

Gross, Dieter

Implementierung der Bildung für Nachhaltigkeit im internationalen Vergleich

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (2002) 1, S. 34-38



Quellenangabe/ Reference:

Gross, Dieter: Implementierung der Bildung für Nachhaltigkeit im internationalen Vergleich - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (2002) 1, S. 34-38 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-61819 - DOI: 10.25656/01:6181

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-61819>

<https://doi.org/10.25656/01:6181>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

25. Jahrgang März 1 2002 ISSN 1434-4688D

Günter Altner	2	Was hat Rio bewegt? Wirkungen und Versäumnisse der Nachhaltigkeitsdebatte in Gesellschaft, Wissenschaft und Bildung
Jürgen Rost	7	Umweltbildung - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied?
Gerhard de Haan	13	Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung
Ulrich Klemm	21	Lehren und Lernen im Horizont von Rio. Methodik und Didaktik als Konsultationsprozess
Jacob Sovoessi	25	Bildung für alle! Afrikas steiniger Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung
Christine M. Merkel	28	Bildung für Nachhaltigkeit 1992 - 2002. Die Katalysatorrolle der UNESCO
Dieter Gross	34	Implementierung der Bildung für Nachhaltigkeit im internationalen Vergleich
Heidi Grobbauer	39	Rio + 10 in Österreich
Porträt	40	Uwe Prüfer: „Globales Lernen im Kindergarten und Kinderclub - Kinder entdecken die Eine Welt“
Kommentar	42	Barbara Asbrand / Gregor Lang-Wojtasik: Globales Lernen als gesellschaftlicher Auftrag - es wird Zeit zu handeln.
BDW	45	Werner Wintersteiner: „Friedenserziehung als Standard jeder schulischen Bildung!“
VENRO	46	Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe „Entwicklungspolitische Bildung“
	47	Rezensionen / Kurzrezensionen / Unterrichtsmaterialien / Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25. Jg. 2002, Heft 1

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement € 20,- Einzelheft € 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid Görgens, Helmuth Hartmeyer, Richard Helbling, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheid, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, Katrin Lohrmann 0911/5302-735.

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Briefmarke aus Indien

Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Dieter Gross

Implementierung der Bildung für Nachhaltigkeit im internationalen Vergleich

Zusammenfassung: Bei der Umsetzung des Bildungsauftrags für eine nachhaltige Entwicklung in Bildungspolitik und Schulpraxis zeigen sich weltweit erhebliche „Vollzugsdefizite“. Allerdings können einzelne Staaten wie Kanada, Finnland oder die USA durchaus bemerkenswerte Erfolge vorweisen. Stärker als in Deutschland setzt man dort auf die Einbeziehung der Öffentlichkeit, auf die Dezentralisierung von bildungspolitischen Entscheidungskompetenzen und auf den Aufbau transnationaler Partnerschaften.

Im September 2002 soll auf dem Erdgipfel in Johannesburg (World Summit on Sustainable Development WSSD) offengelegt werden, welche Reformen die Staaten in Richtung Nachhaltigkeit eingeleitet und was sie damit bewirkt haben. Weltweit wurde zehn Jahre lang an der Umsetzung gearbeitet - auch daran, wie das übergreifende Konzept einer nachhaltigen Entwicklung in der Bildung zu verankern ist. Bildung sollte von Anfang an innerhalb der *Agenda 21* einen prioritären Platz einnehmen. Es bestand Konsens, dass nur so alle anderen Zielsetzungen auch tatsächlich zu verwirklichen sind. Diesem Anspruch konnte man bisher allerdings nicht gerecht werden, so wie man auch gezwungen war, das anfänglich sehr allgemein formulierte Leitprinzip einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kapitel 36 der Agenda 21) immer wieder den neuen Gegebenheiten anzupassen (The Declaration of Thessaloniki 1997; Statement of Commitment 2000; The Lüneburg Declaration 2001).

