

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Stand der Umsetzung einer politischen Vision in Deutschland

Nadja Cirulies, Frances De Wolf Hoffmann

1. Einleitung

Nachhaltigkeit im Sinne der Agenda 21 ist ein politisches Konstrukt, welches auch im fünften Jahr der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BnE) längst nicht in das Bewusstsein aller Verantwortlichen vorgedrungen ist. Im Gegensatz dazu finden sich fast überall alte und neue Bildungspraktiken, die durchaus der politischen Nachhaltigkeitsidee zugeordnet werden könnten, sich selbst aber nie so bezeichnen würden. Das Anliegen dieses Beitrages ist es, die Realisierung der (bildungs)politischen Nachhaltigkeitsidee in Theorie und Praxis in Deutschland im fünften Jahr der UN-Dekade zu analysieren. Dazu dient ein Vergleich politischer Umsetzungsstrategien mit dem aktuellen Stand der pädagogischen Theoriebildung und Praktiken. Die Ergebnisse dieses Vergleiches zeigen immanente Ambivalenzen bei der Realisierung der BnE und Schwierigkeiten in Bezug auf Theoriebildung und Evaluation. Diese Befunde des Umsetzungsprozesses einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ dienen zur Präzisierung pädagogischer Forschungs- und Entwicklungsaufgaben.

2. Bildungspolitische Strategien zur Umsetzung der BnE

Nachhaltige Entwicklung stellt für die Bundesregierung Deutschlands ein politisches Ziel von hoher Priorität dar: „Erklärtes Ziel der Bundesregierung ist es, das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung, wie es die Agenda 21¹ entwickelt hat, konsequent in ihre Politik und damit zugleich in die verschiedenen Politikbereiche zu integrieren“ (BMBF 2002, S. 6). Der Bildung wird dabei eine Schlüsselrolle zugeschrieben. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein Ziel, in dessen Rahmen „die Menschen zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte“ befähigt werden sollen (ebd.).

Im politischen Verständnis umfasst BnE ökologische, ökonomische und soziale Aspekte und erweitert damit die Konzepte der Umweltbildung und der ent-

1 Siehe zur Entwicklung und zu den politischen Konsequenzen in der Bundesrepublik der Agenda 21 in Rio de Janeiro im Jahre 1992: Brunold 2004, S. 45ff.

wicklungspolitischen Bildung. Orientierungsrahmen für das deutsche Regierungshandeln ist die, von den Vereinten Nationen 2002 ausgerufene und durch die UNESCO koordinierte, Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“.²

In der Bundesrepublik wird oben stehende Vision dadurch verfolgt, dass sie als Aufgabe bestimmten Bereichen und Gruppen zugeordnet wird, die für die strategische Umsetzung im weiteren Verlauf verantwortlich gemacht werden können. Dazu wurden innerhalb der Bundesregierung im Wesentlichen das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Bundesministerium für Umwelt (BMU) und das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) zur Umsetzung der UN-Dekade eingesetzt (vgl. BMBF 2002, S. 14). Die Dekade-Aktivitäten innerhalb der Bundesregierung werden federführend vom BMBF betreut. Auch die Deutsche UNESCO-Kommission (DUK) ist, beauftragt vom Deutschen Bundestag, verantwortlich für die Umsetzung, wobei sie koordinierende Funktionen übernimmt. Ein von ihr einberufenes Nationalkomitee, in dem Bundesministerien, Bundestag, die Länder, Nichtregierungsorganisationen, Medien, Privatwirtschaft und Wissenschaft vertreten sind, wurde als beratendes und steuerndes Gremium gegründet und hat bisher eine ganze Reihe verschiedener Aktivitäten eingeleitet (vgl. DUK 2008b).

Besonders zu erwähnen ist die Erarbeitung eines „nationalen Aktionsplanes“, der strategische Ziele der UN-Dekade benennt und in dem über 60 bildungspolitische Maßnahmen beschrieben werden. Bereits 2003 wurde die so genannte *Hamburger Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission zur Dekade der Vereinten Nationen, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* verabschiedet, in der „alle Verantwortlichen in Bund, Ländern und Gemeinden sowie interessierte Institutionen der Wirtschaft, Einrichtungen von Forschung und Lehre und der Zivilgesellschaft“ aufgefordert werden, sich zu einer „Allianz Nachhaltigkeit lernen“ zusammenzufinden“ (DUK 2003). Diese Erklärung führte zu dem oben erwähnten „nationalen Aktionsplan“ (DUK 2005). Er soll die Nachhaltigkeitsidee im deutschen Bildungssystem verbreiten und verankern, indem Aktivitäten entwickelt, gebündelt und über eine „gute Praxis“ in die Breite transferiert werden, Akteure der BnE sich vernetzen, die öffentliche Wahrnehmung von BnE verbessert wird und internationale Kooperationen vertieft werden.

Drei Jahre, nachdem die Bundesregierung veröffentlichte, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung Eingang in die Bildungspraxis gefunden habe (vgl. BMBF 2002), setzte Hamburg auf Länderebene als erstes Bundesland einen „Nationalen Aktionsplan“ in Form von Maßnahmekatalogen und Akteurslisten um (Freie und Hansestadt Hamburg 2005). Ende 2005 legte ein zweites von 16 Bundesländern seinen Aktionsplan zur BnE vor. Weitere sechs Länder folgten daraufhin, womit derzeit die Hälfte aller Länder in der Bundesrepublik einen

2 Geplant für die Jahre 2005 bis 2014, im folgenden UN-Dekade genannt.

„Landesaktionsplan“ vorgelegt hat (vgl. DUK 2008a). Diese Strategien waren aus Sicht der Verantwortlichen immer sehr erfolgreich.

