

Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 1)

Von Gerhard de Haan und Klaus Seitz

Die Sicherung unserer natürlichen Lebensgrundlagen und die nachhaltige Bekämpfung der weltweiten Armut und ihrer Ursachen markieren die zentralen Herausforderungen, denen sich die Weltgesellschaft am Beginn des 21. Jahrhunderts stellen muss. Bei der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung des Jahres 1992 hat die Staatengemeinschaft in Rio de Janeiro einen umfassenden Handlungskatalog verabschiedet, der die konkreten Schritte benennt, die angegangen werden müssen, um diesen Aufgaben gerecht werden zu können. Mit der Agenda 21 haben sich alle Unterzeichnerstaaten darauf verpflichtet, ihr politisches Handeln zukünftig am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung auszurichten. Die neue Leitvorstellung einer „nachhaltigen Entwicklung“ zielt bekanntlich darauf ab, unsere sozio-ökonomische Entwicklung so zu gestalten, dass sie den Lebensbedürfnissen der Menschen in anderen Regionen der Welt nicht zuwiderläuft und darüber hinaus auch den zukünftigen Generationen ausreichende Gestaltungsspielräume gewährt, indem die Grenzen der Belastbarkeit unserer natürlichen Umwelt beachtet werden.

Das Eingeständnis, dass das in den reichen Industrienationen des Nordens verwirklichte Wohlstandsniveau diesen Anforderungen bislang nicht genügt und daher offensichtlich nicht universalisierbar ist, hat weitreichende Konsequenzen: Die Bewältigung der ökologischen Krise und die Minderung der krassen internationalen sozialen Disparitäten kann nur gelingen, wenn in unserer Gesellschaft die Bereitschaft wächst, die bei uns vorherrschenden Muster des Wirtschaftens und Konsumierens in Frage zu stellen und neue Lebens- und Produktionsstile zu entwickeln, die den Anforderungen an internationale soziale Gerechtigkeit, Zukunftsfähigkeit und Umweltverträglichkeit Rechnung tragen. So gesehen ist es unumgänglich, einen Prozess des Umdenkens und des sozialen und ökonomischen Wandels in unserer eigenen Gesellschaft in Gang zu bringen.

Ohne eine Teilhabe der breiten Öffentlichkeit, ohne zivilgesellschaftliches Engagement, ohne ausreichende Sachkompetenz und Verantwortungsbewusstsein aller, ohne die aktive Mitwir-

kung der zivilgesellschaftlichen Akteure und die Mobilisierung innovativer sozialer Ressourcen kann die anstehende Neuorientierung der gesellschaftlichen Entwicklung nicht zustande kommen. Den Maßnahmen zur Stärkung der gesellschaftlichen Partizipation und zur Förderung des öffentlichen Bewusstseins wird daher eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung des vereinbarten Aktionsprogramms für das 21. Jahrhundert beigemessen. Konsequenterweise haben die beim Erdgipfel in Rio versammelten Nationen auch betont, dass „Bildung eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung“ ist und im Kapitel 36 der Agenda 21 konkrete Empfehlungen für eine Umsetzung einer Bildung für eine nachhaltige und zukunftsfähige Entwicklung als Querschnittsaufgabe des gesamten Bildungswesens beschlossen.

Der Auftrag, auch hierzulande ein Programm einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in die Wege zu leiten, resultiert somit aus internationalen Verpflichtungen, die Deutschland im Rahmen der Agenda 21 eingegangen ist. „Education for Sustainability – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ ist ein weltweites Projekt, das zu verstehen ist als ein pädagogischer Beitrag zur Bewältigung einer umfassenden Problemlage, welche die Weltgesellschaft in ihrer Gesamtheit betrifft. Die gemeinsam vereinbarte Entwicklungsperspektive einer nachhaltigen Entwicklung, die die gleichberechtigte Verwirklichung der Ziele „ökologische Tragfähigkeit“, „soziale Gerechtigkeit“ und „ökonomische Entwicklung“ intendiert, kann nicht allein im „Hier“ und „Jetzt“ verortet, sondern muss zwangsläufig im Horizont der Weltgesellschaft und der Zukunftschancen nachfolgender Generationen entfaltet werden. Dabei wird immer wieder betont, wie sehr fundamentale Perspektivwechsel notwendig sind: Die globale Perspektive gehört dazu, die generelle Teilhabe aller an den Entscheidungs- und Wandlungsprozessen, die Berücksichtigung der Interessen der Jugend und nicht zuletzt die Genderperspektive. Eine tragfähige menschliche Entwicklung beinhaltet die Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern. Ein darauf bezogener Bildungsprozess strebt daher eine Sensibilisierung und ein schärferes Bewusstsein für die ungleiche geschlechtsspezifische Vertei-

lung von Ressourcen, Mitsprache und Macht an und will Beiträge zu einer Veränderung eingeschliffener Verhaltensmuster und frauenverachtender Strukturen liefern.

So gesehen sind internationale, weltweite Dimensionen in mehrerer Hinsicht für das Programm einer „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ konstitutiv und müssen dementsprechend auch in den Zielen, Inhalten und Methoden seiner didaktischen Konkretisierung zum Ausdruck kommen. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wurzelt in der Einsicht, dass gegenseitige Abhängigkeiten in der Einen Welt eine gemeinsame Verantwortung zur Überwindung von Fehlentwicklungen bedingen. Der internationale Entstehungskontext, in dem „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ wurzelt, sollte auch allen in diesem Bereich Tätigen Anlass sein, den Stand der weltweiten Debatte über diesen Bildungsauftrag aufmerksam zu verfolgen.

