

Ute Stoltenberg

## Bildungsqualität im Kontext des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“

### Zusammenfassung

Der Diskurs um Qualität von Bildung sowie die dazu eingesetzten Strategien und die Bemühungen um die Implementierung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung verlaufen derzeit weitgehend unverbunden. In diesem Beitrag wird diskutiert, inwiefern das Weltaktionsprogramm eine Plattform sein kann, um das Potenzial von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung für die Qualitätsentwicklung im Bildungssystem fruchtbar zu machen.

**Schlüsselworte:** *Weltaktionsprogramm, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Qualität von Bildung, Große Transformation*

### Abstract

The discourse about quality education and strategies to achieve them and efforts to implement Education for Sustainable Development (ESD) are mainly discussed separately. This paper will discuss in what way the global action programme could be a platform to use the potential of ESD for shaping the quality of the educational system.

**Keywords:** *Global Action Programme on Education for Sustainable Development, Quality Education, Great Transformation*

Der Diskurs um Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wird weltweit als Antwort auf die Herausforderung gesehen, eine nachhaltige Entwicklung zu gestalten. Versteht man nachhaltige Entwicklung als grundlegenden und zeitlich dringenden Werte- und Strukturwandel, als „Große Transformation“ (WBGU 2011), so steht auch das bisherige Bildungs- und Wissenschaftssystem in der Kritik. Es sollten künftig Sichtweisen, Kompetenzen und Wissensinhalte gefördert werden, die es ermöglichen, neue Wege im Verhältnis von Mensch und Natur wahrzunehmen und zu gestalten. Diese sollten dazu beitragen, dass die natürlichen Lebensgrundlagen nicht geschädigt und übernutzt und solche Wissensbestände, neue Erkenntnisse und Technologien gefördert werden, die dem Gemeinwohl und einem guten Leben dienen. Diese Aufgaben können jedoch „nicht als bloße Erweiterung des Bildungsangebots“ verstanden werden. „Vielmehr gilt es, einen Paradigmenwechsel für eine Wissensgesellschaft herbeizuführen, in der sich jede/r Einzelne als Akteur/in der Transformation begreift und durch Be-

teiligung an der Wissensgenerierung zur Legitimation des Transformationsprozesses beiträgt“ (WBGU 2011, S. 375).

Die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005–2014“ bot eine Plattform für konzeptionelle Konkretisierungen dieses Bildungsverständnisses für unterschiedliche Bildungsbereiche. Auf nationaler Ebene trugen die Aktivitäten der Deutschen UNESCO zu einer breiteren öffentlichen und fachlichen Diskussion bei. Der internationale Diskurs wurde insbesondere durch Netzwerke um einschlägige UNESCO Chairs (wie derjenigen für Teacher Education oder Higher Education for Sustainable Development) gefördert.

Mit dem 2014 verabschiedeten „Global Action Programme on ESD“ wird unterstrichen, dass eine Orientierung des Bildungssystems an den Zielen und Konzepten von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung jedoch immer noch ein Desiderat ist und Bildung integraler Bestandteil von Nachhaltigkeitspolitik sein sollte. Die Einrichtung von sechs Fachforen im Rahmen der deutschen Struktur zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms – Fachforum frühkindliche Bildung, Fachforum Schule, Fachforum Berufliche Bildung, Fachforum Hochschule, Fachforum Informelles und non-formales Lernen/Jugend sowie Fachforum Kommunen – bildet die Gestaltungsfelder ab, auf die sich die Weiterentwicklung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung richten soll.

Zugleich wird in Deutschland – wie auch auf internationaler Ebene – der Bedeutung von ‚qualitätsvoller Bildung‘ große Aufmerksamkeit geschenkt. Allerdings verläuft diese Diskussion auf nationaler Ebene weitgehend unverbunden parallel zu dem Diskurs um Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Dabei kann inzwischen aufgezeigt werden, welches Potenzial das Konzept „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ für Qualitätsentwicklung von Bildung bietet und welche Verständnisse von ‚Qualität‘ in der Auseinandersetzung um die Implementierung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu thematisieren sind.

