

In: Mit Bildung die Welt verändern? Globales lernen für eine nachhaltige Entwicklung, 2017, S. 276 - 288

Globales Lernen mit dem Orientierungsrahmen Globale Entwicklung

Jörg-Robert Schreiber

Gesellschaftliche Transformation erfordert im Verständigungsprozess zwischen Politik, Verwaltung, Wirtschaft, Wissenschaft und Zivilgesellschaft Kurskorrekturen und Orientierung im Lernprozess aller. Dabei spielt die formale Bildung mit ihrer Verfassungsverankerung eine kursbestimmende Rolle. Offenheit für Gestaltungsimpulse aus Wissenschaft und Zivilgesellschaft ist dafür ein wichtiges demokratisches Gestaltungsmerkmal – Gestaltungswille eine Voraussetzung. Die Rahmenbedingungen dafür sind ganz offensichtlich günstiger als je zuvor. Ähnliches gilt allerdings auch für die Dringlichkeit, diesen Weg zu beschreiten, die wohl noch nie so groß war wie heute.

Anfang 2017 hat die Bundesregierung die Neufassung der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie zur Umsetzung der Agenda 2030 verabschiedet.¹ Mit ihrer Orientierung an den globalen Zielen für nachhaltige Entwicklung ist sie eine Grundlage, um alle Politikfelder – und damit auch Bildung – konsequenter an der Umsetzung dieser Ziele auszurichten. Die zahlreichen Stellungnahmen von Bürgerinnen und Bürgern, Verbänden und Institutionen im Vorfeld der Verabschiedung zeigen, dass ein hohes Interesse an der Mitgestaltung, aber auch noch manche Unzufriedenheit besteht. Die von allen Mitgliedern der Vereinten Nationen beschlossene Agenda 2030 mit ihren 17 *sustainable development goals* (SDGs) und 169 Teilzielen und ihre Ausrichtung auf alle Länder der Erde sowie das Selbstverständnis der Bundesrepublik als ‚Entwicklungsland‘ in diesem Kontext haben zu einem stärkeren Schulterschluss der daran interessierten Verbände und Akteure geführt. Ein Abbau der ‚Silomentalität‘ und mehr Kohärenz werden für die Umsetzung auch von den Bundesministerien und hinsichtlich der Bund-, Länder- und Kommunenzuständigkeiten erwartet. In den meisten Bundesländern wird an Strategien zur Umsetzung der SDGs gearbeitet. Nach dem Plan der Bundesregierung soll auf dem G20-Gipfel im Juni in Hamburg die Umsetzung dieser Ziele erörtert werden.

Für die UNESCO spielen das Bildungsziel 4 „Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“ sowie insbesondere das Teilziel 4.7. eine zentrale Rolle. Sie stärken die Voraussetzung für ein breites Verständnis der SDGs und ein bürgerschaftliches Engagement zu ihrer Umsetzung. Gleichzeitig stellen die Nachhaltigkeitsziele wesentliche Inhalte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) dar, die damit aus ihrem Nischendasein herausgeführt werden soll: „Mehr als jedes andere Bildungsziel bezieht sich [Teilziel 4.7] auf den sozialen, humanistischen und moralischen Sinn von Bildung und deren Wirkung auf politische Richtlinien, curriculare Inhalte und LehrerInnenbildung“ (UNESCO 2016: 288).

	<p>SDG 4: Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern</p> <p>4.7: [...] bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden Wissen und Fertigkeiten erwerben, die benötigt werden, um nachhaltige Entwicklung zu fördern, einschließlich u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensformen, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, die Förderung einer Kultur des Friedens und Gewaltlosigkeit, global citizenship und die Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie den Beitrag von Kultur zu einer nachhaltigen Entwicklung.</p>
---	--

¹ Siehe https://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Themen/Nachhaltigkeitsstrategie/_node.html [Zugriff: 15.01.2017].

Bildung für nachhaltige Entwicklung kommt durch die Fortsetzung der BNE-Dekade in einem Weltaktionsprogramm (2015–2019) weiterhin besondere Aufmerksamkeit zu. Die Botschaft am Ende der UN-Dekade „vom Projekt zur Struktur“ soll in den Zielen und Maßnahmen eines Nationalen Aktionsplans, dessen Verabschiedung für Mitte dieses Jahres geplant ist, ihren Niederschlag finden. Dabei werden erstmalig für diesen Bildungsbereich die Zuständigkeitshürden zwischen Bund, Ländern, Kommunen zu nehmen sein. NROs erhalten die Möglichkeit, ihre Erfahrungen in diesem Bereich vor Ort stärker einzubringen und als kompetente Kooperationspartner_innen gefragt zu sein.

