

## Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Gesundheitsförderung: viel versprechende Verbindungen



## Inhalt

1. Verstehen anhand der historischen Entwicklung .....	3
1.1 Paradigmenwechsel in der Gesundheitsförderung .....	3
1.2 Paradigmenwechsel in der BNE .....	5
2. Drei mögliche Beiträge der Gesundheitsförderung an die Bildung für Nachhaltige Entwicklung .....	6
2.1 Beitrag durch Themen .....	6
2.2 Beitrag durch spezifische Bildungsziele .....	7
2.3 Beitrag durch Gesamtschulansatz / Setting-Ansatz .....	8
Bibliographie .....	11

Seit der Gründung der Stiftung im Jahr 2013 beteiligt sich *éducation21* an der Weiterentwicklung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und von deren Bildungszugängen, unter anderem der Gesundheitsförderung.

Im vorliegenden Dokument werden die Zusammenhänge zwischen der Gesundheitsförderung und BNE aufgezeigt. Der Text beinhaltet das konzeptuelle Verständnis der Stiftung *éducation21* in Bezug auf diese Zusammenhänge. Er stützt sich auf das Fachwissen der Mitarbeitenden von *éducation21* und ihrer Partner, erhebt jedoch weder Anspruch auf Allgemeingültigkeit noch auf Wissenschaftlichkeit. Welche gegenseitigen Beiträge können sich daraus ergeben, dass die Gesundheitsförderung und BNE sowohl auf konzeptueller Ebene als auch auf Ebene der Umsetzung im Schulalltag verknüpft werden? Die Diskussion geht von der historischen Entwicklung der Gesundheitsförderung und BNE aus und zeigt drei Möglichkeiten auf, wie die Gesundheitsförderung zu BNE beitragen kann.

## 1 Verstehen anhand der historischen Entwicklung

Die erste Auseinandersetzung erfolgt anhand der historischen Entwicklung von Gesundheitsförderung und BNE. Die Gesundheitsförderung und BNE befinden sich mitten in analogen Entwicklungen, wenn auch nicht ganz zeitgleich. Das Zusammenwirken von Gesundheitsförderung und BNE entfaltet in der Praxis den grössten Mehrwert, wenn auf dem aktuellen Verständnis von BNE und Gesundheitsförderung aufgebaut wird.

### 1.1 Paradigmenwechsel in der Gesundheitsförderung

In den 1960er Jahren bestand Gesundheitserziehung darin, den Kindern z.B. beizubringen, sich die Zähne regelmässig zu putzen. Damit sollte der Prozentsatz der an Karies erkrankten Bevölkerung sinken. Im Zentrum stand die Aufklärung über Gefährdungs- und Krankheitsursachen. Dies wurde durch Wissensvermittlung und Abschreckungsbeispiele im Unterricht umgesetzt. Zunehmend wurde jedoch kritisiert und erkannt, dass die Wissensvermittlung und Abschreckung zu keiner Verhaltensänderung führt. Diskutiert wird dieses Phänomen als «value-action gap» (Hurrelmann, 2007). Heute gilt als bestätigt, dass Ansätze mit Schwerpunkt Informationsvermittlung kaum oder sogar gegenläufige Effekte zeigen (vgl. Suter & Högger, 2014).

Das heutige Verständnis von Gesundheitsförderung begann sich in den 1980er Jahren zu entwickeln. Dieses ist geprägt von der Frage: «Welche Voraussetzungen müssen auf Seiten der Person selbst sowie auf Seiten sozialökologischer Rahmenbedingungen gegeben sein, damit wir gesund bleiben?» (Antonovsky, 1997). Damit rücken Bildungsaspekte in den Vordergrund. Statt der direkten Verhaltenserwartung sind es nun Bildungsziele, die in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken: schädliche Einflüsse auf die Gesundheit werden relativiert durch mehr Bewusstheit gegenüber dem eigenen Handeln (vgl. Suter & Högger, 2014).