Impulse für die aktuelle Rede über Qualität von Bildung stammen aus unterschiedlichen Kontexten. Sie sind getragen von einem Unbehagen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit der Bildungsinstitutionen für Lebensbewältigung und Zukunftsgestaltung.

Hier soll nicht der Versuch einer systematischen Analyse der aktuellen Qualitätsdiskussion unternommen werden. Diese müsste vor allem unter globaler Perspektive auf den Zu-

sammenhang von „Education for All“ und auf qualitative Anforderungen im Rahmen der Umsetzung dieses UN-Programms eingehen. Dabei wären – auch auf nationaler Ebene – nicht nur die unterschiedlichen Verläufe der Diskussion in den Bildungsbereichen zu berücksichtigen, sondern auch bildungspolitische Prioritäten vor dem Hintergrund unterschiedlicher Weltansichten und Interessen sowie gesellschaftliche Akteure mit ihrem Einfluss auf Agenda-Setting in der Bildungsdiskussion sowie konkreten Einflussnahmen auf Bildungsinstitutionen und Bildungspolitik. Vielmehr soll hier problematisiert werden, dass sich derzeit unter dem Anspruch von Zukunftsvorsorge zwei Diskurse und entsprechende Strategien gegenüberstehen, wenn man konkrete Veränderungen im Bildungssystem, in einzelnen Bildungsbereichen und in Bildungsinstitutionen fordert und durchsetzen möchte. Der eine geht auf die Initiativen der OECD zur Beeinflussung der Bildungsdiskussion weltweit und der andere auf die Initiative der Vereinten Nationen zur Etablierung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zurück.

### **Bildungsvergleichsstudien als Impuls für Qualitätsentwicklung**

Am wirkmächtigsten hat sich die Kritik am Bildungssystem auf der Grundlage der internationalen Bildungsvergleichsstudien der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) erwiesen. Das soll am Beispiel des Elementar- und Schulbereichs kurz skizziert werden:

2001 hatte die OECD die erste Studie „Starting Strong, Early Childhood Education and Care“ (Paris 2001) vorgelegt. Deutschland beteiligte sich an der nächsten Untersuchung; 2004 wurde in deren Rahmen auch der Länderbericht Deutschland publiziert, der Ausgangspunkt für eine breite, längst überfällige öffentliche Diskussion über nicht nur den quantitativen Ausbau sondern über die qualitative Weiterentwicklung des Systems der Kindertageseinrichtungen wurde. Die Jugendministerkonferenz hat unter ausdrücklichem Bezug auf die Ergebnisse der PISA-Studie 2002 ihren Beschluss „Bildung fängt im frühen Kindesalter an“ verabschiedet, in dem die Bildungsaufgaben von „Einrichtungen der Kinderbetreuung im Vorschulalter“ umrissen werden. Sie dienen als Orientierung für die Erarbeitung von Bildungsplänen für den Elementarbereich, die jeweils von allen Bundesländern zwischen 2003 und 2007 – überwiegend zum ersten Mal – verabschiedet wurden. Eine darauf gerichtete Studie konnte aufzeigen, dass sich die Bildungspläne stark an schulischen Fächern orientieren, ein expliziter Bezug zum Diskurs „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ jedoch nur in zwei Bildungsplänen vorkam (Stoltenberg 2008).

