

Gerhard Becker

Hase-Bildung: Perspektiven des pädagogischen Umgangs mit einem Stadtfluss ¹

Durch die Industrialisierung und die schnell wachsende Bevölkerungszahl machte die Hase in Osnabrück im 19. Jahrhundert immer häufiger durch Verschmutzungskandale unangenehm auf sich und die meist anonymen Verursacher aufmerksam. Die Hase war nun eher eine stinkende Kloake als ein schöner, das Stadtbild bereichernder Stadtfluss, der von den Bürgerinnen und Bürgern geschätzt und in vielfältiger Weise pfleglich genutzt wurde. So war es konsequent, dass die Haseufer mehr und mehr zugebaut, zum Teil die Hase sogar überbaut wurde. Fast unsichtbar im Stadtgebiet, gerieten die Hase und andere Fließgewässer im Bewusstsein der Öffentlichkeit zunehmend in Vergessenheit. Es verschwanden Elemente einer städtischen Natur aus dem Stadtbild, und zugleich verschwanden im Bewusstsein der Bevölkerung die Probleme des Umgangs mit den Stadtgewässern. Diese Probleme werden zu alleinigen Problemen der Kommunalverwaltung und der Politik.

In den letzten Jahren hat die Stadt Osnabrück mehr und mehr ihre Hase „wiederentdeckt“ und mit verschiedenen Maßnahmen stärker ins städtische Ambiente und Leben integriert: Neue Blickmöglichkeiten auf die Hase wurden geschaffen, Geschäfte und Restaurants wenden sich ihr zu, Kulturveranstaltungen beziehen die Hase ein, die Verlängerung des Uferwegs ist geplant und wird Stück um Stück realisiert. Und es ist mehr als ein symbolischer Akt, wenn nun die Hase an der kleinen Straße „Öwer de Hase“ im Stadtzentrum nach über dreißig Jahren wieder geöffnet wird. Allerdings lassen die Bebauung und der nicht verlagerte Autoverkehr keine weitergehenden Lösungen zu. Insgesamt erfährt die Hase eine zunehmende Wertschätzung im Innenstadtbereich; die Hase ist auf dem besten Wege sogar eine Attraktion für das Stadtbild zu werden. Darin drückt sich ein erstaunlicher kultureller und Bewusstseinswandel der Osnabrückerinnen und Osnabrücker zu ihrem Fluss aus. Durch die verstärkte Sichtbarkeit und positive Einbeziehung der Hase in das Stadtbild wird ihre Bedeutung in der Bevölkerung mit Sicherheit noch verstärkt. Ob die ökologischen Probleme der Hase deshalb heute schon als gelöst bezeichnet werden dürfen, darf man getrost bezweifeln. Von Seiten einiger Naturschützerinnen und Naturschützer gibt es Kritik gegenüber der neuen Gestaltung des städtischen Umfeldes: die stärkere Zugänglichkeit der Hase für die Bevölkerung wird als Gefahr für diesen Lebensraum gesehen.

Das vorliegende Buch von Sigrid Bartelheim und Dorota Kuczia trägt zur (Wieder-)Entdeckung der Hase bei, die vermutlich im Bereich der Stadt Osnabrück und der angrenzenden Vororte in Verlauf und Erscheinungsbild noch immer ziemlich unbekannt sein dürfte. Deshalb werden die vorgeschlagenen Exkursionen für die meisten Schüler und Schülerinnen, wohl auch für etliche Lehrkräfte und Interessierte, in einigen Abschnitten und unter verschiedenen Gesichtspunkten „Erstentdeckungen“ bieten.

Spuren der Vergangenheit

Ute Vergin ist in ihrem Buch „Mein Name ist Hase – und ich bin ein Problem“ (1997) der Frage nachgegangen, welches Verhältnis die Stadt zu ihrem Fluss hatte, wie und warum es sich im Laufe der Geschichte geändert hat (vgl. auch Terhalle 1991). Es stellte sich dabei heraus, dass die Menschen in Osnabrück schon immer sehr unterschiedliche Beziehungen zur Hase hatten, die sich im Laufe der Jahrzehnte und Jahrhunderte änderten und gelegentlich auch zu

¹ Aus: Bartelheim/Kuczia: die Hase neu entdecken, Osnabrück 1999 (s. <http://www.umweltbildung-os.de/verlag>)

