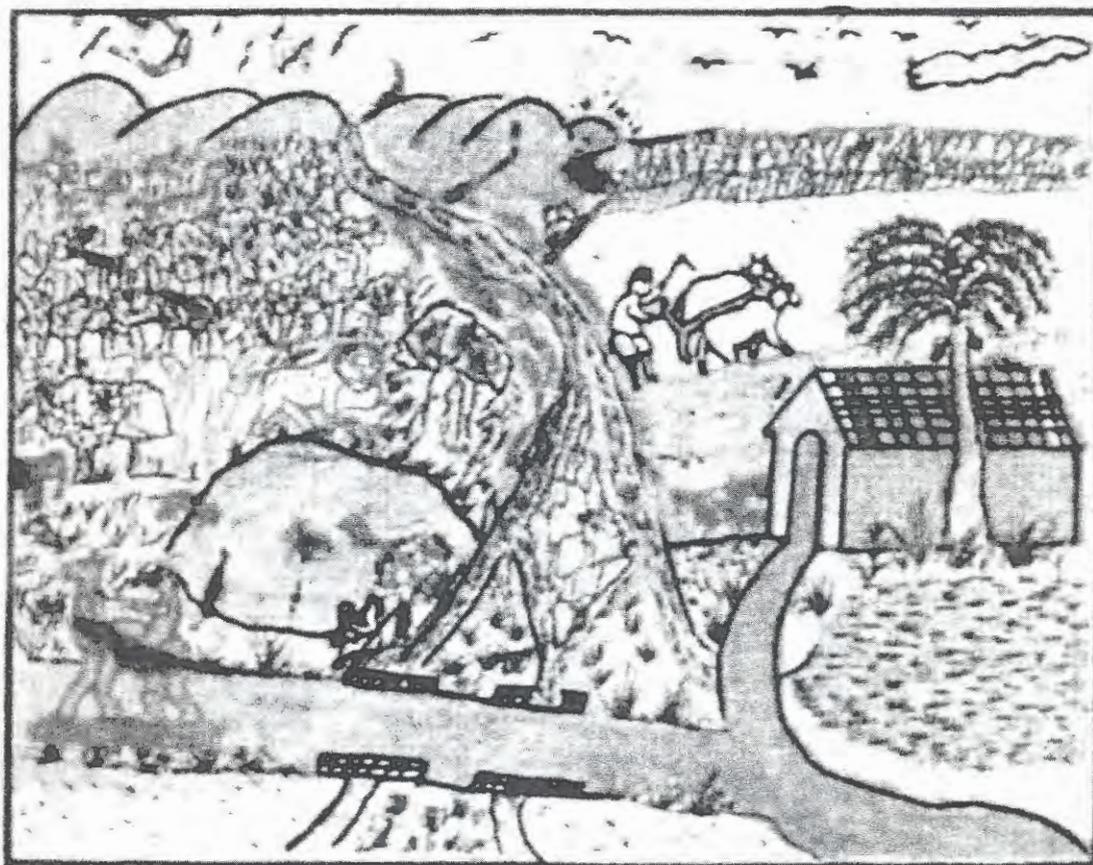


Rio + 10

10 Jahre nach dem Weltgipfel



भारत
INDIA

बाल दिवस
CHILDREN'S DAY

800

1996 पर्यावरण चेतना ENVIRONMENT CONSCIOUSNESS

Aus dem Inhalt:

- Wirkungen und Versäumnisse der Nachhaltigkeitsdebatte
- Bildung für nachhaltige Entwicklung
- Lehren und Lernen im Kontext von Rio
- Internationaler Blick

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser,
 Ende August wird das ambitionierteste Aktionsprogramm, das die Staatengemeinschaft bislang auf den Weg gebracht hat, die Agenda 21, beim Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg auf den Prüfstand gestellt. Die Regierungschefs aus aller Welt werden gemeinsam mit den Vertreterinnen und Vertretern nichtstaatlicher Organisationen Rechenschaft darüber ablegen, was zehn Jahre nach dem „Erdgipfel“ von Rio de Janeiro unternommen und erreicht worden ist, um im Sinne der Agenda 21 die Wende zu einer global zukunftsfähigen Entwicklung einzuleiten. Das neue Leitbild der Nachhaltigkeit mag zwar in öffentlichen Debatten und im wissenschaftlichen Diskurs zu einer festen Größe geworden sein - doch schon jetzt zeichnet sich ab, dass die ehrgeizigen Ziele, die sich die Staatengemeinschaft zum Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen und zur Überwindung der Armut gesteckt hatte, weit verfehlt worden sind.

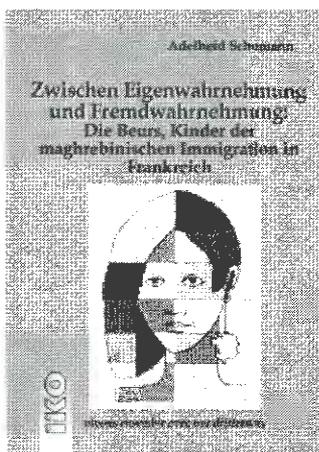
Trifft dieses Urteil auch für die pädagogischen und bildungspolitischen Implikationen der Agenda 21 zu? Auch hierzu wird in Johannesburg Bilanz gezogen werden. Wir möchten dies zum Anlass nehmen, zehn Jahre nach Rio Errungenschaften und Defizite bei der Umsetzung des Bildungsauftrages von Rio zu rekapitulieren. Gerade einmal vier Jahre ist es her, dass wir in unserer Ausgabe 2/1998 eine erste Zwischenbilanz zum Stand der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung vorgenommen haben. Seinerzeit wurde der Paradigmenwechsel der Umweltbildung aufmerksam registriert. Inzwischen hat, wie die konzeptionellen Beiträge dieser Ausgabe demonstrieren, das neue Programm einer „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ deutlich an Substanz, Profil und Legitimation gewonnen. Das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung erweist sich dabei als ein Katalysator für pädagogische Innovationen. Doch gegenüber den beeindruckenden Fortschritten der didaktischen Diskussion zeigt sich die

Bildungspolitik nach wie vor als beharrend und schwerfällig. Die ermutigenden Reformprojekte und wegweisenden Praxismodelle, die hier an Beispielen aus verschiedenen Ländern und wie auch auf der Ebene transnationaler Bildungsprogramme angesprochen werden, können nicht verbergen, dass die Vereinbarung der Agenda 21, „nachhaltige Entwicklung“ als Querschnittsaufgabe auf allen Ebenen des Bildungswesens zu verankern, bis heute nicht eingelöst worden ist. Es ist zu hoffen, dass in Johannesburg Klartext geredet wird. Denn sollten die Unzulänglichkeiten und Widersprüche in der Umsetzung des Aktionsprogramms für das 21. Jahrhundert nur von neuen Fensterreden und Goodwill-Erklärungen zugedeckt werden, wird man den Gründen des Scheiterns nicht auf die Spur kommen.

Ulrich Klemm und Klaus Seitz
 Januar 2002

IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900421 · D-60444 Frankfurt
 Telefon (069) 784808 · Fax (069) 7896575
 e-mail Verlag: ikoverlag@t-online.de · Internet: www.iko-verlag.de



Adelheid Schumann **Zwischen Eigenwahrnehmung und Fremdwahrnehmung: die *Beurs*, Kinder der maghrebinischen Immigration in Frankreich**

Untersuchungen zur Darstellung interkultureller Konflikte in der *Beurs*-Literatur und in den Medien
 2002, 488 S., € 26,80, ISBN 3-88939-631-3

Bestellen Sie bitte über den Buchhandel oder direkt beim Verlag.
 Gern senden wir Ihnen unser Titelverzeichnis zu.

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

25. Jahrgang

März

1

2002

ISSN 1434-4688D

- | | | |
|---------------------|-----------|---|
| Günter Altner | 2 | Was hat Rio bewegt? Wirkungen und Versäumnisse der Nachhaltigkeitsdebatte in Gesellschaft, Wissenschaft und Bildung |
| Jürgen Rost | 7 | Umweltbildung - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? |
| Gerhard de Haan | 13 | Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung |
| Ulrich Klemm | 21 | Lehren und Lernen im Horizont von Rio. Methodik und Didaktik als Konsultationsprozess |
| Jacob Sovoessi | 25 | Bildung für alle! Afrikas steiniger Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung |
| Christine M. Merkel | 28 | Bildung für Nachhaltigkeit 1992 - 2002. Die Katalysatorrolle der UNESCO |
| Dieter Gross | 34 | Implementierung der Bildung für Nachhaltigkeit im internationalen Vergleich |
| Heidi Grobbauer | 39 | Rio + 10 in Österreich |
| Porträt | 40 | Uwe Prüfer: „Globales Lernen im Kindergarten und Kinderclub – Kinder entdecken die Eine Welt“ |
| Kommentar | 42 | Barbara Asbrand / Gregor Lang-Wojtasik: Globales Lernen als gesellschaftlicher Auftrag – es wird Zeit zu handeln. |
| BDW | 45 | Werner Wintersteiner: „Friedenserziehung als Standard jeder schulischen Bildung!“ |
| VENRO | 46 | Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe „Entwicklungspolitische Bildung“ |
| | 47 | Rezensionen / Kurzrezensionen / Unterrichtsmaterialien / Informationen |

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25. Jg. 2002, Heft 1

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement € 20,- Einzelheft € 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid Görgens, Helmuth Hartmeyer, Richard Helbling, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, Katrin Lohrmann 0911/5302-735.

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Briefmarke aus Indien

Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Günter Altner

Was hat Rio bewegt?

Wirkungen und Versäumnisse der Nachhaltigkeitsdebatte in Gesellschaft, Wissenschaft und Bildung

Zusammenfassung: Die Weltkonferenz der Vereinten Nationen 1992 in Rio de Janeiro war nicht nur ein entscheidender Schritt in der Geschichte der Umweltbewegung, sie war ein entscheidender Schritt in der neuzeitlichen Menschheitsgeschichte überhaupt. Die Wirkungen von Rio sind jedoch sehr diffus. Der folgende Beitrag beschreibt die Ambivalenz des Rezeptions- und Umsetzungsprozesses auf verschiedenen Ebenen - ökonomische Theoriebildung, ethische Bewusstseinsbildung, Bürgerengagements, internationalen Umweltpolitik und universitäre Forschung.

Mit der Leitperspektive der „nachhaltigen Entwicklung“ (Sustainable Development) wurde in Rio de Janeiro namens der Vereinten Nationen eine Menschheitsverpflichtung ausgesprochen, die zwischen den Industrieländern des Nordens mit ihren Forderungen nach mehr Umweltschutz und den Ländern des Südens mit ihrer Bedürftigkeit nach mehr Entwicklungszusammenarbeit eine Brücke der gemeinsamen Verpflichtung herstellte. Der konkrete Anlass für diesen Schritt waren besorgniserregende ökologische Defizite in der Gestalt des Treibhauseffekts, der weltweiten Zerstörung der Waldbestände, der Verschmutzung der Böden und der Verknappung des Wassers gewesen. Aber dies alles war ja gleichzeitig auch die Kehrseite der infrastrukturellen und sozialen Verelendung des Südens, die schon lange galoppierte und seit 1992 eher an Tempo zugenommen hat. Es wurde also notwendig, miteinander über Ursachen und Gegenmaßnahmen nachzudenken, wobei klar war, dass die Industrieländer als Hauptverursacher insbesondere des Treibhauseffektes den Ländern des Südens entgegenzukommen hatten.

Der Begriff der Nachhaltigkeit beinhaltet eine doppelte Verpflichtung: In der Achtung vor den natürlichen Regenerationspotenzialen sind die Produktionsverhältnisse auf der Erde so zu gestalten, dass das Überleben heutiger und künftiger Generationen in Freiheit und Gerechtigkeit gewährleistet ist. Das ist die Quadratur des Kreises. Als Schwierigkeit in Rio de Janeiro und danach kam hinzu, dass das Programm der Nachhaltigkeit, vorgeprägt durch die Brundtland-Tradition, vor allem durch menschliche Nutzinteressen diktiert war, ohne der Schutzbedürftigkeit der nichtmenschlichen Natur angemessen Rechnung zu tragen. Gerade darin, dass die beiden Komponenten der Nachhaltigkeit, die ökologische und die soziale, in Rio de Janeiro programmatisch aufeinander bezogen wurden, zeigte sich der außergewöhnliche Charakter dieses Konferenzgeschehens. Und die damals verabschiedete Agenda 21 machte dann auch den Versuch, die eingegan-

ne Verpflichtung in ein vielschichtiges Handlungsprogramm - ökologisch wie sozial - umzusetzen und auszuweiten.

So sehr man also den außergewöhnlichen Charakter der Rio-Konferenz und ihrer Beschlüsse hervorheben muss, ist es auf der anderen Seite unerlässlich, von dem Desaster der Nichteinlösung, vielleicht auch der Nichteinlösbarkeit zu sprechen. Seit 1992 wird die politische, gesellschaftliche und wissenschaftliche Diskussion von einem geradezu inflationären Gebrauch des Begriffs der Nachhaltigkeit überschwemmt. Nicht nur, dass der Begriff in allen möglichen Bedeutungen schillert, die mit Rio nichts zu tun haben! Der eigentliche Mangel liegt darin, dass der Begriff der Nachhaltigkeit wie eine Alibi-Parole im Kontext von Entwicklungen hochgehalten wird, die nichts mit dem Umdenken von Rio zu tun haben. Die längst schon boomenden Wellen der Globalisierung und der Deregulierung haben zu einer immer weiter gehenden Entsolidarisierung zwischen den Ländern des Nordens und denen des Südens geführt und weitere ökologische und soziale Krisen ausgelöst.

Die wachsenden Proteste anlässlich der Tagungen von Weltbank und Weltwährungsfonds, aber auch anlässlich des G 7-Gipfels in Genua, spiegeln diese Situation auf vehemente Weise wider. Eine neue globalisierungskritische Bewegung artikuliert sich national wie international. Die Forderungen dieser Protestbewegung laufen insbesondere auf eine Besteuerung internationaler Finanztransaktionen hinaus. Die dahinterstehende Absicht, auf diese Weise entgegen den ausufernden Liberalisierungstendenzen des Weltmarktes einen konsequenten Schritt zur Gewährleistung eines öko-sozialen Verpflichtungsrahmens zu schaffen, steht durchaus in Übereinstimmung mit dem Nachhaltigkeitsprogramm von Rio.

Abgesehen davon, dass die wirtschafts- und sozialpolitischen Handlungsmöglichkeiten nationaler Regierungen unter dem Druck der Globalisierung schwinden, sind die nationalen Regierungen, wie das Beispiel Deutschland zeigt, mehr denn je mit klassischen unökologischen Ankurbelungskonzepten beschäftigt: Ausbau der Flughäfen, des Fernverkehrs, Steigerung der Autoproduktion, halbherzige Ökologisierung der Energiepolitik. Generell haben Umwelt- und Entwicklungspolitik einen völlig nachgeordneten Stellenwert im Vergleich mit den klassischen prioritären Politikfeldern. Seit den New Yorker Anschlägen vom 11. September wäre eigentlich Anlass, nun von den verdrängten Politikfeldern der Nachhaltigkeit ernsthaft zu sprechen.

Wer über die Ursachen des internationalen Terrorismus redet, darf nicht die Vernachlässigung von sozialen und poli-

tischen Menschenrechten und die Ausblendung weltweiter ökologischer Ausbeutung fortsetzen. Aber verhängnisvollerweise wird die Aufarbeitung der Terroranschläge von New York von Strategien der militärischen Abwehr dominiert. Das ist aus der momentanen Situation heraus verständlich, aber von der Sache und den tieferliegenden Ursachen her keineswegs hinreichend. Mit Recht schreibt Ernst Otto Czempiel: „Wer die Quellen des internationalen Terrorismus verstopfen will, muss die Außenwirtschafts- und gerade auch die Entwicklungspolitik einem Paradigmenwechsel unterziehen. Die Verteilungsgerechtigkeit auf diesen Feldern zu erhöhen, ist nicht mehr nur eine Forderung der Moral und der Humanität, sie ist am 11. September eine Forderung der Sicherheitspolitik geworden“ (Czempiel 2001).

So spontan man Czempiel zustimmen wird, so kommt doch bei dem eingeforderten Paradigmenwechsel die ökologische Dimension der Nachhaltigkeit wieder zu kurz, sie wird gar nicht genannt. Dennoch kann man mit Czempiel gemeinsam die Konsequenzen ziehen. Es geht um eine umfassende Weltinnenpolitik, wie sie von C. F. von Weizsäcker lange Jahre zuvor eingefordert wurde, also um eine neue Aufstellung der Außenpolitik, bei der im Sinne von Rio ökologische, soziale, entwicklungs- und friedenspolitische Strategien mit der Durchsetzung von Menschenrechten Hand in Hand gehen müssten. Und dabei käme der Beachtung der jeweils kulturprägenden religiösen Traditionen eine besondere Bedeutung zu. Die Zukunftsträchtigkeit von Rio kommt nicht zuletzt darin zum Ausdruck, dass die 1992 in Blick genommene Perspektive der Nachhaltigkeit generell, aber gerade auch in der Situation des Krisenjahres 2001 als die einzige unumgängliche Lösungsmöglichkeit für die Zukunft (unter besonderer Berücksichtigung der Globalisierungsprobleme) erscheint. Umso schwerwiegender ist die Tatsache zu bewerten, dass der Rezeptions- und Umsetzungsprozess seit 1992 - beabsichtigt und unbeabsichtigt - in eine Situation der diffusen Verunklarung geführt hat.

Wer die Frage nach dem Erfolg und den Auswirkungen von Rio stellt, kommt nicht umhin, die zweifellos vorhandene Wirkungsgeschichte in ihrer diffusen Ambivalenz zu kennzeichnen. Dabei ist auf sehr verschiedene Ebenen zu achten, auf die Ebene der ökonomischen Theoriebildung und der wirtschaftlichen Praxis, auf die Ebene der ethischen Bewusstseinsbildung im Sinne einer Ethik der Nachhaltigkeit in weltweiter Verantwortung, auf die Ebene des Bürgerengagements in der Gestalt der Nichtregierungsorganisationen (NRO) international wie aber auch regional und lokal, auf die Ebene der internationalen Umweltpolitik und schließlich auch auf die Ebene der interdisziplinären Forschungsprogramme an den Universitäten national wie international. Hier ist ein wirr gestricktes Netz an Denk- und Handlungsansätzen entstanden, dessen Knotenpunkte einer kurzen Beleuchtung unterzogen werden sollen.

Ebene ökonomischer Theoriebildung

Der Meinungsstand in der ökonomischen Neoklassik ist weniger von Rio 92 als vielmehr von dem dort kritisierten Trend zu Globalisierung und weltweiter Liberalisierung des

Wirtschaftsgeschehens geprägt. Der Meinungsstand der überwiegenden Mehrzahl der Ökonomen spiegelt also nicht die Globalisierung als bedrohliche Gefährdungstendenz, sondern als wünschenswerte Praxis bei der Weltmarktentwicklung wider. Gewiss hat auch der Begriff der Nachhaltigkeit in die ökonomische Diskussion Eingang gefunden, aber hier in den Varianten der schwachen, mittleren und starken Nachhaltigkeit. Während die mittlere und starke Nachhaltigkeit für die „Spinner“ unter den ökonomischen Theoretikern reserviert wird (vgl. Altner/Michelsen 2001), konzentriert sich die ökonomische Neoklassik in ihrem Hauptstrom auf die schwache Nachhaltigkeit und definiert von dort her „ökologische Leitplanken“, die keineswegs in der Lage sind, das Marktgeschehen umzuorientieren und nachhaltige ökologische Produktionen zu gewährleisten. Wenn eben solche Ökonomen in Beratungsgremien und Beiräten das Handeln nationaler Regierungen und internationaler Institutionen begleiten, kann wohl kaum mehr an ökologischer und entwicklungspolitischer Praxis entstehen, als landauf und landab zu beobachten ist. Die Zunft der ökonomischen Klassik und die durch sie bestimmte Praxis haben also - trotz Rio - immer noch die Erfahrung der Aufklärung und einer tiefgehenden methodischen Korrektur vor sich. Denn das steht ja mit dem Begriff der Nachhaltigkeit zur Diskussion, ob es mit dem Ansatz der ökonomischen Neoklassik und ihrer anthropozentrischen Ignoranz auf Dauer bei den verheerenden weltweiten Ausbeutungsfolgen bleiben kann.

Ebene ethischer Bewusstseinsbildung

Die Schwierigkeiten bei der Korrektur des ökonomischen Sachverstandes und der durch ihn ausgelösten Praxisfolgen sind auch ein Indiz für die Schwierigkeiten bei der ethischen



(Brigitte Schneider)



(Brigitte Schneider)

Bewusstseinsbildung nach Rio überhaupt. Letztlich hat sich die Brundtlandlinie durchgesetzt. Schutz der Natur um des Menschen und seiner Überlebensinteressen willen! Soziale Nachhaltigkeit! Die Natur bleibt so - gewiss sozial und gesellschaftlich reflektiert - Ressource des Menschen. Die Tatsache aber, dass sie darüber hinaus einen eigenen Wert darstellt, zu der das menschliche Bewusstsein Zugang haben kann, wird übersehen. So erst könnte es zu einer angemessenen Gewichtung sozialer und ökologischer Überlebensinteressen kommen. Das Hinüber und Herüber zwischen der sozialen und ökologischen Dimension, die Dialektik des Hin- und Hergehens zwischen Anthropozentrik und Biozentrik, bei der die nichtmenschliche Natur zur Mitwelt und der Mensch zum Mitmenschen und zur Mitkreatur werden könnte, wird nicht geübt, mehr noch, sie ist durch alte, in der Geistesgeschichte Europas wurzelnde Vorurteile bezüglich der Sonderstellung des Menschen blockiert.

Aber immerhin gibt es nach Rio Ansätze zur ethischen Neuorientierung, so die internationale Initiative für eine „Erdcharta“. Die Erdcharta ist von der Überzeugung geprägt, dass die Sorge für die Menschen und die Sorge für die Erde zwei voneinander abhängige Seiten ein und derselben Aufgabe sind. Und so werden die sechzehn Grundsätze der Für- und Vorsorge innerhalb der Erdcharta vorrangig vier Bereichen zugeordnet: a) Achtung vor dem Leben, b) ökologische Ganzheit, c) soziale und wirtschaftliche Gerechtigkeit, d) Demokratie, Gewaltfreiheit und Frieden (vgl. Garritzmann 2001).

Sigurd Bergmann hat, angeregt durch solche Ansätze, eine Ethik des „großräumigen Umweltschutzes“ in ersten Konturen skizziert. Ausgehend von der Erfahrung der Nähe im Raum charakterisiert Bergmann Perspektiven für eine Verantwortung „im großen Raum“. Es geht also um die so schwer zu beantwortende Frage, „ob und wie Menschen Verantwortung entwickeln können, die sich nicht nur auf sich selbst, sondern vor allem auf den Anderen und den Fremden in großen Räumen einerseits und über große Zeiträume für mehrere Genera-

tionen andererseits bezieht“ (Bergmann 2000, S. 5). Dieses Problem ist ganz ungelöst, und viele Forscher halten es es auch aus grundsätzlichen anthropologischen Erwägungen heraus für unlösbar. Aber immerhin empfinden wir heute nach Rio die Notwendigkeit zu einer solchen Ausweitung unserer Verantwortung. Und wo eine solche Bewusstseinsöffnung stattfindet, ist das immer auch eine Chance für die Erschließung von und die Einübung in neue Handlungsperspektiven.

Ermutigend auf diesem schwierigen Feld einer globalen Ethik der Nachhaltigkeit ist auch die „Erklärung zum Weltethos“ des Parlamentes der Weltreligionen aus dem Jahr 1993. Sie beinhaltet vier Verpflichtungshorizonte, die sich mit den Verantwortungsfeldern der Erdcharta unmittelbar berühren: a) Verpflichtung auf eine Kultur der Gewaltlosigkeit und der Ehrfurcht vor allem Leben, b) Verpflichtung auf eine Kultur der Solidarität und der gerechten Wirtschaftsordnung, c) Verpflichtung auf eine Kultur der Toleranz, d) Verpflichtung auf eine Kultur der Gleichberechtigung und Partnerschaft von Mann und Frau (Erklärung zum Weltethos 1993).

Ohne Zweifel hat Rio das menschheitliche Bewusstsein für die Anerkennung der Notwendigkeit einer solchen raumgreifenden umfassenden Ethik angestoßen. Aber die Wege der Einübung und insbesondere die korrigierende Einbeziehung elektronisch gesteuerter Weltmarktinteressen zeigen sich unter der Voraussetzung der konsumverführten Massenwohlstandsgesellschaften des Nordens und der physisch hungernden Notstandsgesellschaften des Südens als unbegebar, als Wege ins Nichts einer verpassten Korrektur. Umso mehr muss der Mut wider den Augenschein in der Gestalt konkreter Schritte gelernt und praktiziert werden. Die Beschwörung eines Weltethos losgelöst von der Wirklichkeit des Weltmarktes wird ebenso wenig nützen wie ausschließliche Konzentration auf herkömmliche Bürgerverantwortung vor Ort.

Ebene des Bürgerengagements

So unfassbar die Dimension der Nachhaltigkeit in ihrem globalen und zeitübergreifenden Anspruch für das Erleben und die Handlungsmöglichkeiten des einzelnen Menschen auch sein mag, die Wirkungen, die von Rio in die Gesellschaften ausgegangen sind, müssen beeindruckend sein. Da ist seit der Rio-Konferenz eine rasant wachsende Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Tätigkeit von Nichtregierungsorganisationen zu beobachten. Sie haben nicht nur zahlenmäßig, gerade auch in den Entwicklungsländern, zugenommen, sie haben auch ihre programmatischen Einreden und Ansprüche gegenüber der nationalen und internationalen Politik inhaltlich profiliert. Neben großen Mitgliedsorganisationen mit allgemeinpolitischem Charakter haben sich - angeregt durch die Rio-Konventionen - zahlreiche spezialisierte Netzwerke gebildet. Immer mehr NROs gehen kritische Kooperationen mit staatlichen, multilateralen und privaten Organisationen ein, um ihre Ziele besser durchsetzen zu können.

Die wachsende Bedeutung der NROs hat sich auch auf die inhaltliche Ausgestaltung internationaler Verträge ausgewirkt

- so nicht zuletzt auch bei dem UN-Abkommen für die Erhaltung der Artenvielfalt. Es entspricht dem Charakter der NROs, dass sie auf allen Ebenen politischer Organisation zu finden sind - auch im kommunalen Bereich. Eine besondere Variante stellt das Klimabündnis der Weltstädte dar. 857 Kommunen haben sich zusammengefunden, um bis zum Jahr 2010 den Verbrauch fossiler Energien zu halbieren. Innerhalb der Städte gibt es wiederum Bürgergruppen, die im Sinne der „lokalen Agenda 21“ Energieeinsparaktivitäten begleiten und Fragen des Verkehrs, der Nord-Süd-Politik, Umwelt- und Landwirtschaftspolitik ihrer Lösung entgegenreiben.

Insgesamt handelt es sich um ein beeindruckendes Feld von Bürgerengagement, in dessen Anschwellen und Aufblähen, aber auch Abnehmen und Dahinschwächen die ganze Breite und Vielschichtigkeit der Nachhaltigkeitsproblematik deutlich wird. Zur Lösung der großen Weltprobleme reicht dieses Engagement, so unaufgebar wichtig es ist, natürlich nicht. Die ökonomischen Akteure sitzen weltweit am längeren Hebel. Hier bedarf es internationaler Kooperation.

Ebene der UN-Nachhaltigkeitspolitik

Die Bilanz, die für die internationale Nachhaltigkeitspolitik seit Rio gezogen werden muss, ist negativ. Dies zeigt sich nicht zuletzt am Schicksal des Klimagipfels. Das Kyoto-Protokoll, das erst nach vielen, vielen Rückschlägen und Verwässerungen am 10. November 2001 unter Beiseitretten der USA in Marrakesch verabschiedet werden konnte, ist ein schwaches, viel zu wirkungsloses Instrument, um ein stabiles Klima als Voraussetzung einer nachhaltigen Menschheitskultur zu gewährleisten. Udo E. Simonis hat immer wieder die Schwächen der internationalen Umweltpolitik kritisiert (vgl. Simonis 2000). Er führt sie nicht zuletzt auf das unabgestimmte Nebeneinander internationaler Organisationen im Umfeld der UN zurück und fordert einen wirklichen Neuanfang: „Statt der bloßen Forderung nach Effizienzsteigerung und Verbesserung der Koordination wird daher hier die Gründung einer Weltorganisation für Umwelt und Entwicklung als einer neuen Sonderorganisation der Vereinten Nationen vorgeschlagen. Die Weltorganisation für Umwelt und Entwicklung sollte zumindest die UNEP (Umweltprogramm der Vereinten Nationen) und die CSD (die UN-Kommission für nachhaltige Entwicklung) sowie die relevanten Konventionssekretariate integrieren“ (ebd. S. 200).

Es gibt viele Stimmen, die in die gleiche Richtung gehen. Es bleibt abzuwarten, ob die Folgekonferenz 2002 in Johannesburg in Fortsetzung der Konsequenzen von Rio ebenfalls in dieses Horn stoßen wird. So desillusionierend das Feld der internationalen Umweltpolitik und die Wirkungslosigkeit der dafür mitverantwortlichen UN-Institutionen ist, so gibt es doch gleichzeitig auch einen faszinierenden Boom an Nachhaltigkeitsforschung an den Universitäten weltweit.

Ebene interdisziplinärer Forschungsprogramme an den Universitäten

Gerd Michelsen, der sehr früh das Stichwort der Nachhaltigkeit als interdisziplinäre Herausforderung für die Hochschulen aufgegriffen hat, schreibt im Blick auf die Entwicklung seit Rio: „Nachhaltigkeit und Hochschulen steht erst seit der Weltumweltkonferenz von Rio de Janeiro auf der Tagesordnung. Mit der dort verabschiedeten Agenda 21 hat sich die Perspektive erweitert und gibt es an unterschiedlichen Hochschulen in verschiedenen Ländern der Erde Aktivitäten und Ansätze, die darauf abzielen, die mit dem Leitbild Nachhaltigkeit verbundenen Ideen und Konzepte mit der universitären Forschung und Lehre, aber auch mit dem Alltagsbetrieb einer Universität zu verknüpfen“ (Michelsen 2000, S. 13).

Inzwischen hat sich die Universität Lüneburg unter der Federführung von G. Michelsen mit einem eigenen Agenda-Projekt profiliert, in dem praktische Fragen der Lebenswelt Hochschule bis hin zur Optimierung des Energieverbrauchs ebenso Berücksichtigung finden wie interdisziplinäre Fragestellungen im Beziehungsfeld zwischen Ökonomie, Ökologie, Sozial- und Kulturwissenschaften. Aber auch im europäischen Kontext ist die Entwicklung weitergegangen. Mit der durch die europäische Hochschulrektorenkonferenz vorgenommenen Einrichtung von COPERNICUS (Cooperation programme in Europe for Research on Nature and Industry through Coordinated University Studies) ist eine neue Handlungsebene geschaffen. Im Zentrum des COPERNICUS-Aktionsprogramms stehen folgende Forschungsschwerpunkte: Interdisziplinarität, Netzwerkbildung, Ökologisierung von Forschung und Lehre, Umweltethik, Partnerschaften mit anderen Bereichen der Gesellschaft.

Besonders interessant im Sinne des COPERNICUS-Schwerpunktes ist das inzwischen initiierte Projekt „ELLA“ (Entwicklung, Lernen, Lokale Agenda) in der Zusammenarbeit zwischen den Universitäten Graz, Bern, Lüneburg und Bologna. Es handelt sich um ein Forschungsprojekt, in dessen Rahmen vier europäische Städte - unter Beteiligung lokaler Agenda-Akteure und entsprechender Partner aus der Wissenschaft - zur Förderung nachhaltiger Stadt- und Regionalentwicklung miteinander agieren. Inzwischen bahnen sich über den europäischen Zusammenhang hinaus längst weltweite Kooperationsnetze an (vgl. Michelsen 2000, S. 16).

Diese Entwicklungen sind höchst verheißungsvoll, dies gerade auch in ihrer Verbindung von wissenschaftlichen und praktischen Fragen. Gleichwohl gibt es hier tiefliegende ungelöste Problemhorizonte. Das betrifft das ungewohnte Terrain der Interdisziplinarität und in diesem Zusammenhang insbesondere auch die ethischen Implikationen, die mit dem Programm von Rio untrennbar verbunden sind. Nachhaltigkeit ist eine Seins- bzw. Existenzfrage, deren Lösung über Gedeih und Verderb der Menschheit entscheiden wird. Aber sie ist damit auch eine fundamentale Sollensfrage, eine ethische Herausforderung, die das Verständnis von Ethik, Religion und Wissenschaft nicht unverändert lassen kann. Die Zusammenhänge zwischen beiden Aspekten sind weitgehend ungeklärt.

Prüfstein für universitäre Agendaprozesse ist die ökonomische Frage, ob es gelingt, unter dem Vorzeichen von Rio die

ökonomische Theorie des Neoliberalismus (und die durch ihn dominierte Praxis) durch den Ansatz ökonomischer Nachhaltigkeitskonzepte abzulösen und damit jenen Einklang von Ökonomie und Ökologie, von sozialer Gerechtigkeit und ökologischer Stabilität zu erreichen, der für die Bildung einer überlebensfähigen Menschheitskultur unumgänglich ist (vgl. Altner 2001).

Blickt man auf die verschiedenen Ebenen des durch Rio ausgelösten Engagements zurück, so zeichnet sich darin auch ein umfassendes Bildungs- und Erziehungsprogramm ab. Eine entsprechend strukturierte Nachhaltigkeitsbildung müsste einerseits vom Kindergarten über alle Bildungsebenen (unter Einschluss der gesellschaftlichen Diskursebenen) bis zu den Hochschulen reichen, und sie müsste andererseits auch durch jene Ganzheitlichkeit ausgezeichnet sein, die der Begriff der Nachhaltigkeit beinhaltet. Gerd Michelsen hat zur Bewältigung der hier bestehenden Aufgabenfülle den „Syndromansatz“ empfohlen, einen Ansatz, der die Vielschichtigkeit der bestehenden Probleme ernst nimmt und eine ebenso vielschichtige Problemlösungsstrategie entwickelt: „Der Syndromansatz beruht auf der globalen Vernetzungsperspektive und beschreibt relevante Verknüpfungen sozialer, ökologischer und ökonomischer Trends und Parameter (Globalität, Komplexität, Interdisziplinarität). Er arbeitet problemlösungsorientiert auf der Basis vorläufigen Wissens und bietet Möglichkeiten zur Vermeidung von Fehlentwicklungen innerhalb der Syndrome durch gezieltes Gegensteuern (Zukunftsbezug)“ (Michelsen/Simonis/de Witt 2001, S. 102).

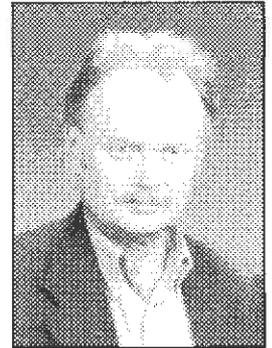
Das ist umsichtig und zukunftsfruchtig gedacht, aber mit diesem Ansatz sind die weiter oben angesprochenen Defizite in der universitären Nachhaltigkeitsforschung noch nicht überwunden, wohl aber als Herausforderung ernstgenommen. Die hinter allem stehende Fundamentalfrage - ob religiös oder philosophisch oder wissenschaftlich-technisch - ist die nach

den Bedingungen der Möglichkeit einer Solidarität, die Mensch und Natur in der Einstellung der Ehrfurcht umgreift und zu einer neuen Einheit führt.

Literatur:

- Altner, G. / Michelsen, G. (Hg.):** Ethik und Nachhaltigkeit. Frankfurt 2001.
Altner, G.: Ökologie, Gesellschaft, Umweltwissenschaft. Mein Weg in die Perspektive der Nachhaltigkeit. Lüneburg 2001.
Bergmann, S.: Raum und Gerechtigkeit, Manuskript 2001.
Czempiel, E. O.: Die Globalisierung schlägt zurück. In: Frankfurter Rundschau Nr. 257, 5.11.2001, S. 6.
Erklärung zum Weltethos. Parlament der Weltreligionen, 4. September 1993, Stiftung Weltethos Tübingen 1993.
Garritzmann, H.: Die Erdcharta: Entwurf einer Ethik der Nachhaltigkeit in weltweiter Verantwortung. In: ÜberLand. Evangelische Perspektiven zu Land und Ökologie (2001)2.
Michelsen, G./ Simonis, U.E. / Witt S. de (Hg.): Ein Grenzgänger der Wissenschaften. Aktiv für Natur und Mensch, Festschrift für Günter Altner, Berlin 2001.
Michelsen, G.: Sustainable University. Frankfurt 2000.
Simonis, U.E.: Ökonomie / Ökologie. Berlin 2000.

Günter Altner, Dr. theol., Dr. rer. nat., Dr. rer. nat. h.c., lehrte 1971-1973 als Professor für Humanbiologie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd und 1977-1999 als Professor für Evangelische Theologie an der Universität Koblenz-Landau. Er war 1979 - 1982 Mitglied der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Zukünftige Kernenergiepolitik“ und ist seit 1999 Mitglied im Ethik-Beirat beim Bundesministerium für Gesundheit. Zahlreiche Veröffentlichungen zu Grenzfragen zwischen Naturwissenschaft und Sozialethik.



„Wer das Nichtstun
ebenso wie die Arbeit
scheut, findet leicht
zum Buch.“

Peter Brückner



KARL MARX
 BUCHHANDLUNG GMBH
 JORDANSTR.11 · 60486 FRANKFURT/M.
 TEL 069/778807 · FAX 069/7077399
 KARL.MARX.BUCHHANDLUNG@T-ONLINE.DE

Sie finden in der Karl Marx Buchhandlung **geistes- und sozialwissenschaftliche Literatur und Belletristik**. Alle lieferbaren deutschsprachigen Titel sowie englisch- und französischsprachige Literatur besorgen wir Ihnen in kürzester Zeit.

Jürgen Rost

Umweltbildung - Bildung für nachhaltige Entwicklung

Was macht den Unterschied?

Zusammenfassung: Geht es bei der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung um des Kaisers neue Kleider, die nur die alten Gedanken der Umweltbildung neu bemänteln? Schaut man sich an, was unter der Fahne der nachhaltigen Entwicklung in den Schulen passiert, so findet man dort viele Dinge, die engagierte Umweltbildner schon immer gemacht oder gefordert haben. Spricht man mit Lehrern, die schon seit Jahren gute Umwelterziehung betreiben, so stößt man auf Unverständnis, warum dasselbe nun "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" heißen soll. Der vorliegende Beitrag will zeigen, dass Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gegenüber herkömmlicher Umweltbildung tatsächlich eine neue Qualität hat.

Umweltbildung und Umwelterziehung haben längst ihren Zenit überschritten, so die einhellige Meinung von vielen Bildungsfachleuten, die in den Ministerien und Landesinstituten mit Innovationen in unserem Bildungssystem befasst sind. "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" scheint die Nachfolgerin zu sein, wird aber allzu oft für eine Worthülle gehalten, wie schon der Oberbegriff "sustainable development" selbst. Wie kann man ein neues Bildungskonzept auf einem allgemein-politischen Begriff gründen, der selbst 10 Jahre nach seiner Einführung als Leitbild für globale Entwicklungsprozesse so schillernd und vage bleibt, wie er schon damals sein musste, um die Zustimmung möglichst vieler Staaten zu erlangen?

Doch auch von einem Begriff, der in vielen Verwendungszusammenhängen noch undefiniert und schillernd ist (vgl. Jüdes 2001), können positive Impulse für das Bildungswesen ausgehen. "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" ist eben kein neuer Anstrich für das sinkende Schiff der Umweltbildung, sondern beinhaltet einen Bildungsanspruch, der eine zentrale Rolle in der weiteren Entwicklung unseres Bildungswesens spielen wird (vgl. Habrich 1999). Das Konzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung hat eine weitere Facette neben der Umweltbildung, nämlich das Konzept des *globalen Lernens*, das von Scheunpflug und Schröck als die "pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft" charakterisiert wird (2000, S.10). Globales Lernen als pädagogisches Konzept in der Globalisierungsdebatte (Scheunpflug/Hirsch 2000) wird in Kapitel 2 und 3 dieses Beitrags aufgegriffen. Zunächst werden die zentralen

Probleme dargestellt, die die Umwelterziehung in den vergangenen drei Jahrzehnten nicht lösen konnte und woran sie vielleicht gescheitert ist. Abschnitt 2 befasst sich mit dem Bildungskonzept für eine nachhaltige Entwicklung, während Abschnitt 3 die Frage thematisiert, ob mit diesem Bildungskonzept eine neue Didaktik gefordert ist.

