

Neues Lehren und Lernen in der BNE

Regina Steiner
FORUM Umweltbildung, Salzburg
regina.steiner@umweltbildung.at

Die frühere Schule der Belehrung und des Konformismus entwickelt sich weiter in eine Schule des Verstehens. Respekt vor der Individualität der SchülerInnen, Achtung davor, was ihnen wichtig ist, steht im Vordergrund. Gleichzeitig ist Zeit und Raum für Austausch und Kommunikation. Schule bietet Platz für das Entwickeln von Visionen einer lebenswerten Zukunft, sie setzt sich mit Werthaltungen auseinander, hinterfragt Wissen kritisch, entfaltet eine „Kultur der Komplexität“. Ein Ziel der Schule ist das Entwickeln von Verantwortung und von Solidarität. Nicht Verhaltensmodifikation, sondern bewusste Entscheidung für einen zukunftsfähigen Lebensstil ist das Ziel ... eine Vision?

BNE als Herausforderung für alle

Ja, es braucht neue Lehr- und Lernformen, denn die Gesellschaft und die Anforderungen an uns und unsere Kinder haben sich verändert. Die sozialen Probleme werden größer, die Schere zwischen reich und arm geht immer mehr auseinander, auf dem Arbeitsmarkt wird es enger. Die globalisierte Wirtschaft verschärft den Wettbewerb, nicht nur bei uns, sondern auch zwischen den armen und reichen Ländern der Erde, die Abhängigkeiten werden größer. Wir werden vermehrt mit Umweltproblemen konfrontiert: Klimawandel, Artenschwund, Energieprobleme.

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist eine Herausforderung für alle. PädagogInnen haben hier eine besonders verantwortungsvolle Aufgabe. Einerseits sind sie Vorbilder für die Lernenden und können zeigen, wie ein Engagement für eine nachhaltige Welt aussieht. Andererseits sind sie Lehrpersonen und brauchen Methoden und Herangehensweisen, wie sie die Lernenden beim Entwickeln einer nachhaltigen Lebensweise unterstützen können.

Pädagogischen Prinzipien der BNE – alles neu?

Zur Konkretisierung der Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (2004–2014) hat die UNESCO das „International Implementation Scheme“¹ erstellt, in dem wesentliche pädagogische Prinzipien für BNE formuliert sind: Ganzheitlichkeit, kritisches Denken, Partizipation, Methodenvielfalt, Lebensnähe und Werte-Orientierung.

Bildung für nachhaltige Entwicklung unterscheidet sich in vielen Dingen nicht von „gutem Unterricht“. Auch in der Vergangenheit wurden in zahlreichen reformpädagogischen Strömungen² viele der Forderungen erhoben, die wir in der BNE finden, und in den Präambeln sowie in der Ausformulierung der neuen Lehrpläne ist von der Erziehung zum Guten und Schönen, von der Wichtigkeit der sozialen und personalen Kompetenzen und vom Übernehmen von Verantwortung zu lesen. Im herkömmlichen Unterricht ist meist weniger davon zu spüren – nicht zuletzt aufgrund zuwiderlaufender Rahmenbedingungen.

„Die Menschen stärken und die Sachen klären“, fordert Hartmut von Hentig als Aufgabe einer guten Schule. Die SchülerInnen in ihrer Persönlichkeit zu stärken ist zentrales Anliegen vieler reformpädagogischer Bewegungen. In der BNE geht es in noch größerem Ausmaß um eine Verbindung dieser Pädagogik mit Inhalten³. Das Spannende an der BNE ist die Integration der Anliegen von bisher isolierten schulischen Bereichen wie der Um-

¹ UNESCO, 2004

² BNE – ist das wirklich etwas Neues? http://www.umweltbildung.at/cms/c/c_11015.htm

³ Interviews mit internationalen ExpertInnen: http://www.umweltbildung.at/cms/c/c_11068.htm

weltbildung, der Friedenserziehung, der globalen Bildung, der Eine-Welt-Pädagogik, der politischen Bildung, der Ethik, Philosophie, Religion, Wirtschaftskunde, von feministischen Bildungsansätzen, etc.

Nachhaltige Entwicklung verbindet alle diese Anliegen im Versuch, Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt als gleichberechtigte Bereiche mit ihren Wechselwirkungen⁴ zu optimieren. Allerdings bestehen zwischen diesen drei Bereichen oft Zielkonflikte, sodass Maßnahmen in einem Bereich häufig unerwünschte Auswirkungen in einem anderen Bereich verursachen. Oft werden Wirkungszusammenhänge erst dann bemerkt, wenn die negativen Auswirkungen bereits eingetroffen sind. Oder es passieren Dinge an einem Ort und die Auswirkungen sind an einem anderen Ort zu spüren. Spannungen zwischen den Bedürfnissen der Menschen jetzt und zukünftiger Generationen oder zwischen lokalen und globalen Herangehensweisen verkomplizieren somit die Entscheidungen. Deshalb ist das Lernen von isolierten Fakten in Bezug auf nachhaltige Entwicklung nicht zielführend, sondern es geht vor allem darum, Zusammenhänge zu vermitteln.