Strukturell ist die OECD-Initiative zur frühkindlichen Bildung fest in der nationalen Bildungspolitik verankert: 2012 wurde am Deutschen Jugendinstitut (DJI) das Internationale Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung – International Center Early Childhood Education and Care (ICEC) – eingerichtet. „Das ICEC fördert den internationalen Austausch in Wissenschaft und Politik und unterstützt das Engagement der Bundesregierung in internationalen Gremien und Netzwerken zum Thema frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung“<sup>1</sup> heißt es in der Selbstbeschreibung. Es arbeitet im OECD-Network on Early Childhood Education

and Care mit, das 2007 gegründet wurde. Dies soll die Mitgliedsstaaten dabei unterstützen, „to develop effective and efficient policies for education and learning to meet individual, social, cultural and economic objectives“<sup>2</sup>. Eine besondere Erwähnung der Diskussion um Bildung für eine nachhaltige Entwicklung findet sich weder in der Programmatik noch in den Tagungsthemen des OECD-Netzwerks. Mit Bezug zu Qualität von Bildung wird 2012 vielmehr als Ziel formuliert: „Focus attention on the economic and social importance of investing in high-quality early childhood education and care“<sup>3</sup>. Auch auf der deutschen Internetseite zum Elementarbereich „frühe Chancen“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend wird Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nicht erwähnt.<sup>4</sup>

Für den Schulbereich wurde 2002 die erste Bildungsvergleichsstudie „PISA“ der OECD vorgelegt. „PISA ist Teil des Indikatorenprogramms der OECD, dessen Ziel es ist, den OECD-Mitgliedsstaaten vergleichende Daten über die Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen (OECD 1999)“ (Baumert et al. 2002). Sie sind begründet in der Absicht, Bildungssysteme im Hinblick auf Zukunftsfähigkeit, Effizienz, Beschäftigungssystem auszurichten – eine Perspektive, die durch die Steuerungs- und Kontrollfunktionen motiviert ist, die dem Bildungssystem von der Bildungspolitik zugeschrieben werden. Ökonomische Vorstellungen wie Bildung als „Beitrag zur Humankapitalbildung“ (Bildungsausgaben 2015) oder „Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens“ (BMBF 2014, S. 1) spielen eine hervorgehobene Rolle, neben dem Ziel, „gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit“ für Individuen zu erreichen (ebd.).

Dabei interessieren sich die Bildungsvergleichsstudien durchaus für grundlegende Fragen, wenn Kompetenzen für „Herausforderungen der Zukunft“ oder für die Rolle als „verantwortlicher Bürger“ erhoben werden sollen.<sup>5</sup> Was darunter verstanden wird, bleibt offen, ein Bezug zu den gesellschaftlichen Aufgaben der Transformation zu einer nachhaltigen Entwicklung wird den konkreten Testfragen nicht unterlegt. „Die Testaufgaben der internationalen Vergleichsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) orientieren sich (...) an Kompetenzen, die wichtig sind, für den Lernprozess und den Wissenserwerb“<sup>6</sup>.

Diese Formulierung ist offen für eine Interpretation, die die Kriterien für die Prozesse und Ergebnisse des Wissenserwerbs aus dem bestehenden System der Wissensgenerierung und -vermittlung selbst bezieht. Und so wird auch im sogenannten Klieme-Gutachten, das Grundlage wurde für die bildungspolitischen Konsequenzen, die in Deutschland aus den PISA-Studien gezogen werden, eine Orientierung an einem Bildungsverständnis zurückgewiesen und statt dessen eine fachlich begründete Vorgehensweise gewählt: „Kompetenztheoretisch begründete ‚Bildungsstandards‘ werden deshalb auch mit guten Gründen nicht als allgemeine Bildungsziele formuliert, sondern als bereichsspezifische Leistungserwartungen“ (Klieme et al. 2007, S. 68). Die ‚guten Gründe‘ bestehen offensichtlich in dem Anspruch, Qualität von Bildung durch Bildungsexpert/inn/en und immanent aus den Erfordernissen des Bildungssystems heraus bestimmen zu lassen und nicht