Sechs ungelöste Probleme der klassischen Umwelterziehung

Motivierung zum "richtigen" Handeln

Der Anspruch der Umwelterziehung ist von jeher, die Schüler dazu zu bringen, sich so zu verhalten, dass Schaden von unserer Umwelt ferngehalten wird und aus unserer geschädigten Welt eine bessere Welt wird. Das Verhalten der Schüler als zentrale Zielkategorie pädagogischer Einflussnahme ergibt sich aus der Historie der Umwelterziehung als Reaktion auf die öffentlich diskutierte Umweltkrise der siebziger Jahre (vgl. v. Weizsäcker 1993). Ölkrise, Atommüll, saurer Regen, Gewässerverschmutzung, Rodung des Regenwaldes, Autoabgase, Landschaftsverbrauch, Reduktion der Artenvielfalt und Müllentsorgung sind Anlass genug, auf unsere Schüler in einer Weise pädagogisch einzuwirken, dass sie sich später einmal besser verhalten als die Generation ihrer Lehrer. Mochte man sich auch noch darüber streiten, *was* getan werden müsste, war man sich doch darüber einig, *dass* etwas geschehen muss. Der Erfolg von unterrichtlichen Maßnahmen der Umwelterziehung sollte daran gemessen werden, in welchem Ausmaß die Schüler ihr eigenes Handeln verändern, sich umweltbewusst verhalten und aus ihrem Wissen die vermeintlich zwingenden Konsequenzen für ihr eigenes Tun ziehen (vgl. Rode 2001).

An einem solchen Anspruch kann ein pädagogisches Konzept nur scheitern. Dutzende von empirischen Studien zur Wirkung von Umwelterziehung belegen, dass zwar das Umweltbewusstsein infolge von Unterricht steigt, sich das Verhalten der Schüler aber nicht in großem Ausmaß ändert (vgl. Lehmann 1999, Krumm 1996). Dabei war die pädagogische Theorie so einfach: Soll das Handeln der Schüler verändert werden, so muss man bereits im Unterricht handeln. Das Prin-

zip des handlungsorientierten Unterrichts wurde zum Gesetz und scheiterte an seiner Einfachheit. Als ein *erstes* Problem, das die Umwelterziehung nicht wirklich lösen konnte, kann die Motivierung der Schüler zum "richtigen Handeln" gelten (vgl. Rost 1999).

Umgang mit Komplexität

Seit Frederic Vester und Dietrich Dörner wissen wir, dass Menschen offenbar Probleme haben, in komplexen, sich entwickelnden Systemen zu denken (vgl. Dörner 1989). Schon die Extrapolation nicht-linearer Entwicklungsverläufe bereitet uns Schwierigkeiten, umso gravierender die Probleme, wenn mehr als zwei Variablen miteinander verknüpft sind, komplexe Wechselwirkungen oder gar Systemeintrübe im Sinne der Chaostheorie auftreten. Ökologische Systeme, die es in einem relativ stabilen Gleichgewicht zu halten gilt, stellen das Paradigma dar, in dem sich die geistigen Fähigkeiten zum Umgang mit Komplexität offenbaren. Aus "Lohausen" (Dörner 1983) wurde "Sim-City" und unsere Kids lernten spielerisch, die komplexesten Systeme auf dem Computer auszubalancieren. Den Umgang mit Komplexität lernten sie nicht.

Der Ansatz, komplexe Systeme steuern zu lernen, in dem man eben dieses Verhalten am Computer übt, erwies sich als ebenso kurzschlüssig wie die Philosophie des handlungsorientierten Unterrichts. Unsere Schüler sind keine Bürgermeister, Ressourcenverteiler oder mit Allmacht ausgestattete Systemadministratoren. Sie leben in komplexen Systemen, haben aber bestenfalls die Entscheidungsfreiheit, chlorgebleichtes oder Umweltpapier zu kaufen.

Denken in komplexen Systemen ist eine zentrale Zielkategorie der Umwelterziehung. Nur im Rahmen eines dynamischen Systems kann man verstehen, warum ein See umkippt, ein Wald stirbt und der Laubfrosch bei uns so gut wie ausgestorben ist. Aber wissen wir wirklich, was der Umgang mit Komplexität als Bildungsziel bedeutet? Welche Qualifikationen muss ein Schüler haben, damit er sich in einer komplexen Welt zurechtfindet? Wie vermittelt man ihnen diese Qualifikationen? Das Spielen am Computer kann's doch nicht gewesen sein. Als ein *zweites*, bislang ungelöstes Problem der Umwelterziehung muss daher der Umgang mit Komplexität gelten - und wie man ihn lehrt und lernt.

Werteerziehung

Man schützt nur was man liebt und man liebt nur was man kennt. So lautet ein Creolo, das nicht nur Umweltschützer als logisch zwingend ansehen. Man kann aus diesem Prinzip ebenso die Notwendigkeit einer größeren Formen- und Artenkenntnis der Schüler ableiten (vgl. Mayer 1992), wie die Rolle der Naturerfahrung für einen schonenden Umgang mit der Natur begründen (vgl. Lude 2001). Vermittelnde Größe zwischen pädagogischer Einflussnahme und nachweisbaren Wirkungen von Umwelterziehung sind dabei die *Wertehaltungen* der Schüler. Die Schüler sind es, die die Natur als erhaltenswertes Gut zu schätzen lernen müssen und die Lehrer sind es, die ein Stück Werteerziehung zu leisten haben. Aber wie lehrt man Werte im Unterricht?

Nicht alles, was man näher kennen lernt, liebt man deshalb mehr - oft ist das Gegenteil der Fall. Auch wenn die Schüler

eine intakte Natur als wertvoll ansehen, so haben sie eine Menge anderer Werte in ihren Köpfen und Herzen, mit denen der Wert der Umwelt konkurrieren muss. Überzeugende Ansätze der Werteerziehung jenseits der vielgeschmähten Streichelpädagogik hat die Umwelterziehung nicht entwickelt. Dies wird als *drittes* ungelöstes Problem der Umwelterziehung angesehen.

Umgang mit polyvalenten Entscheidungssituationen

Aus dem zweiten Problem, dem Umgang mit Komplexität, und dem dritten, die Orientierung an Werten, ergibt sich als viertes Problem die Frage, wie man in einer komplexen Situation entscheidet, wenn *sehr viele* unterschiedliche Wertvorstellungen miteinander konkurrieren. Der Widerspruch zwischen Ökologie und Ökonomie thematisiert einen mittlerweile schon klassisch zu nennenden dualen Konflikt zwischen zwei Wertesystemen. Arbeitsplätze gegen saubere Luft, Lebensqualität kontra Artenvielfalt - das sind zugespitzte Konflikte, die uns inzwischen nicht mehr abschrecken. Für die Vereinbarkeit von Ökologie und Ökonomie gibt es viele Beispiele. Lebensqualität muss nicht im Widerspruch zur Natur stehen.

Aber es gibt Situationen, in denen sehr viel mehr Wertvorstellungen miteinander konkurrieren und bei einem Entscheidungsprozess gleichzeitig berücksichtigt werden müssen. War es vor zwanzig Jahren noch klar, dass Windkraftanlagen die ökologische Alternative zu Kernkraftwerken darstellen, so sind es heute wiederum die Umweltschützer, die gegen die Windparks in Dithmarschen und im Wattenmeer Sturm laufen. Ressourcenschonung, Vogelschutz, Lärmbelästigung und Landschaftsästhetik stellen Wertekategorien dar, die es gegeneinander abzuwägen gilt, wenn man zu einer Entscheidung über den Standort von Windkraftanlagen gelangen will.

Was man in der Entscheidungstheorie als multiattributive Entscheidungen bezeichnet und man in diesem Zusammenhang auch als Bewertung polyvalenter Situationen beschreiben kann, stellt eine intellektuelle Herausforderung nicht nur für Schüler dar. Es sind nicht die einfachen "Widersprüche" zwischen Umwelt und Kommerz, wie einst zwischen Kapital und Arbeit, die zu lösen etwas von der Entscheidung zwischen gut und böse an sich hat. Der Schutz der Umwelt ist nicht mehr ein klar definiertes Entscheidungskriterium, das man mehr oder weniger berücksichtigen kann. Bei vielen umweltrelevanten Entscheidungen sind mehrere Werte gegeneinander abzuwägen und zu gewichten, von denen oft nicht einmal feststeht, ob sie pro oder contra Umweltschutz ausgerichtet sind. Oder wie soll man z.B. Argumente zur Landschaftsästhetik einordnen, die von Stadtarchitekten ebenso ins Feld geführt werden wie von Protagonisten der Biosphärenreservate.

In der Umwelterziehung wurde der Umgang mit polyvalenten Entscheidungssituationen sträflich vernachlässigt. Bei aller Betonung des generellen Wertes einer intakten Natur und heilen Umwelt hat die Umwelterziehung weitgehend übersehen, dass es auch unter diesem gemeinsamen Dach einander widerstreitende Wertvorstellungen gibt und dass es Modelle der Einbeziehung und Abwägung *vieler* Wertvorstellungen geben muss, um als Individuum die "richtige Entscheidung"

zu treffen. Hierin wird ein *viertes* Problem der klassischen Umwelterziehung gesehen.

Positive Ziele

Weniger die Umwelterziehung als vielmehr die gesamte öffentliche Debatte um den Umweltschutz hat dem ungezügelter Wachstum, das von Kapitalinteressen, nationalen Interessen und technologischer Entwicklung angetrieben wurde, die Ideen des Nullwachstums und der Grenzen des Wachstums entgegengesetzt. Umweltschutz heißt Bremsen, Verlangsamung, Stillstand und Bewahren des status quo, jede Neuerung ist potentiell gefährlich, jeder Fortschritt ist ein Rückschritt der Natur. Eine solche Mentalität ist eine schlechte Basis für neue Bildungskonzepte.

Die Umwelterziehung klassischer Prägung hatte keine wirklichen Zielkriterien für die weitere Entwicklung unserer Gesellschaft. Das Ziel der Erhaltung einer intakten Umwelt ist im guten Sinne konservativ und damit rückwärts gewandt auf die Erhaltung oder die Wiederherstellung von Bestehendem oder verloren Gegangenen ausgerichtet. Natürlich hat die Umwelterziehung auch positive Zielvisionen, die einer rücksichtsvollen Gesellschaft, eines wertschätzenden Umgangs mit der Natur und eines Lebens im Einklang und in Harmonie mit der Natur. Aber können sich solche Bildungsziele behaupten gegenüber den Anforderungen des Informationszeitalters, der rapiden Beschleunigung technologischer Entwicklungen, der sich entwickelnden Wissensgesellschaft und der Globalisierungstendenzen (vgl. Hornstein 2001)? Nach welchen Zielkriterien wählt die Umweltbildung Inhalte aus, die den Schülern mit auf den Lebensweg gegeben werden? Wer die massive Bedrohung unserer globalen Lebensgrundlage verleugnet, wie es immerhin viele der großen Industrienationen tun, kann mit einem Bildungskonzept, das auf die Erhaltung der Natur ausgerichtet ist, nicht operieren. Als *fünfte* Problematik der Umwelterziehung kann daher der Mangel an positiven Zielkriterien gelten.

Wissenskanon und Kompetenzorientierung

Wir erleben derzeit eine – wenn auch noch zaghafte – Renaissance des Bildungsbürgertums, und das ist gut so und längst überfällig. Das Buch von Gerster und Nürnberger (2001) „Der Erziehungsnotstand“ ist ein eindrücklicher Beleg für diese Behauptung. Die Ergebnisse von TIMSS (Third International Mathematics and Science Study, vgl. Baumert 1997) haben die Öffentlichkeit und die Politiker ebenso wach gerüttelt, wie Ende der 1950er Jahre der Sputnik-Schock nach dem ersten erfolgreichen Start eines Satelliten durch die Sowjetunion. Dass Deutschlands Schüler im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich tatsächlich nur unteres Mittelmaß sind, ist schockierend; solch einen Bildungsnotstand kann sich eine Industrienation wie die unsere einfach nicht leisten.

Nachdem die Umwelterziehung in unzähligen empirischen Untersuchungen feststellen musste, das Wissen allein nicht zu einem besseren Handeln der Schüler führt, hat sie ein Problem mit der Wissensvermittlung als Bildungsaufgabe. Viele Studien zur Wirkung von Umwelterziehung haben gar nicht erst erhoben, was die Schüler gelernt und an Wissen erworben haben. Zu sehr standen Einstellungsänderungen, Natur-

erleben und Handlungserprobung im Vordergrund. Es hat sich kein Kanon an Wissensinhalten herausgebildet, der notwendig oder gar unabdingbar für die Erreichung der Bildungsziele von Umweltbildung ist. Die Umwelterziehung droht die Chance zu verpassen, am sich abzeichnenden Aufstieg kompetenzorientierter Bildungskonzepte zu partizipieren. Diese Befürchtung macht den *sechsten* und letzten hier genannten Problembereich aus.

Das Bildungskonzept für eine nachhaltige Entwicklung

Bildungskonzepte müssen zukünftige Entwicklungen thematisieren, um überzeugend und richtungsweisend sein zu können. Der Begriff der *Informationsgesellschaft* tut dies, indem die mit der Potenzierung von Übertragungsgeschwindigkeit und Speicherkapazität verbundene neue Qualität der Verfügbarkeit von Informationen für die Bildung unserer Kinder betont wird. Der Begriff der *Wissensgesellschaft* tut dies, indem das Wissen als an Bedeutung gewinnender Faktor des menschlichen Kapitals neben den Produktionsmitteln und der Arbeitskraft hervorgehoben wird. Wissen ist das menschliche Kapital schlechthin und angesichts des rapiden Anstiegs der Menge an Wissen durch Forschung und technologische Entwicklung kommt den Fähigkeiten der Schüler, sich immer neues Wissen anzueignen, eine wachsende Bedeutung zu (vgl. BMBF 1998). Die Förderung der Kompetenz und Motivation zum lebenslangen Lernen ist eine Konsequenz aus dem Bildungskonzept der Wissensgesellschaft.

Der Begriff der *nachhaltigen Entwicklung* beinhaltet den Entwicklungsaspekt sogar im Namen. Es geht nicht um Stagnation oder Wachstum, es geht nicht um Beibehalten oder Verändern, sondern es geht darum, dass sich das Gesamtsystem unseres globalen Zusammenlebens ständig weiterentwickelt und dass wir Kriterien brauchen, anhand derer wir die Entwicklung bewerten und beeinflussen können. Dabei ist der Fokus der zukünftigen Entwicklung ein anderer als die durch die Informationstechnologie eingeleitete zweite industrielle Revolution oder die Folgen der Wissensexplosion. Ein Fokus der nachhaltigen Entwicklung ist die *Globalisierung*, die derzeit in allen unseren Lebensbereichen stattfindet (vgl. Hornstein 2001, Scheunpflug/Hirsch 2000). Dabei meint Globalisierung nicht nur die Entwicklung des internationalen Marktes und der zwischenstaatlichen Wirtschaftsbeziehungen. Globalisierung findet im Tourismus, in der Kommunikation, in den Medien, den Künsten und dem Informationsaustausch statt, aber auch bei politischen Konflikten, Krisen, Kriminalität und Terrorismus. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung soll sicherstellen, dass nachfolgende Generationen mit den Prozessen der Globalisierung umgehen können, steuernd eingreifen können und Fehlentwicklungen oder Katastrophen zu verhindern wissen.

Das Besondere an dieser *entwicklungsorientierten* Konzeption von Bildung ist, dass *Werte* bereits im Konzept mit vorgegeben sind, d. h. die Entwicklung soll nachhaltig sein und den nachfolgenden Generationen die gleichen Lebenschancen bieten, wie der derzeitigen Generation. Das ist anders

bei anderen Bildungskonzepten. Von der Informationsgesellschaft wird nicht gesagt, ob sie gut oder schlecht ist. Man geht eher davon aus, dass die kaum noch zu bewältigende Informationsflut ein notwendiges Übel ist und man mit der Redundanz und mangelhaften Qualität der verfügbaren Information zu leben lernen muss. Das Konzept der Wissensgesellschaft scheint dagegen die alte pädagogische Wertvorstellung des "Wissen ist Macht" aufleben zu lassen. Als Anforderung an die Bildungsplanung stellt sie allerdings das schier unlösbare Problem auszuwählen, welche Wissensinhalte externen Speichern und Expertensystemen überlassen bleiben können und welche Eingang in die Köpfe der Kinder finden sollten.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung beinhaltet den moralischen Imperativ, sich rücksichtsvoll gegenüber anderen Nationen und nachfolgenden Generationen zu verhalten und ist daher als *werteorientiert* zu kennzeichnen. Als zentrale Wertkategorie wird ein Gerechtigkeitsprinzip *zwischen* den Generationen aber auch zwischen den Mitgliedern verschiedener Bevölkerungsgruppen, Staaten und Erdteile *innerhalb* einer Generation angesprochen. Jeder muss den gleichen Zugang zu global begrenzten Ressourcen haben, darf den globalen Lebensraum in gleichem (minimal zu haltendem) Umfang verschmutzen und muss in gleichem Umfang dafür Sorge tragen, dass nachfolgende Generationen ein ähnlich reichhaltiges Angebot an Ressourcen vorfinden. Da wir derzeit noch weit entfernt von einer derartigen Verteilungsgerechtigkeit sind, sind Entwicklungsprozesse danach zu beurteilen, ob sie die Verwirklichung eines solchen Gerechtigkeitsprinzips wenigstens als Zielvorstellung anstreben. Das ist durchaus nicht selbstverständlich. Einige der hochentwickelten Industriestaaten scheinen eher ein leistungsorientiertes Gerechtigkeitsprinzip zu verfolgen und demjenigen einen höheren Ressourcenverbrauch und eine größere Emissionsrate zuzubilligen, der mehr leistet, sprich mehr produziert.

Die Entwicklung unseres globalen Systems in Richtung auf seine Nachhaltigkeit zu beeinflussen, setzt großes Wissen und vielfältige Kompetenzen voraus. Ein Bildungskonzept zur nachhaltigen Entwicklung ist daher nicht nur entwicklungs- und werteorientiert, sondern auch kompetenzorientiert. De Haan/Harenberg (1999) haben als zentrale Kategorie einer Bildung für Nachhaltigkeit die *Gestaltungskompetenz* benannt. Dies ist ein sehr komplexes Konstrukt und beinhaltet so schwierige Konzepte wie Handlungskompetenz und Bewertungskompetenz als Komponenten. Scheunpflug/Schröck (2000) stellen im Rahmen globalen Lernens Kompetenzkonzepte in den Vordergrund, die Ausdruck der *Erhöhung der Eigenkomplexität* sind und verkürzt auch als Kompetenz zum Umgang mit Komplexität bezeichnet werden können. Mit dem Anspruch, die Gestaltungskompetenz oder die Kompetenz zum Umgang mit Komplexität der Schüler zu fördern, entfaltet sich jedoch ein leistungsorientiertes Bildungskonzept, das weit über die Verfügbarkeit von Wissen und die Ausbildung basaler Kulturtechniken anderer Bildungskonzeptionen hinausgeht. Von den Schülern wird mehr verlangt als der Erwerb von Grundfertigkeiten und Allgemeinwissen. Und es wird etwas Konkretes verlangt als die Erreichung metakognitiver Lernziele wie ein hohes Niveau des sachbezogenen Interesses oder die Fähigkeit selbständig zu lernen. Vielmehr bedarf

es anspruchsvoller kognitiver Qualifikationen und Kompetenzen, um die Zukunft aktiv gestalten zu können und globale Entwicklungen in ihrer Komplexität erfassen und bewertend begleiten zu können.

Braucht Bildung für eine nachhaltige Entwicklung eine neue Didaktik?

Gibt es überhaupt noch wirklich neue didaktische Ansätze? Ist nicht alles, was an der Schule sinnvoller Weise gemacht werden sollte, bereits einmal gesagt, aufgeschrieben und ausprobiert worden? Nein, nicht dass alle guten didaktischen Ansätze bereits zum Standardrepertoire unserer Schulen gehören. Davon sind wir meilenweit entfernt. Aber die Liste vielversprechender Ansätze ist lang und wartet nur darauf, konsequent in guten Unterricht umgesetzt zu werden:

- Interdisziplinärer und fächerübergreifender Unterricht,
- handlungsorientierter und problem-orientierter Unterricht,
- sinnliche Erfahrung und Medienkompetenz,
- Kompetenzerleben und Gruppenarbeit,
- Alltagsbezug und Partizipation,
- lebensweltliche Anbindung und Abstraktion,
- learning by doing und learn to learn,
- Interesse und Autonomieerleben,
- conceptual change und konstruktivistischer Unterricht,
- Metakognitionen und entdeckendes Lernen,
- Projektarbeit und Schülerfirmen,
- knowing that und knowing how,
- ganzheitliche Erfahrung und analytisches Denken.

Hat Bildung für eine nachhaltige Entwicklung einen didaktischen Anspruch, der sich durch die vielen existierenden didaktischen Ansätze nicht abdecken lässt? Gib es Aspekte, hinsichtlich derer das Arsenal didaktischer Möglichkeiten defizitär ist?

Scheunpflug und Schröck (2000) entwickeln eine "didaktische Minimalperspektive" für globales Lernen, die sich aufgrund ihres recht hohen Anspruchs aus Lehrersicht dann doch eher einer "Maximalperspektive" annähert. Die Kompetenzorientierung einer Bildung für Nachhaltigkeit wird in diesem Ansatz ganz deutlich: "Globales Lernen muss die Kompetenzen vermitteln, sich in der Weltgesellschaft zu bewegen" (ebd. S. 16). Obwohl die Zielperspektive, "sich in der Weltgesellschaft bewegen zu können", noch etwas bescheidener ist, als diese "mitzugestalten" (de Haan und Harenberg 1999), ist hier wie dort das Arsenal an Teilkompetenzen, über die der Schüler verfügen muss, beeindruckend und erinnert mehr an eine Liste von Kompetenzen, über die die *derzeitige* Erwachsenenwelt mit Sicherheit *nicht* verfügt.

Jede neue Bildungskonzeption muss wohl die besten und bewährtesten didaktischen Ansätze herkömmlicher Bildungskonzeptionen für sich in Anspruch nehmen, will sie glaubwürdig bleiben. Kein neues Bildungskonzept kann und wird die Didaktik von Grund auf revolutionieren. Aber vielleicht kommt jedes Mal ein neuer Baustein hinzu, der spezifisch ist für das neue Bildungskonzept, so wie aus der Konzeption der Informationsgesellschaft die Medienkompetenz oder die

computer-literacy entstanden sind und aus der Konzeption der Wissensgesellschaft die Lernkompetenz. Im vorangehenden Kapitel wurde die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als entwicklungs-, werte- und kompetenzorientiert charakterisiert. Tatsächlich scheint mir die *Kompetenz, Entwicklungen zu bewerten* eine zentrale Schlüsselkategorie zu sein, die bisher noch nicht in ausreichendem Maß Gegenstand didaktischer Bemühungen war.

Natürlich gab es didaktische Konzeptionen zur ethischen Bewertung und zum moralischen Urteil - auch im Rahmen von Schule (z.B. Hößle 2001). Dennoch stellt ein Begriff wie Werteerziehung eine oft gehörte Forderung an Schule dar, die bis heute wohl deshalb unerfüllt geblieben ist, weil überzeugende didaktische Ansätze, aber auch eine pädagogische Legitimation für "Werteerziehung" fehlen.

Die Förderung von Bewertungskompetenz heißt *nicht*, dass den Schülern Werte "beigebracht" werden sollen. Da lässt sich Bewertungskompetenz schon eher fördern, indem man Unterricht *über* ethische Urteile und moralische Argumentationen macht. Aber ist es nicht ein didaktisches Grundprinzip, dass man diejenigen Prozesse, die der Schüler lernen soll, auch tatsächlich im Unterricht durchlaufen lässt? Das Prinzip "I hear - I forget, I see - I remember, I do - I know" gilt auch für die Entwicklung von Bewertungskompetenz. Schüler erwerben die Kompetenz, komplexe Entwicklungen anhand ihrer eigenen Wertvorstellungen zu bewerten, indem sie es tun, oder indem man sie es tun lässt.

Schüler sollten in der Schule gefordert sein, Entscheidungs- und Handlungsalternativen gegeneinander abzuwägen, sich dabei der involvierten Wertvorstellungen bewusst zu werden und hypothetische oder tatsächliche Entscheidungen aufgrund einer persönlichen Gewichtung vorzunehmen. Hierfür mag es viele didaktische Ansatzpunkte geben. Ein vielversprechender Ansatzpunkt besteht darin, mit den Schülern komplexere Umweltentwicklungen auf der Grundlage sogenannter Nachhaltigkeitsindikatoren zu bewerten. Nachhaltigkeitsindikatoren sind ein analytisches Instrument, die Komplexität eines Umweltbereiches und seiner Entwicklung mit Hilfe einer überschaubaren Anzahl von messbaren Größen zu beschreiben. Die Abbildung einer Umweltentwicklung durch Veränderung dieser Indikatoren stellt einen *analytischen* Zugang zur Bewertungsproblematik dar.

Daneben gibt es auch ganzheitliche Zugänge, komplexe Entwicklungen zu bewerten, z.B. den Syndromansatz (vgl. Reusswig 1998), der derzeit auch im Rahmen des BLK-Programms *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* erprobt wird (vgl. Skaumul 2002). Ersten Erfahrungen nach gestaltet sich der ganzheitliche Zugang aber schwieriger für die Schüler als der analytische.

An dieser Stelle sollte nicht so sehr einzelnen unterrichtlichen Maßnahmen das Wort geredet werden als vielmehr dem didaktischen Prinzip, die Kompetenz, komplexe Entwicklungen zu bewerten, dadurch zu fördern, dass man genau diese Bewertung von Entwicklungen im Unterricht durchführt. Dabei ist es *nicht* das Ziel, dass alle Schüler zu derselben Bewertung gelangen und schon gar nicht notwendigerweise zu der, die der Lehrer hat. Der Prozess, erworbenes Wissen um komplexe Systemzusammenhänge und -entwicklungen mit den eigenen Wertvorstellungen zu verknüpfen und so zu einer

Bewertung der Entwicklung zu gelangen, stellt vielmehr selbst das Lernziel dar. Angesichts der in unserer Kultur verankerten Trennung von naturwissenschaftlichem Wissen und subjektiven Werten, mangelt es an der Kompetenz, beides aufeinander zu beziehen und in komplexen Entscheidungssituationen Wissen *und* Werte heranzuziehen (vgl. Rost 2001).

Fazit

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist entwicklungs-, werte- und kompetenzorientiert, während die klassische Umweltbildung eher konservierend, monovalent (der Schutz der Natur als oberster Wert) und handlungsorientiert war. Die pädagogische Herausforderung besteht darin, die Kompetenz der Schüler zu fördern, ihre eigenen Werte und Wertvorstellungen bewusst in ihre Entscheidungen und in ihr Handeln einfließen zu lassen. Diese Kompetenz wird auf unserem Weg in die Weltgesellschaft deshalb immer wichtiger, weil die Situationen komplexer werden, Entwicklungen immer stärker von (zumeist politischen) Entscheidungen beeinflusst und gesteuert werden und von jedem Entwicklungsschritt verschiedene, möglicherweise widersprechende Wertvorstellungen gleichzeitig betroffen sind.

Die eingangs genannten sechs ungelösten Probleme der Umwelterziehung sind durch das Konzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung weder gelöst worden noch als Probleme verschwunden. Natürlich stellt sich auch im Rahmen von Bildung für Nachhaltigkeit die Aufgabe, die Schüler zum Handeln zu motivieren, ihnen den Umgang mit komplexen Systemen zu lehren und die Achtung vor der Natur beizubringen. Die Perspektive der Bildung für Nachhaltigkeit ist jedoch fundamentaler und setzt neue Akzente:

- Die Zielorientierung an der Vision einer sich nachhaltig entwickelnden Gesellschaft macht die eigene Zukunft der Schüler zum sinnstiftenden Moment von Bildungsprozessen.
- Werteerziehung erstreckt sich nicht im Nachvollziehen anerkannter gesellschaftlicher Normen, sondern umfasst das Erlernen des Umgangs mit vielen, auch einander widersprechenden Wertvorstellungen.
- Derartige Bildungsziele sind nur zu erreichen, wenn man die Schüler darin unterstützt und fördert, sehr anspruchsvolle Kompetenzen zu entwickeln - Kompetenzen, die in der derzeitigen Generation der Erwachsenen höchst defizitär ausgeprägt sind.

Literatur:

- Baumert, J. et al.:** TIMSS: Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen 1997.
- BLK Bund-Länder-Kommission** für Bildungsplanung und Forschungsförderung: *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, H. 69, Bonn 1998.
- BMBF:** Delphi-Befragung 1996/1998, Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen, Endbericht. Basel 1998.
- Dörner, D.:** *Die Logik des Mißlingens*. Reinbeck 1989.
- Dörner, D. et al.:** Lohausen: *Vom Umgang mit Komplexität*. Bern 1983.
- Gerster, P./Ch. Nürnberger:** *Der Erziehungsnotstand. Wie wir die*

Zukunft unserer Kinder retten. Berlin 2001.

Haan, de, G./D. Harenberg: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Projektgruppe: Innovation im Bildungswesen. Berlin 1999.

Habrich, W.: Umweltbildung - Bildung für nachhaltige Entwicklung. Geographie heute, 20 (1999) 174, S. 2-6.

Hornstein, W.: Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 4, S. 17-37.

Hödle, C.: Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Interventionsstudie zur moralischen Urteilsfähigkeit von Schülern zum Thema Gentechnik. Innsbruck 2001.

Jüdes, U.: Grundlagen und Dimensionen der Nachhaltigkeit. Unterricht Biologie, 25, 2001, S. 4-11.

Krumm, V.: „Wann tut ihr endlich, was ich sage, und nicht, was ich mache?“: Anmerkungen zum Versagen der Umweltbildung und was man dagegen tun kann. In W. Seyd & R. Witt (Hrsg.), Situation, Handlung, Persönlichkeit, Hamburg 1996, S. 24 - 44.

Lehmann, J.: Befunde empirischer Forschung zu Umweltbildung und Umweltbewusstsein. Opladen 1999.

Lude, A.: Naturerfahrung und Naturschutzbewusstsein. Eine empirische Studie. Innsbruck 2001.

Mayer, J.: Formenvielfalt im Biologieunterricht. Ein Vorschlag zur Neubewertung der Formenkunde. Kiel 1992.

Reusswig, F.: Nicht-nachhaltige Entwicklungen. Zur interdisziplinären Beschreibung und Analyse von Syndromen des globalen Wandels. In K.-W. Brand (Hrsg.), Nachhaltige Entwicklung. Eine Herausforderung an die Soziologie. Opladen 1997, S. 71 - 90.

Rode, H./ D. Bolscho/R. Dempsey/J. Rost: Umwelterziehung in der Schule - Zwischen Anspruch und Wirksamkeit. Opladen 2001

Rost, J.: Was motiviert Schüler zum Umwelthandeln. Unterrichtswissenschaft, 3, 1999, S. 213-231.

Rost, J./C. Gresele/T. Martens: Handeln für die Umwelt - Anwendung einer Theorie. Münster 2001

Scheunpflug, A./K. Hirsch (Hrsg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/M. 2000.

Scheunpflug, A./N. Schröck: Globales Lernen. Einführung in ein pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart 2000.

Skaumal, U. et al.: Unterricht zu ausgewählten "Syndromen globalen Wandels": Entwicklung der Materialien und Ergebnisse eines Unterrichtsversuchs. (2002 zur Veröffentlichung eingereicht).

Weizäcker, E.U.v.: Die Umweltkrise. Eine Herausforderung für unser Bildungssystem. In H.-J. Seybold/D. Bolscho (Hg.): Umwelterziehung. Bilanz und Perspektiven. Kiel 1993, S. 19-28.

Jürgen Rost ist Professor für Psychologie in Kiel und arbeitet als stellvertretender Leiter der Abteilung Biologiedidaktik am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften. Seine Forschungsgebiete liegen im Bereich empirischer Methoden, speziell der Testtheorie, sowie im Gebiet umweltsychologischer Forschung. Herr Rost leitet die Schleswig-Holsteinische Komponente des BLK-Modellversuchsprogramms Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.



Beim Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V., ist zum 1. September 2002 die Stelle der/des Direktorin/Direktors zu besetzen.

Das Comenius-Institut ist eine erziehungswissenschaftliche Arbeitsstätte. Seine Arbeit ist an den Anforderungen orientiert, die kirchliche Bildungsarbeit und Bildungspolitik sowie die nationalen wie internationalen Entwicklungen im Bildungs-, Erziehungs- und Schulbereich an ein zentrales Fachinstitut stellen. Dies umfasst die Reflexion theoretischer Grundfragen, praxisorientierte Projekte, Konsultationen, Beratung von Institutionen und Forschungsarbeit. Bewerberinnen/Bewerber müssen erziehungswissenschaftliche und theologisch-religionspädagogische Qualifikationen nachweisen.

Erwartet werden

- Leitungserfahrung
- Interesse an der Weiterentwicklung des Instituts
- Wissenschaftliche Veröffentlichungen.
- Einstufung entsprechend BAT I bzw. bei Bewerberinnen/Bewerbern, die sich im Beamtenverhältnis befinden und für die Tätigkeit im Institut beurlaubt werden, A 16.

Bewerberinnen oder Bewerber werden gebeten, ihre Bewerbung bis 4 Wochen nach Erscheinen dieser Anzeige an den Vorsitzenden des Vorstandes des Comenius-Instituts, Herrn Prof. Dr. F. Schweitzer, Schreiberstraße 12, 48149 Münster, zu richten.

Gerhard de Haan

Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Zusammenfassung: Je mehr von einer „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ die Rede ist, desto unklarer wird offenbar, was darunter verstanden wird und womit sie sich befassen soll. Manchmal scheint es, als ob nun alles dazugehört, was die Welt aktuell bewegt. Dem inflationären Sprachgebrauch ist mit terminologischen Festlegungen allein nicht beizukommen. Hier wird der Versuch unternommen, den inhaltlichen Kern einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu bestimmen. Auf der Grundlage einer systematischen Analyse des wissenschaftlichen Nachhaltigkeitsdiskurses werden die relevanten Themen im Licht der Bildungsziele und allgemeiner Selektionskriterien identifiziert.

Definitionsprobleme

Weder der Terminus „Bildung“, noch der Terminus „nachhaltige Entwicklung“ ist fachwissenschaftlich oder im Alltagsgebrauch eindeutig definiert. Nicht nur dies macht Probleme: „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ kann sicherlich nicht gleichgesetzt werden mit einer einfachen Kombination der beiden Termini - selbst wenn sie klar bestimmbar wären. Auch eine Definition ex negativo hilft nicht weiter. Zwar lässt sich generell sagen, dass dort, wo Lehren und Lernen einem rein utilitären Impetus folgen oder der Selbstbestimmung des Lernenden unzutraglich sind, nicht von „Bildung“ im emphatischen Sinne gesprochen werden kann. Ebenso lässt sich mit dem Syndromansatz des Wissenschaftlichen Beirats Globale Umweltveränderungen (WBGU) bzw. des Potsdamer Instituts für Klimafolgenforschung (PIK) ein ganzes Set an Entwicklungen markieren, die *nicht* nachhaltig verlaufen. *Nicht* zu bilden kann keine sinnvolle Aufgabe von Lehr- und Lernprozessen sein. Dagegen ist es attraktiv, das Syndromkonzept zum Gegenstand von Lehr- und Lernprozessen zu machen, da es sich um ein *Diagnoseinstrument* handelt. Bildung ist dagegen, wo der Begriff emphatisch gebraucht wird, mit einem *Handlungskonzept* verbunden. Die Begriffe, die darin sich spiegelnden Fachwissenschaften und Zielsetzungen liegen mithin auf ganz unterschiedlichen Ebenen.

Das alles muss nicht zu übertriebenen Beunruhigungen führen: Warum sollte es sich mit der „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ auch anders verhalten als mit so gravitätischen Worten wie „Kultur“ oder „Lernen“? Was unter Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu verstehen ist, ist ebenso heterogen wie das Verständnis von „Kultur“ oder auch

„Lernen“. Wer sich hier verständigen will, hat es immer schon mit einem konfusen Konvolut an Vorstellungen, Imaginationen, starken sowie schwachen Behauptungen, mit Besserwisserei und weitschweifigen Definitionsversuchen zu tun. Abgrenzungen zur Umweltbildung (Ist die Beschäftigung mit dem „Lebensraum Bach“ Teil der Umweltbildung oder Teil der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung?) sind ebenso schwierig wie zur entwicklungspolitischen Bildung (Ist die Beschäftigung mit den „Bildungschancen von Mädchen in den Sahelstaaten“ der entwicklungspolitischen Bildung oder der Bildung für nachhaltige Entwicklung zuzurechnen?) und zur Friedenspädagogik (Ist das Thema „Nationalismus als Ursache von militärischen Konflikten“ der Friedenspädagogik zuzurechnen oder der sozialen Seite der Nachhaltigkeit?).

Benötigt werden Entscheidungen darüber, was der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zuzurechnen ist. Dabei wird man sich nicht auf die Frage beschränken können, welche *Inhalte* dazugehören, denn damit würde man nur *einem* Aspekt einer *didaktischen* Konzeption gerecht werden. Man wird die Inhalte nicht ohne die Ziele und auch nicht ohne die Methoden und Organisationsstrukturen diskutieren können. Die Lage ist kompliziert. Man kann sich nicht dadurch dem Problem entziehen, dass man einer einzigen einschlägigen Definition folgt. Das wäre für ein offenes Konzept wenig hilfreich, würde nur auf sofortigen Widerspruch stoßen.

Was macht man in einem solchen Fall? Es ist ratsam, Hartmann (1970) zu folgen, der den Pluralismus, die Instabilität des Begriffs und eine permanente begriffliche Innovation favorisiert, wenn der Bezugsgegenstand - als kultureller - sich permanent verändert. Genau dieses ist bezüglich der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der Fall. Die Begriffskonfusion wird nämlich begleitet von schnellen Wandlungsprozessen in diesem Bildungsbereich selbst.

Daher schlage ich vor, einem „second order concept“ zu folgen (vgl. Lamnek 1995). Das hat zur Konsequenz, zunächst die divergenten existenten Definitionen gelten zu lassen und nicht auf einen homogenen, scharf operationalisierbaren Begriff zu insistieren. Der Vorteil dieses Verfahrens ist, von einer *Realdefinition* ausgehen zu können, die den Mainstream der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nicht verpasst, sondern zum Mittelpunkt macht. Realdefinitionen provozieren so gleich den Streit darüber, ob das „Reale“ auch angemessen getroffen sei (vgl. Esser u.a. 1977, S. 83). Doch wenn man dem „second order concept“ folgt, wird man aus den vielen Definitionsversuchen heraus die Begrifflichkeit gewinnen müs-

sen - auch wenn ein Streit um die Angemessenheit zu erwarten ist.

Der praktische Nutzen einer Realdefinition von „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ ist allerdings im Alltag ein anderer als in den Wissenschaften. Lipps (1976) hat die Unterscheidung zwischen Konzeptionen (als nichtwissenschaftliche Grundbegriffe) und Begriffen (im Sinne eindeutiger Definitionen in den Wissenschaften) eingeführt. Konzeptionen - wir würden heute sagen: Alltagstheorien - bewähren sich im praktischen Gebrauch, sie dienen der Bewältigung von Alltagssituationen. Sie sind vage, aus der Erfahrung gewonnen

Die korrespondierenden Methoden sowie Organisationsstrukturen für angemessene Lehr- und Moderations- sowie Lernformen bleiben an dieser Stelle außen vor (vgl. aber de Haan/Harenberg 2001 a).

Moderner Bildungsbegriff

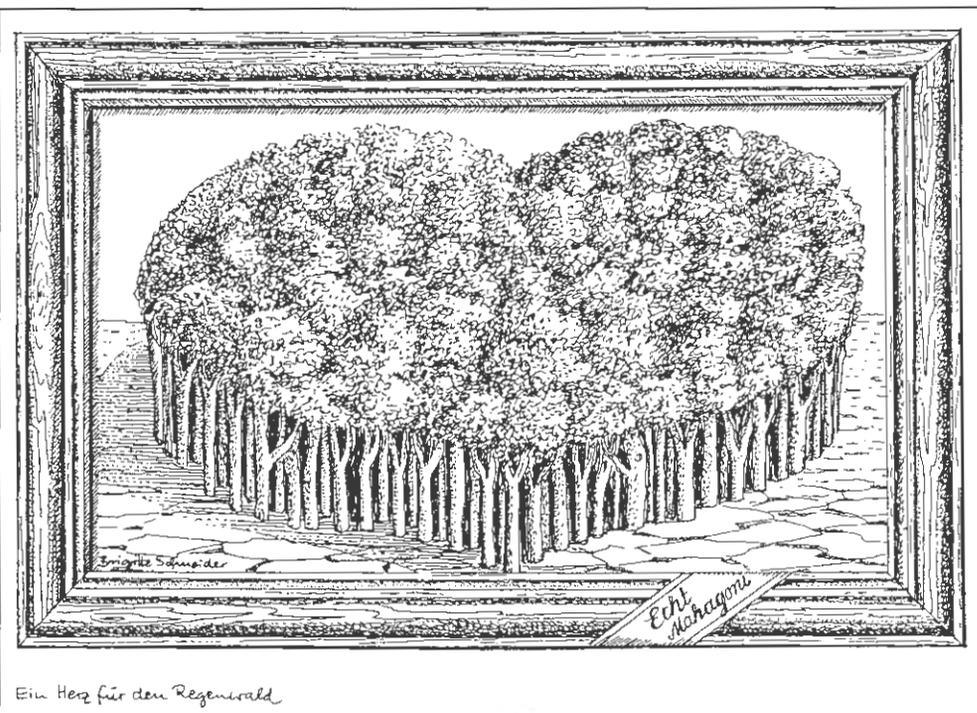
Der Begriff „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ wird als *pädagogischer* Begriff Anschluss an ein in breitem Maße geteiltes Verständnis von Bildung suchen müssen.