Zahlreiche Fachdidaktiken, schulische wie außerschulische Bildungsmaßnahmen und pädagogischen Traditionen und Disziplinen haben sich bereits in der Vergangenheit Teilaspekten jener Fragen gewidmet, die heute unter der Perspektive einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Zusammenhang diskutiert und gebündelt werden. Zu nennen sind die Friedens- und Menschenrechterziehung, die Konsumerziehung und die interkulturelle Pädagogik, die Erdkunde, die Biologie, die Politische Weltkunde, der

Religionsunterricht, die Lebenskunde, Physik und Chemie, vor allem aber die Umweltbildung und die entwicklungspolitische Bildung. Die beiden Letztgenannten werden in Analogie zu den von der Agenda 21 eingangs angeführten Schlüsselproblemen der globalen Entwicklung – der sozialen Ungleichheit und der Schädigung unserer Ökosysteme – auch im Beschluss des Deutschen Bundestages vom 29. Juni 2000 als die beiden tragenden Säulen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung benannt. Es bietet sich an, die Erfahrungen und Errungenschaften dieser verschiedenen pädagogischen Arbeitsfelder für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung fruchtbar zu machen, ohne dabei freilich den Anspruch zu verfolgen, diese vielfältigen und eigenständigen Ansätze in einem gemeinsamen integrativen Konzept aufheben zu können.

Blicken wir auf die verwirrende Vielfalt der in der Agenda 21 verhandelten Themenkreise, so haben wir es offensichtlich mit einem breiten Spektrum an Aufgabenfeldern und Fächern sowie Pädagogiken zu tun, wenn wir die Thematiken der Agenda 21 in den Bildungsbereich transferieren möchten. Es ist schließlich auch keinesfalls so, dass nur im Kapitel 36 der Agenda 21 auf die Notwendigkeit von Bildung und Erziehung hingewiesen wird. In fast jedem Kapitel wird auf pädagogische Maßnahmen gedrängt, um bestehende Probleme zu kommunizieren und ein Nachhaltigkeitsbewusstsein zu stärken.

▼ Die 40 Kapitel der Agenda 21 von Rio de Janeiro



AUTOR



Prof. Dr. Gerhard de Haan (geb. 1951) ist Leiter der Koordinierungsstelle des BLK-Programms „21“ an der Freien Universität Berlin und Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung. Er beschäftigt sich konzeptionell und empirisch mit Nachhaltigkeit und Zukunftsfragen im Kontext kultureller Umbrüche.

Was mit dem Nachhaltigkeitsdiskurs sichtbar wird, ist eine exorbitante Fülle an potenziellen Themen. Manchmal scheint es, als ob nun alles, was die Welt aktuell bewegt – Krieg und Frieden, Armut und Reichtum, Globalisierung und Naturzerstörung, Rechtsradikalismus und Partizipation, Gentechnik und Wirtschaftswachstum, kulturelle Vielfalt und das Wohnen am Südpol, die Ausbeutung der Tiefsee und der Tourismus auf dem Mount Everest, die Gleichberechtigung der Frauen und die Chancengleichheit der weniger Privilegierten im Bildungssystem – dazugehören.

Wie aber entscheidet man, was der „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ zuzurechnen ist und was nicht? Man wird sich auf ein Set von Orientierungen verständigen müssen, die selektieren. Man muss Präferenzen bilden und eine Konzentration vornehmen, die nicht beliebig ist. Was zu verhandeln ist und was man aufgrund immer zu knapper Aufmerksamkeit von Lehrenden und Lernenden und immer zu knappen anderen Ressourcen hintan stellt, sollte nachvollziehbaren Kriterien folgen. Diese Kriterien sollen zugleich der spezifischen didaktischen Problemstellung Rechnung tragen und ein Planungsraster dafür bieten, wie Sachprobleme in Bildungsaufgaben transformiert werden können.

Dazu möchten wir einen Vorschlag unterbreiten. Er wird mit dem Anspruch formuliert, für die Beurteilung der pädagogischen Relevanz und Qualität von fachwissenschaftlichen, politischen und (sozial)ethischen Konzepten, Visionen, Diskursen und Resultaten zu dienen, die Informationen über nachhaltige und nicht-nachhaltige Entwicklungen bieten. Der Vorschlag, so weiterhin der Anspruch, hat für die Formulierung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aus jeglicher pädagogischer Fachrichtung heraus, sei dies die Tradition der Umweltbildung, des Globalen Lernens, der Konsum- und Friedenserziehung, der politischen Bildung, der Biologie oder Erdkunde, des Religionsunterrichts oder der Lebenskunde, der Chemie oder Physik etc. seine Bedeutung.

Wir schlagen vor, die Informationen über nachhaltige und nicht-nachhaltige Entwicklungen (Informationen hier umfassend verstanden) nach den klassischen drei Kriteriengruppen der Didaktik zu sichten:

1. Zielsetzungen
2. Themen und Inhalte
3. Lehr-/Lernmethoden und Organisation des Lernarrangements.

Unser Vorschlag an alle in diesem Metier Tätigen, also an alle, die sich mit der Umsetzung von Nachhaltigkeitsthematiken und der Idee der Agenda 21 im Bildungsbereich befassen, ist, sich von folgenden Kriterien leiten zu lassen.

Zielsetzung: Gestaltungskompetenz

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung möchte Menschen dabei unterstützen, an der zukunftsfähigen Gestaltung der Weltgesellschaft aktiv und verantwortungsvoll mitzuwirken und im eigenen Lebensumfeld einen Beitrag zu einer gerechten und umweltverträglichen Weltentwicklung zu leisten. Als Ziel der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung schlagen wir daher den Erwerb von **Gestaltungskompetenz** vor. Sie bezeichnet das Vermögen, „die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (de Haan/Harenberg 1999, S. 60).