Der Paradigmenwechsel zeigt sich auch in der Veränderung der Begrifflichkeit, es wird nicht mehr von **Gesundheitserziehung** gesprochen, sondern von **Gesundheitsförderung** (siehe Abb. 1). Bei der Entwicklung von der Gesundheitserziehung zur Gesundheitsförderung ging es um die Überwindung der Kluft zwischen Wissen, Werten und Handeln (value-action gap). Aus dieser Entwicklung heraus entstand 1986 das wohl wichtigste und nach wie vor aktuelle Dokument der WHO, die Ottawa-Charta (WHO, 1986). Für die Schule hat diese Neuausrichtung bedeutsame Konsequenzen. Einerseits muss die Gesundheitsförderung als ein fächerübergreifender Auftrag verstanden werden, der in die Schulentwicklung verankert werden muss. Zentrales Anliegen dabei ist die Förderung der persönlichen Kompetenzen der Schüler/-innen. Andererseits wird die Schule als zentrale Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen verstanden, die gesundheitsförderlich gestaltet werden soll (Bürgisser, 2008). Dass schliesslich von **Gesundheitsförderung** gesprochen wird, hat seine Erklärung also in der Erweiterung der Fragestellung auf systemische Zusammenhänge. Diese Diskussion zeigt sich im **Setting-Ansatz** (siehe Abb. 1).

<b>Von der Gesundheitserziehung zur Gesundheitsfördernden Schule</b>		
<b>seit 60/70er Jahre Gesundheitserziehung in der Schule</b>	<b>seit Mitte 80er Jahre Gesundheitsförderung in und durch die Schule</b>	<b>seit Anfang 90er Jahre «Gesundheitsfördernde Schule»</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>risikofaktorenorientierte Verhaltensprävention</li> <li>somatisch/psychisch, schülerorientiert</li> <li>fachorientierter Unterricht, aktionistische Aufklärung</li> <li>Entwicklung orientiert an medizinischpsychologischen Erkenntnissen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>schutzfaktoren- und risikofaktorenorientierte-Verhaltens- und Verhältnisprävention</li> <li>psycho-somatisch, sozial und ökologisch, schüler- und lehrerorientiert</li> <li>fächerübergreifende Projekte in der Schule</li> <li>Entwicklung orientiert an fachlichpädagogischen Interessen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ressourcenorientierte Lebensstilgestaltung</li> <li>... und institutionell/strukturell, systemisch</li> <li>fächerüberwindende Profilbildung: Schule als Projekt</li> <li>Entwicklung orientiert an bildungsund (schul) politischen Möglichkeiten</li> </ul>

Abb. 1: Von der Gesundheitserziehung zur Gesundheitsfördernden Schule (nach Siegfried Seeger (1998))

Heute bestehen in den Schulen noch verschiedene Präventions- und Gesundheitsförderungspraktiken nebeneinander. Doch es ist zu betonen, dass die Gesundheit der Schüler/-innen sowie jene der Lehrpersonen und der übrigen Schulfachpersonen zu den zuweilen alltäglichen Anliegen der Schule gehört. Diese Anliegen und Probleme wirken sich auf die Qualität des Unterrichts und des Lernens aus. Gesundheit stärkt Bildung, wie die Allianz «Betriebliche Gesundheitsförderung in der Schule» 2018 in ihrem Argumentarium festhält.

## 1.2 Paradigmenwechsel in der BNE

Welche Bildungsziele BNE verfolgt, ist von zahlreichen Autor/-innen definiert (vgl. stellvertretend dafür Rieckmann, 2011), und diese stellen hohe Erwartungen an die pädagogische Arbeit. Wie diese Bildungsziele erreicht werden können, scheint weniger klar. Analog zum Diskurs in der Gesundheitsförderung entwickelte sich der Bedarf nach einem Paradigmenwechsel, da viele der Bildungsangebote im Kontext BNE zwar die Nachhaltige Entwicklung in ihrer ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimension sowie deren Wechselwirkung thematisieren, de facto aber zu wenig auf die Reflexion dominanter nicht nachhaltiger Handlungsweisen zielen (vgl. Singer-Brodowski, 2016). Die Herausforderung ist also, eine Didaktik zu finden, die transformiert, jedoch die Lernenden nicht instrumentalisiert. In den vergangenen Jahren wurde zunehmend der Brückenschlag zwischen transformativem Lernen (aus der Erwachsenenbildung, vgl. vor allem Mezirow, 1978) und BNE gemacht. In diesem Diskurs wird davon ausgegangen, dass ein Nachdenken über und Handeln für Nachhaltigkeit kulturell und biographisch in den Identitäten von Lernenden stark verankert ist. Daraus wird gefolgert, dass Lernende von Methoden profitieren, die dazu befähigen, einen selbstorganisierten Prozess der Auseinandersetzung mit Wissen, Werten und Emotionen im Kontext der Nachhaltigkeit aufzunehmen (Singer-Brodowski, 2016).

