

Bildung für nachhaltige Entwicklung – Genese und Potentiale für die Erwachsenenbildung

Heino Apel

Zusammenfassung

Nachhaltigkeit ist ein sperriger Begriff, der auf den Brundtlandt-Bericht (1987) zurückgeht und im Original eine Kompromissformel zwischen Wachstums- (Development) und Begrenzungswünschen (Sustainability) darstellt. Auf mehreren Konferenzen, die jüngste 2015 in New York, hat sich die Weltgemeinschaft verpflichtet, eine mit der Natur sorgsam umgehende Entwicklung einzunehmen. Der Bildung wird dabei eine Schlüsselrolle zugewiesen, indem sie die Menschen befähigen soll, zukünftige Entwicklungen zu erkennen und innovative Lösungen zu einer Transformation der Entwicklungsprozesse zu finden. In Deutschland ist die „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ im Schulbereich entwickelt und ausgebaut worden. Die Weiterbildung ist bislang mehr am Rande davon berührt. Die Volkshochschulen als kommunale Bildungszentren mit einem multidisziplinären Angebot sind im Prinzip ein idealer Träger für BNE-Angebote, was z.Zt. zu wenig genutzt wird. Die Nachfrage zu erschließen und Angebotsformate zu schaffen, ist nicht einfach, aber die organisatorischen Voraussetzungen können gestemmt werden, wenn die Einrichtungen auf verlässliche Förderstrukturen auf Landes- und Bundesebene zugreifen können und den nachdrücklichen Willen dazu entwickeln.

1. Einleitung

Wenn man von Nachhaltigkeit spricht, gehen die Vorstellungen, was damit gemeint ist, weit auseinander. Gleiches gilt auch für den Begriff Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Der Beitrag will in gebotener Kürze Orientierungen anbieten.

In der Literatur zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) und auf deren Internetplattform wird die „Nachhaltigkeit“ wesentlich ökologisch begründet. Im Abschnitt 1 des vorliegenden Beitrags wird die Entstehung des Begriffs Nachhaltigkeit, wie sie im Brundtland-Bericht definiert wurde, mehr als ein politisches, denn als ein ökologisches Konstrukt dargestellt. Die institutionelle Verankerung in Deutschland wird skizziert. Der Abschnitt 2 weist auf die in Rio (UNO-Konferenz über Umwelt und Entwicklung, Rio de Janeiro 1992) sehr betonte Rolle der Bildung bei

der Entwicklung einer zukunftsfähigen Gesellschaft, was sich auch heute noch als eine richtige Maßgabe erweist. Im Abschnitt 3 wird dargelegt, dass sich die Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht organisch aus der früheren Umweltbildung entwickelt hat, sondern Ende des 20. Jahrhunderts parallel dazu als international fokussiertem bildungspolitischen Thema mit Schwerpunkt Schulbildung in Erscheinung trat. Das entzog der Umweltbildung ihre theoretische Legitimation, die aber weiterhin die Nachfrage bei Volkshochschulen und Umweltzentren dominierte. Mit diversen international verabschiedeten Programmen wurde die Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland weiter ausgebaut. Im Abschnitt 5 wird beschrieben, dass neben der Umweltbildung auch das „Globale Lernen“ als ein der Bildung für nachhaltige Entwicklung sehr ähnliches Konzept ministeriell gefördert wird, was in der Bildungspraxis zu Irritationen führen kann. Der Abschnitt 6 zeigt auf, dass eine erwachsenenbildungsspezifische Bildung für nachhaltige Entwicklung nachfrageorientiert konzipiert sein muss, was eine curriculare Vorgabe von zu erwerbenden Gestaltungskompetenzen ausschließt. Im Abschnitt 7 wird schließlich ein arbeitsteiliges Muster seitens BNE-relevanter Weiterbildungsanbieter angedeutet und besonders auf die noch zu wenig genutzten BNE-Potentiale von Volkshochschulen hingewiesen.

