

The long journey of Education for Sustainable Development

Prof. Dr. Inka Bormann

Outline

ESD from its' beginnings until today – institutionalisation, thematisation and recent developments

1. Stages of institutionalising Education for Sustainable Development (ESD)
2. Forms of thematising Sustainable Development in the Education System
3. Recent focusses in research on ESD
4. Embeddedness of ESD in primary education
5. Starting points: Values and knowledge among youth
6. Propects

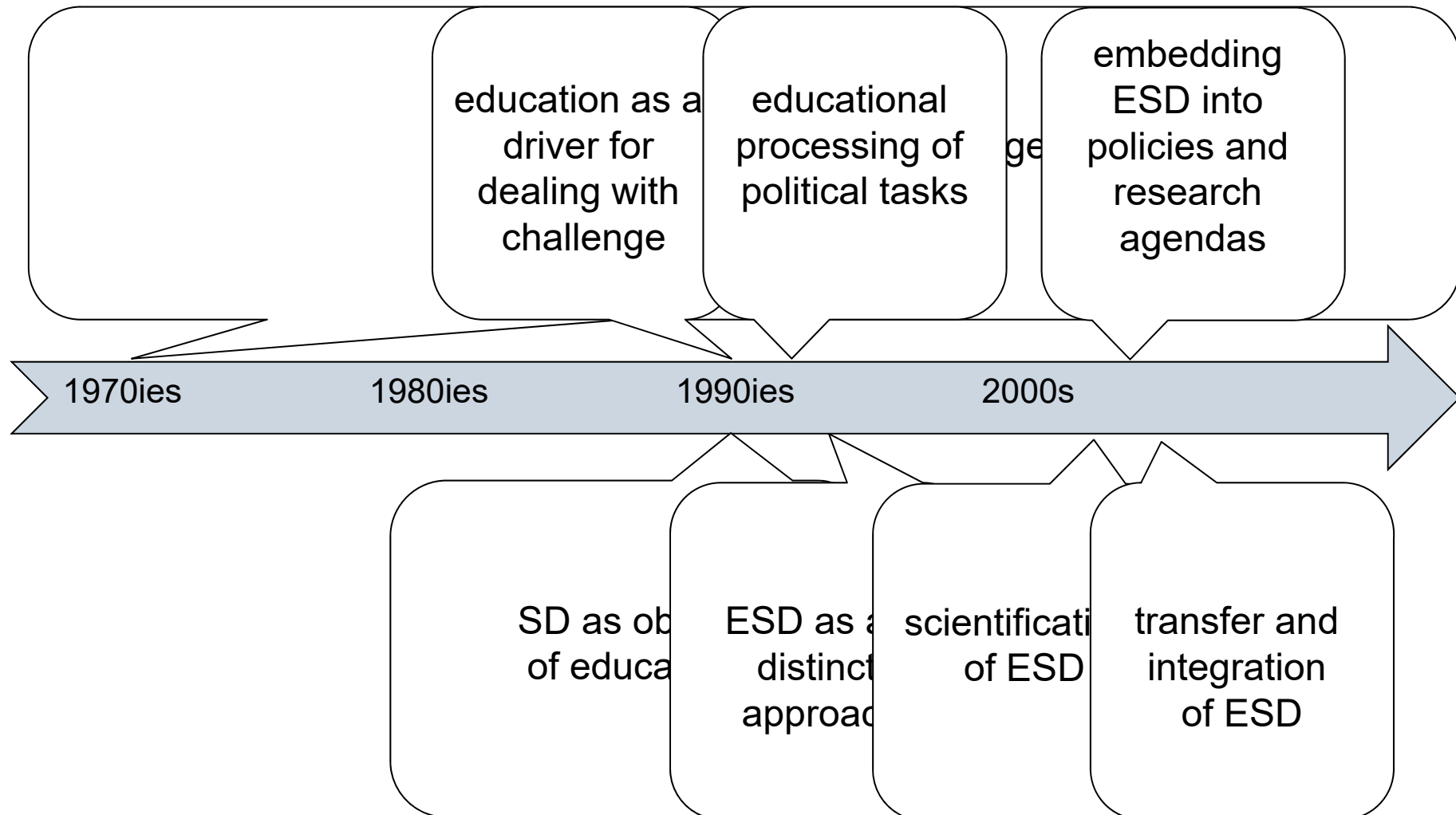
1. Stages of institutionalising Education for Sustainable Development

1. Introduction and legitimation of Sustainable Development as a political goal (1970ies-2000)
2. Politisation of education: importance of education on dealing with political and societal challenges (1990ies-2000s)
3. Educational processing of political tasks: Education for Sustainable Development (mid 1990ies-today)
4. Embedding of ESD into policy and research (early 2000s-)

2. Forms of thematising Sustainable Development in the Education System

1. Sustainable Development as an object of education (1990ies)
2. Development of a distinct approach on ESD (1990ies-)
3. Scientification of ESD (early 2000s-)
4. Transfer and integration of ESD (today)

Stages of institutionalisation and forms of thematising ESD



3. Recent focusses in research on ESD

1. Constallations of actors in the transfer of ESD
2. Measuring ESD and its outcomes
3. Quality assurance, development and documentation (monitoring and reporting)

4. Embedding of sustainability at schools

Embedding of ESD in primary education curricula

(Arnold/Carnap/Bormann 2016 on behalf of Stiftung Haus der kleinen Forscher)

- Objectives: description of
 - ESD embedding into primary education curricula
 - understanding of ESD
 - expected competencies
- Method
 - download of selected primary education curricula from all federal state ministries' of education websites
 - application of UNECE sub-indicator 2.1.1 – list of key themes
 - peace studies, poverty alleviation, cultural diversity, ecological principals/ecosystem approach, citizenship, democracy and governance; environmental protection; natural resource management; corporate social responsibility; production/consumption patterns
 - “profile” for each federal state’s curricula

4. Embedding of sustainability at schools

- Results

Niedersachsen

Elementarbereich

Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder ist in vier Kapitel gegliedert: „I. Grundlagen und allgemeine Ziele“, „II. Bildungsziele in Lernbereichen und Erfahrungsfeldern“, „III. Die Arbeit in der Tageseinrichtung für Kinder“ und „IV. Qualitätsentwicklung und -sicherung“. Die Begriffe „Nachhaltigkeit“ oder „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ werden im Orientierungsplan nicht verwendet. Auch der Terminus „Gestaltungskompetenz“ wird nicht explizit genannt.

