

Qualitätskriterien für BNE-Schulen

Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schulen – Leitfaden zur Entwicklung von Qualitätskriterien



Socrates
Comenius

SEEd



SCHOOL DEVELOPMENT
THROUGH ENVIRONMENTAL
EDUCATION

Qualitätskriterien für BNE-Schulen

Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schulen – Leitfaden zur Entwicklung von Qualitätskriterien

Ein Dokument des SEED und des ENSI-Netzwerkes

zur internationalen Diskussion

Von Soren Breiting, Michela Mayer und Finn Mogensen

Impressum:

"Qualitätskriterien für BNE-Schulen"
Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schulen –
Leitfaden zur Entwicklung von Qualitätskriterien

Mai 2005
ISBN 3-85031-057-4

AutorInnen:
Breiting, Søren; Mayer, Michela; Mogensen, Finn;

Herausgeber:
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Ref. V/11c, Umweltbildung
Minoritenplatz 5, 1014 Wien
e-mail: guenther.pfaffenwimmer@bmbwk.gv.at, johannes.tschapka@bmbwk.gv.at

Finanziert durch die Europäische Kommission im Rahmen des EU COMENIUS 3 Netzwerks
"School Development through Environmental Education" (SEED)
Projektnummer: 100530-CP1-2002-1-AT-COMENIUS-C3

In Zusammenarbeit mit dem internationalen Netzwerk
"Environment and School Initiatives/ENSI", www.ensi.org

Übersetzung: Gudrun Beekmann-Mathar/ Deutschland
Photo: Johannes Tschapka / Österreich
Gestaltung: reiterergrafik / Österreich
Druck: Eigenvervielfältigung

Es gibt keine copyright Beschränkungen solange das Original ordnungsgemäß zitiert wird.

Inhalt:

Vorwort	4
Die Entwicklung von Qualitätskriterien als Teil der Arbeit von ENSI	7
Das SEED Netzwerk	9
Einführung	10
Qualitätskriterien in Bezug auf Lehr- und Lernprozesse	16
Qualitätskriterien in Bezug auf Schulleitlinien und Schulorganisation	37
Qualitätskriterien in Bezug auf die Außenbeziehungen der Schule	47
Danksagung	51
Literaturvorschläge	52

Die Qualitätskriterien können von www.seed-eu.net herunter geladen werden.

Vorwort

Diese Publikation richtet sich an Schulen und Verantwortliche im Bildungswesen, die sich für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) engagieren. Sie präsentiert einen Vorschlag für eine nicht erschöpfende Liste von „Qualitätskriterien“, die unter Verantwortlichen in der Bildungsverwaltung, Lehrer/innen, Schulleiter/innen, Eltern und Schüler/innen als Ausgangspunkt für Reflexionen, Diskussionen und weitere Entwicklung hinsichtlich der zukünftigen Arbeit über BNE benutzt werden können.

Wir haben den Begriff, BNE-Schulen' als einen neuen Begriff vorgeschlagen, der sich vom gewöhnlich verwendeten Begriff der „Umweltschule“ oder „Ökologisch orientierten Schule“ unterscheidet. Durch die Verwendung eines neuen Begriffes wollen wir betonen, dass es für Schulen, die sich für eine BNE-orientierte Entwicklung einsetzen wollen, neue Herausforderungen gibt. BNE befasst sich nicht nur mit der gegenwärtigen und zukünftigen Abhängigkeit der Menschen von der Umweltqualität und dem Zugang zu natürlichen Ressourcen, sondern beinhaltet auch Formen der Partizipation, Selbstwirksamkeit, Gleichberechtigung und sozialer Gerechtigkeit, die wesentliche Gesichtspunkte bei der Vorbereitung von Schüler/innen für eine Beteiligung an nachhaltiger Entwicklung sind.

Jedoch sind die Erfahrungen und Errungenschaften, die durch Umweltschulen und Umweltbildung im Allgemeinen gewonnen wurden bei diesem anspruchsvollen Vorhaben äußerst relevant. Das gilt auch für Erfahrungen aus den vielen übergreifenden pädagogischen Feldern wie zum Beispiel Friedenspädagogik, Gesundheitsförderung, Demokratische Bildung und Globales Lernen. Darüber hinaus gibt es viele Beispiele, die verdeutlichen, dass sich Schulen mit BNE beschäftigen, ohne dies so zu bezeichnen.

Im vorliegenden Zusammenhang sind BNE-Schulen solche Schulen, die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als einen zentralen Teil ihres Bildungsauftrags und ihres Bildungsplans gewählt haben. Sie betrachten nachhaltige Entwicklung als ein Leitprinzip, das es sowohl bei der Planung des Schulalltags als auch bei langfristigen Veränderungen und der Schulentwicklung zu beachten gilt. Unter verschiedenen Bezeichnungen gibt es international eine wachsende Zahl solcher Schulen mit zusehends verbesserter Qualität. Sie sind an grundlegenden Veränderungen in Hinblick auf die Ziele und die Rolle der Bildungsinstitutionen

beteiligt. Sie zielen darauf ab, Schülerinnen und Schülern einen Rahmen zu bieten, um aktives Bürgerengagement und Partizipation zu entfalten und dadurch die Komplexität in der Verbindung sozialer, wirtschaftlicher, politischer und ökologischer Dimensionen einer nachhaltigen Entwicklung zu erfassen.

Dieser Vorschlag von Qualitätskriterien ist eines der Ergebnisse aus dem Europäischen COMENIUS 3 Netzwerk ‚Schulentwicklung durch Umweltbildung‘ („School Development through Environmental Education - SEED“). Die Arbeit von SEED als ein dezentrales Netzwerk nationaler Bildungsbehörden und Forschungsinstitute ist ein konkretes Beispiel für die Aktivitäten von ENSI. ENSI ist ein UNESCO Partner in der UN Dekade für eine nachhaltige Entwicklung 2005-2014 (Decade for Sustainable Development, DESD), die zum Ziel hat, alle Länder in konkrete BNE-Strategien, in deren Entwicklung und kritische Überprüfung, einzubeziehen.

Diese Arbeit bezieht einschlägige internationale Veröffentlichungen, die BNE zum Schwerpunkt haben ein, und greift auf die Erfahrungen aus der Schulentwicklung und auf andere theoretische und praktische Erfahrungen, die innerhalb der Netzwerke von ENSI und SEED entstanden sind, zurück. Sie wurde angeregt durch die Analyse von Forschungsberichten über ‚Umweltbezogene Schulentwicklung‘, die von Forscher/innen und/oder nationalen Vertreter/innen aus 13 Ländern (s. Liste im Anhang) erstellt wurden. Die Analyse der Länderberichte erscheint in einer gesonderten Veröffentlichung. Die drei Autor/innen bedanken sich für das in den Länderberichten zur Verfügung gestellte Material.

Ein erster Entwurf dieser Publikation wurde zur Beratung an eine Reihe von bedeutenden Bildungsexperten im Bereich umweltbezogener Schulentwicklung, BNE und Allgemeiner Pädagogik vorgelegt. (s. die Liste unter der Überschrift „Danksagung“ im Anhang). Ihre Kommentare und Verbesserungsvorschläge bildeten die Grundlage für das Verfassen der vorliegenden Version. Wir sprechen unseren aufrichtigen Dank für die Beiträge unserer Kolleginnen und Kollegen aus, die zu einer beachtlichen Verbesserung dieses Werks beigetragen haben, auch wenn wir nicht allen Vorschlägen folgen konnten. Gleichzeitig übernehmen wir die volle Verantwortung für diese Endfassung.

Um allen einen Zugang zu den hier präsentierten Materialien zu ermöglichen, wurde das englische Originalmanuskript in eine Reihe von Sprachen übersetzt.

Den Übersetzern sei für jede Sprachversion gedankt. Zusätzlich zu unserem Dank für die Übersetzungsarbeit sprechen wir Nicola Bedlington beim ENSI Sekretariat unseren Dank für die Korrekturarbeiten aus.

Zu Übersetzungen in weitere Sprachen möchten wir nachdrücklich auffordern. Es gibt keine einschränkenden Urheberrechte für solche Versionen solange sie den richtigen Bezug zu diesem Originalmaterial angeben.

Soren Breiting, Michela Mayer and Finn Mogensen

Die Entwicklung von Qualitätskriterien als Teil der Arbeit von ENSI

von Günther Pfaffenwimmer, Vorsitzender von ENSI

ENSI ist seit Juni 1995 aktiv in die Diskussion über und in der Entwicklung von Umweltschulen sowie von Qualitätskriterien eingebunden – entsprechend seiner politischen Zielrichtung und seines Arbeitsprogramms.

In beiden Bereichen waren ENSI und seine nationalen Akteure an vielfältigen und umfangreichen Entwicklungen in allen Mitglieds- und Partnerländer beteiligt.

Im Jahr 2002, als der Vorschlag für das EU COMENIUS 3 Netzwerk –Projekt „Schulentwicklung durch Umweltbildung“(„School Development through Environmental Education“ – SEED) ausgearbeitet wurde, entschied ENSI, zu dieser Initiative beizutragen, und brachte in Zusammenarbeit mit dem SEED-Netzwerk ein Forschungsprojekt auf den Weg, das zwei Phasen beinhaltete:

Die erste Untersuchungsphase zielte darauf ab, die impliziten und expliziten Kriterien erkennbar zu machen, die durch Werte der Umweltbildung inspiriert wurden. Diese Kriterien wurden benutzt, um Umweltschulen anzuleiten, zu unterstützen oder auszuzeichnen, die sich darauf eingelassen hatten, Grundsätze und Aktivitäten für Nachhaltigkeit in die gesamte Schulplanung zu integrieren. Diese Phase bezog auch die Identifikation und Dokumentation innovativer Fallstudien auf diesem Gebiet ein. Die gesammelten und ausgewerteten reflektierten Informationen dieser Phase des Projekts führten zu der SEED/ENSI – Publikation „A Comparative Study on Eco-school Development Process“ (Eine vergleichende Studie zum Prozess der Umweltschulentwicklung, Mogensen & Mayer, 2005).

Angeregt durch diese vergleichende Studie beinhaltete die zweite Phase der Forschung den Vorschlag für die vorliegende Liste der Qualitätskriterien für BNE-Schulen. Wir sind überzeugt, dass die Ergebnisse dieser Studie die internationale Entwicklung von Qualitätskriterien für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung unterstützen wird.

**Diese Qualitätskriterien für BNE-Schulen
sind auch in den folgenden Sprachen erhältlich:**

Catalan:

Criteris de qualitat per a Escoles Sostenibles – Orientacions per a la millora de la qualitat en l'Educació per al Desenvolupament Sostenible

Danish:

Kvalitetskriterier for ESD-skoler – En guide til at fremme kvaliteten af uddannelse for bæredygtig udvikling

English:

Quality Criteria for ESD-Schools – Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development

French:

Critères de qualité pour les établissements scolaires éco-responsables (ESD) – Guide pour l'amélioration de la qualité de l'éducation à l'environnement pour un développement durable

Hungarian:

A Fenntartható Fejlődés iskoláinak minőségi kritériumai – Útmutató a Fenntartható Fejlődést szolgáló Pedagógia minőségének javítására.

Italian:

Criteri di qualità per 'Scuole per lo Sviluppo Sostenibile' – Linee guida per il miglioramento continuo della qualità nell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile

Spanish:

Criterios de Calidad en la Educación para el desarrollo sostenible escolar – Orientaciones para favorecer la calidad de la Educación para el desarrollo sostenible

Das SEED Netzwerk

Von Johannes Tschapka, SEED Koordinator

Das europäische Comenius 3 Netzwerk „School Development through Environmental Education“ (SEED) ist eine Gruppe von Verantwortlichen und Instituten im Bildungsbereich, die Umweltbildung als eine treibende Kraft für die Schulentwicklung voranbringen wollen.

Innerhalb der 14 europäischen SEED Partnerländer und der sechs SEED Mitgliedsländer, fördert Umweltbildung eine innovative Kultur des Lehrens und Lernens sowie die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. SEED lädt Schulen, Lehrerbildungseinrichtungen, und Verantwortliche im Bildungsbereich ein, zusammenzuarbeiten, gegenseitig aus Erfahrungen zu lernen und ihr Wissen über die Arbeit in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung weiterzuentwickeln.

Ziele

Durch die Schaffung der COMENIUS-3 Netzwerke ist es SEED möglich, die Kooperation zwischen den Teilnehmern durch Arbeit an bestehenden, abgeschlossenen und geplanten COMENIUS Projekten zu ermutigen. Teilnehmer/-innen, die mit dem Netzwerk verbunden sind, profitieren von diesen Entwicklungen in der Umweltbildung. SEED ermöglicht auch einen engen Dialog und ein besseres Verständnis zwischen politisch Verantwortlichen und Praktikern in den verschiedenen Bildungssystemen. Die eigentliche Zielgruppe sind die Schüler/-innen, die von innovativen Unterrichtspraktiken und moderner Lehr- und Lernmethodik profitieren.

Qualitätskriterien

SEED bietet ein systematisches Set von Kriterien, die nicht nur für die Umweltschulbewegung in den Partner- und Mitgliedsländern hilfreich sind sondern eigentlich für das Engagement jeder Schule im Bereich BNE. Die Kriterien verstehen sich nicht als abschließende Antwort, sondern als Anregung für die eigene Vision und Planung einer Schule. SEED folgt einem Verständnis von Umweltbildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung als einem Lehr- und Lernprozess, der darauf abzielt, die demokratische Beteiligung von Schülern/-innen als aktive Bürger/-innen für eine soziale und umweltfreundliche Veränderung zu fördern. Eine kritische Prüfung dieser Veränderungsprozesse innerhalb der Entwicklung einer BNE-Schule untermauert die Untersuchungsziele.

Einführung

Das Ziel dieser Veröffentlichung

Die folgende nicht erschöpfende Liste von Qualitätskriterien ist der Versuch, einen Ausgangspunkt für Schulen zu schaffen, die sich auf BNE konzentrieren möchten. Die Schulen sind eingeladen diese Kriterien als Instrument für die eigene Schulentwicklung zu nutzen. Ein erster Schritt für eine BNE-geleitete Schulentwicklung ist es, Übereinstimmung darüber zu gewinnen, was die Schule erreichen möchte und welche Instrumente für eine implizite und explizite Evaluation dieser erreichten Ziele dienen können.

