

MARKUS VOGT

Denkanstöße für eine »ethische Wende« der Umweltbildung

I. DAS LEITBILD DER NACHHALTIGEN ENTWICKLUNG

1. *Gesellschaftliche und bildungspolitische Ausgangspunkte*

Die moderne Zivilisation hat sich durch wissenschaftliche, technische und wirtschaftliche Innovationen von vielen der natural vorgegebenen Grenzen und Lebensrhythmen emanzipiert. Damit wurden große kulturelle Spielräume der Freiheit gewonnen. Zugleich ergeben sich aus dieser Entwicklung aber auch neue Formen der Abhängigkeit des Menschen von der Natur: Die tiefen Eingriffe in ökologische Funktionszusammenhänge führen zu Veränderungen, die manche Bereiche der Natur unwiederbringlich verarmen lassen und auf Dauer auch die menschliche Existenz gefährden können. Um dem entgegenzuwirken, muß die Gesellschaft ihren eigenen Modernisierungsprozessen Grenzen setzen und eine neue Richtung geben. Ihre Zukunftschancen hängen wesentlich davon ab, ob es gelingt, die gesellschaftliche Entwicklung vorausschauend und innovativ auf den Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen auszurichten.

Ein umfassendes Leitbild hierfür wird seit der UN-Konferenz von Rio de Janeiro (1992) von der Völkergemeinschaft unter dem Stichwort nachhaltige Entwicklung formuliert.¹ Dieses Konzept erkennt die Stabilisierung der ökologischen Systeme, das Streben nach wirtschaftlichem

¹ Zum Leitbild der nachhaltigen Entwicklung vgl. *Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit [BMU] (Hrsg.), Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro – Dokumente, Bonn 1992; Der Rat von Sachverständigen für Umweltfragen [SRU], Umweltgutachten 1994, Stuttgart 1994; BUND/Misereor (Hrsg.), Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt, Energie, Basel 1996; Markus Vogt/Wilhelm Korff/Michael Succow, Dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung – eine ethisch-politische Programmatik, in: O. Fränze/F. Müller/W. Schröder (Hrsg.), Handbuch der Umweltwissenschaften, Landsberg 1998, Kapitel VI-3. 9. 1. Zur Kurzinformation: Markus Vogt, Sustainable Development, in: W. Korff, L. Beck, P. Mikat (Hrsg.), Lexikon der Bioethik, Gütersloh 1998, Bd. III, 500-502.*

Wohlstand und die Sicherung sozialer Gerechtigkeit als drei gleichrangige und nur gemeinsam erreichbare Ziele gesellschaftlicher Entwicklung an.

Die Ausrichtung der gesellschaftlichen Entwicklung am Maßstab der Nachhaltigkeit erfordert umfassende Orientierungs- und Lernprozesse. Denn alle technischen Optimierungen und politisch-strukturellen Maßnahmen hierfür bleiben auf Dauer wirkungslos, wenn sie nicht auf die subjektive Bereitschaft der Menschen zur Umsetzung und Mitgestaltung der darin gesetzten Ziele treffen.² Notwendig ist ein tiefgreifender Prozeß der Bewußtseinsbildung hinsichtlich des gesellschaftlichen Verhältnisses zur Natur sowie der globalen und langfristigen Folgen zivilisatorischer Entwicklung. Die Förderung eines solchen Bewußtseins sowie die Einübung entsprechender Handlungskompetenzen ist ein entscheidendes Element des nachhaltig vorsorgenden Umweltschutzes. Deshalb ist Bildung ein Herzstück nachhaltiger Entwicklung. Auf der politischen Ebene gibt es hierzu bisher allerdings mehr Absichtserklärungen als wirksame Initiativen.³

Die Agenda 21, das in Rio de Janeiro verabschiedete »Handlungsprogramm für das 21. Jahrhundert«, fordert eine umfassende Neuausrichtung der Bildung auf das Ziel der Nachhaltigkeit (Kapitel 36: Förderung der Schulbildung, des öffentlichen Bewußtseins und der beruflichen Aus- und Fortbildung). Umweltbildung soll in ein Gesamtkonzept eingebettet und zur Bildung für nachhaltige Entwicklung transformiert werden. Diese verknüpft die Fragen des Natur- und Umweltschutzes mit Fragen der internationalen Gerechtigkeit, der wirtschaftlichen Entwicklung sowie der Grundwerte kultureller und individueller Lebensgestaltung. Auch die Bundesregierung hat die Agenda 21 unterschrieben und sich damit verpflichtet, Umwelt und Entwicklung als Querschnittsthema in alle Bildungsbereiche zu integrieren. Es geht um einen fundamentalen Bestandteil zeitgemäßer Erziehung zur Mündigkeit in der modernen Welt.

² SRU, Umweltgutachten 1994, Tz. 404-408 (Anm. 1).

³ BMU, Agenda 21, Kapitel 36 (Anm. 1); *Deutscher Bundestag (13. Wahlperiode)*, Umweltbildung. Antwort auf die Große Anfrage der Abgeordneten Ulrike Mehl u. a. (Bundestagsdrucksache 13/8213), Bonn, 11. 7. 1997; *Deutscher Bundestag (13. Wahlperiode)*, Erster Bericht zur Umweltbildung (Bundestagsdrucksache 13/8878), Bonn, 30. 10. 1997; *Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Bayerischen Landtag*, Zukunftsfähiges Bayern: Strategien für eine wirkungsvolle ökologische Bildung. Dokumentation des Fachgesprächs vom 12. 11. 1996, München 1997.

2. Nachhaltigkeit und christliche Sozialwissenschaften

Von den Kirchen wird eine intensive Mitwirkung an einer solchen ethisch fundierten Bildung für eine nachhaltige Entwicklung erwartet.⁴ Dabei stellen sich zwei Fragen: 1. Entspricht das Nachhaltigkeitskonzept dem christlichen Schöpfungsglauben und der christlichen Soziallehre? 2. Wo ergeben sich spezifisch christliche Akzente, Kritikpunkte und Handlungsmöglichkeiten?

Ad 1: Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ist bereits in wichtigen kirchlichen Dokumenten als Bestandteil der christlichen Soziallehre akzeptiert: So heißt es in dem 1997 veröffentlichten Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz *Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit*: »Die christliche Soziallehre muß künftig mehr als bisher das Bewußtsein von der Vernetzung der sozialen, ökonomischen und ökologischen Problematik wecken. Sie muß den Gedanken der Bewahrung der Schöpfung mit dem einer Weltgestaltung verbinden, welche der Einbindung aller gesellschaftlichen Prozesse in das – allem menschlichen Tun vorgegebene – umgreifende Netzwerk der Natur Rechnung trägt. Nur so können die Menschen ihrer Verantwortung für die nachfolgenden Generationen gerecht werden. Eben dies will der Leitbegriff einer nachhaltigen, d. h. dauerhaft umweltgerechten Entwicklung zum Ausdruck bringen« (125). Dieser Appell wird in der neuen Schrift der katholischen Bischöfe *Handeln für die Zukunft der Schöpfung* aufgenommen und durch eine Verknüpfung des Leitbilds der Nachhaltigkeit mit christlicher Schöpfungstheologie, Ethik, Pastoral, Bildung, Politik und Infrastruktur konkretisiert. Der hier vorgelegte Aufsatz knüpft an diese Überlegungen an.⁵

⁴ *Deutscher Bundestag*, Erster Bericht, 10f (Anm. 3).

