *thematische Aufladung* wird aktuell etwa deutlich, wenn Bildung für nachhaltige Entwicklung „als Wegbereiter aller 17 Nachhaltigkeitsziele“ (UNESCO, 2021, o.S.) begriffen, die enge Verknüpfung „mit Konzepten wie Umweltbildung, Globalem Lernen, Demokratiebildung, interkultureller Bildung, Bildung zu nachhaltiger Mobilität, Verbraucherbildung, Friedenspädagogik etc.“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2021, S. 2) herausgestellt<sup>1</sup> oder eine „Verankerung in der Breite des Fächerkanons“ (Brock & Holst, 2022) als Maßstab angesetzt wird.

Bildung für nachhaltige Entwicklung tritt hier mit dem hegemonialen Anspruch in Erscheinung, eine Vielzahl von Pädagogiken in sich zu vereinen und diese „auf der Höhe der Zeit“ (de Haan, 1999, S. 259) am Begriff der Nachhaltigkeit und dem Konzept der Gestaltungskompetenz neu auszurichten (vgl. Hamborg, 2018, S. 68, 81). Möglich wird diese thematische Auf- bzw. Überladung, die auch unter den Perspektiven von „Entdifferenzierung, Entgrenzung und Eklektizismus“ (Elven, 2022, S. 537) kritisch in den Blick gebracht wird, insbesondere durch verkürzende Kompetenzdebatten und eine darin eröffnete Entledigung von der Sachdimension. Werden dergestalt „die Sachinhalte [...] zu ‚Könnensformeln‘ verdünnt“ (Euler, 2014, S. 171), steht fortan die Herausbildung eines ahistorischen, situations- und sachunabhängigen Lernen-, Beurteilen- und Verändern-Könnens<sup>2</sup> im Zentrum, das mit seiner thematischen Beliebigkeit (fast) alles in sich aufzunehmen vermag (vgl. Hamborg, 2023). Wie ins-

1 Mitunter ist diese Verknüpfung auch als genealogisches Narrativ einer „Synthese von ganz unterschiedlichen Konzepten – der Umweltbildung, den Ansätzen des globalen Lernens, politischer und entwicklungsbezogener Bildungsarbeit“ (Bormann, 2013, S. 12) etabliert.

2 Oder auch „Erkennen“, „Bewerten“ und „Handeln“ wie es im „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ heißt (Engagement Global, 2016).

besondere aus einer kritisch-materialistischen Perspektive herausgearbeitet wird, geraten dabei die historisch, sozial und sachlich (ungleich) bestimmten Möglichkeiten und Bedingungen zur Teilhabe an gesellschaftlicher (Selbst-)Gestaltung hingegen ebenso aus dem Blick wie die Mechanismen, die ihrer Verwirklichung stets aufs Neue entgegenstehen (vgl. Kehren, 2017, S. 65 f.; Pelzel & Butterer, 2022, S. 90 f.).

## 2.2 ... problemlos ...

Nicht weniger bedeutsam für ein Verständnis vom Übermaß der Bildung für nachhaltige Entwicklung ist die Form ihrer *normativen Aufladung*. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist per se gut und Teil der Lösung. Und dort, wo doch etwas kritikwürdig erscheint, gibt es kein immanentes, etwa theoriearchitektonisches Problem, sondern es bedarf lediglich konzeptioneller oder umsetzungspraktischer Weiterentwicklungen – so die implizite Grundannahme und der diskursive Umgang mit Kritik und einer widerständigen Bildungsrealität.

In diesem Grundverständnis sind – wie ich folgend beispielhaft aufzeige – mindestens zwei Immunisierungsstrategien am Werk: die Externalisierung problematischer Aspekte und die Vereinnahmung positiv konnotierter Begriffs- und Theoriefragmente.

So konstatieren etwa Johanna Weselek und Alexander Wohnig (2020) in ihrer (ansonsten überaus lesenswerten!) Auseinandersetzung mit den „Praxisvorstellungen und -erfahrungen von Studierenden und Referendar/-innen zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Unterricht“:

„Eine Ursache der ‚entpolitisierten‘ Behandlung von BNE ist, dass BNE als unkontrovers angesehen wird, was es besser behandelbar mache als bspw. Themen wie Asyl und Flucht. Diese ‚Harmonisierung‘ und Reduzierung von BNE beruht auf einer Perspektive, die nicht in globalen konflikthaften und Ungleichheit erzeugenden Zusammenhängen denkt“ (ebd., S. 84f.).