Themen. Im ersten Kapitel stellt sich der Orientierungsplan in den Dienst von Bildung und Demokratie. Im zweiten Kapitel erfolgen „einführende Bemerkungen“ zur Komplexität der Lernbereiche und Bildungsziele, in denen betont wird, dass Kindern „die selbsttätige, handelnde Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt“ (S. 13) ermöglicht werden soll. Darauf folgen Ausführungen zu neun Lernbereichen, unter denen sich „Lebenspraktische Kompetenzen“ und „Natur und Lebenswelt“ befinden (S. 14ff.). Im Anhang ist zu jedem Lernbereich eine Liste mit Anregungen, welche Materialien, Spiele und Raumgestaltungen den erwünschten Bildungsprozesse förderlich sind (S. 52f). Darunter befinden sich die Lernbereiche 5 (Lebenspraktische Kompetenzen), 8 (Natur und Lebenswelt) und 9 (Ethische und religiöse Fragen; Grunderfahrungen menschlicher Existenz).

Kompetenzen. Fast alle Themen im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Ausnahme das Thema der „Friedensbildung“) und Kompetenzen (Ausnahmen: „verantwortungsvolles Handeln global und lokal“ und „Identifikation von Interessenvertreter_innen“) und auch die Kompetenzen seitens der Fachkräfte werden im Orientierungsplan mindestens einmal genannt. Folgende nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen seitens der Kinder werden häufiger genannt als andere: das Erleben von Selbstwirksamkeit, mit Selbstachtung handeln zu können, der respektvolle Umgang in der Gruppe und das Zusammenarbeiten (bzw. -spielen) können sowie das Erkennen komplexer Zusammenhänge.

Rolle der Fachkräfte und der Einrichtung. Das ganzheitliche und Veränderungslernen wird in jedem Lernbereich als zu das zu bevorzugende Lernarrangement erläutert. So heißt es z.B., dass Kinder angeregt werden sollen, zu „beobachten, zu untersuchen und zu fragen“ und es dabei weder notwendig noch sinnvoll ist, dass die Fachkräfte „für alles sofort Erklärungen parat ... haben“ (S. 25), damit die Kinder zum eigenen Denken und Erkunden herausgefordert werden. Auch beim Thema Umweltschutz im Bildungsbereich „Natur und Lebenswelt“ wird das vorbildhafte, nicht moralisierende Verhalten der pädagogischen Fachkräfte als bedeutsam herausgestellt (S. 28f). Ferner wird die Rolle der Einrichtungen thematisiert; in den Einrichtungen sollen Kinder die demokratischen Grundüberzeugungen erfahren können. Die Tageseinrichtungen sollen ein „Fundament für das Hineinwachsen der Kinder in die demokratische Gesellschaft“ legen (S. 10).

Der Bildungsplan benennt eine Reihe von Themen aus dem Spektrum der Nachhaltigkeit und formuliert nahezu sämtliche Kompetenzerwartungen in Einklang mit Zielen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist aber kein expliziter Gegenstand des Bildungsplans. Fachkräfte werden hinsichtlich ihrer Fähigkeit zur Gestaltung ganzheitlicher Lernarrangements sowie des Veränderungslernens angesprochen. Die Einrichtungen sollen Kindern demokratische Werte näherbringen; sie werden nicht explizit als nachhaltige Lernorte vorgestellt.

Primarstufe

Der Begriff „Nachhaltigkeit“ wird Lehrplan für den Sachunterricht an niedersächsischen Grundschulen einmal im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung verwendet; die „Gestaltungskompetenz“ findet unter diesem Schlagwort keine Verwendung. Dort heißt es aber, dass der Sachunterricht die SchülerInnen darin unterstützen soll, „sich Sachkenntnisse über die natürliche, technische, politisch, sozial und kulturell gestaltete Welt anzueignen“ und sie „befähigt ..., sich ihre Lebenswelt zunehmend selbstständig zu erschließen, sich in ihr zu orientieren und sie mit zu gestalten“ (S. 7).

Sachunterricht: Themen und Kompetenzen. Als Themen des Sachunterrichts werden auch Themen der Nachhaltigkeit relevant, z.B. im Themenbereich Technik (S. 13). Die Kinder sollen die Wechselwirkungen zwischen Natur, Technik, Arbeit, Wirtschaft und Gesellschaft erlernen sowie ein Verständnis für die Geschichtlichkeit der heute vorgefundenen Lebensweisen und Naturphänomene entwickeln (S. 12). Darüber hinaus sollen sie um die Verbindung zwischen natürlichen Lebensgrundlagen, Technik und Wirtschaftsweisen wissen und zu diesen Phänomenen eine Position beziehen (S. 13). Für den Sachunterricht wird formuliert, dass Kinder z.B. anhand des Themas Konsums erlernen, sich nicht nur mit eigenen Wünschen und Bedürfnissen auseinanderzusetzen, sondern auch Kosten und Nutzen eines Konsumprodukts abzuwägen (s. 19). Außerdem sollen sie anhand ausgewählter Räume aus ihrer näheren Umgebung u.a. die Wechselwirkungen von Raumgestaltung und -nutzung sowie Kreisläufe der Natur sowie deren Veränderungen verstehen, die Begrenztheit der natürlichen Ressourcen kennen und ein Umweltbewusstsein entwickeln (S. 21f., S. 24f.) sowie eigene Handlungsmöglichkeiten kennen, z.B. hinsichtlich Abfallvermeidung (S. 26f.). In Bezug auf die zu erwerbenden Kompetenzen wird insgesamt ein Fokus auf die Kompetenz, komplexe Zusammenhänge erkennen zu können gelegt, gefolgt von der Kompetenz, verantwortlich handeln zu können. Die von den Kindern angeeigneten Sachkenntnisse über die natürliche, soziale, kulturell gestaltete Welt sollen ihnen helfen, sich in ihrer Lebenswelt selbstständig zu orientieren und diese zu gestalten. Auch das Zusammenarbeiten mit anderen, der respektvolle Umgang miteinander und die Fähigkeit der Mitbestimmung an Entscheidungsprozessen sind anzustrebende Kompetenzen, die im Lehrplan wiederholt erwähnt werden.