Der von einem breiten Spektrum didaktisch erfahrener Fachleute als gemeinsames Projekt von KMK und BMZ erstellte und 2015 von der KMK verabschiedete „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung“ kann dabei Orientierung und Impulse in mehrfacher Hinsicht geben. *Engagement Global gGmbH* wird als bisherige Koordinatorin und Herausgeberin die Weiterentwicklung des Orientierungsrahmens in die Sekundarstufe II nach entsprechendem Beschluss der KMK koordinieren und mit einer Vielzahl von Partner_innen die Umsetzung im Rahmen eines Schulprogramms voranbringen. Dabei geht es um die kontinuierliche Kooperation in fachdidaktischen Arbeitsgruppen, die Durchführung von Umsetzungsprojekten in verschiedenen Bundesländern, die Veröffentlichung von Unterrichtsmaterialien und die Unterstützung des neu gegründeten *Netzwerks Orientierungsrahmen in der Lehrkräfte(fort)bildung*, um Fachveranstaltungen zu diesen Bereichen und um Entwicklung von Qualität mit Hilfe von Qualitätskriterien. Koordiniert werden sollen diese Vorhaben durch Landeskoordinator_innen. Wesentlich dabei ist die Weiterentwicklung der BNE-Konzepte in nationaler und internationaler Abstimmung, wie sie z.B. durch die Beteiligung an dem UNESCO Projekt zur Erstellung eines internationalen „Guidebook on embedding Education for Sustainable Development“ erfolgt. Der Orientierungsrahmen spiegelt mit seiner Integration von Globalem Lernen und wichtiger Elemente einer Global Citizenship Education, von Umweltbildung, Interkulturellem Lernen und anderen Bildungskonzepten, mit seiner Kompetenzorientierung sowie der Einbindung aller Fächer und des Whole School Approach bereits wichtige Elemente neuerer Entwicklungen. Die englische Ausgabe „Curriculum Framework Education for Sustainable Development“ (2016)² geht in ihrem Titel auf die Integration verschiedener Ansätze in der BNE ein³ und damit auf ein sich weiter entwickelndes Verständnis von BNE. Grundlegend bei diesen Bemühungen, BNE in die Breite zu tragen, sind fünf Orientierungen:

1. Orientierung an dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung war in Deutschland schon vor der UN-Dekade (2005–2014) das universelle Prinzip, das unterschiedliche Konzepte wie Umweltbildung und Globales Lernen verbindet. Das war in Europa und weltweit nicht überall so und wurde 2015 durch die *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*, die dieses Prinzip in seiner fundamentalen Bedeutung für alle Lebensbereiche herausstellt, von der Staatengemeinschaft erneut und umfassender als je zuvor vereinbart. Ziele werden allerdings auch im politischen Diskurs der Agenda 2030, wie im Falle der meisten politischen Diskurse, als breite Ziele und Ideale formuliert, die nicht direkt auf den Kontext ausgerichtet sind, in dem z.B. Bildung und sozialer Wandel stattfinden. Politik ist auf allen Ebenen nur dann in der Lage, den Rahmen für diese Entwicklung zu schaffen, wenn sie durch eine teilnehmende, kontinuierlich lernende Zivilgesellschaft unterstützt und von dieser gefordert wird. In der Bildung ist nachhaltige Entwicklung nicht eine Vorgabe, die durch Leitplanken und planetarische Grenzen der Tragfähigkeit definiert ist. Ihre Aufgabe als BNE besteht darin, Orientierung im Lernprozess zu bieten und nachhaltige Entwicklung als grundlegende Einstellung und Handlungsbereitschaft zu fördern.

