

**Gerhard de Haan**

## **Agenda 21 – Partizipation und Schulprofilbildung**

[Die Ausführungen sind entnommen aus: Gerhard de Haan (1998): Informationsgesellschaft und Agenda 21 in ihrer pädagogischen Vermittlung – eine Frage der Bewußtseinsstrukturen? In: Andreas Dally (Hrsg.). Bildung im Umbruch. Anforderungen der AGENDA 21 und Chancen der Informationsgesellschaft. Loccumer Protokolle 57/97, S. 87-109]

Die Agenda 21 und alle nachfolgenden Thematisierungen der Nachhaltigkeit auf der Ebene der Politik und politikberatenden Gremien streichen heraus, daß ohne Teilhabe der Individuen eine veränderte Entwicklung nicht zu haben sein wird. Für die Debatte um ein Sustainable Development ist der Grundsatz der Partizipation und der gemeinsamen, mentalen Problemlösung stark in den Vordergrund gerückt. Ohne Partizipation, der Teilhabe und Beteiligung aller Bürger scheint – schon aufgrund der notwendigen mentalen Beschäftigung mit der Nachhaltigkeit, diese nicht durchsetzungsfähig zu sein. Nachhaltigkeit, das schließt strategisch wie normativ die Teilhabe aller mit ein. Nachhaltige Entwicklung ist damit auch als Demokratisierungskonzept zu verstehen, das der lokalen Bevölkerung, den unmündig Gehaltenen und Unterdrückten eine Stimme und Mitentscheidungsrechte zugesteht.

Gleichzeitig mit den Partizipationsforderungen haben auch die Partizipationsbestrebungen entscheidend zugenommen. Erinnert sei nur an die Bürgerinitiativen, die Gleichberechtigungsbestrebungen der Frauen, die neuen Verfahren der Bürgerbeteiligung in diesem Jahrhundert etc. Partizipation wird mithin nicht nur in der Agenda 21 als außerordentlich wichtiges Element auf dem Weg ins Sustainable Development identifiziert. Partizipation ist Trend (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994; Inglehart 1989, Kap. 10ff.) und sie ist es auch im Grundschulbereich. In unserer Kultur ist schon bei Kindern ein gegenüber früheren Jahrzehnten erhöhtes Maß an Entscheidungsmöglichkeiten, Selbständigkeit und Kooperationsbereitschaft zu verzeichnen. Das signalisiert einen Trend, der sich auch in der Lebensstilforschung – und insbesondere in Hinblick auf das Umweltverhalten – verstärkt nachzeichnen läßt. „Zugenommen hat nicht nur das Bedürfnis, sich über gesellschaftliche Entwicklungen zu informieren, sondern auch die Neigung zu aktivem Engagement: finanzielle Opferbereitschaft der Umwelt und/oder sozialen Gerechtigkeit zuliebe; (...) Aktivitäten im Rahmen politischer, sozialer, ökologischer Gruppen“ (DIALOG 4, S. 16).

Wenn man den Trend zur Mitentscheidung, das Interesse an sozialer Gerechtigkeit mehr oder weniger stark überall und bei Kindern, Jugendlichen wie Erwachsenen würde auffinden können, so sind das Hinweise auf die Notwendigkeit anderer als der vorherrschenden Lehr- und Lernformen. Sie müßten demnach weitaus mehr als es heute der Fall ist, auf Partizipation und Engagement abstellen.

Fragt sich nur, ob dieses Ansinnen anschlussfähig ist an die aktuellen Entwicklungen im Bildungssystem. Denn ohne diese Resonanzfähigkeit ist kaum zu erwarten, daß die hier vorgestellten Überlegungen auch eine Breitenwirkung erfahren können.

Nun läßt sich leicht nachzeichnen, daß in jüngster Zeit selbst für den schulischen Bereich der Trend zur Individuierung und Partizipation an Bedeutung gewinnt. Mit der Diskussion um „Schule in eigener Verantwortung“, mit der Auflösung starrer Lehrplanbindungen, mit Wochenarbeitsplänen, der Rückbindung der Schule an die Community, dem Bemühen um die Schule als sozialem Erfahrungsraum, der lokal orientierten Diversifizierung der Lehrinhalte wird sichtbar, daß die Programmatik der Agenda 21 und zahlreicher nachfolgender Gutachten, Empfehlungen etc. eine gewisse Anschlussfähigkeit selbst im starren staatlichen Bildungsbereich hat (vgl. exemplarisch: Reinhardt 1992; Daschner/Rolff/Stryck 1995).

