

Nachhaltigkeit als erwachsenenpädagogische Herausforderung

Heino Apel

1 Einführung

Aus der Sicht einer Volkshochschule oder einer anderen entsprechenden Einrichtung ist die Gestaltung ihres Bildungsangebotes immer eine Gratwanderung zwischen dem, was man als Nachfrage am Bildungsmarkt vermutet und dem, was man als Beitrag für eine öffentlich verantwortete Bildung für unterstützenswert hält, auch wenn die Aussicht auf große Teilnehmendenzahlen dabei ungewiss ist. Wer eine VHS allein als Bildungsdienstleister zur lokalen Standorticherung erklärt, wird sich wundern, wenn er z.B. das Programmangebot der VHS München im Fachbereich Philosophie aufschlägt. Zu den großen Fragen, die uns jenseits von Berufskarriere bewegen, findet sich hier vieles. Man kann also nicht sagen, heute würde nur noch berufsqualifizierendes Wissen und Spaßkultur gefragt. Dennoch lassen sich Themen, die man für bedeutsam halten mag, nicht einfach wegen ihrer Bedeutung ins Programmangebot setzen. Ein Thema braucht eine öffentliche Akzeptanz, es muss einen gewissen Reizwert haben und etwas „Prickelndes“ versprechen, um Bildungsnachfragende anzulocken. Genau damit scheint es beim Thema dieses Beitrags in der Öffentlichkeit zu hapern. Anbieter, die sich in den 1990ern noch relativ erfolgreich mit Umweltbildung behaupten konnten, mussten feststellen, dass die damals aufkommende „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ beim Nachfrager äußerst zögerlich ankam. Und das hat sich bis heute wenig verändert. Es gibt ein Umweltbewusstsein, das über die Jahre an vorderer Stelle statistisch messbar ist, in dessen Kontext eine nicht sehr große, aber doch konstante Bildungsnachfrage existiert. Der Begriff Nachhaltigkeit ist heute in Parteiprogramme, Wirtschaftsverlautbarungen und Regierungsstatements stark diffundiert, ein „Nachhaltigkeitsbewusstsein“ gibt es aber nicht. Nachhaltig wird von vielen, die es gebrauchen, und von den meisten, die es wahrnehmen, nur als Ersatzadjektiv für „langfristig“ oder „dauerhaft“ verstanden. Was soll daran prickelnd sein? Ein weiterer Grund für die Schwierigkeit mit „Nachhaltigkeitsangeboten“ ist die Komplexität des Gegenstandes. Ein Sachverhalt, der auf Nachhaltigkeit rekurriert, sollte schulgemäß generationsübergreifend, global und lokal die Aspekte

Ökonomie, Ökologie und Soziales, nach Möglichkeit noch Kulturelles umfassen. Ein so interdisziplinär aufgeladenes Themenfeld ist aus pädagogischer Sicht ein Bildungsungetüm. Die Kunst, Komplexität zu reduzieren, greifbar zu machen und ihren Kern doch zu bewahren, kommt der Quadratur des Kreises nahe.

Welchen Beitrag Bildung zum Thema Nachhaltigkeit leisten kann, ist für die Schulbildung mit zwei großen Programmen der früheren Bund-Länder-Kommission Anfang der Jahrhundertwende untersucht und gefördert worden. Es existieren Lehrmaterialien und es gibt ein allgemein akzeptiertes Bildungskonzept (BLK 1999), das mit der Ausprägung einer spezifisch definierten Gestaltungskompetenz als „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ umfassend charakterisiert ist. Für die Erwachsenenbildung fehlt ein solches allgemein anerkanntes Konzept. Die Volkshochschulen halten sich mit Angeboten zur Nachhaltigkeit relativ zurück und in der außerschulischen Bildung (z.B. in Umweltzentren) greift man im Wesentlichen auf die „Schul-BNE“ Gerhard de Haanscher Prägung zurück.

Im Folgenden wird versucht, den Nachhaltigkeitsbegriff etwas zu konkretisieren, und Wege zu skizzieren, wie Bildungsangebote für eine nachhaltige Entwicklung in der Erwachsenenbildung aussehen könnten.

2 Nachhaltigkeit – eine schillernde Begriffshülse

Wenn Nachhaltigkeit ein präzise bestimmter Begriff wäre, hätte er sich nicht so erfolgreich verbreitet. Bereits bei der Namensgebung herrscht Vielfalt vor. In Deutschland stand man nach dem „Erdgipfel“ in Rio 1992, wo auch unsere Regierung völkerrechtliche Zustimmung zu der „Agenda 21“ (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 1992) gegeben hat, in der das Leitbild sustainable development mit vielen Ausführungen beschrieben wird, vor dem Problem, wie übersetzt man das? „Dauerhafte Entwicklung“? „Tragfähige Entwicklung“? Da erfolgte mehrheitlich der Rückgriff auf das forstwirtschaftliche Vorbild der „nachhaltigen Entwicklung“. Das Wuppertal-Institut, das in Anlehnung an „Sustainable Netherlands“ auch für Deutschland eine nationale Studie für einen Entwicklungspfad im Sinne von Rio vorlegte, betitelte seine Studie mit „Zukunftsfähiges Deutschland“ (BUND & Miserior 1996), d.h., die Autoren trauten dem Begriff „nachhaltig“ nicht so ganz.