Nicht jedes Thema ist gleich gut geeignet

Allgemein sollten Themen der BNE laut den Empfehlungen in: „Präambel und Empfehlungen/Richtlinien zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Allgemeinbildenden Schulen“⁵ folgenden Kriterien entsprechen: Es sollte

1. ein **zentrales und/oder globales Thema** für nachhaltige Entwicklungsprozesse sein. Es muss darum gehen, das scheinbar Fernliegende gerade im Nahbereich auffindig und sichtbar zu machen. Die Wechselwirkungen zwischen lokalem Handeln und globalem Wandel müssen erfahrbar werden.
2. ein Thema mit **längerfristiger Bedeutung** sein. Ausschließlich tagesaktuelle Themen sind damit nicht von primärer Bedeutung. Zukunftsfähige Bildung wird ihren Fokus in der Möglichkeit der Gestaltung von Zukunft haben und von dort nach der längerfristigen Bedeutung der Inhalte – auch tagesaktueller Inhalte – fragen.
3. **differenziertes Wissen** zur Grundlage haben. Wenn es nur eine schmale Spur des Wissens zu einem Thema gibt oder nur eine Fachwissenschaft dazu etwas beiträgt, sollte man andere Themen favorisieren – so ist eine gewisse Pluralität in der Bearbeitung zu erwarten. Auch das Nicht-Wissen der Tragfähigkeit von Lösungsvorschlägen für Probleme sollte kenntlich gemacht werden können.
4. möglichst **großes Handlungspotential** bieten. Nachhaltigkeit ist ein Entwicklungskonzept. Es wird erwartet, dass man die Lage der Welt nicht nur beschreibt, bedauert und kritisiert, sondern zeigt, was man anders machen könnte.

„Es fällt LehrerInnen sehr schwer zu entscheiden, welche Inhalte in Hinblick auf ihren BNE-Unterricht relevant und welche weniger relevant sind“, sagt Christine Künzli, die Leiterin eines 5jährigen Forschungsprojektes an der Universität Bern⁶. Wenn LehrerInnen ein Thema vorbereiten, ist es hilfreich, von den relevanten AkteurInnen (u.a. von den Kindern selber) auszugehen und eine systematische und zielgerichtete Analyse über deren Interessen und gegenseitigen Verflechtungen zu machen. Dadurch kommt man weg davon, rein additiv unabhängige Teilaspekte aneinander zu reihen und schafft **vernetztes Lernen**. Gemeinsam mit den LehrerInnen entwickelten die ForscherInnen dafür das Instrument „Akteurorientierte Sachanalyse“⁷ (siehe dazu [Anhang 1.1](#)).

Wenn wir im Unterricht komplexe Vernetzungen, Widersprüche und unterschiedliche Meinungen zulassen, wenn wir verschiedene Informationsquellen einander gegenüber stellen und politische Aussagen, aber auch wissenschaftliche Expertisen kritisch hinterfragen, dann resultiert daraus oft Unsicherheit. Das betrifft sowohl LehrerInnen als auch Schüle-

⁴ Komplexität erproben und erdenken: http://www.umweltbildung.at/cms/c/c_11017.htm

⁵ BLK, 2003

⁶ Vgl.: Künzli David, 2007

⁷ Ebd.

rInnen. Die LehrerInnen können dann auch nicht mehr als diejenigen gelten, die wissen, wo es lang geht und die SchülerInnen als diejenigen, die das zu lernen haben, was die LehrerInnen vorgeben. Es geht vielmehr um das gemeinsame Suchen nach zukunftsfähigen Lösungen.

Es geht nicht um „richtig“ oder „falsch“

Eine besonders große Herausforderung für die Lehrpersonen im Forschungsprojekt der Universität Bern war es, dass es bei der BNE nicht darum geht, den SchülerInnen das richtige Verhalten beizubringen, sondern eigentlich darum, die Kinder zu befähigen, ihre eigenen Entscheidungen nach gewissen Kriterien selber zu reflektieren – und dann auch begründet zu Entscheidungen zu kommen – im Wissen darum, dass es auch Gründe für eine andere Entscheidung gibt. *„Vorher ging es mir eigentlich darum, den Kindern so ein bisschen mitzugeben: ‚Was ist denn eigentlich gut? Wie sollte man es machen?‘. So ein bisschen schwarz-weiß. Von dem bin ich ganz abgekommen mit diesem Konzept der nachhaltigen Entwicklung. Wer kann schon entscheiden, was gut oder schlecht ist? Das ist ja für jeden anders. Aber dass sie versuchen, sich eben in die verschiedenen Positionen einzudenken zu können und aus der Sicht der einen Person etwas beurteilen und dann aus der Sicht der anderen Person. Und dann können sie vielleicht für sich entscheiden, was ist jetzt in diesem Fall sinnvoll, besser oder schlechter – und warum“*, erzählt eine Lehrerin. Als Konsequenz müssen es LehrerInnen auch aushalten, dass die SchülerInnen zu anderen Schlüssen kommen, als sie selbst es sich vorgestellt haben. Aber selbst die Lehrpersonen veränderten sich durch diesen **reflexionsorientierten** Unterricht: *„... es ist mir viel bewusster – auch im Alltag – dass es einfach verschiedene Sichtweisen gibt. Und dass alle eigentlich ihre Beweggründe haben, etwas so und so zu mache n...“*

BNE verändert Unterricht

Eine weitere Erkenntnis für die LehrerInnen war, dass es einen anderen Umgang mit der Unterrichtszeit braucht. Man muss genügend Zeit lassen für das Reflektieren der SchülerInnen und für das Erarbeiten der relevanten Zusammenhänge. Es ist also nicht sinnvoll zu meinen: *„So, und jetzt haben wir eine Exkursion gemacht, jetzt werten wir das noch schnell fünf Minuten aus – und dann kommt der nächste Schritt ...“*, sondern Bildung für nachhaltige Entwicklung braucht sehr viel Zeit – aber der Einsatz lohnt sich, resümierten die Lehrpersonen.