Berichten aus dem Bundesministerium zufolge ist BnE im deutschen Bildungssystem gut verankert. „Positive Trends“ im Hinblick auf BnE werden der Bundesregierung bereits 2001 durch die Bund-Länder-Kommission (BLK) bescheinigt (vgl. BLK 2001). Es wird festgestellt, dass „die vor allem im Gutachten zum BLK-Modellversuchsprogramm ‚Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘ („21“) festgehaltenen didaktischen Prinzipien (...) eine allgemein akzeptierte konsensfähige Basis“ bieten (BLK 2002, S. 162).

Auch im „Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ für den Zeitraum Herbst 1997 bis Herbst 2001 kommt die Bundesregierung zu dem Schluss, dass „ein deutlicher Entwicklungssprung von einer mehr am Umweltschutz orientierten Umweltbildung hin zu einer mehrdimensionalen BnE stattgefunden hat“ (BMBF 2002, S. 54). 2005 schließt die Bund-Länder-Kommission das BLK-Programm „21“ Bildung für eine nachhaltige Entwicklung 1999–2004 erfolgreich ab (vgl. BLK 2005). Ein Jahr später zieht auch Dr. Annette Schavan, amtierende Bundesministerin für Bildung und Forschung, eine durchweg erfolgreiche Bilanz der ersten UN-Dekade und bedankt sich bei allen Beteiligten. Sie resümiert, dass neue Strukturen, Initiativen, die Arbeitsgruppen, nationale und regionale Veranstaltungen, Auszeichnungen von Projekten und Durchführung von Maßnahmen die Menschen in Deutschland den Zielen der BnE „ein gutes Stück näher“ gebracht hätten (UNESCO Heute 2006, S. 11ff.).

Auf der Internetplattform der Deutschen UNESCO-Kommission zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (www.bne-portal.de) befinden sich umfangreiche Dokumentensammlungen, die der deutschen Bildungspolitik Erfolge bei der Umsetzung der UN-Dekade bescheinigen.

3. Umsetzung der BnE in erziehungswissenschaftliche Theorie

Um Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungssystem zu verankern, arbeitet das BMBF mit bestimmten Vertretern der Wissenschaft zusammen, die aufgefordert sind, Bildungstheorien zu entwickeln, mithilfe derer Pädagoginnen das Thema im Unterricht und in Institutionen verankern können (vgl. BMBF 2005). 2004 wurde das Programm „Transfer 21“, gefördert durch das BMBF und 14 von insgesamt 16 Bundesländern, installiert. In ihm wurden beispielsweise Qualitätskriterien für „Schulen entwickelt, die in der Förderung von BnE einen ihrer Schwerpunkte sehen“ (de Haan 2008, S. 30). Ziel der BnE in den Schulen ist die Vermittlung einer „Gestaltungskompetenz“, die sozial, ökologisch und ökonomisch relevante Kompetenzen zur Gestaltung einer „gerechten“ Welt zusammenbringen soll. Dazu wurde „Gestaltungskompetenz“ in Form von

Teilkompetenzen und in Anlehnung an Kompetenzkategorien der OECD konkretisiert (vgl. de Haan 2008, S. 32).

Mit der von de Haan vorgeschlagenen national (an deutsche Bedürfnisse) orientierten Konkretisierung der Ziele einer BnE, im Sinne einer zu lernenden „Gestaltungskompetenz“, soll vermieden werden, dass unter BnE „alles, was einer gesellschaftlichen Entwicklung im positiven Sinne entgegensteht oder für die Zukunft als sinnvoll erscheint, (...) subsumiert wird“ (de Haan 2008, S. 25).

Dieser Form der Kompetenzkonstruktion stehen andere Theoretiker kritisch gegenüber. Autoren, wie Fischer (2002, 2007) oder Stoltenberg (2007) verweisen darauf, dass „Nachhaltigkeit (...) kein „Thema“, sondern Leitidee, theoretische Orientierung, (...) Ratgeber für die Auswahl, Reihenfolge und Anlage von Projekten und pädagogischen Konzepten ist“ (Stoltenberg 2007, S. 787).

Trotz dieser Kritik werden an anderer Stelle Kompetenzkonstrukte unter Bezug zur Nachhaltigkeit präferiert, die sich operationalisieren lassen, so dass Teilkompetenzen zu messen sind. Als Teilkompetenz gilt dann etwa das „Verstehen, Beurteilen, Bewerten“,³ „Fähigkeit zum Perspektivwechsel“, „biografische und kognitive Reflexionskompetenz“ oder „Fähigkeit zur Empathie“ (Rost 2008, S. 61; Franz/Frieters 2008, S. 82), wie sie seit langem wortgleich aus sozialen und interkulturellen Kompetenzkonstrukten bekannt sind (vgl. Bleil 2006, S. 113ff., S. 148).