Aus unserer Sicht ist ein Set von Qualitätskriterien ein Instrument, das eine BNE-Philosophie zusammenfasst, die von allen Schulmitgliedern gemeinsam aufgebaut und akzeptiert werden muss. Es darf nicht als ein Instrument der „Qualitätskontrolle“ betrachtet werden, sondern als eine Möglichkeit zur „Qualitätssteigerung“, die offen ist für eine laufende Diskussion im Sinne der Partizipation. In dieser Absicht sollten diese Qualitätskriterien Orientierung und Anregung geben, aber nicht verwechselt werden mit „Indikatoren für die Leistungserfüllung“ oder dergleichen. Eigentlich kann ein Set von Kriterien als eine „Übersetzung“ eines Sets gemeinsamer Werte betrachtet werden: Die Kriterien sind in Begriffen formuliert, die deutlicher und näher zur Praxis stehen, aber sie sind nicht so normativ und begrenzend wie Umsetzungsindikatoren.

So verstanden hat die vorgeschlagene Kriterienliste das Ziel, die Diskussion innerhalb der Schule und mit allen Beteiligten zu erleichtern, um die Hauptziele und Veränderungen für die Ausrichtung der Schulentwicklung auf BNE zu klären und um eine eigene, an die spezifische Situation der Schule und ihren Veränderungsplänen angepasste Liste von Qualitätskriterien zu entwickeln.

Die gemeinsam getragene Konzeption auf der Grundlage dieser Kriterien wurde inspiriert durch eine gemeinsame internationale Vision von BNE, in der die wirklich wichtigen Errungenschaften mehr mit den Lehr- und Lernprozessen, dem Schulklima und der Schulorganisation verbunden sind, als mit den praktischen Aktivitäten und sichtbaren Ergebnissen in der Schule oder in der Gemeinde. Trotz des von vielen Seiten gezeigten Interesses, BNE als ein Mittel für kurz-zeitige Veränderungen in Richtung eines nachhaltigeren Lebens zu fokussieren, treten

wir dafür ein, dass die zentrale Agenda einer BNE die Gestaltung neuartiger Wege und Methoden sein muss, um gemeinsame Zukunftsvorstellungen zu entwerfen, unseren Planeten zu erkunden und sich an der Lösung von gesellschaftlichen Problemen und Fragen zu beteiligen. Entsprechend soll dieses Material eine konzentrierte Entwicklung in Schulen unter der Beteiligung aller relevanten Partner anregen, um eine Veränderung zu erreichen, die die Fähigkeit der Schule verbessert, adäquates Lernen für die Schüler/-innen gemäß den zukünftigen Herausforderungen in einer sich verändernden Welt zu ermöglichen.

Diese Arbeit stützt sich auf die Analyse umfassender nationaler Berichte über die Entwicklung von Umweltschulen (Eco-Schools) in den folgenden Ländern: Australien, Belgien – Flämische Gemeinschaft, Dänemark, Deutschland, Finnland, Griechenland, Italien, Korea, Norwegen, Österreich, Spanien – Katalonien, Schweden und Ungarn (siehe Mogensen und Mayer, 2005). Die Autoren/-innen dieser Publikation haben die Informationen aus diesen Länderberichten mit ihrer eigenen Erfahrung in mehreren Ländern sowie mit Erfahrungen und Ideen aus internationalen Veröffentlichungen verbunden.

Die nationalen Berichte arbeiten mit unterschiedlichen Interpretationen des Begriffs „Umweltschule“ (Eco-Schools). Sie hängen charakteristischerweise sowohl mit den unterschiedlichen Vorstellungen von Umweltbildung als auch mit der Vorstellung zusammen, welchen möglichen Beitrag Umweltbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zur Schulentwicklung insgesamt leisten können. Das Hauptziel dieser Studie war es, Informationen über die expliziten und impliziten „Kriterien“ zu sammeln, die in den einzelnen Ländern angewandt werden, um eine Umweltschule und umweltbezogene Schulentwicklung zu definieren und zu bewerten, sowie auch die angewandten impliziten „Szenarien“ für Umweltbildung und BNE - alle aus der Sicht der nationalen Berichterstatter/-innen - zu erfassen.

Die Autor/innen zielten darauf ab, den Begriff „BNE-Schulen“ weiter zu entwickeln für Schulen, die die Herausforderung von BNE in ihrer ganzen Komplexität auf sich nehmen und die diesen Versuch für die allgemeine Schulentwicklung nutzen wollen. Wir betrachten die fortlaufende Reflexion und den Austausch von Informationen, Erfahrungen und Ideen zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen als den Lebensnerv einer dynamischen Schule.

Eine Schule, die sich für BNE engagiert, verpflichtet sich zu einem Lernen für die Zukunft, indem sie Schüler/-innen und Lehrer/-innen einlädt, eine „Kultur der Komplexität“ zu entfalten, indem sie kritisches Denken für Erkundungen und Herausforderungen anwendet, indem sie zur Klärung von Werten beiträgt, den Wert von aktivem Handeln und demokratischer Beteiligung für das Lernen bedenkt und alle Fächer und ihre Pädagogik in Hinblick auf BNE überarbeitet. Dies können alles zentrale Elemente in der Entwicklung der Handlungskompetenz von Schüler/-innen sein. In einer solchen Schule dominieren nicht traditionelle hierarchische Strukturen, sondern dynamische Netzwerke und die Erfordernisse örtlicher und globaler Zusammenarbeit. In diesem Zusammenhang belebt die Vorstellung von der Schule als „komplexem System“ und als „lernender Organisation“ neue Denkweisen: Durch den Blick auf das Schulklima und den Blick auf interne Beziehungen. Natürlich sind sich solche Schulen über die Bedeutung von „praktischer Arbeit“ und über den pädagogischen Wert bewusst, den sichtbare, physische Veränderungen und Ergebnisse in der Schule und in der örtlichen Gemeinde haben. Diese Veränderungen und sichtbaren Ergebnisse werden als „Lernwerkzeuge“ für eine tiefere erzieherische und kulturelle Veränderung und nicht als Ziele an sich angesehen.

In einer guten Schule ist die Leistungsfähigkeit der Schule mehr als die Summe der Fähigkeiten ihrer einzelnen Mitglieder. Sie hängt davon ab, wie gut die Schule mit Erfahrungen, kritischen Reflexionen, Innovationen und Kooperation umgeht. Als Individuen speichern wir unsere Erfahrung für die spätere Verwendung in unserem Gedächtnis. Aber wo wird die Erfahrung einer Schule als Organisation gespeichert? Es macht Sinn, die Schulkultur als einen Ausdruck des kollektiven „Gedächtnisses“ zu verstehen. D.h., dass neue Erfahrungen, kritische Reflexionen, Innovationen usw. in die Schulkultur integriert werden müssen und die Art und Weise, wie Menschen interagieren, diskutieren und Dinge tun, verändern. Es gehört zum Auftrag des Schulleiters, solche Prozesse zu ermöglichen, aber Ziel, Prozess und Organisation sollten auf einem gemeinsamen Verständnis aufbauen. Theorie und Praxis von „Schulen als lernende Organisationen“ können hilfreich sein für die allgemeine Entwicklung der Schule, nicht nur im Bereich von BNE.

Diese Publikation soll zur Integration von BNE in das normale Leben der Schule ermutigen. Das Engagement für BNE wird nicht als eine zusätzliche Last für Lehrer/-innen und Schulleiter/-innen angesehen, sondern als eine gute Gelegenheit

das bestehende Lehren und Lernen zu verbessern und Neuerungen zu unterbreiten, die für die ganze Schule nützlich sind.

Wie die Qualitätskriterien strukturiert sind und wie sie zu nutzen sind.

In den folgenden Kapiteln werden die Kriterien in drei Hauptgruppen vorgestellt:

1. Qualitätskriterien in Bezug auf die Qualität von Lehr- und Lernprozessen

2. Qualitätskriterien in Bezug auf Schulleitlinien und Organisation

3. Qualitätskriterien in Bezug auf die Außenbeziehungen der Schule.

Jede Gruppe von Kriterien ist in Bereiche unterteilt. Für jede von diesen finden Sie eine kurze Beschreibung des Bereichs (Grundprinzipien) und die Vorstellung einer Reihe von Kriterien. Beide – Kriterien und Bereiche – überschneiden sich teilweise. Diese Art der Überschneidung und Wechselbeziehung sollte nicht als Einschränkung in der Formulierung gesehen werden, sondern als ein Hinweis auf die vielen Mechanismen, die in einer komplexen Organisation wie einer Schule ins Spiel kommen. Jeder Bereich wird durch ein Beispiel aus der Schulpraxis eingeleitet, das eine Vorstellung davon geben soll, was diese Kriterien in der Realität bedeuten. Die Beispiele sind kurze Fallgeschichten, angeregt durch tatsächliche Praktiken von Schulen, die im internationalen Rahmen gesammelt wurden.

Da sie hier nur als kurze anregende Beispiele dienen sollen, werden nur einige Aspekte vorgestellt. In den eigentlichen Fallstudien werden hingegen auch Hindernisse und Probleme beschrieben.

Die Autor/-innen versuchten, in den „Grundprinzipien“ und in den Beispielen verschiedene nationale und transnationale Sichtweisen einzubinden. Sie erhielten dafür positive Anregungen in internationalen Schriften über Umweltbildung und über BNE.

Die Darstellung auf der gegenüberliegenden Seite bietet einen Überblick über die Gruppen und Bereiche der Qualitätskriterien und kann hilfreich für eine Schule sein, wenn sie ihre eigenen Qualitätskriterien formuliert.

Qualitätskriterien in Bezug auf Lehr- und Lernprozesse	Qualitätskriterien in Bezug auf Schul- leitlinien und Schu- lorganisation	Qualitätskriterien in Bezug auf die Außen- beziehungen der Schule.
<p>1. Bereich Lehr- und Lernmethoden</p> <p>2. Bereich sichtbarer Veränderungen an der Schule und in der örtlichen Gemeinde</p> <p>3. Bereich Zukunftsperspektiven</p> <p>4. Bereich Kultur der Komplexität</p> <p>5. Bereich Kritischen Denkens und der Sprache der Möglichkeiten</p> <p>6. Bereich Klärung und Entwicklung von Werten</p> <p>7. Bereich handlungsgestützter Perspektiven</p> <p>8. Bereich Partizipation</p> <p>9. Bereich Unterrichtsinhalte</p>	<p>10. Bereich lokale Schulpolitik und Planung</p> <p>11. Bereich Schulklima</p> <p>12. Bereich Schulmanagement</p> <p>13. Bereich Reflexion und Evaluation von BNE Initiativen auf Schulebene.</p>	<p>14. Bereich Zusammenarbeit mit der Gemeinde</p> <p>15. Bereich Vernetzung und Partnerschaften</p>

Die Qualitätskriterien in diesen Bereichen sollten niemals ohne eine ernsthafte Diskussion und Entscheidung unter den wichtigen Mitgliedern der Schule übernommen werden. Wir erwarten eine große Zahl von Streichungen, Überarbeitungen und neuen Formulierungen als Ergebnis einer solchen Diskussion. Aus diesem Grund beenden wir jeden Kriterienbereich mit offenen Aufzählungspunkten. Diese symbolisieren den freien Platz, um neue oder überarbeitete Kriterien hinzuzufügen.

Dieser Prozess sollte interaktiv verlaufen: BNE heißtt, die ganze Schule in einen Prozess analog der Aktionsforschung zu involvieren und zu akzeptieren, dass Schulentwicklung nicht nur ein komplexer, sondern zum Teil auch ein unvorhersehbarer Prozess ist. Er benötigt Strukturen mit regelmäßiger Bewertung und Überarbeitung der vorgeschlagenen Qualitätskriterien und der konkreten Aktionspläne.

Leser/innen werden feststellen, dass die meisten der vorgeschlagenen Kriterien nicht nur für die Arbeit im Bereich BNE relevant sind, sondern auch für viele andere Bereiche, die die Schulentwicklung und die Modernisierung von Lehr- und Lernmöglichkeiten an der Schule betreffen. Nach unserer Auffassung ist es die Kombination der aufgelisteten Qualitätskriterien in einer an die lokalen Gegebenheiten gepassten Version, welche die BNE Entwicklung in einer Schule vorantreibt und welche die Schule zu einer wahren BNE-Schule macht.
Schulentwicklung dieser Art bedarf aktiver Partizipation und kann eine Arena werden, wo Schüler/innen und Lehrer/innen ihr Wissen und ihre Kompetenzen für die Schaffung einer nachhaltigen Entwicklung in der Gesellschaft anwenden können. Es gibt keine vorherbestimmten Wege zu einer nachhaltigen Entwicklung. **Die Reise ist das Ziel, das wir anstreben.**

1. Qualitätskriterien im Bereich Lehren und Lernen (Methoden und Prozesse)

Beispiel

Eine achte Klasse untersuchte den Pestizideinsatz der Dorfbewohner in der Gemeinde. Als Teil dieser Arbeit besuchte sie einen Bauern, der Frühlingszwiebeln auf einem kleinen gepachteten Land anbaute. Er war ein Jahr zuvor mit seiner Familie in dieses Dorf gezogen. Er lebte davor in einem Teil des Landes, wo der Regenniederschlag aufgrund von Waldrodungen zurückgegangen war und viele Menschen Not litten.

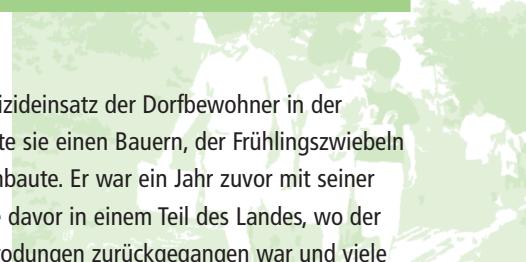
Der Bauer beantwortete die von den Schüler/innen vorbereiteten Fragen: Über seinen Einsatz von Pestiziden und wie er davon in Mitleidenschaft gezogen wurde. Es wurde deutlich, dass er viele gesundheitliche Probleme durch ihren Einsatz hatte, aber auf der anderen Seite brachte es ihm bessere Erträge an Frühlingszwiebeln. Er bestellte mehrere Saatbeete gleichzeitig, so dass er immer Frühlingszwiebeln in verschiedenen Entwicklungsstadien zur Verfügung hatte. Einmal im Monat brachte er die Ernte zu einem regionalen Markt, um dafür den besten Preis zu erzielen. Von seinem Einkommen konnte er seine Familie ernähren, die in ihrer gemeinsamen Hütte lebte, und er bezahlte davon die Pacht für das Land. Der größte Teil des Geldes ging an den Rest der Familie, der noch in seiner alten Heimat lebte.

