



Bei der folgenden pdf-Fassung von **Kap. 5** handelt es sich um kurzen Auszug (Einleitung, Anfangsabschnitte und Schlusskapitel) dieses Buches, der inhaltlich mit der gedruckten und veröffentlichten Fassung identisch ist.

Aus technischen Gründen gibt es Abweichungen beim Zeilen- und Seitenumbruch! (am Ende ca. 1 Seite weniger als die Druckfassung)

Vorangestellt ist das Inhaltsverzeichnis des Kapitels.

Die vollständige Originaldruckfassung des Buches kann beim Autor zu einem stark reduzierten Preis erworben werden:

s. Homepage www.umweltbildung.uni-osnabrueck.de/becker

G. Becker

Inhaltsverzeichnis von Kap. 5

Inhaltsverzeichnis von Kap. 5	259
5. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.....	261
5.1 Nachhaltige Umweltbildung – der Anfang	262
5.1.1 Leitbild Nachhaltigkeit?	263
5.1.2 Neues Bildungskonzept?	265
5.1.3 Nachhaltige Umweltbildung oder Bildung für nachhaltige Entwicklung?	266
5.1.4 Ethik oder Utilitarismus?	269
5.1.5 Erste Bücher	270
5.2 Außerhalb der nachhaltigen Umweltbildung	271
5.2.1 Eine-Welt-Bildung	272
5.2.2 Interkulturelle Bildung, Friedenspädagogik u. a.	274
5.3 Bildung als politisches Instrument – eine Chance?.....	276
5.4 Nachhaltige Entwicklung als Konzept reflexiver Modernisierung	281
5.4.1 Reflexion basaler Theoreme.....	282
5.4.2 Modernisierung und Gesellschaftskritik	283
5.4.3 Bildung als Theorem der nachhaltigen Entwicklung	286
5.5 Wirkung und Effektivität	288
5.6 Schlüsselkompetenzen	293
5.6.1 Zur Vorgeschichte der Schlüsselqualifikationen.....	294
5.6.2 Schlüsselqualifikationen nach Richter	296
5.6.3 Grundfähigkeiten, Fähigkeiten und Umwelt bei Klafki.....	298
5.6.4 Schlüsselkompetenzen für nachhaltige Entwicklung	300
5.6.5 Kompetenzen und Fähigkeiten.....	305
5.6.6 Schlüsselkompetenzen	308
5.7 Kontroverse um „epochaltypische Schlüsselprobleme“	310
5.8 Nachhaltige Entwicklung und Schule	314
5.8.1 Lokale Agenda 21 als Chance für schulische Umweltbildung	315
5.8.2 Lokale Agenda 21 als Chance für Schulreform	317
5.8.3 Nachhaltige Schulen als Vorbilder.....	318
5.8.4 Lokale Agenda 21 als Chance für globales Lernen.....	319
5.8.5 Nachhaltige Umweltbildung als schulische Überforderung.....	320
5.9 Curriculum Umweltbildung	323
5.9.1 Curriculare Defizite.....	324
5.9.2 Curriculumdebatte – ein Rückblick.....	325
5.9.3 Die globale und nationale Ebene eines zukunftsorientierten Curriculums	327
5.9.4 Die Landesebene – Beispiel Niedersachsen.....	329
5.9.5 Einzelschulische Curricula und Unterrichtsprojekte.....	330

Inhaltsverzeichnis

1.	Schulische Umweltbildung neu denken	9
1.1	Probleme schulischer Umweltbildung	13
1.1.1	Einige Ursachen des geringen Erfolges .	14
1.1.2	Konzeptionelle Defizite .	17
1.1.3	Lokale Perspektiven und ihre Probleme	21
1.2	Anschlußfähigkeiten und Resonanzen .	23
1.3	Anpassung an die Schule?	26
1.4	Pluralität der Umweltbildung .	28
1.5	Überblick	32
1.6	Umweltbildung und Lokale Agenda 21 in Osnabrück .	35
1.6.1	Das Projekt NUSO	36
1.6.2	Umweltpädagogische Anfänge im Rahmen der LA 21	36
1.6.3	Inhaltliche Zukunftsperspektiven	41
2.	Von der Umwelterziehung zur ‚Umwelt-Bildung‘	43
2.1	Klafki: Epochaltypische Schlüsselprobleme	48
2.2	Der Beginn der Umweltbildung .	51
2.2.1	Der Lernbericht des Club of Rome .	53
2.2.2	Frühe Umwelterziehung	55
2.2.3	Sozialistische Umwelterziehung in der DDR .	58
2.3	Vorstufen Ökologischer Bildung	60
2.3.1	Ökologisches Lernen .	60
2.3.2	Ökopädagogik und Kritik	63
2.3.3	‚Ökologische Bildung‘ – weitere Ansätze .	66
2.3.4	Ein grün-alternatives Bildungskonzept	71
2.3.5	Die ‚Erfindung‘ der Umweltbildung	73
2.4	Ökologisch orientierte Bildung	73
2.5	Ökologische Bildungstheorien	78
2.5.1	Anthropologie und normative Pädagogik	78
2.5.2	Systemökologische Pädagogik .	79
2.5.3	Kritik des neuen Universalismus der Bildung .	81
2.6	Zur Renaissance der allgemeinen Bildungstheorie .	82
2.6.1	Bildungspolitische Reformansätze	83
2.6.2	Kritische Bildungstheorie - Allgemeine Bildung .	85
2.6.3	Postmodernismus .	88
2.6.4	Pluralismus	93
2.6.5	Schlußfolgerung für die Umweltbildung ...	100
2.7	Umweltbildung in den 90er Jahren	101

2.7.1	Umweltkommunikation	106
2.7.2	Kulturelle Orientierung	113
2.7.3	Ökonomie, Kritik der Ökonomie und politische Bildung	119
2.7.4	Naturerlebnis - Ganzheitliche Bildung	125
2.7.5	Ökoethische Entwicklung	130
2.8	Lokale Umweltbildung	133
2.8.1	Modellversuche in der Stadt	135
2.8.2	Exkurs: Die Stadt in der Geschichte der Pädagogik	139
2.8.3	Regionales Lernen .	140
2.9	Umriss eines ‚integrierten Konzeptes‘	143
3.	Partizipation .	153
3.1	Partizipation in der Agenda 21	156
3.1.1	Zur Vorgeschichte der Agenda 21 .	157
3.1.2	Die Rolle der NGOs	161
3.1.3	Drei Dimensionen von Nachhaltigkeit .	164
3.2	Partizipation im Plural(ismus)	167
3.2.1	Fünfdimensionalität der nachhaltigen Entwicklung .	169
3.2.2	Menschen- und Gesellschaftsbild der Agenda 21	171
3.2.3	Naturbild der Agenda 21 und des Nachhaltigkeitsdiskurses	172
3.2.4	Strategien nachhaltiger Entwicklung .	175
3.2.5	Leitbilder der nachhaltigen Entwicklung .	176
3.2.6	Partizipation und Modernisierung .	178
3.3	Partizipation und Bildung .	182
3.3.1	UNESCO: Bildung für das 21. Jahrhundert .	186
3.3.2	Bildung im „Stern der nachhaltigen Entwicklung“	189
3.4	Stadtentwicklung, Partizipation und Umweltbildung	193
3.4.1	Umweltbildung und Modernisierung der Stadtentwicklung .	197
3.4.2	Umweltbildung und Urbanität .	199
3.4.3	Pädagogische Möglichkeiten der Partizipation	201
3.5	Städte und Lokale Agenda 21 .	203
3.5.1	Klima-Bündnis / Alianza del Clima .	205
3.5.2	Lokale Agenda 21 in Deutschland – Modelle	205
3.5.3	Bedeutung des Lokalen und Urbanen	208
3.5.4	Bildung und Lokale Agenda 21 .	211
3.6	Rechte der Kinder und Jugendlichen	215
3.7	Pädagogische Handlungsfelder der Partizipation .	217
3.7.1	Partizipation in persönlichen Beziehungen und im Alltag .	219
3.7.2	Kinderpolitik – Pädagogik im Interesse von Kindern	220
3.7.3	Partizipation in pädagogischen Einrichtungen .	224
3.8	Historische Vorläufer einer partizipatorischen Pädagogik .	226
3.9	Partizipationsidee in der Umweltbildung	229

