

# Erwachsenenbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Heino Apel

*Der Begriff «Nachhaltigkeit» wird innerhalb der Erwachsenenbildung in der Regel umgangssprachlich verwendet. Gleichwohl lassen sich im Konstrukt der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BfnE) viele Bezüge auf die Erwachsenenbildung finden. In Weiterbildungseinrichtungen wird die Aufgabe, einen Beitrag zu einer Entwicklung für eine nachhaltigen Gesellschaft zu leisten, weiterhin engagiert ausgeführt. Häufig allerdings nicht mit Orientierung auf BfnE, sondern mit stärkerem Bezug auf klassische Umweltbildungsthemen und mit partizipativer Ausrichtung.*

## Die Erwachsenenbildung bei der Konzeptentwicklung

Der eigentliche Anstoß für eine BfnE, das Kapitel 36 der Agenda 21 von 1992, «Förderung der Schulbildung, des öffentlichen Bewusstseins und der beruflichen Aus- und Fortbildung» (vgl. BMU o. J.) indiziert vom deutschen Titel her die Bildungsfelder Schule und berufliche Bildung. Im Text selbst findet sich so wenig explizit Pädagogisches, dass inhaltliche Bezugnahmen kaum möglich sind. So verwenden auch alle deutschen Dokumente, die grundlegend zur Entwicklung des Begriffs BfnE beigetragen haben, das Kapitel vornehmlich als Referenzrahmen. Schließlich hat das jüngst ausgelaufene Modellversuchsprogramm «21» der Bund-Länder-Kommission (BLK) «Bildung für eine nachhaltige Entwicklung», das für den Schulbereich ausgelegt war, entscheidende Entwicklungsimpulse für den Bildungsbereich Schule gegeben, während in den übrigen Bildungsbereichen keine vergleichbaren Programme stattgefunden haben.

Betrachtet man die Grundlegungen zur BfnE, dann haben allerdings Konzepte der Erwachsenenbildung bzw. ihre reformpädagogische Ausprägung erheblich mehr Einfluss als schulpädagogische Richtlinien. Die erste deutsche offizielle bildungspolitische Stellungnahme zur BfnE, das BLK-Heft 69 «Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen» (BLK 1998), setzt in ihren didaktischen Prinzipien weitgehend auf die damalige aktuelle pädagogische weiterbildungspolitische Debatte. Der Konstruktivismus wird bereits bemüht, der Übergang von der Qualifikations- zur Kompetenzdebatte wird sichtbar und der Begriff des lebenslangen Lernens hält Einzug. Dieser Bezug auf eine «nicht-schulische» Pädagogik ist auch nicht verwunderlich, weil die Intention des

Kapitel 36 der Agenda 21 darin besteht, die Aus-, Weiter- und Bewusstseinsbildung ganz allgemein zu einem wichtigen Träger bei der Umsetzung des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung zu machen. Sowohl in der Bestandsaufnahme des «Orientierungsrahmens» zur Umweltbildung (BLK 1998: 11–14) als auch in der Entwicklung des Leitbildes BfnE (BLK 1998; 41–61) wird der biografische Ansatz gewählt, d. h. die Autoren beziehen sich gleichgewichtig auf alle Bildungsbereiche, wie derzeit in der Diskussion zum lebenslangen Lernen üblich.

Im Gutachten zum BLK-Programm «Bildung für eine nachhaltige Entwicklung» beziehen sich die Autoren in ihren bildungstheoretischen Konzeptionen wesentlich auf den Orientierungsrahmen, wobei sie die partizipativen Schlüsselkompetenzen des Orientierungsrahmens zum Begriff «Gestaltungskompetenz» (de Haan/Harenberg 1999: 58) bündeln, der im BLK-Programm das Hauptlernziel für schulische Curricula darstellt.