In vielen umweltpädagogischen Publikationen nimmt man bei der Erklärung Bezug auf Äußerungen von Hans Carl von Carlowitz aus dem Jahr 1713, der von einer nachhaltigen Nutzung des Waldes spricht, wobei gemeint ist, dass

aus dem Wald nur so viel herausgeschlagen werden sollte, wie auch nachwächst. Diese forstwirtschaftliche Metapher ist wesentlich ökologisch am Fließgleichgewicht orientiert, denn der Zuwachs eines Waldes lässt sich unter Beachtung von Boden, Wetter, Baumbestand und geografischer Lage relativ genau berechnen, sodass eine wissenschaftlich begründbare Formel existiert, mit der „nachhaltig“ im Forst gewirtschaftet werden kann. Wenn im globalen Kontext von Nachhaltigkeit gesprochen wird, bezieht man sich allerdings auf den Brundtland-Bericht (1987), in dem der Begriff „sustainable development“ geprägt wurde. In der Eindeutschung haben sich daraus zwei Begriffe etabliert: „Nachhaltigkeit“ und „nachhaltige Entwicklung“. Im Folgenden betrachte ich beide Begriffe als Synonym. Die Ausgangslage für den Brundtland-Bericht war eine wachsende Umweltschutzbewegung im Norden und ein großes Entwicklungsbedürfnis im Süden. Die Bedrohung des „Raumschiffs Erde“ durch umwelterstörerische Aktivitäten war vom Club of Rome (Meadows u.a. 1972) bereits 1972 analysiert worden, was in den westlichen Ländern der nördlichen Hemisphäre zu einer Kritik am Wachstum und seiner Indikatoren führte. Wachstum führt zu weiterer Verschmutzung und zu einem weltweiten Raubbau an Ressourcen unter unsozialen Bedingungen, war die Formel. Dagegen wurde „Small is beautiful“ (Schumacher 1977) gesetzt und für bescheidenere Lebensstile plädiert. Indira Gandhi erklärte im Gegenzug auf der ersten Umweltkonferenz der UN 1972 in Stockholm sinngemäß, dass Umweltschutz ein Luxus sei, den sich nur die reichen Länder leisten können. D.h., in der „ersten“ Welt gab es besonders in den Nichtregierungsorganisationen starke Kräfte, die kein Wachstum mehr befürworteten, und in der „dritten“ Welt wollte man gerade mit technischem Fortschritt und Wachstum aus der Armut herauskommen. Als die westlichen Kräfte in der UN einen Umweltgipfel starten wollten, wehrten sich die Staaten der „3. Welt“ und verlangten, dass man Umwelt nicht ohne Entwicklungsperspektiven diskutieren könne. Es ist der Umsicht der norwegischen Ministerpräsidentin Gro Harlem Brundtland zu verdanken, dass sie als Vorsitzende der World Commission on Environment and Development (Hauff 1987) die widerstreitenden Kräfte mit der Kompromissformel: sustainable development befrieden konnte. In dem Bericht „Our Common Future“ wird eingangs im 2. Kapitel definiert: „Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generation to meet their own needs“ (World Commission on Environment and Development 1987, S.43). Auf diese Definition beziehen sich alle Autoren, wobei ihre Auslegung allerdings zu sehr unterschiedlichen Positionen führen kann (Tremmel 2003). Der Bericht weist auch darauf hin, dass sustainable development kein fester Zustand von Harmonie darstellt, sondern als ein Prozess des Wandels

verstanden werden muss. „Thus in the final analysis, sustainable development must rest on political will“ (ebd., S. 9). Der renommierte Nachhaltigkeitsexperte Wolfgang Sachs vom Wuppertal Institut weist darauf hin, dass die Unbestimmtheit der Aussage der Definition einerseits ein Vorteil ist, weil sie als „Alleskleber“ von Jedermann nutzbar sei und so erst zu einer weiten Verbreitung führen konnte. Andererseits weiche sie der Gerechtigkeitsfrage aus, weil nicht gesagt wird, welche Bedürfnisse und wessen Bedürfnisse hier befriedigt werden sollen (Sachs 2003, S. 85 f.). Rückblickend haben sich die Konstellationen in der Welt verändert. Sachs sieht heute weniger den Nord-Süd-Konflikt, als viel mehr den Konflikt zwischen den konsumierenden Mittelschichten und Eliten gegenüber den Entrechteten und Unterdrückten in der ganzen Welt.