3.9.1	Beispiele	232
3.9.2	Osnabrück	235
3.10	Konsequenzen und Bedingungen .	237
4.	Konstruktivismen	243
4.1	„Gesellschaftskritischer Konstruktivismus“ .	246
4.2	Methodischer Kulturalismus	248
4.3	Sozialpsychologischer Konstruktivismus .	250
4.4	Sozialökologischer Konstruktivismus	252
4.5	Pädagogischer Konstruktivismus .	254
4.6	Konstruktivistische Umweltbildung? .	256
4.7	Schule, Lokale Agenda 21 und das Problem der Komplexität	257
5.	Bildung für eine nachhaltige Entwicklung .	261
5.1	Nachhaltige Umweltbildung – der Anfang	262
5.1.1	Leitbild Nachhaltigkeit?	263
5.1.2	Neues Bildungskonzept? .	265
5.1.3	Nachhaltige Umweltbildung oder Bildung für nachhaltige Entwicklung? .	266
5.1.4	Ethik oder Utilitarismus? .	269
5.1.5	Erste Bücher	271
5.2	Außerhalb der nachhaltigen Umweltbildung .	271
5.2.1	Eine-Welt-Bildung	272
5.2.2	Interkulturelle Bildung, Friedenspädagogik u. a. .	274
5.3	Bildung als politisches Instrument – eine Chance?	276
5.4	Nachhaltige Entwicklung als Konzept reflexiver Modernisierung	281
5.4.1	Reflexion basaler Theoreme	283
5.4.2	Modernisierung und Gesellschaftskritik	284
5.4.3	Bildung als Theorem der nachhaltigen Entwicklung .	286
5.5	Wirkung und Effektivität	288
5.6	Schlüsselkompetenzen .	293
5.6.1	Zur Vorgeschichte der Schlüsselqualifikationen	294
5.6.2	Schlüsselqualifikationen nach Richter .	297
5.6.3	Grundfähigkeiten, Fähigkeiten und Umwelt bei Klafki .	299
5.6.4	Schlüsselkompetenzen für nachhaltige Entwicklung .	301
5.6.5	Kompetenzen und Fähigkeiten .	306
5.6.6	Schlüsselkompetenzen	308
5.7	Kontroverse um „epochaltypische Schlüsselprobleme“ .	311
5.8	Nachhaltige Entwicklung und Schule	315
5.8.1	Lokale Agenda 21 als Chance für schulische Umweltbildung .	315

5.8.2	Lokale Agenda 21 als Chance für Schulreform .	317
5.8.3	Nachhaltige Schulen als Vorbilder	318
5.8.4	Lokale Agenda 21 als Chance für globales Lernen	320
5.8.5	Nachhaltige Umweltbildung als schulische Überforderung .	321
5.9	Curriculum Umweltbildung	324
5.9.1	Curriculare Defizite	324
5.9.2	Curriculumdebatte – ein Rückblick	326
5.9.3	Die globale und nationale Ebene eines zukunftsorientierten Curriculums .	327
5.9.4	Die Landesebene – Beispiel Niedersachsen	329
5.9.5	Einzel schulische Curricula und Unterrichtsprojekte	331
5.9.6	Informelle Curricula – ‚graue Curricula‘ .	331
5.9.7	Elemente eines lokalen Curriculums	333
5.9.8	Gesamtcurriculum	334
5.10	Lokale (umwelt)pädagogische Infrastruktur	335
5.10.1	Umweltpädagogische Dienstleistungseinrichtungen	336
5.10.2	Lehrerbildung ...	338
5.10.3	Schulentwicklung	340
5.10.4	Bildung als Akteur in die Lokale Agenda 21!	341
5.10.5	Lokale Umweltbildungspolitik!	342
6.	Literaturverzeichnis .	345

5.9.6	Informelle Curricula – ‚graue Curricula‘	331
5.9.7	Elemente eines lokalen Curriculums	332
5.9.8	Gesamtcurriculum	333
5.10	Lokale (umwelt)pädagogische Infrastruktur	334
5.10.1	Umweltpädagogische Dienstleistungseinrichtungen	335
5.10.2	Lehrerbildung	338
5.10.3	Schulentwicklung	340
5.10.4	Bildung als Akteur in die Lokale Agenda 21!	341
5.10.5	Lokale Umweltbildungspolitik!	342

5. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

In diesem abschließenden Kapitel wird die Rekonstruktion der Umweltbildung in Kapitel 2 fortgesetzt: Es geht nun um die Phase der umweltpädagogischen Diskussion seit Mitte der 90er Jahre, in der damit begonnen wurde, die Konsequenzen des Nachhaltigkeitsdiskurses und der Agenda 21 zu reflektieren. Dabei kann auf der grundlegenden Funktionsbestimmung der Bildung im Rahmen einer nachhaltigen Entwicklung aufgebaut werden, die unter dem Aspekt Partizipation bereits in Kapitel 3, insbesondere in 3.3 geleistet wurde.

In der Anfangsphase (bis ca. 1997) wird die sich abzeichnende Neuorientierung der Umweltbildung durchaus kontrovers diskutiert (5.1). Es entsteht das Problem, daß in dem sich durchsetzenden Begriff *Bildung für nachhaltige Entwicklung* der Umwelt(bildungs)bereich eindeutig dominiert. Exemplarisch wird deshalb vor allem der Stand der Diskussion der Eine-Welt-Bildung und seine Verbindungen zum Umweltbereich hergestellt (5.2.1).

Die bereits in 1.3.2 erwähnte schnelle institutionelle Karriere des Begriffs *Bildung für nachhaltige Entwicklung* wird in 5.3 nochmals aufgenommen und einer kritischen Würdigung unterzogen (5.3). Leitend ist dabei die Dialektik von politischer Instrumentalisierung von (Umwelt)Bildung und der Chance ihrer pädagogischen Fortentwicklung.

In 5.4 wird die nachhaltige Entwicklung als Teil einer reflexiven Modernisierung der Gesellschaft diskutiert und kritisch Bezug genommen auf die bereits erwähnten basalen Theoreme von de Haan sowie ein Vergleich zur gesellschaftskritischen Umweltbildung der 80er Jahre vorgenommen.

Die Frage nach der Wirksamkeit der Umweltbildung ist Hauptfrage der im deutlichen Aufschwung befindlichen empirischen Umweltbildungsforschung und wird insofern als spezifisches Thema der nachhaltigen Entwicklung und einer allgemeinen Modernisierungsstrategie interpretiert. Dieses Thema ist in den letzten Jahren verstärkt rezipiert worden. In 5.5 werden kurz einige Ergebnisse der Forschungen der Umweltpsychologie und -soziologie und ihre möglichen Konsequenzen dargestellt.