Vare & Scott (2007) sprechen von zwei verschiedenen Herangehensweisen, BNE 1 und BNE 2, die sich gegenseitig bedingen und ergänzen. BNE 1 wird als Wissensvermittlung über Nachhaltigkeit beschrieben und ist eher normativer Natur. BNE 2 wird als offener Lernprozess beschrieben, in welchem auch die persönlichen Werte und Emotionen hinterfragt werden. Sterling (2010) macht darauf aufmerksam, dass nicht mehr Bildung per se den entscheidenden Unterschied macht, sondern dass es eine Bildung anderer Art braucht: eine Bildung, die in die Tiefe der Dinge geht – also eine Bildung, die Persönlichkeitsbildung ermöglicht.

Die Schwierigkeit ist, dass sich die formale Bildung noch immer hauptsächlich durch Inhalte und mit dem Fokus im Aussen legitimiert (vgl. Sterling, 2010). Damit pädagogisches Handeln stets kritisch-konstruktiv hinterfragt und auf ein gutes zukunftsorientiertes Fundament gestellt werden kann, braucht es in Schulen aber einen Lernprozess, wie er von Vare & Scott (2007) mit BNE 2 umschrieben wird. Die Schule wird dann zu einer «Lernenden Organisation», welche sich selbst und die vorhandenen Modelle über das Lernen hinterfragt und neu konstruiert. Der Ansatz des Whole school approach unterstützt diese reflexive Haltung positiv.

Die Ausführungen machen sichtbar, dass sich beide Bildungskonzepte, Gesundheitsförderung und BNE, in Richtung der allgemeinen Bildungsidee gewandelt haben. Damit kommt zum Ausdruck, dass nicht die Erwartung an ein richtiges Verhalten im Vordergrund steht, sondern das mündige Individuum, das im Kontext verschiedener Einflüsse und Erwartungen selbstbestimmt seine eigene Entwicklung unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Verantwortung in die Hand nimmt. BNE kann unter diesen Umständen von der Gesundheitsförderung profitieren, da dort ein systemisches Verständnis im Vordergrund steht sowie die Förderung ganzheitlicher Bildungsziele.

## 2 Drei mögliche Beiträge der Gesundheitsförderung an die Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Aus dem eben beschriebenen Paradigmenwechsel resp. aus den ähnlichen konzeptionellen Entwicklungen ergeben sich drei Möglichkeiten, wie die Gesundheitsförderung einen Beitrag an eine BNE liefern kann:

1. **Beitrag durch Themen, die unter dem Gesichtspunkt der Gesundheit angesprochen werden:** Ernährung, Konsum, neue Medien, Vielfalt, Rauchen usw.
2. **Beitrag der Gesundheitsförderung durch ihre spezifischen Bildungsziele:** Persönlichkeit (namentlich der psychosozialen Kompetenz) als gemeinsame Grundlage für jegliche Prävention ist auch für die Aneignung der BNE-Kompetenzen notwendig.
3. **Gesamtschulansatz, welcher der Gesundheitsförderung und BNE gemeinsam ist, sowie Nutzung des Setting-Ansatzes:** Der Gesamtschulansatz (whole school approach) in BNE und der Setting-Ansatz (Lebenswelt) in der Gesundheitsförderung sind zwei Begriffe, die sich weitgehend decken oder gar Synonyme sind. Diese gemeinsame Sichtweise erleichtert die Nutzung der Erfahrungen, die in der Gesundheitsförderung an der Schule erworben wurden, sowie die Diskussion zwischen den Fachpersonen für Gesundheitsförderung und jenen für BNE. Sie sollte dazu beitragen, die Arbeiten zur Weiterentwicklung von BNE zu verbessern, vor allem im Sinne eines umfassenden Ansatzes.

### 2.1 Beitrag durch Themen

Die Themen der Gesundheit (wie z.B. Umgang mit Vielfalt) liefern einen Beitrag an BNE, indem man die Gesundheit als wesentlichen Teil der Gesellschaft im Dreikreismodell<sup>2</sup> versteht. Dies macht die thematischen Fragestellungen der nachhaltigen Entwicklung um eine Komponente komplexer. Dadurch können wertvolle Diskussionen rund um Dilemmata entstehen (siehe Abb. 2). Dafür sind die Themen Ernährung, Konsum, neue Medien, Vielfalt, Tabak im schulischen Kontext sehr geeignet.