Rückblickend lässt sich festhalten, dass Bildung vor allem nach der Sondergeneralversammlung der UN "Rio+5" in den Hintergrund getreten ist. Die UNESCO räumte ein: "Education is the forgotten priority of Rio" - was u.a. darauf zurückzuführen war, dass man es versäumt hatte, Bildung in den Kreis der *Major Groups* aufzunehmen. Es fehlten zudem die finanziellen Ressourcen¹ sowie - von Ausnahmen abgesehen (wie z.B. der Commission on Education and Communication der World Conservation Union IUCN) - die Lobby, die sich mit Nachdruck für die Belange der Bildung eingesetzt hätte. Die Delegationen übergaben den Komplex Bildung an die zuständigen Ministerien - mit dem Ergebnis, dass seit 1992 von der ursprünglich breit konzipierten Implementierung in Richtung Nachhaltigkeit von der Bildungspolitik nur wenig umgesetzt wurde. Wenn Fortschritte gemacht wurden, dann lagen sie

auf anderen Feldern: in Allianzen zwischen Nichtregierungsorganisationen (NROs) und Bildungsinstitutionen sowie bei Impulsen, die aus der Wirtschaft kamen, weil dort - offenbar früher als im Bildungsbereich - erkannt wurde, in welchem Maße systemisches Denken für die globale Wettbewerbsfähigkeit entscheidend ist.

Eine im Jahr 2000 durchgeführte Umfrage unter internationalen Wissenschaftlern² hat deutlich gemacht, welche speziellen Hindernisse bei der Umsetzung des Leitbilds "Bildung für Nachhaltigkeit" hinzutreten:

- Das Konzept "Nachhaltigkeit" ist der Öffentlichkeit noch nicht hinreichend erklärt und wird von vielen nicht verstanden.

- Ursachen und Folgen nicht-nachhaltigen Handelns werden zu selten analysiert, deshalb fehlen auch die Einsicht und Bereitschaft, entsprechende Blockaden zu überwinden.

- Die Bürgerinnen und Bürger sehen sich nicht als Teil einer Verantwortungsgemeinschaft, sie verhalten sich zu selbstbezogen und sehen in der ökonomischen Globalisierung deshalb auch nur ihre individuellen Chancen oder Risiken, nicht die Risiken für die Gesellschaft.

- Die Mehrzahl der Politiker und Bildungsadministratoren bemüht sich zu wenig, das Leitbild der Nachhaltigkeit in Wirtschaft und Bildung umzusetzen.

- Den am Umsetzungsprozess aktiv Beteiligten (z.B. den NROs) fehlt das politische Mandat.

- Die Politik hat es von Anfang an versäumt, die breite Öffentlichkeit einzubinden.

- Die Bildungspläne sind zu wenig fachübergreifend angelegt, um dem interdisziplinären Konzept einer Nachhaltigkeitsbildung tatsächlich gerecht werden zu können.

Um die Schwerpunkte für Johannesburg festzulegen, wurden mehrere Regionalkonferenzen mit Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen abgehalten. In dem Report des (Report of the Regional Ministerial Meeting 2001), das für Europa und Nordamerika ausgerichtet worden war, wird die dringende Empfehlung ausgesprochen, "Bildungssysteme und Lernprogramme weiter zu verbessern, um nachhaltige Entwicklung auch in die Praxis umzusetzen, wozu auch Initiativen gehören, die helfen, die Zusammenarbeit zwischen Schule, Wissenschaft, Wirtschaft und NROs zu verbessern (...).

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sollte den Einzelnen dazu ermutigen, individuelle und kollektive Verantwortung zu übernehmen und dort wo es erforderlich wird, sein Verhalten zu ändern".³

Diese Konferenz war u.a. durch einen europäisch-nordamerikanischen Roundtable in Vail/Colorado (*Regional Roundtable* 2001) vorbereitet worden. Dort sahen sich die Teilnehmer, in Kenntnis der Vollzugsdefizite nahezu aller beteiligten Staaten, veranlasst, erneut darauf hinzuweisen, dass die Institutionen nicht vorbereitet sind, das Konzept "nachhaltige Entwicklung" angemessen umzusetzen und dass dies nur unter Beteiligung der breiten Öffentlichkeit, der Zivilgesellschaft wie der Privatwirtschaft, zu erzielen sei. Diese Erkenntnis hat offenbar beim "Rat für nachhaltige Entwicklung" der deutschen Bundesregierung wenig Beachtung gefunden. Trotz der seit Herbst 2001 bestehenden Möglichkeit, sich am Nachhaltigkeitsdialog zu beteiligen (www.dialog-nachhaltigkeit.de), blieben diese Angebote im internationalen Vergleich nach Form und Inhalt marginal und bislang wenig erfolgreich.