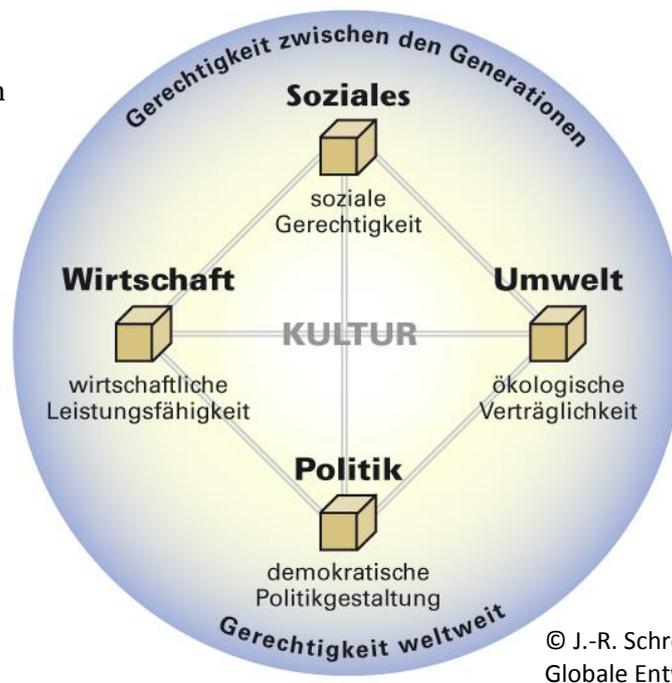
² Siehe <http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-7807/ra/titel> [Zugriff: 15.01.2017].

³ Um Missverständnissen vorzubeugen, wird betont, dass es sich dabei nicht um eine verschmelzende Assimilation in einem alle Ansätze umfassenden Bildungskonzept handelt, sondern dass der Vielfalt der Konzepte mit Wertschätzung begegnet wird und oft jahre- bzw. jahrzehntelang gewachsene Schwerpunkte und auch Bezeichnungen erhalten bleiben.

Die Hauptakteure, ihre Handlungsfelder und Entwicklungsperspektiven sind im Nachhaltigkeitsdiskurs traditionell auf drei Handlungsbereiche reduziert worden: Wirtschaft, Soziales und Umwelt. Dieses *Dreieck der Nachhaltigkeit* symbolisiert in der internationalen Diskussion die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Entwicklungskonzepts. In einem solchen Modell soll wirtschaftliches Wachstum gegenüber Umweltschutz und sozialer Gerechtigkeit ausbalanciert werden (UNESCO 2015). Forderungen, Kultur und Politik (good governance) in ein Modell der nachhaltigen Entwicklung zu integrieren, sind angesichts zunehmender Kritik an einem dominierenden Wachstumsparadigma und den Risiken der Finanzmärkte berechtigt. Aber auch Terrorismus und neue Formen der Kriegsführung, *failing states* und ein wachsendes Bedürfnis nach Sicherheit und Bürgerbeteiligung verlangen nach der Integration dieser Dimensionen in gemeinsame Modellvorstellungen nachhaltiger Entwicklung.

Aus pädagogischer Sicht erscheint diese Inklusion sinnvoll und zielführend (s. Abb. 1), weil Politik und Kultur in ihren vielfältigen Formen bevorzugte Themenbereiche der Massenmedien und Internetkommunikation sind und primäre Beteiligungsfelder für eine zukunftsfähige Entwicklung darstellen. Bei Zielkonflikten der Entwicklungsdimensionen bietet das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung mit seinem ganzheitlichen Anspruch Orientierung für das eigene Verhalten und für die Aushandlung nachhaltiger Lösungen vor dem Hintergrund kultureller Vielfalt.

Abb. 1
Modell der nachhaltigen
Entwicklung



© J.-R. Schreiber, Orientierungsrahmen
Globale Entwicklung 2016

Das Modell von Entwicklungsdimensionen, die oft in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen und sich im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ergänzen sollen, wurde schon früh durch fundamentale Werte und Prinzipien begleitet, u.a. durch globale und Generationengerechtigkeit, Verantwortung als Weltbürger (global citizenship), Geschlechtergerechtigkeit, Partizipation und Inklusion, Schutz des Klimas und der natürlichen Umwelt. Diese Werteorientierung führte zu dem Verständnis von BNE als multiperspektivischem Ansatz (vgl. UNESCO 2012).

Die Tatsache, dass individuelle Entscheidungen zugunsten einer nachhaltigen Entwicklung nicht einfach anhand von Normen und technischen Richtlinien getroffen werden können, bedeutet nicht, dass planetarische Grenzen und Vorgaben durch internationales und nationales Recht im Lernprozess unwesentlich sind. Nachhaltige Entwicklung ist darauf ausgerichtet, jedem den Zugang zu fundamentalen Rechten zu ermöglichen, vermag jedoch nicht konkret zu beschreiben, wie dies auf dem Weg in eine gute Zukunft im konkreten Fall erreicht werden kann. Definitionen nachhaltiger Entwicklung sind daher komplex und müssen offen bleiben. Sie sollten Raum lassen für unterschiedliche Akteure, Situationen, Handlungsebenen (von individuell bis global), für kulturelle Hintergründe und schnelle Veränderungen.