<sup>2</sup>Drei-Dimensionen-Konzept: Nachhaltige Entwicklung wird heute oft mit drei Kreisen für die Zieldimensionen Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft, ergänzt um die Zeit- und die Nord-Süd-Dimension, dargestellt. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass

- wirtschaftliche, gesellschaftliche und ökologische Prozesse vernetzt sind.
- die Auswirkungen des heutigen Handelns in die Zukunft einberechnet werden müssen, (intergenerationeller Aspekt), damit die künftigen Generationen ihre Bedürfnisse auch befriedigen können.
- Nachhaltige Entwicklung einen langfristigen Strukturwandel in unserem Wirtschafts- und Gesellschaftssystem erfordert.
- Globale Interdependenzen zu berücksichtigen sind (Nord/Süd-Aspekt). (Bundesamt für Raumentwicklung, ohne Jahr).



Abb. 2: Mind-Map Umgang mit Vielfalt, mit Berücksichtigung der Dimensionen: Gesellschaft (Individuum und Gesellschaft) in schwarzer Schrift, Umwelt (natürliche Ressourcen) in grüner Schrift, Raum (lokal und global) in blauer Schrift, Zeit (gestern, heute und morgen) exemplarisch in blauer Schrift (éducation21, 2017, unveröffentlichte Illustration).

Die mehrperspektivische Bearbeitung einer Fragestellung ermöglicht es, im Unterricht wichtige BNE-Kompetenzen zu fördern, wie z.B. interdisziplinäres und mehrperspektivisches Wissen aufbauen oder vernetzendes Denken.

Die neueren Entwicklungen der öffentlichen Gesundheit im Hinblick auf einen umfassenden Gesundheitsbegriff schliessen die sozialen, wirtschaftlichen und umweltbezogenen Dimensionen der Gesundheit ein. Die ökosystemische Herangehensweise an die Gesundheit hebt hervor, wie eng die Gesundheit der Menschen mit der Gesundheit der Ökosysteme zusammenhängt. Diese Entwicklungen stärken die gleichen Kompetenzen wie BNE: Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven oder systemisches Denken.

Wenn wir jedoch das Zusammenwirken von «Gesundheitsförderung und BNE» nur auf der thematischen Anreicherung verstehen, bliebe eine Chance unge-nutzt von echtem interdisziplinärem Lernen.

## 2.2 Beitrag durch spezifische Bildungsziele

Welchen Beitrag die Gesundheitsförderung an BNE liefern könnte, wird noch wenig aktiv gesucht, birgt jedoch wertvolles Potential für BNE. Einen Ansatz bieten Gugerli-Dolder und Frischknecht-Tobler (2011) in Umweltbildung Plus an, der auch für die BNE seine Gültigkeit hat. Die Absicht ist nicht Gesundheitsförderung und BNE zu verbinden, doch integrieren sie emotionale und spirituelle Aspekte in die eher kognitiven Komponenten von Umweltbildung / BNE. Sie machen darauf aufmerksam, wie wichtig es ist, sich selbst als Teil des Systems zu erleben und entwerfen einen Lernprozess, bei welchem Emotionen, systemisches Denken und Fühlen, handelndes Umsetzen im Alltag, Achtsamkeit und Verbundenheit ineinander greifen greifen (siehe Abb. 3). Die Elemente Umgang

mit Emotionen und Achtsamkeit, Verbundenheit sind in der Gesundheitsförderung ein Kernanliegen. Daher bietet ihr Ansatz eine praxisorientierte Herangehensweise für die Gesundheitsförderung und BNE. Eine mögliche Umsetzung kann im Buch Umweltbildung Plus (2011) nachgelesen werden. Auch das vorher genannte Beispiel Umgang mit Vielfalt kann dieser Herangehensweise gerecht werden, wenn die Emotionen im **Umgang mit der Vielfalt in der Klasse** zum Thema werden und auch in Verbindung mit weiteren Systemen geprüft werden (Spielen hier die gleichen Emotionen eine Rolle? Welche Gefühle empfinde ich hier?), wie zum Beispiel **Umgang mit Vielfalt in der Natur** (siehe Abb. 2).

