

Andreas Fischer

Vom Öko-Audit zum nachhaltigen Schul-Audit?

O. Einführung

Mit den derzeitigen schulischen Öko-Audit-Vorhaben wird die Hoffnung verbunden, Impulse für ein ökologisch ausgerichtetes Schulleben setzen zu können. Noch handelt es sich vielfach um Einzelprojekte, die oft von den Routinen des Schulalltags und von der gesamten Schulkultur sowie dem kommunalen Kontext losgelöst sind. Es stellt sich die Frage, inwieweit mit dem Instrument Öko-Audit die Möglichkeit gegeben ist, Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung umzusetzen. Könnte gleichzeitig der Inselcharakter von Umweltprojekten aufgehoben und Themen der Nachhaltigkeit erarbeitet werden, um die "kulturelle Wende der Umweltbildung" einzuleiten?

Meine optimistische Prognose lautet: Es ergeben sich Potentiale, wenn die Schulen nicht allein ein ökologisch ausgerichtetes Schulmanagement in Anlehnung an die Öko-Audit Verordnung ("Hardware") aufbauen, sondern vor allem die curriculare Diskussion, das didaktisch-methodische Repertoire und die Bedeutung der Lehrerqualifikation in den Mittelpunkt stellen ("Software"). Das Öko-Audit kann also als Basis einer neuen Lernkultur angesehen werden. Damit sind vier Fragen angesprochen:

1. ökologisches Schulmanagement in Anlehnung an die Öko-Audit-Verordnung/Schulorganisation,
2. die Frage nach dem "Was?",
3. die Frage nach dem "Wie?" und
4. die Frage nach der Qualifizierung der Lehrenden zu klären sind.

1. Aufbau eines ökologischen Schulmanagements

Mit Hilfe eines Öko-Audits kann an die aktuelle Nachhaltigkeitsdebatte und gleichzeitig an die Diskussion über Schulprogramme angeknüpft werden (vgl. dazu die Ausführungen von Bormann 1999).

Aufgrund der Erfahrungen mit dem Öko-Audit muss besonderer Wert auf die Mitarbeiterpartizipation gelegt werden, die eine Schlüsselrolle für die erfolgreiche Einführung darstellt. Allerdings ist eine institutionalisierte Mitarbeiterbeteiligung in der Audit-Verordnung nicht vorgesehen. Inwieweit man dabei den "bottom-up"- oder an "top-down"-Ansätzen folgt oder Mischformen bevorzugt, lässt sich nicht eindeutig festlegen. Sicher ist aber, dass Reformansätze nicht gelingen können, wenn bei denjenigen, die sie praktisch umsetzen sollen, Akzeptanzprobleme auftreten. Grundsätzlich ist es zweifelhaft, beide Vorgehensweisen (zumindest in der Planung) konkurrierend gegenüberzustellen. In der betriebswirtschaftlichen Diskussion wird vielmehr davon gesprochen, dass sie sich im Betriebsalltag sinnvoll ergänzen können: In einem sogenannten "zirkulären Vorgehen" kann durch eine Kombination von Elementen der "bottom-up"- bzw. "top-down"-Ansätzen die jeweiligen Schwächen der Vorgehen überwunden werden. Die bisherigen Erfahrungen mit zirkulärer Planung zeigen, "dass durch dieses Koordinationsverfahren den persönlichen Anforderungen an die Planungsträger und den sachlichen Anforderungen an das Planungssystem in hohem Umfang Rechnung getragen wird." (Bea/Dichtl/Schweitzer 1997: 55). Ebenfalls wird "die Motivation zu Leistung und Kooperation (...) durch die partizipative Struktur des gesamten Koordinations- und Zielbildungsprozesses positiv beeinflusst." (Ebd.) Allerdings muss mit höheren Kosten für die Organisation, Dokumentation und Kommunikation gerechnet werden.

Für die Schule sind projektbezogene Gruppenarbeiten ebenso denkbar wie permanente Umwelt-/ Nachhaltigkeitsarbeitskreise. Realisierbar sind diese Beteiligungskonzepte in Form einer Kooperation zwischen den Fachbereichen und den Fächern. Dieser dauerhafte dynamische Austausch, also der interne Kommunikationsprozess bzw. die interne Schulkoooperation, kann auf die Zusammenarbeit einzelner Schulen untereinander bzw. auf Betriebe (externe Schulkoooperation) ausgeweitet werden.