Bildung im modernen Sinn bezeichnet erstens eine Offenheit des Individuums gegenüber neuen Erfahrungen - und wendet sich damit gegen einen bildungstheoretischen Objektivismus, aus dem heraus man meinen könnte, einen Kanon an anzueignendem Wissen und Interpretationen von Welt festlegen zu können. Bildung im modernen Sinne ist zweitens gekennzeichnet von Reflexivität: Mit den Erfahrungen ändert sich das Individuum und die Erfahrungen selbst ändern sich in einer sich verändernden Welt. Diese Veränderungen seiner Selbst wahrzunehmen und die eigenen Handlungen wie auch den Wandel der Erfahrungsfelder als solchen zu reflektieren, macht den zweiten Kernbestand des Bildungsbegriffs aus. Der dritte Aspekt hängt mit der Dynamik des globalen Wandels zusammen: In dem Maße, wie die Pluralität der Kulturen

sichtbar und die Unsicherheiten im Wandel kenntlich werden, werden Hierarchisierungen zwischen Kulturen und Wissensformen obsolet. Bildung ist dann mehr als nur Offenheit gegenüber Erfahrungen, sondern gewinnt durch die Unsicherheiten im zukünftigen Wandel die Komponente des Wagnisses hinzu: Risiko und Chance zugleich ist es, aus der Pluralität der Erfahrungen und der Wahrnehmung differenter Kulturen und Möglichkeiten heraus in Zukunft zu handeln. Bildung zeichnet sich in diesem Sinne durch Zukunftsfähigkeit aus.

Gestaltungskompetenz als Ziel

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung hat unter den bildungstheoretischen Prämissen von Offenheit, Reflexivität und Zukunftsfähigkeit zum Ziel, Lernenden ein systematisch generiertes und begründetes Angebot zu den Themen, Aufgaben und Instrumenten von nachhaltiger Entwicklung zu machen. Das Angebot soll so aufgebaut sein, dass die Lernenden die Möglichkeit zum Erwerb der Kompetenzen haben, an der zukunftsfähigen Gestaltung der Weltgesellschaft aktiv und verantwortungsvoll mitzuwirken und im eigenen Lebensum-



Ein Herz für den Regenwald

(Brigitte Schneider)

und können, eben weil sie vage sind, in als ähnlich identifizierten Situationen Anwendung finden.

Wissenschaftliche Begriffe haben andere Funktionen. *Eine Funktion*, die Begriffsbildungen erfüllen sollen, ist die *Verständigung*. Man wird daher um das Problem, wenigstens eine Rahmung für das Verständnis von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu bieten, nicht umhin kommen. Eine *zweite Funktion* ist es, entlang des Begriffs Veränderungen theoriegeleitet analysieren zu können. Zudem ist eine *dritte Funktion* wichtig: Mit Hilfe von Begriffen sollte man neue *Informationen* daraufhin *befragen* können, ob in ihnen neue Erkenntnisse über Modifikationen von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung stecken. Und nicht *zuletzt* dienen Begriffe der *verbesserten Anleitung von Handeln*.

Um diese Funktionen erfüllen zu können, wird im Folgenden eine Definition von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung entfaltet, die sich den Aspekten der

- a) Zielsetzung,
- b) allgemeinen Selektionskriterien von Inhalten,
- c) den aufgrund von a) und b) sowie dem Diskurs um die nachhaltige Entwicklung identifizierbaren spezielleren Inhalten und Themen, den „Kernthemen“ zuwendet.

feld einen Beitrag zu einer gerechten und umweltverträglichen Weltentwicklung leisten zu können. Dieses Ziel der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung lässt sich unter dem Begriff des Erwerbs von *Gestaltungskompetenz* bündeln. Sie bezeichnet das Vermögen, „die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (de Haan/Harenberg 1999, S. 60). Gestaltungskompetenz zu besitzen bedeutet, über solche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfügen, die Veränderungen im Bereich ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich machen, ohne dass diese Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind. Mit der Gestaltungskompetenz kommt die offene Zukunft, die Variation des Möglichen und aktives Modellieren in den Blick. Die Zielsetzung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist somit: Die Möglichkeit offerieren, Gestaltungskompetenz zu erwerben.¹ Gestaltungskompetenz umfasst vor diesem Hintergrund folgende Teilkompetenzen (vgl. de Haan / Seitz 2001).²

Die Kompetenz vorausschauend zu denken

Vorausschauendes Denken, verbunden mit der Fähigkeit, mit Unsicherheit sowie mit Zukunftsprognosen, und -erwartungen umgehen zu können, bezeichnet den Kernbereich der Teilkompetenz, über die Gegenwart hinauszugreifen. Durch vorausschauendes Denken und Handeln können mögliche Entwicklungen für die Zukunft entworfen sowie Chancen und Risiken von aktuellen und künftigen, auch unerwarteten Entwicklungen thematisiert werden. Entscheidend ist es, die Zukunft als offen und gestaltbar begreifen zu können und mit dieser Haltung verschiedene Handlungsoptionen aus gegenwärtigen Zuständen heraus zu entwickeln. Kreativität, Phantasie und Imaginationsvermögen sind wichtige Elemente dieser Kompetenz.

Die Kompetenz zu weltoffener Wahrnehmung, transkultureller Verständigung und Kooperation

Gestaltungskompetenz impliziert die Fähigkeit, Phänomene in ihrem weltweiten Bindungs- und Wirkungszusammenhang erfassen und lokalisieren zu können. Diese Teilkompetenz zielt auf kontext- und horizonterweiternde Wahrnehmungen. Sie trifft den Kern der dritten Dimension des modernen Bildungsbegriffs. Weil ein regionales oder nationales Gesichtsfeld zu eng ist, um Orientierung in einer komplexen Weltgesellschaft zu ermöglichen, müssen Wahrnehmungs- und Beurteilungshorizonte in Richtung auf eine globale Anschauungsweise hin überschritten werden. Das macht die Förderung einer Grundhaltung notwendig: Die Neugier und das Interesse an den Erfahrungen und Anliegen von Menschen in anderen Weltregionen und die Bereitschaft, voneinander zu lernen.

Die Kompetenz interdisziplinär zu arbeiten

Problemfelder nicht nachhaltiger Entwicklung und Perspektiven zukunftsfähiger Veränderungen sind heute nicht mehr aus einer Fachwissenschaft oder einem singulären Denkmuster heraus zu bearbeiten. Sie lassen sich nur durch die Zusammenarbeit vieler Fachwissenschaften, unterschiedlicher kultureller Traditionen und durch die Kombination ästheti-

scher wie kognitiver und anderer Herangehensweisen gewinnen. Für das Erkennen und Verstehen von Systemzusammenhängen und einen angemessenen Umgang mit Komplexität ist die Herausbildung entsprechender analytischer und synthetischer Fähigkeiten unverzichtbar. Sie werden gefördert durch die problemorientierte Verknüpfung mehrerer Fächer, Denkweisen und Zugangsmöglichkeiten. Es lassen sich „drei Typen der Interdisziplinarität“ (vgl. Wolff/Stock 2000) identifizieren: Erstens die „*fach- und sachnahe Interdisziplinarität*“: Benachbarte Fächer, die zumeist mit ähnlichen Methoden operieren, und mit ähnlichen Denkansätzen und Terminologien arbeiten, kooperieren. Zweitens die „*problemorientierte Interdisziplinarität*“. Sie dürfte der bekannteste Typus sein. In diesem Fall kooperieren einzelne Fachgebiete aufgrund einer zu bearbeitenden Problemstellung, die alleine von einem Fach her nicht oder nicht hinreichend umfänglich bewältigt werden kann. Oft sind die Problemstellungen außerordentlich komplex: Zum Beispiel die Ursachen und Wirkungen des Klimawandels, Rückwirkungen der Globalisierung auf den Arbeitsmarkt, nachhaltige Wirtschaftsformen etc. Drittens die „*kreative Interdisziplinarität*“. Grundlegend neue Sichtweisen in den Wissenschaften, ja das ganze Entstehen neuer Fachgebiete verdankt sich oftmals des Transfers von Ideen und fundamentaler Annahmen von einer Disziplin in die andere oder auch einer metaphorischen Sichtweise. Analogiebildungen und Assoziationen führen immer wieder zu neuen Denkrichtungen.

Partizipationskompetenzen

Die Fähigkeit zur Teilhabe an der Gestaltung von nachhaltigen Entwicklungsprozessen ist für eine zukunftsfähige Bildung von fundamentaler Bedeutung. Dieses hat seinen Grund nicht allein in den Handlungskonzepten für nachhaltige Entwicklung. Zwar gehen diese von der Einsicht aus, dass nachhaltige Entwicklungen sich nicht allein durch staatliche Interventionen, Gesetzgebung, neue Technologien oder effizientes Wirtschaften erreichen lassen, sondern nur durch eine passive wie aktive Unterstützung der Bevölkerung. Teilhabe ist aber auch ein über die *longue durée* wachsendes Interesse der Individuen - jedenfalls in unserer Kultur: Am Arbeitsplatz, im zivilgesellschaftlichen Bereich und nicht allein bei der Gestaltung der Freizeit mit entscheiden und selbst bestimmen zu können - beides bekommt ein wachsendes Gewicht für eine eigenständige Lebensführung (vgl. Opaschowski 1997). Schließlich ist Teilhabe eine Bedingung der Möglichkeit für das Erlangen von Bildung, die nicht nur die Offenheit des Individuums intendiert, sondern eine entsprechend strukturierte Gesellschaft zur Voraussetzung hat.

Die Planungs- und Umsetzungskompetenz

Diese ist im Kern auf das Projektieren und Handeln der Akteure bezogen. Die Planungs- und Umsetzungskompetenz vom „Denken“ zu unterscheiden ist erforderlich, um die allenthalben empirisch festzustellenden geringen Beziehungen zwischen den Kenntnissen, Einstellungen, Handlungsabsichten und dem Handeln von Menschen (vgl. de Haan/Kuckartz 1996) nicht zu verwischen. „Planen können“ heißt Handlungsabläufe von den benötigten Ressourcen und ihrer

Verfügbarkeit her unter den Gesichtspunkten der Nachhaltigkeit zu taxieren, Netzwerke der Kooperation zu entwerfen und die Nebenfolgen einzukalkulieren sowie ihr mögliches Eintreten bereits bei der Planung zu berücksichtigen. Die Einbeziehung der Dynamik und Vorläufigkeit des planungsrelevanten Wissens ist ein wesentlicher Faktor, der zur Herausbildung von Planungskompetenz beiträgt. Nur so können Planungen und Handlungen „fehlerfreundlich“, d. h. beim Auftreten neuer Erkenntnisse und bei veränderten Bedingungen korrigierbar und revidierbar, angelegt werden. Entsprechende Lernarrangements verdeutlichen die Wechselbezüge innerhalb einzelner Bereiche der Problemkonstellationen und der Lösungsansätze. Sie thematisieren Rückkopplungen, Spätfolgen, Zeitverzögerungen und offerieren ein entsprechendes Methodenrepertoire. Umsetzungskompetenzen umfassen die über Intentionbildungen und realisierungsorientierte Planungen hinaus notwendigen aktionalen Volitionsinteressen. Die Kompetenz besteht darin, sich solche Ziele vorstellen zu können, die man direkt befördern will und zu Entschlüssen zu kommen, die von der präaktionalen Volition zur aktionalen Volition führen.

Fähigkeit zu Empathie, Mitleid und Solidarität

Alle Konzeptionen zur Nachhaltigkeit sind mit der Intention versehen, mehr Gerechtigkeit befördern zu wollen, die immer auch einen Ausgleich zwischen Arm und Reich, Bevorteilten und Benachteiligten vorsieht und darauf abzielt, Unterdrückung zu minimieren oder abzuschaffen. Sich in diesem Sinne engagieren zu können, setzt die Kompetenz für transkulturelle Verständigung und Kooperation voraus, macht zudem erforderlich, eine gewisse Empathie auszubilden, ein globales „Wir-Gefühl“. Bildung für nachhaltige Entwicklung zielt daher auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungs- und Kommunikationskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität. Sie motiviert und befähigt dazu, für gemeinsame Probleme gemeinsame zukunftsfähige Lösungen zu finden und sich reflektiert für mehr Gerechtigkeit einzusetzen.

Die Kompetenz, sich und andere motivieren zu können

Sich überhaupt mit dem Konzept der Nachhaltigkeit zu befassen, es lebendig werden zu lassen und daraus alltags-taugliche, befriedigende Lebensstile zu schöpfen, setzt einen hohen Grad an Motivation voraus, sich selbst zu verändern und andere dazu anzustiften, dieses auch zu tun. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zielt auf die Entfaltung der motivationalen Antriebe, derer wir bedürfen, um auch unter den komplexen Bedingungen einer zusammenwachsenden Welt ein erfülltes und verantwortungsbewusstes Leben führen zu wollen. Auch dies setzt wiederum die Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder voraus. Aber das ist immer schon Anspruch und Idee von Bildung: Sich zu sich selbst und zur eigenen Kultur ins Verhältnis setzen zu können und in der Auseinandersetzung mit Fremdheit neue Perspektiven zu gewinnen.

Die Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder

Viele der genannten Teilkompetenzen, etwa bezogen auf die Anerkennung von Differenz, die Frage nach Solidarität und Gerechtigkeit und die Motivation setzen erhebliche individuelle Fähigkeiten und Selbsterkenntnis voraus. Eigene Interessen und Wünsche zu erkennen und kritisch zu prüfen, sich selbst im eigenen kulturellen Kontext zu verorten oder gar eine reflektierte Position in der Debatte um globale Gerechtigkeit zu beziehen, erfordert die Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder. Es geht dabei zum einen darum, das eigene Verhalten als kulturell bedingt wahrzunehmen und zum anderen um eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Leitbildern.

Allgemeine Selektionskriterien für Inhalte

Um zu Urteilen zu gelangen, was zum Kern der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gehört, wird hier der Versuch unternommen, zunächst allgemeine Kriterien zu begründen, um sodann auf die drei Dimensionen nachhaltiger Entwicklung und die darin auffindbaren bedeutsamsten Inhalte einzugehen. Die folgenden allgemeinen Kriterien sind nicht genau aus der Pädagogik heraus entwickelt. Sie folgen dem Selektionsverfahren des WBGU für die Identifikation von *relevanten* Umweltsyndromen. Sich an den Kriterien dieser Expertengruppe zu orientieren hat den Vorteil, einen anerkannten Kriterienkatalog nutzen zu können.

Was man an Inhalten auswählt, sollte durch die folgenden Kriterien geprüft werden.

Zentrales lokales und/oder globales Thema für nachhaltige Entwicklungsprozesse

Die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen, den Ursachen und den möglichen Lösungsansätzen der globalen Probleme steht im Mittelpunkt der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Ausgangspunkt einer Bildung für nachhaltige Entwicklung kann dabei *nicht* sein, Problemlagen der weltweiten Entwicklung, die die eigene Lebenswirklichkeit nicht tangieren, auf einer abstrakten Ebene zu verhandeln. Vielmehr muss es darum gehen, das scheinbar Fernliegende gerade im Nahbereich ausfindig und sichtbar zu machen. Die Wechselwirkungen zwischen lokalem Handeln und globalem Wandel müssen erfahrbar werden. Fragestellungen, in denen eine solche Verknüpfung von lokalen Erfahrungen und globalen Entwicklungen nicht herstellbar ist, sind auch deshalb von nachrangiger didaktischer Relevanz für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung, weil hierfür bei den Zielgruppen kaum Resonanz zu erzeugen sein wird.

Längerfristige Bedeutung

Wenn man den Gedanken ernst nimmt, dass Bildung mehr sein soll als die Bewältigung von aktuellen Alltagsproblemen, dann sollten Inhalte favorisiert werden, die eine dauerhafte Aufgabe darstellen. Damit sind bloß tagesaktuelle Themen

nicht von primärer Bedeutung. Für die Tradition der Umweltbildung wie für die entwicklungspolitische Bildung war dagegen die Tagesaktualität oftmals der wesentliche Orientierungspunkt für den Unterricht - zumal dort, wo eine Verbindung zur Politik und Wirtschaft gesucht wurde. Zukunftsfähige Bildung wird sich der alltäglichen Lebensbewältigung - und damit der Reaktion auf aktuelle Krisen, Katastrophen und den Informationen über positive Entwicklungen nicht verschließen, sondern auch dafür Zeit einräumen, ihren Fokus aber in der Möglichkeit der Gestaltung von Zukunft haben und von dorthin nach der längerfristigen Bedeutung der Inhalte - auch tagesaktueller Inhalte - fragen.

Differenziertheit des Wissens

Es ist wichtig, dass ein differenziertes Wissen über das Thema existiert. Wenn es nur eine schmale Spur des Wissens zu einem Thema gibt oder nur eine Fachwissenschaft dazu etwas beiträgt, so sollte man andere Themen favorisieren. Das verhindert Esoterik, Dogmatik und Rechthaberei und lässt zudem erwarten, dass eine gewisse Pluralität in der Bearbeitung zu erwarten ist. Auch das Nicht-Wissen, die fehlenden Kenntnisse zum Beispiel bezüglich eines besonderen Aspekts, der Tragfähigkeit der Lösungsvorschläge für Probleme sollten kenntlich gemacht werden können.

Handlungspotenzial

Nachhaltigkeit ist ein Entwicklungskonzept. Es wird erwartet, dass man die Lage der Welt nicht nur beschreibt, bedauert und kritisiert, sondern zeigt, was man anders machen könnte. Engagement dient der Motivation und ist Ausdruck einer Identifikation mit dem Thema sowie dem Aufgabenfeld nachhaltiger Entwicklungen. Solidarität ist eine unverzichtbare Größe, wenn eine gerechtere Welt geschaffen werden soll. Man wird die Inhalte im Lichte der Leitbilder einer zukunftsfähigen Entwicklung und eines weltbürgerlichen wie kommunalen Engagements thematisieren müssen, um die Frage beantworten zu können, ob Handlungspotenzial in den Inhalten steckt. Je mehr Handlungspotenzial, desto eher gerät das Thema zum Kern der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Was mit dem Nachhaltigkeitsdiskurs sichtbar wird, ist eine exorbitante Fülle an potenziellen Inhalten. Manchmal scheint es, als ob nun alles, was die Welt aktuell bewegt, dazugehört: Krieg und Frieden, Armut und Reichtum, Globalisierung und Naturzerstörung, Rechtsradikalismus und Partizipation, Gentechnik und Wirtschaftswachstum, kulturelle Vielfalt und das

Ökologische Seite der Nachhaltigkeit	
Inhalt	Thematisierungsaspekte
Globaler Wandel von Ökosystemen	Welche Phänomene des anthropogen globalen Wandels lassen sich identifizieren, wie sehen Fortentwicklungen aus und wie lässt sich dieser Wandel im Kontext des Konzeptes der Gestaltungskompetenz in Lehr- und Moderationsprozesse überführen (Klimawandel, Wetterveränderungen, Süßwasserreserven; Bodendegradation)?
Indikatoren für globale (nicht) nachhaltige ökosystemare Entwicklungen	Welche Indikatorensysteme gibt es, wie operieren diese und welche Konsequenzen sind aus deren Ergebnissen zu ziehen (Syndromkonzept, Klimaindikatoren, Weltbevölkerung)?
Ökologische Ressourcen	Welche ökologischen Ressourcen sind durch menschliche Aktivitäten besonders stark belastet oder gefährdet und was lässt sich dagegen unternehmen (Vielfalt der Arten, Ausbeutung und Belastung von Böden und Gewässern und Wäldern, nicht nachwachsende Rohstoffe)?
Ökologische Senken und Critical Loads	Wie wird die Belastungsfähigkeit von Ökosystemen, aber auch einzelner Arten und Individuen festgestellt und in politisches Handeln umgesetzt? Welche Bedeutung haben Kriterien wie Komplexität, Stabilität, Diversität von Ökosystemen, ihre Regenerationsfähigkeit, Selbstregulation, die Zeitmaße und Rhythmen? Welche Emissionsquellen gibt es? Auf welche ist persönlich, politisch, national, transnational Einfluss zu nehmen?
Umweltbeobachtungssysteme	Welche Umweltbeobachtungssysteme gibt es, wie arbeiten sie, was leisten diese und welche lassen sich lokal betreiben (GLOBE, diverse Satellitensysteme, Umweltdatenbanken wie z.B. des UBA)?
Handlungsregeln für den Umgang mit Natur	Es gibt zahlreiche ethische und ästhetische Konstrukte für den Umgang mit Natur. Welche scheinen relevant, attraktiv und wie sind sie so zu präsentieren, dass sie als komplexe analytische, reflexive und handlungsorientierende Konzepte deutlich werden? Wie können Handlungsregeln für den Umgang mit der nicht nutzbaren Natur aussehen, wie ist ihr Eigenrecht zu begründen und wie sehen darauf basierende Handlungsmöglichkeiten aus? Ist eine Integration von Problemidentifikationen und theoretischen Modellen sowie empirischen Daten möglich? Welche differenten Kultur-/Naturbeziehungen lassen sich auffinden und welchen Beitrag können diese für nachhaltige Entwicklungsprozesse leisten?

Ökonomische Seite der Nachhaltigkeit	
Inhalt	Thematisierungsaspekte
Wachstumskriterien	Welche Entwicklungsindikatoren und Konzepte qualitativen Wachstums gibt es und wie ist es um ihre Leistungsfähigkeit bestellt (z.B. Human Development Index, Faktor 4)?
Traditionelle ökonomische Logiken und nachhaltiges Wirtschaften	Welche Möglichkeiten gibt es, die drei Grundprinzipien nachhaltigen Wirtschaftens (Effizienz, Permanenz, Konsistenz) handlungsorientiert zu präsentieren? Wie lässt sich die Widersprüchlichkeit zwischen kurzfristigen zeitlichen und räumlichen Orientierungen ökonomischen Handelns und der Langfristigkeit sowie Globalität der Nachhaltigkeit verdeutlichen? Was kann bezüglich der Umweltverbräuche, der kommerziellen Nutzung der Biodiversität, der Rohstoffimporte, der Globalisierung der Märkte, neuer Dienstleistungen, der Kreislaufwirtschaft, Kooperation mit Entwicklungsländern, des Wissens- und Technologietransfers sowie Techniktransfers und der Zugänge zu Wissen geschehen, und wie lassen sich diese Erkenntnisse den Lernenden näher bringen?
Technologien und Technik	Welche Technologien nach- und vorsorgender Art oder effizienzsteigernder konsistenter Ressourcennutzung lassen sich identifizieren, anwenden und entwickeln? Welche neuen Formen des Bauens und Wohnens, welche substituierende Techniken sind zu erkennen und sind attraktiv? Wie sind die Biotechnologien und die Bionik als Technologien einer nachhaltigen Zukunft einzuschätzen und für Lernende relevant zu machen?
Produktion	Welche Möglichkeiten für die Produktion lassen sich gegenwärtig ausmachen oder zukünftig denken in Hinblick auf eine optimale Nutzung der Ressourcen unter Berücksichtigung der Reduktion des Energieeinsatzes, der Critical Loads (Belastungsfähigkeit der Naturhaushalte) und der sozialen Nebeneffekte des ökonomischen Handelns? Lässt sich die Präferenz, nachwachsende und dauerhaft verfügbare Rohstoffe zu nutzen, im Alltag der Produktion, aber auch im Dienstleistungs- und Bildungssystem darstellen und umsetzen? Welche Wege in die Nachhaltigkeit der Produktion sind bei deren Internationalisierung denkbar und vertretbar?
Produkte und Dienstleistungen	Was zeichnet Produkte und Dienstleistungen aus, die sich als nachhaltig bezeichnen lassen? Welche Entwicklungen sind denkbar und was lässt sich auch in Bildungseinrichtungen umsetzen? (z. B. Design des Einfachen, Reduktion von Bauteilen und der Werkstoffvielfalt, schadstoffarme Werkstoffe, Erhöhung der Lebensdauer von Produkten, Reparaturfreundlichkeit, Recyclingfreundlichkeit). An welchen Produktgruppen und Dienstleistungen lassen sich die ökonomischen Logiken, die Produktion, die Distribution und der Konsum besonders gut thematisieren (z.B. Bekleidung und Textilien, Automobil, elektronische Geräte, Nahrungsmittel aus außereuropäischen Ländern, Treibhausprodukte)?
Handel und Distribution	Wie sind die Distributionswege derzeit gestaltet und welche anderen Formen des Gütertransports lassen sich denken und realisieren? Welche Formen fairen Handels im transnationalen, globalen Kontext gibt es und wie lassen sie sich unterstützen?
Konsum	Was können Konsumenten tun, um eine nachhaltige Ökonomie zu unterstützen (z.B. Kauf von fair gehandelten Produkten, Nutzung konvivaler Geräte, Unterstützung von Unternehmen, Dienstleistungen und Produkten, die einem ethischen Kodex im Sinne der Ökologie, des Tierschutzes, der Sozialverträglichkeit etc. folgen; siehe außerdem suffiziente Lebensformen)?
Preise, Schulden und Steuern	Wann „sagen die Preise die Wahrheit“? Wie lassen sich externe Kosten internalisieren? Welche Auswirkungen hat die Schuldenlast der Entwicklungsländer auf die (nicht) nachhaltige Entwicklung? Welche Ökosteuern lassen sich identifizieren? Wie sind die Erfolgsmöglichkeiten dieser Konzepte einzuschätzen und wie werden diese zukunftsfähig? Welche Wege gibt es, Einnahmen aus dem Abbau nicht erneuerbarer Ressourcen für die Entwicklung von erneuerbaren Ressourcen und Substituten zu nutzen?
Evaluation	Welche Managementstrategien für nachhaltige Entwicklung scheinen attraktiv zu sein? Welche Möglichkeiten des Stoffstrommanagements, des Nachhaltigkeits-Audits, des Risikomanagements gibt es? Welche Indikatoren für nachhaltige Entwicklungen lassen sich entwickeln und umsetzen? Wie lassen sich ökologische Rucksäcke, ökologische Footprints u.ä. identifizieren und reduzieren?

Soziale Seite der Nachhaltigkeit	
Inhalt	Thematisierungsaspekte
Gerechtigkeitskonzeptionen	Intergenerationelle und intragenerationelle Gerechtigkeit; Verteilungs-, Leistungs-, Besitzstandsgerechtigkeit: Welche Menschen sind heute und in Zukunft berechtigt, welche Ansprüche hinsichtlich der Nutzung von natürlichen Ressourcen, Gütern und Dienstleistungen geltend zu machen? Sollte sich daran etwas ändern? Wenn ja, aus welchen Gründen? Wie sind Empathie und Solidarität zu stärken?
Verantwortungsübernahme	Wie lässt sich globale wie auch lokale Verantwortung für entwicklungs- und umweltrelevantes Handeln (auch: Produktverantwortung von Unternehmen) übernehmen? Wem (transnationalen Zusammenschlüssen, Regierungen, Verwaltungen, Unternehmen, Verbänden etc.) kommt welcher Part zu? Was gehört zur Eigenverantwortung? Wie ist Verantwortungsübernahme zu stärken? Wie lässt sich eine optimierte Verbindung zwischen Einsichten und Handeln erreichen?
Risikoabwägung	Welche Kriterien lassen sich auf der Seite der Ökonomie, aber auch der Politik und des individuellen Handelns für eine Abwägung von Verlusten durch Risiken und Gewinnen durch das Eingehen von Wagnissen auffinden? Welche Risikobegründungen, Strategien der Risikominimierung und Abwägungsmodi gibt es bei differenten Risiken? Welche Handlungsstrategien gibt es für differente Risikogruppen?
Suffiziente Lebensformen	Ist eine Selbstbeschränkung bei den Ressourcenverbräuchen notwendig und möglich? Welche zukunftsfähigen Lebensstile lassen sich in solche Handlungsmuster umsetzen, die Kommunikation, Bildung, Entschleunigung und wenig ressourcenintensive Aktivitäten gegenüber dem Güterkonsum und der Mobilität in den hedonistischen Lebensstilen attraktiv machen? Welche Möglichkeiten stecken in lokalen Verbänden, in der Etablierung von mehr Gemeinsinn, um suffiziente Lebensformen zu erreichen?
Regionale Entwicklung	Welche lokalen und regionalen nachhaltigen Entwicklungskonzepte und -initiativen gibt es? Wie kann man das eigene und ein gemeinsames Engagement für Fragen der regionalen, lokalen, städtischen oder ländlichen Entwicklung im Sinne der Nachhaltigkeit fördern?
Unterstützungsstrategien	Wie können die notwendig erscheinenden Veränderungen in Richtung von mehr globaler und zukunftsfähiger Wohlfahrt und Chancengleichheit - von wem unterstützt - durchgesetzt werden (z. B. nationale und transnationale Umweltabkommen und -verträge)?
Kulturelle Anpassungsfähigkeit	Was kann aus der Pluralität der Kulturen für die Nachhaltigkeit gewonnen werden? Wie lassen sich die für nachhaltige Entwicklungen notwendigen kulturellen Differenzen pflegen und stützen? Wie sind Konzepte der Substitution von Natur und ihren Ressourcen durch Bildung, Geld, Wissen etc. einzuschätzen?

Wohnen am Südpol, die Ausbeutung der Tiefsee und der Tourismus auf dem Mount Everest, die Gleichberechtigung der Frauen und die Chancengleichheit der weniger Privilegierten im Bildungssystem.

Wir stehen hier vor dem gleichen Problem, das sich auch bezüglich des Bildungsbegriffs einstellt: Es gehört zu den Gemeinplätzen des Diskurses über Nachhaltigkeit, dass es keine präzise Definition für „nachhaltige Entwicklung“ gäbe. Das ist für manche Anlass, der Idee nachhaltiger Entwicklung sogleich jegliche Solidität abzuspochen. Aus positivistischer Sicht wird dieser Vorwurf mit einigem Recht formuliert, denn wenn sich Nachhaltigkeit nicht operationalisieren lässt, kann man nachhaltige respektive *nicht* nachhaltige Entwicklungen schließlich nicht messen. Dass, wer so argumentiert, zu kurz greift, ist anhand der inzwischen sehr differenzierten Indikatorenkataloge für nachhaltige Entwicklungen leicht einzusehen. Indikatoren bieten pragmatische Definitionen für Nachhaltigkeit und haben den Vorteil, ein prägnanter Ausdruck von Alltagsverständnis zu sein.

Hier wird, um nicht allein auf dieser Basis die Selektion der

Kernthemen festzulegen, anders vorgegangen. Neben der Durchsicht der letzten Jahrgänge von „Ökologie und Lernen“ soll ein besonderes Gewicht auf Äußerungen von Beratungsgremien wie dem WBGU und des SRU (Rat von Sachverständigen für Umweltfragen), auf Darstellungen mit Breitenwirkung (die Studie *Zukunftsfähiges Deutschland* z.B.) sowie auf politiknahe Veröffentlichungen (des Umweltschuldesamtes z.B.) gelegt werden. Das so gesammelte Konvolut an Veröffentlichungen kann den schon drei klassischen Segmenten der Nachhaltigkeit: Ökologie, Ökonomie und Soziales zugeordnet werden. Diese Schneidung ist nicht unumstritten, markiert aber den *Mainstream*.

Folgt man dieser Differenzierung, die gute Gründe für sich hat (vgl. etwa Enquete Kommission 1998) und auch eindeutig dominant ist, so ergibt das aus den vielen Einzelaspekten aggregierte Schema folgende Kernthemen, mit denen man sich unter Berücksichtigung der Zieldimension und den allgemeinen Kriterien für die Themenselektion befassen sollte (vgl. Kästen).

Selbstverständlich sind nicht alle Thematisierungsaspekte

aller Seiten der Nachhaltigkeit, wahrscheinlich nicht einmal alle inhaltlichen Aspekte allen Personen zugänglich zu machen. Die Befristung der Zeitbudgets für Bildungsprozesse wie des Einzelnen lassen dieses nicht zu. Gelingt es aber, die Zielsetzung (Gestaltungskompetenz) und die allgemeinen Kriterien für die Themenselektion in Verbindung zu setzen mit den Interessenlagen und Motivationen der Lehrenden/Moderierenden und Lernenden, dann dürfte sich eine Auswahl aus dem offerierten „Themenkatalog“ in jedem Fall als substanzialer Beitrag zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung legitimiert sehen können.

Der hier unternommene Versuch, Inhalte und Thematisierungskriterien für alle drei Dimensionen der Nachhaltigkeit zu offerieren, basiert auf der mir verfügbaren Literatur und folgte den oben genannten Kriterien. Die Selektionierung folgt, das sei ausdrücklich erwähnt, zwei impliziten Prämissen: Strukturiert wurden die Dimensionen nach dem second order-concept unter dem Primat, dass sich in der ökologischen Dimension hauptsächlich analytische Aspekte bündeln, in der ökonomischen Dimension Handlungsaspekte und in der sozialen Dimension in erster Linie normative Aspekte. Freilich ist diese Unterscheidung nur begrenzt belastbar. Die Integration der drei Dimensionen und damit auch der analytischen, normativen und handlungsvirulenten Seite der Nachhaltigkeit ist schließlich ein Gemeinplatz in der Debatte. Die zweite implizite Prämisse ist, dass sich alle Dimensionen der Nachhaltigkeit nur aus dem jeweiligen kulturellen Kontext des geführten Diskurses heraus verstehen lassen. Es gibt keine kulturunabhängige Ökologie oder Ökonomie, keine Reflexion auf Gesellschaft, keinen ethischen Diskurs, der sich seinem kulturellen Kontext entziehen kann.

Das gilt auch für diesen Text.

Anmerkungen:

1 Warum diese komplizierte Bezeichnung der Zielsetzung, warum nicht als Ziel: „Erwerb von Gestaltungskompetenz“? Es ist schlicht eine Konsequenz aus konstruktivistischen Lehr- und Lernkonzepten, so aufrichtig zu sein zu sagen, dass man den Individuen nur eine Offerte unterbreiten kann. Ob sie das Angebot wahrnehmen und was sie aus diesem Angebot machen, lässt sich nicht diktieren. Selbst dann nicht, wenn man am Ende eines Kurses zur „Gestaltungskompetenz“ einen Test schreiben würde, kann es ohne weiteres sein, dass sich die Getesteten nur der Semantik des Testes bedienen, nicht aber dem offerierten Konzept tatsächlich folgen. Außerdem bewahrt die favorisierte Bestimmung der Zielsetzung den Gedanken der Autonomie der Person, ihr Vermögen (und Interesse) an Selbstbestimmung besser auf als die verworfene Variante.

2 Wer die kurze Diskussionsgeschichte zur Gestaltungskompetenz verfolgt wird feststellen, dass der von mir in die Diskussion eingebrachte Begriff mehrere kleinere Wandlungen und größerer Ergänzungen erfahren hat: z.B. de Haan / Harenberg 1999 im Vergleich zu de Haan 2000. Hier wird er - nur leicht modifiziert - in der Form vorgestellt, die er in einem Artikel von de Haan/Seitz 2001 erfahren hat. Eine weitere Ausdifferenzierung der Teilkompetenzen bis hin zu ihrer Operationalisierung findet sich bei de Haan/Harenberg 2001b.

Literatur:

- Beyer, A./ Wass von Czege, A. (Hg.):** Fähig für die Zukunft. Schlüsselqualifikationen für eine nachhaltige Entwicklung, Hamburg 1998.
- Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt“ des Deutschen Bundestages (Hg.):** Konzept Nachhaltigkeit. Vom Leitbild zur Umsetzung, Abschlussbericht. Bonn 1998.
- Esser, H./ Klenovits, K. / Zehnpfennig, H.:** Wissenschaftstheorie I. Grundlagen und analytische Wissenschaftstheorie. Stuttgart 1977.
- Haan, G. de:** Bildung für nachhaltige Entwicklung? Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile – Eine Skizze. In: Beyer, A. (Hg.): Nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung. Hamburg 1998a, S. 109-148.
- Haan, G. de:** Bildung für Nachhaltigkeit: Schlüsselkompetenzen. Umweltsyndrome und Schulprogramme, Paper 98-144 der Forschungsgruppe Umweltbildung der Freien Universität. Berlin 1998b.
- Haan, G. de/ Consentius, H.:** Ökologie und Lernen / Ausgabe 2002, Die 200 besten Materialien im Überblick, CD-ROM, Haan 2002.
- Haan, G. de:** Eckpunkte der „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ aus der Perspektive der Umweltbildung. In: DGU-Nachrichten „Globales Lernen“ (2000)22, S. 4-15.
- Haan, G. de/ Harenberg, D.:** Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung H. 72, Bonn 1999.
- Haan, G. de/ Harenberg, D.:** Bildung für nachhaltige Entwicklung – Das Leben im 21. Jahrhundert gestalten lernen. In: Döbert, H. / Ernst, Ch. (Hg.): Neue Schulkultur. Basiswissen Pädagogik. Hohengehren 2001a (Bd.1), S. 20-43.
- Haan, G. de / Harenberg, D.:** Infobox Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung (CD-ROM). Download unter: www.blk21.de, 2001b.
- Haan, G. de / Kuckartz, U.:** Umweltbewußtsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen. Opladen 1996.
- Haan, G. de / Seitz, K.:** Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 1 und 2). In: Zeitschrift „21“ – Das Leben gestalten lernen. Heft 1 und 2. München 2001.
- Harenberg, D.:** Syndrome globalen Wandels als überfachliches Unterrichtskonzept. Download unter: www.blk21.de Materialien, Berlin 2001.
- Lamnek, S.:** Qualitative Sozialforschung. Weinheim 1995 (Bd. 1: Methodologie).
- Lipps, H.:** Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik. In: Werke Bd. II. Frankfurt a.M 1976.
- Opaschowski, H.W.:** Deutschland 2010. Wie wir morgen leben – Voraussagen der Wissenschaft zur Zukunft unserer Gesellschaft. Hamburg 1997.
- SRU, Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (Hg.):** Umweltgutachten. Stuttgart 1994ff.
- WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen):** Jahresgutachten. Bonn 1993ff.
- Wolff, H. / Stock, J.:** Allgemeinwissen – die Herausforderung der Wissensgesellschaft. In: Haan, G. de / Hamm-Brücher, H. / Reichel, N. (Hg.): Bildung ohne Systemzwänge. Neuwied / Kriftel 2000, S. 23-44.



Gerhard de Haan ist seit 1991 Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaften und Umweltbildung an der Freien Universität Berlin. Er leitet die Koordinierungsstelle des BLK-Programms „21- Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ an der FU Berlin und ist Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung (DGU).

Ulrich Klemm

Lehren und Lernen im Horizont von Rio

Methodik und Didaktik als Konsultationsprozess

Zusammenfassung: Nachhaltigkeit, Regionalität und Partizipation sind die zentralen Leitideen der Agenda 21. Sie bezeichnen zugleich eine Herausforderung für die Pädagogik, sprengen sie doch, wenn sie pädagogisch umgesetzt werden sollen, den Rahmen der traditionellen Didaktik und Methodik. Der Agenda-Prozess wird damit zu einem Bewährungsfeld für eine neue und innovative Lehr- und Lernkultur.

Agenda 21 als pädagogische Herausforderung

Die Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (UNCED) in Rio von 1992 zählt zweifellos zu den international bedeutendsten Diskussionsplattformen Ende des 20. Jahrhunderts. Sie ist in diesem Sinne sowohl Krisensymptom als auch Hoffnungsträger angesichts eines globalen Erosionszustands. Wie keine andere internationale Konferenz zuvor wurden in Rio ein ganzheitlicher Blick auf den Zustand der Welt geworfen und Perspektiven für das 21. Jahrhundert entwickelt. In Kapitel 36 wird dabei die Bedeutung von Bildung und Erziehung für den Prozess der Umsetzung definiert. Die zentrale Fragestellung lautet, wie die Nachhaltigkeit pädagogisch begleitet und gefördert werden kann? In der Agenda 21 heißt es dazu: „Ziel ist die Förderung einer breit angelegten öffentlichen Bewusstseinsbildung als wesentlicher Bestandteil einer weltweiten Bildungsinitiative zur Stärkung von Einstellungen, Wertvorstellungen und Handlungsweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind“ (Konferenz der Vereinten Nationen 1997, S. 264).

Die Idee einer nachhaltigen Weltgesellschaft erhält mit Rio und der Agenda 21 eine konkrete Vision, die aus drei Perspektiven für die Pädagogik von großer Bedeutung ist:

(1) *Nachhaltigkeit*: Die Leitidee der „nachhaltigen Entwicklung“, erstmals 1987 im „Brundtland-Bericht“ der Weltkommission für Entwicklung und Umwelt definiert, wird zur Botschaft an das 3. Jahrtausend.

(2) *Regionalisierung*: Neben der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung ist für die Pädagogik vor allem der Aspekt der Regionalisierung von Politik hedeutsam. Bei der Frage nach der Umsetzung der Agenda wird die Politik auf die regionale Ebene heruntergebrochen. Die „Eigenverantwortung vor Ort“ wird zu einer zentralen Kategorie in der politischen

Umsetzung. In Artikel 28 der Agenda wird das Prinzip der lokalen Agenda als Leitidee hervorgehoben, d.h. die Verantwortung der kleinsten politischen Einheit. In Artikel 28 heißt es dazu: „Da viele der in der Agenda 21 angesprochenen Probleme und Lösungen auf Aktivitäten auf der örtlichen Ebene zurückzuführen sind, ist die Beteiligung und Mitwirkung der Kommunen ein entscheidender Faktor bei der Verwirklichung der in der Agenda enthaltenen Zielen. (...) Als Politik und Verwaltungsebene, die den Bürgern am nächsten ist, spielen sie eine entscheidende Rolle bei der Informierung und Mobilisierung der Öffentlichkeit und ihrer Sensibilität für eine nachhaltige umweltverträgliche Entwicklung“ (Konferenz der Vereinten Nationen 1997, S. 231).