⁵ Vgl. *Rat der Evangelische Kirche in Deutschlands/Deutsche Bischofskonferenz*, *Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit*, Bonn/Hannover 1997, Tz. 122-125 und 224-232; *Kommission VI der Deutschen Bischofskonferenz*, *Handeln für die Zukunft der Schöpfung*, Bonn 1998, Kapitel II.3. Durch meine Mitarbeit in der ökologischen Arbeitsgruppe der Kommission VI bin ich selbst an diesen Formulierungen beteiligt, vgl. auch Vogt, Verantwortung für die Schöpfung. Wo christliche Umweltethik heute ansetzen muß, in: *Herderkorrespondenz* 8/1996, 402-407; Vogt, *Handeln für die Zukunft der Schöpfung*, in: *H.-J. Jaschke*, *Christen vor der Zukunft. Unsere Verantwortung für die Gesellschaft* (Schriften der Deutschen Bischofskonferenz auf dem Weg zum Heiligen Jahr 2000, Nr. 7), Köln 1998, 64-85; *Markus Vogt*, *Das neue Sozialprinzip »Nachhaltigkeit«*, in: *Wilhelm Korff u. a. (Hrsg.)*, *Handbuch der Wirtschaftsethik*, 5 Bände, Gütersloh (im Druck). *Hans Münk*, *Nachhaltige Entwicklung und Soziallehre*, in: *Stimmen der Zeit* 216 (4/98), 231-245; *Wilfried Lochbühler*, »Nachhaltige Entwicklung«: eine Herausforderung für die christliche Sozialethik, in: *Theologie der Gegenwart* 41 (1998), 138-149.

Die wichtigsten Argumentationsschritte dieser schöpfungstheologischen und ökologischen Reform christlicher Sozialethik sind: 1. Der umfassende und integrative Ansatz des Nachhaltigkeitskonzeptes entspricht in wesentlichen Punkten dem christlichen Schöpfungsglauben. 2. Er kann helfen, seine Intentionen in den gesellschaftlichen, politischen und pädagogischen Diskurs einzubringen. 3. Angesichts der komplexen Probleme der heutigen Welt bedarf der Schöpfungsglaube der Verknüpfung mit einem solchen Rahmenkonzept, um unter den Bedingungen und Entscheidungsproblemen moderner Gesellschaft ethische und politische Gestaltungskraft zu gewinnen. 4. In der traditionellen Ethik fehlt eine sozialwissenschaftliche Übersetzung der Anliegen christlicher Schöpfungsverantwortung auf die Ebene ethischer Prinzipien für die Gestaltung der Gesellschaft. 5. Die christlichen Kirchen können aus ihrer Tradition heraus einen ganz wesentlichen Beitrag zur ethischen, theologischen und praktischen Vertiefung des Leitbildes leisten. 6. Die Ausgestaltung des Nachhaltigkeitskonzeptes als Sozialprinzip ist eine aktuelle und grundlegende Aufgabe der christlichen Sozialwissenschaften.

Ad 2: Die spezifisch religiöse Dimension der Nachhaltigkeit läßt sich gut anhand des häufig synonym verwendeten Begriffs »Zukunftsfähigkeit« aufzeigen: In ihm schwingt eine weit über die Ebene des politisch Machbaren hinausweisende Dimension mit. Als eine wirklich offene und sinngebende Perspektive kann die über die persönliche Lebenszeit hinausgehende Zukunft letztlich nur dem erscheinen, der seine Identität in etwas »festmacht«, das über sein eigenes Ich hinausgeht und ihm in der Erfahrung der eigenen Grenzen einen neuen Horizont eröffnet. Für Christinnen und Christen ist dies der Glaube an Gott. Ohne Ihn ist Zukunftsfähigkeit im vollen Sinne des Wortes nicht denkbar. Diese religiöse Tiefendimension, die in dem Begriff mitschwingt, ist ein wesentlicher Grund dafür, daß er bei vielen so große Hoffnungen zu wecken vermag. Es ist Aufgabe und Chance der Kirchen, die spirituellen und ethischen Inhalte des Anspruchs der »Zukunftsfähigkeit« bzw. »Nachhaltigkeit« gegen alle tagespolitischen Vereinnahmungen offenzuhalten.

Auch auf der pädagogischen Ebene wird die Umweltfrage im Kontext des Nachhaltigkeitsdiskurses zu einer die Kirchen unmittelbar angehenden Herausforderung: Denn dabei rückt die Suche nach Orientierungswissen sowie nach integrativer Verantwortungsbereitschaft in den Mittelpunkt. Dies kommt kirchlicher Bildungsarbeit insofern entgegen, als sie sich traditionell vorrangig unter dem Anspruch sieht, nicht nur Ein-

zelwissen, sondern ebenso das Verständnis von Sinnzusammenhängen sowie ein entsprechendes Verhalten zu fördern. Der spezifisch kirchliche Akzent in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung liegt wesentlich darin, daß sie die Isolierung ökologischer Fragen aufsprengt, sie auf die ethischen und soziokulturellen Grundfragen zurückführt und so eine Basis für integrative Ansätze schafft. Die hohe moralische Ansprechbarkeit und soziale Engagementbereitschaft im kirchlichen Milieu ist ein guter Ausgangspunkt, um auch ökologisches Handeln zu fördern. Die Initiativen kirchlicher Entwicklungsarbeit sind selbst substantielle Elemente nachhaltiger Entwicklung. Hier haben die Kirchen große weltweite Praxiserfahrung und können von daher die für das Nachhaltigkeitskonzept entscheidende Verknüpfung von Umwelt und Entwicklung innovativ fördern.

Diese wenigen Andeutungen mögen genügen, um deutlich zu machen, daß das Nachhaltigkeitsprinzip die christliche Schöpfungstheologie »im Rücken« hat und die christlichen Kirchen wichtige Akzente in Theorie und Praxis der Nachhaltigkeit setzen können. Dabei sind die ethischen und sinnstiftenden Aspekte des Leitbildes jedoch nicht primär als ein spezieller Handlungssektor zu begreifen, sondern als eine alle Bereiche durchdringende und sie verbindende Dimension. Deshalb wäre es auch von seiten der christlichen Sozialwissenschaften unzureichend, den Blick allein auf die spezifisch kirchlichen Handlungsfelder zu richten.

Für den weiteren Aufbau dieses Aufsatzes hat das zur Konsequenz, daß zunächst nicht die spezifisch christlichen Zugänge und Handlungsmöglichkeiten vertieft werden, sondern die allgemeine ethisch-pädagogische Herausforderung durch das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. Erst auf der Basis einer solchen Grundlagenreflexion kann der pädagogisch entscheidende Impuls des Nachhaltigkeitsprinzips für eine neue Ortsbestimmung der Ethik in der Bildung verdeutlicht werden.⁶ Dies soll im Hinblick auf den zentralen »Lernort« Schule konkretisiert werden.

⁶ Dies dann auch für die unterschiedlichen Lernorte spezifisch christlicher Bildung zu entfalten, wäre eine eigene Arbeit. Zu einer skizzenhaften Entfaltung hierfür vgl. *Handeln für die Zukunft der Schöpfung*, III, 3.2.

3. Pädagogische Konsequenz: Eine »ethische Wende« der Umweltbildung

Der Nachhaltigkeitsdiskurs hat einen kulturellen Umbruch zum Thema, der weitaus substantieller ist als jener der 60er Jahre: Gewohnte Wirtschafts-, Politik- und Lebensformen, das Verhältnis zwischen Industrienationen und Entwicklungsländern, die positivistische Wissenschaftsorientierung sowie eindimensionale Denkmuster des neuzeitlichen Fortschrittsoptimismus werden auf den Prüfstand der Zukunftsfähigkeit gebracht. Dabei zeigt sich, daß das spannungsreiche Verhältnis zwischen Natur und zivilisatorischer Entwicklung eines der zentralen Probleme unserer Zeit ist. Es wäre jedoch weder möglich noch sinnvoll, all dies der Bildung als zusätzliche Lehrinhalte aufzubürden. Die entscheidende Konsequenz des Nachhaltigkeitskonzeptes für die Bildung liegt vielmehr auf der Ebene einer ethischen Integration der unterschiedlichen Lernprozesse. Ziel ist eine »ethische Wende« mit Hilfe methodisch-didaktischer Innovationen. Dafür gibt es folgende Gründe:

1. Empirische Untersuchungen haben gezeigt, daß die Vermehrung des ökologischen Wissens kaum zu einem umweltfreundlicheren Handeln führt. Ausschlaggebend sind vielmehr allgemeine ethische und kulturelle Faktoren wie etwa soziales Engagement, Rückbindung der Lernprozesse an die persönliche Lebenswelt mit ihren spezifischen Erfahrungen, Kommunikationsformen und Handlungsmöglichkeiten.⁷ Bei der Überbrückung des »garstigen Grabens« zwischen Wissen und Handeln, der im Umweltbereich besonders deutlich erfahren wird, hilft nicht eine »grüne Wende«, sondern vor allem die Bestimmung und Vermittlung der Werte für eine »kulturelle Wende«⁸. Nachhaltige Entwicklung braucht also Lösungsansätze, die von den ethisch-kulturellen Grundfragen der individuellen und gesellschaftlichen Lebensgestaltung ausgehen.
2. Der Schlüssel des Nachhaltigkeitskonzeptes ist der Schritt vom nachsorgenden Umweltschutz zum integrativen und innovativen Diskurs über die anzustrebenden Ziele gesellschaftlicher Entwicklung. Damit stellt es die Umweltproblematik in den Zusammenhang grundlegender ethischer Fragen (Gerechtigkeit, neue Wohlstandsmodelle, Zukunftsvorsorge etc.). Es geht wesentlich um einen Prozeß der Be-

⁷ Gerhard de Haan u. a., Umweltbildung als Innovation. Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben, Heidelberg 1997, 9-12; Gerhard de Haan/Udo Kuckartz, Umweltbewußtsein, Opladen 1996.