2. Nachhaltigkeit – ein Orientierungsversuch

Nach einer Befragung des GfK-Vereins (Gesellschaft für Konsumforschung) im Jahre 2016 kennen ca. 90% der Bürgerinnen und Bürger das Wort „Nachhaltigkeit“, und etwa die Hälfte glaubt sogar, es sicher zu kennen. Fragt man nach den Assoziationen zu dem Begriff, verbinden ca. 1/3 der Befragten damit „umweltbewusstes Handeln“, je 20 % assoziieren „Sparen von Ressourcen“ und „nachwachsende Rohstoffe“ etc.¹ Soziale und ökonomische Assoziationen werden nicht genannt. Neben diesem „Alltagsverständnis“ existieren vielfältige Positionen dazu in Politik, Gesellschaft und Wissenschaft (vgl. Tremmel 2003). In der meisten Literatur zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ und auch im online Portal zur BNE, das von der Deutschen UNESCO-Kommission unterhalten wird und als vorrangige Quelle zur Bildung für nachhaltige Entwicklung anzusehen ist, beginnt die Erzählung zur Nachhaltigkeit mit der Deutschen Forstwirtschaft im 18. Jahrhundert. „Schlage nur so viel Holz, wie der Wald verkraften kann!“ lautet die bekannte Formel (Carlowitz 1713). Als nächstes werden der Brundtland-Bericht (WCED 1987) und der folgende Erdgipfel in Rio 1992 genannt, in dem das Nachhaltigkeitsprinzip weiterentwickelt worden sei. Diesem nahtlosen Übergang sollte man nicht zustimmen. In der Kommission kannte niemand den deutschen Forstwirt Carlowitz. Die Vertreterinnen und Vertreter des Südens wollten auf keinen Fall eine ökologische Beschränkung auf Kosten ihrer nachholenden industriellen und wirtschaftlichen Entwicklung, und die Abgesandten des Nordens wollten gerne dem ständig wachsenden Ressourcenverbrauch einen Riegel schieben. Nur dem diplomatischen Geschick der Kommissionsvorsitzenden Gro Harlem Brundtland ist es zu verdanken, dass die widerstreitenden Parteien sich auf die Formel „Sustainable Development“ einigen konnten und dass es auch zu dem Erdgipfel in Rio mit dem Thema Umwelt und Entwicklung kam.

Sustainable Development (SD) ist eine Kompromissformel, die streng genommen Widersprüchliches unter ein Dach zu einen versucht. Die Definition lautet: „Sustainable development meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (WCED 1987, S. 43). Wolfgang Sachs vom Wuppertal-Institut bezeichnet diese Definition als einen Formelkompromiss und kritisiert, dass hier sehr allgemein von Bedürfnissen gesprochen wird, ohne darauf hinzuweisen, wessen Bedürfnisse das sind (vgl. Sachs 2003, S. 85). Die kurz- und langfristigen Bedürfnisse der Wohlhabenden in Nairobi sind andere als die der Kleinbauern und Landarbeiterinnen Kenias. Der Rio-Begriff „Sustainable Development“ wurde in Deutschland zunächst auch mit anderen Worten übersetzt. Zum Beispiel sprach der Sachverständigenrat für Umweltfragen 1996 von einer „dauerhaft umweltgerechten Entwicklung“, womit er deutlich die Ökologie in den Vordergrund rückt. Das Wuppertal-Institut nutzte das Adjektiv „nachhaltig“, assoziiert aber zugleich das Wort „zukunftsfähig“ (vgl. BUND & Misereor 1997). Im deutschen Diskurs setzten sich dann die Begriffe „nachhaltige Entwicklung“ oder synonym „Nachhaltigkeit“ als Benennung für die Rio-Formel durch. Während der Brundtland-Bericht als definitorische Quelle für Sustainable Development angesehen werden sollte, ist die in Rio von 172 Staaten unterzeichnete „Agenda 21“ der Durchführungsbericht (Aktionsprogramm) für das Leitbild Sustainable Development (vgl. UN 1992). Die Agenda 21 ist ein Report unterschiedlichster Auffassungen, mit denen in den Bereichen Soziales, Wirtschaft und Schonung der Ressourcen Entwicklungsvorschläge/Empfehlungen gemacht werden. Man kann das so lesen, dass eine zukünftige Entwicklung ein gleichgewichtiges Nebeneinander der Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales anstreben sollte (so steht das auch im BNE-Portal). Bei dieser Lesart werden aber die starken Zielkonflikte zwischen wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung und ökologischem Schutz, zwischen Bevölkerungswachstum und Ressourcenschutz ausgeblendet. Und sie umschifft die schwierige Frage, wie viel Dominanz muss der ökologischen Entwicklung zugestanden werden, damit der Planet Erde für alle Menschen überlebenswert bleibt? Auf diese Probleme und Fragen gibt es keine rein wissenschaftlich begründbaren Antworten. Die Antworten müssen im Nachhaltigkeitsdiskurs ausgehandelt werden. Der Brundtland-Bericht konstatiert, dass Nachhaltigkeit letztlich eine politische Angelegenheit ist (vgl. WCED 1987, S. 9).