2. Lerninhalte

Wie kann das vor der Wirtschaft liegende inhaltliche Aufgabenfeld in der Schule aufbereitet werden? Die Öko-Audit- Verordnung soll verdeutlichen helfen, welche Umweltwirkungen sich aus dem unternehmerischen Handeln ergeben. Umweltauswirkungen sind die Wirkungen, die Stoffflüsse in der Umwelt hervorrufen können, wie beispielsweise Versauerung oder Eutrophierung, Treibhauseffekt oder Ozonabbau. Diese Auswirkungen sind trotz der globalen Wirkungszusammenhänge auch auf der Standortebene relevant und beeinflussbar (vgl. Ankele 1998: 12).

Die Schule ist ein geeigneter Ort, an dem mit pädagogischer Professionalität zielgruppenadäquat die abstrakten Zusammenhänge und Umweltauswirkungen verdeutlicht und der Zusammenhang zum alltäglichen Handeln hergestellt werden können. Es können Impulse gesetzt und Inhalte aufgearbeitet werden. Es wird nicht allein angestrebt, die Umweltbelastung am Standort Schule zu verringern, vielmehr ist die Frage nach dem "Was?" (Produktbezug) stärker in den Mittelpunkt zu stellen. Schaut man sich die Themen an, die im Rahmen der Nachhaltigkeitsidee bearbeitet werden können, dann handelt es sich zum einen um Themenfelder, die sich auf die Rahmenbedingungen des Lebens beziehen, insbesondere auf Energie- und Stoffströme, Technikfolgenabschätzungen, Produktion, Transport und Medien (zum Beispiel den Energieverbrauch, das Mobilitäts- und Ernährungsverhalten, die heutigen Formen des Wohnens sowie der Produktion und Distribution). Zum anderen werden Konsummuster, Lebensstile und Wertvorstellungen aufgegriffen (wie zum Beispiel die vorherrschenden und die Leitbilder nachhaltiger Lebensstile).

Schließlich stehen Strategien zur Debatte, die zur Kompetenzerweiterung und Handlungsfähigkeit im Sinne der Nachhaltigkeit beitragen. So geht es zum Beispiel um den Erwerb von Kommunikations-, Planungs- und Vernetzungskompetenzen. Ebenso sind Einsichten in die Verflechtung zwischen lokalen Arbeits- und Lebensverhältnissen und der Dritten Welt zu fördern. Lernende sollten sich mit den Ideen und Formen effizienter Produktion, konsistenter Stoffströme, dauerhafter Entwicklungen und suffizienter Lebensformen kritisch auseinandersetzen. Schon diese kurze Auflistung der Themenfelder – die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt – macht deutlich, dass von einer schulspezifischen Fächerstruktur abstrahiert wird.

3. Das "Wie?" des Lernens

Gesucht werden Ansätze, die das "Wie?" des Lernens, das implizite Lernen sowie die Aneignungsprozesse der Individuen und Lerngruppen nicht als unter- oder nachgeordnetes Beiwerk von Lernprozessen auffassen. Vielmehr rücken Verfahren in den Mittelpunkt, die etwas zu ermöglichen versuchen, was nicht instrumentarisierbar ist: Das Denken in Zusammenhängen, das traditionelle Denkstrukturen keineswegs außer Kraft setzt, aber das lineare, monokausale und dualisierende Denken relativiert. Zu klären ist, wie die in der schulischen Bildung bereits erprobten Methoden wie Projekt, Erkundung Rollenspiel, Planspiele, Fallstudien, Szenariotechnik und Zukunftswerkstatt in diesem Kontext gewinnbringend umgesetzt werden können.

In der didaktischen Diskussion wird darauf hingewiesen, dass die Lernformen, die persönliche Erfahrungen in kritischen Handlungssituationen anstreben, ohne auf die Vermittlung von Wissen zu verzichten, nicht in einem (Schul-) Fach allein zu realisieren sind. Ebenso lassen sich die grundlegenden und systemimmanenten Methoden und Inhalte für die Anwendung der Öko-Audit-Verordnung nicht ausschließlich fachbezogen erarbeiten. Hier sind die einzelnen Fachbereiche der Schule aufgefordert, gemeinsam ein didaktisches Konzept zu entwickeln und zu erproben.

Angestrebt wird ein praxisrelevantes Umweltlernen in partizipativen Prozessen in stabilen, autonomen und partnerschaftlichen Gruppen, in denen die Antizipation und Lösung von Konflikten und Alltagsproblemen möglich sind. Gefragt sind ökologische Schlüsselkompetenzen, die fachspezifische Qualifikationen übersteigen, die bloß an spezifische Wissensinhalte gebunden sind.