⁸ De Haan, Innovation, 175-177 (Anm. 7).

wußtseinsbildung und Ausbildung entsprechender Schlüsselkompetenzen. Die Bildungsinstitutionen sollten diese hohen ethisch-politischen Erwartungen kritisch reflektieren, aber auch als Chance nutzen.

3. Der gesellschaftliche Umweltdiskurs ist nicht selten dadurch blockiert, daß die naturwissenschaftliche Ökologie zwar Gefahren und Zerstörungen aufzeigen kann, aber nicht das entsprechende Handlungswissen zur Veränderung der Gesellschaft liefert.⁹ Deshalb bedarf es einer kritischen Theorie für die Zuordnung von analytisch-naturwissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen und normativen Elementen. Genau dies ist wesentlich Aufgabe der Ethik, die hier einerseits die Grenzen überzogener oder isolierter ökologischer Ansprüche, andererseits die Bedingungen und Chancen einer neuen ethischen Orientierung an den Zielen nachhaltiger Entwicklung aufzeigen kann.
4. Ziel einer Bildung und Erziehung für nachhaltige Entwicklung ist es, das fachspezifische Verfügungswissen zu einem Orientierungswissen zu integrieren und damit Bildung, Erziehung und Ausbildung enger zu verknüpfen. Dabei soll die Ethik nicht als unhinterfragte Wertvorgabe, sondern als Begründungsansatzes und als Perspektive der Handlungsrelevanz eingebracht werden. Es bedarf eines intensiven Dialogs zwischen Pädagogik und Sozialethik, um die Ethik in diesem Sinne motivierend in die Lernprozesse einbringen zu können.

Eine solche »ethische Wende« und Erweiterung der Umweltpädagogik ist der Schlüssel zu einer Bildung und Erziehung für nachhaltige Entwicklung. Es geht wesentlich um die Frage nach der Rolle der Ethik in der Bildung. »Ethische Wende« bedeutet dabei nicht unbedingt ein Mehr an moralischen Impulsen, sondern mitunter auch Vermeidung vorschnell moralisierender Denkmuster. Gefragt ist also eine kritische ethisch-pädagogische Reflexion über die Bedingungen, Chancen und Grenzen einer pädagogischen Vermittlung von Verantwortungskompetenzen. Die Aufgabe der Ethik ist hier zunächst eine kritische, dann eine integrierende und erst auf dieser Basis dann auch eine motivierende¹⁰.

⁹ Vogt, Ökologie als Gesellschaftskritik? Zur normativen Relevanz der Ökologie, in: B. Köstner/M. Vogt, Mensch und Umwelt. Ein komplexe Beziehung als interdisziplinäre Herausforderung, Dettelbach 1996, 25-44.

¹⁰ Vgl. dazu *Alfons Auer*, Autonome Moral und christlicher Glaube, 2. Aufl. Düsseldorf 1989, 189-197.

4. Inhaltliche Kernpunkte einer ethisch orientierten Pädagogik der Nachhaltigkeit

Intra- und intergenerationelle Gerechtigkeit: Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung geht von einer grundlegenden ethischen Option aus, nämlich der Forderung nach intra- und intergenerationeller Gerechtigkeit¹¹. Danach sind nur solche Lebens- und Wirtschaftsformen rechtfertigungsfähig, die andere Menschen und Nationen einschließlich der nachfolgenden Generationen nicht existentieller Lebenschancen berauben. Umweltschutz ist heute zu einer Grundbedingung für die Einhaltung des Generationenvertrags geworden. Die Verantwortung für die künftigen Generationen war auch bei der Einführung des Umweltschutzes als Staatsziel in das deutsche Grundgesetz (1994, Art. 20a) das ausschlaggebende Argument. Es geht um eine zivilisationsgeschichtlich neue Form existentieller »Überlebensethik«, denn das heutige Wohlstandsmodell der Industriegesellschaften überschreitet auf Dauer die Tragkapazität der Erde. Das Leitbild der Nachhaltigkeit steht für die Suche nach der Wiedergewinnung neuer, langfristiger Zukunftsperspektiven, die für viele Bürger durch die ökologischen Bedrohungen und schleichenden Zerstörungen in Frage gestellt werden. Es verweist auf die Vision einer weltweiten Solidarität, die angesichts der Globalisierung der sozialen und ökologischen Frage zu einer Existenzfrage der modernen Zivilisation geworden ist. Bildung und Erziehung für eine nachhaltige Entwicklung konkretisiert die Grundentscheidung für intra- und intergenerationelle Gerechtigkeit, indem sie die notwendige Willensbildung und kulturelle Kreativität für die Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft unterstützt. Bildung ist eine der wichtigsten Formen der Vorsorge für die Lebens- und Entfaltungschancen künftiger Generationen.

Vernetzung: Das Nachhaltigkeitsprinzip fordert Denk- und Handlungsansätze, die die Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt auf ein neues Fundament stellen. Die Grundmaxime hierfür läßt sich als »Vernetzung« umschreiben: Die Einbindung der Zivilisationssysteme in das sie tragende Netzwerk der Natur muß zum Prinzip des individuellen und gesellschaftlichen Handelns werden. Der ethische Schlüsselbegriff

¹¹ Dieter Birnbacher, Verantwortung für zukünftige Generationen, Stuttgart 1988; Hans Jonas, Das Prinzip Verantwortung, Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, 2. Aufl. Frankfurt 1984. Im Brundtlandbericht dient die Verantwortung für künftige Generationen als Ausgangspunkt für die Definition von »Nachhaltigkeit«: Vgl. Volker Hauff (Hrsg.), Unsere gemeinsame Zukunft. Der Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (= Brundtland-Bericht), Greven 1987, Nr. 27.

hierfür lautet »Gesamtvernetzung« (Retinität)¹². Er eignet sich auch als Leitbegriff einer am Konzept der Nachhaltigkeit orientierten Pädagogik.¹³ Um die vielschichtigen Vernetzungszusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen ökologischen, sozialen und ökonomischen Faktoren besser zu verstehen, ist die Einübung von vernetzten Denkansätzen notwendig, wie sie beispielsweise im OECD-Konzept des »Teaching Complexity« angestrebt werden¹⁴.