Als die Klasse das Feld verließ, sahen sie ein Saatbeet mit Frühlingszwiebeln, die nicht so frisch und gesund aussahen wie die anderen Frühlingszwiebeln. Viele von ihnen hatten braune Stellen an den Blättern, die auf den Befall durch eine Mottenlarve zurückzuführen waren. Zu ihrer Überraschung erzählte der Bauer der Klasse, dass diese Frühlingszwiebeln für den eigenen Verzehr in der Familie gedacht waren und deshalb wollte er sie nicht mit Pestiziden behandeln.

Die interessierten Schüler/innen fragten weiter, warum er solche unbehandelten Frühlingszwiebeln nicht auf dem Markt verkaufe. Er sagte den Schüler/innen, dass er keinen guten Preis auf dem Markt für sie erzielen könne, weil sie nicht so gut aussahen wie die gespritzten.

In der Schule erzählten die Schüler/innen sehr viel Negatives über den Bauern, weil sie fanden, dass er eine doppelte Moral hätte, nur um Geld zu verdienen.

Der Lehrer half ihnen, das Dilemma des Bauern als einen persönlichen Konflikt zu sehen und lenkte die Aufmerksamkeit der Schüler/innen auf den Begriff des „Marktmechanismus“. Weil sie über das, was sie gesehen hatten, sehr bestürzt



waren, wollten sie dies genauer untersuchen. Sie entschieden, die Haltung ihrer Eltern zu dieser Frage zu ermitteln. Sie führten außerdem ein praktisches Experiment auf ihrem kleinen örtlichen Markt durch.

Die Schüler/innen kauften eine Portion schön aussehender Frühlingszwiebeln und eine Portion der Frühlingszwiebeln ohne Pestizide und brachten sie auf den Markt. Sie hatten große Hinweisschilder vorbereitet, auf denen sie den Unterschied erklärten und wollten beide Zwiebelsorten für den gleichen Preis verkaufen. Zu den Reaktionen und Meinungen der Verbraucher machten sie auf dem Markt eine Umfrage. Das Projekt endete mit einer Ausstellung und einer Anhörung. Die Klasse beschrieb dort ihre Entdeckungen und Befürchtungen und fragte in welcher Richtung die Gemeinde mit dem Problem in Zukunft umgehen wolle.

Grundprinzipien

Nachhaltige Entwicklung ist keine feststehende Angelegenheit, sondern die Suche nach einer Weiterentwicklung unseres täglichen Lebens und unserer Gemeinden in Richtungen, die den meisten Menschen jetzt und in der Zukunft nutzen und gleichzeitig unsere negativen Umwelteinflüsse minimieren kann. Dies erfordert aktive, kreative und kritische Bürger/-innen, die Probleme und Konflikte durch Zusammenarbeit bewältigen können und die fähig sind, theoretische Kenntnisse mit praktischen Neuerungen und Ideen zu verbinden. Daraus folgt, dass Lehr- und Lernmethoden den Lernenden in den Mittelpunkt stellen und Zusammenhänge schaffen müssen, in denen Schüler/-innen ihre eigenen Ideen, Werte und Standpunkte entfalten können. Lehrer/-innen müssen ihre Schüler/-innen als aktiv Beteiligte beim Aufbau ihres Wissens ansehen. Da die Fragen in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung oft sehr kontrovers und kompliziert sind, ist es wichtig, mit Meinungsverschiedenheiten und Komplexität umgehen zu können (s. unten).

Die Konzentration auf BNE kann in der Schule für Lerngelegenheiten in den Hauptfächern genutzt werden - oft mit praktischen Implikationen für das tägliche Leben der Schüler/innen und die örtliche Gemeinde. Gleichzeitig kann über diesen Zugang das Selbstbewusstsein der Schüler/innen gestärkt werden.

Qualitätskriterien im Bereich Lehr- und Lernmethoden

- Die Lehrer/innen hören sich die Interessen, Erfahrungen, Ideen und Erwartungen der Schüler/innen an und respektieren sie. Die Pläne der Lehrer/innen sind "flexibel" und offen für Veränderungen.
- Die Lehrer/innen unterstützen gemeinsames Lehren und Lernen durch Erfahrung.
- Der Unterricht berücksichtigt praktische Aktivitäten dadurch, dass er diese mit der Begriffsentwicklung und der Theoriebildung der Schüler/innen verbindet.
- Lehrer/innen ermöglichen die Beteiligung der Schüler/innen und schaffen Kontexte, wo sie eigenes Lernen, Ideen und Standpunkte entwickeln können.
- Lehrer/innen suchen nach Wegen die Leistungen der Schüler/innen in Übereinstimmung mit den oben genannten Kriterien zu bewerten und zu evaluieren.
-

2. Qualitätskriterien im Bereich sichtbarer Veränderungen an der Schule und in der örtlichen Gemeinde

Beispiel

Die Lehrer/innen an einer Dorfschule waren besorgt über einen Wald direkt neben ihrem Schulgelände. Es war ein Wald, der seit Jahren aufgegeben worden war und in dem es nur wenige Leute des Dorfes wagten, spazieren zu gehen. Die Kinder waren begeistert von dem Wald und wollten ihn erforschen und für ihre Aktivitäten nutzen.

Die Kinder fragten um Unterstützung bei der Gemeinde und ihren Eltern an, um den stark verschmutzten Wald zu reinigen und leichter begehbar zu machen. Mit ihren Lehrer/innen arbeiteten sie spezifische Pläne aus, was warum zu tun sei. In drei Tagen Arbeit wurde mit Unterstützung der Gemeinde der Wald attraktiver für die Leute gemacht. Wildwüchsige Pflanzen aus der Region wurden angepflanzt, um die Pflanzengemeinschaft zu beleben. Kunstvolle Steine wurden entlang eines Erkundungspfades aufgestellt. Die ganze Gemeinde half mit, um den Boden für die Pflanzung weiterer verschiedener Baumarten vorzubereiten.

Der Wald wird nun als Lernort benutzt. Er stellt eine Erweiterung des Schulgeländes dar, aber auch eine Art „Botanischer Garten“, der das ganze Jahr zur Beobachtung zur Verfügung steht. Spezielle Schulcurricula handeln von den verschiedenen Aspekten des Waldes im Laufe eines Jahres. Lehrer/innen und Kinder kümmern sich regelmäßig um ihn. Die Dorfbewohner kommen nun zur Schule um zu joggen und zu trainieren. Der Waldpark wird in der Freizeit vielfältig genutzt.

Grundprinzipien

BNE verlangt nach praktischen Initiativen und Entscheidungen. Schulen können nicht nur über die Zukunft sprechen, sie müssen auch für die Zukunft handeln. Dennoch sind nicht die sichtbaren physisch-technischen Veränderungen das Hauptziel der Schule, sondern das Lernen und die Beteiligung der Schüler/-innen.

Bildungsziele und nachhaltige Entwicklung haben nicht immer die gleiche Priorität. Bedeutung hat in der Bildung nicht so sehr die Frage, welche Themen berücksichtigt werden oder welche sichtbaren Ergebnisse von einer Aktion zu erwarten sind, sondern ob die Konzentration auf ein Thema Ergebnis der Schülerideen und -meinungen ist und ob die Lehrer/-innen dafür Sorge tragen, dass kom-

plexes kritisches Denken entwickelt wird und Werte geklärt werden, wenn die Schüler/-innen Untersuchungen anstellen und versuchen, Probleme zu lösen.

Wasser oder Energie, Abfall oder die Neugestaltung des Schulhofes sind fruchtbare Themen für Partizipation, da einfache Lösungen nicht tragfähig sind und da es einen Spielraum für Unvorhersehbares gibt. Dies schließt verschiedene Standpunkte und Übung in Demokratie ein, um Entscheidungen gemeinsam zu treffen und zu tragen. Es ist ebenfalls wichtig, dass Lehrer/-innen die Schüler/-innen über die Machtbeziehungen – soziale, institutionelle und ökonomische – aufklären, ohne ihnen den Eindruck zu vermitteln, dass sie allein die endgültige Entscheidung treffen dürfen.

Das Hauptziel ist, zu verstehen wie Dinge in „Wirklichkeit“ funktionieren, um darauf vorbereitet zu sein, sie in der Zukunft zu verändern, wenn es erforderlich ist. Die Resultate können mehr oder weniger erfolgreich sein, sollen die Schüler/-innen aber ohne einem Gefühl der Frustration zurücklassen. Wenn sichtbare Erfolge erreicht werden und ein kleiner Traum zur Veränderung aufgrund der gemeinsamen Anstrengungen der Klasse oder der Schule Realität wird, ist es außerordentlich wichtig, dass diese Veränderungen und Ergebnisse von allen, auch von den Schüler/-innen, die nicht beteiligt waren, wert geschätzt und erhalten werden. In vielen Fällen ist es schwieriger, die erreichten Veränderungen weiter zu erhalten und auszubauen, als die Veränderung zu initiieren. Das kann ein Punkt zum Nachdenken für die Schüler/-innen wie für die ganze Schule sein.

Qualitätskriterien im Bereich sichtbarer Veränderungen in der Schule und in der örtlichen Gemeinde

- Physisch-technische Veränderungen in der Schule und in der örtlichen Gemeinde werden als gute Gelegenheit für Lehr- und Lernprozesse gesehen und zur Partizipation und für demokratische Entscheidung genutzt.
- Die erzielten Veränderungen und sichtbaren Ergebnisse, die an der Schule in der örtlichen Gemeinde erreicht wurden, werden gepflegt und erhalten.
-

3. Qualitätskriterien im Bereich Zukunftsperspektiven

Beispiel

In einer fünften Klasse wollte die Lehrerin einen konkreten Weg wählen, um generationenübergreifende Aspekte von Entwicklungsthemen anzusprechen. Sie ließ die Kinder raten, wie viele Enkelkinder jeder von ihnen haben wollte. Dann bat sie jedes Kind eines ihrer Enkelkinder auszuwählen und ein kleines Modell von ihr oder ihm herzustellen. Sie gab dazu vorgeschnittene Pappkartons und Buntpapier zum Herausschneiden von Kleidern herum. Sie forderte die Kinder auf, für das jeweilige Enkelkind einen möglichen Namen aufzuschreiben, zu raten, was dessen Lieblingsgericht sein könnte und was ihm am meisten Spaß machen würde. All das bedeutete, dass sich die Schüler/-innen mit dem Leben ihrer potentiellen Enkelkinder beschäftigten.

An die Wand im Klassenzimmer heftete sie eine lange Zeitleiste, die sowohl das aktuelle Jahr als auch einige der Jahrzehnte in der Vergangenheit anzeigen. Sie markierte darauf ebenfalls einige der kommenden Jahrzehnte. Nach einer kurzen Diskussion mit den Schüler/-innen wofür eine solche Zeitleiste dient, diskutierte die Klasse, wie viel Zeit vergehen würde, bis ihre Enkelkinder das Alter erreicht hätten, dass sie sich vorgestellt hätten. Und schließlich wurden alle Enkelkinder-Modelle in der entsprechenden Zeitspanne über der Zeitleiste angeheftet.

Darauf aufbauend war es für die Lehrerin eine leichte Aufgabe, ihre Schüler/-innen anzuregen, über die Zukunft in Verbindung mit konkreten Problemen nachzudenken. Mit dem Hinweis auf „ihre Enkelkinder“ konnten sie Aspekte zukünftiger Chancen oder Bedrohungen, die durch die Situation heute erzeugt werden und mögliche Alternativen zur Sprache bringen. Sie konnten vorhersehen, dass häufig Wünsche der gegenwärtigen Generationen gegen die Interessen ihrer Enkelkinder stehen, wenn diesen Konflikten nicht Rechnung getragen wird.

Grundprinzipien

Die Entwicklung der Gesellschaft kommt den Schüler/-innen nicht in den Sinn wenn ihnen nicht geholfen wird, den Blick darauf zu richten und den Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung zu verstehen. In manchen Kulturen konzentrieren sich Schüler/-innen gewöhnlich auf ihre eigene Entwicklung und die der Gleichaltrigen und erleben die umgebende Gesellschaft und die Umwelt eher als statisch. In anderen Kulturen sind die Unsicherheit und der Mangel an Stabilität so

groß, dass die Schüler/-innen glauben, es mache keinen Sinn, sich um die Zukunft zu kümmern.

„Die Zukunft beginnt jede Sekunde“ und „unsere Zukunft wird beeinflusst durch das, was wir und andere tun“ – dies sind die Ausgangspunkte um die Fragen der Entwicklung zu betrachten. Ein anderer ist zurück zu schauen und herauszufinden, was die Veränderungen, die wir schon kennen, und die Bedingungen, unter denen wir heute leben, geformt hat.

Wenn wir in die Zukunft schauen, sollten wir „Entwicklung“ nicht nur als eine vorher bestimmte Richtung ansehen, sondern die vielen Wahlmöglichkeiten für Entscheidungen und alternative Lösungen mit Nachdruck betonen. Ohne das Verständnis, dass es nicht nur eine Zukunft gibt, sondern Zukunft verschiedene Möglichkeiten beinhaltet, bleibt kein Raum für Demokratie übrig. Demokratie baut auf der Idee, dass wir gemeinsam die Zukunft gestalten, die wir wünschen. Alle Entscheidungen und Veränderungen haben kurz- und langfristige Auswirkungen auf die Zukunft. Dies vorherzusehen und sich zu entscheiden, welches die eher erwünschten Auswirkungen sind, hilft Schüler/-innen sich aktiv mit der Gestaltung der Zukunft der Gesellschaft und der Bedingungen ihres täglichen Lebens auseinander zu setzen. Zu akzeptieren, dass es unmöglich ist, Risiko und Unsicherheit auszuschließen, ist Teil dieses Verstehens, zusammen mit der Fähigkeit, aus der Vergangenheit und begangenen Fehlern zu lernen.