Ist die Welt und insbesondere die Bundesrepublik Deutschland gut 15 Jahre nach Rio bereits auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung? Zumindest gibt es bereits Institutionen für den Prozess. Im Vorfeld von Rio wurde in der Bundesrepublik der bereits erwähnte Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltfragen errichtet (vgl. www.wbgu.de), der jedes Jahr ein Hauptgutachten zu Themen der globalen Entwicklung herausgibt. Seit 2001 gibt es einen „Rat für nachhaltige Entwicklung“, dessen unabhängige Vertreterinnen und Vertreter für 3 Jahre von der Bundeskanzlerin ernannt werden, der eine beratende Funktion hat und zu bestimmten Nachhaltigkeitsthemen Gutachten erstellen kann (vgl. www.nachhaltigkeitsrat.de [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]). Weiterhin gibt es einen Parlamentarischen Beirat für nachhaltige Entwicklung im Bundestag, der aus 17 Parlamentarierinnen und Parlamentariern besteht, und die Aufgabe hat, die Nachhaltigkeitspolitik zu begleiten.

Dieser Beirat gibt eine Nachhaltigkeitsstrategie heraus, nach der z. B. ein Indikatorenbericht zur nachhaltigen Entwicklung vom Statistischen Bundesamt erstellt wird. Man mag anzweifeln, ob das die „richtigen“ Indikatoren sind, aber selbst diese offizielle Statistik zeigt an vielen Entwicklungen auf, dass sie in die falsche Richtung, oder meist nicht genügend in die richtige Richtung gehen. Das große Problem des bestehenden Nachhaltigkeitsdiskurses scheint nicht seine mangelnde Qualität zu sein, sondern seine mangelnde Öffentlichkeitswirksamkeit. Die Nachhaltigkeitsgremien verfügen über keine politische Macht und sie haben nur die geringe Lobby der Umwelt- und Entwicklungsorganisationen.

3. Bildung und Nachhaltigkeit

In Rio hat man keine Grenzwerte für die Ressourcenbelastung eingefordert, sondern erst einmal sehr auf den umweltbewusst denkenden und handelnden Bürger gesetzt, was mit einer großen Reform des Bildungssystems erreicht werden sollte. Im Kapitel 36 der Agenda 21 wird von einer „Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung“ gesprochen. Dabei sollten die Umweltbildung und die entwicklungsorientierte Bildung unter das Dach „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zusammengeführt werden. Es sollen Strategien erarbeitet werden, „deren Ziel die Einbeziehung von Umwelt und Entwicklung als Querschnittsthema auf allen Ebenen des Bildungswesens innerhalb der nächsten drei Jahre ist“ (Kap. 36.5 b). Einerseits wird pädagogisch mit Rekurs auf die Umwelterziehungskonferenz in Tiflis 1992 etwas altmodisch die erziehende, bewusstseinsbildende Wirkung von Bildung postuliert, andererseits tauchen aber auch schon die moderneren Formeln des Befähigens zum nachhaltigen Handeln (Kompetenzbildung) auf. In die Lehrpläne sollen multidisziplinäre Ansätze integriert werden. Es wird zu Bildungsnetzwerken ermuntert, und Bildungsträger sollen Allianzen mit lokalen Akteuren eingehen, was dem Konzept der offenen Schule entspricht. Es soll „die kostenlose Nutzung von Massenmedien für Bildungszwecke“ erleichtert werden.

