

**Dietrich WAGNER<sup>1</sup>, Claudio SIDLER<sup>2</sup> & Désirée MAKRIS<sup>2</sup>**

(<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule St. Gallen & <sup>2</sup> Universität St. Gallen)

**Stufenspezifität als curriculare Differenzierung von BNE  
am Beispiel des Gymnasiums, der Berufsfachschule und  
der Volksschule in der Schweiz**

**bwp@-Format: Berichte & Reflexionen**

Online unter:

[https://www.bwpat.de/ausgabe50/wagner\\_etal\\_bwpat50.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe50/wagner_etal_bwpat50.pdf)

seit 20.10.2026

in

**bwp@** Ausgabe Nr. 50 | Juni 2026

**Nachhaltigkeit – kritisch-konstruktive Bilanzierung**

Hrsg. v. **Lars Windelband, Karl Wilbers, Julia Kastrup & Harald Hantke**

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de) | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2026

**bwp@**

**www.bwpat.de**



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## Stufenspezifität als curriculare Differenzierung von BNE am Beispiel des Gymnasiums, der Berufsfachschule und der Volksschule in der Schweiz

---

### Abstract

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist in den Lehr- und Rahmenlehrplänen der Volksschule, des Gymnasiums und der Berufsfachschule als gemeinsames Bildungsziel verankert. Die Zielformulierungen ähneln sich jedoch stark, sodass stufenspezifische Unterschiede auf curriculärer Ebene nur begrenzt sichtbar werden. Dieser Beitrag entwickelt das Konzept der Stufenspezifität als analytische Kategorie, um BNE-Kompetenzen bildungsstufengerecht zu konkretisieren. Auf Grundlage einer vergleichenden Analyse der Schweizer Lehr- und Rahmenlehrpläne wird gezeigt, wie sich gemeinsame Kompetenzziele entsprechend der Bildungsaufträge, Inhalte und Charakteristika von Lehr-Lern-Prozessen spezifisch ausgestalten lassen. Der Beitrag verdeutlicht das Potenzial der Stufenspezifität für eine curriculare Differenzierung von BNE und liefert Impulse für die gemeinsame Lehrplanentwicklung sowie die Gestaltung stufengerechter Bildungsangebote.

---

## Level Specificity as an Analytical Framework for Differentiating Education for Sustainability across Educational Stages: Insights from Switzerland

---

Education for Sustainable Development (ESD) is established as a shared educational objective across the curricula of primary education, upper secondary academic education, and initial vocational education and training (VET). However, the learning objectives are formulated in remarkably similar ways, making level-specific differences only partially visible at the curricular level. This article introduces the concept of level specificity as an analytical framework for differentiating ESD competencies across educational stages. Drawing on a comparative analysis of Swiss curricula and curriculum frameworks, it demonstrates how shared competence objectives can be interpreted and specified according to the educational mandate, curricular content, and characteristics of teaching and learning at each level. The article highlights the potential of level specificity for the curricular differentiation of ESD and provides impulses for curriculum development and the design of educational programmes that are appropriate to each educational stage.

**Schlüsselwörter:** *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Stufenspezifität, curriculare Differenzierung, Lehrplananalyse, Berufsbildung*

**bwp@-Format:** ☒ **BERICHTE & REFLEXIONEN**

# 1 Einleitung

Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der beruflichen Bildung (BBNE) ist angesichts globaler Herausforderungen und Entwicklungen unbestritten (Minnameier & Ziegler, 2022). Die Auseinandersetzung mit BNE ist dabei keine spezifische Aufgabe der beruflichen Bildung, sondern wird vielmehr als stufenübergreifende Aufgabe verstanden und findet sich als Zielvorgabe sowohl in den Lehrplänen der Primarschule (Grundschule) als auch in den Mittel- und Hochschulen (EDK, 2024; SBFI, 2025; Swissuniversities, 2020). Dabei ist die Vorstellung leitend, dass das BNE-Curriculum nach dem Spiralprinzip aufgebaut ist. Sowohl innerhalb einer Bildungsstufe als auch Bildungsstufen übergreifend sollen BNE-Themen nicht einmalig behandelt, sondern wiederkehrend, kumulativ und zunehmend komplex bearbeitet werden (D-EDK, 2016, S. 8; EDK, 2024, S. 8; SBFI, 2025, S. 6).

Innerhalb dieses stufenübergreifenden Anspruchs bildet die Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) jedoch einen spezifischen Diskurszusammenhang. BBNE fragt danach, wie Lernende befähigt werden können, berufliche Aufgaben, Arbeitsprozesse und betriebliche Entscheidungen unter ökologischen, ökonomischen und sozialen Gesichtspunkten zu verstehen, zu beurteilen und mitzugestalten (Kettschau, 2011; Melzig et al., 2021). Berufliche Bildung ist dabei nicht lediglich ein Anwendungsfeld allgemeiner BNE, sondern ein eigenständiger Lern- und Gestaltungsraum: Berufliches Handeln ist in Wertschöpfungsketten, Ressourcenverbräuche, Technologien, Arbeitsbeziehungen und betriebliche Zielkonflikte eingebunden. Damit stellt sich für BBNE in besonderer Weise die Frage, wie allgemeine Nachhaltigkeitsziele in konkrete berufliche Handlungssituationen übersetzt werden können.

Dieser Beitrag geht davon aus, dass trotz zahlreicher Konzepte, Modelle und curricularer Ansätze für die Integration von BNE-Themen in den Unterricht (Kettschau, 2011; Michaelis & Berding, 2022; Vare & Scott, 2007), eine Übersetzung der Vorgaben in stufengerechte Unterrichtsinhalte weiterhin eine Herausforderung für die praktizierenden Lehrpersonen darstellt. Die Gründe für die bestehende Herausforderung der Integration von BNE in die Praxis sind, wie nachfolgend aufgezeigt wird, die sich stark ähnelnden Zielformulierungen und Bezugsnormen der jeweiligen Rahmenlehrpläne. Dies kann dazu führen, dass BNE-Angebote generisch bleiben und die spezifischen Lern- und Handlungskontexte der Bildungsstufen zu wenig berücksichtigen. Für die berufliche Grundbildung wäre dies besonders wichtig, weil nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen hier an berufliche Aufgaben, betriebliche Entscheidungsräume und konkrete Spannungen zwischen ökologischen, sozialen und ökonomischen Anforderungen anschließen müssen. Gelingt dies nicht, besteht die Gefahr, dass Nachhaltigkeit als zusätzlicher Inhaltsbereich behandelt wird, ohne mit beruflicher Handlungskompetenz systematisch verbunden zu werden (Michaelis & Berding, 2022).

Dieser Beitrag stellt die Frage, inwiefern sich die Curricula, Zielsetzungen und Inhalte der BNE zwischen den einzelnen Bildungsstufen unterscheiden und wie BNE unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Besonderheiten bildungsstufenspezifisch konkretisiert und ausgestaltet werden kann. Ziel des Beitrags ist es, Stufenspezifität als analytische Kategorie für die curriculare Differenzierung von BNE zu entwickeln und ihr Potenzial für die bildungsstufenspezifische Ausgestaltung von BNE aufzuzeigen. Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass Bildungsstufen über

spezifische Bildungsziele, institutionelle Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Funktionen verfügen, die sich in ihren Lehr- und Rahmenlehrplänen in Form bildungspolitischer und normativer Vorstellungen verdichten. Um diese Überlegung zu entfalten, wurden exemplarisch drei bildungsstufenspezifische Rahmenlehrpläne in der Schweiz betrachtet: der Lehrplan 21 der Volksschule (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016), der Rahmenlehrplan des Gymnasiums (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 2024) sowie der Rahmenlehrplan für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI], 2025). Die Auswahl umfasst zentrale, für die jeweiligen Bildungsstufen maßgebliche curriculare Orientierungsdokumente der Schweiz. Dies bringt den Vorteil mit sich, dass wesentliche normative Entscheidungen bereits im Rahmen ihrer Entwicklung und Verabschiedung getroffen wurden und somit als gegeben betrachtet werden können.

Methodisch wurde ein iteratives, qualitativ-inhaltsanalytisches Vorgehen gewählt. Als Grundlage wurden die ausgewählten Dokumente zunächst auf die Formulierungen hin untersucht, die auf ein allgemeines Verständnis von BNE bzw. Nachhaltigkeit verweisen. Auf Basis der ersten Extraktion wurden in mehreren Workshops die identifizierten Formulierungen verglichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet und damit schrittweise analytische Kategorien konstruiert, anhand welcher die Lehrpläne anschliessend erneut analysiert wurden. So konnten die konstruierten Kategorien präzisiert und stufenspezifische Ausprägungen anhand des Datenmaterials beschrieben werden.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird die Bedeutung der Stufenspezifität als Schlüssel für eine curriculare Differenzierung herausgearbeitet. Anschließend werden die allgemeinen stufenspezifischen Merkmale dargestellt, die sich aus den jeweiligen Bildungszielen und curricularen Grundlagen ableiten lassen. Darauf aufbauend wird exemplarisch aufgezeigt, wie ausgewählte BNE-Kompetenzen in den verschiedenen Bildungsstufen unterschiedlich konkretisiert werden können.

## **2 Curriculare Konvergenz von BNE: Potenziale und Konkretisierungsprobleme**

Die curricularen Vorgaben für die Volksschule, die gymnasialen Maturitätsschulen und die Berufsfachschule verankern BNE als gemeinsames Bildungsanliegen. Trotz unterschiedlicher institutioneller Aufträge und Lernkontexte weisen die drei betrachteten Lehr- und Rahmenlehrpläne in ihren allgemeinen Zielbeschreibungen deutliche Konvergenzen auf. Diese Gemeinsamkeiten betreffen sowohl die normativen Bezugspunkte als auch zentrale Kompetenzansprüche und die Vorstellung eines über Bildungsstufen hinweg kumulativen Kompetenzaufbaus.

