

Quelle: Schuler, S. & D. Kanwischer (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Globales Lernen und Umweltbildung im Geographieunterricht. In: Kanwischer (Hrsg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Stuttgart. S. 164 - 175.

Stephan Schuler und Detlef Kanwischer

Bildung für nachhaltige Entwicklung: Globales Lernen und Umweltbildung im Geographieunterricht

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist eine Bildungskonzeption, die sich am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung orientiert. Das Ziel der BNE liegt zum einen darin, differenziertes und interdisziplinär vernetztes Wissen über komplexe globale Probleme und Herausforderungen wie den Klimawandel oder Fragen der globalen sozialen Gerechtigkeit zu vermitteln. Zum anderen sollen die Lernenden aber auch Kompetenzen erwerben, mit denen sie Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen und Wissen über nachhaltige Entwicklungsmöglichkeiten anwenden können.

1. Fallbeispiel: BNE als schulinternes Anliegen

Martin S. unterrichtet seit einem Jahr Geographie an einem Gymnasium. Zum nächsten Schuljahr soll ein neues Schulcurriculum eingeführt werden. Die Schulleitung möchte, dass die Schule dies zur Profilbildung nutzt und schlägt vor, den Schwerpunkt auf Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globales Lernen zu legen. Die einzelnen Fächer sollen nun Konzepte und Ideen dafür entwickeln, wie BNE innerhalb des Faches und in fächerübergreifenden Aktivitäten umgesetzt werden könnte. Die Fachabteilungsleiterin für Geographie betont in der Fachkonferenz, dass darin eine besondere Chance für die Stärkung des Faches liege – schließlich gehe es bei nachhaltiger Entwicklung vor allem um Umwelt- und Entwicklungsthemen, die im Geographieunterricht bereits etabliert sind. Ein Kollege bemerkt kritisch: „Und was soll daran innovativ sein? Diese Themen behandeln wir doch schon seit Jahrzehnten in unserem Fach. Damit kann man sich doch nicht mehr profilieren.“ Eine Kollegin stimmt ein: „Wozu dieses modische Etikett ‘Bildung für nachhaltige Entwicklung‘? Das ist doch bestimmt nur alter Wein in neuen Schläuchen.“ Da letztlich in der Fachkonferenz niemand genau sagen kann, welches Bildungskonzept sich hinter dem Begriff „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ verbirgt, übernimmt Martin S. den Auftrag, das einmal zu recherchieren und kritisch zu bewerten.

2. Leitgedanken zur Fallbetrachtung

1. Wie haben sich die Bildungskonzeptionen Globales Lernen, Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung historisch entwickelt und welche strukturellen Zusammenhänge gibt es?
2. Welche Kompetenzen spielen bei den Bildungskonzeptionen eine besondere Rolle?
3. Welche didaktischen Ansätze sind fruchtbar, wenn mit diesen Bildungskonzeptionen im Unterricht gearbeitet werden soll?
4. Welche kritischen Einwände können gegen BNE bzw. gegen bestimmte BNE-Konzeptionen vorgebracht werden?

3. Bildung für nachhaltige Entwicklung

BNE oder ESD (education for sustainable development) ist eine fächer- und bildungsinstitutionenübergreifende Bildungskonzeption, die im Kontext umwelt- und entwicklungspolitischer Rahmenkonzepte entstanden ist. Als institutionelle Geburtsstunde des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung wird die Weltkonferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung angesehen, die im Juni 1992 in Rio de Janeiro stattfand. Zum ersten Mal wurde dort der enge Zusammenhang zwischen Umwelt und Entwicklung breit diskutiert und in der Agenda 21 festgeschrieben, die von 178 Staaten unterzeichnet wurde. Dabei handelt es sich um ein entwicklungs- und umweltpolitisches Programm für das globale Zusammenleben im 21. Jahrhundert unter dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung.

Das Leitbild der nachhaltigen (oder zukunftsfähigen) Entwicklung ist ein normatives Orientierungskonzept für komplexe globale Entwicklungsfragen. Anzustreben ist demnach eine global nachhaltige Entwicklung, bei der die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt werden, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht mehr befriedigen können. Damit werden zwei Gerechtigkeitsnormen angesprochen, die für das Leitbild zentral sind: Die intergenerationale Gerechtigkeit gegenüber künftigen Generationen und die globale soziale (Verteilungs-) Gerechtigkeit innerhalb einer Generation. Im Leitbild werden verschiedene Nachhaltigkeitsdimensionen unterschieden, die sich jeweils durch eine eigene Zielperspektive auszeichnen (vgl. Abb. 1):