In diesem Sinne tritt die Agenda 21 vor allem als eine lokale Agenda 21 auf. Die Region wird zum zentralen Ort für eine nachhaltige Entwicklung.

(3) *Partizipation*: Dieser Aspekt, nämlich das Prinzip der Teilhabe und Teilnahme an Entscheidungsprozessen, ist für die Pädagogik in besonderer Weise von Bedeutung. Damit wird ein entscheidendes politisches Prinzip der Agenda 21 formuliert. Die Agenda postuliert einen Wandel der politischen Kultur in dem Sinne, dass repräsentative Politiksysteme durch partizipatorische bzw. plebiszitäre ersetzt werden sollen. Traditionelles Planungsdenken, bei dem die Bürgerbeteiligung minimiert und bürokratisiert ist, wird durch plebiszitäre Elemente erweitert. Dies ist vielleicht der revolutionärste Aspekt der gesamten Agenda: Die Forderung nach plebiszitären politischen Strukturen, die eine Mitwirkung von „unten nach oben“ ermöglichen. Hier wird die Vision einer Bürger- oder Zivilgesellschaft formuliert und die Idee eines Kommunitarismus propagiert. Eigeninitiative und Bürgerbeteiligung werden zentrale politische Instrumente auf dem Weg in eine nachhaltige Zukunft der Weltgesellschaft.

Zusammenfassend ergeben sich damit drei zentrale Pfeiler der Agenda 21, die für eine pädagogische Operationalisierung von Bedeutung sind: Die Umsetzung des Prinzips der nachhaltigen kulturellen Entwicklung muss *gesellschaftsübergreifend, regional* (d.h. vor Ort) und *partizipatorisch* erfolgen. Diese Herausforderungen werden von der Pädagogik seit Mitte der 90er Jahren intensiv diskutiert und führen bis heute zu einer Unzahl von Positionen, Konzepten und Modellen für die schulische und außerschulische Bildung. Innovative Bildungsprozesse zum Thema Nachhaltigkeit sollten folgende Kriterien erfüllen:

1. „Nachhaltigkeit als Motivation zur Modernisierung von Staat und Gesellschaft begreifen
2. Stärkere Einbeziehung der Themen (Verteilungs-)Gerechtigkeit, Verantwortung und Solidarität bei der Ressourcennutzung zwischen den Völkern und den nachfolgenden Generationen
3. Thematisierung der gegenwärtigen Lebenspraxis mit den menschlichen Bedürfnissen, Wünschen und Lebensstilen mit Blick auf eine ökologisch verträgliche Zukunft
4. Überwindung der bisherigen Fächergrenzen und Umgang mit Komplexität
5. Darstellung von Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten (über die Vermittlung von Wissen hinaus), um eigenes Umweltverhalten bewusst zu steuern
6. Glaubwürdige ökologische Umgestaltung von Schule, d.h. ökologische Bauweise, nachhaltige Energiekonzepte, Stoffkreisläufe, Recyclingkonzepte, gesunde Pausenernährung usw.
7. Partizipation und kontinuierliches „Hineinwachsen in Prozesse der Bewertung von Natur und Umweltzuständen“ (...)
8. Verknüpfung und Kooperation von Schule mit außerschulischen Lernorten und Institutionen in Kommune und Region“ (Neumann/Seybold 1999, S. 5-6).

Aus diesem Anforderungskatalog, der repräsentativ für pädagogische Agenda-Ansprüche steht, wird einerseits ersichtlich, wie sich die Pädagogik wieder einmal mit großem Engagement und auch scheinbar großer Kompetenz dieser Weltprobleme angenommen hat und an der Umsetzung einer „nachhaltigen Entwicklung“ interessiert ist. Andererseits stößt die Pädagogik aber auch - wie in anderen Bereichen, denen sie sich intensiv widmet, wie z.B. der interkulturellen Bildung oder der Friedenserziehung - schnell an ihre disziplinimmanenten und politischen Grenzen. Die Agenda 21 wird damit neben dem Engagement und der Innovationsbereitschaft der Pädagogik auch zu einem Beispiel von deren Begrenztheit und Abhängigkeit.

Wandel der Lernkultur - Wege zu einer neuen Didaktik

Um diese disziplinimmanenten Grenzen und Lösungen soll es im Folgenden gehen, d.h. um die Frage der Methodik und Didaktik im Kontext der Agenda 21. Die Agenda-Paradigmen der Nachhaltigkeit, Regionalität und Partizipation erfordern nicht nur eine spezifisch pädagogische Zielsetzung, sondern auch eine entsprechende Methodik und Didaktik. In diesem Sinne können wir in den 90er Jahren einen „Wandel der Lernkulturen“ (Arnold/Schübler 1998) beobachten, der sich sowohl methodisch-didaktisch als auch institutionell zeigt. Vor allem in der Erwachsenenbildung hat sich in den 90er Jahren ein neues Verständnis von Lehren und Lernen entwickelt, das auch als „lebendiges Lernen“ (Arnold 1996) oder als „reflexive Entwicklungsbegleitung“ (Schäffter 2001) verstanden wird. Und auch im Kontext der Schule wird von einer neuen Didaktik gesprochen, die „vom Schüler her“ (Wiater 1999) unterrichten will und sich als eine „subjektive Didaktik“ ver-

steht. An anderer Stelle wird eine „konstruktivistische Theorie des Unterrichts“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1995) begründet. Einen entsprechenden Ansatz finden wir auch in der Seniorenbildung, in der z.B. der Ansatz eines „forschenden Lernens“ (Stadelhofer 1996) entwickelt wurde. Forschendes Lernen zeichnet sich dabei „durch die selbständige Wahl von Problem- und Fragestellungen, selbständige Gestaltung des Forschungsdesign und der Forschungsmethode sowie Überprüfung und Dokumentation der Ergebnisse“ (ebd. S. 11) aus.

Schließlich befindet sich auch die Lernforschung selbst seit den 90er Jahren in einem Veränderungsprozess, den Horst Siebert als einen „Innovationsschub“ (Siebert 2001) definiert und der z.B. durch die Theorie eines „expansiven Lernens“ (Holzkamp 1993) und einer „subjektwissenschaftlichen Grundlegung“ (ebd.) gekennzeichnet ist. Der Kernpunkt dieser neuen Lernkultur, der auch im Kontext der Paradigmen vom lebenslangen und selbstgesteuerten Lernen steht, ist die Erkenntnis, dass der Mensch zwar lernen kann, jedoch nicht belehrbar ist. Es ist die Absage an eine sogenannte „Erzeugungsdidaktik“ und die Hinwendung zu einer neuen „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold/Schübler 1998, S. 125), die eine Selbsterschließung von Lerninhalten und Bildungszielen propagiert. Der pädagogische und lernpsychologische Blick konzentriert sich nicht auf die Vermittlung von Zielen und Inhalten aus der Sicht des Lehrers, sondern auf die Aneignung derselben durch den Lernenden. Es hat sich damit die Blickrichtung der Methodik und Didaktik verändert: Im Mittelpunkt der Praxis und Theorie steht nicht die Lehre, sondern das Lernen. In den Vordergrund rückt die Gestaltung von Lernmilieus; der klassische Unterricht verliert an Bedeutung. Aus dem „Kursleiter“ und „Referent“ wird ein „Lernanimateur“, „Facilitator“, „Coach“, „Moderator“ oder „Bildungsmanager“.

Diese Perspektivverschiebung geht davon aus, „daß das Lernen als Problem vom wissenschaftlichen Standpunkt des Lernsubjekts in den traditionellen Lerntheorien nicht vorkommt“ (Holzkamp 1993, S. 14). Lernen wird nicht länger als Kumulation von Wissensbausteinen gesehen, die mit einem ausgefüllten pädagogischen Trichter, der didaktischer Unterricht genannt wird, one-way vom Lehrer zum Schüler vermittelt werden. Lehren und Lernen werden vielmehr erkenntnistheoretisch und lernpsychologisch als eine konstruktive Tätigkeit verstanden. Konsequenz ist eine „konstruktivistische Didaktik“ (von Glasersfeld 1995).

Neben diesem wissenschafts- und erkenntnistheoretisch begründeten neuen Lernbegriff sind es aber auch neue bildungspolitische Leitideen, die den Wandel der Lernkultur einleiteten. Vor allem das Paradigma vom lebenslangen Lernen - neben dem vom selbstgesteuerten -, das seit den 70er Jahren international (Faure u.a. 1973) und seit den 90er Jahren auch national in Deutschland (Dohmen 1996) zu einer dominanten bildungspolitischen Leitidee geworden ist, führte zu einem neuen Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen. Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels, den Alfred K. Tremml mit den Merkmalen der Beschleunigung, Entgrenzung und Befreiung (Tremml 2000, S. 250 ff.) beschreibt, verändert sich auch die Bedeutung und Legitimation von Bildung und Erziehung. Angesagt ist Flexibilität, Verwertbarkeit, Pragmatik und eine Entgrenzung von Inhalten und Institutionen. Pädagogik

erlebt durch die Idee des lebenslangen und selbstbestimmten Lernens eine neue Form der Instrumentalisierung und verliert an Autonomie im Sinne einer emanzipatorischen Aufklärung. Lebenslanges Lernen ist auch die Aufforderung zur Entinstitutionalisierung und zur Selbstorganisation von Bildung.

Agenda-Pädagogik - Wandel von Bildungskonzepten in der Transformationsgesellschaft

In dieses Klima des pädagogischen Wandels stößt 1992 die Idee der Agenda 21 hinzu und bietet eine Praxisofferte, die willkommen aufgegriffen wird und dem Wandel der Lernkultur eine politische Perspektive gibt. Mit der Agenda 21 wird gleichzeitig ein neues normatives Paradigma eingeführt, mit dem sich die Pädagogik in den 90er Jahren schnell vertraut macht und das hoch anschlussfähig an Konzepte der Umwelt-, Friedens- und Entwicklungspädagogik aus den 80er Jahren ist, die zudem an ihre Grenzen gekommen sind. Die Krise der Bindestrich-Pädagogiken Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre kann mit der Idee der Agenda 21 aufgefangen und in eine neue Richtung gelenkt werden. Die neue Agenda-Pädagogik wird in den 90er Jahren zu einem typischen Beispiel für eine Pädagogik in der Transformationsgesellschaft, d.h. in einer Gesellschaft, die durch einen permanenten sozialen und strukturellen Wandel gekennzeichnet ist. Der Veränderungsdruck, dem Bildung und Erziehung zunehmend stärker ausgesetzt ist, kann mit der traditionellen Institutionalisierung und Didaktisierung von Zielen und Inhalten immer weniger standgehalten werden. In diesem Sinne steht die Agenda-Pädagogik am Ende des 20. Jahrhunderts beispielhaft für Modernisierungstendenzen von Bildungskonzepten und bietet neue Legitimationsmöglichkeiten für die Pädagogik.

Politisierung der Didaktik: Moderation und Partizipation als Instrumente der „Konsultation“

Agenda-Pädagogik wird zum Ausdruck einer neuen Bildungsgesamtkonzeption in modernen Transformationsgesellschaften und zeichnet sich nicht nur durch eine „reflexive Institutionalisierung“ (Schäffter 2001) aus, d.h. durch eine Modernisierung institutionalisierten Lernens, sondern auch durch ein grundsätzlich neues Verständnis von Methodik und Didaktik. Heino Apel und Beate Günther bringen diesen Wandel der Didaktik auf den Punkt, wenn sie feststellen, dass nicht mehr das Dozieren angesagt ist, „sondern das Gestalten von ‚Lernumgebungen‘ und damit die Moderation“ (Apel/Günther 1998, S. 5). Es geht um die Frage, welche Prozesswerkzeuge die Agenda 21 benötigt, um ihre Leitideen der Nachhaltigkeit, Regionalität und Partizipation pädagogisch umsetzen zu können? Mit der klassischen Methodik und Didaktik der letzten 200 Jahre ist dies nur bedingt möglich.

Es geht um die Frage nach pädagogischen Wegen zur Zukunftsfähigkeit, nach einer Methodik und Didaktik der Agen-

da 21. Es wurde in der Diskussion und in der Praxis nach 1992 schnell deutlich, dass ein traditionelles Methodik- und Didaktikverständnis nur eine begrenzte pädagogische Reichweite hierbei hat und skurrile und realistische Züge bekommt, wenn beispielsweise partizipatorische politische Strukturen in Form eines Frontalunterrichts mit dem klassischen Schema vom pädagogischen Objekt und Subjekt über Vorträge und Seminare propagiert und gepredigt werden. Hinzu kommt, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen diese Präsentations- und Arbeitsformen in der gesellschaftspolitischen Bildungsarbeit auch zunehmend verweigern und „auswandern“, d.h. die klassischen Orte der außerschulischen Bildung verlassen.

Lernen als Konstruktion (Ernst von Glasersfeld), als „expansiver“ Prozess (Klaus Holzkamp) oder als „forschendes Lernen“ (Carmen Stadelhofer) ist die lernpsychologische Grundlage einer Agenda 21-Didaktik und die pädagogische Antwort auf die Forderung der Umsetzung der Agenda-Ziele der Nachhaltigkeit, Regionalität und Partizipation.

In diesem Sinne setzt ein Umdenken ein und animiert ein neues methodisches Vorgehen auf dem Weg in eine zukunftsfähige Nachhaltigkeit. Beispiele für diese Agenda-Pädagogik finden wir sowohl in klassischen pädagogischen Institutionen wie der Schule, der außerschulischen Jugendarbeit, der Volkshochschule, aber auch in nicht-pädagogischen Einrichtungen wie z.B. der Kirchengemeinde. Die didaktischen Prinzipien sind dabei die der *Moderation* und *Partizipation*. Das Ziel ist der *Dialog* und die *Konsensfindung*.

Wir finden in den 90er Jahren einen regelrechten Boom neuer interaktiver und partizipatorischer Methoden, die diesen Prinzipien und Zielen verpflichtet sind und ein neues Methodenverständnis im Prozess des Lehrens und Lernens verdeutlichen.

Im Mittelpunkt der Agenda-Didaktik steht das Arrangement eines sogenannten „Konsultationsprozesses“, der „quer zu traditionellen Planungsstrukturen“ (Apel 1998, S. 8) steht und eine neue Methodenkompetenz erfordert. Drei Arbeitsebenen definiert Heino Apel in diesem Zusammenhang, die auch als didaktische Ebenen gelten:

- „die Erstellung eines *Leitbildes* (Plattform, langfristiges Handlungsprogramm)
- die Ermöglichung einer politischen Kultur der Konsensfindung (Kommunikation zwischen allen gesellschaftlichen Gruppen)
- den planerischen *Weg*, Einleitung erster Handlungsschritte für eine zukunftsfähige Kommune“ (ebd., S. 9).

Einen Überblick über die wichtigsten dieser Konsultationsmethoden - die wie die Zukunftswerkstatt stellenweise bereits seit den 70er Jahren angewendet werden - von denen die bekanntesten das Sokratische Gespräch, die Zukunftswerkstatt, die Moderationsmethode, die Mediation und die Open Space Konferenz geworden sind, gibt die Zusammenfassung von Thomas Ködelpeter (1998, S. 15f.).

Ein entscheidender Aspekt der Agenda-Pädagogik und -Didaktik ist, dass sie nicht auf die klassischen pädagogischen Orte und Personen beschränkt ist - im Gegenteil:

Agenda-Pädagogik und -Didaktik wandert aus und entinstitutionalisiert sich. Die Methodik und Didaktik wird damit entpädagogisiert und zu einem politischen Prozess. Hier findet ein ganz zentraler Perspektivenwechsel statt. Methodik und

Didaktik wird nicht länger die Angelegenheit professioneller Pädagogik in geschlossenen pädagogischen Räumen. Sie tritt in den Alltag hinaus, öffnet sich für eine Entprofessionalisierung und wird politisch. Damit wird die Methodik und Didaktik durch die Agenda 21 politisiert und schließt an ein Pädagogikverständnis der neuen sozialen Bewegungen aus den 70er Jahren an, das ebenfalls zu einer Entgrenzung pädagogischer Inhalte und Didaktik führte (vgl. Beer 1983). Die Leitung übernehmen Moderatoren oder sogenannte Facilitatoren, die nicht aus der Profession der Pädagogik kommen müssen. Ihre Kompetenzen liegen im Bereich der Animation und im Arrangement von Lehr-Lern-Situationen von mehr oder weniger großen Gruppen.

In diesem Sinne finden wir in den 90er Jahren eine neue Perspektive im Didaktikverständnis, vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung. Die These von der Entgrenzung der Pädagogik bezieht sich nicht nur auf die Orte und Inhalte pädagogischen Handelns, sondern auch auf ihre Methodik und Didaktik. Die Prozesse der lokalen Agenda 21 - in der BRD schätzt man derzeit etwa 500 solcher Konsultationen - beschreiben damit ein neues Didaktikverständnis, das zu einem festen Bestandteil im Repertoire pädagogischen Handelns geworden ist. Mit diesen Methoden verlässt die Pädagogik aber auch ihr ursprüngliches Milieu und öffnet sich für die Gesellschaft, wird politisch und entgrenzt sich. Diese Entgrenzung drückt sich auch in der Literaturdiskussion aus, die zunehmend nicht im pädagogischen Kontext erfolgt. So wird beispielsweise ein wichtiges Handbuch für die Agenda 21, „Wege zur Zukunftsfähigkeit - ein Methodenhandbuch“ (Apel 1998) zwar von Pädagogen und Erwachsenenbildner mitverfasst, ein Großteil der Autoren und Autorinnen stammt jedoch aus anderen Disziplinen wie der Biologie, den Wirtschaftswissenschaften, der Medizin oder der Psychologie. Ein anders Beispiel ist eine Schriftenreihe der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg, in der verschiedene diskursive Verfahren der Bürgerbeteiligung in Form von Leitfäden publiziert werden: Umweltmediation (Oppermann/Langer 2000), Konsensuskonferenz (Joss 2000), Planungszelle (Bongardt 1999).

Im Prozess der Modernisierung und Transformation von Gesellschaft Ende des 20. Jahrhunderts ist die Pädagogik derzeit an die Grenzen ihres traditionellen methodischen und didaktischen Vorgehens und Verständnisses gekommen. Diese Grenzen sind erkannt und werden derzeit in einem Prozess des „Wandels der Lernkultur“ verändert und erweitert. Ein wichtiges Erprobungs- und Einsatzfeld sind dabei die Agenda 21-Prozesse, mit denen die Pädagogik experimentell und konkret traditionelle Grenzen überwinden kann. Die Agenda 21-Prozesse werden damit zu einem Bewährungsfeld für eine neue und innovative Didaktik. Fest steht, dass diese neuen Agenda-Methoden jedoch auch ihre Grenzen haben. So sind in großen Teilbereichen der Erwachsenenbildung wie etwa dem Sprach-, Gesundheits- oder berufsbildenden Bereich diese Moderationsmethoden nur bedingt umsetzbar. Jedoch können sie auch dort Impulse für eine neue Lernkultur geben, indem sie den Fokus auf die Interaktion und Moderation im Lehr-Lern-Prozess legen, d.h. auf eine „Ermöglichungsdidaktik“ und nicht auf eine „Erzeugungsdidaktik“. Hier stehen Pädagogik und Didaktik erst noch am Anfang.

Literatur:

- Apel, H. u.a. (Hg.):** Wege zur Zukunftsfähigkeit - ein Methodenhandbuch. Arbeitshilfen für Selbsthilfe- und Bürgerinitiativen Nr. 19. Bonn 1998.
- Apel, H.:** Lokale Agenda 21 in Deutschland - Worum geht es? In: H. Apel u.a. (Hg.): Wege zur Zukunftsfähigkeit - ein Methodenhandbuch. Bonn 1998, S. 7-13.
- Apel, H. / Günther, B.:** Mediation und Zukunftswerkstatt. Prozesswerkzeuge für die Lokale Agenda 21. Frankfurt a.M. 1999.
- Arnold, R. (Hg.):** Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler 1996.
- Arnold, R./I. Schübler, I.:** Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998.
- Beer, W.:** Frieden - Ökologie - Gerechtigkeit. Selbstorganisierte Lernprojekte in der Friedens- und Ökologiebewegung. Opladen 1983.
- Bongardt, H.:** Die Planungszelle in Theorie und Anwendung. Hg. von der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg. Stuttgart 1999.
- Dohmen, G.:** Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Hg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1996.
- Faure, E. u.a.:** Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek 1973.
- Glaserfeld, E. von:** Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Soest 1995, S. 7-14.
- Holzamp, K.:** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M. 1993.
- Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes, IIZ/DVV (Hg.):** Volkshochschulen und Lokale Agenda 21. Bonn 1998.
- Joss, S.:** Die Konsensuskonferenz in Theorie und Anwendung. Hg. von der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg. Stuttgart 2000.
- Ködelpeter, Th.:** Was können Methoden leisten? In: Apel, H. u.a. (Hg.): Wege zur Zukunftsfähigkeit - ein Methodenhandbuch. Bonn 1998, S. 13-16.
- Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro - Agenda 21.** Hg. vom Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit. Bonn 1997.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.):** Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts. Soest 1995.
- Neumann, H. / Seybold, H.J.:** Einleitung. In: Politik & Unterricht. Zeitschrift für politische Bildung, 25 (1999) 4, S. 3-6.
- Oppermann, B. / Langer, K.:** Umweltmediation in Theorie und Anwendung (hg. v. d. Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg). Stuttgart 2000.
- Schäffler, O.:** Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Baltmannsweiler 2001.
- Siebert, H.:** Neue Forschungen zum Lernen Erwachsener. Schriften der Arbeitsstelle „Neue Lernkulturen“. Hannover 2001.
- Stadelhofer, C. (Hg.):** Spuren suchen - Spuren legen. Verantwortung für die Zukunft durch forschendes Lernen und Handeln. Bielefeld 1996.
- Tremel, A.K.:** Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 2000.
- Wiater, W.:** Vom Schüler her unterrichten. Eine neue Didaktik für eine veränderte Schule. Donauwörth 1999.

Ulrich Klenm, Dr. phil., Diplompädagoge, ist Fachbereichsleiter an der Ulmer Volkshochschule. Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg und seit 1988 Mitarbeiter der ZEP. Tätigkeit als Verleger, Autor und Herausgeber im Bereich der Anarchismusforschung, Montessori-Pädagogik, Bildungsgeschichte, Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung.



Jacob Sovoessi

Bildung für alle!

Afrikas steiniger Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung

Zusammenfassung: Die Überwindung der Armut und den Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen hatte sich die weltweite Allianz für eine zukunftsfähige und partnerschaftliche Entwicklung vorgenommen, die mit der Agenda 21 in Rio geschmiedet worden ist. Doch die damit verbundenen Erwartungen konnten in weiten Teilen Afrikas bis heute nicht eingelöst werden. Der Kontinent ist von schweren wirtschaftlichen und sozialen Krisen gezeichnet. Auch das Bildungswesen befindet sich im Notstand. Was unter diesen prekären Bedingungen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ bedeuten kann und welche Perspektiven sich gleichwohl für pädagogische und bildungspolitische Reformen auftun, wird hier anhand der Erfahrungen des westafrikanischen Netzwerks „Schule und Entwicklung“ dargelegt.

Der Brundtland-Bericht, den die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung im Jahr 1987 vorgelegt hatte, unterstrich, dass die Weltwirtschaft die berechtigten Bedürfnisse und Wünsche aller Menschen befriedigen soll, aber gleichzeitig auch die Grenzen jeglichen Wachstums anerkennen muss: ökologische Grenzen, kulturelle Grenzen, Grenzen des Bevölkerungswachstums ... Auf der Grundlage dieses Berichtes hat der Rio-Gipfel 1992 eine Agenda für eine nachhaltige Entwicklung verabschiedet. Was hat sich dadurch, zehn Jahre später, in Afrika verändert? Sind wir auf dem richtigen Weg? Welche Fortschritte können wir feststellen?

Die Bilanz ist ernüchternd. Heute müssen mehr als 1,3 Milliarden Menschen weltweit, ein Sechstel der Weltbevölkerung, mit weniger als einem Dollar am Tag auskommen. Demgegenüber verfügen die 225 reichsten Bewohner dieses Planeten über einen unvorstellbaren Reichtum: der Umfang ihres persönlichen Besitzes entspricht annähernd dem, was die arme Hälfte der Weltbevölkerung zusammengenommen zur Verfügung hat. Angesichts dieses Skandals kann man wohl kaum von Entwicklung oder Fortschritt sprechen.

In Afrika sterben täglich 19.000 Kinder einen vermeidbaren Tod. Und in vielen afrikanischen Ländern gelten noch immer 9 von 10 Frauen als Analphabetinnen. Die Analphabetenrate unter Erwachsenen ist in den meisten afrikanischen Staaten südlich der Sahara nach wie vor erschreckend hoch - Analphabeten (Anteil an der Bevölkerung über 15 Jahren, 1997): Benin (63,6%); Burkina Faso (78,7%); Kamerun (27,6%); Tschad (49,7%); Togo (46,0%) (UNESCO 2000).

Wenn man über Bildung für nachhaltige Entwicklung in Afrika spricht, muss man sich das gegenwärtige Ausmaß des Wirtschafts-, Gesundheits- und Bildungsnotstands stets vor Augen führen.

Nachhaltige Entwicklung: Die Armutsbekämpfung hat Vorrang

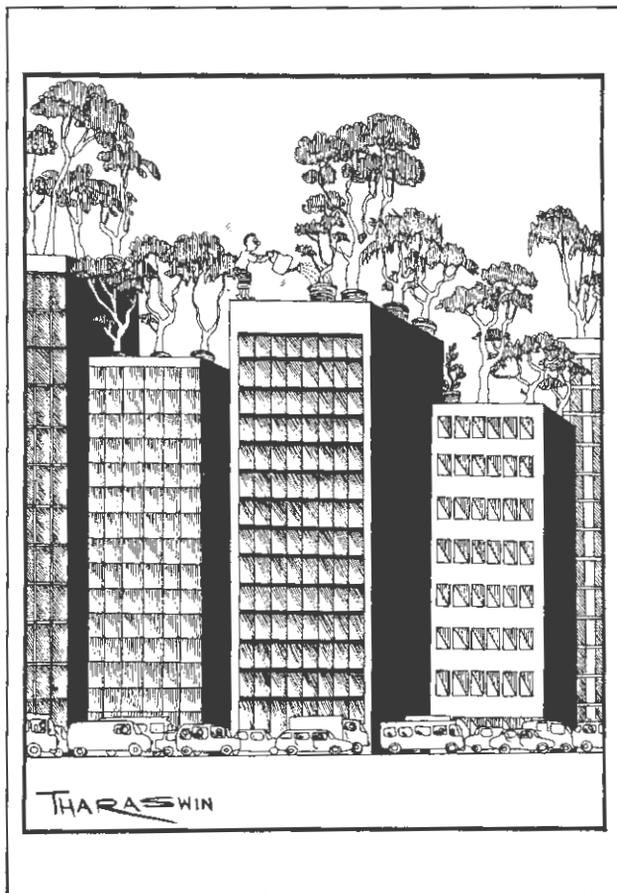
Die Förderung nachhaltiger Entwicklung muss daher mit energischen Maßnahmen zur Überwindung der Armut beginnen. Trotz einer Fülle von Entwicklungsprogrammen, trotz Schuldenerlass oder Schuldenkürzungen, konnte die Armut bislang nicht eingedämmt werden. Für die Armutsregionen gibt es keine Entwicklung, solange die Schuldenlast insgesamt weiter wächst und die Exporteinnahmen fallen. Auch kann es keine wirkliche Entwicklung geben, solange die Kinder auf dem Lande nicht die selben Chancen haben, eine Schule zu besuchen, wie die Kinder in den Städten. Es gibt keine wirkliche Entwicklung, solange die Schulen nicht allen Menschen die gleichen Zugangsmöglichkeiten zur Bildung gewährleisten können.

Es sieht ganz danach aus, dass wir von den ersten Schritten auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung noch weit entfernt sind. Das Bild von Afrika, das derzeit in den europäischen Medien verbreitet wird, bestärkt diese Einschätzung: Mangel an Demokratie, Wirtschaftsprobleme, Hunger, Kriege und Völkermord. Die Voraussetzungen für eine nachhaltige Entwicklung sind in Afrika offensichtlich noch nicht erfüllt. Von einer Bildung für Nachhaltigkeit ist zwar vielfach die Rede, nur selten werden jedoch entsprechende pädagogische und bildungspolitische Innovationen in die Wege geleitet.

Bildung für alle?

Seit der Weltbildungskonferenz von Jomtien (1990) sind die Schwierigkeiten nur noch größer geworden. Zwölf Jahre nach Jomtien erweist sich der Anspruch, „Bildung für alle“ zu verwirklichen, als ein Fehlschlag auf der ganzen Linie.

Die Mitwirkung am Unterricht erfordert von den Schülern ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und Beobachtungsgabe, Verständnis, Merkfähigkeit und das Vermögen, sich Ziele zu setzen und Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen. Diese kognitiven Aktivitäten können sich allerdings nur entfalten, wenn die Lernenden sich aktiv und engagiert in den Unterricht einbringen können. Doch wie soll das in vielen Regionen Afrikas funktionieren, wenn manche Kinder enorm lange Wege bis zur Schule zurücklegen müssen, wenn sie sich nicht sicher sein können, zu Hause etwas zu Essen zu bekommen, wenn sie keine Bücher haben, mit denen sie auch



(Ruwan Tharaswin; © epd-Entwicklungspolitik)

nach dem Unterricht weiter arbeiten können?

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: ist auch dies vielleicht wieder nur ein neues Programm, das dazu dient, die Armen auszuschließen? Ich denke nicht. Doch die reichen Länder des Nordens müssen durch ihre Solidarität unter Beweis stellen, dass sie auch tatsächlich gewillt sind, die Anstrengungen des Südens für eine andere Bildung tatkräftig zu unterstützen.

Der erste Schritt, um überhaupt die Voraussetzungen für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung an unseren Schulen zu schaffen, besteht darin, „Bildung für alle“ zu ermöglichen, und das heißt, allen Kindern, armen wie reichen, in der Stadt und auf dem Lande die gleichen Chancen für den Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Bildung zu gewährleisten.

Was nachhaltige Entwicklung bedeutet, muss stets an die Bedingungen des regionalen Kontextes angepasst werden. Und auch die Maßnahmen und Instrumente bedürfen der Adaption. Das bedeutet freilich nicht, dass für den afrikanischen Kontinent ein Konzept nachhaltiger Entwicklung gewissermaßen auf niedrigerem Niveau angemessen wäre. Mein Vorschlag geht vielmehr darauf hinaus, dass Konzepte einer nachhaltigen Entwicklung und Bildung viel konkreter werden, mehr auf den jeweiligen lokalen Kontext eingehen müssen. Was kann nachhaltige Entwicklung in Regionen bedeuten, in denen die elementaren menschlichen Bedürfnisse, wie sie Maslow aufgezeigt hat, nicht ausreichend befriedigt werden können: Ernährung, Gesundheit, Bildung ...?

Trotz der ernüchternden Rahmenbedingungen gibt es an unseren Schulen durchaus Erfahrungen, die hoffnungsvoll

stimmen. So werden in den Pilotschulen des westafrikanischen Netzwerks „Schule und Entwicklung“ RED (Réseau Ecole et Développement) Methoden und Handlungsmodelle entwickelt und erprobt, die die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen sollen, ihre Interessen aktiv und zielbewusst zu verfolgen, ihre Umwelt zu erkunden, verständnisvoll zu erschließen und mitzugestalten und ihre Zukunft in die eigene Hand zu nehmen. Wir sind überzeugt davon, dass wir ohne Verantwortlichkeit, ohne Weitsicht und Weltoffenheit eine zukunftsfähige Entwicklung nicht voran bringen können.

Anforderungen an eine Bildung für nachhaltige Entwicklung

Eine Bildung für nachhaltige Entwicklung stellt an das Bildungssystem, an Lehrerinnen und Lehrer und an die Verwaltungsstrukturen zahlreiche Anforderungen. Sie müssen ...

... Schülerinnen und Schülern praktische Lern- und Handlungsmodelle anbieten, wie Experimente, Übungen, Projekte, „learning by doing“.

Die Pilotschulen unseres Netzwerks versuchen dies zum Beispiel umzusetzen, indem sie Demokratie im Klassenzimmer praktizieren. Dadurch lernen die Schüler, ihre Arbeit kooperativ zu planen, sich wechselseitig zu respektieren und Regeln des Zusammenarbeitens zu entwickeln. Ein anderes Beispiel: wenn das Thema „Mais“ im Unterricht behandelt werden soll, kann sich dies selbstverständlich nicht auf das Klassenzimmer beschränken; zunächst einmal heißt es: raus in den Garten!

... eine Lernumgebung schaffen, die die Schülerinnen und Schülern dazu motiviert, zusammenzuarbeiten, die eigene Meinung zu vertreten und sich kritisch aber respektvoll miteinander auseinander zu setzen.

Das soziale Leben im Klassenzimmer repräsentiert die Gesellschaft. Innerhalb der Schule erlernt die Jugend politische Teilhabe und den Umgang mit den Regeln und Werten des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Daher müssen wir uns darum bemühen, ihnen Verantwortung und echte Entscheidungskompetenz zu übertragen.

... die Schule mit dem Dorf, der Stadt und mit dem Leben der gesamten Gesellschaft verbinden.

Dieser Punkt ist für eine nachhaltige Entwicklung zentral. Die Menschen müssen sich „lokal“ engagieren, d.h. im konkreten lokalen Kontext, aber im Bewusstsein der globalen Einflüsse und Zusammenhänge, in die ihr Handeln verwoben ist. Auf diesem Wege erfahren Jugendliche und Erwachsene eine „glokale“ Anschauungsweise.

Gesellschaftliche Entwicklung und Kultur sind eng miteinander verflochten. Schon deshalb muss die Schule eng mit dem sozialen Leben der Gemeinschaft verknüpft werden, den lokalen kulturellen Traditionen, dem Kunsthandwerk, der örtlichen Kreativität und den lokalen Innovationspotenzialen.

... effektive und flexible Unterrichtsmethoden anwenden.

Effektive und flexible Unterrichts- und Arbeitsmethoden helfen den Lernenden, Verständnis und Lösungsmöglichkeiten für Problemstellungen zu entwickeln. Solche Methoden verbessern und beschleunigen Lernprozesse. Weil sich die Beziehungen, in denen die Familien zu den Schulen stehen, von Familie zu Familie sehr unterscheiden, müssen die Schulen zudem recht vielfältige Strategien und Methoden anwenden, um alle Familien und die gesamte Gemeinschaft in die Lerngeschichte der Kinder mit einzubeziehen.

... Demokratie in Theorie und Praxis verwirklichen.

In den Pilotschulen des RED werden die Rechte der Kinder respektiert. Die Schüler bilden eigene Schülervertretungen und organisieren das Schulleben über die Mitwirkung an Schulbeiräten und Klassenräten, die von den Schülern selbst geleitet werden.

Das Netzwerk Schule und Entwicklung

Westafrika und Zentralafrika standen überwiegend unter französischer Kolonialherrschaft. Mit der Unabhängigkeit erben wir ein ganz und gar unangepasstes Bildungssystem. Trotz zahlreicher Verbesserungen und Reformen, die seitdem in zahlreichen Ländern unternommen worden sind, sind die Ergebnisse dürftig. Bis heute entspricht das Schulwesen nicht den akuten gesellschaftlichen Erfordernissen. Die vorhandenen Bildungssysteme sind weder dazu in der Lage, die individuelle Entwicklung der jungen Menschen, noch die kollektive Entwicklung des afrikanischen Kontinents zu befördern. Viele Jahrzehnte nach der Unabhängigkeit sind wir konfrontiert mit einer inkohärenten Politik, unausgewogenen Bildungsprogrammen, kulturell unangemessenen Bildungsinhalten und der Missachtung des emanzipatorischen Anspruchs von Bildung.

Angesichts des Bankrotts der staatlichen Bildungssysteme haben evangelische Bildungseinrichtungen in Benin, Burkina Faso, der Elfenbeinküste, Kamerun, Gabun, Ruanda, Tschad und Togo 1989 das Netzwerk RED geschaffen. Es hat sich zum Ziel gesetzt, zunächst einzelnen ausgewählten Pilotschulen in den beteiligten Ländern, dann allen evangelischen Schulen und schließlich dem nationalen Bildungssystem ernsthafte Alternativen der Bildungsreform aufzuzeigen. Inzwischen sind dem Netzwerk 24 Pilotschulen in sechs Ländern angeschlossen.

Wir fördern das globale Lernen, komplexe schulische Konzepte und Methoden, ganzheitliches Denken, „glokale“ kulturelle Schulprojekte, muttersprachlichen und lokalsprachlichen Unterricht, „learning by doing“, aktivierende Unterrichtsmethoden, Projektunterricht, die Verknüpfung von Theorie und Praxis.

Der lange Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung

Innovationen an Pilotschulen können, entsprechende Geduld vorausgesetzt, zu einer neuen Einstellung, zu einem neuen Bewusstsein für die Gestaltung unserer Zukunft führen. Unsere Wurzel ist die Befreiungspädagogik. Befreiung ist das Ziel aller pädagogischen Methoden, das Ziel der Handlungsmodelle und didaktischen Konzepte, die wir in die Schulen und Klassen einführen, das Ziel neuer Unterrichtsinhalte.

Mathematische Übungen, der Unterricht über ökologische Themen und die Anerkennung der Rechte der Kinder sind in der pädagogischen Theorie wie in der Schulpraxis auf bemerkenswerte Weise vermischt. Und die Kluft zwischen dem Schulalltag und dem Alltag in den Familien verschwindet zusehends. In unseren Schulen erstellen die Kinder ihre Lernmaterialien selbst, sie lernen durch praktisches Tun, sie handeln aktiv und reflektieren ihr Handeln, sie prägen sich Erkenntnisse ein, indem sie forschen; Demokratie ist eine tägliche Übung für alle Lehrer und Schüler; Selbstorganisation ist eine tägliche Praxis und schließt solidarisches Handeln ein.

Ich hoffe, dass diese Schulen eine neue Generation hervorbringen werden, die in der Lage sein wird, Afrikas Zukunft in die Hand zu nehmen. Unsere positiven Erfahrungen mit einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, die sich auf die Grundlagen des Globalen Lernens stützt, gehen zwar nur von einigen wenigen Pilotschulen aus, greifen inzwischen aber auch auf andere evangelische Schulen, andere Privatschulen wie auf die staatlichen Schulen über. Ich bin zuversichtlich, dass die grundlegende Reform des Bildungswesens auf diesem Wege vorankommen wird.

(Übersetzung: Klaus Seitz)

Anmerkung:

Vgl. zum Thema auch: www.ecole-pilote.de

Literatur:

Réseau Ecole et Développement (ed.): Correspondances vers une pédagogie de libération. Editions CLE, Yaoundé 1999 (englische Fassung in Vorbereitung).

UNESCO: World Education Report. Paris 2000.



Jacob Sovoessi, Benin, ist Erziehungswissenschaftler und arbeitet seit vielen Jahren als Berater für das Netzwerk „Schule und Entwicklung“ RED. Er unterrichtet an der Benin Universität Erziehungswissenschaft und Bildungsmanagement.

Christine M. Merkel

Bildung für Nachhaltigkeit 1992 - 2002

Die Katalysatorrolle der UNESCO

Zusammenfassung: Wenige Monate vor dem Johannesburg-Gipfel zu nachhaltiger Entwicklung lässt sich eine Bilanz ziehen, wie UNESCO im ersten Jahrzehnt seit dem Erdgipfel in Rio den Auftrag ausgefüllt hat, die Agenda 21 in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Kommunikation voranzubringen.¹

Anhaltspunkte dazu liefern wichtige politische Initiativen anlässlich der 31. Generalkonferenz der UNESCO im Oktober und November 2001. Wesentliches Zwischenergebnis ist ein klares Votum aller Mitgliedsstaaten, „nachhaltige Entwicklung“ in den Prioritäten „Wissengesellschaft“ und „Armutsbekämpfung“ als strategische Leitlinie der UNESCO Programmatik 2002-2007 stärker zu verankern. Dieser Beschluss spiegelt eine selbstkritische Bilanzierung der Initiativen, die UNESCO als ein den Globus umspannendes Netzwerk bislang zur Umsetzung der Agenda 21 ergriffen hat. Er belegt zudem eine erste erfolgreiche Mobilisierung der Mitgliedsregierungen. Letztlich hängt es von ihrer Kooperationsbereitschaft ab, diesem Leitbild in den Programmen der UNESCO Gewicht und Dynamik zu verleihen.

Initiiert von den Regierungen Südafrikas, Australiens und Namibias², handelt es sich um eine Resolution, die den Bezug zwischen Bildungs- und Wissenschaftsprogramm der UNESCO und dem Johannesburg-Gipfel herstellt und die Organisation, ihre Mitgliedsstaaten und die mit der UNESCO eng kooperierenden Zivilgesellschaften mobilisieren will. Den Ergebnissen von Johannesburg 2002 wird eine strategische Bedeutung für die Frage zuerkannt, mit welchen Akzenten internationale Kooperation in Bildung, Wissenschaft, aber auch Kommunikation und Kultur künftig gestaltet werden soll. Positiv wird hervorgehoben, dass die UNESCO gemeinsam mit anderen internationalen Organisationen im vergangenen Jahrzehnt umfangreiche Arbeiten geleistet hat, mit denen die Wissensbasis zu Fragen nachhaltiger Entwicklung deutlich verbessert wurde. Das Internationale Arbeitsprogramm Bildung, Öffentlichkeitsarbeit und Ausbildung für Nachhaltigkeit der UN Kommission für Nachhaltige Entwicklung (CSD) spielt hierbei eine herausgehobene Rolle.