Konflikten führten: Was dem einen nützlich erscheint, zum Beispiel sein Abwasser „bequem“ in die Hase zu leiten, stört andere, beeinträchtigt deren Lebensqualität oder zerstört die Lebensräume vieler Wasserlebewesen. Insgesamt ist dies eine sehr spannende, wenn auch häufig bedrückende Geschichte, mit der sich Lernende in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen beschäftigen können. Lokale Umweltgeschichte, hier am Beispiel der Hase, ist nicht nur ein Thema für den Geschichtsunterricht im Klassenraum, sondern bietet genügend „Stoff“ für fächerübergreifende Projekte, kleinere oder anspruchsvollere Forschungsaufgaben, für lokale Geschichte von „unten“, die sich auf verschiedene Quellen stützen kann und soll (vgl. Becker 1991). Dazu gehören auch die „Spuren“ der Geschichte des Umgangs der Bevölkerung mit ihrer städtischen Umwelt, die sich im heutigen Stadtbild finden lassen. Im Alltag nimmt man solche Spuren selten bewusst wahr; ihren historischen Hintergrund kennt man meist nicht. Die Suche nach solchen Spuren kann natürlich auch von nichtschulischen Gruppen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sowie interessierten Bürgerinnen und Bürgern durchgeführt werden. In jedem Fall wird dadurch der bewusste und sensible Blick für die städtische Umwelt und ihre Veränderungen gefördert. Auch im Text von Sigrid Bartelheim und Dorota Kuczia finden sich zahlreiche Hinweise auf solche Spuren.

Stadtgewässer im Unterricht

Die Bedeutung der Hase als vielfältiges Unterrichtsthema begründet sich durch die zentrale Rolle als Stadtfluss, auch wenn er in den letzten Jahrzehnten in den Hintergrund getreten war. Zur didaktischen Bedeutung der „Flüsse im Stadtteil“ kann man in einer empfehlenswerten Hamburger Broschüre folgendes lesen:

„Fließgewässer sind allgegenwärtig. In der Nähe jeder Schule bahnt sich ein Bach oder Fluß einen Weg. Fließgewässer lassen sich gut untersuchen und erlauben faszinierende Einblicke in das lebendige und bedrohte Ökosystem. Fließgewässer sind Abbilder unseres Umgangs mit der Natur. Sie werden benutzt, unseren Interessen unterworfen, sie werden begradigt, verrohrt, als Müllkippe oder Transportrinne für Abfälle und Fäkalien mißbraucht. Gleichwohl suchen wir sie auf, suchen im hektischen Alltag nach Plätzen der Erholung und Entspannung, nach Refugien einer noch scheinbar unberührten Natur. Hier gestalten wir unsere Freizeit, baden, paddeln oder segeln, füttern die Enten oder genießen ganz einfach die Ruhe, die für solche kleinen Oasen inmitten der städtischen Hektik und Betriebsamkeit so charakteristisch ist. Fließgewässer sind lohnende Objekte für einen umweltorientierten Unterricht. Das gilt nicht nur für biologische und chemische Gewässeruntersuchungen. Es geht auch um die Bedeutung der Flüsse für den Stadtteil, es geht um unser ästhetisches Empfinden, es geht um unsere Gewohnheiten. Die Umweltproblematik ist komplex und läßt sich nicht mit dem Handwerkszeug nur eines Schulfaches hinterfragen. Untersuchungen von Fließgewässern sprechen daher ‚naturgemäß‘ eine Vielzahl von Fachrichtungen an: Aus dem naturwissenschaftlichen Bereich ebenso wie aus dem gesellschaftswissenschaftlichen oder dem künstlerisch-literarischen Bereich. Die Untersuchung von Fließgewässern kann uns mehr erschließen als das Erheben von Daten. Auch wenn dies wichtige Fertigkeiten sind, die es lohnt, Schülern zu vermitteln. Fragen der Wassernutzung und -ausnutzung, der Besiedlung und Industrialisierung können sich ebenso ergeben wie etwa historische oder ethisch-religiöse Fragestellungen: Welche Interessen haben wir an einem Gewässer? Wie sah das Gewässer vor 100 Jahren aus? Wie behandeln Naturreligionen das Thema Wasser?“ (Freie und Hansestadt Hamburg 1994)

Gewässer sind als Teil des großen Themenbereichs Wasser ein attraktiver Bereich für schulische Arbeit. „Wasser ist ein faszinierender Stoff mit vielen besonderen Eigenschaften, Grundlage aller irdischen Lebensvorgänge. Wasser tritt auf der Erde in vielfältigen Erscheinungsformen auf: als Schnee, Hagel, Eis, als Salz- oder Grundwasser, Fluß- oder Seewasser, als Tau und Rauhreif, in Quellen oder Wasserfällen, in Tümpeln, Mooren oder Regenpfützen, in Talsperren und Bewässerungsgräben, als Leitungs- und Badewasser, Abwasser usw.“ (Nds.