Neben vielfältigen inhaltlichen Fokussierungen der BnE mit kaum vergleichbaren Zielstellungen⁴ wird im erziehungswissenschaftlichen Bereich auch versucht Indikatoren einer BnE zu entwickeln, um nationale Systementwicklungen für internationale Vergleiche festhalten und beurteilen zu können. Dem steht allerdings entgegen, dass bisher weder allgemeingültig definiert werden konnte, was ein Indikator sei, noch wie er in einem komplexen System bewertet werden kann (vgl. Nickel/Müller 2008, S. 245). Die Forschung beschränkt sich derzeit auf inhaltliche Abgrenzungen und Einschränkungen, wie dem Hinweis, dass „Indikatoren nur ungefähre Messergebnisse für den Zustand eines Systems erbringen (...)“ (Nickel/Müller 2008, S. 233ff.) und die Aussagekraft von der Qualität der theoretischen Präzisierung (Modelle, Konzepte, Annahmen) abhängen (vgl. Nickel/Müller 2008). In der Nachhaltigkeitsforschung mangelt es insgesamt an empirisch „aussagekräftigen Daten“ und an „realistischen Theorien“, wie BnE institutionell umgesetzt und auf lange Sicht verankert werden kann (vgl. Bormann 2008, S. 795). BnE lässt sich darüber hinaus nur dann beurteilen, wenn

3 Es wird nicht definiert, was wie verstanden, bewertet und beurteilt werden soll. Das Problem fehlender Konkretisierung steht der Operationalisierung entgegen. Dies gilt für alle Teilkompetenzen.

4 So reichen Zielstellungen in Konzepten bspw. allgemein von „Empathie zeigen können“ bis hin zur Unterscheidung konkreter Handlungen in nachhaltig und nicht-nachhaltig.

die Evaluation makrosoziale, institutionelle und personelle Rahmenbedingungen einschließt (vgl. Bormann/de Haan 2008). Dies ist nach vorliegender Datenlage bisher noch nicht geschehen.

Hauptproblem der Theorieentwicklung scheint zu sein, dass Nachhaltigkeit im Sinne der Agenda 21 ein unbestimmtes normatives Containerkonzept mit endlosen Verknüpfungsmöglichkeiten von Gerechtigkeit, Moral und Ethik über Technik zur Menschheitsgeschichte, vom Globus bis zum Schulgarten darstellt. Jede didaktische Reduktion stellt eine Verkürzung mit unbestimmten Konsequenzen und Wahrnehmungsverzerrungen dar. Selbst unter „professionellen Kommunikatorinnen“ und Expertinnen gilt Nachhaltigkeit als kognitive Überforderung und als kaum vermittelbar (Bormann 2008, S. 796).

4. Umsetzung der BnE in die Schulpraxis

Im Gegensatz zu den Schwierigkeiten, eine empirisch gesicherte pädagogische Theorie für die BnE zu entwerfen, steht die Materialfülle, die im Internet für Pädagoginnen zu Verfügung gestellt wird (vgl. Ziegeldorf, o.J.). Eine breitflächige Übernahme in den konkreten Unterricht ist jedoch längst nicht zu beobachten. Die Strategie der nachhaltigen Entwicklung und das Aktionsprogramm der Agenda 21 sollten zwar „Bildungs- und Lernherausforderungen allerersten Ranges“ sein (Beer 2002, S. 8), aber nur eine Minderheit versucht, die offizielle Definition der Brundtland-Kommission für Sustainable Development (Nachhaltige Entwicklung) mit Leben zu füllen und theoretisch in Bildungsprozesse zu integrieren (vgl. Leitschuh-Fecht 2002, S. 34). Dies hat pragmatische Gründe, denn allein auf dem Gebiet des kompetenten Handelns beispielsweise im Umweltbereich, als dem am weitesten entwickelten schulischen Lernfeld,⁵ ist die Komplexität zwischen globalen und regionalen Wechselwirkungen und die realistische Einschätzung von Zukunftsszenarien selbst von hochrangigen Experten kaum und schon gar nicht konsensfähig einzuschätzen.

Aus fast allen Handlungsgebieten heraus lassen sich Dilemmata bezogen auf erwünschte „Nachhaltigkeit“ erkennen. Dies ist eine grundlegende Eigenschaft des Nachhaltigkeitskonstruktes, welches „derart hohe Anforderungen an Kognition, Motivation und Volition“ stellt, dass die gewünschte Befähigung allein durch Bildung nicht erreicht werden kann, sondern durch weitere gesellschaftliche Entwicklungen begleitet werden muss (Ernst 2008, S. 58). Doch nicht nur das Individuum wird überfordert, auch das System scheint unberührt von den politischen Wünschen zu bleiben.

5 Im Vergleich der drei Lernfelder „soziale“, „ökonomische“ und „ökologische“ Nachhaltigkeitsperspektiven.

Die BnE, die als politische Vision im Sinne der Bundesregierung top down in das Schulsystem installiert wird, durchläuft gezwungenermaßen die Administration des Systems. Die deutsche Tradition der Bildungsadministration lässt sich aus ihrer Geschichte heraus jedoch als „bürokratisch, hierarchisch und legalistisch“ beschreiben (Ermert 1998, S. 202). Bereits vor Jahren befürchtete Ermert (1998), dass die Verankerung der BnE in das Bildungssystem einige Probleme nach sich ziehen würde. Er lag mit einigen seiner Prognosen richtig, als er schrieb, dass in dem Moment, in dem die politische Führung des Bildungswesens für sich die Relevanz der Themen aus der Agenda 21 entdeckt hätte und beschließen würde, diese Themen zu Querschnittsthemen bzw. -aufgaben der Schulen zu erklären, sie sich selbst mit dieser Forderung aus der Pflicht entlassen würde, ohne dass dies breitflächig spürbare Konsequenzen hätte (ebd.).