In 5.6 wird die Diskussion um Schlüsselqualifikationen, -kompetenzen bzw. zu erwerbende zentrale Fähigkeiten auf den Kontext der nachhaltigen Entwicklung systematisch fortentwickelt und auf die schulische Allgemeinbildung sowie den Ansatz von Klafki bezogen. Dieser Abschnitt vollzieht gleichzeitig den Übergang zu den weiteren stärker schulbezogenen Abschnitten dieses abschließenden Kapitels.

Im Exkurs 5.7 wird geprüft, inwieweit Gieseckes scharfe Kritik (Giesecke 1998) an Klafkis bildungstheoretischen Ansatz für die Bildung für nachhaltige Entwicklung Bedeutung hat, insbesondere hinsichtlich der epochaltypischen Schlüsselprobleme und der Fähigkeiten/Kompetenzen.

In Anknüpfung an allgemeine pädagogische Erörterungen der LA 21 aus Kapitel 3 werden die Konsequenzen für die Schule diskutiert (5.8) und zwar unter der Frage: Chance oder Überforderung? Anschließend wird die inhaltliche und prozessuale Konsequenz einer lokalen Curriculumentwicklung auf mehreren Handlungsebenen in einen größeren Zusammenhang gestellt (5.9). Die immer wieder angesprochene Frage nach einer lokalen pädagogischen Infrastruktur als Voraussetzung erfolgreicher Umweltbildung auf lokaler und städtischer Ebene schließt dies Kapitel und die Gesamtarbeit ab (5.10).

5.1 Nachhaltige Umweltbildung – der Anfang

Hinsichtlich der Konferenz von Rio de Janeiro 1992 setzte die umweltpädagogische Diskussion zum *Sustainable Development* zeitverzögert¹ ein. Zunächst mußten erst einmal Grundsatzfragen diskutiert werden.² Dabei bestand weitgehende Einigkeit unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Diskurses darin, daß eine nachhaltige Entwicklung³ bedeutende globale Vision und Herausforderung für die weitere gesellschaftliche Entwicklung in fast

1 Wie bereits in 2.7 erwähnt, gab es schon früher vereinzelte Äußerung in Richtung Nachhaltigkeit: Reichel (1993, S. 32) forderte 1992 als Vertreter des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, kurz nach der Weltumweltkonferenz in Rio de Janeiro, die ökonomischen, sozialen und politischen Implikationen ökologischen Denkens und Handelns in der Umweltbildung zu thematisieren.

2 Eine großer Teil der schriftlichen Umweltbildungsdebatte zur nachhaltigen Entwicklung fand seit ca. 1995 in der Verbandszeitschrift der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung (DGU-Nachrichten) statt. Dieses begrenzte Forum hat die gesellschaftliche Verbreitung der Idee einer Bildung für nachhaltige Entwicklung über den Kreis von organisierten Umweltbildungsexperten nicht optimal gefördert, aber es gab kein alternatives Medium dafür. Außerdem fanden zahlreiche Tagungen zu diesem Themenkomplex statt, die sowohl von der DGU als auch der erst 1997 gegründeten AG Umweltbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) organisiert und durchgeführt wurden und entsprechende Publikationen zur Folge gehabt haben. Auch im engeren und kleineren Kreis derjenigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich überhaupt mit Umweltbildung beschäftigen, hat der Diskurs also erst relativ spät und in kleinen Kreisen eingesetzt. Daneben sind noch die Gesellschaft für berufliche Umweltbildung (GBU) und die Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung (ANU) zu nennen, die mit der DGU 1998 ein gemeinsames Konzept zur Bildung für nachhaltige Entwicklung entwickelt und herausgegeben haben: *Bildungsprogramm für nachhaltige Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland*. Im wissenschaftlichen Bereich entwickeln sich seit 1998 zwischen der AG Umweltbildung der DGfE und Teilen der umweltbezogen arbeitenden Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) erste Formen der überfälligen Zusammenarbeit (s. Fußnote 30).

3 Vor allem in der Anfangszeit wurden dafür etliche begrifflichen Bezeichnungen verwendet, wie dauerhaft-umweltgerechte und zukunftsfähige Entwicklung (s. Fußnote 37 in 3.1.3).

allen ihren Dimensionen ist.⁴ Umstrittener war, ob, inwieweit und wie die Nachhaltigkeitsdebatte und insbesondere die Agenda 21 neue und sinnvolle Perspektiven für die Umweltbildung bieten kann. Insgesamt ging es in einer ersten Phase zwischen 1995 und 1997 vorrangig um folgende Fragekomplexe einer zukünftigen Umweltbildung:⁵

- Kann Nachhaltigkeit für die Umweltbildung ein Leitbild darstellen?
- Ist ein neues Bildungskonzept notwendig?
- Muß Ethik oder Utilitarismus als Grundlage dienen?
- Welche Kompetenzen sind anzustreben?

Während die ersten beiden Themen aus meiner Sicht inzwischen weitgehend entschieden sind (s. 5.1.1 und 5.1.2), handelt es sich bei den beiden anderen Punkten um offene, erst ansatzweise diskutierte Fragen. Auf die Frage nach Ethik und Utilitarismus wird nur kurz eingegangen (5.1.4), die Thematik der Kompetenzen wird in 5.6 ausführlich behandelt.

5.1.1 Leitbild Nachhaltigkeit?

Apel (1997a) nannte den Versuch, mit dem Konzept der Nachhaltigkeit zu einer „Runderneuerung“ der seiner Auffassung nach kränkelnden Umweltbildung zu kommen und mit den „hehren Vorstellungen der Agenda 21 wirklich frischen Schwung in die Bildungsarbeit zu bringen“, ein „neues Konzept zur falschen Zeit“. Seine Kritik ist allerdings aus der spezifischen Perspektive des Weiterbildungsmarktes formuliert, der sich im Umbruch befindet.

Grundlegender war die dezidiert pädagogische Kritik von Bolscho (1996 u. 1998a), die besagt, daß Nachhaltigkeit kein Leitbild sein soll. Außerdem kann sie aus einer umweltpsychologischen Perspektive kein Leitbild in dem Sinne sein, „daß sich umweltgerechtes Handeln aus diesem Konzept ableiten ließe. Die Kontextabhängigkeit von Nachhaltigkeit, ersichtlich in Lebensstilen und kultureller Eingebundenheit, erfordert eine Differenzierung des *Sustainable Ethos*“ (Bolscho 1998a, S. 172) und ansonsten eine Teilhabe am Prozeß der nachhaltigen Entwicklung.

Hier zeigt sich, daß die Antwort auf die Frage der möglichen Leitbildfunktion des Nachhaltigkeitsbegriffs vom zugrundegelegten Leitbildbegriff abhängt. Ein allzu normatives Verständnis von Leitbildern ist angesichts der in Kapitel 3 dargestellten Vielfalt der Vorstellungen und Praxisansätzen

4 Z. B. Jüdes (1995) und Ilien (1996). Ob *Sustainable Development* möglicherweise die Rolle von Ideen und Utopien des 19. und 20. Jahrhunderts einnimmt und sogar an diesen Ideen im Sinne einer ökologischen Perspektivenerweiterung anknüpfen kann (Reißmann 1996), scheint mir eine zu historisch-harmonistische und optimistische Interpretation angesichts der langen Diskussion über einen notwendigen historischen Bruch oder Neuanfang.