Rolle der Lehrkräfte und der Schule. Die Aneignung von Wissen und der Erwerb von Kompetenzen soll von den Lehrkräften durch erfahrungsbasiertes Lernen anhand von lebensweltlichen Phänomenen der Kinder angeregt werden (S. 8f.). Die Lehrkräfte werden zu Veränderungslernen ermutigt (S. 28). In der Schule selbst sollen die Rechte und Pflichten, die Kinder verstehen lernen sollen, angewendet werden.

Der Lehrplan für den Sachunterricht äußert sich zwar kaum explizit zu Nachhaltigkeit, allerdings ist anhand der vorgeschlagenen Themen sowie den Kompetenzerwartungen aus dem Spektrum der Nachhaltigkeit erkennbar, dass im Sachunterricht durchaus Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung angesprochen werden. Die Rolle der Fachkräfte und der Schule wird nicht gesondert hinsichtlich nachhaltigkeitsbezogener Aspekte dargestellt.

4. Embedding of sustainability at schools

- Results
 - wide spread of key themes, partly recognizable as holistically interconnected
 - in 3 of of 16 federal states' curricula ESD is explicitly mentioned
 - among them also 3 recently published / enforced curricula
 - in only 4 out of 16 federal states' curricula for primary education AND elementary education ESD is explicitly mentioned
 - childrens' expected outcomes mainly refer to general competencies
 - educators' competencies to teach ESD are extremley rarely mentioned

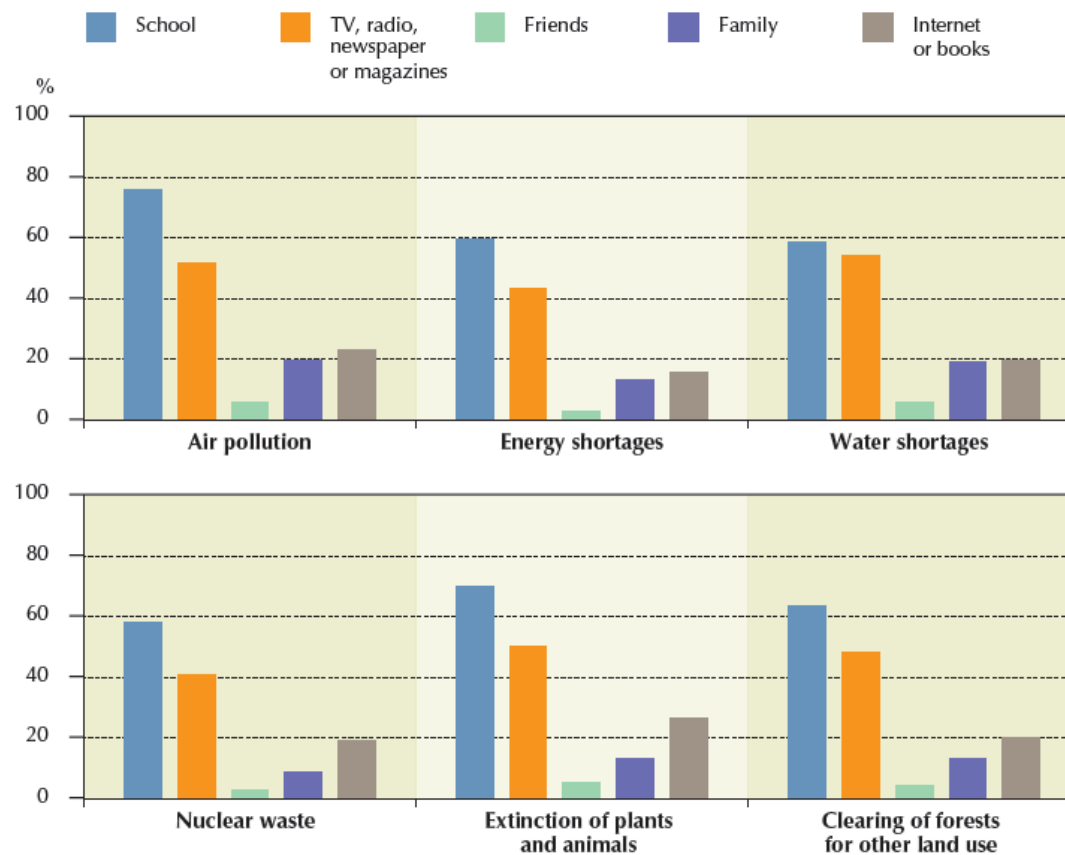
4. Embedding of sustainability at schools

- (School) education is an important contribution for developing action intentions
- The higher the level of education the more people are willing to advocate for sustainability
- In well-posed families issues of sustainable development are more often discussed

(Michelsen/Grunenberg/Rode 2011: 185f.)

4. Embedding of sustainability at schools

Where do students get their information?