etwa ausgehend von einem gesellschaftlichen Diskurs zur Verständigung über Zukunftsaufgaben: „Erschwerend kommt hinzu, dass nicht allein Experten über mögliche Zukünfte und den Wandel von Aufgaben forschen und streiten, sondern Politik, Gesellschaft, Individuen und Gruppen selbst unterschiedliche Vorstellungen und Wünsche über die denkbaren Zukunftsoptionen haben. (...) Man kann Welt- und Menschenbilder identifizieren, die hier wirken und fortwirken, politische Ideologien ebenso wie Herrschaftsgelüste, private Wünsche an unterschiedliche Lebensentwürfe ebenso wie konkurrierende Lebensstile und ihre Normen und Werte. Die Bestimmung von Bildungsstandards kann deshalb auch als Versuch interpretiert werden, unbeschadet aller Konflikte einen Bereich von Konsens und Übereinstimmung zu bezeichnen“ (Klieme et al. 2007, S. 61).

Die PISA-Studien wurden ergänzt um die internationalen Bildungsvergleichsstudien TIMSS und IGLU, an denen sich auch Deutschland jeweils beteiligt. Inzwischen sind vielfältige Maßnahmen der Qualitätsentwicklung bzw. Qualitätskontrolle auf nationaler Ebene sowie auf der Ebene der Bundesländer etabliert worden. Die KMK hat für ausgewählte Fächer „nationale Bildungsstandards“ verabschiedet, die seit 2004/5 bzw. 2005/6 für alle Bundesländer verbindlich sind und deren Umsetzung und Überprüfung vom dafür 2004 eingerichteten Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) übernommen wird. Länderinstitute für LehrerInnenbildung wurden neu ausgerichtet und führen nun Schulentwicklung oder Qualitätsentwicklung direkt im Namen.

### **Impulse für Qualitätsentwicklung durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung**

Das Konzept „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ hält sowohl auf der Ebene der Zielsetzungen hinsichtlich anzustrebender Kompetenzen und Wissensinhalte als auch hinsichtlich der Organisation von Bildungsprozessen zur Wissensgenerierung und Wissensvermittlung wichtige Impulse für Qualitätsentwicklung von Bildung bereit. Sie werden aus einer gesellschaftlichen Problemlage und von einer normativen Position aus begründet, die Bildung als Grundlage individueller Entwicklungschancen und als Voraussetzung verantwortlichen gesellschaftlichen Handelns versteht.

Dabei weist das Konzept seine zugrunde liegenden *Werteorientierungen* nicht nur explizit aus, sondern macht sie zum Gegenstand von Bildungsprozessen, auch unter Berücksichtigung unterschiedlicher kultureller Ausprägungen. Transformatorische Praxis im Sinne nachhaltiger Entwicklung ist geleitet von einer Werteorientierung, die Menschenwürde, Gerechtigkeit und den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen im Zusammenhang sieht. Wertere reflexion zielt deshalb auf eine kritische Reflexion bisheriger Bildungsziele, -inhalte und Arbeitsweisen und begründet solche, die zu einer sozial gerechten und im Einklang mit den natürlichen Lebensgrundlagen stehenden Lebensweise beizutragen vermögen, vor dem Hintergrund der in der Weltgesellschaft ausgehandelten und vereinbarten ethischen Prinzipien, wie sie in der Menschenrechtskonvention, in der Biodiversitätskonvention oder in der Konvention zum Erhalt der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen niedergelegt wurden.

*Fachliches Wissen* gewinnt seine Relevanz in bedeutsamen Kontexten und in kritischer Reflexion ihres Stellenwerts für eine nachhaltige Entwicklung. Da eine nachhaltige Entwicklung als „Such-, Lern- und Gestaltungsprozess“ verstanden wird, ist diese Diskussion offen für kreative, innovative Perspektiven, für die In-Wert-Setzung traditionellen Wissens ebenso wie für die Entscheidung, bisherige Wissensinhalte und Sicht- und Arbeitsweisen, die eine nicht nachhaltige Entwicklung unterstützt haben, nicht zu berücksichtigen.

