

G. Michelsen, H. Rode,
M. Wendler, A. Bittner



Deutsche Bundesstiftung Umwelt

Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung

Methoden, Praxis, Perspektiven

DBU-Umweltkommunikation / Band 1



 oekom

erhält mit der Einbeziehung künftig lebender Menschen eine zeitliche Dimension. Auch der Diskurs zur Gerechtigkeit ist eine Thematik der Bildung für nachhaltige Entwicklung.

3. Interdisziplinarität

Um Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen und Vorschläge für deren Lösung erarbeiten zu können, braucht es die Zusammenführung unterschiedlichster Perspektiven, wie sich schon am Beispiel des Energiesparens erkennen lässt. Komplexe Sachlagen erfordern es, dass man sie nicht eindimensional, also aus einer Sichtweise oder Disziplin heraus, sondern möglichst ganzheitlich betrachtet. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist daher interdisziplinär angelegt, d. h. bei der Betrachtung eines Gegenstandes werden Kompetenzen und Wissensbestände unterschiedlicher Fachrichtungen und Disziplinen herangezogen. Wenn die Problemlösungen darüber hinausgehend mit einem engen Praxisbezug entwickelt und anschließend erprobt werden, spricht man auch von einer transdisziplinären Herangehensweise.

4. Partizipation

Die Umsetzung der anspruchsvollen Ziele der Agenda 21 lässt sich nicht verordnen, sondern erfordert in einem ständigen offenen Entwicklungsprozess die aktive Beteiligung aller betroffenen Anspruchsgruppen («stakeholder»). Die Fähigkeit, sich konstruktiv bei Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen einzubringen, wird daher als ein wesentliches Ziel der BNE betrachtet. Um dem Einzelnen die Möglichkeit zu geben, die dafür notwendigen Kompetenzen auszubilden, sind auch die Bildungsangebote selbst methodisch so gestaltet, dass sie umfassende Teilhabe ermöglichen.

5. Verbindung von lokaler und globaler Perspektive

In einer globalisierten Welt stehen lokale und globale Handlungen und Ereignisse in enger Wechselwirkung miteinander. Lokale Geschehnisse haben globale Auswirkungen und umgekehrt sind globale Geschehnisse lokal spürbar. Diese Wechselwirkung zwischen der lokalen und globalen Ebene bewusst und sie zur Grundlage von individuellem Denken und Handeln zu machen, ist ein weiteres wesentliches Element der Bildung für nachhaltige Entwicklung.

1.3 Nachhaltige Entwicklung als Bildungsinhalt

Im Jahre 1999 wurde die erste umfassende Bestandsaufnahme außerschulischer Umweltbildung in Deutschland abgeschlossen (Giesel et al. 2001, 2002). In dieser Studie wurden erste, noch nicht sehr weit entwickelte Ansätze zur Bildung für nachhaltige Entwicklung sichtbar. Allerdings stand Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht im Mittelpunkt der Fragestellung. Die Entwicklung von Bildung für nachhaltige Entwicklung fällt mit den erheblichen Veränderungen der Bildungslandschaft zusammen, die sich im Anschluss an verschiedene Studien im Schulbereich (z. B. Pisa) ereigneten und auch auf Universitäten und außerschulische Anbieter von Bildungsleistungen ausstrahlten. So erwachsen aus dem Diskurs über Kompetenzen und Bildungsstandards neue Anforderungen an die inhaltliche und methodische Ausrichtung und an die Qualität von Bildung.

Als Bildungsidee und Bildungsinhalt ist Bildung für nachhaltige Entwicklung anerkannt (Harenberg 2002, Künzli David 2007) und innerhalb der Bildungssysteme besonders im Schulbereich konzeptionell wie auch institutionell verankert. Bildung für nachhaltige Entwicklung kommt zunehmend im Unterricht an; immerhin geben rund 40 % der Befragten in einer Studie der Leuphana-Universität Lüneburg und Greenpeace Deutschland an, im schulischen Unterricht mit nachhaltiger Entwicklung in Berührung gekommen zu sein. Befragt wurden junge Menschen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren. Im Rahmen der UN-Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung sind auf Bundesebene und in den Bundesländern die Bildung für nachhaltige Entwicklung stabilisierende und fördernde Strukturen entstanden bzw. ausgebaut worden. Außerschulische Bildungsanbieter spielen in der UN-Dekade eine wichtige Rolle, zumal weniger als 25 % der Projekte aus dem Schulbereich kommen (Rode/Michelsen, 2012). Speziell für den außerschulischen Bereich liegen darüber hinaus Leitfäden und didaktisch aufbereitete Berichte mit Praxisbeispielen vor. Beispiele sind das von der Landesstiftung Baden-Württemberg herausgegebene »Handbuch zur außerschulischen Bildung für nachhaltige Entwicklung« (2009), der Themenreport »Fair handeln, fair ändern. Umweltbildung für junge Menschen« (PHINEO 2010) oder die vom Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN veröffentlichte Workshop-Dokumentation »Globalisierung, soziale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit« (Arbeit und Leben 2007) die Ansätze Globalen Lernens in der politischen Jugendbildung vorstellt.