Der Brundlandt-Bericht diente als Grundlage für die Konferenz zu Umwelt und Entwicklung der UN in Rio 1992, auf der von 178 Staaten mehrere Deklarationen zum Umweltschutz und zur Entwicklung ausgearbeitet und unterzeichnet wurden. Darunter zählt das Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert, die Agenda 21 (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 1992). Dieses 40 Kapitel umfassende Dokument gibt detaillierte Handlungsaufträge, es „gilt sowohl für Industrie- wie für Entwicklungsländer. Es enthält wichtige Festlegungen, u. a. zur Armutsbekämpfung, Bevölkerungspolitik, zu Handel und Umwelt, zur Abfall-, Chemikalien-, Klima- und Energiepolitik, zur Landwirtschaftspolitik sowie zu finanzieller und technologischer Zusammenarbeit der Industrie- und Entwicklungsländer (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 1992). Zur Zeit des „Erd-Gipfels“ war der Ostblock zusammengebrochen, es dominierten wirtschaftsliberale Positionen, sodass marktwirtschaftliches Denken, Freihandel und Selbstverpflichtung durch Unternehmen in weiten Passagen vorherrschen. Den „Stakeholdern“ wird in vielen Empfehlungen mehr Gewicht als einem regulierenden Staat eingeräumt. Sachs und Tremmel sehen im „Erdgipfel“ mehr einen Entwicklungsgipfel als einen Umweltgipfel, d.h., die Ressourcenschonung steht nachrangig hinter der wirtschaftlichen Entwicklung. Das Kapitel 36 ist der Aufgabe der Bildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung gewidmet. Eingangs heißt es: „Sowohl die formale als auch die nichtformale Bildung sind unabdingbare Voraussetzungen für die Herbeiführung eines Bewusstseinswandels bei den Menschen, damit sie in der Lage sind, ihre Anliegen in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung abzuschätzen und anzugehen“. Hier waren Autoren am Werke, die mehr den Erziehungs- als den Bildungsaspekt im Fokus hatten. Nach diesem Papier müsste im Prinzip das gesamte Bildungswesen zu einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung umgekrempelt werden. Bei den Umsetzungsvorschlägen heißt es z.B. im Abschnitt d):

„den Bildungsbehörden wird empfohlen, mit entsprechender Hilfestellung durch Gemeindeorganisationen oder nichtstaatliche Organisationen für alle Lehrkräfte, Verwaltungsfachleute und Bildungsplaner sowie für alle Erzieher des nonformalen Bereichs in allen Sektoren berufsvorbereitende und berufsbegleitende Weiterbildungsprogramme zu unterstützen oder aufzustellen, die sich mit Inhalt und Methodik von umwelt- und entwicklungsorientierter Bildung/Erziehung befassen, wobei sie sich die einschlägigen Erfahrungen nichtstaatlicher Organisationen zunutze machen sollen“.

Auch die Abschnitte k) und l) widmen sich dem nonformalen Sektor, wobei eine umfassende Orientierung dieser Angebote auf Belange von Umwelt und Entwicklung gefordert wird. In der Realität ist das deutsche Bildungssystem meilenweit von der Erfüllung dieser Vorgaben entfernt. BNE taucht in Schulen, Berufsschulen, Hochschule und Weiterbildung nur rudimentär auf.

Die unterzeichnenden Staaten haben sich zur Umsetzung der Rio-Empfehlungen verpflichtet, und entwickeln Aktionspläne, die der Kommission für Nachhaltige Entwicklung bei der UN¹ vorgelegt werden müssen. Seit 2002 verabschiedet auch die Bundesregierung eine nationale Nachhaltigkeitsstrategie.² In Deutschland, wo die Bildungshoheit bei den Ländern liegt, ist, wie eingangs festgestellt, staatlicherseits wesentlich die BNE im Schulbereich in Angriff genommen worden. In dem kompakten Bericht „10 Jahre Nachhaltigkeitsstrategie“ (vgl. Bachmann 2012) des Vorsitzenden des Rates für Nachhaltigkeit wird der Stand der Bildung überhaupt nicht erwähnt. Es hat 10 Jahre nach Rio einen zweiten Gipfel in Johannesburg gegeben, der bezogen auf Bildung wesentlich gegen Analphabetismus und Armut angetreten ist. Nachhaltigkeitsbildung war da im internationalen Maßstab Grundbildung, die im Kontext von Armut und Unterentwicklung als Grundlage für eine nachhaltige Entwicklung angesehen werden muss. In den Kommissionen ist dort auch etwas gegenüber Rio 1992 zurück gesteuert worden. Man beschloss, dass die Länder ihren Weg zu einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung selbst ausgestalten sollen. Dieses Votum gilt auch für die von der UNESCO ausgerufenen Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“³, die weltweit von 2005-2014 mit dem Ziel läuft, in den Ländern über Aktionspläne und runde Tische die nationale BNE voranzubringen. 2012 fand in Rio der dritte Gipfel Rio+20 statt, der von Politik und Umweltbewegung als enttäuschend eingeordnet wurde. Die Agenda der Vorbereitung war auf „grüne Wirtschaft“ ausgerichtet. Die Vertreter der Länder hofften über Effizienzsteigerungen den Ressourcenverbrauch und die

1 Vgl. http://www.un.org/esa/dsd/csd/csd_aboutcsd.shtml (Stand: 11.09.2012).

2 Vgl. <http://www.nachhaltigkeitsrat.de/der-rat/strategie/> (Stand: 11.09.2012).

3 Vgl. <http://www.bne-portal.de/> (Stand: 11.09.2012).

Schadstoffemission einzudämmen. Zu Bewusstseinsänderung, kulturellen Wandel und Bildung gab es keine Deklarationen.