Auch auf Akteursseite haben zu Beginn die Schulen nur eine geringe Rolle gespielt. In Deutschland hat die Auseinandersetzung mit dem Konzept «Sustainable Development» relativ spät Mitte der 1990er Jahre begonnen. Auslöser war die Studie des Wuppertal Instituts «Zukunftsfähiges Deutschland» (vgl. BUND/MISERIOR 1996) bzw. deren hervorragende Öffentlichkeitsarbeit. Gewissermaßen in einem «Top-down»-Konzept wurde die Botschaft einer Neubestimmung der Umweltbildung zugunsten einer BfnE von überregionalen Einrichtungen der Weiterbildung und der außerschulischen Bildung über zahlreiche Konferenzen und Fortbildungsangebote unter die Multiplikatoren, die vorwiegend aus dem Umweltbereich stammten verbreitet. Untersuchungen zeigen, dass gegen Ende des «Agendajahrzehnts» die meisten Multiplikatoren der Umweltbildung über das Konzept informiert waren (vgl. Helfert 1999). Etwa ein Drittel der Volkshochschulen haben das Agendakonzept in ihren Einrichtungen vorgestellt, etwa ein Drittel der Einrichtungen war direkt in lokalen Agendabewegungen involviert, und nur ein Drittel haben das Thema zu dem fraglichen Zeitpunkt noch nicht angesprochen (vgl. Helfert 1999: 93). Auch in einer großen Befragung im Jahre 1998/99 der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) bei nahezu allen Anbietern von außerschulischer Umweltbildung behauptet ein Drittel der Einrichtungen, Veranstaltungen zu Agenda21 angeboten zu haben (vgl. Giesel et. al. 2001).

### **Annäherung durch Globalisierung**

Dass auf moderne didaktische und methodische Konzepte der Erwachsenenbildung bei der Konstituierung eines bildungstheoretischen Konzeptes für die BfnE zurückgegriffen wurde, verwundert nicht. Das gesamte Bildungssystem steht unter großem Veränderungsdruck, weil sich die sozio-ökonomischen Rahmen-

bedingungen angesichts der Globalisierungsprozesse in den letzten Jahrzehnten gravierend verändert haben. Die Herausforderung von Rio, nach der Umwelt- und Entwicklungsbildung sich an Entwicklungsprozessen einer auf Nachhaltigkeit zielenden Gesellschaft orientieren sollte, ist nur Teil der Herausforderung des Bildungssystems, sich insgesamt den veränderten Entwicklungsprozessen anzupassen. Eine Ausbildung auf Vorrat oder ein Belehrtwerden durch allwissende Lehrer, ein undurchlässiges Bildungssystem oder Lernen nach staatlich vorgegebenen Curricula wird dem rasanten Wandel nicht mehr gerecht. Auch ohne den Bezug auf Nachhaltigkeit spielt z. B. das Retinitätsprinzip eine Rolle. Wirtschafts- Arbeits- und Sozialmärkte sind hochgradig vernetzt. Ein Zusammenbruch an einer Stelle im System hat gravierende Folgen für das Gesamtsystem. Auch der Partizipationsgedanke ist längst nicht mehr allein ein Spezifikum gesellschaftlich aufgeklärter Kräfte. Ein Unternehmen, dem es nicht gelingt, seine Angestellten selbstverantwortlich gestalterisch einzubinden, wird im harten Kampf um Produktivitätsvorteile das Nachsehen haben. Auf der Rio-Konferenz wurde gewissermaßen am Spezialthema Umwelt und Entwicklung nur vorweggenommen, was – allerdings ohne den Bezug auf Gerechtigkeit und Ressourcenschonung – in der allgemeinen Entwicklungstendenz liegt: das Gebot an hoher Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Selbständigkeit und Zukunftsfähigkeit im Sinne langfristiger Standortsicherung. Diese Prinzipien wirken auf das Bildungssystem zurück, das diesen Anforderungen gerecht werden muss.