Gestaltungskompetenz bedeutet, über Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen zu verfügen, die Veränderungen im Bereich ökonomischen, ökologischen und sozialen Handelns möglich machen, ohne dass diese Veränderungen immer nur eine Reaktion auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind. Denn eine nachhaltige Entwicklung bedeutet nicht Stabilisieren oder Zurückschrauben des Status quo, sondern signalisiert einen komplexen gesellschaftlichen Gestaltungsauftrag, in dem sich globale und lokale Dimensionen der Zukunftsgestaltung verbinden. Die Zukunft selbstbestimmt gestalten zu können, das setzt bei allen Bürgerinnen und Bürgern erhebliche Fähigkeiten voraus, an kollektiven Verständigungs- und Entscheidungsprozessen teilhaben zu können (z. B. vorausschauendes Planen, eigenständige Informationsaneignung und -bewertung sowie neue Anforderungen in Bezug auf Kommunikation und Kooperation, z. B. in lokalen Agenda-Initiativen; die Fähigkeit, sich auch politisch gegen Strukturen durchzusetzen, die Partizipation ver- oder behindern).

Mit der Gestaltungskompetenz kommt die offene Zukunft, die Variation des Möglichen und aktives Modellieren in den Blick. Darin sind ästhetische Elemente ebenso aufgehoben wie die Frage nach den Formen, die das Wirtschaften, der Konsum und die Mobilität annehmen können, oder nach der Art und Weise, wie künftig Freizeit und Alltag verbracht werden, wie das Zusammenleben mit Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen arrangiert und wie sich Kommunalpolitik und die internationalen und weltweiten Beziehungen ausgestalten sollen. Kreativität, Phantasie und Imaginationsvermögen sind daher wichtige Elemente dieser Kompetenz, die mit einem Perspektivwechsel verbunden ist: Die Gegenwart wird aus der Perspektive der Zukunft betrachtet, nicht allein aus dem Vergangenen heraus.

Die Notwendigkeit, den Erwerb von Gestaltungskompetenz zu ermöglichen, lässt sich sowohl bildungstheoretisch als auch aus dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung heraus begrün-

den. Denn diese Kompetenz zielt nicht allein auf unbestimmte zukünftige Lebenssituationen ab, sondern auf die Fähigkeit zum Modellieren dieser Zukunft durch das Individuum in Kooperation mit anderen. Es sollten mithin solche Themen gewählt, solche Methoden und Organisationsstrukturen favorisiert werden, die Gestaltungskompetenz befördern helfen.

Dass Gestaltungskompetenz das verbindende generelle Ziel in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sein kann, mag auch an dem „Sektorkonzept“ des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) zur Förderung der Grundbildung in den Ländern des Südens kenntlich werden. Dort heißt es, dass zur Grundbildung das „Erwerben von Grundkenntnissen und -fertigkeiten, die Menschen brauchen, um ihre Lebensbedingungen zu verbessern und ihre Fähigkeiten zu entwickeln, und die sie in die Lage versetzen, die Entwicklung der Gesellschaften, denen sie angehören, zu verstehen und mitzugestalten gehört. Dazu gehört auch die Motivation und Fähigkeit zur Selbsthilfe, zur Gestaltung der Umwelt und zum sorgfältigen Umgang mit natürlichen Ressourcen“.

Auch trifft sich die Vorstellung von Gestaltungskompetenz mit dem in der Diskussion um die Zivilgesellschaft stark gemachten Konzept des *Empowerment*: Das ist die Fähigkeit, reflektiert, selbstbewusst und aktiv etwas zur Verbesserung der eigenen Lebenssituation beitragen zu können. Die Möglichkeit, an dem gesellschaftlichen Diskurs über die Ziele und Strategien der gesellschaftlichen Entwicklung gleichberechtigt teilhaben zu können, gilt dabei als notwendige Voraussetzung jeder menschlichen Entwicklung. Die pädagogische wie politische Herausforderung besteht darin, Individuen wie Gemeinschaften bei der Artikulation ihrer Interessen, beim partnerschaftlichen Diskurs der Suche nach gewaltfreien Lösungen von Interessenkonflikten zu unterstützen

Gestaltungskompetenz ausdifferenziert

Gestaltungskompetenz umfasst vor diesem Hintergrund:

► Erstens die Fähigkeit zu **vorausschauendem Denken sowie Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich von Zukunftsszenarien und -entwürfen**. Mit dieser Kompetenz wird über die Gegenwart hinausgegriffen. Durch vorausschauendes Denken können mögliche Entwicklungen für die Zukunft entworfen sowie Chancen und Risiken von aktuellen und künftigen, auch unerwarteten Entwicklungen thematisiert werden. Damit ist mehr gemeint als die Fähigkeit zur Extrapolation, d.h. eine bekannte Gegenwart in die Zukunft hinein gedanklich verlängern zu können. Entscheidend ist es, die Zukunft als offen und gestaltbar zu begreifen und aus dieser Haltung heraus

verschiedene Handlungsoptionen aus gegenwärtigen Zuständen heraus entwickeln zu können. Kreativität, Phantasie und Imaginationsvermögen sind wichtige Elemente dieser Kompetenz. Um sie zu fördern, ist die bloße Aneignung und Interpretation bestehender Szenarien und Zukunftsmodelle nicht ausreichend. Den Lernenden sollten Entwürfe und Anregungen angeboten werden, die es ihnen erlauben, selbst und mit anderen positive Szenarien technischer, sozialer, ökologischer und ökonomischer Veränderungen zu entwerfen.

