

## **Weiterbildendes Fernstudium „Umwelt & Bildung“**

### **Leseprobe**

Auszüge aus Fernstudien-Lehrbriefen

*Tilman Langner*

Bildung für nachhaltige Entwicklung

*Dr. Constanze Berndt*

Globales Lernen

*Prof. Dr. Katrin Hauenschild*

Didaktik der Umweltbildung

*Dr. Heino Apel*

Umweltbildungsmanagement



# **Weiterbildendes Fernstudium „Umwelt & Bildung“**

## **Leseprobe**

*Tilman Langner*

Bildung für nachhaltige Entwicklung

---

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	5
1 Einleitung .....	7
2 Nachhaltigkeit und Agenda 21 .....	11
2.1 Auf dem Weg zur Nachhaltigkeitsidee .....	12
2.2 Nachhaltigkeit – Karriere einer Idee .....	18
2.2.1 Brundtland-Bericht (1987) .....	18
2.2.2 Konferenz von Rio (1992) .....	20
2.2.3 Commission for Sustainable Development (1993) .....	21
2.2.4 Charta von Aalborg (1994) .....	22
2.2.5 Die Millenniumsziele (2001) .....	24
2.3 Resonanz der Nachhaltigkeitsidee in Deutschland .....	25
2.3.1 Operationalisierung .....	26
2.3.2 Staatsziel Nachhaltigkeit / Umweltschutz (1994) .....	29
2.3.3 Studie Zukunftsfähiges Deutschland (1995) .....	30
2.3.4 Syndromansatz als ganzheitliches Analyseinstrument (1996) .....	31
2.3.5 Konzept Nachhaltigkeit der Enquete-Kommission des 13. Deutschen Bundestages (1998) .....	33
2.3.6 Nationale Nachhaltigkeitsstrategie (2002) .....	36
2.3.7 Indikatorenbericht (2006) .....	42
2.4 Zentrale Merkmale der Nachhaltigkeitsidee .....	47
2.5 Zwischenbilanz .....	59
2.6 Zusammenfassung .....	64
3 Bildung für nachhaltige Entwicklung .....	67
3.1 Die Herausforderung .....	68
3.1.1 Der Bildungsauftrag der Agenda 21 .....	68
3.1.2 Internationale Anbindung .....	80
3.1.3 Erste Resonanz in Deutschland (1993-1998) .....	82
3.2 Die Umsetzung .....	84
3.2.1 BLK-Modellprogramme „21“ (1998-2003) und „Transfer 21“ (2004-2008) .....	84

3.2.2	Zwischenbilanz: Berichte der Bundesregierung zur BNE (2002 und 2005) .....	96
3.2.3	UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014) ..	99
3.3	Beispielhafte Projekte / Lernarrangements .....	103
3.3.1	Nachhaltigkeitsaudit an Schulen .....	105
3.3.2	Biospärenbildung .....	114
3.4	Bildung für nachhaltige Entwicklung, Umweltbildung und Globales Lernen .....	121
3.5	Zusammenfassung .....	122
4	Lokale Agenda 21 .....	125
4.1	Methoden zur Bürgerbeteiligung .....	127
4.1.1	Open Space .....	130
4.1.2	Zukunftswerkstatt .....	134
4.1.3	Szenariotechnik .....	137
4.2	Einblicke in Lokale Agenda 21-Prozesse .....	142
4.2.1	Bützow: Partizipation von Kindern und Jugendlichen .....	143
4.2.2	Düsseldorf: Rahmenbedingungen für BNE .....	150
4.2.3	Hamburg: Operationalisierung und Kommunikation .....	157
4.3	Lokale Agenda 21 - 15 Jahre nach Rio .....	164
4.4	Zusammenfassung .....	166
5	Reflexionsaufgaben .....	169
6	Abkürzungsverzeichnis .....	171
7	Literaturverzeichnis .....	175
8	Abbildungsverzeichnis .....	193
9	Tabellenverzeichnis .....	195

## 2 Nachhaltigkeit und Agenda 21

Wie ist das Leitbild Nachhaltigkeit entstanden? Welche Rolle spielt es heute? Welche konkreten Aspekte umfasst es? Wie weit ist Menschheit mit der nachhaltigen Entwicklung inzwischen vorangekommen? Diese Fragen sollen in den Kapiteln 2.1 bis 2.6 erörtert werden.

Formal betrachtet, ist Entwicklung nicht mehr als der „Prozess der zeitlichen Änderung eines Zustandes“ – womit noch nichts über seine Qualität bzw. Orientierung ausgesagt ist. Eine *nachhaltige* Entwicklung meint einen (mehr oder weniger) kontinuierlichen Prozess, der zu qualitativ besseren Zuständen führen soll (CONRAD 2000, S. 5). Nachhaltige Entwicklung wird somit im Folgenden im Sinne von „Entwicklung zur Nachhaltigkeit“ verstanden. Nach der bekanntesten Definition ist nachhaltige Entwicklung „eine Entwicklung, in der die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt werden, ohne dabei künftigen Generationen die Möglichkeit zur Befriedigung ihrer eigenen Bedürfnisse zu nehmen“ (VEREINTE NATIONEN 1990, S. 26<sup>1</sup>). Dabei werden insbesondere die (Konzepte der) Grundbedürfnisse aller Menschen sowie die Grenzen der Tragfähigkeit der globalen Ökosysteme anerkannt.<sup>2</sup>

*Begriffliche  
Annäherungen*

Nachhaltigkeit ist der mit nachhaltiger Entwicklung angestrebte Zustand. Da dieser Zustand bei weitem nicht erreicht ist und da er auch analytisch nicht präzise beschrieben ist, kann Nachhaltigkeit gegenwärtig (nur) als Idee bzw. Leitbild bezeichnet werden.

Zur Frage, was Nachhaltigkeit bzw. eine nachhaltige Entwicklung konkret bedeuten, welche Konzepte hilfreich oder welche Maßnahmen erforderlich sind, gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Meinungen, die im Wettstreit miteinander stehen. Dies soll nachfolgend mit dem Begriff Nachhaltigkeitsdiskurs gefasst werden.

Die Agenda 21 schließlich ist ein politisches Dokument, das von der internationalen Staatengemeinschaft 1992 auf der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro verabschiedet wurde.

- 
1. Die in der Bundesrepublik Deutschland erschienene Ausgabe (Hauff 1987) hat eine geringfügig abweichende Formulierung.
  2. „Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs. It contains within it two key concepts: 1. The concept of “needs“, in particular the essential needs of the world’s poor, to which overriding priority should be given; and 2. The idea of limitations imposed by the state of technology and social organization on the environment ability to meet present and future needs“ (Vereinte Nationen, zitiert nach WIKIPEDIA: [http://de.wikipedia.org/wiki/Nachhaltige\\_Entwicklung](http://de.wikipedia.org/wiki/Nachhaltige_Entwicklung))

## 2.1 Auf dem Weg zur Nachhaltigkeitsidee

Schon vor langen Zeiten haben Menschen über das Verhältnis von Mensch und Umwelt nachgedacht und ihr diesbezügliches Wissen gesammelt und weitergegeben.

### *Mensch-Umwelt- Beziehungen in Religionen*

Bereits im Alten Testament (im 3. Buch Mose, Kapitel 11) finden sich Gesetzesvorschriften, die dazu dienen sollten, im alten Palästina eine schonende Nutzung der natürlichen Ressourcen zu sichern und die biologischen Gleichgewichte aufrecht zu erhalten. So war die Schweinehaltung verboten, weil Schweine Nahrungskonkurrenten des Menschen sind. Wiederkäuer, welche vom Menschen nicht verwertbare Pflanzen fressen, durften hingegen gehalten und geschlachtet werden. Von den frei lebenden Tieren waren z. B. die Aasfresser, Greifvögel, Eulen und Störche geschützt, weil diese als Gesundheitspolizei oder als Fressfeinde der Nagetiere bzw. der Heuschrecken dem Menschen dienlich waren. (KIBBEL/MÜLLER 2002, S. 6 sowie HÜTTERMANN 1997)

OPITZ (1998) verweist darauf, dass es in allen großen Weltreligionen Empfehlungen bzw. Regelungen zum Schutz von Tieren und für eine (weitgehend) fleischlose Ernährung gegeben hat, was u.a. angesichts der enormen Energieverluste bei der „Umwandlung“ von pflanzlicher in tierische Nahrung einen sinnvollen Beitrag zu einer nachhaltigen Sicherung der Ernährung darstellen würde.

Dennoch sind die Religionen nicht die Hüterinnen der Nachhaltigkeit; auch sie haben sich in widerspruchsvollen Wegen entwickelt, und z. B. das Alte Testament als Sammlung von Texten verschiedener Autoren, die über mehrere Jahrhunderte hinweg entstanden sind und später weiter bearbeitet wurden, enthält auch Aussagen, die einen Herrschaftsanspruch des Menschen über die Natur begründen können.