Der Johannesburg-Gipfel wird als wichtige Chance bewertet, nachhaltige Entwicklung als integrierendes Rahmenkonzept aller Programme der UNESCO weiterzuentwickeln und die Verbindung zur Schlüsselrolle der Bildung präziser zu for-

mulieren. Dies soll als Leitlinie für die künftigen Programm-entwürfe ab 2003 umgesetzt werden. Der Beschluss der Generalkonferenz vom November 2001 verpflichtet den Generaldirektor der UNESCO zur regelmäßigen Berichterstattung über die Umsetzung ab Mai 2002.

Über Johannesburg hinaus: Nachhaltigkeit als interdisziplinäres Rahmenkonzept

Eine weitere Initiative zur Mobilisierung der Delegierten ergriff der UNESCO-Sektor Naturwissenschaften im Rahmen der Programmkommission Wissenschaften. Unter dem Titel „Wie relevant ist Nachhaltige Entwicklung überhaupt noch“, fand in Paris am 23.10.2001 ein Podium statt, geleitet von Khotso Mokhele, Vertreter Südafrikas im Exekutivrat der UNESCO. An der Debatte beteiligten sich u.a. die Vorsitzenden der groß angelegten Langzeitprogramme der UNESCO in den Bereichen Geowissenschaften, Hydrologie, Ökologie, Ozeanographie und Gesellschaftliche Transformation. Das gemeinsame Statement der fünf Vorsitzenden mündete in ein unmissverständlich starkes Signal, dass die UNESCO ihren einzigartigen Charakter als UN-Organisation mit Mandat zur intellektuellen Zusammenarbeit in den kommenden Jahren zur Bekräftigung des Auftrages „Nachhaltigkeit“ nutzen müsse: „...es ist klarer als je zuvor, dass alle vier Hauptprogramme der UNESCO für nachhaltige Entwicklung relevant sind. Dementsprechend hat UNESCO eine einzigartige Qualifikation und Ausstattung, um zum besseren Verständnis sowie zur Stärkung von Nachhaltigkeit in der ganzen Welt beizutragen... (Die Vorsitzenden) wiederholen die starke Überzeugung, dass UNESCO einen verbindlichen Orientierungsrahmen braucht, dem die Zielvorstellung nachhaltige Entwicklung als verbindendes und integrierendes Konzept zugrunde liegen muss, an dem sich dann die konkrete Programmausgestaltung orientieren kann“³.

Wenn diese Elemente den Status des Jahres 2001 abbilden, was ist daraus über die Umsetzungsstrategien und Ergebnisse von 1992 bis heute zu schließen? Wie lässt sich der Stellenwert der Zielorientierung Nachhaltigkeit in Bildungsprogrammen und existierenden Projekten etc. beurteilen, inwieweit hat

dies Auswirkungen auf Verhaltensänderungen und Politik von Gesellschaften, welche Indikatoren sind hierfür aussagekräftig?

Kapitel 36 paradox - die vergessene Priorität von UNCED?

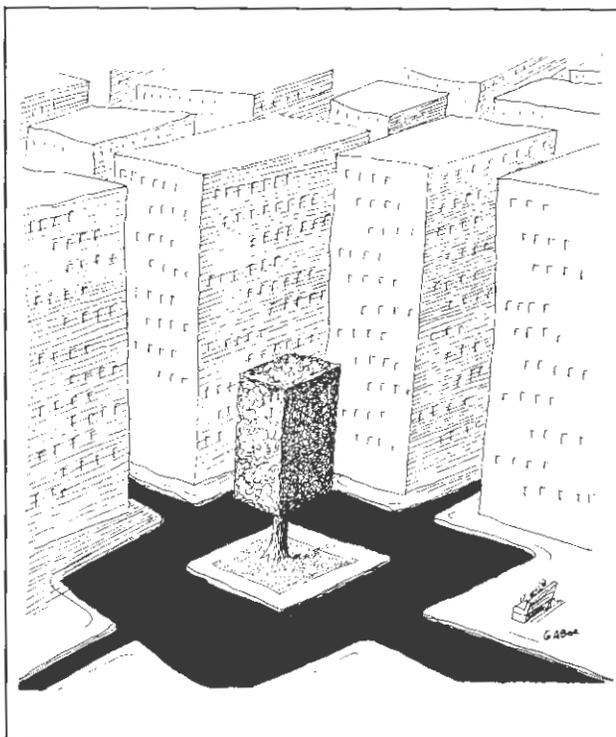
Bereits vier Monate nach dem Erdgipfel von Rio im Juli 1992 lud die UNESCO gemeinsam mit dem Umweltprogramm der Vereinten Nationen UNEP, der Internationalen Handelskammer und der kanadischen Regierung wichtige Multiplikatoren aus 87 Ländern aller Weltregionen zu einem Kongress nach Toronto, der die Umsetzung der Agenda-21-Themen „Umwelt und Entwicklung“ in Bildung und Medien erörterte.

Die rasche Handlungsfähigkeit von UNESCO in dieser ersten dynamischen Phase nach Rio basierte auf dem eingespielten internationalen Kooperationsprogramm Umwelterziehung (IEEP), das bereits seit 1975 gemeinsam mit UNEP durchgeführt wurde - Ergebnis der ersten internationalen Umweltkonferenz in Stockholm 1972 und Veranstalter der ersten internationalen Konferenz zu Fragen der Umweltbildung in Tiflis 1977. Typische und intensiv nachgefragte Programmangebote waren regionale „Train the Trainers“-Workshops für Hochschulen und Lehrerbildung, die Bildung von Pools regionaler Expertise, Assistenz bei Bestandsaufnahmen, bei der Erstellung einschlägiger Lehr- und Lernmaterialien, bei der Entwicklung von curricularen Richtlinien sowie die entsprechende Beratung von Bildungsministerien und Regierungen.

Beispiele sind die Entwicklung von Rahmenrichtlinien Umweltbildung durch die Nordamerikanische Vereinigung für Umweltbildung, regionale UNESCO Workshops für Sub-Sahara Afrika und Lateinamerika, die Curriculuminitiative des indonesischen Instituts für Lehrerbildung und ähnliche Aktivitäten in Argentinien, China, Nigeria, Tansania und Uganda, sowie das Projekt „Umwelt und Schule“ der OECD mit Schulnetzen in 19 Ländern. Besonders bei der Produktion von Lehr- und Lernmaterialien engagierten sich zunehmend auch NROs wie z.B. das World Resources Institute, der World Wild Life Fund sowie der Internationale Rat zur Erhaltung der Natur und der natürlichen Ressourcen (IUCN).

Projekte der Öffentlichkeitsarbeit hatten eher Kampagnencharakter, wie z.B. Stadtsäuberungen in Elendsvierteln in Brasilien und Kolumbien, oder eine klare Zielgruppenorientierung, wie das EU-Programm für Journalisten und Multiplikatoren 1992 - 1996. Für den Bereich Medien und Künste schloss die UNESCO eine Partnerschaft mit der „One World Broadcasting Group“, die zur Produktion einer Pilotserie von Fernsehprogrammen führte.

Es sollte allerdings vier Jahre dauern, bis die UN-Kommission für Nachhaltige Entwicklung (CSD) 1996 die erste substantielle Debatte über das sog. Bildungskapitel - Kap 36 - der Agenda 21 auf die Tagesordnung setzte. Und das, obwohl sich in dieser Agenda 617 (!) mal der Hinweis auf Notwendigkeiten der Umsetzung in Bildung und Ausbildung findet, an Häufigkeit nur noch übertroffen von der Nennung des Wortes „Regierung“. So leitete der UN-Generalsekretär 1996 seinen - von UNESCO vorbereiteten - Bericht an die CSD 4⁴ mit



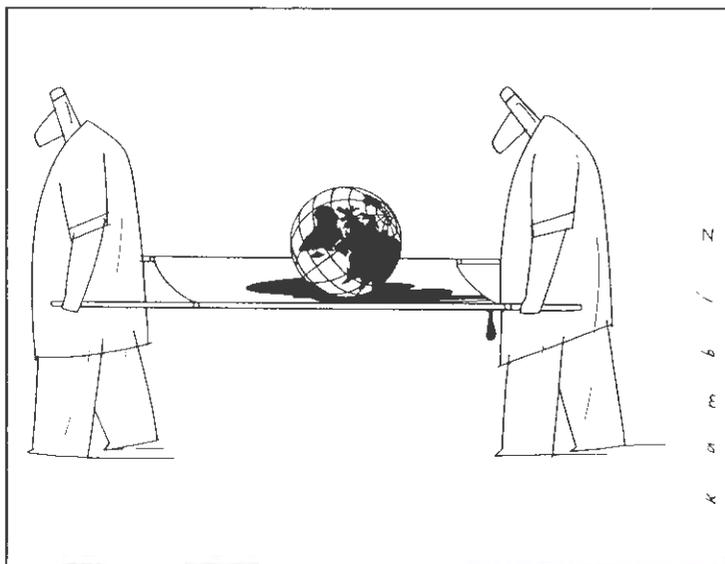
(Ganoor Pal Geszti; © epd-Entwicklungspolitik)

der Benennung dieses Paradoxes ein: Im Gegensatz zu vielen anderen Kapiteln der Agenda 21 sei das Kapitel 36 unter allen Ländern unstrittig und gleichermaßen umsetzbar. Trotz dieser starken Unterstützung drohe es jedoch zur „vergessenen Priorität“ des UNCED Prozesses zu werden.

Meilenstein eines neuen internationalen Konsensus

Eine besondere Herausforderung für die Umsetzung von Kapitel 36 stellt sicherlich sein umfassender Charakter dar. Dieser spiegelt den Umbruch der bildungspolitischen Debatte der 1990er Jahre, mit zunehmender Anerkennung der Tatsache, dass das gesamte Bildungswesen mit allen seinen Stufen und Zweigen zu berücksichtigen ist, gleichzeitig aber auch die Weiterbildung am Arbeitsplatz, die Erwachsenenbildung, non-formale Bildungsangebote und die öffentliche Kommunikation zu Fragen von Umwelt und Entwicklung - letztere oft durch Nicht-Regierungsorganisationen sowie Medienproduzenten gestaltet.

Konzeptionell bezieht sich das Kapitel 36 zudem auf das Ziel umfassender Grundbildung für alle Lebensalter als wesentlichem Bestandteil menschenwürdigen Lebens, das mit der Weltkonferenz 1990 in Jomtien als internationaler Bildungskonsensus formuliert worden war. Qualitativ gute Grundbildung, eine Priorität für weit über die Hälfte aller Staaten der Welt, ist zugleich eine Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung. In diesen Zusammenhang sind die drei Handlungsachsen des Kapitel 36 einzuordnen: 1. Umorientierung der Bildung auf nachhaltige Entwicklung, 2. Politische Bildung für die breite Öffentlichkeit zu Themen der Nachhaltigkeit, 3. Training und Weiterbildung.



(Kambiz Derambakhsh: © epd-Entwicklungspolitik)

Der 1996er Bericht des Generalsekretärs beschreibt folgenden Umsetzungsstatus seit UNCED: Basis ist ein neuer internationaler Konsensus, der eine veränderte Sichtweise von Bildung, Öffentlichkeitsarbeit und Training ausdrückt. Bildung wird zunehmend in lebenslanger Perspektive gesehen, als Werkzeug um

a) Wertewandel, Verhaltensänderung und Umorientierung des Lebensstils zu erreichen, die nötig sind, um Veränderung Richtung Nachhaltigkeit zu initiieren sowie Demokratie, menschliche Sicherheit und Frieden zu stärken,

b) Wissen, Know-How und Fertigkeiten in großem Maßstab zu verbreiten, die für nachhaltige Produktion, Konsum, Ressourcennutzung, Landwirtschaft, Energie und Industrieproduktion nötig sind,

c) einen qualitativ hochwertigen Informationsstand in der Bevölkerung herzustellen, so dass Mehrheiten bereit sind, Maßnahmen, die zu Nachhaltigkeit führen sollen, mit zu initiieren und zu unterstützen.

UNESCO nennt zwei wesentliche Hürden für die Umsetzung dieses Kapitels aus der Agenda 21: Zum einen die Kluft zwischen dem Wissenschaftssystem und dem Bildungswesen, zum anderen der Mangel an kompetenten Bildungsplanern und Fortbildnern mit Erfahrung in interdisziplinären Arbeitsweisen und Sachkompetenz in Fragen von Umwelt und Entwicklung. Als effektivste Ansätze werden eine kombinierte Bildungsreform und die Umstrukturierung des Bildungswesens identifiziert, Hand in Hand mit Lehreraus- und Fortbildung. Dies ist jedoch eine Aufgabe mit einem Zeithorizont von sieben bis zehn Jahren und erfordert die Mobilisierung zusätzlicher Ressourcen. Training von Trainern, sowie von Kommunikatoren aller Art, einschließlich Journalisten wird dabei als Hauptpriorität benannt.

Sechs deutliche Trends lassen sich für die ersten drei Jahre nach Rio identifizieren:

- Zahlreiche Länder haben umfassende Bildungsreformen initiiert, die Elemente des Nachhaltigkeitskonzeptes integrieren.

- Bildung für Nachhaltigkeit muss so heruntergebrochen werden, dass das Konzept auf der Handlungsebene von Ge-

meinden, Haushalten und Individuen nachvollziehbar und umsetzbar wird. Generell hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Elemente des Nachhaltigkeitskonzeptes auf Basis der örtlichen sozio-ökonomischen, ökologischen und kulturellen Gegebenheiten konkretisiert werden müssen.

- Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien können wesentlich zur Verankerung auf der Alltagsebene beitragen.

- Nicht-Regierungsorganisationen und ihre Netze werden zu wichtigen Verbreitungs Kanälen für Nachhaltigkeitswissen.

- Das Bildungswesen wird insgesamt durchlässiger gegenüber anderen Bereichen der Gesellschaft, was neue Formen von Partnerschaften ermöglicht.

- Im UN-System zeichnet sich eine neue gemeinsame Programm-Initiative „Bildung und Öffentlichkeitsarbeit für nachhaltige Entwicklung“ ab, getragen von UNESCO und UNEP mit weiteren Partnern.

Ergebnis dieser 4. Sitzung der CSD war das Arbeitsprogramm zu Bildung, Öffentlichkeitsarbeit und Training⁵. Sein Kern ist einerseits die Verstärkung der bereits identifizierten Bildungsprioritäten, also die Ermöglichung von Lernchancen für alle Lebensalter, u.a. durch die Finanzierung von Grundbildungsprogrammen. Zum zweiten ergeht als spezifischer Auftrag an UNESCO die Synchronisierung dieser nationalen und regionalen Bildungsreformprozesse mit der Umorientierung von Lerninhalten und -methoden in Richtung auf Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung, unter kontinuierlicher Präzisierung des Nachhaltigkeitskonzeptes. Dabei sind alle Akteursgruppen zu involvieren, wie z.B. Hochschullehrer, Ausbilder, Studenten, Schüler, Lehrer und ihre Gewerkschaften, Eltern und Medienleute. Besonders hervorgehoben wurde die Verbindung mit dem CSD Arbeitsprogramm zur Veränderung von Produktionsweisen und Konsummustern. Der jährliche UNDP Bericht über menschliche Entwicklung wählte für die Ausgabe 1998 den Schwerpunkt Konsummuster, Lebensstile und Folgen für Ressourcenprioritäten, ein wichtiger Meilenstein auch zur Umsetzung des Kapitels 36.

Die nachfolgenden CSDs 6 (1998) und 7 (1999) bestärkten die grundsätzliche Richtung dieses Arbeitsprogramms. Im Lichte der Debatten der 7. CSD über die Problematik der Weltmeere und Gewässer, über Konsummuster und Produktionsweise sowie über Tourismusfragen wurde auf die strategische Rolle von öffentlichem Bewusstseinswandel durch Bildungsarbeit, Ausbildung und Medieninformation verwiesen. Dieser Trend gilt auch für alle weiteren großen internationalen UNESCO Bildungskonferenzen der letzten Jahre, wie die V. Weltkonferenz Erwachsenenbildung (Hamburg 1997), den zweiten internationalen Kongress zu Fragen der Berufsbildung (Seoul 1999), das Weltforum Grundbildung (Dakar 2000) und dem Globalen Bildungsdialog der UNESCO und der Weltbank auf der Expo 2000 in Hannover. Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen waren jeweils ausdrücklich Teil des Arbeitsprogramms und der Beschlussfassung.

Die Architektur der Umsetzung: Ein Mandat mit Haken und Ösen

Immer, wenn es darum geht, Veränderungsprozesse in komplexen Organisationen zu initiieren und zu bewerten, spielen drei Aspekte eine wichtige Rolle: stimmen Leitkonzepte und Programmrichtlinien, sind die Prozesse organisatorisch so strukturiert, dass substantielle Ergebnisse in vertretbarer Zeit erreicht werden können und werden die entsprechenden professionellen und materiellen Ressourcen mobilisiert?

Bei der Beurteilung der Arbeitsergebnisse von UN-Organisationen ist hierbei ihr spezieller zwischenstaatlicher Charakter zu beachten: Die nationalen Regierungen delegieren bestimmte Aufträge - in diesem Fall „Umsetzung von Kapitel 36 der Agenda 21 durch die UNESCO und Partner“, die in der Folge dann ein gewisses Eigenleben entwickeln. Je nach politischer Konjunktur werden diese Aufträge dann nicht mehr als Ergebnis der eigenen Beschlussfassung gesehen, sondern als Projekt in „Eigentümerschaft“ der UN-Organisation wahrgenommen und bewertet. Im Zuge der strukturellen Verarmung öffentlicher Hände in den letzten zehn Jahren ist damit in der Regel keine Ausstattung mit angemessenen Ressourcen verbunden. Eine mögliche Schere zwischen Arbeitsauftrag und erreichbaren Ergebnissen ist vorprogrammiert.

Diese drei Herausforderungen spiegeln sich sehr deutlich in der Art und Weise, in der UNESCO diese Aufgabe angegangen ist.

Leitkonzepte und Programmrichtlinien

Die Organisation hat in dem relevanten Zeitraum zwei sogenannte Mittelfristige Programmstrategien verabschiedet, für die Jahre 1996-2001 und 2002-2007. Leitideen für erstere waren UNESCOs Beiträge zu Wohlstand, Gerechtigkeit, Freiheit und Solidarität, also zu den Kernanliegen aus der UN Agenda für den Frieden und der UN Agenda für Entwicklung. Die Agenda 21 wurde konzeptionell im Programmbereich „Wissenschaften“ unter dem Stichwort „Umwelt, Bevölkerung und soziale Entwicklung“ erwähnt. Das Konzept Nachhaltigkeit wurde als Teil der Wertebasis für eine „ökologisch, sozial und kulturell tragfähige Koexistenz in demokratisch organisierten Gesellschaften“ verortet, mit einem Fokus auf der Verbreitung von Fachwissen über Umwelt und Bevölkerungsfragen⁶.

Die mittelfristige Strategie 2002-2007 stellt die Elemente nachhaltiger Entwicklung im Abschnitt über den globalen Kontext („the global setting“) als Teil des UN-Konsenses heraus, so z.B. in der Zielsetzung des UN Aktionsprogramms für eine Kultur des Friedens, als Zwillingsziele zu „tatsächlicher menschlicher Sicherheit“, die ohne nachhaltige Entwicklung einschließlich Umweltschutz nicht denkbar ist, sowie als Teil der bei dem Millennium-Gipfel der UN im September 2000 verabschiedeten Entwicklungsziele, unter dem Stichwort „Umwelt“.

Als integrierende Programmenthemen für die Umsetzung in allen Fachbereichen werden benannt: die Bekämpfung extremer Armut sowie der Beitrag der Informations- und Kommunikationstechnologien zur Entwicklung von Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation und der Entstehung einer Wissensgesellschaft. Es wird auch von dem Johannesburg

Gipfel 2002 abhängen, ob die Initiative Südafrikas, Australiens und Namibias - welche die Zustimmung aller 190 Mitgliedsstaaten fand -, der Perspektive „Nachhaltigkeit“ größere Sichtbarkeit zu verleihen, eine substantielle Auswirkung in der Programmpraxis der UNESCO haben wird.

Dieser Verlauf spiegelt einerseits die „Erfolgsgeschichte“ der Leitperspektive Nachhaltigkeit der Agenda 21, die je ihren Weg in die Aktionspläne aller weiteren UN-Konferenzen der 90er fand, zugleich aber auch das Dilemma des wechselnden Fokus: Als kleinster Nenner wurde daraus additiv das Arbeitsfeld „Umwelt“, „Bevölkerungsfragen“ und „Entwicklung“ - in der aktuellen Diskussion zusätzlich überformt von dem Stichwort „Armutsbekämpfung“.

Organisationsformen der Arbeitseinheit

Hier stellte sich die Herausforderung, eine Programmeinheit mit Fähigkeit zur Interdisziplinarität, ja Transdisziplinarität organisieren zu sollen - ein Unterfangen, das auch aus dem akademischen Bereich nicht gerade als Erfolgsstory bekannt ist. Und dies in einer Phase des doppelten Paradigmenwandels: Von Umweltfragen zur Nachhaltigkeitsdebatte einerseits und von der Orientierung auf Grundbildung im Rahmen des hierarchisch gestuften Bildungssystems hin zu einem Begriff erweiterter Grundbildung als Basis für Strategien lebensbegleitenden Lernens andererseits.

Von 1994 bis 2001 löste UNESCO diese Frage mit der Schaffung des Transdisziplinären und Inter-Agency Kooperationsprojektes „Umwelt und Bevölkerungsfragen, Bildung und Information für Entwicklung“. Diese Einheit sollte u.a. das UNESCO-UNEP Programm zu Umweltbildung in Richtung auf Nachhaltigkeitsfragen weiterentwickeln. Dieser Versuch muss als gescheitert bezeichnet werden, die IEEP-Kooperation mit UNEP wurde beendet. Neuerdings wird die Zusammenarbeit jedoch wieder intensiviert u.a. mit Fokus auf Fragen des Wassermanagements, mit einem Kooperationsprogramm 2002-2003, für das die Hochschuleinheit der UNESCO die Federführung übernommen hat (mit dem Regionalschwerpunkt Afrika) sowie verstärkter Zusammenarbeit zu den Themen sanfter Tourismus und erneuerbare Energien⁷.

Als neues Element trat die Zusammenarbeit mit dem Bevölkerungsfonds der Vereinten Nationen hinzu (UNFPA), die besonders nach der Weltbevölkerungskonferenz von Kairo den Zusammenhang von Reproduktiver Gesundheit und Grundbildung von Mädchen und Frauen als Priorität setzten und sich u.a. deswegen im Jahre 2000 gemeinsam mit der UNESCO, Weltbank, UNICEF und UNDP am Weltforum Grundbildung in Dakar beteiligten.

Mit der Neustrukturierung der Programmsektoren der UNESCO in den Jahren 2000/2001 wurden die Agenda 21 Aufgaben im wesentlichen zwei Arbeitseinheiten zugeordnet: Der neu geschaffenen Einheit „Qualitätsbildung und Bildungsreform“ im Bildungssektor, sowie den Bereichen Natur- und Sozialwissenschaften.

Personelle und finanzielle Ressourcen

Die Gestaltung der Ressourcenflüsse prägt die Schwerpunktbildung von Organisationen. Die Schaffung des transdisziplinären und Inter-Agency Projektes „Umwelt, Bevölkerung und Entwicklung“ ging nicht mit der Einrichtung eines

entsprechenden Budget-Mechanismus einher, der die Entwicklung bereichsübergreifender Arbeitsansätze zwingend herausforderte - erfahrungsgemäß der wirksamste Mechanismus, um Querschnittsaufgaben in Institutionen zu verankern und sie nicht nur vom Goodwill der verantwortlichen Personen abhängig zu machen. In der Konsequenz ergab sich ein Ungleichgewicht zwischen dem von den Mitgliedsstaaten verabschiedeten Basishaushalt der UNESCO für Agenda 21-Bildungsaufgaben und wesentlichen Beiträgen an Drittmitteln⁸, eingeworben bei anderen UN-Agenturen und Wirtschaftspartnern⁹.

Während dies einerseits eine aktive Partnerschaftspolitik fördert, wie sie in der Agenda 21 angelegt ist, stellt sich damit die Herausforderung, nicht lediglich Aktivitäten durchzuführen, die kurzfristig sichtbare Ergebnisse hervorbringen. Es gibt eindrucksvolle Beispiele öffentlich-privater Partnerschaften, die dauerhaft strukturbildend wirken und auf integrative Problemlösefähigkeit bei Jugendlichen und Studenten abzielen. Exemplarisch seien hier genannt die Illinois Mathematics and Science Academy - eine innovative Sekundarstufe für mathematisch-naturwissenschaftlich besonders begabte Jugendliche (vgl. www.learndev.org) und das „Global Seminar: Environment and Sustainable Food Systems“, initiiert von der Cornell-Universität Ithaca, eine fallstudienbasierte Kooperation mit Partneruniversitäten aus allen Weltregionen (vgl. www.global.cornell.edu).

Werkzeuge, Strategien, Ergebnisse

Bei allen konstatierten Hürden, die generell auch mit dem sehr gebremsten politischen Elan der Regierungen in Sachen Nachhaltigkeit zusammenhängen, ist festzuhalten, dass die Werkzeuge der UNESCO Programme grundsätzlich zur Umsetzung der Agenda 21 Inhalte angemessen und wirksam sind. Hier bewähren sich besonders die sukzessive entwickelten Formen der Kooperation mit Fach- und Nicht-Regierungsorganisationen. Dies gilt sowohl für die bereits skizzierten wissenschaftlichen Langzeitprogramme als insbesondere auch für Netzwerke und Allianzen im Rahmen des UNESCO Bildungsprogramms.

So entstanden z.B. im Netzwerk der UNESCO-Lehrstühle (Unitwin) der UNESCO Lehrstuhl zur Reorientierung der Lehrerbildung auf Nachhaltigkeitsfragen an der Universität York, Toronto-Kanada, sowie der Internationale Mittelasiatische Lehrstuhl für Umweltfragen am Wissenschaftszentrum Irkutsk (Irkutsk, Russische Föderation). Die 2001 begründete Globale Hochschul-Partnerschaft für Nachhaltigkeit ist ein Zusammenschluss von insgesamt 1000 Hochschulen, die Nachhaltigkeitsorientierung in Forschung und Lehre sowie im Hochschulmanagement und in der Kooperation in lokalen Agenda 21 Prozessen voranbringen will. GHESP, The Global Higher Education for Sustainability Partnership, hat für den Zeitraum 2001-2002 eine Kooperationsvereinbarung mit UNESCO gezeichnet. Ziel ist die Verstärkung der Nachhaltigkeitsorientierung an Hochschulen, und zwar sowohl in den Lehr- und Forschungsinhalten als auch im Management.

Das Netz der UNESCO Projekt- Schulen initiierte z.B. 1996 (10 Jahre nach der Kernschmelze von Tschernobyl) und 2000

(Nachhaltige Entwicklung als Beitrag zu einer Kultur des Friedens) weltweite Aktionstage. Die deutschen Projektschulen veranstalteten im Sommer 2001 die 1. Internationale Sommerschule unter dem Motto „Haltet unsere Erde sauber“, an der fast 200 Jugendliche und ihre Lehrerinnen und Lehrer aus 45 Ländern teilnahmen.

Innovation ohne Veränderung?

Paradoxe Ergebnisse stellt allerdings eine neuere umfangreiche vergleichende Studie zu Umweltbildung in der Region Asien und Pazifik fest (vgl. Yencken u.a. 2000): Die Schüler äußern zwar großes Interesse, im Unterricht mehr zu Fragen von Umwelt, Entwicklung und Nachhaltigkeit zu erfahren - sehen aber keinerlei Verbindung zu der Frage, wie ihr eigener Lebensstil und die Produktionsweise der Gesellschaft um sie herum die Zukunftsfähigkeit beeinflusst. „Innovation ohne Veränderung“ fassen die Autoren pointiert dieses Ergebnis zusammen. Die Katze beißt sich immer wieder neu in den Schwanz: Solange Nachhaltigkeitspolitik kein politisches Schwergewicht hat und von Bildungsministerien wirklich ernst genommen wird, beleben und bereichern zwar die etwas kreativeren Methoden von Umweltbildung den eher traditionellen Unterricht - ein Quantensprung ist von dieser Tröpfcheninfusion jedoch nicht zu erwarten.

Die Weltkommission „Bildung für das 21. Jahrhundert“ bündelte in einem dreijährigen Arbeitsprozess 1993-1996 den Paradigmenwandel in Richtung auf lebensbegleitendes und globales Lernen in einer sich pluralisierenden Weltgesellschaft. Der sogenannte „Delors-Bericht“ wählte zwar die Perspektive tragfähiger menschlicher Entwicklung, die Aufträge der Agenda 21 spielten jedoch bedauerlicherweise keine herausragende Rolle in den Empfehlungen der Kommission. Intensiver setzte sich der „Pérez de Cuéllar-Bericht“ der Weltkommission über Kultur und Entwicklung (1995) mit der Materie auseinander: Die wichtigsten Elemente nachhaltiger Entwicklung werden in einem der zehn Kapitel erörtert. Der Akzent liegt dabei auf einem vertieften Verständnis der vielfältigen Wissenskulturen. Der Bericht plädiert für die „kulturelle Dimension der Nachhaltigkeit“, setzt sich auch intensiv mit dem Zusammenhang von Kreativität und Empowerment auseinander. Dies geht weit über eine pädagogisierte Instrumentalisierung von Kultur hinaus, wie sie am Rande des Bildungskapitels der Agenda 21 anzutreffen ist: Theater, Kulturprojekte, Medien etc. werden hier vorrangig als Vehikel gesehen, um die Umweltbildungsbotschaft zu transportieren.

Johannesburg und weiter

„Lernwille, Lernnotwendigkeit der Menschheit und weltweite Lernverweigerung“ - auf diese Triade spitzt Wolf Lepenies (2001) die Diagnose der aktuellen Situation zu. „Wenn wir unserer gemeinsamen Naturzerstörung keinen Einhalt bieten, brauchen wir uns über das Zusammenleben der Kulturen nicht mehr den Kopf zu zerbrechen“. Den Dritten Zustandsbericht des zwischenstaatlichen Panel on Climate Change aus dem

Jahr 2001 zitiert er als Alarmsignal „im ruhigen Ton eines wissenschaftlichen Befundes“, dass wir uns am Rande einer erdgeschichtlichen Katastrophe befinden.

UNESCO sollte sich in dieser Zeit allgemeiner Unsicherheit erheblich stärker herausgefordert fühlen. Eine Gemeinschaft lernender Individuen und Kulturen kann sich mit solch bescheidenen Teilerfolgen im Bereich Nachhaltigkeitslernen nicht zufrieden gehen. Der Verweis auf die Wichtigkeit von Grundbildung ist zwar notwendig, jedoch nicht hinreichend: Ohne ausdrückliche Priorität der Zielsetzung Nachhaltigkeit fehlt der Frage der Qualitätsbildung die Kompassnadel.

Wenn man lebensbegleitendes Lernen als Lernen für das Leben begreift, eröffnet sich die Möglichkeit gemeinsamen Suchens nach tauglichen Antworten auf Fragen, für die derzeit niemand einen Kompetenzvorsprung hat. Der Globale Bildungsdialog auf der Expo 2000 öffnete hier ein interessantes Fenster: Die grundlegenden Lebensbedürfnisse der Menschen auf diesem Planeten sind eher „leicht“ und können ressourcen-schonend erfüllt werden. Da derzeit jedoch 20 % der Weltbevölkerung, mehrheitlich die Bürgerinnen und Bürger der OECD-Gesellschaften, 80 % der Ressourcen der Welt verbrauchen, setzt sich der Niedergang der Ökosysteme ungebremst fort, das „Netz des Lebens“ franst aus.

Demgegenüber wurde auch eine alternative Lesart der 80:20 These vorgeschlagen (vgl. Wulf/Merkel 2002): Unsere Chance liegt darin, dass 80% des Lebensnotwendigen schon heute fast überall vorhanden und 80 % des Konsumierten tendenziell verzichtbar sind. Der Trumpf der digitalen Ökonomie muss allerdings strategisch genutzt werden, um eine ressourcen-leichte Wirtschaft und intelligente Kreislaufsysteme voranzubringen. In dieser Konstellation kann die Wissensgesellschaft die Chance erhöhen, die Erde zu einem gastfreundlicheren Ort werden zu lassen.

Anmerkungen:

1 Die UNESCO hat 1992 in Rio den Auftrag übernommen, im Rahmen des UN-Systems als Task-Manager die Umsetzung des Kapitels 36 (Bildung, Öffentlichkeitsarbeit, Training) der Agenda 21 zu initiieren; zudem sind wesentliche Elemente des Kapitels 35 (Wissenschaft) eng mit den großen zwischenstaatlichen Wissenschaftsprogrammen der UNESCO verbunden.

2 31 C/DR.73 Rev. 17. Oktober 2001, Amendment to the Draft Programme and Budget for 2002-2003 (31 C/5), submitted by South Africa, Australia, Namibia, Mozambique, Zimbabwe, Seychelles, Belgium, Nigeria. Diese Initiative wurde auch von der deutschen Delegation unterstützt.

3 Gemeinsames Statement der fünf Vorsitzenden der wissenschaftlichen Langzeitprogramme vom 17./18.10.2001, Paris

4 Promoting education, public awareness and training. Report of the Secretary General to the United Nations Economic and Social Council, Commission on Sustainable Development, Fourth Session, 18 April - 3 May 1996 E/CN.17/1996/14.

5 Decision 4/11, CSD 4, 1996. Official Records, E/CN.17/1966/38, S. 22 ff.

6 Mittelfristige Strategie der UNESCO 1996 - 2001, 28 C/4.

7 Vgl. UNESCO Programm 2002 - 2003, S.282 f. (daran beteiligen sich u.a. UNESCO Lehrstühle und Netzwerke in Afrika, die Universität der Vereinten Nationen, FAO, Weltbank, UNDP/GEF).

8 Für den Programmzeitraum 2000-2001 betrug der Basishaushalt 1 Million US \$ (1 % der Programmmittel des Bildungssektors), bei 6 Millionen US \$ an Drittmitteln, insbesondere von UNFPA, UNDP und UNEP.

9 So z.B. eine Partnerschaft mit Euro-Disney 1995 - 1996, in deren Rahmen Umwelt-Jugendfestivals veranstaltet wurden, sowie seit 1999 eine Partnerschaft mit dem deutschen Unternehmensverbund 'Aktion

Saubere Landschaft', in der u.a. ein internationales Sommercamp für Jugendlichen zur Agenda 21, ein Aktionstag der Uneseo-Projekt-Schulen sowie Veranstaltungen des Globalen Dialogs Lerngesellschaft auf der Expo 2000 gesponsert wurden.

Literatur:

Becker, E. / Jahn, Th. et al.: Sustainability: A Cross-Disciplinary Concept for Social Transformations. Frankfurt / Paris 1997.

Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Bonn 1997.

Deutsche UNESCO Kommission: Tätigkeitsbericht 2000 - Kulturelle Vielfalt in der Lerngesellschaft. Bonn 2001.

Lepenies, Wolf: Die UNESCO als globale Lerngemeinschaft. Festvortrag Berlin 12.7.2001. In: UNESCO Heute (2001)3, S. 98-104.

Morin, Edgar: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. UNESCO. Paris 1999.

Prospects. Quarterly Review of Comparative Education, Issue 113 (Education for Sustainable Development) UNESCO. Genf 2000.

Schöfthaler, T.: Biodiversität lebt von kultureller Vielfalt. Ein Plädoyer für mehr Kultur im Agenda 21-Prozess. In: UNESCO Heute (2001)3, S. 128-130.

UNESCO: Environment and Society. Education and Public Awareness for Sustainability. Paris 1998.

UNESCO Policy Dokument 1998: Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action. Thessaloniki 8.-12.12.1997. Paris 1998.

UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Neuwied 1998? UNESCO-Bericht der Weltkommission Kultur und Entwicklung: Our Creative Diversity. Paris 1995.

UNESCO / Worldbank: Organizing Knowledge for Environmentally and Socially Sustainable Development. Paris und Washington 1998.

UNESCO: Teaching and Learning for A Sustainable Future. A Multimedia Professional Development Programme. CD ROM. Paris 2001.

Wulf, Chr. / Merkel, Chr. M. (Hg.): Globalisierung und Internationale Bildungspolitik (Arbeitstitel) Münster und New York 2002 (i.E.).

Yencken, D. / Fien, J. / Sykes, H.: Environment, Education and Society in the Asia-Pacific Region: Local Traditions and Global Discourse. London 2000.

Web-Sites:

www.unesco.org/education/tlsf/ (Internet Version von Teaching and Learning for a Sustainable Future, UNESCO 2001)

www.unesco.org/education/esd/english/activities/director.shtml (International Directory on Environmental Education Institutions, ca. 600 Umweltbildungsinstitute in aller Welt) www.unesco.de

Christine M. Merkel, Köln, Historikerin und Psychologin, ist Bildungsreferentin der Deutschen UNESCO-Kommission, Bonn. Zahlreiche Veröffentlichungen zu Demokratieentwicklung, Konfliktbearbeitung und Lerngesellschaft. Wissenschaftliche Beiratstätigkeit u.a. bei der Berghofstiftung, Heinrich-Böll-Stiftung, der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung und dem Euro-Mediterranen Menschenrechtsnetz.



Dieter Gross

Implementierung der Bildung für Nachhaltigkeit im internationalen Vergleich

Zusammenfassung: Bei der Umsetzung des Bildungsauftrags für eine nachhaltige Entwicklung in Bildungspolitik und Schulpraxis zeigen sich weltweit erhebliche „Vollzugsdefizite“. Allerdings können einzelne Staaten wie Kanada, Finnland oder die USA durchaus bemerkenswerte Erfolge vorweisen. Stärker als in Deutschland setzt man dort auf die Einbeziehung der Öffentlichkeit, auf die Dezentralisierung von bildungspolitischen Entscheidungskompetenzen und auf den Aufbau transnationaler Partnerschaften.

Im September 2002 soll auf dem Erdgipfel in Johannesburg (World Summit on Sustainable Development WSSD) offengelegt werden, welche Reformen die Staaten in Richtung Nachhaltigkeit eingeleitet und was sie damit bewirkt haben. Weltweit wurde zehn Jahre lang an der Umsetzung gearbeitet - auch daran, wie das übergreifende Konzept einer nachhaltigen Entwicklung in der Bildung zu verankern ist. Bildung sollte von Anfang an innerhalb der *Agenda 21* einen prioritären Platz einnehmen. Es bestand Konsens, dass nur so alle anderen Zielsetzungen auch tatsächlich zu verwirklichen sind. Diesem Anspruch konnte man bisher allerdings nicht gerecht werden, so wie man auch gezwungen war, das anfänglich sehr allgemein formulierte Leitprinzip einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kapitel 36 der *Agenda 21*) immer wieder den neuen Gegebenheiten anzupassen (The Declaration of Thessaloniki 1997; Statement of Commitment 2000; The Lunenburg Declaration 2001).

Rückblickend lässt sich festhalten, dass Bildung vor allem nach der Sondergeneralversammlung der UN "Rio+5" in den Hintergrund getreten ist. Die UNESCO räumte ein: "Education is the forgotten priority of Rio" - was u.a. darauf zurückzuführen war, dass man es versäumt hatte, Bildung in den Kreis der *Major Groups* aufzunehmen. Es fehlten zudem die finanziellen Ressourcen¹ sowie - von Ausnahmen abgesehen (wie z.B. der Commission on Education and Communication der World Conservation Union IUCN) - die Lobby, die sich mit Nachdruck für die Belange der Bildung eingesetzt hätte. Die Delegationen übergaben den Komplex Bildung an die zuständigen Ministerien - mit dem Ergebnis, dass seit 1992 von der ursprünglich breit konzipierten Implementierung in Richtung Nachhaltigkeit von der Bildungspolitik nur wenig umgesetzt wurde. Wenn Fortschritte gemacht wurden, dann lagen sie

auf anderen Feldern: in Allianzen zwischen Nichtregierungsorganisationen (NROs) und Bildungsinstitutionen sowie bei Impulsen, die aus der Wirtschaft kamen, weil dort - offenbar früher als im Bildungsbereich - erkannt wurde, in welchem Maße systemisches Denken für die globale Wettbewerbsfähigkeit entscheidend ist.

Eine im Jahr 2000 durchgeführte Umfrage unter internationalen Wissenschaftlern² hat deutlich gemacht, welche speziellen Hindernisse bei der Umsetzung des Leitbilds "Bildung für Nachhaltigkeit" hinzutreten:

- Das Konzept "Nachhaltigkeit" ist der Öffentlichkeit noch nicht hinreichend erklärt und wird von vielen nicht verstanden.

- Ursachen und Folgen nicht-nachhaltigen Handelns werden zu selten analysiert, deshalb fehlen auch die Einsicht und Bereitschaft, entsprechende Blockaden zu überwinden.