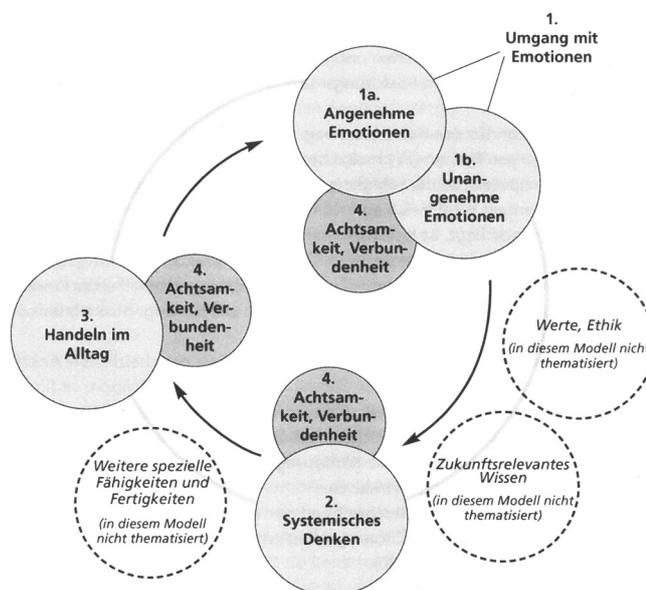


Abb. 3: Die vier Dimensionen der «integralen» Umweltbildung (Gugerli-Dolder und Frischknecht-Tobler, 2011)

### 2.3 Beitrag durch Gesamtschulansatz / Setting-Ansatz

Die Ziele von BNE sind ambitioniert. Zum Beispiel die Gestaltungskompetenz<sup>2</sup> nach Gerhard de Haan oder, wie es in der Roadmap der UNESCO (2014) unter dem Titel «Was ist BNE?» steht «Gesellschaftliche Transformation: Lernende jeden Alters in allen Lernumgebungen in die Lage versetzen, sich selbst und die Gesellschaft, in der man lebt, zu verändern» (S. 12).

Wird die Schule als ein Lebens-, Arbeits- und Lernort verstanden, insbesondere ein Ort des Zusammenlebens, entstehen neue Möglichkeiten des Lernens, Möglichkeiten der Partizipation und des Empowerments aller Beteiligten (Schüler/-innen, Lehrpersonen und Leitung, Hauswart, Eltern und Behörden). Dies ist eine wichtige Basis, um die Ziele von Gesundheitsförderung und BNE zu erreichen, aber auch die Visionen im Sinne von De Haan und UNESCO (2014). Bei einer solchen He-

<sup>2</sup> «Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über Nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und umsetzen zu können, mit denen sich Nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen. Die Gestaltungskompetenz unterscheidet zwölf Teilkompetenzen, in denen die Schülerinnen und Schüler für die Zukunft ausgebildet werden sollen.» (Quelle und weitere Informationen: [www.institutfutur.de/transfer-21/index.php?p=222](http://www.institutfutur.de/transfer-21/index.php?p=222) (zuletzt besucht am 13.11.2017))

rangehensweise liegt das Zusammenwirken der Gesundheitsförderung mit dem Settingansatz<sup>3</sup> und BNE mit dem Whole school approach auf der Hand. Die Prinzipien der Gesundheitsförderung und BNE sind zum Teil gleich (Partizipation, Chancengerechtigkeit) oder ergänzen sich (z.B. Langfristigkeit oder Visionsorientierung).

Die Umsetzung dieser Visionen fokussiert auf die Herausbildung der Persönlichkeit der Lernenden. Die gesellschaftliche Transformation gelingt nur, wenn wir starke Persönlichkeiten aus der Schule entlassen, die den Mut haben, ihre Visionen zu leben und in der Gemeinschaft zu vertreten (Rasfeld, 2014; Largo, 2010). Dies sollte auch der Fall sein in Situationen, in denen sie mit ihren Visionen nicht der aktuellen gesellschaftlichen Norm entsprechen und nicht ernst genommen werden. Konflikte müssen erfolgreich ausgetragen werden, sonst scheitern visionäre Projekte sehr schnell. Die Autoren von *Die Grenzen des Wachstums* (1972) sehen fünf Ansätze, um den Wandel zu mehr Nachhaltigkeit voranzutreiben: Entwicklung von Visionen, Aufbau von Netzwerken, Wahrhaftigkeit, Lernbereitschaft und Nächstenliebe. Margret Rasfeld, die in Berlin eine visionäre Schule leitet, schreibt dazu: «Wir brauchen dazu Wissen plus Verantwortung, Visionskraft, Handlungsmut, Vernetzungsfähigkeit, Querdenken, Zivilcourage, Spiritualität und Intuition – und das kann Schule leisten!» (Rasfeld, Breidenbach, 2014, S. 27).