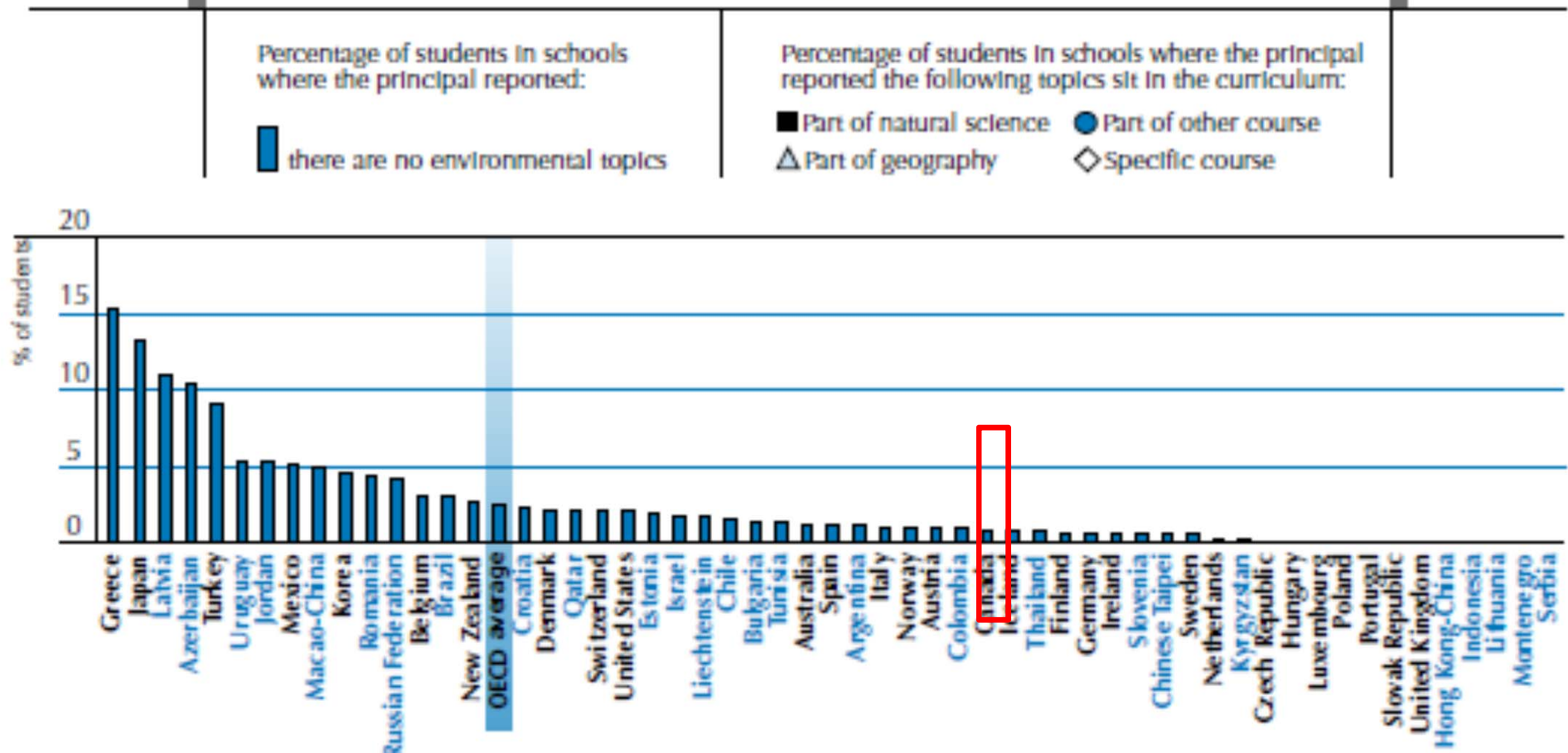
(Green at fifteen?!)

Source: OECD, PISA 2006 Database.

4. Embedding of sustainability at schools

Figure 4.1

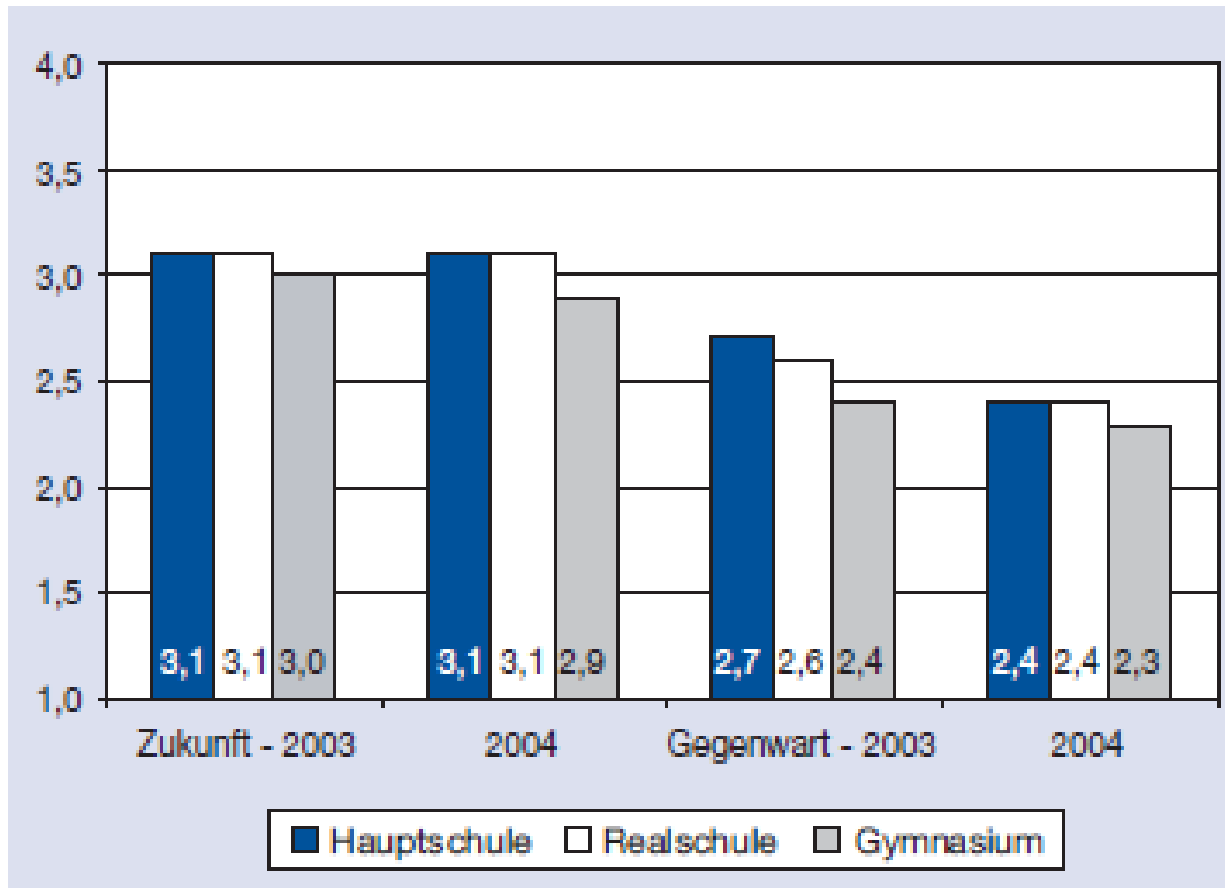
Placement of environmental topics in the school curriculum



(Green at fifteen?!)