Der Lehrplan der Volksschule hält in den Grundlagen fest, dass Schülerinnen und Schüler sich mit der „Komplexität der Welt und deren ökonomischen, ökologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen“ auseinandersetzen, Vernetzungen und Zusammenhänge erfassen und befähigt werden sollen, „sich an der nachhaltigen Gestaltung der Zukunft zu beteiligen“ (D-EDK, 2016, S. 5). Der gymnasiale Rahmenlehrplan formuliert mit der allgemeinen Studierfähigkeit und der

vertieften Gesellschaftsreife ähnliche Leitziele und fordert, dass Maturandinnen und Maturanden Verantwortung gegenüber Mitmenschen und natürlicher Umwelt übernehmen und sich mit nachhaltiger Entwicklung als transversalem Thema auseinandersetzen (EDK, 2024, S. 22). Der Rahmenlehrplan für die Allgemeinbildung in der Berufsfachschule wiederum stellt heraus, dass die Allgemeinbildung Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln soll, „die zu einer nachhaltigen Entwicklung, zu lebenslangem Lernen und zu selbständigem Urteilen und Entscheiden beitragen“ und beschreibt wirtschaftliche, ökologische, soziale und kulturelle Kompetenzen als Zielhorizonte (SBFI, 2025, S. 2).

Die Konvergenz zeigt sich ebenso in den Kompetenzbegriffen. So wird das Erfassen von Zusammenhängen bzw. systemisches und vernetztes Denken in allen drei Dokumenten als bedeutsam ausgewiesen. Im Lehrplan 21 sollen Schülerinnen und Schüler Informationen vergleichen und Zusammenhänge herstellen. Zudem wird vernetzendes Lernen als didaktisches Prinzip für die Bearbeitung komplexer, fächerübergreifender Themen beschrieben (D-EDK, 2016, S. 23). Im gymnasialen Rahmenlehrplan wird systemisches Denken als Querschnittskompetenz beschrieben, die sowohl im Bereich der überfachlichen Kompetenzen, in der Digitalität als auch in der BNE verankert ist und auf die Analyse komplexer Sachverhalte und Zusammenhänge abzielt (EDK, 2024, S. 10–11). Im Rahmenlehrplan der Berufsfachschule wird „vernetzt und systemisch denken, um sozial, ökologisch und ökonomisch nachhaltig zu handeln“ als eigene Schlüsselkompetenz ausgewiesen, die es erlaubt, komplexe lokale und globale Zusammenhänge zu verstehen und daraus Handlungsmöglichkeiten abzuleiten (SBFI, 2025, S. 7).

Auch die Vorstellung eines spiralförmigen und progressiven Kompetenzaufbaus findet sich in allen drei Dokumenten. Der Lehrplan 21 der Volksschule spricht explizit von kumulativem Kompetenzerwerb über drei Zyklen hinweg und betont, dass Kompetenzen über aufeinander aufbauende Kompetenzstufen hinweg entwickelt werden sollen, wobei sich die Anforderungen in Wissenstiefe, Komplexität und Grad der Selbstständigkeit steigern (D-EDK, 2016, S. 8). Der gymnasiale Rahmenlehrplan versteht die transversalen Unterrichtsbereiche – darunter BNE – als längerfristige Kompetenzentwicklungsfelder, die in verschiedenen Fächern und Lerngefäßen wiederkehrend und vertieft aufgegriffen werden (EDK, 2024, S. 10–24). Der Rahmenlehrplan für die Allgemeinbildung wiederum beschreibt die Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen ausdrücklich als Teil eines Spiralcurriculums, in dem diese Kompetenzen über die gesamte Lernzeit hinweg wiederholt und auf einem jeweils höheren Komplexitätsniveau bearbeitet werden, um ihre Transferreichweite zu erhöhen (SBFI, 2025, S. 6).

Diese Befunde lassen erkennen, dass die drei Lehrpläne einen gemeinsamen normativen Horizont aufspannen. Nachhaltigkeit, Verantwortung, Partizipation, kritische Urteilsbildung, Vernetzungsfähigkeit und lebenslanges Lernen erscheinen als bildungsstufenübergreifende Leitideen. Gerade weil diese Begriffe stufenübergreifend anschlussfähig sein sollen, bleiben ihre Bedeutung auf der Ebene allgemeiner Zielformulierungen zunächst offen. Eine Differenzierung allein anhand der verwendeten Begriffe greift deshalb zu kurz. Formulierungen wie „systemisches Denken“ oder „Verantwortung übernehmen“ lassen noch nicht erkennen, welche Wissensformen, Gegenstandsbereiche, Anforderungsniveaus oder Handlungskontexte auf einer bestimmten Bildungsstufe jeweils gemeint sind.

## 2.1 Spannungsverhältnis zwischen Anschlussfähigkeit und Stufenspezifität

Die stufenübergreifende Konvergenz der BNE-bezogenen Zielsetzungen ist zunächst sinnvoll und notwendig. Gemeinsame Kompetenzbegriffe schaffen einen geteilten bildungspolitischen Orientierungsrahmen und ermöglichen grundsätzlich, BNE als kontinuierliches Anliegen über die gesamte Bildungslaufbahn hinweg zu denken. Sie unterstützen die Idee, dass nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen nicht punktuell, sondern wiederkehrend, vertiefend und in zunehmend komplexen Zusammenhängen entwickelt werden sollen.

Zugleich entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch auf stufenübergreifende Anschlussfähigkeit und den unterschiedlichen Bildungsaufträgen der Bildungsstufen. Volksschule, Gymnasium und Berufsfachschule unterscheiden sich nicht lediglich im Alter der Lernenden oder im Umfang des zu vermittelnden Wissens. Sie weisen unterschiedliche institutionelle Funktionen auf, sind in unterschiedliche Lern- und Handlungskontexte eingebettet und folgen unterschiedlichen curricularen sowie didaktischen Logiken. Während die Volksschule auf grundlegende Orientierung, Basiskompetenzen und gesellschaftliche Teilhabe vorbereitet, verbindet das Gymnasium die allgemeine Studierfähigkeit und die Gesellschaftsreife. Die Berufsfachschule zielt demgegenüber auf die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen, die Teilhabe an Arbeitswelt und Gesellschaft sowie die Übernahme von Verantwortung in konkreten beruflichen Rollen und Situationen (D-EDK, 2016; EDK, 2024; SBFI, 2025).

Wenn diese Differenzen in den BNE-bezogenen Zielformulierungen nicht systematisch sichtbar werden, kann die curriculare Konvergenz eine vermeintliche Gleichheit der Anforderungen erzeugen. Ähnliche Begriffe können zwar auf einen gemeinsamen Kompetenzhorizont verweisen, ihre stufenspezifische Bedeutung ist damit jedoch keineswegs geklärt. So verändert sich mit der Bildungsstufe nicht nur der Grad der Komplexität, sondern auch die Art der relevanten Wissensformen, die Reichweite der zu bearbeitenden Probleme, der Grad der erwarteten Selbstständigkeit, die Form normativer Urteilsbildung und der Kontext, in dem Verantwortung übernommen werden soll.

Für die Volksschule kann etwa das Erkennen von Zusammenhängen in lebensweltlich überschaubaren Situationen im Zentrum stehen. Im Gymnasium kann dieselbe Kompetenzbezeichnung auf die theorie- und modellgestützte Analyse komplexer gesellschaftlicher Problemlagen sowie auf die Reflexion von Unsicherheiten und konkurrierenden Deutungen verweisen. In der Berufsfachschule kann systemisches Denken insbesondere die Fähigkeit einschließen, betriebliche Abläufe, Wertschöpfungsketten und berufliche Entscheidungen in ihren ökologischen, ökonomischen und sozialen Folgen zu beurteilen. Die Gemeinsamkeit des Kompetenzbegriffs verdeckt damit potenziell erhebliche Unterschiede hinsichtlich seines Gegenstandsbezugs, seines Anforderungsniveaus und seiner praktischen Bedeutung.

Die Abstraktheit gemeinsamer Kompetenzformulierungen hat auch Folgen für die Unterrichtspraxis. Die Aufgabe, allgemeine BNE-Ziele in konkrete Lerngegenstände, Aufgabenformate, Lerngelegenheiten und Beurteilungsanforderungen zu übersetzen, wird weitgehend an Lehrpersonen und Schulen delegiert. Diese Offenheit kann professionelle Gestaltungsräume ermöglichen. Sie kann jedoch auch zu Uneindeutigkeiten führen, da Lehrpersonen selbst entscheiden, welche stufenspezifischen Anforderungen mit Begriffen wie Verantwortung, Partizipation oder

systemischem Denken verbunden sein sollen. Es besteht somit das Risiko, dass formal ähnliche Zielsetzungen zu generischen oder nur geringfügig voneinander unterschiedenen BNE-Angeboten führen, obwohl Bildungsauftrag, Lernvoraussetzungen und institutionelle Kontexte eine unterschiedliche Akzentuierung nahelegen.

Für die berufliche Grundbildung ist dieses Spannungsverhältnis besonders bedeutsam. Nachhaltigkeitsbezogene Handlungskompetenz kann hier nicht allein als Anwendung allgemeinbildender BNE-Kompetenzen auf berufliche Situationen verstanden werden. Sie muss mit konkreten Arbeitsprozessen, beruflichen Rollen, betrieblichen Entscheidungsräumen und den dort auftretenden Spannungen zwischen ökologischen, ökonomischen und sozialen Anforderungen verknüpft werden. Eine solche Kontextualisierung darf jedoch nicht zu einer Verengung von BNE auf unmittelbare betriebliche Verwertungsinteressen führen. Vielmehr soll sie Lernende befähigen, berufliches Handeln auch in seinen gesellschaftlichen, ökologischen und normativen Folgen zu verstehen, begründet zu beurteilen und verantwortungsvoll mitzugestalten (SBFI, 2025, S. 2–4). Aus Sicht der BBNE-Didaktik reicht es deshalb nicht aus, allgemeine BNE-Kompetenzen auf berufliche Kontexte zu übertragen. Ausgangspunkt sollen vielmehr konkrete berufliche Handlungsfelder sein, in denen Lernende Wechselbezüge, Widersprüche und Dilemmata nachhaltiger Entwicklung erkennen und bearbeiten können. Dazu zählen beispielsweise die ökologischen und sozialen Folgen der Materialwahl, die Gestaltung von Produkten und Dienstleistungen, der Energie- und Ressourceneinsatz oder die Bedingungen entlang von Liefer- und Prozessketten (Kuhlmeier & Vollmer, 2014). Stufenspezifität bezeichnet in Bezug auf die berufliche Grundbildung somit gerade die curriculare und didaktische Übersetzung allgemeiner Nachhaltigkeitsansprüche in eine nachhaltigkeitsorientierte berufliche Handlungskompetenz.