In Form der Externalisierung problematischer Aspekte wird hier außer Frage gestellt, die am Material rekonstruierten Probleme könnten der Bildung für nachhaltige Entwicklung immanent sein.<sup>3</sup> Stattdessen wird die eigentlich gute Bildung für nachhaltige Entwicklung in vierfacher Form als Objekt einer ‚entpolitisierten Behandlung‘, eines ‚unkontroversen Ansehens‘, einer ‚Harmonisierung und Reduzierung‘ und einer „Perspektive“ gefasst, die allesamt und entlang einer Kausalkette den beklagenswerten empirischen Befund von außen (als Defizite der Lehrkräftebildung) herbeiführten.

Eine ebenso geläufige Form der Idealisierung verbindet die Externalisierung problematischer Aspekte mit der Vereinnahmung positiv konnotierter Begriffs- und Theoriefragmente. Diese auch als ‚Weiterentwicklung‘ bezeichnete Praxis erlaubt es dann, zwischen einer guten und einer schlechten Bildung für nachhaltige Entwicklung zu unterscheiden.

3 Vgl. für eine gegenläufige Argumentation meine Ausführungen in Hamborg (2020a).

In ihrer Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Bildung im Kontext von „Degrowth“ bringen etwa Sofia Getzin und Mandy Singer-Brodowski (2016) viele Probleme einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gewinnbringend in den Blick, räumen diese jedoch zugleich ab mit dem Prospekt auf eine „kritisch-emanzipatorische[] Form der BNE“ (ebd., S. 40), die sich überdies „konsequent in der Kritischen Theorie verankern“ (ebd., S. 41) ließe. Alles Problematische wird dabei in das instrumentelle Bildungsverständnis einer „Bildung FÜR nachhaltige Entwicklung“ (ebd., S. 39; Herv. i. O.) verlagert, der ein kritisch-emanzipatorisches Verständnis von „Bildung ALS nachhaltige Entwicklung“ (ebd.; Herv. i. O.) gegenübergestellt wird. Anstatt daraufhin jedoch theoretisch konsistent den Entwurf einer Bildung *für* nachhaltige Entwicklung zurückzuweisen, wird der zwar systematisch offenkundige, jedoch bildungspolitisch anschluss- und gratifikationsfähige Widerspruch einer kritisch-emanzipatorischen Bildung *für* nachhaltige Entwicklung produziert.<sup>4</sup> Auf diese Weise wird (nicht nur) begrifflich versöhnt, was zuvor als gegenläufig proklamiert wurde, und bereits theoriearchitektonisch eine prinzipielle Vereinbarkeit und Harmonisierung von Gegensätzlichem suggeriert.

### 2.3 ... machbar?

Unverzichtbar für ein Verständnis des institutionellen Erfolgs ebenso wie der scharfen Kritik der Bildung für nachhaltige Entwicklung ist schließlich ihre *Aufladung mit einem unbändigen Wirkungs- und Machbarkeitsoptimismus*. Besonders prägnant wird dies etwa in der „Berliner Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (UNESCO, 2021, o. S.) formuliert, in der es heißt:

„Wir sind zuversichtlich, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Nachhaltigkeitsziel 4.7 und als Wegbereiter aller 17 Nachhaltigkeitsziele die Grundlage für den erforderlichen Wandel bietet, indem sie jedem und jeder Wissen, Kompetenzen, Werte und Einstellungen vermittelt, die notwendig sind, um den Wandel hin zu einer nachhaltigen Entwicklung mitzugestalten“ (ebd.).

Imaginiert wird damit sowohl die Möglichkeit als auch das Gelingen eines konzertierten pädagogischen Zugriffs auf die gesamte Menschheit. Mit solchen „pädagogischen Allmachtzuschreibungen“ (Meuler, 2004, S. 368) und ihrer funktionalen Einbettung in die Narrative einer ‚Großen‘ oder ‚sozial-ökologischen Transformation‘ werden „die Ambivalenzen pädagogischen Handelns wegsynthetisiert, seine Eigenlogik dialektisch übersprungen und Bildung und Erziehung für äußere Zwecke instrumentalisiert“ (Brinkmann, 2010, S. 451).