Qualitätskriterien im Bereich Zukunftsperspektiven

- Schüler/-innen arbeiten mit Visionen und Szenarien, um alternative Wege für die Entwicklung und Veränderungen für die Zukunft zu suchen und Kriterien für ihre Wahl aufzustellen.
- Schüler/-innen werden in das Vergleichen von kurzfristigen und langfristigen Wirkungen von Entscheidungen und Alternativen eingebunden.
- Schüler/-innen suchen Beziehungen zwischen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft, um ein historisches Verständnis der betreffenden Fragestellung zu bekommen.
- Schüler/-innen arbeiten mit Planungen, als einer Methode um Zukunftsrisiken zu vermindern und Ungewissheit zu akzeptieren.
-

4. Qualitätskriterien im Bereich „Kultur der Komplexität“

Beispiel

Komplexität war die zentrale Herausforderung für das ganze Leben einer kleinen Grundschule. Nicht nur das Schulcurriculum sondern auch die Schulorganisation versuchte die Komplexität in der Realität anzusprechen. Da es sich um eine Grundschule handelte, war die erste Frage des Lehrers „Was meint Komplexität für uns?“ und „Was bedeutet Komplexität für die Kinder?“ Nach der Erfahrung des Lehrers, dass Schüler/-innen auf natürliche Weise lernen, komplexe Fähigkeiten zu gebrauchen, nähern sich Kinder der Realität ohne Vorurteil und sind offen, dem Strom der Beziehungen und Zusammenhänge zu folgen. Das, was Schüler/-innen benötigten, meinten die Lehrer/-innen, seien komplexe Lernaufgaben und Unterstützung beim Nachdenken über die eigenen Wahrnehmungen und Gefühle.

Die Lehrer/-innen entschieden sich zu einem gemeinsamen Vorgehen für alle Fächer und für alle Jahrgänge, um Zusammenhänge und Beziehungen zu erforschen. Infolgedessen wurde die Beobachtung des Himmels zu einem besonderen Interessensschwerpunkt der Schule. Die Schüler/-innen beobachteten die Bewegung der Sonne und der Sterne. Sie lernten dadurch Raum und Zeit kennen und stellten sich Fragen über ihren eigenen Platz auf dem Planeten. Sie lernten zu warten und zwischen ihrem Warten ihrer Entdeckerfreude eine Verbindung herzustellen. Dieses Gefühl wurde durch viele andere Arbeiten im Labor und im Gelände unterstützt. Die Lehrer/-innen hielten daran fest, dass Kinder nicht aufgefordert werden können, sich um einen Baum oder um die Qualität des Wassers zu kümmern, wenn sie keine Zeit hätten zu spielen, Natur zu berühren und den physischen Kontakt mit der Natur zu genießen. Die Kinder gingen bei jedem Wetter ins Gelände und sie bereiteten sich auf jede Erkundung im Gelände vor. Sie versuchten nicht nur auf ihre Aufgaben vorbereitet zu sein, sondern auch auf „Unerwartetes“. So fragten sie sich selbst „Was tue ich, falls ...“. Nach den Erkundungen reflektierten sie ihre Gefühle und berichteten von Wahrnehmungen und Unerwartetem, auf das sie gestoßen waren, und wie sie damit umgegangen waren. Das Einfühlungsvermögen in die Natur wurde weiter durch alte Mythen und Geschichten erforscht, wobei die Kinder eingeladen wurden, ihre eigenen „Mythen“ zu erfinden.

Die Schüler/-innen wurden auch gebeten, den Schulgarten zu erhalten und zu pflegen, um das Verstehen von „natürlichen Zusammenhängen“, die sie entdeckt

hatten, zu beleben. Sie sollten beginnen, „Dinge kleineren Ausmaßes und lokaler Dimension zu betreuen, um zu lernen, für Größeres und Entfernteres zu sorgen.“ Ein anderer Hauptpunkt im Schulcurriculum war das Verständnis und die Achtung von kultureller Vielfalt. Die Schule förderte die Gegenüberstellung und Diskussion verschiedener Sichtweisen. Die Schüler/-innen besprachen und betreuten Schulinitiativen in gemischten Altersgruppen bei denen es um das interne Schulklima, das Umweltmanagement und die Beziehungen zur Gemeinde ging. Die Schule organisierte ebenso regelmäßig Kommunikation und Austausch über Briefe und sogar über Telefon mit ausländischen Klassen und Kindern, die in sehr verschiedenen kulturellen und natürlichen Umweltbedingungen und Situationen lebten.

Grundprinzipien

Komplexität ist eines der Schlüsselwörter von BNE geworden, aber ihre Bedeutung und die von ihr ausgehenden Herausforderungen an die Bildung sind immer noch zu ergründen. Die sich entwickelnde Vorstellung ist, dass wir es nicht nur mit einer komplexen Welt zu tun haben und Umweltsituationen komplex zu managen sind, sondern dass wir ein „komplexes Denken“ brauchen, das dem Reduktionismus vieler „enger technischer Rationalitätsvorstellungen“ entgegenarbeitet.

Unsere Umweltkrise wurde als das Resultat einer Denkweise erkannt, mit der wir auf unsere komplexe soziale und natürliche Welt antworten. Einer Denkweise, die sich an „einfachen Problemlösungen“ orientiert und glaubt, „Dinge durch isolierte Betrachtung zu verstehen“. Bildung spielt eine Hauptrolle in der Gestaltung einer Kultur der Komplexität. Es gibt drei Hauptrichtungen, die von Schulen und Bildungsforscher/innen untersucht werden und die auf alle Fächer und Schulaktivitäten angewendet werden können, um eine komplexitätsorientierte Bildung zu gestalten:

- a) Die Aufmerksamkeit auf Beziehungen in Raum und Zeit zu richten, die alle Lebewesen miteinander verbinden, die natürlichen Begebenheiten mit den sozialen und ökonomischen sowie das individuelle Verhalten mit dem globalen. Es gilt damit einen „systemischen Blick“ für die Realität aufzubauen und die Fähigkeit zu fördern, die Verbindungen zwischen globalen Auswirkungen und lokalen Handlungen zu begreifen.
- b) Die Wichtigkeit von beidem, der Vielfalt und der Beschränkungen, als Möglichkeiten für die Zukunft zu erkennen. Beschränkungen unterscheiden sich von wissenschaftlichen und technischen Gesetzen und berücksichtigen „unvorhersehbare“ Evolutionen und Kreativität. Lernen selbst ist ein Beispiel für diese halb-

chaotischen, unvorhersehbaren Prozesse, in denen individuelle Vielfalt und beschränkende Rahmenbedingungen die Entwicklung von persönlichen Meinungen und Lösungen ermöglichen.

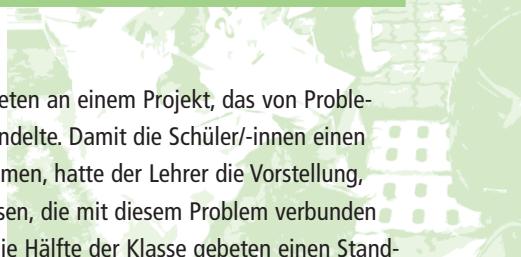
c) Das Bewusstsein von Grenzen zu schärfen – für Ressourcen, für die Zeit, für biologische Kreisläufe, für das Potenzial des menschlichen Verstandes - zusammen mit dem Bewusstsein von der Unvorhersagbarkeit komplexer natürlicher oder sozialer Systeme und dem Risiko, das mit jeder Tätigkeit oder Untätigkeit verbunden ist.

Erkenntnis ist in diesen Orientierungen nicht nur rational, sondern auch emotional und durch Werte begründet, beinhaltet Einfühlungsvermögen, Achtung vor der (biologischen, sozialen, kulturellen...) Vielfalt und das Bewusstsein von den Grenzen des Wissens selbst. Weisheit und Vorsicht bei der Planung von Handlungen sind Konsequenzen aus dieser komplexen Sichtweise: Vorsorge bedeutet, sich im Abwägen der Für und Wider einer alternativen Lösung, der Grenzen des Wissens bewusst zu sein und im Zweifel die schwerwiegenden Folgen einer Entscheidung zu bedenken.

Qualitätskriterien im Bereich „Kultur der Komplexität“

- Schüler/-innen arbeiten an der Entwicklung eines eigenen Verständnisses des Problems. Sie suchen nach verschiedenen Interessen und Standpunkten bevor sie versuchen eine Lösung zu finden.
- Das Unterrichten in allen Fächern orientiert sich darauf, Beziehungen, vielfache Einflüsse und Wechselwirkungen aufzufindig zu machen.
- Schüler/-innen haben die Gelegenheit Vielfalt in biologischer, sozialer und kultureller Hinsicht schätzen zu lernen und zu vergleichen – und diese als „Gelegenheiten“ für die Erweiterung von Veränderungsalternativen anzusehen.
- Schüler/-innen werden darin bestärkt, auf ihre Gefühle zu hören und sie als einen Weg für ein tieferes Verständnis von Problemen und Situationen einzusetzen.
- Schüler/-innen und Lehrer/-innen akzeptieren Ungewissheit als einen Teil ihres täglichen Lebens und bereiten sich selbst darauf vor das „Unerwartete zu erwarten und damit umzugehen“ im Bewusstsein von der Wichtigkeit des Vorsorgeprinzips.
-

5. Qualitätskriterien im Bereich Kritisches Denken und der „Sprache der Möglichkeiten“



Beispiel

Schüler/-innen der siebten Klasse arbeiteten an einem Projekt, das von Problemen und Fragen zum Pestizideinsatz handelte. Damit die Schüler/-innen einen Einblick in diese komplexe Frage bekommen, hatte der Lehrer die Vorstellung, dass ihnen die widerstreitenden Interessen, die mit diesem Problem verbunden sind, bewusst werden. Deshalb wurde die Hälfte der Klasse gebeten einen Standpunkt einzunehmen und die Argumente für den Pestizideinsatz herauszufinden und zu analysieren, während der andere Teil der Klasse die Gegenposition einnehmen sollte, also Argumente und Standpunkte gegen den Pestizideinsatz suchen sollte.

Die Schüler/-innen wurden außerdem gebeten relevante Informationen, die ihre jeweilige Position unterstützen könnten, zu suchen: Aus Lektüre-Material (Bücher, Zeitungen, Internet usw.) und von „Informationsträgern“ in der örtlichen Gemeinde, die sie interviewen könnten. Zum Abschluss bekamen die Schüler/-innen die Aufgabe, den Standpunkt, den sie zu vertreten hatten, in einer Podiumsdiskussion im Klassenzimmer zu präsentieren.

Um die Authentizität der Arbeit in der Schule zu stärken, wurden die „Informationsträger“ der örtlichen Gemeinde (ein traditioneller Bauer, ein Bio-Bauer, der Leiter eines örtlichen Supermarktes, ein Vertreter der Verbraucherorganisation und der Ortsvorsitzende des Wandervereins) zur Podiumsdiskussion eingeladen. Entsprechend dieser Unterrichtseinheit wurden die Schüler/-innen bei dieser Veranstaltung gebeten, in Gruppen zu diskutieren und zu den Fragen einen Standpunkt einzunehmen.

In diesem Prozess wurden sie nicht nur über ihren Standpunkt und ihre Argumente zum Pestizideinsatz befragt, sondern auch dazu, welche Alternativen und Handlungsmöglichkeiten die Schüler/-innen erkennen konnten. Dabei konnten sie auf Argumente aus dem vorhergehenden Lernprozess zurückgreifen.

Grundprinzipien

Jeden Tag sind Schüler/-innen einer überwältigenden Menge an Informationen ausgesetzt – Informationen, die komplex, voller Ungewissheit, oft widersprüchlich und selten neutral in Hinblick auf Werte und politische Denkrichtungen sind. Das hat zur Folge, dass Wissen kein objektives Phänomen ist, das aus allen

Perspektiven und zu jeder Zeit konstant ist.

Um aktive und verantwortliche Bürger/-innen zu werden, müssen die Schüler/-innen deshalb fähig sein, selbstständig zu denken, nicht alle Informationen und Argumente als sicher anzunehmen, sondern stattdessen über sie nachzudenken und die den Annahmen zugrunde liegenden Wissensbehauptungen, Meinungen und Betrachtungsweisen zu beachten.

Auf der anderen Seite wird durch die Verbindung aus kritischem Denken und der Sprache der Möglichkeiten betont, dass ein kritischer Mensch zu sein ganz und gar nicht bedeutet allem gegenüber negativ oder skeptisch eingestellt zu sein oder das alles als deterministisch anzusehen. Ein kritischer Denker ist kein „Niemand“, aber ein Mensch, der sich bemüht, den kritischen Prozess der Reflexion und Untersuchung mit einer einfühlenden und optimistischen Vision von Potenti- alen und mit der Suche nach Lösungen in eine positive Richtung zu verbinden.

Die Sprache der Möglichkeiten unterstreicht, dass der kritische Denker nicht nach Grenzen und Beschränkungen sucht, sondern in einer kreativen und aufgeschlos- senen Weise nach Wegen sucht und von Wegen inspiriert wird, die für andere erfolgreich und fruchtbar gewesen sind – in anderen Kulturen, in anderen Epo- chen und in anderen Situationen.

Durch die Fokussierung nicht nur darauf, was „falsch“ sein könnte, sondern auch darauf was „richtig“ sein könnte, gibt kritisches Denken gekoppelt mit der Spra- che der Möglichkeit Menschen persönliche und kollektive Fähigkeiten zur Neuge- staltung von Zukunft. Sie weisen auf eine neue Vision hin, die so sehr gebraucht wird, wenn man auf eine nachhaltige Entwicklung zielt.

Qualitätskriterien im Bereich „Kritisches Denken und der Sprache der Möglichkeiten“

- Schüler/-innen beschäftigen sich mit Machtbeziehungen und wider- streitenden Interessen z.B. in der örtlichen Situation, zwischen Ländern, zwischen heutigen und zukünftigen Generationen.
- Schüler/-innen werden unterstützt, Dinge aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, sich mit anderen zu identifizieren und dadurch Einfühlungs- vermögen zu entwickeln.
- Schüler/-innen werden unterstützt, nach Beispielen dafür zu suchen, was in anderen Situation nützlich und fruchtbar ist (oder war), damit sie sich neue Möglichkeiten und Handlungsalternativen vorstellen können.
-

6. Qualitätskriterien im Bereich der Klärung und Entwicklung von Werten

Beispiel

Mit Werten von Schüler/-innen zu arbeiten ist für Lehrer/-innen, die strenge Umweltschützer/innen sind, schwieriger! Sich dessen bewusst, machte eine Gruppe von Lehrer/-innen die Klärung und die Bildung von Werten zum Schwerpunkt in der gemeinsam getragenen Aktionsforschung. Die Herausforderung, so sagten sie, bestand darin, „daran zu glauben, was man tut, während man gleichzeitig Raum für andere Anschauungen gibt.“ Den Anstoß gab die Tatsache, dass es eine große Zahl von Jägern unter den Eltern der Schüler/-innen gab und bei einem Schüler die Frage nach der Vereinbarkeit zwischen dem Jagen und der erklärten „Liebe zur Natur“ aufkam.