### *Die Krise der Wälder und die Forstwirtschaft als Wiege der Nachhaltigkeit*

Der Begriff der Nachhaltigkeit wurde erstmals in der deutschen Forstwirtschaft des frühen 18. Jahrhunderts verwendet. Zu dieser Zeit waren die natürlichen Wälder in Deutschland weitestgehend vernichtet. Den ersten Schlag hatten ihnen ab etwa dem Jahr 1000 umfangreiche Brandrodungen versetzt. Später hatte die Praxis der Waldbeweidung das Nachwachsen neuer Bäume verhindert und Landschaften hervorgebracht, die wir noch heute in den Bildern der Romantiker bewundern. Schließlich hatte die Frühindustrialisierung zu einer enormen Zunahme des Holzbedarfes als Energieträger und Baustoff geführt; um z. B. eine Tonne Eisen zu schmelzen wurden 50 m<sup>3</sup> Brennholz benötigt, und auch Materialien wie Salz oder Glas wurden unter hohem Energieaufwand gewonnen (DÖRFLER/DÖRFLER, S. 14-16). Als Reaktion auf dieses Dilemma setzte sich eine Forstwirtschaft durch, bei der Wälder künstlich angepflanzt wurden und bei der nicht mehr Holz geschlagen werden

durfte als nachwächst. Nachhaltig heißt hierbei, den Bestand (das „Kapital“) zu erhalten und die „Zinsen“ zu nutzen (KIBBEL/MÜLLER 2002, S. 7). Hans Carl von Carlowitz (1645-1714), Oberberghauptmann in Kursachsen und damit ein Vertreter der Holz verbrauchenden Montanwirtschaft, sprach in seiner Publikation „Sylvicultura Oeconomica“ (1713) erstmals von einer nachhaltenden Nutzung des Waldes (WIKIPEDIA 2006). Auch Georg Ludwig Hartig (1764-1837) hat sich um die Durchsetzung des Nachhaltigkeitsbegriffes in der Forstwirtschaft verdient gemacht. Eine nachhaltige Forstwirtschaft ist im Badischen Forstgesetz von 1831 verankert (KIBBEL/MÜLLER 2002, S. 7).

Alleine mit den Mitteln der Forstwirtschaft hätten die Wälder angesichts der fortschreitenden Industrialisierung allerdings nicht gerettet werden können; hierzu hat auch ganz wesentlich der Wechsel zur Kohle als dem (vorläufig) wichtigsten Energieträger beigetragen – u.a. mit den heute als Treibhauseffekt bekannten Folgen.

Neben der Begründung der modernen Forstwirtschaft führte diese Misere der Wälder auch zur Entwicklung von Gegenbewegungen, welche die Natur bewahren und sie gezielter als bislang zum Gegenstand von Bildung und Erziehung machen wollten. Der Romantiker ERNST-MORITZ ARNDT (1769-1860) kritisierte 1815, „wie der heilloseste und ruchloseste Unfug mit edlen Bäumen und Wäldern getrieben ist und ganze Forsten ausgehauen und ganze Bezirke entblößt sind, weil der einzelne Besitzer mit der Natur auf das willkürlichste schalten und walten kann.“ Die ersten Verbände zum Schutz von Heimat, Natur und Umwelt gründeten sich, so im Jahr 1904 der Bund Heimatschutz (BOLSCHO/SEYBOLD 1996, S. 22). Friedrich Fröbel (1782-1852) gründete Kindergärten, die er als „Gärten für Kinder“ verstand. Später entstanden „Landerziehungsheime“ (KRÜGER 1998). Die Ziele dieser Bewegungen schlugen sich auch in der Umweltbildung des 20. Jahrhunderts nieder. So wurden die bundesdeutschen Schulen 1953 dazu angehalten, ihren Blick auf „erzieherische und gemütsbildende Werte von Naturschutzbewegungen und Landschaftspflege“ zu richten (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1953). GÖPFERT (1987) proklamierte die Konzeption der „naturnahen Bildung und Erziehung“; er wollte durch emotionale, sinnhafte, ganzheitliche Naturerfahrungen Liebe zur Natur erwecken und damit Grundlagen dafür schaffen, dass sich Menschen für deren Bewahrung einsetzen (siehe auch BOLSCHO/SEYBOLD 1996, S. 85f). Die Naturpädagogik von CORNELL (1991 a + b) kommt auch im 21. Jahrhundert zur Anwendung.

*Bewegungen zum Schutz der Natur*

Wurden bis zum frühen 20. Jahrhundert die ökologischen Auswirkungen der Industrialisierung noch überwiegend auf lokaler Ebene wahrgenommen, so wurden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunehmend auch überregionale und globale Probleme erkannt. Der Verbrauch von endlichen Ressourcen wuchs weltweit exponentiell an, ver-

*Globalisierung der Umweltprobleme im 20. Jahrhundert*

bunden mit einer Zunahme des Abfallaufkommens sowie der Wasser- und Luftbelastungen. Zudem wurden konkrete Techniken als bedrohlich empfunden – allen voran, bereits seit den 50er Jahren, die „Atomtechnik“ (Kernspaltung). Publikationen wie „Die Grenzen des Wachstums“ (MEADOWS et.al. 1973) oder in der Bundesrepublik Deutschland „Ein Planet wird geplündert“ (GRUHL 1975) verankerten diese Probleme im öffentlichen Bewusstsein.

*Umweltbewegung als Protestbewegung*

Das Aufleben der Umwelt- und Bürgerbewegung kann als Reaktion auf dieses Problembewusstsein verstanden werden (BOLSCHO/SEYBOLD 1996). So gründeten sich in der Bundesrepublik 1972 der Bundesverband Bürgerinitiativen Umweltschutz (BBU), 1976 der Bund für Umwelt und Naturschutz (BUND), 1979 die Bundespartei „Die Grünen“ und 1980 Greenpeace. Diese Bewegungen verstanden sich explizit als kritisch gegenüber der herrschenden Gesellschaft. Sie wollten einerseits vor der drohenden ökologischen Katastrophe warnen, postulierten jedoch auch gesellschaftspolitische Gegenentwürfe (beispielhaft siehe GRUHL 1975, S. 225ff). Diese Gesellschaftskritik fand u.a. in der Ökopädagogik ihren Niederschlag, die sich „gegen ökonomisch-technische Naturausbeutung“ und die diese stützenden „Denk- und Handlungsstrukturen“ wendete (BEER/DE HAAN 1984).

*Umweltpolitik als Ordnungspolitik*

Der Staat reagierte auf diese Probleme zunächst mit ordnungspolitischen Maßnahmen. Exemplarisch hierfür ist das Abfallbeseitigungsgesetz von 1972 (DEUTSCHER BUNDESTAG 1972), das sich lediglich auf die Abfallbeseitigung konzentrierte, also auf die Strategie, Abfälle einzusammeln, sie zu wenigen vorgegebenen Plätzen zu verbringen und sie somit – scheinbar – ordentlich zu beseitigen.

Zur Stützung solcher staatlicher Strategien wurde an das Pflicht- und Ordnungsgefühl der Bürger appelliert. Der Umweltbildung wurde dabei eine funktionelle Rolle zugewiesen. Das Umweltprogramm der Bundesregierung von 1971 war nur umzusetzen, wenn „alle Gruppen und Kräfte unserer Gesellschaft“ es bejahen und mitwirken. „Das aber setzt Umweltbewußtsein bei jedem Bürger voraus...“ „Das zur Abwehr von Umweltgefahren notwendige Wissen muß in den Schul- und Hochschulunterricht sowie in die Erwachsenenbildung einbezogen werden. Umweltbewußtes Verhalten muß als allgemeines Bildungsziel in die Lehrpläne aller Bildungsstufen aufgenommen werden.“ (DIE BUNDESREGIERUNG 1971)

Es zeigte sich jedoch schnell, dass die ordnungspolitischen Instrumente zu kurz griffen, z. B. als sich offiziell ausgewiesene Abfalldeponien in für die Umwelt und die Gesundheit von Bürgern bedrohliche Altlasten verwandelten (siehe THIELE 1992). Folgerichtig baute die Bundesregierung in den 80er Jahren ihr umweltpolitisches Instrumentarium aus und statuierte beispielsweise im Abfallgesetz von 1986 (DEUTSCHER BUN-

DESTAG 1986) erstmals ein Abfallverwertungsgebot. Zudem gerieten Berührungen zwischen bislang getrennt betrachteten Umweltmedien wie Abfall und Wasser (bei Klärschlamm bzw. Deponiesickerwasser) in den Blickpunkt.

Damit erweiterte sich auch der Themenkatalog der umweltpolitisch motivierten Erziehung der Bürger erheblich. In vielen westdeutschen Städten entstanden kommunale Abfall- und Umweltberatungen, die z. B. Getrenntsammlung und Recycling oder den Verzicht auf Verpackungen propagierten (vgl. beispielhaft: HOFFMANN/MÜLLER 1992). Diesen Aktivitäten lagen teilweise naive Vorstellungen zugrunde, wonach Bildungsmaßnahmen zu einem veränderten (Umwelt-)Bewusstsein und dieses zu umweltgerechtem Handeln führen sollte (zur Kritik daran vgl. BOLSCO 1997 und PREUSS 1997). Auch in den Empfehlungen zu „Umwelt und Unterricht“ der KULTUSMINISTERKONFERENZ (1980) wird die Umweltbildung als Instrument umweltpolitischen Handelns angesehen.

*Umweltbildung  
zwischen staatlicher  
Aufgabenzuteilung  
und Problem- und  
Handlungs-  
orientierung*

Umweltpädagogen haben diese staatliche Aufgabenzuteilung und die damit implizierte individualistische Ausrichtung – also die Hoffnung, Umweltbewusstsein des Einzelnen könne die Umweltprobleme der Gesellschaft lösen – durchaus kritisiert (ausführlich in WOLF 2005, S. 92-101). BOLSCO, EULEFELD, SEYBOLD (1980, S. 16f) rückten die Erwartungen an die Umweltbildung zurecht. Demnach kann die Umweltbildung Probleme thematisieren, untersuchen, vergleichen, Fragen stellen, Antworten suchen und Denken und Handeln begleiten. Umweltbildung kann weniger Fakten feststellen und verbreiten als Menschen in den Prozess des Umgangs mit der Umwelt einbeziehen. Die Konzeption einer problem- und handlungsorientierten Umweltbildung will diese Kritik berücksichtigen. Umweltbildung soll nach BOLSCO, EULEFELD, SEYBOLD (1980, S. 17f) Schülern die Auseinandersetzung mit ihrer natürlichen, sozialen und gebauten Umwelt ermöglichen, die Fähigkeit zum Problemlösen in komplexen Systemen fördern und Schüler für die Beteiligung am politischen Leben befähigen.