### **Nachhaltigkeit in der Erwachsenenbildung**

Es gibt nur wenige Veröffentlichungen zu BfnE aus dem Umfeld der Erwachsenenbildung. In bildungspolitisch orientierten Texten zur Weiterbildung wird unter «Nachhaltigkeit» in aller Regel die Verstetigung von Projekten verstanden: Wenn ein extern gefördertes Modellvorhaben nach Ablauf des Förderzeitraums in Eigenregie weitergeführt wird, ist eine «nachhaltige» Förderung gelungen. Auch spricht man von nachhaltigem Lernen, wenn die Lernenden nach dem Lernprozess das Gelernte anwenden können. Durch die synonyme Verwendung von Nachhaltigkeit und dauerhaft bzw. Verstetigung im Kontext von Modellversuchsprogrammen entsteht auch kein «Unrechtsbewusstsein» hinsichtlich einer Begriffsentfremdung, weil das Konzept BfnE im Detail weder der zuständigen Bildungsadministration noch den Bildungsforschern vertraut ist.

Im Sinne der Rio-Konferenz herrscht unter den Theoretikern der Erwachsenenbildung ein eher zögerlicher bis ignoranter Umgang mit der Kategorie «Nachhaltigkeit». Immerhin nutzen Tippelt in seinem Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (vgl. Tippelt 1994) und Siebert in seinem Studententext

Theorien für die Praxis (vgl. Siebert 2004), die Kategorie «sozialökologischer Theorieansatz», um dessen Einfluss und Wirkungsweise auf die pädagogische Praxis zu illustrieren. Diese Referenz bezieht sich schon dem Namen nach primär nicht auf Rio, sondern auf die in der Bürgerinitiativbewegung in den 1970er Jahren aufgekommene Ökologiedebatte, die damals bereits nach einem mehr politischen und ganzheitlichen Bildungsverständnis verlangte. Die Autoren zeigen auf, dass die Diskussion um Ökologie in systemtheoretischer Sicht einerseits und um den Naturbegriff als eigenständige Wertkategorie andererseits die in der Humboldtschen Tradition verankerte anthropozentrische Bildungssicht erweitert hat, so dass der Mensch als Teil der «Mitwelt» begriffen werden muss, für die eine Verantwortung besteht, die sich in Bildungsinhalten niederschlägt. Siebert diskutiert die Brisanz, die in wertorientierten pädagogischen Ansätzen besteht. Eine Ökopädagogik darf sich nicht als neue Postulatspädagogik präsentieren und sie darf sich nicht überschätzen, denn ökologische Bildungsarbeit kann nicht geradewegs den umweltgerecht bzw. nachhaltig handelnden Bürger erzeugen. Als Prinzipien ökologisch orientierter Bildungsarbeit werden aufgezählt (Siebert 2004: 78):

- lokal handeln, global denken
- antizipatorisch lernen, d. h. die Folgen des Handelns einkalkulieren
- innovativ lernen, d. h. Phantasie für Alternativen entwickeln
- ganzheitlich lernen, d. h. unterschiedliche Zugänge zur Wirklichkeit (wieder-) entdecken
- vernetzt, d. h. in Zusammenhängen denken,
- nicht nur Handlungskompetenzen, sondern auch die Bereitschaft zum Unterlassungshandeln erlernen
- die eigene Betroffenheit reflektieren und sie produktiv anwenden,
- Ambiguitätstoleranz, d. h. das Aushalten widersprüchlicher, unklarer Situationen fördern
- Wahrnehmungsfähigkeiten für Natur schärfen
- ökologisches Elementarwissen (z. B. über Schadstoffmesswerte) erwerben
- ökologische Produktmitbestimmung im Betrieb erlernen
- in der Öffentlichkeit ökologisch argumentieren lernen
- Zivilcourage für friedlichen ökologischen Widerstand einüben
- von fremden Kulturen lernen
- Phantasie für nachhaltige Problemlösungen entwickeln