Ethische Differenzierung zwischen Umwelt-, Natur- und Tierschutz: Im Leitbild der nachhaltigen Entwicklung geht es primär um Umweltschutz. Es ist vom Ursprung her ein Naturnutzungskonzept und schon von daher ethisch einer ökologisch aufgeklärten Anthropozentrik zuzuordnen.¹⁵ Damit bleibt auch eine Ethik der Nachhaltigkeit zentral auf das Prinzip der Personalität (Menschenwürde) bezogen. Die pädagogische Vermittlung dieser ethischen Grundlage ist insofern von großer Bedeutung, als dadurch einige grundlegende Konflikte zu den ethischen Prinzipien des demokratischen Rechtsstaates sowie des technischen Umweltschutzes vermieden werden. Im Naturschutz ist jedoch darüber hinaus auch das Kriterium des Eigenwerts der Natur zu berücksichtigen. Hierfür sind religiöse Zugänge zur Natur als Schöpfung, spirituelle Impulse zu ihrer Bedeutung für das menschliche Selbstverständnis sowie ästhetische Deutungen der Schönheit und Vielfalt der Natur wichtige Gegenstände der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.¹⁶ Grundlegend für eine Ethik des Tierschutzes ist das Kriterium der Leidensfähigkeit.¹⁷

Neues Wohlstandsmodell und nachhaltiger Lebensstil: Das Leitbild der Nachhaltigkeit verweist auf die Vision einer Wirtschafts- und Lebensform, deren Leitwert nicht maximaler Konsum ist, sondern ein sozial und ökologisch verantworteter Wohlstand. Nach dem Anspruch der

¹² Vgl. *SRU 1994*, Tz. 36 (Anm. 1); *Wilhelm Korff*, Mensch und Natur: Defizite einer Umweltethik, in: *Reinhard Göhner (Hrsg.)*, Die Gesellschaft für morgen, München 1993, 66 – 87; *Markus Vogt*, Retinität, in: *W. Korff/L. Beck/P. Mikat (Hrsg.)*, Lexikon der Bioethik, Gütersloh 1998, Band III, 209f.; *Markus Vogt*, Das Vernetzungsprinzip als umweltethische Konkretion des Leitbilds der Nachhaltigkeit, in: *Matthias Sellmann/Stephanie Conein (Hrsg.)*, Vernetzen lernen! Ethik und Politik als Lernfelder der Umweltbildung (Schriften des Katholischen Sozialen Instituts), Bad Honnef 1998, 10-27.

¹³ *SRU 1994*, Tz. 404-441 (Anm. 1); *Vogt*, Vernetzungsprinzip, 22-24 (Anm. 12).

¹⁴ *OECD*, Environment and School Initiatives (ENSI, Projekt der OECD von 1987-1994).

¹⁵ *SRU 1996*, Tz. 11; *Vogt*, Vernetzungsprinzip (Anm. 12), 17-21.

¹⁶ *Vogt*, Handeln (Anm. 5), 66-72.

¹⁷ *Wilhelm Korff*, Umweltethik, in: *Hans-Werner Rengeling (Hrsg.)*, Handbuch zum europäischen und deutschen Umweltrecht, Köln 1998, 37-53, bes. 47f.

Agenda 21 soll Bildung helfen, die Lebensgewohnheiten der Menschen im Hinblick auf Konsum- und Produktionsweisen zu verändern (life-cycle-approach). Die UN-Sondergeneralvollversammlung vom Juni 1997 in New York hat die grundlegende Bedeutung der pädagogischen Auseinandersetzung mit solchen Fragen des individuellen und gesellschaftlichen Lebensstils hervorgehoben. Dabei geht es jedoch für die Umwelterziehung um eine inhaltlich und methodisch noch wenig erschlossene Dimension. Zur Entkoppelung des Lebensstils von umweltverbrauchendem Konsum gehören Elemente wie Genügsamkeit (Suffizienz)¹⁸, die Bevorzugung langlebiger Produkte (Permanenz) oder auch eine Kultur der Aufmerksamkeit¹⁹. Auf breiter Basis werden sich neue Lebensstile nur allmählich über kulturelle Neuorientierungen, die sie attraktiv erscheinen lassen, herausbilden. Maßgeblich ist hier, ob es gelingt, die Natur nicht nur als äußere Grenze zu thematisieren, sondern auch als Chance: als Grundelement sinnvoller Lebensorientierung, als Bestandteil von Lebensqualität und als Quelle von Lebensfreude. Es bedarf der Kreativität, um zugleich kritisch und konstruktiv an gesellschaftliche Entwicklungen anzuknüpfen, z. B. an vorherrschende Leitwerte wie Freiheit, Individualität oder Pluralität, an Trends wie die »postmoderne Dematerialisierung der Werte«²⁰ oder an Chancen einer Dezentralisierung durch neue Kommunikationstechniken.

Zivilgesellschaftliche Handlungskompetenz: Appelle an den Einzelnen greifen zu kurz, wenn sie nicht gleichzeitig in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet werden. Umweltbildung darf kein Ersatzhandeln für politische Lösungsstrategien sein. Es geht keineswegs nur um ein persuasives, »überredendes« Instrument der Umweltpolitik, sondern ebenso um eine aufklärerische Bildung, die befähigt, aktiv, kritisch und wirksam an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen für eine nachhaltige Entwicklung mitzuwirken. Die auf individuelle Verhaltensänderungen zielende Umwelterziehung muß deshalb systematisch mit der auf gesellschaftliche Veränderung zielenden Ökopädagogik verknüpft werden.²¹ Beide Konzepte können und sollen sich wechselseitig befruchten. Bildung und Erziehung für eine nachhaltige Entwicklung ist Voraussetzung für eine kritische und konstruktive Beteiligung der Öffentlichkeit an politischen Entscheidungsfindungen. Sie sollte daher nicht nur öko-

¹⁸ Zum Begriff und Konzept der Suffizienz vgl. *BUND/Misereor*, 206-224 (Anm. 1).

¹⁹ Vgl. *Vogt, Handeln* (Anm. 5), 73f.

²⁰ Vgl. *BUND/Misereor* (Anm. 1), 207-210.

²¹ Vgl. *Dietmar Bolscho/Hansjörg Seybold, Umweltbildung und ökologisches Lernen. Ein Studien- und Praxisbuch*, Berlin 1996, hier bes. 86-90.

spezifische Kompetenz vermitteln, sondern auch Sozialkompetenz, also Fähigkeiten der öffentlichen Kommunikation, des Umgangs mit den Medien sowie der Organisation von Prozessen der Meinungsbildung, der Konfliktbewältigung und der politischen Mitwirkung. Ziel ist eine neue Sozialkultur gesellschaftlicher Eigeninitiativen. Die sozialetische Fundierung und pädagogische Vermittlung bzw. Begleitung dieser vielfältigen Lernprozesse ist eine notwendige Vorbereitung dafür, daß Kinder, Jugendliche und Erwachsene entsprechend ihrer jeweiligen Möglichkeiten in die aktive Mitgestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft hineinwachsen können.

II. LERNZIELE UND SCHLÜSSELKOMPETENZEN DER BILDUNG FÜR EINE NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

1. Sensibilisierung für die Wahrnehmung der Natur

Die aufmerksame Wahrnehmung von Umweltgegebenheiten ist oft der erste Schritt, um die eigenen Einstellungen, Werthaltungen und Verhaltensweisen zu überdenken. Gerade in einer hochtechnisierten und urbanisierten Welt ist es Aufgabe der Erziehung und Bildung, die Wahrnehmung der Natur in ihrer Einmaligkeit, Schönheit und Vielfalt zu fördern. Gleichermäßen wichtig hierfür sind praktische Naturerfahrungen in der näheren Umgebung, eine Schulung der Sinne, ästhetische Zugangsweisen, die Pflege von Traditionen, die mit dem Rhythmus der Jahreszeiten sowie den Elementen der Natur vertraut machen und Freude daran vermitteln. Dabei soll die Natur jedoch nicht nur als Idylle vorgestellt werden: Auch die Härte und evolutionäre Konflikthaftigkeit des Lebens in und mit der Natur sowie ökologische Zerstörungen sollen zur Sprache und Anschauung kommen. Darüber hinaus sind Reflexionen über den Begriff der Natur und ihr Verhältnis zu Kultur und Technik eine wichtige Basis solider Umweltbildung.