### Exkurs: Mensch-Umwelt-Beziehungen in der DDR

Wenn sich dieses Kapitel an den Verhältnissen in der Bundesrepublik orientiert, soll damit die Geschichte der DDR nicht negiert werden. Die gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Verhältnisse führten zu ganz speziellen Umweltproblemen (PETSCHOW/MEYERHOFF/THOMASBERGER 1990), so z. B. zu einer hohen Luftbelastung mit Schwefeldioxid durch die Nutzung der einheimischen Braunkohle als wichtigstem Energieträger; dass die Braunkohle z. B. mit dem Karbid-Acetylen-Verfahren auch als Ausgangsstoff für die chemische Industrie genutzt wurde, hatte weitere – allerdings regional begrenzte – Umweltbelastungen zur Folge.

In der DDR wurde, aufbauend auf dem Landeskulturgesetz (VOLKSKAMMER DER DEUTSCHEN DEMOKRATISCHEN REPUBLIK 1970) seit den 70er Jahren ein umweltrechtliches Regelwerk aufgebaut. Dieses sollte zwar einerseits den Umweltschutz im Sinne des Klassenkampfes instrumentalisieren (vgl. ebd., Preamble), andererseits aber reichte es z. B. mit dem speziellen Recyclingsystem zur Erfassung von „Sekundärrohstoffen“ (MINISTERIUM FÜR MATERIALWIRTSCHAFT 1986) bis in die Lebenswelt der Bürger.

Auch in der DDR entstand in den 70er und 80er Jahren eine Umweltbewegung, die sich vor allem in der Gesellschaft für Natur und Umwelt (GNU) des Kulturbundes der DDR sowie in kirchlichen Umweltgruppen organisierte (WENSIERSKI 1985, BEHRENS et. al. 1993). Auch diese Umweltbewegung verstand sich als gesellschaftskritisch. Gesellschaftspolitische Gegenentwürfe (BAHRO 1977) konnten allerdings, anders als in der Bundesrepublik, nicht im eigenen Lande publiziert oder gar praktiziert werden. Schon kleinere unabhängige Aktionen zum Umweltschutz weckten das Misstrauen und die Abwehr der Staatsorgane, dennoch gelang es Umweltgruppen, ein Profil zu entwickeln, bei dem oftmals der Erwerb von Wissen, praktische Aktivitäten im Natur- und Umweltschutz sowie kleine Aktionen zur Öffentlichkeitsarbeit Hand in Hand gingen (vgl. beispielhaft KUHN 1996, BERG 1999, KRÜGER/PRIEBE o.J., SRU 1996, S. 226-230).

### *Integrative Instrumente der Umweltpolitik*

In einer weiteren Entwicklungsphase – vor allem in den 90er Jahren – wurden neue umweltpolitische Analyse- und Steuerungsinstrumente geschaffen. Hierzu gehören das Öko-Audit (EG 1993 / EG 2001), die Ökosteuer (NUTZINGER/ZAHRNT 1989 sowie UMWELTBUNDESAMT 2002), oder das Contracting (WEIZSÄCKER/LOVINS/LOVINS 1996, S. 180). Diese Instrumente orientieren auf das Machbare anstatt vor drohenden Katastrophen zu warnen, sie setzen auf eine Stärkung der Verursacher (insbesondere der gewerblichen Wirtschaft) anstatt auf Konfrontation, Agitation bzw. ordnungspolitische Regulierung. Sie

sind von einer mehrere verschiedene Teilaspekte integrierende Sichtweise geprägt. So dient z. B. das Öko-Audit der Stärkung des Umweltschutzes in Unternehmen, dabei werden *alle* jeweils relevanten Umweltauswirkungen einbezogen (neben den Abfällen z. B. auch die Rohstoffe/Materialien/Vorprodukte und deren Gewinnung sowie die Freisetzung von Abwasser, Abgasen oder Lärm). Bei der Produktlinienanalyse oder der Ökobilanz wird der *gesamte* Lebenszyklus eines Produkts – von der Gewinnung der Rohstoffe über die Nutzung bis zur Verwertung bzw. Entsorgung nach Gebrauch – analysiert.

Diese integrierende Sichtweise erreichte mit dem Leitbild der Nachhaltigkeit einen vorläufigen Höhepunkt. Ausgangspunkt war einerseits die Erkenntnis, dass viele Umweltprobleme globalen Charakter angenommen haben und daher auch nur durch gemeinsames Engagement der internationalen Staatengemeinschaft zu lösen sind und andererseits die Einsicht, dass Umweltprobleme nicht zu Lasten der berechtigten Entwicklungsinteressen vor allem der Länder des Südens gelöst werden können. Demnach werden nicht nur einzelne Umweltprobleme in ihrer Vernetztheit gesehen, vielmehr sollen ökologische Probleme in Verbindung mit ökonomischen und sozialen Herausforderungen betrachtet und bewältigt werden. Zentrale Merkmale dieses Leitbildes werden im Kapitel 2.4 näher vorgestellt, seine Resonanz im Bildungswesen ist Gegenstand des Kapitels 3.

*Nachhaltigkeit als hoch integrative Sichtweise*

Dieser kurze Abriss soll Ihnen eine Vorstellung davon vermitteln, dass die Art und Weise, wie der Mensch über sein Wechselverhältnis mit der Umwelt nachdenkt – die Informationen, die er einbezieht, die Wertungen, Schlussfolgerungen, die er trifft – sich im Laufe der Zeit verändert haben (Sie können das in anderen Lehrabschnitten des Moduls 1 vertiefen). Die Dynamik dieser Veränderungen nimmt gegenwärtig eher zu als ab (erkennbar z. B. an der „Halbwertszeit“ von politischen Verlautbarungen oder Umweltgesetzen). Was hier vorrangig am Beispiel der Material- und Abfallwirtschaft skizziert wurde, gilt auch für andere Bereiche der Mensch-Umwelt-Beziehungen. Damit entwickeln sich nicht nur die Grundlagen der Umweltbildung permanent weiter, sondern neues Wissen, neue Sichtweisen, Instrumente, Technologien verändern die Weise, wie der Mensch mit der Umwelt umgeht, was wieder neue Ausgangssituationen für die Reflexion der Mensch-Umwelt-Beziehungen schafft.<sup>3</sup> Der Nachhaltigkeitsdiskurs reiht sich in diese Entwicklung ein, und es besteht kein Anlass zu der Vermutung, dass sie damit einen Abschluss findet.

---

3. Auf analoge Weise hat der Weg zum Nachhaltigkeitsleitbild auch Ausgangspunkte in der Reflexion der (ökonomischen, sozialen) Beziehungen zwischen Menschen. Das soll hier aber nicht ausgeführt werden.



## **Weiterbildendes Fernstudium „Umwelt & Bildung“**

### **Leseprobe**

*Dr. Constanze Berndt*  
Globales Lernen

---

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	5
1 Einleitung .....	7
2 Begriffseingrenzungen: Globalisierung, Global Village, und Weltgesellschaft .....	11
2.1 Globalisierung .....	11
2.1.1 Dimensionen der Globalisierung .....	13
2.1.2 Globalisierung in der Kritik .....	25
2.1.3 Herausforderungen der Globalisierung .....	28
2.1.4 Transnationale Programme zur Gestaltung von Globalisierung .....	30
2.2 Global Village .....	33
2.3 Weltgesellschaft .....	35
2.4 Zwischenfazit .....	41
3 Globales Lernen – theoretische Annäherung an ein weites Feld .....	43
3.1 Ausgangsvoraussetzungen Globalen Lernens in Bezug auf das ´globale Individuum` .....	44
3.2 Das Verhältnis Globalen Lernens zu weiteren pädagogischen Handlungsfeldern .....	48
3.3 Exkurs: Verankerung des Globalen Lernens in den Kontext der Erziehungswissenschaft .....	53
3.3.1 Reformpädagogik .....	53
3.3.2 Was ist Bildung? .....	55
3.4 Grundsätze Globalen Lernens .....	59
4 Ansätze Globalen Lernens .....	67
4.1 Globales Lernen als Vermittlung einer globalen Perspektive (Schweizer Forum) .....	68
4.1.1 Grundlegungen .....	69
4.1.2 Ziele und Kompetenzen .....	70
4.1.3 Didaktik und Methoden .....	74
4.1.4 Rahmenbedingungen .....	76
4.2 Globales Lernen als Perspektivenwechsel (Hans BÜHLER) .....	77

4.2.1	Grundlegungen .....	78
4.2.2	Ziele und Kompetenzen .....	80
4.2.3	Didaktik und Methoden .....	83
4.2.4	Rahmenbedingungen .....	85
4.3	Globales Lernen (Anette SCHEUNPFLUG) .....	86
4.3.1	Grundlegungen .....	86
4.3.2	Ziele und Kompetenzen .....	87
4.3.3	Didaktik und Methoden .....	89
4.3.4	Rahmenbedingungen .....	94
5	Praxis Globalen Lernens .....	97
5.1	Handlungsfelder Globalen Lernens .....	97
5.2	Grenzen Globalen Lernens und Ausblick .....	101
	Literaturverzeichnis .....	104
	Verwendete Internet-Links .....	109
	Nützliche Service Adressen .....	111
	Abbildungsverzeichnis .....	115
	Tabellenverzeichnis .....	117

### 3 Globales Lernen – theoretische Annäherung an ein weites Feld

Nach einer verbindlichen Definition kann man bei der begrifflichen Klärung von Globalem Lernen lange suchen, zu verschieden sind die jeweiligen Perspektiven und jeweiligen Traditionen. Die Operationalisierung gestaltet sich also in sofern nicht einfach, als dass es sich um kein fest umrissenes Programm, sondern um ein offenes, dynamisches Konzept handelt (vgl. FORGHANI o.J., S. 1).