Ein wesentlicher Teil dieser Persönlichkeitsbildung am Lebensort Schule wird ganz konkret durch die Förderung der Lebenskompetenzen (WHO, 1986) abgedeckt. Die Akteure der Gesundheitsförderung haben viel Erfahrung, wie Lebenskompetenzen in der Schule gefördert werden können. Auch die BNE muss für diese Kompetenzen einstehen und sich zum Ziel setzen, die Persönlichkeit der Kinder und Jugendlichen zu fördern und zu stärken. Einerseits, um zu signalisieren, wie wichtig es ist, dass nach Ende der Schulzeit Persönlichkeiten aus der Schule entlassen werden, andererseits müssen Methoden, die Kinder und Jugendliche als ganze Persönlichkeiten berühren, selbstverständlich werden. Dafür ist ein verstärktes interdisziplinäres Zusammenarbeiten der Gesundheitsförderung und der BNE wichtig.

Der andere Beitrag des Setting-Ansatzes besteht darin, den Einfluss des Umfelds auf die Chancengleichheit zu betonen. 2008 erklärte die Weltgesundheitsorganisation, der Einfluss der sozialen Determinanten sei entscheidend, um die Kluft zu überbrücken, die durch die gesundheitlichen Ungleichheiten entstehe. Die Gesundheitsdeterminanten beziehen sich auf die zahlreichen Faktoren, welche die Gesundheit der Individuen und Gemeinschaften beeinträchtigen. Sie schliessen die folgenden Bereiche ein: das sozioökonomische, kulturelle und physische Umfeld sowie die Lebens- und Arbeitsbedingungen, die persönlichen, gesellschaftlichen und gemeinschaftsbezogenen Faktoren, die mit dem Lebensstil zusammenhängen (Abb. 4). In Bezug auf

<sup>3</sup> «Der Settingansatz ist eine Kernstrategie der Gesundheitsförderung und basiert auf dem Ansatz der Ottawa Charta der WHO, Gesundheit im Alltag herzustellen und aufrechtzuerhalten. Unter Berücksichtigung mehrerer Handlungsebenen (Individuen, Gruppen, Setting als Organisation, Umfeld und Politik/Gesellschaft) werden Interventionen darauf ausgerichtet, die Akteure des Settings dabei zu unterstützen, ihre eigene Lebenswelt gesundheitsförderlich zu gestalten. Der Settingansatz grenzt sich somit ab von rein verhaltensorientierten Interventionen in Settings.» (Gesundheitsförderung Schweiz, ohne Jahr)

die Häufigkeit und den Schweregrad von Krankheiten, die bei Individuen auftreten, ist der Bildungsstand eine der wichtigsten Determinanten.

### Hauptdeterminanten der Gesundheit

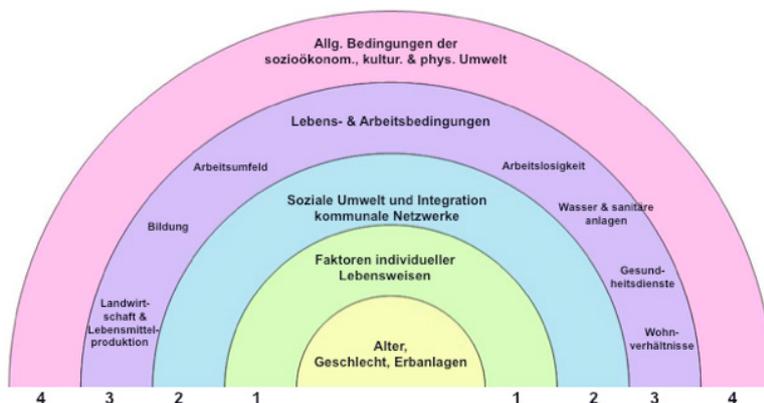


Abb. 4: Dahlgren Göran und Whitehead Margaret, 1991, Policies and strategies to promote social equity in health. Institute of Future Studies. Stockholm.