An diesen Prinzipien wird sichtbar, dass der ökologisch orientierte Bildungsbegriff dominiert und Nachhaltigkeitsprinzipien nur angedeutet sind. Mit deutlicherem Bezug auf BfnE unterscheidet Schübler (2001: 23): In eine bildungs-

theoretische Sichtweise – die Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinander zu setzen und ihre Werte, Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen hinsichtlich der Vereinbarkeit mit einer nachhaltigen Entwicklung zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren. Und in eine lerntheoretische Sichtweise – nachhaltig als dauerhafte Bedeutung durch eine Bildungsmaßnahme angestoßener Lern- und Aneignungsprozesse für den Lernenden. Sie plädiert dafür, beide Sichtweisen zu verbinden, weil so die normative Ausrichtung einer BfnE, die auf langfristige Verhaltensänderung zielt, besser unterfüttert werden kann. Schüblers Konzept rekurriert stark auf den Konstruktivismus, indem sie objektivierbaren Einsichten und äußeren Gewissheiten über Umweltveränderungen eine Absage erteilt. Zur Qualifizierung für ein nachhaltiges Lernen zählt sie folgende Kompetenzfelder auf:

- Diagnosekompetenz
- Beratungskompetenz
- Ermöglichungskompetenz
- Prozess- und Transferkompetenz
- Reflexionskompetenz

Man vermisst hier die Handlungsdirektiven, die mit der Gestaltungs- und Partizipationsforderung z. B. bei de Haan/Harenberg (1999) im Vordergrund stehen, was der konsequenteren Hinwendung zum Konstruktivismus geschuldet ist, denn aus diesen Kompetenzen resultiert letztlich das Potential für eine nachhaltigere Gestaltung der Lebenswelt. Dass es Schübler um Handeln geht, zeigen ihre Forschungsfragen zum nachhaltigen Lernen (2002: 110). Sie hinterfragt, mit Hilfe welcher Verfahren sich nachhaltige Wirkungen (insbesondere selbst-gesteuerter) Lernprozesse erfassen lassen, durch welche Maßnahmen sich vor, während und nach dem Lernprozess der Bestand des Gelernten unterstützen lässt, ob nachhaltiges Lernen nur individuell oder auch organisational denkbar ist und wie dem Gedanken der Nachhaltigkeit selbst in Lernprozessen Rechnung getragen wird.

Während im BLK-Ansatz wie bei Schübler das Lernen für die nachhaltige Entwicklung trotz konstruktivistischer Einfärbung zentral ist, insistiert Müller (2000) in seinen Reflexionen über BfnE mit Bezug auf Klafki darauf, den Mensch im Mittelpunkt zu lassen. Er vertritt die Auffassung, dass Pädagogik die Aufgabe habe, zwischen Anforderungen an das Individuum und den Ansprüchen des Individuums zu vermitteln. *«Eine Bildung für Nachhaltigkeit ist also durchaus bildungstheoretisch zu begründen, nur steht hier nicht die ökonomische oder umweltpolitische Perspektive im Vordergrund, sondern die Perspektive des einzelnen Menschen in seiner individuellen Entwicklung»* (Müller 2000:).

## Globales Lernen und Erwachsenenbildung

Neben dem Begriff «nachhaltigen Lernens» entwickelte sich parallel das Konzept des «Globalen Lernens». Folgt man der Philosophie der Agenda 21 von 1992, dann sollten eigentlich die Konzepte Umwelterziehung (oder Umweltbildung) und entwicklungspolitische Bildung unter dem Dach der BfnE vereinigt werden. Diese begrifflich zwingende Schlussfolgerung, die auch im Bericht der Bundesregierung zur BfnE (vgl. BMBF 2002) gefordert wird, widerspricht aber in Deutschland der Tradition eines getrennten Feldes von Einrichtungen und Vertreter(inne)n der Umweltbildung und der entwicklungsorientierten Bildung. Bislang ist es nicht gelungen, eine gemeinsame Bildungsstrategie zu verwirklichen. Da die entwicklungsorientierte Bildung in der Regel von Nichtregierungsorganisationen (NGOs) vertreten wird, ist sie eine «außerschulische» Bewegung, die der Erwachsenenbildung näher steht als der Schulbildung. Seitz (2001) erläutert, wie die entwicklungspolitische Bildung, die ihren Ausgang im Nord-Süd-Konflikt hatte, im Zeichen der Globalisierungsprozesse zum «Globalen Lernen» mutierte. BfnE als eigenständiges Konzept begrüßt er, formuliert aber sogleich die Warnung, dass in der Realisierung von Nachhaltigkeitsansätzen meist die globalen noch vorherrschenden Konfliktfelder wenig ergründet seien. Die Definition des Globalen Lernens liest sich wie eine um den Ressourcenaspekt bereinigte Beschreibung der BfnE: *«Globales Lernen zielt damit auf die Entfaltung der kognitiven, sozialen und praktischen Kompetenzen, derer wir bedürfen, um auch unter den komplexen Bedingungen einer zusammenwachsenden Welt ein verantwortungsbewusstes Leben führen zu können und unser lokales Handeln mit globalen Erfordernissen in Einklang zu bringen»* (Seitz 2001: 25). Auch hierbei wird der Kompetenzbegriff und nicht die fachliche Qualifikation betont.