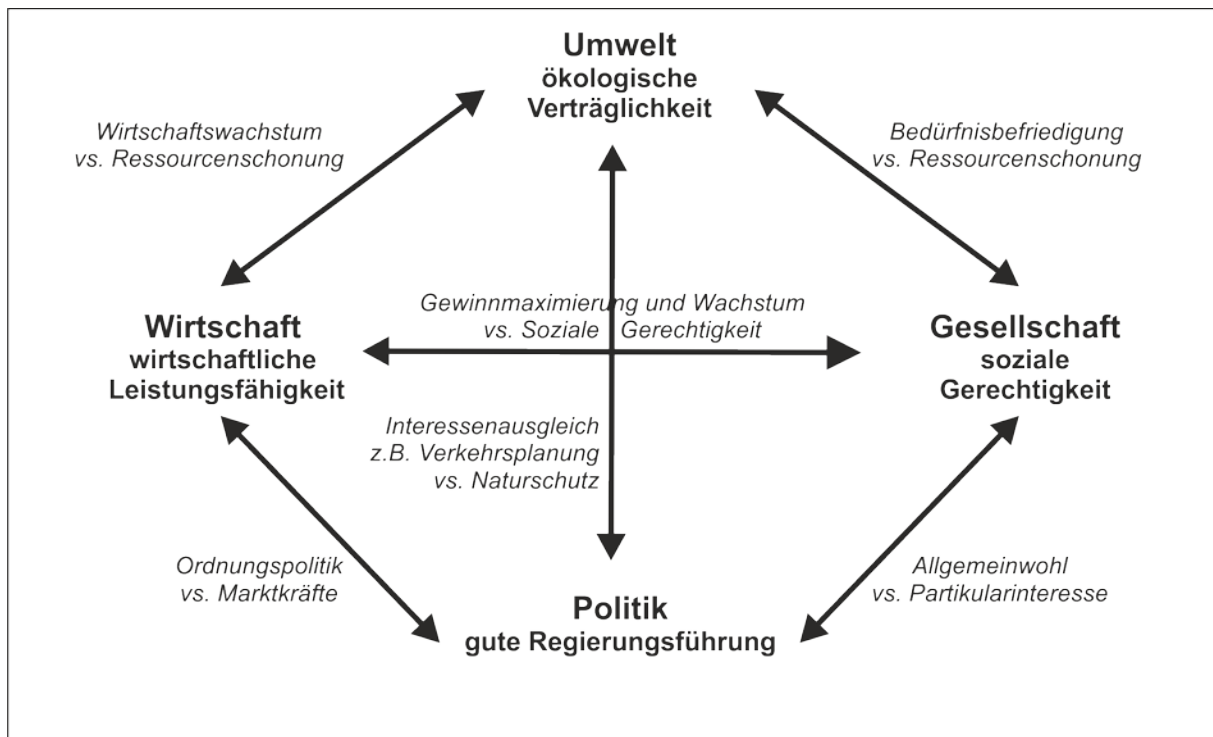


Abbildung 1: Entwicklungsdimensionen, Zielperspektiven und Zielkonflikte im Leitbild nachhaltiger Entwicklung. Nach SCHREIBER & SCHULER 2005, KMK & BMZ 2007, S. 34

Beim Ziel einer global nachhaltigen Entwicklung sind mehrere Merkmale des globalen Wandels von besonderer Bedeutung: Fast alle Entwicklungsprozesse und Probleme zeichnen sich durch Globalität und Vernetztheit aus, d.h., es gibt viele Querbezüge zwischen den Nachhaltigkeitsdimensionen, weshalb globale Umweltprobleme und soziale Entwicklungsprobleme nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Was im Einzelfall als nachhaltig gilt, muss politisch bzw. im Rahmen gesellschaftlicher Kommunikation erst ausgehandelt werden. Dabei ist das Prinzip der Partizipation wichtig, d.h. das Prinzip, dass Einzelpersonen, Gemeinschaften und Institutionen an den sie betreffenden Entscheidungen beteiligt werden.

Die Agenda 21 räumt der Bildung bei der Umsetzung des Leitbildes einen hohen Stellenwert ein, wie das folgende Zitat belegt: „Sowohl die formale als auch die nichtformale Bildung sind unabdingbare Voraussetzungen für die Herbeiführung eines Bewusstseinswandels bei den Menschen, damit sie in der Lage sind, ihre Anliegen in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung abzuschätzen und anzugehen“ (BMU o.J., S. 260). Als erste Konsequenz daraus wurde in Deutschland eine von der Bildungspolitik in Bund und Ländern initiierte Konzeption der BNE entworfen und im BLK-Modellprogramm „21“ sowie im Nachfolgeprojekt „Transfer 21“ erprobt (vgl. DE HAAN & HARENBERG 1999, TRANSFER-21 2008). Im Jahr 2002 hat die Generalversammlung der Vereinten Nationen im Anschluss an den „Weltgipfel zum Thema nachhaltige Entwicklung“ in Johannesburg den Zeitraum von 2005 bis 2014 zur

Weltdekade der Bildung für nachhaltige Entwicklung erklärt. Ziel der Dekade ist es, die Prinzipien der nachhaltigen Entwicklung in die nationalen Bildungssysteme zu verankern und alle relevanten Fächer einzubeziehen. In Deutschland wird die Dekade von der Deutschen UNESCO-Kommission mit Förderung des BMBF umgesetzt. Ein umfangreiches Internetportal informiert über die Hintergründe und Aktionen der Dekade und stellt Lehrmaterial zur Verfügung (www.bne-portal.de).