Somit ist die Schule eine Lebenswelt, die kurz- und langfristig die Chancengleichheit bestimmt. Dies gilt sowohl hinsichtlich der Gesundheit als auch der Bildung. Wie lassen die Chancen für einen Abbau der Ungleichheiten in der Schule verbessern? Wie lässt sich in der Gesundheitsförderung und in BNE sicherstellen, dass die in der Gesellschaft bereits bestehenden Ungleichheiten nicht verstärkt werden? Diese beiden Fragen sind von grundlegender Bedeutung, um sowohl in der Gesundheitsförderung als auch in BNE Visionen, Instrumente und Methoden zu konzipieren und zu fördern. In diesem Sinn ist ein kollektiver Ansatz der Schulfachpersonen sehr wichtig. Ebenso wichtig sind die Partizipation und das Empowerment der Schüler/-innen. Die Erfahrung, welche die Fachpersonen für Gesundheitsförderung seit vielen Jahren mit diesem kollektiven Ansatz erworben haben, namentlich im Zusammenhang mit dem Schulklima, kann für BNE eine wertvolle Inspirationsquelle sein. Dazu einige Beispiele: Durchführung von nachhaltigen Kollektivprojekten, Einsetzung von multiprofessionellen Arbeitsgruppen, Berücksichtigung der Bedeutung der Mitwirkung aller schulischen Akteure für den Erfolg der eingeführten Aktivitäten und Programme.

Die ganzheitliche Sichtweise der Agenda 2030 unterstützt die kooperative, sich gegenseitig ergänzende Arbeit der Ansätze Gesundheitsförderung und BNE. Bildung ist zentral, um die Ziele der nachhaltigen Entwicklung zu erreichen. Die Agenda 2030 fördert das Engagement der Nationen wie auch der zivilgesellschaftlichen Akteure und der Institutionen. Somit macht eine verstärkte Partnerschaft zwischen der Gesundheitsförderung und BNE in der Schule durchaus Sinn. Es ist an der Zeit, systemisch und kooperativ zu denken und zu handeln und unsere gewohnten «Silos» zu verlassen.

## Bibliographie

Allianz Betriebliche Gesundheitsförderung in der Schule (2018). Gesundheit stärkt Bildung. [www.radix.ch/files/SDTT2CQ/Argumentarium\\_2018\\_Allianz\\_BGF.PDF](http://www.radix.ch/files/SDTT2CQ/Argumentarium_2018_Allianz_BGF.PDF)

Antonovsky, A. (1997). Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Dgvt-Verlag.

Bauer. (2008). Lexikon der Nachhaltigkeit: [www.nachhaltigkeit.info/artikel/suffizienz\\_2034.htm](http://www.nachhaltigkeit.info/artikel/suffizienz_2034.htm).

Baumann, Z. (2009): Leben als Konsum. Hamburg: Hamburger Edition.

Berghold, J. (2014): Fluchtpunkte. Psychische Abwehrhaltungen angesichts der ökologischen Krise. In: Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Forum edition Jahrbuch (S. 13 – 21) Wien: Forum Umweltbildung.

Bundesamt für Raumentwicklung (ohne Jahr). Drei-Dimensionen-Konzept. [Online]: [www.are.admin.ch/are/de/home/nachhaltige-entwicklung/politik-und-strategie/nachhaltigkeitsverstaendnis-in-der-schweiz/drei-dimensionen-konzept.html](http://www.are.admin.ch/are/de/home/nachhaltige-entwicklung/politik-und-strategie/nachhaltigkeitsverstaendnis-in-der-schweiz/drei-dimensionen-konzept.html).

Bürgisser, T. (2008). Gesundheitsfördernde Schule – Spannungsfelder und Chancen. Was Gesundheitsförderung zu guten Schulen beitragen kann. In: Wicki, W. & Bürgisser, T. (Hrsg.), Praxishandbuch Gesunde Schule. Gesundheitsförderung verstehen, planen und umsetzen (S. 57 – 92). Bern: Haupt Verlag.

De Haan, G. (ohne Jahr). Gestaltungskompetenz. Lernen für die Zukunft – Definition von Gestaltungskompetenz und ihre Teilkompetenzen. [Online]: [www.institutfutur.de/transfer-21/index.php?p=222](http://www.institutfutur.de/transfer-21/index.php?p=222).

éducation21. (2015). Verständnis von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE). [Online]: [www.education21.ch/de/bne/was-ist-bne](http://www.education21.ch/de/bne/was-ist-bne)

Gesundheitsförderung Schweiz. (Ohne Jahr). Quint-essenz. Glossar. [Online]: [www.quint-essenz.ch/de/concepts](http://www.quint-essenz.ch/de/concepts)

Gugerli-Dolder, B., Frischknecht-Tobler, U. (Hrsg.). (2011). Umweltbildung Plus. Impulse zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Hodge, R., & Hardi, R. (1997). The need for guidelines: the rationale underlying the Bellagio principles for assessment. Assessing sustainable development. Principles in Practice. International Institute for Sustainable Development, Winnipeg, Manitoba.