Das Gefährliche einer solchen Instrumentalisierung ist nun gerade nicht, dass sie Erfolg in der Formung einer kritischen Masse von ‚Nachhaltigkeits-‘ oder ‚Weltbürger\*innen‘ haben könnte, sondern dass sie notwendig scheitern und Anderes als das

4 Ähnlich verfahren auch die (für sich jeweils anregenden und weiterführenden) Entwürfe einer „politischen“ (Kenner & Nagel, 2022), einer „religiösen“ (Gärtner, 2020) oder einer „transformativen“ (Blum et al., 2021) Bildung für nachhaltige Entwicklung.

fortlaufend Proklamierte produzieren muss. Ihr Scheitern gründet also nicht in einem Mangel an politischer und institutioneller Durchsetzungskraft, sondern im zwar gut gemeinten, dabei jedoch erkenntnis- und erfahrungswidrigen „Kurzschluss von Politik, Pädagogik und Utopie“ (Brumlik, 2020, S. 542). Auf diese Weise gelangen paradoxerweise gerade die modernen Plan-, Mach- und Verfügbarkeitsparadigmen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu neuer Blüte (vgl. Hamborg, 2023), während zentrale erziehungs- und bildungswissenschaftliche Reflexionen der vergangenen Jahrzehnte zu Fragen etwa von „Unverfügbarkeit“, „Macht“ und „Negativität“ im Bildungs- und Erziehungsgeschehen ebenso wie die Kritik an den „Axiomen des ‚Projekts Moderne‘“ außer Acht bleiben (Brinkmann, 2010, S. 451).

### 3 #nofilterneeded

Mit ihrem *Zuviel des Guten* in thematischer, normativer und wirkungsoptimistischer Hinsicht verstellt Bildung für Nachhaltige Entwicklung systematisch den Blick auf die Bildungs- und Erziehungswirklichkeit in ihren Zusammenhängen mit Fragen von Nachhaltigkeit und Transformation. Könnensformeln überdecken die sach- und gegenstandsbezogene Analyse. Immunisierungsstrategien verhindern eine Auseinandersetzung mit den Folgen theorieimmanenter Probleme. Wirkungsimperative und emphatische Proklamationen überschatten mit ihrem Gelingensbias die für pädagogische Praxis (lehr- wie lernseitig) konstitutiven Brechungen, Ambivalenzen, Zumutungen und Momente des Scheiterns. Doch was sind die Alternativen? Wie lässt sich in konzeptioneller, (forschungs-)politischer und berufspraktischer Perspektive mit diesen Einsichten umgehen?

Zuallererst sollte deutlich geworden sein, dass es in konzeptioneller Hinsicht nicht darum gehen kann, eine „neue, höhere Messlatte“ (Pelzel & Butterer, 2022, S. 93) aufzustellen. Eine entsprechende Theorie- und Konzeptionsarbeit ist vielmehr als eine „maßsuchende Angelegenheit“ (ebd.) zu begreifen, die aus den für transformative und (macht-)kritische Bildungsentwürfe oft charakteristischen Überbietungsdiskursen aussteigt (vgl. auch Hamborg, 2020b). Einen aussichtsreichen und anregenden Ausgangspunkt für ein solches Unterfangen bieten etwa Bob Jickling und Stephen Sterling (2017) unter dem Titel der „Post-Sustainability and Environmental Education“:

“In talking about post-sustainability, we are mainly asking an everyday question: What should we do next? Should we seek to construct ever more-clever signifiers to carry us along for a few more years? And what do we do with the ‘already many’ signifiers [...] all of which are trying to ‘signify’ [...] the need for a rethink of the purpose, culture, content, and direction of education. [...] Perhaps, it is time to get off the signifier bandwagon and do some more fundamental rethinking of education and its purposes in a rapidly changing global context” (ebd., S. 4–6).