Mit der beschriebenen institutionellen Verankerung wird deutlich, dass es sich bei BNE um einen normativen Bildungsauftrag handelt, der in einem internationalen politischen Willensbildungsprozess entstanden ist und von der Politik an Bildungsinstitutionen, Fächer und zivilgesellschaftliche Akteure (z.B. Nichtregierungsorganisationen) herangetragen wurde. BNE ist also kein Bildungskonzept, das sich aus allgemeinen Bildungstheorien der Pädagogik oder der Fachdidaktiken heraus entwickelt hat, sondern eher ein Top-down-Ansatz, der von der Bildungspolitik in Auftrag gegeben und von Expertenkreisen ausgearbeitet wurde. Darin unterscheidet sich BNE von Umweltbildung und entwicklungspolitischer Bildung, die ausgehend von entsprechenden sozialen Bewegungen der 1970er Jahre auch stärker von der Zielgruppe der Lehrenden und Lernenden getragen wurden (vgl. HAUENSCHILD & BOLSCO 2009).

4. Globales Lernen und Umweltbildung als Teilbereiche der BNE

Bildung für nachhaltige Entwicklung bildet heute ein gemeinsames Dach für Umweltbildung und Globales Lernen – zwei Bildungskonzeptionen mit weit zurückreichenden Wurzeln und einer je eigenständigen Tradition.

4.1 Globales Lernen

Globales Lernen versteht sich als pädagogische Reaktion auf die Auswirkungen der Globalisierung und damit als Reaktion auf die Lernherausforderungen, die mit dem Leben in einer zunehmend globalisierten Welt verbunden sind (vgl. SCHEUNPFLUG & SCHRÖCK 2002, SCHRÜFER 2010). Den thematischen Ausgangspunkt für die pädagogischen und didaktischen Konzepte bilden globale Herausforderungen wie globale Umweltprobleme, weltweite soziale Disparitäten, das Zusammenleben in einer multikulturellen und pluralistischen Gesellschaft und Transformationsprozesse aufgrund der wirtschaftlichen und kulturellen Globalisierung (vgl. ASBRAND 2009).

In Deutschland hat sich das Globale Lernen Anfang der 1990er Jahre aus der entwicklungspolitischen Bildung und der Dritte-Welt-/Eine-Welt-Pädagogik entwickelt und verbindet dabei als offenes und zugleich integratives Bildungskonzept weitere Bildungsbereiche, die sich mit Fragen der globalen Entwicklung beschäftigen, wie Friedenserziehung, Menschenrechtserziehung und interkulturelles Lernen (vgl. BUDKE in diesem Band). Die Entstehung des Globalen Lernens wurde von zwei gesellschaftlichen Diskursen geprägt – zum einen von dem Diskurs um die als neu wahrgenommene gesellschaftliche Globalisierung (z.B. Entgrenzungssphänomene wie der Bedeutungsverlust von Nationalstaaten und Staatenblöcken, die Entankerung der Lebensbezüge, kulturelle Globalisierung, fragmentierende Entwicklung etc.), zum anderen von der Etablierung des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung im Kontext der UN-Weltkonferenz 1992 in Rio de Janeiro. Erste Ansätze zum Globalen Lernen entstanden vielfach in der Pädagogik aus der theoretisch reflektierten Praxis der entwicklungspolitischen Bildung (vgl. FORUM „SCHULE FÜR EINE WELT“ 1996, SCHEUNPFLUG & SCHRÖCK 2002, SEITZ 2002). Von der Geographiedidaktik wurden sie aufgegriffen und fachspezifisch weiterentwickelt (u.a. ENGELHARDT 1995, KROß 2004, SCHRÜFER & SCHWARZ 2010). In der Geographiedidaktik wird dabei die Komplementarität von Umwelt- und Entwicklungsproblemen besonders stark hervorgehoben. So versteht KROß (2004a) den Geographieunterricht insgesamt als Beitrag zum Globalen Lernen im Sinne einer Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung.

Um der spezifischen Ausrichtung des Globalen Lernens gerecht zu werden, wurde als Ergänzung zu den unten aufgeführten BNE-Kompetenz-Ansätzen ein eigener Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung entworfen, der von der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) in Auftrag gegeben und von Fachleuten aus Fachdidaktiken, Pädagogik, Fachwissenschaften und Nichtregierungsorganisationen gemeinsam entwickelt wurde. Dieser Orientierungsrahmen Globale Entwicklung (KMK & BMZ 2007), der auf dem Internetportal www.bne-portal.de zum Download zur Verfügung steht, versteht sich als Hilfestellung für die Entwicklung von Lehrplänen und Schulcurricula sowie für die Gestaltung von Unterricht zum Lernbereich Globale Entwicklung. Dazu wurden in den drei Kompetenzbereichen Erkennen, Bewerten und Handeln elf Kernkompetenzen festgelegt, die in der Sekundarstufe I erreicht werden sollten. Parallel dazu wurden 20 typische Themenbereiche für den Lernbereich Globale Entwicklung formuliert, u.a. zählen dazu die Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse; Produktion, Handel und Konsum von Waren aus aller Welt; Globale Umweltveränderungen; Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit; Armut und soziale Sicherheit; Migration und Integration.

