

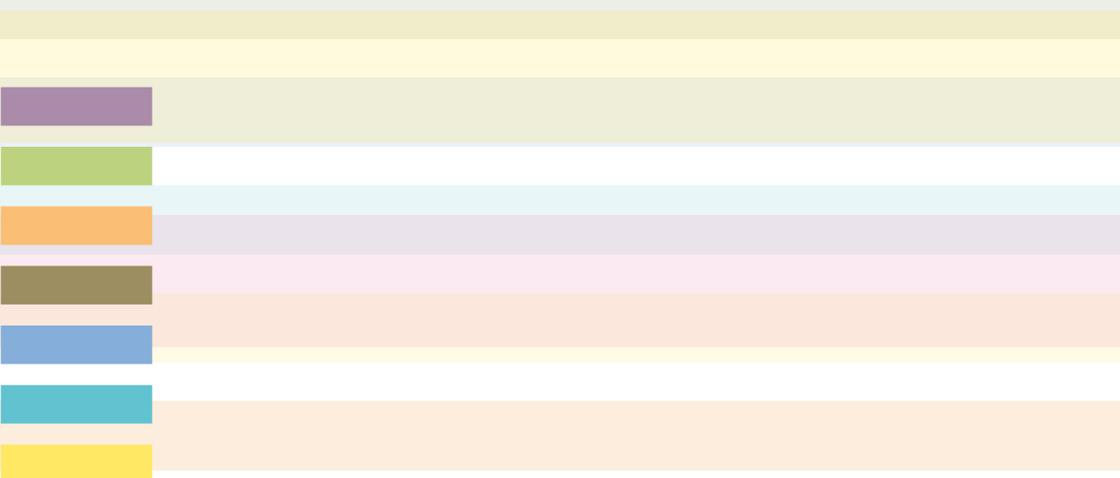
Wegmarken zur Transformation

Nationales Monitoring von Bildung
für nachhaltige Entwicklung in Deutschland

Antje Brock, Gerhard de Haan,
Nadine Etzkorn, Mandy Singer-Brodowski (Hrsg.)

Schriftenreihe

Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission
Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Schriftenreihe „Ökologie und
Erziehungswissenschaft“ der Kommission
Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der
Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Antje Brock
Gerhard de Haan
Nadine Etzkorn
Mandy Singer-Brodowski (Hrsg.)

Wegmarken zur Transformation

Nationales Monitoring von Bildung für
nachhaltige Entwicklung in Deutschland

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2018

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten

© 2018 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2147-4 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1153-6 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de

Inhaltsverzeichnis

<i>Abbildungsverzeichnis</i>	9
<i>Tabellenverzeichnis</i>	11
<i>Allgemeine Einführung zum Stand der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland</i>	13
<i>Gerhard de Haan</i>	
1. <i>Indikatorenset zur Verankerung von BNE in den verschiedenen Bildungsbereichen</i>	25
<i>Antje Brock</i>	
2. <i>Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Frühkindlichen Bildung</i>	35
<i>Mandy Singer-Brodowski</i>	
2.1 Einführung und Konzeption der Desk Research.....	35
2.2 Politisch relevante Rahmendokumente.....	39
2.3 Nationaler Bildungsbericht.....	41
2.4 Ausgezeichnete Netzwerke durch UN-Dekade und Weltaktionsprogramm	41
2.5 Bildungspläne für die Frühkindliche Bildung.....	43
2.6 Studiengänge der Frühpädagogik	48
2.7 Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte.....	54
2.8 Ausbildung von ErzieherInnen, KinderpflegerInnen und Sozialpädagogischen AssistentInnen.....	58
2.9 Ausgezeichnete Kitas und Träger durch UN-Dekade und Weltaktionsprogramm	61
2.10 Fazit zur Verankerung von BNE im Frühkindlichen Bildungsbereich	63
3. <i>Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich Schule</i>	67
<i>Antje Brock</i>	
3.1 Einführung und Konzeption der Desk Research.....	67
3.2 Schulgesetze ausgewählter Länder	70
3.3 Nationaler Bildungsbericht.....	74
3.4 Beschlüsse und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz.....	74
3.5 Ausgezeichnete Netzwerke durch UN-Dekade und Weltaktionsprogramm	78

3.6	Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz	80
3.7	Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung der Kultusministerkonferenz	85
3.8	Bildungsstandards und Stellungnahmen der Fachgesellschaften	88
3.9	Bildungs- bzw. (Rahmen-)Lehrpläne ausgewählter Bundesländer	94
3.10	BNE-Bezüge in alten Bildungsplänen von Baden-Württemberg sowie neuen/zukünftigen Lehrplänen von Baden-Württemberg und Berlin	100
3.11	Unterschiede in BNE-Bezügen zwischen Schulfächern	103
3.12	Lehramtsrelevante Modulbeschreibungen und Modulhandbücher sowie Studien- und Prüfungsordnungen	106
3.13	Ausgezeichnete Einrichtungen durch UN-Dekade und Weltaktionsprogramm	112
3.14	Fazit zur Verankerung von BNE im Bildungsbereich Schule.....	113
4.	<i>Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der dualen beruflichen Ausbildung.....</i>	<i>117</i>
	<i>Insa Otte und Mandy Singer-Brodowski</i>	
4.1	Einführung und Konzeption der Desk Research.....	117
4.2	Bundesgesetze der Beruflichen Bildung.....	124
4.3	Landesschulgesetze	125
4.4	Ausbilder-Eignungsverordnung.....	128
4.5	Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses zum Rahmenplan für die Ausbildung der Ausbilder und Ausbilderinnen	129
4.6	Empfehlungen des Hauptausschusses des BIBB	131
4.7	Beschlüsse und Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz zur Beruflichen Bildung	134
4.8	Beschlüsse und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur LehrerInnenbildung.....	138
4.9	Nationaler Bildungsbericht.....	142
4.10	Berufsbildungsbericht und Datenreport des BIBB und des BMBF.....	144
4.11	Ausgezeichnete Netzwerke durch UN-Dekade und Weltaktionsprogramm	150
4.12	Aktuelle Ausbildungsordnungen	152
4.13	Vorgängerversionen der Ausbildungsordnungen.....	158
4.14	Aktuelle Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz	162
4.15	Vorgängerversionen der Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz.....	167
4.16	Verordnungen zu den Aufstiegsfortbildungen	170

4.17	Modulbeschreibungen der Lehrkräfteausbildung.....	173
4.18	Ausgezeichnete Einrichtungen durch UN-Dekade und Weltaktionsprogramm	178
4.19	Nachhaltigkeitsberichte und Corporate Sustainability Reports.....	179
4.20	Fazit zur Verankerung von BNE in der dualen beruflichen Ausbildung.....	185
5.	<i>Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich Hochschule.....</i>	<i>189</i>
	<i>Nadine Etzkorn und Mandy Singer-Brodowski</i>	
5.1	Einführung und Konzeption der Desk Research	189
5.2	Hochschulgesetze der Länder	193
5.3	(Landes-)Hochschulentwicklungspläne	196
5.4	Zielvereinbarungen.....	198
5.5	Beschlüsse der Hochschulrektorenkonferenz	202
5.6	Beschlüsse der Landesrektorenkonferenzen	205
5.7	Nationaler Bildungsbericht.....	210
5.8	Ausgezeichnete Netzwerke durch UN-Dekade und Weltaktionsprogramm	210
5.9	Ausgewählte Studiengänge.....	212
5.10	Programme und Beschlüsse der Fakultätentage.....	220
5.11	Ausgezeichnete Einrichtungen durch UN-Dekade und Weltaktionsprogramm	222
5.12	Leitbilder und (Nachhaltigkeits-)Berichte	223
5.13	Fazit zur Verankerung von BNE im Bildungsbereich Hochschule.....	228
6.	<i>Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich Kommunen</i>	<i>231</i>
	<i>Antje Brock</i>	
6.1	Einführung und Konzeption der Desk Research.....	231
6.2	Zusammenstellung von profilierten BNE-Kommunen	234
6.3	Erster Analyseschritt: Betrachtung aller Kommunen anhand BNE-relevanter Kriterien	235
6.4	Unterschiede nach der Größe der Kommunen	238
6.5	Größe der Kommunen und Teilnahme an (B)NE-bezogenen Wettbewerben und Programmen	239
6.6	Kommunale Webseiten, Ansprechpartner für Nachhaltigkeit/BNE.....	240
6.7	Mehrfach engagierte/teilnehmende Kommunen	242