Hunecke, M. (2014): Positive Psychologie, Psychische Ressourcen in Bildungsprozessen für eine Nachhaltige Entwicklung. In: Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Forum edition Jahrbuch (S. 33 – 44). Wien: Forum Umweltbildung.

Hurrelmann, K. (2007). Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung. Bern: Huber Verlag.

Kickbusch Ilona (2010), Triggering Debate – The Food System: a prism of present and future challenges for health promotion and sustainable development. Promotion Santé Suisse (2010), chap. 2. [www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/bne/dossiers\\_zugaenge/2010\\_GF-CH\\_Leitkonzepte-GF-NE.pdf](http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/bne/dossiers_zugaenge/2010_GF-CH_Leitkonzepte-GF-NE.pdf)

La Revue Durable. Dossier: Une seule santé pour les humains, les animaux et les écosystèmes. La Revue Durable (2016, n° 57)

Largo, R. (2014). Lernen geht anders. Bildung und Erziehung vom Kind her denken. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Lebel Jean (2003) La santé, une approche éco-systémique. Centre de recherches pour le développement international, Canada (online): [www.idrc.ca/sites/default/files/openebooks/013-6/index.html](http://www.idrc.ca/sites/default/files/openebooks/013-6/index.html)

Meadows, D., Meadows, D.H., Zahn, E. & Milling, P. (1972). Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Dva informativ.

Rasfeld, M., Breidenbach, St. (2014). Schule im Aufbruch. Eine Anstiftung. München: Kösel-Verlag.

Rieckmann, M. (2011). Schlüsselkompetenzen für eine Nachhaltige Entwicklung der Weltgesellschaft. Ergebnisse einer europäischen-lateinamerikanischen Delphi-Studie. GAIA, 20 (1), 48–56.

Seeger S. (1998): Von der Gesundheitserziehung zur Gesundheitsfördernden Schule. Zeitschrift Akzente der Pädagogischen Hochschule Zürich, Ausgabe 3/1998, S. 5

Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen? Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP 1, S. 9-13.

Sterling, S. (2010). Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. Learning and Teaching in Higher Education, Issue 5, 2010-11.  
Suter, C., Högger, D. (2014). Ernährungsbildung zwischen Verhaltenserwartung und Bildungsanspruch. Positionspapier der Beratungsstelle Gesundheitsbildung und Prävention [Online]: [www.fhnw.ch/de/weiterbildung/paedagogik/beratungsstellen-und-beratungsangebote/beratungsstelle-gesundheitsbildung-und-praevention/publikationen-gesundheitsbildung/media/positionspapier-ernaehrungsbildung.pdf](http://www.fhnw.ch/de/weiterbildung/paedagogik/beratungsstellen-und-beratungsangebote/beratungsstelle-gesundheitsbildung-und-praevention/publikationen-gesundheitsbildung/media/positionspapier-ernaehrungsbildung.pdf).

UNESCO-Kommission, (2014). UNESCO-Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms «Bildung für Nachhaltige Entwicklung». Deutsche Übersetzung. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.

Vare, P., Scott, W. (2007). Learning for a Change: exploring the relationship between education and sustainable development. Journal of Education for Sustainable Development 1, S. 191-198.

WHO (1986). Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung [Online]:

[www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0006/129534/Ottawa\\_Charter\\_G.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf).

WHO (2008) Closing the gap [Online]:

[www.who.int/social\\_determinantsfinal\\_report/csdh\\_finalreport\\_2008.pdf](http://www.who.int/social_determinantsfinal_report/csdh_finalreport_2008.pdf)

en français: [www.who.int/social\\_determinants/fr](http://www.who.int/social_determinants/fr)

## Impressum

**Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Gesundheitsförderung: viel versprechende Verbindungen**

**Redaktion:** Sarah Gersbach

**Adaption:** Claire Hayoz und Sandra Wilhelm

**Übersetzung:** ITSA | Inter-Translations SA

**Layout:** Isabelle Steinhäuslin

**Copyright:** éducation21, Bern 2018

**Weitere Informationen:** éducation21, Monbijourstr. 31, 3001 Bern, Tel 031 321 00 22

**éducation21** Die Stiftung éducation21 koordiniert und fördert Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Schweiz. Sie wirkt im Auftrag der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK), des Bundes und der Zivilgesellschaft als nationales Kompetenzzentrum für die Volksschule und die Sekundarstufe II.

[www.education21.ch](http://www.education21.ch) | Facebook, Twitter: education21ch, #e21ch