Bei einem Blick in die Schulpraxis stellt sich im Gegensatz zu den Erfolgsberichten aus den Bundesministerien schnell Ernüchterung ein. Zwar sind bildungstheoretische Konstruktionen von Nachhaltigkeit mit konkreten Alltagsbezügen und vordergründigen Vorteilen für die Zielgruppen nicht schwer zu realisieren (z.B. Stromsparen, gesunde Ernährung durch Bio-Produkte, Wärmedämmung). Bei den aktuell zu beobachtenden ökonomischen, ökologischen und sozialen Entwicklungen auf gesellschaftlicher Ebene, wie z.B. steigende Kinder- und Altersarmut (Ökonomie), zunehmende Umweltverschmutzung durch Mobilitätswang (Ökologie) und der Verschärfung sozialer Ungleichheit durch Hartz-IV-Gesetze (Soziales), bekommen Schlüsselthemen wie „Verteilungsgerechtigkeit“ oder „Konsum und Lebensstile“ einen zutiefst widersprüchlichen und zugleich politischen Charakter (hierzu Brunold 2004, S. 166).

Im „Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation“ (vgl. Michelsen/Godemann 2007) findet sich unter anderem ein Abschnitt zur „Bildung“. Die dargestellten Inhalte des Abschnittes „Bildung“ beschäftigen sich mit frühkindlicher Erziehung (vgl. Stoltenberg 2007), schulischer Bildung (vgl. Bormann 2007), beruflicher Bildung (vgl. Fischer 2007), Hochschulbildung (vgl. Adomßent et al. 2007), Erwachsenenbildung (vgl. Apel 2007), außerschulischer und informeller Umweltbildung (vgl. Loewenfeld 2007; Siekierski/Wohlens 2007). In diesem Abschnitt wird von den Autoren hauptsächlich darüber nachgedacht, wie Nachhaltigkeit in unterschiedlichen Bildungsbereichen thematisiert werden und welches Vorgehen in der Praxis Erfolg haben könnte. Dies bietet deutliche Hinweise zum Stand der Umsetzung in die Praxis.

Explizites Lernen über Nachhaltigkeit und nachhaltiges Handeln geschieht demzufolge nicht flächendeckend und permanent, sondern vorrangig im Rahmen von spezifischen Modellprojekten (vgl. Stoltenberg 2007). Bereits die Übernahme eines Leitbildes auf dem Papier, in dem sich eine Schule kaum praktisch nachweislich einer nicht näher beschriebenen „nachhaltigen Entwick-

lung“ verpflichtet, reicht aus, um statistisch dabei zu sein (Ziegeldorf o.J.). Dies sind zurzeit etwa 5% der Schulen (vgl. Bormann 2008, S. 794).

Ein weiteres Indiz für mangelnde Umsetzung wird darin gesehen, dass die Nachhaltigkeitsidee scheinbar ausschließlich in Berichten und Dokumenten mit explizitem Bezug zur BnE erscheint. In Dokumenten und Berichten (auch aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung) zur Aus- und Weiterbildung sucht man häufig vergeblich nach konkreten Bezügen und Aussagen zur BnE. So wird nachhaltige Entwicklung als Orientierung für die Gestaltung von Bildungsprozessen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen nur in einem der Bildungspläne der Länder genannt (vgl. Stoltenberg 2007, S. 787). Bildung für nachhaltige Entwicklung taucht im Berufsbildungsbericht 2006 lediglich in zwei sehr kurzen Absätzen weitestgehend in Form von Hinweisen auf das Aktionsprogramm der Bundesregierung auf (vgl. BMBF 2006, S. 37, S. 290). In den Ausführungen des Industrie- und Handelskammertags (DIHK) zur Berufsbildung, Weiterbildung und Bildungspolitik 2005/2006 findet sich kein Hinweis auf Interesse einer Umsetzung von BnE. Im Gegenteil dazu werden Berufe als „inhaltlich überfrachtet, indem alle neuen Entwicklungen auch in das Regelwerk der Berufsausbildung integriert werden“, und darüber hinaus als zu stark „akademisiert“ bezeichnet (vgl. DIHK 2006, S. 57). Lediglich das Minderheitenvotum der Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer hält „Nachhaltigkeit“ für erwähnenswert (ebd.).

Analysen pädagogischer Nachhaltigkeitsdiskurse ergaben, dass Verständnis, Akzeptanz und Inhalte einer BnE ausgesprochen heterogen, unübersichtlich und „untereinander argumentativ nur wenig verbunden“ sind (Reheis 2005, S. 306). Das Thema Nachhaltigkeit stößt darüber hinaus bei Schulpädagoginnen häufig auf Skepsis und Widerstand. Die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrenden, es im Unterricht konsequent aufzugreifen, kann längst nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden (vgl. Bormann 2007, S. 799).

Auch für die Praxis lässt sich feststellen, dass kein Konzept der BnE existiert – trotz oder auch wegen der Vielzahl einzelner qualitativ nicht vergleichbarer Modellprojekte und -programme (vgl. Bormann/de Haan 2008). Leitlinien, wie sie beispielsweise im Hamburger Aktionsplan aufgelistet werden, bieten für die Praxis keine pädagogische Handlungssicherheit. Die hin und wieder erwähnte „gute Praxis“ (DUK 2006) stellt eine dehnbare Umsetzungsstrategie dar, die ebenso missverständlich wie missbräuchlich verwendet wird. Auf diese Art und Weise „(...) existiert eine Vielzahl von Konzepten, die ganz unterschiedliche und unterschiedlich begründete Akzentuierungen in Hinblick auf inhaltliche Anforderungsbereiche vornehmen (...)“ (Bormann/de Haan 2008, S. 8).