6.8	Ergebnis der BNE-Präsenz auf der Webseite mehrfach engagierter Kommunen	246
6.9	Lexikalische Analyse der Bildungs-, Nachhaltigkeits- und Strukturentwicklungsberichte sowie Zukunftsleitbilder	247
6.10	Kommunale Bildungsberichte	250
6.11	Kommunale Nachhaltigkeitsberichte und Nachhaltigkeitsleitbilder	256
6.12	Strukturentwicklungsberichte und Zukunftsleitbilder	260
6.13	Fazit zur Verankerung von BNE im Bildungsbereich Kommunen	263
7.	<i>Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Nachhaltigkeitsstrategien der Bundesländer</i>	267
	<i>Antje Brock, Nadine Eitzkorn und Mandy Singer-Brodowski</i>	
7.1	Einführung	267
7.2	Darstellung der Nachhaltigkeitsstrategien der einzelnen Bundesländer	271
7.3	Vergleichende Gegenüberstellung der Nachhaltigkeitsstrategien	297
8.	<i>Übergreifende Bewertung der Ergebnisse</i>	305
	<i>Gerhard de Haan</i>	
9.	<i>Literatur</i>	311
10.	<i>Anhang</i>	325

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in den Bildungsplänen der Bundesländer	45
Abbildung 2: Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in Bildungsplänen.....	47
Abbildung 3: Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in Studiengangs- und Modulbeschreibungen frühpädagogischer Studiengänge.....	53
Abbildung 4: Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in den Lehrplänen der unterschiedlichen Schularten der Bundesländer	60
Abbildung 5: Übersicht der untersuchten Schulgesetze mit Fundstellen.....	73
Abbildung 6: Übersicht zu untersuchten KMK-Beschlüssen mit BNE-bezogenen Fundstellen.....	77
Abbildung 7: Übersicht über alle Bildungsstandards mit Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten	84
Abbildung 8: Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepte in ausgewählten EPAs.....	87
Abbildung 9: Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in bildungsbezogenen Standards der Fachgesellschaften	92
Abbildung 10: Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in Lehr-/ Bildungsplänen ausgewählter Länder.....	97
Abbildung 11: Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in Lehr-/ Bildungsplänen ausgewählter Länder inkl. alter und zukünftig gültiger Lehr-/Bildungspläne.....	101
Abbildung 12: Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in Lehr-/ Bildungsplänen ausgewählter Länder – BNE-affine Fächer (Geographie, Biologie, Sachkunde) unberücksichtigt	104
Abbildung 13: Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in Modulbeschreibungen und Studien- und Prüfungsordnungen von BW, BE und NW.....	109
Abbildung 14: Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in Modulbeschreibungen und Studien- und Prüfungsordnungen von NI und SN	110
Abbildung 15: Übersicht „thematische“ (B)NE-Fundstellen in Landesschulgesetzen.....	127
Abbildung 16: Beispiel Umweltschutzposition aus Rahmenplan des Fachpraktikers Medientechnologie/Druckverarbeitung	133
Abbildung 17: Übersicht „thematische“ (B)NE-Fundstellen in KMK-Beschlüssen	137
Abbildung 18: Verankerung von BNE in den Länder-gemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.....	141
Abbildung 19: Übersicht konzeptioneller Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in Berufsbildungsbericht und Datenreport.....	146
Abbildung 20: Übersicht „thematische“ (B)NE-Fundstellen in Berufsbildungsbericht und Datenreport.....	149
Abbildung 21: Übersicht zu Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in den aktuellen Ausbildungsordnungen.....	153

Abbildung 22: Übersicht „thematische“ (B)NE-Fundstellen in den aktuellen Ausbildungsordnungen.....	155
Abbildung 23: Verankerungsbeispiel des Teils des Berufsbildes Umweltschutz.....	156
Abbildung 24: Übersicht „thematische“ (B)NE-Fundstellen in den vormals gültigen Ausbildungsordnungen.....	161
Abbildung 25: Übersicht „konzeptionelle“ (B)NE-Fundstellen – Rahmenlehrpläne der KMK.....	163
Abbildung 26: Übersicht „thematische“ (B)NE-Fundstellen – Rahmenlehrpläne der KMK.....	165
Abbildung 27: Übersicht „thematische“ (B)NE-Fundstellen – Vorgängerversionen der Rahmenlehrpläne.....	169
Abbildung 28: Übersicht „thematische“ und konzeptionelle (B)NE-Fundstellen – Verordnungen zu den Aufstiegsfortbildungen.....	172
Abbildung 29: Übersicht konzeptionelle (B)NE-Fundstellen in Lehramtsstudiengängen für die Berufsschule.....	175
Abbildung 30: Übersicht zu Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in den Dokumenten der Berufsschullehramtsstudiengänge pro 100 Seiten.....	176
Abbildung 31: Übersicht konzeptionelle sowie ausbildungsspezifische (B)NE-Fundstellen in Nachhaltigkeitsberichten.....	182
Abbildung 32: Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in (Landes-)Hochschulentwicklungsplänen.....	198
Abbildung 33: Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in den Zielvereinbarungen der Bundesländer.....	201
Abbildung 34: Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten im Studiengang Biologie.....	217
Abbildung 35: Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten im Studiengang Betriebswirtschaft.....	217
Abbildung 36: Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten im Studiengang Maschinenbau.....	218
Abbildung 37: Verwendete Konzepte in den untersuchten Dokumenten der Hochschulen und prozentuale Verteilung.....	219
Abbildung 38: Fundstellenanzahl zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in den Leitbildern ausgewählter Hochschulen.....	225
Abbildung 39: Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten im Vergleich der Dokumententypen.....	249
Abbildung 40: Übersicht Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten – Bildungsberichte mit mindestens 5 Treffern.....	251
Abbildung 41: Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in Bildungsberichten mit 1–4 Treffern.....	255
Abbildung 42: Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in Nachhaltigkeitsberichten und ähnlichen Dokumenten.....	259
Abbildung 43: Übersicht zu Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten – Strukturentwicklungsberichte und Leitbilder.....	262
Abbildung 44: BNE, Gestaltungskompetenz und WAP in den Nachhaltigkeitsstrategien der Bundesländer mit Treffern.....	299