Der Begriff *nachhaltige Entwicklung*, der einen Prozess beschreibt, wird dabei gegenüber dem Ziel *Nachhaltigkeit* bevorzugt, obwohl er nicht frei ist von kritischen Untertönen, u.a. aufgrund der gelegentlichen, unzutreffenden Gleichsetzung von *Entwicklung* mit *Wachstum*. In der BNE wird in diesem Zusammenhang der Gebrauch des Begriffs *Entwicklung* als neutraler Terminus (von *nicht nachhaltig* bis *nachhaltig*) bevorzugt. Da nachhaltige Entwicklung Antworten auf komplexe, oft miteinander verstrickte Prozesse sucht, erscheint es nicht sinnvoll, eindimensional von *wirtschaftlicher Nachhaltigkeit* oder *ökologischer Nachhaltigkeit* zu sprechen. Nachhaltige Entwicklungen erfordern einen synergetischen Prozess unter Berücksichtigung *aller* Entwicklungsdimensionen.

Bildung steht vor der Aufgabe, die Entwicklung von Kompetenzen durch Lernprozesse zu fördern, die kritische Analysen, fundierte Urteile und Handeln im Einklang mit den Prinzipien nachhaltiger Entwicklung erfordern. Dabei kommt es darauf an, relevante und an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientierte Probleme nicht nur aus einer, sondern aus allen Entwicklungsdimensionen zu erforschen, einschließlich des sozio-kulturellen Hintergrundes. Auf diese Weise können Konflikte in den Blick geraten, bevor sich feste Meinungen darüber bilden und Entscheidungen getroffen werden. Der offene, Orientierung bietende Ansatz einer Bildung für nachhaltige Entwicklung steht auch für eine Sensibilisierung gegenüber der ideologischen Instrumentalisierung von Bildung.

2. Orientierung an den Inhalten und Zielen der SDGs

Inhalte dominieren in der Regel Gespräche über Unterrichtsvorhaben unter Lehrerinnen und Lehrern sowie zwischen ihnen und Schülerinnen und Schülern. Dabei wird Inhalt oft auf Lernstoff und erwartete Leistung reduziert. Themen in Lehrplänen sind häufig systematisch an bestimmten Fachprinzipien und Phänomenen der Bezugswissenschaft ausgerichtet. Die meisten verbindlichen Curricula enthalten jedoch auch erhebliche Freiräume hinsichtlich der Themengestaltung, sofern vorgegebene Standards erreicht werden. BNE kann dabei von der Möglichkeit Gebrauch machen, relevante, lebensweltnahe und problemorientierte Themen zu definieren. Dabei hat jedes Nachhaltigkeitsproblem die Chance, zum Thema und Lerngegenstand zu werden, wenn es zu Konflikten zwischen den beteiligten Personen und Institutionen führt, die von den Folgen betroffen sind. Das ist bei allen SDGs und ihren Teilzielen der Fall, deren Zielformulierung in einem ersten didaktischen Schritt die Erschließung eines zugrundeliegenden lokalen Problems erfordert. Für die Wahl eines BNE-Themas kommen mehrere Kriterien in Betracht, von denen natürlich nicht alle erfüllt sein müssen:

BNE-Themen

- sind gesellschaftlich relevant und interessant für die Lernenden,
- sind problemorientiert und erfordern eine Stellungnahme sowie eine nachhaltige Lösung,
- regen Perspektivenwechsel an,
- erfordern die Wahrnehmung sozio-kultureller Diversität,
- geben Anlass für die Untersuchung von Wechselwirkungen zwischen lokalen und globalen Faktoren und Prozessen,
- greifen Vorwissen auf und fördern selbst-organisierten Wissenserwerb,
- stellen eine Verbindung her zu einem oder mehreren SDGs,
- sind in ein (oder besser: mehrere) Unterrichtsfächer eingebettet.