## Entwicklungsperspektiven

Diese Beispiele zeigen, dass eine einheitliche Vorstellung über einen Bildungsbegriff zur Nachhaltigkeit nicht vorliegt, und vielleicht auch nicht unbedingt vorliegen muss. Bereits unter dem Namen «Umweltbildung» waren und sind sehr unterschiedliche Konzepte subsumiert, die von rein kognitionslastigen auf Qualifizierung zielenden Bildungsangeboten zur Umwelttechnik bis zu meditativ orientierten Naturerfahrungsansätzen reichen. Die Konzeption von schulischer Bildung sollte die Interessens- und Lebenswelt der Schüler(innen) berücksichtigen, die Weiterbildung muss sich an den aktuellen Herausforderungen und Bildungsbedarfen orientieren. Diese heilsame Abhängigkeit von den Bildungsnachfragenden in der Weiterbildung bewirkt angesichts der stetig wechselnden Anforderungen und der Unterschiedlichkeit nachfragender Bildungsmilieus

automatisch eine Angebotsdifferenzierung, hinter der sich auch eine Vielfalt theoretischer Bezugsstrukturen verbirgt. In der außerschulischen Praxis und bei Angebotsplanenden der Erwachsenenbildung herrscht inzwischen eine überwiegende Ablehnung des Begriffs «Bildung für eine nachhaltige Entwicklung» vor, weil dieses Wortungetüm nur sehr schwer kommunizierbar ist. Der implizite Vollständigkeitsanspruch, dass mit einem Angebot zur Nachhaltigkeit, die Ressourcen-, die soziale, die ökonomische bzw. Entwicklungs- sowie die intergenerative Frage zu behandeln sei, widerspricht dem Weiterbildungsprinzip, ein Angebot nicht nur bedarfsorientiert, sondern auch lernergerecht und situativ zu verankern. In den neueren Bildungsangeboten der einschlägigen Einrichtungen (Umweltzentren, Kirchen, Volkshochschulen, Akademien etc.) findet man deshalb sehr viele «klassische» Angebote zur Umwelt, zur Politik und zur Entwicklungsproblematik nach wie vor säuberlich getrennt voneinander, was weniger auf ein Unverständnis hinsichtlich der BfnE zurück zu führen ist als vielmehr eine realistische Abbildung des Machbaren im Bildungsmarkt darstellt.

Der BLK-Kongress zur BfnE (vgl. BLK 2001: 77ff.), der als Rück- und Ausblick zur BfnE konzipiert war, bot der Weiterbildung ein eigenes Forum, das ihre Bedeutung für die Umsetzung der Entwicklung zu einer nachhaltigen Gesellschaft betont: Beklagt wird die Diskrepanz von politischem Auftrag und Ressourcenzuwendung, gefordert werden insbesondere innovative Vermittlungsformen jenseits klassischer Kursangebote. Dabei werden Formen der Bürgerbeteiligung und der Projektarbeit genannt, vielfach auf die Bedeutung professioneller Vermarktungsstrategien hingewiesen und die Notwendigkeit, neue Zielgruppen anzusprechen, betont. Der kommunikative Aspekt der BfnE wird von Kruse-Graumann betont. Sie definiert: «Lernen für Nachhaltigkeit» ist nicht als ein nur individuenzentriertes Programm zu denken. Vielmehr geht es um ein soziales bzw. kollektives Lernen, das wesentlich von der Interaktion und Kommunikation der Lernenden lebt, also ein miteinander und voneinander, d. h. partizipatorisches Lernen ist. (Kruse-Graumann 2001: 100)