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übergreifendes Indikatorenset zur Verankerung von BNE, angepasst für die verschiedenen Bildungsbereiche.....	28
Tabelle 2: Internationale und nationale Indikatoren für die Verankerung von BNE im Bildungsbereich Frühkindliche Bildung	37
Tabelle 3: Übersicht der Studiengänge mit Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in den Studiengangs- und Modulbeschreibungen	50
Tabelle 4: Internationale und nationale Indikatoren für die Verankerung von BNE im Bildungsbereich Schule	68
Tabelle 5: Liste untersuchter Schulgesetze	71
Tabelle 6: Liste lexikalisch analysierter KMK-Dokumente	75
Tabelle 7: Analysierte Bildungsstandards und Stellungnahmen der Fachgesellschaften ...	89
Tabelle 8: Übersicht Dokumentenanzahl, -länge und Trefferquote.....	99
Tabelle 9: Übersicht Dokumentenanzahl, -länge und Trefferquote inkl. alter und zukünftig gültiger Lehr-/Bildungspläne	102
Tabelle 10: Übersicht Dokumentenanzahl, -länge und Trefferquote BNE-affine Fächer unberücksichtigt	105
Tabelle 11: Internationale und nationale Indikatoren für die Verankerung von BNE im Bildungsbereich Berufliche Bildung	119
Tabelle 12: Übersicht der für die Analyse ausgewählten Berufe	121
Tabelle 13: Inhaltliche Ausgestaltung und empfohlene Aufteilung der Lehrgangsdauer.....	129
Tabelle 14: Analysierte KMK-Dokumente mit Bezug zur beruflichen Bildung	135
Tabelle 15: Dokumente der KMK zur Lehrerbildung für allgemeinbildende Schulen und Berufsschulen.....	139
Tabelle 16: Internationale und nationale Indikatoren für die Verankerung von BNE im Bildungsbereich Hochschule.....	191
Tabelle 17: Übersicht zur Anzahl der Fundstellen zu (B)NE und verwandten Bildungskonzepten in ausgewählten Studiengängen	214
Tabelle 18: Internationale und nationale Indikatoren für die Verankerung von BNE im Bildungsbereich Kommune.....	233
Tabelle 19: Auswahlkriterien des Samples	238
Tabelle 20: meist ausgezeichnete/involvierte Kommunen	244
Tabelle 21: Übersicht der verwendeten Dokumente	268
Tabelle 22: Kriterien zur Analyse von BNE in den Nachhaltigkeitsstrategien.....	301
Tabelle 23: Übersicht der Bundesländer mit BNE-Aktionsplan	303

Allgemeine Einführung zum Stand der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland

Gerhard de Haan

Die Bedeutung von Bildung und Wissenschaft für die nachhaltige Entwicklung ist unbestritten. Gutachten (z.B. „Welt im Wandel. Die Große Transformation“, WBGU (2011); Zweites Peer Review zur deutschen Nachhaltigkeitsstrategie „Sustainability – Made in Germany“, Nachhaltigkeitsrat (2013)) und zahlreiche Studien belegen: Nachhaltige Entwicklungen sind von veränderten Einstellungen, Handlungsfähigkeiten und Tätigkeiten abhängig, die – wo und wie auch immer – erst durch Lernprozesse erworben werden. Durch das Lernen werden potenziell veränderte Orientierungen und Routinen gewonnen, die eine Kultur der Nachhaltigkeit ermöglichen. Das betrifft ebenso die Etablierung von neuen Lebensstilen und -gewohnheiten wie das bürgergesellschaftliche Engagement für nachhaltige Entwicklungsprozesse, Innovationen in Technik, Wirtschaft und Wissenschaft. Selbst die dauerhafte Akzeptanz einer Nachhaltigkeitspolitik durch die Bevölkerung setzt Lernprozesse voraus.

Nun sind diese Lernprozesse nicht selbstverständlich. Folgt man dem Diktum Luhmanns: Es gibt kein Umweltproblem, es sei denn, man kommuniziert es (Luhmann 1986: 63), dann gilt dieses auch für die Identifikation von Problemen nicht nachhaltiger Entwicklung und deren Lösung. Kennzeichnend wird das an dem zentralen Referenzrahmen für die Jahrtausendwende: der Agenda 21, dem Abschlussdokument der Konferenz zu Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio. Darin wurden die bis in die 1980er Jahre hinein kaum verbundenen Ökologie- und Gerechtigkeitsdiskurse zusammengeführt und aus den o.g. Gründen ein verstärktes Engagement im Bildungsbereich gefordert, um nachhaltige Entwicklungsprozesse substanziell zu etablieren.

Im Bildungsbereich setzt in Deutschland die Debatte um Bildung für nachhaltige Entwicklung (im Folgenden: BNE) 1996 aus der Erkenntnis heraus ein, dass Nachhaltigkeit nicht einfach in die Umweltbildung oder das Globale Lernen zu implementieren ist, sondern einen neuen, komplexen Ansatz darstellt (de Haan 1996). Die Überlegungen flossen dann in die seit 1998/99 aufgelegten Modellprogramme zur Bildung für nachhaltige Entwicklung ein. Sie wurden und werden seither von Seiten des Bundes und der Länder im schulischen Bereich, von Seiten des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) im beruflichen Bereich, von Seiten der Umweltministerien der Länder, Stiftungen, Verbände usw. in vielen anderen Lern- und Handlungsfeldern gefördert.

Global gesehen wurden die Intentionen der Rio-Konferenz von 1992, über Bewusstseinsbildungsprozesse einen Wandel hin zur nachhaltigen Entwicklung zu erreichen, zehn Jahre nach dieser Konferenz allerdings nicht als sehr erfolgreich eingeschätzt. Vor diesem Hintergrund beschlossen die Vereinten Nationen für den Zeitraum 2005 bis 2014 eine Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ auszurufen, um dem Thema einen deutlichen Impuls zu geben (vgl. www.bne-portal.de).

Wie aber war es um die Verbreitung und Verankerung von BNE am Ende der UN-Dekade bestellt? Schon im Rahmen ihrer Laufzeit wurde versucht, die Entwicklungsstände in den zahlreichen sich beteiligenden Staaten zu erfassen. Dieses geschah allerdings nicht in systematisch-quantifizierender Form, sondern kursorisch entlang der Identifikation von besonders herausragenden Leistungen und Strukturen (UNESCO 2014a). Damit wurden zwar etliche Initiativen, Statements, Handlungsabsichten und rudimentär auch Strategien sichtbar, aber einen präzisen Überblick in Bezug auf die breite Umsetzung von BNE konnten diese Studien nicht geben. So heißt es in dem internationalen Evaluationsbericht:

“ESD has galvanized pedagogical innovation. Education policy, including curricula changes, now promotes learning for sustainable development in many countries – from early childhood learning through to private sector training” (ebd.: 3).

BNE steht damit für Innovationen, die nicht allein neue Thematiken (Klimawandel, Biodiversität, Gerechtigkeit, Globalisierung etc.), sondern auch neue Lehr- und Lernformen umfasst. Allerdings ist auch in diesem positiv ausfallenden Fazit zu erkennen, dass es sich primär um Initiativen und Impulse handelt, nicht schon um eine substanzielle Verankerung von BNE. Das wird in folgendem Zitat deutlich:

“Despite the successes of the DESD, Member States and other stakeholders have indicated considerable challenges remain in realizing the full potential of ESD. These include the need for further alignment of education and sustainable development sectors; the need to do more work for institutionalizing ESD – to ensure strong political support to implement ESD on a systemic level; and, finally, the need for more research, innovation, monitoring and evaluation to develop and prove the effectiveness of ESD good practices.” (ebd.: 8)

Darin wird deutlich, dass die hoch gesteckten Erwartungen, die sich international mit der UN-Dekade verbanden, nur partiell erreicht wurden.