Zur Jahresmitte 2001 legte die CSD den Unterzeichnerstaaten der Agenda 21 einen Fragenkatalog zum Kapitel Bildung⁴ vor, um in Erfahrung zu bringen, inwieweit die Empfehlungen umgesetzt wurden. So wurde u.a. gefragt, ob Aus- und Weiterbildungsangebote zur "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" für alle Lehrer, Bildungsadministratoren und -planer eingerichtet seien? Oder inwieweit sichergestellt sei, dass jede Schule bei der Erstellung handlungsorientierter Arbeitspläne unterstützt wurde? Die zu erbringende Nachweisdichte wird dennoch viele Staaten nicht davon abhalten - wie schon 1997 zur Sondergeneralversammlung Rio+5 - umfassend Vollzug zu melden. Die vorgelegten Bestandsaufnahme nationaler Bemühungen zeichnen zumeist kein realistisches Bild der defizitären Lage und sind nur bedingt miteinander vergleichbar.

In der Vorbereitungsphase für Johannesburg wurde die bildungspolitische Diskussion in Deutschland durch die PISA-Studie überrascht. Nach den Ergebnissen, die für das deutsche Bildungswesen niederschmetternd sind, sind die Leistungen unserer Schüler im internationalen Vergleich bestenfalls Mittelmaß. Für viele Experten freilich kam diese Einsicht weniger überraschend, ist doch das deutsche Bildungssystem seit geraumer Zeit in einem Beziehungsgeflecht von sich gegenseitig verstärkenden Blockaden verstrickt, in welchem sich eine "kulturelle Erstarrung" ausbreiten konnte. Herbeigeführt wurde dies u.a. durch

- eine über Jahre hinweg untätige Kultusministerkonferenz, die Vollzugsdefizite umsichtig verwaltete und die nach Veröffentlichung der PISA-Studie mit der Bitte an die Öffentlichkeit trat, "auf keinen Fall in der Vergangenheit zu bohren",⁵

- eine kurzatmige Bildungspolitik, die von den etatmäßigen Schwerpunktsetzungen einzelner Wahlperioden abhängig ist und u.a. dazu geführt hat, dass im Primarbereich viel zu wenig investiert wurde,

- eine wenig zeitgemäße Lehreraus- und -Weiterbildung.

Erweitert man diese internationale Standortbestimmung um den Aspekt, inwieweit "nachhaltige Bildung" ins Bildungssystem implementiert werden konnte, so korreliert der Erfolg

dieser Bemühungen weitgehend mit den Ergebnissen der PISA-Studie. Staaten, die eine Spitzenstellung hinsichtlich der Leistungsfähigkeit ihres Bildungssystems einnehmen (Finnland, Irland, Kanada, Neuseeland, Japan, Korea u.a.), konnten auch eine Bildung für nachhaltige Entwicklung erfolgreicher umsetzen als jene, die in dieser Studie unter dem OECD-Durchschnitt liegen.

Folgt man den Empfehlungen aus Genf und aus Vail, so ist "nachhaltige Entwicklung" zu einem Kernelement der Curricula an Primar- und Sekundarschulen wie auch an den Universitäten zu machen. Schon in frühen Jahren ist bei Schülern die Einsicht zu wecken, dass ökonomische, soziale und naturwissenschaftliche Aspekte dabei miteinander verknüpft werden müssen und dass der Erfolg einer jeden Nachhaltigkeitsstrategie davon abhängig ist, dass die Bevölkerung in diesen Prozess einbezogen wird. Deutschland ist bislang diesen Empfehlungen nicht gefolgt, die Defizite liegen offen: es fehlt sowohl an den wegweisenden Modellcurricula, wie auch an der Beteiligung der Öffentlichkeit. Umfragen zufolge können offenbar nur 13% der Bevölkerung etwas mit dem Begriff "Nachhaltigkeit" anfangen.