Man kann aus dem zunehmenden „Versagen“ globaler Konferenzen zu zukünftigen Entwicklungen folgern, dass man weniger auf globale Beschlüsse als auf lokales bzw. nationales Handeln setzen sollte. Im Bildungsfalle heißt das, die Rio-Deklarationen als Leitplanken anzusehen, deren Ausfüllung „von unten“ geschehen kann. Ein Diskurs über das „richtige“ Verständnis von Nachhaltigkeit kann nur in fruchtlosem Ideologiestreit enden. Verschiedenen bundesdeutschen relevanten Akteure lassen sich sehr unterschiedliche Positionen zuordnen (vgl. Tremmel 2003; Brand/Jochum 2000). Unterstellt man, dass es einen relativ großen Konsens gibt, dass mit Bezug auf den Brundtland-Report und auf Rio die drei Dimensionen (oder auch Säulen) Ökologie, Ökonomie und Soziales zu beachten sind, dann finden sich unterschiedliche Prioritätensetzungen bereits in den Sichtweisen des Umwelt- und des Wirtschaftsministeriums.

Unabhängig von der Politik existiert eine wissenschaftliche Debatte über schwache und starke Nachhaltigkeit. Mit der Gleichrangigkeit von Ökonomie, Soziales und Ökonomie wird ihre Substituierung unterstellt. Das führt zur „schwachen Nachhaltigkeit“, die mit der Hypothese begründet wird, das Naturkapital und z.B. Humankapital substituierbar seien. Ich kann also Natur verbrauchen, wenn ich entsprechenden Ersatz bereitstelle. Diesem „Ökonomiezentrismus“ widersprechen die Vertreter der „starken Nachhaltigkeit“, die von einer Nichtsubstituierbarkeit z.B. der erneuerbaren Ressourcen ausgehen, sodass hier ein Ökozentrismus gegeben ist (Döring 2004). Ähnlich wie bei Glaubensfragen lässt sich diese Wissenschaftsdebatte praktisch nicht entscheiden. Wenn wir mit der Sonne eine für menschliche Maßstäbe unerschöpfliche Energiequelle haben, braucht man nur noch unbeschränkt technologieoptimistisch zu sein, und dann scheint jede „Natur“-Herausforderung technisch lösbar zu sein. Mit Blick auf die ungeheuren Fortschritte in den IT-Technologien ist das keine ganz idiotische Annahme. Wer weniger optimistisch ist, braucht nur darauf hinzuweisen, dass Bodenerosion, Wasserverschmutzung, Klimagasemissionen dynamische Prozesse sind, deren point of no return schneller erreicht sein kann, als menschliche Technik Lösungen dagegen bereitstellen kann, auch das ist kein idiotischer Einwand. Bürger, die sich von der Umweltschutzbewegung her definieren, verlangen, ohne dass sie den Begriff starke Nachhaltigkeit kennen, gerne das Primat der Ökologie (oder den Vorrang der Natur als menschliche Lebensgrundlage). Als Leitplanke, dass wir letztlich den Umweltraum, den wir zum Leben brauchen, nicht zerstören dürfen, ist diese Idee einleuchtend. Aber schon, wenn man fragt, wie hoch darf die durchschnittliche Erderwärmung werden, dass der dadurch ausgehende Schaden auf die Menschheit noch hinnehmbar ist, wird

man keine ökologische Formel finden, die das berechnen könnte. Man muss, wenn Umweltparameter menschliche Belange tangieren, über deren Hinnehmbarkeit politisch entscheiden.

Dieser sehr knappe Aufriss von Positionen zum Thema Nachhaltigkeit bzw. sustainable development zeigt, welch breites Diskussionsfeld sich da auftut, für das die Erwachsenenbildung, ohne dem Zeigefinger Rios zu folgen, Orientierungshilfe und Plattformen anbieten kann. Im nächsten Abschnitt soll geprüft werden, ob es dazu einer BNE für die Erwachsenenbildung bedarf.

3 BNE-Methoden für die Erwachsenenbildung?

Wenn es um die reflexive Auseinandersetzung mit komplexen Themen geht, bedarf es keiner neuen erwachsenenpädagogischen Methodiken, mit denen das am sinnvollsten erfolgen könnte. Dennoch sprechen wir von Gesundheitsbildung und es existieren an vielen Einrichtungen Umweltbildungsangebote, bei denen dem Bildungstypus ein Label aufgedrückt wird, selbst wenn die praktizierten Methoden nicht unterscheidbar von anderen Anwendungsfeldern sind. Das erste offizielle Dokument für die Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland war der von der BLK veröffentlichte Band „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen“ aus dem Jahre 1998. Das war eine Top-Down-Broschüre, zu deren Erstellung das Bildungsministerium einberufen hatte und Schlüsselpersonen aus den Bildungsbereichen, die sich dort bislang mit Umweltbildung befasst hatten, beauftragte, einen Orientierungsrahmen zu erstellen. Es war vor allen die Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ (BUND und MISEREOR 1996), die zwar in ihrem Inhalt sehr wenig zur Bildung enthielt, die aber mit einem sehr großen PR-Aufwand in die Umweltbildungs- und Entwicklungsszene wirkte, und dort mit dem Thema Sustainable Development vertraut machte. Ein zweiter Erfahrungsstrang stammte aus den ab 1995 sich bildenden „Lokalen Agenden“, die in ihren Kommunen über Runde Tische lokale Leitbilder entwickelten, bei denen in der Regel Weiterbildungseinrichtungen stark involviert waren. Ende der 1990er Jahre war der Begriff „nachhaltige Entwicklung“ bei sehr vielen außerschulischen Pädagogen angekommen, sodass eine grundsätzlichere Konzeption dieses Bildungstyps in Angriff genommen werden konnte. Man referierte den Stand der Umweltbildung, beleuchtete das Leitbild „nachhaltige Entwicklung“, das mit der ökonomischen, ökologischen, sozialen, kulturellen und globalen Dimension charakterisiert wurde. Mit Bezug auf das Umweltgutachten des Sachverständigenrates für Umweltfragen heißt es: „Im Sinne dieses „Sustainability-Ethos“