Im Rahmen des universitären Fernstudiengangs „Umwelt und Bildung“ sei folgende Formulierung als Arbeitsdefinition vorgeschlagen:

*Globales Lernen kann als Sammelbegriff für verschiedene, global orientierte pädagogische und erziehungswissenschaftliche Aktivitäten bezeichnet werden, die das Ziel einer nachhaltigen Entwicklung verfolgen. Es kann, sowohl in der Theorie als auch der Praxis, als thematische Horizonterweiterung auf einer bestimmten Gegenstandsebene und als elementare Dimension eines zeitgemäßen Lern- bzw. Bildungskonzeptes verstanden werden.*

In Anlehnung an VENRO, den VERBAND ENTWICKLUNGSPOLITIK DEUTSCHER NICHTREGIERUNGSORGANISATIONEN E.V., können folgende Thesen zu Globalem Lernen formuliert werden (vgl. VENRO 2007, S. 8 ff.):

- Globales Lernen ist ein Ansatz, zukunftssichernde Lernprozesse zu unterstützen.
- Globales Lernen orientiert sich an kognitiven, emotionalen, sozialen und ethischen Schlüsselkompetenzen.
- Globales Lernen verfolgt einen selbstreflexiven Bildungsansatz, der die eigene Rolle im globalen Kontext berücksichtigt und Handlungsfelder aufzeigt.
- Globales Lernen fühlt sich dem Leitbild der weltweiten sozialen Gerechtigkeit und der nachhaltigen Entwicklung verpflichtet.
- Globales Lernen versteht sich damit auch als politische Bildung und strebt differenzierte Darstellungen komplexer Sachverhalte an.
- Globales Lernen ist ein interdisziplinärer Prozess, der Kapazitäten verschiedenster Akteure bündelt und der Vernetzung von Expertisen aus Wissenschaft, pädagogischer Praxis, Politik und entwicklungspolitischer Zivilgesellschaft bedarf.

### 3.1 Ausgangsvoraussetzungen Globalen Lernens in Bezug auf das ´globale Individuum`

*Befähigung der Lernenden*

Eine wesentliche Grundannahme des Lernansatzes ist die Erweiterung von Handlungs- und Entscheidungs- und damit Verantwortungsräumen für und durch den Einzelnen innerhalb der letzten Jahrzehnte. Es werden in allen Lebensetappen Lernprozesse notwendig, die zum großen Teil selbst organisiert werden müssen. Aufgabe von Erziehung und Bildung ist es, die Menschen zu unterstützen, trotz des Wandels orientierungs-, urteils-, handlungs- und vor allem lernfähig und lernmotiviert zu werden bzw. zu bleiben.

Die Veränderungen in den Lebenswelten der Menschen entstehen durch räumliche Entgrenzungs- und zeitliche Beschleunigungsprozesse, Zunahme von individuellen Chancen und Risiken, die hohe Komplexität und Vernetzung in der Welt sowie den sozialen Wandel.

*Neue Formen des zeitlichen und räumlichen Erlebens*

Die Weltgesellschaft fordert neue Formen zeitlichen und räumlichen Erlebens. Die räumliche Entgrenzung des Erlebens durch die Globalisierung steht im Gegensatz zu der in der Evolution des Menschen stabilisierten Begrenzung sinnlicher und gefühlsmäßiger Erfahrungen. Der Mensch ist gezwungen, sich seine eigene „Heimat“ im weitesten Sinne zu suchen, um nicht verloren zu gehen und die Potentiale seiner Freiheit voll zu nutzen. In zeitlicher Perspektive erfährt menschliches Erleben und Handeln in der Weltgesellschaft eine Beschleunigung, die durch Synchronisierungszwänge in der funktional differenzierten Weltgesellschaft entstehen und den Bedarf an künstlichen Formen der Verlangsamung erhöhen. Menschen müssen ein neues Zeit- und Raummanagement erlernen und ihre eigenen Identitäten finden, erhalten und verändern können. Da sich die Bedeutung kultureller Traditionen als Orientierungsgeber bei dieser Aufgabe relativiert, muss der Einzelne diese Sinnfindung in entscheidendem Maße selbst vornehmen (vgl. TREML 2000, S. 36f.).

*Wachsende Komplexität*

Der schleichende Verlust der Orientierungslosigkeit hat seine Ursachen zudem in der wachsenden Komplexität, mit der die Menschen heute konfrontiert sind. Das SCHWEIZER FORUM (1996, S. 7) beschreibt komplexe Systeme in folgender Weise:

*„Komplexe Systeme zeichnen sich dadurch aus, dass sie dynamisch (nicht statisch), vernetzt (Rückkoppelungen und Nebenwirkungen sind jederzeit möglich), nichtlinear, undurchsichtig, nicht vollständig vorhersagbar, nicht wirkungssicher (es gibt keine Patentrezepte) und mit Zufallsmomenten behaftet sind. Für den Umgang mit komplexen Systemen sind die meisten Menschen nicht ausgebildet.“*

*Merkmale komplexer Systeme*

Auf diese äußere Komplexität kann entweder mit der Reduzierung der Komplexität und Rückzug in eine einfach strukturierte Lebenswelt oder wiederum mit Lernen als Erhöhung der inneren Komplexität reagiert werden.

### Menschliche Lernfähigkeit als Ressource

Spätestens seit der Antike gelten Lern- und Bildungsprozesse als wichtige Instrumente, Veränderungen nicht nur auf individueller, sondern auch auf gesellschaftlicher Ebene zu bewirken. Die menschliche Lernfähigkeit wird auch heute als eine der wichtigsten Ressourcen betrachtet, wenn es darum geht, ein Umdenken und Umlenken im Handeln zu erreichen, globale Fehlentwicklungen zu korrigieren, die weltweiten Herausforderungen zu bewältigen und die Existenz des Lebens auf der Erde nachhaltig zu sichern.

*Lernen als Motor für gesellschaftliche Veränderungen*

Der UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert trägt den Titel: „Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum“. Lernen spielt bei der Entwicklung des Individuums und der gesamten Menschheit eine fundamentale Rolle: „Mit ihrer Hilfe können Armut, Ausgrenzung, Ungewissheit, Unterdrückung und Kriege verringert werden“ (DELORS 1996, S. 11). Die Autoren des Berichtes heben insbesondere die Bedeutung des lebenslangen Lernens für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts hervor (siehe dazu: Lehrbrief „Lebenslanges Lernen“ von Helmut HEID).

*UNESCO-Bildungsbericht*

Nach Auffassung des CLUB OF ROME kann jeder Mensch zur Verbesserung der Gegenwart und damit Zukunft beitragen. Die These des Lernberichts des CLUB OF ROME von 1979 „Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen“ besagt, dass die gefährliche Diskrepanz zwischen der Komplexität unserer Lebensverhältnisse in einer zusammenwachsenden Welt und der unzureichenden Fähigkeit des Menschen, diese Komplexität angemessen zu bewältigen, letztlich nur über individuelles und kollektives Lernen überbrückt werden kann. Die Autoren fordern eine stärkere Betonung des innovativen Lernens gegenüber dem bisher üblichen tradierten Lernen (vgl. 1979, S. 31).

*CLUB OF ROME*

*Tradiertes Lernen* Tradiertes Lernen als Lernen von festgelegten Auffassungen, Methoden und Regeln ist geeignet, um wiederholende Situationen zu bewältigen. Für die Erhaltung von Gesellschaften ist diese geschlossene Lernform bisher immer zentral gewesen. Kurze Unterbrechungen hat das tradierte Lernen in Notsituationen, nach Katastrophen und Unglücksfällen erfahren, die mit den zur Verfügung stehenden Kenntnissen und Mitteln nicht mehr zu bewältigen waren und neues Wissen erforderten. Diese Form des *Lernens durch Schock* als Reaktion auf bereits Geschehenes - Gesellschaft und Politik neigen dazu Unglücksfälle abzuwarten - ist heute keineswegs mehr angemessen, ja sie ist sogar gefährlich, weil der Schock tödlich und jede Lerneranstrengung zu spät sein kann. Wir müssen zum Beispiel lernen, so schreiben die Autoren vor 30 Jahren, „alternative Energieversorgungsmöglichkeiten [zu] finden, bevor sie uns durch zu hohe Energiekosten, Ölverknappung oder nukleare Unfälle aufgezwungen werden“ (CLUB OF ROME 1979, S. 32). Sieben Jahre später geschieht das Reaktor-Unglück in Tschernobyl, dessen fatale Folgen lange noch nicht überwunden sind.