4.2 Umweltbildung

Die Umweltbildung hat ihre Wurzeln in der Umweltbewegung der 1970er Jahre und umfasst verschiedene Entwicklungslinien und Traditionen. Diese reichen vom frühen Natur- und Umweltschutzunterricht in den 1970er Jahren über die Ökopädagogik und die Umwelterziehung der 1980er Jahre bis zu Konzeptionen der Umweltbildung aus den 1990er Jahren, die sich explizit am Leitbild nachhaltiger Entwicklung ausrichten und dabei verstärkt die Globalität und Vernetztheit der Umweltprobleme in den Blick nehmen. Beispiele dafür sind die handlungsorientierte Umweltbildung nach BOLSCO & SEYBOLD (1996) oder die sozialtheoretisch fundierte sozio-ökologische Umweltbildung nach KYBURZ-GRABER (1997). In beiden Fällen dienen nicht ökologische Systeme (z.B. das globale Klima) als Ausgangspunkt, sondern Handlungskontexte, in die die Lernenden eingebunden sind (z.B. Wohnen, Konsum, Sport, Mobilität usw.).

Für die Umweltbildung vollzog sich die Neuausrichtung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und der Übergang zur BNE als einschneidende Zäsur, die sich etwas zugespitzt an folgenden Umorientierungen festmachen lässt (vgl. HAUBRICH 1999, ROST 2002):

- 1) Die ursprüngliche Orientierung an Bedrohungs- und Katastrophenszenarien mit dem bewahrenden, eher rückwärtsgewandten Schutzgedanken wurde ersetzt durch eine in die Zukunft gerichtete Entwicklungs- und Visionsorientierung.
- 2) Die stark einseitige Orientierung an nur einer Dimension (Umwelt) und einem Wert (Schutz der Natur) wird abgelöst durch ein vernetzendes (bzw. systemisches) Denken in mehreren Entwicklungsdimensionen mit unterschiedlichen, z.T. miteinander in Konflikt stehenden Zielen und Werten.
- 3) Die frühere pädagogische Orientierung an den Zielen Wissensvermittlung, Einstellungsänderung und Verhaltensänderung wurde abgelöst durch eine umfassende Kompetenzorientierung (z.B. die Förderung von System-, Bewertungs- und Gestaltungskompetenz, s.u.).

Der letzte Punkt ist nicht zuletzt auch eine Konsequenz aus einer empirisch inzwischen gut belegten Erkenntnis (vgl. GRÄSEL 2010): Mehr Umweltwissen und positive Umwelteinstellungen führen nur in sehr begrenztem Maße dazu, dass Menschen auch umweltbewusst handeln. Ohnehin wird kritisch diskutiert, wo beim Bildungsziel „Verhaltensänderung“ die Grenze zur Indoktrination verläuft. GRÄSEL (2010) hält deshalb gerade im Rahmen der BNE ein anderes Ziel der Umweltbildung für bedeutsamer, „nämlich

Personen dazu zu befähigen, sich kompetent am gesellschaftlichen Diskurs über Umweltfragen zu beteiligen“ (GRÄSEL 2010, S. 851).

5. Zielsetzung und Kompetenzen der BNE

Im Rahmen der UN-Weltdekade BNE wurde in Deutschland das folgende übergeordnete Ziel der BNE festgelegt und auf der Dekadepattform www.bne-portal.de publiziert: „Bildung für nachhaltige Entwicklung vermittelt Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nachhaltiges Denken und Handeln. Sie versetzt Menschen in die Lage, Entscheidungen für die Zukunft zu treffen und dabei abzuschätzen, wie sich das eigene Handeln auf künftige Generationen oder das Leben in anderen Weltregionen auswirkt.“ Auf dieser Basis wird als zentrale, übergeordnete Kompetenz, die durch BNE erworben werden soll, die Gestaltungskompetenz propagiert: „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 ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen.“ (TRANSFER-21 2007, S. 12). Die auf Gestaltungskompetenz aufbauende BNE-Konzeption hat ihren Ursprung bei DE HAAN & HARENBERG (1999). Nach verschiedenen Überarbeitungen werden inzwischen 12 Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz benannt, die die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen (vgl. die ausführlichen Darstellungen in TRANSFER-21 2007 und 2008):

- Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
- Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können
- Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
- Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können
- Gemeinsam mit anderen planen und handeln können
- Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können
- An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können
- Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden
- Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
- Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können
- Selbstständig planen und handeln können
- Empathie für andere zeigen können

Etwas übersichtlicher wirken diese Teilkompetenzen, wenn man versucht, sie den drei klassischen Dimensionen Wissen, Bewerten und Handeln zuzuordnen, die auch im Orientierungsrahmen Globale Entwicklung als Gliederungshilfe eingesetzt wurden (s.o.). Diese Dreiteilung wird auch in einem alternativen BNE-Kompetenz-Modell nach ROST ET AL. (2003) aufgegriffen. Demnach sollen die Schüler drei zentrale Kompetenzen erwerben:

1. Systemkompetenz, d.h. die Kompetenz, mit globalen Systemzusammenhängen umgehen zu können und diese zu verstehen,
2. Bewertungskompetenz, d.h. die Fähigkeit und Bereitschaft, die Abhängigkeit menschlichen Handelns von subjektiven Wertmaßstäben zu erkennen und eigene Wertvorstellungen bei komplexen Entscheidungen zu berücksichtigen und
3. Gestaltungskompetenz, die aus dem obigen Konzept übernommen, zugleich aber auf die rein handlungsbezogenen Kompetenzen eingeschränkt wird.