Modelle zur Implementierung von Bildung für Nachhaltigkeit

Weshalb können Staaten wie Kanada, Australien, Neuseeland, Japan, Finnland - aber auch die USA bei der Umsetzung des übergreifenden Konzepts "Nachhaltigkeit" im Bildungssystem bessere Erfolge vorweisen als Deutschland? In erster Linie sind dafür wohl die selben Gründe zu nennen, die auch zu den Spitzenleistungen ihrer Schüler im Bereich der Lese- und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenz geführt haben. Bildung nimmt innerhalb dieser Gesellschaften grundsätzlich eine prioritäre Stellung ein.

Verschiedene Faktoren machen deutlich, worauf sich der Erfolg der oben genannten Länder im einzelnen gründet und wo die Defizite in Deutschland liegen.

Beteiligung der Öffentlichkeit am Beispiel USA und Kanadas

Im Zuge der Bemühungen, Nachhaltigkeit in der Gesellschaft zu verankern, kommt 'Bildung für eine nachhaltige Entwicklung' eine Schlüsselfunktion zu. Diese darf sich allerdings nicht allein auf Schulen beschränken, sonst entsteht nicht die 'kritische Masse', um in der breiten Öffentlichkeit einen grundlegenden Wandel im Denken und Handeln herbeizuführen.

Die US-amerikanischen und kanadischen Konzepte berücksichtigen dies: "Without education and outreach among the public, the societal consensus needed to redirect our nation toward a sustainable path cannot be attained. Education and outreach thus are necessary for a sustainable future" (PCSD 1997). Daraufhin hatte 1997 der President's Council on Sustainable Development (PCSD) relevante gesellschaftliche Gruppen in eine Sonderkommission, der *Public Linkage, Dialogue, and Education Task Force* berufen, die Empfehlungen aussprechen sollte, wie Bildung im Sinne der "nachhaltigen Entwicklung" zu reformieren ist. Die Task Force setz-

te sich aus Vertretern der Wirtschaft und Industrie sowie Teilnehmern aller Ministerien, zahlreichen NROs und Bildungs- und Forschungsinstituten sowie Bürgerrechtsgruppen und Vertretern der Kommunen zusammen. Um dem President's Council ausreichend Informationen und Empfehlungen zukommen zu lassen, wurden die erarbeiteten Expertisen zusätzlich sowohl von Entscheidungsträgern als auch von einfachen Bürgern auf Konferenzen bzw. am Runden Tisch diskutiert. Dies vollzog sich im ganzen Land, unter Beteiligung von Hunderten von Moderatoren und Experten. Letztendlich waren Tausende von Bürgern an diesem Dialog beteiligt.

Was die Umsetzung dieses Konzepts an den Schulen anbelangte, so gab es eine breite Unterstützung seitens der Universitäten und NROs, wie beispielsweise die der North American Association for Environmental Education (NAAEE; wichtige Beiträge auf diesem Weg waren u.a.: "Education for Sustainability" 1996; NAAEE 2000; The Essex Report 1995)- bis hin zu den praktischen Beispielen in dem ESD-Toolkit⁶, der aufzeigt, welche Herausforderungen zu überwinden und welche inhaltlichen Fragen vor Ort zu klären sind, bevor dieser Ansatz in Lehrpläne aufgenommen werden kann. Vergleichbare Bemühungen dieser Breite gab es in Deutschland nicht. In den USA forderten diese Initiativen den Wettbewerb der Schulen und NROs um geeignete Modellprojekte und erweiterten damit auch die internationale Zusammenarbeit.