Nicht selten ist die Umwelterziehung dadurch in eine Sackgasse geraten, daß eine moralisierende Zugangsweise gewählt und zu sehr das schlechte Gewissen kultiviert wurde. Ökologie sollte jedoch nicht vorschnell zu einer Frage der Gesinnung gemacht werden. In umstrittenen Fragen (z.B. Treibhauseffekt, Verkehr, Energie) sind die unterschiedlichen Interpretationsmuster und Prognosen möglichst offen darzulegen. Ziel muß es zunächst sein, das Augenmaß für eine sachgerechte Einschätzung der Problemlagen zu fördern. Das gebietet Zurückhaltung

gegenüber den verbreiteten Formen eines ökologischen Katastrophen- und Anklagediskurses, der zwar medienwirksam ist, aber oft mehr Ängste schürt als sachliche Informationen liefert. Umwelterziehung soll nicht allein darauf zielen, emotionale und moralische Betroffenheit zu erzeugen, sondern sie soll zunächst eine Kenntnis und Vertrautheit mit der Natur sowie eine differenzierte Sicht des gesellschaftlichen Umgangs mit ihr vermitteln. Eine solche eher sachlich-nüchterne Aufklärung, die darauf verzichtet, die Kinder und Jugendlichen mit einer dramatischen Inszenierung ökologischer Katastrophenerwartungen psychisch unter Druck zu setzen, bedeutet freilich auch, daß man nur sehr begrenzt unmittelbar sichtbare Handlungserfolge erwarten kann.

2. Vermittlung eines Grundverständnisses der ökologischen Problemzusammenhänge

Ein angemessenes Verständnis der ökologischen Problematik ist nicht möglich ohne die enge Verknüpfung von Fragen des Umweltschutzes, der wirtschaftlichen Entwicklung und der weltweiten sozialen Gerechtigkeit. Eine solche integrative Sichtweise ist der Kerngehalt des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung. Sie ist Voraussetzung, um einerseits die grundsätzliche, nahezu alle Bereiche moderner Gesellschaft durchdringende Dimension der ökologischen Problematik zu erkennen, andererseits aber auch die Verabsolutierung und Isolierung ökologischer Perspektiven zu vermeiden. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung steht und fällt daher mit der Vermittlung von fächer- und länderübergreifenden Querschnittszusammenhängen.

In dieser Weise wird die Umweltproblematik zum Ausgangspunkt dafür, grundlegende Fragen der gesellschaftlichen Lebens- und Wirtschaftsformen sowie der Gerechtigkeit neu zu durchdenken. Sie führt zur Frage nach den langfristigen Zukunftsperspektiven für unsere Kultur und den notwendigen Orientierungsmaßstäben und Regeln für ihre dauerhafte Sicherung. Damit stellen sich in nahezu allen Fachbereichen ethische Grundlagenprobleme. Zugleich ist dies eine methodische Herausforderung für neue Denkansätze, die stärker auf übergreifende Vernetzungszusammenhänge ausgerichtet sind. Gefragt ist eine ausgewogene Zuordnung von natur- und geisteswissenschaftlichen Perspektiven sowie von analytischen Methoden und ethischer Urteilskompetenz. Schlüsselqualifikation für eine nachhaltige Entwicklung ist also nicht nur das Verständnis der unmittelbar ökologischen Sachprobleme, sondern ebenso ihre Einordnung in die geistesgeschichtlichen, sozioökono-

mischen und politisch-strukturellen Voraussetzungen der Neuzeit. Dieser Anspruch ist unverzichtbar. Er stellt hohe Anforderungen an die pädagogische Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge so zu vereinfachen, daß sie zugleich sach- und zielgruppengerecht dargestellt werden.

3. Förderung der Handlungskompetenz zur Vermeidung und Lösung von Umweltproblemen

Bei all dem geht es nicht nur um Wissen, sondern in gleicher Weise um Handlungskompetenz. Um diese gezielt zu stärken, ist es erforderlich, die kognitiven Lernprozesse mit individuellen Erfahrungen und praktischen Aktionen des Umweltschutzes vor Ort zu verknüpfen. Oft fehlt es nämlich weniger an Information als vielmehr an konkreten Ansätzen, um die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln zu überwinden. Hilfreich kann es hier sein, die allgemeinen Einsichten, Ängste und Verzichtappelle mit dem jeweils eigenen Anspruchsdenken und den Alltagsgewohnheiten zu konfrontieren. Die Sensibilisierung für die Aufgabenstellungen der Bewahrung der Schöpfung soll dazu führen, daß umweltschonendes Handeln zu einem Teil des Selbstwertgefühls jedes Einzelnen wird. Lernziel ist die Einheit von Wissen und Gewissen, emotionalen Präferenzen und praktischen Handlungskompetenzen.

Ein wichtiges Element ökologischer Handlungsfähigkeit ist die Partizipation an politischen und gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen. Gefragt sind hier Schlüsselkompetenzen für das selbständige zivilgesellschaftliche Engagement: Die Fähigkeit, zielgruppenorientiert zu argumentieren, Gespräche zu moderieren, effektiv zu kooperieren, auftretende Konflikte couragiert und konstruktiv zu bewältigen, sich gegenüber Verwaltungen, wichtigen politischen Gremien, Wirtschaftsunternehmen und in den Medien Gehör zu verschaffen und anderes mehr. Entscheidend ist bei all dem, sich vom Wissen um die komplexen Zusammenhänge nicht lähmen zu lassen, sondern überschaubare Handlungsfelder für das eigene Engagement abzustecken.

III. DIDAKTISCHE PROBLEME UND HANDLUNGSANSÄTZE AM BEISPIEL DER SCHULEN

Die Methoden zur Vermittlung dieser Schlüsselkompetenzen sowie entsprechende organisatorische Maßnahmen sind für die verschiedenen Zielgruppen und Lernorte der Bildung sehr unterschiedlich. Deshalb

beschränken sich die folgenden Ausführungen auf ein bestimmtes Handlungsfeld, nämlich die Schulen.²²

1. Defizite der klassischen Umweltbildung und die Suche nach Auswegen

Die klassische Thematisierung ökologischer Probleme steckt in der Krise: Ihre Akzeptanz in schulischer und außerschulischer Bildung sowie in der Erwachsenenbildung nimmt ab, ihr Anteil ist auf etwa ein bis zwei Prozent zurückgegangen. Als »Bindestrich-Pädagogik« droht sie, auf der Strecke zu bleiben. Es gibt keinen Mangel an umweltpolitischen Absichtserklärungen, Initiativen oder Programmen, aber zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Umweltbildung klaffen große Lücken. In der Praxis stehen deshalb viele Pädagogen dem Anspruch, handlungsprägende Dispositionen zu vermitteln, eher ratlos gegenüber. Folgende Defizite werden ausgemacht: Isoliert stehende fachliche Lehrplanvorgaben und Lehrkonzepte, eingefahrene Lehrmethoden und starre organisatorische Strukturen, unzureichende Ausbildung der Lehrer, Flucht in unrealistische Alternativkonzepte, Überfrachtung mit Inhalten aufgrund eines geringen Konsenses über die Prioritäten und Mangel an wissenschaftlicher Begleitforschung über lernpsychologisch gesicherte Vermittlungsformen.

Ausgangspunkt der schulischen Bildung und Erziehung für eine nachhaltige Entwicklung ist zunächst, daß jedes einzelne Unterrichtsfach aus seiner spezifischen Perspektive einen Beitrag leistet.²³ Dabei können und sollen die inhaltlichen Akzente und methodischen Vermittlungsformen sehr unterschiedlich sein: Die Vertrautheit mit der Natur in der näheren Umgebung, ihrem Artenreichtum und ihren landschaftlichen Eigenheiten, ist schon früh im Rahmen des Heimat- und Sachkundeunterrichts zu fördern. Ökologisches Basiswissen und die Grundlagen des

²² Die folgenden Überlegungen sind entstanden im Rahmen der Initiative »Bildung und Erziehung für eine nachhaltige Entwicklung« des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht Stuttgart. Ich danke Herrn P.-C. Herrn, der am Landesinstitut für Umweltbildung verantwortlich ist, für wichtige Anregungen. Pädagogische Werke, die über die bisher genannten hinaus im Hintergrund dieser Reflexionen stehen, sind: *Gerhard Mertens*, *Umwelterziehung. Eine Grundlegung ihrer Ziele*, 3. Aufl. Paderborn 1995; *Dietmar Bolscho/Gerd Michelsen*, *Umweltbildung unter globalen Perspektiven: Initiativen, Standards, Defizite*, Bielefeld 1997; *SRU 1994*, Tz. 404-440 (Anm. 1); *Zukunftsaufgabe Umweltbildung*. Auf der Suche nach neuen Perspektiven, in: *Politische Ökologie* 51 (Mai/Juni 97).