Das Kapitel 36 darf man durchaus so interpretieren, dass in Rio beim ersten globalen Gipfel zu Umwelt und Entwicklung zunächst an der scheinbar leichteren Schraube Bildung gedreht wurde. Die jüngsten Entwicklungen zeigen nicht nur am Beispiel Klimawandel, dass Tagespolitik, konsumeristische Lebensstile und kurzfristige Lobbyinteressen die nichtnachhaltigen Entwicklungen mehr fördern als begrenzen. Eine aufgeklärte Zivilgesellschaft, gut informierte Journalistinnen und Journalisten, engagierte Entscheiderinnen und Entscheider in Politik und Wirtschaft sind dringend notwendig für die Verfolgung nachhaltiger Entwicklungspfade. Entsprechend müssen diese Bürgerinnen und Bürger Kompetenzen und Engagement für eine zukunftsfähige Entwicklung besitzen, wozu gute BNE-Konzepte in der Aus- und Weiterbildung vorhanden sein müssen.

4. Die Entwicklung der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland

In Deutschland gab es bereits vor Rio verschiedene Konzepte zur Umweltbildung und zur entwicklungsorientierten Bildung. Die Gefahren von massiven Natureingriffen, wachsendem Rohstoffverbrauch und Bedrohung durch Umweltgifte spielen spätestens Anfang der 1970er Jahre eine Rolle im öffentlichen Bewusstsein. Auch die mit der Anti-Atomkraft-Bewegung entstehenden Bürgerinitiativen führten zu einer Nachfrage nach Bildungsangeboten, die über die klassischen reinen Naturschutzthemen hinausgingen. Damit in den Bürgerinitiativen gegen den Sachverstand der Expertinnen und Experten der Großprojekte argumentiert werden konnte, mussten sich die Initiativen selber über die komplexen technischen Einzelheiten der Energieerzeugung und des Verbrauchs informieren. Ende der 1970er bis Anfang der 1990er versechsfachte sich das Umweltbildungsangebot der Volkshochschulen und stagniert bzw. fällt leicht in den 1990ern (vgl. Apel/Scheunpflug 2001). Gemessen am gesamten Bildungsangebot von Volkshochschulen, ist allerdings dieses Angebot immer noch marginal, es schwankt stark zwischen Einzelanbietern, beträgt im Schnitt aber ca. 1% des Gesamtangebots. In Umweltbildungsprojekten des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in den 1990er Jahren wurde nach neuen Wegen gesucht, Umweltbildungsangebote zu professionalisieren, um sie vom Image der Alternativbewegung und der ökologischen Belehrung zu befreien. In dieser Phase wurde in Deutschland das Rio-Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung durch die vom Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e. V. (BUND) und Misereor in Auftrag gegebene Studie des Wuppertal Instituts „Zukunftsfähiges Deutschland“ bekannt. Die Autorinnen und Autoren haben auch in Kooperation mit dem Volkshochschulverband in einem Vortragsmarathon das Leitbild der Nachhaltigkeit mit Umweltinteressierten diskutiert. Am Ende des Jahrzehnts war zumindest den meisten Zuständigen für Umweltangebote das Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung als neue Herausforderung vertraut.

Die erste bildungspolitische Initiative zur Bildung für nachhaltige Entwicklung unternahm das Bundes-Bildungsministerium im Kontext der damaligen Bund-Länder-Kommission (BLK). Eine Arbeitsgruppe bestehend aus der Umweltbildung nahestehender Expertinnen und Experten aus allen Bildungsbereichen entwarf einen Orientierungsrahmen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland (vgl. BLK 1998), der die Rio-Vorgaben mit moderneren pädagogischen Prinzipien verknüpft. Es folgte das BLK-Programm „21“ Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, das länderübergreifend mit 200 Schulen Pilotprojekte für die Bildung für nachhaltige Entwicklung entwickeln sollte (Laufzeit 1999-2004) (vgl. BLK 2005). Die inhaltlichen Leitplanken für dieses Programm wurden in einem weiteren Gutachten zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. BLK 1999) formuliert, das sich auf den voranstehend genannten Orientierungsrahmen stützt und zugleich das Profil der Bildung für nachhaltige Entwicklung konkretisiert. Als zentrales Lernziel formulieren die Autorinnen und Autoren die Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklung. „Mit *Gestaltungskompetenz* wird das nach vorne weisende Vermögen bezeichnet, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger

Entwicklung modifizieren und modellieren zu können.“ (BLK 1999, S. 62). Die Autorinnen und Autoren folgen der moderneren Einsicht, dass Lernende nicht belehrbar sind, und erteilen damit dem Bewusstseinsbildungsanspruch der Agenda 21 eine Absage (vgl. BLK 1999, S. 63). Die Unterrichtseinheiten sollten sich inhaltlich an nicht nachhaltigen „Syndromen“ (WGBU 1996) orientieren, dabei die monodisziplinäre Sichtweise der Einzelschulfachbehandlung vermeiden und neben der Analyse auf innovative Lösungen zielen. Anschließend folgt noch das Programm „Transfer-21“ (2004 – 2008) mit dem Ziel, die im Programm „21“ entwickelten und erprobten BNE-Materialien an 10% der Schulen in allen Bundesländern zu etablieren und auszubauen.

Zeitlich überlappend wurde beim 2. UN-Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg 2002 die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ für die Jahre 2005 bis 2014 deklariert, mit dem Ziel, die Werte und Prinzipien nachhaltiger Entwicklung in alle Bildungsbereiche und alle Altersstufen einzubringen. In der Bundesrepublik wurde hierzu die UNESCO-Kommission (Bonn) beauftragt, dieses Ziel umzusetzen. In der „Hamburger Erklärung“ (vgl. Deutsche UNESCO 2003) wurde der Aktionsplan beschlossen, der allerdings nur empfehlenden Charakter hat, so dass die ehrgeizigen Ziele nahezu keine Umsetzung im deutschen Bildungssystem fanden. Allerdings ist es das Verdienst dieser Dekade, dass ein überschaubarer Kreis von Pädagogen und Pädagoginnen aus allen Bildungsbereichen durch die Einrichtung von Arbeitskreisen und Jahrestagungen das Flämmchen Bildung für nachhaltige Entwicklung am Leben erhielt. Zum Beispiel trafen sich im Arbeitskreis Außerschulische Bildung und Weiterbildung wenige Male im Jahr ca. ein Dutzend Engagierte zum gegenseitigen Erfahrungsaustausch. Das wirksamste Instrument stellte die Auszeichnung von Dekade-Projekten dar. Fast 2000 Bildungsprojekte aus allen Bildungsbereichen, die einen Nachhaltigkeitsbezug hatten und einigermaßen gut dokumentiert waren, wurden ausgezeichnet. Die durchführende Einrichtung musste sich mit den Kriterien für Bildung für nachhaltige Entwicklung auseinandersetzen, erhielt mit der Auszeichnung ein großes werbewirksames Plakat, das in der Öffentlichkeitsarbeit eingesetzt werden konnte und zur Nachahmung einlud. Das heißt, die Auszeichnungen boten Anreize, Anerkennung und Multiplikatorenwirksamkeit zugleich.

Als Nachfolgeprogramm zur Dekade beschloss die UNESO 2014 das „Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (WAP)“ (UNESCO 2014). Das übergreifende Ziel des WAP ist es, „Aktivitäten auf allen Ebenen und in allen Bereichen der Bildung anzustoßen und zu intensivieren, um den Prozess hin zu einer nachhaltigen Entwicklung zu beschleunigen“. Das ist wesentlich eine Fortführung der Dekade-Ziele. Das WAP der UNESCO versteht sich als ein Beitrag zu der von der UN 2015 verabschiedeten „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ (UN 2015). Auf diesem Gipfel hatten sich 150 Staatschefs und Ministerinnen und Minister versammelt, um 17 Entwicklungsziele zu beschließen, die bis 2030 verwirklicht sein sollen. Das Ziel 4 heißt „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern.“ Unter 4.7 wird die Bildung für nachhaltige Entwicklung explizit erwähnt „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung

nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen (vgl. UN 2015, S. 19). Man sieht, die UN setzt jetzt auch nicht mehr auf Bewusstseinsbildung und vermeidet, direkte Forderungen an das Bildungssystem zu stellen.