Eine *doppelte Wendung auf die Praxis*, so mein Plädoyer, könnte ein Angang sein, Bildung und Erziehung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation in diesem Sinne grundlegender zu überdenken:

Auf der einen Seite ließe sich in *forschungspraktischer und -politischer* Hinsicht demnach insbesondere mittels Ansätzen einer rekonstruktiven Bildungs- (vgl. Heinrich & Wernet, 2018) bzw. Erziehungsforschung (vgl. Nohl, 2020) das tatsächliche Vollzugsgeschehen einer von Nachhaltigkeits- und Transformationsdiskursen durchdrungenen pädagogischen Gegenwart in den Blick bringen. Nicht die pädagogische Hybris einer Plan-, Mach- und Verfügbarkeit des Anderen und Künftigen, sondern die empirische Durchdringung der Eigenlogiken von Bildung und Erziehung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation bildeten so den erkenntnisleitenden Ausgangspunkt der Forschung sowie der forschungsbasierten Herleitung von Handlungsalternativen und Interventionsperspektiven.

Auf der anderen Seite verschiebt eine praxiszentrierte Perspektive *berufspraktisch* die pädagogischen Leitfragen professioneller Selbstreflexion und Selbstveränderung. In der mythenbasierten Normierung und Standardisierung durch eine Bildung für nachhaltige Entwicklung – mit ihrem teleologischen Blick auf das gestaltungskompetente Subjekt – stehen demnach instrumentelle Fragen im Zentrum: Was sind die geeigneten Formen zur Vermittlung der krisendiagnostisch hergeleiteten Kompetenzen? Und wie lassen sich diese am besten umsetzen? Ein praxiszentrierter Blick hingegen lenkt den Fokus auf ethische wie politische Fragen: Wie und entlang welcher Werte wollen wir Menschen in ihrem Werden angesichts von Krisen und Transformationen pädagogisch begleiten? Welche (alltäglichen) Praxis- und gesellschaftlichen Verkehrsformen bringen wir dabei hervor? Und welche Räume menschlichen Seins, Tuns und Sagens eröffnen und verschließen wir dabei?

Richten wir diese und ähnliche Fragen an und auf die pädagogische Praxis, könnte das, was nach der Bildung für nachhaltige Entwicklung kommt, vielleicht ein Anfang sein, über Bildung und Erziehung im Kontext gesellschaftlicher Transformationsbestrebungen neu und anders zu denken.

## Literatur und Internetquellen

- Blum, J., Fritz, M., Taigel, J., Singer-Brodowski, M., Schmitt, M., & Wanner, M. (2021). *Transformatives Lernen durch Engagement*. UBA.
- Bormann, I. (2013). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. In N. Pütz, M.K. Schweer & N. Logemann (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuelle theoretische Konzepte und Beispiele praktischer Umsetzung* (S. 11–29). Lang.
- Brinkmann, M. (2006). Glossar Nachhaltigkeit. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82 (2), 280–281. <https://doi.org/10.30965/25890581-082-02-90000018>
- Brinkmann, M. (2010). Bildung und Nachhaltigkeit – Überlegungen zu hegelianischen Systemvisionen aus bildungstheoretischer Sicht. *Erwägen Wissen Ethik*, 21 (4), 451–453.