²³ Siehe hierzu beispielsweise *Gerhard de Haan*, *Ökologie-Handbuch Sekundarstufe I. Sieben Umweltthemen in nicht-mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern*, Weinheim 1994.

Naturschutzes sind zunächst im Fach Biologie zu vermitteln, aber auch in Physik (Energiefragen, Klimaproblematik) oder Geographie (Situation in den Entwicklungsländern) und Sozialkunde (Geschichte der Umweltbewegung; Möglichkeiten politischer Mitgestaltung). Das Verständnis für die unterschiedlichen kulturellen Prägungen des Naturbegriffs ist insbesondere in den Fächern Deutsch und Philosophie zu wecken. Hier sollte auch die Darstellung von Umweltproblemen in den Medien reflektiert werden. Wertfragen im Sinne eines ökologischen Orientierungswissens sind vor allem Gegenstand des Ethik-, Religions- und Philosophieunterrichts. Kunst ist ein wichtiges Medium der Umweltbildung, das den Blick öffnen kann für eine aufmerksame Wahrnehmung und Darstellung des Naturschönen. Im Sportunterricht kann zu umweltgerechten Formen der Freizeitgestaltung hingeführt werden.

Da der neue Impuls, der von dem Konzept der nachhaltigen Entwicklung ausging, in der systematischen Berücksichtigung ökologischer Querschnittszusammenhänge liegt, erfordert eine entsprechende Pädagogik die Intensivierung themenbezogener Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Fächern. Ökologische Leitbilder wie »globale und intergenerationelle Gerechtigkeit«, »zukunftsfähiges Wohlstandsmodell«, »zyklische Produktionsprozesse« oder »Regionalisierung« sollten sich wie rote Fäden durch alle Unterrichtsfächer ziehen und dort jeweils im Blick auf konkrete Problemfelder ausformuliert werden. Dazu bedarf es einer Abstimmung von sich ergänzenden Unterrichtseinheiten in den Lehrplänen sowie einer organisatorischen Unterstützung für die direkte Kooperation einzelner Fächer.

Besondere Schwierigkeiten bereitet die pädagogische Aufbereitung des Themas der globalen Gerechtigkeit.²⁴ Um ein Verständnis für die Lebensbedingungen in Entwicklungsländern und das Bewußtsein der »globalen Nachbarschaft« zu wecken, sollten internationale Themen durch Bezüge zu den Alltagserfahrungen der Lernenden »elementarisiert« werden (z. B. anhand von Produktlinien wie etwa Anbau, Ernte, Handel und Konsum von Kaffee). Hier sind neue didaktische Ansätze notwendig, wobei sich auf einige ermutigende Modellversuche im Bereich der außerschulischen Umweltbildung zurückgreifen ließe²⁵.

Die Bedeutung des Nachhaltigkeitskonzeptes für die Bildung liegt vor allem darin, daß es die Umweltbildung zu einem »Methodenmoderni-

²⁴ Vgl. *Bolscho/Michelsen* (Anm. 22).

²⁵ *Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit: Zukunft gestalten durch Umweltbildung. Einblicke und Ausblicke zur außerschulischen Umweltbildung in Bayern, München 1995.*

sierungsvehikel«²⁶ macht. Sie darf kein bloßes Additivum bleiben, sondern muß das gesamte Bildungskonzept inhaltlich, didaktisch und organisatorisch durchdringen. Entscheidend ist es, die Isolierung ökologischer Themen zu überwinden. Das kann nur gelingen, wenn »nachhaltige Entwicklung« nicht als ein zusätzlicher Lehrstoff verstanden wird, sondern vor allem eine neue Perspektive, um die Aktualität, Vernetzung und Handlungsrelevanz vieler traditioneller Inhalte neu zu entdecken und methodisch herauszuarbeiten. Bildung und Erziehung für eine nachhaltige Entwicklung wird sich nur dann durchsetzen können, wenn sie konstruktiv auf bestehende Bedürfnisse, Defizite und Entwicklungsmöglichkeiten im Bildungssystem reagiert und sich weit über spezifisch ökologische Themen hinaus als integrations- und anschlussfähig erweist.

2. »Sehnsucht nach Werten«?

Die politischen Erwartungen an die ethische Grundlegung und Wertevermittlung in der schulischen Umwelterziehung sind außerordentlich hoch. So ist etwa das Menschenbild der Agenda 21 von Verantwortlichkeit, Bescheidenheit und Selbstlosigkeit gekennzeichnet, also einem Typus, dem man in den westlichen Gesellschaften eher selten begegnet und der sich kaum gegen das öffentliche Klima pädagogisch erzeugen läßt. In diesem hohen ethischen Anspruch einer Erziehung zu Werthaltungen wird der Pädagogik zugemutet, all das, was in Gesellschaft, Wissenschaft, Wirtschaft und Politik an Konsens und ethischer Orientierung fehlt, zu kompensieren. Die pädagogische Auseinandersetzung mit dem verbreiteten Ruf nach Ethik muß weit grundlegender sein als das Angebot einiger didaktischer Rezepte.

Es ist relativ leicht, sich auf wünschenswerte Ziele zu einigen (zumal, wenn man bei allgemeinen Formulierungen wie »intergenerationelle Gerechtigkeit« oder »Erhaltung der Natur« bleibt), schwer jedoch, tatsächlich so zu handeln und ein entsprechendes Handeln zu lehren. Deshalb ist die Frage der pädagogischen Vermittlung nicht nur ein Problem der Anwendung vordefinierter Normen, sondern gehört selbst unter bestimmten Aspekten zum Kernbereich der Ethik. Sozialethik und Pädagogik können und müssen sich hier in einem transdisziplinären Sinn²⁷ wechselseitig kritisieren und befruchten.

²⁶ De Haan, Innovation, 151-160 (Anm. 7).

²⁷ Zum Begriff der Transdisziplinarität vgl. Jürgen Mittelstraß, Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie, Frankfurt 1989, 72-87. Dabei geht es gleichermaßen um eine »pädagogische Wende« der Ethik wie um eine »ethische Wende« der Pädagogik.

Die personale Grundlage von nachhaltiger Entwicklung ist eine neue Qualität von wertbezogener Urteils- und Verantwortungsfähigkeit. Als theoretische Grundlage hierfür kann der Ethikunterricht verstärkt in die Bildung und Erziehung für eine nachhaltige Entwicklung einbezogen werden. Das allein ist aber zu wenig: In allen Fächern müssen kognitive Wissensvermittlung und die Reflexion von Wertfragen systematisch aufeinander bezogen werden. Die gesamte Gestaltung von Schule und Unterricht sollte Raum geben für soziale und ethische Lernprozesse. Dabei sind die LehrerInnen nicht nur als Wissensvermittler, sondern sehr persönlich als Erzieher gefordert. Gefragt ist ein neuer Mut zur Erziehung, der die von der Umweltkrise ausgelöste »Sehnsucht nach Werten« (Focus 12/1997) als Bildungschance zu nutzen weiß. Dabei sehen sich LehrerInnen in Umweltfragen nicht selten mit der ungewohnten Situation konfrontiert, daß SchülerInnen selbst hohe moralische Ansprüche sowie in Teilbereichen auch einen Wissensvorsprung mitbringen. Es geht um die Zukunft der heranwachsenden Generation, was sich bisweilen auch in kritischen Anfragen an die LehrerInnen äußert. So kann das ethische Lernen hier durchaus ein wechselseitiger Prozeß sein.

Das »Gesamtkonzept Umweltbildung« der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung hebt als Ziele hervor: Werteerziehung, Anleitung zu antizipatorischem Denken und aktive Beteiligung an der Bewältigung von Umweltproblemen. Um die hier angezielten Veränderungen im tatsächlichen Verhalten zu erreichen, sind über die traditionelle Wissensvermittlung hinaus Verhaltensangebote, Handlungsanreize und exemplarische Rückkoppelungen der Handlungskonsequenzen an die Akteure entscheidend. Wichtig sind didaktische Methoden, die das Alltagsverhalten der Menschen in ihren verschiedenen kulturellen und sozialen Rollen in Schule, Arbeit, Haushalt oder Freizeit ansprechen. Auch die je eigenen Motive für Natur- und Umweltschutz sollten thematisiert werden, um nach Möglichkeit die emotionalen, rationalen und pragmatischen Bestimmungsgründe des Handelns zu einer möglichst konsistenten Einheit zu verbinden. Hilfreiche Methoden können dabei sein: Simulationsspiele, die die Folgen des eigenen Verhaltens in komplexen Systemen verdeutlichen, »Zukunftswerkstätten«, die die Kommunikation über die Zukunftsängste und -wünsche fördern, oder praktische Initiativen für eine ökologische Gestaltung des Schulumfeldes.

