

Bildung für nachhaltige Entwicklung – Bildung für die Zukunft

Einführung in das Schwerpunktthema

Gerhard de Haan & Lars Gerhold



Gerhard de Haan

Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft Berlin; Leiter des Arbeitsbereichs Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung an der Freien Universität Berlin und Koordinator zahlreicher Projekte im Bereich Bildung für

nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung; seit 2004 Vorsitzender des deutschen Nationalkomitees für die UN-Dekade "Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014)".



Lars Gerhold

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche Zukunftsforschung an der Freien Universität Berlin; Dissertation zum Thema Umgang mit makrosozialer

Unsicherheit; Forschungsschwerpunkte: Subjektorientierte Zukunftsforschung, Unsicherheitsregulation und Methodentriangulation.

Die Nachhaltige Entwicklung ist in Bildung und Forschung angekommen und war immer häufiger Gegenstand theoretischer und empirischer wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. Dabei werden disziplinäre Grenzen überwunden und durch PsychologInnen, PädagogInnen, Gesellschafts- und KulturwissenschaftlerInnen gleichermaßen zu verschiedenen Themenfeldern der Bildung für nachhaltige Entwicklung ge-

forscht. Aktuelle Forschungsergebnisse und Praxisberichte finden sich in diesem Heft wieder und diskutieren terminologische Zugänge und empirische Daten gleichermaßen. Wir freuen uns daher sehr, dass Nicola Moczek als Mitherausgeberin der Zeitschrift *Umweltpsychologie* uns als Gastherausgeber eingeladen hat, diese Ausgabe zum Schwerpunkt „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zu gestalten.

Die Jahre 2005 bis 2014 sind durch die Vereinten Nationen zur UN-Weltdekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ mit dem Ziel erklärt worden, das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in allen Bereichen der Bildung zu verankern. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist mit hohen Zielen verbunden, geht es doch darum, eine Entwicklung zu gestalten, „die die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation sichert und gleichzeitig zukünftigen Generationen die Wahlmöglichkeit zur Gestaltung ihres Lebens erhält“ (Hauff, 1987). Die normative Leitidee des Konzepts der nachhaltigen Entwicklung manifestiert sich darin, so zu wirtschaften, politisch zu agieren und zu leben, dass für heutige und zukünftige Generationen lebenswerte Verhältnisse aufrechterhalten und/oder ermöglicht werden. Eine Ent-

wicklung ist dann nachhaltig, wenn sie dauerhaft umweltgerecht, sozialverträglich und wirtschaftlich tragfähig ist und die Partizipation gesellschaftlich wichtiger Gruppen fördert. In der Agenda 21 wurde bereits 1992 die Bedeutung von Bildung für die erfolgreiche Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung beschrieben. Um dieser Anforderung im Bildungsbereich gerecht zu werden, kann *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Fähigkeit des Individuums, aktiv an der Analyse und Bewertung von nicht nachhaltigen Entwicklungsprozessen teilzuhaben, sich an Kriterien der Nachhaltigkeit im eigenen Leben zu orientieren und nachhaltige Entwicklungsprozesse gemeinsam mit anderen lokal wie global in Gang zu setzen*, definiert werden. Daher ist Bildung für nachhaltige Entwicklung ein wesentlicher Bestandteil der Allgemeinbildung.

Der aktuelle Diskurs um die Begrifflichkeiten und die theoretische Einbettung des Konstruktes der nachhaltigen Entwicklung hat sich dabei auf ein sehr breites Konzept verständigt, welches dynamischen, d.h. in einzelnen Ausformungen veränderlichen Charakter hat, um den Anforderungen der Entwicklungen gerecht zu werden. Diese Überlegung gründet sich darauf, dass das Konzept horizontal wie vertikal umfassend verschiedene Bereiche abdecken will. Auf der horizontalen Ebene sollen Ökonomie, Ökologie und Soziales und auf der vertikalen Ebene alles von der lokalen Agenda-Gruppe bis zu den Vereinten Nationen unter nachhaltige Entwicklung fallen können. Entsprechend haben sich auch verschiedene Begriffsverständnisse entwickelt. Bereits 1997 existierten etwa 5.000 Definitionen für Nachhaltigkeit (vgl. Pezzey, 1997), heute dürften es weitaus mehr sein. Nachhaltige Entwicklung wird somit zu einem Lernfeld deklariert, und alles, was für eine positive zukünftige Entwicklung sinnvoll erscheint, wird unter dem bildungsbezogenen