Die LehrerInnen merkten im Rahmen des Projektes auch, dass sie den Kindern viel mehr zutrauen können als sie vorher glaubten. Die Vorstellung von den Potentialen der Kinder in gewissem Alter prägen den Unterricht, z.B. auf Grund der Stufentheorie von Piaget: die Vorstellung, dass es in den ersten Klassen vor allem um sinnliche Wahrnehmung gehen müsse, oder dass Kinder keine Vorstellung von ökonomischen Zusammenhängen und globalen Bezügen hätten. Neuere entwicklungspsychologische Forschungen (Stern, Möller, Sodian, Siegler, ...) zeigen aber, dass Vorschulkinder weit kompetenter und lernfähiger sind, als man früher annahm und auch, dass spezifische Lernerfahrungen im Vorschulalter im sozialen wie im kognitiven Bereich von langfristiger Bedeutung sind – den Kindern werden zu unrecht anspruchsvolle Lerngelegenheiten vorenthalten. Wichtig ist in diesem Zusammenhang aber eine Individualisierung, um einzelne Kinder nicht zu unterfordern oder andere zu überfordern, sondern jedem Kind seine Potentiale optimal ausbauen zu helfen⁸.

Eine solche Herangehensweise bedingt eine sehr **wertschätzende Haltung** gegenüber allen Beteiligten: Jede/r ist ernst zu nehmen – mit allen Unterschieden und Eigenheiten. Das Respektieren von unterschiedlichen Begabungen, Interessen und Lernvoraussetzungen bei den Lernenden erfordert **unterschiedliche Lernangebote und eine ange-**

⁸ Vgl.: Künzli David, 2007

passte Leistungsbewertung. Arbeit mit einem Portfolio⁹ wäre zum Beispiel eine Möglichkeit, wie Orientierung an den Stärken jedes und jeder Einzelnen und damit eine innere Differenzierung funktionieren, aber auch eine unterstützende Form der Leistungsbeurteilung und Benotung erfolgen kann.

Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen ...

Bei BNE geht es auch um eine spezifische Form der **Partizipation** – also nicht einfach: „Ich habe mitreden können“. Im Vordergrund steht vielmehr die Einbeziehung der Interessen aller Beteiligten und die Reflexion in Hinblick auf nachhaltige Entwicklung. Die Reflexionsorientierung des Unterrichts, die damit verbundenen intensiven und ernsthaften Diskussionen, das gemeinsame Erarbeiten von Lösungen sowie die Thematisierung von Entscheidungsprozessen bieten den Kindern vielfältige Gelegenheit, sich selber, ihre konkreten Anliegen und Ideen einzubringen und damit unter anderem die weitere Ausrichtung des Unterrichts aktiv mitzubestimmen. Die Partizipationsorientierung liegt so dem gesamten Unterricht zugrunde und Partizipationsmöglichkeiten werden etwas „Alltägliches“ und Selbstverständliches und müssen nicht in eigens dafür inszenierten, ritualisierten Formen ermöglicht werden.

Wir schaffen die Welt von morgen

Ein wesentliches Element der BNE ist die **Zukunftsorientierung**: Es geht nicht nur darum, Probleme der Gegenwart zu analysieren und die Fehler der Vergangenheit auszubügeln. Eine nachhaltige Entwicklung ist eine Vision für eine lebenswerte und gerechte Welt. Im Unterricht muss also Zeit dafür sein, ein positives Bild der Zukunft zu entwerfen, Visionen zu konkretisieren, innovative und kreative Lösungen zu entwickeln, auf die wir hinarbeiten können, und Fehlentwicklungen, die aus einem „noch mehr vom Gleichen“ resultieren, schon im vorhinein zu vermeiden.

Ein Beispiel für Visionenorientierung kann z.B. sein, eine „Was-wäre-wenn- Frage“ zu stellen, aus alten Denkschemata auszubrechen, „verkehrt herum“ zu denken, hinter die Dinge zu schauen, nach kreativen Lösungen zu suchen und dann gemeinsame Visionen in Bezug auf gesamtgesellschaftliche Zielvorstellungen von BNE zu erarbeiten (siehe dazu [Anhang 1.2](#)).

Bekanntlich reicht es nicht, sehr viel zu wissen und kritisch Denken und Hinterfragen zu können, um anders zu handeln. Um tatsächlich etwas zu verändern, braucht es vor allem Motivation und Willen. KognitionspsychologInnen zeigten außerdem auf, dass es keine rein rationalen Entscheidungen gibt, Emotionen sind die Triebfeder hinter jedem Tun. Wesentlich ist auch das Vertrauen in sich selbst, das Gefühl etwas bewirken zu können. Das Kompetenzkonzept der OECD, an dem sich die PISA-Studien orientieren, beinhaltet alle diese Komponenten (siehe dazu [Anhang 1.3](#)).

Nicht für die Schule – für und durch das Leben lernen wir

Lebensnähe und Handlungsorientierung sind daher weitere Prinzipien der BNE. „*Ich habe doch keine Zeit, ich muss doch den Lehrplan erfüllen*“, ist ein häufiges Argument gegen die intensive Auseinandersetzung mit einem einzelnen Thema über mehrere Wochen hinweg. Kompetenzorientierte Bildung verlangt jedoch nach einer anderen Herangehensweise. Exemplarisches Lernen ist erlaubt und erwünscht und bewirkt einen wesentlich „nachhaltigeren“ Lernerfolg als eine eifrige Abarbeitung des Lehrbuches. Sehr viel für ihr zukünftiges Leben lernen SchülerInnen, wenn Projekten in der Schule genügend Raum gegeben wird, wenn die SchülerInnen selbstständig entscheiden und handeln

⁹ Beurteilen in der Praxis: Portfolio als Unterrichtsstrategie: http://www.umweltbildung.at/cms/c/c_11019.htm

können¹⁰. Wie entscheidet sich das Team für eine gemeinsame Sache, wie wird geplant, kann das Team die Arbeit entsprechend der Stärken der einzelnen optimal aufteilen, mögliche Hindernisse, Überraschungseffekte und Folgen voraussehen, wie geht das Team mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen um und wie wählt es die bestmöglichen Methoden zur Erreichung des Zieles?