- Brock, A., & Holst, J. (2022). *Schlüssel zu Nachhaltigkeit und BNE in der Schule: Ausbildung von Lehrenden, Verankerung in der Breite des Fächerkanons und jenseits der Vorworte*. FU Berlin. <https://doi.org/10.17169/refubium-36094>
- Brumlik, M. (2020). Utopie. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Erziehungs- und Bildungsphilosophie* (S. 537–546). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19004-0>
- de Haan, G. (1999). Zu den Grundlagen der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in der Schule. *Unterrichtswissenschaft*, 27 (3), 252–280.
- Elven, J. (2022). Organisation und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine kritische Bestandsaufnahme der Konzeptionalisierung organisationalen Lernens im BNE-Diskurs. *Gruppe. Interaktion. Organisation*, 53 (4), 535–545. <https://doi.org/10.1007/s11612-022-00659-0>
- Engagement Global. (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (2. Aufl.). Cornelsen.
- Euler, P. (2014). Nachhaltigkeit und Bildung. Plädoyer für ein sachhaltiges Verstehen herrschender Widersprüche. In FORUM Umweltbildung (Hrsg.), *Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung 2014. Krisen- und Transformationsszenarios* (S. 167–174). Umweltdachverband.
- Gärtner, C. (2020). *Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839454756>
- Getzin, S., & Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. *Socience*, 1 (1), 33–46. <https://doi.org/10.5167/uzh-135963>
- Hamborg, S. (2018). *Lokale Bildungslandschaften auf Nachhaltigkeitskurs. Bildung für nachhaltige Entwicklung im kommunalpolitischen Diskurs*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20913-1>
- Hamborg, S. (2020a). Bildung in der Krise. Eine Kritik krisendiagnostischer Bildungsentwürfe am Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In H. Kminek, F. Bank & L. Fuchs (Hrsg.), *Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 169–184). Goethe-Universität Frankfurt.
- Hamborg, S. (2020b). Wie über „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ reden? Ein Essay vom Unbehagen an verzwecklichter Bildung im Namen des Guten. In J. Eicker, A. Eis, A.-K. Holfelder, S. Jacobs, S. Yume & Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.), *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation?* (S. 167–172). Wochenschau.
- Hamborg, S. (2023, i. E.). Generativität als Topos pädagogischer Utopie-, Natur- und Krisenverhältnisse. Oder: Wenn alte Hoffnungen neu erblühen. In M. Brinkmann, G. Weiß & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Generation und Weitergabe. Zwischen Erbe und Zukunft*. Beltz.
- Hasse, J. (2006). Bildung für Nachhaltigkeit statt Umweltbildung? Starke Rhetorik – Schwache Perspektiven. In B. Hiller & M. Lange (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Perspektiven für die Umweltbildung* (S. 29–43). ZUFO.
- Heinrich, M., & Wernet, A. (Hrsg.). (2018). *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2>
- Jaeggi, R. (2009). Was ist Ideologiekritik? In R. Jaeggi & T. Wesche (Hrsg.), *Was ist Kritik?* (S. 266–295). Suhrkamp.
- Jickling, B. (1992). Why I Don't Want My Children To Be Educated for Sustainable Development. *Journal of Environmental Education*, 23 (4), 5–8. <https://doi.org/10.1080/00958964.1992.9942801>
- Jickling, B., & Sterling, S. (Hrsg.). (2017). *Post-Sustainability and Environmental Education*. Palgrave. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-51322-5>
- Kehren, Y. (2017). Bildung und Nachhaltigkeit. Zur Aktualität des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft am Beispiel der Forderung der Vereinten Nationen nach einer

- „nachhaltigen Entwicklung“. *Pädagogische Korrespondenz*, 2017 (55), 59–71. <https://doi.org/10.25656/01:20568>
- Kenner, S., & Nagel, M. (2022). Große Transformation mit jungen Change Agents? Partizipative politische Bildung für nachhaltige Entwicklung als Antwort auf multiple Krisen der Gegenwart. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 13 (2), 99–116. <https://doi.org/10.46499/2079.2534>
- Meueler, E. (2004). „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Rückblick in ideologiekritischer Absicht. In G. Steffens & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2004. Globalisierung und Bildung* (S. 361–373). Lang. [https://doi.org/10.3726/53125\\_361](https://doi.org/10.3726/53125_361)
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) an öffentlichen allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft*. RdErl. d. MK v. 01.03.2021.
- Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2020). *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28126-7>
- Pelzel, S., & Butterer, H. (2022). Disrupting „disruptive ideas“? Nachhaltigkeit und Digitalisierung als offene Widerspruchsverhältnisse einer kritischen Lehrer\*innenbildung. In J. Weselek, F. Kohler & A. Siegmund (Hrsg.), *Digitale Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 83–97). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-65122-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-662-65122-3_7)
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2021). *Berliner Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Deutsche UNESCO Kommission.
- Weselek, J., & Wohnig, A. (2020). Praxisvorstellungen und -erfahrungen von Studierenden und Referendar/-innen zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 11 (2), 72–90. <https://doi.org/10.46499/1774.1728>

Steffen Hamburg, Dr. phil., Lehrkraft für besondere Aufgaben im Fachgebiet Allgemeine Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

E-Mail: [steffen.hamburg@uol.de](mailto:steffen.hamburg@uol.de)

Korrespondenzadresse: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik, Ammerländer Heerstraße 114–118, 26129 Oldenburg