Die Kommission «Bildung für eine nachhaltige Entwicklung» in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften erhebt in ihrem Forschungsmemorandum (2004) nicht die Frage nach der «richtigen» Begriffsbestimmung. Sie schlägt vor, verstärkt «Survey-Forschung» zu betreiben, wozu sie auch die Wirkungsfrage von Schülern zählt. Sie möchte Innovationsforschung anregen, was generell die Entwicklung und Umsetzung innovativer Bildungsangebote betrifft. Sie fordert Qualitätsforschung, womit sie an der allgemeinen Qualitätsentwicklungsdebatte im ganzen Bildungsbereich anknüpft. Und schließlich fordert sie Lehr-Lernforschung auf Seiten der Lehrenden und Lernenden ein.

## Literatur

- BUND und MISERIOR (Hrsg.) (1996): *Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung*. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2002): *Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Bonn.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU) (o. J.): *Agenda 21*. Bonn.
- Bund-Länder-Kommission (BLK) (1998): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen*. Heft 69. Bonn.
- Bund-Länder-Kommission (BLK) (2001): *Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Heft 97. Bonn.
- de Haan Gerhard/ Harenberg Dorothee (1999): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm*. Heft 72, Bonn.
- Helfert, Manfred (1999): *Die Rolle der Bildungsinstitutionen bei der Agenda 21*. Magisterarbeit im Hauptfach Erziehungswissenschaft, Universität Heidelberg.
- Giesel, Katharina D./ de Haan, Gerhard/ Rode, Horst/ Schröter, Sebastian/ Witte, Ulrich (2001): *Außerschulische Umweltbildung in Zahlen. Die Evaluationsstudie der Deutschen Bundesstiftung Umwelt*. Berlin.
- Kommission «Bildung für eine nachhaltige Entwicklung» in der DGfE (2004): *Forschungsprogramm «Bildung für eine nachhaltige Entwicklung»*. Unter <http://www.nachhaltigkeitsbildung.de> (Stand: 31.01.2005).
- Kruse-Graumann, Lenelis (2001): *Lernen für Nachhaltigkeit – nachhaltiges Lernen: Eine ubiquitäre Aufgabe – an vielen Orten, mit vielen Akteuren, in vielen Handlungsbereichen*. In: BLK (2001): *Zukunft lernen und gestalten*. Heft 72. Seiten 96–103.
- Müller, Ulrich (2000): *Der Mensch im Mittelpunkt. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung benötigt eine Klärung ihres Bildungsbegriffs*. In: *Politische Ökologie, Sonderheft 12: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Seiten 8–11.
- Schübler, Ingeborg (2001): *Lern- und Professionstheoretisches zum nachhaltigen Lernen*. In: *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*. Jahrgang 52, Heft 200. Seiten 23–29.
- Schübler, Ingeborg (2002): *Nachhaltigkeit in der Weiterbildung*. In: *Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ)*, Jahrgang 13, Heft 3. Seiten 108–111.
- Seitz, Klaus (2001): *Politische Bildung und Nord-Süd-Konflikt. Von der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen*. In: *Praxis Politische Bildung*. Jahrgang 5, Heft 1. Seiten 19–27.
- Siebert, Horst (2004): *Theorien für die Praxis. Studentexte für Erwachsenenbildung*. Bielefeld.
- Tippelt, Rudolf (Hrsg.)(1994): *Handbuch Erwachsenenbildung – Weiterbildung*. Opladen.