Ein wichtiger Faktor für die erfolgreiche Einflußnahme auf die Werthaltungen der Lernenden ist die verstärkte Zusammenarbeit zwischen Schulen, Eltern und außerschulischen Organisationen. Das Konzept der

sogenannten »Community-Education« sucht dem Rechnung zu tragen.²⁸ Ziel ist eine enge Verzahnung formaler und nichtformaler Bildungsprozesse. Darin sah die UN-Kommission für nachhaltige Entwicklung (CSD) bei ihrer vierten Tagung eine entscheidende Perspektive der Erziehung und Bildung für Nachhaltigkeit. Denn die verstärkte Einbettung der Lernprozesse in die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen bietet gute Chancen, die Wissensvermittlung mit persönlichen Erfahrungs- und Handlungsfeldern zu verknüpfen und so den Schritt vom Wissen zum Handeln zu erleichtern. Die lebensweltliche Rückbindung der Lernprozesse zeigt die Handlungs- und Orientierungsrelevanz des Gelernten und kann so zur Basis für eine ethische Wende der Pädagogik werden.

3. Grenzen der Pädagogik

Bei all dem muß man jedoch realistisch die Grenzen der Pädagogik anerkennen. Soll schulische Umwelterziehung nicht hoffnungslos überfordert werden, ist sie als ein bescheidener Baustein in umfassenden familiären und gesellschaftlichen Bildungs- und Prägungsprozessen zu sehen. Sie ist lediglich Teilelement des vielschichtigen Netzes der Einflußfaktoren für umweltgerechtes Verhalten. Oft können die LehrerInnen nicht mehr sein als BegleiterInnen und ModeratorInnen für Lernprozesse, die die Lernenden selbst, auf sehr unterschiedliche Weise und wesentlich durch außerschulische Sozialisationsfaktoren beeinflusst, vollziehen. Gerade im Hinblick auf die ethische Wende der Umweltpädagogik besteht Bedarf an Forschung und Aufklärung über die Zuordnung von schulischen und außerschulischen Lernprozessen. Die Schule kann nicht all das kompensieren, was in Familie und Gesellschaft an Erziehung, Traditions- und Wertevermittlung versäumt wird.

Sie darf sich aber auch nicht auf den rein kognitiven Bereich zurückziehen, da Wissen ohne ethische und emotionale Grundlage in vieler Hinsicht sinnlos ist und oft schnell vergessen wird.²⁹ Vom christlichen Menschenbild, dem humanistischen Bildungsideal und den aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen her ist die Ausrichtung auf ein ganzheitliches Erziehungskonzept unverzichtbar. Aber es muß deutlich gemacht werden, daß die Schule dazu nur einen begrenzten Beitrag leisten kann. Dies soll sie jedoch möglichst gut tun, indem sie sich auf die Kernberei-

²⁸ Klaus Reinhardt, *Öffnung der Schule. Community-Education als Konzept für die Schule der Zukunft?*, Weinheim/Basel 1992.

²⁹ Vgl. Daniel Goleman, *Emotionale Intelligenz*, München 1997.

che beschränkt, die Lernprozesse diskursiv durch Verknüpfung mit ethischen Grundfragen sowie eine Rückbindung an die Lebenswelt der Lernenden vertieft, durch Lehrerfortbildungen und eine Anpassung der Rahmenbedingungen die Qualität der Bildung optimiert und auch für persönliche Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden Raum gibt.

Angewendet auf den Bereich schulischer Umweltbildung bedeutet das: Die Grundkenntnisse für eine nachhaltige Entwicklung sind ein Bestandteil zeitgemäßer Bildung. Sie sollte nicht zu kurzatmig auf direkte Handlungserfolge ausgerichtet werden, denn sie will mehr als unmittelbar meßbare Verhaltensänderungen. Auch die Vermehrung des ökologischen Wissens ist nicht das primäre Ziel. Schließlich wäre es absurd, den Schulen all die komplexen Inhalte des Nachhaltigkeitskonzeptes als zusätzlichen Lehrstoff aufzubürden. Pädagogisch relevant ist vor allem der methodische Impuls für eine ethische Wende der Bildung. Dies kann bisweilen auch ein Maßstab sein, um manche Einzelheiten aus den Lehrplänen zu streichen.

IV. MAßNAHMEN ZUR FÖRDERUNG SCHULISCHER BILDUNG FÜR EINE NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Aus den vorangegangenen Ausführungen ergibt sich, daß die ethische Wende der schulischen Bildung und Erziehung für eine nachhaltige Entwicklung auf fünf Ebenen anzusetzen und diese zu vernetzen hat: Forschung, organisatorische Rahmenbedingungen, Lehrplangestaltung, Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien und Lehrerfortbildung. Dabei geht es teilweise um Rahmenbedingungen, für deren Gestaltung die Initiative von den Kultusministerien ausgehen muß.

1. Forschung

Die Vielfalt der Determinanten für ein umweltgerechtes bzw. umweltbelastendes Verhalten sowie die Möglichkeiten und Grenzen ihrer pädagogischen Beeinflussung sind noch nicht hinreichend erforscht. Vor allem in den sozialwissenschaftlichen Fächern muß die Grundlagenforschung verstärkt vorangetrieben werden. Nach Maßgabe des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung besteht hier ein deutlicher Nachholbedarf gegenüber dem naturwissenschaftlichen Bereich.

Die Kriterien für eine erfolgreiche Umweltbildung sind durch ständige Evaluationsforschungen zu präzisieren und zu überprüfen. Notwendig

für eine gezielte Förderung ist die systematische Zusammenführung, Analyse und vergleichende Bewertung von Erkenntnissen über die bisherigen Umweltbildungsmaßnahmen. Sollen sich Modellversuche als solides Instrument der Innovation erweisen, müssen sie durch intensive Forschung vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden. Besonders förderungswürdig nach den Kriterien des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) sind Forschungen zu den Zielen, Inhalten und Methoden der Umweltbildung, die in geeigneter Weise an konkrete Maßnahmen und Instrumente des Umweltschutzes anknüpfen.³⁰ Die Finanzierung der Forschung zur Umweltbildung ist primär Aufgabe der Länder.

2. Organisatorische Rahmenbedingungen

Die inhaltlichen und methodischen Anforderungen an eine nachhaltige Entwicklung sprengen vielfach den Rahmen dessen, was in den regulären Unterrichtszeiten bewältigt werden kann. Zur Unterstützung des Engagements in der Teilnahme an Lehrerfortbildungen, in fächerübergreifenden Unterrichtseinheiten, bei Projektwochen, der praktischen Gestaltung des Schulumfeldes oder bei anderen innovativen schulischen Umweltaktivitäten sollten Stundenentlastungen für Lehrer gewährt werden.

Der kooperative Abstimmungsbedarf zwischen den Lehrerinnen und Lehrern darf nicht zu hoch sein, sonst werden sie sich – vielfach bereits jetzt bis zum Rand belastet – resigniert zurückziehen. Zur Erleichterung der Kommunikation und Abstimmung zwischen den vielfältigen Initiativen sowie zur Vermittlung der nötigen Informationen kann die Ernennung von schulischen Umweltbeauftragten und Umweltfachberatern sehr hilfreich sein. Da die Hausmeister ökologische Schlüsselfiguren für die schulische Infrastruktur sind, sollte auf eine entsprechende Fortbildung geachtet werden.