BNE hat ein hohes Maß an Anschlussfähigkeit an aktuelle Bildungsdiskurse gewonnen. Es gibt belastbare Schnittstellen sowohl zum Diskurs über Kompetenzen als auch zur Weiterentwicklung der Gesellschaft generell. Stichworte sind hier Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen (Harenberg 2002, S. 22f.). Darüber hinaus liefert Bildung für nachhaltige Entwicklung Impulse für Qualitätsentwicklung und Professionalisierung sowie für aktuelle Veränderungsprozesse im Bildungssystem (z. B. Ganztagschulentwicklung).

1.3.1 Kompetenzen und lebenslanges Lernen

Ein zentrales Ziel von BNE ist die Vermittlung von Gestaltungskompetenz, die »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 individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen« (de Haan 2006, S. 5). Dieses sehr anspruchsvolle Ziel wird in insgesamt zwölf Teilkompetenzen und damit Teilziele gegliedert (Tabelle 1). Diese zwölf Teilkompetenzen lassen sich den Kompetenzbereichen »Interaktive Verwendung von Medien und Tools«, »Interagieren in heterogenen Gruppen«, »Eigenständiges Handeln« (Rychen/Salganik 2003), über die auch international ein hohes Maß an Konsens besteht, zuordnen. Unter der deutschen Überschrift »Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen« werden drei zentrale Kompetenzfelder abgesteckt: die interaktive Anwendung von Medien und Mitteln, das Interagieren in (gesellschaftlich) heterogenen Gruppen und die autonome Handlungsfähigkeit. Die PISA-Studien konzentrierten sich auf die Anwendung von Medien und Mitteln. Gestaltungskompetenz berührt hingegen alle drei Schlüsselkompetenzen.

Tabelle 1: Darstellung der Teilkompetenzen und Zuordnung zu den Kompetenzkategorien der OECD (2005).

Quelle: de Haan 2008b, S. 188.

| Kompetenzkategorien der OECD | Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz |
|---|--|
| Interaktive Verwendung von Medien und Tools | T 1: Kompetenz zur Perspektivübernahme: Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen |
| | T 2: Kompetenz zur Antizipation: Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können |
| | T 3: Kompetenz zur disziplinübergreifenden Erkenntnisgewinnung: Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln |
| | T 4: Kompetenz zum Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Situationen: Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können |

| Kompetenzkategorien der OECD | Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz |
|-------------------------------------|---|
| Interagieren in heterogenen Gruppen | G 1: Kompetenz zur Kooperation: Gemeinsam mit anderen planen und handeln können |
| | G 2: Kompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata: Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können |
| | G 3: Kompetenz zur Partizipation: An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können |
| | G 4: Kompetenz zur Motivation: Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden |
| Eigenständiges Handeln | E 1: Kompetenz zur Reflektion auf Leitbilder: Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können |
| | E 2: Kompetenz zum moralischen Handeln: Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können |
| | E 3: Kompetenz zum eigenständigen Handeln: Selbstständig planen und handeln können |
| | E 4: Kompetenz zur Unterstützung anderer: Empathie für andere zeigen können. |

Als sehr geeignete Vermittlungsformen sind situiertes Lernen (ein Lernen, das Bezüge zu Alltagserfahrungen und vorhandenen Wissensbeständen bei den Lernenden herstellt), selbst organisiertes Lernen und partizipative Lernformen zu erwähnen, die sich vom klassischen fragend-entwickelnden Vorgehen, wie es lange Zeit vorherrschendes Unterrichts-Paradigma an Schulen war, deutlich unterscheiden. Außerschulische Anbieter nutzen in vielen Fällen bereits diese Formen für andere Themen und Lernfelder, sodass auch hier eine gute Anschlussfähigkeit besteht.