Und so bleibt es in Schulen und Institutionen vorläufig dabei, dass Nachhaltigkeit ein „schwer vermittelbares Konzept, das in großen Teilen der Bevölkerung eher unbekannt ist“, darstellt (Bormann 2007, S. 793). Pädagogische Mit-

arbeiterinnen müssen sich mit diesem Thema nicht auseinandersetzen. Wenn sie es (bewusst oder unbewusst) nicht tun, gehören sie damit immer noch zur überwältigenden Mehrheit. Darüber hinaus lassen sich Institutionen problemlos mit Leitbildern der Nachhaltigkeit versehen und liegen damit ohne Mühe im Trend. BnE ist derzeit ein Thema für zeitlich begrenzte Aktivitäten in Form von Projekten, deren Langzeitwirkungen zweifelhaft erscheinen, betrachtet man bisherige Erfahrungen bezogen auf geringe Halbwertszeit und die defizitäre Valorisierung von Modellprojektergebnissen (vgl. BMBF 2001, S. 81ff.).

Allgemein wird beklagt, dass trotz vieler Versuche und Strategien, die Nachhaltigkeitsidee bürgernah und anschaulich darzustellen und trotz der Bemühungen vieler Engagierter, die Resonanz oft gering bleibt. Das mangelnde Engagement und die fehlende Motivation der Mehrheit trotz des vorhandenen Problembewusstseins lassen die Wenigen, die aktiv sind, oft verzweifeln (vgl. Beer 2002, S. 11).

Die Feststellung Haans (2002) hat auch heute noch Gültigkeit, wonach sich Bildungsveranstaltungen in starkem Maß außerhalb jener Felder bewegen, die aus der Perspektive der Nachhaltigkeit von entscheidender Bedeutung sind. Dies trifft vermutlich nicht nur auf die Schulbildung, sondern auch auf die Erwachsenen- und Weiterbildung zu. Wachlin (vgl. Wachlin 2002, S. 122) stellt fest, dass die aus Bildung und Forschung resultierenden positiven Effekte für Nachhaltigkeit nur teilweise im Blick und Kalkül individueller und unternehmerischer Investitionsentscheidungen liegen und es „systembedingt zu Unterinvestitionen in Humankapital“ komme (ebd.).

In der Retrospektive ist es auffällig, dass Problemstellungen dieser Art zwar hin und wieder erwähnt werden, jedoch kaum strukturierte empirische oder analytische Aufmerksamkeit durch die Wissenschaft erfahren haben.

5. Schlussfolgerungen und Forschungsaufgaben

Aufgrund der Befunde zur Umsetzung der BnE im Bildungssystem kommen wir zu einem anderen Schluss als die Verfasser der Berichte aus dem BMBF. Die intensive Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung, die Berichterstattung sowie Aufforderungen und Appelle an Zivilgesellschaft und Wirtschaft etc. haben noch keine breitflächige Aufmerksamkeit in der Gesellschaft gefunden. Es werden bildungstheoretische Entwicklungen unterstützt, die individuelles Lernen für mehr Nachhaltigkeit betreffen. Sie berühren aber nie bildungspolitische Entscheidungen für mehr Chancengleichheit oder andere systemrelevante Aspekte.

Die Bundesregierung bietet intrinsisch motivierten Akteurinnen Plattformen und Netzwerke, auf denen sie sich und das Thema Nachhaltigkeit medienwirksam inszenieren und miteinander in Kontakt kommen können. Sie bietet an, Ak-

tionen und Projekte für nachhaltige Entwicklung mit Auszeichnungen zu ehren und ihnen darüber eine gewisse Öffentlichkeit zu verschaffen. Die Regierung vermeidet damit zwar die von oben diktierte Konfrontation mit den Themen der Nachhaltigkeit für alle Bildungsverantwortlichen, doch reicht die Energie der wenigen Aktiven in der Praxis nicht aus, um Veränderungen zu erreichen.

Dem Bemühen um die Förderung einer BnE steht die Schwäche eines Bildungssystems gegenüber, in dem nachweislich eher soziale Ungleichheit produziert, statt auftragsgemäß Chancengleichheit hergestellt wird (Haßkamp 2008; tagesschau.de 2007). Da die Umsetzung der BnE in die Regelpraxis von der Bundesregierung explizit nicht in ihrer eigenen Verantwortung, sondern bei den Ländern, Kommunen, Wirtschaft und „weiteren Akteuren“, die nicht näher definiert werden, gesehen wird (BMBF 2002, S. 57), kann diese Umsetzungsstrategie jederzeit positiv belegt werden. Die Bildungspolitik verifiziert den (positiven) Fortschritt der UN-Dekade mit Hilfe nicht näher definierter Erfolge von Projekten und Maßnahmen. Eine Auseinandersetzung mit Defiziten ist nicht erkennbar. BnE, wie sie von der Bundesregierung erwünscht und gefördert wird, hat nach erster Einschätzung einen Sonderstatus erreicht, der nur bestimmte Interessengruppen und Bildungsschichten erreicht und dessen Wirksamkeit jedoch (im Sinne von aktuell und langfristig positiver Wirkung auf heutige und kommende Generationen und mehr Gerechtigkeit) erst noch nachgewiesen werden muss. Erfahrungen mit geringer Langzeitwirkung von unterschiedlichen schulischen und außerschulischen Modellprojekten und kaum vorhandener Übertragbarkeit der Ergebnisse lassen auch für ausgezeichnete UN-Dekade-Projekte Zweifel über deren Wirkungsgrad aufkommen (vgl. Bormann/de Haan 2008, S. 8).