## **2.2 Stufenspezifität als analytisches Konkretisierungsprinzip**

Vor diesem Hintergrund wird Stufenspezifität im vorliegenden Beitrag als analytisches Konkretisierungsprinzip verstanden. Der Begriff verweist auf die Frage, wie gemeinsame BNE-Kompetenzen in Beziehung zum spezifischen Bildungsauftrag, zu den charakteristischen Gegenstandsbereichen sowie zu den Lehr-Lern-Prozessen einer Bildungsstufe qualitativ bestimmt werden können.

Stufenspezifität ermöglicht damit, hinter die formale Ähnlichkeit curricularer BNE-Zielformulierungen zurückzutreten. Sie lenkt den Blick darauf, welche bildungspolitischen und normativen Vorstellungen in den Lehr- und Rahmenlehrplänen jeweils verdichtet sind, welche Gegenstände als relevant gelten und in welchen Lernformaten Kompetenzen aufgebaut werden sollen. Die analytische Kategorie richtet sich somit nicht gegen stufenübergreifende BNE-Ziele. Vielmehr macht sie sichtbar, unter welchen Bedingungen solche Ziele so konkretisiert werden können, dass sie einerseits über Bildungsstufen hinweg anschlussfähig bleiben und andererseits in den jeweiligen Bildungs- und Handlungskontexten didaktisch bearbeitbar werden.

Für die vorliegende Analyse wird Stufenspezifität entlang von drei miteinander verschränkten Dimensionen rekonstruiert:

- Bildungsauftrag und normativer Orientierungsrahmen: Welche gesellschaftlichen, persönlichen, akademischen oder beruflichen Ziele sind für die jeweilige Bildungsstufe leitend? Welche Form von Verantwortung, Urteilsbildung und Teilhabe wird von den Lernenden erwartet?
- Charakteristische Gegenstands- und Inhaltsbereiche: Auf welche Lebens-, Fach-, Gesellschafts- oder Arbeitsweltbezüge richtet sich das Lernen? Welche Problemtypen und Wissensformen stehen im Vordergrund?
- Lehr-Lern-Prozesse: Welche Formen der Anleitung, Selbststeuerung, Reflexion, Anwendung, Interdisziplinarität oder Handlungsorientierung prägen die curricular angelegten Lernprozesse?

Diese Dimensionen bilden den Bezugsrahmen für die folgende vergleichende Rekonstruktion der Stufenspezifität von Volksschule, Gymnasium und Berufsfachschule. Sie dienen zudem dazu, exemplarisch zu zeigen, wie die in allen drei Lehrplänen ähnlich formulierten BNE-Kompetenzen „normativ begründetes Handeln und Übernahme von Verantwortung“ sowie „systemisches und vernetztes Denken“ unterschiedlich konkretisiert werden können.

### **3 Analytischer Bezugsrahmen: Stufenspezifität von BNE**

Im Folgenden werden die drei Dimensionen (1) Bildungsauftrag und normativer Orientierungsrahmen, (2) charakteristische Gegenstands- und Inhaltsbereiche sowie (3) Lehr-Lern-Prozesse für Volksschule, Gymnasium und Berufsfachschule vergleichend rekonstruiert. Die Darstellung bildet die Grundlage für die anschließende exemplarische Konkretisierung ausgewählter BNE-Kompetenzen.

#### **3.1 Spezifität der Volksschule**

##### *3.1.1 Volksschule: Bildungsauftrag und normativer Orientierungsrahmen*

Ein zentrales Ziel der Volksschule besteht in der ganzheitlichen Bildung und Entwicklung der Lernenden. Gemäss den Grundlagen im Lehrplan Volksschule sollen Schülerinnen und Schüler grundlegende fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen erwerben, die sie zu einer selbstständigen Lebensführung und zur aktiven Teilhabe an Gesellschaft und Kultur befähigen (D-EDK, 2016). Damit fokussiert die Volksschule auf den Aufbau grundlegender Kompetenzen für eine selbstständige Lebensführung und gesellschaftliche Teilhabe und bereitet auf weiterführende Bildungsangebote der Sekundarstufe II vor. Sie fokussiert auf Basiskompetenzen, Lernfähigkeit, Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein. Der normative Anspruch ist dabei weniger auf die eigenständige Bearbeitung gesellschaftlicher Spannungsfelder (Gymnasium) oder die Übernahme beruflicher Verantwortung (Berufsfachschule) gerichtet, sondern auf die Entwicklung grundlegender Werthaltungen und Orientierungsfähigkeit. Damit bildet die Volksschule das Fundament für weiterführende Bildungswege und lebenslanges Lernen.

### *3.1.2 Volksschule: Gegenstandsbereiche und Erfahrungsbezug*

Die inhaltlichen Schwerpunkte der Volksschule sind durch eine breite und grundlegende Allgemeinbildung geprägt. Gemäss dem Lehrplan Volksschule umfassen sie verschiedene Fachbereiche wie Sprachen, Mathematik, Natur, Mensch, Gesellschaft, Gestalten, Musik sowie Bewegung und Sport. Ziel ist es, den Lernenden eine vielfältige und ausgewogene Grundlage an Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln. Charakteristisch ist dabei, dass Lerninhalte schrittweise aufeinander aufbauen und über die Schuljahre hinweg zu einem vernetzten Grundverständnis zentraler fachlicher Bereiche führen. Zudem sind die Inhalte stark an der Lebenswelt der Lernenden orientiert. Alltagsnahe Themen und konkrete Erfahrungsbezüge bilden häufig den Ausgangspunkt für Lernprozesse, wodurch grundlegende Zusammenhänge erschlossen werden können.

Ergänzend werden überfachliche Themen wie nachhaltige Entwicklung, Medien und Informatik oder gesellschaftliche Fragestellungen integriert. Diese dienen dazu, Orientierung zu ermöglichen und zentrale gesellschaftliche Themen frühzeitig aufzugreifen, ohne bereits eine vertiefte theoretische Durchdringung vorauszusetzen.

### *3.1.3 Volksschule: Lehr-Lern-Prozesse und Entwicklungsorientierung*

Die Lehr-Lern-Prozesse in der Volksschule sind durch eine klare Strukturierung und eine entwicklungsorientierte Gestaltung geprägt. Gemäss dem Lehrplan Volksschule wird Lernen so organisiert, dass es an den kognitiven, sozialen und emotionalen Voraussetzungen der Lernenden anknüpft und deren schrittweise Weiterentwicklung unterstützt.

Insbesondere in den frühen Schuljahren stehen angeleitete Lernformen, anschauliche Zugänge sowie spielerische und entdeckende Lehr-/Lernarrangements im Vordergrund. Diese ermöglichen es, grundlegende Erfahrungen zu machen und erste Einsichten in fachliche Zusammenhänge zu gewinnen. Lernen erfolgt dabei häufig in klar gerahmten Situationen, die Orientierung bieten und einen systematischen Aufbau von Wissen und Fähigkeiten unterstützen.

Mit zunehmendem Alter werden die Lernprozesse schrittweise erweitert. Die Lernenden übernehmen mehr Verantwortung für ihr Lernen, bearbeiten Aufgaben zunehmend eigenständiger und setzen sich verstärkt mit unterschiedlichen Lösungswegen auseinander. Reflexive Elemente werden eingeführt, bleiben jedoch in ihrer Komplexität an den Entwicklungsstand angepasst.

Charakteristisch ist zudem die enge Verschränkung von fachlichen und überfachlichen Lernprozessen. So werden beispielsweise kooperative Arbeitsformen genutzt, um soziale Lernprozesse anzuregen, während strukturierte Aufgabenformate dazu beitragen, Ausdauer, Sorgfalt und Arbeitsstrategien aufzubauen. Die Lehrperson übernimmt dabei eine zentrale Rolle in der Steuerung, Unterstützung und Adaptation der Lernumgebungen.

## 3.2 Spezifität des Gymnasiums

### 3.2.1 *Gymnasium: Bildungsauftrag und normativer Orientierungsrahmen*

Das duale Bildungsziel im Gymnasium besteht aus der vertieften Gesellschaftsreife sowie der allgemeinen Studierfähigkeit. Diese Bildungsziele verbinden die Vermittlung von Wissen mit der Erwartung, dass Lernende gesellschaftliche, ökologische, kulturelle und ökonomische Herausforderungen nicht nur verstehen, sondern in ihrer Bedeutung für Gegenwart und Zukunft reflektieren und in Ansätzen sogar handlungsfähig werden und mitgestalten. Eine vertiefte Gesellschaftsreife wird dann erreicht, wenn „jemand über die Kompetenzen verfügt, verantwortungsvoll und wesentlich zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft beitragen zu können, zum Beispiel in Politik, Gesundheit, Arbeitswelt, Religion und Kultur, Wissenschaft und Wirtschaft[...]“ (EDK, 2024, S. 5)

### 3.2.2 *Gymnasium: Gegenstandsbereiche und Erfahrungsbezug*

Die Schulfächer am Gymnasium orientieren sich an der Grundstruktur wissenschaftlicher Fachdisziplinen an den Hochschulen (Wissenschaftsorientierung), sind aber keine rein reduzierte Form einer Wissenschaft, sondern tragen je ihren eigenen Teil zur Erreichung der Bildungsziele bei (EDK, 2024, S. 7). Aus dem Rahmenlehrplan lässt sich zudem ein Anspruch an die Inhalte ableiten, welcher die reine Aneignung von Wissen übersteigt: Er verlangt die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, normative Spannungsfelder zu erkennen und demokratische, nachhaltige und kritisch-abgewogene Positionen zu entwickeln (EDK, 2024, S. 4–6). Damit verbunden ist eine hohe fachwissenschaftliche und reflexive Komplexität. Das Lernen am Gymnasium ist darauf ausgerichtet, theoretische Durchdringung zu fördern. Die Lernenden arbeiten mit Konzepten, Modellen und wissenschaftlichen Methoden, die eine Abstraktions- und Analysefähigkeit voraussetzen, wie sie erst auf dieser Bildungsstufe erwartbar ist. Zugleich werden sie herausgefordert, solche fachlichen Einsichten mit normativen und gesellschaftlichen Perspektiven zu verknüpfen, um zur Lösung von anspruchsvollen Aufgaben in der Gesellschaft beizutragen (EDK, 2024, S. 6).