Problemorientiertes und projektförmiges Arbeiten fördern eine differenzierte Wahrnehmung unterschiedlicher Perspektiven/Positionen, integrieren sie bei Problemlösungen und fragen nach Wechselwirkungen und gegenseitigen Beziehungen. In interdisziplinär und transdisziplinär angelegten Arbeitsprozessen kann das jeweilige fachliche Denken ebenso wie nicht wissenschaftliches Wissen einbezogen werden. Derartige Bildungsprozesse sind eine wichtige Voraussetzung, um vernetztes Denken in der Ausprägung als *relationales Denken* entwickeln zu können. Sie kann Menschen dazu befähigen, sich als Teil der Welt verstehen zu können und ökologische, soziale, kulturelle und ökonomische Aspekte einer Problemstellung als Wirkungszusammenhang.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bezieht „real social issues“ als Ausgang für Lernprozesse ein. So können durch Beteiligung an dem gesamten Prozess einer Problembearbeitung und durch Kooperation mit lokalen und regionalen Akteur/inn/en und Institutionen Schlüsselkompetenzen für Transformationsprozesse, *Partizipations- und Kooperationsfähigkeit*, im Kontext von zentralen Themenstellungen einer nachhaltigen Entwicklung erworben werden. Dieses ist zugleich *politische Bildung*, die lokale und – stellt man lokale und regionale Fragen und Aufgaben in einen globalen Zusammenhang – globale Wirkungszusammenhänge, politische Akteure und Prozesse exemplarisch erschließt. Damit wird Wissensaneignung und Wissensgenerierung unter Nachhaltigkeitsperspektiven in persönlich motivierenden Kontexten möglich.

Auch in Kontrastierung zu dem oben knapp skizzierten dominanten Diskurs über Qualität, die messbar, auf klar ausgewiesene Bildungsstandards bezogen und im System von Fächern verankert ist, soll hier der zugrunde liegende Bildungsanspruch noch einmal unterstrichen werden: „Yet sustainable change and sustainable social learning derives from engagement, reflection and self-critique, rather than instruction. (...) These must instead emerge from individuals' and groups' own sense of meaning and from their own learning. In this sense, the relationalism intrinsic to the ecological metaphor and platform gives coherence to and supports plural interpretations and actions appropriate to local cultures and conditions – echoing the ecological principle of diversity in unity“ (Sterling 2007, S. 79). Bildungsinstitutionen und Bildungsprozesse sollen Individuen ermöglichen, ihr Verhältnis zur Welt auszubilden. Dies impliziert heute die Verantwortung, kognitive, ästhetische, emotionale, handlungsbezogene Zugänge zu zentralen Zukunftsfragen zu ermöglichen und zugleich Raum zu geben, um sich zu orientieren – gemeinsam mit anderen. Die Aufgabe nachhaltiger Entwicklung schließt die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Unsicherheit, Nichtwissen und alternativen Entscheidungssituationen ein. Diese Denkweise, die Fä-

higkeit zu Risikoabschätzung, Abwägen, zu kreativem, spielerisch experimentierendem Denken, Ausprobieren und das Aushalten der Erfahrung von Quer- und Umdenken muss als Qualitätsmerkmal von Bildung verstanden werden. Will man solche Räume vorsehen, bedarf es grundlegender struktureller Veränderungen auch des Bildungssystems.

*Bildungsinstitutionen* werden im Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Akteure der *gesellschaftlichen Transformation* gesehen. Das heißt, dass sie eine aktive, sich einlassende Funktion in dem gesellschaftlichen Such-, Lern- und Gestaltungsprozess für eine nachhaltige Entwicklung übernehmen. Sie sind Teil des Gemeinwesens und bringen spezifisches Wissen ein. Sie befähigen ihre Mitglieder, sich an diesem Prozess zu beteiligen. Und sie verändern ihre internen Strukturen, Arbeits- und Wirtschaftsweisen, um den Prinzipien von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gerecht zu werden.