National gesehen stellte sich die Situation Ende 2014 so dar: Mit der UN-Dekade war es in Deutschland gelungen, das Lern- und Handlungsfeld BNE in seinen vielen bestehenden Facetten und Initiativen nicht nur sichtbar zu machen, sondern auch konzeptionell voranzubringen. Das steigende Engagement für BNE etwa im Hochschulbereich, in manchen Lehr- und Bildungsplänen für den Elementarbereich und die Schulen, aber auch die Ausdifferenzierung in non-formalen Lernfeldern ist ein deutlicher Erfolg (vgl. die Dokumentationen

in DUK 2013). Das betrifft ebenso das forcierte Eingehen auf die Komplexität der Nachhaltigkeitsthematik und die korrespondierenden Lernformen. Freilich sind entgegenkommende Bedingungen nicht zu vernachlässigen: Die UN-Dekade hat durch ihre Gesamtstruktur starke Impulse geboten. Mit der Einrichtung eines ca. 30 Personen umfassenden Nationalkomitees (vertreten waren Politik, Wissenschaft, Unternehmen und NGOs), dem Runden Tisch mit ca. 150 Stakeholdern und den rund 10 AGs zu den Bereichen der Formellen, informellen und non-formalen Bildung sowie zu einzelnen thematischen Schwerpunkten (ca. 300 Akteure) wurden die Engagierten im Bereich der BNE stark eingebunden. Deutliche Effekte und eine große Sichtbarkeit wurden mit der Auszeichnung von rund 2000 Projekten (bei 3000 Bewerbungen) und 50 umfänglichen Maßnahmen sowie 21 Kommunen erreicht, indem diese gewürdigt und auch medial sichtbar gemacht wurden. Durch das große Engagement primär zivilgesellschaftlicher Akteure im Rahmen der UN-Dekade – organisiert in Arbeitsgruppen – wurden Konzepte entwickelt, Handreichungen und Lernmaterialien erstellt (vgl. die Materialien unter www.bne-portal.de). Zudem nahm das Thema BNE einen breiteren Raum im politischen Diskurs sowie in Landesaktionsplänen der Bundesländer ein (DUK 2012a: 17ff.). Auch wurde mehr und mehr darauf geachtet, bei der Revision von Bildungs- und Rahmenplänen BNE zu implementieren.

Es wäre vermessen zu behaupten, diese nur unsystematisch erfasste Implementierung von BNE allein oder auch nur in der Hauptsache der Umsetzung der UN-Dekade zu BNE in Deutschland zuzurechnen. Ohne einen substantiellen Beleg beibringen zu können waren es allerdings primär zivilgesellschaftliche Akteure, Lehrkräfte, ErzieherInnen und FachwissenschaftlerInnen, die BNE als Lern- und Handlungsfeld mit ihren Ideen, Projekten, Initiativen und Konzepten und Materialien vorangebracht haben. Das alles führte zu einer Fülle an Beispielen guter Praxis, allerdings weniger zu einer strukturellen Verankerung von BNE in allen Bildungsbereichen. Die Ergebnisse im Bereich der formellen und non-formalen Bildung ließen sich am Ende der UN-Dekade folgendermaßen einschätzen (DUK 2013):

In der *Elementarbildung* wurde BNE bei der Überarbeitung von Bildungsplänen seit 2010 vor allem in Hamburg (2012), Berlin (2014), Thüringen (2010) und Nordrhein-Westfalen (2010) und Rheinland-Pfalz (2012) deutlich stärker berücksichtigt. Die wichtigsten Erfolge wurden durch die Aktivitäten von NGOs, Stiftungen und Verbänden – auch bezüglich der Qualifikation von ErzieherInnen – erzielt. Eine weitere systematische Integration in die Bildungspläne für den Elementarbereich blieb allerdings ebenso notwendig wie die Entwicklung von Qualifizierungskonzepten für Fachkräfte in den Fachschulen und Fachhochschulen. Strategien der systematischen Vernetzung in der lokalen Bildungslandschaft waren kaum zu erkennen.

Eine Länderabfrage der KMK (2012) für den *schulischen* Bereich kam zu dem Ergebnis, dass BNE bei der Umgestaltung von Lehr- und Bildungsplänen mehr und mehr berücksichtigt wird (z.B. in Baden-Württemberg). Allerdings gelang bis dato nur punktuell die Integration von BNE in der LehrerInnenausbildung (1 und 2 Phase). Auch fehlte die breitere Umsetzung von BNE in der schulischen Bildung; es waren aber viele vereinzelte Projekte in Schulen zu registrieren. Schulen hatten bis 2014 zudem kaum Anschluss an die Nachhaltigkeitsberichterstattung gefunden.

Im Zeitraum der UN-Dekade hat sich an vielen (primär: Fach-)Hochschulen etwas in Richtung Nachhaltigkeit bewegt. Das Memorandum „Hochschulen für nachhaltige Entwicklung“ (2010) von HRK und DUK hat entsprechende Aktivitäten gestärkt. Das betrifft insbesondere den Versuch einer nachhaltigen Hochschulorganisation (z.B. energetische Bewirtschaftung). Bezogen auf die große Anzahl an Studiengängen, steckte die systematische Einbindung von Nachhaltigkeit noch in ihren Anfängen. Forschung wurde eher als Treiber der Nachhaltigkeit im Hochschulbereich angesehen als die Lehre. Es war ein deutliches Interesse der Studierenden an dem Thema zu erkennen, was sich etwa in studentischen Initiativen zur Implementierung von BNE in die Lehre zeigte. Die Nachhaltigkeitsberichterstattung war allerdings auch in den Hochschulen bis 2015 kaum ausgeprägt (Sassen, Dienes & Beth 2014).

Außerschulische Lernorte bieten vielseitige Bildungserfahrungen und eine große Bandbreite an Lernformen und Lernorten aufgrund ihrer stark diversifizierten Trägerschaft und vielfältigen Angebote. Bei allem Engagement in diesem Feld blieben allerdings Träger und Einrichtungen, die primär BNE anbieten bzw. sich ganzheitlich an der Nachhaltigkeit orientierten, die Ausnahme (Michelsen, Rode, Wendler & Bittner 2013). Auch blieben Kooperationen mit Unternehmen und wirtschaftlichen Dachorganisationen ausbaufähig. Die außerschulischen Lernorte wurden punktuell zu wichtigen Partnern im Kontext der Entwicklung von Bildungslandschaften.

Es wurden zahlreiche Projekte in dem Bereich *Berufliche Bildung* für nachhaltige Entwicklung registriert (u.a. Modellversuche des BIBB). Der programmatische Diskurs über BNE hatte sich mit Beginn der UN-Dekade intensiviert. Lehrpläne und Ausbildungsordnungen enthielten zwar mehr und mehr Vorschläge zu BNE mit dem Schwerpunkt auf Umwelt- und Gesundheitsaspekten, in den Curricula waren jedoch kaum konkrete domänenspezifische Operationalisierungen vorgenommen worden. Eine systematische Integration von BNE in allen Ausbildungsordnungen, Prüfungen und Curricula blieb auch am Ende der UN-Dekade aus. Im Teilbereich „Green Skills“ konnten auf Basis der Empfehlung des Hauptausschusses des BIBB (1991) Fortschritte erreicht werden, eine Weiterentwicklung der Empfehlung erfolgte bis 2014 jedoch nicht.

Generell lässt sich das Ergebnis so zusammenfassen: Am Ende der UN-Dekade gab es in allen Bildungsbereichen in Bezug auf BNE zahlreiche Initiativen und einige erfolversprechende allerdings keine systematischen Ansätze ihrer strukturellen Verankerung. Die Frage lautete daher – nicht nur auf nationaler Ebene, sondern auch im internationalen Kontext – am Ende der UN-Dekade: *Wie gelangen wir vom Projekt zur Struktur?*

Aus eben dieser Notwendigkeit einer strukturellen Verankerung von BNE wurde für die Fortführung der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ plädiert. Daraus entwickelte sich das Weltaktionsprogramm (WAP) „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, nun nicht mehr von den Vereinten Nationen selbst initiiert, sondern von ihrer Unterorganisation, der UNESCO. Mit dem WAP wurde vorgeschlagen, international, wie entsprechend auf nationaler Ebene, Prioritäten in jenen Handlungsfeldern zu setzen, die sich im Kontext der UN-Dekade als besonders relevant für die Verankerung von BNE herauskristallisiert hatten. Für das WAP wurde im Herbst 2014 eine *Roadmap* (UNESCO 2014b) vorgelegt, in der die Schwerpunkte und detaillierte Zielsetzungen bis 2019 festgehalten sind. Diese sind: Erstens die Verankerung von BNE durch (bildungs-) politische Vorgaben und Commitments, zweitens die verstärkte Konzentration auf die Qualifizierung von Lehrkräften und anderen MultiplikatorenInnen. Drittens BNE nicht als bloßes Thema für Lehr- und Lernprozesse zu begreifen; sondern vielmehr die gesamte Institution nachhaltig zu organisieren (sog. Whole-Institution-Approach der „gelebten Nachhaltigkeit“). Viertens der Jugend ein stärkeres Gewicht bei der Fortentwicklung und Verankerung von BNE zu geben sowie fünftens die lokale Ebene in ihrer entscheidenden Relevanz für die breite Verankerung von BNE zu nutzen (ebd.).