Die Lehrer/-innen vermieden es in der Anfangsphase, ihre Position darzustellen, organisierten jedoch vielfältige Kontakte mit der Jägervereinigung, mit der Forstbehörde und der örtlichen Anti-Jagd-Vereinigung. Ein alter Jäger wurde gebeten, zu erzählen, was ihn am Jagen begeisterte. So wurde die Geschichte der Region zusammen mit der ihrer Jagdtradition erkundet.

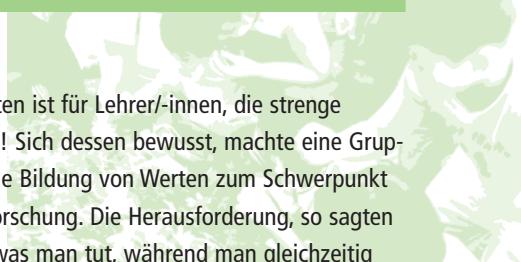
In diesem Prozess tauchte die Frage nach der Biodiversität und ihrer Bedeutung für die zukünftige globale Evolution auf. Es wurden Unterschiede zwischen dem Jagen von gefährdeten Arten und solchen, die heute durch Jagdbewirtschaftung überzählig vorhanden sind.

Regionale, nationale und internationale Vorschriften wurden einbezogen und diskutiert. Die Lehrer/-innen unterstützten die Diskussion der Schüler/-innen, indem sie ihnen dabei halfen ihre Position zu klären und Fragen zu formulieren. Sie gaben auch ihre Meinungen kund, bezogen aber keine Position zum Jagdthema.

Die Antworten und Fragen, die von den Schüler/-innen am Ende des Jahres präsentiert wurden zeigten nicht nur ein tiefes Verständnis über das Jagdthema, sondern auch über die sich wandelnden Beziehungen zwischen Mensch und Lebewesen in verschiedenen Zeiten und verschiedenen Bereichen der Erde.

Grundprinzipien

Werte sind ein wichtiger Teil der Kultur der Komplexität und des Aufbaues eines kritischen Denkens. BNE ist explizit auf Werte und Rationalität gegründet. Ihre wichtigste Botschaft ist: Wenn wir den Wert - Respekt vor der Verschiedenheit der



Menschen - teilen, dann müssen wir diesen Wert leben, indem wir die Existenz anderer Werte akzeptieren.

Werte können weder einfach übertragen noch einfach verändert werden. Untersuchungen zeigen, dass eine kurzfristige Veränderung im Verhalten nicht mit dem Wachstum langfristig orientierter Werte einhergeht. Um bestehende Werte überwinden zu können und neue aufzubauen, ist die erste Herausforderung, sich bewusst zu machen, auf welchen Werten Menschen ihr Alltagsleben aufbauen.

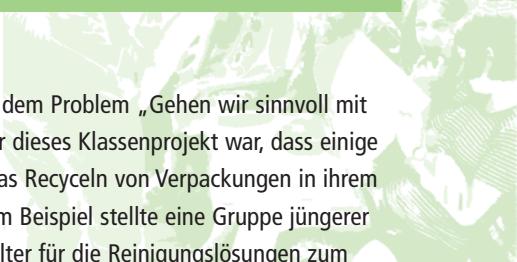
In unserer Gesellschaft sind die „erklärten“ Werte oft verschieden von den Werten, die den Handlungen zu Grunde liegen, weil sie mit den Interessen der betroffenen Person vermischt sind. In vielen Fällen werden Werte als begründete Meinungen, Entscheidungen, Tatsachen oder notwendige Folgen dargestellt.

Die Rolle von Lehrer/-innen im Prozess der Klärung und Entwicklung von Werten ist schwierig. Auf der einen Seite muss er oder sie persönliche Werte klären und explizit machen. Auf der anderen Seite muss er oder sie die Werte der Schüler/-innen respektieren.

Qualitätskriterien im Bereich Klärung und Entwicklung von Werten

- Schüler/-innen beschäftigen sich mit der Unterscheidung von faktischem Wissen und Werten. Sie prüfen die Werte und die Interessen, die mit ihnen verbunden sind.
- Lehrer/-innen stellen die Klärung der Werte der Schüler/-innen und die Diskussion ihrer eigenen Werte in den Mittelpunkt. Sie stärken dabei die Reflexion, den gegenseitigen Respekt und das Verständnis von anderen Werten.
- Lehrer/-innen nehmen die Herausforderung an, nicht ihre eigenen Werte und Meinungen durchzusetzen, indem sie den Schüler/-innen erlauben, an ihrem eigenen Standpunkt festzuhalten.
-

7. Qualitätskriterien im Bereich handlungsgestützter Perspektiven



Beispiel

Eine Klasse von 10jährigen arbeitete an dem Problem „Gehen wir sinnvoll mit Verpackungen um?“ Der Hintergrund für dieses Klassenprojekt war, dass einige Schüler/-innen darauf hinwiesen, dass das Recyceln von Verpackungen in ihrem täglichen Leben nicht verbreitet war. Zum Beispiel stellte eine Gruppe jüngerer Schüler/-innen fest, dass die Plastikbehälter für die Reinigungslösungen zum Waschen von Autoscheiben, die an Tankstellen verkauft werden, nicht recycelt werden.

Bevor der Lehrer dieses spezifische Problem behandelte, wollte er zu dem Verpackungsproblem allgemein arbeiten, um das Verständnis für das Thema zu verbessern. Die Schüler/-innen untersuchten den Umgang mit Verpackungen in verschiedenen örtlichen Geschäften. Sie analysierten die Kunststoffpackungen „von der Wiege bis zum Grab“ und sie besuchten Recycling-Firmen in der Kunststoffindustrie. Darüber hinaus thematisierten sie in einem Rollenspiel die Interessenskonflikte beim Gebrauch von Verpackungen und sie entwickelten einen Fragebogen, um Einstellungen gegenüber Verpackungen zu erheben.

Auf Basis der so gewonnenen Kenntnisse und der Fragen, die aus den Untersuchungen erwuchsen, schrieben sie an die nationale Verpackungskommission um Erkundigungen zur Kennzeichnung von Verpackungen einzuziehen, an die Rathausverwaltung zur Abfallsortierung und zu verschiedenen Herstellern über die Menge der Verpackung bei ausgesuchten Waren.

Nachdem sie verschiedene Argumente, Standpunkte und Fakten in Hinblick auf Verpackungen erarbeitet hatten, kehrten sie zu dem spezifischen Problem zurück und entschieden gemeinsam mit ihren Lehrer/-innen den betreffenden Ölkonzern anzuschreiben. Sie erklärten ihre Analysen und schlugen vor, die Plastikbehälter zu recyceln. Sie erhielten eine Antwort, die beinhaltete, dass die Gesellschaft dies als eine gute Idee ansah und dass ernsthafte Schritte für die Einrichtung eines Recyclingsystems in Betracht gezogen werden, auf Basis der Untersuchungen der Schüler/-innen.

Grundprinzipien

Die Handlungsperspektive bedeutet, dass die Schüler/-innen zusammen mit ihren Lehrer/-innen Schritte unternehmen um das Problem aus dem Bereich nachhaltiger Entwicklung, über das sie arbeiten, zu lösen oder dem Problem entgegenzu-

wirken, und anschließend den Handlungsprozess reflektieren. Eine Handlung zielt auf Veränderung ab: Eine Veränderung im persönlichen Lebensstil der Schüler/-innen und/oder in den lokalen und globalen Lebensbedingungen.

Die Grundüberlegung lautet: Wertvolles Lernen entsteht dort, wo man selbst in authentischen Aktivitäten zur Problemlösung verwickelt ist. Durch Betrachtung des Offenkundigen, durch Suchen von relevanten Informationen, Hinterfragen der Stichhaltigkeit von Informationsquellen, Analysieren von Annahmen, Aufdeckung von Vorurteilen, Entwicklung von Alternativen und Präsentation eigener Gesichtspunkte und Handlungsmöglichkeiten, werden Schüler/-innen klüger hinsichtlich der Mechanismen, Phänomene und Barrieren/Widerstände mit denen Lösungen eines Umweltproblems verknüpft sind.

Jedoch, neben dieser stärker „grundprinzipiellen“ Art des Wissens, gibt es auch ein Metawissen, das die Schüler/-innen dadurch erwerben, indem sie persönlich in die Lösung eines Problems der wirklichen Welt eingebunden sind. Während dieses Prozesses treffen sie oft auf zuvorkommende erwachsene Personen, die sich Zeit nehmen, ihnen zuzuhören und sie ernst zu nehmen. Durch einen solchen Bildungszugang können Schüler/-innen Zuversicht in persönliche und gemeinsame Handlungen ebenso entwickeln wie das Verständnis, dass es hilfreich ist, sich zu engagieren.

Qualitätskriterien im Bereich Handlungsperspektive

- Die Schüler/-innen arbeiten an Problemen und Aktionen, die von Lehrer/-innen von ihrem Bildungswert her und nicht nur als ein Weg zur Lösung von realen Problemen angesehen werden.
- Die Schüler/-innen beteiligen sich an Entscheidungen über Aktionen um das Problem zu beeinflussen und sie lernen vom Nachdenken über ihre Erfahrungen.
- Der Schwerpunkt des Lehrens liegt auf authentischen Handlungsstrategien, auf Handlungsmöglichkeiten und auf Erfahrungen aus realen Handlungen.
- Die Einbindung von Schüler/-innen in Handlungen wird begleitet von der Reflexion über lokale und globale Auswirkungen und von Vergleichen zwischen Risiken und Möglichkeiten für alternative Entscheidungen.
-

8. Qualitätskriterien im Bereich Partizipation

Beispiel

Eine Lehrerin einer achten Klasse hatte viele Jahre mit Schülerpartizipation gearbeitet, weil ihrer Meinung nach die Idee der Partizipation ein zentraler Teil und eine Voraussetzung/Vorbedingung für nachhaltige Entwicklung ist. Von den ersten Schuljahren an haben die Schüler/-innen schrittweise ihre Kompetenzen und ihre Fähigkeiten zur Beteiligung und Übernahme von Verantwortung erweitert.

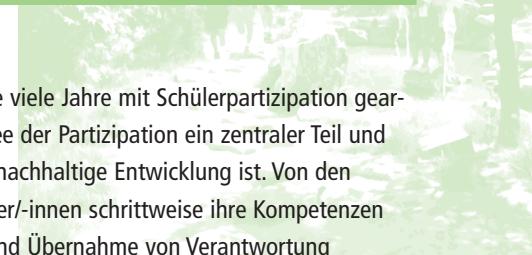
Am Anfang hatte die Lehrerin versucht, wohl überlegt eine Atmosphäre in der Klasse zu schaffen, in der die Schüler/-innen sich an Entscheidungen hinsichtlich der Auswahl der Arbeitsmethode beteiligen können, während Entscheidungen hinsichtlich der Auswahl der Unterrichtsthemen und -fragestellungen in der Verantwortung der Lehrerin blieben.

Später gab die Lehrerin mehr Verantwortung und Wahlmöglichkeiten an die Schüler/-innen ab und schließlich nahmen die Schüler/-innen fast an allen Entscheidungen in Hinblick auf den Unterricht und das Lernen teil, einschließlich der Themen für Projekte, Arbeitsmethoden, Auswahl von Aktivitäten und deren Evaluation.

Ein wichtiger Aspekt bei den Initiativen der Lehrerin war die Art, wie Regeln eingeführt wurden. Regeln wurden über Gespräche und Aushandeln Geltung verschafft. Die Machtbeziehungen waren relativ transparent und klar, so dass die Schüler/-innen wussten, wo sie Einfluss hatten und wo nicht.

Grundprinzipien

Die Vorstellung von Partizipation ist sehr eng verbunden mit dem Ideal der Demokratie. Partizipation bedeutet sich zu beteiligen, Verantwortung zu übernehmen und in gemeinsame Handlungen eingebunden zu sein – alles Dinge, die Schüler/-innen helfen, sich innerhalb der elementaren Strukturen des sozialen Lebens vorzubereiten. Partizipation ist jedoch keine einfache und „angeborene“ Angelegenheit – sie hängt von den Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schüler/-innen in der Praxis ab, entlang von Bedingungen wie: Schulkultur, Unterrichtsklima, dem spezifischen Unterrichtsthema und den Fähigkeiten der Lehrer/-innen. Demzufolge ist es eine zentrale Herausforderung für Lehrer/-innen, Raum für die Fähigkeiten der Schüler/-innen, sich substanzell zu beteiligen, zu schaffen und diese zu verbessern. Anderen Standpunkten zuzuhören und eigene auszudrücken,



Verantwortung zu übernehmen und Einfluss auszuüben sind Dinge, die gelernt werden müssen.

Unter dem Gesichtspunkt des Lernens gesehen, spielt Partizipation eine beachtliche Rolle, weil es die Schüler/-innen in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt. Die Schüler/-innen steuern ihren Lernprozess zum Teil selbst. Dies treibt die Motivation voran, zu diskutieren, Lösungen zu finden und in einem sozialen Kontext zu handeln. Zudem ist Schüler-Partizipation zentral, weil der Unterrichts- und Lernprozess sich dadurch mit ihrem Leben und ihrer Zukunft befasst und ihr Leben und ihre Zukunft berührt. Das heißt jedoch nicht, dass die Schüler/-innen alles über das Projekt entscheiden. Der wichtige Punkt ist, Raum für Entscheidungsmöglichkeiten zu schaffen, damit Schüler/-innen sich auf dem höchsten Niveau ihrer Fähigkeiten beteiligen können. Lehrer/-innen sind jedoch nach wie vor für die Qualität des gesamten Lernprozesses verantwortlich.