Will man die 21 offenen Themenbereiche des Orientierungsrahmens noch weiter auf wenige Grundthemen eingrenzen, so lassen sich in Anlehnung an die grundlegende Darstellung „Bildung überdenken – ein globales Gemeingut?“ der UNESCO (2016: 20-26) die folgenden vier benennen:

1. Umweltstress und nicht-nachhaltige Muster der wirtschaftlichen Produktion und Konsumtion
2. Mehr Wohlstand, aber auch mehr Benachteiligung und Ungleichheit
3. Zunehmende Vernetzung, aber steigende Intoleranz und Gewalt
4. Fortschritte und Herausforderungen bei der Umsetzung der Menschenrechte

Jedes gewählte Thema erfordert die Auswahl geeigneter BNE-Kompetenzen, angemessene Sozialformen und abgestimmte Lehr-/Lernmethoden, um zum Katalysator einer erfolgreichen Lerneinheit zu werden.

3. Orientierung an BNE-Schlüsselkompetenzen

Kompetenzen im Sinne der weithin anerkannten Definition des Entwicklungspsychologen *Franz E. Weinert* sind „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27f).

Die Definition unterstreicht nicht nur den integrativen Charakter von Kompetenzen, sondern auch, dass sie lernbar sind. Das entspricht der Erfahrung, dass Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motivation, Bereitschaft und die richtige Einstellung benötigt werden, um ein Problem zu lösen. Einfach gesagt, geht es um Dispositionen, um bestimmten Erfordernissen zu genügen. BNE-Kompetenzen können bei der Lösung gegenwärtiger und zukünftiger Herausforderungen in variablen Situationen helfen.

Abb. 2



Kompetenzen setzen sich aus Fachwissen, interdisziplinärem und praktischem Handlungswissen, aus metakognitiven und kognitiven sowie sozialen und emotionalen Fähigkeiten und sowohl körperlichen als auch praktischen Fertigkeiten, Einstellungen und Werten zusammen, die in ihrem Zusammenwirken zu sinnvollen Handlungen führen können (s. Abb. 2). Die Kombinationsvielfalt von Elementen, die eine Kompetenz ausmacht, kann allerdings groß sein. Im Hinblick auf die Wissenskomponente kann (die auch aus lernpsychologischen Gründen sinnvolle) Strategie verfolgt werden, Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, themenbezogenes Wissen selbst zu erwerben und dafür erforderliche Informationen weitgehend eigenständig zu bewerten. Der Erwerb verschiedener kognitiver, kommunikativer und praktischer Fähigkeiten ist eine weitaus größere Herausforderung und erfordert Übung und Erfahrung in geeigneten Lernsituationen. Die Fächer verfügen über einen umfangreichen Fundus an Lehr- und Lernmethoden, die für die Entwicklung BNE-bezogener Fähigkeiten herangezogen werden können.

Entgegen der Meinung einiger Kritikerinnen und Kritiker sind Kompetenzen nicht nur outcomeorientiert, sondern können mit ihrer behutsam zu handhabenden Ergebnisorientierung durchaus Bedeutung haben für die Themenauswahl und Unterrichtsgestaltung, da Lernprozesse in der Regel nicht aufs Geratewohl, sondern nach dem angestrebten Ergebnis gestaltet werden. So ist die Veröffentlichung „Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives“ (UNESCO 2017) mit ihrer Übersicht zu Teilkompetenzen (hier Lernziele genannt), die den SDGs der Agenda 2030 zugeordnet sind, für die Unterrichtsgestaltung sehr anregend.

BNE-Konzepte haben eine beachtliche Anzahl von Schlüsselkompetenzen identifiziert, die untereinander und zu den elf Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens ein hohes Maß an Übereinstimmung aufweisen. Es geht um komplementäre (Teil-)Kompetenzen einer holistischen Idee, wobei im Lernprozess verschiedene Teilkompetenzen zu einer umfassenden *Gestaltungskompetenz* oder *Global Competency*⁴ akkumuliert werden. Da BNE-Kompetenzen ihrem Charakter nach transversal, d.h. fächerübergreifend, sind, sollten sie (wie das im Orientierungsrahmen geschieht) mit Fachkompetenzen und anderen übergreifenden Kompetenzen, wie Kreativität oder Medienkompetenz, verbunden werden. Beispiele besonders oft in BNE-Lerneinheiten geförderter Kompetenzen sind: Erkennen und Wertschätzen von Vielfalt, Perspektivenwechsel und Empathie, kritische Reflexion und Stellungnahme, Verständigung und Konfliktlösung sowie Partizipation und Mitgestaltung.