Die internationale Roadmap wird in Deutschland im Rahmen zahlreicher Aktivitäten als Orientierung genutzt. So wurde auf der bildungspolitischen Ebene eine komplexe Organisationsstruktur aufgesetzt, um nach dem Motto „Vom Projekt zur Struktur“ eine substanzielle Implementierung von BNE in allen Bildungsbereichen zu realisieren. Als Steuerungs- und Entscheidungsgremium wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eine Nationale Plattform etabliert, deren Vorsitz die Staatssekretärin Frau Quennet-Thielen übernommen hat. Neben dem ca. 40-köpfigen Gremium, das sich aus VertreterInnen mehrerer Bundesministerien, der Länder, Städte und Gemeinden, von Verbänden (etwa: Kirchen, Wirtschaft, Gewerkschaften), Stiftungen, Organisationen der Zivilgesellschaft und FachexpertenInnen zusammensetzt, wurden als wissenschaftlicher Berater Prof. Dr. Gerhard de Haan (FU Berlin) und als internationaler Berater Herr Minister a.D. Walter Hirche berufen (ehemaliger Präsident der UNESCO-Kommission Deutschlands). Als

zentrale Arbeitsebene wurden sechs Fachforen zu den Bereichen Frühkindliche Bildung, Schule, Berufliche Bildung, Hochschule, Kommune sowie Non-formales/Informelles Lernen und Jugend etabliert. Ihre Mitglieder wurden durch die Nationale Plattform und das BMBF benannt. Zudem wurden die Arbeitsgruppen aus der UN-Dekade als Partnernetzwerke weitergeführt. Sie sind den korrespondierenden Fachforen zugeordnet. Nicht zuletzt wird die Auszeichnungspraxis der UN-Dekade unter erhöhten Qualitätsansprüchen fortgeführt. Lernorte, die dem Whole-Institution-Approach entsprechen, ausgewiesene Netzwerke sowie Kommunen werden nunmehr ausgezeichnet, wenn sie eine hochwertige BNE offerieren und auch nach außen sichtbar machen.

Aufgabe der Fachforen war es bisher, einen Nationalen Aktionsplan (NAP) zu erarbeiten. Dieser wurde in einem aufwändigen Prozess auch unter Beteiligung der Partnernetzwerke sowie im Rahmen einer Onlinekonsultation ausgearbeitet und am 20.06.2017 von der Nationalen Plattform verabschiedet.¹ Der Nationale Aktionsplan umfasst – über alle Bildungsbereiche hinweg – 130 Ziele mit rund 350 Maßnahmenempfehlungen, die allesamt darauf zielen, das Bewusstsein für Nachhaltigkeitsfragen zu stärken und BNE durch die systematische Einbindung von Stakeholdern, die Erstellung von Konzepten etc. strukturell zu verankern. Er enthält zudem Hinweise und Vorschläge, wie Indikatoren für das Erreichen der Ziele aussehen können bzw. fordert die Entwicklung von Indikatoren ein.

Wurde schon im Evaluationsbericht der UN-Dekade ein verstärktes Monitoring angemahnt (s.o.), so hat sich dieses Ansinnen mit dem WAP, insbesondere aber mit der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen deutlich verstärkt. Nun ist man in deutlich erhöhtem Maße als noch vor wenigen Jahren auch international an präziseren Kenntnissen über die Implementierung von BNE und den Kompetenzerwerb in der Sache interessiert, zumal mit dem Kapitel 4.7 der Agenda 2030 eine klare Zielmarke formuliert wurde:

“By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development.”²

Auch die Ziele der Agenda 2030 sind nun allesamt mit der Erfassung von Indikatoren unterlegt. So soll in Bezug auf das Ziel 4.7 folgendes erfasst werden:

1 <https://www.bmbf.de/de/von-der-kita-bis-zur-seniorenbildung-4333.html> [Zugriff: 31.08.2017].

2 <http://en.unesco.org/gem-report/sdg-goal-4> [Zugriff: 31.08.2017].

“Extent to which (i) global citizenship education and (ii) education for sustainable development, including gender equality and human rights, are mainstreamed at all levels in (a) national education policies; (b) curricula; (c) teacher education; and (d) student assessment.” (ebd.)

Die Agenda 2030 ist so ausgelegt, dass sie für alle Nationen, also auch die sogenannten entwickelten Länder, ihren Progress in Bezug auf die dann formulierten Nachhaltigkeitsziele offenlegen sollen. Darauf hat man sich auch in Deutschland eingestellt. Die Nationale Nachhaltigkeitsstrategie wurde der Agenda 2030 angepasst und BNE zu verbreiten und zu verankern ist nun ein Ziel, zu dem jedoch ein Indikator noch fehlt. Diesen zu entwickeln wird Aufgabe der nächsten Jahre sein.

Mit dieser internationalen wie nationalen Entwicklung ist ein umfangreiches Monitoring, das die Umsetzung des WAP in Deutschland begleitet, insofern kompatibel, als es sich auf die bisher international diskutierten und geltenden Indikatoren (nicht nur bezogen auf die Agenda 2030 und das WAP) bezieht und diese national angepasst hat. Darin geht es um die Erfassung des Ausmaßes und die Qualität der BNE-Aktivitäten in allen Bildungsbereichen. So soll ein systematisches und differenziertes Bild der BNE-Implementierung gezeichnet werden. Daher nehmen die Untersuchungen sowohl den *Ist-Zustand* von BNE, als auch den *Entwicklungstrend* innerhalb der letzten Jahre sowie im Rahmen der Laufzeit des WAP in den Blick und illustrieren damit die „Wegmarken der Transformation“. Mit dem auf Indikatoren basierenden Monitoring wurde das Institut Futur der Freien Universität Berlin durch das BMBF beauftragt. Erste Ergebnisse dieses Monitorings werden in diesem Band präsentiert.