5 Mit dem damaligen Diskussionsstand und den genannten Punkten habe ich mich in Becker (1997a) beschäftigt. Die Argumente sind im wesentlichen diesem Aufsatz entnommen.

schon politisch nicht mit dem Partizipations- und Pluralismusgebot und der Perspektive einer kritischen Bildung (Kapitel 2) zu vereinbaren. Angesichts der Pluralität der bisherigen Ansätze der Umweltbildung (s. Kapitel 2) wäre der Versuch einer Durchsetzung bestimmter Leitbilder ohnehin aussichtslos. Ganz im Sinne meines eigenen (Umwelt)Bildungsverständnisses ist es deshalb, wenn Bolscho statt dessen dafür plädiert, Nachhaltigkeit als „Plattform für Umweltbildung“ zu verstehen. Im Sinne v. Hentigs bietet Nachhaltigkeit „geeignete Anlässe“, die für die Lebenswelt der Lernenden von Bedeutung sind, so daß sie in einem situations-, handlungs- und problemorientierten Unterricht aufgegriffen werden können und sollten. Es geht um „education on and not for Sustainable Development“ wie Jickling schon 1991 formulierte (Bolscho 1998a S. 173ff).⁶

Während die Unschärfe der zentralen Begriffe des Nachhaltigkeitsdiskurses in einigen Diskussionsbeiträgen als dringend zu beseitigender Mangel oder als Begründung für grundlegende Zweifel an der Eignung dieser Begriffe angesehen wurde, interpretieren andere denselben Umstand als notwendiges Phänomen einer welt- bzw. innergesellschaftlichen Differenzierung (vgl. Kapitel 3) und als Chance und Rahmen einer demokratischen, pluralen Entwicklung. Es besteht die Gefahr einer folgenlosen Beliebigkeit und damit Bedeutungslosigkeit des Nachhaltigkeitsbegriffs.⁷

Die Diskurse über mögliche Leitbilder nachhaltiger Entwicklung und den Grad ihrer Verbindlichkeit und pädagogischen Operationalisierbarkeit zeigen, daß insbesondere für Umweltbildung eine harmonistisch verstandene Konsensmöglichkeit, -fähigkeit und -notwendigkeit nicht vorausgesetzt werden darf. Es kann deshalb nur um einen ergebnisoffenen, gesellschaftlichen Such- und Lernprozeß gehen, der kommunikativ und partizipativ angelegt werden muß. Verständigungsorientierung als gemeinsamer Wille möglichst vieler gesellschaftlichen Akteure, einen möglichst weitgehenden Konsens über nachhaltige Entwicklung und ihre Leitbilder zu erzielen, scheint mir unter folgender Voraussetzung anstrebenswert und auch erreichbar zu sein: Das gegenseitige Anerkennen und Tolerieren vorhandener und nichtüberbrückbarer oder auch noch nichtüberbrückbarer pluraler Differenzen aus Gründen der Transparenz muß vor allem als Ausdruck eines demokratischen

6 Diese Formulierung Jicklings sollte zu denken geben hinsichtlich des sich inzwischen durchsetzenden Begriffes *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Auf die Begriffswahl wird in 5.1.3 noch kritisch eingegangen.

7 Auch Klafki (1997, S. 14ff) hatte sich inzwischen mit der Nachhaltigkeitsdebatte und den dort diskutierten Leitbildern beschäftigt: Die Themen der Studie *Zukunftsfähiges Deutschland* des Wuppertalinstituts (BUND/MISEREOR 1996) sieht er als Schwerpunktsetzung innerhalb seines Kataloges von epochaltypischen Schlüsselproblemen. Die Leitbilder der Studie bzw. des ersten didaktischen Vorschlages dazu (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW 1997) bringt Klafki vor allem mit möglichen tätigkeits- bzw. handlungsorientierten Methoden in Verbindung, z. B. Formen des Sich-Informierens, des Verarbeitens usw.

Pluralismus gegeben sein (vgl. 2.6.4). Unter bestimmten Bedingungen kann sogar eine bewußte und betonte „Differenzpflege“ (de Haan 1994) sinnvoll sein, da dies als Instrument der Anregung von Veränderungen dienen kann.

Solche gesellschaftlich offenen pluralen Entwicklungs- und Lernprozesse sind nicht identisch mit organisierter Bildung. Sie bilden jedoch einen Rahmen, der es zum Glück erschwert, ja sinnlos macht, institutionalisierte Bildung für extern gesetzte gesellschaftliche Zwecke, insbesondere für bestimmte Konkretisierungen der Vision der Nachhaltigkeit zu instrumentalisieren.⁸ So gesehen sind die oben erwähnten berechtigten Bedenken von Bolscho, die ich selbst in dieser Arbeit mehrfach unter dem Stichwort *Instrumentalisierung der Bildung* kritische angesprochen habe, möglicherweise in der Praxis kein wirkliches Problem. Gleichzeitig erzeugt ein gesellschaftlicher Kontext einer nachhaltigen Entwicklung günstige Bedingungen für die Aneignung von ‚nachhaltigkeitsfreundlichen‘ Handlungsdispositionen und Einstellungen und für eine höhere Wahrscheinlichkeit für soziokulturell bzw. entlang von Lebensstilen differenziertes tatsächliches zukunftsfähiges Verhalten. Insofern ist vielleicht gerade eine nicht instrumentell angelegte Bildung in einer Lerngesellschaft eine wichtige ‚Humanressource‘ und ein ‚Innovationsfaktor‘ ersten Ranges und erfüllt insofern indirekt doch gesellschaftliche Funktionen.

5.1.2 Neues Bildungskonzept?

Die Antwort auf die Frage nach der Notwendigkeit eines neuen (Umwelt)Bildungskonzepts hängt ab vom jeweiligen Ausgangspunkt bzw. Vergleichskonzept. Zum Beispiel handelt es sich beim Übergang von einem rein naturbezogenen Umweltbildungskonzept zu einer Orientierung auf Nachhaltigkeit, die der Berücksichtigung anderer, gesellschaftlicher Dimensionen bedarf, um einen sehr grundsätzlichen Bruch. Ganz anders sieht es bei einem soziokulturell ausgerichteten Umweltbildungskonzept aus, das einer nachhaltigen Entwicklung von vornherein viel ‚näher‘ steht. Dennoch kann keiner der vor 1995 entwickelten Ansätze beanspruchen, ohne Veränderung die Funktionen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wahrnehmen zu können. In diesem Zusammenhang bietet der Bildungsansatz von Klafki (1993) insofern ein konzeptionelles Potential, als er sich inhaltlich immerhin schon an epochaltypischen Schlüsselproblemen orientiert hat. Damit wird nicht nur be-

8 Vor jeglicher Instrumentalisierung möchte auch Speichert (1995) die Umweltbildung bewahren: Er formuliert dies ausgerechnet in der wohl mit instrumenteller Absicht in Auftrag gegebenen sog. Machbarkeitsstudie zur Vermittlung der Ergebnisse der Wuppertalstudie *Zukunftsfähiges Deutschland* (BUND/MISEREOR 1996). Vielleicht wurde die Studie wegen dieses Widerspruchs nicht veröffentlicht! Vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (1997).

ne Modelle geben:

- Die jeweils höheren Ebenen stellen lediglich Rahmen mit Empfehlungs- und Unterstützungsfunktion dar.
- Partizipationsstrategien ermöglichen, daß auch Erfahrungen aus der Praxis zu Veränderungen der höheren Curriculumebenen beitragen können
- Insgesamt kann das curriculare Gesamtgefüge nur als dynamischer, nicht widerspruchsfrei ablaufender Prozeß gedacht und organisiert werden.