Zugang der BNE subsumiert. Damit einher geht dann allerdings die Überfrachtung des Konzepts mit verschiedenen Aufgaben, angefangen bei der Alphabetisierung hin zur Bekämpfung der Armut. Es zeigt sich, dass BNE in einem Dilemma steckt: Obwohl vielerorts Maßnahmen und Programme zur Umsetzung entwickelt werden und Einzelprojekte Bildungstätigkeiten ausüben, finden sich selten systematisch entwickelte, theoriegeleitete Gemeinsamkeiten, die über das allgemeine Maß der bisherigen Definitionen hinausgehen.

International gesehen versucht man der Herausforderung durch eine nationale Ausprägung von BNE zu begegnen: Die Sicherung einer Grundbildung für Frauen ist in manchen Entwicklungsländern sicherlich als Bestandteil von BNE zu legitimieren, in Deutschland aber kein relevantes Thema, hingegen sind nachhaltige Lebensstile hier von größerer Bedeutung. Auch die Ausformulierung einer konsistenten Theorie der BNE ist nicht abgeschlossen. Derzeitige Konzeptionen rekurrieren einerseits auf moderne Bildungskonzeptionen und den übergreifenden Bildungszielen der OECD (das sind: im Sinne der Menschenrechte, der Prinzipien der nachhaltigen Entwicklung und demokratisch handeln können; vgl. OECD, 2005). Andererseits konzentrieren sie sich auf philosophische, soziologische und ökonomische Theorien der Generationengerechtigkeit (vgl. de Haan, Kamp, Lerch, Martignon, Müller-Christ, Nutzinger, 2008): Das bedeutet vor allem, sich nicht allein auf die Vermittlung von Bewältigungswissen und -können zu konzentrieren. Stärker als bisher wird in Bildungsprozessen auf Langzeitprobleme nicht nachhaltiger Entwicklungen abgestellt werden müssen und darauf, differente (Re-) Aktionsoptionen mit Blick auf die Verantwortung für spätere Generationen legitimierbar zu wählen.

Aus dieser Perspektive kann man BNE als Bildungskonzept zur Gestaltung von Zukunft bzw. als Modernisierungskonzept fassen, welches die Sicht- und Denkweise von Schreckens- und Elendsszenarien der Umweltbildung und der entwicklungspolitischen Bildung hin zu Aufklärung und gestaltbaren Zukünften in Form kreativer Lösungen, innovativer technologischer Entwicklungen, Lebensstilanpassungen und die gerechtere Verteilung von Lebenschancen unter Berücksichtigung ökologischer, sozialer und ökonomischer Kriterien verändert. Das umfassende Bildungskonzept dient dabei nicht nur der Wissensvermittlung, sondern formuliert das Ziel, den Einzelnen Fähigkeiten mit auf den Weg zu geben, die es ihnen ermöglichen, aktiv und eigenverantwortlich die Zukunft zu gestalten. Bildung im Kontext der nachhaltigen Entwicklung ist somit als Konzept der Kompetenzvermittlung zu verstehen und zielt auf die Vermittlung von Kulturtechniken, die Bewusstseinsbildung über die Notwendigkeit einer BNE und die Vermittlung spezifischer Kompetenzen zum Umgang mit Herausforderungen der Nachhaltigkeit. Eine Konkretisierung findet sich dabei im Konzept der Gestaltungskompetenz wieder:

Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen.

Unterteilt wird Gestaltungskompetenz in mehrere Teilkompetenzen wie die Fähig-

keit zur Partizipation und Selbständigkeit, eine vorausschauende, auf interdisziplinären Erkenntnissen beruhende und sich selbst und andere reflektierende Handlungskompetenz oder die Kompetenz, sich selbst und andere motivieren sowie Empathie und Solidarität für Schwächere zeigen zu können. In diesem Zusammenhang spielen ebenso emotionale wie auch handlungsbezogene Komponenten der Bildung eine entscheidende Rolle. Insofern kann man sagen, dass BNE Anschluss an die aktuellen Kompetenzkonzepte gefunden hat und – allerdings nur für den schulischen Bereich – eine Ausdifferenzierung bietet, die BNE in den Kontext des schulischen Bildungskanons verankert und zugleich genaue Orientierungen für pädagogisches Handeln bietet in Bezug auf das Lehren, das Lernen und die Organisation von Schule im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung. Für alle anderen Bildungsbereiche ist eine entsprechende Konzeptentwicklung noch ein Desiderat.