*Innovatives Lernen* Die Form des Lernens, die auf Veränderung und Erneuerung abzielt ist das innovative, eigenverantwortliche Lernen. Es dient der Vorbereitung auf neue, unbekannte Situationen und muss in der Risikogesellschaft gegenüber dem tradierten Lernen an Bedeutung zunehmen. Innovatives Lernen ist zukunftsorientiert und sichert ein langfristiges Überleben. Ein wichtiges Element innovativen Lernens ist *Antizipation* als die Fähigkeit, „sich mit der Zukunft auseinanderzusetzen, künftige Ereignisse vorauszusehen und die mittel- und langfristigen Konsequenzen gegenwärtiger Entscheidungen und Handlungen auszuwerten“ (CLUB OF ROME 1979, S. 52) und entsprechende Handlungsalternativen zu entwickeln. Ein weiteres wichtiges Element des innovativen Lernens ist die *Partizipation*, was die aktive Teilnahme des lernenden Individuums am eigenen Lernprozess und an der gemeinsamen Gestaltung der Gesellschaft meint (vgl. ebd. S. 35).

Innovatives Lernen ist eine notwendige Voraussetzung, wenn es darum geht, globale Probleme in ihrer Komplexität, Dynamik und Wirkungsbreite zu erfassen und langfristig zu bewältigen. Die Auffassungen des CLUB OF ROME verdeutlichen, dass wir Lernprozesse heute nicht mehr nur als Übernahme von gegebenem Wissen begreifen sollten, sondern zunehmend als ergebnisoffene und aktive von den Lernenden gestaltete und selbst organisierte Suchprozesse denken und pädagogisch gestalten müssen. Lernen von der Zukunft wird genau so bedeutsam wie das Lernen von der Vergangenheit.

Die *Agenda 21* stellt Bildung ebenfalls als ein wichtiges Instrument zur Realisierung einer global nachhaltigen Entwicklung heraus. Das Kapitel 36 der Agenda 21 widmet sich der Bedeutung der Bildung des Men-

schen, im Folgenden zusammengefasst von KEATING (1993, S. 57, zitiert nach Schweizer Forum 1996, S. 18):

*„Es besteht die Notwendigkeit, die Sensibilisierung der Menschen für Umwelt- und Entwicklungsprobleme zu fördern und sie an der Suche nach Lösungen zu beteiligen. Erziehung kann den Menschen Umwelt- und ethisches Bewusstsein, Werte und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen vermitteln, die für eine nachhaltige Entwicklung unerlässlich sind. Zu diesem Zweck darf sich die Erziehung nicht nur auf die Erklärung der physikalischen und biologischen Umwelt beschränken, sondern sie muss auch die sozio-ökonomische Umwelt und die menschliche Entwicklung erfassen“*

Individuelle und kollektive Lernprozesse bergen das Potenzial, den Wandel von Gesellschaften voranzutreiben. Die gesamte kulturelle Entwicklung der Menschheit kann als Lerngeschichte begriffen werden, die Sprachen, nützliche technische Erfindungen und die Deklaration der Menschenrechte ebenso hervorgebracht hat wie die Kolonialherrschaft, Kriege und die Ausbeutung der Natur. Veränderungen werden durch innovatives Lernen hervorgebracht und durch tradiertes Lernen an folgende Generationen überliefert. Für die Weitergabe des Wissens sind vor allem funktionale Sozialisationsprozesse und pädagogisch initiierte Erziehungs- und Bildungsprozesse verantwortlich.

*Entwicklung der  
Menschheit als  
Lerngeschichte*



## **Weiterbildendes Fernstudium „Umwelt & Bildung“**

### **Leseprobe**

*Prof. Dr. Katrin Hauenschild*  
Didaktik der Umweltbildung

---

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	5
1 Einleitung .....	7
2 Bildung für Nachhaltige Entwicklung .....	11
2.1 Von der Umweltbildung zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung .....	11
2.2 Das Leitbild Nachhaltige Entwicklung .....	15
2.3 Ziele .....	24
2.4 Inhalte .....	36
2.4.1 Der curriculare Rahmen .....	38
2.4.2 Lerndimensionen .....	40
2.5 Prinzipien .....	58
2.5.1 Allgemeine Prinzipien .....	59
2.5.2 Interdisziplinarität .....	62
2.5.3 Situationsorientierung .....	73
2.5.4 Handlungsorientierung .....	82
2.6 Bedingungen des Lernens .....	92
2.6.1 Individuelle Bedingungen .....	92
2.6.2 Institutionelle Bedingungen .....	100
2.7 Methoden .....	104
2.7.1 Projektmethode .....	107
2.7.2 Zukunftswerkstätten .....	113
3 Forschung zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung .....	117
4 Ausblick .....	125
Glossar .....	129
Literaturempfehlungen .....	133
Literaturverzeichnis .....	135
Abbildungsverzeichnis .....	153

Tabellenverzeichnis .....	155
Stichwortverzeichnis .....	157

Ganzheitliche Sicht

schen Umsetzung von Forschungserkenntnissen zu berücksichtigen. Voraussetzung ist die Aufgeschlossenheit von Lehrenden wie Forschenden, Probleme in einer systemorientierten und möglichst ganzheitlichen Sicht<sup>1</sup> wahrzunehmen (vgl. Abschnitt 2.5.2). Diese ganzheitliche Sicht erfordert die Bereitschaft, im Sinne inter- und transdisziplinärer Perspektiven über das spezialisierte Detailwissen hinauszugehen und die Berechtigung ganzheitlicher Aussagen anzuerkennen, die aufgrund vieler überlappenden Komponenten stets in geringerem Maße operationalisierbar sein werden als die im Rahmen von Detailwissen gewonnenen (vgl. MOCEK 1996, S. 189 f.).

Vertiefende Studienvorschläge und Lernkontrollaufgaben

- Skizzieren Sie zwei Beispiele für integrative Problemfelder mit Bezug zu der Lebenswelt von Lernenden, in denen die drei Dimensionen Nachhaltiger Entwicklung, also ökologische, ökonomische und sozio-kulturelle Aspekte, deutlich werden.

## 2.3 Ziele

Bildung für Nachhaltige Entwicklung macht es sich zur Aufgabe, einen wirksamen Beitrag zur Umsetzung des Sustainability-Gedankens auf der Ebene individueller Bewusstseins- und Verhaltensänderungen sowie innovativer Strukturen des Bildungswesens zu leisten.

*„Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist mehr als Umweltbildung. Sie unterscheidet sich von der Umweltbildung ebenso wie von der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit durch einen breiteren und umfassenderen Ansatz (...). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung soll zur Realisierung des gesellschaftlichen Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung im Sinne der Agenda 21 beitragen und hat zum Ziel, die Menschen zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte zu befähigen.“ (BMBF 2002, S. 4).*

Die Erkenntnis, dass die Umsetzung der Nachhaltigkeits-Idee neben administrativen, technischen oder ökonomischen Lösungen gleichsam auf

---

1. Ganzheitlichkeit bezieht sich hier auf die Sachebene im Sinne der Vernetzung von Inhalten. Im pädagogischen Kontext wird der Begriff Ganzheitlichkeit häufig auch in methodischen Zusammenhängen verwendet und charakterisiert dort Lernformen, in denen Lernende Unterrichtsgegenstände ‚mit allen Sinnen‘ (mehrkanalig) erfahren.

den Einbezug der Erziehungsebene angewiesen ist, geht aus dem Optimismus hervor, durch Bildungsmaßnahmen individuelle Verhaltensänderungen erwirken zu können (vgl. MICHELSEN 1998b, S. 56). Die Erkenntnis jedoch, dass Einstellungs- und Verhaltensänderungen nicht geradlinig durch Bildungsmaßnahmen, durch systematische Lern- oder Trainingsprogramme herbeizuführen sind, zwingt Bildung für Nachhaltige Entwicklung angesichts der gesellschaftlichen und sozialen Realität zur Suche nach neuen Inhalten, nach neuen didaktisch-methodischen Prinzipien und Zielen und lässt sie vermehrt als politischen Prozess begreifen (vgl. HEIDORN 1998, S. 222). Bildung wird unter dem Leitbild Nachhaltiger Entwicklung nicht mehr nur als additive Größe verstanden. „Wenn nachhaltige Entwicklung in Deutschland Realität werden soll, brauchen wir viele Menschen, die dieses Anliegen zu ihrer eigenen Sache machen.“ (Die Bundesregierung 2004, S. 15).

*Verhaltens-  
änderungen*

Im Zuge der mit der PISA-Studie eingeläuteten Wende zur ‚Outputorientierung‘ des Bildungswesens wird auch im Bereich von Bildung für Nachhaltige Entwicklung vermehrt die Formulierung von Bildungsstandards gefordert. Im sog. Klieme-Gutachten (vgl. BMBF 2003) sind *Bildungsstandards* „verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule“ (ebd., S. 9), die sich in Bildungszielen im Sinne erwünschter Lernergebnisse ausdrücken (vgl. ebd., S. 19). Mit Bildungsstandards werden *Kompetenzen*, die Schülerinnen und Schüler erreichen sollen, beschrieben; die Kompetenzen sollen soweit konkretisiert sein, „dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (ebd.). Die Konkretisierung bildet sich in *Kompetenzmodellen* ab, die hierarchisch Inhalte und Niveaustufen innerhalb eines Faches eines über Fächer hinausgehenden Gegenstandsbereichs („Domäne“) gliedern (vgl. ebd., S. 22). Damit gibt die Formulierung von Kompetenzen einen Referenzrahmen für pädagogisches Handeln ab und trägt zur „Output- und Qualitätssteuerung“ (NAGEL/KERN/SCHWARZ 2005) bei.