4. Lehrerbildung

Die Öko-Audit-Verordnung und das dahinter liegende Konzept der Nachhaltigkeit können den Lernenden nicht "vermittelt" werden. Die Lehrerqualifizierung übernimmt eine beratende Funktion und die hilft, die bestehende Praxis kritisch und theoretisch zu reflektieren sowie deren Entwicklungen, Ziele, Inhalte und Verfahren aktiv zu gestalten.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Lehrer gegenüber inhaltlichen Herausforderungen und neuen Methoden durchaus aufgeschlossen sind. Doch sie fühlen sich oft überfordert, weil sie sich entweder nicht als kompetent wahrnehmen oder die Rahmenbedingungen als ungünstig beschreiben. Die fördernden, auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind mit den Vorkenntnissen und Vorerfahrungen der Lernenden zu verknüpfen. „Um dies realisieren zu können, müssen Lehrende (...) selbst über eine möglichst umfassende berufsbezogene Umweltkompetenz verfügen, aufgrund einer entsprechenden gesellschafts- und berufsbezogenen Zielbildung für das eigene Umwelthandeln motiviert sein, diese kontinuierlich auszubauen, hierzu Zugang zu den vorhandenen Wissensbeständen haben resp. sich verschaffen können. Sie müssen ferner berufsbezogene Lernprozesse im allgemeinen didaktisch und methodisch kompetent strukturieren und dabei diejenigen Inhalte in geeigneter Form zur Geltung bringen können, über die sich Umweltkompetenz vermittelt.“
(Pätzold/Drees, 1994: 252 f.)

Diese Anforderungsbereiche machen deutlich, dass die fachliche Kompetenz der Lehrenden zwar weiterhin wesentlich bleibt, sie aber ihren Stellenwert zugunsten eines pädagogischen Profils verliert. Wissensvermittlung und Lehren treten in vielen Phasen des Unterrichtsalltags in den Hintergrund, während die Aneignungsaktivitäten der Schüler und das Lernen selbst an Bedeutung gewinnen. Die Aufgabe des Lehrenden besteht demnach vor allem darin, Lernprozesse zu initiieren und fachkompetent zu begleiten.

Systemtheoretisch betrachtet müssen Lehrende als "Konstrukteure oder als Modellierer (...) für eine Anreizstruktur eintreten (...), in der Autonomie und Kongruenz sowohl vom Lehrenden als auch vom Lernenden aus zu leben versucht wird, indem wir selbst uns als Leitbilder transparent machen, un- in der Interaktion mit unseren Lernenden als Provokation-Perturbationsmöglichkeit einbringen. (Kösel, 1995:187) Dazu bedarf es einer Professionalität, die nicht Interventionen in lebendige, autopoietische Systeme anstrebt, sondern an die Erfahrungen der Lernenden anknüpft, Interpretationsangebote im Kontext eines mehrdimensionalen Annäherungsprozesses unterbreitet sowie situativ entscheiden kann und die Selbstorganisation des Lernens beachtet (vgl. dazu Arnold/Siebert 1995: 71 }.

5. Das Schul-Audit als Ausgangspunkt für einen nachhaltigen Lernprozess

Wesentliche Aspekte der Audit-Verordnung lassen sich auch in der Schule erarbeiten. Die Schule hat gegenüber den Betrieben zum einen den Vorteil, dass die Idee des Umweltmanagements methodisch-didaktisch aufbereitet und hinterfragt werden können; positiv ist zum anderen die Möglichkeit der außerbetrieblichen Vertiefung.

Es bietet sich an, die Verordnung exemplarisch in Form eines Projektes an der eigenen Schule anzuwenden. Der Lernort Schule wird als Betrieb betrachtet und überprüft. Dabei kommt es nicht so sehr auf die wortgetreue Ausführung der Verordnung an (was ohnehin nicht möglich ist, weil sie für standortbezogene Prüfungen gewerblicher Unternehmen konzipiert ist), sondern vielmehr auf die Zielrichtung und Intention: die vernetzte und selbständige Wahrnehmung sozio-ökonomisch-ökologischer Prozesse.