### 3.2.3 *Gymnasium: Lehr-Lern-Prozesse und Entwicklungsorientierung*

Lehr-Lern-Prozesse am Gymnasium verbinden fachspezifische Denkweisen mit der Fähigkeit, Problemstellungen systemisch, multiperspektivisch und wertreflexiv zu bearbeiten. Die besondere Schwierigkeit und damit das Stufenspezifische liegt darin, dass fachwissenschaftliche Inhalte bewusst in ihrer Bedeutung für gesellschaftliche Zusammenhänge interpretiert werden sollen (EDK, 2024, S. 6).

Abgeleitet aus den Bildungszielen sowie den inhaltlichen Schwerpunkten, sollte der Unterricht weniger durch starre, eng begrenzte Lernwege strukturiert werden, sondern vielmehr durch offene Problemstellungen, diskursive Vorgehensweisen, interpretative Aufgabenformate und Lernumgebungen, in denen verschiedene Lösungswege möglich sind (EDK, 2024, S. 7). Dadurch entstehen hohe Ansprüche an die didaktischen Entscheidungen der Lehrpersonen. Sie müssen Inhalte, Methoden und Anforderungen so gestalten, dass anspruchsvolle intellektuelle

Auseinandersetzungen möglich werden, ohne dabei die Lernenden zu überfordern. Gleichzeitig setzt diese Offenheit voraus, dass die Jugendlichen zunehmend Verantwortung für ihr Lernen übernehmen (EDK, 2024, S. 7). Gymnasiale Lehr-Lern-Prozesse beinhalten daher eine wachsende Fähigkeit zur Selbststeuerung, zur kritischen Urteilsbildung und zu reflektierten Positionierungen in komplexen Zusammenhängen.

### 3.3 Spezifität der Berufsfachschule

#### 3.3.1 Berufliche Grundbildung: Bildungsauftrag und normativer Orientierungsrahmen

Ein zentrales Bildungsziel der beruflichen Grundbildung besteht in der gezielten Vorbereitung der Lernenden auf den Eintritt in die Arbeitswelt (SBFI, 2025, S. 1). Die berufliche Grundbildung zielt auf die Befähigung der Lernenden ab, fachliches und theoretisches Wissen in komplexe berufliche Handlungssituationen zu übertragen. Im Vordergrund steht daher die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz. Lernende sollen darüber hinaus in die Arbeitswelt sozialisiert werden und innerhalb ihrer neuen beruflichen Rolle Verantwortung übernehmen. Dazu gehören auch Aspekte finanzieller und sozialer Unabhängigkeit. Junge Menschen werden auf diese Weise auf eigenverantwortliche Teilhabe am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft vorbereitet. Dies unterscheidet die berufliche Grundbildung von den anderen diskutierten Bildungsstufen, wo die Auseinandersetzung mit Zielen und Inhalten schulnäher bleibt (Volksschule) bzw. abstrakter und akademischer gestaltet wird (Gymnasium). In dieser Verbindung von Qualifizierung, beruflicher Sozialisation und gesellschaftlicher Teilhabe liegt die besondere Bedeutung von BBNE. Berufslernende sollen nicht nur lernen, Arbeitsaufgaben fachgerecht auszuführen, sondern auch deren weiterreichende Folgen für Umwelt, Gesellschaft und Wirtschaft in ihre beruflichen Entscheidungen einzubeziehen. Nachhaltigkeitsbezogene berufliche Handlungskompetenz umfasst damit die Fähigkeit, in konkreten betrieblichen Situationen verantwortliche und begründete Entscheidungen zu treffen, ohne die in der Praxis vorhandenen Zielkonflikte auszublenden (Kettschau, 2011; Michaelis & Berding, 2022).

#### 3.3.2 Berufliche Grundbildung: Gegenstandsbereiche und Erfahrungsbezug

Die inhaltlichen Schwerpunkte in der Berufsfachschule sind durch die ausgeprägte Praxis- und Handlungsorientierung gekennzeichnet. Lehr- und Lerninhalte sind auf reale betriebliche Anforderungen bezogen und zielen darauf, Lernende zu befähigen, berufliche Aufgaben selbstständig, methodisch fundiert und verantwortungsbewusst zu meistern. Zudem existiert eine individuelle und soziale Entwicklungsdimension. Lernende sollen nicht nur beruflich qualifiziert, sondern auch in ihrer Persönlichkeits- und Werteentwicklung gefördert werden (SBFI, 2025, S. 6).

Darüber hinaus orientiert sich die berufliche Grundbildung explizit an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes und der Gesellschaft. Inhalte werden daher auch darauf geprüft, ob es dafür eine Nachfrage im Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft gibt. Damit soll sichergestellt werden, dass Lernende jene beruflichen Qualifikationen erwerben, die in der Praxis tatsächlich relevant sind, und gleichzeitig auf eine aktive und verantwortliche gesellschaftliche Teilhabe vorbereiten.

Konkret lassen sich die Inhalte in drei ineinandergreifende Bereiche unterteilen. (1) Im Bereich der Schlüsselkompetenzen werden zwölf zukunftsbedeutsame Kompetenzen gefördert, darunter z. B. systemisches und vernetztes Denken und gesellschaftliche Partizipation (SBFI, 2025, S. 6–7). (2) Im Bereich Sprache und Kommunikation werden rezeptive, produktive und interaktive Kommunikationskompetenzen in realen privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Kontexten aufgebaut (SBFI, 2025, S. 8–10). Im Bereich Gesellschaft werden Kompetenzen aus acht Aspekten entwickelt – Ethik, Identität und Sozialisation, Kultur, Ökologie, Politik, Recht, Technologie und Wirtschaft –, die interdisziplinär miteinander verknüpft werden, um komplexe Alltags Herausforderungen zu bearbeiten.

### 3.3.3 *Berufliche Grundbildung: Lehr-Lern-Prozesse und Entwicklungsorientierung*

Charakteristisch für die Lehr-Lern-Prozesse in der beruflichen Grundbildung ist das Lernen an drei Lernorten Betrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse. Diese Struktur soll eine kontinuierliche Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung ermöglichen. Dabei werden Erfahrungen aus der betrieblichen Praxis im schulischen Unterricht reflektiert und durch theoretische Konzepte vertieft, während schulisch erworbenes Wissen im Betrieb unmittelbar in Handlung überführt werden kann.

Die drei Lernorte eröffnen zugleich ein spezifisches Potenzial für BBNE. Erfahrungen aus betrieblichen Arbeitsprozessen können in der Berufsfachschule fachlich, gesellschaftlich und normativ reflektiert werden, während schulisch entwickelte Beurteilungs- und Gestaltungskriterien im Betrieb erprobt werden können. Entscheidend ist dabei, dass betriebliche Praxis nicht unreflektiert als Maßstab übernommen wird. Vielmehr ermöglicht die Verschränkung der Lernorte, bestehende Routinen, Ressourcenentscheidungen und Formen der Arbeitsorganisation kritisch auf ihre Nachhaltigkeitswirkungen hin zu befragen und alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln (Melzig et al., 2021). Lehr-Lern-Prozesse in der beruflichen Grundbildung sind kompetenz-, themen- und handlungsorientiert (SBFI, 2025, S. 4). Kompetenzen werden spiralförmig aufgebaut und in steigender Komplexität sowie zunehmender Selbstständigkeit erarbeitet. Außerdem ist der Kompetenzaufbau entlang von Themen organisiert, die subjektiv bedeutsam sind und einen Bezug zur persönlichen und beruflichen Realität der Lernenden herstellen. Im Rahmen der Handlungsorientierung entwickeln die Lernenden ihre Kompetenzen durch eigenes Handeln, übernehmen Verantwortung für ihren Lernprozess und erstellen konkrete Produkte.

Die Lernenden in der beruflichen Grundbildung befinden sich in der Übergangsphase ins Erwachsenenleben, was sich laut Rahmenlehrplänen in der Gestaltung der Lehr-Lern-Formen widerspiegeln soll. Lernende sollen deshalb in zunehmendem Maße befähigt werden, ihren individuellen Lernprozess zu planen, zu steuern und zu evaluieren. Diese Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstregulation ist nicht nur Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung komplexer beruflicher Anforderungen, sondern auch Ausdruck einer professionellen Identitätsbildung im Sinne eines reflektierten beruflichen Selbstverständnisses (SBFI, 2025, S. 4).