► Zweitens ist die **Fähigkeit zu interdisziplinären Herangehensweisen** bei Problemlösungen und Innovationen eine Teilkompetenz in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Problemfelder nicht nachhaltiger Entwicklung und Perspektiven zukunftsfähiger Veränderungen sind heute nicht mehr aus einer Fachwissenschaft oder einem singulären Denkmuster heraus zu bearbeiten. Sie lassen sich nur noch durch die Zusammenarbeit vieler Fachwissenschaften, unterschiedlicher kultureller Traditionen und ästhetischer wie kognitiver und anderer Herangehensweisen gewinnen. Für das Erkennen und Verstehen von Systemzusammenhängen und einen angemessenen Umgang mit Komplexität ist die Herausbildung entsprechender analytischer und synthetischer Fähigkeiten unverzichtbar. Sie werden gefördert durch die problemorientierte Verknüpfung mehrerer Fächer, Denkweisen und Zugangsmöglichkeiten (z. B. wissenschaftlich, ästhetisch).

► Drittens ist die **Vernetzungs- und Planungskompetenz** zu nennen. Auch diese Kompetenz ist für die Bearbeitung komplexer Sachverhalte und Problemlagen zentral und hängt mit der Fähigkeit zum interdisziplinären Denken eng zusammen. Betont letztere stärker die analytische und gegenwartsbezogene Komponente komplexen Denkens, hat die Vernetzungs- und Planungskompetenz einen zukunftsbezogenen Anteil, der auf das Projektieren und Handeln der Akteure bezogen ist. Zum einen ist dabei die Fähigkeit, entsprechende Abläufe vorzudenken und selbstständig organisiert planen zu können notwendig. Zum anderen geht es darum, Nebenfolgen und Überraschungseffekte einzukalkulieren und ihr mögliches Eintreten bereits bei der Planung zu berücksichtigen. Spät- und Nebenfolgen von Handlungen waren immer Lernanlässe und führten in der Vergangenheit oft dazu, menschliches Verhalten zu modifizieren. So wurden beispielsweise Schwefeldioxid-Emissionen verringert, nachdem Rauchgasschäden beobachtet wurden. Andere Stoffe, wie halogenierte Kohlenwasserstoffe als Treibmittel, wurden verboten, nachdem man ihre Wirkung auf die Ozonhülle kannte. Ähnliche Beispiele lassen sich im ökonomisch-sozialen Sektor, etwa in Gestalt der Sozialgesetzgebungen finden. Mit zunehmender loka-

AUTOR



Dr. Klaus Seitz (geb. 1959) war von 1992 bis 1998 Geschäftsführer des Ausschusses für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik (ABP) der Evangelischen Kirche in Deutschland. Er ist Sprecher der AG Bildung des Verbandes Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO).

ler Entgrenzung und Intensivierung menschlicher Aktivitäten im Zeitalter der Globalisierung wird ein solches „Lernen durch Schock“ jedoch immer riskanter. Es muss durch ein Planen und Handeln ersetzt werden, das künftige Entwicklungen und längerfristige Konsequenzen stärker berücksichtigt.

Die Einbeziehung der schnellen Veränderbarkeit und Vorläufigkeit des planungsrelevanten Wissens ist ein weiterer Faktor, der zur Vernetzungs- und Planungskompetenz beiträgt. Nur so können Planungen und Handlungen „fehlerfreundlich“, d. h. beim Auftreten neuer Erkenntnisse und bei veränderten Bedingungen korrigierbar und revidierbar, angelegt werden. Entsprechende Lernarrangements verdeutlichen die Wechselbezüge innerhalb einzelner Bereiche der Problemkonstellationen und der Lösungsansätze. Sie thematisieren Rückkopplungen, Spätfolgen, Zeitverzögerungen und offerieren ein entsprechendes Methodenrepertoire.

► Gestaltungskompetenz umfasst viertens **welt-offenes Denken**. Gestaltungskompetenz für eine nachhaltige Entwicklung setzt die Fähigkeit voraus, Phänomene in ihrem weltweiten Bindungs- und Wirkungszusammenhang erfassen und lokalisieren zu können. Sie zielt auf ein kontext- und horizonsweiterendes Denken. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung geht aus von der Erfahrung, dass auch die unmittelbare Lebenswirklichkeit der Lernenden aus einer Binnenperspektive nicht mehr hinreichend begriffen werden kann. Weil ein regionales oder nationales Gesichtsfeld zu eng ist, um Orientierung in einer komplexen Weltgesellschaft zu ermöglichen, müssen Wahrnehmungs- und Beurteilungshorizonte in Richtung auf eine globale Anschauungsweise hin überschritten werden. Eine so verstandene globale Anschauungsweise kann allerdings keinen Blickwinkel ausweisen, der standortunabhängig wäre. Vielmehr kann es in der pädagogischen Programmatik wie im konkreten Bildungsprozess nur darum gehen, zu lernen, den eigenen Horizont im Bewusstsein der eigenen kontextuellen Begrenztheit immer wieder zu überschreiten. Dies schließt die Neugier und das Interesse an den Erfahrungen und Anliegen von Menschen in anderen Weltregionen ein, wie auch die Bereitschaft, voneinander zu lernen.