Kultusministerium 1993). Das Thema Wasser gehört zu den traditionellen Beständen des schulischen Curriculums, findet sich im grundschulischen Sachunterricht und hat feste Plätze in der Systematik einiger Schulfächer. Die (umwelt-)didaktische Frage bezieht sich deshalb vorwiegend darauf, welche Aspekte von Wasser und speziell der städtischen Gewässer mit welchen Zielsetzungen und Methoden thematisiert werden sollen.

Lokale Themen in der Schule

Die Beschäftigung von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen mit lokalen oder/und regionalen Themen wird in Zukunft eine hohe und zunehmende Bedeutung erhalten. Schon lange ist es in der Pädagogik und Didaktik sowie unter engagierten Lehrkräften bekannt, dass die schulische Beschäftigung mit lokalen Themen und an lokalen Lernorten außerhalb der Klassenräume und in Form von Projekten viele pädagogische Vorteile genießt: Projekte zu spannenden wichtigen Fragen außerhalb der Schule sind anschaulicher als das einseitige Lernen aus Büchern, deren Inhalte notwendig abstrakt und fern der Lebens- und Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler sind. Projekte fördern die Selbsttätigkeit der Lernenden, bieten Erlebnisse und in der Regel mehr Spaß beim Lernen als üblicher Fachunterricht. Leider erschwert der 45-Minuten-Rhythmus des Fachunterrichts solche Projekte erheblich. Ein weiterer Nachteil ist, dass es für die Lehrkräfte kaum Bücher und Unterrichtsmaterialien gibt, die solche Arbeit vor Ort, also an Lernorten, vorbereitend und vertiefend unterstützen könnten. Die vorliegende Broschüre bietet didaktisch aufbereitetes Material zu verschiedenen Aspekten der Hase, das auch für andere Gewässer als Beispiel dienen kann.

Eine andere Möglichkeit außerschulischen Lernens in der Region, die hier nicht weiter vorgestellt werden soll, bietet das Regionale Lernen (vgl. Salzmann/Bäumer/Meyer 1995) an institutionalisierten außerschulischen Lernstandorten, von denen es im Osnabrücker Raum zahlreiche gibt. Dazu zählen einerseits im Umweltbereich die verschiedenen Regionalen Umweltbildungszentren, andererseits auch Einrichtungen wie Museen u. ä. Eine umfassende Übersicht darüber gibt das Handbuch von Hurrelbrink/Köller (1999).

In Niedersachsen gibt es seit 1997 einen Erlass des Kultusministeriums „Region im Unterricht“. Der Erlass bezieht sich auf die „Regionalisierungscharta“ des Europäischen Parlaments (1988) und soll in verschiedenen Inhaltsbereichen die Öffnung der Schule zur Region voranbringen:

„Aufgabe der Schule ist es, im Sinne eines heimatlichen Bewußtseins ein Bewußtsein regionaler Zusammengehörigkeit zu vermitteln und zu verdeutlichen, daß regionale Bezüge in vielen Bereichen unseres Lebens wirksam und regionale Entscheidungen erforderlich sind. In den meisten Regierungsbezirken haben es jüngst die jeweiligen Landschaftsverbände übernommen, zur Umsetzung dieses wichtigen Erlasses beizutragen, der insbesondere für den Bereich einer regional oder urban ausgerichteten Umweltbildung neue Möglichkeiten bietet. Zur Erschließung der regionalen Dimension erwerben die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten und Fertigkeiten in Verbindung mit Kenntnissen und Einsichten über

- die Geographie, Geschichte und Wirtschaft der Region,
- die politischen und gesellschaftlichen Strukturen der Region,
- die Entwicklung, Merkmale und Zeugnisse regionaler Kultur,
- die Regionalsprache,
- gemeinsames regionales Handeln zur Lösung wirtschaftlicher, sozialer, ökologischer und politischer Probleme.“