Tabelle 1: Stufenspezifität von Volksschule, Gymnasium und Berufsfachschule auf Grundlage curricularer Vorgaben

|                           | <b>Volksschule</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>Gymnasium</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Berufsfachschule</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ziele</b>              | In der Volksschule steht der Aufbau grundlegender fachlicher, personaler, sozialer und methodischer Kompetenzen, die zu selbstständiger Lebensführung, gesellschaftlicher Teilhabe und weiterführenden Bildungswegen befähigen, im Zentrum. Sie fördert Basiskompetenzen, Lernfähigkeit, Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein sowie grundlegende Werthaltungen und Orientierungsfähigkeit.                                                                                                                                                  | Das Gymnasium verfolgt das duale Bildungsziel der allgemeinen Studierfähigkeit und der vertieften Gesellschaftsreife. Die Lernenden sollen gesellschaftliche, ökologische, kulturelle und ökonomische Herausforderungen verstehen, reflektieren und verantwortungsvoll bearbeiten können. Ziel ist die Fähigkeit zu kritischer Urteilsbildung, wissenschaftsorientiertem Denken und reflektierter Mitgestaltung anspruchsvoller gesellschaftlicher Aufgaben.           | Die Berufsfachschule bereitet Lernende gezielt auf den Eintritt in die Arbeitswelt und auf gesellschaftliche Teilhabe vor. Im Zentrum steht die Entwicklung beruflicher (und privater) Handlungskompetenz. Lernende sollen fachliches und theoretisches Wissen in komplexe berufliche Handlungssituationen übertragen, verantwortungsvoll handeln und eine berufliche Identität entwickeln.                                                                                                                               |
| <b>Inhalte</b>            | Die Inhalte sind durch eine breite und grundlegende Allgemeinbildung geprägt. Sie umfassen verschiedene Fachbereiche wie Sprachen, Mathematik, Natur-Mensch-Gesellschaft, Gestalten, Musik sowie Bewegung und Sport. Charakteristisch sind lebensweltnahe, anschauliche und alltagsbezogene Zugänge, die über die Schuljahre hinweg schrittweise zu einem vernetzten Grundverständnis ausgebaut werden. Überfachliche Themen wie nachhaltige Entwicklung, Medien und Informatik oder gesellschaftliche Fragestellungen werden ergänzend integriert. | Die Inhalte lassen sich durch fachwissenschaftliche und reflexive Komplexität charakterisieren und verlangen eine theoretische Durchdringung sowie die Fähigkeit, Konzepte, Modelle und wissenschaftliche Methoden anzuwenden. Charakteristisch ist die Verbindung fachlicher Einsichten mit normativen und gesellschaftlichen Perspektiven. Inhalte werden so bearbeitet, dass systemisches, multiperspektivisches und wertreflexives Denken gefördert wird.          | Die Inhalte sind stark praxis- und handlungsorientiert und orientieren sich an realen betrieblichen Anforderungen, an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes und der Gesellschaft sowie an konkreten beruflichen Handlungssituationen. Fachliches Wissen wird mit methodischen, sozialen und persönlichen Kompetenzen verbunden. Gleichzeitig umfasst die berufliche Grundbildung auch Persönlichkeits- und Werteentwicklung sowie die Vorbereitung auf verantwortliche gesellschaftliche Teilhabe.                          |
| <b>Lehr-Lern-Prozesse</b> | Die Lehr-Lern-Prozesse in der Volksschule zeichnen sich durch eine Kompetenzorientierung sowie spiralcurriculare Progression aus (Aufbau über Zyklen 1-3). Die Lehr-Lern-Prozesse knüpfen an kognitive, soziale und emotionale Voraussetzungen der Lernenden an (entwicklungs- und altersangemessene Didaktik). Besonders in frühen Schuljahren sind strukturierte Lernumgebungen, mit zunehmender Selbstständigkeit aber offenere und eigenständigere Lernsettings vorzutreffen.                                                                   | Die Lehr-Lern-Prozesse sind durch eine fachwissenschaftliche Orientierung in Verbindung mit transversalen Unterrichtsbereichen geprägt. Die Inhalte zeichnen sich durch höhere Abstraktion und Komplexität aus und setzen eine wachsende Fähigkeit zur Selbststeuerung, kritischen Urteilsbildung und reflektierten Positionierung voraus. Lehrpersonen haben für die Ausgestaltung ihrer Lernangebote größere Interpretationsspielräume als an den Berufsfachschulen. | Die Lehr-Lern-Prozesse sind durch das Lernen an drei Lernorten geprägt: Betrieb, Berufsfachschule und überbetriebliche Kurse. Theoretisches Wissen und praktische Erfahrung werden kontinuierlich miteinander verbunden. Betriebliche Erfahrungen werden schulisch reflektiert, während schulisch erworbenes Wissen im Betrieb angewendet wird. Lernende sollen zunehmend ihren Lernprozess planen, steuern und evaluieren und dadurch Selbstregulation sowie ein reflektiertes berufliches Selbstverständnis entwickeln. |

Anmerkung. Eigene Darstellung auf Grundlage von D-EDK (2016), EDK (2023, 2024) und SBFI (2025).

## 4 Exemplarische Konkretisierung gemeinsamer BNE-Kompetenzen

### 4.1 Das BNE-Kompetenzverständnis von éducation21 als Orientierungskonzept

Für die Identifikation und Analyse von BNE-bezogenen Zielsetzungen in den jeweiligen Lehrplänen wird auf das Kompetenzverständnis von éducation21 zurückgegriffen. Die Stiftung éducation21 fungiert als Fachagentur der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) sowie als nationales Kompetenzzentrum für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Schweiz (Éducation21, 2023b). Sie unterstützt Bund, Kantone, Schulen und Lehrpersonen bei der Verankerung von BNE im Bildungssystem und hat ein breit rezipiertes Verständnis von BNE und den damit verbundenen Kompetenzen entwickelt. Die von éducation21 beschriebenen Kompetenzen sind bildungsstufenübergreifend formuliert, was es ermöglicht, in unterschiedlichen Lehrplänen jene Zielsetzungen zu identifizieren, die einen Bezug zu Bildung für nachhaltige Entwicklung aufweisen.

Éducation21 versteht BNE als Bildungsbeitrag zur nachhaltigen Entwicklung (Éducation21, 2023a, 2023b). Ziel ist die Förderung von Kompetenzen, die Lernende befähigen, die Komplexität gesellschaftlicher, ökologischer und ökonomischer Herausforderungen zu erfassen, unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen, kritisch zu reflektieren sowie verantwortungsvoll und zukunftsorientiert zu handeln (Éducation21, 2023a, 2023b). Dazu gehören unter anderem systemisches Denken, Perspektivenwechsel, kritisches Hinterfragen, vorausschauendes Denken, Kooperation sowie die Fähigkeit, an der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung mitzuwirken (Éducation21, 2023a).

Das Konzept von éducation21 wurde für die Analyse im Rahmen dieser Auseinandersetzung genutzt, um in den Lehr- und Rahmenlehrplänen der Volksschule, der gymnasialen Maturitätsschulen und der Berufsfachschule BNE-spezifische Lernziele zu identifizieren. Ziel der Analyse war es, herauszufinden, welche BNE-spezifischen Lernziele, Konzepte und Kompetenzen in den Lehrplänen vorkommen und inwieweit hier eine Differenzierung möglich bzw. bereits durch die Formulierungen angelegt ist.

### 4.2 Zwei BNE-Kompetenzen im stufenspezifischen Vergleich

Nachfolgend werden Lernziele aus den drei Lehr- und Rahmenlehrplänen der Volksschule, der gymnasialen Maturitätsschulen und der Berufsfachschule in den Blick genommen, die auf ähnliche BNE-Kompetenzen hindeuten und damit zunächst wenig Anlass für eine curriculare Differenzierung zu bieten scheinen. Die Lehrpläne spannen dabei einen vergleichbaren normativen Horizont auf, führen allerdings keine stufenspezifische Konkretisierung der formulierten Ziele mit BNE-Bezug ein, weshalb offenbleibt, wie das dargelegte Ziel für die entsprechende Stufe adaptiert wird. Solche ähnlich formulierten Lernziele können in der Auseinandersetzung mit den drei Lehrplänen an verschiedenen Stellen identifiziert werden. Aus Platzgründen ist es aber nicht möglich, alle ähnlichen Lernziele aus den drei Lehrplänen zu einem Bestandteil der nachfolgenden Auseinandersetzung zu machen.

Daher konzentriert sich die Analyse auf zwei exemplarisch ausgewählte BNE-bezogene Lernziele: (1) „normativ begründetes Handeln und Übernahme von Verantwortung“ sowie (2) „systemisches und vernetztes Denken“ und steht beispielhaft für weitere mögliche Auseinandersetzungen mit ähnlich formulierten Lernzielen aus den entsprechenden Lehrplänen. Im Rahmen der folgenden Diskussion wird argumentiert, dass das Konzept der Stufenspezifität ein heuristisches Instrument sein kann, um scheinbar identische Lernziele für die drei Bildungsstufen unterschiedlich zu konkretisieren und damit didaktisch bearbeitbar zu machen.

#### **4.2.1 Normativ begründetes Handeln und Übernahme von Verantwortung**

Vor dem Hintergrund der drei oben formulierten Dimensionen der Stufenspezifität – normativer Anspruch (Ziel), inhaltliche Schwerpunkte und Charakteristika der Lehr-Lern-Prozesse – lässt sich das ähnlich formulierte Lernziel „normativ begründetes Handeln und Übernahme von Verantwortung“ für die drei Bildungsstufen unterschiedlich präzisieren.

##### *Volksschule*

Der Lehrplan Volksschule verankert in den Rahmenbedingungen den Auftrag, Lernende zu verantwortungsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen, im rechtlichen und pädagogischen Grundauftrag der Volksschule. Danach unterstützt die Volksschule die Eltern in der Erziehung des Kindes „zu einem lebensbejahenden, tüchtigen und gemeinschaftsfähigen Menschen“ und erziehe „nach den Grundsätzen von Demokratie, Freiheit und sozialer Gerechtigkeit im Rahmen des Rechtsstaates zu einem verantwortungsbewussten Menschen und Bürger“ (D-EDK, 2016, S. 4). Hier wird einerseits deutlich, dass die Lernenden erste Schritte zur Entwicklung eines normativ begründeten Denkens und Handelns machen und andererseits Verantwortung in ihrem Umfeld übernehmen bzw. diese mitgestalten. Auch die Querverweise in den Grundlagen zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (u. a. „Politik, Demokratie und Menschenrechte“, „natürliche Umwelt und Ressourcen“) markieren einen normativen Rahmen, innerhalb dessen Verantwortung für sich, andere und die Umwelt aufgebaut werden soll (D-EDK, 2016, S. 19). Der Fokus liegt hier also vor allem auf der Entwicklung grundlegender Werthaltungen und elementarer Verantwortung im Nahraum der Lernenden.