Auch in Kanada erkannte man früh, welche Voraussetzungen für eine Bildungsreform unabdingbar sind: Öffentlichkeit herstellen sowie gegenwärtige und zukünftige Qualifikationen analysieren. Die Fragen nach den grundlegenden Kompetenzen, die in der PISA Studie 2000 angesprochen wurden, hatte sich 1993 *The Board of Education of Toronto* gestellt, ohne dabei direkt auf Bildung für eine nachhaltige Entwicklung abzielen: Wie gut sind Jugendliche auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereitet? Sind sie in der Lage, ihre Ideen und Vorstellungen nutzbringend zu analysieren, zu begründen und zu kommunizieren? Verfügen sie über die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen? Nach Vorarbeiten seitens der Behörde wurden die Stellungnahmen von mehr als 7000 Personen (Eltern, Schüler, Lehrer und interessierte Mitbürger) ausgewertet. Die daraus abgeleiteten Zielsetzungen bildeten die Grundlage für die Reform der Curricula:

1. 'Literacy' als grundlegende Kulturtechnik
2. Kreativität und ästhetisches Empfinden
3. Kommunikations- und Kooperationskompetenz
4. Fertigkeit im Umgang mit Informationen
5. Verantwortungskompetenz⁷
6. Persönliche Lebenstüchtigkeit sowie Werteorientierung und Handlungskompetenz⁸

(Toronto Board of Education 1995).

In Vorbereitung auf Rio+10 erging im September 2000, an die Mitarbeiter des Bildungswesens aller zehn kanadischen Provinzen sowie an die interessierte Öffentlichkeit die Einladung, sich an diesen Vorbereitungen zu beteiligen - organisiert durch Environment Canada / The Green Lane. Mit Hilfe eines Fragebogens wurde erfasst, inwieweit Umweltbildung und das Konzept Nachhaltigkeit bereits Eingang ins Bildungswesen gefunden haben, gleichzeitig sollten die Ergebnisse

die Grundlage für die Erarbeitung der nationalen Strategie abgeben. Bis März 2001 hatten sich insgesamt 4000 Personen, darunter 1400 Schüler, an diesem Meinungsbildungsprozess beteiligt. Die Mehrheit der Befragten forderte ausdrücklich, Umweltbildung und zukunftsfähige Bildung mit Werterziehung zu verknüpfen: "When we met with communities we tested this issue (of values) and were surprised to hear that most people felt that any strategy on environmental education and sustainability had to be grounded in values, i.e., principles that would guide partners' action plans" (National Strategy 2001).

Die dafür erforderlichen Kenntnisse bei Lehrern wurden in erster Linie durch NROs vermittelt, im wesentlichen durch *Learning for a Sustainable Future* (LSF). In enger Zusammenarbeit mit Regierungsstellen hat LSF in einem aufwändigen Abstimmungsprozess unter Lehrern und Wissenschaftlern festgelegt, was unter "Bildung zur nachhaltigen Entwicklung" verstanden werden soll und wie diese in das nationale Schulwesen zu implementieren ist (Learning 1995). Der von ihr entwickelte Ansatz wurde als Projekt für das Lernen im 21. Jahrhundert in Hannover auf der EXPO 2000 vorgestellt.

Die in Deutschland bislang gewählte Strategie, die Öffentlichkeit einzubeziehen, scheint dagegen wenig geeignet, dies in der notwendigen Breite zu leisten, wie bereits die geringe Resonanz des o.g. Online-Angebots erkennen lässt.

Dezentralisierung: das finnische Beispiel

Eine Bildungsreform in Richtung Nachhaltigkeit muss, wie das kanadische Beispiel zeigt, mit der Analyse von Veränderungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt beginnen, bevor Schlussfolgerungen für das Bildungswesen gezogen werden. Auch in Finnland hat eine solche Analyse Ende der 90er Jahre zu relativ großen Umwälzungen geführt. Der bis dahin hierarchisch gegliederte Sozialstaat begann sich zu dezentralisieren. Statt nationaler Gleichheit fordert man jetzt "lokale Identität". Für die Schulen bedeutet dies, dass sich die lokalen Behörden, Eltern, Schulpflichter, Lehrer und Schüler an der Schulentwicklung beteiligen können: Heute sind die Lehrinstitute und Schulen weitgehend autonom und geben sich, neben der Ausrichtung auf bestimmte Fächer, ein zielsetzendes Profil. Curricula werden auf der schulischen Ebene ausgearbeitet, das Erziehungsministerium setzt nur mehr Richtlinien, und so können Stunden- und Stoffpläne den eigenen Bedürfnissen angepasst werden.