Dieser kurze Einblick in die Diskussion um unterschiedliche BNE-Ansätze verdeutlicht, dass es nicht die eine allgemein gültige Bildungskonzeption der BNE gibt und wohl auch nicht geben kann (vgl. zur Diskussion verschiedener Ansätze ausführlich RIEß 2010, S. 108 ff.).

6. Themen und Gestaltung von Geographieunterricht im Rahmen der BNE

Eine konkrete Hilfestellung bei der Auswahl geeigneter Themen bietet das BNE-Portal zur UN-Weltdekade (www.bne-portal.de), das insgesamt 30 Themenbereiche auflistet. Viele davon sind klassische Lehrplanthemen des Geographieunterrichts. Unterricht zu BNE-Themen wird allerdings erst dann zu einem BNE-Unterricht, wenn er sich explizit am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung orientiert und zumindest einige BNE-Kompetenzen gezielt fördert. Eine Hilfe für die Ausgestaltung des Themas entlang des Nachhaltigkeitsleitbilds bieten die Leitfragen in Abb. 2.

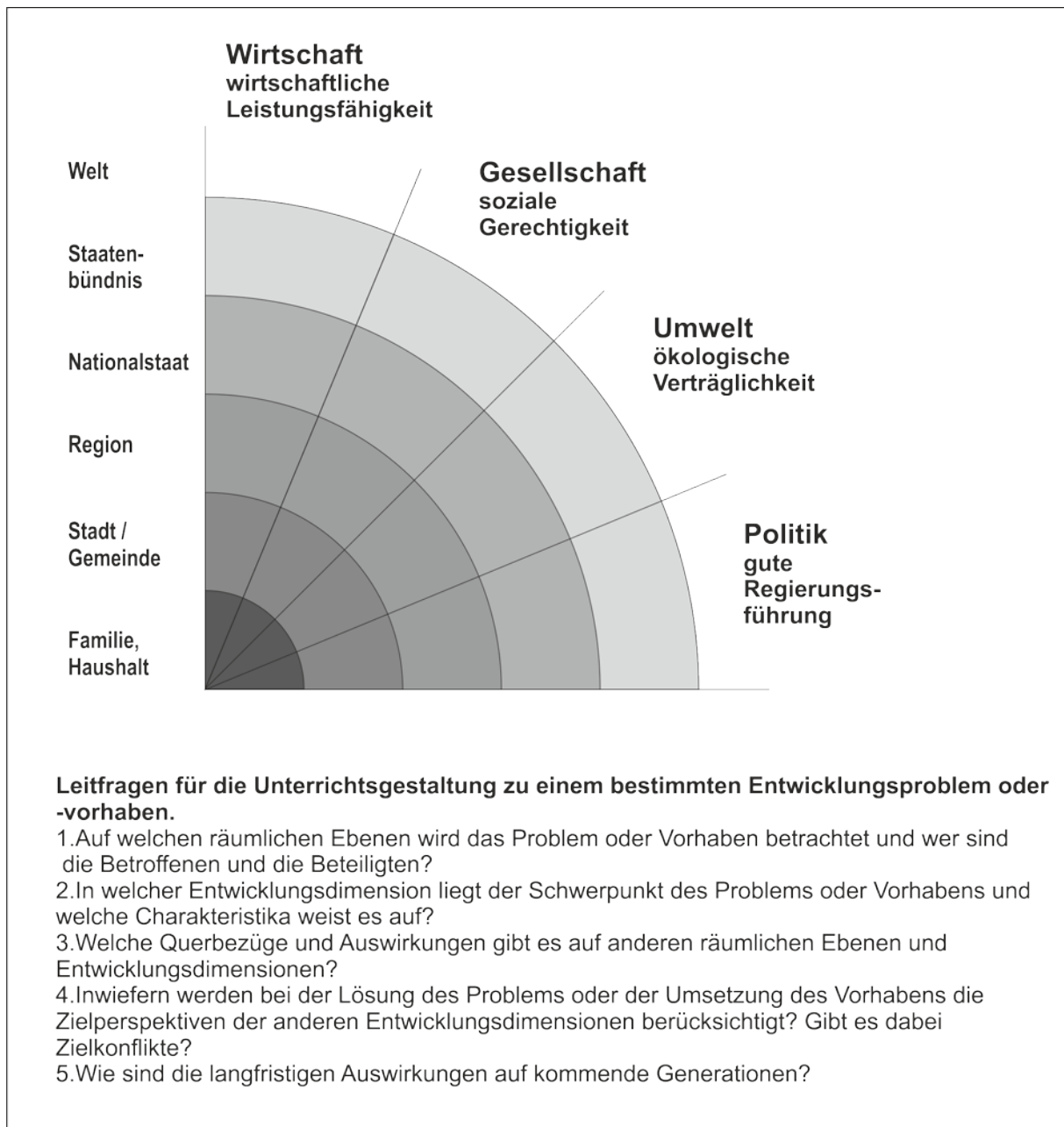


Abbildung 2: Das Leitbild nachhaltige Entwicklung als Werkzeug für die Gestaltung von Unterricht (nach SCHREIBER & SCHULER 2005, S. 6)