Da eine nachhaltige Entwicklung ein globales und gesellschaftliches Anliegen ist, ist *internationale Zusammenarbeit* und die Reflexion der eigenen Aufgaben im globalen Kontext sowie die *Beteiligung der Zivilgesellschaft an der Gestaltung von Bildungsinstitutionen und -prozessen* eine der Anforderungen an die Organisation von Bildung (vgl. dazu auch WBGU 2011). In Deutschland kann der Zusammenschluss von Nicht-Regierungsorganisationen zu einem Bündnis ZukunftsBildung 2014 als wichtiger Impuls dafür gewertet werden. Im Global Action Programme on ESD wird diese notwendige Neuausrichtung von Bildungsinstitutionen mit den zentralen Handlungsfeldern „ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen“ sowie „Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene“ (UNESCO Roadmap 2014) angesprochen. Nicht von ungefähr sind die praktischen Erfahrungen, die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als qualitätsvolle Bildung ausweisen, in Deutschland in Modellprojekten oder innovativen, die Regel durchbrechenden Praxisvorhaben gewonnen worden.

Wenn im Folgenden das Potenzial von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zusammengefasst wird, kann auf Studien für unterschiedliche Bildungsbereiche zurückgegriffen werden. Im Elementarbereich konnten Modellprojekte auf regionaler Ebene (wie KITA21; vgl. Stoltenberg & Thielebein-Pohl 2011) oder auf nationaler Ebene (wie Leuchtpol mit über 4000 beteiligten Kitas; vgl. Stoltenberg et al. 2012) einbezogen werden. Für den Schulbereich wurden sowohl die Auswertung der Modellprojekte BLK21 und Transfer 21 (vgl. u.a. Bildungsforschung Bd. 39; Rode 2004) als auch einzelne Fallbeispiele berücksichtigt. Einbezogen werden hier auch internationale Erfahrungen. Koordiniert vom UNESCO Chair in Reorienting Teacher Education to Address Sustainability at York University (Toronto, Canada), sowie in Zusammenarbeit mit dem Working Committee on ESD of the Chinese National Commission to UNESCO hat eine international zusammengesetzte Forschungsgruppe eine gemeinsame Studie zum Beitrag von ESD zu Quality Education erstellt. Auf der Grundlage von Interviews, Erfahrungsberichten, Dokumentationen wurden Qualitätselemente von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung identifiziert (vgl. Hopkins 2014). Für den Hochschulbereich liegt eine aktuelle Studie zur Arbeit mit dem Bildungskonzept vor, die 13 best practice-Beispiele hinsichtlich

der Entwicklung professioneller Kompetenz von Hochschullehrenden ausgewertet hat (vgl. UE4SD 2015).

Die Ergebnisse dieser Studien und Erfahrungsberichte können Plausibilität für die Annahme beanspruchen, dass das Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und die Erfahrungen in der Arbeit mit dem Konzept einen Beitrag zur Transformation von Bildungsprozessen und -institutionen leisten kann, der durch Qualität für eine verantwortliche Zukunftsgestaltung ausgezeichnet ist. Die Potenziale werden wirksam für das Individuum, für die Institution / das Bildungssystem und für die Gesellschaft.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung befördert danach auf individueller Ebene kontextbasiertes Wissen und eine Denk- und Arbeitsweise, die Denken in Relationen, kritisches, alternatives, innovatives Denken ermöglicht. Personen fühlen sich befähigt und ermutigt, sich zu beteiligen; sie engagieren sich ehrenamtlich und übernehmen Verantwortung. Als Grundlage dafür kann eine hohe Lernmotivation ausgemacht werden, die sich in der Verbesserung der Teilnahme an Bildungsprozessen, höherer Akzeptanz der Bildungsinstitution und Interesse an Zukunftsthemen niederschlägt. Die Offenheit für Wertereflexion fördert Selbstreflexion, Offenheit für Diversity und die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung trägt damit maßgeblich zur Persönlichkeitsentwicklung und zum Aufbau von Wissen, Haltungen und Fähigkeiten bei. Bei Lehrenden drückt sich dieses in einer reflexiven Haltung gegenüber ihrer Rolle, durch die Wahrnehmung des Potenzials anderer und durch die Integration unterschiedlicher Wissensformen, die Verknüpfung von Lerninhalten mit lebensweltlichen Herausforderungen und innovativen, kontextbezogenen Methoden aus. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist offensichtlich als ein Beitrag zur Professionalisierung zu werten.