Die Agenda 21 empfiehlt den Bildungsbehörden ausdrücklich, sich die einschlägigen Erfahrungen nichtstaatlicher Organisationen zu nutze zu machen, da diese »einen bedeutenden Beitrag zur Planung und Durchführung von Bildungsprogrammen leisten« und »entsprechend anerkannt werden« sollten (Agenda 21,36.5a). Für die Kooperation mit Umweltverbänden, kirchlichen Bildungseinrichtungen und privaten Stiftungen, die in ihrer auch methodisch innovativen Umweltpädagogik bisher

³⁰ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF), Forschung für die Umwelt (unveröffentlichtes Manuskript), Bonn 1997.

weitgehend unterschätzt wurden und die für die Lehrer und Lehrerinnen eine wichtige Anregung und Entlastung bringen können, sollten entsprechende Finanzmittel zur Verfügung stehen. Als Instrument der Innovation sind Modellversuche zu fördern und ihre Ergebnisse gezielt und breitenwirksam umzusetzen. Die unterschiedlichen Wettbewerbe, die es bereits gibt, sollten noch mehr bekannt gemacht und stärker mit attraktiven Preisen (möglichst von privaten Sponsoren) ausgestattet werden.

3. Lehrplangestaltung

«Lehrpläne sind gründlich zu überarbeiten, damit ein multidisziplinärer Ansatz gewährleistet ist, der Umwelt- und Entwicklungsfragen sowie ihre soziokulturellen und demographischen Aspekte und Verknüpfungen berücksichtigt» (Agenda 21, 36.5b). In den Lehrplänen einiger Länder finden ökologische Themen bereits eine umfangreiche Berücksichtigung. In der Praxis des schulischen Alltags kommt dabei teilweise wenig an. Es bleibt weitgehend bei ökologischen Einzelaspekten, die eher eine Randstellung haben. Demgegenüber gilt es, die vorhandenen Inhalte im Hinblick auf die Ansprüche des Nachhaltigkeitskonzepts systematisch herauszuarbeiten, sie gegebenenfalls neu zu interpretieren, mit ethisch-kulturellen Grundfragen zu verknüpfen und innovativ auf neue Methoden abzustimmen. Mittelfristig können sich daraus Impulse für die zukünftige Neugestaltung der Bildungspläne ergeben.

4. Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien

Der Kern der Herausforderung bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien für die Erziehung zu nachhaltiger Entwicklung besteht darin, die komplexe Thematik in eine für Schülerinnen und Schüler verständliche Sprache und Didaktik umzusetzen. Die Komplexität der Problemzusammenhänge muß auf existentielle Grundfragen reduziert werden, die sich altersgerecht formulieren lassen. Dabei sind alle Schultypen differenziert zu berücksichtigen, insbesondere aber die Grundschulen. Stets ist auf die Rückbindung an den aktuellen Forschungsstand in den Natur-, Verhaltens- und Sozialwissenschaften zu achten (vgl. Agenda 21, 36.10d). Die Thematik muß in innovative Lehrmethoden übersetzt werden, die auch im Schulalltag praktikabel und den Lehrerinnen und Lehrern ohne übermäßigen Zusatzaufwand zugänglich sind. Der Nutzung wirksamer Kommunikationsmittel kommt eine Schlüsselbedeutung für die erforderliche Breitenwirkung zu. Denkbar wäre hier etwa die Erstel-

lung eines entsprechenden Internet-Programms, eine Sendereihe im Fernsehen mit Begleitmaterial für den Unterricht oder die Erstellung von Umweltsimulationsprogrammen, die mit Computern in der Schule genutzt werden können.

5. Lehrerfortbildung

Ein grundlegender Nachholbedarf besteht in der Thematisierung ethischer Aspekte in den unterschiedlichen Fächern. Das im Rahmen des Konzepts der nachhaltigen Entwicklung erweiterte Verständnis der ökologischen Problematik eignet sich dabei als Ausgangspunkt, um normative und praktische Querschnittszusammenhänge zwischen unterschiedlichen Fächern und Handlungsbereichen zu verdeutlichen. Besondere Beachtung verdienen umweltspsychologische Erkenntnisse über die Determinanten und Einflussfaktoren eines umweltgerechten und solidarisches Verhaltens. Sie sollten im Hinblick auf ihre pädagogische Umsetzbarkeit in Interventionsstrategien, Modellen für die Transformation von extrinsischer in intrinsische Motivation oder für ein Lernen am Vorbild bewertet werden. Die didaktischen Konzepte der erfahrungsbezogenen Naturpädagogik, der gesellschaftskritischen Ökopädagogik sowie der handlungsorientierten Umwelterziehung sind zu diskutieren und zielgruppengerecht auf ihre jeweilige Brauchbarkeit in den unterschiedlichen Kontexten auszuwerten.

Die Lehrerfortbildung sollte auch praxistaugliche Anregungen für fachbezogene und fachübergreifende Unterrichtseinheiten, Schullandheimaufenthalte, Projektwochen, ökologische Gestaltungen des Schulumfeldes sowie für die Integration außerschulischer Umweltinstitutionen enthalten. Ebenso wichtig wie inhaltliche Aspekte sind Einführungen in neue didaktische Methoden. Diese müssen nicht notwendig umweltspezifisch sein. Sie bedürfen jedoch der Einübung sowie des Erfahrungsaustauschs über gelungene oder auch mißlungene Beispiele aus der Praxis.

V. ZUSAMMENFASSUNG

Als Resümee der vorangegangenen Überlegungen zur Rolle der Ethik in der Bildung sowie den Handlungsmöglichkeiten für eine Förderung und Reform der schulischen Umweltbildung läßt sich festhalten:

1. Die Grenzen der Umwelterziehung sind wesentlich die Grenzen der Pädagogik hinsichtlich der Vermittlung von Werthaltungen und

einem entsprechenden Handeln. Deshalb ist die entscheidende pädagogische Konsequenz des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung eine »ethische Wende«, d. h. die konsequente Verknüpfung von Grundlagen-, Orientierungs- und Handlungswissen.

2. Die christlichen Kirchen haben sich dem Leitbild der Nachhaltigkeit verpflichtet und sehen in seiner ethischen Vertiefung und pädagogischen Vermittlung einen Schwerpunkt ihres Beitrags zur Umsetzung der darin gesetzten Ziele. Da das Bemühen um die Einheit von Wissen, Gewissen und Handeln ein traditioneller Schwerpunkt christlicher Pädagogik ist, kann sie aus ihrer eigenen Erfahrung heraus wesentlich zur ethischen Wende der Umweltpädagogik beitragen.
3. Die vom Leitbild der nachhaltigen Entwicklung ausgehende ethische Orientierung des Umweltdiskurses ist nicht allein oder primär durch das Fach »Ethik« abzudecken. Sie erfordert vor allem eine konsequent fächerübergreifende Integration der unterschiedlichen Wissensgebiete.
4. Um die Handlungskonsequenzen des Gelernten zu verdeutlichen, kommt es darauf an, den Bezug zur Lebenswelt der Lernenden herauszuarbeiten, formale und nichtformale Lernprozesse enger zu verknüpfen, mit außerschulischen Institutionen zu kooperieren und Selbständigkeit zu fördern.
5. Die hohe Komplexität des Themas »nachhaltige Entwicklung« muß dadurch reduziert werden, daß der Unterricht zielgruppenorientiert an die Sprache und den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler anknüpft. Entsprechende Unterrichtsmaterialien müssen in Zusammenarbeit von Fachleuten für nachhaltige Entwicklung, Didaktikern und Praktikern erarbeitet sowie in Lehrerfortbildungen vermittelt und diskutiert werden.
6. Die politisch eingegangenen Verpflichtungen zu einer Bildung und Erziehung für nachhaltige Entwicklung erfordern, daß die Kultusministerien auf fünf Ebenen die Initiative ergreifen: Forschungsförderung, Reformen der organisatorischen Rahmenbedingungen, Lehrplangestaltung, Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien und Lehrerfortbildung.

Markus Vogt, Dr. theol., ist Leiter der Clearingstelle Kirche & Umwelt in Benediktbeuern, des von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt geförderten Gemeinschaftsprojekts der Kommission VI der Deutschen Bischofskonferenz und der Philosophisch-Theologischen Hochschule der Salesianer Don Boscos in Benediktbeuern.