Qualitätskriterien im Bereich Partizipation

- Lehrer/-innen setzen einen Schwerpunkt auf die Entwicklung von Fähigkeiten der Schüler/-innen, die sie für eine sinnvolle Partizipation und Kooperation benötigen, z.B. zuhören, Standpunkte zum Ausdruck bringen, Verantwortung übernehmen und Solidarität zeigen können.
- Lehrer/-innen geben Schüler/-innen Raum, um ihrem Alter und ihren Fähigkeiten gemäß am Entscheidungsprozess teilzunehmen.
-

9. Qualitätskriterien im Bereich der Unterrichtsinhalte

Beispiel

14 Jahre alte Schüler/-innen arbeiteten an einem Projekt über einen Interessenskonflikt um die Nutzung eines Flusses in der Nähe ihrer Schule. Als sie untersuchten, wie Fischzüchter und Angler den Strom nutzten, stellte sich ihnen eine Anzahl von Fragen, wie zum Beispiel: Wie arbeitet eine Fischzucht? Auf welche Weise beeinflusst sie die Wasserqualität? Was sind wertvolle Fischarten? Hat ein Angler einen gesetzlichen Anspruch zu fischen, wo er will? Zur Einführung nahmen die Schüler/-innen Wasserproben einschließlich Pflanzen und Tiere und bauten zwei identische Aquarien. In eines der Aquarien gaben sie zusätzliche Nährstoffe. Mit der Zeit wurde das Wasser darin trüb und die Zahl der Wasserlebewesen nahm ab. Dies vermittelte den Schüler/-innen einen Eindruck davon, wie eine Fischzucht auf die Wasserqualität in einem Strom wirkt.

Um besser zu verstehen wie eine Fischzucht funktioniert, bauten die Schüler/-innen aus Pappmaché maßstabgetreue Modelle einer Fischzuchtanlage. Hierzu benutzten sie mathematische Berechnungen. Sie diskutierten Fachfragen bezogen auf die Fütterung der Fische und die Anreicherung des Wassers mit Sauerstoff. Um das Problem aus einer gesellschaftlichen Perspektive zu untersuchen, suchten sie die gesetzlichen Vorgaben zur Führung einer Fischzucht und zum Angeln heraus und analysierten sie.

Die Schüler/-innen interviewten anschließend den Fischzüchter und einen Angler und benutzten dabei das erworbene Wissen aus der vorangegangenen Arbeit in der Klasse, um Argumente und Meinungen der wichtigsten Beteiligten in dem Projekt zu erheben und zu analysieren. Die Interviews wurden auf den Computer übertragen, Rechtschreibung und Formulierungen wurden von Gleichaltrigen kontrolliert und zu einer Dokumentation ausgebaut.

Der Lehrer hatte die Idee, biologische, chemische, geografische, mathematische Wissenschaftsbegriffe ebenso wie sozialwissenschaftliche Begriffe zu verwenden, wie z.B. Nährstoffe, Metabolismus (Stoffwechsel), Zersetzung, Messung, Oxidation, Genehmigung, Interessen, Konflikte, Grenzen, Werte usw. Die Schüler/-innen fanden, dass dies zu einem besseren Verständnis beitrug und ihre Argumente und ihr Vorstellungsvermögen hinsichtlich des Problems und der gegensätzlichen Interessen bereicherte.

Grundprinzipien

Die Unterrichtsfächer haben für BNE viel zu bieten. Jedoch können Fragen einer nachhaltigen Entwicklung selten allein durch ein einzelnes Fach angesprochen werden. Das Kriterium um einen vorgegebenen Fachthemenbereich einzubeziehen ist, dass er – zusammen mit anderen Unterrichtsfächern – dazu beitragen kann, Fragen hinsichtlich des Problems zu beantworten. Natur- und Sozialwissenschaften zum Beispiel werden nicht um ihrer selbst willen ins Spiel gebracht, aber ihre Modelle und Begriffe werden als Mittel benutzt, um die Schüler/-innen zu qualifizieren, die Komplexität des bearbeiteten Problems zu verstehen.

Das Problem ist wie ein Territorium. Die Unterrichtsfächer können verglichen werden mit verschiedenen Arten von Karten (politische, klimatische, geologische usw.). Sie können sowohl dem Verständnis dienen als auch zur Planung von Aktivitäten benutzt werden. Die Karten, die wir benötigen, hängen davon ab, was wir verändern wollen. Der wesentliche Punkt ist, nicht alle möglichen Karten zu benutzen. Es geht um die Fähigkeit, sie benutzen zu können und den Prozess der Vereinfachung von Komplexität zu verstehen, ohne die Karte mit dem Territorium selbst zu verwechseln.

Mit Problemen und Themen zu arbeiten die sich auf nachhaltige Entwicklung beziehen, beinhaltet einen Zugang jenseits der Grenzen des einzelnen Fachgebiets. Die Betonung liegt darauf, die Verbindungen zwischen den verschiedenen Fachperspektiven zu stärken.

BNE sollte aber ebenso das Lernen innerhalb der traditionellen Fächer unterstützen, indem es Beispiele und Perspektiven für eine innovative Weiterentwicklung des Unterrichts und Lernens in traditionellen Fächern gibt. Aus dieser Sicht ist es eine Herausforderung für Schulen zu erforschen, in welchem Ausmaß es möglich ist, BNE als ein Vehikel zu benutzen, um den Lerneffekt traditioneller Hauptfachthemen zu vergrößern und den Sinngehalt in der Lernsituation zu stärken. Der problemorientierte, authentische und interdisziplinäre Zugang beim Arbeiten mit Problemen, die einen Bezug zur nachhaltigen Entwicklung haben, kann die oft isolierten akademischen und theorieorientierten Fächer des Lehrplans beleben.

Qualitätskriterien im Bereich Unterrichtsstoff

- Lehrer/-innen, die BNE unterrichten, setzen einen Schwerpunkt auf Probleme und Fragen – der Unterrichtsstoff sollte funktional und relevant für das Verständnis der Komplexität der Fragestellungen sein.
- Die Theorien und Begriffe aus den wissenschaftlichen Lehrfächern werden genutzt, um das oft naive und unkritische Erfahrungswissen kritisch-reflektierend zu betrachten.
- Lehrer/-innen suchen nach Ideen und Perspektiven in BNE um Lehren und Lernen in den traditionellen Unterrichtsfachgebieten zu reaktivieren und Neuerungen einzuführen.
-

10. Qualitätskriterien im Bereich lokaler Schulpolitik und Planung

Beispiel

Angeregt durch die UNESCO Dekade für Bildung für eine nachhaltige Entwicklung lädt der Schulleiter zu einer Versammlung aller Mitarbeiter/-innen der Schule ein. Er lädt ebenfalls Vertreter/-innen der Eltern und einige Schlüsselpersonen der Gemeinde ein. Er gibt den Teilnehmern/-innen vor der Versammlung Informationen, die er aus Schriften oder aus dem Internet über BNE erhalten hat. In seiner Einladung signalisiert der Schulleiter, dass ihm dies interessant für die Schule erscheine, er aber nicht sicher sei, ob es eine gute Idee sei, sich besonders auf BNE einzulassen.

Bei der Versammlung werden alle Gruppen eingeladen, durch Pro und Kontra zu einer konzentrierten Anstrengung im Bereich BNE beizutragen. Es werden keine endgültigen Entscheidungen getroffen, jedoch mehrere Arbeitsgruppen gebildet. Die Arbeitsgruppen wollen verschiedene Aspekte ausführlich für eine weitere Versammlung bearbeiten, wo Entscheidungen getroffen werden sollen. Einige Hauptpunkte der Erkundung bestehen darin, sich einen Überblick über verschiedene frühere Projekte und Initiativen der Schule zu verschaffen, um zu sehen, welche Erfahrungen daraus in diesem neuen Zusammenhang nutzbar gemacht werden können. Andere Punkte beziehen sich darauf, wie eine besondere Anstrengung in BNE das Lernen der Schüler/-innen im Bereich der Hauptfächer beeinflussen kann und schließlich ob dadurch ihre Leistungen in wichtigen Abschlussprüfungen tangiert wird. Die Eltern und die verschiedenen Vertreter/-innen der Gemeinde werden ermutigt, ihre Ansichten und Interessen zu äußern.

Beim zweiten Treffen erstatten alle Arbeitsgruppen einen Bericht und es wird diskutiert, was sie herausgefunden haben. Schließlich kommen sie zu der allgemeinen Übereinstimmung, die Arbeit mit BNE aufzunehmen. Alle Gruppen bringen jedoch auch ihre Unsicherheit über den zukünftigen Weg zum Ausdruck. Es wird von vielen nachdrücklich betont, dass die nächsten Schritte als Forschen und Lernen und nicht einfach unter dem Gesichtspunkt Fortschritt und Erfolg angesehen werden sollen. Man ist sich einig, dass eine Liste von Qualitätskriterien für die Arbeit der Schule mit BNE gefunden werden soll. Eine bereits vorhandene Liste kann dafür als Ausgangspunkt genommen werden. Es wird bei dem Treffen auch eine Reihe zusätzlicher Arbeitsschritte, um alle einzubinden, vereinbart.

Grundprinzipien

Schulleitlinien haben externe ebenso wie interne Funktionen und beide können durch die Konzentration auf BNE unterstützt werden. Extern kann die Konzentration auf BNE der Schule helfen, von einem klaren zukunftsorientierten Profil zu profitieren. Intern kann der gemeinsame Fokus darauf, wie BNE zu einem Leitmotiv für Reflexion und Innovation gemacht werden kann, helfen, die Schule zu einer dynamischen „lernenden Organisation“ zu entwickeln. Die eigentliche Natur von BNE beinhaltet eine Atmosphäre für den Austausch von Ideen und für kritisches Denken, das auf Visionen von der Zukunft basiert. Auf solche Weise kann sie von den täglichen Routinen und alltäglichen Aufgaben ablenken und helfen, alle Beteiligten zu stärken und einzubinden, falls das Schulmanagement dieses Potenzial erkennt. An Schulen hat die Schulleitung eine Schlüsselrolle um die vielfältigen Ressourcen und Energien der Menschen an der Schule zu entfalten. Bei Planungsprozessen ist eine gemeinsame Übereinkunft, wohin die Reise gehen soll, obligatorisch. Kleine Schritte in eine richtige Richtung sind nachhaltiger als zu viele Schritte in zu kurzer Zeit ohne klares Ziel.

In einer gut funktionierenden Schule ist die Leistungsfähigkeit der Schule mehr als die Summe der individuellen Einzelfähigkeiten. Wie in der Einleitung erwähnt macht es Sinn, die Schulkultur als einen Ausdruck des kollektiven „Gedächtnisses“ zu verstehen. Das bedeutet beispielsweise, dass neue Erfahrungen, kritische Überlegungen, Innovationen usw. Teil der Schulkultur sind ebenso wie Menschen interagieren, diskutieren sowie Dinge tun und verändern. Es ist der Auftrag des Schulleiters solche Prozesse zu ermöglichen, aber Ziel, Prozess und Organisation sollten als eine gemeinsame Vision, die alle Mitglieder der Schule einbindet, sorgfältig ausgearbeitet werden.

Qualitätskriterien im Bereich der Schulleitlinien und Planung

- Die Schule bezieht die Konzentration auf BNE in ihre Aufgabenverteilung und den aktuellen Aktionsplan (bzw. das Schulprogramm) ein.
- Die Schulleitung ermutigt Lehrer/-innen Zukunftsperspektiven zu benutzen, um ihre langfristige BNE-Arbeit zu planen.
- Die Schule stellt den Schüler/-innen eine angemessene Zeit für die Arbeit mit BNE zur Verfügung, ebenso den Lehrer/-innen für Reflexionen und Klärungsprozesse über BNE-Fragen an der Schule.
- Die Schule richtet ein Verfahren ein, um auf den Bedarf der Lehrerinnen nach weiteren Erziehungsprozessen, die für BNE relevant sind, reagieren zu können.
-

11. Qualitätskriterien im Bereich Schulklima

Beispiel

Eine kleine Stadt kennzeichnet sich durch verschiedene Bildungsangebote für die Schüler/-innen aus: Projektarbeit über Fragen zu einer nachhaltige Zukunft steht im Zentrum jedes Jahrgangs und der Lernprozesse aller Klassen. Die Lehrer/-innen glauben daran, dass „Freude an der Schulzeit“ und eine „Vorbereitung auf die Zukunft“ vereinbar sind und dass eine konstruktive, herausfordernde Atmosphäre ohne Konkurrenzdenken gut für Schüler/-innen ist.

Die Schulleitung versucht Funktionen und Verantwortlichkeiten fair zu verteilen. Einige Lehrer/-innen haben die Verantwortung, die Klassen-Projektarbeit zu koordinieren, andere betreuen klassenübergreifende Schulprojekte wie z.B. den Austausch mit anderen Schulen, die Integration behinderter Schüler/-innen, die Beziehungen zur Stadtregierung oder zur Schulverwaltung.

Die Eltern und die Gemeinde werden fortlaufend informiert und sind sehr stolz auf die Aktivitäten der Schule: Ein Eltern- und Bürgerverein wurde gebildet, um die Schule zu unterstützen. Die Aktivitäten des Vereins werden zusammen mit den Schulaktivitäten geplant, um mit den Eltern und interessierten Bürgern die gleichen Themen zu diskutieren, die an die Schüler/-innen gerichtet werden und die im Laufe des Jahres erkundet werden sollen.

Jedes Jahr ist eine neue Herausforderung und der erste Monat in der Schule ist der Planung der Projektarbeit im nächsten Schuljahr und dem Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen innerhalb der Schulgemeinde gewidmet. Besondere Aufmerksamkeit wird der Begrüßung der neuen Lehrer/-innen, Schüler/-innen, Eltern und des nicht lehrendes Personal gewidmet. Dies geschieht durch Aktivitäten in gemischten Altersgruppen, Patenschaften zwischen Schüler/-innen und spezielle Aktivitäten für interessierte Eltern.

Alle Gruppen der Schule sind in den Schulgremien vertreten, doch bevor es zu einer Abstimmung in den Gremien kommt, nimmt sich die Schule vor, erst eine Diskussion um die Hauptprobleme zu führen.