Auf institutioneller Ebene befördert Bildung für eine nachhaltige Entwicklung eine neue Lehr- und Lernkultur als Teil der Kultur des Zusammenlebens (insbesondere durch Partizipation, Kooperation, Teamarbeit, Transparenz). Durch die Berücksichtigung des Zusammenhangs von formellem und informellem Lernen und durch die Gestaltung des Alltags der Bildungsinstitution an Nachhaltigkeitskriterien gewinnt die pädagogische Arbeit an Glaubwürdigkeit. Das Bildungskonzept fördert eine Verständigung über Leitbild und Grundlagen der Arbeit, Weiterbildung und Zusammenarbeit in Netzwerken; es dient damit der Profilbildung und Qualitätsentwicklung. Darüberhinaus wird eine Kultur des Umgangs mit den Dingen gefördert: durch Initiativen, die bewusst machen, wie Eigenarbeit, Reparatur, Teilen oder Tauschen den Lebenszyklus von Dingen verlängern und damit zu einer ressourcenverantwortlichen Lebens- und Wirtschaftsweise beitragen kann. Aufmerksamkeit für den Wert von Biodiversität und kultureller Vielfalt wird in alle Bildungsbereiche und in den Alltag der Institution integriert.

Die Orientierung am Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung beinhaltet auch für gesellschaftliche Entwicklung Potenziale. Die Idee nachhaltiger Entwicklung und die damit verbundenen Aufgaben erreichen über die Bildungsinstitution Menschen im sozialen Umfeld. Bildungsarbeit in Kooperation mit lokalen und regionalen Akteur/inn/en kann zur Herstellung einer kritischen Öffentlichkeit für Entschei-

dungsfindungen über kommunale Nachhaltigkeitsthemen beitragen. Sie kann Impulse für ökologische, soziale, kulturelle, ökonomische Innovationen geben. Die Orientierung an diesem Bildungskonzept trägt dazu bei, lokale/regionale Wissensressourcen sichtbar zu machen und auszuschöpfen. Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und der Kommune/Region zu Aufgaben einer nachhaltigen Entwicklung fördern soziale Kohäsion und stärken zivilgesellschaftliches Engagement (vgl. dazu Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014)

### **Qualitätsentwicklung als Aufgabe des Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung**

Ohne Frage kann die Evaluation der Organisation von Bildungsprozessen unter lerntheoretisch informierten didaktischen Perspektiven und die Untersuchung struktureller Bedingungen von Bildungsprozessen eine hilfreiche Unterstützung pädagogischer Arbeit im Sinne professionellen Handelns sein. Insofern sind die Impulse der OECD-Bildungsvergleichsstudien als fruchtbare Anstöße zu werten.

Allerdings kann der Prozess der Verständigung über ein zukunftsfähiges Bildungssystem nicht ohne Wertediskussion und nicht ohne Bewertungen von Bildungsinhalten und Arbeitsweisen auskommen. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gibt dafür begründete Impulse – nicht als thematische Erweiterung eines bestehenden Bildungskanons, sondern als Konzept für neue Denk- und Arbeitsweisen und inhaltliche Schwerpunktsetzungen. Die Jugendlichen selbst wissen um diese Notwendigkeit, wie aktuelle Studien zeigen (vgl. u.a. Michelsen u.a. 2016). Allerdings ist dann sowohl für die Bildungsbereiche als auch für die Strukturen des Bildungssystems ein Umdenken und Umsteuern im Sinne nachhaltiger Entwicklung erforderlich – einschließlich der Transformation der auf ein vermeintlich fachlich und gesellschaftlich konsensuales Verständnis von Bildungsqualität gerichteten Politik der Qualitätssicherung und -kontrolle.