sind folgende Kompetenzen vorrangig zu entwickeln und zu fördern: Die Fähigkeit des Denkens in Zusammenhängen, die Fähigkeit zur Reflexion, antizipatorische Fähigkeiten, Partizipationsfähigkeiten“ (BLK 1998, S. 27). Zu den didaktischen Prinzipien einer BNE wird gesagt: „Für Bildungsangebote, die sich am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung orientieren, sind folgende allgemein bekannte didaktische Prinzipien sowie beispielhaft zugeordnete „Schlüsselqualifikationen“ konkret mit Leben zu erfüllen: (ebd., S. 27 ff.)

- (1) System- und Problemlöseorientierung
- (2) Verständigungs- und Wertorientierung
- (3) Kooperationsorientierung
- (4) Situations-, Handlungs- und Partizipationsorientierung
- (5) Selbstorganisation
- (6) Ganzheitlichkeit

Das „neue“ Bildungskonzept wird also durch allgemein bekannte didaktische Prinzipien charakterisiert, die dabei nur eine eigene Gewichtung erfahren. Im Kapitel zur Allgemeinen Weiterbildung werden moderationsorientierte Methoden, die auf Partizipation und Selbstorganisation zielen, präferiert. Es wird eingefordert, was bei einem guten teilnehmerorientierten Angebot praktiziert werden sollte (BLK 1998, S. 61). Während der Orientierungsrahmen für alle Bildungsbereiche formuliert worden war, erschien ein Jahr später das BLK-Heft „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Gutachten zum Programm“ (BLK 1999), das die Basis für die BNE für die Schule darstellte, wobei das wesentliche Charakteristikum in den erweiterten Prinzipien des Orientierungsrahmens besteht, die fortan Gestaltungskompetenzen genannt wurden. Die Kompetenzorientierung war auch eine Reaktion auf die in der Mitte der 1990er Jahre verbreitete Erfahrung, dass Umweltbildungsangebote mit „pädagogischem Zeigefinger“ weniger gefragt wurden. Teilnehmende wollen Unterstützung für ihre Lernprozesse, aber sie wollen keine Belehrungen. Insofern kann man die deutsche BNE auch als ein Modernisierungskonzept für die Umweltbildung verstehen. Mit der Festlegung auf Grobinhalte, Methoden und insbesondere detaillierte Kompetenzen ist allerdings ein angebotsorientiertes Curriculumkonzept entworfen worden, wie es für die Schulbildung (formaler Sektor) üblich ist, was aber für die Erwachsenenbildung im Regelfall unbrauchbar ist. Nur wenn eine Einrichtung ein Nachhaltigkeitszertifikat anbietet, in dem sie den Teilnehmenden einen Kanon von Kompetenzen verspricht, kann sie vom Schulkonzept profitieren.

Der Normalfall in der Weiterbildung besteht darin, dass ein potenzieller Bildungsnachfrager ein „Nachhaltigkeitsproblem“ hat, d.h., er möchte einen Beitrag zur zukunftsfähigen Gestaltung seines Umfeldes erbringen, zu dem ihm Informationen oder Kompetenzen fehlen. In diesem Fall könnte er eine Bildungseinrichtung aufsuchen, um dort nach einer Lösung für sein Problem zu suchen. Wer einen persönlichen Beitrag zum Klimaschutz leisten will, kann für sein Haus Investitionen planen, die die CO₂-Emissionen wirksam dämpfen. Das impliziert, dass er schon eine „nachhaltige Sensibilität“ zum Zusammenhang von Klima, Folgeschäden und Verursachungen besitzt, aber nicht über das technisch-ökonomische Wissen verfügt, welche Energiesparmaßnahmen an seinem Haus unter Kosten- und Effizienzgesichtspunkten am günstigsten zu realisieren sind. Er sucht also nicht das für die Schul-BNE typische komplexe Wissen von Systemzusammenhängen, sondern er braucht konkretes Detailwissen, was früher unter der Rubrik umwelttechnisches Wissen sehr gut verortet gewesen wäre. So paradox es klingt, viele Bildungs-Lösungen von Nachfragen zur Nachhaltigkeit können mono- oder bidisziplinär mit „klassischen“ Bildungsangeboten beantwortet werden, die in einer statistischen Erfassung nicht unter die Sparte BNE-Angebote fallen würden.