4. Orientierung an einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik

BNE-Akteure setzen sich sehr oft für pädagogische Lernformen und eine entsprechende Lernumgebung ein, die auf einer konstruktivistischen Lerntheorie beruhen. Obwohl dieser theoretische Ansatz in der Pädagogik schon früh verschiedene und zum Teil widersprüchliche Wege verfolgte (Lev Wygotsky, Jean Piaget, John Dewey u.a.), haben bis hin zum interaktionistischen Konstruktivismus von *Kersten Reich* (2012) und seinen umfangreichen methodischen Beispielen wesentliche Elemente Eingang in die Praxis der BNE gefunden. Dabei gilt der Grundsatz, dass sich Lernen vollzieht, wo Lernende aktiv in einen Prozess der Bedeutungskonstruktion sowie der entdeckenden Rekonstruktion und der kritischen Dekonstruktion der Welt eingebunden werden, d.h. eigenständig Wissen und Kompetenzen erwerben. Das führt auch zu einer veränderten Rolle der Lehrkräfte, die durch genaue Beobachtung, Begleitung und Unterstützung der Lernenden leichter ein Verständnis für die Lernprozesse und damit auch eine Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler gewinnen können. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Vorliebe für *Lernprojekte* in der BNE erklären, selbst wenn diese eher in der mehr oder weniger stark von der Lehrkraft gestalteten Form eine wichtige Rolle spielen. Auf jeden Fall geht in solchen projektorientierten Vorhaben selbstorganisiertes Lernen deutlich über die Anwendung von Wissen und Fähigkeiten für gestellte Aufgaben hinaus. Die fächerverbindende oder fächerübergreifende Organisationsform über eine deutlich längere Zeitspanne als einige Unterrichtsstunden ermöglicht die Untersuchung komplexer Probleme, die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, Exkursionen, Gespräche mit Expertinnen und Experten und eine bessere Integration in ein gesamtinstitutionelles Schulkonzept. Der Erfolg von selbstorganisierten Projekten und ihre Auswirkung auf selbstbestimmtes lebenslanges Lernen hängt maßgeblich davon ab, wieviel Selbstwirksamkeit in solchen Lernformen erfahren wird.

Die Präferenz möglichst weitgehend selbstbestimmter Lernformen zeigt sich auch in der großen Nähe zu Konzepten des *(self)empowerment*, wie sie u.a. in der Entwicklungszusammenarbeit zur Anwendung kommen und was zum Teil die Affinität zahlreicher in diesem Bereich aktiver NRO zum Globalen Lernen erklärt. Für nicht wenige BNE-Akteure bilden die konstruktivistischen Lernaktivitäten (lernerzentriert, forschend, interaktiv, demokratisch und selbstbestimmt) zusammen mit den problemorientierten und auf nachhaltige Lösungen ausgerichteten Themen die transformative Qualität der BNE.

⁴ Siehe das OECD „Programme for International Student Assessment“ im Jahr 2018 <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> [15.01.2017].

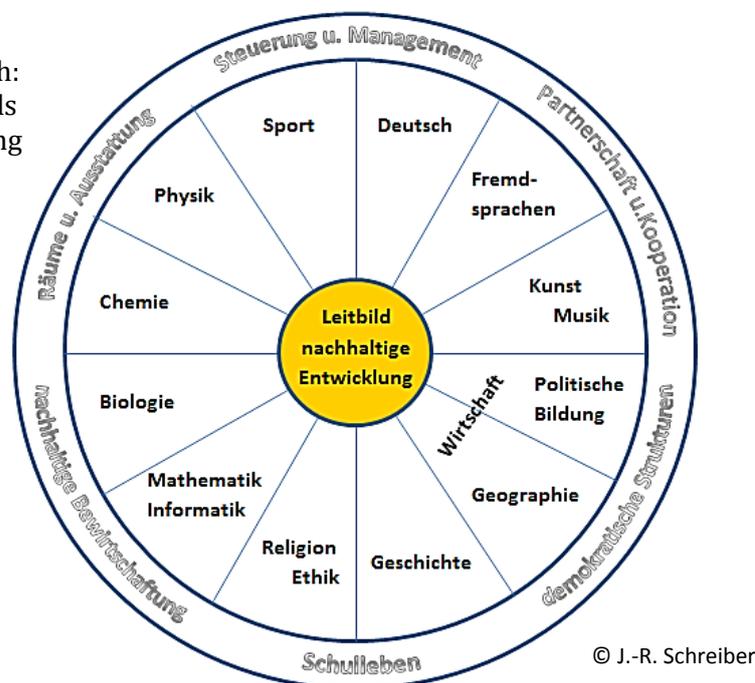
5. Orientierung an einem nachhaltigen gesamtinstitutionellen Ansatz