Mit dem Partizipationsbestreben, das zur Bedingung der Möglichkeit einer Umsetzung der Nachhaltigkeitsidee erklärt wird, findet man nun wiederum Anschluß an die Partizipationsbestrebungen in der Grundschule.

Was eine systematische Weiterentwicklung meint, kann an der „Leiter der Partizipation“ deutlich werden (vgl. Hart 1997, S. 41). Danach ist zwischen verschiedenen Stufen der Partizipation und Situationen zu unterscheiden, die nicht partizipatorisch sind.

Wer Kinder und Jugendliche manipuliert, handelt ebensowenig im Sinne der Partizipation, wie in dem Fall, daß man die Schüler für die eigenen Interessen einsetzt, sie das tun läßt, was man möchte, daß sie es tun. Auch wo das Handeln der Kinder und Jugendlichen mit Belohnungen (von guten Noten bis zu Freiarbeit) erkaufte wird, kann von Partizipation noch nicht die Rede sein.

Eine erste Stufe der echten Teilhabe wird erreicht, wo wenigstens eine Begründung für das geforderte Handeln gegeben wird, wo schließlich mit den Schülern beraten wird und diese selbst Vorschläge für Projekte, Themen und Beschäftigungen machen können, die einen gleichberechtigten Status neben den Vorschlägen der Lehrkräfte und Lehrpläne haben. Komplexe Formen der Partizipation werden erst dann erreicht, wenn die Kinder und Jugendlichen selbst bestimmen, womit sie sich befassen wollen. Das ist allerdings noch nicht die höchste erreichbare Stufe der Leiter. Auf diese gelangt man erst, wenn die Schüler Vorschläge machen und die Erwachsenen in einem Aushandlungsprozeß diesen Vorschlägen nach eingehender Beratung zustimmen, um schließlich zu einem gemeinsamen Handeln zu gelangen.

Die Partizipation, in der die Kinder selbst zu Vorschlägen kommen, womit man sich befassen sollte, schafft auch Raum für die Möglichkeit eigenständiger Sinndeutungen von Situationen und die Entfaltung eigener Lösungsmodelle, wie Gerold Scholz sie intensiv analysiert und beschrieben hat (vgl. Scholz 1996, Beck/Scholz 1995). Er zeigt an vielen Beispielen, wie Kinder ihre Nahwelt ebenso wie die Ferne, eigene Deutungen, solche der Erwachsenen und

eine Experimentierfreude sowie auch überlieferte Ansätze nutzen, sich in diesen Welten zu bewegen und daraus gemeinsam (wenn es zugelassen ist) etwas lernen und zu eigenen Weltkonstruktionen gelangen. Die Partizipation in der Nachhaltigkeit setzt auf eben dieses Potential, nicht auf die Anpassung an vorgefaßte, traditionelle Sichtweisen und Problemlösungskapazitäten, wie sie immer schon genutzt werden.

Ist die „Partizipation“ nur eine Bezugsgröße zwischen Trends in der Schulentwicklung und dem, was die Agenda 21 vorschlägt, ist ein weiterer Bezugspunkt das verstärkte Interesse an Profilbildungen speziell im Kontext von Schulprogrammen. Denn die Profilbildung beruht auf der Maxime, die Einzelschule gegenüber der Uniformierung zu stützen. Profilbildung als Handlungs- und Innovationskonzept dient der Entwicklung und dem Ziel einer pädagogischen Grundorientierung (vgl. Themenheft „Schulprogramme“ 1997). Was als Schulprofil letztlich zum Tragen kommt, ist in starkem Maße von der einzelnen Einrichtung abhängig. Von manchen Bundesländern wird berichtet (etwa: Sachsen-Anhalt), daß mehr als 10% der Schulen ein Profil in Richtung „Ökologie“ entwickeln. Ob sich dieses an den klassischen „grünen“ Themen orientiert oder eher auf Bildung für Nachhaltigkeit abstellt, ist nicht erforscht. Bisher stellt die Entwicklung von Schulprogrammen noch den Organisations- und Abstimmungsprozeß bei der Entwicklung von Profilen heraus – wohl weil es sich für die einzelne Einrichtung um ein neues Terrain handelt. Daß letztlich ein Profil aber einen methodischen wie inhaltlichen Kern ausweisen muß, ist unbestritten. Von daher läßt sich erwarten, daß die oben angesprochenen Syndrome, Rahmenparameter und Kompetenzen auch zum Gegenstand der Auseinandersetzung bei der Identifikation von Schulprofilen avancieren.