In Finnland kam der Neuorientierung von Curricula eine herausragende Rolle zu. Die herkömmlichen Bildungspläne, die von einem linearen und statischen Modell ausgehen, zeigten nicht die gewünschten pädagogischen Erfolge. Eine Neuorientierung soll über eine "Bildung zur nachhaltigen Entwicklung" erreicht werden. Dabei standen für den National Board of Education (NBE) vier Gesichtspunkte im Vordergrund (Programme 1997):

- die Notwendigkeit, das Prinzip "Nachhaltigkeit" bewusst zu machen,
- positive Einstellungen bei Lehrern und Schülern zu schaffen und sie zu motivieren, sich für nachhaltige Entwicklung einzusetzen,
- ausreichend Informationen zur Verfügung zu stellen, um

sie in die Lage zu versetzen, umsichtig zu handeln,
- Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, die es erlauben, das Prinzip "nachhaltige Entwicklung" im alltäglichen Handeln umzusetzen.

Ausgehend von nationalen Kern-Curricula entwickeln die Schulen die Curricula selbst. Dabei ist das übergreifende Konzept Nachhaltigkeit inzwischen zu einem der zentralen Anliegen geworden. Das NBE unterstützte diese Maßnahmen durch entsprechende Programme, so beispielsweise durch 3-5-wöchige Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer und Ausbilder. Kooperationen des NBE auf nationaler und internationaler Ebene dienen der Erarbeitung der neuen Curricula. Was 1997 als Programm beschlossen wurde, unterzog man 2001 einer Überprüfung. Drei Erkenntnisse sind erwähnenswert.

a) Die in den Schulen entwickelten Curricula konzentrierten sich auf den Aspekt der ökologischen Nachhaltigkeit, obwohl die Kern-Curricula sich ausdrücklich auf alle drei Dimensionen des Konzepts Nachhaltigkeit bezogen: "The answers given by the principals showed that they generally perceive sustainable development as ecological, linked with the subject of environmental education". Dies weist darauf hin, dass in der Lehrerbildung radikale Reformen noch ausstehen, um auch Themen wie "Treibhauseffekt und Migration" oder "Ökonomische vs. ökologische Globalisierung" berücksichtigen zu können.

b) Die Werteorientierung spielte bei der Umsetzung der vorwiegend ökologisch ausgerichteten Nachhaltigkeit bislang keine bedeutsame Rolle.

c) Nach Einschätzung der Schülerschaft und der Schulleiter ist Geographie in der Sekundarstufe II eindeutig das geeignetste Fach, das Prinzip Nachhaltigkeit umzusetzen (Sustainable Development 2001).

Empfehlungen zur Umsetzung von Bildung für Nachhaltigkeit

Vor dem Hintergrund der internationalen Erfahrungen lassen sich folgende Vorgehensweisen und Voraussetzungen benennen, die die erfolgreiche Umsetzung einer "Bildung für Nachhaltigkeit" befördern:

1. Umfassende Beteiligung der Öffentlichkeit, u.a. der Eltern und Schüler sowie weiterer Entscheidungs- und Wissensträger aus Wirtschaft und Zivilgesellschaft, wobei die Entscheidungs- und Handlungsebene schwerpunktmäßig auf die kommunale Ebene zu legen ist.

2. Festlegung von Bildungszielen auf der Grundlage einer Analyse gegenwärtiger und zukünftiger Qualifikationen.

3. Erstellung der Curricula in den Schulen. Dafür müssen die Schulen sich ihrem Umfeld gegenüber öffnen und lokales Know-how einbeziehen. Entsprechende Curricula müssen durch die Lehrerbildung fortdauernd begleitet werden. Modellcurricula sind bereitzustellen, die an ausgewählten Inhalten aufzeigen, mit welchem Ansatz und mit welchen Methoden eine "Bildung für nachhaltige Entwicklung" umzusetzen ist.