*Bildungsstandards*

*Kompetenzen*

Für Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist es schwierig, Ziele in Form von Kompetenzanforderungen als Bildungsstandards zu definieren, da die „Domäne Nachhaltigkeit“ (DE HAAN 2003) in hohem Maße durch Komplexität gekennzeichnet ist. Abgesehen davon, dass die Verständigung über grundlegende Lösungsstrategien und konkrete Umsetzungsmaßnahmen im (internationalen) umwelt- und entwicklungspolitischen Raum noch brüchig ist (vgl. Abschnitt 2.2), erschweren es die Dimensionen von Nachhaltigkeit und im Besonderen die Prämissen Redität und Globalität, für Bildungsvorhaben Kompetenzen zu operationalisieren. Dennoch gelten inzwischen grundlegende Zielbereiche als richtungsweisend.

Mit dem Programm „21“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (kurz: BLK-Programm „21“), das

**Gestaltungskompetenz** auf die Implementation und Dissemination, also die Umsetzung, Verankerung und Verbreitung, von Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Regelpraxis zielte<sup>2</sup>, wurde *Gestaltungskompetenz* zum zentralen Leitziel von Bildung für Nachhaltige Entwicklung erklärt.

*„Mit Gestaltungskompetenz wird das nach vorne weisende Vermögen bezeichnet, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilnahme im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können. (...) Genauer betrachtet ist damit die Kompetenz zur Modellierung in einem doppelten Sinn gemeint: auf der einen Seite verstanden als Fähigkeit des Selbstentwurfs und der Selbsttätigkeit im Kontext einer Gesellschaft (...); auf der anderen Seite verstanden als Fähigkeit, in Gemeinschaften partizipativ die Nahumwelt gestalten und an allgemeinen gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen kompetent teilhaben zu können. (...) Mit ‚Gestaltungskompetenz‘ wird, in Absetzung zur moralisch aufgeladenen Erziehung zu umweltgerechtem Verhalten, das Konzept einer eigenständigen Urteilsbildung mitsamt der Fähigkeit zum innovativen Handeln im Feld nachhaltiger Entwicklung ins Zentrum gestellt.“ (BLK 1999, S. 60 f.).*

**Teilhabe** Zusammengefasst will Bildung für Nachhaltige Entwicklung Menschen unterstützen, an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen teilzuhaben und an der Gestaltung der Weltgesellschaft verantwortungsvoll und aktiv mitzuwirken (vgl. DE HAAN 2002, S. 14 f.). Voraussetzung dafür ist es, „Wissenschaft zu nutzen, Wirkungszusammenhänge zu verstehen“ (STOLTENBERG/BOLSCHO 2005, S. 45). „Gestaltungskompetenz bezeichnet somit eine mehrdimensionale Kompetenzstruktur, die den Menschen zur Kommunikation und Kooperation in einem komplexen und dynamischen gesellschaftlichen und natürlichen Umfeld befähigt“ (DE HAAN/SEITZ 2001, S. 63).

**Teilkompetenzen** Im BLK-Programm „21“ wird Gestaltungskompetenz als Oberbegriff verstanden, der sich in Teilkompetenzen differenzieren lässt (vgl. DE HAAN 2002, S. 15 f.):

- die Kompetenz, vorausschauend zu denken,
- die Kompetenz zu weltoffener Wahrnehmung, transkultureller Verständigung und Kooperation,
- die Kompetenz, interdisziplinär zu arbeiten,
- Partizipationskompetenzen,

---

2. Das BLK-Programm „21“ ist 2004 ausgelaufen und wird im Programm Transfer „21“ unter den gleichen konzeptionellen Ansprüchen weitergeführt ([www.transfer-21.de](http://www.transfer-21.de)).

- Planungs- und Umsetzungskompetenzen,
- Fähigkeit zu Empathie, Mitleid und Solidarität,
- die Kompetenz, sich und andere motivieren zu können,
- die Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder.

Die Teilkompetenzen im BLK-Programm „21“ stellen eine Differenzierung von Gestaltungskompetenz als Leitziel von Bildung für Nachhaltige Entwicklung dar; Konkretisierungen können jedoch erst in Bezug auf inhaltliche Aspekte für die Umsetzung im schulischen Kontext erfolgen. Wie die Abschlussevaluation des Programms zeigen konnte, stellt sich die Förderung von Teilkompetenzen in verschiedenen Inhaltsaspekten unterschiedlich dar (vgl. RODE 2005; BLK 2004). Es gilt dann, die zunächst allgemeinen Kompetenzen mit den Dimensionen von Nachhaltigkeit in Beziehung zu setzen, wie es z. B. DE HAAN & SEITZ (2001), DE HAAN (2003) oder auch ROST, LAUSTRÖER & RAACK (2003) bereits angelegt haben.

*Differenzierung*

Die Teilkompetenzen fügen sich in die von WEINERT beschriebenen allgemeinen Eckpunkte des Kompetenzbegriffes, wie er in den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Debatten im Mittelpunkt steht. Neben fachlichen Leistungen sieht WEINERT als zusätzliche Bildungsziele für die Schule vor allem folgende Kompetenzen (2002b, S. 355 f.):

*Bildungsziele*

- *Kompetenzen zu autonomem Handeln*: Die Zielperspektive ist, „in einem wachsenden Dschungel von widersprüchlichen Informationen“ (ebd.) zu einer eigenständigen Urteilsbildung zu gelangen.
- *Kompetenzen zu sozialer Partizipation*: Teamfähigkeit und Kommunikationskompetenz werden als Merkmale hervorgehoben.
- *Lern- und Problemlösekompetenzen*: Der Fokus liegt auf Fähigkeiten, die „jenseits fachlicher Lernleistungen“ (ebd.) liegen, allerdings in enger Verzahnung mit fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten.
- *Musische, geisteswissenschaftlich-historische, sozialwissenschaftlich-ökonomische, aber auch religiös-wertbezogene Bildungsziele*: Ihnen soll „eine besondere Wertschätzung“ (ebd.) zukommen.

*Kompetenzbereiche* Während DE HAAN & SEITZ (vgl. 2001, S. 63 f.) die o. g. Teilkompetenzen den Bereichen Sach- und Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbst- und Handlungskompetenz zuordnen, gelten nach ROST, LAUSTRÖER & RAACK (vgl. 2003) *Systemkompetenz*, *Bewertungskompetenz* und *Gestaltungskompetenz* als wesentliche Ziele von Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Die Autoren unterscheiden Systemkompetenz auf der Ebene von *Wissen*, Bewertungskompetenz auf der Ebene von Werten und *Bewerten* und Gestaltungskompetenz im Sinne von *Handeln*, für die sie spezifische Komponenten erarbeiten. Dabei wird auf die Facetten nach WEINERT (2002a) zurückgegriffen: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation.

*Wissen, Bewerten und Handeln*

*Umweltbewusstsein*

Diese Bereiche - Wissen, Bewerten und Handeln - tauchen auch bereits 1994 im Umweltgutachten des Rates von Sachverständigen für Umweltfragen (RSU) auf: Kognition, Reflexion und Partizipation gelten neben Antizipation als wesentliche Kompetenzen. Darüber hinaus sind sie mit dem Umweltbewusstseinsbegriff kompatibel, der diese Komponenten in seinen Dimensionen widerspiegelt und in dessen Erforschung sich neben dem Wissen Einstellungen (in die Wertorientierungen und affektive Komponenten eingehen) für die Ausbildung von langfristig wirksamen Handlungsmotivationen als bedeutsam erwiesen haben (vgl. Abschnitt 2.6.1). Diese Dreiteilung korrespondiert ebenfalls mit den Kompetenzbereichen *deklaratives*, *metakognitives* und *prozedurales* Wissen, wie sie auch der Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2002) ausweist. Das deklarative Wissen beinhaltet Sach- und Faktenwissen, prozedurales Wissen meint verfahrensbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten und metakognitives Wissen liegt der Steuerung von Lernprozessen zugrunde und drückt sich auch in überfachlichen Kompetenzen aus (vgl. GDSU 2002, S. 4). In metakognitiven Kompetenzen spielen vor allem Reflexionsfähigkeiten eine Rolle, wobei Reflexivität „nicht nur die Fähigkeit, im Umgang mit einer bestimmten Situation routinemäßig nach einer Formel oder Methode zu verfahren, sondern auch mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln“ (OECD 2005, S. 7), beinhaltet.

*Deklarativ, prozedural, metakognitiv*

*Definition*

In den drei Kompetenzbereichen gehen ferner die von WEINERT in seiner Definition genannten Fähigkeiten auf. WEINERT definiert Kompetenz als (2002a, S. 27 f.):

*„die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie sie damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.*

Am häufigsten werden in Taxonomien zum Kompetenzbegriff die folgenden Bereiche unterschieden:

- Fach-/Sachkompetenz,
- Methodenkompetenz,
- Sozialkompetenz und
- Selbst- bzw. personale Kompetenz.

Darüber hinaus gibt es *fächerübergreifende Kompetenzen* (WEINERT 2002a, S. 28) oder auch *überfachliche Kompetenzen*, die über spezifische Fächer und Disziplinen hinaus Fähigkeiten beschreiben. Dazu gehört z. B. die Fähigkeit, mit Komplexität umgehen oder Verbindungen zwischen Lernbereichen herstellen zu können; aber auch Fähigkeiten wie Problemlösen und Teamfähigkeit zählen dazu, die auch den Bereichen Methodenkompetenz oder Sozialkompetenz zugeordnet werden können.