Soll nun ein Thema wie beispielsweise internationale Migration oder der globale Klimawandel im Unterricht behandelt werden, so kann es anhand von Abbildung 2 in das Leitbild eingeordnet und mit Hilfe der Leitfragen analysiert werden. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass es zwischen den einzelnen Entwicklungsdimensionen in der

Regel zu Zielkonflikten kommt, die genauer analysiert und bei der Diskussion potenzieller Entwicklungs- und Handlungsszenarien entsprechend beachtet werden müssen.

Ein weiteres hilfreiches Konzept für die praktische Umsetzung von BNE wurde in der Schweiz entwickelt (vgl. KYBURZ-GRABER ET AL. 2010). Dabei wurden acht unterrichtsnahe didaktische Prinzipien für die Bildung für nachhaltige Entwicklung formuliert, ausführlich begründet und an praktischen Unterrichtsbeispielen konkretisiert. Abbildung 3 zeigt diese Prinzipien als Eckpunkte einer Spinnennetz-Darstellung, mit der man die jeweilige Schwerpunktsetzung des eigenen Unterrichtsbeispiels planen und visualisieren kann.

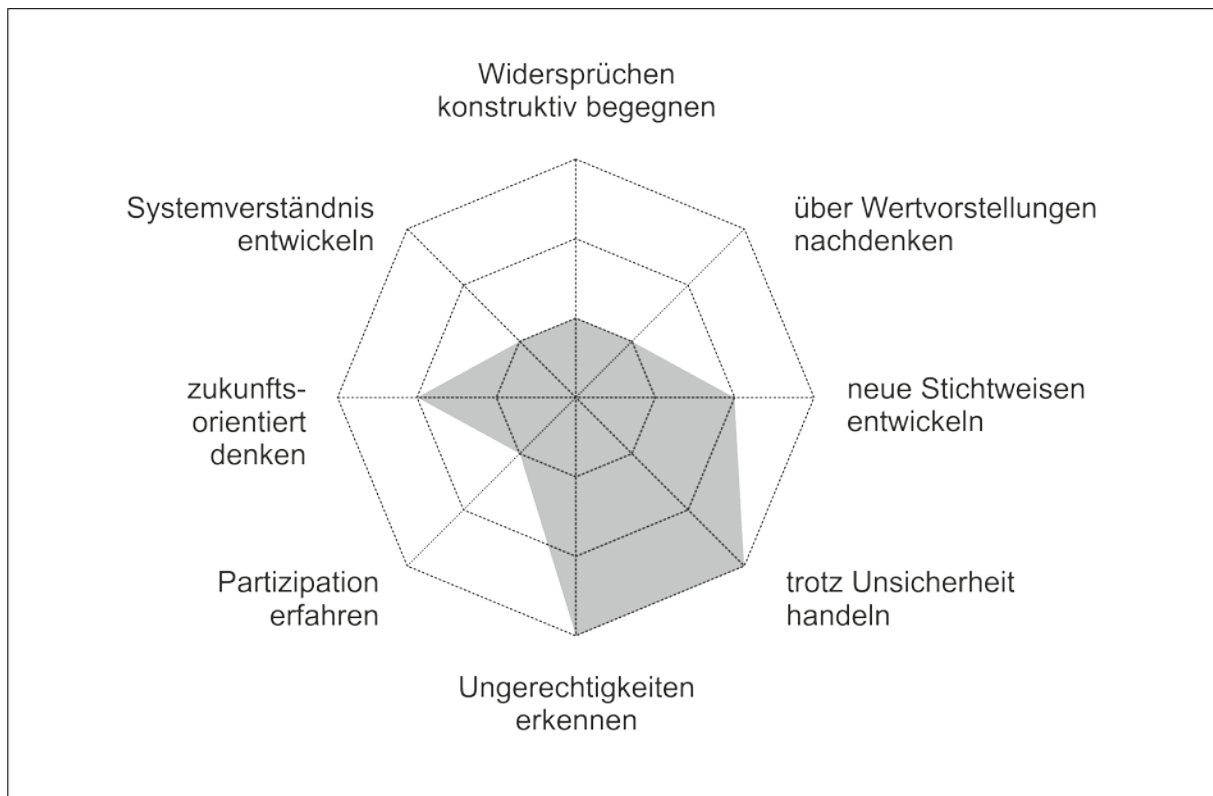


Abbildung 3: Acht didaktische Prinzipien für die Planung von BNE-Unterricht in einer Netzdarstellung zur Visualisierung der Schwerpunkte einzelner Unterrichtsprojekte. (KYBURZ-GRABER ET AL. 2010, S. 19)