In dieser Ausgabe der Zeitschrift Umweltpsychologie finden sich Beiträge von AutorInnen verschiedener Disziplinen, was auch zeigt, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung längst die Fächergrenzen der alten Umweltbildung überschritten hat. Dabei unterscheiden sich die Texte hinsichtlich ihrer Ausrichtung deutlich voneinander: Die Palette der hier versammelten Artikel reicht von der grundlegenden Diskussion des theoretischen Zuganges über Praxisbeispiele hin zu empirischen Forschungsergebnissen.

Die theoretisch-konzeptionellen Diskussionen von Christine Künzli David und Ruth Kaufmann-Hayoz sowie von Oliver Stengel, Christa Liedtke, Carolin Baedeker und Maria-Jolanta Welfens widmen sich dem Begriff der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die bereits einleitend formulierten

Schwierigkeiten der heterogenen Verwendung dessen, was Bildung im Kontext von nachhaltiger Entwicklung bedeuten kann, nehmen sich Künzli David und Kaufmann-Hayoz an, indem sie vorschlagen, die Funktion von BNE, der bildungstheoretischen Begründung und der konstituierenden didaktischen Elemente von BNE noch einmal genauer zu bestimmen.

Stengel, Liedtke, Baedeker und Welfens fokussieren konkreter die Frage, wie aus Nichtwissen Wissen und aus Wissen Handeln werden kann. Anhand der Verbindung von Handlungsmodellen und Gestaltungskompetenz zeigen sie detailliert auf, wie auf Basis der theoretischen Modellierung Implikationen für praktische Bildungsprojekte in Form eines Bildungskonzeptes abzuleiten sind.

An die theoretische Diskussion anschließend – so ist hervorzuheben – lassen die Autorinnen und Autoren ihre Theorie lebendig werden, indem sie Beispiele einer praxisrelevanten Umsetzung ihrer Konzeptionen anhand von Unterrichtsreihen, Bildungs- und Kommunikationskonzepten aufzeigen. Künzli David und Kaufmann-Hayoz formulieren übergeordnete Lernziele sowie didaktische Prinzipien und Kriterien für Inhalte und die didaktische Ausgestaltung des BNE Konzepts, das zwar in Teilen different, aber durchaus kompatibel zu sein scheint mit dem in Deutschland derzeit dominierenden Konzept, wie es in dem von Bund und Ländern gemeinsam getragenen Modellprogramm „Transfer-21“ für die allgemeinbildenden Schule entwickelt wurde (vgl. Orientierungshilfe 2007). Die Autorinnen konkretisieren ihr Konzept anhand einer Unterrichts- und Praxisreihe zum Thema „Spielzeug“; Stengel, Liedtke, Baedeker und Welfens stellen praxisnah verschiedene Lernmaterialien (z.B. „die Ge-

schichte vom Viktoriabarsch“ und „Wo kommt mein Frühstück her“) vor.

Zwei weitere Beiträge der Ausgabe zeigen Möglichkeiten, der bereits von Künzli David und Kaufmann-Hayoz benannten Sammelbeckenfunktion des BNE-Konzepts anhand konkreter Konzepte in Form von Indikatoren und eines Kompetenzmodells entgegenzuwirken. Inka Bormann und Gerd Michelsen beschreiben, warum Bildung für nachhaltige Entwicklung ebenso wie die dafür zu entwickelnden Indikatoren für ein solch innovatives Themenfeld über ein rein quantitatives Format hinausgehen müssen. Die AutorInnen plädieren in ihrem Beitrag für ein Format von Indikatoren, das die Prozesshaftigkeit der Bildung für nachhaltige Entwicklung abdecken kann. Florian Kaiser, Nina Roczen und Franz Bogner verweisen in ihrem Beitrag auf ein Kompetenzmodell, welches die beiden spezifischen Fähigkeiten „Umweltwissen“ und „Naturverbundenheit“ hervorhebt und konkretisiert – sie konzentrieren sich damit auf die ökologische Seite der Nachhaltigkeit. Das Modell ist im Segment der Umweltbildung insofern ein Fortschritt, als dass es die unspezifischen Kompetenzen überwindet, welche, wie bspw. „Fähigkeit zum kritischen Denken“, im Kontext von Umweltbildung oft diskutiert werden, ohne empirisch eine große Relevanz bzgl. des Umweltverhaltens zu besitzen.