*Überfachliche  
Kompetenzen*

In der allgemeinen Diskussion kann von Einheitlichkeit bei der Bestimmung von *Kompetenzbereichen* derzeit also noch nicht ausgegangen werden. Die o.g. Dreiteilung von Kompetenzbereichen liefert jedoch ein wertvolles Fundament und kann als orientierende Rahmung für die Begründung spezifischer Kompetenzen dienen. Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung würden damit anschlussfähig werden an die im Rahmen politischer Bildung geforderte Grundkompetenz *Mündigkeit*: „Der Mensch soll sein Leben aktiv, frei und aus Einsicht gestalten, autonom am politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen sowie in der Lage sein, seine Pflichten, aber auch seine Rechte zu kennen und wahrzunehmen.“ (HENKENBORG o.J.). Zusammengefasst heißt Mündigkeit, dass der Mensch „selbstbestimmt und verantwortungsfähig Entscheidungen trifft, denkt und handelt.“ (ebd.). Zur Entwicklung von „Selbst- und Weltdeutungen“ (ebd.) im Rahmen politischer Mündigkeit führt HENKENBORG folgende Kompetenzen auf, die auch für Bildung für Nachhaltige Entwicklung von zentraler Bedeutung sind:

*Mündigkeit*

- *Identitätskompetenz* als Kompetenz der Selbst- und Fremdwahrnehmung (Ich - Wir - Ihr),
- *Politikkompetenz* als Fähigkeit und Bereitschaft zur politischen Teilhabe und Gestaltung (reflektiertes Beobachten - Intervention - Partizipation),

- *Toleranzkompetenz* als Fähigkeit, mit pluralen und kontroversen Weltverständnissen umzugehen (Konsens - Differenz - Kompromiss),
- *Gerechtigkeitskompetenz* als Wahrnehmungsfähigkeit für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit (richtig/gerecht - falsch/ungerecht),
- *ökonomische Kompetenz* als Fähigkeit, in Knappheitssituationen wirtschaftlich zu handeln (Kosten-Nutzen-Optimierung),
- *historische Kompetenz* als Erinnerungs- und Utopiefähigkeit (Früher - heute - Morgen),
- *ökologische Kompetenz* als Fähigkeit zu einem pfleglichen Umgang mit der Umwelt (bewahren/unterlassen - verändern/tun) und
- *technologische Kompetenz* als Fähigkeit, die gesellschaftliche Wirklichkeit von Technik zu begreifen.

*Schlüsselkompetenzen*

Gestaltungskompetenz muss als komplexe Zielsetzung über den - eher reaktiven - Begriff der Handlungskompetenz hinaus (vgl. NAGEL/KERN/SCHWARZ 2005, S. 4) eine „mehrdimensionale Kompetenzstruktur“ (HAAN/SEITZ 2001) beschreiben. Orientierung bietet hier das sog. ‚DeSeCo-Projekt‘ (Definition and Selection of Competencies), in dem eine von der OECD eingesetzte internationale Expertengruppe Schlüsselkompetenzen definiert: „Schlüsselkompetenzen bedingen die Mobilisierung von kognitiven, praktischen und kreativen Fähigkeiten sowie anderer psychosozialer Ressourcen wie Einstellungen, Motivationen und Wertvorstellungen.“ (OECD 2005, S. 10). Die OECD betont hier die Grenzen von „Schulwissen und kognitiven Fähigkeiten“ (ebd., S. 10) für die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen. Im DeSeCo-Projekt wird vielmehr zugrunde gelegt, dass Schlüsselkompetenzen sowohl dem erfolgreichen Leben von Individuen als auch gut funktionierenden Gesellschaften zugute kommen sollen. *Autonome Handlungsfähigkeit*, *Interagieren in sozial heterogenen Gruppen* und *Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln* sind hier die drei zentralen Schlüsselkompetenzen (vgl. ebd., S. 7; RYCHEN/SALGANIK 2001, 2003).

*DeSeCo-Projekt*

*Handlungskompetenz*

Ist Gestaltungskompetenz - bei ROST, LAUSTRÖER & RAACK (2003) unter Handlungskompetenz gefasst - das Leitziel von Bildung für Nachhaltige Entwicklung, muss es zuvorderst um die Förderung prozeduralen Wissens gehen. In einem zukunftsorientierten Sinne beziehen sich *Handlungskompetenzen* auf die Planung und Gestaltung zukünftiger Entwicklungsprozesse und setzen die Fähigkeit voraus, „sich Ziele zu

setzen, Entwicklungen zu antizipieren und Veränderungsprozesse zu gestalten“ (ROST/LAUSTRÖER/RAACK 2003, S. 11). Voraussetzung dafür ist zum einen die Kompetenz, globale Systemzusammenhänge zu verstehen und mit ihnen umzugehen sowie die Fähigkeit zur Wissensaneignung (Systemkompetenz); zum anderen geht adäquates Handeln mit Bewertungskompetenz einher, „bei Entscheidungen unterschiedliche Werte zu erkennen, gegeneinander abzuwägen und in den Entscheidungsprozess einfließen zu lassen“ (ebd.). Das setzt eine aktive und eigenständige Subjektwerdung voraus, um in nachhaltigkeitsrelevanten Problemsituationen, die sich auf unterschiedlichen Aggregationsniveaus, in unterschiedlichen Reichweiten abspielen können, angemessen agieren zu können.

Offen bleibt dabei allerdings u.a. eine Spezifizierung der Ausprägung einzelner Komponenten von Kompetenzen nicht nur hinsichtlich verschiedener Adressaten in unterschiedlichen Altersstufen, sondern zugleich in Hinblick auf verschiedene Problemfelder und Zielsetzungen in den verschiedenen Bereichen des Bildungswesens. Denn die Aufgaben von Bildung für Nachhaltige Entwicklung fordern dazu heraus, mit einem durch Komplexität, Dynamik und Relativität gekennzeichneten Lernbereich in allen Bereichen des Bildungswesens umzugehen.

Spezifizierung

In der Kompetenzdiskussion darf darüber hinaus nicht außer Acht gelassen werden, dass die Formulierung von Kompetenzen normative Setzungen abverlangt, die nicht nur der Sache, sondern auch den Bedingungen des Lehrens und Lernens gerecht werden müssen. Die Verantwortung besteht also auch in der Anerkennung, dass Kompetenzen - so ERPENBECK & v. ROSENSTIEL (2003) - Zuschreibungen aufgrund eines Urteils des Beobachters sind.

#### Vertiefende Studienvorschläge und Lernkontrollaufgaben

1. Erarbeiten Sie an einem konkreten Beispiel aus der Praxis den für Bildung für Nachhaltige Entwicklung relevanten Kompetenzbereich *prozedurales Wissen*.
2. Formulieren Sie Teilkompetenzen, die direkt auf das Praxisbeispiel bezogen sind.

#### Exkurs: Bildung

Im Rahmen der Kompetenzdiskussion ist insgesamt festzuhalten, dass Gestaltungskompetenz Entwicklung insgesamt auf einem kritischen und aufklärerischen Bildungsbegriff fußt, der ein zeitgemäßes Allgemeinbildungskonzept vertritt und durch Offenheit charakterisiert ist.



# **Weiterbildendes Fernstudium „Umwelt & Bildung“**

## **Leseprobe**

*Dr. Heino Apel*

Umweltbildungsmanagement

---

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	5
1 Einleitung .....	7
1.1 Veränderungen im Umfeld: Von der Angebots- zur Nachfrageorientierung .....	8
1.2 Babylon Bildungsmanagement .....	11
2 Rahmenbedingungen für Bildungseinrichtungen mit Umwelt- und BNE- Angeboten .....	17
2.1 Leitbilder im Wandel .....	17
2.2 Bedarf nach Umweltweiterbildungsmanagement .....	19
3 Leitung und Organisationssteuerung .....	21
3.1 Führen und Leiten .....	21
3.2 Projektmanagement .....	24
3.2.1 Das Managen extern finanzierter Bildungsprojekte .....	26
3.3 Wirtschaftlichkeit und Controlling .....	28
3.3.1 Ressourcenmanagement .....	28
3.3.2 Bildungsrechnungswesen .....	30
3.3.3 Kosten Leistungsrechnung (KLR) .....	33
3.4 Kommunikation, Kooperation, Netzwerke .....	36
4 Strukturentwicklung .....	41
4.1 Organisationsentwicklung .....	41
4.1.1 Definition und theoretische Ansätze .....	41
4.1.2 Charakteristika in Bezug auf Umweltbildungseinrichtungen .....	42
4.1.3 Systemische Ansätze .....	48
4.2 Organisationsentwicklung als Prozess .....	51
4.2.1 Strategische Organisationsentwicklung .....	52
4.3 Personal- und Teamentwicklung .....	53
4.4 Qualitätsentwicklung .....	56
4.4.1 Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung .....	56
4.4.2 Qualitätssicherungsinstrumente .....	61
4.4.3 Umwelt- und BNE-Audits, Nachhaltigkeitsindikatoren .....	64

5	Produktentwicklung .....	67
5.1	Profilentwicklung - Corporate Identity .....	67
5.2	Marketing .....	74
5.3	Akquise/Bedarfserhebung .....	81
5.4	Programmentwicklung .....	86
	Glossar .....	91
	Literaturverzeichnis .....	95
	Abbildungsverzeichnis .....	97

## 2 Rahmenbedingungen für Bildungseinrichtungen mit Umwelt- und BNE-Angeboten

### 2.1 Leitbilder im Wandel

Im Folgenden sollen Sie verstehen lernen, wie der Übergang von diversen Umweltbildungskonzepten zur Bildung für nachhaltige Entwicklung auch auf der Einrichtungsebene eine Rolle spielt, und insofern eine Herausforderung für Bildungsmanagement darstellt.