Um überprüfen zu können, inwieweit das Konzept "Nachhaltigkeit" im Bildungssystem durch Politik und Verwaltung sachgerecht umgesetzt wird, werden hier folgende Kriterien und Leitziele vorgeschlagen:

Verantwortungskompetenz einfordern

Den Einzelnen wie der Gruppe ist bewusst zu machen, dass angesichts der regionalen und globalen Probleme sowie deren Vernetzung mehr Selbstverantwortung zu übernehmen ist, denn nationale Regierung können der Herausforderungen durch den globalen Wandel nicht mehr allein begegnen.

Entscheidungsstrukturen offenlegen

Um Verantwortung übernehmen zu können, müssen Entscheidungsstrukturen offengelegt werden, die deutlich machen, welche ökonomischen, ökologischen und sozialen Konsequenzen regionale und globale Veränderungen nach sich ziehen. Alle Curricula sind verbindlich daraufhin auszurichten. Die zu treffenden Entscheidungen müssen wertorientiert und verantwortungsbezogen sein, wobei ein Ausgleich zu suchen ist zwischen ökonomischen, ökologischen und sozialen Interessen, ohne die globale Verantwortung und die Vorsorge für die eigene sowie die nachfolgende Generationen aus den Augen zu verlieren.

Solidarität praktizieren

Interessengegensätze sind in Kenntnis regionaler ökonomischer, ökologischer und sozialer Ungleichgewichte bewusst zu machen und auszugleichen.

Kulturelle Diversität bewusstmachen

Kulturelle Unterschiede, die mit der Globalisierung ins Blickfeld rücken, sollen herausgestellt werden, um eine kulturell vielfältige Umwelt zu schaffen, in der offen über unterschiedliche Sichtweisen diskutiert werden kann.

Systemisches Denken anwenden

Um zukunftsfähig zu werden, braucht es Transferwissen mit einem Mehrwert an Nutzen, systemisches Denken sowie fachergänzende und fachübergreifende Ansätze in der Schule.

Die nationale sowie internationale Zusammenarbeit von Nichtregierungsorganisationen ist zu intensivieren, um Beschlüssen von Weltkonferenzen (z.B. WSSD) eine zivilgesellschaftliche Mobilisierungskraft zu geben, mit der Folgeprozesse in Gang gesetzt werden können.

Transnationale Partnerschaften tragen entscheidend dazu bei, mit gemeinsamen Projekten das Konzept weiter zu schärfen und zu realisieren. Das Institute for Sustainable Communities (ISC, Vermont) hat mit dem Schwerpunkt auf nachhaltige Entwicklung seit 1991 35 internationale Projekte in 14 Ländern durchgeführt. Darunter fällt auch die Zusammenarbeit mit Japan (Japan Foundation Center for Global Partnership) und dem gemeinsamen Projekt RENKEI: Demonstrating Education for Sustainability through Community Partnerships (2000 - 2002). Bewusst wählte man "education for sustainability", weil damit das integrative Denken vermittelt werden kann,

das notwendig ist, um verstehen zu können, wie Wirtschaft, Umwelt und Gesellschaft untereinander verknüpft sind. Dergleichen Modelle internationaler Zusammenarbeit könnten auch für Deutschland relevant werden, angesichts der offenkundigen Vollzugsdefizite.

Derzeit entwickelt die Wirtschaft ein größeres Gespür für den Stellenwert einer "Bildung für Nachhaltigkeit" als dies bei den Bildungspolitikern der Fall ist. Bei rasch fortschreitender Globalisierung der Ökonomie ist integratives, systemisches Denken ein Wettbewerbsfaktor, so dass der Wirtschaft und nicht Vertretern des Bildungsbereichs inzwischen die Aufgabe zugefallen ist, der Öffentlichkeit gegenüber deutlich zu machen, welche Bedeutung zukünftig der Bildung zukommt. Aus diesem Grunde ist es wichtig, die methodischen Ansätze aus dem ökonomisch ausgerichteten Nachhaltigkeitsdiskurs einzubeziehen: The Natural Step (TOS), Ecosteps, Forum for the Future, SEED Systems und SustainAbility sind bemerkenswerte Beispiele.