Reiner Aktionismus ist aber oft zu recht kritisiert worden. Nicht selten wurden SchülerInnen dabei für Ziele von Erwachsenen missbraucht. Das Ziel von praktischen Aktivitäten ist der pädagogische Lernerfolg, nicht das tatsächliche Ergebnis. Ein Mislingen einer Aktion kann daher manchmal nach außen hin als Misserfolg scheinen, für die SchülerInnen aber trotzdem eine wichtige Lernerfahrung bedeutet haben. Das gemeinsame Nachdenken über die Lernerfahrungen im Projekt, das Aufeinanderfolgen von Handeln, Reflexion, wieder Handeln, usw. führt zu echter Handlungskompetenz.

BNE – in der Praxis gefordert

Gerhard de Haan, der Leiter des deutschlandweiten BNE-Projektes Transfer 21¹¹, nennt als Ziel der Bildung für nachhaltige Entwicklung den Erwerb von „Gestaltungskompetenz“. 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 zu ziehen und darauf basierende Entscheidungen zu treffen, zu verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen“¹².

Dazu soll durch geeignete Lernmöglichkeiten (siehe dazu [Anhang 1.4](#)) vorausschauendes Denken und eine weltoffene Wahrnehmung entwickelt werden, die Fähigkeit zu fächerübergreifender, transdisziplinärer und interdisziplinärer Problembearbeitung, Partizipationskompetenz, Planungs- und Umsetzungskompetenz, die Fähigkeit zu Empathie und Solidarität. Man müsste die eigenen Konsummuster und Wertvorstellungen hinterfragen lernen und sich und andere motivieren können, um mit Spaß und Freude gemeinsam zu agieren.

Wer BNE macht, macht auch „guten Unterricht“ und wichtige übergeordnete Bildungsziele werden erfüllt. BNE vermittelt Kompetenzen, die für die Zukunft der Lernenden wesentlich sind und auch von ArbeitgeberInnen (siehe dazu [Anhang 1.5](#)) geschätzt werden.

Das Kompetenzkonzept (siehe dazu [Anhang 1.3](#)) ist im Moment sehr aktuell, auch in Zusammenhang mit den PISA-Untersuchungen und den Bildungsstandards. Bei der Messung von Bildungsqualität distanziert man sich international zusehends von Inputkriterien wie Curricula, Lehrbüchern oder absolvierten Schuljahren. Stattdessen werden die Erfolge der Bildungseinrichtungen an den erzielten Kompetenzen ihrer AbgängerInnen gemessen. In den Lehrplänen werden die durch den Unterricht zu erwerbenden Kompetenzen vorgegeben und nicht mehr ein verbindlich festgelegter Themenkanon.

PISA begann mit dem Vergleich der Kenntnisse und Fähigkeiten Jugendlicher am Ende der Pflichtschulzeit in den Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und Problemlösung. Man war sich jedoch bewusst, dass der Lebenserfolg von einer breiteren Palette von Kompetenzen abhängt. Die OECD hat daher zur Ausweitung der PISA-Kompetenzmessungen ein umfangreiches Forschungsprojekt in Auftrag gegeben: „Definition and Selection of Competencies“ (DeSeCo)¹³. Dort wurden Schlüsselkompetenzen für

¹⁰ Projektarbeit – Teamarbeit: anregende Kulturschocks für die Schule:
http://www.umweltbildung.at/cms/c/c_11021.htm

¹¹ www.transfer-21.de

¹² de Haan – Orientierungshilfe Kompetenzen...

¹³ OECD, 2005

ein „erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft“ gesucht. Es wird darin zwischen drei Kompetenzkategorien unterschieden: Eine Kategorie, die Schlüsselkompetenzen zur interaktiven Anwendung von „Tools“ (Werkzeuge wie Wissen, Medien und Mittel) umfasst. Eine zweite Kategorie, die Kompetenzen zum „eigenständigen Handeln“ benennt sowie eine dritte Kategorie, die Schlüsselkompetenzen zum „Interagieren in heterogenen Gruppen“ zusammenfasst.

Gerhard de Haan vergleicht die Gestaltungskompetenz für BNE mit den Schlüsselkompetenzen der OECD und findet große Übereinstimmungen (siehe dazu [Anhang 1.6](#))

Wie man bei den PISA-Untersuchungen bisher gesehen hat, gibt es für die relevanten weichen Faktoren der OECD-Kompetenzen kaum adäquate Formen der Überprüfung. Man fing bei jenen Kompetenzen an, die am leichtesten zu messen waren. Dies allerdings erweckte bei vielen Menschen den Eindruck, dass dies die Wichtigsten seien. Der Leiter der PISA-Untersuchungen, Prof. Schleicher, räumt ein, dass hier ein großes Defizit bestehe. Auch für BNE sucht man nach neuen Formen, um den Lernfortschritt messen zu können.

Kräfte bündeln

Nachhaltige Entwicklung ist nicht etwas, das jede und jeder für sich alleine erreichen kann. Es geht vielmehr darum, wie jede/r Einzelne mit ihren/seinen Stärken optimal zur gemeinsamen Sache beitragen kann. **Kooperation und Teamarbeit** sind daher Kompetenzen, die in einer BNE gefördert werden müssen.