Inhaltlich werden in den Grundlagen des Lehrplans unter der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung verschiedene allgemeinbildende und fächerübergreifende Themen gesetzt: „Politik, Demokratie und Menschenrechte“, „natürliche Umwelt und Ressourcen“, „globale Entwicklung und Frieden“ oder „Wirtschaft und Konsum“ (D-EDK, 2016, S. 19), mit denen die Lernenden an zentrale gesellschaftliche Fragen herangeführt werden sollen, bei denen normative Begründungen für das eigene Denken und Handeln thematisiert und reflektiert werden. Dies eröffnet ihnen erste Möglichkeiten der Mitgestaltung.

Die dazugehörigen Lehr-Lern-Prozesse sollten strukturiert und von angeleiteten Lernformen, spielerischen und entdeckenden Arrangements geprägt sein, in denen die Lernenden Erfahrungen sammeln und diese gemeinsam mit der Lehrperson reflektieren. Dabei ist eine lebensweltliche Verankerung der Inhalte zentral, bei denen Situationen aus dem Alltag der Lernenden thematisiert werden. In der Auseinandersetzung mit BNE-Themen kann Mitgestaltung z. B. über einen Klassenrat geschehen, in dem ausgewählte Themen diskutiert und entschieden wer-

den, wobei die Lernenden einfache Formen demokratischer Mitbestimmung erleben. Auch die Verabschiedung gemeinsamer Regeln oder die Planung und Umsetzung von Projekten zur Gestaltung der Schulumwelt eröffnen Möglichkeiten, normativ begründetes Handeln einzuüben und Verantwortung in überschaubaren Situationen zu tragen. Mithilfe angeleiteter Reflexionen können diese Erfahrungen in der Rückschau sprachlich und begrifflich geklärt und gefestigt werden.

Normativ begründetes Handeln und Übernahme von Verantwortung in der Volksschule könnte also bedeuten: elementare Wertkonflikte erkennen, einfache Gründe benennen und Verantwortung im unmittelbaren sozialen Umfeld übernehmen.

### *Gymnasium*

Im Gymnasium ist das Lernziel „normativ begründetes Handeln und Übernahme von Verantwortung“ im dualen Hauptbildungsziel (Artikel 6, Absatz 1, MAR/MAV) verankert, welches einerseits die allgemeine Studierfähigkeit und andererseits die vertiefte Gesellschaftsreife benennt. Letztere ist erreicht, wenn Maturandinnen und Maturanden „verantwortungsvoll und wesentlich zur Lösung anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft beitragen“ können (EDK, 2023, S. 4–5). Damit sind u.a. Kompetenzen angesprochen, die es den Lernenden erlauben, komplexe gesellschaftliche Spannungsfelder zu durchdringen, innerhalb von Spannungsfeldern eigene Positionen zu formulieren, zu begründen und zu reflektieren. Zudem wird betont, dass Maturandinnen und Maturanden bereit sein sollen, „Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft und der natürlichen Umwelt wahrzunehmen“ (EDK, 2023, S. 6).

Stufenspezifisch lässt sich normativ begründetes Handeln und Übernahme von Verantwortung im Gymnasium also als Fähigkeit fassen, in gesellschaftlichen Spannungsfeldern (z. B. Klimapolitik oder soziale Ungleichheit) eigenständige, argumentativ gestützte Positionen zu entwickeln, verschiedene normative Perspektiven (z. B. Gerechtigkeit, Freiheit, Nachhaltigkeit) gegeneinander abzuwägen und die eigenen Urteile kritisch zu reflektieren. Damit werden die Lernenden auf eine Übernahme von Verantwortung für zukünftige gesellschaftliche Handlungskontexte vorbereitet.

Aus inhaltlicher Perspektive geht es deshalb weniger um eine Aneignung von Wissen, sondern um die Fähigkeit, Verantwortung und normative Spannungen (z. B. Gerechtigkeit, Freiheit, Nachhaltigkeit) in fachlich anspruchsvollen Kontexten zu erkennen und kritisch zu bearbeiten. Dies zeigt sich z. B. dann, wenn komplexe Nachhaltigkeitsprobleme unter Rückgriff auf Konzepte wie planetare Belastungsgrenzen und einer intra- und intergenerationellen Gerechtigkeit reflektiert und mögliche (politische) Stellschrauben für Lösungen diskutiert werden (EDK, 2023, S. 21–23).

Die stufenspezifischen Lehr-Lern-Prozesse am Gymnasium zum Lernziel „normativ begründetes Handeln und Übernahme von Verantwortung“ sind durch offene Problemstellungen, diskursive Formate und wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen geprägt. Lernende sollen lernen, in kontroversen Debatten zu argumentieren, eigene und fremde Wertvorstellungen zu analysieren, wissenschaftliche Informationen zu recherchieren, zu strukturieren und in begründete

Urteile zu überführen. Die Unterrichtsorganisation erwartet eine hohe Selbststeuerung, kritische Urteilsbildung und die Fähigkeit, bei interdisziplinären Fragestellungen argumentative Positionen zu entwickeln und zu vertreten.

Normativ begründetes Handeln und Übernahme von Verantwortung im Gymnasium könnte also bedeuten: Eine reflektierte, theoriegestützte Position in komplexen gesellschaftlichen Fragen bzw. Spannungsfeldern zu entwickeln und diese Position gegenüber sich selbst und der Gesellschaft verantwortungsvoll zu vertreten.

### *Berufsfachschule*

Der allgemeinbildende Unterricht (ABU) in der Berufsfachschule soll Kompetenzen fördern, „die zur Orientierung im persönlichen Lebenskontext und in der Gesellschaft sowie zur Bewältigung von privaten und beruflichen Herausforderungen“ befähigen (SBFI, 2025, S. 3). Die Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen spezifizieren diesen Anspruch weiter: Lernende sollen „an gesellschaftlichen Prozessen partizipieren und Handlungsspielräume nutzen“ (SBFI, 2025, S. 7), indem sie politische Prozesse, Interessenkonflikte und Machtverhältnisse analysieren und individuelle wie kollektive Handlungsspielräume ausloten. Damit wird Verantwortung sowohl im privaten wie im beruflichen und gesellschaftlichen Kontext angesprochen. Die Übernahme von Verantwortung ist dabei eng an den Aufbau beruflicher Handlungskompetenz und an die Anforderungen der Arbeitswelt gekoppelt. Stufenspezifisch konkretisiert bedeutet „normativ begründetes Handeln und Übernahme von Verantwortung“ deshalb insbesondere, Verantwortung in konkreten beruflichen Situationen zu übernehmen, bspw. im Umgang mit Ressourcen, im Kundenkontakt oder in Team- und Hierarchiestrukturen. Zu berücksichtigen sind dabei ökologische, ökonomische und soziale Folgen des eigenen Handelns. Die getroffenen Entscheidungen sollten sowohl vor sich selbst als auch vor betrieblichen und gesellschaftlichen Erwartungen begründet werden können. Verantwortung wird so zu einem Element professioneller Identitätsbildung in einem realen Arbeitskontext.

Im Lernbereich Gesellschaft und in den Schlüsselkompetenzen werden explizit ethische und politische Themen und Inhalte aufgegriffen: Lernende sollen ihre eigenen Werthaltungen reflektieren, sich an gesellschaftlichen Prozessen beteiligen sowie wirtschaftliche, ökologische und soziale Aspekte von Alltags- und Berufssituationen beurteilen (SBFI, 2025, S. 6–7, 13–14). Die Inhalte reichen von Fragen zur Arbeit und Wirtschaft, über ökologische Herausforderungen und politische Prozesse bis zu Recht und Technologie und sind jeweils auf die Lebens- und Arbeitsrealität von Berufslernenden bezogen.

Die Lehr-Lern-Prozesse sind kompetenz-, themen- und handlungsorientiert angelegt. Daher werden Kompetenzen entlang von Themen aufgebaut, die einen unmittelbaren Bezug zu privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Herausforderungen der Lernenden haben und in konkreten Handlungen sichtbar werden. Durch die Dreiteilung der Lernorte (Betrieb, Berufsfachschule, überbetriebliche Kurse) werden reale Handlungssituationen mit schulischer Reflexion verknüpft. Die Lernenden übernehmen daher auch verstärkt Verantwortung für ihren Lernprozess, planen und evaluieren dabei eigene Projekte und Produkte und reflektieren normative Aspekte ihres beruflichen Handelns.

Normativ begründetes Handeln und Übernahme von Verantwortung in der Berufsfachschule könnte also bedeuten: Berufliche Entscheidungen in der Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und rechtlichen sowie betrieblichen Normen zu begründen und Verantwortung in der eigenen Rolle zu übernehmen.

#### **4.2.2 Systemisches und vernetztes Denken**

##### *Volksschule*

Vernetztes Denken ist in der Volksschule in den Grundlagen des Lehrplans Teil der methodischen Kompetenzen, die den Lernenden ermöglichen sollen „Informationen vergleichen und Zusammenhänge herstellen“ zu können (D-EDK, 2016, S. 17). Der Lehrplan der Volksschule enthält in den Grundlagen außerdem eine Reihe von Querverweisen, womit bei ausgewählten Themen Anknüpfungspunkte zu BNE hervorgehoben werden. Damit soll die Vernetzung und interdisziplinäre Betrachtung der einzelnen Fachbereiche unterstützt werden (D-EDK, 2016, S. 7). Mithilfe der Querverweise bestehen zwischen Fachbereichen und BNE-Themen auch erste systemische Zusammenhänge, da z. B. Verbindungen zwischen Naturräumen, Konsum und globalen Entwicklungen hergestellt werden. Systemisches und vernetztes Denken ist in der Volksschule also auch ein Teil der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Lernenden erkennen dabei, dass politische, ökonomische, ökologische, soziale und kulturelle Prozesse vernetzt sind und dass Handlungen in lokalen Kontexten globale Auswirkungen haben können.

Systemisches bzw. vernetztes Denken wird in der Volksschule so interpretiert, dass die Lernenden einfache Ursache-Wirkung-Beziehungen (z. B. Müll und Umwelt, Konsum und Ressourcenverbrauch) erkennen, verschiedene Perspektiven (eigene Bedürfnisse, Bedürfnisse anderer, Umwelt) nebeneinanderstellen und Schritt für Schritt verstehen, dass Handlungen mehrere Folgen haben können. Die systemische Komponente besteht in der Einsicht, dass Dinge miteinander zusammenhängen, wobei die Komplexität der Betrachtung auf den Entwicklungsstand der Lernenden angepasst ist und somit begrenzt bleibt.