4 Zum Verhältnis Umweltbildung versus Nachhaltigkeitsbildung

Wenn de Haan/Harenberg die BNE als Modernisierung der klassischen Umweltbildung bezeichnen, dann ist offensichtlich die Umweltbildung inzwischen altmodisch bzw. in die Jahre gekommen. Zumindest im Schulbereich gibt es kaum noch Forschungsbeiträge zur Umweltbildung. Der Name Umweltbildung findet sich noch in etlichen jüngeren Publikationen (z.B. Gärtner/Hellberg-Rode 2001; Beyersdorf/Michelsen/Siebert 1998) und auf Homepages, aber unter den Inhalten wird bruchlos zur BNE übergegangen. Diese Vernachlässigung hat die Umweltbildung gerade in nachfrageorientierten Kontexten nicht verdient (Apel 2010). Es gibt für Umweltzentren, Waldschulen, Naturparks, etc. aber auch für Volkshochschulen eine Klientel, die ein spezifisches Interesse an Umweltfragen hat. Wer einen Urlaub auf einem Bauernhof mit Bildungsangebot bucht, will in einer naturnahen Umgebung sein, möchte vielleicht etwas über Fauna und Flora dazulernen und die nähere Umgebung kennenlernen. Man kann das legitime Interesse, sich für rein ökologische Fragestellungen fortbilden zu wollen, nicht als „altmodisch“ denunzieren, und dem Nachfragenden unter der Hand wirtschaftliche, soziale und intergenerationelle Fragestellungen unterjubeln, nur weil man glaubt, die rein ökologische Perspektive sei für zeitgemäße Bildung zu

eng angesetzt. Ist jemand, der Kenntnisse am Kräutergarten eines Volkshochschul-anbieters erwerben möchte, ein bornierter Nachfrager? Wer die entsprechenden Angebote der Einrichtungen genauer prüft, wird noch heute nach gut 12 Jahren BNE feststellen können, dass Angebote mit wesentlich ökologischem Bezug (also klassische Umweltbildung) die überwältigende Mehrheit ausmachen, während lupenreine BNE-Angebote eher weniger zu finden sind. Man kann zugespitzt feststellen, dass eine gute Nachfrage nach Umweltbildung vorhanden ist, während es mit der Nachfrage nach reinen BNE-Angeboten der Haanscher Ausprägung eher mager bestellt ist. Wir stehen durchaus vor der Herausforderung, wie zeitgemäße Umweltbildung in der Erwachsenenbildung heute zu gestalten ist, und parallel dazu vor der Frage, wie Nachhaltigkeitsbildung in der Weiterbildung beschrieben werden kann.

So wie ein Rahmenplan Gesundheitsbildung an den VHS entwickelt wurde, könnte ein Rahmenplan Nachhaltigkeitsbildung entwickelt werden, der die Umweltbildung als legitimes Teilfeld der Nachhaltigkeitsbildung einordnet. Eine moderne Umweltbildung wird einen ökologischen Kern haben, wo die bislang erprobten Methoden von Waldpädagogik, Exkursionen, Naturerfahrungsansätze, etc. weiterhin Bestand haben. Hinzu kommen die Möglichkeiten Neuer Medien, GPS-Einsatz, Lehrpfade, deren Informationen auf mobilen Trägern abgerufen werden können, Service für umwelttechnische, energietechnische Fragen, umweltpolitische Foren zur politischen Partizipation etc. Etliche Konzepte werden sachgebunden Schnittstellen zu wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen Aspekten aufweisen, sodass hier ein fließender Übergang zu „reinen“ Nachhaltigkeitsangeboten entstehen kann.

5 Vernetzung

Viele Einrichtungen der Erwachsenenbildung haben eine interdisziplinär gefächerte Angebotsstruktur. D.h., unter einem Dach finden die Nachfragenden Angebote zu Sprachen, Kultur, Wirtschaft, Gesundheit, Philosophie, Technik, Berufsorientierung etc. Das ist im Prinzip eine ideale Voraussetzung für Bildungskonzepte, die Fragestellungen zur nachhaltigen Entwicklung bereitstellen wollen. Gefragt sind neue Bildungsformate, die jenseits der klassischen Kursstruktur multidisziplinäre Zugänge eröffnen. So könnte z.B. eine Workshopreihe zum Thema „Gutes Leben“, mit den Einzelveranstaltungen „Gut Essen“, „Gut Wohnen“, „Gut Wirtschaften“, „Neue Mobilität“, „Fair Handeln“, etc. von den zuständigen Fachbereichen kompetent bedient werden, sodass über den Veranstaltungszyklus hinweg sich in den Köpfen der Teilnehmenden eine sehr

komplex vermittelte Sichtweise zu Fragen zukunftsfähiger Zusammenhänge unserer Lebensformen ergeben können. Über eine solche Modularisierung eines komplexen Oberthemas ist auch eine pädagogische Reduktion in jedem einzelnen Angebot möglich, ohne die Gesamtsicht zu sehr zu vereinfachen. Die Herausforderung wird darin bestehen, ein solches Konzept in der Öffentlichkeit als ein spannendes, aktuelles Bildungsereignis mit einer win-Situation für die Teilnehmenden anzupreisen, und nicht als einen Belehrungsversuch, wie wir unsere Zukunft gestalten sollten.