Seit dem Erdgipfel in Rio de Janeiro und der auf ihm 1992 verabschiedeten Agenda 21 ist viel über die Integration von BNE in die schulische Bildung geschrieben und gesagt worden. Auch die notwendige Einbettung von BNE in die Unterrichtsfächer ist dabei angesprochen worden – in umfassender Form zuletzt durch den Orientierungsrahmen 2016 –, weil ein *Andocken* eben nicht zu der in der UN-Dekade angestrebten *Verankerung* führte. Es bleibt zu hoffen, dass der im Rahmen des BNE-Weltaktionsprogramms erstellte Nationale Aktionsplan in den Bundesländern zu einer Umgestaltung der Lehrpläne führt, die dazu beiträgt, dieses Ziel zu erreichen. Absicht ist dabei nicht, die ohnehin überladenen Curricula fortlaufend mit neuen Inhalten zu überfrachten, sondern eine Neuorientierung von Inhalten und pädagogischer Umsetzung zu fördern, die zu einer qualitativen Entwicklung von Bildung wesentlich beiträgt. Qualität sollte sich dabei an einer gesellschaftlich ausgehandelten Transformation in Richtung nachhaltiger Entwicklung orientieren.

Ziel der Leitidee *vom Projekt zu Struktur* sollte sein, BNE in alle Fächer zu integrieren und diese stärker untereinander und mit einem gesamtinstitutionellen Ansatz zu verbinden, dessen Ausgangspunkt und Wertezentrum das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ist (s. Abb. 3). Die Umsetzung dieses Ziels wird für die meisten Schulen als Entwicklungsprozess freilich nur möglich sein, wenn sie dafür die Unterstützung aller an Schule beteiligten Akteure erhalten. Er verspricht dann allerdings, erfolgreich und von weitreichender Bedeutung für Schülerinnen und Schüler zu werden, die so Gesellschaft in ihrem Leben mitgestalten.

Abb. 3

Whole School Approach:
Einbettung des Leitbilds
nachhaltige Entwicklung
in die formale Bildung



Schulen können als Mikrokosmos der Gesellschaft verstanden werden. Sie stehen neben ihren Kernaufgaben wie viele andere Institutionen vor Herausforderungen eines nachhaltigen *facility management*, eines verantwortungsbewussten Gebrauchs von Ressourcen und wirkungsvollen Abfallmanagements, der Gestaltung demokratischer Partizipation, der Inklusion und Bearbeitung sozio-kultureller Konflikte und können dies mit ihrem Bildungsauftrag verbinden. Sie werden damit zum Vorbild und zum Lernfeld fürs Leben. Der Whole School Approach gewinnt seine Kraft durch die gemeinsame Ausrichtung und die Zusammenführung der Aktivitäten (s. Abb. 4): durch

die Verbindung des Anbaus von Gemüse im Schulgarten mit der angestrebten gesunden Ernährung aus der Region und der Gesundheitserziehung im Unterricht, der nachhaltigen Schülerfirma mit der Bearbeitung von Wirtschaftsthemen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, der Schulpartnerschaft mit dem Sprachunterricht und Geographieprojekten.