Mit diesen Vermittlungsformen kommen mit dem lebensbegleitenden Lernen weitere Zukunftsthemen in den Blick, zu deren Umsetzung Bildung für nachhaltige Entwicklung einen Beitrag leisten kann: Zukunftsfähigkeit, Gerechtigkeit, Klimawandel, Biodiversität und Energiewende sind Themen, die immer wieder in der öffentlichen Diskussion zu vernehmen und Teil des Nachhaltigkeitsdiskurses sind. Damit sind gesamtgesellschaftliche Probleme angesprochen, die hohe Anforderungen an demokratische Entscheidungsprozesse stellen. Bildung kann die Erfüllung dieser Anforderungen in hohem Maße unterstützen, wenn sie Themen wie Zukunftsfähigkeit und Gerechtigkeit aufnimmt und den Diskurs sowohl in der formalen als auch informellen Bildung unterstützt.

BNE zeigt vor diesem Hintergrund ein großes Potenzial. Sie vereinigt die Berücksichtigung ökologischer, ökonomischer, kultureller und sozialer Aspekte, bietet interdisziplinäre Zugänge zu Problemlösungsstrategien, unterstützt mit dem Kernelement Partizipation demokratische Vorgehensweisen und nimmt mit der Gleichzeitigkeit lokaler und globaler Bezüge auch den Aspekt der Gerechtigkeit in den Blick. Bildung für nachhaltige

Entwicklung fördert die Bildung von Kompetenzen, die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe und lebensbegleitendes Lernen – von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Erwachsenenbildung. Dieser Zugang lässt sich u. a. durchgängig in den Aktionsplänen der UN-Dekade sowohl auf Bundes- als auch Landesebene feststellen. Der Anschluss an lebensbegleitendes Lernen wurde bereits in der Umweltbildung der 80er-Jahre propagiert, beispielsweise durch die Forderung, so früh wie möglich – also schon im Kindesalter – mit Umweltbildungsmaßnahmen zu beginnen (Hines et al. 1986). Die Anschlussfähigkeit von BNE an lebensbegleitendes Lernen lässt sich mit verschiedenen Beispielen belegen:

In der frühkindlichen Bildung sind die Projekte »Leuchtpol« und KiTa 21 angesiedelt, die BNE in Kindertagesstätten und in der Aus- und Fortbildung von Erziehern verankern sollen (Stoltenberg/Thielebein-Pohl 2011). Ausgangspunkt ist das Thema Energie, das in verschiedenen spielerischen Situationen die Kompetenzen der Kinder fördert und ihre Potenziale auslotet – deutlich über das Ein- und Ausschalten des Lichts hinaus. Hier kommen Aspekte formaler Bildung, die sich aus dem Auftrag der Kindertagesstätten ergeben und informelle Aspekte zusammen. Entdeckendes Lernen hilft auch in den folgenden Lebensphasen (Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kindergarten: Das Beispiel Energie).

Weitere Grundlagen für die Entwicklung von Kompetenzen und Teilhabe lassen sich in der Primarstufe legen. Diese Grundlagen sind sowohl konzeptionell ausgearbeitet als auch empirisch belegt. Als besonders motivierend und zielführend erweisen sich anspruchsvolle Lernarrangements, die von den Schülern ein hohes Maß an Selbstständigkeit und von der Schule viel Offenheit für Neuerungen verlangen und Elemente schulischen Regelunterrichts und informelle Lerngelegenheiten integrieren. So wurde BNE als Herausforderung für die Grundschulpädagogik und nachhaltige Schülerfirmen als Beitrag zur Kompetenzbildung in der Primarstufe eingesetzt (Hauenschild & von Monschaw 2009).

Im Jugendalter und bei jungen Erwachsenen muss der sich verändernden Lebenssituation Rechnung getragen werden. Sie sind beispielsweise eine wichtige Konsumentengruppe. Zu thematisieren ist vor diesem Hintergrund der Beitrag von Bildungseinrichtungen für die Entwicklung von Konsumbewusstsein und Konsumkompetenz. Bildungseinrichtungen werden dabei als in doppelter Weise konsumwirksam verstanden: Zum einen leisten sie durch konsumbezogene Bildungsangebote einen Beitrag zur Reflexion und bewussteren Gestaltung des eigenen Konsumverhaltens, zum anderen sind sie auch Orte, an denen konsumiert wird. Wie sich konsumbezogene Lernprozesse in einzelnen Schulen und Hochschulen in diesem Gefüge entwickeln, lässt sich als die je spezifische Ausprägung der bildungsinstitutionellen Konsumkultur verstehen. Es werden neue Wege beschritten, die das Potenzial formaler und informeller Lernanlässe fruchtbar machen und sie systematisch aufeinander beziehen. Das Projekt BINK (Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum) befördert diese Kompetenzen (Barth et al. 2011).