Inhaltlich wird systemisches und vernetztes Denken vor allem im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft und über die fächerübergreifenden Themen aufgebaut, etwa wenn Wechselwirkungen zwischen Natur, Wirtschaft, Konsum und gesellschaftlichen Entwicklungen thematisiert werden. Die erwähnten Querverweise schaffen die notwendigen Verbindungen im Lehrplan und helfen so, die Inhalte interdisziplinär und vernetzt darzustellen. Beispiele dafür sind die Auseinandersetzung mit natürlichen Ressourcen, Konsumententscheidungen, globalen Entwicklungsfragen oder dem Verhältnis zwischen Menschen und Umwelt. Wenn diese Inhalte an die Lebenswelt der Lernenden anschlussfähig sind, werden sie angeregt, einfache Ursache-Wirkung-Ketten und mehrere Einflussfaktoren zu erkennen.

Die Lehr-Lern-Prozesse knüpfen an die unmittelbare Wahrnehmung und Erfahrung der Lernenden an und führen schrittweise zu systematischen Formen des Lernens. Fächerübergreifende Lernformen (z. B. Themenwochen, Projektunterricht, Lernlandschaften) wären empfehlenswert, um die „Vielschichtigkeit eines komplexen Themas sichtbar, Zusammenhänge und Wechselwirkungen fassbar und verständlich“ zu machen (D-EDK, 2016, S. 23). Dadurch werden die Grundlagen für die Entwicklung von systemischem Denken gelegt, da die Lernenden Zusam-

menhänge in ihrer unmittelbaren Umgebung erkunden, ihre Beobachtungen dokumentieren und darüber sprechen bzw. reflektieren, wie die verschiedenen beobachteten oder erfahrenen Faktoren (z. B. Konsum, Umwelt, Zusammenleben) sich gegenseitig beeinflussen.

Systemisches und vernetztes Denken in der Volksschule könnte also bedeuten: einfache Ursache-Wirkung-Zusammenhänge im eigenen Erfahrungsraum zu erkennen, mehrere Einflussfaktoren und Perspektiven nebeneinanderzustellen und überschaubare Beziehungsnetze zwischen lokalen und globalen Entwicklungen nachzuvollziehen.

### *Gymnasium*

Im gymnasialen Rahmenlehrplan wird systemisches Denken als zentrales Element der transversalen Unterrichtsbereiche ausgewiesen. In der Darstellung der transversalen Bereiche wird explizit aufgezeigt, dass „systemisches Denken“ sowohl in den überfachlichen Kompetenzen als Denkfähigkeit als auch in der Digitalität und in der Bildung für nachhaltige Entwicklung verankert ist (EDK, 2024, S. 10–11). Systemisches Denken bezieht sich dabei nicht nur auf fachinterne Strukturen, sondern auch auf „die Zusammenhänge zwischen Teilgebieten verschiedener Fächer“, etwa wenn das Konzept Energie in physikalischen, biologischen, ökonomischen oder historischen Kontexten bearbeitet wird (EDK, 2024, S. 10–11).

Damit wird ein anspruchsvolles Verständnis von systemischem Denken formuliert, das explizit fächerübergreifende und gesellschaftliche Problemstellungen in den Blick nimmt. Stufenspezifisch konkretisiert bedeutet systemisches Denken im Gymnasium, komplexe Problemstellungen mit Hilfe fachlicher Modelle und Konzepte zu strukturieren, Wechselwirkungen zwischen Teilsystemen (z. B. Ökosphäre, Wirtschaft, Politik) zu analysieren, Szenarien zu entwickeln und Unsicherheiten zu reflektieren. Der normative Anspruch ist im Gymnasium damit sowohl inhaltlich als auch methodisch anspruchsvoller angelegt als in der Volksschule.

Inhaltlich ist systemisches Denken sowohl in Fachlehrplänen (z. B. Geografie, Wirtschaft und Recht) als auch im transversalen Bereich BNE präsent. In der Geografie ist es beim Klimawandel oder globalen Disparitäten verankert (EDK, 2024, S. 81–83). In der Auseinandersetzung mit den Inhalten sollen die Lernenden komplexe Systeme wie das Klimasystem, das Wirtschafts- und Rechtssystem oder globale Wertschöpfungsketten modellgestützt analysieren, Szenarien entwickeln und die Wirkungen von Eingriffen in diese Systeme beurteilen.

Die daraus resultierenden Lehr-Lern-Prozesse sind durch interdisziplinäre und wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen geprägt. Dabei spielen fachübergreifende Projekte, themenzentrierter Unterricht und die Nutzung von Modellen und Simulationen eine wichtige Rolle (EDK, 2024, S. 18–21). Die Lernenden arbeiten dabei mit fachwissenschaftlichen Konzepten, vergleichen Fachperspektiven, reflektieren Grenzen von Modellen und entwickeln in Diskursen eigene Deutungen und Lösungsstrategien. Dies verlangt von ihnen abstraktes, analytisches und vorausschauendes Denken sowie die Verbindung von verschiedenen Fachperspektiven.

Systemisches und vernetztes Denken im Gymnasium könnte also bedeuten: komplexe fach- und gesellschaftsbezogene Problemstellungen mithilfe wissenschaftlicher Modelle und Konzepte zu strukturieren, Wechselwirkungen zwischen diesen Teilsystemen zu analysieren, mög-

liche Entwicklungsszenarien zu entwickeln und die Folgen von Eingriffen in diese vernetzten Systeme begründet zu beurteilen.

### *Berufsfachschule*

Der Rahmenlehrplan für die Allgemeinbildung in der Berufsfachschule verankert systemisches und vernetztes Denken explizit als eine der zwölf Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Lernende sollen danach „vernetzt und systemisch denken, um sozial, ökologisch und ökonomisch nachhaltig zu handeln“. Dies ist notwendig, um „komplexe lokale und globale Zusammenhänge und Abhängigkeiten und deren Wechsel- und Auswirkungen zu verstehen sowie Handlungsmöglichkeiten für eine nachhaltige Entwicklung abzuleiten“ (SBFI, 2025, S. 7). Zugleich wird betont, dass die Schlüsselkompetenzen in variablen Situationen des privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Alltags einsetzbar sind und in einem Spiralcurriculum „progressiv über die gesamte Lernzeit“ aufgebaut werden (SBFI, 2025, S. 4–6).

Stufenspezifisch konkretisiert könnte dies heißen, betriebliche Abläufe, Wertschöpfungsketten und berufliche Handlungssituationen nicht isoliert, sondern im Geflecht von ökonomischen, ökologischen und sozialen Anforderungen zu betrachten. Beispiele dafür könnten etwa die Wahl eines Werkstoffs in der Produktion, der Umgang mit Kundinnen und Kunden, die Nutzung digitaler Technologien oder Fragen rund um das Thema Arbeitssicherheit sein. Systemisches Denken ist hier also unmittelbar in berufliche Entscheidungen integriert.

In BBNE-Perspektive bedeutet dies, berufliche Situationen zugleich in einer System-, Raum-, Zeit- sowie Produkt- und Prozessperspektive zu betrachten: Welche Wechselwirkungen bestehen zwischen ökonomischen, ökologischen und sozialen Anforderungen? Welche lokalen und globalen Folgen hat eine Entscheidung? Welche langfristigen Auswirkungen ergeben sich entlang des gesamten Produktlebenszyklus? Solche Fragen machen systemisches Denken zu einer Voraussetzung, berufliche Gestaltungsspielräume nachhaltig zu nutzen (Kuhlmeier & Vollmer, 2014).

Inhaltlich ist systemisches Denken durch eine vernetzte Bearbeitung von Fragestellungen im Lernbereich Gesellschaft und hier insbesondere in den Aspekten Ethik, Ökologie, Wirtschaft und Technologie verankert. Lernende können hier Themen wie Ressourcenknappheit, Energieverbrauch, Klimawandel, Arbeitswelten und Konsumverhalten analysieren und miteinander in Beziehung setzen (SBFI, 2025, S. 11–16). Die Themen sind dabei an Alltags- und Berufssituationen der Lernenden angelehnt, was darauf zielt, systemische Zusammenhänge in Wertschöpfungsprozessen, betrieblichen Strukturen und gesellschaftlichen Entwicklungen sichtbar zu machen.

Die Lehr-Lern-Prozesse sind basierend darauf themen- und handlungsorientiert und an realen Herausforderungen aus Betrieb und Alltagswelt ausgerichtet (SBFI, 2025, S. 3). Lernende bearbeiten komplexe Aufgaben, die mehrere Aspekte des Lernbereichs Gesellschaft und mehrere Schlüsselkompetenzen verbinden, und weisen systemisches Denken in konkreten Produkten, Analysen und Entscheidungen nach. Der Spiralaufbau der Kompetenzen und die starke Einbettung in berufliche Handlungssituationen führen dazu, dass systemisches Denken unmittelbar mit der Frage verknüpft ist, wie im beruflichen Kontext verantwortungsvoll und nach-

haltig gehandelt werden kann. Zusammenhänge sollen also nicht nur erkannt, sondern auch für Entscheidungen nutzbar gemacht werden.

Systemisches und vernetztes Denken in der Berufsfachschule könnte also bedeuten: betriebliche Abläufe, Wertschöpfungsketten und berufliche Handlungssituationen im Zusammenspiel ökonomischer, ökologischer und sozialer Anforderungen zu analysieren, komplexe Zusammenhänge und Abhängigkeiten in Alltag und Betrieb zu erkennen und diese Einsichten so zu nutzen, dass begründete, verantwortungsvolle und nachhaltige Entscheidungen im eigenen Berufsfeld getroffen werden können.