Bevor die Schule als Ganzes geprüft wird, müssen Zwischenschritte eingelegt werden, deren Gegenstand die Untersuchung einzelner Systeme, beispielsweise des Energie- oder Wasserhaushalts, ist. Dabei lassen sich die Verfahrensschritte der Audit-Verordnung anwenden:

- ‚Politik‘. Die Schulen formulieren ihre ‚nachhaltigen Schulleitlinien‘, die über die Einhaltung rechtlicher Rahmenbedingungen hinausgehen. Konkrete Anknüpfungspunkte und wichtige Aspekte sind Energieeinsparung, Ressourcenschonung sowie die Reduzierung von Emissionen in die Luft. Weitere Handlungsgrundsätze, die in der Umweltpolitik berücksichtigt werden und die für die Umsetzung unbedingt erforderlich sind, liegen in der Information, Sensibilisierung und Qualifizierung der Mitarbeiter sowie in der Information von und im Dialog mit der Öffentlichkeit über Umweltwirkungen der Schule.
- ‚Prüfung‘. Bei der ersten Umweltprüfung können neben Registrierung und Bewertung der Auswirkungen auf die Umwelt auch die Verankerung der Umweltbildung in den Lehrplänen, die Organisation des Umweltschutzes, die didaktisch-methodischen Arrangements, die Lehrerbildung, die Information der Mitarbeiter und der Öffentlichkeit sowie die Verhütung von Unfällen erfasst werden.
- ‚Programm‘. Auf der Grundlage der Umweltprüfung werden auf allen Ebenen Ziele zur Verbesserung des Umweltschutzes und zur Förderung der Nachhaltigkeitsidee festgelegt. Diese müssen im Einklang mit der Schulpolitik stehen und zu einer stetigen Verbesserung des Umweltschutzes führen. Das Umweltprogramm enthält neben den Zielen auch die Maßnahmen zu ihrer Realisierung.
- ‚Managementsystem‘. Somit wird ein Schul-Managementsystem installiert, das die Erfüllung der genannten Kriterien gewährleisten soll.: Dabei sind verbindliche Zuständigkeiten für die weitere Aufrechterhaltung des Managementsystems zu bestimmen. Unter Berücksichtigung der relevanten Rechts- und Verwaltungsvorschriften ist ein Verfahren zu entwickeln, das geeignet ist, die Auswirkungen auf die Umwelt zu prüfen und zu beurteilen. Die umweltrelevanten Tätigkeiten der Schule sind zu ermitteln und zu beschreiben. Sicherzustellen sind die Einhaltung und die Erfüllung der Umwelтанforderungen (Umweltleitlinien, Ziele und Programme) sowie ggf. effektive Korrekturverfahren. Die Dokumentation der umweltrelevanten Aspekte sowie des Umweltmanagementsystems sind zu regeln. Schließlich sind Verfahren zur Umweltschulprüfung (Kontrollinstanzen) und zur Überprüfung des Umweltmanagementsystems einzuführen.
- ‚Schulprüfung‘. Die Umweltschulprüfung erfolgt im Anschluss an den Aufbau des Umweltmanagementsystems und kann zunächst als internes Audit von den einzelnen Schulen selbst durchgeführt werden. Es können aber auch externe Personen bzw. Organisationen damit beauftragt werden. Für die Öffentlichkeit wird eine Umwelterklärung verfasst.

Die inhaltliche Überarbeitung der Lehrpläne und ihre didaktisch-methodische Ergänzung sowie die Akteursqualifizierung verlaufen parallel und unterstützen den Aufbau des Umweltmanagementsystems anlog der EG-Öko-Audit-Verordnung. Werden diese Dimensionen berücksichtigt, kann darüber nachgedacht werden, ob Schulen ein "nachhaltiges Gütesiegel " erhalten können.

Literatur

Ankele, K. (1998): Ökologischen Nutzen erhöhen. Entwicklungsperspektiven der ökologischen Leistungsfähigkeit von EMAS. In: Ökologisches Wirtschaften. Heft 3-4/1998.

Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler.

Bea, F. X./Dichtl, E./Schweitzer, M. (Hrsg., 1997) : Einführung in die Betriebswirtschaftslehre. München.

Bormann, I. (1999) : Organisationspolitische Aspekte einer nachhaltigen Lehrerbildung - Schulaudit und Akteursqualifizierung, Lüneburg.

Pätzold, G./ Drees, G. (1996).: Umweltbildung in Berufsschule und Betrieb, Frankfurt/M.

Fischer, A. (1998) : Vom Öko-Audit zum nachhaltigen Schul-Audit, Lüneburg. Fischer, A. (1998): Wege zu einer nachhaltigen beruflichen Bildung, Bielefeld.

Kösel, E.; 1995: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau.

Kontakt:

Prof. Dr. A. Fischer,
Universität Lüneburg; FB Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Didaktik der
Wirtschaftslehre; Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg
Telefon: 04131/78-2063; Fax: 04131/78-2069, E-Mail: afischer@uni-lueneburg.de