Betrachtet man das normative, aber noch unausgereifte Konstrukt der BnE und gleichzeitig das Bildungssystem, in dem es umgesetzt werden soll, wie Bormann und de Haan (2008) vorschlagen, treten folgende erziehungswissenschaftliche Problemstellungen zutage, die wiederum zu Forschungs- und Entwicklungsaufgaben verdichtet werden könnten:

5.1 BnE, der zahnlose Tiger

Ökonomische, ökologische und soziale Entwicklungen zeigen trotz der jahrzehntelangen Verbreitung des Nachhaltigkeitsgedankens in vielen gesellschaftlichen Bereichen vielfach gegenläufige Tendenzen. Widersprüchlich muss sich für die Zielgruppen der BnE darstellen, dass Nachhaltigkeit von denen, die heute in der Position sind, über die *gerechte*⁶ Verteilung von Recht und Gut zu entscheiden, nicht betrieben wird. Stattdessen werden vorzugsweise Kinder und Ju-

6 Inwiefern Gerechtigkeit eine messbare und konsensfähige Größe darstellt oder eher ein Gefühl, muss an dieser Stelle aus Ressourcegründen vernachlässigt werden.

gendliche, deren politische und gesellschaftliche Mitgestaltungsmöglichkeiten beschränkt sind, als Zielgruppen identifiziert. Dieses Phänomen ist aus der interkulturellen Bildung oder der Bildung zur Geschlechtergleichstellung hinlänglich bekannt. Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder und Jugendliche einem, von den erwachsenen Vorbildern nicht gelebten Wertesystem folgen werden, muss bezweifelt werden. Daher sind Konzepte für die Erwachsenenbildung und die Weiterbildung gefragt, insbesondere dort, wo Entscheidungsträger sitzen. Dazu gehört vorrangig die Lehreraus- und -fortbildung.

5.2 BnE, das didaktische Lernziellabyrinth

Die normative Funktion des Nachhaltigkeitsgedankens schlägt spätestens bei dem Versuch der didaktischen Konkretisierung aufgrund der Unmöglichkeit, die komplexen Konsequenzen heutigen Handelns auf nachfolgende Generationen und der unbestimmten Frage, was in diesem Zusammenhang (globale) Gerechtigkeit sei, in pädagogische Unsicherheit und Handlungsunfähigkeit um. Selbst wenn Lernen über Nachhaltigkeit eine permanente Suchbewegung darstellt, müsste präzisiert werden, wonach gesucht werden soll. Bemerkenswert bei der Sichtung der aktuellen Fachliteratur zu einer praxisorientierten Bildungstheorie ist die weitgehende Vernachlässigung der Tatsache, dass sich unter einschlägigen Experten bislang kein Grundverständnis von Nachhaltigkeit herausgebildet hat (vgl. Wehrspaun/Wehrspaun 2007, S. 58). Es zeigt sich die Notwendigkeit einer didaktischen Konkretisierung der Ziele der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, die individuell erreichbar sind und auf den jeweiligen Handlungsradius der Zielgruppe orientiert werden.

5.3 BnE als Lernprozess auf allen Hierarchieebenen

In der Bildungspraxis lassen sich derzeit Aktionen zur BnE in allen Bildungsbereichen finden. Sie wurden in der Regel von Vorreiterinnen der BnE initiiert, die sich aus eigenem Antrieb dem Thema verschrieben haben. Diese sehen sich häufig dem Widerstand ihrer Kollegen, einem selektiven und undurchlässigen Bildungssystem sowie einer staatlichen und kommunalen Bildungspolitik gegenüber, welche den grundsätzlichen Zielen der BnE entgegenstehen.

Eine zentrale Ursache dafür könnte darin liegen, dass BnE von der Administration und den Verantwortlichen oft abgekoppelt wird, um das System nicht infrage zu stellen oder stellen zu lassen. Im „Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ aus dem Jahr 2002 wird gleich zu Beginn darauf hingewiesen, dass eine Darstellung der Effizienz und Qualität des gesamten Bildungssystems nicht Gegenstand des Berichtes ist (BMBF 2002, S. 6). Bildungsministerium und Kultusministerkonferenz halten ihre Strategie zwar

für erfolgreich. Wenn Nachhaltigkeit jedoch ernsthaft zu einem Leitwert für Bildungseinrichtungen werden soll, dann hätte dieser beispielsweise für die ökonomische Ausstattung eine Relevanz. Nachhaltigkeit wird zu einem Kriterium der Politik und des Qualitätsmanagements von Bildungseinrichtungen. Gleichzeitig müsste die Qualitätsdiskussion ein Weg sein, den Leitwert der Nachhaltigkeit auf unterschiedlichen Ebenen einer Bildungseinrichtung zu verankern (vgl. Beer 2002, S. 219).

Das deutsche Schulsystem ist nach externen Expertinneneinschätzungen hochgradig selektiv und diskriminierend. Benachteiligt werden in ihm vor allem sozial benachteiligte Schüler, Migrantenkinder und Kinder mit Behinderungen.⁷ Im deutschen Schulsystem ist, so stark wie in keinem anderen vergleichbaren Industriestaat der Welt, der Bildungserfolg eines Kindes abhängig von seiner sozialen Herkunft. Vor diesem Hintergrund kann die von der Bundesregierung beschworene Vision kaum ernst genommen werden.