Zusammenfassend möchte ich folgende These formulieren:

These 5.8 Für eine erfolgreiche schulische Umweltbildung im Kontext der nachhaltigen Entwicklung ist eine offene Curriculumentwicklung auf allen Ebenen eine zentrale Aufgabe. Besondere Bedeutung hat die lokale und einzelschulbezogene Ebene.

Ohne Zweifel erfordert die curriculare Entfaltung der Umweltbildung eine breite wissenschaftliche Professionalisierung auf interdisziplinärer Basis. Sie muß auch die bisher eher am Rande stehenden Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken in ihrer Gesamtheit einbeziehen sowie enge Kooperation mit der schulischen und regionalen Praxis pflegen. Für die Auswahl lokaler Themenbereiche wird es nur bedingt allgemeine wissenschaftliche Kriterien geben können, die hinsichtlich des Konkretisierungsgrades etwa über die Themenbereiche der Empfehlungen des Niedersächsischen Kultusministeriums hinausgehen. Anders sieht es bei der curricularen und didaktischen Themenkonstruktion aus, bei der z. B. auch Schlüsselkompetenzen (5.6) eine Rolle spielen sollten.

Neben persönlichem Engagement von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern vor Ort ist ein Diskurs innerhalb der Wissenschaften und zwischen ihren Disziplinen über ein neues Selbstverständnis angesichts zunehmender Menschheits- und Weltprobleme, aber auch gegenüber ihren lokalen Ausdrucksformen und spezifischen Problemlagen überfällig. Außerdem ist auch eine solche Tendenzen fördernde und impulssetzende Wissenschaftspolitik im Geiste einer nachhaltigen Entwicklung erforderlich, die bisher allenfalls in Ansätzen zu erkennen ist.

5.10 Lokale (umwelt)pädagogische Infrastruktur

Außer den schon angesprochenen allgemeinen politischen, bildungspolitischen und wissenschaftlichen Rahmenbedingungen geht es lokal und regional vor allem um die vier folgenden Ebenen, die in der Vergangenheit unterschätzt wurden und für die bildungspolitisch und pädagogisch viel zu wenig getan wurde:

1. das lokale und regionale Umfeld, zu dem auch eine Lokale Agenda 21 gehört.
2. die pädagogische Infrastruktur der Region, d. h. beispielsweise Unter-

- stützungseinrichtungen und deren Arbeitsprodukte, regionale Umweltbildungsforschung u. ä.,
3. die konkrete Schule als Institution mit unterschiedlichen Entwicklungsressourcen („Schulentwicklung“) und Anforderungen an die Lehrenden,
 4. die Lehrenden sowie Lernenden mit ihren differenzierten Interessen und Bedürfnissen und ihren Bezügen zu den lokalen Lebenswelten.

Während innerinstitutionelle Hindernisse und Hemmnisse schulischer Umweltbildung schon lange bekannt sind, aber wenig zu deren Beseitigung getan wurde (Hoffnung Schulentwicklung), sind pädagogische Rahmenbedingungen auf lokaler bzw. kommunaler Ebene (also Bereich 2) bisher kaum in den Blick pädagogischer Konzeptbildung oder praktischer Bildungspolitik geraten und stehen daher in diesem abschließenden Abschnitt im Mittelpunkt.¹¹³

Damit ein lokales Konzept von Umweltbildung im Kontext der Nachhaltigkeit funktionieren kann, bedarf es nicht nur konzeptioneller und inhaltlicher Überlegungen und erheblichen Anstrengungen aller Beteiligten, sondern der Schaffung struktureller Voraussetzung auf lokaler Ebene, in Form neuartiger regionaler Infrastrukturen mit Initiativ- und Dienstleistungsfunktionen, Vernetzungen und unterstützende kommunalpolitische Rahmenbedingungen. Dies wurde in 1.6 bzw. Becker (1998b) am Beispiel der Stadt Osnabrück, ihres städtischen Umweltbildungszentrums sowie des Büros für Kommunale Entwicklungszusammenarbeit illustriert.¹¹⁴

Es wurde mehrfach betont, daß es zahlreiche Themen im lokalen Kontext der Stadtentwicklung und/oder im Kontext der LA 21 gibt, die sich grundsätzlich für eine schulische Bearbeitung sehr gut eignen, aber kaum realisiert werden, wenn die Aufgabe allein bei engagierten Lehrerinnen und Lehrern liegt und nicht in einer lokal koordinierten und damit besonders wirksamen Form (5.10.2). In jedem Fall ist die Initiierung und Organisierung eines solchen lokalen Prozesses eine aufwendige und anspruchsvolle Aufgabe, die engagierte und qualifizierte Moderatoren und auch Pädagogen erfordert, die auf Vermittlungsaspekte achten und für die Partizipation des Bildungsbereichs sorgen (s. auch 5.10.4).

5.10.1 Umweltpädagogische Dienstleistungseinrichtungen

Insofern hängt die Steigerung der Bedeutung und der Qualität der Umwelt-

113 Mit dieser Problemebene müßte sich meiner Ansicht nach eine überfällige Theorie der regionalen Schulentwicklung bzw. Regionalen Schultheorie beschäftigen (vgl. auch Braun 1997), die späteren Arbeiten obliegt.

114 Wenn hier institutionelle und strukturelle Fragen in den Vordergrund gerückt werden, dann wird nicht die in 1.1 erläuterte Analyse und umweltpädagogische Perspektive in Frage gestellt, nach der das Problem der Umweltpädagogik auch ein konzeptionelles ist. Aber auch konzeptionelle und theoretische Fragen lösen sich nicht von selbst; sie bedürfen eines institutionellen Ortes, der weithin fehlt.

bildung mit einer Bedingung zusammen, die schon länger in anderen Kontexten auf der bildungspolitischen Tagesordnung steht¹¹⁵ und mit den Herausforderungen durch Nachhaltigkeit und LA 21 zusätzliche Notwendigkeit erfährt: der Aufbau pädagogischer Dienstleistungseinrichtungen, hier im Hinblick auf nachhaltige Umweltbildung. Auch der Sachverständigenrat (SRU 1994, S. 168ff) fordert, daß solche Dienstleistungseinrichtungen mit beispielsweise folgenden Aufgaben entstehen: Sammlung und Bereitstellung von didaktischen Hilfen einschließlich Medien; Entwicklung neuer didaktischer Arbeitsmaterialien für alle Bildungsbereiche; Fortbildungsmöglichkeiten für das Personal von Bildungsinstitutionen; Transfer neuer Initiativen der Umweltpolitik in die Umweltbildung; kontinuierliche Kooperation zwischen ökologisch orientierten Initiativen, Institutionen, Verbänden, Kammern und Bildungseinrichtungen. Auch in der NRW-Denkschrift (Bildungskommission NRW 1995) wird im Kontext von „regional gestalteten Bildungslandschaften“ und einer Kommunalisierung des Bildungswesens u. a. von runden Tischen Bildung, Vernetzung vorhandener Beratungsangebote, Unterstützungssystemen für die erweiterte Selbständigkeit der einzelnen Schule, Regionalen Pädagogischen Zentren u. ä. gesprochen (vgl. Schulze 1996).