- Die Bürgerinnen und Bürger sehen sich nicht als Teil einer Verantwortungsgemeinschaft, sie verhalten sich zu selbstbezogen und sehen in der ökonomischen Globalisierung deshalb auch nur ihre individuellen Chancen oder Risiken, nicht die Risiken für die Gesellschaft.

- Die Mehrzahl der Politiker und Bildungsadministratoren bemüht sich zu wenig, das Leitbild der Nachhaltigkeit in Wirtschaft und Bildung umzusetzen.

- Den am Umsetzungsprozess aktiv Beteiligten (z.B. den NROs) fehlt das politische Mandat.

- Die Politik hat es von Anfang an versäumt, die breite Öffentlichkeit einzubinden.

- Die Bildungspläne sind zu wenig fachübergreifend angelegt, um dem interdisziplinären Konzept einer Nachhaltigkeitsbildung tatsächlich gerecht werden zu können.

Um die Schwerpunkte für Johannesburg festzulegen, wurden mehrere Regionalkonferenzen mit Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen abgehalten. In dem Report des (Report of the Regional Ministerial Meeting 2001), das für Europa und Nordamerika ausgerichtet worden war, wird die dringende Empfehlung ausgesprochen, "Bildungssysteme und Lernprogramme weiter zu verbessern, um nachhaltige Entwicklung auch in die Praxis umzusetzen, wozu auch Initiativen gehören, die helfen, die Zusammenarbeit zwischen Schule, Wissenschaft, Wirtschaft und NROs zu verbessern (...).

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sollte den Einzelnen dazu ermutigen, individuelle und kollektive Verantwortung zu übernehmen und dort wo es erforderlich wird, sein Verhalten zu ändern".³

Diese Konferenz war u.a. durch einen europäisch-nordamerikanischen Roundtable in Vail/Colorado (*Regional Roundtable 2001*) vorbereitet worden. Dort sahen sich die Teilnehmer, in Kenntnis der Vollzugsdefizite nahezu aller beteiligten Staaten, veranlasst, erneut darauf hinzuweisen, dass die Institutionen nicht vorbereitet sind, das Konzept "nachhaltige Entwicklung" angemessen umzusetzen und dass dies nur unter Beteiligung der breiten Öffentlichkeit, der Zivilgesellschaft wie der Privatwirtschaft, zu erzielen sei. Diese Erkenntnis hat offenbar beim "Rat für nachhaltige Entwicklung" der deutschen Bundesregierung wenig Beachtung gefunden. Trotz der seit Herbst 2001 bestehenden Möglichkeit, sich am Nachhaltigkeitsdialog zu beteiligen (www.dialog-nachhaltigkeit.de), blieben diese Angebote im internationalen Vergleich nach Form und Inhalt marginal und bislang wenig folgenreich.

Zur Jahresmitte 2001 legte die CSD den Unterzeichnerstaaten der Agenda 21 einen Fragenkatalog zum Kapitel Bildung⁴ vor, um in Erfahrung zu bringen, inwieweit die Empfehlungen umgesetzt wurden. So wurde u.a. gefragt, ob Aus- und Weiterbildungsangebote zur "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" für alle Lehrer, Bildungsadministratoren und -planer eingerichtet seien? Oder inwieweit sichergestellt sei, dass jede Schule bei der Erstellung handlungsorientierter Arbeitspläne unterstützt wurde? Die zu erbringende Nachweislast wird dennoch viele Staaten nicht davon abhalten - wie schon 1997 zur Sondergeneralversammlung Rio+5 - umfassend Vollzug zu melden. Die vorgelegten Bestandsaufnahme nationaler Bemühungen zeichnen zumeist kein realistisches Bild der defizitären Lage und sind nur bedingt miteinander vergleichbar.

In der Vorbereitungsphase für Johannesburg wurde die bildungspolitische Diskussion in Deutschland durch die PISA-Studie überrascht. Nach den Ergebnissen, die für das deutsche Bildungswesen niederschmetternd sind, sind die Leistungen unserer Schüler im internationalen Vergleich bestenfalls Mittelmaß. Für viele Experten freilich kam diese Einsicht weniger überraschend, ist doch das deutsche Bildungssystem sei: geraumer Zeit in einem Beziehungsgeflecht von sich gegenseitig verstärkenden Blockaden verstrickt, in welchem sich eine "kulturelle Erstarrung" ausbreiten konnte. Herbeigeführt wurde dies u.a. durch

- eine über Jahre hinweg untätige Kultusministerkonferenz, die Vollzugsdefizite unsichtbar verwaltete und die nach Veröffentlichung der PISA-Studie mit der Bitte an die Öffentlichkeit trat, "auf keinen Fall in der Vergangenheit zu bohren",⁵
- eine kurzatmige Bildungspolitik, die von den etatmäßigen Schwerpunktsetzungen einzelner Wahlperioden abhängig ist und u.a. dazu geführt hat, dass im Primärbereich viel zu wenig investiert wurde,
- eine wenig zeitgemäße Lehreraus- und -weiterbildung.

Erweitert man diese internationale Standortbestimmung um den Aspekt, inwieweit "nachhaltige Bildung" ins Bildungssystem implementiert werden konnte, so korreliert der Erfolg

dieser Bemühungen weitgehend mit den Ergebnissen der PISA-Studie. Staaten, die eine Spitzenstellung hinsichtlich der Leistungsfähigkeit ihres Bildungssystems einnehmen (Finnland, Irland, Kanada, Neuseeland, Japan, Korea u.a.), konnten auch eine Bildung für nachhaltige Entwicklung erfolgreicher umsetzen als jene, die in dieser Studie unter dem OECD-Durchschnitt liegen.

Folgt man den Empfehlungen aus Genf und aus Vail, so ist "nachhaltige Entwicklung" zu einem Kernelement der Curricula an Primar- und Sekundarschulen wie auch an den Universitäten zu machen. Schon in frühen Jahren ist bei Schülern die Einsicht zu wecken, dass ökonomische, soziale und naturwissenschaftliche Aspekte dabei miteinander verknüpft werden müssen und dass der Erfolg einer jeden Nachhaltigkeitsstrategie davon abhängig ist, dass die Bevölkerung in diesen Prozess einbezogen wird. Deutschland ist bislang diesen Empfehlungen nicht gefolgt, die Defizite liegen offen: es fehlt sowohl an den wegweisenden Modellcurricula, wie auch an der Beteiligung der Öffentlichkeit. Umfragen zufolge können offenbar nur 13% der Bevölkerung etwas mit dem Begriff "Nachhaltigkeit" anfangen.

Modelle zur Implementierung von Bildung für Nachhaltigkeit

Weshalb können Staaten wie Kanada, Australien, Neuseeland, Japan, Finnland - aber auch die USA bei der Umsetzung des übergreifenden Konzepts "Nachhaltigkeit" im Bildungssystem bessere Erfolge vorweisen als Deutschland? In erster Linie sind dafür wohl die selben Gründe zu nennen, die auch zu den Spitzenleistungen ihrer Schüler im Bereich der Les- und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenz geführt haben. Bildung nimmt innerhalb dieser Gesellschaften grundsätzlich eine prioritäre Stellung ein.

Verschiedene Faktoren machen deutlich, worauf sich der Erfolg der oben genannten Länder im einzelnen gründet und wo die Defizite in Deutschland liegen.

Beteiligung der Öffentlichkeit am Beispiel USA und Kanadas

Im Zuge der Bemühungen, Nachhaltigkeit in der Gesellschaft zu verankern, kommt 'Bildung für eine nachhaltige Entwicklung' eine Schlüsselfunktion zu. Diese darf sich allerdings nicht allein auf Schulen beschränken, sonst entsteht nicht die 'kritische Masse', um in der breiten Öffentlichkeit einen grundlegenden Wandel im Denken und Handeln herbeizuführen.

Die US-amerikanischen und kanadischen Konzepte berücksichtigen dies: "Without education and outreach among the public, the societal consensus needed to redirect our nation toward a sustainable path cannot be attained. Education and outreach thus are necessary for a sustainable future" (PCSD 1997). Daraufhin hatte 1997 der President's Council on Sustainable Development (PCSD) relevante gesellschaftliche Gruppen in eine Sonderkommission, der *Public Linkage, Dialogue, and Education Task Force* berufen, die Empfehlungen aussprechen sollte, wie Bildung im Sinne der "nachhaltigen Entwicklung" zu reformieren ist. Die Task Force setz-

te sich aus Vertretern der Wirtschaft und Industrie sowie Teilnehmern aller Ministerien, zahlreichen NROs und Bildungs- und Forschungsinstituten sowie Bürgerrechtsgruppen und Vertretern der Kommunen zusammen. Um dem President's Council ausreichend Informationen und Empfehlungen zukommen zu lassen, wurden die erarbeiteten Expertisen zusätzlich sowohl von Entscheidungsträgern als auch von einfachen Bürgern auf Konferenzen bzw. am Runden Tisch diskutiert. Dies vollzog sich im ganzen Land, unter Beteiligung von Hunderten von Moderatoren und Experten. Letztendlich waren Tausende von Bürgern an diesem Dialog beteiligt.

Was die Umsetzung dieses Konzepts an den Schulen anbelangte, so gab es eine breite Unterstützung seitens der Universitäten und NROs, wie beispielsweise die der North American Association for Environmental Education (NAAEE; wichtige Beiträge auf diesem Weg waren u.a.: "Education for Sustainability" 1996; NAAEE 2000; The Essex Report 1995) - bis hin zu den praktischen Beispielen in dem ESD-Toolkit⁶, der aufzeigt, welche Herausforderungen zu überwinden und welche inhaltlichen Fragen vor Ort zu klären sind, bevor dieser Ansatz in Lehrpläne aufgenommen werden kann. Vergleichbare Bemühungen dieser Breite gab es in Deutschland nicht. In den USA förderten diese Initiativen den Wettbewerb der Schulen und NROs um geeignete Modellprojekte und erweiterten damit auch die internationale Zusammenarbeit.

Auch in Kanada erkannte man früh, welche Voraussetzungen für eine Bildungsreform unabdingbar sind: Öffentlichkeit herstellen sowie gegenwärtige und zukünftige Qualifikationen analysieren. Die Fragen nach den grundlegenden Kompetenzen, die in der PISA Studie 2000 angesprochen wurden, hatte sich 1993 *The Board of Education of Toronto* gestellt, ohne dabei direkt auf Bildung für eine nachhaltige Entwicklung abzielen: Wie gut sind Jugendliche auf die Herausforderungen der Zukunft vorbereitet? Sind sie in der Lage, ihre Ideen und Vorstellungen nutzbringend zu analysieren, zu begründen und zu kommunizieren? Verfügen sie über die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen? Nach Vorarbeiten seitens der Behörde wurden die Stellungnahmen von mehr als 7000 Personen (Eltern, Schüler, Lehrer und interessierte Mitbürger) ausgewertet. Die daraus abgeleiteten Zielsetzungen bildeten die Grundlage für die Reform der Curricula:

1. 'Literacy' als grundlegende Kulturtechnik
 2. Kreativität und ästhetisches Empfinden
 3. Kommunikations- und Kooperationskompetenz
 4. Fertigkeit im Umgang mit Informationen
 5. Verantwortungskompetenz⁷
 6. Persönliche Lebenstüchtigkeit sowie Werteorientierung und Handlungskompetenz⁸
- (Toronto Board of Education 1995).

In Vorbereitung auf Rio+10 erging im September 2000, an die Mitarbeiter des Bildungswesens aller zehn kanadischen Provinzen sowie an die interessierte Öffentlichkeit die Einladung, sich an diesen Vorbereitungen zu beteiligen - organisiert durch Environment Canada / The Green Lane. Mit Hilfe eines Fragebogens wurde erfasst, inwieweit Umweltbildung und das Konzept Nachhaltigkeit bereits Eingang ins Bildungswesen gefunden haben, gleichzeitig sollten die Ergebnisse

die Grundlage für die Erarbeitung der nationalen Strategie abgeben. Bis März 2001 hatten sich insgesamt 4000 Personen, darunter 1400 Schüler, an diesem Meinungsbildungsprozess beteiligt. Die Mehrheit der Befragten forderte ausdrücklich, Umweltbildung und zukunftsfähige Bildung mit Werteziehung zu verknüpfen: "When we met with communities we tested this issue (of values) and were surprised to hear that most people felt that any strategy on environmental education and sustainability had to be grounded in values, i.e., principles that would guide partners' action plans" (National Strategy 2001).

Die dafür erforderlichen Kenntnisse bei Lehrern wurden in erster Linie durch NROs vermittelt, im wesentlichen durch *Learning for a Sustainable Future* (LSF). In enger Zusammenarbeit mit Regierungsstellen hat LSF in einem aufwändigen Abstimmungsprozess unter Lehrern und Wissenschaftlern festgelegt, was unter "Bildung zur nachhaltigen Entwicklung" verstanden werden soll und wie diese in das nationale Schulwesen zu implementieren ist (Learning 1995). Der von ihr entwickelte Ansatz wurde als Projekt für das Lernen im 21. Jahrhundert in Hannover auf der EXPO 2000 vorgestellt.

Die in Deutschland bislang gewählte Strategie, die Öffentlichkeit einzubeziehen, scheint dagegen wenig geeignet, dies in der notwendigen Breite zu leisten, wie bereits die geringe Resonanz des o.g. Online-Angebots erkennen lässt.

Dezentralisierung: das finnische Beispiel

Eine Bildungsreform in Richtung Nachhaltigkeit muss, wie das kanadische Beispiel zeigt, mit der Analyse von Veränderungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt beginnen, bevor Schlussfolgerungen für das Bildungswesen gezogen werden. Auch in Finnland hat eine solche Analyse Ende der 90er Jahre zu relativ großen Umwälzungen geführt. Der bis dahin hierarchisch gegliederte Sozialstaat begann sich zu dezentralisieren. Statt nationaler Gleichheit fordert man jetzt "lokale Identität". Für die Schulen bedeutet dies, dass sich die lokalen Behörden, Eltern, Schulpfleger, Lehrer und Schüler an der Schulentwicklung beteiligen können: Heute sind die Lehrinstitute und Schulen weitgehend autonom und geben sich, neben der Ausrichtung auf bestimmte Fächer, ein zielsetzendes Profil. Curricula werden auf der schulischen Ebene ausgearbeitet, das Erziehungsministerium setzt nur mehr Richtlinien, und so können Stunden- und Stoffpläne den eigenen Bedürfnissen angepasst werden.

In Finnland kam der Neuorientierung von Curricula eine herausragende Rolle zu. Die herkömmlichen Bildungspläne, die von einem linearen und statischen Modell ausgehen, zeigten nicht die gewünschten pädagogischen Erfolge. Eine Neuorientierung soll über eine "Bildung zur nachhaltigen Entwicklung" erreicht werden. Dabei standen für den National Board of Education (NBE) vier Gesichtspunkte im Vordergrund (Programme 1997):

- die Notwendigkeit, das Prinzip "Nachhaltigkeit" bewusst zu machen,
- positive Einstellungen bei Lehrern und Schülern zu schaffen und sie zu motivieren, sich für nachhaltige Entwicklung einzusetzen,
- ausreichend Informationen zur Verfügung zu stellen, um

sie in die Lage zu versetzen, umsichtig zu handeln,
 - Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, die es erlauben, das Prinzip "nachhaltige Entwicklung" im alltäglichen Handeln umzusetzen.

Ausgehend von nationalen Kern-Curricula entwickeln die Schulen die Curricula selbst: Dabei ist das übergreifende Konzept Nachhaltigkeit inzwischen zu einem der zentralen Anliegen geworden. Das NBE unterstützte diese Maßnahmen durch entsprechende Programme, so beispielsweise durch 3-5-wöchige Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer und Ausbilder. Kooperationen des NBE auf nationaler und internationaler Ebene dienen der Erarbeitung der neuen Curricula. Was 1997 als Programm beschlossen wurde, unterzog man 2001 einer Überprüfung. Drei Erkenntnisse sind erwähnenswert.

a) Die in den Schulen entwickelten Curricula konzentrieren sich auf den Aspekt der ökologischen Nachhaltigkeit, obwohl die Kern-Curricula sich ausdrücklich auf alle drei Dimensionen des Konzepts Nachhaltigkeit bezogen: "The answers given by the principals showed that they generally perceive sustainable development as ecological, linked with the subject of environmental education". Dies weist darauf hin, dass in der Lehrerbildung radikale Reformen noch ausstehen, um auch Themen wie "Treibhauseffekt und Migration" oder "Ökonomische vs. ökologische Globalisierung" berücksichtigen zu können.

b) Die Werteorientierung spielte bei der Umsetzung der vorwiegend ökologisch ausgerichteten Nachhaltigkeit bislang keine bedeutsame Rolle.

c) Nach Einschätzung der Schülerschaft und der Schulleiter ist Geographie in der Sekundarstufe II eindeutig das geeignetste Fach, das Prinzip Nachhaltigkeit umzusetzen (Sustainable Development 2001).

Empfehlungen zur Umsetzung von Bildung für Nachhaltigkeit

Vor dem Hintergrund der internationalen Erfahrungen lassen sich folgende Vorgehensweisen und Voraussetzungen benennen, die die erfolgreiche Umsetzung einer "Bildung für Nachhaltigkeit" befördern:

1. Umfassende Beteiligung der Öffentlichkeit, u.a. der Eltern und Schüler sowie weiterer Entscheidungs- und Wissensträger aus Wirtschaft und Zivilgesellschaft, wobei die Entscheidungs- und Handlungsebene schwerpunktmäßig auf die kommunale Ebene zu legen ist.

2. Festlegung von Bildungszielen auf der Grundlage einer Analyse gegenwärtiger und zukünftiger Qualifikationen.

3. Erstellung der Curricula in den Schulen. Dafür müssen die Schulen sich ihrem Umfeld gegenüber öffnen und lokales Know-how einbeziehen. Entsprechende Curricula müssen durch die Lehrerbildung fortdauernd begleitet werden. Modellcurricula sind bereitzustellen, die an ausgewählten Inhalten aufzeigen, mit welchem Ansatz und mit welchen Methoden eine "Bildung für nachhaltige Entwicklung" umzusetzen ist.

Um überprüfen zu können, inwieweit das Konzept "Nachhaltigkeit" im Bildungssystem durch Politik und Verwaltung sachgerecht umgesetzt wird, werden hier folgende Kriterien und Leitziele vorgeschlagen:

Verantwortungskompetenz einfordern

Den Einzelnen wie der Gruppe ist bewusst zu machen, dass angesichts der regionalen und globalen Probleme sowie deren Vernetzung mehr Selbstverantwortung zu übernehmen ist, denn nationale Regierung können der Herausforderungen durch den globalen Wandel nicht mehr allein begegnen.

Entscheidungsstrukturen offenlegen

Um Verantwortung übernehmen zu können, müssen Entscheidungsstrukturen offengelegt werden, die deutlich machen, welche ökonomischen, ökologischen und sozialen Konsequenzen regionale und globale Veränderungen nach sich ziehen. Alle Curricula sind verbindlich daraufhin auszurichten. Die zu treffenden Entscheidungen müssen wertorientiert und verantwortungsbezogen sein, wobei ein Ausgleich zu suchen ist zwischen ökonomischen, ökologischen und sozialen Interessen, ohne die globale Verantwortung und die Vorsorge für die eigene sowie die nachfolgende Generationen aus den Augen zu verlieren.

Solidarität praktizieren

Interessengegensätze sind in Kenntnis regionaler ökonomischer, ökologischer und sozialer Ungleichgewichte bewusst zu machen und auszugleichen.

Kulturelle Diversität bewusstmachen

Kulturelle Unterschiede, die mit der Globalisierung ins Blickfeld rücken, sollen herausgestellt werden, um eine kulturell vielfältige Umwelt zu schaffen, in der offen über unterschiedliche Sichtweisen diskutiert werden kann.

Systemisches Denken anwenden

Um zukunftsfähig zu werden, braucht es Transferwissen mit einem Mehrwert an Nutzen, systemisches Denken sowie fächerergänzende und fachübergreifende Ansätze in der Schule.

Die nationale sowie internationale Zusammenarbeit von Nichtregierungsorganisationen ist zu intensivieren, um Beschlüssen von Weltkonferenzen (z.B. WSSD) eine zivilgesellschaftliche Mobilisierungskraft zu geben, mit der Folgeprozesse in Gang gesetzt werden können.

Transnationale Partnerschaften tragen entscheidend dazu bei, mit gemeinsamen Projekten das Konzept weiter zu schärfen und zu realisieren. Das Institute for Sustainable Communities (ISC, Vermont) hat mit dem Schwerpunkt auf nachhaltige Entwicklung seit 1991 35 internationale Projekte in 14 Ländern durchgeführt. Darunter fällt auch die Zusammenarbeit mit Japan (Japan Foundation Center for Global Partnership) und dem gemeinsamen Projekt RENKEI: Demonstrating Education for Sustainability through Community Partnerships (2000 - 2002). Bewusst wählte man "education for sustainability", weil damit das integrative Denken vermittelt werden kann,

das notwendig ist, um verstehen zu können, wie Wirtschaft, Umwelt und Gesellschaft untereinander verknüpft sind. Dergleichen Modelle internationaler Zusammenarbeit könnten auch für Deutschland relevant werden, angesichts der offenkundigen Vollzugsdefizite.

Derzeit entwickelt die Wirtschaft ein größeres Gespür für den Stellenwert einer "Bildung für Nachhaltigkeit" als dies bei den Bildungspolitikern der Fall ist. Bei rasch fortschreitender Globalisierung der Ökonomie ist integratives, systemisches Denken ein Wettbewerbsfaktor, so dass der Wirtschaft und nicht Vertretern des Bildungsbereichs inzwischen die Aufgabe zugefallen ist, der Öffentlichkeit gegenüber deutlich zu machen, welche Bedeutung zukünftig der Bildung zukommt. Aus diesem Grunde ist es wichtig, die methodischen Ansätze aus dem ökonomisch ausgerichteten Nachhaltigkeitsdiskurs einzubeziehen: The Natural Step (TNS), Ecosteps, Forum for the Future, SEED Systems und SustainAbility sind bemerkenswerte Beispiele.

Es bedarf einer "Globalen Koalition" für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung, um diese in allen Gesellschaften und Bildungsbereichen verankern zu können, in Anerkennung kultureller Diversität und unter Berücksichtigung lokaler Gegebenheiten. Anknüpfungspunkte hierzu bietet beispielsweise die ESDebate - International Debate on Education for Sustainable Development⁹ (IUCN Commission on Education and Communication). Hier wäre eine stärkere Beteiligung Deutschlands zu wünschen, um international den Anschluss nicht vollends zu verlieren.

Literatur:

- "Education for Sustainability"** - An Agenda for Action des President's Council. 1996.
- Learning** for a Sustainable Future. A Cross-Curricular Planning Guide Learning for a Sustainable Future, Ottawa 1995.
- NAAFE: Guidelines for Excellence Workbook.** Bridging Theory & Practice. 2000.
- National Strategy** On Environmental Education and Sustainability: „What We Heard“. A Report on the 2000-2001 National Consultation. Canada 2001.
- PCSD** (The President's Council On Sustainable Development): Report of the Public Linkage, Dialogue and Education Task Force: From Classroom to Community and Beyond, Educating for a Sustainable Future. 1997.
- Programme for Furthering Sustainable Development 1998-2000. National Board of Education 1997.
- Regional Ministerial Meeting** for the World Summit on Sustainable Development, Genf, 24-25 September 2001.
- Regional Roundtable** For Europe And North America, Vail, Colorado, USA, 6-8 June 2001.
- Report of the Regional Ministerial Meeting** for the World Summit on Sustainable Development. Genf 2001.
- Statement of Commitment:** Strengthening the Role of Higher Education for Sustainable Development, International Cracow COPERNICUS conference, Cracow Poland, July 2000
- Sustainable Development** in Schools and Educational Institutions? National Board of Education 2001.
- The Declaration of Thessaloniki**, UNESCO conference December 1997
- The Essex Report** - Workshop on the Principles of Sustainability in Higher Education. 1995.
- The Lunenburg Declaration** on Higher Education for Sustainable Development, October 2001.
- Toronto Board of Education Curriculum Revision and Reorientation:** A Curriculum for All Students. ACFAS. Toronto 1995.

Anmerkungen:

1 United Nations E/CN.17/2002/PC.2/Economic and Social Council Commission on Sustainable Development 2001: Paragraph 79 „One of the reasons why little progress has been made on education for sustainable development is that few financial resources have been dedicated to implementing it at any level“.

2 Human Nature, December 2000, Vol. 5 No. 2, (GreenCOM, Washington D.C.) Three Questions on Education for Sustainable Development by Dieter Gross; <http://www.usaid.gov/environment/greencom/hn-threeqs.htm>.

3 Punkt 31 der Empfehlungen aus Genf. *Regional Ministerial Meeting* 2001.

4 Education Commitments, Agenda 21 - Chapter 36 & UNCSD.

5 Hermann Lange, PISA- Beauftragter der Kultusminister-Konferenz laut Süddeutscher Zeitung, 8/9. Dezember 2001.

6 Education for Sustainable Development Tool Kit by Rosalyn McKeown, Center for Geography and Environment Education, University of Tennessee, 311 Conference Center Bldg. Knoxville, TN 37996-4234.

7 "Responsible Citizenship: Our students will value the diversity of the world's people, cultures, and ecosystems. They will understand and actively promote equity, justice, peace, the democratic process, and the protection of the environment in their own community, Canada, and the world" (Toronto Board of Education 1995).

8 "Personal Life Skills, Values and Actions: Our students will care about the physical, emotional and spiritual health of themselves and others. They will pursue healthy, hopeful, purposeful lives and meaningful relationships. They will possess basic skills and good work habits, deal effectively with stress and change, and make wise choices for a sustainable future (both personal and global)" (Toronto Board of Education 1995).

9 www.xs4all.nl/~esdebate/index.html#more.

Dieter Gross, Berlin, ist Fachreferent für Umweltbildung und Education for a Sustainable Future im Verband Deutscher Schulgeographen VDSG e.V. Er leitete 1992 ein internationales F+E-Vorhaben im Rahmen des Umweltforschungsplanes (darin u.a. Entwurf eines Modellcurriculums zur Umsetzung des Prinzips Nachhaltigkeit) und ist korrespondierendes Mitglied der internationalen Commission on Education and Communication (CEC) innerhalb der IUCN.



Heidi Grobbauer

Rio + 10 in Österreich

Aus Anlass des „Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung“ in Johannesburg 2002 hat KommEnt (Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung) im Auftrag des österreichischen Bundesministeriums für auswärtige Angelegenheiten eine Projektausschreibung unter dem Titel „Rio + 10“ durchgeführt. Mit der Ausschreibung wurden Nichtregierungsorganisationen zur Einreichung von Projekten der entwicklungspolitischen Informations-, Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit eingeladen. Die Projekte sollten an der Nahtstelle von Umwelt- und Entwicklungsthemen die Anliegen der in Rio verabschiedeten Agenda 21 aufgreifen und sich dadurch auszeichnen, dass sie

- die Zusammenhänge zwischen Entwicklung und Umwelt einer bestimmten Teilöffentlichkeit gegenüber thematisieren, ihr konkrete Handlungsmöglichkeiten aufzeigen und sie zu aktivem Tun motivieren,

- die öffentliche Unterstützung von Zielen und Anliegen der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit fördern,

- zukunftssträchtige Partnerschaften zwischen Personen, Gruppen, Organisationen und Firmen aus den beiden Bereichen Umwelt und Entwicklung stärken oder neue begründen,

- möglichst auch über den Projektzeitraum hinaus wirksam sind.

Für die Projektausschreibung Rio +10 standen 365.000,- Euro aus den für die Förderung von Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit vorgesehenen Mitteln des Außenministeriums (rd. 2,9 Mio Euro) jährlich zur Verfügung. Insgesamt wurden 30 Projekte in der Höhe von insgesamt 972.762,- Euro zur Förderung eingereicht. Die Projekte wurden von KommEnt geprüft und in den jeweiligen KommEnt-Fachbeiräten beraten. Abschließend bewertete eine Jury, die neben entwicklungspolitischer Fachkompetenz auch Kompetenz in Umweltfragen und im Bereich Öffentlichkeitsarbeit einbrachte, die Projekte. Die Jury schlug 18 Projekte in der Gesamthöhe von 354.647,- Euro zur Förderung vor.

Für die Projektauswahl waren die inhaltliche Qualität, die Konkretheit der Maßnahmen sowie die Kohärenz zwischen Inhalt, Methoden, Zielen und Zielgruppen ausschlaggebend. Die vorrangigen Themenschwerpunkte der zur Förderung empfohlenen Projekte behandeln Teilbereiche einer Nachhaltigen Entwicklung, wie nachhaltige Landwirtschaft oder nachhaltigen Tourismus, den Zusammenhang von Globalisierung und nachhaltiger Entwicklung sowie den Themenkomplex Klimaschutz, insbesondere hinsichtlich der nachhaltigen Nutzung und des Schutzes des Regenwalds. Die Erkenntnis, dass Nachhaltigkeit auf globaler Ebene nur realisierbar ist, wenn sie auch auf der lokalen Ebene angestrebt wird, ist wesentlicher Bestandteil der entwicklungspolitischen Bildungs-

und Öffentlichkeitsarbeit in Österreich. Sie hat jedoch noch nicht dazu geführt, dass sich die entwicklungspolitischen Organisationen verstärkt an Lokalen Agenda 21-Prozessen beteiligten bzw. solche initiierten. Lokale Agenda 21 blieb in den eingereichten Projekten eher ein Randthema. In fast allen Projekten steht jedoch die Information über Handlungsmöglichkeiten im Mittelpunkt. Diese konzentrieren sich in erster Linie auf die Sensibilisierung für die ökologischen und sozialen Auswirkungen des eigenen Konsumverhaltens und der Darstellung oder Ermöglichung alternativer Kaufentscheidungen (Fairer Handel, zertifizierte Blumen). Während der Großteil der Projekte damit im Mainstream des „ethisch richtigen Konsumierens“ verhaftet bleibt, gibt es auch ein Projekt, das sich tiefgehend mit der theoretischen Diskussion um Nachhaltigkeit auseinandersetzt. Ziel ist eine Erweiterung des Diskursrahmens um die Begriffe Fortschritt und Nachhaltigkeit über ökonomistisch geprägte Denkstrukturen, Lösungs- und Handlungsansätze hinaus.

Zielgruppen und Methoden der Projekte sind äußerst vielfältig. Neu ist die stärkere Kooperationsbereitschaft mit Wirtschaftsunternehmen. So soll der Nachhaltigkeitsgedanke mittels Einführung des Instruments der Nachhaltigkeitsberichte eine wichtige Konkretisierung im Wirtschaftsbereich erfahren.

Die Ausschreibung führte zu keiner größeren gemeinsamen Kampagne, mit welcher eine höhere Öffentlichkeitswirksamkeit für den Themenbereich erreichbar wäre. Rio +10 findet jedoch Verankerung auch in anderen Projekten der entwicklungspolitischen Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit in Österreich. KommEnt sieht es als eine seiner wichtigsten Aufgaben an, die Vernetzung der einzelnen Projekte und damit deren Wirksamkeit zu fördern, Weiterbildung zum Themenschwerpunkt anzubieten und die Umsetzung aktiv zu begleiten.

Weitere Informationen erhalten Sie bei KommEnt, Sigmund Haffnergasse 18/1, A-5020 Salzburg; Tel.: 0662/ 84 09 53; E-Mail: office@kommment.at.

Heidi Grobbauer ist Programmreferentin für Bildung bei KommEnt. Die Hauptaufgabe von KommEnt ist die Prüfung, Abwicklung und Begleitung aller Projekte der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit, die aus Mitteln der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit (Bundesministerium für auswärtige Angelegenheiten) gefördert werden.

Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt

„Globales Lernen im Kindergarten und Kinderclub – Kinder entdecken die Eine Welt“

Idee und Ziele des Projektes

„Globales Lernen im Kindergarten und Kinderclub – Kinder entdecken die Eine Welt“ ist ein Teil des umfassenden Programms der Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule, Brandenburg e. V. (RAA). Dieser Verein unterhält zehn Niederlassungen im Land Brandenburg, die miteinander und mit anderen staatlichen und nichtstaatlichen Institutionen kooperieren. In den nächsten drei Jahren werden jährlich 20 Kindereinrichtungen am Projekt mitwirken. Das Projekt wurde ins Leben gerufen, um gegen Ausländerfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Gewalt tätig zu werden.

Basis des Konzeptes ist die Begegnung der deutschen Kinder mit ausländischen Pädagogen, die den interkulturellen Charakter der zu vermittelnden Inhalte zunächst in ihrer Person authentisch transportieren sollen. Geplant ist, dass diese Personen über einen Zeitraum von jeweils vier Monaten einmal wöchentlich den Tag einer Kindergruppe (vier bis sechs Jahre) in einem Kindergarten gestalten. Für Schulkinder (acht bis zwölf Jahre) bieten die ausländischen Pädagogen des Projektes gemeinsam mit am Ort lebenden Ausländern einmal wöchentlich am Nachmittag einen offenen Kinderclub an, der sich an Themen und Prinzipien des Globalen bzw. Interkulturellen Lernens orientiert.

Das Projekt, dem das Vorhaben „Kinder entdecken die Eine Welt – Einblicke in globale Zusammenhänge im Kindergarten und Hort“ in den Jahren 1995 – 1999 vorausging (Interkulturelle Beiträge. Heft 31; hg v. RAA Brandenburg/Potsdam, 1999), zielt bildungspolitisch u.a. auf die langfristige Einbindung von Inhalten und Methoden Globalen Lernens in die Curricula/Programme von Kindergärten und von Projekten offener Kinderarbeit. Damit möchte es den Aufbau solidarischen Verhaltens unter Kindern aus 'Dritte Welt' – Ländern und Europa fördern sowie die Entstehung von rassistischem und ausgrenzendem Denken und Verhalten verhindern helfen.

Die unseres Erachtens grundsätzlich vorhandene Offenheit von Kindern gegenüber Menschen mit anderer Sprache, Hautfarbe oder anderem Verhalten soll gepflegt, stabilisiert und verstärkt werden. Dazu gehört insbesondere die Förderung von:

- Empathie bzw. Einfühlungsvermögen,
- Konfliktfähigkeit und Toleranz,
- Verständnis für andere Kulturen, Neugierverhalten,
- Betrachten des eigenen Kulturkreises als Teil einer Welt,
- Erkenntnis der Notwendigkeit globaler Verantwortung.

Kernidee des Projektes ist es, auf altersgerechte und attraktive Weise Verständnis und Toleranz gegenüber fremden Kulturen zu fördern. Es soll Bewusstsein für die gegenseitige Abhängigkeit von Ländern und Gesellschaften der Welt zueinander bei der Bewältigung sozialer, ökologischer und

ökonomischer Probleme der Gegenwart und der Zukunft geschaffen werden. Dazu setzt es in seiner Gestaltung bei den unmittelbaren Erfahrungen sowie bei den Bedürfnissen der Kinder an. Das heißt, die Kinder erzählen zunächst über sich selbst und thematisieren dann beispielsweise Fragen zum Alltag der (gleichaltrigen) Kinder in Afrika, Asien, Lateinamerika oder Süd- und Osteuropa.

Je nach Altersgruppe wird ein mehr oder weniger spielerischer Bezug zur Lebenssituation der Kinder erzeugt. Das Projektkonzept hält es für vorteilhaft, dass den Kindern in diesem Alter eine fremde Kultur zunächst von einer Person vermittelt wird, die jene Kultur repräsentiert. Im direkten Kontakt können so mögliche Hemmungen Fremden gegenüber abgebaut werden. Den Kindern sollen Lernmöglichkeiten angeboten werden, um soziale Kompetenz im Allgemeinen und interkulturelle Kompetenz im Speziellen zu erlangen. Ziel ist es, die Kinder in ihrer Fähigkeit zu stärken, ihr erworbenes Wissen und ihre Fähigkeiten weiterzugeben. Es sollen Menschen heranwachsen, die zunehmend Wissen über globale Zusammenhänge erwerben und in ihrer sozialen Umgebung, speziell in ihrer Altersgruppe, meinungsbildend wirken. Zu dieser Möglichkeit und Chance individueller Entwicklung von Kindern möchte das Vorhaben ein Fundament legen.

Für die Arbeit in Kinderclubs werden internationale Partnerschaften mit vergleichbaren Einrichtungen in Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas aufgebaut und gepflegt. Per Internet und E-mail sollen sich die Kinder Fotos, Bilder ihrer Wohngegend, Fragen zum Alltag und vieles andere zusenden können und einen regen Austausch mit geringer zeitlicher Verzögerung führen. Die Aufnahme solcher Kontakte ist in Chile, Senegal, Simbabwe und Tansania vorgesehen.

Wir legen Wert darauf, dass auch den Eltern während des Vorhabens immer wieder erläutert wird, wie ihre Kinder den Umgang mit fremden Kulturen erlernen und wie wichtig heute die Erlangung interkultureller Kompetenz ist. Andererseits gehen wir davon aus, dass die Kinder durch die Verbreitung und Umsetzung des in der Kindereinrichtung Gelernten wiederum Einfluss auf ihre Eltern haben werden.

Themenübersicht

Die ausländischen Pädagogen bieten verschiedene Lerneinheiten an, durch die unterschiedliche Themen methodisch vielfältig umgesetzt werden können. Einige Ideen werden in der folgenden Liste präsentiert:

- Phantasiereise in ein fremdes Land, oft mit Rollenvorgaben. Die Kinder malen oder beschreiben anschließend ihre Phantasien. Diese werden an Hand von Dias und Erzählungen mit der Realität des besuchten Landes verglichen,
- Vermitteln von geographischen Vorstellungen und Entfernungen z. B. über Länder- / Kontinente-Puzzle,
- Kennen lernen eines Landes über mitgebrachte Gegenstände,
- Spiele / Simulationen mit dem Ziel, Vergleichbarkeiten, Ähnlichkeiten, Unterschiede zu erfahren, z.B. über das Leben von Kindern in anderen Ländern,
- Verwenden von Materialien aus verschiedenen Kulturen für eigene Produkte z.B. Ton, Wolle, Sisal und Gewinnen von

Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt

Einblicken in deren kulturelle Bedeutung,

- Kennen lernen und Zubereiten von Obst, Gemüse und Nahrungsmitteln aus anderen Ländern, Besprechen von Aufbau und Nutzung für den Landesbedarf und für den Export,
- Wecken von Interesse an ökologischen und ökonomischen Fragen,
- Herstellen und Benutzen von Produkten wie Masken, Musikinstrumenten und Spielzeug unter Bezug der Lebenssituation und Geschichte eines Landes,
- Spielerisches Erfassen von Umweltproblemen über Rollenspiele, Theaterstücke und das Arbeiten mit Naturprodukten,
- Thematisieren des Zusammenlebens von ausländischen und inländischen Menschen über Rollenspiele, Theaterstücke, Erlebnisberichte der ausländischen Pädagogen,
- Annäherungen an das Lebensgefühl und die Kultur anderer Länder über Lieder, Tänze, Verkleidungen.

Ein Beispiel

Sehr beliebt ist bei Kindern - wie auch bei Erzieherinnen - die Beschäftigung mit Textilien und Kleidungen. Einen ersten Zugang zum Thema gewinnen die Kinder durch die Verkleidung mit Textilien und Kleidungsstücken aus dem jeweiligen Herkunftsland. Das Thema Kleidung verknüpft verschiedene Aspekte Globalen Lernens: Im Verlauf der Auseinandersetzung kann die pflanzliche bzw. tierische Herkunft von Naturfasern geklärt werden (z.B. bei Baumwolle oder Alpaka) und neben der Kleiderherstellung und den Lebens- und Arbeitsbedingungen der daran beteiligten Menschen kommen auch Fragen des Handels (woher kommt eigentlich meine Kleidung?), Umweltfragen (Chemieeinsatz) bis hin zum problematischen Altkleiderexport zur Sprache. Die Kinder können zu Überlegungen angeregt werden, warum es unterschiedliche Kleidung gibt und bekommen eine Möglichkeit, ihre Funktionen in verschiedenen Regionen zu erkennen. Farben, Muster oder Symbole können oft auch in Form kleiner Geschichten erklärt werden. Wichtig gegen das Entstehen bzw. die Verfestigung von Klischees ist die Beschäftigung mit wechselnden Moden in Deutschland und anderen Ländern als Ausdruck der Prozesshaftigkeit von Kulturen. Dabei ist es möglich, die eigene Kleidung mit der der (Groß)Eltern auf Fotos bzw. traditionelle und moderne Kleidung aus dem Herkunftsland des Pädagogen zu vergleichen.

Weitere Vorhaben des Gesamtprogramms

Uns erscheinen interkulturelle Bildungsvorhaben mit Pilotcharakter, wie sie z.B. freie Träger als überwiegend extern finanzierte befristete Projekte durchführen nur dann sinnvoll, wenn sie die beteiligten Einrichtungen darauf orientieren, derartige Vorhaben eigenständig durchzuführen und selbst als Multiplikator zu fungieren.

Mit dem Vorhaben möchten wir der wachsenden Nachfrage nach Multiplikatoren und Pädagogen für verschiedenste Formen und Ebenen des Globalen/ Interkulturellen Lernens begegnen und dazu beitragen, dass dieser auch langfristig kompetent entsprochen werden kann. Neben der Fortbildung ausländischer Pädagogen für Globales Lernen ist deshalb eine

direkte *Qualifizierung verschiedener Gruppen* von Beteiligten des Gesamtvorhabens vorgesehen. In speziellen Kursen erfahren sowohl Erzieher der Kindertagesstätten als auch Sozialarbeiter/Sozialpädagogen der Kinder- und Jugendklubs vielfältige inhaltliche, methodische und didaktische Hilfe zur Vermittlung globaler und interkultureller Themen, die sie befähigen sollen, derartige Vorhaben in ihren Einrichtungen selbst zu organisieren. Die Qualifizierung wird auch den Eltern sowie interessierten Menschen vor Ort angeboten.