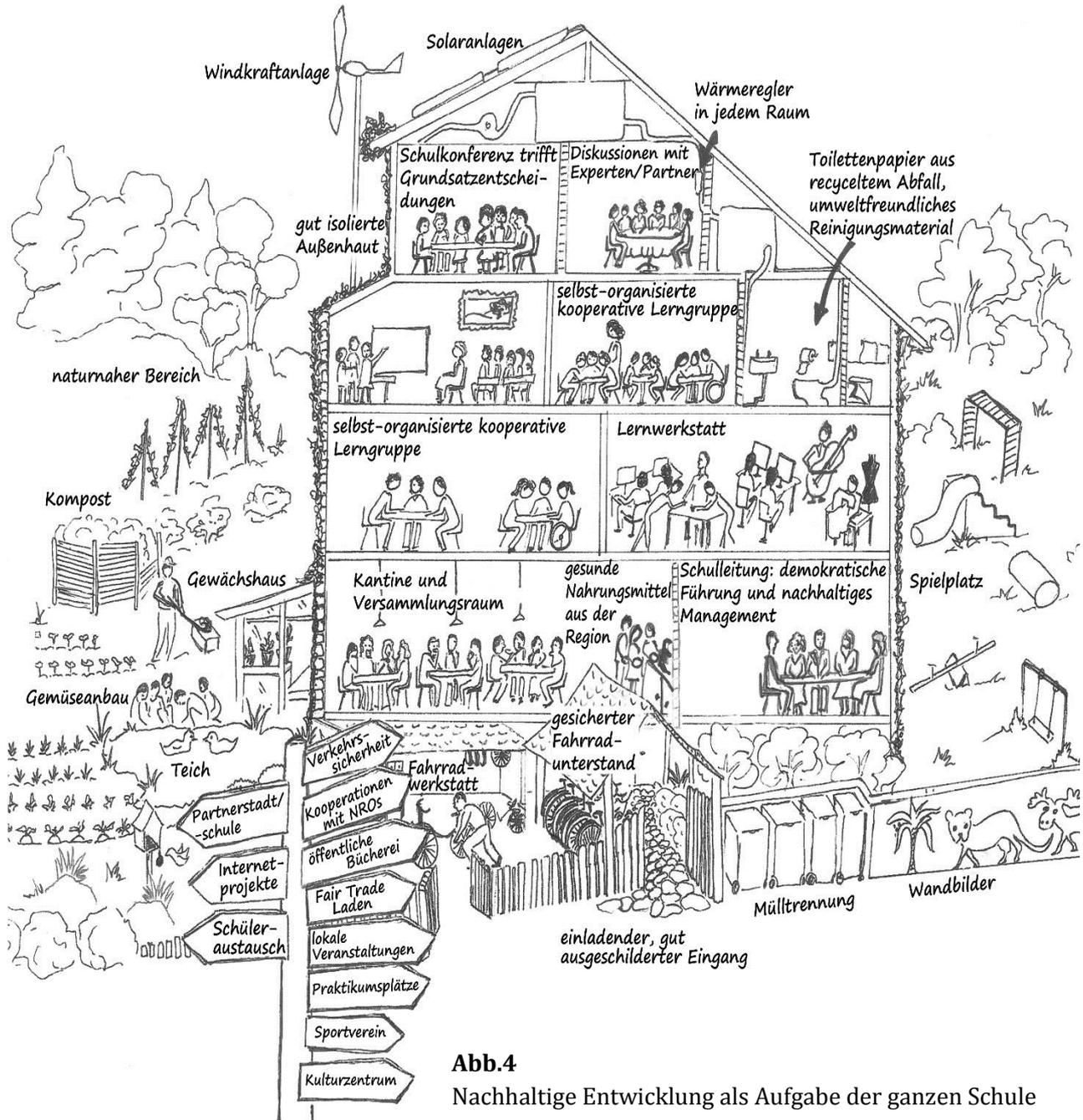


Abb.4

Nachhaltige Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule

Quelle: in Anlehnung an: Manchester Metropolitan University: SEEPS PROJECT: Sustainability Education in European Primary Schools. COMENIUS COURSE GB 41186: Creating a Better Environment in Our School. Vgl. <http://www.oecd.org/greengrowth/41309960.pdf> [15.01.2017].

Literatur

- KMK/BMZ/Engagement Global (Hrsg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn: Cornelsen.
- OECD (2016): Global Competency for an inclusive world. Paris.
<https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> [Zugriff: 07.03.2017]
- Reich, Kersten (2012): Konstruktivistische Didaktik, Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim: Beltz.
- UNESCO (2012): Exploring Sustainable Development: a Multiple Perspective Approach. Paris
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002154/215431E.pdf> [Zugriff: 15.01.2017].
- UNESCO (2015): Rethinking Education. Towards a global common good?
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Cairo/images/RethinkingEducation.pdf> [Zugriff: 15.01.2017].
- UNESCO (2016): Global Education Monitoring Report. Education for People and Planet: Creating sustainable futures for all. Paris. <http://gem-report-2016.unesco.org/en/home/> [Zugriff: 15.01.2017].
- UNESCO (2017): Education for the Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Paris.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17-31.