Es gibt weltweit eine Entwicklung hin zur Betonung des Lokalen und Regionalen, vor allem im politischen und kulturellen Bereich, die man auch als eine Gegentendenz oder komplementäre Ergänzung zur viel diskutierten und befürchteten Globalisierung sehen kann. Es gibt eine erfreuliche Tendenz hin zu Formen direkter Demokratie und Partizipation (Teilhabe, Mitbestimmung), die sich besonders gut, d. h. bürgernah auf lokaler und regionaler Ebene ent-

falten kann. Diese Tendenz zur Partizipation und Demokratie sowie zum Lokalen drückt sich auch in der „Agenda 21“ aus, dem welthistorischen Dokument, das im Jahre 1992 in Rio de Janeiro von fast allen Staaten dieser Welt unterzeichnet wurde. Dieses globale Handlungsprogramm für eine „nachhaltige Entwicklung“ im 21. Jahrhundert soll auch auf und mit der lokalen bzw. kommunalen Ebene realisiert werden. In tausenden von Städten und Gemeinden der ganzen Welt haben demokratische Prozesse einer „Lokalen Agenda 21“ begonnen, bei denen auf lokaler Ebene die anstehenden, schwerwiegenden ökologischen, sozialen, ökonomischen, kulturellen und bildungsbezogenen Fragen nicht mehr von der Politik und Verwaltung allein gelöst werden sollen, sondern gemeinsam mit den aktiven gesellschaftlichen Gruppen, den einzelnen Bürgerinnen und Bürgern sowie den Schulen und anderen Bildungseinrichtungen (vgl. Becker 1997 u. 1998).

Lokale Agenda 21 als Chance

Auch in Osnabrück gibt es seit einigen Jahren einen solchen Prozess einer Lokalen Agenda 21, in dem zu mehr als 10 Themen gearbeitet wird. In einem seit 1998 vorliegenden Konzept wurde hinsichtlich der „Partizipation, Information und Bildung“ im Bereich Wasser folgendes formuliert: „Mit dem Thema Wasser haben sich seit Jahrhunderten die Osnabrücker Bürgerinnen und Bürger auseinandergesetzt. Sei es aus wirtschaftlichen, hygienischen Gründen oder aus ästhetischen Vorstellungen: Dem Wasser als zentralem Element in der Lebenswelt Osnabrück galt häufig eine besondere Aufmerksamkeit. Das aufkommende Engagement im Umweltschutz in den letzten Jahren räumte dem Wasser nun aus anderen Gründen eine wichtige Position in Umweltdiskussion, -verhalten, und -bildung ein. Unterschiedliche Bevölkerungsgruppen haben sich mit Projekten, Planungen, Forschungen und Anregungen diesem Thema gewidmet. Im Zuge des Leitgedankens ‚global denken - lokal handeln‘ und im Rahmen einer nachhaltigen Stadtentwicklung wird der Wunsch nach einer ökologisch, ökonomisch und sozial gerechteren Zukunft bekräftigt. Die Funktion des Lokalen-Agenda-21-Prozesses in diesem Kontext soll verstärkt den Vernetzungsgedanken gesellschaftlicher Gruppen in Osnabrück, die Leitbilddiskussion eines zukünftigen lebens- und liebenswerten Osnabrücks sowie die Dokumentation und die antizipatorische Orientierung am Nachhaltigkeitsprinzip vorantreiben. Festgestellt werden kann, dass unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen und Institutionen sich facettenartig für die Thematik interessieren und sich mit ihr beschäftigen. Zu nennen wären im Bereich Planung und Umsetzung das Umweltamt, Stadtplanungsamt, Tiefbauamt und die Stadtwerke Osnabrück AG; im Forschungsbereich die Universität und Fachhochschule (Biologie, Angewandte Systemforschung, Psychologie, Landespflege); im Bereich der Umweltbildung NUSO, NABU, das Umweltbildungszentrum, der Verein für Ökologie und Umweltbildung e. V., das Umweltamt („Grashüpfer“), im Bereich Wasser als Umweltschutzthema das Umweltamt, die Umwelt- und Naturschutzverbände, Anglervereine und Sportvereine sowie weitere nicht genannte Gruppen und Institutionen.“

Dieses Zitat zeigt, dass erfolgreiche Bildung zu lokalen Themen in Zusammenhang mit anderen thematischen Aktivitäten und Kooperationsstrukturen gesehen werden muss. Allerdings konnte das Konzept im Bereich „Wasser“ bisher noch nicht in die Praxis umgesetzt werden.