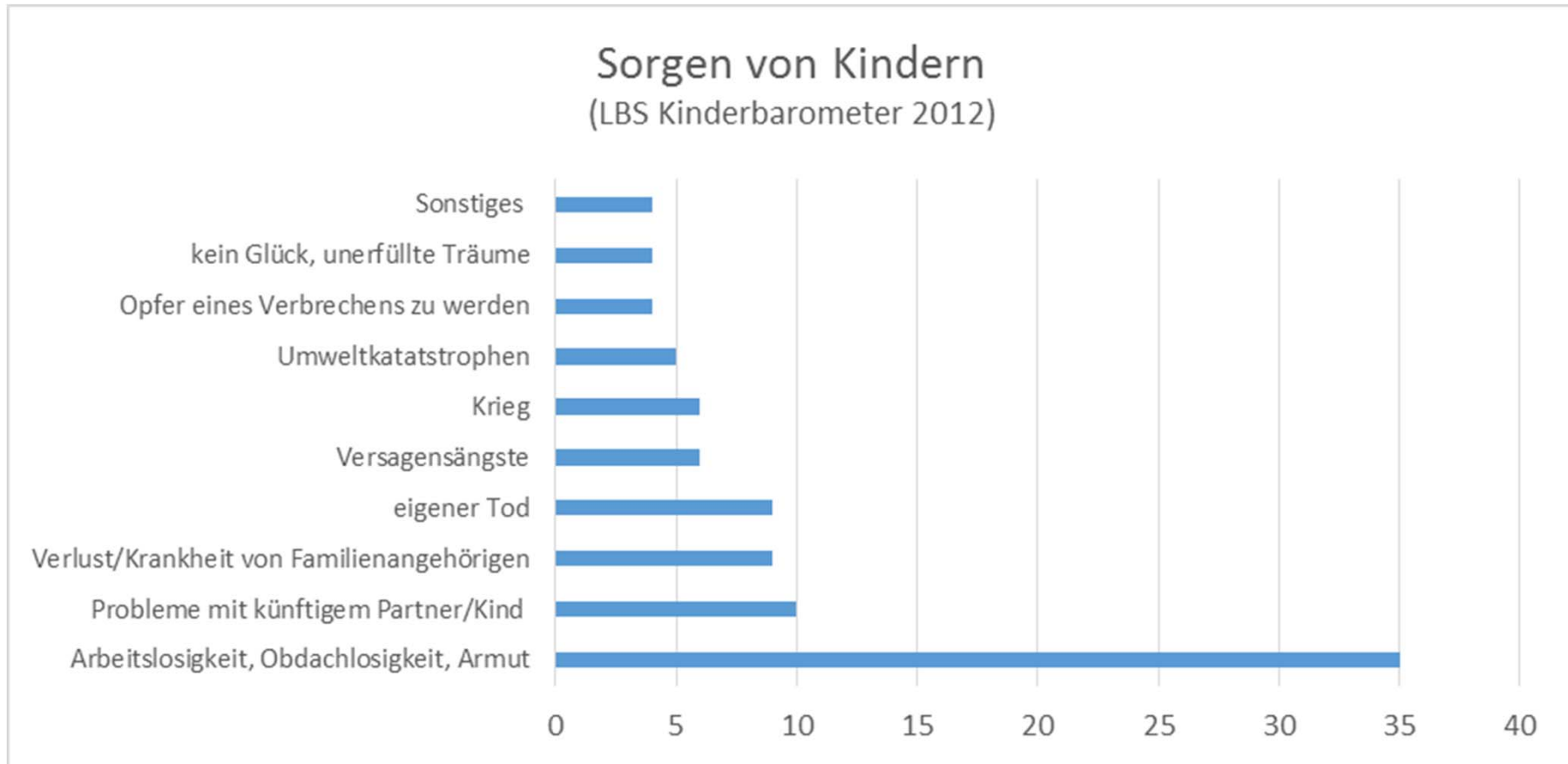
5. Outcomes I

Average future orientation and present orientation according to type of school and year



(Reinders 2005)