#### **4.2.3 Vergleichende Bilanz: qualitative Differenz statt formaler Gleichheit**

Die Analyse zeigt, dass die Lernziele „normativ begründetes Handeln und Übernahme von Verantwortung“ sowie „systemisches und vernetztes Denken“ in allen drei Lehrplänen in sehr ähnlicher Weise als zentrale Bildungsanliegen formuliert werden. Dies schafft zwar eine gemeinsame Grundlage für die Vermittlung von BNE über die Bildungsstufen hinweg, in ihrer abstrakten Form lassen sie jedoch kaum erkennen, worin die stufenspezifischen Unterschiede der Volksschule, des Gymnasiums und der Berufsfachschule konkret bestehen.

Das Konzept der Stufenspezifität eröffnet die Möglichkeit, die ähnlich formulierten Lernziele entlang der je spezifischen Bildungsaufträge, inhaltlichen Schwerpunkte und Lehr-Lern-Formate neu zu interpretieren und bildet damit einen Anknüpfungspunkt für die qualitative Weiterentwicklung von BNE-Kompetenzen, wie es das Spiralprinzip vorsieht. Dadurch werden aus formal gleichen Zielformulierungen qualitativ unterschiedliche, an die jeweilige Stufe gebundene Konkretisierungen:

Für die *Volksschule* bedeutet dies insbesondere die Ausrichtung auf grundlegende Werthaltungen, Orientierungsfähigkeit, elementare Formen vernetzten Denkens und basale Kompetenzen für selbstständige Lebensführung und gesellschaftliche Teilhabe. Die Inhalte sind breit und alltagsnah, die Lehr-Lern-Prozesse angeleitet und entwicklungsorientiert.

Im *Gymnasium* steht die Verbindung von fachlicher Tiefe mit der Erwartung, komplexe gesellschaftliche Problemstellungen reflexiv und mithilfe interdisziplinären und modellbasierten Systemdenken zu bearbeiten, im Zentrum. Die Inhalte sind stark verdichtet, während die Lehr-Lern-Prozesse diskursiv und wissenschaftspropädeutisch angelegt sind.

In der *Berufsfachschule* ist die Verknüpfung von beruflicher Handlungskompetenz mit verantwortlicher Teilhabe an Arbeitswelt und Gesellschaft zentral. Inhaltlich orientiert sich die berufliche Grundbildung an der Praxis und dem Arbeitsmarkt, die Lehr-Lern-Prozesse sind v.a. handlungsorientiert, selbstgesteuert und auf drei Lernorte verteilt.

## **5 Schlussfolgerungen für Curriculum, Didaktik und Übergänge**

Die vorliegende Analyse zeigt, dass BNE-Kompetenzen in den Lehr- und Rahmenlehrplänen der Volksschule, der gymnasialen Maturitätsschulen und der beruflichen Grundbildung als gemeinsame Bildungsanliegen verankert sind. Dabei wurde aber aufgezeigt, dass sich die Ziel-

formulierungen auf der Ebene der Lehrpläne nur bedingt unterscheiden. Sie orientieren sich an harmonisierten Leitvorstellungen einer nachhaltigen Entwicklung und formulieren über alle Bildungsstufen hinweg ähnliche Erwartungen an die Lernenden. Für die Übersetzung dieser Leitvorstellung in die Unterrichtspraxis stellt sich aber die Frage, wie sich die Curricula, Zielsetzungen und Inhalte der BNE-Kompetenzen zwischen den einzelnen Bildungsstufen unterscheiden und wie BNE unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Besonderheiten bildungsstufenspezifisch konkretisiert und ausgestaltet werden kann.

Der Beitrag schlägt vor, dass das Konzept der Stufenspezifität einen produktiven Zugang eröffnet, um diese Leitvorstellungen differenzierter zu betrachten und stufengerecht auszulegen. Während die Volksschule vor allem auf die Entwicklung grundlegender Werthaltungen, Orientierungsfähigkeit und erste Formen verantwortlicher Mitgestaltung abzielt, rückt im Gymnasium die reflexive Bearbeitung komplexer gesellschaftlicher Herausforderungen auf der Grundlage wissenschaftsorientierter und interdisziplinärer Zugänge in den Vordergrund. Die berufliche Grundbildung verbindet BNE hingegen mit konkreter beruflicher Handlungskompetenz und der Fähigkeit, nachhaltigkeitsbezogene Fragestellungen in realen Arbeits- und Lebenssituationen zu bearbeiten. Für den BBNE-Diskurs verweist dies darauf, dass die berufliche Grundbildung nicht als nachgeordnete Anwendungsstufe allgemeiner BNE verstanden werden sollte. Ihre spezifische Leistung besteht vielmehr darin, Nachhaltigkeit in beruflichen Rollen, realen Arbeitsprozessen und betrieblichen Entscheidungsräumen reflexiv und handlungsorientiert bearbeitbar zu machen. Stufenspezifität kann damit als ein Ansatz verstanden werden, der den Übergang von allgemein formulierten BNE-Kompetenzen zu einer nachhaltigkeitsorientierten beruflichen Handlungskompetenz curricular präziser beschreibt.

Für die weitere Diskussion und Entwicklung wäre das hier erst im Ansatz ausgearbeitete Konzept der Stufenspezifität weiter zu konkretisieren. So könnten z.B. die Übergänge zwischen den Bildungsstufen stärker in den Blick genommen werden, um zu klären, wie BNE-Kompetenzen über die Bildungslaufbahn hinweg kumulativ aufgebaut und weiterentwickelt werden können. Es bleibt zu klären, welche Aspekte einer BNE-Kompetenz über die Bildungsstufen hinweg stabil bleiben sollen und worin eine qualitative Weiterentwicklung über Bildungsstufen hinweg bestehen könnte. Eine solche Perspektive würde nicht nur zur theoretischen Schärfung des BNE-Diskurses beitragen, sondern könnte auch praktische Impulse für die Lehrplanentwicklung, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie die Gestaltung stufengerechter Lernangebote liefern und damit praktische Wirkung entfalten. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Herausforderungen nachhaltiger Entwicklung erscheint es zentral, BNE als stufenübergreifendes Bildungsanliegen zu etablieren. In der Abstimmung zwischen den Stufen liegt das Potenzial einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Lernende über die gesamte Bildungslaufbahn hinweg befähigt, verantwortungsvoll, reflektiert und zukunftsorientiert zu handeln.

## Literatur

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK]. (2016). *Lehrplan 21 – Grundlagen*. <https://v-fe.lehrplan.ch/downloads.php>

Éducation21. (2023a). *BNE-Kompetenzen*. <https://www.education21.ch/de/bne-kompetenzen>

Éducation21. (2023b). *Die Stiftung*. <https://www.education21.ch/de/die-stiftung>

Kettschau, I. (2011). Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Konzepte und Entwicklungslinien. In I. Kettschau & K. Gemballa (Hrsg.), *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 11* (S. 1–12).

[http://www.bwpat.de/ht2011/ft11/kettschau\\_ft11-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ft11/kettschau_ft11-ht2011.pdf)

Kuhlmeier, W., & Vollmer, T. (2014). Ansatz einer Didaktik der beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung. In W. Kuhlmeier, A. Mohoric, & T. Vollmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Modellversuche 2010–2013. Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke* (S. 197–224). W. Bertelsmann Verlag.

Melzig, C., Kuhlmeier, W. & Kretschmer, S. (Hrsg.) (2021). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Die Modellversuche 2015–2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur*. Verlag Barbara Budrich.

Michaelis, C. & Berding, F. (Hrsg.) (2022). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung: Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen*. wbv Media.

<https://doi.org/10.3278/9783763970438>

Minnameier, G. & Ziegler, B. (2022). Vorwort der Reihenherausgebenden. In C. Michaelis & F. Berding (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzungsbarrieren und interdisziplinäre Forschungsfragen* (S. 9–10). wbv Media.

<https://doi.org/10.3278/9783763970438>

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK]. (2023). *Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätszeugnissen (Maturitätsanerkennungsreglement, MAR) vom 22. Juni 2023*. <https://edudoc.ch/record/234273>

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK]. (2024). *Rahmenlehrplan Maturitätsschulen*.

<https://edudoc.ch/record/232281/files/Rahmenlehrplan-maturitatsschulen.pdf>

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI]. (2025). *Rahmenlehrplan für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung*. [https://www.sbf.admin.ch/dam/de/sd-web/6J7xFxDA7Kj4/nRlp\\_ABUE-def.pdf](https://www.sbf.admin.ch/dam/de/sd-web/6J7xFxDA7Kj4/nRlp_ABUE-def.pdf)

Swissuniversities. (2020). *Nachhaltige Entwicklung an den Schweizer Hochschulen – eine Übersicht*.

[https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Hochschulpolitik/Nachhaltigkeit/Bericht\\_Nachhaltigkeit\\_d.pdf](https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Hochschulpolitik/Nachhaltigkeit/Bericht_Nachhaltigkeit_d.pdf)

Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a change. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>

## Zitieren des Beitrags (20.10.2026)

---

Wagner, D., Sidler, C. & Makris, D. (2026). Stufenspezifität als curriculare Differenzierung von BNE am Beispiel des Gymnasiums, der Berufsfachschule und der Volksschule in der Schweiz. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 50, 1–23.

[https://www.bwpat.de/ausgabe50/wagner\\_etal\\_bwpat50.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe50/wagner_etal_bwpat50.pdf)

## Die Autor:innen

---



### **Dr. DIETRICH WAGNER**

Pädagogische Hochschule St.Gallen / Institut Berufsbildung (IBB-PHSG)

Seminarstrasse 7, 9200 Gossau

[dietrich.wagner@phsg.ch](mailto:dietrich.wagner@phsg.ch)

<https://www.phsg.ch/de/institute/institut-berufsbildung>



### **Dr. CLAUDIO SIDLER**

Universität St.Gallen / Institut für Wirtschaftspädagogik

Dufourstrasse 40a, 9000 St.Gallen, Schweiz

[claudio.sidler@unisg.ch](mailto:claudio.sidler@unisg.ch)

<https://iwip.unisg.ch/>



### **DÉSIRÉE MAKRIS**

Universität St.Gallen / Institut für Wirtschaftspädagogik

Dufourstrasse 40a, 9000 St.Gallen, Schweiz

[désirée.makris@unisg.ch](mailto:désirée.makris@unisg.ch)

<https://iwip.unisg.ch/>