Im wissenschaftlichen, politischen und insbesondere bildungspolitischen Bereich wird in den letzten Jahren fast einmütig darüber diskutiert, dass sich Bildung und Schule mit Themen der nachhaltigen Entwicklung auf globaler und regionaler Ebene beschäftigen müssen. Dabei geht es nicht nur darum, dass möglichst viele Menschen, insbesondere die heranwachsende Generation, ihre Region kennenlernen, sondern es soll auch die Fähigkeit erlernt werden,

- komplexe Probleme zu erkennen,
- sich mit anderen Sichtweisen auseinanderzusetzen,
- mit anderen Menschen über Probleme zu diskutieren,
- sich aktiv an Lösungen in demokratischen Formen zu beteiligen.

Die „Empfehlungen für die Umweltbildung an allgemeinbildenden Schulen“ des Niedersächsischen Kultusministeriums aus dem Jahre 1993, die Anfang des Jahres 2000 in einer vollständig neuen Fassung erscheinen sollen, werden diese Aufgabe den Ankündigungen gemäß in ihren Mittelpunkt rücken. Schule der Zukunft soll verstärkt zur Kenntnis der eigenen Region, zur Identifikation mit ihr und vor allem zum praktischen und demokratischen Engagement bei der zukunftsorientierten Weiterentwicklung beitragen. Dies gilt auch für das Thema Hase. Über die Vorschläge dieses kleinen Buches hinaus sollte die Neugestaltung des Verhältnisses der Menschen zur Hase und des Umgangs mit ihr zum Thema schulischer Projekte und Lernprozesse gemacht werden: Wie stehen die Kinder und Jugendlichen aus Osnabrück eigentlich zu ihrem Stadtfluss und zu anderen Osnabrücker Gewässern, was soll ggf. verändert werden?

Die doppelte Bedeutung der Hase-Bildung

Zum einen geht es bei Bildungsprozessen in der Schule und anderen Bildungseinrichtungen zum Thema Hase nicht nur um den Fluss als Gegenstand von Unterricht, sondern auch um Aspekte der Hase-Stadt Osnabrück, soweit sie unmittelbar mit ihrem Fluss zusammenhängen. Einige dieser Aspekte wurden in den vorliegenden Text dieses Buches und in die Beschreibungen von sechs Exkursions- und Lernorten aufgenommen. Das Verhältnis der Osnabrücker Bevölkerung zu ihrem Fluss, das sehr unterschiedlich sein kann, historisch, aktuell und zukunftsbezogen zu thematisieren, gehört zu den wichtigen Aufgaben moderner schulischer Bildung.

Zum anderen geht es um die aktive und demokratische Neugestaltung der Hase, die man auch als (Neu-)Bildung des Flusses verstehen kann. Dabei müssen – weit mehr als in der z. T. unrühmlichen Vergangenheit – auch „die Interessen der Hase“, d. h. die ökologische Aspekte angemessen berücksichtigt werden. Diese Hase-Bildung ist langfristig wesentlich von der (Hase-)Bildung der Bürgerinnen und Bürger abhängig.

Die Hase als eindeutigen und objektiven Gegenstand gibt es nicht. Sie hat sich in ihrer Gestalt historisch verändert, in den letzten Jahrhundert vorrangig durch Menschenhand, und stellt sich von der Quelle bis zur Mündung sehr unterschiedlich dar; insbesondere innerhalb des Stadtgebiets nimmt die Hase verschiedene Erscheinungsformen an. Eine Pädagogik, die auf Wahrnehmungssensibilität und demokratische Gestaltungsfähigkeit ausgerichtet ist, wird diese historischen und situationsbezogenen Unterschiede betonen und ihre Ursachen zu ergründen versuchen.