► Gestaltungskompetenz ist aber weit mehr als nur eine Fähigkeit zum vernetzten und weltoffenen Denken und planerischen Handeln. Sie umfasst zum fünften die **Fähigkeit zu Empathie, Mitleid und zur Solidarität** mit den Armen, Benachteiligten und Unterdrückten. Allein schon dieses setzt die Kompetenz für transkulturelle Verständigung und Kooperation voraus. Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung zielt auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungs- und Kommunikationskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität. Sie fördert die Ach-

tung vor anderen Kulturen, Lebensweisen und Weltansichten, beleuchtet die Voraussetzungen der eigenen Position und motiviert und befähigt dazu, für gemeinsame Probleme gemeinsame zukunftsfähige Lösungen zu finden.

► Sechstens verweist Gestaltungskompetenz nicht allein auf Zukunftsentwürfe und den Umgang mit anderen, sondern auch auf das Individuum selbst: Sie umfasst damit auch **die Fähigkeit, sich und andere motivieren zu können**, sich überhaupt mit dem Konzept der Nachhaltigkeit zu befassen, es lebendig werden zu lassen und daraus alltagstaugliche, befriedigende Lebensstile zu schöpfen. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zielt auf die Entfaltung der kognitiven, sozialen und praktischen Kompetenzen, derer wir bedürfen, um auch unter den komplexen Bedingungen einer zusammenwachsenden Welt ein erfülltes und verantwortungsbewusstes Leben führen zu können. Auch dies setzt wiederum die Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder voraus. Aber das ist immer schon Anspruch und Idee von Bildung: Sich zu sich selbst und zur eigenen Kultur ins Verhältnis setzen zu können und in der Auseinandersetzung mit Fremdheit neue Perspektiven zu gewinnen.

► Siebtens umfasst die Gestaltungskompetenz auch die **Fähigkeit zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder**. Viele der genannten Teilkompetenzen, etwa bezogen auf die Anerkennung von Differenz, die Frage nach Solidarität und Gerechtigkeit und die Motivation setzen erhebliche individuelle Fähigkeiten und Selbsterkenntnis voraus. Eigene Interessen und Wünsche zu erkennen und kritisch zu prüfen, sich selbst im eigenen kulturellen Kontext zu verorten oder gar eine reflektierte Position in der Debatte um globale Gerechtigkeit zu beziehen, erfordert die Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder. Es geht dabei zum einen darum, das eigene Verhalten als kulturell bedingt wahrzunehmen und zum anderen um eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Leitbildern. Dieser Anspruch war jedoch schon immer an die Idee von Bildung geknüpft: Sich zu sich selbst und zur eigenen Kultur ins Verhältnis setzen zu können. ▲

Dieser Artikel wird im nächsten Heft fortgesetzt. Im zweiten Teil werden Kriterien für die Auswahl von Themen und Inhalten entwickelt. Anschließend werden die Autoren darauf eingehen, welche Lehr- und Lernmethoden einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung angemessen sind. Weitere Informationen zur Gestaltungskompetenz finden Sie unter www.blk21.de.

Wenn Sie sich zu den hier dargestellten, für alle pädagogischen Fachrichtungen bedeutungsvollen Kriterien äußern wollen, schreiben Sie an info@blk21.de.

Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrags

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 2)

Von Gerhard de Haan und Klaus Seitz

Nachdem wir im ersten Teil den Erwerb von Gestaltungskompetenz als Zielsetzung ausdifferenziert haben, soll es zunächst um eine zweite Lesart der Gestaltungskompetenz im Kontext der Schlüsselkompetenzen gehen. Danach wenden wir uns den Kriterien für Themen und Inhalte und den Lehr- und Lernmethoden zu.

Gestaltungskompetenz – eine zweite Lesart

Gestaltungskompetenz bezeichnet somit eine **mehrdimensionale Kompetenzstruktur**, die den Menschen zur Kommunikation und Kooperation in einem komplexen und dynamischen gesellschaftlichen und natürlichen Umfeld befähigt. Sie ermöglicht dem Menschen eine autonome und souveräne Auseinandersetzung mit der Sach- der Sozial- und der Innenwelt. Gestaltungskompetenz für eine nachhaltige Entwicklung lässt sich auch in den üblichen Dimensionen entfalten, in denen gemeinhin die Schlüsselkompetenzen aufgefächert werden: Sie integriert spezifische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse im Bereich der Sach- und Methodenkompetenz, der Sozialkompetenz und der Selbstkompetenz. Das Maß, in dem Gestaltungskompetenz sich umsetzen lässt, kann man, dieser Gliederung folgend, anhand der Antworten bemessen, die auf folgende Fragen gegeben werden können:

Sach- und Methodenkompetenz

Vorausschauendes Denken: Wird über die Gegenwart hinausgegriffen? Werden mögliche Entwicklungen für die Zukunft entworfen und werden Risiken von aktuellen und künftigen,

auch unerwarteten Entwicklungen thematisiert? Werden Entwürfe und Anregungen geboten, die es erlauben, selbst und mit anderen positive Szenarien technischer, sozialer, ökologischer und ökonomischer Veränderungen zu entwerfen? Wird vermittelt, auch in uneindeutigen Situationen handlungsfähig zu sein?

Interdisziplinäres Herangehen: Werden mehrere Fächer, Denkweisen, unterschiedliche Zugänge (wissenschaftliche, ästhetische z. B.) sinnvoll miteinander verknüpft, so dass bei den Lernenden Einsichten in die Multiperspektivität der Probleme und die Komplexität ihrer Bearbeitung gegeben werden? Wird dabei auf Phantasie, Kreativität, forschendes Lernen Wert gelegt?