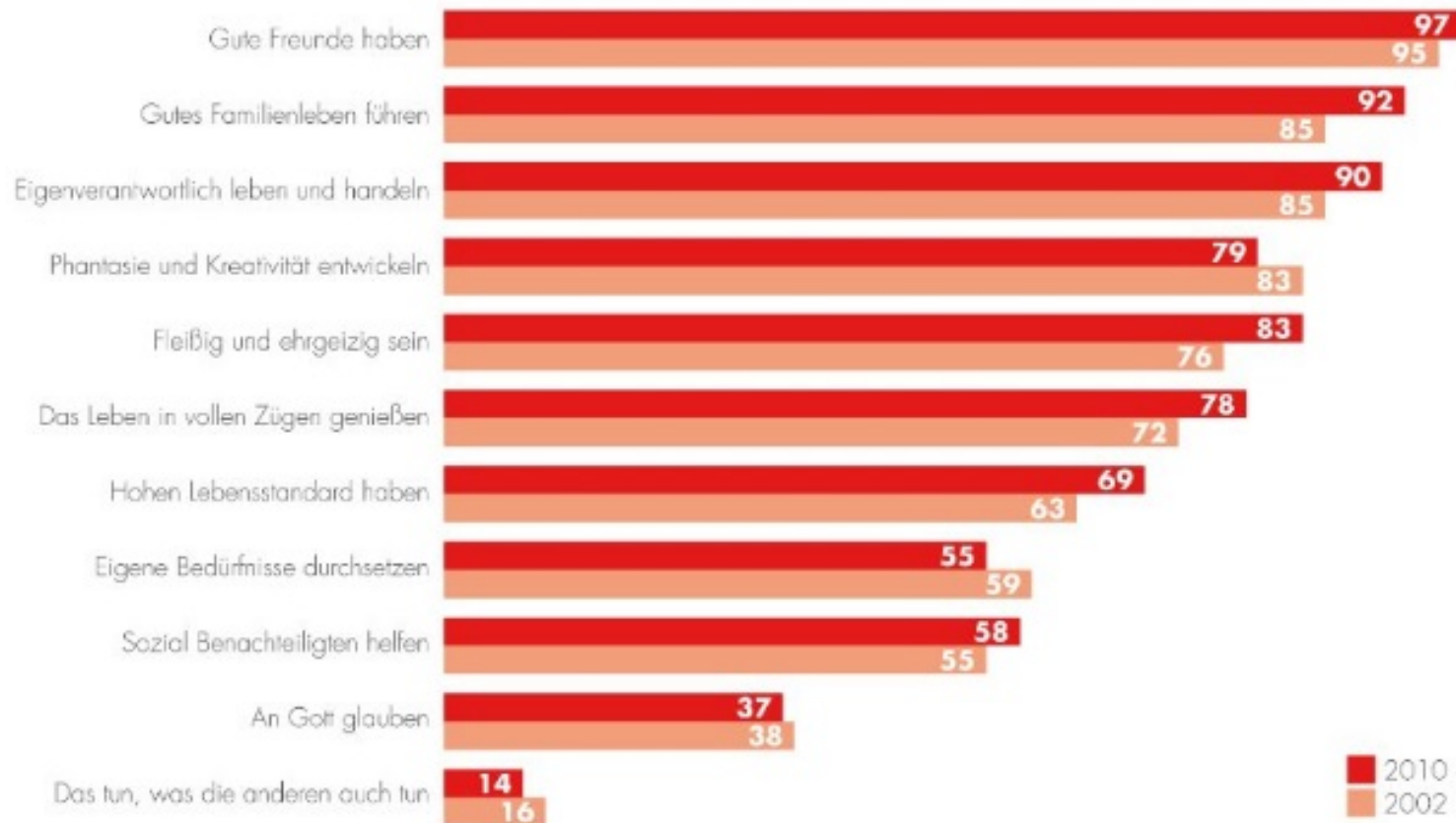
5. Starting points I



5. Starting points II

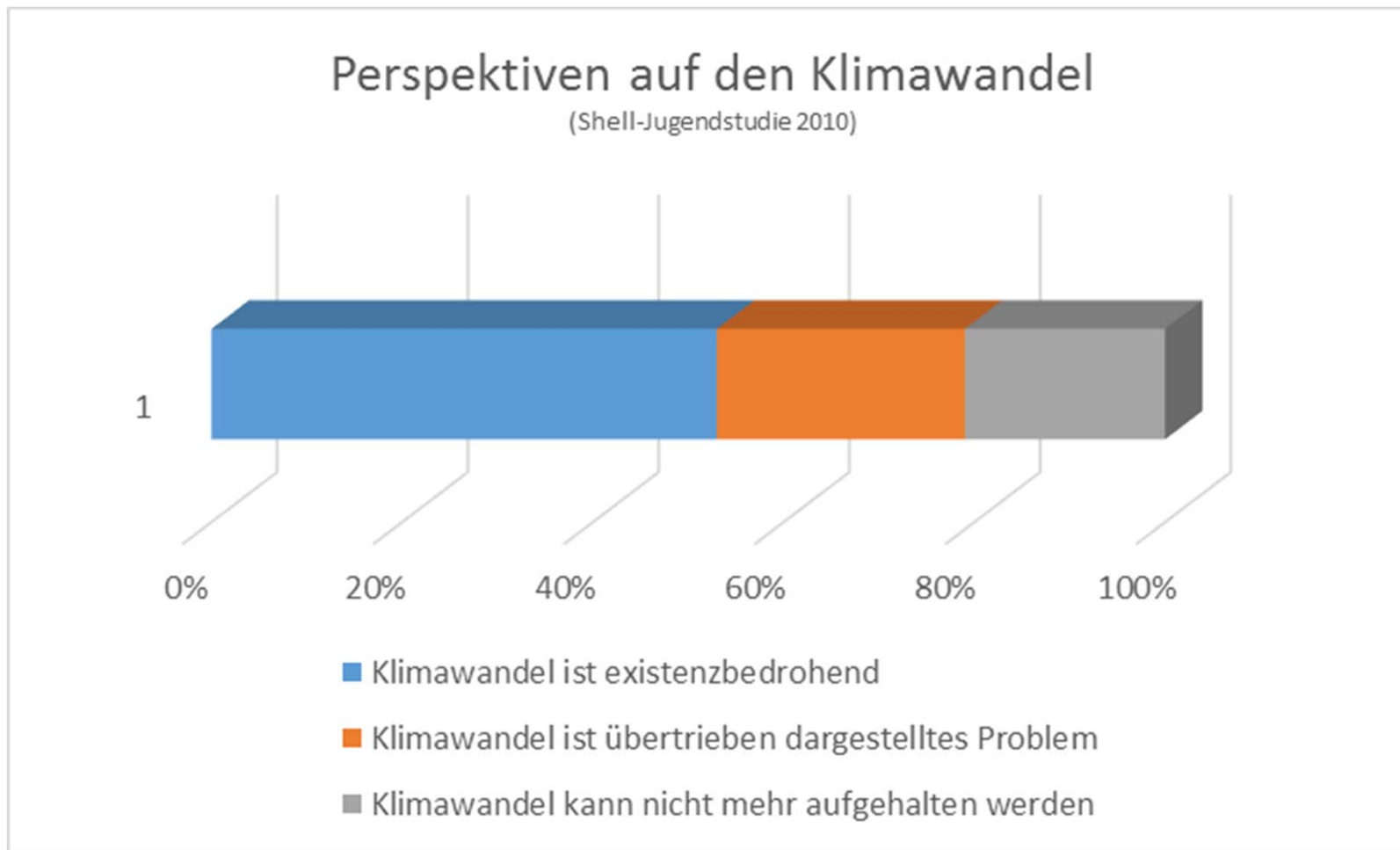
Wertorientierungen: Pragmatisch, aber nicht angepasst

Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren (Angaben in %)

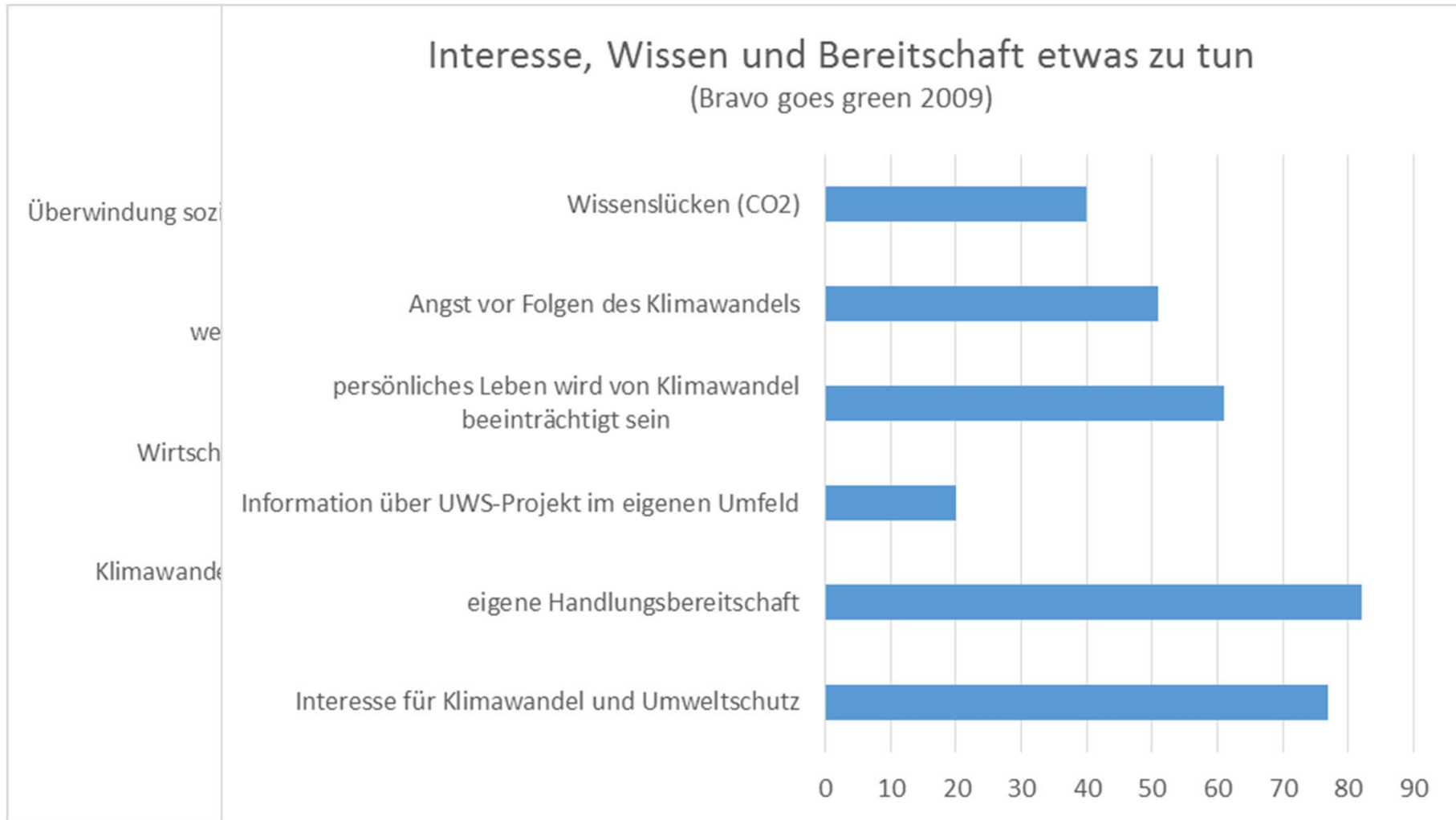


Quelle: 16. Shell Jugendstudie, Stand: 2010

5. Starting points III



5. Starting points IV



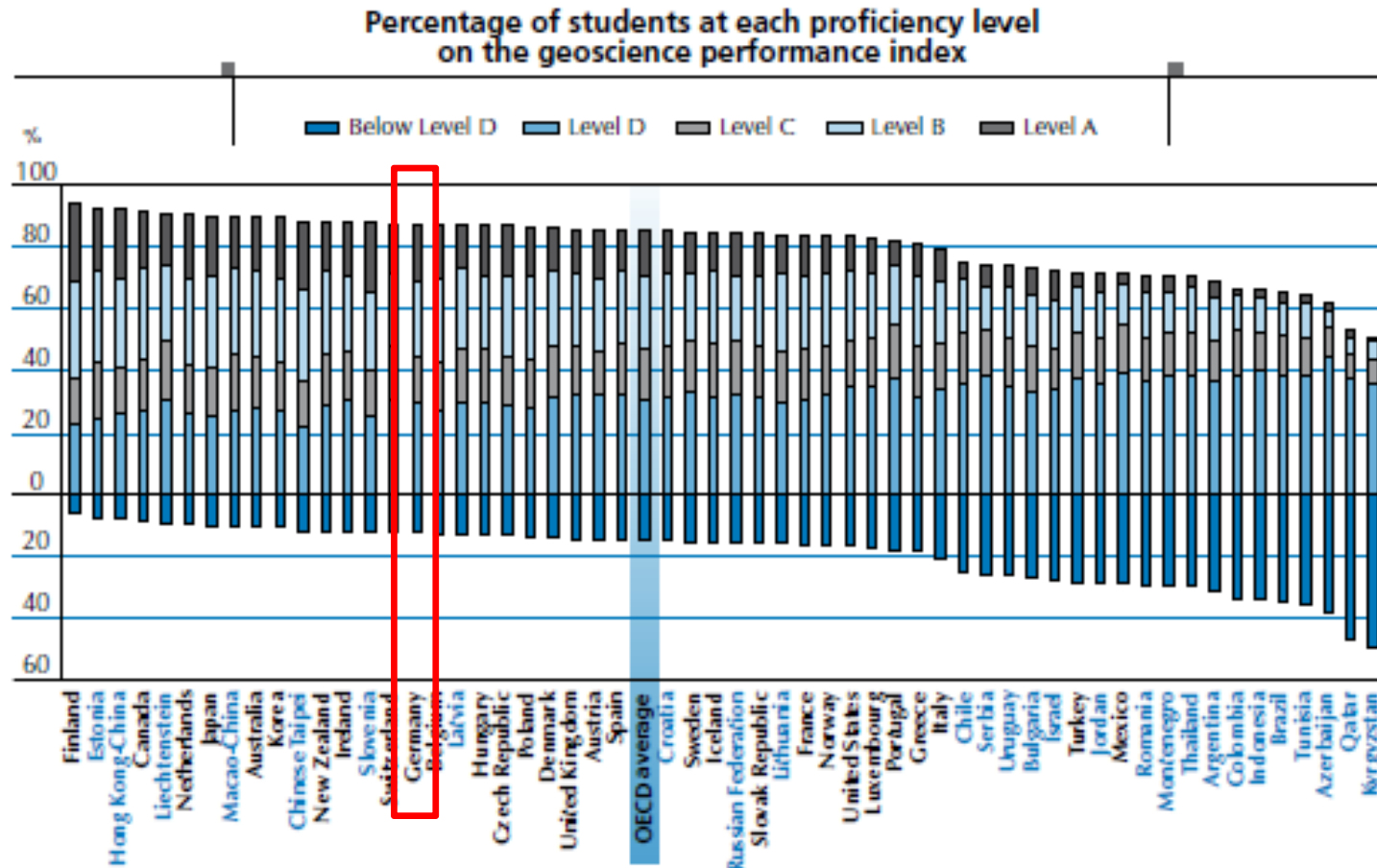
6. Summarizing conclusions

- journey of ESD is an example of democratic engagement in itself
- diversification of subjects of ESD research illustrates the focus on mechanisms of ESD transfer
- transfer takes place in different societal areas, special focus on schools
- primary education curricula only partly refer to ESD, but allow for integration of ESD
- young adult's values and interests largely seem to be compatible with key themes of sustainable development

Lebenswelt(en) von Jugendlichen


- *(schulische) Bildung wichtiger Baustein auf dem Weg zu Nachhaltigkeit*
- *viele aktive Schulen mit unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten*
- *Schulbildung trägt zur Entwicklung von Interesse und Handlungsintentionen bei*
- *und scheint Bedeutsamkeit von Umweltthemen positiv zu beeinflussen*
- *Werte und Zukunftsorientierungen beziehen sich v.a. auf Bewältigung des eigenen Lebens*
- *Klimawandel wird zwar als bedrohlich wahrgenommen, aber in Verantwortung der Politik gelegt*
- *Interesse durchaus vorhanden, aber teilweise fehlendes bzw. fehlerhaftes Wissen*
- *auch abhängig von Bildungs-/sozialem Status des Elternhauses*
- *geringeres Umweltwissen korrespondiert mit Zukunftsoptimismus*
- *Umweltwissen stammt v.a. aus Schule und Medien*

Umweltwissen von Jugendlichen: Verteilung II



Countries are ranked in ascending order of percentage of 15-year-olds below Level D.

Source: OECD PISA 2006 Database, Table A2.2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/562200685357>

(Green at fifteen?!)

Umweltwissen von Jugendlichen: Eltern I