Pluralität der Hase

Pädagogisch gilt es, eine weitere Differenzierung des „Gegenstandes“ Hase zu berücksichtigen, selbst dann, wenn man sich etwa auf einen bestimmten kleinen Flussabschnitt der Hase konzentriert, beispielsweise im Sinne einer der hier beschriebenen 6 Exkursionen. Die Hase oder der ausgewählte Haseabschnitt wird von verschiedenen Personen insbesondere Schülerinnen und Schülern u. U. sehr unterschiedlich wahrgenommen, hat sehr unterschiedliche subjektive Bedeutungen und weckt vielfältige Assoziationen. (Vor-)Erfahrungen und Erlebnisse spielen dabei eine Rolle; berufliche Tätigkeiten und private, soziale oder kulturelle Interessen und Bedürfnisse hängen damit zusammen; die jeweilige Bildung wirkt mit, aber auch Diskussionen in Freundeskreisen, in der lokalen Presse oder in den anderen (Massen-)Medien. In Osnabrück dürfte von Bedeutung sein, dass die Hase – wie oben beschrieben – in den letzten Jahren wieder in das öffentliche Bewusstsein gerückt wurde und ihr langjähriges negatives Image sich zum Positiven zu wenden beginnt. Private Anrainer oder gewerbliche, wie Restaurants oder Fabriken, Naturschutzverbände, Angelvereine, der Fremdenverkehr oder die für die Hase zuständigen Behörden werden jeweils ein sehr unterschiedliches Verhältnis zu

diesem Fluss haben. Auch innerhalb der Schülerschaft wird es sehr verschiedene Beziehungen zur Hase geben. Die Hase wird im Bewusstsein der Öffentlichkeit sowohl von den vorhandenen, d. h. von der Stadt und deren Bevölkerung historisch gestalteten stadtländlichen Gegebenheiten geprägt, als auch durch komplexe Interaktionen zwischen den Menschen und ihren Lebensbedingungen. Diese „Pluralität“ der (Sichtweisen der) Hase ist vielleicht keine neue Erkenntnis, man kann diese Vielfalt jedoch betonen oder ignorieren. Pädagogisch kann man versuchen, durch Unterricht diese Sichtweisen zu verändern oder anzugleichen. Abgesehen davon, dass dies mit dauerhafter Wirkung kaum gelingen dürfte, scheint mir für einen demokratischen und zukunftsorientierten Unterricht eine andere Zielsetzung angemessener zu sein: Die individuellen Sichtweisen sollten herausgearbeitet werden, aber auch ihre möglichen partiellen Gemeinsamkeiten, um gemeinsam mit den Lernenden zu Veränderungen der Sicht- und Verhaltensweisen zu kommen. Bei Exkursionen an die Hase geht es dann nicht nur um ein „Entdecken“ der Hase, sondern um die Entwicklung eines je eigenen, neuen Verhältnisses zur Hase und eines eigenen Bildes dieses Flusses. Auf einer solchen Basis wird es besser möglich sein, dass aus den Schülerinnen und Schülern Bürgerinnen und Bürger werden, die in der Lage sind, ihre eigene regionale Lebenswelt gemeinsam und kreativ zu gestalten, etwa im Rahmen oder im Sinne der Idee der Lokalen Agenda 21, und sich auf dieser Basis mit der mitgestalteten „Heimat“ zu identifizieren. Durch die Kenntnis der positiven Seiten der Hase und ihrer beklagenswerten Zustände und Flussabschnitte wird das Bewusstsein und ein Handlungsmotiv für die Entwicklung eines möglichst naturgemäßen und gleichzeitig urbanen Flusses geschärft. Wichtig ist, Wasser und Gewässer auch als gestalterisches Element in der Stadt zu betrachten. Interessant könnte es sein, per Interviews einen Überblick über die unterschiedliche Zugänge zum Thema Hase zu erhalten. Im pädagogischen Bereich könnten dies Inhalt von Projekten sein, die sich entweder mit eigenen Zugängen beschäftigen oder mit denen der Osnabrücker Bevölkerung. In einer späteren Phase könnten „Zukunftswerkstätten“ (nach Robert Jungk) mit verschiedenen Adressatengruppen veranstaltet werden.

Hase und Wasser – eine Thema der Lokalen Agenda 21?

Anfang 1998 startete die Osnabrücker Lagerhalle die Initiative, mit interessierten Gruppen und Institutionen ein Programm zu entwickeln, das die Osnabrücker Wasserproblematik und insbesondere die Hase thematisieren sollte. Dass dieser Anstoß von einer Kultureinrichtung kam, war überraschend und erfreulich zugleich, zumal dadurch interessante neue, insbesondere kulturelle Aspekte zu erwarten waren. In über 8 Monaten fanden viele relativ unverbundene, aber spannende Einzelveranstaltungen und Aktivitäten statt. Durch entwicklungspolitische Beiträge zu ganz anders als in unserem Land geartete Wasser-Situationen in Ländern der Dritten Welt ging das Programm auch über Osnabrück hinaus, was aus globaler Perspektive der Agenda 21 sehr zu begrüßen war. Außerdem fanden eine Reihe von pädagogischen Veranstaltungen um das Thema Wasser und Gewässer statt. All diese Aktivitäten sollten in eine neue Arbeitsgruppe der Lokalen Agenda 21 unter Beteiligung aller an Wasserfragen interessierten Akteure münden, was bisher jedoch nicht gelang.