5.4 BnE als politisch-kultureller Lernprozess

Wir folgen der Argumentation von Grunwald (2007), der in seiner Schrift den revolutionären Charakter des Nachhaltigkeitsgedankens und der BnE beschreibt sowie die missbräuchliche und naive Nutzung des Begriffes treffend analysiert und feststellt,

„(...) die Arbeit an der Nachhaltigkeit muss sich (...) trauen, die ‚großen Fragen‘ zu stellen: Rolle und Probleme des quantitativen Wirtschaftswachstums, Fragen der Weltwirtschaftsordnung (...) etc. Dies betrifft auch Systemfragen (...).“ (Grunwald 2007, S. 11)

Mit fortschreitender Entwicklung und Umsetzung der BnE werden die immanenten Ambivalenzen immer deutlicher. Dazu gehören, neben oben genannten Hindernissen, die wirtschaftlichen Auswirkungen des verschärften Wettbewerbs durch globale Prozesse und eine gesellschaftliche Entwicklung in Deutschland, die von steigender Kinderarmut, Ausgrenzungsmechanismen und sozialen Verwerfungen geprägt ist. Inhalt und Zielstellung der BnE bekommen auch in Deutschland einen revolutionären Charakter, wenn sie neben ökologischen Aspekten auch soziale und ökonomische Entwicklungen beinhalten will. Damit stellt sie die gesellschaftliche System- und Machtfrage und wendet sich nicht in erster Linie an Kinder und Jugendliche, sondern an die Zielgruppen, die heute

7 Statistiken, Untersuchungen sowie der Bericht des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen, vorgelegt in der Vollversammlung des UN-Menschenrechtsrates in Genf, belegen dies. Bundesregierung und Kultusministerkonferenz bestreiten diesen Fakt (vgl. tagesschau.de 2007).

die Macht haben, Wirtschaft und Gesellschaft ökologisch, sozial, nachhaltig und ökonomisch gerecht(er) zu gestalten.

Bildung für nachhaltige Entwicklung beinhaltet in diesem Verständnis eine politisch-kulturelle Bildung auf der Basis von Wissen über derzeitige Nicht-Nachhaltigkeiten: unproportionales globales Produzieren und Verbrauchen, die ungerechte Verteilung von Gütern, das unbeschränkte Nutzen von endlichen Ressourcen und den Missbrauch technischer Möglichkeiten durch wenige Gruppen. Sie schließt Geschichts- und Kulturbildung ein, denn wir haben eine Kultur der maßlosen Ausbeutung unserer Ressourcen als Erbe von unseren Vorvätern als Normen und Werte übernommen. Es wird lange brauchen und schwierig sein, sich von dieser (zurzeit übermächtigen und sich rasant globalisierenden) Kultur hin zu einer Kultur der Erhaltung, der geschlossenen Kreisläufe und der Mäßigung zu entwickeln. Dies widerspricht bereits im regionalen und nationalen Kontext den Interessen einiger mächtiger Gruppen aus Industrie und Wirtschaft und dürfte sich nicht widerstandslos umsetzen lassen.

Die zentralen Fragen der BnE ranken sich in ambivalenter Art um ungelöste und expandierende Grundprobleme der modernen Zivilisation: wachsende soziale und ökonomische Ungleichheit bei gleichzeitiger zerstörerischer Ausbeutung der ökologischen Ressourcen. BnE kann diese Probleme nicht lösen. Aber sie wird zur Lösung beitragen, wenn sie sich zu einem Katalysator der Veränderung entwickelt. Die politische Strategie muss aus unserer Sicht das System und die Politik selbst in das Lernen einbeziehen und Politikerinnen und Wissenschaftlerinnen zur ersten Zielgruppe der BnE erklären. Darüber hinaus sollte erforscht werden, wie eine neue Kultur, der Handeln für Nachhaltigkeit im Sinne der Agenda 21 immanent ist, gelernt werden kann.

Literatur

- Adomßent et al. 2007: Hochschule im Horizont nachhaltiger Entwicklung. In: Michelsen, G./ Godemann, J. (Hg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation – Grundlagen und Praxis. München
- Apel 2007: Erwachsenenbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Michelsen, G./Godemann, J. (Hg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation – Grundlagen und Praxis. München
- Bleil 2006: Interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung – ein didaktisches Modell für die Trainingspraxis. Frankfurt/M.
- Bormann/de Haan 2008: Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden

- Bormann 2007: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Nachhaltigkeitskommunikation in Schulen. In: Michelsen, G./Godemann, J. (Hg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation – Grundlagen und Praxis. München
- Brunold 2004: Globales Lernen und Lokale Agenda 21 – Aspekte kommunaler Bildungsprozesse in der „Einen Welt“. Wiesbaden
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hg.) 2005: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung („21“). Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm. Bonn
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hg.) 2002: Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung BLK-Kongress. Bonn
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (Hg.) 2001: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Bericht der BLK an die Regierungschefs von Bund und Ländern zur Umsetzung des Orientierungsrahmens. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) 2002: Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) 2001: Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Machbarkeitsstudie im Auftrag des BMBF. Bonn
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (Hg.) 2006: Berufsbildung, Weiterbildung, Bildungspolitik (2005/2006). Die Berufs- und Weiterbildungsarbeit der Industrie- und Handelskammern. Berlin
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hg.) 2006: UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. UNESCO heute 1/2006. Bonn
- Ermert 1998: Aufgaben der bildungspolitischen Rahmensetzungen und Administration. In: Dally, A. (Hg.): Bildung im Umbruch: Anforderungen der Agenda 21 und Chancen der Informationsgesellschaft. Rehbürg-Loccum
- Ernst 2008: Zwischen Risikowahrnehmung und Komplexität: Über die Schwierigkeiten und Möglichkeiten kompetenten Handelns im Umweltbereich. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung – Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden
- Fischer 2007: Handlungsfeld berufliche Bildung. In: Michelsen, G./Godemann, J. (Hg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation, Grundlagen und Praxis. München
- Fischer 2002: Überwindung von Widerständen: Anknüpfung an und Erweiterung von traditionellen Lehr-Lern-Arrangements. In: Beer, W./ Kraus, J./Markus, P./Terlinden, R. (Hg.): Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Schwalbach/Ts.
- Franz/Frieters 2008: Kompetenzmodelle in Fortbildungen – pragmatische Wege. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung – Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden
- Freie und Hansestadt Hamburg – Behörde für Stadtentwicklung und Umwelt – Projektstelle Nachhaltige Entwicklung (Hg.) 2005: Hamburger Aktionsplan (HHAP) 2005/2006 der Initiative „Hamburg lernt Nachhaltigkeit“ zur Unterstützung der UN-Dekade Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (2005–2014)
- Haan, G. de 2008: Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhal-