Einerseits braucht es die Unterstützung und Kooperation im LehrerInnenteam. Das komplexe Tätigkeitsfeld Bildung für nachhaltige Entwicklung, das ja ein Verknüpfen von inhaltlich sehr unterschiedlichen Bereichen wie Wirtschaft, Umwelt, Gesellschaft und Politik verlangt sowie vielfältiges Methodenwissen voraussetzt, macht es für eine Lehrperson nahezu unmöglich, einzeln zu agieren. Die Lehrenden müssen sich also austauschen, Verbündete suchen, in Gruppen und Teams arbeiten und auch mit anderen Institutionen (auch NGOs) kooperieren. Öffnung der Schule nach außen ist für BNE noch wichtiger als für „normalen“ Unterricht. Die Zusammenarbeit mit dem Umfeld, indem einerseits Menschen von außen hereingeholt werden und den SchülerInnen ihre Expertise zur Verfügung stellen, andererseits SchülerInnen in ihrem Umfeld vor Ort etwas bewegen, sich beteiligen an Belangen der Gemeinde ist außerordentlich wichtig.

Neben den Kompetenzen von Einzelnen, wie Kooperation, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, usw. braucht es dafür auch ein entsprechendes Schulklima, LehrerInnenteams und ein geeignetes Schulmanagement und eine entsprechende Schulorganisation. So könnte eine „Bildungslandschaft“ in der Region entstehen, eine Kooperation von vielfältigen Bildungsorganisationen vor Ort – Schulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Jugendorganisationen, Umweltorganisationen, „Eine Welt-Organisationen“, wo jede/r mit ihren/seinen spezifischen Stärken beiträgt.

Regelmäßiger Austausch von Erfahrungen und Informationen funktioniert am besten in Schulnetzwerken, die auch gegenseitige Unterstützung bieten. ÖKOLOG ist so ein Netzwerk für Bildung für nachhaltige Entwicklung, es existieren aber auch viele andere kleinere oder größere Netzwerke in Österreich und international¹⁴.

Reflexion, Evaluation und Weiterbildung als Voraussetzung für BNE

¹⁴ Im internationalen Schulnetzwerk ENSI (Environment and School Initiatives) wurde im Rahmen des Comenius 3 Projektes SEED „Qualitätskriterien für BNE-Schulen“ aufgestellt. Die Publikation kann aus dem Netz heruntergeladen werden: http://seed.schule.at/uploads/QC_AT.pdf

Wir haben keine Rezepte für nachhaltige Entwicklung und BNE. BNE entspringt einer Haltung, die nicht aus Methodenhandbüchern gelernt werden kann. Nachdenken über Handlungsmöglichkeiten, Selbst-Evaluation und Aktionsforschung sind Möglichkeiten, wie Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung in Richtung BNE unterstützt werden können. Lehrpersonen müssen auch selbst nicht perfekt nachhaltig sein, aber sie müssen reflektiert sein und wissen, wo sie stehen, und wo ihre eigenen Grenzen sind¹⁵. Es geht darum, dass sie pädagogische Kompetenzen haben, z.B.: „Wie kann ich Kinder unterstützen, reflektiert Entscheidungen treffen zu lernen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung?“. Auch TeilnehmerInnen an einer Fortbildung zu BNE durch die Universität Lüneburg¹⁶ machten die Erfahrung, wie wesentlich die eigene Reflexion und Weiterentwicklung des Unterrichts ist. *„Es liegt daran, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung so ein Paradigmenwechsel, nicht eine kontinuierliche Fortentwicklung ist – und das macht die Sache für viele Beteiligte nicht so ganz einfach.“*

Eine unterrichtsbegleitende Weiterbildung, schulinterne Fortbildungen, Bildung von Teams und Unterstützung in Form von Netzwerken kann die Einführung von BNE oft erst ermöglichen.

Die TeilnehmerInnen an der o.a. Fortbildung wiesen allerdings auch darauf hin, dass es nicht reicht, dass sie selber eine Weiterbildung zu BNE erhalten, wenn ihre Vorgesetzten nicht einbezogen sind. Die Veränderung der gesamten Organisation, aber auch das Verhältnis der Organisation zur Struktur außerhalb, sind wesentliche Punkte, die in der Diskussion und in Bezug auf den Veränderungsprozess mitbedacht werden müssen. *„Wir brauchen Unterstützung für solche Innovation. Wir brauchen den Rücken frei, und da würden wir uns wünschen, dass das Diskussionskonzept, der Bildungsprozess für Bildung für nachhaltige Entwicklung umfassender ist, und auch VertreterInnen von Aufsichtsbehörden usw. miteinbezieht.“*

BNE als Allheilmittel für die Welt?

Und zuletzt: Die Schule kann die Probleme der Erwachsenen nicht lösen. All zu oft werden Aufgaben an die Schule abgeschoben, anstatt Strukturen und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu ändern und notwendige politische Entscheidungen zu treffen. BNE heißt nicht, die gesellschaftliche Krise zu überwinden, indem man pädagogisiert, indem den Kindern das „richtige“ Verhalten beigebracht werden soll, um das Problem zu lösen und die zu erwartende Katastrophe abzuwenden. Dadurch würde für die Kinder und Jugendlichen nicht eine offene Zukunft vorgesehen, sondern ihre Zukunft in der Lösung der Probleme der Gegenwart gesehen. Dies wäre eine Katastrophenpädagogik, die Abwehr und das Gefühl der Hilflosigkeit erzeugen kann.

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist auch ein Thema für die Erwachsenenbildung. Vorbild kann dabei die Pädagogik Paolo Freire's sein, mit seinen Konzepten zur politökonomischen Alphabetisierung¹⁷. Dann können wir Erwachsenen der zukünftigen Generation die bestmöglichen Chancen für ihre eigene Entwicklung vorbereiten. Dazu gehört natürlich auch, ihnen die Möglichkeit zu geben, sich selber zu entwickeln und Kompetenzen zu erwerben, die sie für eine nachhaltige Entwicklung brauchen.

Literatur:

AG Orientierungshilfe Kompetenzen (2006): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote. Programm Transfer-21. http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf

¹⁵ Vgl. Künzli David, 2007

¹⁶ Vgl. Stoltenberg, Nachhaltigkeit in Bildungsinstitutionen ...