Freilich ist das Operieren mit Indikatoren kein singuläres Interesse, welches nur im Kontext der Umsetzung der Agenda 2030 oder der Implementierung der Ziele des WAP aufgekommen ist. Im Gegenteil, man schließt sich lediglich an einer schon lange bestehenden Entwicklung an: Das Interesse an indikatorengestützter Evaluation durchzieht die Bildungsplanung und –politik (Fitz-Gibbon 2002; Motivans 2005). Der Trend zur indikatorenbasierten Evaluation und des Monitorings von Bildungsprozessen wird durch die zahlreichen internationalen und nationalen Ansätze zum Bildungsmonitoring deutlich. Ziel eines Bildungsmonitorings ist im Allgemeinen detaillierte Informationen für Bildungspolitik und interessierte Öffentlichkeit über die Makro- und Meso-Ebene des Bildungssystems bereitzustellen (Döbert & Weishaupt 2012). Dabei wird ein Monitoring in den meisten Fällen Indikatoren-gestützt dargestellt. Indikatoren sind in der Regel quantitativ messbare Größen, die meist für einen komplexen und mehrdimensionalen Sachverhalt stehen und primär auf regelmäßig statistisch erhobenen Daten basieren. Während in vielen nationalen und internationalen Bildungsmonitorings fast ausschließlich quantitativ messbare Indikatoren genutzt werden (vgl. z.B. der Bildungsbericht der OECD

„Education at a Glance“) basieren BNE spezifische Indikatorenberichte wie beispielsweise jener der UNECE, meist auf qualitativen Indikatoren, also Beobachtungen, situationsbeschreibende Daten (Tilbury 2007: 241). Zudem gibt es zwar einige Monitoring-Ansätze zu BNE (z.B. der UNESCO 2014a, aber auch Tilbury 2007) jedoch wurde bisher kein Indikatorenset mit einem bildungsbereichsspezifischen Zuschnitt vorgelegt (Ausnahme: Michelsen et al. 2011). Insofern stellt die bildungsbereichsspezifische Analyse, wie sie hier in Bezug auf die Analyse von zentralen Dokumenten präsentiert wird, eine Neuerung, dar.

Bezüglich des BNE-Monitorings ist die entscheidende Frage, welche Quellen befragt und welche Daten erhoben werden sollten und wie diese verstanden werden können. Wir folgen dabei wissenschaftstheoretisch dem Konzept der doppelten Hermeneutik: Mit dem Begriff „Doppel-Hermeneutik“ suchen wir Anschluss an die Überlegungen von Walzer (1987). Die Leistung der wissenschaftlichen Analyse liegt darin, Dokumente, empirische Daten zu den Selbst- sowie Fremddeutungen der Akteure sowie die Strukturen von Institutionen zu interpretieren. Diese sind aber immer schon selbst Resultat von Interpretationen: Sie geben dem Handeln der Akteure einen Sinn, schreiben sich in die Praktiken und ihre organisationale Rahmung ein und manifestieren sich in Dokumenten aus Politik, Wissenschaft sowie Handlungsanleitungen. Damit folgen wir Walzer (1987), Taylor (1977) und Rosa (2012) in ihrer Einsicht, dass sich in die soziale Wirklichkeit (hier: Ausformung von BNE auf allen Ebenen der formellen und non-formalen Bildung) kollektive wie individuelle Selbstdeutungen einschreiben. Es gibt keine Institutionen, Dokumente und Selbstverständnisse von Personen jenseits von Selbstdeutungen – und, was wesentlich für den Wandel ist: Es gibt auch keine Veränderungen ohne veränderte Formen von Selbstinterpretation. Das ist nun nicht so zu verstehen, dass es **die** Selbstinterpretation der Gesellschaft gebe. Auf allen Ebenen sind Differenzen, konkurrierende Theorien und unterschiedliche Normen sowie Ziele von Akteuren zu erwarten, und diese sind entscheidende Treiber von Veränderungen. Daher fallen erwartungsgemäß die Selbstinterpretationen auf den einzelnen Ebenen der Selbstdeutung auch unterschiedlich aus. So entstehen unterschiedliche Bedeutungssysteme, die wir im Zuge unserer Interpretation versuchen zu aggregieren, ohne dabei das Ziel zu verfolgen, zu einer universalistischen Vorstellung von BNE zu gelangen. Das heißt, wir verfolgen einen kontextualistischen Ansatz (vgl. generell dazu Walzer 1994; Taylor 1977).

Bauen wir im Wissenschaftsverständnis auf den Überlegungen zur doppelten Hermeneutik auf, so folgen wir bezüglich der Kategorisierung der Quellen der Selbstdeutung ebenfalls der Differenzierung, die Walzer (1987; erweitert durch Rosa 2012; vgl. auch Taylor 1977) vorgenommen hat. So wird zunächst zwischen impliziten und expliziten Selbstdeutungen unterschieden. Implizit

schreiben sich die Selbstinterpretationen a) in die Verfasstheit, Strukturen und Arbeitsweisen von sozialen gesellschaftlichen Institutionen und Praktiken ein (z.B. in die Struktur des Bildungssystems, die darin gewährten Freiheitsgrade in die Selektion der Inhalte, die Stoffströme usw.). Zudem werden die Selbstdeutungen b) im Habitus von Personen deutlich: Präreflexive Gewohnheiten (z.B. des Unterrichtens, des Konsums, der Mobilität) und Einstellungen (z.B. des Umgangs mit dem eigenen Körper, gegenüber Fremdem, den Empfindungen von [Un-]Gerechtigkeit) markieren diese implizite Form der Selbstdeutung. Explizite Formen der Selbstdeutungen finden sich c) in politischen Äußerungen, Gesetzen, Erlassen, wissenschaftlichen Texten, Berichten und anderen Dokumenten, (z.B. in Bildungs- und Rahmenplänen, Studienordnungen, Gesetzen, bildungspolitischen Empfehlungen etc.). Selbstdeutungen sind ferner d) zentral für die Orientierung und die Legitimation des Handelns von Personen. Darunter fallen auch die individuellen Überzeugungen und Ansichten (z.B. bezüglich der Relevanz spezifischer Bildungsinhalte und -ziele; Urteile über die Leistungsfähigkeit von Bildungspolitik usw.).

Entsprechend diesem Grundgerüst interpretieren wir im Monitoring die Entwicklung und das Verständnis von BNE auf der Basis der Interpretationen, die sich auf drei der genannten Ebenen manifestieren. So haben wir – was sich in diesem Band widerspiegelt – im Rahmen der ersten Desk Research die expliziten kollektiven Selbstdeutungen bezüglich BNE und ihrer Verankerung in Dokumenten der Bildungspolitik, in Ordnungen, Erlassen, Plänen und Gesetzen erfasst. Dazu wurde, basierend auf internationalen Indikatorensets zur Verankerung von BNE, ein eigens dem deutschen Bildungssystem angepasstes Indikatorenset (siehe Kapitel 1) entwickelt, um zu klären, welche Dokumente analysiert und wonach in ihnen gesucht werden sollte. Dieser ersten Monitoring-Phase schließt sich eine zweite Phase an: Mit Hilfe von Experteninterviews sollen zentrale leverage points (Hebelpunkte) für BNE im deutschen Bildungssystem identifiziert werden. Das entspricht in unserem Grundmodell der Selbstdeutung einzelner Personen. Wir fragen nach ihren Überzeugungen und Ansichten, speziell in Hinblick auf die Möglichkeit, BNE stärker als bisher zu implementieren. Wir vermuten, dass es zentrale Hebelpunkte innerhalb des Bildungssystems gibt, die das Potenzial haben, eine breite Verankerung von hochwertiger BNE in allen Bildungsbereichen besonders effektiv voranzutreiben. Diese leverage points werden aufgrund ihrer Bedeutung für ein Mainstreaming guter BNE identifiziert. Eine weitere Perspektive der Interviews (wie auch der anderen Forschungsphasen) ist es, die Hemmnisse für die Implementation von BNE zu identifizieren. In einer dritten Phase schließt sich eine quantitative Erhebung an: Hier wird anhand von repräsentativen Stichproben das Verbreitungsmaß und die Qualität von BNE ermittelt. Damit be-

wegen wir uns auf der Schnittstelle zwischen individuellen expliziten Selbstinterpretationen und den Selbstbildern, die sich implizit in die sozialen Institutionen und Praktiken eingeschrieben haben. Sichtbar wird die institutionelle Selbstdeutung aber auch in den Bewerbungen für die Auszeichnung als Lernort, Netzwerk oder Kommune des WAP. In einer abschließenden vierten Phase des Monitorings wird eine zweite Desk Research durchgeführt, um die Entwicklung der Implementation von BNE in den Bildungsbereichen zwischen verschiedenen Erhebungszeitpunkten sichtbar zu machen – wir kehren also noch einmal zu den kollektiven Selbstdeutungen zurück. Darüber hinaus werden die Forschungsergebnisse in ihrer Gesamtheit synthetisiert und Empfehlungen für die weitere BNE-Verankerung in Deutschland gegeben.