Ein solcher kommunaler Arbeitszusammenhang hätte interessierten Lehrkräften und Schulen eine große Chance geboten, sich im Sinne koordinierter schulübergreifender Aktivitäten an der produktiven und partizipativen Beschäftigung mit dem Thema Wasser/Gewässer zu beteiligen.

Voraussetzungen

Für eine solche reizvolle und nützliche Perspektive bedarf es neben dem besonderen Engagement aller Interessierten verschiedener institutioneller Voraussetzungen:

1. Eine arbeitsfähige Gruppe der Lokalen Agenda 21 und ggf. öffentliche Thematisierung, die den inhaltlichen Bezugspunkt für pädagogische Arbeit darstellt.

2. Koordination der Arbeit der verschiedenen Akteure und insbesondere der pädagogischen Aktivitäten; Entwicklung von schulübergreifenden Programmen: Für eine solche Aufgabe gibt es in Osnabrück das Umweltbildungszentrum im Museum am Schölerberg. Diese Einrichtung, deren Arbeit von verschiedenen Institutionen und Vereinen getragen wird, hat sich der Themenbereiche Hase, Wasser und Lokale Agenda 21 in der zweiten Jahreshälfte 1999 angenommen und mit den Kooperationspartnern ein vielfältiges und umfangreiches Programm „Umwelt entdecken im Zeichen der Agenda 21“ vorgelegt.

3. Curriculare Grundlagenarbeit: Die pädagogische Thematisierung der Hase oder des Themas Wasser in einem konkret auf Osnabrück bezogenen Sinne steht noch am Anfang. Die üblichen und bewährten Formen von Wasseruntersuchungs- und -erlebnisübungen u. ä. greifen für sich allein zu kurz. Für inhaltlich weitergehende Zielperspektiven, die den oben skizzierten Ansprüchen genügen sowie auch globale Aspekte einer nachhaltigen Entwicklung einbeziehen, gibt es kaum inhaltliche Vorarbeiten und auch nur wenig Praxiserfahrungen. Zum einen handelt es sich in der Regel um Themen, 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 Sachverständes, der sich auf eine organisierte Aktivierung der lokalen personellen Ressourcen stützen muss. Zum anderen sind die meisten Lehrkräfte in anderen Bildungsbereichen als Einzelpersonen ebenso überfordert wie andere lokalen Akteure mit ihren jeweiligen spezifischen Kompetenzen und Interessen. Außerdem gibt es so gut wie keine Möglichkeiten der Selbstqualifikation für Lehrende, z. B. in Form von durchdachten Unterrichtsmaterialien und -anregungen mit lokalem Bezug, die für solche fächerübergreifenden, ja fächerunabhängigen Problemlagen genutzt werden könnten. Daran ändert auch das reichhaltige Angebot von Verlagen wenig, das sich demnächst vermutlich auf neue Themen der nachhaltigen Entwicklung in allgemeiner Form einstellen wird. Selten gibt es die wichtigeren Beratungs- und Fortbildungsmöglichkeiten mit lokalem Bezug. Solange sich hier nichts ändert, wird der Kreis von Lehrkräften, die sich solchen Themen problemadäquat widmen, sehr klein bleiben. Die erforderliche lokale Curriculumentwicklung kann nur als gemeinsame Arbeit aller Betroffenen unter maßgeblicher konzeptioneller und evaluativer Beteiligung der Universität gelingen.

Die Arbeiten des Entwicklungs- und Forschungsprojektes NUSO, das seit über 10 Jahren ein gemeinsames Projekt des Vereins für Ökologie und Umweltbildung und dem Arbeitsbereich „Umweltbildung und Regionales Lernen“ darstellt, sehen in diesem Bereich ihre spezifische Aufgabe. Insbesondere ist das vorliegende didaktische Buch von Sigrid Bartelheim und Dorota Kuczia in diesem Zusammenhang zu verstehen. Gleichzeitig handelt es sich um einen der Beiträge von NUSO zu dem erwähnten Programm 1999 des Umweltbildungszentrums zum Thema Wasser, zu dem NUSO neben pädagogischen Angeboten auch eine umwelthistorische Ausstellung zur Hase präsentiert.