Vernetztes Denken: Werden die Wechselbezüge zwischen einzelnen Bereichen der Problemkonstellationen und ihren Lösungen hergestellt, sodass etwas gelernt werden kann hinsichtlich Rückkopplungen, Spätfolgen, Zeitverzögerungen, Bearbeitung von Komplexität für innovative Strategien der Zukunftsbewältigung? Wird das dazu notwendige Methodenrepertoire angeboten? Wird eine Vernetzung von Lernorten in ihrer Bedeutung und ihrem Nutzen einsichtig gemacht?

Horizontenerweiterung und globale Anschauungsweise: Wird sichtbar gemacht, welche Folgen die eigenen Entscheidungen über den unmittelbaren Gesichtskreis hinaus in Raum und Zeit haben? Wird die Einbettung der eigenen Lebenswelt in weltweite Vernetzungszusammenhänge erschlossen? Werden die unterschiedlichen Interessenlagen gesellschaftlicher Akteure und die Perspektiven von Menschen aus anderen Kulturräumen und Weltregionen in respektvoller Weise zur Sprache

gebracht? Werden Neugier und Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Lebensweisen geweckt?

Sozialkompetenz

Fähigkeit zur Partizipation: Werden Kompetenzen zur kooperativen Teilhabe an Planungs- Umgestaltungs- und Entscheidungsprozessen vermittelt? Wird die Fähigkeit angesprochen, sich gewaltfrei verbal und/oder gestaltend artikulieren zu können?

Fähigkeit zu Engagement und Solidarität: Wird dazu befähigt, für andere Unterstützung zu leisten, wenn es erforderlich ist? Kommt die Situation der Benachteiligten und Leidtragenden in den Blick? Wird zur ethischen Reflexion über Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit gegenüber lebenden und zukünftigen Generationen angeregt?

Kompetenz für transkulturelle Verständigung und Kooperation: Werden Probleme aus der Perspektive unterschiedlicher Kulturen, Lebensstile und Sinnbezüge so dargestellt, so dass die Perspektiven anderer Menschen verständlich werden und eine Verständigung über den eigenen alltäglichen Horizont hinaus möglich wird? Wird die Beziehung zwischen globalen und lokalen Situationen und Phänomenen einsichtig gemacht? Wird die Vermittlung von Kompetenz zur Kooperation auf der Basis von Kriterien wie Gerechtigkeit, Humanität und Toleranz angeboten?

Selbst- und Handlungskompetenz

Fähigkeit, sich und andere motivieren zu können: Wird dafür Sorge getragen, dass die eigenständige Beschäftigung mit dem jeweiligen Themenkomplex wahrscheinlich wird? Sind Elemente eingebaut, die motivierend wirken, um sich und auch andere zu veranlassen, sich über die jeweilige Unterrichtssituation hinaus mit dem Thema weiter zu befassen, es in den Alltag so einfließen zu lassen, so dass die Lernenden selbst zu Multiplikatoren werden?

Kompetenz zur Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder: Wird dazu angeleitet, über die eigenen Denk- und Handlungsmuster, Lebensstile und Gewohnheiten nachzudenken? Wird zur selbstkritischen Auseinandersetzung mit Bedingungen und Grenzen der eigenen Weltansicht angeregt? Wird dazu befähigt, die Grundlagen der eigenen Gesellschaft (Konsummuster; Mobilitätsinteressen; Denken in Kategorien des Wachstums und der Knappheit, Geschlechterdifferenzen, demokratische Strukturen, Interessenausgleich zwischen Arm und Reich, zwischen heute lebenden und künftig lebenden Generationen) zu reflektieren? Wer-

den Möglichkeiten an die Hand gegeben, die eigenen Handlungsabsichten, Zukunftsentwürfe, die gemeinsamen Projekte und Aktivitäten zu evaluieren und Rückschlüsse daraus zu ziehen?

Die Frage nach der Relevanz

Ein Blick in die Agenda 21 offenbart eine Vielzahl von möglichen Themen für den Unterricht. Wie aber kann man entscheiden, was der „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ zuzuordnen ist und was nicht? Um zu Urteilen zu gelangen, wird hier der Versuch unternommen, für alle pädagogischen Fachrichtungen bedeutsame Kriterien zu entwickeln. Was man an Inhalten auswählt, sollte, so der Vorschlag, durch die folgenden Kriterien hinsichtlich seiner unterrichtlichen Thematisierung geprüft werden.

Relevanz und Anschlussfähigkeit für Fragen der weltweiten Entwicklung: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung versteht sich als pädagogischer Beitrag zur Bewältigung der globalen Risiken der weltgesellschaftlichen Entwicklung. Die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen, den Ursachen und den möglichen Lösungsansätzen der globalen Probleme steht daher thematisch im Mittelpunkt. Die Relevanz der möglichen Themen ist dahingehend zu beurteilen, inwieweit sie Bedarf, Bedingungen und Perspektiven zukunftsfähiger Entwicklung im globalen und lokalen Rahmen zu erschließen vermögen und Anschlüsse für weiterführende expandierende Lernprozesse eröffnen. Ausgangspunkt einer Bildung für nachhaltige Entwicklung kann dabei nicht sein, Problemlagen der weltweiten Entwicklung, die die eigene Lebenswirklichkeit nicht tangieren, auf einer abstrakten Ebene zu verhandeln. Vielmehr muss es darum gehen, das scheinbar Fernliegende gerade im Nahbereich ausfindig und sichtbar zu machen. Wird die internationale und die ökologische Dimension des verhandelten Themas adäquat erschlossen, werden die Wechselwirkungen zwischen lokalem Handeln und globalem Wandel erfahrbar? Fragestellungen, in denen eine solche Verknüpfung von lokalen Erfahrungen und globalen Entwicklungen nicht herstellbar ist, sind schon deshalb von nachrangiger didaktischer Relevanz für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung, weil hierfür auch bei den Zielgruppen kaum Resonanz zu erzeugen sein wird.