¹⁷ Freire, 1973

- Breiting, S.; Mayer, M.; Mogensen, F. (2005): Qualitätskriterien für BNE-Schulen. Ein Dokument des SEED und des ENSI-Netzwerkes zur internationalen Diskussion.
http://seed.schule.at/uploads/OC_AT.pdf
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Orientierungshilfen für die Erstellung einer „Präambel und Empfehlungen /Richtlinien zur „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ in Allgemeinbildenden Schulen. Erstellt von der „AG Rahmenlehrplan des BLK Programms „21“ Bildung für einen nachhaltige Entwicklung. Berlin 2003.
- Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Rowohlt TB Verlag, Reinbek bei Hamburg.
- Künzli, C. (2003): Didaktisches Konzept. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Arbeitspapier Nr. 1 aus dem Forschungsprojekt „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Didaktische Konzeption und Umsetzung in die Schulpraxis“.
www.ikaoe.unibe.ch/forschung7bineu/bineu (12.2.06)
- Künzli David, Ch. (2007): Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule. Bern: Haupt.
- OECD (2005) Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen (Projekt DeSeCo – Deutsche Zusammenfassung)
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (5.2.06)
- Stoltenberg, U.; Adomßent, M.; Rieckmann, M. (2004): „Nachhaltigkeit in Bildungsinstitutionen in Schleswig-Holstein“ Recherche, Entwicklung eines Bildungskonzepts, Begleitung einer Zielgruppe und Evaluation. Universität Lüneburg.
http://www.kinder-tun-was.de/mitmachen/downloads/nabisch_kita.pdf
- UNESCO (2004): United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International Implementation Scheme.
http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23280&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (20.10.04)
- Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D.S., Salganik, L.H., (Hrsg.) (2001) Defining and selecting key competencies. Hogrefe&Huber, Cambridge (State of Washington) and Göttingen. S. 45-66.

Anhang

Anhang 1.1 [zurück](#)

Auszug aus einem Gespräch mit Dr. Christine Künzli, Universität Bern und Pädagogische Hochschule Solothurn, Mai 2006 (leicht gekürzt):

„Im Forschungsprojekt 'Bildung für nachhaltige Entwicklung: Didaktische Konzeption und Umsetzung in die Schulpraxis' haben die Lehrpersonen wirklich spannende Dinge entwickelt: Methoden, wie sie den Kindern die Zusammenhänge zwischen Ökonomie, Ökologie, Sozialem, zwischen verschiedenen Akteuren erlebbar machen könnten.

Und ein Beispiel unter vielen war ein Netz an der Wandtafel: Sie haben ein Thema mit den Kindern entwickelt und haben das mit den Kindern an der Wandtafel festgehalten. Und dann kam das nächste Thema. Die Erkenntnisse dazu haben sie an einem anderen Ort an der Wandtafel aufgeführt. Und statt dass dann das dritte und das vierte und das fünfte Thema kam – und so linear anschloss, haben sie mal überlegt: So, und jetzt haben wir das und das erfahren, also diesen Akteur kennen gelernt und diesen Akteur – was haben die nun eigentlich miteinander zu tun? Und dann haben sie mit den Linien die Beziehungen eingezeichnet. Dann kam der dritte Akteur dazu; und dann haben sie wieder geschaut: So, wie hat der mit den beiden anderen zu tun? Und am Schluss gab's eigentlich ein ganz spannendes Netz an der Tafel.

Für die Lehrpersonen war es zum Teil relativ schwierig, sachlich einigermaßen strukturiert zu erarbeiten, was ist nun relevant, und was ist nicht relevant. Z.B. beim Thema Schokolade, da könnte man ja unendlich viel machen. Da haben wir gemerkt, wir müssen ihnen da Strukturierungshilfen bieten. Und die akteurorientierte Sachanalyse ist eigentlich ein Instrument, das den Lehrpersonen hilft, in diesem Themenfeld, das sie ausgewählt haben, die relevanten Akteure zu bestimmen, deren Interessen in den verschiedenen Bereichen – also z.B. in Bezug auf die Schokolade: Welche sind eigentlich relevante Menschen, Menschengruppen, die in diesem Feld irgendwas zu tun haben? Und dann haben sie sich überlegt: Was verbindet eigentlich diese Leute mit diesem Thema? Was haben sie für Interessen im ökologischen, sozialen und ökonomischen Bereich? Und wie hängen eigentlich diese Interessen und Bedürfnisse dieser Akteure miteinander zusammen? Wo gibt's Konflikte? Und wo gehen eigentlich die Interessen und die Anliegen in eine gleiche Richtung? Und das war dann mal das Netz, um sich nachher so Faktenwissen auszuwählen. Und die haben dann gemerkt: Aha, um diesen Akteur zu verstehen, seine Situation zu verstehen, muss ich natürlich ganz viel Faktenwissen haben – sonst weiß ich ja nicht, wie das funktioniert.

Also da hatten wir gemerkt, dass, wenn man's so an den Menschen bindet, das hilft unglaublich! Dann kommt man gar nicht in Versuchung, einfach mal abstrakt zuerst irgendwelche 27 Lektionen zu z.B. rein naturwissenschaftlichen Themen zu machen, sondern es hat immer mit den Menschen zu tun. Also beispielsweise bei der 'Apfel-Gruppe' war so die große Diskussion: Müssen die Kinder nun den Aufbau der Apfelblüte kennen oder nicht? Das macht man doch normalerweise, wenn man das Thema Äpfel macht. Dann lernen sie nämlich die Teile des Apfels so schön anschreiben ... mit den wunderbaren Arbeitsblättern mit diesen Linien ... - Brauchen wir das, oder brauchen wir das nicht? Und ich denke, die akteurorientierte Sachanalyse hilft mir da zu entscheiden. Wenn ich nämlich die Auswirkungen des Spritzens anschauen möchte – wie funktioniert das? – dann brauch' ich vielleicht die Apfelblüte – und sonst brauch' ich sie vielleicht nicht! Also, ich hab' gemerkt, diese akteurorientierte Sachanalyse, die hat den Lehrpersonen unglaublich geholfen zu entscheiden: Wo muss ich nun Unterlagen und Materialien suchen?