Neben der Chance, über interne Vernetzung transdisziplinäre Angebote zu gestalten, können über Bildungsnetzwerke über Kooperation gemeinsam Programmreihen konzipiert werden. Z.B. besteht beim Ausbau der Energiewende das Problem, die technischen Möglichkeiten entwicklungspolitisch zu diskutieren und Akzeptanzen für neue Energieformen zu schaffen. Ob man dezentral viele kleine Versorger will oder auf Offshore Windparks und große Überlandleitungen setzt, ist nicht allein ein technisch-ökonomisches Problem, sondern auch eine sozialpolitische Gestaltungsfrage. Entwicklungsingenieure, technische Verwaltungsbeamte und engagierte Bürger sollten dazu in Dialoge gebracht werden, was in Verbundveranstaltungen denkbar ist.

Für das Gelingen von Veranstaltungsformaten, an denen mehrere Fachbereiche oder Einrichtungen beteiligt sind, wäre ein „Nachhaltigkeitsbeauftragter“ hilfreich, der vor einer Programmplanungskonferenz die Angebote sichten müsste und Bündelungen anregen könnte, die dann als fachübergreifende Angebotsreihe den Bildungsnachfragenden präsentiert werden könnten. Die Schwierigkeiten einer Umsetzung von Nachhaltigkeitsangeboten an Einrichtungen liegen sicher nicht am Ideenmangel, sondern an den vorhandenen Strukturen, die die Fachbereichssicht als dominierend ausweisen.

6 Berufliche Nachhaltigkeitsbildung

Aus der Tradition des Umweltschutzes resultiert eine gewisse Industrieferndlichkeit in umwelt- und entwicklungspädagogischen Kreisen. Als die ANU (Arbeitsgemeinschaft für Natur- und Umweltbildung) 2010 das vom Umfang sehr große Projekt zur BNE-Qualifizierung von Kita-Erzieherinnen „Leuchtpol“⁴ vom Energiekonzern E.ON gesponsert bekam, war die Aufregung in der Szene sehr groß und der Tadel daran weit verbreitet.⁵ Von vielen Pädagogen

4 Vgl. <http://www.leuchtpol.de> (Stand: 22.09.2012).

5 Vgl. z.B. <http://vorort.bund.net/suedlicher-oberrhein/leuchtpol.html> (Stand: 22.09.12).

wird ignoriert, dass das Akteursfeld „Unternehmer“ nicht nur blindlings profit-orientiert ist, sondern dass es in jedem Unternehmen und in den Industrieverbänden auch umweltengagierte Personen gibt, die mehr als „Greenwashing“ wollen. Dass ein börsennotiertes Unternehmen einen Nachhaltigkeitsbericht erstellen muss, der beim Ranking eine Rolle spielt, will man nicht wissen oder hält es für Scharlatanerie. So ist der Begriff „Corporate Social Responsibility (CSR)“, der mit Unternehmerische Sozialverantwortung beschrieben werden kann, in der BNE-Szene sehr wenig bekannt. Dem unternehmerischen Streben nach einer nachhaltigen Unternehmensführung wird, auch weil es unter dem Label der freiwilligen Leistung fährt, mit höchster Skepsis begegnet. Das ist ein Grund, weshalb die Nachhaltigkeitsberichte der großen Unternehmen in der Regel von kleinen Consultings geschrieben werden, die professionelles Layout erstellen können, aber von der komplexen Nachhaltigkeitsproblematik wenig wissen. Es gibt seit 20 Jahren einen Verband der Umweltberater, der die Interessen dieser Berufsrichtung vertritt. Die Mitglieder haben ihre Kompetenzen an Hochschulen, Kammern oder bei privaten Anbietern erworben, kaum aber bei klassischen Umweltbildungseinrichtungen. Ein Zertifikat zur „Nachhaltigkeitsberatung“ könnte entwickelt werden, wenn mehrere Bildungseinrichtungen kooperieren, die sich in der Nachhaltigkeitsbildung auskennen. Da bei den Unternehmen die Tendenz besteht, keine Betriebsfremden an so sensible Fragen, wie Betriebsumweltprobleme oder z.B. Einkaufspolitik in Ländern des Südens zu lassen, ist Weiterbildung zu diesen Fragen der bessere Weg als Ausbildung.

7 Fazit

In einer Zeit von technologisch, politisch und ökonomisch getriebenen rasanten Veränderungen bietet die Weiterbildung ohnehin Diskussionsbeiträge und Orientierungshilfe zu den Fragen, wohin die Entwicklung zukünftig gehen soll, welche Zukunft wir wollen und welche wir uns leisten können. Das sind die zentralen Fragestellungen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, die im vorhandenen Angebotsspektrum nur pointierter entwickelt und angeboten werden sollten. Bevor Kompetenzen festgelegt werden, die zur Zukunftsbewältigung helfen („klassische“ BNE), muss erst einmal diskutiert werden, wie diese Zukunft aussehen soll. Die Bewältigung einer High-Tech-Zukunft erfordert andere Kompetenzen als der Weg zu einer „Suffizienz-Zukunft“.

Etwas mehr Zertifikatsorientierung in Richtung berufliche Bildung und noch mehr Nähe zum „Nachhaltigkeitsbedarf“, der in der Regel ökonomisch-

technischer, aber auch lebensstilbehafterter Natur ist, kann die „Nachhaltigkeitssparte“ im Programmangebot zukünftig stärken. Hierzu ist besonders das Bildungsmanagement gefragt, das für fachübergreifende Strukturen und Offenheit für die Bildungsvernetzung sorgen muss.