Längerfristige Bedeutung: Wenn man den Gedanken ernst nimmt, dass Bildung mehr sein soll als die Bewältigung von aktuellen Alltagsproblemen, dann sollten Inhalte favorisiert werden, die ein gewisses dauerhaftes Problem oder eine dauerhafte Aufgabe darstellen. Bauen und Wohnen; Ernährung, Hunger und Gesundheit; Armutsbekämpfung; Mobilität und Fern-



Prof. Dr. Gerhard de Haan (geb. 1951) ist Leiter der Koordinierungsstelle des BLK-Programms „21“ an der Freien Universität Berlin und Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung. Er beschäftigt sich konzeptionell und empirisch mit Nachhaltigkeit und Zukunftsfragen im Kontext kultureller Umbrüche.

tourismus; wachsender Konsum und gleichzeitig wachsender Mangel; die Syndrome nicht-nachhaltiger Entwicklung z. B. sind zentrale Themen in den Studien zum „nachhaltigen Deutschland“.

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

Engagement und Solidarität: Engagement dient der Motivation und ist Ausdruck einer Identifikation mit dem Thema sowie dem Aufgabenfeld nachhaltiger Entwicklungen. Solidarität ist eine unverzichtbare Größe, wenn die Maxime der Agenda 21, eine gerechtere Welt zu schaffen, ein Fundament haben soll. Zu fragen ist also, ob die Thematik Engagement zulässt und befördert und/oder ob sie Solidarität zulässt oder befördert. Werden die verhandelten Themen im Lichte der Leitbilder einer zukunftsfähigen Entwicklung und der weltbürgerlichen Solidarität beurteilt? Eröffnen sie Anschlüsse für die Reflexion über umweltethische wie sozialethische Prinzipien? Dabei sollten auch die Grundlagen einer jeden Erörterung über die Prinzipien sozialer Gerechtigkeit und über das universale Recht auf Entwicklung in den Blick genommen werden, nämlich die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, sowie der Zivil- und Sozialpakt der Menschenrechte.

Handlungsmöglichkeiten: Die Agenda 21 ist ein Entwicklungskonzept. Es wird erwartet, dass man die Lage der Welt nicht nur beschreibt, bedauert und kritisiert, sondern zeigt, was man anders machen könnte. Zu fragen ist damit aus pädagogischer Perspektive: Werden Handlungsmöglichkeiten für den Einzelnen und/oder die Sozietät und/oder die Betroffenen für die Politik, Wirtschaft sowie Wissenschaft und Technik aufgezeigt? Werden Handlungsmöglichkeiten für das individuelle wie für das kollektive Handeln eröffnet und dabei Grenzen, Hemmnisse und Potentiale eigener Verhaltensänderung wie der politischen Gestaltung realistisch eingeschätzt?

Lehr- und Lernmethoden

Als Prinzipien der Unterrichtsorganisation und des Lernarrangements schlagen wir vor:

Ganzheitlichkeit: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist auf einen ganzheitlichen und partizipatorischen Lernprozess ausgerichtet. Es steht für ein Lernen, das Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Urteilen und Handeln miteinander verbindet. Es erschließt Themen auf interdisziplinäre Weise, spricht verschiedene Erfahrungsdimensionen an und weckt die Lust, scheinbar unüberschaubare und verwirrende Zusammenhänge zu erforschen. Es ist kritisch gegenüber einfachen Lösungen, vermittelt vielmehr Offenheit für alternative Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten. Die Werte und Ziele, die im Lernprozess erarbeitet werden, müssen in den Methoden und in der Infrastruktur, in die die Bildungsmaßnahmen eingebettet sind, selbst zum Ausdruck kommen. Dabei geht es nicht um die Perfektionierung pädagogischer Inszenierungen, sondern um fehlerfreundliche Arrangements, die stets offen und flexibel genug sind, um sich die Gunst des pädagogischen Zufalls und die Kreativität der Lernenden zunutze machen zu können.

Spricht das Lernangebot vielfältige Erfahrungsdimensionen in einer kohärenten Weise an? Wird der Vielfalt vorfindlicher Lernstile Rechnung getragen?

Interdisziplinarität: Problemfelder nicht nachhaltiger Entwicklung, Perspektiven zukunftsfähiger Veränderungen sind heute nicht mehr aus einer Fachwissenschaft oder einem singulären Denkmuster heraus zu bearbeiten. Sie lassen sich nur noch durch die Zusammenarbeit vieler Fachwissenschaften, unterschiedlicher kultureller Traditionen und ästhetischer wie kognitiver und anderer Herangehensweisen gewinnen. Sehr deutlich wird dieses an dem Konzept „Syndrome des globalen Wandels“ des Wissenschaftlichen Beirats Globale Umweltveränderungen und des Potsdamer Instituts für Klimafolgenforschung: Klimaveränderungen z.B. mag man naturwissenschaftlich exakt belegen können. Sie sind aber, so die Meinung der meisten Wissenschaftler, anthropogen verursacht.

Will man die verhindern, so wird man von der Historischen Anthropologie über Soziologie und Politikwissenschaft bis hin zur Ökonomie und Marketingforschung sowie Umweltpsychologie etliche Disziplinen bemühen müssen, um das Phänomen angemessen zu erfassen und Veränderungen ermöglichen zu können. Insofern ist die Frage zu stellen: Werden mehrere Fächer, Denkweisen, unterschiedliche Zugänge (wissenschaftliche, ästhetische z. B.) sinnvoll miteinander verknüpft?