Wie auch immer solche Einrichtungen konzeptionell gestaltet, institutionell verankert und in ein kooperatives Verhältnis zu universitären Forschungs- und Ausbildungseinrichtungen gestellt werden (s. u.), es geht meiner Auffassung nach insbesondere um die Schaffung von Institutionen, die in der Lage sind, Schulen, Lehrende und Lernende in unterschiedlichen Formen zu unterstützen, als Initiator und Motor für nachhaltige Bildungsinnovationen zu wirken, aus einer erforderlichen unabhängigen Stellung die Vermittlung zwischen jeweiliger LA 21 und Bildungsinstitutionen und -akteuren zu leisten und vor allem regionale, pädagogische Vernetzungsarbeit zu organisieren. Wichtig ist, daß sich auf so einem Wege nicht nur ein organisiertes, institutionalisiertes Zusammenspiel von Schulen und der jeweiligen LA 21 entwickelt, sondern sich auch eine informelle Kommunikations- und Kooperationskultur zwischen den lokalen Akteuren, außerschulischen Bildungsanbietern und den Lehrkräften und Lernenden untereinander entfaltet, für die solche Einrichtungen initiierende Funktion bieten sollten. Beides zusammen möchte ich lokale bzw. regionale pädagogische Infrastruktur nennen. Diese kann nur in einem langen Entwicklungsprozeß aufgebaut werden und nur, wenn die gesellschaftlichen Finanzierungsprioritäten in Richtung des Bildungsbereichs verschoben werden. Dies ist eine weitgehend neue Aufgabe auch auf kommunaler Ebene.

In Niedersachsen wurde beispielsweise zur vielfältigen Unterstützung der (schulischen) Umweltbildung auf Landesebene ein flächendeckendes System von Regionalen Umweltbildungszentren (RUZ) geschaffen, die sich

115 S. Konzept des Bildungsrates zur schulnahen Curriculumentwicklung aus dem Jahre 1974 und den dort vorgesehen Regionalen Pädagogischen Zentren (s. 5.9.2).

meist in freier Trägerschaft befinden und vom Kultusministerium primär durch Abordnungen von Lehrkräften unterstützt werden. Die meisten in Niedersachsen existierenden Umweltzentren liegen im ländlichen Raum, ihr damit zusammenhängendes Selbstverständnis ist häufig von traditionellem Naturschutz und Naturerleben geprägt, ebenso ihre Bildungspraxis.¹¹⁶

Für die Aufgaben im Kontext von LA 21 und Nachhaltigkeit bedarf es Umweltbildungszentren neuen Typs, die in zentraler Lage in den Städten und Gemeinden liegen müßten, um den oben beschriebenen Dienstleistungsfunktionen überhaupt nachkommen zu können.

Solchen Einrichtungen, z. B. Umweltbildungszentren neuen Typs obliegen nicht nur organisatorische und kommunikative Aufgaben. Bei aller berechtigten Relativierung der kognitiven Seiten der Umweltbildung, darf nicht unterschätzt werden, daß mit der Perspektive der Nachhaltigkeit die Komplexität der potentiellen Themen, ihre lokale Konkretisierung, ihre Verknüpfung mit Eine-Welt-Bildung mittels globaler, internationaler, interkultureller Aspekte die vorhandenen Fähigkeiten fast aller Lehrenden und Lernenden erheblich übersteigt. Zum einen handelt es sich in der Regel um Probleme, die gesellschaftlich nicht vollständig aufgearbeitet und analysiert sind, zu denen es in der Regel keine widerspruchsfreien Informationen gibt, für die lokal keine oder mindestens keine konsensfähigen Lösungen existieren usw. Schon um Aktionen und Projekte zu initiieren und institutionsübergreifend zu organisieren, bedarf es deshalb eines erheblichen Sachverstandes, der sich auf die organisierte Aktivierung der lokalen personellen Ressourcen stützen muß. Für die inhaltliche, curriculare Forschungs- und Entwicklungsarbeit wären hier neue Formen praxisbezogen arbeitender universitärer oder universitätsnaher Institute angemessen.

Das Plädoyer für umweltpädagogische Dienstleistungseinrichtungen, die derzeit bildungs- und finanzpolitisch kaum im nötigen Umfang realisierbar erscheinen, sollte durch attraktive Selbstorganisationsmodelle von Pädagogen werden, die spezielle informelle Formen der gesamten pädagogischen Infrastruktur und regionalen Kultur darstellen könnten.¹¹⁷ Zudem könnten sich autonomere Schulen mit ähnlichen Interessen lokal zusammenschließen, gemeinsame Arbeitsgemeinschaften bilden, um Curricula zu entwickeln, gemeinsame Projekte durchzuführen u. ä.¹¹⁸ Sicher würde es auch dabei sinn-

116 Dies gilt vermutlich für den meisten Umwel(bildungs)zentren in Deutschland, vgl. auch Kochanek/Pleines (1997) und Becker (1999b, S. 292f).

117 In den 70er Jahren gab es (autonome) Lehrerzentren, die in der Regel gesellschaftskritisch ausgerichtet waren. Für solche Zentren dürfte es als alleinige Form zur Zeit aus unterschiedlichen Gründen weder eine Basis noch Initiativen geben. Solche Zentren wären außerdem in ihren damals kleinen und häufig diskontinuierlich arbeitenden Formen den heute anstehenden anspruchsvollen und vor allem auf breite Wirkung hin orientierten Aufgaben nicht gewachsen.

118 Den größeren planerischen Freiraum könnten beispielsweise schulinterne Stundenverlagerungen ermöglichen, die beteiligte Lehrkräfte von anderen Aufgaben entlasten.

voll, mit externen Akteuren zu kooperieren oder die ganze Arbeit in einen größeren, institutionalisierten lokalen/regionalen Vernetzungszusammenhang zu stellen.

In allen Varianten bedarf es eines Minimums übergreifender, lokaler Initiierung und effektiver Organisation, die sich nicht von selbst einstellen und stabilisieren. Für den effektiven Informationsaustausch könnte heutzutage das Internet als technisches Medium entscheidende Hilfen liefern.

5.10.2 *Lehrerbildung*

Die Wirksamkeit einer solchen pädagogischen Infrastruktur für eine regionale nachhaltige Entwicklung setzt Möglichkeiten der Qualifizierung (Fortbildung) voraus, die es derzeit kaum gibt (s. These 1.9). Das durchaus reichhaltige Angebot umweltbezogener Unterrichtsmaterialien von Verlagen, die sich demnächst vermutlich auch auf Themen der Nachhaltigkeit einstellen werden, reicht als Grundlage der Selbstqualifizierung nicht aus.¹¹⁹ Gebrauch werden z. B. durchdachte Unterrichtsmaterialien und -anregungen zu konkreten lokalen Themen, die Lehrkräfte für fächerübergreifende, ja fächerunabhängige Problemlagen nutzen könnten (5.9.7).