Zuletzt umfasst diese Ausgabe der Umweltpsychologie drei empirische Beiträge, welche sich den Themenfeldern „vernetztes Denken“, „Schutz von Biodiversität“ sowie „Energie und Energiesparen“ zuwenden. Die Beiträge von Franziska Bertschy einerseits und Ludwig Piskernik andererseits haben dabei evaluativen Charakter, da sie sich der Wirkung von Bildungseinheiten bei Kindern und Jugendlichen zuwenden. Bert-

schy untersuchte hierzu mittels spielbasierter Leitfadeninterviews mit GrundschülerInnen, ob sich vernetztes Denken durch BNE fördern lässt. Die innovative Erhebungsmethode leistet dabei eine interessante Erweiterung der statistischen Kennwertprüfung, welche lediglich für die BNE-Komponente „Perspektivenzusammenführung“ signifikante Ergebnisse erzielte. Ludwig Piskernik untersuchte den Einfluss einer Bildungsmaßnahme auf energiebezogenes Wissen von Jugendlichen anhand einer eigens entwickelten Wissensskala sowie eines Evaluationsbogens zur Erhebung von subjektiver Kompetenzentwicklung, der Bereitschaft, energieeffizienter zu handeln, sowie von motivationalen Tendenzen.

Die empirische Studie von Susanne Menzel und Susanne Bögeholz rundet die aktuelle Schwerpunktausgabe ab. Es wurden Schülerinnen und Schüler einer elften Klasse nach Bedingungen befragt, welche die Handlungsbereitschaft im Sinne des Schutzes einer biologischen Vielfalt fördern. Die Autorinnen konnten zeigen, dass Universalismus als Werte-Konstrukt, die Verantwortlichkeit für umweltschützendes Verhalten sowie persönliche Normen wichtige Faktoren für die Bereitschaft zum Schutz der Biodiversität darstellen. Wenn auch nur die Bereitschaft und nicht tatsächliches Verhalten erhoben wurde, so weisen die Autorinnen dennoch nach, dass nicht nur bestimmte Problemlösekompetenzen, sondern auch motivationale und volitionale Fähigkeiten für langfristig gedachte Bildungsprogramme zum Schutze der Biodiversität bedeutend sind.

Wir hoffen, Ihnen mit diesem Heft interessante Einblicke in die aktuelle wissenschaftliche Diskussion zum Konzept der Bildung

für nachhaltige Entwicklung geben zu können und wünschen eine spannende Lektüre.

Kontakt

Prof. Dr. Gerhard de Haan
Freie Universität Berlin
Arbeitsbereich Erziehungswissenschaftliche
Zukunftsforschung
Arnimallee 9
D-14195 Berlin
E-Mail: forschung@institutfutur.de
www.institutfutur.de

Literatur

- Haan, G. de, Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G. & Nutzinger, H. G. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin: Springer.
- Hauff, V. (Hrsg.) (1987). *Brundtlandbericht: Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Unsere gemeinsame Zukunft*. Greven: Eggenkamp.
- OECD (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung 2005*. Verfügbar unter URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (Abruf im Juli 2008).
- Pezzey, J. C. V. (1997). Sustainability Constraints versus "Optimality" versus Intertemporal Concern, and Axioms versus Data. *Land Economics*, 73 (4), 448-466.
- Programm Transfer-21 (2008). *Orientierungshilfe*. Verfügbar unter URL: http://www.transfer-21.de/daten/ergebnisprodukt_CD/materialien/m1/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf (Abruf im Juli 2008).