Was erwarten wir von diesem Vorgehen? Das WAP zielt auf eine verstärkte Implementation von BNE auf allen Ebenen des Bildungssystems. Aus diesem Grund ist uns nicht nur daran gelegen den Status quo zu erfassen. Wir suchen gezielt nach den Verhältnissen in den Selbstinterpretationen auf den Ebenen der Dokumente, der Individuen und der Institutionen/Praktiken: Denn die Ebenen der Selbstdeutung sind wechselseitig voneinander abhängig, zugleich aber auch unterdeterminiert. Das ist nicht banal, weil die Selbstdeutungen der Akteure auch die sozialen Institutionen bestimmen, in denen BNE stattfindet. Zudem beeinflussen die Institutionen und Dokumente, welche Form die Selbstdeutung der Akteure annimmt. Erst durch diese dreifachen Selbstinterpretationen (Dokumente; Institutionen/Praktiken; Individuen) in ihrer Verschränkung ist es möglich, das Handeln im Bereich von BNE und auch die Formen der Institutionalisierung von BNE zu verstehen. So kann sich BNE auf der Ebene der Dokumente unterschiedlich artikulieren, wie auch die Institutionen und Praktiken in ihren Ausformungen bei Bezug auf das gleiche Dokument nicht identisch ausfallen müssen. Darüber hinaus kann das explizierte Selbstverständnis der Individuen in einem Spannungsverhältnis zu den Dokumenten (etwa der Politik) oder zu den Institutionen stehen. Wenn wir speziell nach den leverage points fragen bzw. wenn von Seiten des BMBF gemeinsam mit der UNESCO Lernorte und Netzwerke sowie Kommunen ausgezeichnet werden, die herausragende Praktiken und Institutionalisierungen von BNE ausweisen, dann steht dahinter das Anliegen, Hinweise und Beispiele dafür zu finden, wie BNE verstärkt etabliert werden könnte. Nicht untersucht werden dagegen die (impliziten) Habitualisierungen der Akteure. Dazu bedarf es eines aufwändigen methodischen Vorgehens. Habitualisierungen sind präreflexiv und damit den Individuen nicht ohne weiteres verfügbar. Daher wären Tiefeninterviews womöglich Verfahren teilnehmender Beobachtung wahrscheinlich das Mittel der Wahl bei ihrer systematischen Erfassung. Auch wenn man mit diesen Erhebungen sicherlich ausgezeichnete Hinweise dafür finden würde, warum selbst bei allen guten Absichten der Individuen und der Bildungspolitik

im Bildungsalltag sich nicht ohne Weiteres eine deutliche Veränderungsdynamik erkennen lässt.

Vor diesem Hintergrund sollen die folgenden Kapitel den LeserInnen ein kompaktes Bild von den kollektiven Selbstinterpretationen der einzelnen Bildungsbereiche verschaffen, wie es sich in den analysierten Dokumenten manifestiert. Da sich die LeserInnen zumeist für einen spezifischen Bildungsbereich interessieren, haben wir uns entschlossen, in jedem Kapitel das methodische Vorgehen genau darzustellen (das dient der Replizierbarkeit). Zur Analyse der Dokumente wurde explizit eine konzeptionelle Schlagwortliste verwendet, um die Qualitätsansprüche von BNE als Bildungskonzept mit abzudecken. Gerade im Kontext der Diskussion um „Gute BNE“ wird deutlich, dass BNE nicht nur inhaltliche Aspekte der Thematisierung von Nachhaltigkeitsproblemen fokussiert, sondern mit kompetenzorientierten Ansätzen einhergeht und auch Anforderungen an die Organisationsformen und Methoden/Medien stellt. Insofern zeigt sich in den Dokumenten – das sei an dieser Stelle knapp vorweggenommen und im Nachwort genauer erläutert – ein deutlicher Anspruch von Seiten der Bildungspolitik und anderer auf Steuerung zielender Akteure, dass ihre Dokumente der expliziten Selbstdeutung in Bezug auf BNE auf der Ebene der Institutionen bzw. Praxis eine Wirkmächtigkeit entfalten.

Unser Dank

Wir danken dem BMBF für die Förderung dieses Forschungsprojektes, den zahlreichen Personen, die uns bei der Beschaffung der Dokumente unterstützt haben, den Akteuren der Nationalen Plattform, der Fachforen und Partnernetzwerke für die kritisch-konstruktive Diskussion unseres Konzeptes sowie der Ergebnisse unserer Forschung und nicht zuletzt Sandra Lein und den MitarbeiterInnen des Instituts Futur, Heidi Consentius, David Golubko, Theresa Grapentin-Rimek, Viola Kammertöns, Janne von Seggern und Kathrin Wahler für die Unterstützung bei der Erstellung dieses Bandes.

1. Indikatorenset zur Verankerung von BNE in den verschiedenen Bildungsbereichen

Antje Brock

Die Notwendigkeit, ein nationales Bildungsmonitoring von BNE auf ein transparentes Indikatorenset zu basieren, ergibt sich unter anderem aus zwei zentralen Gründen. Zum einen ist es erforderlich, die komplexen Merkmale, die den Grad der Implementierung von BNE in zentralen Dokumenten verschiedener Bildungsbereiche widerspiegeln, zu spezifizieren und im Sinne einer Komplexitätsreduktion (Bormann, John & Aderhold 2012) auf bestimmte Merkmale und Dokumententypen zu beschränken, die als Anzeiger für den umfassenderen Sachverhalt stehen. Zum anderen liegt ein zentraler Zweck der Indikatorik in dem Anspruch, die Erhebung des BNE-Gehaltes zentraler Dokumente über verschiedene Zeitpunkte hinweg zu beobachten und zu vergleichen (sowie gleichzeitig dem Kriterium der Reliabilität zu entsprechen, also der Stabilität und Zuverlässigkeit der Messinstrumente von Forschungsergebnissen, siehe etwa Himme 2007). Demgemäß ist die Replizierbarkeit der Untersuchung nur durch die transparente Darstellung der forschungsleitenden Indikatoren und des Untersuchungsmaterials zu gewährleisten.

Ausgangspunkt des Designs eines bildungsbereichsspezifischen Indikatorensets einer BNE-Implementierung in zentralen Dokumenten war die Analyse des internationalen Forschungsstandes in diesem Kontext (Tilbury 2006, Tilbury 2009, Wals 2009, di Giulio et al. 2011, Reid, Nickel & Scott 2006), bei denen vor allem die Indikatoren von UNECE 2009, UNESCO 2014b (Draft)³ sowie des UN DESD Global Monitoring and Evaluation Framework (GMEF) (o.J.) am stärksten Eingang in die Konstruktion der Indikatoren gefunden haben. Ergänzend dazu wurde das Set basierend auf dem nationalen Forschungsstand zu BNE-Indikatorik (Adomßent et al. 2012) erweitert. Hierbei waren unter anderem Michelsen et al. 2011 bzw. di Giulio et al. 2011 zentral für die Weiterentwicklung.

Als Unterschied und Neuerung innerhalb der internationalen BNE-Indikatorik ist der Aufbau des Sets zu nennen, der sich entlang von 5 Bildungsbereichen gliedert, die sich innerhalb der Strukturen des WAP widerspiegeln.⁴ Die

3 In der Endfassung der Roadmap sind die Indikatoren nicht mehr enthalten, jedoch in einer unveröffentlichten Vorfassung.