Mit der Oberstufe haben wir jetzt keine direkte Erfahrung, aber ich könnte mir vorstellen, dass man es in der Oberstufe ähnlich machen könnte. Natürlich würde man dann die Interessen und Bedürfnisse von Akteuren ganz anders anschauen. Und dann kämen vielleicht solche Fragen, wie: Ist es eigentlich legitim, nur menschliche Bedürfnisse im Zentrum zu haben? Das wären dann Fragen, die ich mit Oberstufen-Schülern sehr gern re-

flektieren würde. Und ich könnte mir auch vorstellen, dass Oberstufen-Schülerinnen und -Schüler natürlich dann dieser Situation von Akteuren, auch mit kulturellen und religiösen Hintergründen, selber auf die Spur gehen könnten. Also wieso handelt der Akteur so? Was beeinflusst ihn? Aber wenn es beispielsweise um Schuhproduktion in Thailand geht, dann würde ich natürlich nicht jetzt einfach irgendwie die Lebensweise der Thai völlig unabhängig thematisieren, sondern eben auch dazu überlegen: Inwiefern beeinflusst eben diese Lebensweise das Verhalten dieser Menschen, und inwiefern hat das wiederum mit uns zu tun?

Ich glaube, es reicht ja für die Kinder der Unterstufe, mal zu sehen: Aha, dieser Mensch hat diese Bedürfnisse, das ist anders als der andere Akteur. Wenn der sich so verhält, oder wenn ich mich so verhalte, dann hat das wiederum Auswirkungen auf die verschiedenen Akteure. – Aber für nachhaltige Entwicklung geht's ja um gesamtgesellschaftliche Interessen, und die müssen – zumindest auf einer höheren Stufe – unbedingt ins Spiel kommen!“

Anhang 1.2 [zurück](#)

Eine Lehrperson aus dem Berner Forschungsprojekt berichtet, dass sie sich für ihren BNE-Unterricht einen roten Faden erarbeitet hat:

„... ich habe mir dann selber einen Leitfaden gemacht für meine Planung: Also da ist mal das Vorwissen – dass man versucht, am Vorwissen der Kinder anzuknüpfen, dass man versucht, das Vorwissen in irgend einer Form zu sammeln und dann eine gemeinsame Ausgangsbasis zu finden. Also oft frage ich die Kinder, was sie noch wissen möchten und dann erstellen sie so Fragenkataloge und daraus ergibt sich dann die Planung des Unterrichts. In dieser Phase ist auch so die ‚Visionierung‘, also irgendein zukünftiger Zustand, oder irgendetwas Verrücktes zu denken, z.B.: ‚Was wäre wenn Schokolade gratis wäre?‘ So wie ein, ja, so ein Befassen mit diesem Thema, aber da gibt es noch keine Regel. Man kann einfach einmal seine Phantasie walten lassen. Nachher geht es um Sachwissen im Zusammenhang mit diesen ‚Akteuren‘ - also, man schaut die einzelnen Akteure an, die man behandeln möchte und versucht, die den Kindern irgendwie möglichst nahe zu bringen, mit einem möglichst konkreten Kontakt. Wir besuchen sie und die Kinder stellen ihnen Fragen. Dort geht es darum, einfach die Bedürfnisse und die Sichtweise dieser Akteure zu sehen. Ja, was die gerne möchten und so. Und daraus ergeben sich dann Konflikte und Zusammenhänge. Also wenn der das macht, was wird das dann bei dem? Und so weiter und diese Phase ist sehr zeitaufwändig, vor allem mit kleinen Kindern.“ In Rollenspielen werden die Dialoge und Auseinandersetzungen dann nachgespielt und anschließend nach Win-Win-Lösungen gesucht. Es folgt eine Lernkontrolle, etwa indem die Lehrerin eine Frage zum Problem stellt, z.B.: „Würdest du, wenn du groß bist, eher teure oder eher billige Schuhe kaufen?“ Das Kind begründet seine Antwort. Danach kommt eine Reflexionsphase: „Was habe ich jetzt gelernt?“ „Was habe ich vorher noch nicht gewusst?“. Und am Schluss kommt noch einmal eine Vision: „Wie müsste es aussehen, dass es für alle stimmen würde?“. Diese Abfolge hat sich die Lehrperson langsam für sich erarbeitet und sie wendet sie jetzt auf andere Themen an.

Anhang 1.3 [zurück](#)

Die OECD (die Wirtschaftsorganisation der Vereinten Nationen, die unter anderem die PISA-Tests durchführen lässt) orientiert sich – auf der Grundlage des von ihr in Auftrag gegebenen Forschungsprojektes DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) – an folgender Kompetenzdefinition von Weinert: „Das theoretische Konstrukt der *Aktionskompetenz verbindet die intellektuellen Fähigkeiten, spezifisches Wissen, kognitive Fertigkeiten, domänenspezifische Strategien, Routinen und Subroutinen, motivationale Tendenzen, volitionale [willentliche Steuerung von Handlungsabsichten und Handlungen] Kontrollsysteme, personale Wertorientierungen und soziales Verhalten in ein komplexes System*“ (Weinert 2001, S. 51).