Grundprinzipien

Schulklima ist als Begriff schwer zu definieren, wird aber von Lehrer/-innen und Schüler/-innen tagtäglich erlebt. Das Schulklima wird von den Beziehungen zwischen Schüler/-innen, Lehrer/-innen, nicht-lehrendem Personal und Schulleitung, Eltern und der umgebenden Gemeinde geprägt und hat wiederum einen großen

Einfluss auf diese Beziehungen. Es wird von den verschiedenen Gruppen (Lehrer/-innen, Schüler/-innen usw.) in der Schule unterschiedlich erfahren. Auch innerhalb jeder dieser Gruppen kann das Schulklima sehr verschieden erlebt werden. Ein starkes Identitätsbewusstsein, ein selbstsicheres Zugehörigkeitsgefühl und gleichzeitig das Vertrauen, dass Zweifel und Kritik nicht nur geduldet, sondern erwünscht sind, können Hauptkomponenten eines positiven Schulklimas für viele an der Schule sein.

BNE kann einen förderlichen Einfluss auf das Schulklima haben. Partizipation, kritisches Denken, Klärung von Werten, authentische Aktivitäten und die Anerkennung von Komplexität kann am Besten in einer Schule gelernt werden, in der diese Dimensionen als gemeinsame Wesensmerkmale der Arbeit der Schule entwickelt werden.

Für BNE ist dies ebenfalls wichtig, damit alle Mitglieder der Schulgemeinde sich ihrer Aufgabe und ihres Beitrags bewusst werden. Die nichtlehrenden Mitarbeiter/-innen und das Personal für die Schulbuffet sind ebenso wichtig wie die Lehrer/-innen oder die Eltern, um Alltagsgewohnheiten entwickeln zu können, die von Respekt, Sorgfalt im Umgang mit den Schulressourcen, Vertrauen in demokratische Regeln und Freude an dem sozialen Umfeld und der Lernumgebung getragen werden.

Qualitätskriterien im Bereich Schulklima

- Die Schulatmosphäre ermöglicht, dass jede Person mit innovativen Ideen und Vorschlägen ohne Angst am Schulleben mitwirken kann. Die Schulleitung spielt eine besondere Rolle, um dies zu ermöglichen.
- Die Schule wird als eine Arena angesehen, in der alle Beteiligten Demokratie und Partizipation auf unterschiedlichen Ebenen in den Entscheidungsprozessen praktizieren können.
- Die ganze Schulgemeinde, insbesondere Eltern werden über die Relevanz von BNE für die allgemeine Bildung informiert und in die Schulentwicklung einbezogen.
-

12. Qualitätskriterien im Bereich Schulmanagement

Beispiel

Wir besuchen eine ziemlich große Schule auf dem Land. Wir werden vom Schulleiter freundlich begrüßt und er führt uns stolz im Schulgelände herum. Dies ist wirklich ein schönes Schulgelände. Es gibt viele Bäume, blühende Büsche und Blumen um die schmalen Rasenflächen herum. Viele Plätze haben kleine Sitzmöglichkeiten für die Schüler/-innen, um draußen zu arbeiten oder einfach nur um sich zu entspannen. In einem Teil des Schulgeländes gibt es einen Kräutergarten mit Küchen- und Heilkräutern.

Während wir dort sitzen und darüber sprechen, wie all das durch bewilligte Sondermittel als Teil eines Projektes zur Schulverbesserung errichtet wurde, beginnt die Mittagspause. Eine Klasse von Schüler/-innen kommt mit ihren Essensbehältern vorbei. Einem kleinen Mädchen passiert ein Missgeschick und ihre Portion Reis fällt auf den Boden. Sofort rennt sie zum Haus, kommt mit Besen und Kehrschaufel zurück und säubert den Boden. Bevor die Klasse im Essensgebäude verschwindet, ist sie zurückgelaufen und hat ihren Platz unter ihren Klassenkameraden wieder eingenommen. Auf unsere Bemerkung zu diesem Ereignis antwortet der Schulleiter: „Ja, sie haben gelernt, was zu tun ist.“

Auf die Frage wie viele Schüler/-innen bei der Gestaltung des Schulgeländes beteiligt waren, antwortet der Schulleiter, dass sie geholfen haben, die Bäume zu pflanzen. Es stellte sich heraus, dass die Schüler/-innen lediglich als Handlanger bei der Gestaltung des schönen Schulgeländes dienten. Der Schulleiter sah aber schnell das Potenzial, wie er die Schüler/-innen stärker beteiligen könne. „Gebt mir ein Jahr“ war die abschließende Bemerkung dieses „effizienten“ Schulleiters.

Grundprinzipien

Auf den ersten Blick mögen sich Kriterien im Bereich des Schulmanagements auf ein sauberes und schönes Schulgelände, gut geführte Schulhäuser, Vorrichtungen zum Energie- und Wassersparen und eine gute Abfallbewirtschaftung beziehen. Bei genauerer Betrachtung hängt die Qualität des Schulmanagements jedoch davon ab, wie diese „netten“ Aspekte das Lernen der Schüler/-innen unterstützen in ihrem zukünftigen Leben Aspekte nachhaltiger Entwicklung zu berücksichtigen. Die Beteiligung der Schüler/-innen an Aktivitäten zur Schulgestaltung muss in erster Linie unter dieser pädagogischen Perspektive gesehen werden. Die Erfolge müssen in Hinblick auf den Bildungs- und Lernwert bewertet werden und nicht

nur danach, in welchem Umfang die Bemühungen Resultate bezogen auf Einsparung von Energie oder Reduzierung der Abfallmenge der Schule u. ä. zeigen. Das Qualitätskriterium Schulmanagement muss deshalb in enger Beziehung mit der Mehrzahl der anderen Bereiche gesehen werden.

An der typischen Schule wird Unterricht und Lernen von der Schulleitung getrennt. Die Entscheidungen, die sich auf das Management der Schule beziehen, werden außerhalb der Reichweite der Lernenden getroffen. Und das trotz der Tatsache, dass das Management der Schule oft eine große Auswirkung auf das Leben der Schüler/-innen in der Schule hat.

Lehrer/-innen mögen sich abmühen, den Schüler/-innen zu helfen, sich als verantwortliche Beteiligte in ihren Unterrichtsstunden zu engagieren während sich die Schulleitung im Bereich der Nachhaltigkeitsfragen engagiert. Aber wenn die Schule immer in einem Top-down-Stil geführt wird, dann handelt die Schulleitung wie ein „heimlicher Lehrplan“, der gegen die Ziele der Lehrer/-innen arbeitet.

Anstatt die Schüler/-innen als ein Teilobjekt des Schulmanagements, das „gemagt“ werden soll, zu betrachten, mag es nützlicher sein – wieder – auf Methoden zu achten, die die Beteiligung am Management der Schule verbessern, um Managementaktivitäten zu Lernaktivitäten zu machen.

Die Bereiche, in denen solche Versuche unternommen werden können, sind größtenteils auf nachhaltige Entwicklung bezogen. Vom Management der natürlichen Ressourcen (Wasser, Energie, Materialien, Biodiversität) zur Minimierung des Einsatzes von Chemikalien und gefährlichen Stoffen, von der Sorgfalt bei der Abfallbeseitigung bis zur Beachtung eines sicheren Transports der Schüler/-innen, von den Essgewohnheiten bis zur Sorge um die natürliche Umwelt auf dem Schulgelände und im Umfeld der Schule. Im Zentrum steht die Bemühung, die persönlichen Lebensstile mit dem gegenseitigen Respekt von Wünschen und Bedürfnissen zu verbinden und allen zu helfen, Beteiligte in den Veränderungsprozessen zu werden. Diese Bemühungen werden indirekt eine positive Auswirkung auf die Schüler/-innen haben, da sie sich als Teil ihres zukünftigen Lebens für Nachhaltigkeitsfragen engagieren können.

Qualitätskriterien im Bereich Schulmanagement

- Die Schule führt regelmäßig ein Audit hinsichtlich der Erfordernisse der Schule in Richtung Nachhaltigkeit durch, an dem Schüler/-innen, Lehrer/-innen und nicht-lehrende Mitarbeiter/-innen beteiligt werden.
- Die Schule entscheidet jedes Jahr, was die neuen Aufgaben sind und welche Aktionen für eine kontinuierliche Verbesserung des Schulmanagements vorgenommen werden.
- Die Schule ist bestrebt, ein Beispiel für sorgfältiges Management der Ressourcen zu geben. Ein Nachweis der erreichten Ergebnisse wird schulintern und der Gemeinde präsentiert.
-

13. Qualitätskriterien im Bereich Reflexion und Evaluation von BNE Initiativen auf Schulebene

Beispiel

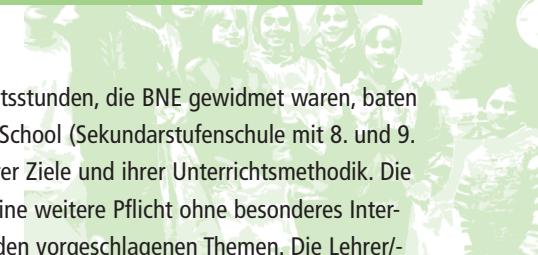
Nach zwei Jahren mit vielen Unterrichtsstunden, die BNE gewidmet waren, baten die Lehrer/-innen in einer Junior High School (Sekundarstufenschule mit 8. und 9. Klasse) um eine kritische Reflexion ihrer Ziele und ihrer Unterrichtsmethodik. Die Schüler/-innen betrachteten BNE als eine weitere Pflicht ohne besonderes Interesse oder persönliche Beteiligung an den vorgeschlagenen Themen. Die Lehrer/-innen wollten verstehen, was die Hindernisse oder was die Fehler waren. Sie baten deshalb Personen, die auf dem Gebiet BNE arbeiteten, ihre Besprechung zu leiten.

In einem ersten Schritt wurden die Lehrer/-innen gebeten, an die Zukunft anstatt an die Vergangenheit zu denken. Was wollten sie wirklich erreichen? Was waren die wichtigeren und langfristigeren Ziele ihres Unterrichtens für BNE? Auf der Grundlage ihrer Ziele begannen die Lehrer/-innen über das „wie“ nachzudenken, über Methodensets und Stoffgebiete, die herangezogen werden können, um diese Ziele zu erreichen.

In diesem Prozess wurde ihnen klar, dass ihr Unterricht zu BNE in vieler Hinsicht mehr eine Vermittlung von Inhalten als eine Unterstützung für das Lernen der Schüler/-innen war, um deren kritisches und schöpferisches Denken zu steigern. Das Ergebnis war ein Gefühl der Frustration bei den Schüler/-innen, die mit Problemen konfrontiert wurden, die zu groß und zu weit entfernt von ihrem täglichen Leben waren.

Die Lehrer/-innen entschieden, ihren Unterricht zu überarbeiten und nach neuen Methoden zu suchen. Dabei stimmten sie einer Art „Kriterienset“ zu, das von jedem Lehrer befolgt werden sollte, was immer er auch für ein Fachthema, ein Projekt oder eine Initiative in der Schule plant. Die Kriterien waren in gewisser Hinsicht „abstrakt“. Deshalb entschieden sie, regelmäßige Besprechungen durchzuführen, um die gefundenen „praktischen Beispiele“ zur Beschreibung und Verdeutlichung der einzelnen Kriterien zu vergleichen.

Das erste Beispiel bezog sich auf einen Mangel an „Partizipation“. Den Lehrer/-innen wurde bewusst, dass sie über die Kriterien entschieden hatten, ohne die Schüler/-innen und Eltern in diesen Prozess einzubeziehen! Mit Hilfe externer Partner planten sie allein Initiativen, um Schüler/-innen und Eltern in die praktische Planung für eine bessere und zukunftsorientierte Schule, die auf eine nachhaltige Entwicklung achtet, einzubeziehen.



Der Prozess dauerte lange, aber am Ende des Jahres hatte die Schule ein Set von Kriterien entwickelt, die sowohl Lernmethoden und Handlungsmöglichkeiten als auch Funktionen der Schule in der Gemeinde beschrieben, um sich in Richtung BNE zu entwickeln. Die Kriterien wurden offen gelegt und in einer Art „Schulcharta für BNE“ niedergeschrieben und durch die Entscheidungsgremien der Schule bestätigt. In dem Kriterienset lautete ein Kriterium für Schulentwicklung: „in Forschung einbezogen werden“, „auf Innovationen und Entwicklung bezogene Daten sammeln“ und „Datenbesprechung in gemischten Gruppen, in denen Eltern, Schüler/-innen und nicht-lehrende Mitarbeiter zusammen mit Lehrer/-innen vertreten sind.“

Grundprinzipien

Wir haben keine Rezepte für nachhaltige Entwicklung und BNE. Nachdenken über Handlungsmöglichkeiten, Selbst-Evaluation und Aktionsforschung sind Methoden, die Schulentwicklung in Richtung nachhaltige Entwicklung unterstützen können. Reflexions- und Forschungsprozesse benötigen Zeit, klare Forschungsfragen, die Sammlung von Daten, Auswertung und Diskussionen, unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven.

Die Dokumentation der durchgeführten Aktivitäten und der Lehr- und Lernprozesse ist ein erster Schritt. Andere Schritte bedürfen einer Definition der Qualität, die die Schule erreichen möchte, und der Qualitätskriterien, die für die Evaluation des Erreichten herangezogen werden sollen. Die Diskussion eines spezifischen Sets von Qualitätskriterien für die eigene Schule, die offen ist für die Beteiligung von Schüler/-innen, Eltern und Mitarbeitern sowie für Externe aus der Gemeinde, ist ein Weg, um ein gemeinsames Verständnis der BNE-Philosophie der Schule und einer Kultur der Partizipation zu entwickeln. Die Diskussion sollte nicht mit der Diskussion der Kriterien enden, sondern fortgesetzt werden durch die Einbeziehung aller Beteiligten bei der Interpretation der gesammelten Daten und schließlich bei der internen Evaluation der erreichten Ergebnisse. Die Verlagerung von kurzfristigen Ergebnissen zu mittel- und langfristigen Ergebnissen, nicht nur in Hinblick auf das Verhalten, sondern auch in Hinblick auf Werte und kritisches Denken, ist kein einfacher Prozess. Dieser kann aber durch die Klärung von Werten und durch die Reflexion und Evaluation der unternommenen Aktionen gefördert werden.