Das Problem und seine Konsequenzen zeigt sich exemplarisch beim Thema Klima(schutz), das in der Literatur dokumentiert ist: Es dominieren Unterrichtsversuche, die auf zu viele Dimensionen des Themas verzichten. Das Klima-Problem wird meist in Form von Energiesparaktivitäten abgehandelt, die häufig technisch und handwerklich orientiert sind. So inhaltlich und pädagogisch wichtig oder nützlich solche Aktivitäten ohne Zweifel sind, als alleinige Beiträge zur Klimaproblematik greifen sie entschieden zu kurz. Dennoch dienen sie vielfach als Legitimation der Lehrkraft, jeweiligen Schule oder übergeordneten Institution: man beruhigt sich damit, etwas in Sachen Klimaschutz getan zu haben. Kritische Selbstreflexion unterbleibt oder bezieht sich lediglich auf das von vornherein schmal angelegte Vorhaben, so daß solche Projekte gegen die Absicht engagierter Lehrkräfte Alibifunktion bekommen können. Ähnliche Beispiele ließen sich für andere Themen finden. Man kann davon ausgehen, daß die Ursachen für einen solchen Reduktionismus auch in Kompetenzdefiziten oder Überforderungsgefühlen der verantwortlichen Lehrenden liegen. Dies kann man ihnen nicht als Einzelperson anlasten. Das Problem liegt vielmehr in der Isolierung des Projekts in einem vielleicht inaktiven Umfeld und fehlenden Unterstützungsstrukturen.

Außer durch komplexe inhaltliche Strukturen der Themen werden die beruflichen Anforderungen an die Lehrenden zusätzlich durch neue didaktische Ansprüche und Erfordernisse erhöht: Erkenntnisse und Postulate der modernen Umweltbildungstheorie und Umweltbewußtseinsforschung (vgl.

¹¹⁹ Vgl. das schulbezogene Handbuch zur Wuppertalstudie *Zukunftsfähiges Deutschland*, das seine Beispiele auf die 10 Leitbilder bezieht, die im wesentlichen dieser Studie entstammen und mit Hilfe abgedruckter Materialien vermittelt werden sollen (Landesinstitut 1997).

1.1.1 und 5.5) implizieren ein differenzierendes Ansetzen an die unterschiedlichen lokalen Alltagssituationen, individuellen Interessen und Bedürfnisse, an die sehr ausdifferenzierten Lebensstile und Einstellungen der Lernenden und stellen Partizipationsgesichtspunkte in den Vordergrund. Eine ähnliche, differenzierende Tendenz wurde in der derzeitigen pädagogischen Grundsatzdebatte über Pluralismus (2.6.4) und konstruktivistisches Denken (Kapitel 4) festgestellt. Als pädagogischer Anspruch formuliert, dürften davon bei den Lehrenden zunächst Verunsicherungen erzeugt und vielleicht auch Abwehrreaktionen hervorgerufen werden, zumal damit das langjährig praktizierte berufliche Rollenverständnis und die darauf aufbauenden Unterrichtsformen grundlegend in Frage gestellt werden.

Bei den hier vorrangig interessierenden Themen aus dem lokalen Nahbereich ist nicht nur die problembezogene Qualifikation der Lehrenden relevant. Ihre Rollen als Bürgerinnen und Bürger der jeweiligen Stadt und der allgemeine Stand der gesellschaftlichen Diskussion vor Ort dürfte sehr stark die Motivation bestimmen, sich in adäquaten Formen oder vielleicht auch überhaupt nicht mit solchen Themen zu beschäftigen. Die erforderliche lebensweltliche Öffnung des Unterrichts im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler erfordert im Interesse pädagogischer Glaubwürdigkeit eine selbstreflexive Offenheit für die eigene lebensweltliche Situation als Lehrkraft. Der Erwerb der Fähigkeit zu dieser doppelten Öffnung gehört zu den wichtigsten Aufgaben der (schulinternen) Lehrerfortbildung, für die es wiederum qualifizierte Fortbildende mit ähnlichen Qualifikationen geben muß.

Für die meisten Lehrkräfte kann zweifellos vorhandene Überforderung in fachlich-problembezogener, didaktischer und motivationaler Hinsicht nur mit einem Bündel langfristig angelegter Maßnahmen bewältigt werden, die vor allem auf praxisnaher, lokaler Ebene und unter möglichst weitgehender Beteiligung der Lehrkräfte organisiert werden sollten: Entwicklung schulübergreifender, lokaler Curricula (5.9.7), interne Evaluation und Begleitforschung, Fortbildung und Beratung. Dies erfordert auch die Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen (Umwelt(bildungs)forschung u. ä.), die die Bereitschaft entwickeln müßten, sich in die jeweilige lokale pädagogische Infrastruktur kontinuierlich einzubringen. Dies entspricht aber kaum derzeitiger Struktur der Hochschulen und damit kaum der Motivation einer größeren Anzahl dort arbeitenden Wissenschaftler.

Diese nicht erfüllte bildungspolitische Voraussetzung der Qualifizierung von Lehrkräften muß attraktiv genug angelegt werden, um viele Lehrkräfte zu gewinnen, die in großen Teilen unter gegenwärtigen Bedingungen offenbar wenig reformbereit und -fähig sind oder auch resigniert haben.

Auch die defizitäre Struktur der Lehrerausbildung an den Hochschulen führt dazu, daß neu eingestellte Lehrerinnen und Lehrer keine grundlegend modernere und speziell auf Umweltbildung zugeschnittene Funktion mitbringen (vgl. Becker 1995c, 1996a u. 1999c).

5.10.3 Schulentwicklung

Die lokale pädagogische Infrastruktur wurde im letzten Abschnitt primär als Notwendigkeit für Lehrkräfte dieser Region diskutiert, die es als Einzelpersonen angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen und ihrer Bewältigungsversuche (LA 21) pädagogisch innovativ handlungsfähig zu machen gilt. Letztlich wird die Chance für schulische Umweltbildung und/oder eine umfassende Schulreform, die sich durch gesellschaftliche Herausforderungen und die LA 21 ergibt, nur dann aufgegriffen und realisiert werden können, wenn sich Einzelschulen als ganze Institutionen dazu aktiv verhalten. Auch qualifizierte und engagierte Lehrkräfte werden ihre Arbeit und Wirkung erst in einer solchen Schule entfalten können, in der eine interne Kooperationskultur existiert, in der Rahmenbedingungen für fächerübergreifende Projektarbeit vorhanden sind, die man insgesamt als *lernende Schule* bezeichnen kann. Für erfolgreiche lokale Umweltbildung muß deshalb die Entwicklung der Einzelschule in den Blick genommen werden, die auch im allgemeinen schulpädagogischen Diskurs (Schulentwicklung, Schulprogramm, Schulprofil) in den 90er Jahren immer mehr an Bedeutung gewinnt.¹²⁰ Parallel dazu verbreitet sich auch bildungspolitisch in Diskussionen und Maßnahmen der Gedanke einer (teil)autonomen Schule (z. B. in Nordrhein-Westfalen, Bremen und Niedersachsen). Mit zunehmendem Freiraum der Schulen wachsen zumindest für eine längere Übergangszeit die Anforderungen an ein professionelles pädagogisches Unterstützungssystem, das in jedem Fall schulnäher arbeiten und sich neu definieren muß (Regionale Pädagogische Zentren, Pädagogische Dienste, Umweltbildungszentren u. ä.).¹²¹ Das bereits erwähnte Konzept regionaler Bildungslandschaften geht einen Schritt weiter und gesteht auch der Region eine Teilautonomie im Bereich einer nachhaltigen Regionalplanung zu, zu der auch die Bildungsplanung gehört, die weit über den schulischen Bereich hinausgeht. Braun (1997, S. 231ff) schlägt dazu vier Planungsprinzipien vor:

- Qualifizierung für den unübersichtlichen Arbeitsmarkt: Erziehung zu entscheidungsfähigen selbstbewußten Wirtschaftsbürgerinnen und -bürger
- Vermittlung politischer Verantwortungsfähigkeiten im Spannungsfeld von Globalität und Lokalität
- Kulturelle Integration durch kritisch-konstruktive Traditionsaneignung
- Kompensation des Bedeutungsverlustes außerschulischer Erziehungs- und Lernprozesse als Aufgabe einer erweiterten öffentlichen Erziehung.