Anhang 1.4 [zurück](#)

Zur Förderung der von de Haan postulierten Gestaltungskompetenzen wären u.a. folgende Methoden geeignet¹⁸:

- **Vorausschauendes Denken, Kenntnisse im Bereich von Zukunftsszenarien und -entwürfen**
Phantasiereisen, Zukunftswerkstätten, kreatives Schreiben, Ideenwettbewerbe
- **Die Kompetenz zu weltoffener Wahrnehmung, transkultureller Verständigung und Kooperation**
Probleme des Welthandels interdisziplinär bearbeiten, globale Perspektiven beachten, fair gehandelte Produkte im schulischen Alltag nutzen, multiperspektivische Darstellung gleicher Sachverhalte, Rollen- und Planspiele
- **Fähigkeit zu interdisziplinären Herangehensweisen bei Problemlösungen und Innovationen**
Erkennen und Verstehen von Systemzusammenhängen, Umgang mit Komplexität, Computersimulationsspiele, Syndrome des globalen Wandels, „Ökologischer Rucksack“ von Produkten, „Ökologischer Fußabdruck“
- **Planungs- und Umsetzungskompetenz**
Selbstorganisation, Antizipation, Nebenfolgen und Überraschungseffekte beachten, Veränderbarkeit und Vorläufigkeit des Wissens akzeptieren, Fehlerfreundlichkeit, Methoden: Planning for real, Szenariotechnik, Planspiele
- **Fähigkeit zur Gemeinschaftlichkeit und Solidarität**
Verschiedene Gerechtigkeitskonzepte diskutieren, partnerschaftliche Kooperationsformen, Solidaritätsaktionen, soziale Dienste, Schulpartnerschaften
- **Verständigungskompetenz und Fähigkeit zur Kooperation**
Teambildung, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktbewältigung, transkulturelle Verständigung, Konsensbildung
- **Kompetenz, sich und andere motivieren zu können**
Erlebniswert, Spaß, Attraktivität, soziale Kontexte (andere unterstützen), Mitbestimmung (sich einbringen können), gemeinsame Ausflüge, Edutainment, Ausstellungen gestalten, Ratgeber, Werbeaktionen, kreative Designs
- **Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder**
Selbsterfahrungs- und Wahrnehmungsspiele, Philosophieren mit Kindern, Analyse von Werbung, Lernform szenisches Spiel, Storytelling

¹⁸ vgl.: De Haan, Gerhard (2003): Die Vermittlung von Gestaltungskompetenz als Ziel der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Juni 2003.

Anhang 1.5 [zurück](#)

Gerhard de Haan vergleicht die Gestaltungskompetenz für BNE mit den Schlüsselkompetenzen der OECD¹⁹ und findet große Übereinstimmungen:

Klassische Kompetenzbegriffe	Kompetenzkategorien laut OECD (2005)	Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz
Sach- und Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none">- Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Tools)- Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Sprache, Symbolen und Text- Fähigkeit zur interaktiven Nutzung von Wissen und Informationen- Fähigkeit zur interaktiven Anwendung von Technologien	<ul style="list-style-type: none">T.1 Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauenT.2 Vorausschauend denken und handelnT.3 Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none">- Interagieren in heterogenen Gruppen- Fähigkeit, gute und tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen zu unterhalten- Kooperationsfähigkeit- Fähigkeit zur Bewältigung und Lösung von Konflikten	<ul style="list-style-type: none">G.1 Gemeinsam mit anderen planen und handeln könnenG.2 An Entscheidungsprozessen partizipieren könnenG.3 Andere motivieren können, aktiv zu werden
Selbstkompetenz	<ul style="list-style-type: none">- Eigenständiges Handeln- Fähigkeit zum Handeln im größeren Kontext- Fähigkeit Lebensplänen und persönliche Projekte zu gestalten und zu realisieren- Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Erfordernissen	<ul style="list-style-type: none">E.1 Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren könnenE.2 Selbstständig planen und handeln könnenE.3 Empathie und Solidarität für Benachteiligte, Arme, Schwache und Unterdrückte zeigen könnenE.4 Sich motivieren können, aktiv zu werden

Anhang 1.6 [zurück](#)

2006 führte das FORUM Umweltbildung in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) die Pilotstudie²⁰ „Bildung für nachhaltige Entwicklung und berufsbildende Schulen“ durch. An drei berufsbildenden Schulen wurde die Verbindung zwischen Bildung für nachhaltige Entwicklung und Berufschancen – aus Sicht der LehrerInnen – abgefragt. In allen drei Schulen wurde die Fähigkeit zum vernetzten, systemischen Denken als die entscheidende Kompetenz eingestuft, die durch BNE vermittelt

¹⁹ AG Orientierungshilfe Kompetenzen (2006): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote. Programm Transfer-21. http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf

²⁰ FORUM Umweltbildung (Hrsg.) (2005): Pilotstudie "Bildung für nachhaltige Entwicklung an berufsbildenden Schulen". forum exkurse. FORUM Umweltbildung, Wien. <http://www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/af.pl?navid=5>

telt werden sollte. Sowohl im Angebot der Schule als auch hinsichtlich der Relevanz am Arbeitsmarkt wird diese Kompetenz gemeinsam mit Verständigungs- und Kommunikationskompetenz und verantwortungsbewusstem und selbstständigem Handeln als besonders wichtig eingestuft. Die für nachhaltige Entwicklung vermittelten Schlüsselkompetenzen werden nach Ansicht mehrerer InterviewpartnerInnen mittlerweile von der Wirtschaft oftmals schon höher bewertet als fachliche Kenntnisse, können diese doch nach dem Berufseinstieg leichter „on the job“ oder bei Einschulungen erworben werden. Andererseits wurde aber auch das Problem thematisiert, dass kritische, reflektierte AbsolventInnen von manchen Unternehmen wiederum nicht so gern gesehen werden.