- tige Entwicklung – Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden
- Haan, G. de 2002: Schule und Bildung in der Wissensgesellschaft. In: Beer, W./Kraus, J./Markus, P./Terlinden, R. (Hg.): Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Schwalbach/Ts.
- Leitschuh-Fecht 2002: Warum kommt die Nachhaltigkeitsdiskussion so schwer in Gang? In: Beer, W./Kraus, J./Markus, P./Terlinden, R. (Hg.): Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Schwalbach/Ts.
- Loewenfeld 2007: Außerschulische Umweltbildung. In: Michelsen, G./Godemann, J. (Hg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis. München
- Michelsen, G./Godemann, J. (Hg.) 2007: Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation – Grundlagen und Praxis. München
- Nikel/Müller 2008: Indikatoren einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung – Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden
- Reheis 2005: Nachhaltigkeit, Bildung und Zeit. Zur Bedeutung der Zeit im Kontext der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule. Baltmannsweiler
- Rost 2008: Zur Messung von Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung – Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden
- Siekierski/Wohlers 2007: Informelle Umweltbildung. In: Michelsen, G./Godemann, J. (Hg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis. München
- Stoltenberg 2007: Nachhaltigkeitskommunikation bezogen auf Bildungsinstitutionen für Kinder unter sechs Jahren. In: Michelsen, G./Godemann, J. (Hg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation, Grundlagen und Praxis. München
- Wachlin 2002: Fähigkeiten für die Zukunft lernen, Überlegungen zur Bedeutung nichtformaler Qualifikationen. In: Beer, W./Kraus, J./Markus, P./Terlinden, R. (Hg.): Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Schwalbach/Ts.

Internetverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) 2008 (online: www.bmbf.de/de/3840.php; Stand 09.04.2008)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) 2006: Bildungsbericht 2006 (online: www.bmbf.de/pub/bbb_2006.pdf; Stand 09.04.2008)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) 2005: Forschung für die Nachhaltigkeit – Rahmenprogramm des BMBF für eine zukunftsfähige innovative Gesellschaft (online: www.bmbf.de/pub/forschung_nachhaltigkeit.pdf; Stand 09.04.2008)
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hg.) 2008a: Beiträge der Bundesländer (online: www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/05__UN__Dekade__Deutschland/03__Bundesl_C3_A4nder/Bundesl_C3_A4nder.html; Stand 09.04.2008)
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hg.) 2008b: Das Nationalkomitee (online: www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/05__UN__Dekade__Deutschland/06__

- Gremien_20der_20UN-Dekade/03__Das_20Nationalkomitee/Das_20Nationalkomitee.html; Stand 09.04.2008)
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hg.) 2007: Empfehlung der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen UNESCO-Kommission vom 15.06.2007 (online: www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Hintergrundmaterial__national/Empfehlung_20der_20Kultusministerkonferenz_20und_20der_20Deutschen_20UNESCO-Kommission.pdf); Stand 09.04.2008)
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) 2005: Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Berlin (online: www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Dekade__Publikationen__national/Der_20Nationale_20Aktionsplan_20f_C3_BC_r_20Deutschland.pdf); Stand 09.04.2008)
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hg.) 2003: Nachhaltigkeit lernen: Hamburger Erklärung der Deutschen UNESCO-Kommission zur Dekade der Vereinten Nationen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014) (online: www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Hintergrundmaterial__national/Hamburger_20Erkl_C3_A4_rung.pdf); Stand 08.04.2008)
- Grunwald 2007: Nachhaltige Entwicklung, gegen ihre Liebhaber verteidigt. Unsystematische Betrachtungen im Jahre 20 nach Brundtland. Karlsruhe: ITAS Pre-Print: 15.10.2007 (online: www.itas.fzk.de/deu/lit/epp/2007/grun07-pre05.pdf)
- Hasskamp 2008: Schlechtes Zeugnis, amnesty international Deutschland (Hg.): Amnesty Journal Februar 2008 (online: www2.amnesty.de/internet/deall.nsf/51a43250d61caccfc1256aa1003d7d38/ee82beb5e8449306c12573e10042ba20?OpenDocument); Stand 09.04.2008)
- Tagesschau.de 2007: Kritik am Schulsystem. Munoz gibt Deutschland schlechte Noten. Norddeutscher Rundfunk (Hg.) (online: <http://www.tagesschau.de/inland/meldung10086.html>); Stand 09.04.2008)
- Ziegeldorf o.J.: Agenda 21 Treffpunkt (online: www.agenda21-treffpunkt.de; Stand 09.04.2008)