Parents' sense of responsibility for environmental issues

- A** Air pollution
- B** Energy shortages
- C** Extinction of plants and animals
- D** Clearing of forests for other land use
- E** Water shortages
- F** Nuclear waste

Percentage of parents who believe the following environmental issues to be a serious concern for themselves or other people in their country

	A	B	C	D	E	F
Bulgaria	99	95	96	98	95	95
Colombia	98	97	97	97	98	90
Croatia	99	98	98	97	95	97
Denmark	96	90	97	98	96	96
Germany	99	96	97	94	87	97
Hong Kong-China	97	87	75	75	81	70
Iceland	94	66	81	78	64	78
Italy	99	95	91	89	91	90
Korea	99	98	95	95	96	95
Luxemburg	98	95	94	92	91	92
Macao-China	96	91	83	84	92	75
New Zealand	95	97	95	92	93	80
Portugal	98	98	97	97	98	93
Qatar	94	88	84	68	90	77
Turkey	99	95	96	97	94	95

(Green at fifteen?!)

Source: OECD PISA 2006 Database, Table A3.5.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/562201383324>

Umweltwissen von Jugendlichen: Eltern II

Parents' optimism regarding environmental issues


- A Air pollution
- B Energy shortages
- C Extinction of plants and animals
- D Clearing of forests for other land use
- E Water shortages
- F Nuclear waste

Percentage of parents who believe the problems associated with the environmental issues below will improve over the next 20 years

	A	B	C	D	E	F
Bulgaria	24	29	16	18	21	24
Colombia	20	30	20	19	21	15
Croatia	10	11	8	9	6	9
Denmark	10	7	4	8	4	13
Germany	15	6	4	5	4	9
Hong Kong-China	22	20	20	17	23	20
Iceland	3	7	3	6	3	8
Italy	9	10	8	8	7	8
Korea	28	28	20	26	18	27
Luxemburg	12	9	7	7	6	7
Macao-China	31	26	26	26	29	25
New Zealand	12	9	7	6	6	9
Portugal	11	12	13	12	10	9
Qatar	37	43	32	28	40	26
Turkey	22	28	12	14	19	12

(Green at fifteen?!)

Source: OECD PISA 2006 Database, Table A3.6.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/562201383324>