Interkulturelle Begegnung: Bildung für nachhaltige Entwicklung ist im Wesentlichen ein soziales Lernen, das von Kommunikation, dem Diskurs, den Kontroversen und der Suche nach



Dr. Klaus Seitz (geb. 1959) war von 1992 bis 1998 Geschäftsführer des Ausschusses für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik (ABP) der Evangelischen Kirche in Deutschland. Er ist Sprecher der AG Bildung des Verbandes Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO).

einer gemeinsamen Lösung lebt. Es ist daher auch auf die lebendige Begegnung mit Menschen, die andere Positionen, Interessenlagen und Weltansichten vertreten, angewiesen. Alle verhandelten Themen müssen aus der Sicht verschiedener Interessenlagen beleuchtet und multiperspektivisch erschlossen werden, wobei es vor allem darauf ankommt, auch die Stimme derer zu Gehör zu bringen, die zu den Leidtragenden nicht-nachhaltiger Entwicklung zählen. Soweit möglich sollten entsprechende Bildungsprogramme internationale und interkulturelle Begegnungen eröffnen, sollten Positionen aus anderen Kulturkreisen im Bildungsprozess selbst zu Wort kommen, zumindest aber über authentische Quellen zur Kenntnis gebracht werden.

Partizipation: Schon in der Agenda 21, mehr aber noch in den nachfolgenden politischen Verlautbarungen, in fachwissenschaftlichen und gutachterlichen sowie politikberatenden Stellungnahmen wird die Bedeutung der Partizipation aller Bürger bei der Entwicklung hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft betont. Der Hintergrund ist oben beschrieben worden: Ohne veränderte Mentalität, ohne veränderte Handlungskompetenzen, so sagen etliche Analysen, werden nachhaltige Wirtschafts- und Lebensformen nicht etabliert werden können. Partizipation ist ein zentrales Leitbild des Agenda-Prozesses. Ohne Teilhabe an Entscheidungsprozessen für eine nachhaltige Entwicklung, ohne veränderte Lebensstile und dem Interesse an globaler Gerechtigkeit, so wird immer wieder betont, sei die Nachhaltigkeit nicht zu realisieren. Da die Agenda 21 eben nicht nur ein Konzept für optimierten Umweltschutz darstellt, sondern die Vision einer sozial gerechter gestalteten Welt in den Vordergrund stellt, ist die Befähigung zur Partizipation eine entscheidende Größe der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lassen sich, so wäre zu fragen, die Inhalte in den angestrebten Lehr- und Lernprozessen mit partizipativen Methoden verbinden? Zum Beispiel: Projektunterricht, der den Kindern und Jugendlichen Entscheidungen zuspricht, Szenariotechnik, Planspiele, Mind Maps, Zukunftswerkstätten etc.? Werden Voraussetzungen, Anlage und Ziele des Bildungsangebotes für Lehrende und Lernende hinreichend transparent gemacht und wird ein aktives und selbstbestimmtes Lernen ermöglicht? Bildung für nachhaltige Entwicklung eröffnet Möglichkeiten der Verständigung und ist daher unvereinbar mit strategischen Methoden, die Menschen mit indoktrinierender Meinungsbildung überrumpeln möchten. Sie ist nicht moralisch überheblich, sondern fördert die Öffnung gegenüber fremden Weltbildern und das Einfühlungsvermögen in andere Perspektiven.

Innovative, auf Kooperation basierende Strukturen: Nachhaltigkeit basiert auf Kooperation, auf die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Akteuren und Institutionen. Eine Bildungseinrichtung, die sich nicht zur Kommune hin öffnet, die die Lokale Agenda gleichgültig lässt oder Möglichkeiten der außerschulischen Bildung von den Umweltzentren über entwicklungspolitische Initiativen, im Umweltschutz aktiven Firmen bis hin zu Aktionen zum Fairen Handel außer acht lässt, die eigenen Stoffströme nicht kontrolliert und keine Kontakte zu anderen Einrichtungen in Europa oder generell im Global Village sucht, wird in Zukunft Schwierigkeiten haben, ihre Qualität im Sinne der Unterstützung von nachhaltiger Entwicklung belegen zu können. Von daher sollte gefragt werden: Wird ein Bezug zur Kommune, zur Lokalen Agenda 21, zu Umweltzentren, entwicklungspolitischen Initiativen, zu Schulen und Initiativen in der Dritten Welt, zu Firmen oder ähnliches hergestellt oder gefordert?

Aufforderung zum Diskurs

Die hier vorgestellten Kriterien hinsichtlich der Ziele, Inhalte, Methoden und Organisationsformen sollten, so der Vorschlag, bestimmen, was, wie und mit welcher Intention aus dem umfänglichen Nachhaltigkeits-Diskurs im Bildungsbereich unter pädagogischer Absicht aufgegriffen wird. Die Kriterien sollten es leisten, jenseits der Gräben vorgefasster Meinungen und Vorurteile das schmale Segment der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nicht im Getümmel eines Streites um Erstrechte, Gesinnungen und vermeintliche Gewissheiten zu beschädigen. Aus welcher Tradition heraus das so selektierte Thema und die ausgewählten Methoden schließlich bearbeitet werden soll, das sollte sich dann daran entscheiden, wer die anstehende Aufgabe am besten lösen kann. Um dies angemessen bewerten zu können, bedarf es differenzierter Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation. Dabei wird sich die Art und Weise, wie eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Deutschland umgesetzt wird, nicht zuletzt auch dem kritischen Blick der internationalen Gemeinschaft stellen müssen. ▲