Aus unterrichtsmethodischer Sicht besonders BNE-relevant sind zudem Methoden zur Förderung des vorausschauenden Denkens und Planens (z.B. Szenariomethode, Zukunftswerkstatt, Planspiele) und des systemischen Denkens (z.B. der Syndromansatz). Sehr gut geeignet sind auch Lernmethoden aus dem Ansatz „Denken lernen mit Geographie“ (VANKAN ET AL. 2007), mit denen u.a. auch die Bewertungskompetenz oder die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel gezielt gefördert werden können (z.B. die Mystery-Methode, die Planen-und-Entscheiden-Methode oder die Methode Wertequadrat).

7. Kritik und Ausblick

Ein zentraler Kritikpunkt setzt bereits auf der fachlichen Ebene am Leitbild nachhaltiger Entwicklung an. Dessen große Offenheit hat zwar den Vorteil, dass sich unterschiedlichste Interessengruppen (z.B. NGOs, Länderregierungen, Unternehmen etc.) auf das Leitbild verständigen können, zugleich besteht aber auch die Gefahr, dass Differenzen und Interessenkonflikte überdeckt und ggf. zum jeweils eigenen Vorteil kaschiert werden können. BRAND (2000, S. 3) kritisiert, dass hier oftmals „verschiedene Akteure um die Durchsetzung ihrer spezifischen Definition von Nachhaltigkeit und der daraus sich jeweils ergebenden unterschiedlichen Handlungsstrategien miteinander kämpfen. Dahinter stehen

unterschiedliche Welt- und Naturbilder, unterschiedliche Gesellschaftskonzepte, unterschiedliche Interessen und Wertpräferenzen“.

Am BNE-Konzept wird kritisiert, dass es eher normativ als bildungstheoretisch begründet ist und dass es bislang v.a. als politischer initiiertes Top-down-Ansatz entwickelt wurde, der die Zielgruppe der Lehrenden und Lernenden zu wenig einbindet. Manche Kritiker werfen dem Ansatz auch ein reduktionistisches Menschenbild vor, das den Menschen als gesellschaftlich gesteuertes Vernunft- und Moralwesen ansieht sowie eine zu optimistische Entwicklungs- und Fortschrittsgläubigkeit, die sich an einem harmonistischen und widerspruchsresistenten Leitbild orientiert und damit die Analyse von Differenzen und Konfliktkonstellationen eher behindert (vgl. JUNG 2007, HASSE 2010).

Des Weiteren wird kritisiert, dass die Gestaltungskompetenz als ein zu umfangreiches Bündel von anspruchsvollen Teilkompetenzen konzipiert wurde, die in der Schule nur schwer in einem wirklich umfassenden Sinne vermittelt werden können. Zudem ist die Messung dieser Teilkompetenzen bzw. entsprechender Fähigkeiten äußerst schwierig (RIEß 2010, S. 107).

Dies alles deutet darauf hin, dass sich Bildungskonzeptionen nicht auf dem Reißbrett entwickeln lassen. Sie müssen prozesshaft entstehen und an die Erfahrungen der jeweiligen Lehrenden und Lernenden anschließen. Auf unser Fallbeispiel bezogen bedeutet dies, dass sich die Schule von Martin S. mit ihrem Anliegen, ein BNE-Profil und ein Schulcurriculum zu entwickeln, durchaus an den vorliegenden BNE-Kompetenz-Ansätzen und am Orientierungsrahmen Globale Entwicklung orientieren kann. Trotzdem bietet sich ihr noch genügend Spielraum, um die eigenen unterrichtspraktischen Erfahrungen und individuellen Überzeugungen hinsichtlich des Lernfeldes Umwelt und Globale Entwicklung in den Prozess einzubringen und sich somit selbst aktiv am Diskurs um eine sinnvolle Konzeption und Umsetzung von BNE zu beteiligen.

8. Arbeits- und Reflexionsaufgaben

1. Recherchieren Sie auf der Homepage www.bne-portal.de nach den Kriterien, die eine Schule erfüllen muss, um als Dekadeschule ausgezeichnet zu werden.
2. Welche Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz lassen sich nach Ihren bisherigen Erfahrungen mit Geographieunterricht gut fördern und welche eher nicht? Welche unterrichtsmethodischen Ergänzungen müssen Sie vornehmen, um bisher nicht berücksichtigte Kompetenzen bei den SchülerInnen zu fördern?
3. Diskutieren Sie, welche Vor- und Nachteile es hat, wenn eine Bildungskonzeption politisch-normativ in ein Fach oder eine Schule hineingetragen wird.
4. Versetzen Sie sich in die Lage von Martin S. aus dem Fallbeispiel. Welche Argumente könnte er in der Diskussion mit den Kollegen vorbringen, um sie zu überzeugen, dass es sich bei BNE nicht nur „um alten Wein in neuen Schläuchen“ handelt.
5. Welche Themen, Methoden, Prinzipien und Leitlinien würden Sie benennen, wenn an der Schule, an der Sie arbeiten oder ein Praktikum absolvieren, die Frage nach einer möglichen Profilbildung im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung aufkommt?