Qualitätskriterien im Bereich Reflexion und Evaluation über BNE Initiativen auf der Ebene der Schule

- Die Schule stellt angemessene Zeit für Reflexionen und Erkundungen über BNE Themen zur Verfügung.
- Die Schule klärt und entwickelt Qualitätskriterien für BNE in Übereinstimmung mit ihren Visionen von BNE und benutzt sie für die interne Evaluation.
- Die Schule richtet Verfahren ein, um die Vorteile und die Errungenschaften durch BNE, ebenso wie die Erfahrung aus aufgetretenen Schwierigkeiten, zugunsten der gesamten Schule nutzbar zu machen, auch für Lehrer/-innen, die nicht an ESD Initiativen beteiligt sind.
-

14. Qualitätskriterien im Bereich Zusammenarbeit mit der Gemeinde

Beispiel

Lehrer/-innen einer Fachschule (Sekundarstufe) suchten in der örtlichen Gemeinde nach Möglichkeiten für Lernprozesse, die auf lebensnaher Erfahrung beruhen und nach außerschulischen Lernorten, die Schüler/-innen mit dem Bereich BNE bekannt machen können. Die Stadt, in der sich die Schule befindet, liegt in der Nähe eines Sees. Besondere Aufmerksamkeit wurde in den letzten fünf Jahren auf das Problem der Wasserverschmutzung gelegt.

Die Schule entschied, alle planmäßigen Laboraktivitäten (Chemie, Mikrobiologie und Physik) auf die Situation des Sees zu konzentrieren und schlug der örtlichen Umweltbehörde eine fachliche Partnerschaft mit dem Angebot vor, einen Teil der notwendigen Analysen und Wasserüberwachungen durchzuführen. Zusätzlich nutzten die Schüler/-innen einen Teil ihrer sozialen Untersuchungen und ihrer spezifischen Projektzeit, um andere wichtige Grundzüge des Problems zu untersuchen. Sie befassten sich z.B. mit Stimmungen und Meinungen der Einwohner über die Schadstoffbelastung des Sees sowie den Beschränkungen und Abgaben, die den Einwohnern von der Stadtverwaltung auferlegt wurden.

Das Jahr endete mit einer öffentlichen Präsentation der gesammelten Daten und der Vorschläge der Bürger, nicht nur die Qualität des Sees, sondern auch die des Flusses zu verbessern. Nach dieser Präsentation wollten andere Schulen – einige Grund- und Mittelschulen sowie eine Kunstschule, die an der Gestaltung und Durchführung der Ausstellung beteiligt war – dem Projekt beitreten.

Die Stadtverwaltung schloss einen Vertrag mit der Fachschule zur Überwachung des Seewassers über drei Jahre. Sie finanzierte außerdem eine Kampagne zum sorgsamen Umgang mit Wasser, die vom Netzwerk der Schulen organisiert und durchgeführt wurde und sich an die Stadtbevölkerung richtete.

Grundprinzipien

Eine der Hauptideen in BNE ist es, lokal wirksam zu sein und ein orts- und situationsbezogenes Wissen aufzubauen. Auf diese Weise sind Schulen nicht länger Institutionen, die abgeschieden von der wirklichen Welt ein abstraktes Allgemeinwissen unterbreiten, sondern werden Institutionen, die in der Gesellschaft aktiv sind und als relevante Beteiligte in der Entwicklung der Gemeinde betrachtet werden.

Ein erster Schritt ist es, die Besonderheiten und die Probleme der Gemeinde als Ressource für praktische Arbeit und aktives Lernen zu nutzen. In einem weiteren Schritt kann sich die Schule als eine wichtige Stimme in die Planung der lokalen Nachhaltigkeitsentwicklung einbringen. Die Schule kann der Gemeinde auch ihre Einrichtungen und Kompetenzen für kommunale Studien und Aktivitäten in Richtung Nachhaltigkeit anbieten. In diesem Prozess werden die Schulen zu sozialen Kernzentren mit offenen Türen die ihre Kompetenzen mit anderen kommunalen Einrichtungen in gemeinsamer Verantwortung teilen. Lehrer/-innen und Schüler/-innen gewinnen an Weitsichtigkeit und Erkenntnissen und die letztgenannten beginnen ihre zukünftige Rolle als aktive Bürger einzüuben.

Qualitätskriterien im Bereich der kommunalen Zusammenarbeit

- Die Schule bezieht die Gemeinde als eine Ressource für Lehrer/-innen und Lernen in sinnvoller Weise ein.
- Die Schule nutzt die örtliche Gemeinde als eine Arena für ernsthafte Aktivitäten.
- Die Schule ermöglicht der örtlichen Gemeinde, ihre Anliegen an die Schule zu richten und ihr als „Kommunikationszentrum“ zu dienen
-

15. Qualitätskriterien im Bereich Vernetzung und Partnerschaften

Beispiel

Eine Stadtverwaltung wollte ihre 50 Schulen zu einem gesamten Schulsystem entwickeln, in dem die Bildung von Netzwerken und Partnerschaften und die Beteiligung einer Pädagogischen Hochschule eine herausragende Bedeutung bekommen sollten. Als Einstieg bekamen die Schulen ein Weiterbildungsprogramm vor Ort, das jeweils zwei Lehrer/-innen der Schulen befähigen sollte, die anderen Lehrer/-innen zu inspirieren, anzuleiten und als deren kritischer Freund zu dienen.

Unterstützt durch die Kommunalverwaltung bildeten dieser Kreis kritischer Freunde und die Hochschule eine Gruppe, um den Einstieg in die Kooperation zwischen den Schulen zu erleichtern.

Die Schulen bildeten Partnerschaften nach geografischen Gesichtspunkten, in einigen Fällen auch nach den Interessen in bestimmten Bereichen von BNE. Die Partnerschaft wurde sowohl auf der Ebene der Schulleiter, der Lehrer/-innen als auch der Schüler/-innen eingerichtet. Eine Schule war besonders daran interessiert, Unterstützung hinsichtlich der Formulierung des Schulaktionsplanes zu bekommen, um BNE darin zu integrieren. Dank des Netzwerks entwickelten sie eine Zusammenarbeit mit einer anderen Schule über diese Aufgabe, in der kritische Freunde als Kompetenzträger im Austausch von Informationen und Erfahrungen fungierten.

Eine andere Gruppe von Schulen lag in der Nähe eines Feuchtgebietes, dass um einen See herum renaturiert werden sollte. Sie wollten ein BNE Programm entwickeln, das die gegensätzlichen Interessen in Hinblick auf die Renaturierung im Auge haben sollte. Die kritischen Freund/-innen erleichterten gemeinsam den Kontakt zu den örtlichen Schlüsselpersonen mit Interesse und Wissen hinsichtlich des Gebiets: Landbesitzer, die Stadtverwaltung, Naturschutzorganisationen usw. Diese Kontakte führten beispielsweise zu einer dauerhaften Partnerschaft zwischen einer der Schulen und der Naturschutzorganisation.

Grundprinzipien

Der entscheidende Aspekt der Arbeit in Netzwerken und Partnerschaften ist der regelmäßige und systematische Aufbau und der Austausch von Erfahrung und Informationen, die für BNE relevant sind. Vernetzung und Partnerschaft kann auf mehreren Ebenen stattfinden: Vernetzung zwischen örtlichen benachbarten Schu-

len, Vernetzung zwischen Nichtregierungsorganisationen und Regierungsorganisationen, die in der Bildungsentwicklung im Bereich BNE tätig sind (Universitäten, Zentren oder Vereine mit Erfahrung in der Lehrerfortbildung), oder die Vernetzung mit internationalen Partnern.

Auf der Ebene der Schule sind sowohl die Schüler/-innen als auch die Lehrer/-innen aktiv, um Netzwerke und Partnerschaften zu bilden und aufrechtzuerhalten. Schulen gewinnen durch die Vernetzung sowohl durch Eigeninitiativen als auch durch Reaktionen auf andere und von anderen. Zum Beispiel entwickeln Schulen ihre Lehr- und Lernprozesse sowohl dadurch weiter, dass sie von Erfahrungen anderer Bildungseinrichtungen lernen, als auch dadurch, dass sie Vernetzungen und Partnerschaften initiieren und unterstützen, in denen sie Erfahrungen her vorbringen und weitergeben können als auch Rückmeldung zu ihren Aktivitäten erhalten. Netzwerkarbeit hat so gesehen dynamischen Charakter. Sie qualifiziert alle Partner und schafft Synergien in den Partnerschaften.

Es ist eine Herausforderung für nationale und regionale Entscheidungsträger in den Bildungsverwaltungen ökonomische Ressourcen und Rahmenbedingungen bereitzustellen, die es Schulen ermöglicht Netzwerke und Partnerschaften aufzubauen und zu erhalten.

Qualitätskriterien im Bereich von Vernetzung und Partnerschaften

- Die Schule arbeitet mit anderen Schulen zusammen, um BNE relevante Ideen zu entwickeln, Ideen und Information auszutauschen und zu vergleichen.
- Die Schule ist Teil örtlicher, nationaler oder internationaler Netzwerke, die für BNE bedeutend sind. Sie ermutigen die Schüler/-innen hierin Initiativen zu ergreifen.
- Die Schule sucht die Zusammenarbeit mit Institutionen, die aktiv in der Bildungsentwicklung und auf dem Gebiet BNE sind.
-

Danksagung

Diese Publikation wurde angeregt durch die nationalen Berichte über „Umweltschulentwicklung“, die von 13 Mitgliedsländern der ENSI- und SEED-Netzwerke erstellt wurden, und bezieht diese ein. Wir danken den Autor/innen dieser nationalen Berichte:

Syd Smith, Australien; Willy Sleurs, Flämische Gemeinschaft von Belgien;
Reiner Mathar, Deutschland; Soren Breiting und Finn Mogensen, Dänemark;
Lea Houtsonen, Finnland; Eugenia Flogaitis, Georgia Liarakou und
Maria Daskolia, Griechenland; Michela Mayer, Italien; Sun-Kyung Lee, Korea;
Astrid Sandås, Norwegen; Günther Pfaffenwimmer, Österreich; Mariona Espinet,
Mercè Guilera, Rosa Tarín und Rosa M. Pujol, Spanien - Katalonien;
Evalotta Nyander, Schweden; Nikolett Szepláki und Attila Varga, Ungarn.

Mehrere bedeutende Pädagogen/-innen und Erziehungswissenschaftler/-innen haben die Rolle von kritischen Freund/-innen übernommen und Rückmeldungen zu den ersten Fassungen unseres Konzepts gegeben, für die wir sehr dankbar sind. Diese Personen sind:

Roy Ballentyne, Australien; Daniella Tilbury, Australien; William Scott, Großbritannien; Stephen Sterling, Großbritannien; Justin Dillon, Großbritannien; Paul Hart, Kanada; Bob Jickling, Kanada; Kirsten Nielsen, Dänemark; Keld Nørgaard, Dänemark; Karsten Schnack, Dänemark; Elisabetta Falchetti, Italien; Serena Recagno, Italien; Günther Pfaffenwimmer, Österreich; Peter Posch, Österreich; Franz Rauch, Österreich; Theresa Franquesa, Spanien; Mercè Junyent Pubill, Spanien; Johan Ohman, Schweden; Attila Varga, Ungarn.

Literaturvorschläge

Benedict, Faye (Ed.) (2000) From the Pilot to the Mainstream – Generalisation of good practise in Environmental Education, ENSI International Conference, Oslo.

Elliott, John (Ed.) (1998) Environmental Education: on the way to a sustainable future, ENSI International Conference, Linz (Austria).

Huckle, John & Stephen Sterling (Eds.) (1996) Education for sustainability. Earthscan Publications, London.

Kyburz-Graber, Regula; Posch, Peter & Peter, Ursula, (Eds.) (2003): Interdisciplinary Challenges in Teacher Education - Interdisciplinary and Environmental Education. Innsbruck/ Wien: Studienverlag.

Mogensen, Finn & Mayer Michela (2005) A Comparative Study on Ecoschool Development Process, ENSI/SEED, Wien.

Morin, Edgar (1999) Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, UNESCO, Paris

OECD (1997) Sustainable Development. OECD Policy approaches for the 21st Century, OECD, Paris.

OECD (2003) Beyond bureaucracy. Networks of innovations for Schools and Systems, OECD Forum on schooling for tomorrow.

Scott, William & Gough, Stephen (Eds.) (2003) Key issues in sustainable development and learning: a critical review; London: Routledge Falmer.

Scott, William & Gough, Stephen (2003) Sustainable Development and Learning, Framing the issues, Routledge Falmer.

Thomas, Pamela and Sharon Bessell (Eds.) (1999) Education for sustainable Development: Getting it Right. Development Studies Network. Canberra.

Tilbury, Daniella; Stevenson, Robert; Fien, John & Schreuder, Danie (2002): Education and Sustainability. Responding to the global change, IUCN Commission on Education and Communication.

Tilbury, Daniella & Wortman, David (2004) Engaging People in Sustainability, IUCN Commission on Education and Communication, Gland.

UNESCO (1997) Educating for a sustainable future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action, Report of the International Conference: Education and Public awareness for Sustainability, Thessaloniki, Greece.

UNESCO (1997) Teaching and learning for a sustainable future,
<http://www.unesco.org/education/tlsf/>

UNESCO (2001) Nuevas propuestas para la acción, Santiago de Compostela, 15-24 noviembre 2000, Xunta de Galicia, Conselleria de Medio Ambiente.

UNESCO (2002) Education for Sustainability. From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment.

UNESCO (2004) United Nations Decade of Education for Sustainable Development. Draft Implementation Scheme, <http://portal.unesco.org/education/en/>

Eigene Notizen:

Die Publikation ist eine wichtige Lektüre für Schulen, die sich in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) engagieren möchten. Sie zeigt, wie BNE als Schwerpunkt einer Schule, Schulentwicklung für die SchülerInnen, LehrerInnen, SchuldirektorInnen und der umgebenden Gemeinde fördern kann. Die Broschüre will Schulen, die mit BNE beginnen, eine gute Grundlage anbieten und erfahrene Öko-Schulen oder Schulen, die sich thematisch mit BNE beschäftigen, in ihrer Qualitätsentwicklung unterstützen.

Eine darin enthaltenen Liste mit BNE Qualitätskriterien soll Personen der Schulverwaltung, LehrerInnen, SchuldirektorInnen, Eltern und LehramtsstudentInnen zur Diskussion und Innovation dienen.