Die Vorstellungen darüber, welche Inhalte und Botschaften eine Schul- oder Weiterbildung charakterisieren sollte, die sich den Fragen der Mensch-Natur-/Umweltbeziehung widmet, wurden bislang nicht durch einen allgemeinen Konsens getragen, weil unter diesem Dach zu unterschiedliche Institutionen bzw. Interessenspräsentanten vertreten sind. Bereits in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts divergierten die Vorstellungen. Z.B. gab es die „**Ökopädagogik**“, die an der Ökologiebewegung anknüpfte, und bereits damals das Mensch-Naturverhältnis auch als ein gesellschaftlich und ökonomisch bestimmtes mit diskutieren wollte. Es gab die „**Umwelterziehung**“, die im Schulumfeld angesiedelt war, und sich mehr an den internationalen Richtlinien hielt, die weniger politisch, dafür mehr wissenschaftlich sachorientiert an den Gegenstand heranging. Es gab im Umfeld von Umweltzentren mehr „**Naturerfahrungsansätze**“, die den Menschen mehr eingebettet in eine Mitwelt und nicht als Naturbeherrscher sehen wollten, etc.. Diese unterschiedlichen Auffassungen rühren von der Trägervielfalt her, d.h. sehr unterschiedliche Verbände und Einrichtungen befassen sich mit dieser Thematik, wobei klar ist, dass dabei ein kirchlicher Träger, ein Naturschutzverband, ein Sportverein oder eine Volkshochschule je unterschiedliche Zielrichtungen und Schwerpunkte für sich ausmacht. Entsprechend vielfältig sind die Einrichtungen nach Größe, Rechtsform und eben – sofern vorhanden - nach ihren inhaltlichen Leitvorstellungen. Diese Vielfalt der Ansätze wird seit dem letzten Jahrzehnt im vorigen Jahrhundert noch überlagert durch einen internationalen Diskurs über einen Wandel im Umweltbildungsverständnis, nach dem Umweltbildung und entwicklungsorientierte Bildung sich nach den Konventionen zur Konferenz zur Entwicklung in Rio im Jahre 1992 verschmelzen sollten, wobei intergenerationelle und weltgerechte ökologische, ökonomische und soziale Aspekte zu integrieren sind. (vgl. Lehrbrief BNE..)

Dieser Übergang von der Umweltbildung zur BNE läuft auf Einrichtungsebene mehr und weniger freiwillig. Druck geschieht durch die Geldgeber. Z.B. die Bundesumweltstiftung und die Ministerien fördern in der Regel nur noch Projekte, die der Nachhaltigkeit verpflichtet sind.

Über den nationalen Aktionsplan (<http://www.dekade.org/sites/nap.htm>) werden nur Bildungsangebote prämiert und als best practice gepriesen, die den BNE-Kriterien genügen. All das übt einen Einfluss auf die Umweltbildungspraxis aus. Die außerschulischen Bildungseinrichtungen entscheiden im Normalfall selber über ihre Angebote, d.h. sie sind nicht wie staatliche Schulen an Curriculavorgaben gebunden. Sie können sich – und auch das geschieht freiwillig – an den Empfehlungen ihrer Verbände orientieren<sup>1</sup>. Aber z.B. der VHS-Verband hat diesbezüglich keine Empfehlung. Der BANU (Bundesweiter Arbeitskreis der Naturschutzakademien) vermeidet auf seiner Homepage noch 2006 den Begriff „BNE“ auf der Eingangsseite.

Bei ihrer Entscheidung für BNE müssen Einrichtungen ihr Umfeld beachten, d.h. wollen ihre Bildungskunden auch BNE-Angebote haben? Sind die vorhandenen Lehrkräfte hinreichend für das Thema qualifiziert? Sind Räumlichkeiten, Lehrmaterialien, etc. vorhanden? Diese Fragen zu stellen, und Lösungen für sie anzugehen, sind bereits Aufgaben des Bildungsmanagements für eine Einrichtung bzw. für ihre Leitung und ihr Personal. Aber bevor sich eine Einrichtungsleiterin dieser Herausforderung stellt, muss sie selber oder ihre Trägereinrichtung auch überzeugt vom BNE-Konzept sein. Da das Konzept unscharf definiert ist, gibt es viele Gründe, sich ihm mehr und weniger zu nähern, oder auch es abzulehnen.

### *Berufsqualifizierende vs. BNE-Bildung*

Eine weitere Herausforderung für BNE, bzw. Umweltbildungseinrichtungen besteht darin, dass Bildung wegen der wirtschaftlich angespannten Lage mehr als ein Weg zur besseren „**Employability**“ (Beschäftigungsfähigkeit) als zur Persönlichkeitsentwicklung und ergänzende Freizeitentwicklung gesehen wird. Wer sich für außerschulische Bildungsangebote entscheidet, wird sich zunächst daran orientieren, ob das der persönlichen Karriere bzw. Existenzsicherung dient, oder ob damit ein besonderes, den Berufsstress entlastendes Ereignis geboten wird. Angebote, die zwischen der Schere berufsfördernd oder Eventcharakter liegen, haben es schwer und bedürfen besonderer Merkmale, wenn sie auf Akzeptanz stoßen wollen. Seit langem kann man beobachten, dass Umweltzentren, die Naturerfahrungsangebote für Schulklassen oder Familien entwickeln, gut ausgebucht sind, während eine VHS, die ein Angebot zur nachhaltigen Mobilität plant, dieses wegen Teilnehmermangels ausfallen lassen muss. Es mag strukturell nur eine schwache Nachfrage nach BNE-Themen gegeben sein. Aber eine Nachfrage kann sich auch entwickeln, sie bedarf einer Ansprache, sie bedarf eben einer Nachfrageorientierung in einer Einrichtung, so dass

---

1. Insgesamt zeichnet sich zu Beginn der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014) in den Umweltverbänden ein stärkerer Trend zur Integration der Nachhaltigkeitsperspektive in die Bildungsarbeit ab. (vgl. INFU-DISKUSSIONSBEITRÄGE 32/06 <http://www.uni-lueneburg.de/infu/kommunikation/publikationen/infureihe.htm>)

hier Bildungsmanagement eine produktive Rolle zur Auslastungsverbesserung von Umweltbildungseinrichtungen spielen kann. Man darf unterstellen, dass es den Einrichtungen im Erwachsenenbildungsfeld bislang zu wenig gelungen ist, geeigneten Angebotsformen, adressatenorientierten Themen und geeignete Servicestrukturen zu finden.

## 2.2 Bedarf nach Umweltweiterbildungsmanagement

Eingangs wurde festgehalten, dass insbesondere der Berufsalltag von fest eingestellten Pädagog/inn/en in hohem Maße durch Managementaufgaben geprägt ist. Mann nennt schon allgemein die fest Angestellten in Einrichtungen das ‚disponierende‘ Personal, weil sie wesentlich für die Entscheidungen zur Vorbereitung, Planung und Verwaltung der Bildungsangebote zuständig sind. Es müssen Mittel/Projekte akquiriert werden, die Leistungen der Einrichtungen müssen gegenüber den Trägern (Umweltverbände, Behörden) rechtfertigt werden, die Konkurrenz muss beobachtet, und Verbandsarbeit geleistet werden, Kooperationen mit Vertragsverpflichtungen müssen eingegangen werden, etc. .

*Die Profession muss mehr disponieren als lehren*

Staatliche Förderung ist zunehmend auch im Umweltbereich mit Auflagen zur Qualitätssicherung verbunden. Z.B. im nationalen Aktionsplan wird die Qualitätssicherung von BNE Angeboten als neue Aufgabe formuliert, d.h. eine Einrichtung, die Fördermittel erhalten will, muss sich einem Qualitätssicherungsverfahren unterwerfen, so dass entsprechende Kompetenzen vorhanden sein sollten.

Managementkompetenzen sind auch nicht nur auf Leitungsebene erforderlich. Moderne Führungskonzepte leben davon, dass die Mitarbeitenden selbständig Aufgabenfelder übernehmen. Mitarbeiter können für die Qualitätsentwicklung oder andere Teilfelder des Management zuständig sein, d.h. es sind sehr viele praktische Anforderungen vorstellbar, für die Managementkenntnisse erforderlich sind. Die Praxis zeigt, dass es ohnehin kein einheitliches Anforderungsprofil für die Profession der Weiterbildenden gibt.

Die bereits angesprochene doppelte strukturelle Belastung, dass einerseits ein wachsender Anspruch besteht, Nachhaltigkeitsbildung anzubieten, und andererseits die Nachfragenden aber bevorzugt berufsqualifizierende Angebote aufsuchen, kann nur durch eine sich auf diese Veränderungen stetig einstellende Einrichtung geleistet werden, was ein weiterer Grund für die Aus- und Weiterbildung von „NachhaltigkeitspädagogInnen“ ist, über Managementkompetenzen zu verfügen.

### Reflexion

Stellen Sie sich eine Einrichtung vor, die bislang auf Naturerfahrungsansätze eingestellt ist, und damit eine gute Auslastung ihrer Angebote erzielt. Welche Kompetenzen brauchen Sie, um eine Umsteuerung zu neuen, BNE-orientierten Angeboten, als Leitende zu bewerkstelligen?