Zur personellen Stärkung des Vorhabens selbst und als unabdingbare Voraussetzung für die langfristige eigenständige Tragfähigkeit derartiger Bildungsprojekte werden *ausländische Laienpädagogen* gewonnen, eingesetzt und fortgebildet. Darunter verstehen wir am jeweiligen Ort lebende Ausländer, die nicht nur Interesse an Globalem Lernen, sondern insbesondere die potentielle Fähigkeit haben, den Kindern sowie Erwachsenen Aspekte ihrer Heimatkultur näher zu bringen.

Im Land Brandenburg leben zahlreiche ausländische Menschen, die in ihren Herkunftsländern eine pädagogische, künstlerische o.ä. Ausbildung absolviert haben. Sie verfügen z.B. als Aussiedler und Übersiedler, als sog. Kontingentflüchtlinge oder in einigen Fällen als Asylbewerber mit mehrjährigem Verfahren über die Voraussetzungen für eine Teilnahme an diesem Vorhaben. Das Konzept orientiert sich an allgemeinen Zielen, Prinzipien und Methoden des Globalen/Interkulturellen Lernens und versteht sich als ganzheitlich auch in dem Sinn, dass es für alle Teilnehmenden der Qualifizierung als Lernende und Lehrende Anwendung findet.

Notwendig ist die umfassende Mitwirkung der Teilnehmer, damit sie ihre Sozialisierungen, Ausbildungen und Berufserfahrungen – entweder in Deutschland oder in den Herkunftsländern – möglichst produktiv und effektiv mit den neuen Erfahrungen und (Er)Kenntnissen des Globalen bzw. Interkulturellen Lernens kombinieren können.

Durch die inzwischen in mehreren Orten begonnene Zusammenarbeit unserer erfahrenen in- und ausländischen Pädagogen mit anderen Nichtregierungsorganisationen, Institutionen, den Ausländerbeauftragten u.a. versuchen wir auch, die Position ausländischer Menschen in den Kommunen zu stärken und vorhandene Vorurteile abzubauen.

Kontinuierlich aufbauend auf den Erfahrungen des I. Projektes „Kinder entdecken die Eine Welt – Einblicke in globale Zusammenhänge im Kindergarten und Hort“ 1995 – 1999 soll das aktuelle dreijährige Projekt genutzt werden, um *erweiterte Vermittlungskonzepte und didaktische Materialien* zum Thema Globale Zusammenhänge für Kindergärten und für die offene Arbeit in Kinderclubs zu entwickeln und zu erproben. Dazu wird mit wissenschaftlichen Einrichtungen zusammengearbeitet.

Das Vorhaben soll durch lokale und regionale Medien, eigene Informationsmaterialien und organisierte Stadtgespräche mit prominenten Personen umfassend in der *kommunalen Öffentlichkeit* präsentiert werden. Hinzu kommt der *Aufbau einer Datenbank* über zur Verfügung stehende Multiplikatoren.

Uwe Prüfer

Barbara Asbrand / Gregor Lang-Wojtasik

Globales Lernen als gesellschaftlicher Auftrag - es wird Zeit zu handeln

Anmerkungen zum VENRO-Papier „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen

Um es gleich vorweg zu nehmen: Zu dem von uns kommentierten Papier gibt es kein Pendant. Es stellt den ersten umfassenden Versuch dar, Globales Lernen aus Perspektive der NRO auf den Punkt zu bringen. Sehr viele gute Überlegungen sind in dem Papier zusammengetragen worden.

Als *Quintessenz* des Papieres ließe sich formulieren: Die NRO haben ihre Hausaufgaben mehr als zufriedenstellend gemacht. Jetzt ist es an der Zeit, dass auch staatliche Akteure des Bildungssystems handeln. Es bleibt daher zu hoffen, dass VENRO nicht einen weiteren 'Papiertiger' produziert hat. Das wäre zu schade und würde der Anstrengung, Globales Lernen unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen zu vermessen, nicht gerecht. In acht Punkten analysieren und reflektieren die Autoren des Papiers Globales Lernen und denken über Handlungsoptionen nach. Sie legen eine differenzierte und selbstkritische Auseinandersetzung mit dem Arbeitsfeld auf hohem Niveau vor.

Wir könnten hier ein weiteres Mal die Frage nach der Definitionsvielfalt der NRO stellen – der 'Markt der Möglichkeiten' im entwicklungspolitischen Bereich ist ja nach wie vor unüberschaubar. Oder wir könnten an dieser Stelle erneut die Debatte um die 'richtige' Definition der Konzeption Globalen Lernens eröffnen. Auch wäre denkbar, die grundsätzliche klafkieske Prägung (Grundsätze und didaktisches Profil im Sinne epochaltypischer Schlüsselprobleme: Leitbild, Menschenbild, Gegenstand, Methode, Lernziel) zu hinterfragen, die wir in der jetzigen Situation für nur noch bedingt anschlussfähig halten. Gleichwohl ist der darin enthaltenen konstruktiven Parteilichkeit zunächst zuzustimmen, aber gleichzeitig zu fragen, ob diese normative Orientierung nicht auch Lernchancen verdecken kann.

Diesen Fragen werden wir uns jedoch im Folgenden nicht widmen: Wir nehmen den Charakter der Schrift als bildungspolitisches Positionspapier ernst und begreifen es nicht als wissenschaftlichen Aufsatz oder den Versuch einer weiteren Konzeptionierung Globalen Lernens. Gleichwohl möchten wir anmerken, dass der Bildungsbegriff aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive noch mehr hervorgehoben werden darf. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass die Kernaussage des Delors-Berichtes, in der 'Lernfähigkeit des Menschen' läge der verborgene Reichtum zur Lösung weltgesellschaftlicher Herausforderungen, immanent im VENRO-Papier zwar mitschwingt, aber unseres Erachtens noch stärker in einem aufklärerischen Bildungsbegriff aufgehen müsste. Damit geht einher, 'Bildung für alle' nicht nur ein weiteres Mal zu fordern und als Vision warm zu halten, sondern effektiv umsetzen zu helfen.

Wir möchten uns im Folgenden aber mit dem Anspruch des

Papiers beschäftigen: Eine Verständigung über *die Rolle der NRO* im Arbeitsfeld des Globalen Lernens. Trotz aller Debatten, die man führen könnte, sollte die grundsätzliche *Frage* nicht übersehen werden: Was ist die Aufgabe der NRO und was ist ihr spezifischer Beitrag zum Globalen Lernen? Wie in dem Papier beschrieben, sind die *Stärken der entwicklungspolitischen NRO*, dass sie 1. unmittelbar in Entwicklungsprozesse eingebunden sind, 2. durch Vernetzung mit Süd-Partnern als deren Advokator im Norden auftreten können, 3. Teil eines – mehr oder weniger wahrnehmbaren - weltgesellschaftlichen Netzwerkes sind und dadurch auch bei internationalen Organisationen Gehör finden können, 4. durch ihre ehrenamtliche Mitgliederstruktur über ein gesellschaftliches Mobilisierungspotential verfügen und 5. vor allem in lokalen Kontexten handlungsorientierte Lernfelder anbieten in der Lage sind. Dem stehen eine Reihe von selbst benannten *Grenzen und Defiziten* gegenüber, die sich NRO nur bedingt selbst zuschreiben können, weil diese Teil von Strukturen sind, die nur ansatzweise beeinflusst werden können: Entwicklungspolitische Bildungsarbeit als 1. institutionelle Profilierung (Selbsterhalt), 2. Teil einer Strategie zur Selbstbehauptung auf dem Spendenmarkt (Überlebenssicherung), 3. untergeordneter Teil gegenüber anderen Arbeitsfeldern und damit Qualitätsverlust, 4. sporadischer Beitrag zur Erreichung von Adressaten im Sinne Globalen Lernens, 5. nur mäßig evaluierter Bereich, der damit kaum Möglichkeiten zur Qualitätsentwicklung bietet, 6. Maßnahme mit nur bescheidener gesellschaftlicher Resonanz und Breitenwirkung – v.a. aufgrund von 'Insider-Methodik', 7. Reduzierung auf die Produktion und Bereitstellung von Materialien, ohne die Chancen sozialen Lernens effektiv zu nutzen, 8. Ansatz mit bedingter pädagogischer Basis, da diese bei bildungspolitischen Entscheidungen und Veränderungen von Rahmenbedingungen praktisch nicht beteiligt ist und 9. vermeintliche 'Sprachrohre des Südens', ohne transparent zu machen, dass NRO nur einen kleinen Teil der Gesellschaft repräsentieren und Legitimationsproblemen unterworfen sind.

Schaut man sich diesen Selbstkritik-Katalog an, so kann man sicherlich zu jedem Punkt eine Gegenfrage stellen. Fragen wir doch aber einmal anders: Welches Wirtschaftsunternehmen wäre bereit, so schonungslos die eigene Arbeit zu reflektieren. Alleine dies verdient eine hohe Anerkennung.

Festzuhalten ist aber, dass die NRO ihr Licht auch nicht unter den Scheffel stellen müssen, denn es ist richtig, dass die nicht-staatlichen Akteure, Kirchen, Dritte-Welt-Initiativen und ihre Netzwerke bisher die wesentlichen Motoren der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland waren, wie im dritten Kapitel des Papiers konstatiert wird. Die Akteure des staatlichen Bildungswesens können in der Tat von den Erfahrungen der

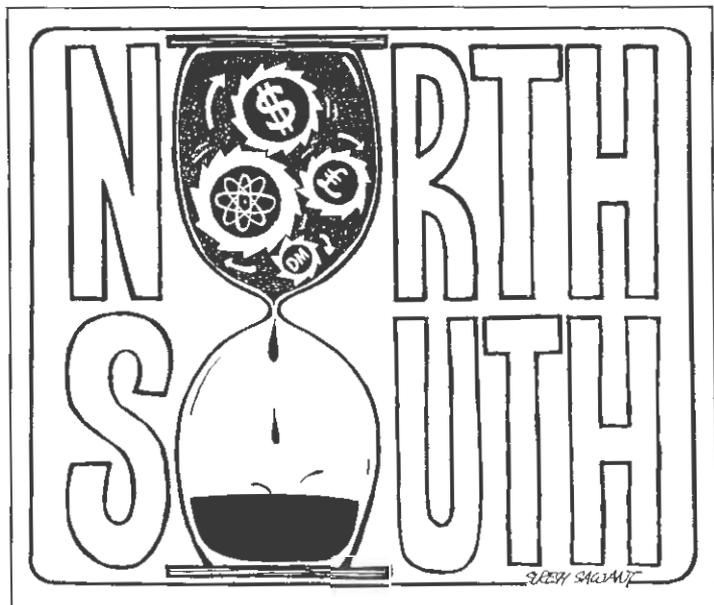
Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar

NROs profitieren und mehr Kooperation ist zu wünschen. Die genannten spezifischen Potentiale der NROs und Initiativen, wie z.B. die Einbindung der NROs in globale Netzwerke und die Mobilisierungsmöglichkeiten vieler tausender Ehrenamtlicher in lokalen Gruppen, Initiativen und Weltläden gilt es auch in Zukunft für das Globale Lernen zu nutzen. Dass hier (noch) viel ungenutztes Potenzial schlummert, mag auch damit zusammenhängen, dass in der Praxis der NRO die „Weiterentwicklung des Globalen Lernens ... dadurch erschwert wird, dass sich die konzeptionelle Diskussion über das Globale Lernen mittlerweile weit verzweigt“, wie das VENRO-Papier auf der ersten Seite festhält. Und hier sind in der Tat Wissenschaft und Bildungspolitik gefordert, die natürlich auf die Erfahrungen der NRO angewiesen sind, Klarheit ins Dickicht zu bringen, die Entwicklung (schul-)pädagogisch anschlussfähiger Konzeptionen des Globalen Lernens voranzutreiben und die Erkenntnisse vor allem auch in einem wechselseitigen Austausch an die Praktiker/innen in den Nichtregierungsorganisationen und Initiativen zu kommunizieren. Konzeptionelle Weiterentwicklung kommt im Tagesgeschäft einer NRO zu kurz und ist auch weniger eine alleinige Aufgabe der NRO und der Praktiker.

Hinsichtlich der Profilierung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit, auch im Blick auf konzeptionelle Klärung, ist jene Trennung bedeutsam, die im VENRO-Papier im fünften Abschnitt vorgenommen wurde: Globales Lernen, Lobbyarbeit und Öffentlichkeitsarbeit. Diese drei Arbeitsbereiche der Inlandsarbeit von entwicklungspolitischen NROs sind unterschiedlich. Das kann nicht oft genug wiederholt werden. In der sauberen Trennung dieser drei Bereiche liegt eine Chance, gegenüber Kooperationspartnern ernstgenommen zu werden. Dann ist auch z.B. begründbar, warum Kampagnen Teil einer Bildungsmaßnahme im Sinne eines Lernortes sein können, der nicht mit Bildung gleichgesetzt wird. Es ist wichtig, sich auf der konzeptionellen Ebene klar darüber zu werden, dass Öffentlichkeitsarbeit und Bildungsarbeit differente Ziele verfolgen und demnach auch unterschiedliche Formen erfordern. Lernen bedeutet Kontinuität und kognitive Anstrengung, erfordert soziale Beziehungen in einer „unspektakulären Verständigungskultur“, wie es in dem Papier heißt; während Öffentlichkeitsarbeit mit unterhaltsamen Events auf größtmögliche Resonanz in der (Medien-)Öffentlichkeit oder in der Politik zielt. Dass diese Unterschiede, die in dem VENRO-Papier treffend formuliert werden, klar sind, ist eine Voraussetzung dafür, dass die Schnittmengen der drei Arbeitsbereiche überhaupt bewusst als Potenzial und besondere Stärke der NRO für Globales Lernen genutzt werden können. Zu den wesentlichen Differenzierungen gehört in diesem Zusammenhang auch die Feststellung des Papiers, dass Bildungsarbeit ihre eigene Reichweite und die Möglichkeiten der direkten Einflussnahme auf den „Bewusstseinswandel“ zurückhaltend einschätzt. Dies ist eine wohlthuende Relativierung der hehren Ziele, die an anderer Stelle formuliert werden. Ohne die Einschränkung „Bildungsarbeit ist nur einer von vielen Faktoren, die einen Bewusstseinswandel im Sinne des Leitbildes einer zukunftsfähigen Entwicklung ... motivieren“ würden die Ziele und Leitlinien des Globalen Lernens lediglich als Political Correctness erscheinen – die moderne Variante der Moral?

Sauber ist auch die Differenzierung des VENRO-Papiers zwi-

schen einer Standortbestimmung des Globalen Lernens innerhalb der NRO, die nach innen gerichtet ist, und den bildungspolitischen Forderungen die nach außen adressiert sind. Mit dem vorliegenden Papier kommt VENRO seiner vornehmsten Aufgabe nach: Lobbyarbeit für globale Fragen. Im Speziellen, mit Blick auf das Globale Lernen, wird hier eine fundierte „Bildungspolitische Lobbyagenda“ formuliert. Damit machen die entwicklungspolitischen NRO Anforderungen an die Bildungslandschaft deutlich und es ist sehr zu hoffen, dass die staatlichen Akteure in diesem Feld, nicht nur das BMZ, sondern auch die Bildungspolitik, Bildungs-, Kultus- und Wissenschaftsministerien, die Universitäten, die Schulverwaltung und die Akteure der Lehrer/innenausbildung das Papier zur Kenntnis nehmen. Diese sind jetzt am Zuge. Hoffentlich fährt nicht auch



(Suresh Sawant: © epd-Entwicklungspolitik)

dieses Papier an ihnen vorbei! Die NRO jedenfalls haben ihre Hausaufgaben gemacht:

Von den zehn Forderungen des VENRO, denen grundsätzlich zuzustimmen ist, möchten wir vier aus unserer Sicht prioritären Punkten an dieser Stelle Nachdruck verleihen:

1. NRO brauchen eine qualitativ und quantitativ umfangreichere finanzielle Unterstützung. Die Erhöhung der Ausgaben für entwicklungspolitische Bildungsarbeit auf 2% der öffentlichen Entwicklungshilfeleistungen und die Trägerstrukturförderung durch eine Stiftung würde den Sicherheitsrahmen der NRO erhöhen, in dem neue Potenziale innovativer Bildungsarbeit umgesetzt werden können.

2. Die Kooperationen zwischen öffentlichen Bildungsinstitutionen und außerschulischen Einrichtungen (NRO, Kampagnen, Beratungsstellen) muss erleichtert und verbessert werden. Das würde die Stärke der VENRO-Organisationen im Bildungsbereich hervorheben und viele Potentiale z.B. für schulische Bildung in Zusammenarbeit mit außerschulischen Lernorten eröffnen.

3. Die Umsetzung einer umfassenden Curriculumreform vor dem Hintergrund der globalen Herausforderungen ist dringend

Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar

notwendig. Auf der Grundlage der KMK-Empfehlung sind die Erfahrungen und Kompetenzen der NRO-Vertreter im Bildungsbereich in besonderem Maße zu berücksichtigen.

4. Die Forderung nach Verankerung Globalen Lernens in beiden Phasen der Lehrerbildung sowie in Aus- und Fortbildungen anderer Pädagogen ist überfällig.

Deutlich wird in diesen Punkten, dass sie nur bedingt von NRO selbst angegangen werden können. Zunächst kosten alle vorgeschlagenen Maßnahmen Geld, das die meisten NRO nicht haben. Daher scheint es zunächst weniger die nicht vorhandene Bereitschaft und Kompetenz außerschulischer Bildungseinrichtungen zu sein, die Möglichkeiten Globales Lernen erschwert, sondern es ist die öffentliche Hand, die ihre Ankündigungen ernst nehmen muss. Wenn der Rahmen gegeben ist, sind vielleicht auch die im Papier benannten Defizite nicht nur anstehende, sondern zu meistemde Aufgaben.

Gleichwohl ist die Kooperation zwischen öffentlichen und außerschulischen Bildungseinrichtungen oder die Stärkung Globalen Lernens an den Universitäten und in der Lehrerfortbildung keine alleinige Aufgabe der NRO. Hier müssen öffentliche Träger aktiv werden. Bulmahn, übernehmen Sie!

Anmerkung:

Das VENRO-Arbeitspapier Nr.10 kann bezogen werden bei: VENRO-Geschäftsstelle, Kaiserstr. 201, 53113 Bonn, oder im Internet: www.venro.org



Dr. Barbara Asbrand, geb. 1967; Grundschullehrerin; Promotion in Erziehungswissenschaften über interreligiösen Religionsunterricht; arbeitete viele Jahre für den Weltladen-Dachverband e.V.; derzeit Habilitationsstipendiatin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg; Veröffentlichungen zu Religionsunterricht, Fremdverstehen und Umgang mit Differenz, Globalem Lernen und Fairem Handel.

Literatur:

Delors, Jacques: Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Berlin: Luchterhand 1997.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): "Eine Welt / Dritte Welt" in Unterricht und Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.2.1997. in der Fassung vom 20.3. 1998.

VENRO (Hrsg.): „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze. Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Bonn 2000 (VENRO-Arbeitspapier Nr. 10).

Dr. Gregor Lang-Wojtasik, geb. 1968; Grundschullehrer; Promotion in Erziehungswissenschaften über Non-formale Bildung in Indien und Bangladesh; wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg; Veröffentlichungen zu interkultureller und internationaler Bildung, Globalem Lernen, Reformpädagogik und Nord-Süd-Forschung.



Frauen in der Einen Welt
Zeitschrift für interkulturelle
Frauenalltagsforschung

12. Jahrgang, Heft 2/2001

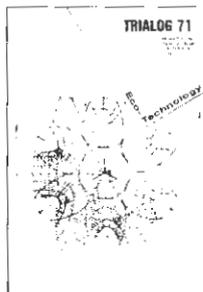
**Orte für Frauen -
Stadttraum gestalten
und aneignen**

Herausgegeben von "Frauen in der Einen Welt e.V." -
Zentrum für interkulturelle Frauenalltagsforschung und
internationalen Austausch, Nürnberg.

Erscheinungsweise: 2 Hefte pro Jahr, jeweils ca. 120 S.

Preis des Einzelheftes: € 12,50 zzgl. Versand

Jahresabonnement: € 20,00 zzgl. Versand



TRIALOG
Zeitschrift für das Planen und
Bauen in der Dritten Welt

Heft 71, 4/2001

Eco-Technology

Herausgegeben von der "Vereinigung zur wissenschaftlichen Erforschung des Planens und Bauens
in Entwicklungsländern e.V."

Erscheinungsweise: 4 Hefte pro Jahr

Preis des Einzelheftes: € 10,00 zzgl. Versand

Jahresabonnement: € 35,00 zzgl. Versand

**Bitte fordern Sie unsere vollständige Liste der bisher erschienenen Hefte und unsere Abonnementsunterlagen an!
Bestellungen bitte nur direkt an den Verlag richten!**

„Friedenserziehung als Standard jeder schulischen Bildung!“

Pädagogen und Friedensforscher aus 14 Staaten beim Kongress an der Universität Klagenfurt

„Der 11. September und seine Folgen beweisen aufs Neue, dass es keine Alternative zur Arbeit am Frieden gibt“, sagte Werner Wintersteiner, Organisator des internationalen Kongresses „Friedenserziehung in Europa“. Er fand vom 8. bis 10. November an der Universität Klagenfurt statt und brachte Pädagogen, Friedensforscher und Friedensaktivisten aus 12 europäischen Ländern sowie den USA und Israel an einen Tisch. Veranstalter war das Villacher *Ludwig Boltzmann Institut für interkulturelle Bildungsforschung*, das mit der Uni Klagenfurt kooperiert.

Ziel war der Meinungs- und Erfahrungsaustausch zur Thematik und die Erarbeitung eines gemeinsamen Ausbildungsprogramms für Lehrerinnen und Lehrer in Europa, die an ihren Schulen Friedenserziehung lehren und praktizieren sollten: EURED. Das EU-Projekt EURED („Europaerziehung als Friedenserziehung“) ist eine Bildungskoooperation von acht Ländern (neben Österreich auch Deutschland, Frankreich, Italien, Spanien, Kroatien, die Niederlande und Ungarn). Die geplanten Kurse „Friedenserziehung“ sollen Lehrkräften aus allen Teilen Europas offenstehen und einen Beitrag zur europäischen Integration im Geiste des Friedens und der Zusammenarbeit leisten. „Das ist ein neues und einmaliges Konzept“, betont EURED-Koordinator Wintersteiner, „denn bisher sieht das „Vereinte Europa“ keine Bildungsprogramme für die Kultur des Friedens vor.“ Auf diesem Kongress ist man dem Ziel ein wichtiges Stück näher gerückt. Wintersteiner: „Faszinierend war, wie intensiv die Kolleginnen und Kollegen mit einander kooperiert haben. Nun zeichnen sich neue Partnerschaften zwischen Universitäten und NGOs ab.“

Gabriel Salomon von der Universität Haifa, Israel, plädierte jedoch für eine Ausweitung der Zielgruppen: „Weder die Medien noch Politiker können sich den Luxus leisten, zu glauben, dass sie nicht Bildungsinstitutionen sind.“ Außerdem

müssten verschiedene Friedenserziehungsprogramme erarbeitet werden, etwa für Länder mit hartnäckigen Konflikten wie in Nordirland oder Israel, oder für Länder, in denen es rassische und ethnische Spannungen gibt, wie im Baskenland sowie für ruhige Länder wie Schweden.

Betty Reardon, Leiterin des Friedenspädagogik-Programmes der New Yorker Columbia Universität, schilderte die Reaktionen der amerikanischen Öffentlichkeit auf den 11. September und danach. Sie kritisierte, dass sich Amerika so schnell für Krieg und Vergeltung entschied, anstatt für zivile und rechtliche Formen des Kampfes gegen den Terrorismus. Wie sehr diese Kultur des Krieges auch die Rechte der amerikanischen Bevölkerung beeinträchtigt, zeigt etwa der Fall einer Mitarbeiterin des „United States Institute for Peace“. Ihr wurde gekündigt, weil sie sich weigerte, die Kriegspolitik zu unterstützen. Betty Reardon sprach sich für eine Friedenserziehung als Erziehung zur gesellschaftlichen Veränderung aus. Die Etablierung von Friedenserziehung an den Universitäten in Europa ist für sie eine wichtige Etappe auf diesem Wege.

Alle Kongressteilnehmer waren der Überzeugung, dass es notwendig ist, Friedenserziehung an den europäischen Schulen zu verankern, offen blieb jedoch die Frage nach dem Wie: fächerintegriert oder als eigenes Fach? Wer sollte die Lehrerausbildung übernehmen und welches Zertifikat sollten die Absolventen erhalten?

Dass es pazifistisch orientierte Lehrer auch in Europa nicht leicht haben, zeigt der Fall des Deutschen Bernhard Nolz, der ebenfalls in Klagenfurt referierte. Er hatte es gewagt, eine Woche nach der Zerstörung des World Trade Centers vor rund 3000 Schülern den US-Krieg zu kritisieren und an das Recht der Kriegsdienstverweigerung zu erinnern. Daraufhin suspendierte ihn die Bezirksregierung Arnsberg von seinem Unterricht an der „Bertha-von-Suttner“ (!) Gesamtschule in Siegen.

Mehr über EURED und den Kongress: <http://boltzmann-inst.uni-kl.ac.at>

Werner Wintersteiner

Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe „Entwicklungspolitische Bildung“

Dr. Reiner Kraetsch (BMZ) im Gespräch mit der VENRO-AG zum Stand der Umsetzung des Aktionsprogramms 2015

Ob und wenn ja welche Herausforderungen für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit die Planungen zur Umsetzung des Aktionsprogramms der Bundesregierung zur Halbierung der weltweiten Armut bis 2015 enthalten, war eine der zentralen Fragen, die mit dem Leiter des Arbeitsstabes „Armutsbekämpfung“ im BMZ, Herrn Reiner Kraetsch, diskutiert wurden.

Aus Sicht der AG Bildung wurde dem Bildungsaspekt in der strukturellen Vorbereitung der Umsetzung des Programms bislang kein großer Stellenwert eingeräumt. Diesbezüglich verwies Kraetsch auf die grundsätzliche Länderhoheit im Bildungswesen. Das Aktionsprogramm äußere sich zum Komplex entwicklungsbezogener Bildungsarbeit nur allgemein, indem es Struktur- und Bewusstseinswandel als ein wichtiges Ziel des Aktionsprogramms ausweist, das z.B. durch Informationskampagnen und in Kooperation mit Ländern, Kommunen, Zivilgesellschaft und Wirtschaft erreicht werden soll. Materialien für eine breitere Informations- und Öffentlichkeitsarbeit im Hinblick auf das Aktionsprogramm würden gegenwärtig erarbeitet und stünden in Kürze zur Verfügung. Kraetsch verwies weiterhin auf die Absicht, die Thematik in das „Dialogforum Politik – Wirtschaft – Zivilgesellschaft“ zu tragen und damit eine breitere öffentliche Wahrnehmung zu erreichen.

Mit Verweis auf die ohnehin schwere Nachweisbarkeit der Wirkungen von Projekten mit dem Ziel der Armutsreduzierung wird von Seiten der AG das Fehlen von Zwischenzielen und Indikatoren zum Monitoring der Umsetzung bemängelt. Die Systementwicklung des Monitorings befindet sich laut Kraetsch noch in der Anfangsphase. Spätestens mit Ablauf des ersten Jahres soll jedoch eine erste Bilanz vorgelegt werden. Von den Mitgliedern der AG wird zu Bedenken gegeben, dass einem drohenden Scheitern eines solches Großprojektes entweder durch Herabsetzung der Ziele oder aber Bereitstellung angemessener Mittel begegnet werden müsse. Ob sich aus der Umsetzung des Aktionsprogramms neue Fördermöglichkeiten für VENRO-Mitgliedsorganisationen ergeben werden, ist laut BMZ-Vertreter noch unklar. Eventuell würden einzelne zusätzliche Maßnahmen, etwa Symposien oder Kongresse unterstützt werden.

Zur bildungspolitischen Positionierung von VENRO und zur Nacharbeit des Bonner Bildungskongresses und des BLK-Kongresses in Osnabrück

Unter den Stichworten „Globalisierung“ und „Wandel zur Wissensgesellschaft“ wird derzeit von allen relevanten Akteuren die Notwendigkeit einer bildungspolitischen Neuorientierung gefordert, dies jedoch in der Regel nicht mit der Orientierung auf internationale Verständigung, sondern primär auf die Positionierung Deutschlands im internationalen Wettbewerb.

Derzeit wichtigste Aufgaben einer „Bildungswende für eine zukunftsfähige Entwicklung“, wie sie VENRO versteht und in ein gleichnamiges Diskussionspapier gefasst hat, sind 1. die Verankerung des Globalen Lernens im Bildungswesen (Lobby-

Aufgabe) und 2. die Qualitätssicherung der eigenen Bildungsarbeit der Mitgliedsorganisationen

Als Instrument zur Sicherung beider Aufgaben wird die Einrichtung eines bildungspolitischen Referats in der VENRO-Geschäftsstelle als erforderlich erachtet, welches primär Kontakte zu den Entscheidungsträgern und -gremien herstellt und pflegt. Beide genannten Aufgaben haben als thematische Schwerpunkte Eingang gefunden in das neu konzipierte VENRO-Arbeitsprogramm 2002.

Stellungnahme des VENRO zum Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Der „Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ ist Mitte Dezember im Bundeskabinett verabschiedet worden und ist dem Bildungsausschuss des Deutschen Bundestags zwecks weiterer Befassung zugewiesen worden. In dem Dokument wird der VENRO-Kongress „Bildung 21“ vom September 2000 als herausragendes Ereignis im Bereich der entwicklungspolitischen Bildung gewürdigt, das deutlich gemacht habe, „wie wichtig die Einbeziehung Globalen Lernens in die Bildung für nachhaltige Entwicklung ist“. Die AG Bildung hat VENRO ersucht, vor der Befassung im Bundestagsausschuss eine Stellungnahme zum Bericht der Bundesregierung zu erarbeiten, zu veröffentlichen und den Ausschussmitgliedern zuzuleiten.

Entwicklungspolitische Bildung auf europäischer Ebene

Nach langem Vorlauf und in Anknüpfung an die Ergebnisse der ersten Nord-Süd-Kampagne des Europarats von 1988/89 ist Deutschland zum 1. Oktober 2001 dem Teilabkommen des Europarats zum Nord-Süd-Zentrum (mit Sitz in Lissabon) beigetreten. Die Schwerpunkte der Tätigkeiten des Zentrums liegen in der Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit sowie in der Kooperation mit anderen entwicklungspolitischen Organisationen, um ein Forum für eine gemeinsame europäische Entwicklungspolitik zu schaffen (Info: www.nscentre.org). Damit ist die Tür aufgestoßen zur Europäisierung der deutschen Nord-Süd-Arbeit. In Kürze wird es zu einer Begegnung der verschiedenen staatlichen und nichtstaatlichen Akteure kommen (VENRO ist involviert), um die formale Mitgliedschaft inhaltlich zu füllen.

Vor dem Hintergrund der Ungewissheiten des Fortbestehens des Liaison Committees betont die AG Bildung die Notwendigkeit europäischer NRO-Koordination. Sie begrüßt daher, dass das *D.E.E.E. - Projekt der Europäischen Kommission* zur Mitfinanzierung vorgelegt wurde und ersucht VENRO, Mitglied des projekttragenden Konsortiums zu werden.

Am 8. November 2001 hat der Ministerrat der Europäischen Union (Entwicklung) eine *EntschlieÙung „Bildungsarbeit zum Thema Entwicklung und Sensibilisierung der europäischen Öffentlichkeit für die Zusammenarbeit in Entwicklungsfragen“* gefasst. Darin werden die Mitgliedsstaaten und die Europäische Kommission aufgefordert, Initiativen der mit entwicklungspolitischer Bildungsarbeit befassten sowie in diesem Bereich koordinierend tätigen NRO weiterhin zu unterstützen. Der Rat will weiterhin auf Kommission und Mitgliedsstaaten in dem Sinne einwirken, engere Verbindungen zwischen verschiedenen in der entwicklungspolitisch Bildungsarbeit tätigen Organisationen und Institutionen herzustellen und zu unterstützen.

Veronika Fischer / Desbina Kallinikidou / Birgit
Stimm-Armington

Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit

Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2001, 374 Seiten,
ISBN 3-87920-628-7, EUR 34,80

Der Wochenschauverlag hat sich in den letzten Jahren durch eine Reihe von Handbüchern zur politischen Bildungsarbeit profiliert, die als Standardwerke gelten und in der gegenwärtigen pädagogischen Publizistik unübersehbar sind. Aktuell in diesem Kontext erschien Ende 2001 das *Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit*. Obgleich nicht so im Titel angeführt und deshalb auch etwas irritierend, geht es bei diesem Band in erster Linie um interkulturelle Erwachsenenbildung. Die drei Autorinnen aus Nordrhein-Westfalen sind hier ausgewiesene Fachfrauen und verfügen über einen entsprechenden empirisch-praktischen Hintergrund, der in dieses Handbuch einfließt und ihm ein besonderes Profil gibt. Neben der interkulturellen Erwachsenenbildung steht die Gruppenarbeit und Gruppenpädagogik im Mittelpunkt. Das Thema wird in diesem Sinne auch methodisch-didaktisch vom Ansatz der Gruppenpädagogik aus erschlossen. Die Gruppe wird als zentraler Ort sozialen Lernens definiert und zum Ausgangspunkt interkultureller Bildungsarbeit. Hier sehen die Autorinnen eine Lücke in der andragogisch-methodischen Diskussion und Publizistik, die sie mit diesem Buch schließen möchten. Das Handbuch ist für die Praxis geschrieben. Es beschreibt inhaltliche und methodisch-didaktische Herausforderungen für die Erwachsenenbildung, die aus der Situation der Migration und einer multikulturellen Lebensweise entstehen.

Die ersten drei Kapitel befassen sich einleitend mit den theoretischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen interkultureller Gruppenarbeit: Es geht um die Bedeutung der Gruppenarbeit im pädagogischen Kontext, um Aspekte der multikulturellen Gesellschaft und allgemein um interkulturelle Erwachsenenbildung. Dieser systematisch-historische Teil bietet eine prägnante Einführung in das Thema. Die folgenden Kapitel IV-VI (S. 145-372) widmen sich der Praxis interkultureller Erwachsenenbildung und bringen methodische und didaktische Beispiele und Anregungen, gehen auf die Zielgruppen Frauen, Familien und ältere Erwachsene ein und bieten Informationen über die Rahmenbedingungen (z. B. Werbung, Fortbildung, Netzwerke).

Insgesamt gesehen ist dieses Handbuch eine gelungene Einführung in die interkulturelle Erwachsenenbildung. Es ist angesiedelt an der Schnittstelle von Theorie und Praxis, ist aber kein Handbuch im Sinne einer Methodenhandreichung für die Praxis, was der Titel suggerieren könnte. Die zentrale Zielgruppe sind hauptamtliche Planer/-innen in der Erwachsenenbildung. Die Bezeichnung Handbuch ist bei diesem Band grenzwertig, da die Auswahl und der Bearbeitungsumfang

der Themen eher erfahrungsorientiert und subjektiv zu sein scheint – was legitim ist –, aber offensichtlich keiner allgemeinen Systematik folgt. Der Band schließt zweifellos eine Lücke in der andragogischen Literatur, ist aus der Praxis heraus geschrieben, bietet eine gute Unterstützung bei der Reflexion und Planung interkultureller Bildungsarbeit und liefert ein überzeugendes Konzept pädagogischer Gruppenarbeit.

Ulrich Klemm

Klaus Alheim

Pädagogik mit beschränkter Haftung

Albert Scherr

Pädagogische Interventionen

Alheim, Klaus: *Pädagogische Interventionen. Politische Bildung gegen Rechtsextremismus*. Schwalbach / Ts., Wochenschau Verlag, 2001 (*Didaktische Diskurse / Politische Bildung*), 48 S., ISBN 3879203407, € 8,60.

Scherr, Albert: *Pädagogische Interventionen. Gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus*. Schwalbach / Ts., Wochenschau Verlag, 2001 (*Didaktische Diskurse / Politische Bildung*), 48 S., ISBN 3879203415, € 8,60.

Rechtsextremismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit sind in Deutschland, aber auch in den meisten EU-Staaten, nach wie vor gesellschaftsstrukturell und sozialisationsbedingt verursachte sowie Demokratie, Frieden und Menschenrechte gefährdende Herausforderungen für den Rechtsstaat, an Politik, an die Allgemeine Pädagogik und speziell die politische Bildung. Diese Prämisse sowie die öffentlich-politische Verdrängung oder Verharmlosung der empirisch bestätigten Thesen, dass jene Phänomene „aus der Mitte der Gesellschaft“ kommen, d.h. nicht auf gewalttätige jugendliche Gruppen wie Skinheads oder Hooligans zu beschränken sind, sowie dass soziale Konflikte und gesellschaftliche Probleme mehr und mehr ethnisiert und damit unlösbar(er) werden, sind Ausgangspunkt und Konsens beider Autoren.

Albert Scherr konzentriert sich dabei mehr auf die Möglichkeiten und Verantwortlichkeiten der Pädagogik in Schule und Jugendarbeit, warnt aber andererseits vor einfachen Rezepten und vor einer Pädagogisierung bzw. Entpolitisierung des Themas. Pädagogik versteht er als politische Bildung, die er als „gemeinsamer Kernauftrag, eine Querschnittsaufgabe aller Teilbereiche der schulischen und außerschulischen Pädagogik“ (Scherr, S. 9) definiert. Dem Autor gelingt es, eine „Handreichung für die politische Bildungsarbeit in Schulen und in der außerschulischen Jugendarbeit“ zu konzipieren, die nahezu alle relevanten Themen, Fragen und Informationen zu den zahlreichen empirischen Forschungsergebnissen

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

und theoretischen Kontroversen in verständlicher, aber differenzierter und reflektierter Form aufnimmt. Grundfragen sind: Was ist der Bildungsauftrag für Schule und Jugendarbeit in einer „demokratischen und kulturell pluralisierten Einwanderungsgesellschaft“? Welche Erkenntnisse über Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik als Intervention und Prävention liegen vor? Welches ist das dem brisanten Thema und den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen angemessene pädagogische Selbstverständnis? Hauptthese ist: Pädagogik hat – vor allem in der Schule – ihre klare Grenze und sollte sich dieser ständig kritisch bewusst sein; sie hat aber andererseits ihre Möglichkeiten – vor allem in der außerschulischen Jugendbildung – noch nicht alle genutzt. Nur wenn Pädagogik ihre Grenzen (er)kennt, kann sie ihre Chancen nutzen. Dazu sind aber entsprechende Qualifikationen, Informationen und Reflexionen für die pädagogische Praxis vonnöten.

Klaus Alheim bezieht sich inhaltlich eher auf quantitative (auch eigene) empirische Studien und harte Daten zu „Fremdenfeindlichkeit“ und institutionell auf politische Bildung innerhalb der beruflichen (Aus- und Weiter-)Bildung. Er sieht Möglichkeiten, „Chancen und Grenzen politischer Bildung“ ähnlich wie Scherr und plädiert für eine „aufklärend-politische Bildung“ als „langfristigen Prozess“, der auf „Wissen gegen Vorurteile“ setzt, „Kopf und Bauch“ zugleich anspricht, das „Binnenklima“ der Bildungsinstanzen (Schule!), aber auch der Gesellschaft (Lebens- und Zukunftschancen, insbesondere für Jugendliche), reflektiert und vom Selbstverständnis her „weder (zu) Resignation noch (zu) Euphorie“ neigt, sondern mit kritischem Blick auf die Verfasstheit der (Konkurrenz- und Leistungs-) Gesellschaft schaut, das (wahlkampf-) politisch angeheizte fremdenfeindliche Klima ideologiekritisch offen legt und pragmatisch auf „Subjektorientierung“, „reflexives Lernen“, „Schlüsselqualifikationen“ sowie vor allem einen „langen Atem“ setzt (hofft).

Fazit: Ärgerlich fand ich allein die antiquierten leserunfreundlichen Fußnoten bei Alheim. Beide Autoren geben etliche differenzierte und kritische Anregungen und Beispiele, die den langwierigen schwierigen Prozess der Qualifizierung, der Information und der Reflexion in der politischen Bildung (be-)fördern können (werden?) – jedoch gemäß einem theoretisch konsequent begründeten pessimistischen, aber realistischen Motto: „Optimismus gedämpft“ (Alheim) bzw. „Du hast (als Pädagoge) k(aum) eine Chance, nutze sie“ (Scherr).

Hartmut M. Griese

Waldemar Schindowski / Elisabeth Voß (Hg.)

Jahrbuch Nachhaltiges Wirtschaften

Ausgabe 1. Neu-Ulm: AG SPAK Bücher 2001, 341 Seiten, ISBN 3-930830-25-6

Der traditionsreiche und engagierte sozialpolitische Verlag der AG SPAK legt mit der ersten Ausgabe dieses Jahrbuches

ein äußerst ehrgeiziges Projekt vor, das im höchsten Maße aktuell und gleichsam unverzichtbar für die gesellschaftspolitische Diskussion im 21. Jahrhundert ist.