Literatur

- Apel, H. (2010): Umweltbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online (EEO). Weinheim und München.
- Bachmann, G. (2012): Zehn Jahre Nachhaltigkeitsstrategie. Der lange Weg zur Langfristigkeit. Hrsg. von Rat für nachhaltige Entwicklung. Online: http://www.nachhaltigkeitsrat.de/uploads/media/Bachmann_Analyse_Zehn_Jahre_Nachhaltigkeitsstrategie_10-05-2012.pdf (Stand: 22.09.2012).
- Beyersdorf, M./Michelsen, G./Siebert, H. (Hrsg.) (1998): Umweltbildung. Neuwied.
- BLK (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Online: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft69.pdf> (Stand: 10.01.2013).
- BLK (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg. Hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. H. 72, Bonn.
- Brand, K.-W./Jochum, G. (2000): Der deutsche Diskurs zu nachhaltiger Entwicklung. Hrsg. von Münchner Projektgruppe für Sozialforschung e. V., München.
- BUND – Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland/MISEREOR (Hrsg.) (1996): Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Studie des Wuppertal-Instituts für Klima, Umwelt, Energie GmbH. Basel/Boston/Berlin.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.) (1992): Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro – Dokumente – Agenda 21. Bonn.
- Commission on Sustainable Development (CSD) (1992). Online: <http://www.un.org/esa/dsd/csd/aboutcsd.shtml> (Stand: 11.9.2012).
- Döring, R. (2004): Wie stark ist schwache, wie schwach ist starke Nachhaltigkeit? Hrsg. Von ZBW – Leibniz Informationszentrum. Online: http://www.econstor.eu/bitstream/10419/22095/1/08_2004.pdf (Stand: 22.09.2012).
- Gärtner, H./Hellberg-Rode, G. (Hrsg.) (2001): Umweltbildung & nachhaltige Entwicklung. Bd. 1 Grundlagen. Baltmannsweiler.
- Hauff, V. (1987): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greve.
- Meadows D./Meadows D./Zahn, E./Milling, P. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart.
- Sachs, W. (2003): Nach uns die Zukunft. Der Globale Konflikt um Gerechtigkeit und Ökologie. 2. Aufl., Frankfurt a.M.

- Schumacher, E. F. (1977): Die Rückkehr zum menschlichen Maß. Alternativen für Wirtschaft und Technik „Small is Beautiful“. Reinbek.
- Tremmel, J. (2003): Nachhaltigkeit als politische und analytische Kategorie. Der deutsche Diskurs um nachhaltige Entwicklung im Spiegel der Interessen der Akteure. 2. Aufl., München.
- World Commission on Environment and Development (Hrsg.) (1987): Our Common Future. New York.

Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung – Quo vadis?

Susanne Kraft

1 Einleitung

Bereits zu Beginn der Diskussionen über Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung hat Klaus Meisel die „Professionalitätsentwicklung“ als die Kehrseite ein und derselben Medaille und als logische Konsequenz von organisationaler Qualitätsentwicklung bezeichnet. Er hat das Thema bei vielen Anlässen (u.a. bei der Neustrukturierung der Programmbereiche im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung im Jahre 2003), in verschiedenen Vorträgen und Publikationen sowie in verschiedenen Gremien (z.B. als Mitglied des Innovationskreises Weiterbildung, als 2. Vorsitzender im Deutschen Volkshochschul-Verband) eingebracht und profiliert. Länderübergreifend unterstützte er Vorhaben wie z.B. den Aufbau der Weiterbildungsakademie in Österreich. Dabei ging es ihm immer darum, dass alle in der Weiterbildung Tätigen über ein grundständiges erwachsenenpädagogisches Wissen und entsprechende erwachsenenpädagogische Kompetenzen verfügen. Neben dem festangestellten hauptberuflichen Personal, legte (und legt) er immer einen besonderen Fokus auf die vielen neben- und freiberuflich Lehrenden/Kursleitenden, die – so seine These – letztlich diejenigen sind, die am direktesten mit den Teilnehmenden arbeiten und deshalb das „Gesicht der Weiterbildung“ darstellen.

Trotz dieses Engagements und vieler weiterer Aktivitäten auf unterschiedlichsten Ebenen ist es bis heute nicht gelungen, in Deutschland ein gemeinsames trägerübergreifendes und überregional anerkanntes System erwachsenenpädagogischer (Grund-)Qualifizierung mit einem entsprechenden professionellen, organisationalen und gesellschaftlichen Mehrwert zu etablieren. Und dies, obwohl zum Thema Qualifizierung und Professionalitätsentwicklung eigentlich schon (fast) alles ge- und beschrieben worden ist: die Situation in der Weiterbildung ist analysiert, länderübergreifende Studien und Vergleiche wurden erstellt, die Kompetenzen von Planenden und Lehrenden sind erforscht¹ sowie Instru-

¹ Vgl. etwa Gruber 2004, S. 11; Kraft 2006; von Hippel/Tippelt 2009, S. 192; Fuchs 2011, S. 54 f.