Wie kann die Grundschule und speziell der Sachunterricht nun Anschluß finden an die neuen Entwicklungen?

Zunächst muß ausdrücklich betont werden, daß die klassischen „grünen“ Themen- und Handlungsfelder natürlich nicht aufs Abstellgleis gehören. Sie weiterzuverfolgen, sie zu verankern und in die Breite der Schulen zu tragen ist eine bleibende Aufgabe. Die „grünen“ Themen tragen allerdings nicht mehr jenen innovativen Schub wie einst. Die Innovation liegt in der Orientierung am Komplex „Nachhaltigkeit“.

Weiterentwickeln heißt, zur deutlichen Schulprofilbildung überzugehen. So können etwa die „Umweltschulen in Europa“ sich zur „Agenda-Schule“ entwickeln und damit zu einer deutlicheren Profilbildung. Man kann dies unter dem Schlagwort der „Ökologisierung“ der Schule als Ziel der Profilbildung zusammenfassen.

Es kommt nämlich nicht nur auf die veränderten Inhalte und projekt- und handlungsorientierte Methoden in der Umweltbildung an, sondern mit dem Terminus der „Ökologisierung“ ist die

umfängliche Hinwendung der Bildungseinrichtungen zur umwelt- und menschengerechten Gestaltung des Alltags gemeint, die die Schule zu einer „Agenda 21-Schule“ werden läßt.

- Mit „Ökologisierung“ wird erstens der Versuch bezeichnet, einerseits durch Reduktion der Stoffdurchsätze (Energiehaushalt der Bildungseinrichtung; Büromaterialien, chemische Stoffe; Lehr- und Lernmittel; Verkehrswege; Mensa) schonender mit den Ressourcen umzugehen. Dann soll durch umweltfreundliche Materialien beim Bau, durch die Nutzung umweltfreundlicher Materialien in den Büros, in den Schultaschen und Rucksäcken, beim Essen in der Schulkantine usw. ein Beitrag zum Umweltschutz geleistet werden.

Andererseits heißt es aber auch, eine umweltschonende Mobilität zu erreichen, also – auch von Seiten der Lehrkräfte – öffentliche Verkehrsmittel oder das Fahrrad zu benutzen.

Betrachtet man die Schule aus dem Blickwinkel der oben genannten wichtigsten Themenkomplexe, dem Energieverbrauch, der Mobilität, der Ernährung, des Bauens, der Globalisierung, so wird sehr schnell deutlich, daß nur ein Thema bisher Eingang in den schulischen Alltag gefunden hat:

Im schulischen Bereich hat sich die Initiative durchgesetzt, Energie sparen zu wollen. Mit dem inzwischen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland angelaufenen Konzepten, bei denen den Schulen ein Anteil der eingesparten Energiekosten zur direkten Verfügung überlassen werden („Fifty Fifty“), wird ein erhebliches Energiesparpotential sichtbar (vgl. Vom Denken zum Handeln 1996). Die Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung ist in dieser Hinsicht in Thüringen sehr aktiv. Den Anfängen auf diesem Gebiet korrespondieren ähnliche Entwicklungen hinsichtlich des Sparens von Wasser in den Bildungseinrichtungen. Doch ist man derzeit noch weit entfernt von einer Durchdringung und Behandlung der komplexen Stoffströme – auch im eigenen Hause – in den Lehrveranstaltungen bzw. im Unterricht.

- Die Ökologisierung betrifft aber zweitens auch das Durchforsten der Lehrpläne und der alltäglichen Unterrichtsinhalte. In den Projekten und Schulfächern systematisch auf den Bezug zur Nachhaltigkeit zu achten, die im Nachhaltigkeitsdiskurs mit transportierten Werte und wissenschaftstheoretischen Konzepte aufzugreifen und zu reflektieren, dies gehört ebenfalls zur einer Schulprofilbildung im Sinne der Ökologisierung. Das kann man noch weiter vorantreiben, indem man den teilweise sehr hoch und komplex entwickelten grundlegenden Theorien, wie sie in der Debatte um ein Sustainable Development zum Ausdruck kommen, Priorität gegenüber der traditionalistisch wissenschaftlichen Theorie, Weltinterpretationen und kulturellen Handlungsmustern einräumt (vgl. zu diesem meines Erachtens erfolgversprechenden und etliche Schwierigkeiten der Adaption der Nachhaltigkeit im Bildungssystem vermeidendes Konzept: de Haan 1998a; 1998b).
- Schließlich ist auch drittens die soziale Seite der Ökologie zu bedenken, die bisher zu oft vernachlässigt wurde. Im Zusammenhang der Darstellung der Kompetenzen wurde besonderes Gewicht auf die Partizipation gelegt. Ohne Partizipation, ohne Teilhabe an

Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen, so die einhellige Meinung aller, die sich mit dem Agenda-Prozeß und der Idee der Nachhaltigkeit beschäftigen, wird es keinen Weg in die nachhaltige Gesellschaft geben: Man muß andere, effizientere Technologien schließlich wollen, veränderten Konsum wünschen, veränderte Lebensstile den überkommenen, alten vorziehen, wenn man für die nachhaltige Entwicklung ist.

Ohne Teilhabe an den Gestaltungsprozessen, die in den Bildungsinstitutionen, im Unterricht selbst stattfinden, wird in Hinblick auf eine dauerhafte umfängliche Sensibilisierung und Aufklärung für eine nachhaltig, gerechtere Welt nicht viel erreicht.

Mit der Agenda 21 und der Idee einer nachhaltigen Entwicklung wird ein anspruchsvolles Programm formuliert, das nicht nur in sich komplex ausfällt, sondern auch von Irritationen in Hinblick auf die Kommunikationsstrukturen durchzogen ist. Man darf nicht darauf zählen, daß die Informationen von allen Schülern gleich bewertet werden, noch, daß sie daraus die gleichen Konsequenzen für ihr Handeln ziehen. Ohne Reflexion auf die Themen des Nachhaltigkeitsdiskurses wie auf das eigene Verhältnis zu diesem Diskurs, der massenmedial getragen wird, ist sicherlich als ein fundamentaler Bestandteil der Bildung für Nachhaltigkeit zu begreifen. Es nutzt nichts, die Komplexität zu beklagen und weiter zu machen wie zuvor. Damit würde man schon in kurzer Frist eine hoffnungslos antiquierte Pädagogik betreiben. Und es wäre auch eine vertane Chance, würde man sich nicht reflexiv zur Nachhaltigkeit und Agenda 21 verhalten. Kaum einmal war Pädagogik in einer so günstigen Lage, ihr Grundanliegen, nämlich auf Zukunft bezogen zu sein und Menschen befähigen zu wollen, selbstbestimmt und gemeinsam mit anderen ihr Leben und die Welt zu gestalten, wiederzufinden in einer großen politischen Idee.

## **Literatur**

- Beck, G./Scholz, G. (1995): Soziales lernen. Kinder in der Grundschule, Reinbek b. Hamburg.
- Beck, U./E. Beck-Gernsheim (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften. In: Dies.: Riskante Freiheiten, Frankfurt a.M., S. 10-43.
- Daschner, P./Rolff, H.-G./Stryck (Hrsg.) (1995): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung, Weinheim/München.
- DIALOG 4 (1995): Gesellschaft – Wirtschaft – Konsumenten. Zukunftsgerichtete Unternehmensführung durch wertorientiertes Marketing. Die Stern-Bibliothek, Hamburg.

- Haan, G. de (1998a): Bildung für nachhaltige Entwicklung? Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile – Eine Skizze. In: Beyer, A. (Hrsg.): Nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung, Hamburg, S. 109-148.
- Haan, G. de (1998b): Bildung für Nachhaltigkeit: Schlüsselkompetenzen, Umweltsyndrome und Schulprogramme. Paper 98-144 der Forschungsgruppe Umweltbildung, Berlin.
- Hart, R. (1997): Children's Participation. The Theorie and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environment Care, London.
- Inglehart, R. (1989): Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt, Frankfurt a.M./New York.
- Reinhardt, K. (1992): Öffnung von Schule. Community-Education als Konzept für die Schule der Zukunft? Weinheim/Basel.
- Scholz, G. (1996): Kinder lernen von Kindern, Baltmannsweiler.
- Themenheft „Schulprogramme der Zeitschrift Journal für Schulentwicklung (1997), Heft 2.
- Vom Denken zum Handeln (1996): Wegweiser zu einer umweltverträglichen Schule, Teil 1 und Teil 2, Hamburg.