9. Literatur

Zum Weiterlesen empfohlene Literatur:

GRÄSEL, C. (2010). Umweltbildung. In: R. TIPPELT & B. SCHMIDT (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. S. 845-859. Wiesbaden.

- HASSE, J. (2010). „Globales Lernen“: Zum ideologischen Gehalt einer Leer-Programmatik. In: G. SCHRÜFER & I. SCHWARZ (Hrsg.), *Globales Lernen: Ein geographischer Diskursbeitrag*. S. 45-62. Münster.
- HAUENSCHILD, K. & BOLSCO, D. (2009). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Schule: Ein Studienbuch*. Frankfurt am Main.

Weitere zitierte Literatur:

- ASBRAND, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster.
- BMU (BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT) (Hrsg.) (o.J.). *Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro - Dokumente - Agenda 21*. Bonn.
- BOLSCO, D. & SEYBOLD, H. (1996). *Umweltbildung und ökologisches Lernen*. Berlin.
- BRAND, K.-W. (2000). Kommunikation über nachhaltige Entwicklung, oder: Warum sich das Leitbild der Nachhaltigkeit so schlecht popularisieren lässt. *JSSE – Journal of Social Science Education, H. 1*, S. 1-18.
- ENGELHARD, K. (Hrsg.) (1995). *Umwelt und Entwicklung. Eine Herausforderung für Wissenschaft, Politik und Schule*. Münster.
- FORUM «SCHULE FÜR EINE WELT» (Hrsg.) (1996). *Globales Lernen: Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt*. Jena.
- HAAN, G. DE & HARENBERG, D. (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Gutachten zum Programm: Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung*. Bonn.
- HAUBRICH, W. (1999). Umweltbildung. *Geographie heute, H. 174*, S. 2-6.
- JUNG, N. (2007). Ganzheitliche, nachhaltige Umweltbildung: Kritik, Menschenbild, Wege. In: M. HELLWIG & R. HEMLER (Hrsg.), *Jahrbuch für Nachhaltigkeit*. S. 80–91. Münster.
- KROß, E. (Hrsg.) (2004). *Globales Lernen im Geographieunterricht: Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung*. Nürnberg.
- KROß, E. (2004a). Globales Lernen als Aufgabe des Geographieunterrichts. In: E. KROß (Hrsg.), *Globales Lernen im Geographieunterricht: Erziehung zu einer nachhaltigen Entwicklung*. S. 5-24. Nürnberg.
- KYBURZ-GRABER, R. (1997). *Sozio-ökologische Umweltbildung*. Hamburg.
- KYBURZ-GRABER, R., Nagel, U. & Odermatt, F. (2010). *Handeln statt hoffen: Materialien zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung für die Sekundarstufe I*. Zug.
- RIEß, W. (2010). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Theoretische Analysen und empirische Studien*. Münster.
- ROST, J. (2002). Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung: Was macht den Unterschied? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H. 25*, S. 7-12.
- ROST, J., LAUSTRÖER, A. & RAACK, N. (2003). Kompetenzmodelle einer Bildung für Nachhaltigkeit. *Praxis der Naturwissenschaften – Chemie in der Schule, H. 52*, S. 10-15.
- SEITZ, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft: Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt am Main.
- SCHEUNPFLUG, A. & SCHRÖCK, N. (2002). *Globales Lernen: Einführung in eine pädagogische Konzeption entwicklungsbezogener Bildung*. Stuttgart.
- SCHREIBER, R. & SCHULER, S. (2005). *Wege Globalen Lernens unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung. Praxis Geographie, H.4*, S. 4-10.
- SCHRÜFER, G. (2010). Förderung interkultureller Kompetenz im Geographieunterricht: Ein Beitrag zum Globalen Lernen. In: G. SCHRÜFER & I. SCHWARZ (Hrsg.), *Globales Lernen: Ein geographischer Diskursbeitrag*. S. 101-110. Münster.
- SCHRÜFER, G. & SCHWARZ, I. (Hrsg.) (2010). *Globales Lernen: Ein geographischer Diskursbeitrag*. Münster.

TRANSFER-21 (2007). *Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I: Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote*. - <<http://www.transfer-21.de/index.php?p=280>> (Stand: 2007) (Zugriff: 30.05.2012).

TRANSFER-21 (2008). *Gestaltungskompetenz. Lernen für die Zukunft: Definition von Gestaltungskompetenz und ihrer Teilkompetenzen*. - <<http://www.transfer-21.de/index.php?p=222>> (Stand: 2008) (Zugriff: 28.05.2012).

VANKAN, L., ROHWER, G. & SCHULER, S. (2007). *Diercke Methoden: Denken lernen mit Geographie*. Braunschweig.