Es bedarf einer "Globalen Koalition" für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung, um diese in allen Gesellschaften und Bildungsbereichen verankern zu können, in Anerkennung kultureller Diversität und unter Berücksichtigung lokaler Gegebenheiten. Anknüpfungspunkte hierzu bietet beispielsweise die ESDebate - International Debate on Education for Sustainable Development⁹ (IUCN Commission on Education and Communication). Hier wäre eine stärkere Beteiligung Deutschlands zu wünschen, um international den Anschluss nicht vollends zu verlieren.

Anmerkungen:

1 United Nations E/CN.17/2002/PC.2/Economic and Social Council Commission on Sustainable Development 2001: Paragraph 79 „One of the reasons why little progress has been made on education for sustainable development is that few financial resources have been dedicated to implementing it at any level“.

2 Human Nature, December 2000, Vol. 5 No. 2, (GreenCOM, Washington D.C.) Three Questions on Education for Sustainable Development by Dieter Gross; <http://www.usaid.gov/environment/greencom/hn-threeqs.htm>.

3 Punkt 31 der Empfehlungen aus Genf. *Regional Ministerial Meeting* 2001.

4 Education Commitments, Agenda 21 - Chapter 36 & UNCSO.

5 Hermann Lange, PISA-Beauftragter der Kultusminister-Konferenz laut Süddeutscher Zeitung, 8/9. Dezember 2001.

6 Education for Sustainable Development Tool Kit by Rosalyn McKeown, Center for Geography and Environment Education. University of Tennessee, 311 Conference Center Bldg. Knoxville, TN 37996-4234.

7 "Responsible Citizenship: Our students will value the diversity of the world's people, cultures, and ecosystems. They will understand and actively promote equity, justice, peace, the democratic process, and the protection of the environment in their own community, Canada, and the world" (Toronto Board of Education 1995).

8 "Personal Life Skills, Values and Actions: Our students will care about the physical, emotional and spiritual health of themselves and others. They will pursue healthy, hopeful, purposeful lives and meaningful relationships. They will possess basic skills and good work habits, deal effectively with stress and change, and make wise choices for a sustainable future (both personal and global)" (Toronto Board of Education 1995).

9 www.xs4all.nl/~esdebate/index.html#more.

Literatur:

"Education for Sustainability" - An Agenda for Action des President's Council. 1996.

Learning for a Sustainable Future. A Cross-Curricular Planning Guide Learning for a Sustainable Future, Ottawa 1995

NAAEE: Guidelines for Excellence Workbook, Bridging Theory & Practice. 2000.

National Strategy On Environmental Education and Sustainability: „What We Heard“. A Report on the 2000-2001 National Consultation. Canada 2001

PCSD (The President's Council On Sustainable Development): Report of the Public Linkage, Dialogue and Education Task Force: From Classroom to Community and Beyond, Educating for a Sustainable Future. 1997.

Programme for Furthering Sustainable Development 1998-2000. National Board of Education 1997.

Regional Ministerial Meeting for the World Summit on Sustainable Development, Genf, 24-25 September 2001.

Regional Roundtable For Europe And North America, Vail, Colorado, USA, 6-8 June 2001.

Report of the Regional Ministerial Meeting for the World Summit on Sustainable Development. Genf 2001.

Statement of Commitment: Strengthening the Role of Higher Education for Sustainable Development, International Cracow COPERNICUS conference, Cracow Poland, July 2000

Sustainable Development in Schools and Educational Institutions? National Board of Education 2001.

The Declaration of Thessaloniki, UNESCO conference December 1997

The Essex Report - Workshop on the Principles of Sustainability in Higher Education. 1995.

The Lunenburg Declaration on Higher Education for Sustainable Development, October 2001.

Toronto Board of Education Curriculum Revision and Reorientation: A Curriculum for All Students. ACFAS. Toronto 1995.

Dieter Gross, Berlin, ist Fachreferent für Umweltbildung und Education for a Sustainable Future im Verband Deutscher Schulgeographen VDSG e.V. Er leitete 1992 ein internationales F+E-Vorhaben im Rahmen des Umweltforschungsplanes (darin u.a. Entwurf eines Modellcurriculums zur Umsetzung des Prinzips Nachhaltigkeit) und ist korrespondierendes Mitglied der internationalen Commission on Education and Communication (CEC) innerhalb der IUCN.