Es geht um die Vision eines nachhaltigen Wirtschaftens, wie sie erstmals 1987 von der Brundtland-Kommission entwickelt und 1992 in Rio als Leitidee der Agenda 21 konkretisiert wurde. Der Anspruch des Jahrbuches ist es, die aktuellen ökonomischen Entwicklungen jenseits einer marktwirtschaftlichen Profitorientierung und einer staatlichen Bürokratie zu beleuchten sowie entsprechende Entwicklungen, Erfolge und Perspektiven aufzuzeigen. Im Sinne der Idee einer *Alternativen Ökonomie*, wie sie bereits in den 70er Jahren entwickelt wurde – und für das Verlagsprogramm der AG SPAK seit ihrer Gründung im Mittelpunkt steht –, geht es um die Frage, wie ein selbstorganisiertes und nicht von den Verwertungsinteressen der Kapitaleigner (Shareholder value) geleitetes Wirtschaften heute möglich ist. So gesehen könnte dieses Jahrbuch auch ‚Jahrbuch für alternative Ökonomie‘ heißen, wäre von der Begrifflichkeit her jedoch nicht in diesem Maße anschlussfähig an die aktuelle Nachhaltigkeitsdebatte. Mit insgesamt 44 Autor/-innen und 55 Beiträgen bietet das Jahrbuch einen aktuellen Überblick über alternative Formen der Ökonomie. Eingeteilt ist der Band in zehn Kapitel mit folgenden Themenschwerpunkten: Nachhaltigkeit, Alternative Ökonomie, Regionale Ökonomie, Landwirtschaft, feministischer Blick, Nachhaltiges Wirtschaften mit und ohne Geld, Widerstand gegen Globalisierung, Soziales, Niederlande, Menschen und Projekte. Jedes Kapitel wird von der Mitherausgeberin Elisabeth Voß knapp eingeleitet (bei dem Kapitel über die Niederlande kommen noch Nils Buis und Jaap van Leeuwen hinzu). Die Beiträge bieten theoretische und politische Analysen sowie praktische Erfahrungen und Einblicke, geschrieben von politisch engagierten Praktiker/-innen und Akademiker/-innen. Das Jahrbuch, das im Kontext des seit 1972 bestehenden *Theoriearbeitskreises Alternative Ökonomie* (TAK AÖ) entstand, wird in diesem Sinne momentan zu einer wichtigen Diskussionsplattform für *Nachhaltiges Wirtschaften*, das aktuelle Tendenzen und Trends bündelt und für eine weiterführende Auseinandersetzung aufarbeitet. Den beiden Herausgeber/-innen, Waldemar Schindowski und Elisabeth Voß, ist eine notwendige und überfällige Publikation zum Nachhaltigkeitsdiskurs gelungen, die in dieser Form und mit diesem Anspruch einmalig ist. Es bleibt zu hoffen, dass dieser erste Band, der übrigens auch in einer englischen Übersetzung im Netz und als Printausgabe erscheinen soll, eine Fortsetzung finden wird und nachhaltig in die Auseinandersetzung um Globalisierung, Regionalisierung und Ökonomie eingreifen kann. Fazit: Zu diesem Band gibt es derzeit keine Alternative – er verdient höchste Aufmerksamkeit!

Ulrich Klemm

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Achner, G. u. a. (Hg.): Jahrbuch Ökologie 2002. München, Beck, 2001, 303 S., ISBN 3406475728, € 12,50.

Brot für die Welt (Hg.): Hunger Report 2001. Hilfe von außen, die ankommt. Frankfurt/M., Brandes und Apsel, 2001, 143 S., ISBN 3860992163, DM 29,89.

Brot für die Welt/Greenpeace (Hg.): Ernährung sichern. Nachhaltige Landwirtschaft – eine Perspektive aus dem Süden. Frankfurt/M., Brandes & Apsel, 2001, 119 S., ISBN 3860992279, DM 16,-.

Der Fischer Atlas: Medien, Fakten Trends Entwicklungen. Frankfurt/M., Fischer, 2001, 128 S., ISBN 359615121, € 14,90.

Der Fischer Weltatmanach 2002: Zahlen Daten Fakten. Frankfurt/M., Fischer, 2001, 1406 Kol., ISBN 3455150357, € 13,90.

Die Fischer Chronik: Deutschland. Ergebnisse Personen Daten. Frankfurt/M., Fischer, 2001, 1344 Kol., ISBN 3596149118, € 12,90.

Dodds, Felix (Hg.): Earthsummit 2002. London, Earthscan, 2001, 364 S., ISBN 1853838675, £ 19,95.

HABITAT (Hg.): Cities in a globalizing world. London, Earthscan, 2001, 344 S., ISBN 1853838063, £ 20,-.

New Internationalist (NI)/Instituto del Tercer Mundo (Hg.): The World Guide 2001/2002.

An alternative reference to countries of our planet. Oxford, 2001, 609 S., ISBN 1869847725, £ 24.

Schnellhuber, H.-J. u. a./WBGU (Hg.): World in Transition. Conservation Sustainable Use of the Biosphere. London, Earthscan, 2001, 451 Kol., ISBN 1853838020, £ 50.

SPIEGEL Almanach 2002. Die Welt in Zahlen Daten Analysen. Hamburg, 2001, 641 S., ISBN 3455150357, € 15,95.

Stiftung Entwicklung und Frieden (Hg.): Globale Trends 2002. Frankfurt/M., Fischer, 2001, 494 S., ISBN 3596151627, € 13,90.

UNDP (Hg.): Bericht über die menschliche Entwicklung 2001: Neue Technologien im Dienste der menschlichen Entwicklung. Bonn, UNO-Verlag, 2001, 299 S., ISBN 3923904487, € 29,50.

UNFPA/DSW (Hg.): Weltbevölkerungsbericht 2001: Bevölkerung und Umwelt. Stuttgart, Balance, 2001, 91 S., ISBN 3930723409, DM 18,-.

UNICEF (Hg.): Zur Situation der Kinder in der Welt 2002: Kinder bewegen die Welt. Frankfurt/M., Fischer, 2001, 175 S., ISBN 3596151643, € 9,90.

World Bank (Hg.): Weltentwicklungsbericht 2000/2001: Bekämpfung der Armut. Bonn, UNO-Verlag, 2001, 391 S., ISBN 3923904479, € 39,50.

Worldwatch Inst. (Hg.): State of the world 2001: Progress towards a sustainable society. London, Earthscan, 2001, 275 S., ISBN 1853837695, £ 12,95.

Worldwatch Inst./Germanwatch (Hg.): Zur Lage der Welt 2001. Zehn Jahre nach Rio: Das Ende der „wilden Globalisierung“? Frankfurt/M., Fischer, 2001, 335 S., ISBN 3596149142, € 14,90.

Alle Jahre wieder. The same procedure as last year. The same procedure as every year. Wir machen an dieser Stelle auf die Jahrbücher, Reader und Handbücher, die im Laufe des letzten Jahres erschienen sind, aufmerksam. Wie wir mehrmals erwähnt

haben, sind die Bücher für Kollegen und Kolleginnen in Schulen, Hochschulen und Medien nicht nur deshalb von Nutzen, weil sie neueste Zahlen, Daten und Analysen liefern, sondern auch, weil sie schwerpunktmäßig ein bestimmtes Thema behandeln und Zusammenhänge neu ordnen.

Interessanterweise liegen die Schwerpunktthemen mit Armutsbekämpfung, Hungerbekämpfung und Umwelt sehr eng zusammen. Da man davon ausgehen kann, dass sich die Herausgeber verschiedener Jahrbücher nicht abgesprochen haben, kann man nur vermuten, dass bestimmte Ereignisse wie z.B. Demonstrationen der Globalisierungsgegner von Seattle über Göteborg bis Genua Anlass waren, die genannten Themen zu wählen. Gleichzeitig verliert der Begriff „Dritte Welt“ offenbar an Bedeutung und an Anziehungskraft für die Käufer und Käuferinnen von Jahrbüchern über die Dritte Welt. Der renommierte Beck-Verlag hat die Herausgabe des Jahrbuchs Dritte Welt nach fast zwei Jahrzehnten eingestellt.

Andererseits stellt man erfreulicherweise gewisse Entwicklungen fest, wenn man über längere Zeit Jahrbücher auswertet. Die Weltbank z.B. misst die Armut nicht mehr nur an der Verfügbarkeit von einem oder zwei US Dollar pro Kopf und Tag, sondern berücksichtigt auch noch andere Faktoren wie Gesundheit, Bildung, Schutzlosigkeit, Mitspracherecht, Kaufkraftparität und HDI. Im Armutsbericht von 1990 betrachtete die Weltbank die Armen als Objekt und empfahl die „Förderung des arbeitsintensiven Wachstums ... sowie Grundversorgung der Armen im Gesundheits- und Bildungswesen“ als Strategie (S. 7). Jetzt hingegen räumt sie den Armen ein Mitspracherecht ein und empfiehlt die Entwicklung partizipativer Prozesse für die Festlegung der Ziele im Hinblick auf die Verringerung von Armut sowie für die Überwachung von Umsetzung und Fortschritten (S. 239). In erster Linie misst die Weltbank Armut noch immer an der Verfügbarkeit des Geldes im US-\$-Wert. Wer nicht 2 US Dollar am Tag zur Verfügung hat, ist arm, und absolut arm ist, wer weniger als 1 US Dollar pro Tag hat. Der Rezensent hat in der ZEP 1/2001 am Beispiel von Indien zu zeigen versucht, wie unsinnig diese Messlatte selbst dann ist, wenn die Berücksichtigung der Kaufkraftparität nach der UNDP-Tabelle berücksichtigt wird. Da aber dieses Messkriterium einfach und griffig ist, übernehmen es fast alle Herausgeber als maßgebend, selbst wenn sie auch andere kritisch mit berücksichtigen (siehe z.B. S. 7, S. 53.)

Ähnlich erfreulich ist die Entwicklung der UNFPA/DSW 2001 (Stiftung für Entwicklung und Frieden). Während sie früher auf die Fertilitätsrate fixiert war, hat sie mittlerweile offenbar erkannt, dass die Geburtenrate von vielen Faktoren abhängt: Armut, Zustand der Umwelt, Nahrungsmittelversorgung, Gesundheit, Bildung und Mitspracherecht der Frauen u.a. Ein Indiz dafür ist das Schwerpunktthema des Berichts.

Jedoch besagen die Zahlen allein nicht viel. Erst wenn sie interpretiert, gewichtet, bewertet und in Bezug gesetzt werden, kommt man aus dem gleichen Sachverhalt zu unterschiedlichen Ergebnissen. Nach der HDI-Liste des UNDPs liegen Norwegen, Australien, Kanada und Deutschland an der 1., 2., 3. und 17. Stelle, nach der Weltbank-Liste (BSP/Kopf) liegen diese Länder an der 8., 20., 16. und 21. Stelle. Nach der HDI-Liste gehört Indien der mittleren Entwicklungsgruppe (115. Stelle), nach der Weltbank zur unteren Einkommenskategorie (155. Rang). Tansania

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

wird von der Weltbank an die vorletzten Stufe gesetzt, hingegen stuft das UNDP das Land auf 140 von insgesamt 162 Ländern ein. Das UNDP geht übrigens von der Annahme aus, dass neue Technologien der Schlüssel zur Reduzierung der weltweiten Armut sind. So stellt der Bericht merkwürdige Bezüge auf. In den USA braucht man 1,2 % des durchschnittlichen Monatseinkommens für einen Internetzugang, in Nepal 278 %. Der Bericht erwähnt allerdings nicht, wie die 60 % der Bevölkerung, die nicht lesen und schreiben können, ihre Armut durch den Internetzugang reduzieren können.

Relativ frei von derartigen Ungereimtheiten sind die Berichte von Brot für die Welt und Greenpeace über Hunger und Ernährung, weil sie sich zum großen Teil darauf beschränken, erfolgreiche Projekte darzustellen.

Neben den üblichen Daten und Grafiken beschäftigt sich UNICEF diesmal mit Versprechungen, die den Kindern auf nationaler und internationaler Ebene gegeben und nicht eingehalten wurden. Ebenso eindrucksvoll sind die Aussagen der Kinder zu Armut, Bildung, Arbeit, Aids, Diskriminierung u. a.

Der Habitat-Bericht, mit einem Vorwort von Kofi Annan, setzt sich mit den dringenden Problemen der zunehmenden Verstärkung auseinander. Die Globalisierung vergrößert die Ungleichheit und verschärft auch die städtischen Probleme. Der Bericht legt in sieben Bereichen dar, wie diese unheilvolle Entwicklung gemindert und Städte bewohnbar gemacht werden können.

Die Stärke der 'Globalen Trends' liegt nicht so sehr daran, die neuesten Zahlen aufzulisten, sondern diese in Bezug zu setzen und Zusammenhänge aufzuzeigen. In sieben Teilen erklärt der Bericht, der alle zwei Jahre erscheint, die Lage und Perspektiven der Welt: Global Governance, Weltgesellschaft, -kulturen, -wirtschaft, -ökologie, -politik und -frieden.

Ebenso unentbehrlich ist 'The World Guide' in englisch, der ebenfalls alle zwei Jahre erscheint. Der Bericht listet nicht nur Zahlen und Daten aller Länder auf, sondern beschreibt ausführlich die geographische, geschichtliche, kulturelle und soziale Lage eines jeden Landes. Vorangestellt werden aktuelle Themen, die für den Süden und für die Nord-Süd-Beziehung besonders wichtig sind (S. 17 – 65) wie z. B. Kultur, Zunahme der Todesrate im Süden, die Lage der Migranten im Norden, Nahrungsmittel, die Welt der Weltbank, des UNDP und von UNICEF.

Die drei Umwelt-Berichte sind jeder auf seine Weise brauchbar. Während das 'Jahrbuch Ökologie' auf bewährte Manier in sechs Teilen Themen wie BSE-Krise, Rio + 10, Was ist Leben und Projektbeispiele anschaulich und verständlich behandelt, erscheint 'World in Transition' – trotz der vielen Schaubilder – ein wenig zu akademisch. Erfreulich hingegen ist der 'Earthsummit-Bericht' mit einem Vorwort von Klaus Töpfer. Da dies ein Jubiläumsjahr ist – Rio + 10 –, werden wir noch Einiges in diesem Bereich zu erwarten haben.

Über den Fischer Welt- und SPIEGEL-Almanach gibt es nicht viel Neues zu berichten. Beide sind zuverlässig und unentbehrlich mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Neu sind hingegen die Deutschland-Chronik und die zwei Atlanten. Die neue Rolle der Medien nicht nur im Dienstleistungssektor, sondern auch in der internationalen Verflechtung braucht hier nicht noch mal betont zu werden. Das Schwerpunktthema des UNDP-Berichts macht dies hinlänglich deutlich.

Was den Worldwatch-Report angeht, haben wir die englische und die deutsche Version deshalb aufgenommen, weil sie nicht deckungsgleich sind. Zwei Aufsätze wurden in der deutschen Ausgabe weggelassen (über die Transportauswahl und über eine Beschleunigung der Nachhaltigkeit), dafür gibt Michael Baumann mit einem Aufsatz 'Zehn Jahre nach Rio: Das Ende der Wilden Globalisierung' eine sehr gute Einführung.

Eine Anmerkung zum Schluss: Man wird enttäuscht sein, wenn man Berichte über Ereignisse in Afghanistan nach dem 11.9.2001 in den o. e. Büchern sucht. Der schlichte Grund dafür ist, dass der Redaktionsschluss aller hier aufgenommenen Bücher noch vor diesem Datum lag. Gleichwohl ist nicht uninteressant, wie unterschiedlich die Zahlen und Angaben sind. Der SPIEGEL und der Fischer Weltalmanach geben die Fläche des Landes übereinstimmend mit 652.225 qkm. The World Guide hingegen geht von 652.090 qkm aus. Die beiden Almanache geben sowohl Paschtu als auch Dari als Amtssprachen an. The World Guide schreibt den Status der Amtssprache nur Paschtu zu, vermerkt aber, Dari sei weit verbreitet. Laut dem UNICEF-Bericht verdient ein Lehrer in Afghanistan 2 US-Dollar pro Monat (nicht pro Tag). Die Einwohnerzahl des Landes variiert zwischen 21,92 Mio. (The World Guide), 22,47 Mio. (SPIEGEL) und 25,87 Mio. (Fischer). Die Einwohnerzahl von Kabul wiederum pendelt zwischen 1,78 Mio. (Fischer) und 2,59 Mio. (HABITAT). Alles klar?

Asit Datta

Dietlind Fischer (Hrsg.): Im Dienst von Lehrer/innen und Schule. Aufgaben, Konzepte, Perspektiven kirchlicher Lehrerfortbildung. Münster: LIT Verlag, 2000. 171 S., ISBN 3825851559, € 20,90

Der aus der Arbeit des Comenius-Instituts erwachsene Band macht – mit der Evaluation von Lehrerfortbildung – auf ein Dilemma schulpädagogischer Forschung aufmerksam. Mit der Publikation bieten die Verfasser erste Anregungen aus Theorie und Praxis sowie Diskussionsmöglichkeiten in diesem noch weitgehend unerforschten und gleichwohl immer bedeutsamer werdenden Feld an. Dass der Band dies im Rahmen kirchlicher Lehrerfortbildung tut, kann als exemplarisch auch für staatliche und andere Fortbildungsmaßnahmen gewertet werden.

Der Band vereinigt theologische Aspekte kirchlicher Bildungsarbeit, Beispiele und Konzepte der Lehrerfortbildung aus der Praxis kirchlicher Fortbildungsarbeit, Dokumente zum Thema und einen perspektivenreichen Beitrag der Herausgeberin.

Insgesamt wird deutlich, dass gesellschaftliche Veränderungen und mit diesen der Gestaltwandel von Schule und der Rollenveränderung von Lehrern (Zusammenhang von Schulentwicklung und Selbstverständnis der Lehrer als Fachlehrer) nicht nur die Lehrerbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen herausfordern, sondern ebenso die Fortbildung von Lehrkräften und die Notwendigkeit zunehmender wissenschaftlicher Begleitforschung und Professionalisierung in diesem Bereich. Wenn die Beiträge dieses Bandes dazu auch über den innerkirchlichen Bereich hinaus zur Kenntnis genommen werden und Praxis wie Erforschung der Lehrerfortbildung anregen, erfüllt er einen wichtigen Dienst nicht nur an "Lehrer und Schule", sondern vor allem auch für Kinder und Jugendliche.

Gottfried Orth

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Welthaus Bielefeld / Institut für Internationale Zusammenarbeit des dt. Volkshochschulverbandes / Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in NRW / Misereor / World Vision, Deutschland (Hg.): Atlas der Weltverwicklungen. Ein Schaubilderbuch über Armut, Wohlstand und Zukunft in der Einen Welt. Wuppertal: Peter Hammer Verlag 2001, 190 S., ISBN 3-87294-877-6, € 15,50

Die Herausgeber bieten auch in der überarbeiteten Ausgabe des 'Atlas' verschiedene Graphiken und Texte an, mit denen die Komplexität der 'Weltverwicklungen' in ökonomischer, sozialer, politischer und ökologischer Hinsicht begreifbar gemacht werden kann. Die Themenpalette des Atlas' von 1992 ist mit der hier vorgelegten Ausgabe vergleichbar. Die einzelnen Schwerpunktbereiche im Nord-Süd-Kontext haben sich nur geringfügig verschoben, sie wurden größtenteils lediglich aktualisiert. Dies könnte eine Einladung zu frustrierenden Schlussfolgerungen sein. Auffällig erscheint gleichwohl, dass mutmachende Überlegungen im Sinne nachhaltiger Entwicklung noch prominenter als 1992 vertreten sind.

Leider geht der Atlas einer grundlegenden Frage aus dem Weg: Wie soll das, was wir wissen, in Lernprozesse transportiert werden? Der angebotenen, völlig begründeten Themenpalette, wird kein Methodenlernen gegenüber gestellt. Man bleibt mit den bekannten Querschnittsproblemen der letzten Jahre im Nebel stehen. Gerade vor dem Hintergrund der Debatten um globales Lernen ist dies erstaunlich und es wird mit den auf der Sachebene gut durchdachten Materialien ein weiteres Mal implizit unterstellt, mehr Wissen führe zu mehr Handeln.

Vier Themenbereiche (Armut und Wohlstand in der Einen Welt, Globale Entwicklungen, Eine Welt – eine Umwelt, Zukunftsperspektiven) bringen nach dem bekannten Schema (linke Seite Graphik, die einfach vervielfacht oder auf Folie gezogen werden kann und rechte Seite Erläuterung) Außenkomplexität kurz und prägnant auf den Punkt. Wie aber soll die Steigerung von Eigenkomplexität durch Lernen am Material möglich gemacht werden? Eine bloße Reduktion reicht heute nicht mehr aus. Multiplikatoren in Schule, Erwachsenenbildung, außerschulischer Jugendbildung, Kirchengemeinden oder 'Eine-Welt'-Gruppen brauchen m.E. nicht nur „nützliche Anregungen“ (S.5) auf der Sachebene, wo „Sie als Lehrerin, Erwachsenenbildner oder Multiplikatorin gefragt“ (ebd.) sind, sondern innovative Anregungen, wie herausforderndes Wissen 'rüberzubringen' ist. Den Hinweis auf weiterführende Materialien und Medien, Internet-Adressen und Adressen im Anhang halte ich in dieser Hinsicht für nicht ausreichend.

Gut ist, dass neben dem Inhaltsverzeichnis ein zusätzlicher thematischer Index das Auffinden spezieller Inhaltsbereiche erleichtert.

Die Publikation ist ein bedeutsames Material für all jene, die zu Globalem Lernen in ihren Bildungskontexten fundiert anregen wollen – wenn sie über ausreichend Methoden verfügen, die dieses Wissen transportierbar machen.

Gregor Lang-Wojtasik

„21 - Das Leben gestalten lernen“ Heft 4/2001: Schwerpunktthema „Schülerfirmen“. Hg.: Koordinierungsstelle des BLK-Programms „21“ - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. München: ökom-Verlag. ISSN 1616-3818 B 53382, erscheint viermal jährlich, € 4,- (Einzelheft).

Eine eigene Firma bietet Schülern die Möglichkeit, sich Schlüsselkompetenzen wie Eigeninitiative, Kooperations- und Kommunikationskompetenz anzueignen. Im Rahmen des BLK-Programms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sollen Schülerfirmen dazu beitragen, dass Schüler/innen nachhaltiges Wirtschaften erleben. Das Themenheft der Zeitschrift des BLK-Programms enthält einen Einführungsartikel, in dem das Konzept der Schülerfirmen erläutert wird, zahlreiche Berichte aus der Praxis und einige Diskussionsbeiträge.

Betrachtet man die beschriebenen Praxisbeispiele aus der Perspektive des Globalen Lernens fallen positiv die Schülerfirma „Tea Spoon“ auf, die durch den Verkauf indischer Tees eine Verbindung herstellt zwischen Verbrauchern hier und Produzenten im Süden, und ein Fair-Handels-Projekt. In den anderen Fällen beschränkt sich nachhaltiges Wirtschaften allerdings auf ökologische Aspekte. Die Auswirkungen weltwirtschaftlicher Verflechtungen in den Ländern des Südens werden nicht thematisiert.

Auch wenn es „nicht das Ziel ist, frühzeitig den Kapitalismus in die Schule zu holen“ (S.12), wird man den Eindruck nicht los, dass viele Schülerfirmen Schüler/innen vor allem auf einen im hohen Maße flexibilisierten Arbeitsmarkt und die zukünftige Rolle als Unternehmer vorbereiten. Und auch dort, wo es nicht ausdrückliches Ziel ist, „unternehmerische Tugenden“ (S. 60) zu vermitteln, muss kritisch gefragt werden, was Schüler lernen, wenn sie die globalisierte Wirtschaft ausschließlich aus Unternehmerperspektive kennenlernen. Wohltuend ist deshalb der Diskussionsbeitrag der Gewerkschafterin Marianne Demmer. Sie weist daraufhin, dass „auch Schülerfirmen einer pädagogischen Logik und nicht etwa der Wirtschaftslogik folgen müssen“ und stellt fest: „Dass man auf diesen an sich selbstverständlichen Grundsatz überhaupt hinweisen muss, kennzeichnet auch schon das Problem.“ (S. 63) Zuzustimmen ist ihren Kriterien, die eine Schülerfirma erfüllen muss, wenn sie dem Bildungsauftrag der Schule dienen soll: demokratische Strukturen, soziale und ökologische Verträglichkeit auch in globaler Perspektive und Non-Profit-Orientierung.

Diese Kriterien als Bedingung für pädagogisch sinnvolle Arbeit einer Schülerfirma vorausgesetzt, bietet das Heft Lehrern und Lehrerinnen einen guten Einblick in die Praxis von Schülerfirmen, Anregungen für die eigene Arbeit und Tipps für die Gründung einer Schülerfirma.

Barbara Asbrand

Veranstaltungen

(red.) Tagung „Asian Communities in Europe“: In der Tagungsreihe „Indische Wurzeln – Deutsche Heimat“ wird bei der diesjährigen Tagung vom 7.6.2002-9.6.2002 in Bad Boll die Jugendkultur der Asian Communities in Europa im Zentrum stehen. Unter anderem sollen Musik, Theater, Literatur aktiv inszeniert werden. Info: Doris Segatz, Tel. 07164/79-384, Fax -1251; doris.segatz@ev-akademie-boll.de

(red.) Asyl- und friedenspolitische Studienreise zur Flüchtlingssituation an der ungarisch-österreichischen Grenze: Über die Flüchtlingssituation an den Grenzen der Mitgliedstaaten des Schengener Abkommens ist wenig bekannt. Wie gehen Grenztruppen, Polizei und Sozialarbeit in Ungarn und Österreich mit dieser Thematik um? Wie findet die Ausbildung von Friedensfachkräften der UNO in Burg Schlaining statt? Die Reise findet vom 7.6.2002 bis 12.6.2002 in Köszeg/Ungarn in Kooperation mit dem dortigen Protestantischen Studienzentrum statt. Info: Birgit Schatz, Tel. 07164/79-217, Fax -1211; birgit.schatz@ev-akademie-boll.de

(red.) Tagung „Die Berliner Afrikakonferenz 1884“: Der afrikanische Kontinent wurde 1884 in Berlin unter den europäischen Kolonialmächten aufgeteilt. Die Folgen der damaligen Konferenz sind bis heute spürbar. Die Tagung vom 21.6.2002 bis 23.6.2002 in Bad Boll will zu einer neuen Sicht auf den afrikanischen Kontinent anregen und versteht sich als Beitrag zu einem neuen europäisch-afrikanischen Dialog. Info: Helga Steck, Tel. 07164/79266, Fax 07164/791259; helga.steck@ev-akademie-boll.de

Medien

(red.) Terrorismus und gerechte Weltordnung: Das Heft 2/2001 der Zeitschrift Global Lernen greift die Terroranschläge des 11. Septembers auf und liefert Bilder, Texte und Materialien für den Unterricht. Ein Zeitungsausschnitt reflektiert die Ursachen des Terrorismus. Eine Rede des Bundespräsidenten Rau und eine Stellungnahme der Ministerin für Entwicklungszusammenarbeit Wierczorek-Zeul verweisen auf die Notwendigkeit einer gerechten internationalen Weltordnung. Bezug: Brot für die Welt, Staffenbergstr. 76, 70184 Stuttgart, Tel. 0711/2159-0, Fax -368

(red.) BLK-Programm „21“- Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Die Broschüre zeigt die Vielfalt der Ideen und Möglichkeiten der Beschäftigung mit der Agenda 21 und ihren Themen im schulischen Kontext auf. Die verschiedenen Projekte machen deutlich, wie Schulen zukunftsfähiger werden können und Schüler Gestaltungskompetenz erwerben können. Bezug: Freie Universität Berlin, Arnimallee 9, 14195 Berlin, 030/83856-449; Fax -848; www.blk21.de; info@blk21.de

(red.) welthaus bielefeld: Im Info 3/2001 wird das Schwerpunktthema Globalisierung in vier grundlegenden Beiträgen reflektiert. Außerdem werden sechs Auslandsprojekte vorge-

stellt, für die das Welthaus Bielefeld um finanzielle Unterstützung bittet. Die Kunst- und Kulturarbeit als Chance der Begegnung im Welthaus Bielefeld bildet den dritten großen Bereich dieses Heftes. Dem Heft liegt eine Liste der Publikationen – mit Bilderbüchern, Unterrichtsmaterialien, Postern und Folien – des Welthauses Bielefeld bei. Bezug: Welthaus Bielefeld, August-Bebel-Straße 62, 33602 Bielefeld, Tel. 0521/98648-0, Fax 0521/63789, welthaus@aol.com, www.welthaus.de

(red.) BAOBAB – Materialien & Medien zum Globalen Lernen: Das Heft 5/2001 stellt die Herausforderungen, die sich durch religiös-plurale Gesellschaften ergeben, in den Mittelpunkt. Die Auswahl an verleihbaren Materialien und Medien regt zu einer vertieften Beschäftigung mit den unterschiedlichen religiösen Traditionen an, deren Ziel ein besseres gegenseitiges Verständnis und Toleranz ist. Bezug: Entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle, Berggasse 7, A-1090 Wien, Tel. 0043/1/3193073, Fax 0043/1/3193073290, www.globaleducation.at, service@baobab.at

(red.) Medienkatalog „Jugend für Toleranz und Demokratie“: Die Mediotheken München, Augsburg, Nürnberg und Würzburg wollen mit ihrem Medienkatalog Impulse für die Diskussion über Demokratie und Toleranz geben. Die verschiedenen Aktivitäten der Jugendarbeit sollen mit Dokumentationen, Animations- und Spielfilmen zu verschiedenen Themenbereichen (Zivilcourage wagen, Gewalt: Gegen-Gewalt, Toleranz – üben, Vor-Urteile, Miteinander – leben) unterstützt werden. Bezug: Landesmedienstelle Bayern, Dietlin-denstr. 18, 80802 München, Tel. 089/381609-0, Fax 089/304349; www.landesmediendienste-bayern.de

(red.) Arbeitskreis „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Globales Lernen“ in Niedersachsen: Die Dezemberausgabe von „welt & schule“ beschäftigt sich im Rahmen von globalem und interkulturellem Lernen mit Perspektivenwechsel. Die Fähigkeit zur Wahrnehmung der eigenen Perspektive und zum Perspektivenwechsel kann durch die Vermittlung interkultureller Kommunikations- und Handlungsfähigkeit gefördert werden. Durchgeführte Projekte zur Förderung perspektivischer Wahrnehmung werden vorgestellt. Bezug: Projektbüro Süd-Nord in der Bildungsarbeit VNB/VEN; Bahnhofstr. 16; 49406 Barnstorf; Tel.: 05442/991027; Fax 05442/2241; barnstorf@vnb.de

(red.) Misereor „Lehrerforum“: Hintergrund der November-Ausgabe (Nr. 43) des Lehrerforums („Tinte auf trockener Erde“) ist ein Schulentwicklungsprojekt im südlichen Bolivien, das einleitend vorgestellt wird. Während des Projekts entstanden Texte von Kindern, die von ihrem Lebensalltag in Bolivien, von ihren Gefühlen, Sehnsüchten und Wünschen erzählen. Ausgewählte Texte sind im Lehrerforum abgedruckt. Bezug: Misereor Medienproduktion, Boxgraben 73, 52064 Aachen, Tel. 0241/47986-0; mvg@misereor.de

(red.) Südwind 9-12/2001: Die drei Ausgaben (September - November) haben als Themenschwerpunkte: Rohstoff Erdöl, Mega-Staudämme und Globaler Widerstand. Bezug: Südwind Agentur, Domplatz 21, A-7000 Eisenstadt, Tel. 0043/2682/756-60, Fax -51

(red.) fluter: Die Bundeszentrale für politische Bildung gibt mit der Zeitschrift „fluter“ eine neue Jugendzeitschrift heraus.

Information Information Information Information Information Information Information

Heft 1 setzt sich vor dem Hintergrund der Terroranschläge des 11. Septembers mit dem Thema Terrorismus auseinander. In einer Vielzahl von Beiträgen werden die Hintergründe beleuchtet. Bezug: Universum Verlagsanstalt, Taunusstr. 54, 65183 Wiesbaden, www.bpb.de, info@bpb.bund.de

(red.) Leben, lernen, arbeiten: Die Ausgabe 2001/2002 stellt Europa als einen Ort zum Leben, Lernen und Arbeiten vor. Das Schülermagazin bietet den Schülern einen Pfad durch den Dschungel der europäischen Förderprogramme. In den Erfahrungsberichten wird deutlich, was die Jugendlichen im Ausland erlebt haben und welche Chancen in einem solchen Aufenthalt liegen. Checklisten, viele Hinweise auf das Internet und nützliche Adressen ergänzen die Beispiele im Heft. Für Lehrkräfte gibt es das Begleitheft mit formulierten Lernzielen, Kopievorlagen, Tabellen, Übersichten und Materialhinweisen. Bezug: Universum Verlagsanstalt GmbH, 65175 Wiesbaden

(red.) Broschüre „Unenteilbare Eine Welt“: Die Informationen zur Entwicklungspolitik des Landes Baden-Württemberg geben einen Überblick über Probleme und Herausforderungen der Entwicklungszusammenarbeit. In den Beiträgen wird die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit und eines fairen Interessenausgleichs in den verschiedenen Bereichen (Einteilung der Einen Welt, Globalisierung, Menschen, Umwelt, Wirtschaft, internationale Verschuldung, Rüstungen und Kriege, Menschenrechte, internationale Entwicklungspolitik) aufgezeigt. Info: Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg – Referat Entwicklungszusammenarbeit, Pf. 103451, 70029 Stuttgart, Tel. 0711/123-0

(red.) CD Link 21: Die CD-Rom ermöglicht die Bewertung lokaler Agenda-21-Projekte mit einem Bewertungsschema. Es besteht die Möglichkeit, Basisinformationen (etwa zum personellen und finanziellen Rahmen) zusammenzustellen und anhand von Teil-Zielen die Nachhaltigkeit der lokalen Projekte abzuschätzen. Zum anderen enthält die CD-Rom zentral verfügbare Daten zu Kern- und Ergänzungsindikatoren. Mit hinterlegten Excel-Dateien können Werte für die übrigen Indikatoren berechnet werden. Bezug: Hessisches Landesamt für Umwelt und Geologie, Rheingastr. 186, 65203 Wiesbaden, www.hlug.de

(red.) Rundbrief Bildungsauftrag Nord-Süd: Der Rundbrief 35 vom Dezember 2001 berichtet in einem einleitenden Beitrag zum World Development Information Day. Vor dem Hintergrund des 11. Septembers wird die zukünftige Arbeit der nord-südpolitischen Arbeit in den Blick genommen. Der Rundbrief wird durch einen umfangreichen Anhang mit Hinweisen zu Materialien, Ausstellungen und einem Veranstaltungskalender ergänzt. Bezug: Bildungsauftrag Nord-Süd, Heike Schmid, Goebenstraße 35, 65195 Wiesbaden, Tel. 0611/9446170, Fax 0611/446489, info@wusgermany.de, www.wusgermany.de

(red.) Handreichungen zum Globalen Lernen: Die 2. Auflage der Handreichungen bieten detailliert und kompakt Anregungen, um Globales Lernen anzuregen und methodisch umzusetzen. Sie sind für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen und die Projektarbeit in der Schule geeignet. Die beiliegende Übersicht sowie die handliche Kartenform vereinfacht die Nutzung im Alltag. Eine Liste mit Kontaktadressen zum Globalen Lernen ist für Interessierte hilfreich.

Bezug: Projektbüro Süd-Nord in der Bildungsarbeit; Bahnhofstr. 16; 49406 Barnstorf; Tel.: 05442/991027; Fax 05442/2241; barnstorf@vnb.de

(red.) Brandenburgische Entwicklungspolitische Hefte: Das BEPI (Brandenburgisches Entwicklungspolitische Institut e.V.) hat mit Heft 35 und 39/40 zwei neue Publikationen veröffentlicht. Heft 35 stellt die Brandenburger entwicklungspolitische Projektarbeit in Namibia vor. Heft 39/40 gibt einen Überblick über die Gründung und Entwicklung des BEPI seit 1990. Bezug: BEPI, August-Bebel-Straße 89, 14482 Potsdam, www.bepi-potsdam.de, info@bepi-potsdam.de

(red.) Welt im Wandel: Die empfehlenswerte CD-Rom vervollständigt und ergänzt die aus dem gleichnamigen Schülerarbeitsheft und dem Lehrerbegleitheft „Entwicklungspolitik im Unterricht“ bestehende Informations- und Unterrichtseinheit „Entwicklungspolitik“. Sie enthält umfangreiche Informationen: Texte, Bilder, Graphiken, Audio- und Videosequenzen, weiterführendes Literatur- und Adressenmaterial, ein umfassendes Lexikon, ausführliche Länderporträts zu allen Staaten der Erde sowie einen Lehrerservice mit praktischen Hinweisen für die Unterrichtsgestaltung und über 60 Arbeitsblätter. Bezug: OMNIA Verlag GmbH, Rheydter Str. 70, 41515 Grevenbroich, Tel. 02181/8195-0, -15, www.omnia-verlag.de

(red.) Kinderarbeit am Beispiel Tourismus: Die sehr empfehlenswerte Bildungsmappe für Jugendliche ab 13 Jahren zeigt am Beispiel des Tourismus exemplarisch Aspekte von Kinderarbeit und Kinderrechten auf. Ausgehend von den eigenen Lebenszusammenhängen wird der Blick auf die Situation anderer Kinder und Jugendlichen gelenkt. Die Mappe enthält fünf schwarz-weiß-Fotografien und siebzehn kopierfähige Arbeitsblätter mit Fotos, Fallbeispielen, Info-Blöcken, Arbeitsaufträgen sowie Gesprächs- und Diskussionsanregungen. Bezug: aej, Otto-Brenner-Str.9, 30159 Hannover, 0511/1215-0; www.evangelische-jugend.de; info@evangelische-jugend.de

Sonstiges

(red.) Rückblick auf die KKM-Arbeit: Ein bedeutsames Ergebnis der KKM-Arbeit im Jahr 2001 war der internationale Schuldenerlass für Mosambik. Gleichwohl bleibt der kritische Blick auf die Schuldenentwicklung auch in Zukunft ein zentrales Anliegen. Aktivitäten im Rahmen des „PRSP-Watch“ 2001 sowie Ergebnisse der Arbeit mit und für Schulen werden in dem Falblatt vorgestellt. Weiterhin werden Planungen für das Jahr 2002 in den verschiedenen Bereichen (Lobbyarbeit PRSP-Watch, Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit, Publikationen, Austausch und Vernetzung, Nord-Süd-Schulpartnerschaften im Sinne der Agenda 21) vorgestellt. Info: www.kkmosambik.de

IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Frankfurt am Main
Postfach 900 421
D-60444 Frankfurt/Main
Assenheimer Str. 17
D-60489 Frankfurt/Main
Tel. +49-(0)69-78 48 08
Fax +49-(0)69-789 65 75
e-mail: ikoverlag@t-online.de

Holger Ehling Publishing



there's often a Zebra where you least expect it

Edition Hipparchia

Internet: www.iko-verlag.de

London
4 T Leroy House
436 Essex Road
London N1 3QP, UK
Phone: +44-(0)20-76881688
Fax: +44-(0)20-76881699
e-mail: Holger@Ehling.com

Neuerscheinungen



Afrikanisch-Asiatische Studienförderung e.V.

Jahrbuch 2001

Afrikaner und Asiaten in Deutschland - Multiplikatoren des Wissenschaftstransfers zwischen Süd und Nord

2001, 220 S., € 17,80, ISBN 3-88939-471-X

Das Jahrbuch der AASF e.V. kann auch im Abonnement bezogen werden.
Bitte fordern Sie unsere Unterlagen an!



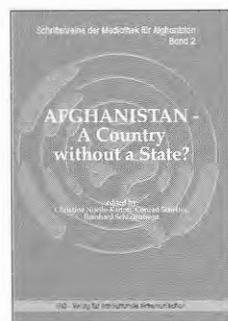
Michael Riketta/Roland Wakenhut

Europabild und Europabewußtsein

Bestandsaufnahme der empirischen Forschung und sozialpsychologische Forschungsperspektiven

Sozialwissenschaftliche Beiträge zur europäischen Integration, Band 4

2002, 126 S., € 18,00, ISBN 3-88939-499-X

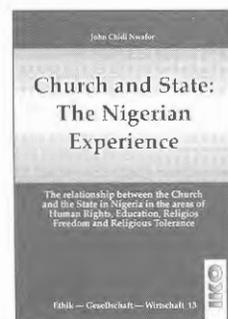


Christine Noelle-Karimi/Conrad Schetter/Reinhard Schlagintweit (Eds.)

Afghanistan - A Country without a State?

Schriftenreihe der Mediothek für Afghanistan, Band 2

2002, 250 S., € 20,00, ISBN 3-88939-628-3



John Chidi Nwafor

Church and State: The Nigerian Experience

The relationship between the Church and the State in Nigeria in the areas of Human Rights, Education, Religious Freedom and Religious Tolerance
Ethik - Gesellschaft - Wirtschaft, Band 13

2002, 444 S., € 26,80, ISBN 3-88939-632-1

**Bestellen Sie bitte über den Buchhandel oder direkt beim Verlag.
Gerne senden wir Ihnen unser Titelverzeichnis zu.**