### **Literatur**

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014* www.bildungsbericht.de. Zugegriffen: 11.04.2016.

Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2002). *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung)(Hrsg.) (2012). *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung*. Band 39. Berlin.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014). *Vom Projekt zur Struktur. Kommunen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. Bonn. <https://www.unesco.de/infothek/publikationen/publikationsverzeichnis/vom-projekt-zur-struktur.html>. Zugegriffen: 07.06.2016.

Hopkins, C. (Hrsg.) (2015). *The Contributions of Education for Sustainable Development (ESD) To Quality Education. A Synthesis of an International Research Project* (Mai 2015; Arbeitspapier).

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin. BMBF.

Michelsen, G., Grunenberg, H., Mader, C. & Barth, M. (2016). *Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2015. Nachhaltigkeit bewegt die jüngere Generation*. Bad Homburg: VAS.

Rode, H. (2004). *BLK-Programm „21“ Abschlussbericht des Programmträgers. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung*. Band 123. Bonn.

Statistischen Bundesamt (Hrsg.) (2015). *Bildungsausgaben. Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2012/13*. Wiesbaden.

Sterling, S. (2009). Ecological Intelligence. In A. Stibbe (Hrsg.), *The Handbook of Sustainability Literacy: Skills for a Changing World* (S. 77–83). Totnes: Green.

Stoltenberg, U., Benoist, B. & Kosler, T. (2013). *Modellprojekte verändern die Bildungslandschaft – am Beispiel des Projekts „Leuchtpol. Energie & Umwelt neu erleben!“ Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich*. Bad Homburg: VAS.

Stoltenberg, U. & Thielebein-Pohl, R. (Hrsg.) (2011). *KITA21 – Die Zukunftsgestalter*. München: oekom.

UE4SD-European project University Educators for Sustainable Development (2015). *Leading Practice Publication: Professional development of university educators on Education for Sustainable Development in European countries*. Editors: Kapitulčinová, D. u.a., Charles University in Prague, Prague.

UNESCO (Hrsg.) (2014). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris.

WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (2011). *Hauptgutachten. Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin.

### **Anmerkungen**

1 [www.fruehe-chancen.de/themen/kinderbetreuung-international/internationales-zentrum-icec/](http://www.fruehe-chancen.de/themen/kinderbetreuung-international/internationales-zentrum-icec/) (13.01.2016)

2 <http://www.oecd.org/edu/school/earlychildhoodeducationandcare.htm> (13.01.2016)

3 <http://www.oecd.org/edu/school/oecd-norwayhigh-levelroundtablestartingstrongimplementingpoliciesforhighqualityearlychildhoodeducatinandcareecce.htm> (13.01.2016)

4 vgl. [www.fruehe-chancen.de/](http://www.fruehe-chancen.de/) (13.01.2016)

5 vgl. <http://www.pisa.tum.de/fruehere-pisa-erhebungen/> (13.01.2016)

6 [www.bmbf.de/de/pisa-programme-for-international-student-assessment-81.html](http://www.bmbf.de/de/pisa-programme-for-international-student-assessment-81.html) (13.01.2016)

### **Dr. Ute Stoltenberg**

ist Seniorprofessorin an der Leuphana Universität Lüneburg für Nachhaltigkeitsforschung mit dem Schwerpunkt Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Sie ist Mitglied des Deutschen Nationalkomitees für das UNESCO-Programm „Der Mensch und die Biosphäre“; Gründerin und Koordinatorin des Deutschsprachigen Netzwerks LeNa-LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung; Mitglied des Fachforums Schule beim BMBF zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung.