

UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (2005 – 2014)



Aus dem Inhalt:

- Herausforderungen der Dekade für die Erziehungswissenschaft
- Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Schule und Hochschule
- Europäische und internationale Perspektiven
- Kritische Einwürfe

EDITORIAL

Schon wieder eine Weltdekade? Es fällt schwer, den Überblick zu behalten, welche „Dekade“ gerade über uns gekommen ist. Eben erst war die „Weltdekade für Menschenrechtsbildung“ zu Ende gegangen – auch ihr hatte die ZEP eine Ausgabe gewidmet (4/2004) – da bricht auch schon das nächste gewichtige Bildungsjahrzehnt an: Auf Empfehlung des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung (Johannesburg 2002) haben die Vereinten Nationen die Jahre 2005 bis 2014 zur Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ erklärt. Von der Ausrufung von Weltdekaden, mit der zentrale globale Probleme in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt und die Entschlossenheit des Handelns der Staatengemeinschaft bekräftigt werden sollen, machen die Vereinten Nationen regen Gebrauch: im Jahr 2005 befinden wir uns im Schnittpunkt von gleich acht laufenden UN-Dekaden, darunter die Alphabetisierungsdekade und die Internationale Dekade für eine Kultur des Friedens. Doch je mehr auf diese Weise Bedeutsamkeit beschworen wird, desto mehr droht sich diese zu verflüchtigen. Und doch: diese neue Dekade dürfte an allen, die sich mit Fragen einer internationalen und entwicklungsbezogenen Bildung befassen, kaum spurlos vorübergehen. Die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ bietet aus unserer Sicht gute Perspektiven für eine Neuorientierung weltweiter Bildung im Horizont der globalen Herausforderungen. Sie eröffnet auch den Vertreter/innen und Akteur/innen der Entwicklungspädagogik eine Plattform, ihre innovativen Ansätze zur Geltung zu bringen und mit anderen reformorientierten Bildungskonzepten zu verknüpfen.

Mit der Ausrufung der Dekade hat die 57. UN-Generalversammlung bekräftigt, dass Bildung unverzichtbar ist, um eine nachhaltige Entwicklung der Weltgesellschaft auf den Weg zu bringen und die Millennium-Entwicklungsziele zur Halbierung der weltweiten Armut zu verwirklichen. Wenngleich das International Implementation Scheme, das die UNESCO für die weltweite Umsetzung der Dekade vorgelegt hat, von einem facettenreichen und vieldimensionalen Verständnis einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ausgeht, ist im deutschsprachigen Raum nicht zu übersehen, dass das Konzept einer Bildung für Nachhaltigkeit in erster Linie in umweltpädagogischen Zusammenhängen verankert ist. Demgegenüber scheint es gerade angesichts der internationalen Vorgaben vonnöten, die entwicklungspolitische Dimension einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu stärken und die Dekade damit auch als Referenzrahmen für die Profilierung entwicklungspädagogischer Anliegen in Bildungspraxis und Erziehungswissenschaft zu nutzen.

Die ZEP hat sich schon mehrfach mit dem Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung befasst (in Heft 2/1998 und – anlässlich der Konferenz „Rio+10“ – in Heft 1/2002). Die vor Ihnen liegende Ausgabe soll nun vor allem den internationalen Diskussionsstand bilanzieren und die in verschiedenen Ländern geplanten Beiträge zur Umsetzung der Dekade beleuchten. *Wendy Goldstein* gibt einen profunden Überblick über die konzeptionellen Fortschritte, die das Programm einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in verschiedenen Regionen der Welt, hier mit besonderem Blick auf den außereuropäischen Raum, in den letzten Jah-

ren erfahren hat. *Douglas Bourn* skizziert die Eckpunkte der Diskussion in Großbritannien, *Richard Helbling und Verena Schwarz* analysieren die laufenden Aktivitäten und Strategiedebatten in Deutschland bzw. in der Schweiz und stellen dabei auch die Bezüge zu generellen Trends der Bildungsreform her.

Dass das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung auch weitreichende Konsequenzen für die akademische Forschung und Lehre impliziert, verdeutlichen *Maik Adomßent, Jasmin Godemann und Gerd Michelsen*. Demgegenüber warnt *Erhard Meueler* in seinen ideologiekritischen Anmerkungen vor den allzu hohen oder auch irreführenden Erwartungen, die mit dem Nachhaltigkeitsleitbild und dessen pädagogischen Ambitionen transportiert werden.

Die „Verquasselung“ des Nachhaltigkeitsbegriffs beklagte kürzlich auch der (deutsche) Rat für Nachhaltigkeit. Mit dem inflationären Gebrauch des Nachhaltigkeitsjargons droht das Profil dieses Leitbildes, dem in „Rio“ durchaus noch ein mobilisierendes Potenzial zu eigen war, ins Beliebigste zu verschwimmen. Wir möchten mit dieser Ausgabe einen Beitrag dazu leisten, die Konturen der Nachhaltigkeitsidee und des internationalen Bildungsauftrags, der mit ihr seit mehr als zehn Jahren verbunden ist, wieder zu schärfen.

Wir bedauern sehr das späte Erscheinen dieser Ausgabe und bitten die Lesenden um Verständnis.

Eine anregende Lektüre wünschen

Heidi Grobbauer und Klaus Seitz,
Salzburg und Neustetten,
im August 2005

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

28. Jahrgang September **3** 2005 ISSN 1434-4688D

- Wendy Goldstein **2** Education for Sustainable Development - emerging
- Erhard Meuler **9** Nachhaltige Entwicklung oder Segeln ohne Wind
- Douglas Bourn **15** Education for Sustainable Development and Global Citizenship. The Challenge of the UN-Decade
- Adomßent / Gode-
mann / Michelsen **20** Hochschulen und das Leitbild der Nachhaltigkeit: Herausforderungen und Stand der Umsetzung in Deutschland
- Richard Helbling /
Verena Schwarz **27** Bildung für nachhaltige Entwicklung soll curricular werden. Zum Stand der Diskussion in der Schweiz
- Christoph Müller **33** *Jugendpolitische Partizipation in Sambia im Aufwind*
- Porträt **35** *Arne Lietz: Facing History and Ourselves*
- VIE **36** *UNESCO-Chair „Higher Education for Sustainable Development“/Podiumsdiskussion zu Globalem Lernen/Mehrwert Mensch/Bin ich was ich mir kaufen kann?*
- VENRO **39** *Wechsel in der Geschäftsstelle/Neue Publikation/Sport und EZ/Aktion Deine Stimme gegen Armut/Gespräch mit Horst Köhler*
- 40** *Kurzrezensionen/Unterrichtsmaterialien*
- 45** *Informationen*

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28. Jg. 2005, Heft 3

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Torsten Jäger, Linda Helfrich, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheid, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/5302-735, Claudia Bergmüller (Rezensionen), Christine Schmidt (Infos)

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Bos van der Schot; © Zeitschrift Entwicklungspolitik
Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Wendy Goldstein

Education for Sustainable Development - emerging

Zusammenfassung: Dieser Beitrag beschreibt wichtige Stationen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der internationalen Diskussion seit dem Weltgipfel von Rio und gibt einen Überblick über die konzeptionellen Fortschritte in verschiedenen Regionen der Welt. Die Autorin legt ein besonderes Augenmerk auf die Rolle der zivilgesellschaftlichen Partizipation und erläutert Bildung für nachhaltige Entwicklung als ein Bildungskonzept, das Veränderungsprozesse nicht nur auf der individuellen, sondern auch auf der institutionellen und gesellschaftlichen Ebene anstoßen soll.

Abstract: This article describes important milestones of an education for sustainable development in the international discussion since the world summit in Rio and gives an overview about the conceptional progress in different world regions. The author directs the reader's attention to the role of civil-societies participation and explains education for sustainable development as a concept for education that should encourage change processes not only on the individual level but also on the institutional and societal level.

How has the understanding of education for sustainable development changed since Rio?

The Rio mandate

The United Nations Conference on Environment and Development in Rio (1992) developed Agenda 21 and strongly emphasized the environmental basis of sustainable development, though striking a balance between improving people's economic and social standards of living on the one hand and conserving the natural resource base on the other. Agenda 21 specified the role of many groups in making sustainable development a reality and emphasized throughout measures to educate, train and engage society in participating in the journey to sustainable development. Chapter 36 is dedicated to promoting education, public awareness and training and called on actions to:

1. reduce adult illiteracy levels to half and improved access to basic education for boys and girls;

2. reorient education towards sustainable development to achieve environmental and development awareness in all sectors of society, accessibility of environmental and development education from primary school to adulthood, and integrate environment and development concepts in all educational programmes;

3. promote broad public awareness as an essential part of global education to strengthen attitudes, values and actions which are compatible with sustainable development;

4. strengthen training to develop human resources and facilitate a transition to a more sustainable world.

At Rio three Conventions were presented for adoption – the Convention on Biological Diversity, the Framework Convention on Climate Change, and the Convention on Desertification. All these Conventions call on the participation of people in their implementation and include articles specifying the obligation of signatory countries to undertake education, awareness, and training for their successful implementation.

Post Rio influences

Although Agenda 21 speaks of development and environment education contributing to education for sustainable development (ESD), inevitably, approaches are influenced by the sector from which it arises. The influence of the environment sector on the concept of sustainable development and indeed of environmental education on education for sustainable development still persists in the way ESD is interpreted today. Since Chapter 36 states more about the activities governments and a wide range of actors might take in education, than explaining what it is or how it should be undertaken, since Rio there has been a process of clarifying meaning and deepening understanding of ESD.

To communicate, stimulate and guide the work proposed by Agenda 21 the UN established the Commission on Sustainable Development CSD. UNESCO is the Task manager of Chapter 36 on education and public awareness and set up an ESD programme. The CSD adopted a Work Programme on education and public awareness in 1997. However acquiring adequate funding to support the work programme has been an issue. Five years after Rio, UNESCO reported to the UN that education was „the forgotten priority of Rio“¹.

Recognition for sustainable development gained ground

during the 1990s as a series of UN Conferences took place focusing on aspects of social and economic development². The values and educational recommendations agreed in these UN conferences added to the scope of education for sustainable development and were incorporated into thinking in UNESCO on what it called „education for sustainability“ or „education for a sustainable future“ (UNESCO / Government of Greece 1997).

The recommendations of the global UN Conferences were mostly debated and agreed outside the education sector. So there had to be a process of communication and building acceptance for these policy decisions by the education sector. UNESCO Conferences have involved education ministries and education unions in discussions to support ESD, though there is still much to be done to integrate ESD in the education sector.

Moreover since Rio, the actors in education have become broad and include government, university, NGO, business, teachers, media, indigenous, consumer and community groups. Many international and regional meetings were held to discuss the implications of education for sustainable development, such as Eco-Ed (Toronto 1993), Sustainable Development Education and Awareness (Prague 1995) Environment and Society (Thessaloniki 1997). Just as educators and NGOs discussed what was meant by education for sustainable development or education for sustainability, debates raged over the meaning of *sustainable development* itself and what a sustainable society would look like. The Wellbeing of Nations, a country by country index of quality of life and the environment, captured the dilemma of sustainable development: „Nobody knows how to meet these new demands. There is no proven recipe for success. In fact, no one has a clear sense of what success might be. Making progress towards ways of living that are desirable, equitable and sustainable is like going to a country we have never been to before with a sense of geography and the principles of navigation but without a map or compass. We do not know what the destination will be like, we cannot tell how to get there, we are not even sure which direction to take“ (Prescott-Allen 2001, pp. 1f.).

As well there was a range of terms to clarify. In New Zealand, „*sustainability*“ is the goal of sustainable development – „an unending quest to improve the quality of people’s lives and surroundings and to prosper without destroying and future generations of humans (and all other species on Earth) depend on. Like other important concepts such as equity and justice, sustainability can be thought of as both a destination (something worth aiming for) and a journey (that has no pre-ordained route“ (Parliamentary Commissioner 2004).

It is clear that sustainable development is a process of adaptive management and systems thinking. This requires creativity, flexibility and critical reflection (Tilbury/Goldstein 2002) to resolve the social, cultural and economic reasons behind unsustainable practices and inequalities that contribute



(Quelle: Bos van der Schot; © Zeitschrift Entwicklungspolitik)

to the unsustainable exploitation of the environment. The implications of a more socially determined outcome of sustainable development have likewise impacted on education. Education is more than learning *about* sustainable development and conveying a body of theory and facts. It is education *for* sustainable development that leads to change in attitudes, changed ways of thinking and taking action. Education for sustainable development calls for *new learning* (rather than teaching) yet few are trained or experienced in these new approaches (Tilbury/Wortman 2004).

By the time of the *World Summit on Sustainable Development* (2002) the world’s governments had set new targets – the Millennium Development Goals, focused on alleviating poverty, reducing HIV/AIDS, providing access to basic education, clean water and protecting the environment, influencing the focus of the Summit. The lobby for sustainable development education was well organised so that the *Johannesburg Plan of Implementation*, recommends to „integrate sustainable development into education systems at all levels of education in order to promote education as a key agent for change“. Following an endorsement at the WSSD (World Summit on Sustainable Development), the United Nations agreed to declare the *Decade of Education for Sustainable Development 2005 - 2014*.

An added impulse to ESD from the Summit is that states „have common but differentiated responsibilities. The developed countries acknowledge the responsibility that they bear in the international pursuit of sustainable development in view of the pressures their societies place on the global environment[...]“. Developed countries have a responsibility to change unsustainable patterns of consumption and production, and critically examine the values and lifestyles that the well off now enjoys.

Understanding of ESD in different parts of the world

Despite the emphasis on educational processes in Agenda 21, the implementation of education for sustainable development over the last 12 years has been mixed and patchy. Few countries could claim that formal education has been reoriented to sustainable development, though environmental education and development education has gained ground in many (Tilbury/Goldstein/Ryan 2004). A number of issues and trends are emerging.

Clarity in communicating sustainable development education

Confusion still exists as to what and how to undertake education for sustainable development. There are still few texts which provide an in depth coverage of the approaches and tools for engaging and managing change for sustainable development (Tilbury/Wortman 2004). The *Japan Council on Sustainable Development* in 2003 found from its discussions in several meetings that education for sustainable development is a difficult concept for people to understand, despite conversations on it for 10 years. People understand better environmentally sustainable development³. In Asia 2005, a UNESCO meeting to prepare a regional strategy for the Decade decided one action is to clearly explain what ESD involves in terms of major content areas, skills, values and opportunities – considering these in the context of local languages and worldviews.

Definitions of ESD have emerged as countries develop action plans and strategies. ESD is defined (USA) as „a life-long learning process that leads to an informed and involved citizenry having the creative problem solving skills, scientific and social literacy and commitment to engage in responsible individual and cooperative actions. These actions will help ensue and environmentally sound and economically prosperous future.“⁴⁴

The UK Sustainable Development Education Panel defined ESD as: „Education for sustainable development is about developing the knowledge, skills understanding and values to participate in decisions about the way we do things indi-

vidually and collectively, both locally and globally, that will improve the quality of life now without damaging the planet for the future“ (DETR/DfEE 1998).

In New Zealand: „Education for sustainability examines how people and groups in society can learn to live in sustainable ways. It is not simply education „about“ sustainability – education for sustainability has a strong purpose. It aims to empower people of all ages and different back grounds to contribute to a better future“ (Parliamentary Commissioner 2004).

UNESCO suggests there are certain guiding principles for ESD (see UNESCO ESD Position paper 8th draft, 2003)

- Using quality education to encourage decision-making based on holistic and interdisciplinary critical thinking.
- Alleviating poverty and lessening the income gap between nations and between communities and individuals.
- Promoting democracy, human rights, participation and a culture of acceptance, non-violence and peace in the workplace and civil society.
- Promoting gender sensitivity and equity.
- Sustaining diversities.
- Making communities viable and sustainable.
- Using natural resources and materials in a sustainable manner, accounting for all hidden costs.
- Planning across generations.

Differences between ESD and environmental education

There has been some confusion and dissent about replacing environmental education with education for sustainable development. The IUCN (The World Conservation Union) Commission on Education and Communication held an international internet debate in 2000 to explore in what ways practitioners saw the relationship between the two.

Many view ESD as the new generation of EE (Environmental Education) which includes ethics, equity and new ways of thinking and learning. Others say ESD should be part of good EE and there is no need to do away with EE as the umbrella. Others say EE is part of ESD and that ESD is more comprehensive dealing with development, north-south relationships, cultural diversity, social and environmental equity. Figure 1 shows the varying perceptions of the relationships. The trends or changes in environmental education to education for sustainable development were discussed. Participants who say ESD as a successor to EE characterised it as:

- more future oriented (careful examination of possible and probable futures);
- critical of predominant market and consumption driven society-emphasis on lifestyle choices;
- more sensitive to the different realities that challenge people around the world;
- more systemic when dealing with complexity and developing skills and knowledge for socially critical citizens to deal with complex issues;
- more community and solidarity oriented as opposed to individualistic and self promoting.
- less concerned with product (behavioural outcomes);
- more concerned with process – creating the right

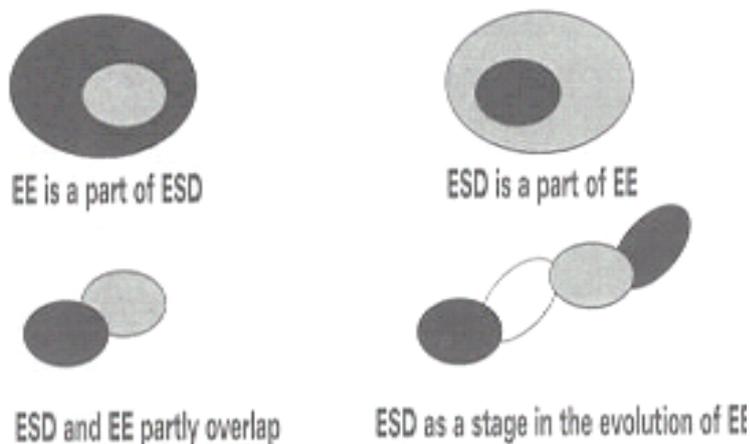


Fig. 1: Different views of the relation between EE and ESD from IUCN ESD Debate

condition for social learning and participatory processes;

- more open to new ways of thinking and doing – changing mental models;
- preoccupied with linking social and economic and environmental equity at local, regional and global level;
- developing capacity for change and improved quality of life;
- less emphasis on awareness-raising and behaviour changes;
- more focus on social, structural and institutional change (more than personal change) (Hesselink et al. 2000).

Institutional support

Agenda 21 called for all countries to develop and implement a strategy to integrate environment and development education into education at all levels by 1995. A strategy is the way to engage a wide sector of stakeholders in planning and follow up action, and should result in mechanisms to support it. To date, however, only a handful of nations have drafted strategic frameworks for advancing this process at the national level including Australia, Canada, USA, England, Germany, Spain, Hungary, The Netherlands, Scotland, Norway, Sweden, Poland, Jamaica, El Salvador, Ecuador, and South Africa. As in most countries the strategy development process in Spain was developed through a participatory process of dialogue with all its state governments and stakeholders. In the SADC (South African Development Community) countries of southern Africa and south-east Asia a regional process was put in place to stimulate environmental education policy and strategy. A Europe wide strategy for ESD has been developed (2004) under the United Nations Economic Commission for Europe (www.unece.org).

Focus on formal education

Even though most unsustainable development happens outside the formal education sphere, there is still an emphasis of activities in the formal education sector, an important factor to be addressed.

The UK Government set up a Sustainable Development Education Panel (1998 - 2003) to advise on strategies to promote ESD. It suggests the concepts for school education include interdependence, citizenship and stewardship, needs and rights of future generations, diversity, quality of life, equity and justice, sustainable change, uncertainty and precaution in action⁵.

Much educational innovation is driven by Non Governmental Organisations, pushing for the reorientation of education programs to encompass environmental education and more lately for sustainable development. At first NGOs produced resources for formal education, from magazines like *Action* in Southern Africa, and *Walia* by IUCN in Mali (Oepen/Hamacher 2000). NGOs stimulate wildlife clubs as an extra curricula activity e.g. Uganda and use traditional theatre and marionettes as means to bring messages to the broader community. NGOs prepare teaching resource materials like WWF (World Wildlife Fund) and the World Resources Institute, USA, to make use of its state of the environment reports and stimulate interdisciplinary and interactive approaches.

Over time the work of NGOs has gone from being an add-

on or issue based to be part of the mainstream, being involved with the government in the policy development for education (IUCN Pakistan). The Canadian NGO *Learning for a Sustainable Future* worked with provincial education ministries to encourage education for sustainable development. The approach encouraged a multi-stakeholder engagement in developing the policy, knowledge, skills, and values of education. The NGO prepared a list of knowledge, values and skills drawing up a composite list from development, global and environmental education as a guide to deliberations (www.schoolnet.ca/vp/learning).

NGOs have been involved in curriculum reform (IUCN Nepal). In China WWF launched its successful Environmental Educator's Initiative (EEI) in 1997 in partnership with the Ministry for Basic Education and British Petroleum China. EEI has built capacity in the formal education system by challenging existing curriculum structures, encouraging cross-curricular planning and promoting participatory and interactive approaches to teaching and learning. It has supported these changes with teacher education, resource development and establishment of a number of regional Environmental Education Centres. In addition, EEI supports a number of pilot schools that act as leaders and developers of Environmental Education innovation and change. The successes of this project have placed the EEI team in a good position to take advantage of China's current period of educational reform to collaboratively develop National Environmental Education Guidelines with the Ministry of Education, integrating ESD into the curriculum and adopting enquiry-based student-centred learning (Tilbury 1999).

Partnerships

As the China example shows, partnerships provide effective ways to develop change in education and sustainable development. Many partnerships are flourishing around the world helping create synergy, combining resources and talents, breaking down hierarchies, building shared visions and motivating actions. Partnerships were encouraged in Agenda 21 and are a key to UNESCO's Decade ESD Implementation Strategy (2003). The University Leaders for a Sustainable Future in collaboration with the International Association of Universities, Copernicus Campus and UNESCO have formed the Global Higher Education Network for Sustainability Partnership (GHESP). This group is preparing regionally relevant resources, tools and change strategies for sustainability in curriculum and organisational practice in universities.

The US held a „National Forum on Partnerships Supporting Education about the Environment“ (1994) as a demonstration project of the (Clinton) President's Council on Sustainable Development. In an effort to explore strategies for building effective partnerships to support education for sustainability, a multi-stakeholder group met to outline *Education for sustainability - an agenda for action*, including policy recommendations for formal and non formal education, partnerships for cross cutting themes and stories to illustrate practice. The publication provided a pool of opportunities for partnerships to advance education for sustainability from formal education to corporate and community education.

Participation in decision making

Drawing from many failed development projects NGOs have been active in developing approaches to aid participation and empowerment of the communities that were to be „developed“. Rather than imposing solutions on communities, the approach evolved to work with and through communities to solve sustainable development issues. These approaches such as Participatory Rural Appraisal and Participatory Learning and Action meant that stakeholders were more involved in research, visioning, planning and evaluation of development and conservation projects. By acting as the catalyst, the „outsider“ plays a facilitating role to assist local people to decide what to do with the information and analysis that they generate (Borrini-Feyerabend et al 2004). Knowledge was no longer seen as just in the heads of „experts“, communities also have knowledge passed down over the generations. These experiences led to rethinking education to being one of facilitating a learning process in which all participate and share their knowledge and aspirations.

NGOs, the indigenous people's movement, farmers' and community based organisations (CBOs) have pushed for sharing of power in the management of natural resources, so that communities could take responsibility and receive benefit from sustainable management of resources. In so doing they have challenged the systems that sustain power, stimulated attention to gender issues and equity. NGOs and CBOs have involved schools, women and the landless in these community processes assisting in reconceptualising environmental education towards sustainability, going beyond schooling and into the domain of lifelong learning and stimulating social debate.

The effects of this work can be seen in more interactive policy making by governments and development agencies, and co-management of natural resources between government and community groups, and in local agenda 21 processes through local government and NGOs around the world. Government and civil society are both actors in promoting this debate. Networks or associations also provide a stimulus and forum in which debates or learning take place, from chambers of commerce to consumer groups, from agricultural networks to fishermen's cooperatives to businesses and government organisations.

Communication

Communication is often seen as the means to create awareness, and to put issues on the social agenda. Often it is part of a government campaign to implement policy. In Canada, the Ministry of Environment developed manuals encompassing knowledge on environmental citizenship for use by radio and educational institutions to increase awareness, develop values and practices to save water, energy, reduce impact on climate change and conserve nature. Communication campaigns are also effectively waged by NGOs to draw attention to particular issues and to raise the importance of an issue on the agenda of a business or government. Sometimes stunts are required to attract media attention, a method well developed by Greenpeace. Increasingly Internet is being used to mobilise opinion and action, as happened in the international lobby against land mines.

Communication is an essential part of awareness raising and advocacy for the Decade to ensure involvement of a wide range of stakeholders, sharing of results and political attention.

While governments and NGOs make use of the mass media, it is increasingly playing a role in stimulating social debate for sustainable development itself, driven by networks of environmental journalists and responsible editors. The Sydney Morning Herald, the main morning newspaper for the city of over four million, has waged a multi week *Campaign for Sydney*, preparing the population for measures to address water, air transport and land planning issues. It has challenged the government to improve the infrastructure and provide more effective governance of the city's development. The paper shares examples of what works from cities around the world and feedback from readers. It is a most remarkable investment by a newspaper that goes beyond the usual „issue“ to look at a holistic approach.

Communication is a policy instrument, a process of two way engagement wherein community interests are heard, social groups are engaged in policy forming and decision making. Communication is an essential tool for managing the relations with stakeholders, keeping networks alive, people informed and giving feedback in policy, project and programme (Oepen/Hamacher 2000).

Designing the Future

The Global Scenario Group prepared a report outlining a number of scenarios for the future in „*Great Transition*“ (Raskin 2002). Work such as this is recognized as having an important role in education for sustainable development. The NGO *Foundation For Our Future* developed a methodology, drawing from business scenario and planning processes, to use in education (www.ffof.org). While referring to students, Wheeler (Introduction in Wheeler et al. 2000) states that „our challenge is to kindle a strong desire to look into the full range of possible futures, understand the systems that affect the future, provide them with the techniques to plan for the future, and empower them to affect the future positively both for themselves and for their communities“.

The Global Scenario Group suggests that to achieve the desired future we would act on the root causes that shape society and the human experience, the ultimate drivers such as values, understanding, power and culture. This is in contrast to mainstream development policy which focuses on the proximate drivers which are more responsive to short term intervention and include influence on economic patterns, technology, demographics and institutions (Raskin et al. 2002).

Recognizing the need for transformation

The New Zealand Parliamentary Commissioner for the Environment released „*See change - learning and change for sustainability*“ as an inspiring think piece. In a play on words on the title – *See Change* – the Report states that „a shift in perception and understanding is needed among many people and organizations in society, in the ways that they look at issues and search for solutions, to enable a sea change for the better“ (when a „sea change“ – „refers to a profound or notable transformation“) (Parliamentary Commissioner 2004, p. 3 f).

The call for a transformation occurs frequently, creating demand for new learning in society and challenging deeply held beliefs about our social and economic systems and the sustainability of our lifestyles. New learning needs both skills of critical and systemic thinking.

Systemic thinking

Systemic thinking helps us to think differently about the world in contrast to the usual way of analyzing things by taking them apart. This approach has led to seeing things in boxes and failing to see how one thing connects or relates to another, leading to side effects and externalities from our actions. ESD needs to develop relational thinking, with its emphasis on integrative approaches and long term solutions.

System thinking is also helpful in understanding how to overcome barriers and the functioning of an organisation in relation to the larger context, which in turn leads to organisational change. When the way we think about the world is changed, we can act on „the tipping point“ that can cause a cascade of impact. This is a positive view that with the right kind of impetus people will change their behaviour (Gladwell 2000).

Values and ethics

Systemic and critical thinking are required for ESD to address the drivers of unsustainability such as cultural values and ethics. It is recognized that while scientific and technological progress are important, science cannot answer questions on what type of people we want to be and what quality of life we want or what is right and wrong. This is part of the will which needs the principles for an inspiring ethical vision and the courage to undertake transformation in values and institutions. One approach to developing ethics is using the Earth Charter (www.earthcharter.org) as a basis for discussion in education. Recent research in Canada shows that environmental courses with a strong values element can have a significant impact on student's values (Applied Environmental 2003).

More than individual change

The desired result of the above approaches - partnerships, communication, critical and system thinking - is social debate to „heat up society“ (AED 2002) towards a transformation to sustainable development. In the Netherlands and IUCN sustainable development education can be thought of as developing the learning citizen at three levels:

1. the *individual level* – a learning person who has skills and plays a role in society leading to sustainable behaviour (new knowledge, new skills);
2. *institutional level* – within a learning organisation which tries to improve the quality of its own structure and performances in sustainability (new priorities, new procedures, and new practices);
3. *social level* – within the learning society in which there is an addition of learning processes of different organisations and individuals with their own perspectives in which there is a cumulative effect (creating new agendas, new partnerships, new ways of interaction and participation).

ESD aims for results in the individual, organization and social systems. In the educational sector besides changes in curricula and pedagogy, universities and schools need to change their culture, how they operate, and what they procure towards sustainability. With increasing social pressure to practice corporate social responsibility, businesses have to not only create learning opportunities to comply with sustainability standards but also learning to adopt new ways of working and operating towards sustainability going beyond making the products more sustainable to even considering the type of products themselves.

Since ESD emphasises changes in organisations and society and not just individual learning, people are placed in a situation where they learn, often better than individually, by relating their personal experiences to those of others. This is called *social learning* and there are four elements that form the basis of this learning process:

- *action*: people have to be able and prepared to consider themselves to be people who can actively take their own situation in hand;
- *cooperation*: people have to be able and prepared to cooperate with others;
- *reflection*: people have to be able to reflect on what they have done and translate this into changed behaviour;
- *communication*: is conditional for social learning that one can communicate about it, explain and transfer experience.

IUCN plans for the Decade

The World Conservation Union (IUCN) and its Commission on Education and Communication (CEC) has been an advocate of education for sustainable development since Rio. The Commission is a volunteer network of experts constituting a formal knowledge network under IUCN statutes to bring advice to the organisation. At first CEC pushed for the development of national strategies for education and communication for sustainable development and held regional meetings with governments and NGOs to discuss strategic planning in Europe, Latin America and Asia. The Commission has a publishing programme to share case studies and practice on education for sustainable development and managing participation and communication.

The Commission's work now is mainly focused on establishing the „World Conservation Learning Network“ (www.wcln.org). This global partnership is focused on developing capacity and empowering leadership amongst professionals to undertake sustainable development. In the future CEC will offer learning opportunities in ESD and managing communication and participation for sustainable development and the environmental Conventions through the World Conservation Learning Network.

IUCN's over 1000 conservation organisations have endorsed the Decade of ESD and the organisation is developing its policy on ESD which will influence its work programme globally. IUCN members have called for ESD to be incorporated in the IUCN programme. With UNESCO in the Asia Pacific, IUCN will work on the indicators to review, monitor and evaluate work and progress in ESD.

Through the CEC web site www.iucn.org/cec knowledge is shared about education for sustainable development and communication as a service to the Conventions, governments, practitioners, and the Commission on Sustainable Development.

Conclusions

The Decade of Education for Sustainable Development offers an important opportunity for advocacy for the education for sustainable development. Governments will want to report on their activities at the UN and take responsibility for ESD in the context of their sustainable development plans. Support to foster ESD is needed and the following institutional means need to be in place and supported:

- A shared vision and framework to support ESD nationally developed with key stakeholders and communicated nationally.
- To sustain the issue of ESD on the agenda, act as a watchdog and progress thinking on ESD, establish an esteemed group of thinkers and educators such as an ESD Council or Commission.
- Foster the means to share knowledge nationally, regionally and globally between NGOs, corporate sector, networks and local and national government on ways to stimulate social engagement in sustainability.
- Support communities of practice and internet based working groups.
- Stimulate innovation in ESD through prizes, grants and communication and support community groups in actions for sustainable development.
- Support research and communication of knowledge in ESD to practitioners through forums, networks, websites and publications.
- Stimulate media coverage of discussion on sustainable development issues.
- Set targets for ESD, monitor, evaluate, learn and adapt.
- Develop capacity of educators and facilitators in leading new learning, managing partnerships, systemic and critical thinking, and activities such as scenario building.
- Develop leadership and the capacity of professionals to think systemically about sustainable development.
- Take courage that there are thousands and thousands of people working to bring about education for sustainable development.

Annotations:

- 1 Report of Director General UNESCO 1997 on Chapter 36 to the 19th Special Session of the General Assembly of the UN.
- 2 1993 Human Rights – Vienna; 1994 Population and Development – Cairo; 1995 World Summit for Social Development – Copenhagen; 1995 Women – Beijing; 1996 Food Security – Rome; 1996 Human Settlements – Istanbul.
- 3 Prof. Hirono, Seiki University, Japan, 2003 report during GEA Symposium in Tokyo Japan.
- 4 Education for sustainability – an agenda for action, US Government Printing Office
- 5 To see more visit www.defra.gov.uk and on the revised education curriculum that now gives more space to ESD: www.dfes.gov.uk.

References:

- AED - Academy of Educational Development:** Heating up Society to Take Environmental Action – a Guide to Effective Environmental Education and Communication., Washington 2002.
- Applied Environmental Education and Communication:** 2 (2003) 2.
- Borrini-Feyerabend, G./Pimbert, M./Farvar, T./Kothari, A./Renard, Y:** Sharing Power: Learning by Doing in Co-management of Natural Resources Throughout the World. Tehran 2004.
- DETR - Department of Environment, Transport and the Regions/ DfEE – Department for Education and Employment:** Sustainable Development Education Panel. First Annual Report. London 1998.
- Fien, J. (Hg.):** Education & Conservation: Case Studies of Good Practice. Gland/Washington 1999.
- Gladwell, M.:** The Tipping Point. How Little Things Can Make a Big Difference. New York 2000.
- Hesselink, F./van Kempen, P./Wals, A. (Hg.):** ESDebate International Debate on Education for Sustainable Development. IUCN Commission on Sustainable Development, Gland 2000.
- Oepen, M. (Hg.):** Communicating the Environment. Environmental Communication for Sustainable Development. Frankfurt/Main 2000.
- Parliamentary Commissioner for the Environment:** See Change – Learning and education for sustainability. Wellington 2004.
- Prescott-Allen, R.:** The Wellbeing of Nations: a Country-by-Country Index of Quality of Life and the Environment. Washington 2001.
- Raskin, P./Banuri, T./Gallop, G./Gutman, P./Hammond A.:** Great Transitions: The Promise and Lure of the Times Ahead (A Report of the Global Scenario Group) Stockholm 2002.
- Tilbury, D./Goldstein, W./Ryan, L.:** Towards Environmental Education for Sustainable Development: The Contributions of NGOs in the Asia-Pacific Region. In: International Review for Environmental Strategies 4 (2003) 1, S. 59 – 73.
- Tilbury, D./Goldstein, W.:** Supporting the UN Decade of Education for Sustainable Development.. Gland 2002 (leaflet).
- Tillbury, D./Wortman, D.:** Engaging People in Sustainability.. Gland 2004.
- UNESCO/Government of Greece:** Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action. Paper Prepared for the International Conference Thessaloniki 8-12 December 1997.
- UNESCO:** United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Framework for the International Implementation Scheme. Paris 2003.
- Wheeler, K.A./Bijur, A.P. (Hg.):** Education for a Sustainable Future. A Paradigm of Hope for the 21st Century. New York/London 2000.

Key Websites:

- www.unece.org
www.schoolnet.ca/vp/learning
www.ffof.org
www.earthcharter.org
www.iucn.org/cec
www.defra.gov.uk
www.dfes.gov.uk

Wendy Goldstein is lecturer in Sustainable Development at the Macquarie University Sydney and was the Head of IUCN (The World Conservation Union) Environmental Education and Communication, at the global IUCN Headquarters in Switzerland until June 2005. Since 1992 she has managed the Programme of the IUCN Commission on Education and Communication, a volunteer global network of experts which brings knowledge to IUCN on biodiversity communication and sustainable development education from around the world. She has worked to influence policy in communication and education at international, regional and national levels, knowledge management and capacity development in communication in support of biodiversity conservation and sustainable development.



Erhard Meueler

Nachhaltige Entwicklung oder Segeln ohne Wind¹

„Kurz, das wahre Problem des Kapitalismus besteht darin, dass er eben zu gut funktioniert. So gut, dass er eines schönen Tages alles verschlissen haben wird: die Ressourcen, die Natur, einfach alles – einschließlich der Menschen, die ihm dienen.“ (Dany-Robert Dufour 2005)

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden verschiedene Varianten des herrschenden Nachhaltigkeitsdiskurses in ideologiekritischer Absicht beleuchtet. Der Autor macht deutlich, dass „Nachhaltigkeit“ keinen kritischen Gegenbegriff zum kapitalistischen Wirtschafts- und Fortschrittsmodell markiert. Vor diesem Hintergrund erweist sich auch „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ als ein Heilsversprechen, das nicht einlösbar ist. Pädagoginnen und Pädagogen werden dazu ermutigt, kapitalismuskritische Lerngelegenheiten zu initiieren, die individueller und kollektiver Selbstermächtigung Raum geben.

Abstract: This article looks at different variations of the prevailing discourse on sustainability with an ideological-critical purpose. The author makes it clear that „sustainability“ is not a critical counter-term to the capitalistic economical and progressive model. With this background „education for a sustainable development“ proves to be a message of salvation which cannot be kept, too. Educationalists are encouraged to initiate capitalism-critical learning possibilities which give some room for individual and collective self-authorization.

Das Wortfeld ‚Nachhaltig/Nachhaltigkeit‘ hat eine Aura von humaner Vision, Zukunftsweisendem und zugleich Unangreifbarem. Was ist dran an der Nachhaltigkeitsrhetorik?

Nachhaltigkeit

Nachhaltigkeit I

Das Adjektiv ‚nachhaltig‘ bedeutet soviel wie „sich auf längere Zeit stark auswirkend“. Nach Jean Baudrillard haben wir es heute weltweit „mit den Abfällen zweier Jahrhunderte von Kapital und Produktion zu tun [...] einschließlich der menschlichen Abfälle“ (Baudrillard 2002, S. 92). Die aktuell sich immer weiter verschärfende Globalisierung „der Techniken, der Märkte und des Tourismus, der Information“ als „Zusammendrängung und Vermischung aller Tauschgeschäfte und aller Waren, der fortwährende Fluss des Geldes“ scheinen unumkehrbar (Baudrillard 2002, S. 25ff). Dabei handelt es

sich nicht etwa „um eine zwangsläufige, durch Politik nicht beeinflussbare Entwicklung, sondern um bewusst herbeigeführte politische Weichenstellungen [...], die allerdings im Namen einer Sachlogik des Weltmarktes verkauft [...] werden“ (Huffschmid 2002, S. 65).

Die Ressourcen der Erde werden immer schneller verbraucht: Der Weltenergieverbrauch setzt sich nach Hermann Scheer (1999) zu 32% aus der Verbrennung von Erdöl, 25% von Kohle, 17% von Erdgas und 5% von Atombrennstoff zusammen. Die restlichen Prozente fallen auf Biomasse (14%), Wasserkraft u.a.. Was die für unsere mobile Zivilisation zentrale Ressource ‚Erdöl‘ angeht, so konstatiert Elmar Altvater im Januar 2005, dass der Gipfel der Ölförderung (*peak-oil*) in einer Reihe von Förderländern bereits überschritten sei – in den USA schon seit den 70er Jahren – und sehr bald auch weltweit erreicht sein dürfte. Größere neue Reserven konventionellen Öls seien kaum noch zu finden. Das Erdölzeitalter neige sich seinem Ende zu und die „unkonventionellen Öle“ wie Teersand, Tiefseeöl, Polaröl usw. seien kein vollwertiger und vor allem kein preiswerter Ersatz (vgl. Altvater 2005, S.67).

Die Bundesanstalt für Geowissenschaften und Rohstoffe, die dem Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit nachgeordnet ist, stellt 2003 in einem Bericht zur Reichweite von Energiereserven fest, dass ab 2017 drastische Einschränkungen in der Ölversorgung zu erwarten seien. Amerikanischen Ölgeologen zufolge ist der Höhepunkt der Ölförderung dagegen schon in diesem Jahrzehnt zu erwarten (vgl. Luhmann 2003, S. 1303f.). Steht dann der wachsenden Nachfrage kein entsprechendes Angebot mehr gegenüber, wird Erdöl, das ja nicht nur Energieträger (Heizöl, Benzin, Kerosin), sondern auch der zentrale Rohstoff der Petrochemie (von Kunststoffen bis zu Medikamenten) ist, zu einer Rarität und der Preis wird in eine heute kaum vorstellbare Höhe klettern. Auf diese Entwicklung bis hin zu einer Welt ohne Öl scheint bislang niemand vorbereitet zu sein.

Mit einer Ausnahme: Die USA haben trotz weltweit millionenfacher Proteste mit verlogenen Kriegsgründen (Massenvernichtungswaffen) den Irak überfallen, um sich mit noch nicht absehbarem Erfolg die zweitgrößten Erdöl-Ressourcen der Welt (Umfang rd. 110 Mrd. Barrel) zu sichern und gleichzeitig Konkurrenten in Erkundung und Ausbeutung von Ölvorkommen auszuschließen (vgl. Altvater 2005). Ihren Krieg gegen das Taliban-Regime in Afghanistan nutzten die USA geopolitisch, um militärisch in den zentralasiatischen Ländern Fuß zu fassen, nah dran an den neuen Öl- und Gasquellen der Kaspischen Region.

Nachhaltigkeit II

‚Nachhaltigkeit‘ in der hier interessierenden Bedeutung ist ein Fachterminus aus der Forstwirtschaft des 18./19. Jahrhunderts. Bis dahin wurden in deutschen Landen die ‚Wälder [...] intensiv gerodet und abgeholzt, die verbliebenen wurden übernutzt, die Böden verarmten. Die Erzverhüttung beanspruchte in zunehmendem Maße Holz als Brennstoff. Auch in den wachsenden Städten benötigte man immer größere Mengen von Holz für das Bauen. Es drohte ein unwiederbringlicher Verlust der Wälder‘ (Bachmann 2003, S. 663). 1713 führte der sächsische Oberberghauptmann Hans Carl von Carlowitz (1645 – 1714) in seiner ‚Sylvicultura oeconomica‘ für den Freiburger Silberbergbau das Prinzip der ‚Nachhaltigkeit‘ ein. Georg Ludwig Hartig, ab 1811 als Oberlandforstmeister und Staatsrat Leiter des Preußischen Forstwesens, nahm dieses Prinzip auf und ordnete in der von ihm initiierten Forstreform die Nutzung der vorgefundenen Waldbestände und ihr erwartbares Wachstum der jeweils aktuell lebenden Generation und deren Nachkommenschaft zu. Er machte ‚Nachhaltigkeit‘ zu dem forstwirtschaftlichen Bewirtschaftungsprinzip: Holz jedes Jahr, über Jahrzehnte hinweg so gezielt zu pflanzen, zu hegen und zu schützen, dass es viele Generationen später einer nützlichen Funktion zugeführt werden kann. Im Umkehrschluss: Nicht mehr Holz zu ernten, als jeweils nachwachsen kann (vgl. Weimann 1990, S. 414f.; Killy/Vierhaus 2001, Bd.4, S. 400).

„Sustainable development“

Eine 1983 von den UN als unabhängige Sachverständigenrunde gegründete Weltkommission für Umwelt und Entwicklung unter dem Vorsitz der damaligen Ministerpräsidentin von Norwegen, Gro Harlem Brundtland, veröffentlichte 1987 ihren Zukunftsbericht ‚Our common future‘ (dtsh. Hauff 1987). Die zentrale Strategieformel dieses Berichts lautete ‚sustainable development‘. Obgleich ‚sustainable‘ mit ‚dauerhaft‘ oder ‚dauerhaft, aufrecht, erhaltbar‘ übersetzt werden kann, wurde in der deutschen Übersetzung das Adjektiv ‚nachhaltig‘ gewählt, augenscheinlich, um den programmatischen Anschluss an das bewährte Konzept zukunftsorientierter Forstbewirtschaftung herzustellen. Der Kommission ging es darum, unter der Maßgabe ‚Nachhaltigkeit‘ Wirtschaftswachstum und Entwicklung miteinander zu verknüpfen. In dem seit 1987 immer intensiver geführten ‚Nachhaltigkeits‘-Diskurs geht es um ein auf nicht absehbare Dauer ausbalanciertes Verhältnis zwischen den menschlichen Bedürfnissen einerseits und den begrenzten Raum-, Ressourcen- und Regenerations-Kapazitäten der Erde andererseits, dies mit dem Ziel, den Wohlstand der heute lebenden Generation zu sichern, ohne den Wohlstand künftiger Generationen zu gefährden, dies im Zusammenwirken aller Länder der Erde (vgl. Banse 2003, S. 685).

Solche hehren Ziele überfordern das bei uns bestehende ‚politische System, das auf kurzfristigen Wahlerfolg programmiert und an permanenter Wohlstandsvermehrung aus Gründen der Machterhaltung orientiert ist‘ (Zilleßen 1998, S. 4) und das den potentiellen Wählerinnen, geschweige denn der Wirtschaft nichts an Verzicht zumuten möchte: ‚Es gibt nicht nur keine offizielle Strategie nachhaltiger Entwicklung oder einen nationalen Umweltplan, sondern vor allem auch keinen von den politisch Verantwortlichen angestoßenen und ge-

führten nationalen Dialog über die aktuellen Herausforderungen zur Gestaltung der Zukunft‘ (ebd., S. 5).

‚Nachhaltigkeit‘ ist kein kritischer Begriff

Franz Schandl spricht vom ‚ökologischen Dauerlutscher der Nachhaltigkeit‘. Er zählt ‚Nachhaltigkeit‘ zu den ‚Koswörter(n) des allgemein oder speziell respektierten Unsinn‘. Mit diesem Konzept werde kein einziger ökonomischer Imperativ in Frage gestellt: Markt, Geld, Verwertung, Wettbewerbsfähigkeit. Alles bleibe letztlich unbeschadet, sehe man von obligaten Kritteleien ab: ‚Nachhaltigkeit möchte Missstände ausschalten, aber Zustände erhalten [...] Nicht die Welt zu erhalten, ist das Ziel, sondern die Welt, wie sie ist, zu erhalten‘ (Schandl 2003, S. 13).

Wirtschaftswachstum und ökologische Nachhaltigkeit

Der grundsätzliche Widerspruch im Programm nachhaltiger Entwicklung besteht in der Annahme, ‚dass sich die Fortsetzung grenzenlosen Wachstums mit der Wahrung der natürlichen Gleichgewichte und der Lösung sozialer Probleme vereinbaren lasse‘ (Harribey 2004, S.10). Ernst Schriefl und Andreas Exner (2003) kommentieren dies so: Im kapitalistischen System müsse die Wirtschaftsleistung ständig wachsen, um keine größeren Staats-Krisen entstehen zu lassen. Stagnierende Wirtschaftsleistung oder selbst die bloße Erwartung einer Stagnationsphase führen zum Rückgang von Neuinvestitionen. Branchen, die direkt von der Investitionstätigkeit anderer leben, seien zuerst betroffen. Aufgrund gesunkener Auftragslage bauen sie Arbeitsplätze ab, mehr Arbeitslose führen dazu, dass es weniger Konsumausgaben gibt, was wiederum andere Branchen betrifft. So könne sich eine Abwärtsspirale in Gang setzen. Über die Steuereinnahmen sei der Staat auf Gedeih und Verderb an den reibungslosen Ablauf der Wirtschaftsmaschinerie gebunden. Kürze er die Ausgaben, verschärfe er über weitere entgangene Nachfrage die wirtschaftliche Krise. Wachstum werde schließlich gebraucht, um die Renten und Pensionen zu sichern.

Jean-Marie Harribey sieht die Hauptschwäche des offiziellen Diskurses über ‚nachhaltige Entwicklung‘ darin, dass man sich allen sozialen und ökologischen Zerstörungen zum Trotz eine Zukunft außerhalb des Wachstumsprinzips, das dazu tendiere, die Produktion ins Unendliche zu steigern, nicht vorstellen könne. Dieses kapitalistische Modell zeige ‚sich außerstande, einen anderen Lebenssinn aufzuzeigen als Konsumismus und Vergeudung, die Ausbeutung der Naturressourcen und das Absahnen möglichst fetter Profite, was am Ende auf eine weitere Zunahme von Ungleichheit hinausläuft‘ (ebd.).

Das einleuchtende Ur-Konzept von ‚Nachhaltigkeit‘ als einer planvollen Forstbewirtschaftung mit verbindlich berechneten Zukunftsperspektiven von weit über 100 Jahren (bei Eichen 180 Jahren) kann schon deshalb nicht auf die Weltwirtschaft übertragen werden, da sich die Globalisierung inklusive der Dynamik der um den Globus driftenden spekulativen Geldmengen jeder zentralen Planung und der Beeinflussung durch weltweit verabredete Regeln entzieht.

„Nachhaltigkeit“ als ethischer Imperativ

„Nachhaltigkeit“ wird in der politischen Ökologie als Aufruf zur Verantwortung gegenüber den nachfolgenden Generationen gehandelt. Es geht um weitreichende Vorsorge-Bemühungen, die sich der Verfügungsgewalt der/des einzelnen in der Alltagsbewältigung in Beruf und Familie entziehen. Sie müssen stellvertretend von den für solche Aufgaben gewählten Regierenden übernommen werden.

Idee und Interesse

Wie gehen die Regierenden mit ihrer weltweiten und intergenerativen Verantwortlichkeit um? Für Jean Baudrillard sind „die, die zu entscheiden scheinen (zum Beispiel das Weiße Haus) nie mehr [...] als die Betreiber [...] einer multinationalen Maschinerie, die von Bill Gates, den Banken und der internationalen Spekulation zurecht gemacht wird und die alle nunmehr in einer nahezu totalen Autonomie und gemäß einer gleichsam automatischen Strategie funktionieren“ (Baudrillard 2002, S. 86). Die Hypermacht USA erteilt allen internationalen Verabredungen in Sachen „Nachhaltigkeit“ eine arrogante Abfuhr. Das US-Kapital erwartet für seine großzügige Finanzierung der Präsidentschafts-Wahlkämpfe G. W. Bushs, dass er alle nationalen wie internationalen Verträge, die die Realisierung größtmöglicher Hier-und-jetzt-Profiten ohne Rücksicht auf die kommenden Generationen behindern könnten, ablehnt und aufhebt. Dies geschieht. So ist G.W. Bush, obwohl die USA ein Viertel der schädlichen Treibhausgase produziert, ein vehementer Gegner der Kyoto-Weltklimakonvention. Diese Konvention hat die Reduzierung klimaschädlicher Treibhausgase zum Inhalt. Vor allem geht es um CO₂, also Kohlendioxid, das bei der Verbrennung von fossilen Energieträgern wie Kohle, Erdgas und Erdölprodukten entsteht. Bush missachtet diese Konvention, auch wenn sie inzwischen nach der Unterzeichnung durch Russland im Oktober 2004 in bindendes internationales Recht verwandelt wurde (vgl. Altvater 2005) und sieben Jahre nach der Klimaschutzkonferenz in Kyoto am 16. Februar 2005 endlich in Kraft getreten ist.

Ziel dieser Vereinbarung, in deren Zustandekommen wie Realisierung sich gleichsam die gesamte Debatte um nachhaltige Entwicklung spiegelt, ist, dass bis zum Jahr 2012 in den Vertragsstaaten die Treibhausgas-Emissionen um 5,2 % niedriger liegen sollen als 1990. UN-Experten befürchten, dass stattdessen in diesen sieben Jahren eine Vermehrung um 17% erfolgen wird. So werden in den USA z. Zt. pro Kopf und Jahr 21,4 Tonnen CO₂ ausgestoßen, in Deutschland trotz der Entindustrialisierung der ehemaligen DDR noch immer 10 Tonnen, wobei zwei Tonnen pro Mensch und Jahr in etwa das Maß darstellten, was das Klimasystem derzeit verkraften könnte, ohne dass die Treibhausgaskonzentration in der Atmosphäre weiter wachsen würde (vgl. Pomrehn 2005).

Nähme man das Programm „Nachhaltige Entwicklung“ wirklich ernst, müsste das Ungleichgewicht von reichen und armen Ländern im Vordergrund stehen und der Norden müsste „seinen Schadstoffausstoß in solchen Größenordnungen senken, dass der Süden noch gewisse Entwicklungsschritte innerhalb der Grenzen der Tragfähigkeit des Ökosystems gehen kann, ohne den Kollaps der Erde zu riskieren“ (Döring 1999, S. 9).

Wie auch immer: Selbst wenn das Kyoto-Protokoll konse-

quent von allen Vertragsstaaten umgesetzt würde, würden bis 2012 überhaupt nur drei % von dem erreicht, was nötig wäre, um die Erderwärmung mit allen katastrophalen Folgen zu stoppen (vgl. Le Monde diplomatique 2003, S.61)

Nachhaltigkeit als lästige Pflicht

In Deutschland wurde bislang sozialdemokratisch regiert, was bedeutete, sich öffentlich für Nachhaltigkeit zu interessieren, Delegierte auf internationale Konferenzen zu entsenden, Bundestags-Ausschüsse, einen „Rat für Nachhaltige Entwicklung“ zu installieren und nationale „Nachhaltigkeits“-Strategien ins Leben zu rufen, aber ja nicht die Wirtschaftsverbände zu vergrätzen.

Zwei Beispiele:

1) Am 18. Dezember 2003 beschlossen die EU-Fischereiminister, den seit 1970 auf ein Zehntel geschrumpften Kabeljau-Beständen eine Erholung zu gönnen. Zugleich aber legten sie für 2004 eine im Prinzip unveränderte Fangmenge von 27 000 Tonnen inklusive einem Anstieg der deutschen Fangquote fest, womit das gesetzte Ziel einer Vermehrung der Fische um 30 Prozent unerreichbar bleibt.

2) Im Rahmen des europaweiten Emissionshandels wurde im März 2004 eine politische Einigung in Sachen Verteilung der Verschmutzungsrechte gesucht. Umweltminister Trittin forderte, dass die derzeit 505 Millionen Tonnen Kohlendioxidemissionen in den Jahren 2005 bis 2007 um 17 Millionen Tonnen vermindert werden. Die deutschen Unternehmen, von Wirtschaftsminister Clement vehement unterstützt, mauerten. Man einigte sich schließlich auf eine Minderung um 2 Millionen Tonnen, wobei ganze Branchen wie die Stahl-, Glas- und Keramikindustrie sogar noch ausgenommen wurden.

Laut Karl Marx blamiert sich die „Idee“ immer, wenn sie nicht mit dem „Interesse“ übereinstimmt (vgl. MEW 1958, Bd. 2, S. 85).

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die politische Macht delegiert die Verantwortung

Die Verantwortlichkeit wird weitergereicht. Die Regierung begnügt sich mit ihrer Funktion, dem Kapital bestmöglichen Bewegungsfreiraum und Wachstumschancen zu sichern. In einer „Strategie der Ermahnung, des Abwälzens aller Probleme auf die, die sie erdulden müssen“ (Baudrillard 2002, S. 88) tut sie so, als gebe es trotz strikter Wachstums-Orientierung Rettungs-Konzepte für die sinkende Titanic und als könnten diese ausgerechnet von den schwächsten Gliedern der Gesellschaft, Kindern und Jugendlichen, realisiert werden. Die von den erwachsenen politischen Subjekten nicht einlösbare Verantwortlichkeit wird pädagogisiert und an die nachfolgende Generation delegiert. Dabei wird mit pathetischen Wörtern beschworen, was mit Taten nicht zu haben ist.

1998 wurde ein zeitlich befristetes Bund-Länder-Programm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ aufgelegt. Die Vereinten Nationen haben die Jahre 2005 bis 2014 zur Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen. Die deutsche UNESCO-Kommission hat dazu ein „Deutsches Nationalkomitee“ berufen, das einen „nationalen Aktionsplan“ für die-

sen Zeitraum entwickeln und eine „Allianz Nachhaltigkeit Lernen“ „schmieden“ soll. Am 1. Juli 2004 erteilte der Deutsche Bundestag dazu einstimmig den Auftrag. Zum Vorsitzenden wurde Gerhard de Haan gewählt. Er ist Erziehungswissenschaftler an der Freien Universität Berlin und zur Zeit die Zentralfigur im Management der staatlich hoch subventionierten „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Er propagiert als pädagogische Strategie eine „gezielte Steuerungspolitik“, denn es sei „nahe liegend, den Mentalitätswandel systematisch zu initiieren und als Aufgabe des Bildungssystems zu definieren“ (Haan 2004, S. 40). Ohne die Ohnmacht des Einzelnen dem globalisierten Kapital gegenüber zu thematisieren, strebt er die „Teilkompetenz“ an, „die Zukunft als offen und gestaltbar aufzufassen und ausgehend von dieser Haltung verschiedene Handlungsoptionen aus gegenwärtigen Zuständen heraus zu entwickeln“ (a.a.O. S. 41). Er propagiert eine „Politische Bildung für Nachhaltigkeit“ und kommt dabei ohne jede (kritische) Information über die großen Konfliktlinien zwischen Ökonomie und Ökologie aus.

„Bildung für nachhaltige Entwicklung“ als Renner

Ergab eine Zufallsstichprobe am 20.12.2003 im Internet 71.300 websites zu ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘, waren es am 16.12.2005 schon 1.690.000. Dieser Befund ist umso erstaunlicher, als niemand genau sagen kann, worin weltweit ‚Entwicklung‘ und dann noch in der anspruchsvollen Zuspitzung ‚nachhaltiger Entwicklung‘ tatsächlich besteht und wo sie heute, z.B. in jenen afrikanischen Staaten, die zur Zeit im Chaos versinken, als realisiert zu beobachten ist.

Auf den hunderttausenden Internet-Seiten finden sich – bei grober Musterung – neben themenspezifischen Präsentationen seitens staatlicher Institutionen und privater Verbände zum einen fachlich versierte ‚Nachhaltigkeits‘-Theoretiker, die politische Analysen erstellen, in nationalen und internationalen Fachgremien mitarbeiten, Politikberatung betreiben, oft aber, bezogen auf die Verwirklichung ihrer Konzepte, vor allem Forderungen an Dritte erheben: „Die Menschheit oder die Gesellschaft *soll, muss* etc...“, als gebe es ein handlungsfähiges Subjekt namens „Menschheit“.

Des Weiteren gibt es universitäre ‚Nachhaltigkeits‘-Pädagogen, bei deren oft abstrakt an Zukunftsvorstellungen orientierten Texten man von der Systematik und der Sprache her bezweifeln muss, dass sie das, was sie pädagogisch fordern, auch selbst im Klassenzimmer unterrichtlich einlösen könnten.

Dann gibt es die verblüffend große kreative Gruppe reflektierter Praktiker/innen, die Projekte initiieren und Arbeitsmaterialien produzieren. In diesen in ihrer Reichhaltigkeit und Vielfalt kaum überschaubaren Internet-Informationen ist zu beobachten, dass ‚nachhaltige Entwicklung‘ zumeist auf die Dimension ‚Ökologie und Umwelt‘ reduziert wird. So sollen Schüler lernen, wie man Abfall trennt und entsorgt, wie man Bachpatenschaften übernimmt und einen Biotop in der Schule pflegt, dies alles in Feldern, wo es keine mächtigen Kontrahenten gibt. Es wird suggeriert, dass die Umweltschädlichkeit der Industriegesellschaft vor allem durch individuelle Verhaltensänderungen kompensiert werden könne und Aktionen hier bei uns weltweite Probleme, vor allem im Süden, mitlösen würden. Das zentrale Thema weltweiter Gerechtigkeit wird,

das zeigen Stichproben, zumeist umgangen und polit-ökonomische Fragestellungen bleiben eher in der Minderzahl. So wird z.B. nicht danach gefragt, welche nachhaltige Rück-Entwicklung in unserer reichen deutschen Gesellschaft zur Zeit zu verzeichnen ist: wachsende Kinderarmut, unsichere Arbeitsplätze, wachsende Arbeitslosigkeit inklusive hoher Jugendarbeitslosigkeit, Nichtvermittelbarkeit älterer Arbeitskräfte, Verschlechterung der Chancen für Behinderte, Zunahme von Gewalt an Schulen, Funktionsverlust der Familie etc.

Ein Heilsversprechen

Da die Globalisierung allenfalls durch innere Widersprüche des Systems aus dem Rhythmus geraten kann, entsteht eine „merkwürdige und widersprüchliche Entwicklung – eine wachsende Diskrepanz zwischen den Aussagen von Idealisten, Freiwilligen und Experten, in denen durch eine Flucht nach vorne in imaginäre Lösungen alles immer besser wird, und dem realen Stand der Dinge [...] wo sich alles unabwendbar verschlechtert“ (Baudrillard 2002, S. 105). ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ wirkt dabei wie ein religiöses Heilsversprechen.

Bildung für...

Die gängige Formulierung ‚Bildung für‘ lässt erkennen, dass hier *Formung, Beeinflussung*, kurz ‚*Erziehung für XY*‘ gemeint ist, praktiziert als Belehrung und Bekehrung in moralischer Absicht, nicht aber unter ‚Bildung‘ *Selbstermächtigung, Selbstbestimmung, Selbstaneignung* verstanden wird (vgl. Meueler 1998).

Bildung als Subjektentwicklung ist ein in seinen Auswirkungen nicht berechenbares „Institut der Steigerung“ (H. Ebeling) und kann nicht auf einen vorweg festgelegten Zweck (‚für‘) verengt werden. ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘, diese Formel muss *Erziehungs-Anstrengungen* zugeschlagen werden, die traditionell mit ‚Politische Bildung‘ überschrieben werden: interessengeleiteten, zumeist institutionellen Eingriffen in die politische Sozialisation, didaktisch strukturierter Versuchen politischer Prägung, gerichtet auf ein je erwünschtes Verhalten. Die kritische Rückfrage muss immer lauten: Wer ist das Subjekt der jeweils beschriebenen ‚Bildung‘? Ist es nicht das kindliche, jugendliche oder erwachsene Subjekt, handelt es sich um Erziehung. Dass üblicherweise stets von ‚politischer Bildung‘ statt redlicherweise von ‚politischer Erziehung‘ gesprochen wird, geschieht, um das Anstößige des Erziehungsvokabulars zu vermeiden.

Lernen als nicht erzwingbare Subjektleistung

Erziehung zur Sensibilität für das labile Öko- und Sozial-System der Erde wird immer dann ihren Zweck verfehlen, wenn die Lernenden die dargestellten Probleme nicht als ihre eigene Lernproblematik übernehmen, weil sie sich von den angestrebten Lernresultaten keine Erweiterung ihrer Verfügungs- und Lebensmöglichkeiten erhoffen (vgl. Holzkamp 1993, S. 423). Verstehen und Lernen als Aneignung von bislang fremdem Wissen, nicht Verstandenem, bislang nicht beherrschten Fertigkeiten sind unverwechselbare Subjektleistungen. Sie können von Dritten allenfalls erbeten oder abgefordert, nicht aber erzwungen werden.

Traditionelle Umwelterziehung mit mageren Resultaten

Schon in der bisherigen „Umwelterziehung“ sollten Lehrer/innen die Schüler/innen dazu bringen, „sich so zu verhalten, dass Schaden von unserer Umwelt ferngehalten wird und aus unserer geschädigten Welt eine bessere Welt wird“, dies mit dem Ziel, „dass sie sich später einmal besser verhalten als die Generation ihrer Lehrer“ (Rost 2002, S. 7). Diese pädagogischen Phantasien konnten in den vergangenen drei Jahrzehnten nicht eingelöst werden. Laut vorliegenden empirischen Studien zur Wirkung von Umwelterziehung steigt zwar das Umweltbewusstsein infolge von Unterricht, das Verhalten der Schüler ändert sich aber nicht in großem Ausmaß (ebd.). Werden die relativ einfachen Regeln umweltfreundlichen Verhaltens bislang nur nachlässig eingehalten, wie kann dann die jetzt geforderte „Mobilisierung der Menschen für eine gelingende, selbst verantwortete und zu gestaltende Zukunft“ aller Menschen weltweit (Heuer/Welfens 2003, S. 12) zustande kommen?

„Vermittlung“ von Kompetenzen und Einstellungen

In der Einführung der technisch perfekt gestalteten Internet-Präsentation des „Deutschen Nationalkomitees“ für die „Allianz Nachhaltigkeit Lernen“ heißt es: „Aufgabe der Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es, den Menschen die nötigen Kompetenzen und Einstellungen zu vermitteln, dass künftige Generationen eine lebenswerte Welt vorfinden“. Abgesehen davon, dass ‚Bildung‘, unter der man gemeinhin die selbst betriebene Entwicklung der Persönlichkeit zu mehr Selbstbestimmung versteht, hier als Person erscheint, die Aufgaben lösen soll, wird unterstellt, dass Pädagog/innen Kompetenzen und Einstellungen „vermitteln“ könnten. Diese Hoffnung geht leider nicht auf:

„Vermitteln“ bedeutet neben ‚einen Streit schlichten‘ vor allem: ‚jemandem zu etwas verhelfen‘, ‚jemandem etwas verschaffen‘ (Paul 1992, S. 973; Wörter und Wendungen 1992, S. 706). Es ist eine pädagogische Allmachtsphantasie, einer/einem Dritten eine Kompetenz oder Einstellungen verschaffen zu können. Eine Kompetenz ist jeweils die Summe aktueller individueller Fähigkeiten, damit eine Potenz des Subjekts, die dem Subjekt nicht von außen verschafft werden kann. Das gleiche gilt für Einstellungen, die als soziale Deutungsmuster Ergebnis der jeweils bislang durchlaufenen Sozialisation darstellen und nur vom Subjekt selbst verändert werden können.

Politische Sozialisation im Alltag

Eine substantielle politische Prägung und Entwicklung der(s) Einzelnen vollzieht sich *nicht* vornehmlich in den zeitlich winzigen unterrichtlichen Episoden, in denen in der Schule, beim ‚Bund‘ oder im Zivildienst bewusst politische Erziehung betrieben wird. Relevantes politisches Lernen geschieht hauptsächlich im familiären und außerfamiliären Alltag (politische Sozialisation).

Als selbst betriebene Entwicklung der Persönlichkeit, „Sozial-Werden“ (D. Geulen) und stetige Veränderung der Per-

son hat Sozialisation vom ersten Lebenstag bis zum hohen Greisenalter politische Anteile und ist politisch relevant. Der Mensch ist immer politisches Subjekt, im Handeln ebenso wie im Unterlassen. Die Entstehung des „vergesellschafteten Subjekts“ (Geulen 1989) geschieht im „ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (K. Marx), hineingeboren und alltäglich eingeübt in die Machtstrukturen des kapitalistischen Wirtschaftssystems, von dem sich das Subjekt als total abhängig erlebt und in dem alles zur Ware wird. Die in dieser Wirtschaftsform und diesem Gesellschaftssystem geltenden Werte, Verhaltens- und Bewusstseinsformen werden in ihrer radikalen Vielfalt samt allen (größtenteils unaufhebbaren und unlösbaren) Widersprüchen, Konflikten und Krisen als Anpassungszwang erlebt.

Sollte die alltägliche Lebenswelt wirksam für ‚Nachhaltigkeit‘ sozialisieren, müsste solidarisches Handeln im Hinblick auf die eigene Mit- und Umwelt, vor allem aber auch auf die Nachwelt tagtäglich in einer inspirierenden Weise erlebbar sein. Es müsste der ethische Imperativ der freiwilligen Einschränkung aus Verantwortung gegenüber den späteren Generationen auf der gesamten Erde die erste Präferenz im allgemeinen Bewusstsein haben. Es ist aber gerade umgekehrt: Die/der Einzelne lernt von klein an, dass das wichtigste Ziel das der *eigenen* Selbstbehauptung im Hier und Jetzt sei, inklusive bestmöglichem Konsum.

Der politische Alltag als permanentes Lehrstück

Wie Solidarität verschwindet und organisierte oder individuelle Interessen (das Private ist politisch) durchgesetzt werden, das kann alltäglich beobachtet und erlernt werden. Der Staat wird als Selbstbedienungsladen für die Parteien erlebt. In ihnen wird unnachgiebig um Posten und Pfründe gerangelt. Im alltäglichen Anschauungs-Unterricht zum Verhalten politischer Subjekte stehen nicht diejenigen im Rampenlicht des Medieninteresses, die z.B. in der kommunalen Selbstverwaltung ehrenamtlich *für* die Politik leben, sondern vor allem diejenigen Mitglieder der politischen Klasse, die *von* der Politik leben und z. T. ihren persönlichen Vorteil gekonnt durchzusetzen wissen. Für eine wachsende Zahl von ihnen scheint das einzige Interesse darin zu bestehen, die begrenzte Zeit, für die sie vom Bürger in Wahlen mit politischer Macht ausgestattet wurden, auf alle nur erdenkliche Art und Weise für ihre je eigenen Interessen (Ergattern von möglichst viel Nebeneinkünften aus Lobby-Tätigkeiten) und die ihrer Verbände und Parteien (Schwarzgeld-Konten, Steuerhinterziehungen etc.) zu nutzen.

Die dabei beiläufig zustande kommende Werte-Erziehung (der eigene Vorteil als höchster Wert; Beschaffung von Pfründen, Posten-Jägerei und -Zuschanzerei, Belügen der Öffentlichkeit, Vertuschen von Fehlleistungen und Verfehlungen als selbstverständliche Praxis) fördert Nachahmungs-Lernen. Das Ansehen der politischen Elite verfällt. Mitreißende politische Perspektiven sind nirgends erkennbar. Die Bürger/innen werden immer mehr auf sich selbst zurück geworfen. Eigenen Bemühungen um ökologisch verantwortliches Alltags-Verhalten steht die Beobachtung gegenüber, dass gesamtgesellschaftlich der Umweltschutz immer wieder durch Industrieinteressen nachhaltig blockiert wird.

Was tun ?

Die als Globalisierung bezeichnete Bewegung des kapitalistischen Systems scheint in Sachen Ressourcenverschwendung und Verschmutzung der Biosphäre auf ihrem Zerstörungspfad unaufhaltbar. Wir, die Bewohner/innen der reichen Länder, sind Objekte dieser Dynamik, zugleich aber deren Nutznießer und Komplizen. Alle, die sich kritisch und kreativ mit Globalisierung und ‚Nachhaltigkeit‘ beschäftigen, wollen nicht länger Komplizen sein. Die Einsicht, dass die Globalisierung unaufhaltsam ist, befreit von Illusionen.

„Nihilistisch ist nur die wohlwollende Analyse der Ereignisse. Jede radikale Analyse ist von einem gewaltigen Optimismus“ (Baudrillard 2002, S. 43). Aus der Klarheit einer radikalen kritischen Analyse resultiert erstaunlicherweise Zuversicht. Solch widersprüchliche Erfahrungen liegen unserem Handeln im Alltag zugrunde. Das macht unser Leben aus.

Es ist wie mit dem Verhältnis zur eigenen Endlichkeit. Ich weiß, dass ich irgendwann sterben werde, aber ich versuche bis dahin, meinem Leben vor allem in seiner sozialen Einbindung einen Sinn zu geben.

Mache ich mir klar, dass der heutige bedingungslos auf wirtschaftliches Wachstum ausgerichtete „Raubtierkapitalismus“ (Altkanzler Helmut Schmidt) politisch nicht steuerbar ist, konzentriere ich die Widerstands-Kräfte, über die ich verfüge, auf das, was flexibel ist. Nur gemeinsam mit anderen (weg vom rein individualistischen Subjekt-Begriff hin zu Projekten und kollektiven Subjekten wie z.B. ATTAC) können wir uns selbst befähigen und den Weg aus der „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (I. Kant) finden. „Gesellschaftliche Veränderungen brauchen zuvorderst starke und organisierte Minderheiten, die tabuisierte Themen zur Sprache bringen“, meint Thilo Bode, von 1995 bis 2001 Geschäftsführer von Greenpeace International (Bode 2004, S.1352).

Die eigene Hilflosigkeit überrascht und lähmt, aber sie ist nicht total. Um nicht den Politikern und ihren Experten die Entscheidungsgewalt zu überlassen, müssen wir unsere politische Ohnmacht organisieren, uns selbst befähigen, sach- und politikkundig mitzureden, müssen uns einmischen und als Pädagog/innen kapitalismuskritische Lerngelegenheiten in Sachen Zukunftssicherung inszenieren. Die kreative Fülle und der Erfindungsreichtum der hunderttausenden im Internet unter ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ dokumentierten Initiativen machen Mut.

Anmerkung:

1 Dieser Text entstammt der völligen Überarbeitung und Aktualisierung meines Aufsatzes „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, in: Jahrbuch für Pädagogik 2004, hrsg. von S. Blömeke u.a., Frankfurt/Main 2004, S. 361 – 373.

Literatur:

Altwater, E.: Öl-Empire. In: Blätter für deutsche und internationale Politik (2005) 1, S. 65 - 74.
Bachmann, G.: Warum Nachhaltigkeit? In: UTOPIEKreativ (2003) 153/154, S. 662 – 665.
Banse, G.: Integrative nachhaltige Entwicklung und Technikfolgenabschätzung. In: UTOPIEKreativ (2003) 153/154, S. 680 – 691.
Baudrillard, J.: Paroxysmus. Wien 2002.
Bode, Th.: Die Krise der Umweltbewegung. In: Blätter für deutsche und internationale Politik (2004) 11, S. 1346 – 1352.
Döring, H.-J.: Weitersehen. Nachhaltige Entwicklung ist die Voraussetzung für eine Zukunft in Zuversicht. In: Die Zeichen der Zeit- Lu-

therische Monatshefte 2 (1999) 5, S. 8 – 9.

Dufour, D.-R.: Vom Rohmenschen zum Schrumpfkopf. Die absehbareren Folgen des neoliberalen Ökonomismus. In: Le Monde diplomatique 15.4.2005, S. 23.

Geulen, D.: Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. Frankfurt 1989.

Haan, G. de: Politische Bildung für Nachhaltigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschehen. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (2004) 7-8 vom 16. Februar 2004, S. 39 – 46.

Harribey, J.-M.: Das Gerede von der Nachhaltigkeit. In: Le Monde diplomatique. Juli 2004, S. 10 – 11.

Hauff, V. (Hg.): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven 1987.

Heuer, P./Welfens, M. J.: Nachhaltigkeit: Vision und Realität. In: Politisches Lernen 3-4 (2003), S. 8 – 21.

Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York 1993.

Huffschmid, J.: Globalisierte Finanzmärkte. In: Buchholz, C. u.a. (Hg.): Unsere Welt ist keine Ware. Handbuch für Globalisierungsgegner. Köln 2002, S. 61 – 73.

Killy, W./Vierhaus, R. (Hg.): Deutsche Biographische Enzyklopädie (DBE), 10 Bde. München 2001 (1996).

Le Monde diplomatique (Hg.): Atlas der Globalisierung. Berlin 2003.

Luhmann, H.-J.: Die kaschierte Ölnappheit. In: Blätter für deutsche und internationale Politik (2003) 11, S. 1302 – 1305.

MEW – Marx, K./Engels, F.: Werke. Bd. 2. Berlin 1985.

Meueler, E.: Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1998 (2. Aufl.).

Paul, H.: Deutsches Wörterbuch. Tübingen 1992. (9. Aufl.)

Pomrehn, W.: Haltet den Dieb. Wie deutsche und US-amerikanische Politiker von der eigenen Verantwortung ablenken. In: junge welt (2005) 39, S. 3.

Rost, J.: Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied ? In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (2002) 1, S. 7 – 12.

Schandl, F.: Sustainability? Verwürfe zum ökologischen Dauerlutscher der Nachhaltigkeit. In: Streifzüge 3 (2003), S. 13 – 14.

Scheer, H.: Solare Weltwirtschaft. Strategien für die ökologische Moderne. München 1999.

Schriefel, E./Exner, A.: Nachhaltiger Kapitalismus? 1. Teil: Über den Zusammenhang von Wirtschaftswachstum und ökologischer Nachhaltigkeit. In: Streifzüge 2(2003), S. 7 – 14.

Weimann, H.-J.: Hartigiana. Georg Ludwig Hartig inmitten von fünf Generationen einer Försterfamilie. Biebental 1990.

Wörter und Wendungen. Wörterbuch zum deutschen Sprachgebrauch. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 1992. (14. Aufl.).

Zilleben, H.: Von der Umweltpolitik zur Politik der Nachhaltigkeit. Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung als Modernisierungsansatz. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B50/98 vom 4. Dezember 1998, S.3 – 10.

Dr. Erhard Meueler, Jg. 1938, bis Sommer 2003 Professor für Erwachsenenbildung an der Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz, hat zahlreiche Bücher zu entwicklungspolitischen und erwachsenenpädagogischen Fragen geschrieben, zuletzt: Lob des Scheiterns. Methoden- und Geschichtenbuch zur Erwachsenenbildung an der Universität. Baltmannsweiler 2001.



Douglas Bourn

Education for Sustainable Development and Global Citizenship

The Challenge of the UN-Decade

Zusammenfassung: Dieser Beitrag informiert über Errungenschaften und konzeptionelle Unzulänglichkeiten der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in Großbritannien im bildungspolitischen und schulischen Bereich. Es wird auf vernachlässigte Zusammenhänge zwischen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und entwicklungspolitischer Bildung aufmerksam gemacht und dafür plädiert, Fragen der Verflechtung von Ökologie, Ökonomie und Gesellschaft auf lokaler, nationaler und globaler Ebene, verbunden mit der Förderung politischer Partizipation und von Empowerment, in den Mittelpunkt der UN-Dekade zu stellen.

Abstract: This article informs about the achievements and conceptual insufficiencies of „education for sustainable development“ on the politico-educational and school level in Great Britain. Therefore attention is drawn to neglected connections between an education for sustainable development and the education for developmental policy. It is argued that questions concerning the interconnection between ecology, economy and society on a local, national and global scale should be put into the centre of the UN-decade, together with the promotion of political participation and of empowerment.

Learning and understanding more about sustainable development had become a feature of policy initiatives and programmes by a number of countries prior to the decision at the Johannesburg Summit to promote a Decade on the subject (Scott/Gough 2003; 2004; Huckle/Sterling 1996). But research and evaluation of programmes on sustainable development education over the past ten years have in the main highlighted the initiatives as being little more than an extension and development from environmental education (Reid 2002).

The aim in this paper is to remind readers that an important root of sustainable development education has been development education. The launch of the UN decade provides an opportunity to ensure that international and national programmes are closely linked to understanding the world in which we live, the divisions between rich and poor, and the need to engage people in working for a more just and equitable world. In addition this paper, by reviewing progress to date in England, suggests that as a result of a lack of clarity and debate about what is distinctive about education for sustainable development, many of the national policy initiatives

have also been extensions of environmental education with limited objectives.

Development Education and Education for Sustainable Development

I come to the agenda of education for sustainable development as a development educationalist. This means as one who sees sustainable development closely linked to understanding the world in which we live, the divisions between rich and poor and the need to engage people in working for a more just and equitable world.

For development educationalists today there is increasing recognition that our agenda is not about learning about development, but encouraging an understanding of how the global and the local are interconnected. It is also about give people the skills and knowledge to engage in society in order to secure global as well as local change. Development education practice in England is closely linked to debates and programmes around areas such as active citizenship, human rights, improving the quality of life and understanding cultural diversity (Bourn 2003).

2005 is a year which it is not only the launch of the Decade on Education for Sustainable Development but is also the first review of progress with the Millennium Development Goals and increased international pressure from civil society organisations to ‘make global poverty history’.

Therefore discussions about education for sustainable development need to include discussions about development education and where the global and the environmental dimensions to education relate. The roots of education for sustainable development could be argued to be from both the thinking and practice around environment education and development education. Indeed education for sustainable development has been seen as a bringing together of these two educational movements (Belgeonne 2003).

UNESCO and UN Decade

At the World Summit on Sustainable Development in Johannesburg in 2002, it was agreed, to recommend the creation

of a Decade on Education for Sustainable Development. Since then UNESCO have developed their strategy in taking this work forward. For them the aims of the decade are closely linked to the global campaign of Education for All. They also want to encourage initiatives at all levels, local, national, regional and global. They recommend that national strategies ensure engagement and partnership with the key stakeholders including voluntary bodies as well as education ministries and schools.

For UNESCO, the Decade of Education for Sustainable Development aims to promote education as a basis for a more sustainable human society and to integrate sustainable development into education systems at all levels. They see: „Education for sustainable development as a dynamic concept that utilises all aspects of public awareness, education and training to create or enhance an understanding of the linkages among the issues of sustainable development and to develop the knowledge, skills, perspectives and values which will empower people of all ages to assume responsibility for creating and enjoying a sustainable future. It is about the way we live our lives, the way we respect the lives of others – far and near, present and future – and our attitudes to the world *around us*“ (www.unesco.org).

UNESCO's Draft Implementation Scheme for the Decade encourages national strategies to consider the following:

- Identify key stakeholders;
- identify and set up appropriate financial mechanisms to cover support to implementing the decade;
- ensure ESD is reflected in existing educational plans;
- develop a framework for co-operation across government and with civil society bodies.

Education for Sustainable Development in England

The UK could from an initial reading of what is happening on Education for Sustainable Development be seen as one of the few countries that had already begun to implement many of the aims and goals of UNESCO's strategy. But what has happened in England over the past three years has presented as many problems as well as openings for engaging broader support and understanding of sustainable development.

Successive UK government sustainable development strategies have increasingly recognised the need to move beyond environmental indicators and make connections to global and development issues as well as connections to areas such as health, crime and personal lifestyle. The 2005 Sustainable Development government strategy, *'Securing the Future'*, includes a chapter on 'From local to global: creating sustainable communities and a fairer world', but the recommendations for action appear to separate out local and global issues (see www.sustainable-development.gov.uk).

Education belatedly appeared as a priority area within the government's overall sustainable development strategy. This was in a large part due to the work of the government's Sustainable Development Education Panel. They defined ESD

as: „Education for sustainable development is about developing the knowledge, skills, understanding and values to participate in decisions about the way we do things individually and collectively, both locally and globally, that will improve the quality of life now without damaging the planet for the future“ (DETR/DfEE 1998).

The Panel successfully secured in the revisions to the national curriculum for schools in 2000, direct reference to sustainable development in its aims and purpose and explicitly within four core curriculum subjects: geography, sciences, design and technology and citizenship. Underpinning their approach there were different concepts (see Fig. 1).

In reporting on progress on education for sustainable development in 2003, a Parliamentary Committee in England commented: 'There is little dissent that these concepts encompass the range of thinking required to engage with the multi-faceted issues, such as climate change, which sustainable development embraces. An understanding of some or all of the concepts is not uncommon; they provide the basis for many other life skills and are consistent with what many would consider a good all-round education, providing the foundation for personal and professional development' (www.parliament.uk/eac).

Examples of good practice were identified on curriculum body's for England specially created web site (www.nc.uk.net/esd). The inspection body for schools undertook a review of sustainable development in schools. The outcomes of their review identified again some good examples but identified that much of the activities under the heading of sustainable development were in reality little more than recycling, local environmental projects with occasional references to areas such as fair trade and school linking (see www.ofsted.gov.uk).

Throughout the life of the Panel the following key issues continued to emerge as major challenges:

- Lack of clarity as to what is meant by education for sustainable development which is linked to how do we communicate its key messages and principles;
- over-emphasis within education policy-makers and practitioners to see ESD as about the environment and green issues;
- learning agenda not seen as central – all too often interpreted as environmental management indicators;
- recognition need to make closer connections to debates in society about citizenship, social inclusion, and health and quality of life matters.

(see Annual Reports of the Panel 1998-2002, www.defra.gov.uk)

In essence whilst the aims of the government's strategy for sustainable development were visionary and the underlying principles agreed by the Panel provided a framework to implement this vision, educational policy-makers tended to reduce ESD to technocratic and management focused indicators rather than learning outcomes.

In September 2003 the Ministry of Education in England launched its Sustainable Development Action Plan. Those of us who were directly engaged in education for sustainable development were initially enthusiastic about the plan. Its main objectives were as follows:

Interdependence

Understanding the connections and links between all aspects of our lives and those of other people and places at a local and global level, and that decisions taken in one place will affect what happens elsewhere.

Citizenship and stewardship

Recognising that we have rights and responsibilities to participate in decision-making and that everyone should have a say in what happens in the future.

Needs and rights of future generations

Learning how we can lead lives that consider the rights and needs of others, and that what we do now has implications for what life will be like in the future.

Diversity

Understanding the importance and value of diversity in our lives - culturally, socially, economically and biologically - and that all our lives are impoverished without it.

Quality of life

Recognising that for any development to be sustainable it must benefit people in an equitable way, it is about improving everybody's lives.

Sustainable change

Understanding that there is a limit to the way in which the world, particularly the richer countries, can develop and that the consequences of unmanaged and unsustainable growth are increased poverty and hardship, and the degradation of the environment, to the disadvantage of us all.

Uncertainty and precaution

Realising that as we are learning all the time and our actions may have unforeseen consequences we should adopt a cautious approach to the welfare of the planet. (DETR/DfEE 1998).

Fig. 1: Conceptual challenges of Education for Sustainability in Great Britain

- „All learners will develop the skills, knowledge and value base to be active citizens in creating a more sustainable society.
- We will pursue the highest standards of environmental management across all properties owned and managed by The Department and its associated bodies.
- We will encourage and support all publicly-funded educational establishments to help them operate to the highest environmental standards.
- We will make effective links between education and sustainable development to build capacity within local communities“ (DfES 2003).

As can be seen from these objectives environmental management indicators were brought together in one document with learning strategies. But the plan made no direct reference to the interconnectedness between these two strands.

Since then there has been some progress in taking forward the Action Plan. Consultation documents have been produced for higher education and lifelong learning. A work programme for youth work has also been agreed. The biggest disappointment have been in the area of schools where there has been plenty of activity but based primarily around short-term initiatives be it around school transport, ‘greening the school buildings’ and ‘growing schools’.

Civil Society and Stakeholder Involvement

A key component of the aims of the UNESCO Implementation Plan is the engagement of civil society organisations.

Most of the initiatives on education for sustainable development around the world have emerged from practice by voluntary and community groups, often responding to local pressure and thirst for more knowledge and opportunity to engage in social action. This has been reflected in England with the strength in support for the two umbrella bodies in this area, the Council for Environmental Education (CEE) and the Development Education Association (DEA). The combined membership of both networks is over three hundred civil society organisations.

Local Agenda 21 provided a major impetus during the 1990s for public engagement in sustainable development through civil society and local government partnerships. Across the UK a range of projects and initiatives were developed linked to strategies which went beyond environmental indicators and began to make connections to areas such as social cohesion and poverty reduction (Huckle/Sterling 1996).

Connections with global issues and development education were recognised by some members of parliament at a debate on the ‘Global in the Local’ organised by the DEA. The member for Milton Keynes for example commented, that her local Development Education Centre had developed a very successful project for schools on what we can learn from Ghana on recycling. „This educational project“, she commented, „had wider impact because it coincided with a plan to build a waste incinerator in the city. Residents’ groups, through the process of campaigning against the plan, began to learn more about recycling. Connections were than what the children were learning about recycling in Ghana“ (DEA 2005).

In more recent years the focus has turned to more regionally based initiatives. In the South West of England, a strategy ‘The Way Ahead?’ has been produced which aims to bring

together local government, civil society organisations and educational bodies to provide regional support structures, resources and programmes linked to community regeneration and skills development (see www.sustainabilitysouthwest.org.uk).

However the importance of many of these initiatives became lost as Agenda 21 disappeared within policy statements and funding ended. In March 2005, the Ministry for the Environment by withdrawing strategic funding to CEE and DEA indicated that they no longer saw it as their responsibility to lead on education for sustainable development. It was now the responsibility of the education ministry.

Policy Limitations

This decision to cease funding key civil society organisations coincided with the second parliamentary report on sustainable development education. In reviewing progress to date, the Environmental Audit Committee of the House of Commons re-visited sustainable development in early 2005 and the outcomes of their update were far more critical of DfES, the education ministry, than their earlier report in 2003. The new report concluded that the ministry has failed to sustainably development an integral part of its skills strategy and that it needed to give the area much higher priority and match this with long-term funding (see www.parliament.co.uk/eac2005).

These issues again relate to the aims within the UNESCO Implementation Plan that refers to both resourcing this area but also ensuring ownership and engagement from education policy-makers. What has happened in England is that the education ministry by stating that it sees it as their role to lead on the subject has by default resulted in lessening the effectiveness and impact of sustainable development within learning.

These challenges within the UK reflect wider questions as outlined by Juergen Rost: „Education for sustainability is to a greater extent a concept that stems from an expression of (international) political will. It could be understood as a kind of mission from the political arena, given to education professionals and academics, to design an educational concept that correctly deals with the necessary requirements for sustainable development in our world“ (Rost 2004).

Education for sustainable development has now grown organically within learning processes. Political pressures to achieve targets both at a national and international level have resulted in a series of short-term initiatives without any recognition that the concept is still contested and lacking in clarity and focus. There is also a belief expressed by a previous education minister in England that sustainable development education is all about changing people's behaviour, to drive less, to be more energy efficient and to recycle more goods.

Development and global issues have been perceived as an add on and not integral to the ministries sustainable development education plans and priorities. The implementation of a parallel strategy on 'international education' reflects this lack of understanding about what is meant by education for sustainable development.

William Scott and Stephen Gough from Bath University in England propose that learning has to be at the heart of what we understand by sustainable development education. Understanding sustainable development is complex and too many people it will seem impossible to achieve. They suggest that „sustainable development cannot possibly mean an 'end state' to be achieved because there are no end states. If sustainable development means anything it can only be a way of describing an adaptive approach to managing human-environment co-evolution“ (Scott/Gough 2003).

It is suggested here that until there is a clarity about these terms and the recognition of a long-term learning process, there is considerable evidence from the UK that sustainable development education will be reduced to environmental management indicators rather than empowering people to be responsible and active global citizens.

John Huckle, one of the leading thinkers on ESD in the UK suggests that Education for Sustainable Development (ESD) is about understanding the social practices that shape and are shaped by different discourses. It is also about cultivating critical choice amongst discourses. Classroom talk plays a key role for it is through dialogue that pupils (with guidance) can decide what is technically possible, culturally appropriate, and morally and politically right. Language enables them to critically evaluate discourse, judge knowledge claims, and arrive at consensus about those forms of technology and governance that may enable people to realise their common interests in sustainability. ESD requires that the ground rules for classroom talk are made visible (Huckle 2003).

Stephen Sterling, another leading thinker in this area has emphasised the importance of system thinking as a way of progressing debate on ESD. We need, he suggests to think out of the box, to shift our focus and attention „from things to processes, from static states to dynamics, and from parts to wholes“ (Sterling in Tilbury/Wortman 2004).

Others such as Ikeda (2005) and Maiteny (2005) take a more spiritual and emotive approach towards ESD. Ikeda looks at the area from a Buddhist perspective and says that sustainability can best be understood in terms of relationships and personal as well as social transformation. Maiteny, influenced by Laszlo argues that attempts to change attitudes and values and world views towards sustainability through rational persuasion have limited success. He suggests that educators need to embrace the psycho-emotional dimensions of motivation and learning if they are to contribute to the long-lasting behavioural change that is needed to bring about sustainability.

This range of views and perspectives on ESD reflects many of the challenges and dilemmas for the UNESCO decade. There is a danger of the subject being all things to all people with no focus and being used to re-inforce a wide range of views and perspectives on education and personal and social change.

It is proposed in this paper that whilst aspects of the above mentioned perspectives have some validity there is a need to frame the debate for the decade within the interrelationship of the environment, economy and society at local, national and global levels. But it above all needs to be about people engaging on their own terms in changing the quality of their lives and those of people in the future.

Debating Education for Sustainable Development During the Decade

The UNESCO decade because it is a ten-year strategy provides an opportunity to think about long-term change. Central to this decade has to be engaging all sectors of civil society and education in dialogue, debate and above all learning about what form of societies and what sort of planet do we want to live in the future. This means as UNESCO states has to be 'fundamentally about values with respect at the centre: respect for others, including those of present and future generations, for difference and diversity, for the environment, for the resources of the planet we inhabit.' (www.unesco.org)

What has been missing from the implementation programme in England has been values and what are the learning outcomes we are all trying to achieve. If ESD is not seen as connected to developing greater understanding and skills of what is happening the world today, then what is its purpose?

Policy development and implementation on education for sustainable development has in the UK gone ahead of debating what we are trying to achieve, taking risks and encouraging innovation and reflecting on what is good practice. By rushing into producing policies and plans there has been a lack of debate and dialogue as to what is meant by the terms being promoted.

Central to any strategies for promoting ESD has to be the links between the agendas of ESD and people's active engagement in society. What makes education for sustainable development potentially so exciting and to governments and decision-makers so challenging, is the emphasis on a sense of responsibility, of involving people in decision making in new ways. Sustainable development is not seen by international institutions as about environmental economic indicators or statistics, it is about challenging values, attitudes, ways of living, of proposing that to live in a sustainable society and on a sustainable planet, the values of equity, interdependence, co-operation and citizenship have to be central. That securing changing involves both the consumer and the decision making.

Therefore ESD if it is really effective has to be rooted in approaches towards learning and education that are participatory, are about economic and social change and above all give people the skills, confidence and knowledge to improve the quality of life for themselves and for others at local, national and global levels.

Tim O'Riordan, a member of the UK Sustainable Development Commission, has said that he sees „education for sustainability as the creation of a sense of global citizenship in all humanity“. For O'Riordan, education for sustainability is linked to democratic development. „Democracy“, he suggests, „is both the necessary vehicle for the transition to sustainability and the greatest obstacle“ (see his reading in Scott/Gough 2004). This implies we cannot divorce discussions about sustainable development from participation and empowerment.

If sustainable development is about the interrelationship of environment, economy and society, it means including the agendas of citizenship and social inclusion, combating poverty at local, national and at a global level, and general public concerns about the quality of life. It is about learning about how we can move towards a more sustainable society for all.

References :

- Belgeonne, C.:** DE + EE = ESD. In: The Development Education Journal 10 (2003) 1, S.12 – 14.
- Bourn, D.:** Towards a Theory of Development Education. In: The Development Education Journal 10 (2003) 1, S.3 – 6.
- DEA – Development Education Association:** Global in the Local. London 2005.
- DETR – Department for Environment, Transport & the Regions/ DfEE – Department for Education and Employment:** Sustainable Development Education Panel. First Annual Report. London 1998.
- DfES – Department for Education and Skills:** Sustainable Development Action Plan for Education and Skills. London 2003.
- Environment Audit Committee:** Learning the Sustainability Lesson. London: 2003.
- Environment Audit Committee: Environmental Education:** Follow Up to Learning the Sustainability Lesson. London 2005.
- HEFCE:** Sustainable Development in Higher Education. Higher Education Funding Council for England-Consultation. Bristol 2005.
- Huckle, J.:** Education for Sustainable Development. Draft Paper for Teacher Training Agency 2003 (unpublished paper).
- Huckle, J./Sterling S. (ed.):** Education for Sustainability. London 1996.
- Ikeda, D.:** Thoughts on education for sustainable development: towards a value of life-creation. In: The Development Education Journal 12 (2005) 1, S. 6 – 8.
- Learning and Skills Council:** Strategy for Sustainable Development. Consultation Document. Coventry 2005.
- Maiteny, P.:** Education for Sustainability and Development. Psycho-emotional blocks and catalysts. In: The Development Education Journal 12 (2005) 1, S.12 – 14.
- Reid, A.:** On the Possibility of Education for Sustainable Development. In: Environment Education Research 8 (2002) 1, S. 5 – 8, 73 – 80.
- Rost, J.:** Competencies for Global Learning. In: The Development Education Journal 11 (2004) 1, S. 6 – 8.
- Scott,W./Gough, S.:** Sustainable Development and Learning. London 2003.
- Scott,W./Gough, S. (ed.):** Key Issues in Sustainable Development and Learning. London 2004.
- Tilbury, D./Wortman, D. (ed.):** Engaging People in Sustainability. Gland/London 2004.

Key Websites:

- www.defra.gov.uk
www.nc.uk.net/esd
www.unesco.org
www.dea.org.uk
www.dfes.gov.uk
www.defra.gov.uk
www.ofsted.gov.uk
www.parliament.uk/eac
www.parliament.co.uk/eac2005
www.sustainabilitysouthwest.org.uk

Dr. Douglas Bourn was born in 1951 and has a degree and doctorate from Keele University. His thesis was on Labour Party Ideas on Education. He is currently Director of The Development Education Association in the UK. He was a member of the UK Government's Sustainable Development Education Panel and chairs the UNESCO working group to launch the ESD in the UK. He has written extensively on development education and ESD.



Maik Adomßent / Jasmin Godemann / Gerd Michelsen

Hochschulen und das Leitbild der Nachhaltigkeit

Herausforderungen und Stand der Umsetzung in Deutschland

Zusammenfassung: Dieser Beitrag bilanziert den Stand des Nachhaltigkeitsdiskurses im deutschen Hochschulwesen. Dabei wird deutlich: trotz verschiedener Beispiele für Innovationen in Forschung und Lehre kann von einer breiten Umsetzung des Leitbildes noch nicht die Rede sein. Soll Wissenschaft den Anforderungen der Nachhaltigkeit genügen, dann bedarf es neuer inter- und transdisziplinärer Ansätze in Forschung und Lehre und einer strategischen Ausrichtung der Hochschulpolitik am Leitbild der Nachhaltigkeit. Wie dies konkret aussehen könnte, wird am Beispiel des Projektes „Sustainable University“ der Universität Lüneburg illustriert.

Abstract: This article assesses the level of the discourse on sustainability at German universities. It shows that – apart from different examples for innovations in research and teaching – there can be no question of a realisation of the model. If research should be sufficient for the claims of sustainability, new inter- and transdisciplinary attempts in research and teaching are needed as well as a strategic organization of the university politics devoted to the model of sustainability. How this might look in reality is illustrated by the example of the project „Sustainable University“ at the university of Lüneburg.

Herausforderungen

Nachhaltige Entwicklung ist eine der großen Herausforderungen unserer Zeit. Die Länder der Erde stehen vor der Aufgabe, die Lebenschancen der Menschen weltweit fair und gerecht zu verteilen. Gleichzeitig hat nachhaltige Entwicklung dafür Sorge zu tragen, dass künftige Generationen gleiche Chancen auf ein erfülltes Leben haben wie die heutige Generation. Vor dem Hintergrund der sich beschleunigenden Globalisierung wird die Aufgabe nachhaltiger Entwicklung der Weltgesellschaft zunehmend dringlicher, wobei im Prozess der Globalisierung die Wissenschaften eine wichtige Rolle spielen. Die durch Wissenschaft und Technik mit verursachten globalen Wissens-, Produktions-, Handels- und Menschenströme haben erhebliche ökologische und gesellschaftliche Folgen. Sie erfordern das Aufgreifen neuer Forschungs-

fragen – zu den komplexen Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt ebenso wie im Hinblick auf das menschliche Zusammenleben. Die neuen Anforderungen lassen sich mit folgenden Stichworten umreißen: wachsende interkulturelle Konflikte, zunehmende Migrationsbewegungen, gesellschaftliche Spannungen sowie sorgloser Umgang mit dem wissenschaftlich-technischen Fortschritt.

Damit stehen auch die Hochschulen vor neuen Herausforderungen: Sie müssen, um ihren Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft zu leisten, nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Lehre spezialisierte Fachkompetenz und problemorientierte, systemische und integrierte Betrachtungsweisen verbinden. Dazu bedarf es neuer fächerübergreifender Forschungs- und Lehrstrukturen. Da nachhaltige Entwicklung ethische Entscheidungen erfordert, müssen sich die Hochschulen und die Wissenschaft auch mit unterschiedlichen Grundkonzepten zur Nachhaltigkeit auseinandersetzen (vgl. Grunwald/Ott 2005).

Die deutschen Hochschulen stehen seit geraumer Zeit unter einem weiteren Druck. Spätestens seit die europäischen Bildungsminister sich 1999 in ihrer „Bologna-Erklärung“ auf die Einführung eines Systems vergleichbarer Abschlüsse mit dem Ziel verständigt haben, „die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern“ (Bologna Erklärung 1999), ist Bewegung in die Hochschulentwicklung gekommen. Die Umstellung auf Bachelor- und Masterprogramme soll die Mobilität der Studierenden steigern und eine Internationalisierung im Hochschulwesen unterstützen. Dieser Prozess soll spätestens 2010 abgeschlossen sein. Nachhaltige Entwicklung soll in diesem Reformprozess eine besondere Rolle spielen, wie die europäischen Bildungsminister auf ihrer Konferenz in Bergen im Mai 2005 festgehalten haben.

Eine weitere Herausforderung stellt die Weltdekade der Vereinten Nationen ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ dar. Sie verfolgt das Ziel, Nachhaltigkeit als ein zentrales Element in Bildungsprozessen zu verankern, so auch in der Hochschulbildung. Im Mittelpunkt stehen dabei Fragen der Hochschullehre, der Produktion von Wissen und des interkulturellen Lehrens und Lernens.

Wie haben die deutschen Hochschulen bislang auf diese Herausforderungen reagiert?

Der Nachhaltigkeitsdiskurs im deutschen Hochschulwesen

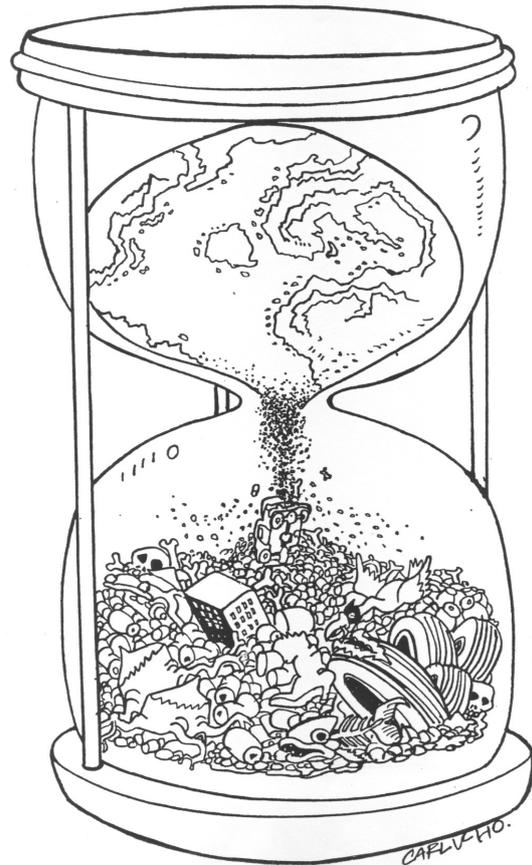
Die Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung von 1992 in Rio de Janeiro hatte im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit dem Leitbild der Nachhaltigkeit eine wichtige Impulswirkung. Für die Umsetzung von Nachhaltigkeit als Leitprinzip für die institutionelle und organisationsbezogene Entwicklung spielte die COPERNICUS-Charta (CO-operation Programme in Europe for Research on Nature and Industry through Coordinated University Studies) eine wichtige Rolle. Die bereits 1993 von der Europäischen Hochschulrektorenkonferenz (CRE – Confederation of European Union Rectors' Conferences, heute EUA – European University Association) verabschiedete Charta ist als eine Reaktion auf die Konferenz von Rio zu verstehen. Für den europäischen Raum diente sie als prägendes Leitbild bei der Suche von Hochschulen nach Wegen der Integration der Prinzipien von Nachhaltigkeit. Die Hochschulen verpflichten sich darin auf folgende vier Hauptziele:

- nachhaltige Entwicklung in das gesamte System Hochschule zu integrieren;
- interdisziplinär ausgerichtete Forschungsprojekte anzuregen und abzustimmen;
- Forschungsergebnisse den Entscheidungsträgern in Wirtschaft und Politik nahe zu bringen sowie
- Hochschulen und andere Bereiche der Gesellschaft im lokalen, nationalen und gesamteuropäischen Rahmen zusammenzubringen.

Bis heute haben 322 europäische Institutionen die Charta unterzeichnet, darunter 47 Hochschuleinrichtungen aus Deutschland (Stand: 2. Juli 2005) (http://copernicus-campus.org/sites/charter_index1.html).

In Deutschland hatte der Rio-Prozess zur Folge, dass nach annähernd zwei Jahrzehnten vorwiegend konzeptionell und praxisorientierter Umweltbildungsarbeit im akademischen Bereich eine eher programmatische Phase eingeläutet wurde. Der Deutsche Bundestag fasste seit 1992 mehrere Beschlüsse zur Umsetzung des Leitbilds nachhaltiger Entwicklung an Hochschulen. Forschungsbedarf wurde dabei vor allem im Hinblick auf „nachhaltige Konsum- und Lebensstile sowie nachhaltiges Wirtschaften und globale Zusammenhänge“ sowie für die Umweltbildungsforschung konstatiert. Darüber hinaus wurde auf die Notwendigkeit einer Veränderung von Studienordnungen hingewiesen. Weitergehende Fingerzeige finden sich im 1998 von der BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung veröffentlichten Orientierungsrahmen „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (BLK 1998). Dieses Papier enthält eine Reihe von Vorschlägen zur Konkretisierung des Nachhaltigkeitsleitbilds in den zentralen Aufgabenbereichen von Hochschulen:

- Interdisziplinarität ist durch Ergänzung natur- und technick-



(Quelle: Carlos Villar Alemán; © Zeitschrift Entwicklungspolitik)

wissenschaftlicher Ansätze bei der Problemlösung durch kultur-, sozial-, politik- und wirtschaftswissenschaftliche Disziplinen zu fördern.

- Umweltbezogene Lehre bedarf der Fundierung durch Forschung. Die Zielperspektive wird in einer „ökologischen Zukunftsforschung“ gesehen, die „einerseits Rückkopplungseffekte menschlichen Handelns auf die natürlichen Systeme, aber zugleich auch die aus der Veränderung der natürlichen Systeme resultierenden Rückkoppelungseffekte auf die menschliche Gesellschaft untersucht“.

- Für nachhaltige Entwicklung werden ein systematischer Wissens- und Forschungstransfer zwischen Hochschulen, Wirtschaft, Kommune und Bürgern als ebenso essentiell angesehen wie die Bildung von Netzwerken in Forschung in Lehre sowie das Eingehen von Partnerschaften.

- Als Betriebe sind Hochschulen unter dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung gehalten, ihren eigenen Ressourcenverbrauch möglichst effizient zu gestalten.

- Die Anforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordern eine ständige Fortbildung des Hochschulpersonals im Sinne eines umweltgerechten Hochschulmanagements.

Die Bundesregierung verabschiedete 2001 den Bericht „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“, nahezu zeitgleich wurde der Bericht der BLK „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ veröffentlicht. Hochschulen wird in diesen Berichten eine wichtige Rolle bei der Umsetzung des Leitbildes

Nachhaltigkeit beigemessen (BLK 2001, Deutscher Bundestag 2002). Eine ähnliche Position vertrat die deutsche Delegation im Verlauf der UNESCO-Vollversammlung im Oktober 2001 in Paris. Sie nahm Bezug auf die 'Global Higher Education for Sustainability Partnership' (GHESP), in der die besondere Rolle von Hochschulen für nachhaltige Entwicklung herausgestellt wurde, und zwar als „higher education for sustainability as a cross-cutting issue for implementing the principles of sustainable development, starting with science and research, and including policy making, capacity building and technology transfer“ (o.A. 2002, S. 246).

Als eines der wichtigsten Ergebnisse der Nachhaltigkeitskonferenz von Johannesburg 2002 ist die deutlich gestiegene Bedeutung von Bildung und Wissenschaft im Nachhaltigkeitsdiskurs anzusehen. Diese Akzentsetzung mündete in der Empfehlung an die UN-Generalversammlung, für die Jahre 2005 bis 2014 eine internationale Dekade zur ‚Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘ auszurufen.

Im Rahmen der internationalen Konferenz „Committing Universities to Sustainable Development“ in Graz (April 2005) erfolgte der internationale Auftakt der UN-Dekade für den Bereich der Hochschulbildung. In der abschließenden „Graz Declaration“ werden die Hochschulen aufgefordert, „to give sustainable development fundamental status in their strategy and their activities [...] in relation to their three major functions – learning and teaching, research, internal and external social responsibility.“ In Deutschland fand eine Auftaktveranstaltung zum Thema „Nachhaltige Hochschulbildung im Bologna-Prozess“ statt.

Das Thema ‚Nachhaltigkeit und Hochschule‘ wird so gesehen im politischen Raum durchaus diskutiert. Mit den zahlreichen offiziellen Positionspapieren und Deklarationen ist allerdings noch nicht sicher gestellt, ob und wie sich die deutschen Hochschulen dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung tatsächlich verpflichtet fühlen.

Umsetzung des Nachhaltigkeitsleitbildes im Hochschulwesen

Lehren und Lernen

Nachhaltigkeitsrelevante Themenfelder sind Bestandteil verschiedener Studienangebote an deutschen Hochschulen. In den Naturwissenschaften gibt es neben den Fächern Biologie/Ökologie vorwiegend im Fach Chemie konkrete Studienangebote mit Nachhaltigkeitsbezug. Auch in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen sind in den letzten Jahren eine Reihe von umweltbezogenen Angeboten entstanden. Seltener sind hingegen ingenieurwissenschaftliche Studienangebote auszumachen, die explizit auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ausgerichtet sind. Mit Blick auf die Umweltthematik ist festzustellen, dass hier zunehmend ganzheitliche Betrachtungen Platz finden und Bestrebungen der Hochschulen erkennbar sind, angehende Ingenieure stärker interdisziplinär auszubilden. Viele Themenstellungen nachhaltiger Entwicklung finden sich auch in den Studiengängen zur Raum- und Stadtplanung; dies gilt ebenso für den Bereich der Architektur und des Bauwesens. Allerdings existieren hier nur weni-

ge Studienangebote an einzelnen Hochschulen mit direkten Verknüpfungen zur Nachhaltigkeit. Eine Schwerpunktsetzung lässt sich in den Wirtschaftswissenschaften ausmachen, wo Fragen der nachhaltigen Entwicklung sowohl in der Volkswirtschafts- als auch in der Betriebswirtschaftslehre integriert werden.

In den Sozialwissenschaften existieren an einigen Hochschulen Studienangebote mit Bezug zum Leitbild der Nachhaltigkeit. Darüber hinaus thematisieren Hochschulen auf unterschiedliche Weise ethische Fragestellungen und integrieren unter anderem nachhaltiges Konsumverhalten und ökologische Lebensstile in ihr Lehrangebot. Im Rahmen des DAAD-Programms ‚Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland‘ werden Studiengänge mit Schwerpunkten Umwelt, Agrarwissenschaften und Entwicklungsforschung und -politik gefördert (vgl. Winkelmann 2005).

Bislang gibt es allerdings keinen grundständigen Studiengang zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. An der Universität Lüneburg kann lediglich der Studiengang ‚Umweltwissenschaften‘ belegt werden, in dessen Rahmen der Wahlpflichtbereich ‚Umweltkommunikation‘ eine Vertiefung in Richtung Bildung für nachhaltige Entwicklung ermöglicht. Die Fernuniversität Hagen bietet ein vergleichbares Weiterbildungsstudienangebot an. Die Universität Rostock hat ein postgraduales Masterstudium ‚Umwelt & Bildung‘ als Fernstudium entwickelt, das in einzelnen Modulen einen Bezug zur Bildung für nachhaltige Entwicklung aufweist.

Der seit 1999 laufende Bologna-Prozess zur Schaffung eines kohärenten europäischen Hochschulraumes bietet die Chance, neue Studiengänge mit stärkerem Bezug zum Leitbild der Nachhaltigkeit zu entwickeln und anzubieten. In Deutschland sind sowohl Fachhochschulen als auch Universitäten in dieser Richtung aktiv geworden. Beispielhaft seien hier die folgenden Angebote genannt: ‚Master of Science on Environmental Technology‘ (Fachhochschule Oldenburg / Ostfriesland / Wilhelmshaven), ‚Master of Sustainable Tourism Management‘ (Fachhochschule Eberswalde), ‚MBA Sustainability Management‘ (Universität Lüneburg) oder „Master of Sustainable Forestry and Land Use Management“ (Universität Freiburg).

Die angelaufene Hochschulreform erleichtert die Integration von Kurseinheiten in Form von Modulen. So können an der Universität Lüneburg alle Bachelor-Studienanfänger aller Fächer ab dem Wintersemester 2005/06 im Rahmen der so genannten ‚General Studies‘ an einem ‚Studienprogramm Nachhaltigkeit‘ teilnehmen. Das modulare Design von Bachelor- und Masterstudiengängen erleichtert zudem auch die transnationale Entwicklung virtueller Studienangebote. Als beispielhaft in dieser Richtung können das ‚European Virtual Seminar on Sustainable Development‘ und das seit April 2005 laufende EU-Projekt ‚Virtual Copernicus Campus: eLearning for Sustainability in the European Higher Education Area‘ gelten.

Internationale Hochschulzusammenarbeit

Auch im Bereich der hochschulbezogenen Entwicklungszusammenarbeit leisten deutsche Hochschulen Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung. So thematisiert eine Reihe

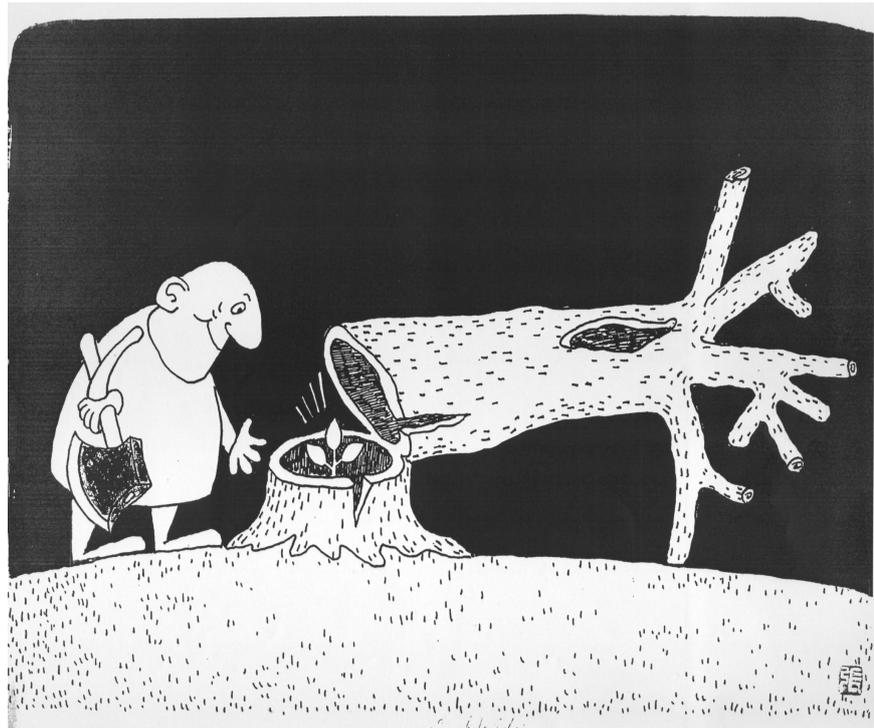
von Hochschulen die Nord-Süd-Problematik nicht nur in Forschung und Lehre, sondern auch in Lehrangeboten, die sich an die Ausbildung von Fachkräften für den Einsatz in Entwicklungsländern richten. Neben den einzelnen Hochschulen unterstützen vor allem hochschulbezogene Institutionen wie der DAAD im Rahmen der internationalen Hochschulzusammenarbeit die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung. Einen wichtigen Beitrag innerhalb der Hochschul- und Wissenschaftskooperation leistet hierzu der DAAD mit seinem Programm ‚Fachbezogene Partnerschaften‘, mit dem die Kooperation mit Hochschulen in Entwicklungsländern verstetigt wird, sowie mit seinem Alumni-Programm, durch das eine kontinuierliche fachliche Beratung von Absolventen deutscher Hochschulen aus Entwicklungsländern geleistet wird. Insgesamt existieren eine Reihe von Projekten und Programmen in den deutschen Hochschulen, die teilweise auch im Rahmen weiterer Maßnahmen innerhalb der deutschen Entwicklungszusammenarbeit gefördert werden, beispielsweise durch die Deutsche Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ). Insgesamt werden in der Bundesrepublik über 50 Aufbaustudiengänge sowie grundständige Studiengänge im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit angeboten.

In den letzten Jahren sind damit eine Reihe von Aktivitäten an deutschen Hochschulen zur Umsetzung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung und zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung initiiert worden. Dennoch kann noch nicht von einer breiten Umsetzung des Leitbildes gesprochen werden, denn die überwiegende Zahl der Anstrengungen lässt sich als Einzelaktivitäten charakterisieren, die eher zufällig entstanden oder von einzelnen Personen abhängig sind.

Forschung für eine nachhaltige Entwicklung

Um der Idee nachhaltiger Entwicklung zu entsprechen, müssen wissenschaftliche Ansätze den unterschiedlichen Perspektiven auf die Mensch-Natur-Verhältnisse gerecht werden. Die besondere Herausforderung liegt darin, die verschiedenen Rollen des Menschen als Auslöser, Betroffener und potenzieller Bewältiger von Umweltveränderungen zu begreifen und abzubilden. Zufrieden stellende Lösungsansätze sind daher nur durch gemeinsame kooperative Forschungsanstrengungen von Natur-, Ingenieur- und Sozialwissenschaften zu erreichen, da jede Disziplin für sich genommen nicht über hinreichend geeignete Werkzeuge zur Bewältigung der theoretischen, praktischen und empirischen Herausforderungen verfügt.

Es war kein Zufall, dass 2001 eine international zusammengesetzte Gruppe von Wissenschaftlern aus den drei großen Global Change Forschungsprogrammen (IGBP, IHDP/WCRP¹ und Diversitas) einen Vorstoß zur Begründung einer ‚Sustainability Science‘ unternahm und ihre Idee mit der ‚Amsterdam



(Quelle: Zhang Zong Dao; © Zeitschrift Entwicklungspolitik)

Declaration on Global Change‘ vorstellte (vgl. Kruse 2005). Die Autoren lassen keinen Zweifel daran, dass Wissenschaft, die den Anforderungen von Nachhaltigkeit genügen soll, sowohl in Struktur, als auch in Methodologie und Inhalt in beträchtlichem Maße von der uns vertrauten Wissenschaft abweichen muss: „In particular, sustainability science will need to do the following: (i) span the range of spatial scales between such diverse phenomena as economic globalization and local farming practices, (ii) account for both the temporal inertia and urgency of processes like ozone depletion, (iii) deal with functional complexity such as is evident in recent analyses of environmental degradation resulting from multiple stresses; and (iv) recognize the wide range of outlooks regarding what makes knowledge usable within both science and society“ (Kates et al. 2001).

In Anbetracht der Kernfragen einer Forschung für nachhaltige Entwicklung oder gar einer ‚Nachhaltigkeitswissenschaft‘ gilt es, neue methodologische Ansätze zu entwickeln, zu erweitern oder gänzlich neu zu erfinden. Dabei sind nennenswerte Fortschritte ohne die systematische Inanspruchnahme von Netzwerken, die Nutzbarmachung vorhandener Expertise und die Förderung sozialen Lernens kaum zu erzielen. Als unverzichtbar wird daher die partizipatorische Einbindung nicht nur von Wissenschaftlern, sondern auch von Vertretern unterschiedlicher Interessengruppen, aktiven Bürgern und Anwendern von Wissen gesehen, womit die Notwendigkeit eines transdisziplinären Forschungsansatzes zum Ausdruck gebracht wird.

In Deutschland wurde 1999 der Förderschwerpunkt sozial-ökologische Forschung vom BMBF eingerichtet. Dieser Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass Wissen fachübergreifend zusammengeführt wird, um zur Lösung konkreter gesellschaftlicher Nachhaltigkeitsprobleme beizutragen. Dementsprechend liegt der Schwerpunkt auf Themenbereichen wie: Ernährung und nachhaltiger Konsum, Strategien für eine nach-

haltig kommunale Ver- und Entsorgung oder Wege nachhaltiger Stadt- und Regionalentwicklung. In der sozial-ökologischen Forschung wird der traditionell naturwissenschaftliche Ansatz der Umweltforschung um sozial- und kulturwissenschaftliche Dimensionen erweitert. Bisherige Erfahrungen belegen, dass es nicht ausreicht, Umweltszenarien zu beschreiben, ohne zugleich gesellschaftliche Handlungsoptionen aufzuzeigen, und dass es keinen Sinn macht, Umwelttechnologien zu entwickeln, die nicht angenommen und genutzt werden. Daher werden wichtige gesellschaftliche Akteure wie Verbraucher, Kommunen, Unternehmen und Nichtregierungsorganisationen bereits bei der Problem- und Zielbeschreibung in den Forschungsprozess einbezogen. Kontinuierliche Dialoge mit diesen Akteuren und der allgemeinen Öffentlichkeit sind substanzieller Bestandteil dieses innovativen Förderschwerpunkts.

Von seiner finanziellen Dimension her handelt es sich allerdings um ein relativ kleines Forschungsprogramm, das seit 2000 mit jährlich ca. sieben Millionen Euro gefördert wird. Bisher wurden etwa 30 Forschungsprojekte unterstützt; darüber hinaus flossen die Mittel auch in die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Derzeit bestehen neun Forschungsgruppen mit rund 50 jungen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, wobei der Anteil der Frauen in diesen Forschungsgruppen mit über 60 Prozent deutlich höher als in der klassischen Umweltforschung liegt. Schließlich spielt die Infrastrukturförderung in Deutschland eine Rolle, mit deren Hilfe die entstehenden strategischen Netzwerke ihre Erfahrungen mit inter- und transdisziplinärer Forschung aufbereiten und weiterentwickeln können (www.sozial-oekologische-forschung.org).

Einen weiteren Schritt ist 2004 das BMBF gegangen, indem es ein neues Rahmenprogramm „Forschung für Nachhaltigkeit“ (FONA) aufgelegt hat und damit eine Neuausrichtung bisheriger, durch den Bund geförderter Ansätze umweltbezogener Forschung vornahm. Das Programm ist Teil der nationalen Nachhaltigkeitsstrategie. Es zielt auf die Erforschung, Umsetzung und Vermittlung von Innovationen für

eine nachhaltige Entwicklung ab. Im Mittelpunkt des Rahmenprogramms stehen die vier Aktionsfelder:

- Nachhaltigkeit in Industrie und Wirtschaft,
- nachhaltige Konzepte für Regionen,
- nachhaltige Nutzung von Ressourcen und
- Strategien für gesellschaftliches Handeln.

Mit dem Rahmenprogramm wird der Versuch unternommen, technologischen Fortschritt an gesellschaftliche Prozesse und den zielgerichteten Transfer in die Bildungssysteme zu koppeln. Es ist als ‚lernendes Programm‘ angelegt, bei dem Initiativen und Maßnahmen immer wieder an neue Erkenntnisse angepasst werden können. Daran ist die Hoffnung geknüpft, dass „durch die Internationalität der ‚Forschung für Nachhaltigkeit‘ [...] Synergieeffekte im europäischen und internationalen Raum gestärkt werden“ (BMBF 2004, S.3).

Das Programm FONA wurde positiv aufgenommen, trotz erster Kritik (vgl. Jahn 2004), die sich vor allem auf zwei Aspekte bezieht: Zum einen setzte FONA nur den Rahmen für die Projektförderung im Bereich der Nachhaltigkeitsforschung, während zugleich bei der institutionellen Förderung des Bundes weiterhin naturwissenschaftliche Zugänge dominierten. In der weitgehenden Unverbundenheit beider Förderarten wird die Gefahr eines Rückschritts in Form der Desintegration von Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften gesehen. Zum zweiten fehlten nachvollziehbare Ansätze zur Umsetzung der Ergebnisse von FONA in andere Förderschwerpunkte (z.B. bei der Erforschung neuer Technologien, der Verkehrsforschung oder der IuK-Forschung). Nach FONA wäre „eine konsequente Orientierung der Forschungsförderung am Leitbild einer Nachhaltigen Entwicklung auch in diesen Förderthemen der nächste Schritt“ (Jahn 2004, S.14).

Ein Beitrag zur Reformierung der deutschen Hochschulpolitik

Eine Reihe viel versprechender Schritte in Richtung nachhaltiger(er) Ausrichtung von Forschung und Lehre wurden

1. Die Hochschulen sollten selbstkritisch ihr inter- und transdisziplinäres Potenzial überprüfen und im Diskurs mit anderen Einrichtungen zum Vergleich bringen. So erst können die relevanten Forschungsfelder und Forschungsstrategien für die Zukunft ermittelt werden.
2. Komplexe Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt sowie die globalen Probleme des menschlichen Zusammenlebens sind nur sinnvoll zu erforschen und zu bearbeiten, wenn sich die Geistes-, Sozial- und Verhaltenswissenschaften mit den Natur- und Technikwissenschaften stärker verbinden.
3. Im Diskurs mit der Gesellschaft ist durch verstärkte Bildung und Wissensvermittlung die Fähigkeit zur Teilnahme an den Orientierungsprozessen für mehr Nachhaltigkeit zu stärken. Hierzu gehört insbesondere die Fähigkeit zu vorausschauendem und vernetztem Denken und zur kritischen Prüfung von Leitbildern. Daneben ist die Kompetenz zu interkultureller Verständigung und Kooperation zu stärken.
4. Unter dem Gesichtspunkt einer auf Nachhaltigkeit orientierten Bildung und Ausbildung sind die Lehrstrukturen für die Bachelor- und Masterstudiengänge auf transdisziplinäre Vernetzung und die Erziehung zu Selbständigkeit und Verantwortlichkeit auszurichten. Auch in den weiterführenden akademischen Ausbildungsgängen (Promotion) ist die interdisziplinäre Lehr- und Forschungsstruktur zu verbessern.
5. Die Kooperation mit zukunftsorientierten Kräften in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik ist entschieden zu stärken. Dabei müssen Globalität und Nachhaltigkeit zu Kriterien möglicher Kooperationen werden. Mit technischer Effizienz unter der Perspektive kurzfristiger Produktionsinteressen allein ist es nicht getan.

Abb. 1: Ausgewählte Thesen des Memorandums „Hochschule neu denken – Neuorientierung im Horizont der Nachhaltigkeit“ (Gruppe 2004, S. 34ff).

unternommen. Andererseits entsteht bei der Bilanz unwillkürlich das Bild eines Flickenteppichs, denn die Forschungsanstrengungen im Bereich der Nachhaltigkeit sind noch weit davon entfernt, zum wissenschaftlichen Mainstream zu werden; für den Bereich der universitären Lehre gilt dies ebenso.

Während die positiven Anstrengungen einzelner Aktiver in den Hochschulen in der Summe mehr oder weniger zu verpuffen drohen, ist auf politischer Ebene ebenso wenig zu erkennen, dass das Leitbild nachhaltiger Entwicklung in der strategischen Ausrichtung bundesdeutscher Hochschulpolitik eine größere Rolle spielt. Die vornehmliche Ursache hierfür ist das Fehlen politischer Rahmenvorgaben in diesem Bereich. Bis heute hat es die deutsche Hochschulpolitik nicht vermocht, die Hochschulen mit adäquaten finanziellen und rechtlichen Instrumenten auszustatten, die es ihnen erlaubten, Wege zur Nachhaltigkeit in erforderlichem Maße zu beschreiten.

Die Unzufriedenheit mit diesem Missstand war der Auslöser für die Gründung der ‚Gruppe 2004‘, einem Zusammenschluss hochschulpolitisch engagierter Professoren unterschiedlicher Hochschulen. Sie alle eint der Wunsch, mit dem von ihnen erarbeiteten *Memorandum ‚Hochschule neu denken – Neuorientierung im Horizont der Nachhaltigkeit‘* einen *inhaltlichen* Beitrag zu der schon lange laufenden Diskussion über die Hochschulreform zu leisten. Dieser Beitrag soll sich bewusst von der in der öffentlichen Diskussion häufigen Fixierung auf Elite-Hochschulen, Spitzenforschung und entsprechende Finanzierungsprogramme ebenso wie von der vorschnellen Diffamierung der als ‚Massenuniversitäten‘ deklarierten deutschen Hochschulen abgrenzen. Das Ziel des Memorandums liegt vielmehr darin, Wege aufzuzeigen, wie die Hochschule die komplexen Probleme einer Weltgesellschaft im Wandel erkennen und zu deren Lösung beitragen kann. Ohne das Verständnis, diese Aufgabe als Verpflichtung zu einer nachhaltigen Weltkultur zu begreifen, die Langfristigkeit mit Verantwortung vereint, wird diese Herausforderung kaum zu meistern sein. Daher wird an den Hochschulen und in der Hochschulpolitik ein vertiefter Selbstprüfungsprozess angeregt, bei dem verschiedenen Aspekten besondere Geltung verschafft werden sollte (Abb.1).

Wenige Monate nach der Veröffentlichung der Denkschrift ist festzuhalten, dass das Echo bislang eher verhalten ausfällt. Der Versuch, auf politischer Ebene Einfluss zu nehmen, ist ein möglicher Weg, Hochschulen auf den Pfad nachhaltiger Entwicklung zu bringen. Auf institutioneller Ebene können aber auch kleinere, konkretere Schritte Erfolge zeitigen, wenn die gesamte Einrichtung in den Blick genommen wird. Ein Versuch in dieser Richtung wird abschließend dargestellt.

‚Sustainable University‘

Die Universität Lüneburg hat sich bereits 1997 der Herausforderung Nachhaltigkeit gestellt und zwei Jahre später ein Projekt mit Unterstützung der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) ins Leben gerufen, um im Rahmen eines universitären Agendaprozesses das Leitbild ‚Nachhaltigkeit‘ in Forschung, Lehre und Alltagspraxis auf dem Campus der Universität zu verankern (vgl. Michelsen 2002). Damit wurden Voraussetzungen geschaffen, die für das seit Sommer 2004

laufende Folgeprojekt ‚Sustainable University – Nachhaltige Entwicklung im Kontext universitärer Aufgabenstellungen‘, gefördert von der VW-Stiftung, eine Basis bilden. Im Zentrum dieses Projekts stehen Lehre, Forschung, Weiterbildung und Wissenstransfer, aber auch die Institution Hochschule selbst. Der übergreifende Ansatz zeigt sich in der untersuchungsleitenden Fragestellung: „Wie kann die Universität den mit dem neuen Paradigma einer nachhaltigen Entwicklung verbundenen Herausforderungen aktiv begegnen und inwieweit leisten zielgerichtete Strukturänderungen einen Beitrag zur Wandlung der Universität im Sinne der Nachhaltigkeit?“

Das Gesamtprojekt wurde in verschiedene Teilprojekte mit folgenden Schwerpunkten aufgliedert:

Vom Öko-Audit zum Nachhaltigkeits-Audit

Für die Universität Lüneburg soll ein Nachhaltigkeitsmanagementsystem konzipiert und implementiert werden. Elementar ist hierbei nicht nur der Auditierungsprozess, sondern besonders die Verknüpfung zum Controlling und die Entwicklung eines solchen integrativen Konzepts. Die Initiierung eines Nachhaltigkeitsberichts der Universität soll dabei ein Anstoß für die Etablierung eines Nachhaltigkeitsmanagements sein.

Energie- und Ressourcenmanagement in Hochschulen

Im Rahmen dieses Teilprojekts sollen Strategien für ein effektives Ressourcenmanagement entwickelt werden. Bei der Ermittlung von Einflussfaktoren zur Veränderung von Einstellungs- und Handlungsmustern zum Ressourcenverbrauch von Universitätsakteuren soll geklärt werden, wie sich in einer öffentlichen Institution Denk- und Handlungsmuster so verändern lassen, dass ein verantwortlicher Umgang mit der kollektiven Ressource Energie stattfindet.

Interdisziplinarität in der Lehre

In diesem Teilprojekt geht es um Fragen der interdisziplinären Zusammenarbeit verschiedener Fachdisziplinen sowie die Umsetzung des interdisziplinären Anspruchs des Leitbildes der Nachhaltigkeit innerhalb der Lehre. Dazu wurde das fachbereichsübergreifende Studienprogramm Nachhaltigkeit weiterentwickelt. Ziel ist, interdisziplinäre Kompetenzen seitens der Studierenden sowie der Lehrenden zu fördern und eine interdisziplinäre, inhaltliche Auseinandersetzung mit Fragen einer nachhaltigen Entwicklung zu ermöglichen. In dieser Fortführung des Studienprogramms wird das Lernarrangement durch eine multimediale Lernplattform erweitert, so dass neue Lernformen erprobt werden können.

Lebenswelt Universität: Raumgestaltung, Konsum und Gesundheit

Hier steht die Frage im Mittelpunkt, wie sich die Universität als Erfahrungsraum für die Konkretisierung von Nachhaltigkeit weiter entwickeln lässt und welche Zugänge eine Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit seitens der Akteure auf dem Campus befördern. Im Fokus stehen die Themenfelder Gesundheit, Konsum und Raum(nutzung). Weiterhin soll untersucht werden, wie durch Nachhaltigkeitskommunikation

mit partizipativen Methoden die Universität als Gestaltungsraum im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung konstituiert werden kann.

Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit

Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit bilden die Integrationsebene für das Gesamtprojekt. Neben der Frage nach geeigneten Kommunikationsstrategien zur spezifischen Verbreitung des Nachhaltigkeitskonzepts inner- und außerhalb einer Universität steht die Kommunikation zwischen den Teilprojekten, zwischen Forschung und Lehre, zwischen den Fachbereichen sowie zwischen Wissenschaft und Praxis im Mittelpunkt.

Kultur und nachhaltige Entwicklung

Es hat sich bereits im Vorläuferprojekt gezeigt, dass die Thematisierung von Nachhaltigkeit mit Mitteln der Kunst Zugänge schafft, die es ermöglichen, neue Zielgruppen an dem Diskurs partizipieren zu lassen. Zwei wesentliche Zielsetzungen bestimmen die inhaltliche Ausrichtung: Die kultur- und sozialtheoretische Hinterfragung der gängigen Entwicklungsdiskurse sowie die Beschäftigung mit ethno- bzw. eurozentrischen Wahrnehmungs-, Klassifikations- und Bewertungsstrukturen.

Die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit in verschiedenen universitären Kontexten soll zu einer Gestaltungskompetenz im Sinne von Wissen um nachhaltige Verhaltensweisen und Handlungsstrategien führen – auf individueller wie auch auf institutioneller Ebene. Zugleich soll sie aber auch zu einer wissenschaftlich reflektierten Handlungskompetenz, das heißt Reflexionsfähigkeit mit ethischer Orientierung zum Verhältnis von Mensch und Natur sowie Einbezug verschiedener Perspektiven und Abwägen von Konsequenzen des eigenen Handelns beitragen.

Anmerkung:

1 IGBP = International Geosphere-Biosphere Programme; IHDP = International Human Dimension Programme on Global Environmental Change; WCRP = World Climate Research Programme.

Literatur:

BLK – Bund-Länder-Kommission: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen (1998) 69.

BLK – Bund-Länder-Kommission: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (2001) 94.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung: Forschung für die Nachhaltigkeit. Rahmenprogramm des BMBF für eine zukunftsfähige innovative Gesellschaft. Berlin 2004.

Bologna-Erklärung. „Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19. Juni 1999, Bologna“ 3/324-41124-2/2.

Deutscher Bundestag: Bundestagsdrucksache 14/7971, Bericht der Bundesregierung „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. Berlin 2002.

Grunwald, A./Ott, K.: Leitbild mit Kontur. Zukunftsverantwortung als ethische Grundlage nachhaltiger Entwicklung. In: Politische Ökologie 23 (2005) 93, S. 24 – 27.

Gruppe 2004: Hochschule neu denken: Neuorientierung im Horizont der Nachhaltigkeit – ein Memorandum. Frankfurt/Main 2004.

Jahn, T.: Neue Spieler in der Wissenschaft. Von der Umwelt- zur Nachhaltigkeitsforschung. In: Ökologisches Wirtschaften (2004) 6, S. 12 – 14.

Kates, R. W./Clark, W.C. et al.: Environment and Development:

Sustainability Science. In: Science 292 (2001) 5517, S. 641 – 642.

Kruse, L.: Eine neue Dimension der Forschung: Sustainability Science. In: Politische Ökologie 23 (2005) 93, S. 28 – 30.

Michelsen, G.: Higher education and sustainable development in Germany: The example of the University of Lüneburg. In: Dam-Mieras, R. v./Michelsen, G./Winkelmann, H.-P. (Hg.): COPERNICUS in Lüneburg. Higher Education in the Context of Sustainable Development and Globalization. Frankfurt/Main 2002, S. 120 – 133.

O.A.: The Lüneburg Declaration on Higher Education for Sustainable Development of 10 October 2001. In: van Dam-Mieras u.a. a.a.O. 2002, S. 246 – 248.

Winkelmann, H.-P.: Gutachten zur Entwicklung der Aktivitäten der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Bereich „Hochschulbildung“ für den Zeitraum 2001-2005, o.O. 2005 (unveröffentlicht).

Key Websites:

<http://copernicus-campus.org>

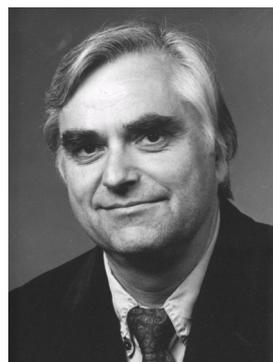
www.sozial-oekologische-forschung.org



Dr. Maik Adomßent arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Umweltkommunikation der Universität Lüneburg. In Forschung und Lehre beschäftigt er sich mit Fragen der Nachhaltigkeit im Kontext universitärer Aufgabenstellungen.



Dr. Jasmin Godemann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Umweltkommunikation der Universität Lüneburg. Sie habilitiert zum Thema Inter- und Transdisziplinarität in Forschung und Lehre.



Prof. Dr. Gerd Michelsen ist Mitbegründer des Öko-Instituts Freiburg im Breisgau und Leiter des Instituts für Umweltkommunikation der Universität Lüneburg. Zudem deutscher Vertreter in der Task Force UN ECE „Strategy for Education for Sustainable Development“, Mitglied des UNESCO-Nationalkomitees zur Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, derzeit Vizepräsident der Universität Lüneburg.

Richard Helbling / Verena Schwarz

Bildung für nachhaltige Entwicklung soll curricular werden

Zum Stand der Diskussion in der Schweiz

Zusammenfassung: Die Diskussion um Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schweiz, die in diesem Beitrag dargestellt wird, ist ein Abbild der vielgestaltigen schweizerischen Bildungslandschaft. Sie zeichnet sich aus durch eine Vielfalt an Akteuren und Projekten, an Meinungen und Positionen, gleichzeitig aber durch wenig zentrale Steuerung und Koordination. Der föderalistische Bildungsaufbau zählt zu den besonderen Rahmenbedingungen für die Umsetzung der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) in der Schweiz. Inhaltlich dreht sich die Konzept- und Strategiediskussion einmal um das Verhältnis von BNE zu den sektoriellen Ansätzen (Umweltbildung, Globales Lernen, Gesundheitsförderung etc.), zum anderen um die Position von BNE gegenüber dem Bildungssystem. Dabei steht die Frage nach der Curriculumsfähigkeit von BNE im Zentrum.

Abstract: The discussion on education for a sustainable development in Switzerland, which is presented in this article is a reflection of the variously shaped Swiss educational landscape. It is distinguished by a variety of actors and projects, opinions and positions; but at the same time shows little central control and coordination. The federal organization of the educational system is one of the specific basic conditions for the realization of the UN-decade „Education for a sustainable development“ (BNE) in Switzerland. Regarding the contents, the concept and the strategic discussion focus on one hand the relationship between BNE and the attempts performed in other fields (environmental education, global learning, health care etc.) and on the other hand the position of BNE towards the educational system. Central to this discussion is the question if one is able to implement BNE into the curriculum.

Eigenheiten der Schweizer Bildungslandschaft

Das Bildungssystem der Schweiz ist gekennzeichnet durch einen ausgeprägten Föderalismus. Die Schulhoheit liegt laut Bundesverfassung bei den 26 Kantonen. Es gibt kein Bundesministerium für Bildung, der Bund ist lediglich für die Hochschulpolitik und die Berufsbildung zuständig. In der schweize-

rischen Bildungslandschaft findet sich daher eine ausgesprochen heterogene Regelungsvielfalt. Die drei großen Sprachregionen führen zudem ihren eigenen schulpolitischen und pädagogischen Diskurs. Schulträger sind die Gemeinden, Kleinräumigkeit und lokalpolitische Verankerung sind Kennzeichen der Schulorganisation. Die Lehrpersonen schließlich verfügen dank der weitgefassten Lehrpläne über einen großen Gestaltungsspielraum, tragen aber auch große Verantwortung für die Bildungsinhalte.

Die Institutionenvielfalt im schweizerischen Bildungssystem verlangsamt Anpassungs- und Veränderungsprozesse. Die notwendige Koordination und Abstimmung finden auf der Ebene der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektor/innen (EDK) statt. Einheitlich festgelegt sind über das Konkordat von 1970 das Schuleintrittsalter, die Dauer der Schulpflicht und der Schuljahresbeginn. Darüber hinaus kann die EDK lediglich Empfehlungen und Rahmenrichtlinien erarbeiten; eine Verpflichtung, diese zu befolgen, besteht für die Kantone nicht.

Auf der kantonalen, regionalen und nationalen Ebene sind gegenwärtig gewichtige Reformprozesse im Gang. Dabei hat sich der Trend zur Harmonisierung deutlich verstärkt. Das zeigt sich am deutlichsten bei den Lehrplänen und Bildungsstandards. Vorreiterin ist dabei die welsche Schweiz, die im Jahr 2004 einen ausgearbeiteten Entwurf für einen Rahmenlehrplan für die Welschschweizer Kantone (Plan d'Etudes Cadre de Suisse Romande-PECARO) in die Vernehmlassung geschickt hat. Die Diskussion um einen gemeinsamen Lehrplan für die Deutschschweizer Kantone ist eben erst lanciert worden. Das ehrgeizigste und gleichzeitig umstrittenste Vorhaben ist das sogenannte HarmoS-Projekt (Harmonisierung der obligatorischen Schule) der EDK. Es umfasst die Entwicklung von gesamtschweizerisch verbindlichen Bildungsstandards für die sogenannten PISA-Fächer (Erstsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften).

Die Schweiz und die Agenda 21

Die Schweiz hat 1999 die nachhaltige Entwicklung in ihre Verfassung aufgenommen. Artikel 2 (‚Zweck‘) der Bundesverfassung erklärt die Nachhaltige Entwicklung zu einem Staatsziel, und Artikel 73 (‚Nachhaltigkeit‘) fordert Bund und



(© www.lukemarvin.de)

Kantone dazu auf, ‚ein auf Dauer ausgewogenes Verhältnis zwischen der Natur und ihrer Erneuerungsfähigkeit einerseits und ihrer Beanspruchung durch den Menschen andererseits‘ anzustreben. Da diesen Verfassungsbestimmungen eine direkte Anschlussgesetzgebung fehlt, haben sie in erster Linie die Funktion einer handlungsleitenden Vision. Im Hinblick auf den Weltgipfel für Nachhaltige Entwicklung in Johannesburg verabschiedete der Bundesrat im Frühjahr 2002 eine ‚Strategie Nachhaltige Entwicklung 2002‘, die auf die Bedeutung von kantonalen, regionalen und kommunalen Nachhaltigkeitsstrategien unterstreicht.

Ab 1997 entstanden in der Schweiz die ersten Lokale-Agenda 21-Prozesse. Bis heute sind in der Hälfte der Kantone solche Prozesse in Gang gesetzt worden, in vier weiteren ist eine Einführung geplant. In 138 Gemeinden wurden Nachhaltigkeitsprozesse angestoßen; sie machen 4,5% der Schweizer Gemeinden aus. Das ist ein im Vergleich zu anderen europäischen Ländern tiefer Satz. Allerdings leben in den beteiligten Gemeinden fast 30% der Bevölkerung.

Es wäre gewagt zu behaupten, das Konzept der nachhaltigen Entwicklung habe sich in der Schweiz als gesellschaftliches Leitbild durchgesetzt. Die laufenden Nachhaltigkeitsprozesse liegen zu fast 80% in den Händen der jeweiligen Exekutiven, der Verwaltung und offiziell eingesetzten Komitees. Auch wenn am Prozess zahlreiche Akteure beteiligt sind: Nachhaltige Entwicklung ist noch nicht im Bewusstsein der breiteren Bevölkerung angelangt.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Die Relevanz von BNE seit 2002

Vor 2002 war Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Schweiz kaum ein Thema, zumindest nicht in Bildungsfachkreisen. Die intensivere Beschäftigung mit BNE begann mit den Vorbereitungen auf den Weltgipfel 2002 in Johannesburg. Die dabei von der Stiftung Bildung und Entwicklung (SBE) initiierten Prozesse und Veranstaltungen zielten darauf ab, das Thema auf die Agenda der bildungspolitischen Diskussion zu setzen. Ende 2001 organisierte die SBE neun Expert/innen-Runden mit Fachpersonen aus der Schweizer Bildungslandschaft. Diese Vorarbeiten mündeten in den *nationalen Bildungskongress ‚Nachhaltige Entwicklung macht Schule – macht die Schule nachhaltige Entwicklung?‘* im November 2002 in Bern. Der Kongress war breit abgestützt (sechs Bundesämter, Schweizerische Konferenz der kantonalen ErziehungsdirektorInnen, drei Lehrer/innen-Organisationen, Schweizer Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen, Stiftung Bildung und Entwicklung und Stiftung Umweltbildung Schweiz), und mit der Teilnahme von 570 Interessierten aus Schulen, Behörden und Organisationen aus allen Landesteilen fand die zweitägige Veranstaltung eine überraschend große Resonanz. Zwar blieb der Kongress in bezug auf die begriffliche Klärung von BNE hinter den Erwartungen zurück. Sein Hauptziel, Bildung für nachhaltige Entwicklung als Thema in der Bildungsdiskussion zu platzieren und Folgeaktivitäten anzustoßen, wurde jedoch erreicht.

Die UN-Dekade

Es war ein glücklicher Umstand, dass am 20. Dezember 2002, also unmittelbar nach dem nationalen Bildungskongress, die Weltdekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005-2014‘ ausgerufen wurde. Sie gab der Arbeit zu BNE entscheidenden Schub. Bereits vor dem offiziellen Beginn der Dekade hat sich die Anzahl der Akteure als auch der Aktivitäten und Projekte zu BNE vervielfacht.

Von den politischen Entscheidungsträgern in der Schweiz ist die Dekade bislang mit distanzierterem Interesse zur Kenntnis genommen worden. Bis heute ist ein einziger parlamentarischer Vorstoß zu verzeichnen, bisher ohne sichtbares Ergebnis. Auch hat noch keine Institution die Federführung für die Dekade übernommen. Die innenpolitisch zuständigen Instanzen wären die Kantone; diese sind aber von anderen Problemen absorbiert und am Thema kaum interessiert. Die EDK kann daher nur in begrenztem Umfang eine federführende Rolle spielen. In Frage kämen auch die für Außenpolitik zuständigen Bundesbehörden; aber diese fürchten die innenpolitischen und finanziellen Implikationen einer solchen Leitfunktion. Schließlich will die schweizerische Unesco-Kommission aus ähnlichen Überlegungen diese Aufgabe nicht übernehmen.

Die politische Legitimation der UN-Dekade ist in der Schweiz also noch schwach. Gemeinsame Visionen, eine strategische Orientierung und folglich auch ein nationaler Aktionsplan müssen erst noch erarbeitet werden. Erste Strukturen für eine bessere Koordination und Vernetzung der laufenden Projekte und Aktivitäten sind jedoch vorhanden.

Die wichtigsten Akteure

Die Zahl der Akteure im Bereich BNE in der Schweiz nimmt seit 2002 ständig zu. An der Diskussion um BNE in der Schweiz haben folgende Institutionen und Organisationen maßgeblichen Anteil:

- Die *Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)* hat nach dem Bildungskongress 2002 ein wichtiges Signal gesetzt, indem sie seit 2003 in ihrem Tätigkeitsprogramm den Arbeitsschwerpunkt 19 (von insgesamt 27) neu unter dem Begriff ‚Nachhaltige Entwicklung‘ führt. Dieser Arbeitsschwerpunkt zielt darauf ab, ‚das Konzept der nachhaltigen Entwicklung in Schule und Unterricht integrieren zu helfen, vorab an den Themen Gesundheit, Entwicklung und Umwelt‘.

- Auf der Bundesebene sind die *sechs Bundesämter (Entwicklung und Zusammenarbeit - DEZA; Umwelt, Wald und Landschaft - BUWAL; Gesundheit- BAG; Raumplanung- ARE; Berufsbildung und Technologie- BBT; Bildung und Forschung- SBF)*, die bereits zur Trägerschaft des Kongresses gehört haben, zu nennen. Sie sind Teilnehmer der EDK-Plattform und stellen die finanziellen Mittel für die gemeinsamen Projekte. Zudem sind zwei Bundesämter (DEZA und BUWAL) die Hauptgeldgeber der zwei nachfolgend genannten Stiftungen.

- Die *Stiftung Bildung und Entwicklung (SBE)* und die



(© www.lukemarvin.de)

Stiftung Umweltbildung Schweiz (SUB) sind von ihrem Mandat her die wichtigsten privaten Organisationen im Bereich BNE. Die SBE (als Vertreterin des Globalen Lernens) und die SUB (als Vertreterin der Umweltbildung) sind die ersten Ansprechpartner sowohl der EDK als auch der Plattform. Sie tragen gemeinsam die Verantwortung für das sogenannte BNE-Forum und führen zusammen regionale Fachkolloquien zu BNE durch.

- Die *15 Pädagogischen Hochschulen* sind die neuen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz. Ihr Pflichtenheft umfasst neben Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte auch den Bereich Forschung & Entwicklung. Mehrere PHs (Solothurn, Aargau, Zürich, Zentralschweiz) haben BNE als Forschungsschwerpunkt aufgenommen. Diese PHs nehmen teil am BNE-Forum und an der laufenden BNE-Diskussion.

- Die *NGO-Bildungskolalition* ist ein Verbund einiger Umwelt-, Entwicklungs- und Jugendorganisationen. Sie interveniert vor allem auf der politischen Ebene und schaltet sich ein bei der Vernehmlassung von Gesetzesvorlagen (vor allem zur Berufsbildung und Hochschulpolitik).

- Die *Schweizerische UNESCO-Kommission* hat mittlerweile ein internes Dekaden-Komitee mit einem kleinen Betriebsbudget eingerichtet. Zudem stellt sie ihre Newsletter für den Informationsaustausch zur Verfügung.

- Aus dem Umfeld der Hochschulen ist *GéDuc* zu erwähnen, eine von Lehrenden und Studierenden der Uni Genf gegründete NGO, die sich dafür einsetzt, dass das Konzept der nachhaltigen Entwicklung vermehrt in den Hochschulen Einzug hält. GéDuc hat anfangs 2005 eine große Veranstaltung zu diesem Anliegen durchgeführt.

Es fehlt in der Schweiz noch an einer effektiven nationalen Koordination. Es haben sich aber zwei Strukturen etabliert, die begrenzte Koordinationsfunktionen wahrnehmen können:

- Das *BNE-Forum* ist nach dem Kongress zur Sicherstellung der Folgearbeit ins Leben gerufen worden und umfasst heute alle wichtigen Akteure im Bereich BNE. Es trifft sich dreimal pro Jahr und dient der gegenseitigen Information, dem Erfahrungsaustausch sowie als ‚sounding board‘ für Ideen, Konzepte und Projekte.

- Die Plattform EDK-Bundesämter „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ist als Koordinationsorgan zwischen EDK und Bund konzipiert. Sie bestimmt aber zunehmend auch die Agenda der BNE-Diskussion und der Bildungsdekade. Als erstes offizielles Organ hat sie eine positive Stellungnahme zur Dekade abgegeben und plädiert für ein gemeinsames Vorgehen von Bund, Kantonen und privaten Organisationen. Sie hat die Lehrer/innenbildung als eine ihrer Prioritäten bestimmt und erwägt die Schaffung eines Projektfonds zur Förderung von spezifischen BNE-Projekten.

Dank der Kleinräumigkeit der Schweiz stehen sich die Akteure hier näher als in anderen europäischen Ländern. Das gilt insbesondere für die VertreterInnen von Umweltbildung und Globalem Lernen. Dahinter steht die Überzeugung, dass das Zusammengehen der verschiedenen sektoriellen Ansätze eine Voraussetzung für die Integration von BNE im Bildungssystem darstellt.

Kaum präsent im Kreis der BNE-Akteure sind die Kantone und ihre Bildungsverwaltungen. In ihrer großen Mehrheit können sie in BNE bisher keinen Mehrwert für die Schule erkennen. Das gilt im großen Ganzen auch für die Lehrerschaft. Selbstverständlich gibt es auch in der Schweiz eine beträchtliche Anzahl von Lehrpersonen, die sich mit Feuer für BNE einsetzen und einzelne Themenfelder zum Gegenstand ihres Unterrichts machen. Aber die meisten Lehrpersonen nehmen BNE lediglich als weitere zusätzliche Aufgabe für die Schule wahr.

Diskussion um Konzept und Strategie

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist in der Schweiz eine bildungspolitische Leitidee, hingegen noch kein fassbares Bildungskonzept, das sich auf ein konsolidiertes Verständnis unter Fachleuten abstützen kann. Das Lernfeld von BNE wird fast ausschließlich von den sektoriellen Ansätzen (Umweltbildung, Globales Lernen, Gesundheitsförderung, Menschenrechts-Erziehung, etc.) geprägt. Diese vertreten partikuläre inhaltliche Interessen, sind oft additiv, konkurrieren miteinander und stehen mit ihren Angeboten am Rande des Bildungssystems. Alle an BNE interessierten Organisationen vermissen zwar das Fehlen eines gemeinsamen Verständnisses, gleichzeitig wollen alle ihr spezifisches Label behalten; gesucht wird daher nach einem BNE-Konzept, das niemandem wehtut.

Die Konzept- und Strategiediskussion wird in der Schweiz vor allem in Bezug auf zwei Gesichtspunkte geführt:

Verhältnis von BNE zu den sektoriellen Ansätzen

- ‚BNE ist eine Fortschreibung von Umweltbildung.‘ Das ist wohl die am meisten verbreitete Wahrnehmung von BNE. Sie ist in Umweltfachkreisen und insbesondere in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz populär. Für die welche Schweiz fällt dabei ins Gewicht, dass diese Sichtweise im ganzen frankophonen Raum unter dem Begriff „Education à l’environnement vers un développement durable“ vorherrscht.

- ‚BNE ist übergeordnetes Ziel der verschiedenen sektoriellen Ansätze.‘ Nach diesem Verständnis sind die verschiede-

nen sektoriellen Bereiche als Zugänge zu BNE zu sehen. Demnach leisten Umweltbildung, Globales Lernen, Gesundheitsförderung, Menschenrechts-Erziehung etc je ihren spezifischen Beitrag zu BNE. Dabei ist die Liste der sektoriellen Bereiche nach allen Seiten offen.

- ‚BNE ist ein neues Bildungskonzept und bedeutet nichts anderes als die positive Leitformulierung von Rio in die Bildungssysteme hineinzutragen.‘ Dahinter steht die Ansicht, dass BNE entsprechend der Rio-Formel und im Gegensatz zu den partikulären Ansätzen nicht an den Defiziten der heutigen Gesellschaft anknüpft, sondern sich am Leitbild einer zukünftigen gerechten Welt orientiert; BNE ist daher auf einer übergeordneten Ebene anzusiedeln. Im Wesentlichen geht es darum, verschiedene Fachdisziplinen auf die Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung auszurichten.

Verhältnis von BNE zum Bildungssystem

Es besteht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass BNE, wie die verschiedenen sektoriellen Ansätze auch, noch außerhalb des Bildungssystems steht, dass BNE aber im Bildungssystem Eingang finden muss. Ganz unterschiedlich sind aber die Antworten auf die Frage nach den möglichen Zugängen, d.h. wo und wie BNE in bezug auf den Fächerkanons angesiedelt werden soll.

- Als die pragmatischste Lösung gilt der Projektansatz, d.h. BNE findet im Rahmen von frei gestalteten Schulprojekten statt.

- Am häufigsten wird BNE als ein von allen oder zumindest mehreren Fächern wahrgenommenes transversales Anliegen gesehen; damit wird BNE Teil der Allgemeinbildung.

- Dem steht die Meinung gegenüber, dass die Inhalte von BNE nur über einen eigenständigen Lernbereich regelmäßig und wiederkehrend unterrichtet werden können. Dabei liegt der Fokus nicht so sehr auf der Einführung einer neuen Fachdisziplin, sondern vielmehr auf einem bestehenden, aber im Sinne von BNE veränderten Fach.

Bei der inhaltlichen Debatte geht es vorwiegend um Kompetenzformulierungen. Dabei wird auf bereits vorhandene Modelle zurückgegriffen, etwa auf die OECD-Schlüsselkompetenzen, auf das von Gerhard de Haan geprägte Konzept der Gestaltungskompetenz oder auf die von Anne Versailles (Uni Lüttich) entwickelten Transversalkompetenzen. Diese Diskussion zeichnet sich durch eine große Flughöhe mit geringer Verknüpfung zur Praxis aus. Erst in Ansätzen wird bislang der Frage nach dem singulären kognitiven Gehalt von BNE nachgegangen. Thematische Beliebigkeit bleibt daher bis auf Weiteres ein Merkmal von BNE.

In Bildungskreisen wird kritisiert, dass BNE nur als neue Aufgabe an die Schule wahrgenommen und nicht nachgefragt wird, was die Schule dank BNE denn überhaupt gewinnen könne. An der UNECE-Ministerkonferenz in Vilnius (März 2005) hat die von der EDK angeführte Schweizer Delegation den Standpunkt vertreten, dass BNE danach beurteilt werden müsse, inwieweit sie die Schule bei der Erfüllung ihres Bildungsauftrags unterstützen kann.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass sich die BNE-Diskussion in der Schweiz durch eine Vielfalt an Meinungen und Positionen auszeichnet. Ein allgemein anerkannter

Referenzrahmen liegt vorläufig noch nicht vor, nicht zuletzt deshalb, weil BNE (ähnlich wie Globales Lernen) noch kaum Gegenstand der pädagogischen Forschung in der Schweiz ist. Doch haben einige Pädagogische Hochschulen erste Schritte getan, indem sie sich BNE als Profilschwerpunkt auf die Fahne geschrieben haben und ihre Forschungsarbeiten langsam vorantreiben.

Projekte und Aktivitäten

Laufende Projekte

- Das Forschungsprojekt *'Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Didaktische Konzeption und Umsetzung in der Schulpraxis'* der Interfakultären Koordinationsstelle für Allgemeine Ökologie und des Instituts für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern hat zum Ziel, die Anforderungen an eine Bildung für nachhaltige Entwicklung zu bestimmen und für die Primarschul-Unterstufe zu konkretisieren. Das didaktische Konzept liegt vor und ist in der Praxis erprobt worden. Aus der laufenden Datenauswertung sind bereits erste Trends erkennbar: Die Lehrpersonen erleben die Bündelung der vielen Einzelthemen und Aktivitäten als Erleichterung und sind fasziniert von den Vernetzungsmöglichkeiten von BNE. Planung und Durchführung des Unterrichts sind aber sehr aufwändig, entsprechende Materialien müssen noch erarbeitet werden.

- Die SBE hat im September 2004 im Rahmen der Vernehmlassung zum ersten Entwurf des *Rahmenlehrplans für die Welschschweizer Kantone (PECARO)* eine ausführliche Eingabe erarbeitet. Die SBE siedelt dabei BNE in der Allgemeinbildung (sog. 'Formation générale') an, welche die vier Bereiche 'Citoyenneté', 'Altérité', 'Environnement' und 'Complexité et Interdépendances mondiales' umfasst. Die Auswertung der Vernehmlassung ist zwar noch nicht abgeschlossen, aber die Chancen, dass BNE im neuen Rahmenlehrplan Eingang findet, sind gut. Weniger erfolgreich waren bisher die Versuche zur Aufnahme von BNE ins HaroS-Projekt der EDK. Die Integration von BNE in HaroS bleibt aber ein zentrales langfristiges Anliegen.

- Ein *internes Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Zürich* widmet sich einer systematischen Untersuchung von Kompetenzformulierungen in den Bereichen Umweltbildung, Gesundheitsförderung und Globales Lernen. Es will einen Beitrag zur Entwicklung fachübergreifender Standards für die Bildung für nachhaltige Entwicklung leisten.

- *Profilschwerpunkt der PH Solothurn*: Derzeit wird ein umfassendes Curriculum für die Lehrer/innen-Ausbildung konzipiert. Zudem will die PH Solothurn, ausgehend von vorliegenden Forschungsarbeiten, die pädagogischen und didaktischen Grundlagen von BNE weiter entwickeln.

- Die beiden Stiftungen SBE und SUB führen seit Herbst 2004 in Zusammenarbeit mit Pädagogischen Hochschulen vor Ort *regionale Fachkolloquien* mit dem Ziel durch, die



(© Stiftung Bildung und Entwicklung)

Konzeptdiskussion aus den Zentren hinauszutragen. Am ersten *Fachkolloquium* im November 2004 in Kreuzlingen TG hob Prof. Jürgen Oelkers von der Universität Zürich in seinem Inputreferat hervor, dass BNE generell curricular werden müsse, wenn es im Bildungssystem Eingang finden wolle. Im 2005 finden zwei Fachkolloquien in der Zentral- und Westschweiz statt.

- Das von der Universität Genf lancierte, groß angelegte Projekt *Climatic* bietet Schulen in der Schweiz die Möglichkeit an, während drei Jahren (2005 - 2008) drei Forschungsvorhaben zu Klima- und Umweltveränderungen (in Arktis, Antarktis und Kongobecken) zu begleiten. Das Projekt stellt dafür aufgearbeitetes didaktisches Material zur Verfügung (Internet-Plattform, Unterrichtsblätter, audiovisuelle Hilfen, Comics).

Projekte in Vorbereitung

- Eine *Studie der EDK zur Begriffsklärung und zur Adaptation von BNE* soll erste Antworten zur Frage liefern, inwieweit BNE zwingend in den Bereich des schulischen Lernens gehört. Mit dem Mandat beauftragt sind die Interfakultäre Koordinationsstelle für angewandte Ökologie (IKAÖ) der Universität Bern und die Pädagogische Hochschule Waadt. Er-

Errata: In der ZEP 2-2005 war im Beitrag von Lang-Wojtasik/Scheunpflug über die Aktivitäten der Zürcher Projektgruppe formuliert worden: „...Vielmehr werden mit Hilfe der Delphi-Methode Experten interviewt und vor diesem Hintergrund dann ein Kompetenzmodell für den fächerübergreifenden Bereich Globales Lernen bzw. Bildung für Nachhaltigkeit zu entwickeln versucht“ (S. 6). Verena Schwarz weist in einer Email an die Redaktion darauf hin, dass das Ziel der Studie bescheidener sei. Es gehe darum, im deutschsprachigen Raum bestehende oder in Entwicklung befindliche Kompetenzformulierungen in den Querschnittsbereichen Umweltbildung, Gesundheits-erziehung und Globales Lernen mittels Literaturrecherchen sowie Experteninterviews zu untersuchen. (Die Redaktion)

wartet wird von den Expert/innen die Definition eines Minimalprogramms BNE für die Grundschulausbildung mit einem gestuften Bildungsgang über die gesamte Schulpflicht sowie Vorschlägen für die Verortung von BNE in den Lehrplänen. Die Ergebnisse der Studie sollen bis im Oktober 2006 vorliegen.

- Die Plattform EDK-Bundesämter will in den nächsten Wochen ein Projekt zur *Erarbeitung eines Modell-Lehrgangs BNE für die Sekundarstufe I* ausschreiben; angesprochen sind dabei in erster Linie die Pädagogischen Hochschulen. Der Lehrgang soll neben einer konzeptionellen Klärung von BNE didaktische Vorschläge und ausgearbeitete Unterrichtseinheiten für das neunte Schuljahr enthalten.

Fazit

Die UN-Dekade liefert einen äußerst förderlichen Rahmen für die Implementierung von BNE im Bildungssystem. Sie bietet die Gelegenheit für eine weltweite Diskussion über die langfristige Ausrichtung der Bildungssysteme im Hinblick auf Globalisierung, Demokratie, Bevölkerungswachstum, Armutsbekämpfung und Weltwirtschaftsordnung, Völkerrechte und Gewalt, Sicherheit und Frieden, globale Umwelt. Diese Debatte kann die grundlegenden Überlegungen zum schweizerischen Bildungssystem unterstützen, das derzeit mitten in einem Prozess der Neuorientierung steht. Nicht zuletzt sind zehn Jahre ein vernünftiger Zeithorizont für die Umsetzung von Bildungsvorhaben.

Die Voraussetzungen für einen konkreten Beitrag der Schweiz zur UN-Dekade sind nicht schlecht, aber es gelten besondere Rahmenbedingungen. So entspricht ein zentral gesteuerter Aktionsplan nicht den föderalistischen Strukturen. Wie die Schweizer Delegation an der Ministerkonferenz der UNECE in Vilnius deutlich gemacht hat, will man vielmehr auf der Ebene von konkreten Projekten und über Abstimmungs- und Koordinationsstrukturen (Plattform, BNE-Forum) arbeiten. Klar ist mittlerweile, dass die Beiträge zur Dekade, wenn sie wirksam sein sollen, vornehmlich im Rahmen dessen erfolgen müssen, was ohnehin geplant ist. Dabei werden sich nationale/paranationale und kantonale Zuständigkeiten in einem relativ schwach strukturierten Rahmen auf eine inhaltliche weitgehende Zusammenarbeit verständigen müssen. Den Orientierungsrahmen könnte das geplante Vorgehenspapier der BNE-Plattform abgeben. Die einzelnen teilnehmenden Akteure auf allen Ebenen werden aber weiterhin eine hohe Autonomie haben.

Seit dem nationalen Bildungskongress 2002 ist BNE ein zentrales Anliegen der Stiftung Bildung und Entwicklung (SBE). Sie beabsichtigt, ihr Profil langfristig auf BNE auszurichten. Hinter dieser Ausrichtung steht die Ansicht, dass BNE das Potential besitzt, die verschiedenen pädagogischen Querschnittsbereiche in einem zentralen Bildungskonzept mit starker Werteorientierung zu vereinen und so einen gemeinsamen Bildungsanspruch an die Schule zu formulieren. Um dieses Potential nutzen zu können, muss BNE curricular werden. Das heißt: „BNE braucht singuläre kognitive Inhalte, einen gestuften Aufbau mit steigenden Schwierigkeitsgraden, eine bildungstheoretische Begründung, einen Ausbildungs-

gang für Lehrkräfte, unterscheidbare Kompetenzen und erreichbare Ziele“ (Oelkers 2004). Zielhorizont ist dabei das Ende der Bildungsdekade.

Die SBE arbeitet auf dieses Ziel hin und will im Rahmen der laufenden Konzept- und Strategiedebatte

- die *begriffliche Diskussion* ins Zentrum stellen. Ihre Beiträge und Impulse entwickelt sie aus der internen BNE-Diskussion heraus.

- *Übersicht schaffen und Zusammenhänge aufzeigen*. Dies bedingt die Intensivierung von Vernetzung und Zusammenarbeit mit den verschiedenen Akteuren, insbesondere mit der Plattform EDK-Bundesämter und im Rahmen des BNE-Forums.

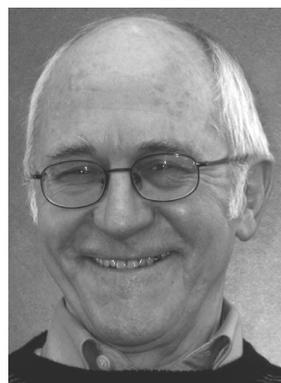
- *Chancen und Potentiale von BNE den Lehrkräften verständlich machen* durch Übertragung und Übersetzung von Konzepten und Strategien in den schulischen Alltag.

Literatur:

Oelkers, J.: Bildung, Nachhaltigkeit und die Struktur der Schule. Vortrag im Kolloquium ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ am 9. November 2004 in der Pädagogischen Hochschule Kreuzlingen. (<http://www.paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html>)

Key Websites:

Bundesamt für Raumplanung-ARE: <http://www.are.admin.ch/are/de/>
Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin: <http://www.ciip.ch/ciip/index.htm>
Schweizerische Konferenz der kant. Erziehungsdirektor/innen-EDK: <http://edkwww.unibe.ch/>
Umweltbildung Schweiz: <http://www.umweltbildung.ch/sub/de/web/index.html>



Richard Helbling studierte Geschichte und Geographie (lic.phil.I) und unterrichtete mehrere Jahre an Primar- und Mittelschulen sowie in der Erwachsenenbildung. Auf das Nachdiplomstudium Entwicklungsländer (INDEL) an der ETH Zürich folgte ein mehrjähriger Projekteinsatz für Helvetas in Mali. Zurück in der Schweiz, wurde er Programmverantwortlicher und Leiter der Auslandsabteilung bei Helvetas, bevor er die Tätigkeit als Leiter der Entschuldungsstelle der Arbeitsgemeinschaft Swissaid · Fastenopfer · Brot für alle · Helvetas · Caritas aufnahm. Seit Februar 1998 ist Richard Helbling Zentralsekretär der Stiftung Bildung und Entwicklung.

Verena Schwarz (lic.phil.I) ist ausgebildete Primarlehrerin und Lehrerin für musikalische Früherziehung und Grundschule. An der Universität Zürich studierte sie Ethnologie, Wirtschafts- und Sozialgeschichte und Völkerrecht. Sie hat mehrjährige Unterrichtserfahrung auf der Primarstufe und an der musikalischen Grundschule, leitete Theaterkurse. Seit April 1998 ist sie bei der Stiftung Bildung und Entwicklung tätig, seit Februar 1999 leitet sie die Regionalstelle deutsche und rätoromanische Schweiz. Arbeitsort: Zürich.



Christoph Müller

Jugendpolitische Partizipation in Sambia im Aufwind

Über 60% der ca. 10 Millionen Einwohner Sambias, sind unter 25 Jahre alt und 45% unter 15 Jahren. Über 70% der Gesamtbevölkerung leben unterhalb der Armutsgrenze. Dies gilt vor allem für Frauen, Jugendliche und Kinder. Wichtige Indikatoren zur Beschreibung der Situation Sambias sind auch die hohe Säuglings- und Kindersterblichkeitsraten sowie Fehl- und Unterernährung, die in den letzten Jahren stark zugenommen haben. Im Jahr 2001 waren 42% der Kinder unter fünf Jahren unterernährt.

Rund 16% der Bevölkerung sind durch HIV/AIDS infiziert und die durchschnittliche Lebenserwartung ist von 54 Jahren in den 1980er Jahren auf heute 37 Jahre gefallen. Vor allem Jugendliche in Lusaka, Livingstone, im Kupfergürtel und den Städten entlang der Eisenbahnlinien und Hauptverkehrswege, gehören zu den besonderen Risikogruppen. Die Anzahl der AIDS Waisen ist in den letzten Jahren auf ca. 600.000 angestiegen. Eine zunehmende Anzahl von älteren Kindern übernimmt in „child headed households“ die Versorgung und Erziehung jüngerer Geschwister. Im Jahr 2000 wurden ca. 80.000 Straßenkinder gezählt.

Durch die starke Verstädterung verlieren traditionelle Familienstrukturen an Bedeutung. 40% der Bevölkerung Sambias leben in Städten. Das öffentliche Erziehungssystem bereitet aufgrund massiver Defizite Jugendliche nur unzureichend auf ein neues demokratisches Wertesystem vor. Viele Schüler haben tägliche Schulwege von bis zu 10 km. Laut Umfragen des sambischen Councils for Community Schools teilen sich im Lusaka Distrikt 8,6 Schüler ein Buch, 10,8 Schüler einen Tisch und die Zahl der Schüler pro m² beträgt 2,4. Nur rd. acht % der Kinder nehmen an einer Form der Vorschul-erziehung teil. Diese Chance haben vor allem Kinder in den Städten.

Die Regierungen der Post Kaunda Ära unter Chiluba und Mwanawasa haben erste Maßnahmen zur sozialen Unterstützung der Jugend im Rahmen einer nationalen Jugendpolitik von 1994 unternommen und 1997 ein Aktionsprogramm zur Jugendförderung verabschiedet. Verantwortlich für die Umsetzung ist das Ministerium für Sport, Jugend und Kinder Entwicklung (MSYCD) unter Leitung von George Chulumanda. Auf nationaler Ebene hat das Ministerium als erste Jugendbehörde 19 Berufsbildungszentren in Provinzen eingerichtet, welche klassische Kurzausbildungen in Schreinerei, Textilverarbeitung und Metallberufen anbieten. Die technische Aus-

stattung und Leistungsfähigkeit der Einrichtungen liegen weit unter den Ansprüchen. In jeder der neun Provinzen wurden „Youth Development Officer“ eingesetzt, um Berichterstattung, Jugendberatung und politische Koordination sicherzustellen. Die Mehrheit der Büros verfügen weder über Telefonanschlüsse, Transportmittel, noch Computer und operative Budgets. Unter Jugendorganisationen besteht der Eindruck, dass „ihr“ Ministerium die meiste Energie und Ressourcen in die Sportförderung und hier in den medien wirksamen Fußball investiert, so dass die Jugendförderung auf der Strecke bleibt.

Seit Ende der 1990er Jahre nimmt die Neugründung von Jugendorganisationen und Netzwerken der Zivilgesellschaft in Sambia zu. Traditionelle Jugendverbände, die ihre Wurzeln in Gründungen der Kolonialzeit haben, sind in Sambia weit verbreitet. Dazu gehören die Christlichen Vereine Junger Männer und Frauen (YWCA und YMCA), die Pfadfinderbewegung, die Rotkreuzjugend und kirchliche Verbände. Sie zeichnen sich durch starke administrative Strukturen, ein Informationsgefälle zwischen Lusaka und der Peripherie sowie ein geringes Angebot attraktiver jugendgemäßer sozialpädagogischer Programme aus. Es gibt einen starken Einfluss erwachsener Führungskräfte, die als Berufsjugendliche der Mutterorganisationen und Zentralen in Lusaka häufig eine Top-Down-Organisationskultur mit geringer Verankerung in den Provinzen bestimmen.

Mit Unterstützung internationaler Geber haben sich schlankere interessen- und selbsthilfeorientierte Jugendinitiativen gebildet, die die Jugendgesundheit, die Verfassungsreform, die Revision der Jugendpolitik von 1994, den Kampf gegen Arbeitslosigkeit und für Pressefreiheit zum Thema gemacht haben. Dazu gehören Youth Alive, eine christliche HIV/AIDS orientierte Bewegung, die auf ugandische Erfahrungen aufbaut und von Misereor sowie Brot für die Welt gefördert wird. Das Youth Constitutional Coordinating Committee (YCCC) mit 12 Mitgliedsverbänden und die National Youth Constitutional Assembly (NYCA) engagieren sich in allen sambischen Provinzen erfolgreich durch politische Bildungsarbeit für eine aktive Jugendbeteiligung in der Reform der Nationalen Jugendpolitik und Verfassung. Die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit und die Friedrich-Ebert Stiftung unterstützen YCCC als Netzwerk für Knowledge Sharing und jugendpolitische Lobbyarbeit sowie strategische Planung.

Mit Unterstützung der deutschen Entwicklungszusammenarbeit und gemeinsam mit UNICEF sowie dem Common Wealth Jugendprogramm fanden in allen sambischen Provinzen mehrtägige Jugendhearings zur Diskussion der aktuellen Jugendpolitik und ihrer Defizite statt. Über 1800 Jugendliche nahmen an diesem Prozess aktiv teil und formulierten auf einem Nationalen Jugendkongress in Lusaka vom ihre Forderungen an die Regierung:

- Der Einsatz von Finanzmitteln aus der HIPC Entschuldungsinitiative für Jugendförderung öffentlicher und privater Organisationen.
- Die Einrichtung eines demokratisch gewählten nationalen Jugendrates mit 70% jugendlichen Mitgliedern und Ablösung der bisher üblichen Berufungspraxis von Experten durch die Regierung.
- Die Bildung eines Nationalen Freiwilligenzentrums zur Beratung und Weiterbildung von Jugendinitiativen und Verbänden sowie zur Koordination Internationalen Freiwilligenaustausches.
- Die Einrichtung von Jugendbüros der nationalen Behörden auf Distriktebene und Qualifizierung des Personals in Methoden der Jugendarbeit.
- Intensivierung und Koordination der Zusammenarbeit von Jugend- und Erwachsenen Organisationen in der formalen und non-formalen Bildungsarbeit im Kampf gegen HIV/AIDS, Arbeitslosigkeit und gegen Mädchen Benachteiligung.
- Aktive Maßnahmen zur Integration und Antidiskriminierung behinderter Jugendlicher und Reform des Jugendstrafvollzuges.
- Kooperation von Nationalen Jugendbehörden, Jugendverbänden der Privatwirtschaft und Internationalen Gebern in der nachhaltigen Finanzierung von Jugendförderung.

Heute sind über 300 Jugendorganisationen beim National Youth Development Council (NYDC) Sambias registriert. Auch in Sambia ist die Gründung von Jugend NGOs eine Einkommens- und Arbeitsbeschaffungsmaßnahme für junge Funktionäre. Legitimität, Integrität Basisnähe und Wirkungsorientierung sind Kriterien von Mitgliedern der Jugend NGOs und internationalen Kooperationspartnern in der Bewertung ihrer Aktivitäten, besonders der zentralen Strukturen in Lusaka.

Misstrauen, Konkurrenz und Korruption bilden Hindernisse für Capacity building in und zwischen Jugendorganisationen. Good Governance, Mangel an Transparenz, Mitbestimmung der örtlichen Gliederungen und schwache Serviceleistungen der Zentralen für periphere Strukturen, werden häufig als Defizite von NGOs im Baseline Survey der GTZ 2004 genannt.

Eine Serie von Trainingsmaßnahmen für Multiplikatoren sambischer Jugend- und Erwachsener NGOs zu Themen effizienter Vortandsarbeit, NGO Management und der finanziellen Mittelbeschaffung wurden vom DED in Kooperation mit InWent begonnen, die der Fortsetzung auf Provinzebene bedarf. In mehreren Pilotdistrikten der Schwerpunktprovinzen deutscher Technischer Zusammenarbeit haben sich Runde Tische von Jugend NGOs und der Jugendbehörden gebildet: In Livingstone, Chiapata, Choma und Lusaka um z.B. den Aufbau lokaler Jugendzentren durch Freiwilligenarbeit zu koor-

dinieren.

Die Mehrheit der Jugend NGOs folgt eher den Geldflüssen und Moden ihrer Geber und weniger der eigenen strategischen politischen Planung. Die aktive Beteiligung von Jugendorganisationen in allen Distrikt- und Provinz Entwicklungsplanausschüssen ist Ziel der neuen Jugendpolitik. Flankierend standen 2005 die Fortsetzung von Capacity building Maßnahmen im NGO Management, zur Förderung von Private-Public-Partnerships, der aktiven Mitwirkung am PRSP Monitoring mit dem Netzwerk „Civil Society for Poverty Reduction“ und der Jugendmedienarbeit auf der Tagesordnung. Wissenstransfer zwischen den nationalen Jugendbehörden der SADC Staaten und aktiver Personalaustausch im Rahmen der NEPAD Strukturen sind Elemente des Aktionsplanes zur Umsetzung der neuen sambischen Jugendpolitik, die einen praktischen Beitrag zur Umsetzung der Millennium Development Goals (MDG) leisten soll.

Im Rahmen der Deutsch-Sambischen Entwicklungszusammenarbeit unterstützten die GTZ und der Deutsche Entwicklungsdienst (DED) 2005 die Organisationsentwicklung von Jugendorganisationen, nationalen Behörden und Netzwerken, die Förderung nationaler und internationaler Freiwilligenarbeit, die Weiterbildung haupt- und ehrenamtlicher Leitungskräfte der Jugendarbeit sowie Fachkräfteaustausch zwischen städtischen und ländlichen Regionen. Partner in Deutschland sind u.a. der Service Civil International in Bonn in der Organisation von vier internationalen Work- und Study Camps 2005 zu den Themen Armutsbekämpfung, HIV/AIDS Prävention, Naturschutz und Mädchenförderung sowie dem Einsatz langfristiger Freiwilliger als sozialpädagogische Mitarbeiter lokaler Jugend NGOs in der Süd- und Ostprovinz Sambias.

Die Deutsche Katholische Jugend in den Bistümern Aachen und Paderborn unterstützt bilaterale Jugendprojekte in Sambia. Mehrere Deutsche Schulen und Hochschulen unterhalten aktive Partnerschaften. Im September 2005 organisierte die GTZ die Durchführung eines sambisch-deutschen Netzwerkes zur Jugendförderung in Bonn, in Kooperation mit dem Deutschen Zweig des Service Civil International.

Christoph Müller ist Diplom Pädagoge und war bis November 2005 Berater für Jugend Förderung der GTZ in Sambia.
Kontakt: christophbonn@gmx.net

Facing History and Ourselves

What is Facing History and Ourselves?

Facing History and Ourselves is an American based not-for-profit educational and teacher training organization that provides middle and high school educators with tools for teaching history and ethics, and for helping their students learn to combat prejudice with compassion, indifference with participation, myth and misinformation with knowledge. Facing History offers an interdisciplinary approach to citizenship education that connects the history of the Holocaust and other examples of genocide to the moral questions young people face in their own lives. The program engages students in an education that encourages the skills, promotes the values, and fosters the ideals needed to sustain a democratic society.

To study and teach Facing History is to experience meaningful professional and adult development. Rather than giving teachers a ready made curriculum, Facing History provides a framework and many varied resources, drawing from history, the arts, economics, literature and science. Teachers then create a course appropriate to the curricula, the philosophy of their own schools and to the dynamics of their classroom.

The journey which is encompassed by a Facing History course begins by examining issues of personal identity and the complexity of ways that society affects the individual. This examination raises important issues of stereotyping, prejudice, and discrimination as they have occurred in history, and students are encouraged to think about connections to their present worlds. They are then introduced to an in depth case study, examining the nature of a fledgling democracy - the Weimar Republic – the reasons leading to it's downfall and the rise of the National Socialism. In the case study, students study the steps leading to the collapse of democracy and the choices open to individuals. They consider the consequences of choices made and not made. They analyze concepts of judgment in history and ways in which that history is memorialized and becomes legacy. In the concluding sections of the program, students investigate individuals who made a difference in their societies and explore the ways in which participation can make a difference.

Although the principle case study focuses on German history, Facing History teachers use its pedagogic framework to examine other related historical situations in their courses – the Armenian genocide, the genocide in Rwanda, apartheid in South Africa, or other issues like the American civil rights movement.

Teachers and students examine how the study of memory and legacy of previous conflicts could be related to the question of prevention. This study goes along with the development of materials about the changes of the international standards of law, human rights questions and institution building. The most recently developed resources deal in particular with the question of genocide prevention and include readings of the ongoing genocide in Sudan and address the work of peace builders. Facing History has also prepared readings and lessons plans in the aftermath of the September 11 attacks that explore connections between region and identity.

Founded in 1976, Facing History has regional centers in Boston, Chicago, Cleveland, Los Angeles, Memphis, New York, San Francisco, and representatives in Europe, with more than 20,000 educators in its network. With more than 113 staff members, and with Internet-based resources reaching globally, Facing History engages over 1.5 million students annually.

How does Facing History support educators?

Many educators begin their Facing History journey at week-long institutes that explore the program's content and methodology, challenge their thinking, invigorate their teaching, and spark new ideas about how to approach history and ethics with their students. Institutes are conducted in America, Europe and in Africa. Online seminars and forums have been developed to enable teachers to take introductory workshops via e-learning. The next seminar starts beginning February 2006. To further engage scholars and educators around the world, and as part of its own ongoing research and development, Facing History also offers international online forums on such themes as: crimes against humanity and civilization: the genocide of the Armenians; engaging the future: religion, human rights, and conflict resolution; and educating for a civil society after collective violence.

Educators in the Facing History network receive follow-up support through individual consultation, the opportunity to participate in workshops and community events, and access to Facing History's online resources. Its website offers a variety of information, including readings, curriculum outlines, lesson plans, downloadable books and study guides, and online modules. An online campus expands delivery of the core program and extends follow-up services for educators through the Web. The campus allows educators around the globe to access lesson plans and teaching strategies, and share ideas with Facing History staff and colleagues. Educators can also borrow books, videos, articles, and other materials from Facing History's extensive resource library, or arrange to bring students together with survivors and witnesses of genocide, rescuers, community activists, artists, and scholars.

International work of Facing History

Facing History is currently developing and implementing programs for teachers and students to several countries around the world, including Rwanda, South Africa, the Czech Republic, Columbia and the United Kingdom. In the Czech Republic Facing History has established a partnership with one of the country's key teacher networks, which is developing materials in Czech. With other partners Facing History has been invited by the Rwandan Ministry of Education to support the development of a new history curriculum after the genocide.

Facing History also has a contact person in Germany and is exploring how the materials could be used in German classrooms. As the materials are in English this pilot project will be done in cooperation with bilingual schools.

Information: <http://www.facinghistory.org/>

Arne Lietz (arne@facinghistory.org)

UNESCO-Chair „Higher Education for Sustainable Development“ in Deutschland eingerichtet

Universität Lüneburg für Bemühungen um Nachhaltige Entwicklung an Hochschulen ausgezeichnet

Nachhaltige Entwicklung ist das zentrale Leitbild für die Lösung der großen Zukunftsfragen der Menschheit. Ziel des neu eingerichteten UNESCO-Lehrstuhls „Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung“ an der Universität Lüneburg ist es, dieses Leitbild in universitärer Forschung und Lehre zu verankern und durch internationale Kooperation mit Universitäten weltweit voranzubringen.

Seit Jahren ist das Institut für Umweltkommunikation unter Leitung von Prof. Dr. Gerd Michelsen bestrebt, den Auftrag der Agenda 21 an die Bildung allgemein und an die Hochschulen im Besonderen ernst zu nehmen. Zwei große Forschungsprojekte waren bzw. sind¹ ausschließlich der Frage gewidmet, wie Universitäten in allen ihren Funktionsbereichen (Forschung, Lehre, Management) und als Lebenswelt für die dort Tätigen Wege einer nachhaltigen Entwicklung beschreiben können. Die Verleihung des UNESCO-Chair würdige insbesondere die Bestrebungen des Instituts, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in die universitäre Lehre zu implementieren, so Gerd Michelsen, der Lehrstuhlinhaber. Dies erleichtere künftig die Initiativen an der Universität Lüneburg, „...wir haben mächtig Rückenwind bekommen. Nachhaltigkeit als komplexes, integratives und normatives Leitbild, das durch ökologische, ökonomische, soziale, kulturelle und politische Dimensionen gekennzeichnet ist, liegt quer zu traditionellen Strukturen im wissenschaftlichen Bereich. Damit steht die universitäre Lehre vor der Herausforderung, Lernprozesse zu initiieren, die durch offene Arbeitsprozesse mit einem weiten Blickwinkel charakterisiert sind. Inhalte einer nachhaltigen Entwicklung sind in einer Art und Weise zu bearbeiten, in der die Komplexität, die Vernetztheit und auch die Offenheit auf der Handlungsebene nicht wegdefiniert, sondern nachvollziehbar gemacht werden.“

Das Programm der UNESCO-Chairs wurde 1992 von der 26. Generalkonferenz ins Leben gerufen. Seither gibt es weltweit über 590 UNESCO-Lehrstühle in über 120 Ländern. UNESCO-Lehrstühle, die übrigens keine finanzielle Förderung erhalten, verpflichten sich, durch internationale Zusammenarbeit, interkulturellen Dialog und interdisziplinäre Lehre und Forschung zu den Zielen der UNESCO beizutragen. Das Themenspektrum ist breit, und langsam wächst die Zahl derer, die wie der Lüneburger Chair dezidiert „Nachhaltige Entwicklung“ als Aufgabe gestellt bekommen haben.

Zwischen den UNESCO-Lehrstühlen und ihren Universitäten sollen Netzwerke entstehen. Aus diesem Grund – und keineswegs nur um einen feierlichen Rahmen für die Eröffnung des UNESCO-Chair zur Nachhaltigkeitsbildung zu bieten – luden die Universität Lüneburg und die Deutsche UNESCO-Kommission Ende September zu einer internationalen Auftaktkonferenz mit dem Titel: „Higher Education for Sustainable Development:

New Challenges from a Global Perspective“ ein. Die Resonanz zeigte, dass damit offensichtlich brennende Fragen zur künftigen Entwicklung von Hochschulen angesprochen wurden.

Die Veranstalter konnten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus über 20 Ländern und fünf Kontinenten begrüßen, die sich im Laufe der Konferenz in Workshops mit Fragen zu „Sustainability in Learning and Teaching“, „Production and Transfer of New Knowledge“ und „Intercultural and Global Learning“ befassten.

In seinem Grußwort bezeichnete UNESCO-Generalsekretär Dr. Roland Bernecker die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als „eine Angelegenheit von hoher Priorität“. Das weltweite Netzwerk von UNESCO-Chairs sei ein wertvolles Instrument, um die Arbeit der UNESCO für Zukunftssicherung, Gerechtigkeit und Frieden mit Wissen und bürgerschaftlichem Engagement zu unterstützen.

Eindrucksvolle Berichte über die Rolle der Hochschulen bei der Lösung von Umwelt- und Nachhaltigkeitsproblemen in Nord- und Südamerika weiteten dann den Blick in globale Dimensionen und bildeten den Auftakt für den Gedankenaustausch zwischen den Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen aus Europa, Afrika, Asien, Amerika und Australien. In Workshops suchte man nach gemeinsamen Forschungsfragen, die unter Federführung des Lüneburger Lehrstuhls in den nächsten Jahren gemeinsam bearbeitet werden sollen. Diese weltweite Kooperation stellte Gerd Michelsen als ein wichtiges Ziel des Chair und als Antwort auf die Herausforderungen der Globalisierung heraus. Über die Anbindung an das internationale UNESCO-Netzwerk solle sich das Institut zu einem Kompetenzzentrum für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im universitären Kontext entwickeln.

Als Präsident der Deutschen UNESCO-Kommission überreichte der niedersächsische Wirtschaftsminister Walter Hirche Professor Michelsen den am 12. September in Paris unterzeichneten Vertrag zwischen der Universität und der Weltorganisation. Er betonte in seiner Ansprache die große Bedeutung von Kultur, die dazu beitragen könne, dass die nachhaltige Entwicklung zum zentralen Leitbild einer humanen Globalisierung werde.

Die Konferenz war auch ein wichtiger Beitrag aus Deutschland zur Weltdekade der Vereinten Nationen „Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014)“. Die Dekade verfolgt das Ziel, Nachhaltigkeit als ein zentrales Element in Bildungsprozessen zu verankern. Als Highlight fand die Auszeichnung sogenannter „Dekade-Projekte“ statt, zu diesem Anlass waren Vertreter von Bildungsprojekten aus ganz Deutschland angereist. Mit künstlerischen Darbietungen brachten sie Farbe und Fröhlichkeit in die ohnehin durch internationale Vielfalt lebhaftere Konferenz.

Angela Franz-Bahlsen

Anmerkungen

1 1999 – 2001: Projekt „Agenda 21 und Universität“ (<http://idw-online.de/pages/de/news367729>); 2004 – 2007: Projekt „Sustainable University“ (www.uni-lueneburg.de/infu/sustuni)

Podiumsdiskussion zu Globalem Lernen in Berlin

Die Grünen im Berliner Abgeordnetenhaus unterstützen seit Jahren auf verschiedenen Ebenen die Verbreitung des Globalen Lernens. Am 29. 11. 2005 luden sie zu einer Podiumsdiskussion ein, bei der sie Vertreter/innen aus der Bildungsverwaltung, Wissenschaft, NRO und dem Gripstheater in eine konstruktive Diskussion brachten. Das Kinder- und Jugendtheater war deshalb mit dabei, weil die Theaterpädagogen und die Dramaturgie in einem zwei Jahre währenden Prozess ein „Mitmachtheaterstück“ zum Thema Kinderarbeit und einen „Globalisierungskrimi“ produzierten („Der Ball ist rund“). Dabei hat das Theater intensiv auf die Erfahrungen der Berliner Szene des Globalen Lernens zurückgreifen können. Aus dieser Perspektive und auch aus den jeweils anderen Blickrichtungen wurde für die letzten zehn Jahre eine positive Bilanz der Verbreitung des Ansatzes gezogen. Entwicklungen der Globalisierung hätten zu einem verstärkten Interesse an entsprechenden Fragestellungen geführt. Dabei kämen allerdings häufig mehr emanzipatorische Herangehensweisen zu kurz, da es Vielen lediglich um eine – wie auch immer gestaltete – Vorbereitung auf das Globalisierungsphänomen ankomme. In den nächsten Jahren müsse Globales Lernen stärker als bisher in das Regelangebot der Schule und anderer Einrichtungen integriert werden. Besonders deutlich würden Mängel auch in der Lehrerbildung, wo von einer nachhaltigeren Integration des Themenbereiches noch keine Rede sein kann. Auch die Verbindungen zur eher umweltpädagogisch ausgerichteten BLK 21-Szene müssten stärker ausgebaut werden, wie eine Vertreterin des BLK-Transfer-Programms deutlich machte. Ein Aktionsprogramm zur Umsetzung der Dekade BNE müsse für Berlin erstellt werden, wobei Hamburg hier Vorbild sein könne. Der Abgeordnete Oliver Schruofeneger erklärte vor den etwa 50 Anwesenden, er werde sich mithilfe des parlamentarischen Instrumentariums für eine Umsetzung der verschiedenen Vorschläge einsetzen.

(Red.)

Mehrwert Mensch

Personelle Entwicklungszusammenarbeit im Kreuzfeuer

„Wir konzentrieren uns auf das, was wir gut können.“ Soweit Klaus Risch, Personalchef der Hilti AG zum Erfolgsgeheimnis des Schweizer Unternehmens auf einer Fachtagung zur Personellen Entwicklungszusammenarbeit. Die Veranstalter Arbeitgemeinschaft für Entwicklungshilfe, HORIZONT 3000, Interteam und Liechtensteiner Entwicklungsdienst hatten Vertreter aus Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Kirche Anfang Mai 2005 nach Lindau am Bodensee eingeladen, um Vorteile und Leistungsfähigkeit der Vermittlung von Entwicklungshelfern zu diskutieren und zukunftsweisende Perspektiven zu entwickeln.

Personelle Entwicklungszusammenarbeit ist seit den 1950er Jahren in der Gesellschaft hoch geachtet. Aber in Zeiten knap-

pen Geldes wird sie von den Akteuren der Entwicklungszusammenarbeit zunehmend hinterfragt. Der menschliche Faktor, das solidarische Mitleben und die Partnerschaftlichkeit scheinen vor dem Hintergrund knapper Kassen eine zu vernachlässigende Größe. Ungeachtet der professionellen Arbeit, die Entwicklungshelfer heute leisten, hängt ihnen überdies oft das Image des Idealistischen und leicht Unprofessionellen an.

Übereinstimmung herrschte bei den Diskussionsteilnehmern zunächst darüber, dass der Transfer von Know How auf professionellem Niveau zwar notwendig ist, jedoch als Alleinstellungsmerkmal für die Personelle Entwicklungszusammenarbeit viel zu kurz greift. Der Faktor Mensch ist unverzichtbar, wenn man mehr will als reine technokratische oder finanzielle Unterstützung für die Partnerorganisationen im Süden.

Alle Podiumsvertreter betonten die Bedeutung der Wertevermittlung nach beiden Seiten, die durch das Mitleben und -Arbeiten in einer anderen Kultur angestoßen wird. Petra Navara, Geschäftsführerin von HORIZONT3000 brachte es auf den Punkt: „Interkultureller Austausch von Professionalität, Solidarität und Spiritualität ist seit jeher und immer noch der added value des Personaleinsatzes: die Kombination aus internationalem Wissen, Methoden, Instrumenten, Weltbildern und Kulturen, ... ergänzen und befruchten einander, ermöglichen neue Erkenntnisse und fördern letztendlich Entwicklung – im Süden und im Norden.“

Den interkulturellen Austausch sah auch Bianca Buchmann, Geschäftsführerin der Firma Hospital Engineering und Präsidentin des Afrikavereins für deutsch-afrikanische Wirtschaftsbeziehungen als große Chance für die Entwicklung von Wirtschaftsstrukturen. Wertebildung sei die Aufbauarbeit für die Kooperation auf Wirtschaftsebene, sagte die Geschäftsfrau.

Für Obiora Ike, Direktor des Catholic Institute for Development, Justice, Peace and Caritas in Enugu, Nigeria, den Kulturaustausch ist der Dialog, der durch die Personelle Entwicklungszusammenarbeit ermöglicht wird der Weg der Zukunft. Dies hat auch Rudolf Zeiner, Programmdirektor der Austrian Development Agency, im Blick, wenn er die Stärke der Personellen Entwicklungszusammenarbeit in der Befähigung der Südpartner am Politik-Dialog sieht. Es gehe nicht nur darum ihre Interessen zu vertreten, sondern sie auch aktiv in den Dialog mit einzubeziehen.

Für Günter Bonnet, Ministerialdirigent im BMZ, ist neben der fachlichen Professionalität der Entwicklungshelfer vor allem der Kontakt zur Bevölkerung und die fortlaufende Bedarfsanalyse vor Ort ein großes Plus. „Fachkräfte sind Antennen, die die Bedürfnisse der Bevölkerung aufnehmen.“ Unverzichtbar sei nach der Rückkehr aus dem Entwicklungsdienst auch die Rückkoppelung ihrer Erfahrungen in die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Bischof Leo Schwarz aus Trier ging noch weiter und regte an über einen zeitlich befristeten Einsatz von Personal der südlichen Partnerländer in Organisationen der EZ in Deutschland nachzudenken. Ein Austausch also in umgekehrter Richtung.

Für die Geschäftsführer/innen der vier Personaldienste war

am Ende klar, dass sie alle Gründe hätten, sich offensiver und selbstbewusster zu präsentieren. Für Klaus Risch, sind die Umsatzzahlen der Hilti AG ein klares Messinstrument dafür, dass das Unternehmen mit seiner Philosophie „Begeisterung der Kunden durch bessere Zukunft für die Mitarbeiter“ – und damit der Orientierung am Faktor Mensch – auf dem richtigen Weg ist. Auch die Personelle Entwicklungszusammenarbeit sieht im Mittelpunkt den Menschen und sein Entwicklungspotential. Aber nur selbst zu wissen, dass die geleistete Arbeit gut und sinnvoll ist, reicht heute nicht mehr aus. Wenn die Personaldienste auch in Zukunft im Wettbewerb mit anderen Diensten und Institutionen bestehen wollen, müssen sie dringend Messinstrumente und Indikatoren entwickeln, mit denen die positiven Ergebnisse der Personellen Entwicklungszusammenarbeit auch objektiv erhoben werden können.

Katharina Engels

„Bin ich, was ich mir kaufen kann? – Konsum und globale Gerechtigkeit“

Zweite Brandenburger entwicklungspolitische Bildungs- und Informationstage (BREBIT)

Wie wollen wir leben? Führen wir den Anspruch der Nachhaltigkeit nur im Mund weil es gerade en vogue ist? Wenn wir lernen, was das bedeutet und es andere lehren, sind wir selbst auch bereit es zu leben?

Diese und andere interessante Fragen zum individuellen und gesellschaftlichen Lebensstil beschäftigten etwa 1.000 Brandenburger von Perleberg bis Cottbus an elf Orten im Rahmen der Zweiten Brandenburger Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationstage (BREBIT). Mit dem thematischen Schwerpunkt Konsum und globale Gerechtigkeit hatten die Mitglieder der Koordinationsgruppe angeregt, sich mit dem eigenen Konsumverhalten zu beschäftigen und dabei auch zu schauen, wie die Produzenten leben und was diese konsumieren.

Es wurde Wissen vermittelt – über die Äpfel in Markendorf genauso wie über Schokolade aus Bolivien, über die Lausitzer Textilindustrie und über Näherinnen in Bangladesch. Es wurden Fragen gestellt, Antworten gesucht und Handlungsoptionen aufgezeigt. Für Potsdamer regnete es faire Rosen, als Mitglieder des Aktionsladens Eine Welt über Blumen aus sozial- und umweltgerechter Produktion informierten. Schüler/innen der Kant Gesamtschule Falkensee beschäftigten sich mit dem grünen Gold aus roten Kirschen und erfuhren dabei viel über Kaffee, fairen Handel und Brandenburger Partnerkaffee.

Vor einem Jahr war der Brandenburger Partnerkaffee zu den ersten Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationstagen auf den Markt gekommen. Im Oktober 2005 konnte Michaela Blaske vom Tansaniafreundeskreis „Twende pampja“ berichten, dass bereits 1.300 Päckchen mit jeweils 500 Gramm Arabikakaffee aus dem tansanischen Hochland verkauft wurden. Der Solidaritätsbeitrag von 494 Euro konnte in die Ausstattung von Bibliotheken auf Sansibar (Tansania)

investiert werden. Dies ist ein kleiner Brandenburger Beitrag zum Aufbau einer weltweiten Entwicklungspartnerschaft, wie sie als eines der Millenniumsentwicklungsziele der Vereinten Nationen gefordert wird, die mit diesen Aktionen einer breiten Öffentlichkeit näher gebracht werden sollten.

Neben eintägigen Projekten gab es zwei Potsdamer Schülergruppen, die sich langfristig mit einem Thema auseinandersetzen. An der Voltaireschule arbeiteten Schüler/innen einer achten Klasse drei Monate lang an einer ganz besonderen Zeitung, in der sie der Frage nachgingen: „Was braucht der Mensch zum Leben?“ Die achtseitige Zeitung berichtet zum Beispiel über den Coltanabbau im Kongo und veröffentlicht die Umfrage der Jugendlichen in einer Fußgängerzone, wo sie von Passanten wissen wollten: „Was hat ihr Handy mit dem Krieg im Kongo zu tun?“

In der Waldstadtgrundschule beschäftigte sich eine Gruppe ein Schuljahr lang mit Papier. Die Schüler/innen haben nicht nur gelernt, wie viel Wald in ihren Schulheften steckt, sie haben auch Konsequenzen gezogen: An ihrer Schule gibt es nur noch Recyclingpapier. Stolz präsentierten die Mädchen und Jungen auf der Abschlussveranstaltung in Frankfurt/Oder ihre Erfahrungen und brachten Schulhefte aus Recyclingpapier mit, um zum Nachmachen zu motivieren.

Die Beispiele sind nur ein Ausschnitt aus der Vielfalt der Arbeit. Es ist uns gelungen, in diesem Jahr viele neue Akteure zu gewinnen. Die BREBIT-Akteure – das sind Vereine, Gruppen, Schulen, Einrichtungen und Einzelpersonen, die sich entwicklungspolitisch engagieren und in den Bereichen Globales Lernen, Interkulturelle- und Umweltbildung aktiv sind. Leider blieben einige dieser Angebote ungenutzt. Daher ist ein Thema für die Auswertung die Frage, wie es uns in Zukunft besser gelingt, Angebot und Nachfrage zusammen zu bringen.

Die Koordinationsgruppe mit inzwischen zwölf Vertretern aus verschiedenen Vereinen hat zum zweiten Mal bewiesen, wie viele Aktionen man gemeinsam anregen kann, um eine größere Öffentlichkeit dafür zu sensibilisieren, Globalität in unserem Alltag bewusster wahrzunehmen und die Gestaltungsräume in der globalisierten Welt auszufüllen.

Die folgenden BREBIT werden sich mit dem Thema „Kulturelle Vielfalt“ beschäftigen

Birgit Mitawi (RAA Brandenburg e.V.)

Info: info@brebit.org, www.brebit.org

VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO

Wechsel in der VENRO-Geschäftsstelle

Seit Anfang September ist Dirk Bange als Referent für Medien-, Öffentlichkeits- und Inlandsarbeit in der VENRO-Geschäftsstelle tätig. Er tritt die Nachfolge von Steffen Beitz an, der die jüngst zusammengelegten Arbeitsgruppen Bildung und Lokal-Global in den vergangenen sechs Jahren unterstützt hatte. Zu den bisherigen beruflichen Stationen von Dirk Bange gehört u.a die Tätigkeit bei der Andheri-Hilfe Bonn e.V. (Projektreferent Indien sowie Öffentlichkeitsarbeit) und bei der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Consultant für Öffentlichkeitsarbeit im Bereich internationaler Umweltkonventionen und Umweltbildung und Umweltkommunikation). Kontakt: d.bange@venro.org.

Seit dem 01. August 2005 ist Anne Storcks bei VENRO für den Bereich „Sport und Entwicklung“ zuständig. Zu ihren wichtigsten Aufgaben gehören die Vorbereitung und Koordination der geplanten Fachtagung zum Thema „Sport und Entwicklung“ im März 2006 und der europäischen Summer School zum selben Thema im Juni 2006 (siehe folgende Mitteilung). A. Storcks war zuvor in der Misereor Bildungsabteilung als Referentin der BDKJ-Jugendinitiative tätig. Kontakt: a.storcks@venro.org.

Neue VENRO-Publikation zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung

Zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ ist das VENRO-Arbeitspapier Nr. 15 „Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt“ erschienen. Das VENRO-Papier wurde von Klaus Seitz und Jörg-Robert Schreiber in Zusammenarbeit mit der VENRO-Arbeitsgruppe „Bildung lokal-global“ erstellt und liefert einen VENRO-Diskussionsbeitrag zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Es enthält u.a. einen Maßnahmenkatalog mit Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Dekade in Deutschland. Das Papier kann bei der VENRO-Geschäftsstelle bestellt werden und steht zum Download als PDF-Dokument auf der VENRO-Homepage bereit unter: <http://www.venro.org/publikationen/archiv/VENRO-Positionspapier%2015.pdf>

Die vorletzte VENRO-Vorstandssitzung hatte das Thema Inlandsarbeit zum Schwerpunkt. Dabei wurde das Arbeitspapier, das in Kürze auch in englischer Übersetzung vorliegen wird, vom Vorstand sehr positiv bewertet. Angestrebt wird eine gemeinsame Pressekonferenz zur Präsentation des Papiers oder eine Podiumsdiskussion seiner Inhalte mit der GEW.

Sport und entwicklungspolitische Bildungs- und Entwicklungszusammenarbeit

Im Jahr der Fußball-Weltmeisterschaft in Deutschland organisiert VENRO zwei Veranstaltungen unter dem Titel: „Sport entwickelt“. Eine Fachtagung zum Thema „Entwicklungspolitische Bildung und Sport“ richtet sich an Vertreter/innen

des organisierten Sports, entwicklungspolitischer Organisationen und der Fachmedien. Die Tagung wird voraussichtlich am 16. März 2006 stattfinden. In Zusammenarbeit mit dem Development Education Exchange in Europe Project (DEEEP) des europäischen NRO-Dachverbandes CONCORD veranstaltet VENRO vom 11. bis 18. Juni 2006 zum gleichen Thema eine europäische Summer School. Die einwöchige Veranstaltung richtet sich an Personen, die in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit tätig sind.

Zur Vorbereitung beider Veranstaltungen wurde eine VENRO-Arbeitsgruppe gebildet, die sich aus Vertreter/innen aus der Arbeitsgruppe „Bildung lokal-global“ sowie VENRO-Mitgliedsorganisationen zusammensetzt. Für beide Veranstaltungen sucht VENRO Best-Practice-Beispiele zum Thema Sport und entwicklungspolitische Bildungs- und Entwicklungszusammenarbeit. Bitte wenden Sie sich an die Koordinatorin in der VENRO-Geschäftsstelle: Anne Storcks (a.storcks@venro.org, Tel. 0228 / 966 99 310).

Aktion Deine Stimme gegen Armut übergibt 300.000 Unterschriften an Bundeskanzler Schröder

Die Aktion Deine Stimme gegen Armut hat Bundeskanzler Gerhard Schröder am 09. September 2005 anlässlich des zweiten internationalen „White Band Day“ rund 300.000 Stimmen gegen Armut übergeben. Zuvor hatten ca. 300 Helfer/innen Medienvertreter/innen und der Öffentlichkeit ein 800 Meter langes weißes Band - das Symbol der weltweiten Aktion - in acht Reihen auf der Reichtagswiese präsentiert. Bei der Übergabe der Stimmen durch die VENRO-Delegation an Gerhard Schröder forderte VENRO-Vorstandsvorsitzender Reinhard Hermler den Bundeskanzler auf, sich für die Erreichung der Millenniums-Entwicklungsziele einzusetzen, begonnene Initiativen fortzusetzen und verbindliche Zusagen zugunsten der Entwicklungsländer zu machen. Auch in anderen deutschen Städten fanden am zweiten „White Band Day“ Aktionen statt.

Mehr Informationen und Fotos unter: www.deine-stimme-gegen-armut.de.

VENRO-Gespräch mit Bundespräsident Horst Köhler

Der VENRO-Vorstand ist am 22. September in Berlin zu einem Gespräch mit Bundespräsident Horst Köhler zusammengekommen. Dabei ging es um die Rolle der deutschen Nichtregierungsorganisationen (NRO) in der Entwicklungszusammenarbeit und um eine entwicklungspolitische Bilanz nach dem G8-Gipfel von Gleneagles und dem Millennium+5-Gipfel in New York. Bei diesem ersten Treffen zwischen VENRO-Vertretern und dem Bundespräsidenten kam auch die Rolle der entwicklungspolitischen Inlands- und Bildungsarbeit zur Sprache.

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Jens Horbach/Joseph Huber/Thomas Schulz (Hg.): Nachhaltigkeit und Innovation. Rahmenbedingungen für Umweltinnovation. München: ökom- Verlag 2003, 254 S., ISBN 3-936581-13-4, EUR 25,00.

Dieses Buch entstand im Zusammenhang mit dem BMBF-Förderschwerpunkt „Rahmenbedingungen für Innovationen zum nachhaltigen Wirtschaften“. Nach einem Jahr Forschungsarbeit werden darin erste Ergebnisse und Arbeitsschwerpunkte präsentiert. Von den insgesamt zwölf geförderten Projekten stellen sich acht in diesem Buch vor. So wird zum Beispiel das konzeptionelle Gerüst des Projektes „Zeitstrategien ökologischer Innovationspolitik“ dargelegt. Hier wird die Annahme getroffen, dass es Zeitfenster gibt, in denen es leichter ist, Innovationen anzustoßen. Diese sollen identifizierbar werden. Zwei Gruppen beschäftigen sich mit Innovationen im Industriebereich der Chemie. Besonders interessant im Hinblick auf Bildungsfragen ist dabei, dass hier die Aussage getroffen wird, „Umgang mit Nichtwissen ist ein Schlüssel zur Innovation“ (S. 107). Weitere Artikel beschäftigen sich mit Fragen nach Kooperationspartnern und Kooperationsystemen in der Industrie oder Politik. Insgesamt widmet sich das Buch vor allem Fragen der Wirtschaftsforschung.

Weitere Informationen zum Stand der Forschung, zur Arbeitsweise und zum Projekt insgesamt können unter www.rwi-netzwerk.de eingesehen werden.

Christine Schmidt

Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie (Hg.): Fair Future. Ein Report des Wuppertal Instituts. Begrenzte Ressourcen und globale Gerechtigkeit. München: C.H. Beck 2005. 278 S., ISBN 3-406-52788-4, EUR 19,90.

1996 hat das Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie mit dem Buch *Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung* ein Zeichen in der Umweltpolitik gesetzt. Vier Jahre nach der Rio-Konferenz hatte die „Ökobibel“, wie sie seinerzeit auch genannt wurde, eine für heutige Zeiten kaum vorstellbare umweltpolitische Resonanz ausgelöst. Warum? In *Zukunftsfähiges Deutschland* wurde vier Jahre nach der Rio-Konferenz zum ersten Mal in aller Deutlichkeit das Leitbild Nachhaltige Entwicklung in seinen Konsequenzen für Deutschland mit umfangreichen Datenmaterial unterfüttert und in acht *Leitbildern* und dazu gehörenden *Wende-Szenen* konkretisiert. Die ökonomische, die ökologische und die gesellschaftlich-kulturelle Dimension von Nachhaltigkeit nahmen in ihrer Vernetztheit Gestalt an. Das war für viele Menschen in einer industriellen Wohlstandsgesellschaft erwartungsgemäß un bequem, z.B. wenn ein Tempolimit auf Autobahnen von 100 km/h, auf Landstraßen Tempo 80 und in Ortschaften Tempo 30 in einer Wende-Szene gefordert wurde oder wenn von „Gut leben statt viel haben“ die Rede war. Nun meldet sich das Wuppertal Institut wieder mit einer Publikation zu Wort (natürlich neben zahlreichen Veröffentlichungen der Mitarbeiter des Instituts und den Wuppertal Papers):

Bereits der Titel des Buches zeigt an, dass sich *Fair Futu-*

re in der grundlegenden inhaltlichen Intention vom 1996-er Buch unterscheidet: Es geht jetzt vorrangig um globale Zusammenhänge, bei denen die Bezüge zu den Ländern des Nordens zwar immer wieder eingeflochten, aber eher allgemein angesprochen werden. Konkrete umweltpolitische Positionen oder gar Konsequenzen für das Handeln von Menschen in den Ländern des Nordens werden sehr zurückhaltend in der einerseits – andererseits - Diktion formuliert und beziehen sich zudem auf Bereiche, die in interessierten Kreisen nicht neu sind, etwa die *Fair trade* - Bewegung. An Bekanntes zu erinnern – auch in den grundlegenden Fakten, etwa an die „Faustformel“: Ein Viertel der Weltbevölkerung beansprucht drei Viertel der Ressourcen – mag immer wieder nützlich sein, aber ein wenig mehr Deutlichkeit hätte man sich hinsichtlich umweltpolitischer Aussagen schon vorstellen können. An „ausgewogenen“ Äußerungen in Partei-, Verbands- und Gutachtenschriften mangelt es nicht. Das renommierte Wuppertal-Institut wird es sich sicherlich erlauben dürfen, wissenschaftlich fundierte aber dennoch deutliche Positionen zu vertreten, z.B. warum das Postulat des *qualitativen* Wachstums in der gegenwärtigen deutschen Arbeitsmarktdebatte kaum noch zu hören ist. Am fruchtbarsten scheinen mir die Kapitel 4, 5 und 6 zu sein, in denen immer wieder das im globalen Kontext grundlegende Problemfeld *Gerechtigkeit* zwischen Nord und Süd umkreist wird. Hier findet man eine innovative Interpretation des sozialphilosophischen Gerechtigkeitstheoretikers John Rawls, dessen Differenzprinzip auf Umwelt- und Entwicklungsperspektiven transferiert wird: „Eine Gesellschaft ist ausreichend gerecht, wenn sie allen Bürgerinnen und Bürgern die gleichen Grundrechte bietet, wenn faire Chancengleichheit im Zugang zu privilegierten Positionen besteht und wenn sie im Übrigen so organisiert ist, dass es den am meisten Benachteiligten besser ergeht, als es ihnen erginge, wenn die Gesellschaft anders organisiert wäre“ (S.136). „Benachteiligten zum Ausgleich Startvorteile einzuräumen“ (S.152) – das ist eine (umwelt-) ethische Prämisse, die für Menschen in Bangladesh gilt, die „nur“ von einem Stück des Kuchens träumen, das für Menschen in Industrieländern als Existenzminimum bezeichnet wird.

Dietmar Bolscho

Hans-Werner Kuhn: Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2003, 206 S. (Buch, Video, CD-ROM), ISBN 3-87920-272-9, EUR 14,80 (Buch), EUR 32,00 (Video), EUR 32,00 (CD-Rom), EUR 69,00 (Komplettpaket)

Betrachtet man das Material als Ganzes, so kann man zusammenfassend fragen: Warum heute noch Pinochet? Zur Erinnerung: Der Fall Pinochet beginnt mit dem Putsch gegen die erste chilenische Demokratie unter Präsident Salvatore Allende im Jahr 1973. Unter der Diktatur Pinochets folgen Jahre der Ermordung, Folterung und Verschleppung von Tausenden Chilenen. 1998 wird Pinochet in London inhaftiert. Die Frage der Immunität des ehemaligen Staatsoberhauptes und der daraus folgenden möglichen Straffreiheit soll durch

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

den englischen Außenminister Jack Straw entschieden werden. Aufgrund seines Gesundheitszustandes wird Pinochet für nicht prozessfähig erklärt und darf als freier Mann nach Chile zurückkehren. Dennoch: „Darf Pinochet Straffreiheit gewährt werden?“ Dieser Frage stellen sich die Schüler/innen zweier neunter Klassen in Berlin. Hans-Werner Kuhn, Politikdidaktiker an der PH Freiburg, geht dabei mit seinem Multimediaprojekt der Frage nach: „Wie können Schülerinnen und Schüler politische Urteilsbildung erwerben?“ Das Buch wird durch eine CD-Rom ergänzt, die als „Antwortmedium“ in Bausteinform elektronisch aufbereitete und mit Texten, Grafiken und Bildern vernetzte Materialien zu den sechs Feldern „Lernwege“, „Politikdidaktische Analysen“, „Politikunterricht“, „Unterrichtsstrategien“, „Interviews“ und „Materialpool“ enthält. Den audiovisuellen Teil der CD-ROM ergänzt ein ca. vierstündiges Video, in dem Schlüsselszenen der Unterrichtsstunden in den zwei Klassen dokumentiert, zehn Fragekomplexe in drei Interviews erörtert und die beiden Einzelstunden komplett (als pdf-Datei) wiedergegeben werden. Wenngleich Videobücher in der Vergangenheit gelegentlich auf den Markt kamen, so ist doch das durch eine CD-ROM angereicherte Videobuch ein Novum für den Bereich der Politikdidaktik.

Das Projekt geht auf ein Werkstattgespräch der Bundeszentrale für politische Bildung und des Arbeitskreises „Theorie und Praxis“ der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB) zurück, für das die beiden Unterrichtsstunden aufgezeichnet wurden. Kuhn entwickelte daraus die Idee, die vorliegenden Video-Aufzeichnungen um das Buch und die CD-ROM zu ergänzen. Diese Idee erweist sich für das didaktische Szenario der Ersten und Zweiten Phase der Lehrendenausbildung als ausgesprochen hilfreich. In einer Zeit des Informationsüberflusses konzentriert sich sein Projekt auf lediglich zwei Unterrichtsstunden, leuchtet aber die dahinter liegende Leitvorstellung, den Prozess der Urteilsbildung von Schüler/innen nachvollziehbar zu machen, nach allen Richtungen aus. So macht es Sinn, die für ausbildungsdidaktische Ziele notwendige Breite durch einen komplexen Zugriff in Form dreier komplementärer Module, Buch, CD-ROM und Video, zu gewährleisten.

Die Frage nach dem Zentrum des Projekts lässt sich leicht beantworten. Es stellt zweifellos die Aufzeichnung der beiden Unterrichtsstunden mit der Frage an die Schüler/innen dar, ob Pinochet aus Großbritannien ausreisen durfte. Hervorragend lässt sich mit den an einem solchen Projekt arbeitenden Lehramtsstudierenden oder Referendarinnen die innere Architektur politischer Urteile von Schülerinnen und Schülern erkennen. Dabei wird eines der Forschungsdesiderate für die Entwicklung politischer Urteilsfähigkeit allgemein offenbar: Wir wissen wenig darüber, in welchem Alter Schüler/innen welche Art politischer Urteile fällen, und so kommt der politikdidaktischen Hermeneutik die Aufgabe zu, im Sinne einer Mikroanalyse herauszuarbeiten, wie sich Urteilsfähigkeit bei den Schüler/innen der beiden Klassen darstellt und entwickelt. Allerdings – so aufschlussreich auch das Video als selektive Spiegelung des Unterrichtsgeschehens ist, sein linea-

rer Ablaufzwang wird erst durch die CD-ROM mit der Möglichkeit des problemlosen „Springens“ zwischen den einzelnen Bausteinen kompensiert. Das Buch stellt das stabile, jederzeit „abrufbare“ lineare Rückgrat des gesamten Projekts dar.

Das Projekt gewährt Einblicke in eine lebendige sozialwissenschaftliche Werkstatt, in der die Politische Urteilsbildung im Zentrum steht. Dies nicht zu Unrecht, denn der § 1 des Berliner Schulgesetzes spricht doch beispielsweise explizit von einem „Höchstmaß an Urteilskraft“, die es im Unterricht zu vermitteln gelte.

Um der Komplexität des Themas Herr zu werden, gliedert Kuhn das Buch in fünf aufeinander aufbauende Kapitel.

Im ersten Kapitel weist er in seinem fachdidaktischen Problemaufriss auf die Desiderata im Feld der Vermittlung politischer Urteilsfähigkeit hin, für deren Bearbeitung er die zentralen Elemente der Unterrichtsplanung, die Sachanalysen (Kerstin Pohl und Mark Arenhövel), die Lernbiografien der beteiligten beiden neunten Klassen ebenso wie zentrale Elemente der Unterrichtsplanung (Bernd Knittel), vor allem aber die beiden Unterrichtssequenzen (im zweiten Kapitel) zur Verfügung stellt. Die Transkripte der Unterrichtssequenzen der beiden Klassen (in voller Länge als pdf-Datei auf der CD-ROM) ermöglichen und erleichtern Rekonstruktion und Interpretation des Unterrichts. Kuhn bietet aus seiner Perspektive eine fachdidaktische Interpretation der Schlüsselszenen beider Unterrichtsstunden an, die noch einmal (im dritten Kapitel) vom Unterrichtenden selbst und Karin Kroll unter der Aussage Carl Bonhoeffers „Nichts von dem, was wir im anderen verachten, ist uns selbst ganz fremd“ reflektiert wird. Wie ist es möglich, so paraphrasiert Karin Kroll die Schüler/innen aus den Unterrichtsversuchen, dass Einzelne an die Macht eines Staates kommen, Folterungen und Mord befehlen, dafür nicht bestraft werden und die Menschlichkeit auf der Strecke bleibt? Krolls Beitrag spiegelt die durchgängig hohe hermeneutische Kompetenz bei der methodisch kontrollierten Interpretation derjenigen Teile des Buches, die sich dem Dekodieren des videographierten Unterrichts widmen und machen sie sowohl zu einer Fundgrube für das fachdidaktische Anliegen der Entwicklung kategorialer politischer Urteilsfähigkeit (Peter Massing) als auch für die Verstetigung interpretativ-hermeneutischer Unterrichtsforschung.

Kuhn rundet das Projekt im vierten Kapitel durch drei Interviews ab, die er mit zwei Praktikern, Kurt Lach und Bernd Knittel (letzterer hielt die beiden Stunden) sowie Peter Massing, Politikdidaktiker an der FU Berlin, führt und beschließt das Buch mit praktisch handhabbaren methodischen Hinweisen, Unterrichtsstrategien genannt, die sich zwar auf den Fall Pinochet beziehen, aber letztlich auf jeden anderen Fall aus dem politischen Alltag übertragen werden können.

Die dokumentarischen und fachdidaktischen Interpretationen der Unterrichtsgespräche lassen deutlich erkennen, wie sinnvoll es sein kann, Äußerungen von Schüler/innen in ihrer Entwicklung hermeneutisch zu interpretieren. Dies ist allerdings nur möglich, weil bestimmte Schlüsselszenen der beiden aufgezeichneten Unterrichtsstunden für die CD-ROM

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

aufbereitet worden sind, so dass sie beispielsweise in Veranstaltungen der Ersten oder Zweiten Phase der Lehrendenausbildung reproduziert werden können. Förderung hermeneutischer Kompetenz, so könnte man, auf einen prägnanten Begriff gebracht, das Ziel beschreiben, wovon die Lehrendenausbildung in beiden Phasen mit dem Einsatz des Medienpakets von Hans-Werner Kuhn profitieren kann.

Hanns-Fred Rathenow/André Küppers

Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): Migrantenkinder in der Jugendhilfe. Mit Beiträgen von Franz Hamburger, Ursula Boos-Nünning, Yasemine Karakasoglu, Christel Sperlich, Kristin Teuber, Karin Haubrich, Kerstin Frank. Autorenband 6 der SPI-Schriftenreihe. München: Eigenverlag 2002, 188 S., ISBN 1435-3016, EUR 3,50.

Bezug über: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V., München, info.spi@sos-kinderdorf.de

Für diesen Sammelband aus der SOS-Kinderdorf Schriftenreihe ist die These leitend, dass im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe derzeit ein Mangel an fachlichem Know-how, konzeptioneller Planung und fehlender Sensibilität für Rat- und Hilfesuchende mit Migrationshintergrund festzustellen ist. Obgleich ca. 30% aller in Deutschland lebenden Kinder aus entsprechenden Familienverhältnissen stammen, ist eine interkulturelle Öffnung der freien und öffentlichen Einrichtungen der Jugendhilfe eher die Ausnahme. Die wissenschaftliche Mitarbeiterin am Sozialpädagogischen Institut im SOS-Kinderdorf e.V., Kristin Teuber, schreibt hierzu: „Insgesamt werden die Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten und ihre Bedeutung für das praktische Handeln im Bereich der Jugendhilfe wenig thematisiert. Die Gründe hierfür liegen bei den Fachkräften und den konkreten Arbeitsstrukturen in Jugendämtern und Einrichtungen“ (Teuber, S. 79). Durch den Band soll in diesem Sinne ein Perspektivenwechsel gefördert werden. Die defizitorientierte „Ausländerpädagogik“ aus den 1970er Jahren wurde in den 1980er und 90er Jahren zur „interkulturellen Pädagogik“ weiterentwickelt und befindet sich heute erneut in einer Phase des Wandels bzw. der Neuorientierung. Zum zentralen Bezugspunkt wird dabei das Phänomen der Migration. Hier setzt der Band an und beschäftigt sich mit Migrantenkindern in der Jugendhilfe. Eine prägnante und übersichtliche Einführung in den Themenbereich der Migration bietet einleitend der Mainzer Professor für Sozialpädagogik, Franz Hamburger. Seine zentrale Annahme ist, dass es interkulturellem Lernen in erster Linie um Anerkennung und um Gerechtigkeit gehen muss und nicht um eine bestimmte „Kultur“. Der Beitrag von Ursula Boos-Nünning, Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Essen, und der Turkologin Yasemine Karakasoglu, ebenfalls Universität Essen, macht vor dem Hintergrund des zehnten Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung auf die interkulturellen Defizite bei Einrichtungen der Hilfen zur Erziehung aufmerksam und fordert eine allgemeine „interkulturelle Öffnung“ in der Jugendhilfe. Sowohl inhaltlich als auch strukturell werden Mängel aufgeführt. Als alternative Strategie wird die

derzeit in der Praxis gefragte und bewährte so genannte Sozialraumorientierung empfohlen.

Ähnlich argumentiert auch Kristin Teuber, die davon spricht, dass Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie auch die Regelschule vielfach nicht für Menschen mit Migrationserfahrung konzeptionell und personell ausgestattet sind, obgleich diese zu einer nicht unerheblichen Zielgruppe zählen. Was fehlt, ist ein „migrationssensibles Handeln“ bzw. „interkulturelle Kompetenzen und Arbeitshaltungen“ (Teuber S. 75 – 134). Es geht jedoch nicht wieder um die Schaffung neuer Sondereinrichtungen. Ihr Plädoyer geht in Richtung eines ganzheitlichen Integrationsansatzes für Einrichtungen, um Selektion zu vermeiden. Ausgangspunkt ist dabei ein subjekttheoretischer Ansatz. In diesem Sinne bietet sie in ihrem umfangreichen Beitrag Basiswissen für die Praxis an. In einem weiteren Beitrag berichten Karin Haubrich (Deutsches Jugendinstitut) und Kerstin Frank (freiberufliche Sozialwissenschaftlerin) über Möglichkeiten mobiler Jugendsozialarbeit, die im Rahmen eines Projekts von 1995 bis 1999 erprobt wurden. Es geht dabei um aufsuchende Strategien und niederschwellige Angebote für Jugendliche ausländischer Herkunft. Gleichsam als Exkurs ist der kurze Beitrag (S. 67 – 74) von der Journalistin Christel Sperlich über Kinder auf der Flucht zu werten, der über das Schicksal minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland erzählt und methodisch einen biografischen Zugang zum Thema wählt.

Als Fazit bleibt festzuhalten: Der Band bietet interessante und wichtige Informationen und Anregungen für eine Intensivierung und Neuorientierung interkultureller pädagogischer Theorie und Praxis hinsichtlich einer stärkeren Betonung des Migrationshintergrunds. Er plädiert und argumentiert für eine migrationssensible Jugendhilfeplanung und -praxis und kritisiert ihre Hilflosigkeit im Umgang mit diesbezüglichen Kindern und Jugendlichen.

Die Migrationsproblematik und -situation in der Jugendhilfe ist ein auf allen Handlungsebenen und -feldern vernachlässigter Bereich – dies ist die zentrale Botschaft des Sammelbandes.

Ulrich Klemm

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Misereor (Hg.): Nachhaltigkeit konkret. Entwicklungen im Ländlichen Raum. Hannover: Schroedel 2002 (Materialien für die Schule; 36), ISBN 3-507-52890-8, EUR 16,00.

Diese Mappe enthält Unterrichtsmaterial zur nachhaltigen und umweltschonenden Entwicklung im ländlichen Raum. Die Beiträge beziehen sich meist auf Projekte und Beispiele kirchlicher Entwicklungsarbeit aus dem süd- und lateinamerikanischen Raum und regen zur Auseinandersetzung mit der europäischen Entwicklung an.

Zu folgenden Themen sind Unterrichtseinheiten enthalten: Die Sorge um Land und Leben – Das Leitbild der Landpastoral; Mit der Erde leben – Beispiele aus der andinen und Jüdisch-christlichen Tradition; Der Weg entsteht beim Gehen – Beispiele nachhaltiger ländlicher Entwicklungsarbeit in Lateinamerika; Ein Modell mit Zukunft – Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung im ländlichen Raum; Veränderung ist möglich – Erfahrungen aus der Arbeit mit Bauerngruppen als Lernimpuls; Agenda 21 – Global denken, lokal handeln.

Zu allen Einheiten bietet ein Heft Lehrerinformationen, auf der beigefügten CD-ROM befinden sich Kopiervorlagen für Arbeitsblätter, Medien und Hintergrundinformationen. Zusätzlich befinden sich in der Mappe drei Farbposter, die im Rahmen der Einheiten eingesetzt werden können.

Das Material eignet sich für den Einsatz ab der 8. Jahrgangsstufe in Fächern wie Erdkunde, Sozialkunde/Politik und Religionsunterricht. Ebenso können die Materialien auch für außerschulische Projektarbeit eingesetzt werden.

Susanne Pühl

Koordinierungsstelle des BLK-Programm „21“ – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung/Gerhard de Haan (Hg.): Box 21. Die Ergebnisse des BLK-Programms „21“. (21 CD-ROM), EUR 85,00.

Bezug: Koordinierungsstelle des BLK-Programm „21“ - Freie Universität Berlin, Arnimallee 9, 14195 Berlin, 030/83852515, info@blk21.de, www.blk21.de

Die Bund-Länder-Kommission (BLK) vergab 1999 Mittel für einen Modellversuch zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung an ca. 200 Schulen der Sekundarstufe I und II. Im Zuge dessen verfassten de Haan und Harenberg einen Orientierungsrahmen und 1999 eine Expertise, die die Grundlage für diesen Modellversuch zur Bildung für nachhaltige Entwicklung bildeten. Ziel des Modellversuches war eine Verankerung bzw. Etablierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung in der schulischen Regelpraxis. Das Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ von de Haan hat die Ausbildung von Gestaltungskompetenz zum Ziel.

Als zusammenfassender Überblick über den Modellversuch „Programm 21“ entstand die „Box 21“. Sie enthält 21 CD-ROMs mit Grundlagen und Ergebnissen des Modellversuchs.

Die oben genannten grundlegenden Werke und weitere kurze Artikel zur Einführung in die Thematik „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sind Bestandteil der ersten CD-ROM der „Box 21“.

Die zweite CD-ROM umfasst neben einem Überblick über das „Programm 21“ Einführungen in die dreizehn verschiedenen Themengebiete, die sich den drei Modulen „Interdisziplinäres Wissen“, „Partizipatives Lernen“ und „Innovative Strukturen“ zuteilen lassen.

näres Wissen“, „Partizipatives Lernen“ und „Innovative Strukturen“ zuteilen lassen.

Auf den folgenden beiden CD-ROMs sind Materialien zur Fortbildung und Handreichungen, die im Laufe der Umsetzung des Modellversuchs entstanden, zusammengefasst. Diese Fortbildungen dienen laut Herausgeber der Ausbildung von Multiplikatoren und beziehen sich auf sechs Themenfelder. Die Handreichungen sollen Hilfen für die Initiierung und Planung von Projekten im Rahmen des „Programm 21“ bzw. nachfolgender Vorhaben im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung bieten.

Die Ergebnisse aus dem schulischen Unterricht sind auf der sechsten CD-ROM mit dem Titel „Werkstattmaterialien“ enthalten. Dort finden sich 56 Praxisbeispiele in einer von der Koordinierungsstelle überarbeiteten Version. Diese Werkstattmaterialien sind sehr umfangreich, sie bewegen sich zwischen 29 und 147 Seiten. Konkrete Unterrichtsbeispiele aus verschiedenen Schulstufen geben Anregungen für eine praktische Umsetzung der BNE. Leider sind zwei der erwähnten Werkstattmaterialien nicht enthalten und müssen extra bezogen werden. Teilweise werden die Werkstattmaterialien durch Inhalte der Länder-CD-ROMs ergänzt. Um einen Überblick zu gewinnen können in einem „Exposés von 55 Werkstattmaterialien“ die Zusammenfassungen nachgelesen werden.

Die restlichen 16 CD-ROMs dokumentieren die Aktivitäten der sechzehn Bundesländer und enthalten Materialien, Homepages und ähnliches der teilnehmenden Schulen des jeweiligen Bundeslandes.

Auf den Datenträgern der „Box 21“ sind sehr viele Informationen enthalten, die Datenmenge wäre jedoch auf wenigen CD-ROMs oder gar einer DVD speicherbar. Es ist zu vermuten, dass sich die Anzahl 21 aus werbetechnischen Gründen anbot; wobei hier zu fragen wäre, ob aus Gründen des Umweltschutzes und der Übersichtlichkeit eine DVD nicht angebracht wäre.

Die Handhabung der ersten sechs CD-ROMs ist sehr gut; die CD's sind übersichtlich strukturiert. Die Navigation auf den CD-ROMs der Bundesländer gestaltet sich hingegen nicht immer angenehm. Das Material ist in der Qualität sehr unterschiedlich und unübersichtlich, teilweise erscheint es, als wäre das Material ohne zusammenfassende Struktur abgespeichert worden.

Hinzu kommt die mangelnde Sorgfalt bei der Aufbereitung der verschiedenen Materialien. Dokumente sind, wie z. B. bei der Zeitschrift „21“ nur eingescannt, so dass sie nicht lesbar sind und somit nicht für die Weiterverarbeitung nutzbar.

Die zusätzlichen Inhalte zu manchen Werkstattmaterialien auf den Länder-CD-ROMs zu finden, gestaltet sich nicht immer als einfach, da keine konkreten Verweise enthalten sind, welche Länder das Gesuchte beinhalten. Bei der Auseinandersetzung mit den einzelnen Werkstattmaterialien fällt bald auf, dass sich diese inhaltlich sehr stark unterscheiden. Manche sind auf die Planung und Anregung für Lehrer hin verfasst, andere wiederum behandeln verstärkt das Fachwissen für die Themengebiete.

Ein weiteres Manko der CD-ROM-Sammlung ist das Fehlen dreier CD-ROMs mit dem Verweis, dass diese bei Redakti-

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

onsschluss nicht vorlagen und über die Bundesländer zu beziehen seien. Bei einem Preis von 85 Euro wäre eine Vollständigkeit des Werkes erwartbar gewesen.

Für jemanden der sich speziell mit dem Programm 21 auseinandersetzen will, ist dieses Material durchaus zu empfehlen. Eventuell könnte es eine Hilfe für die im Transfer Programm zur Bildung für nachhaltige Entwicklung teilnehmenden 4.500 Schulen sein.

Will man sich jedoch generell in das Thema „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und seine praktische Umsetzung einlesen, bieten andere Veröffentlichungen einen besseren Überblick.

Claudia Hanisch

NFPmarketing und distribution (eine Abteilung der NFP Neue Filmproduktion tv GmbH) in Zusammenarbeit mit VOLZ JORDE: Fateless – Roman eines Schicksallosen von Imre Kertész. Ideen für den Schulunterricht. Berlin; 43 Seiten; download unter www.fateless-derfilm.de

NFP marketing und distribution: Fateless – Roman eines Schicksallosen von Imre Kertész. Digitale Materialien für Schulunterricht, Gemeinde- und Jugendarbeit. Frankfurt a.M. Bezug (kostenlos): Verleih von NFP marketing und distribution, Kurfürstendamm 57, 10707 Berlin oder Vertrieb von UIP United International Pictures Hahnstr. 31-35, 60528 Frankfurt a.M.

Der Film nach dem „Roman eines Schicksallosen“ von Literaturnobelpreisträger Imre Kertész setzt sich in zurückhaltender aber eingängiger Weise mit den Themen Nationalsozialismus, Judenverfolgung und Fremdenhass auseinander. Erzählt wird die Geschichte eines 14jährigen jüdischen Jungen aus Budapest, seinem Überleben im KZ und seiner Rückkehr in seine zerstörte Heimatstadt nach der Befreiung des Lagers, die ihn mit einer bizarren Mischung aus Fremdem und Vertrautem konfrontiert.

Zu dieser von der FBW mit dem „Prädikat besonders wertvoll“ ausgezeichneten Koproduktion der Magic Media/H2O Productions (Ungarn), der EuroArts Medien GmbH (Deutschland) und der Renegade Films (Großbritannien) sind ein Materialheft und eine DVD als Begleitmaterialien für den Einsatz im Unterricht der Klassen 9 bis 13 in den Fächern Deutsch, Geschichte, Sozialkunde, Religion und Ethik erhältlich.

Das Materialheft beinhaltet Texte zum Film, historische Hintergrundinformationen sowie methodische Hinweise für den Umgang mit Film und Roman im schulischen Unterricht zu Film und Literatur. Damit wird es möglich, Zeitgeschichte über die verschiedenen Zugänge Film, Roman und Drehbuch zu thematisieren sowie den Umgang mit Zeitgeschichte innerhalb dieser Zugänge (vergleichend) zu reflektieren. Anregungen hierfür bieten die sich an die Texte anschließenden Vorschläge für die Bearbeitung im Unterricht. Alle Texte können sowohl zur Vorbereitung auf den Unterricht als auch als Kopiervorlagen für den Einsatz im Unterricht verwendet werden. Ein Essay von Imre Kertész zu den Filmen „Schindlers Liste“ und „Das Leben ist schön“, Literaturhinweise und eine Übersicht von Kino- und Fernsehfilmen zum Thema Drittes Reich, Nationalsozialismus und Judenverfolgung runden die-

ses empfehlenswerte Material ab. Den Abschluss bilden das „Buchenwaldlied“ und Paul Celans „Todesfuge“.

Die DVD enthält neben einer PDF-Datei des Materialheftes weitere Zusatzmaterialien zum Film: das Presseheft sowie ein Verleihfotosatz von acht ausgewählten Szenen des Films, einen kurzen Trailer sowie zahlreiche Hintergrundinformationen zum Film in Folienformat, so dass diese DVD zur Vor- oder Nachbereitung des Films im Unterricht eingesetzt werden kann.

Claudia Bergmüller

Kindernothilfe e.V.: Unterrichtseinheit „Eine Kultur – viele Kulturen“. Unterrichtsmaterialien zum interkulturellen Lernen ab Klasse 8. (26 Seiten)

Bezug: kostenlos unter Kindernothilfe e.V., Düsseldorf Landstr. 180, 47249 Duisburg; Fax: 0203/7789-118

Mit dem von der Kindernothilfe konzipierten Unterrichtsmaterial „Eine Kultur – viele Kulturen“ sollen Anregungen für interkulturelle Kompetenz im Unterricht gegeben werden. Dabei wird die Frage kultureller Personalisation und Sozialisation mit Fragen kultureller Vielfalt sowie kulturübergreifender Universalien verbunden. Ermöglicht werden soll damit nicht nur eine theoretische Auseinandersetzung mit diesen Fragen, sondern auch ein konkreter handlungsorientierter Zugang. Das Material umfasst vier thematisch aufeinander aufbauende Bausteine zu den Themen (1) „Eine Kultur – viele Kulturen“, (2) „Interkulturelle Kommunikation“, (3) „Werte, Regeln, Rechte – welche gelten überall?“ und (4) „In Dialog treten“. Es wird zunächst ein über das nationalkulturelle Verständnis hinaus gehender, weiter gefasster Kulturbegriff eingeführt, verbunden mit Übungen zur Auseinandersetzung mit Fragen kultureller Identität, um die Vorstellung einer homogenen nationalen Kultur aufzubrechen (1). Anschließend werden Fragen und Probleme interkultureller Kommunikation thematisiert (2). Es folgt die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Universalität von Werten. Die Schülerinnen und Schüler können mögliche Beispiele hierfür kennen lernen und Initiativen recherchieren, die im interkulturellen Dialog globale ethische Grundlagen erarbeiten; hierbei wird vor allem auf die Universalität der Menschenrechte eingegangen (3). Schließlich werden die Kinder und Jugendlichen dazu angehalten, sich am Beispiel der Kinderrechtskonvention mit dem Widerspruch von Anspruch und Umsetzung der Universalität der Menschenrechte auseinander zu setzen. Sie lernen konkrete Möglichkeiten kennen, wie Kinder und Jugendliche für die Realisierung der Kinderrechte in einen globalen interkulturellen Dialog treten können.

Zu Beginn jedes Bausteins führt eine kurze Einleitung in das Thema ein, dann werden hilfreiche Hinweise für den Unterricht gegeben und vielfältige schülerorientierte Arbeitsvorschläge angeboten, die den Schüler/innen unterschiedliche und abwechslungsreiche Zugänge zu den jeweiligen Themen ermöglichen. Zusätzlich sind alle benötigten Kopiervorlagen enthalten. Diese können unmittelbar im Unterricht verwendet werden. Die Unterrichtseinheit wurde für die Fächer Politik, Sozialwirtschaft und Religion der 9. und 10. Klasse konzipiert. Sie eignet sich auch für den fächerübergreifenden Unterricht.

Claudia Bergmüller

Medien

(red.): „Giving Aid is interesting... and challenging“ Spiel „Food Force“: Der Kampf gegen Hunger als Computerspiel – diese Idee ist auf der UNESCO-Seite www.food-force.com (kostenloser Download) verwirklicht. Dabei soll die Insel Sheylan gerettet und wiederaufgebaut werden.

(red.): Kompass- Handbuch zur Menschenrechtsbildung: Kernstück des von der Bundeszentrale für politische Bildung herausgegeben Buches sind 49 Aktivitäten und Methoden zu Menschenrechtsproblemen, mit denen Multiplikatoren und Multiplikatorinnen der Bildungsarbeit jungen Menschen die Menschenrechte und ihre Bedeutung nahe bringen.

Bezug über www.bpb.de.

(red.): „Was heißt hier arm?“: Loseblattsammlung mit 17 methodischen Anregungen Bezug: DED, Tulpenfeld 7, 53113 Bonn, 0228/2434141.

(red.): Broschüre „Der Stoff, aus dem Kriege sind.“: Von medico wurde eine Broschüre veröffentlicht, die auf 28 Seiten über den Zusammenhang von Ressourcenexporten und Konflikten am Beispiel der drei Länder Angola, Sierra Leone und der Demokratischen Republik Kongo informiert.

Kostenloser download: www.medico-international.de/kampagne/fatal/.

(red.): Bildungsmappe „Nach der Flut – Schulen für Schulen“: Ab der Primarstufe ist die Materialmappe einsetzbar, um anhand von Aufzeichnungen, Geschichten und Bildern die Katastrophe und die Hilfe danach. Die Aktionsvorschläge für Klassen richten sich besonders an die Aktion „Schulen für Schulen“. Bezug: Deutsche Welthungerhilfe, Friedrich-Ebert-Str. 1, 53173 Bonn, www.welthungerhilfe.de.

(red.): „Afrika total normal“: Aktualisiertes Infoset, bestehend aus zwei Wandzeitungen und Materialheft, in dem westafrikanische Jugendliche und ihr Alltag vorgestellt werden.

Bezug: Deutsche Welthungerhilfe, s.o..

(red.): Bildung als Querschnittsaufgabe deutscher NGOs: Die Jahresberichte des Jahres 2004 von Brot für die Welt, Diakonie Katastrophenhilfe und Misereor verdeutlichen, dass Bildung ein bedeutsamer Baustein im Rahmen von Armutsbekämpfungs- und Katastrophenarbeit für die Menschen im Süden ist und dass dies gemeinsame Anstrengungen im Norden und Süden erfordert. Diese Erkenntnis wird in vielfältigen (Aufklärungs-)Kampagnen, Aktionsbündnissen und Projektpartnerschaften deutlich. Thematische Schwerpunkte der Arbeit von Brot für die Welt waren in 2004 v.a. HIV/Aids und Wasser. Die Diakonie Katastrophenhilfe konzentrierte sich auf verschiedene Länder in Afrika, Südasien und dem Nahen Osten, Lateinamerika und Osteuropa. Misereor präsentiert in seinem Bericht 30 Projekte aus Afrika, Lateinamerika und Asien, zu denen Projektpartnerschaften aufgenommen werden können. Die Handreichung von Misereor enthält detaillierte Informationen darüber, wie man mit thematischen Schwerpunkten in die Öffentlichkeit gehen kann (Medien, ausleihbare Ausstellungen, Tipps und Ideen für Aktionen.

Bezug: Brot für die Welt, Staffenbergstraße 76, 70184 Stuttgart, 0711/2159-0; www.brot-fuer-die-welt.de; Diakonie Katastrophenhilfe, Postfach 101142, 70010 Stuttgart, 0711/2159-0; kontakt@diakonie-katastrophenhilfe.de; Misereor, Postfach 10101545, 52015 Aachen; PPS@Misereor.de

(red.): Kinderpatenschaften oder Projektförderung? In einer aktuell erschienen Broschüre formulieren die Organisationen Brot für die Welt, medico international, Misereor, terre des hommes und Welthungerhilfe, warum sie sich gegen Kinderpatenschaften und für Projektpartnerschaften entschieden haben. Kinderpatenschaften sind nach Auffassung der Organisationen nicht vereinbar mit den bewährten Prinzipien einer wirksamen und nachhaltigen Entwicklungsarbeit und ihre Darstellung in der Öffentlichkeit. Bezug: Gemeinsam für Menschen in Not e.V. Entwicklung hilft. Mozartstraße 9, 52064 Aachen, 0241/442-504; kontakt@entwicklunghilft.de

Sonstiges

(red.): Internetportal für Kinder: Unter www.frieden-fragen.de werden kontinuierlich ehrliche, kindgemäße und wissenschaftlich fundierte Antworten auf zentrale Lebens-Fragen angeboten, die Ängste von Kindern (z.B. bei Terroranschlägen oder Kriegsereignissen) im Alter von 9 bis 13 Jahren orientierend aufgreifen.

(red.): Bildungsagenda online: Unter www.hamburger-bildungsagenda.de findet sich das Onlineangebot des Hamburger Bildungsnetzwerk für nachhaltige Entwicklung mit Projektbeschreibungen, Infobriefen und Materialien für die Bildungsarbeit.

(red.): Bildung für alle: Das kann auch einmal heißen: an einem Tag NICHT zur Schule zu gehen. So jedenfalls machten es Schülerinnen und Schüler der Aktion „Work for Peace“ in Berlin. Kurz vor den Sommerferien gingen sie einen Tag lang arbeiten oder Spenden sammeln - um dann den Erlös Kindern in Mosambik und Südafrika zur Verfügung stellen: Damit die zur Schule gehen können, statt zu arbeiten.

Info: www.work-for-peace.de.

(red.): Education For All und Vereinte Nationen: Im Kontext des UN-Gipfels MDG + 5 steht zwar das Ziel von Grundbildung für alle ganz oben auf der Agenda, wird aber mit großer Wahrscheinlichkeit nicht erreicht. Der EED weist darauf hin, dass es häufig Kirchen und kirchliche Einrichtungen sind, die in Krisenregionen den Schulbetrieb aufrecht erhalten. Nach Auffassung der Organisation sollte Bildung zum Schwerpunkt der Entwicklungszusammenarbeit im Ausland und Inland gemacht werden. Auch plädiert der EED für eine UN-Reform, die eine angemessene Vertretung des Südens, insbesondere im Welt sicherheitsrat vorsieht. Info: www.eed.de

(red.): Weltdekade der Alphabetisierung: Informationen zur UNO-Weltdekade von 2003 bis 2012, in der die Vereinten Nationen das Ziel „Bildung für Alle“ verwirklichen wollen: www.unesco.de, www.unesco-heute.de, www.unesco.org/education/litdecade, www.unesco.org/education/ild2005.