Insgesamt ist die Nutzung der pädagogischen Chance, die eine Lokale Agenda 21 für die qualitative und quantitative Entfaltung einer wirksamen Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung und für die Schulentwicklung von interessierten Schulen bietet, an den Aufbau einer vernetzten lokalen pädagogischen Infrastruktur gebunden, die eng mit der LA 21 zusammenarbeitet und inhaltliche, didaktische, qualifizierende, beratende und vernetzende Aufgaben wahrnimmt, was insbesondere regionale Umwelt(bildungs)forschung voraussetzt. Zusätzlich bedarf es einer Bildungspolitik, die auf kommunaler und überregionaler Ebenen ausreichende Rahmenbedingungen schafft und materielle Voraussetzungen zur Verfügung stellt. Wenn die nachhaltige Entwicklung die entscheidende Aufgabe des nächsten

Jahrhunderts und der Zukunft der Menschheit ist und diese Aufgabe nur mit sehr großen Anstrengungen in allen gesellschaftlichen Bereichen zu lösen sein wird, dann sollte und muss dies auch in einer Aufwertung des Bildungsbereichs und einer entsprechenden Bildungspolitik zum Ausdruck kommen. In jedem Fall muss man sich auf lange Zeiträume einstellen, kurzfristige Wirkungen sind mit Sicherheit illusionär.

Literatur:

1. Becker, Gerhard (1991): Natur- und Umweltgeschichte von „unten“ als ökologisch orientierte Bildung. In: Becker, Gerhard (Hg.): Stadtentwicklung im gesellschaftlichen Konfliktfeld. Naturgeschichte von Osnabrück. Paffenweiler, S. 271-284
2. Becker, Gerhard (1997): Lokale Agenda 21. Aufgaben und Chancen für urbane Umweltbildung und Eine-Welt-Bildung. In: DGU-Nachrichten H. 15: Umweltbildung in Europa (Deutschland, Niederlande, Finnland, Norwegen, England, Schottland), S. 71-82
3. Becker, Gerhard (1998): Lokale Agenda 21: Chance oder Überforderung der schulischen Umweltbildung? In: DGU-Nachrichten H. 17, S. 16-31
4. Freie und Hansestadt Hamburg (1994): Gewässer im Stadtteil. Ansätze für eine fächerübergreifende Umwelterziehung auf den Sekundarstufen I und II. Hamburg
5. Hurrelbrink, Udo / Köller, Anke (1999): Zwischen Berg und Moor. Natur und Umwelt im Osnabrücker Land. Bad Iburg
6. Niedersächsisches Kultusministerium (1993): Empfehlungen für die Umweltbildung an allgemeinbildenden Schulen. Hannover (vergriffen)
7. Niedersächsisches Kultusministerium (1997): Die Region im Unterricht. Erlass vom 22.7.1997, in: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen. H. 9, S. 329-30
8. Salzmann, Christian / Bäumer, Heinrich / Meyer, Carsten (1995): Theorie und Praxis des Regionalen Lernens. Umweltpädagogische Impulse für außerschulisches Lernen. Das Beispiel des Regionalen Umweltbildungszentrums Lernstandort Noller Schlucht. Frankfurt a. M.
9. Umweltamt Osnabrück (Hg.) / Lokale Agenda 21 Osnabrück – Bereich Ökologie- (1998): Wasser als LA-21-Baustein. Osnabrück
10. Terhalle, Günter (1991): Hase - Verschmutzung ohne Ende. In: Becker, Gerhard (Hg.): Stadtentwicklung im gesellschaftlichen Konfliktfeld. Naturgeschichte von Osnabrück. Paffenweiler, S. 141-169
11. Vergin, Ute (1997): Mein Name ist Hase – und ich bin ein Problem. Osnabrück
12. Vergin, Ute (1998): Woher kommt es - wohin geht es? Wasser in Osnabrück. Osnabrück

Gerhard Becker, Universität Osnabrück, Umweltbildung und Regionales Lernen, Juli 1999

<http://www.paedagogik.uos.de/lehrende/becker>

<http://www.umweltbildung-os.de/verlag>