120 Es gibt dazu umfangreiche Literatur, insbesondere aus dem nordrhein-westfälischen Landesinstitut in Soest und dem Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung.

121 Viele Ideen und praktische Vorschläge dazu finden sich detailliert in der Denkschrift der Bildungskommission-NRW (1995), vgl. Fußnote 15.

5.10.4 Bildung als Akteur in die Lokale Agenda 21!

Die schulische Bildung scheint im Kontext der LA 21 in den weitaus meisten Kommunen noch ein Schattendasein zu fristen.¹²² Vermutlich wird von Seiten der beteiligten Akteure und Organisatoren der Lokalen Agenda 21 an (schulische) Bildung allenfalls gedacht und selten etwas unternommen, was über isolierte Einzelaktivitäten mit rein symbolischer Funktion hinausgeht. Vertreter der Schulen, der Schulträger oder der regionalen Schulverwaltung¹²³ scheinen nirgends mitzuwirken. Der geringe Stellenwert gilt offenbar auch für die wenigen Städte, deren Arbeit an einer LA 21 als erfolgreich und vorbildhaft gilt. Da sich selbst bei politisch erfolgreich laufenden LA 21-Prozessen kein automatischer Durchbruch und Erfolg der Umweltbildung auf breiter Basis einstellt, besteht die Gefahr, daß (schulische) Umweltbildung auch in Zukunft weit hinter ihrer möglichen und immer wieder beschworenen gesellschaftlichen Bedeutung zurückbleibt. Dies bestätigt dann weiter das Vorurteil, daß Pädagogik als ‚weiche Maßnahme‘ ohnehin wenig bewirken könne und daher nicht sehr wichtig und förderungswürdig sei. Daher muß gefordert werden, daß die LA 21 die Bildungsarbeit und die schulische Bildung ins Zentrum ihrer Aktivitäten aufnimmt, was die aktive Beteiligung geeigneter Akteure aus den Bildungsbereichen oder leistungsfähige Kooperationsmodelle einschließt. Wie dies für den vielgestaltigen schulischen und außerschulischen Bildungsbereich, zu erfüllen wäre, ist eine noch zu lösende Frage und zu erproben.

Wenn es gelingt, über lokale bzw. regionale Vernetzung im Kontext eines LA 21-Prozesses nicht nur Schulen und andere Bildungseinrichtungen, sondern auch nichtpädagogische Institutionen und Organisationen sowie die breite Öffentlichkeit für einen praxiswirksamen, demokratischen Diskurs über die Gestaltung der eigenen – hier urbanen – Lebensumwelt zu gewinnen, kann man im gesellschaftlichen Sinne von lokalem oder regionalem Lernen sprechen. Um den Ansprüchen der Nachhaltigkeit gerecht zu werden, muß dies auch im überregionalen bis globalen Reflexionskontext geschehen (s. 5.8.4).

122 Dies ergaben stichprobenartige Vorrecherchen Anfang 1998 für ein von mir geplantes und (noch) nicht durchgeführtes Forschungsvorhaben mit dem Arbeitstitel „(Schulische) Umweltbildung und Lokale Agenda 21 in Deutschland“. Bedeutende Entwicklungen und Beispiele hätten sich in der umweltpädagogischen Literatur niedergeschlagen, wo jedoch kaum etwas zu finden ist.

123 Es gibt bei der gegenwärtigen Schulverfassung hinsichtlich des Schulträgers und der -verwaltung Zuständigkeitsprobleme, die sich auf lokaler Ebene kontraproduktiv auswirken können. Hier gibt es erheblichen Veränderungsbedarf, auch im Verhältnis zur staatlichen Schulaufsicht (vgl. Buhren/Müller 1998).

5.10.5 Lokale Umweltbildungspolitik!

Mittelfristig wäre es wünschenswert, daß wenigstens ein Teil der Schulen einer Stadt oder Gemeinde ein eigenes Profil oder gar Programm entwickelt, das die LA 21 – ggf. auch Teilthemen – als Schwerpunkt vorsieht. Dies ist für eine kleinere Zahl von Schulen auch unter gegenwärtigen Bedingungen realistisch und mindestens im Rahmen von Modellprojekten möglich. Soll das Schulsystem die in es gesetzten umweltpolitischen Erwartungen erfüllen, ist eine solche Schulentwicklung und Orientierung für eine größere Zahl von Schulen erforderlich. Dazu bedarf es auf verschiedenen Ebenen einer neuen Bildungspolitik, die fördernde Rahmenbedingungen setzt. Einige Bundesländer sind dabei, allen Schulen zur Auflage zu machen, ein je eigenes Schulprogramm zu entwickeln, durchzuführen und regelmäßig zu evaluieren.¹²⁴ Ergänzend müßte als eine von vielen erforderlichen Reformmaßnahmen die curriculare Entrümpelung der amtlichen Lehrpläne stattfinden, um überhaupt Zeit für fächerübergreifende Projekte und unterschiedliche innovative Schulprogramme zu schaffen. Auch wäre eine Verlängerung der täglichen Schulzeiten in Richtung Ganztagschulen sinnvoll (vgl. z. B. Holtapfels 1994), die in etlichen Ländern Europas selbstverständlich ist

Komplementär dazu müßte eine neue kommunale Bildungspolitik entfaltet werden, die – wie oben bereits gefordert – ihren Anteil zum Aufbau einer lokalen pädagogischen Infrastruktur leistet und innovationsbereite Akteure und Schulen fördert und unterstützt (s. These 1.8). Solche kommunalen Investitionen könnten sich unter zukünftigen Bedingungen sowohl aus der Sicht von Einzelschulen als auch des gesamten kommunalen Schulsystems deshalb lohnen, weil diese Investitionen einen erheblich effektiveren Einsatz von Personalkapazitäten und Sachmitteln erlauben. Voraussetzung ist eine langfristige und ‚ganzheitliche‘ Sichtweise. Auch unter den Bedingungen einer Profilbildung muß beispielsweise nicht jede Curriculumeinheit zu lokalen Themen in jeder sich dafür interessierenden Schule neu entwickelt werden. Ein Umweltbildungszentrum oder andere übergreifende Dienstleistungseinrichtungen könnten hier Angebote entwickeln und ein offenes Curriculum aufbauen.¹²⁵

124 In Nordrhein-Westfalen wurde dies bereits realisiert, ähnliche Überlegungen gibt auch in Niedersachsen.

125 Die Thesen von 5.10 liegen der Arbeit des Projektes NUSO zugrunde, die zur Einrichtung eines Städtischen Umweltbildungszentrums (UBZ) in Osnabrück geführt hat (1.6). Freilich kann das Aktivitätsspektrum des UBZs und seiner Kooperationspartner in ihrer jetzigen Verfassung und politisch zu verantwortenden materiellen und personellen Ausstattung eine lokale Umweltbildung in der Breite nur bedingt fördern.