4 Als Abweichung von den WAP-Strukturen ist hierbei zu nennen, dass Non-Formales/Informelles Lernen und Jugend aufgrund einer unzureichenden Datengrundlage

dieser Forschung zugrunde liegenden Indikatoren sind insofern in vielen Fällen Baseline-Indikatoren, wie sie in dieser Form erstmals erhoben wurden, dies jedoch mit dem Anspruch, durch zukünftige Erhebungszeitpunkte Vergleiche anstellen und insofern Aussagen über die Entwicklung der Verankerung von BNE in zentralen Dokumenten einzelner Bildungsbereiche treffen zu können. Gegeben der Typisierungen von Indikatoren, etwa in Checklist-, Input-, Prozess- und Output-Indikatoren (siehe etwa Tilbury & Janousek 2006) kann die überwiegende Mehrzahl der hier zur Anwendung gekommenen Indikatoren als Checklist- bzw. Input-Indikatoren bezeichnet werden: Checklist-Indikatoren „provide information on initial policy, legislation, regulatory and governance measures taken by a government in order to implement the strategy“ (ebd.: 11). Input-Indikatoren beziehen sich auf Informationen über Aktivitäten, die die Implementierung fördern sollen (ebd.). Legt man die Kategorien von Reid, Nickel und Scott (2006) zugrunde, können die hier ausgewählten Indikatoren zudem der Gruppe der „status indicators“ und „facilitative indicators“ zugeordnet werden. Während es bei Ersteren darum geht, zu „assessing those variables that highlight the position or standing of ESD in a country“ (ebd.: 2), sind die Indikatoren auch insofern „facilitative indicators“, also solche die auf BNE-begünstigende Umstände fokussieren und etwa das Ausmaß an ausgezeichneten BNE-Aktivitäten und damit einen Governance-Mechanismus zur Förderung von BNE darstellen. Die Bildungsbereichsspezifität der Untersuchung ist insofern breit angelegt als sie ein weites Spektrum der Bildungsbereiche umfasst, die von der Kindertagesstätte bis zur Hochschule und Kommunen Bildungsprozesse von Menschen allen Alters und damit auch BNE-Aspekte innerhalb von lebenslangem Lernen beinhalten. Dieses Vorgehens ist zudem auch differenziert angelegt und offeriert durch die umfangreiche Auswahl bereichsspezifischer Dokumententypen ein sehr detailliertes Bild der BNE-Implementierung für jedes der 5 untersuchten Felder. Mit dieser Tiefe für jeden der untersuchten Bildungsbereiche geht jedoch auch die Herausforderung einher, dass die Datengrundlage, also die ausgewählten Dokumente zwischen den einzelnen Bereichen und teilweise auch innerhalb dieser Bereiche, relativ heterogen ist. Dies spiegelt die Verschiedenheiten innerhalb der Bildungsbereiche im Sinne der Strukturen, Zuständigkeitsebenen und Verfügbarkeiten einzelner Dokumentengruppen der Bildungsbereiche wider.

Zusätzlich zur Aufarbeitung des internationalen Forschungsstandes zu BNE-Indikatoren fand ein wissenschaftlicher Austausch mit internationalen und in besonderem Maße mit nationalen BNE-ExpertInnen statt. Hierbei wurde im Kontext des gesamten Forschungsprojektes des BNE-Monitorings in

nicht hinreichend systematisch hinsichtlich zentraler Dokumente untersucht werden konnte.

Deutschland auch die hier dargestellte Phase der Sekundärdatenanalyse diskutiert. Neben den Ergebnissen des Austausches innerhalb der Scientific Community wurden zudem im Sinne eines transdisziplinären Vorgehens auch die Mitglieder der Fachforen – der Arbeitsgremien innerhalb der WAP-Struktur – eingeladen, zusätzliche Dokumentengruppen mit potenzieller Monitoring-Relevanz vorzuschlagen. Auf diese Weise ist etwa die Dokumentengruppe „Verordnungen zu Aufstiegsfortbildungen“ im Bildungsbereich der dualen beruflichen Ausbildung überprüft und in das Indikatorenset aufgenommen worden. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das hier vorliegende Indikatorenset (siehe Tab. 1) das Ergebnis aus der Zusammenführung des aktuellen Forschungsstandes zur nationalen und internationalen BNE-Indikatorik und der Berücksichtigung der Spezifik des WAP-Prozesses ist, durch die stellenweise Adaptionen oder Erweiterungen vorgenommen wurden.

In den folgenden Kapiteln zu den einzelnen Bildungsbereichen werden die jeweils relevanten Indikatoren noch einmal aufgeführt, da sie nicht zuletzt leitend für die Reihenfolge der Darstellung in den jeweiligen Analysen sind.

Tabelle 1: Übergreifendes Indikatorenset zur Verankerung von BNE, angepasst für die verschiedenen Bildungsbe-
reiche

Politik – Governance

Internationaler Indikator	Frühkindliche Bildung	Schule	Berufliche Bildung	Hochschule	Kommune
Verankerung von BNE in der nationalen/föderalen Gesetzgebung (UNECE 2009: 1.2.2, UNESCO Roadmap 2014b, Draft, adapted)	Gesetzliche Rahmenvorgaben (Rahmengesetz Kita SGB 8, KiföG, Gesetze der Länder, JFMK-KMK-Beschlüsse)	Schulgesetze der Länder	Gesetze auf Bundes- und Landesebene zur beruflichen Bildung (BBiG, HwO, Landesschulgesetze)	Hochschulgesetze	
Verankerung von BNE in politisch relevanten Rahmen-dokumenten auf nationaler und föderaler Ebene (Bildungsstrategien, Nachhaltigkeitsstrategien)	Nationaler Bildungsbericht/Frühkindliche Bildung	Nationaler Bildungsbericht/Schule, sowie KMK-Beschlüsse und Empfehlungen	Nationaler Bildungsbericht/Berufliche Bildung, KMK-Beschlüsse, Hauptausschussempfehlungen des BIBB, Datenreport BIBB	Nationaler Bildungsbericht/Hochschule, (Landes-)Hochschulentwicklungspläne, Zielvereinbarungen, HRK- und LRK-Beschlüsse	
(UN DESD Global Monitoring and					

Internationaler Indikator	Frühkindliche Bildung	Schule	Berufliche Bildung	Hochschule	Kommune
Evaluation Framework, adapted)					
Netzwerke für BNE (UNESCO Roadmap 2014b, Draft adapted; UNECE 3.2 adapted)	Ausgezeichnete Netzwerke von Kitas und Trägern durch UN-Dekade und WAP	Ausgezeichnete Netzwerke von Schulen durch UN-Dekade und WAP	Ausgezeichnete Netzwerke von Berufsbildungseinrichtungen/-zentren durch UN-Dekade und WAP	Ausgezeichnete Netzwerke von Hochschulen durch UN-Dekade und WAP BNE-Netzwerke in denen deutsche Hochschulen vertreten sind (Regional Centers of Expertise on ESD (RCEs) etc.	Ausgezeichnete kommunale Netzwerke durch UN-Dekade, WAP und weitere Preise/Organisationen (Zeichen, Deutscher Nachhaltigkeitspreis, Projekt N, ICLEI, Lernen vor Ort)

Ressourcen

Internationaler Indikator	Frühkindliche Bildung	Schule	Berufliche Bildung	Hochschule	Kommune
Sind öffentliche Gelder und/oder finanzielle Anreize für die Unterstützung von BNE erhaltlich? (UNECE 2009: 1.2.7; UN DESD Global Monitoring and Evaluation Framework, adapted - Issue 1.6; 4.1 und 4.2)					Anzahl der Kommunen/Gemeinden, die eine zuständige Person/ein verantwortliches Gremium für BNE haben