Das auf die Dekade folgende Weltaktionsprogramm (WAK) der UNESCO, das sich auf das Ziel 4 der Agenda 2030 bezieht, stellt für die nächsten 5 Jahre den bildungspolitischen Rahmen für die Entwicklung der Bildung für nachhaltige Entwicklung dar. Es werden prioritäre 5 Handlungsfelder benannt (UNESCO 2014, S. 15), wobei das 3. (Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren) und das 5. (Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene) für die Erwachsenenbildung interessant sind.

Zusammenfassend darf man feststellen, dass in den für die Weiterentwicklung der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland zuständigen Stellen kräftig Ziele formuliert werden und viel Erreichtes beschworen wird, wovon aber in der täglichen Bildungspraxis für den nicht versierten Beobachter nur sehr wenig wahrnehmbar ist (vgl. Rat für nachhaltige Entwicklung 2017, S. 2). Wenn inzwischen auch die internationalen Vertreter der Bildung für nachhaltige Entwicklung davon Abstand nehmen, mit BNE eine breitenwirksame Bewusstseinsbildung erzielen zu wollen, darf man auch infrage stellen, ob es überhaupt Sinn macht, die Bildung für nachhaltige Entwicklung ins gesamte Bildungssystem hinein tragen zu wollen.

5. Bildung für nachhaltige Entwicklung, Umweltbildung, Globales Lernen

Nach den Formulierungen im Kapitel 36 der Agenda 21 sollte die Umweltbildung mit der entwicklungsorientierten Bildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung zusammengeführt werden. Damit wurde schlicht das Ende der Umweltbildung postuliert. Auch im Programmgutachten wird die Umweltbildung mit ihrer Fixierung auf Bedrohungsszenarien als überholt dargestellt (vgl. BLK 1999, S. 18 f.). In der Praxis gibt es allerdings nach wie vor einen größeren Bedarf nach Umweltbildungsangeboten als nach BNE-Angeboten, woran sich auch die Programmpläne von Umweltzentren und Volkshochschulen orientieren (vgl. Apel 2013, S. 239 f.).

Auch die entwicklungsorientierte Bildung hat sich in Deutschland nicht im Sinne des Kapitels 36 einfach aufgelöst. Akteurinnen und Akteure der Eine Welt Bewegung und eine Arbeitsgruppe im Verband Entwicklungspolitik und humanitäre Hilfe (vgl. venro.org) haben die entwicklungspolitischen Bildungsansätze mit Bezug auf Rio zum Konstrukt „Globales Lernen“ weiterentwickelt, das sich ebenfalls der Bildung für Nachhaltigkeit zuordnet und einen Kompetenzkanon vorweist, der sich stärker auf die Globalisierungsfragen bezieht (vgl. Scheunflug 2008, S. 2). In Konkurrenz zum Bildungsministerium entwickelte und verabschiedete das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) in Kooperation mit der Kultusministerkonferenz (KMK) einen „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (KMK 2015). So leistet sich Deutschland den Luxus, zwei ministeriell abgesicherte Orientierungsrahmen vorzulegen, die sich beide auf den in der Agenda 21 an-

gelegten Nachhaltigkeitsdiskurs beziehen, und sich nur in ihrer politischen Orientierung unterscheiden.

Für die Weiterbildung, in der Angebote wesentlich aus der Nachfrageperspektive entwickelt werden, ist die Frage nach der theoretischen Zuordnung eines Konzeptes weniger relevant. Wenn z. B. unter der Gesundheitsbildung ein Angebot zum Thema Fleischverzehr entwickelt wird, dann kann der Inhalt sehr eng bezogen auf Nährwert und Vitamingehalt in seiner Auswirkung auf die menschliche Gesundheit diskutiert werden. Es können aber ebenso Aspekte der Massentierhaltung hinzugezogen werden, es kann die globale Betrachtung der Futtermittelimporte mit Folgen der Waldzerstörung und der Billigfleischexport mit Folgen der Zerstörung der lokalen Landwirtschaft in Entwicklungsländern behandelt werden. Dieses Angebot kann also eingeordnet werden vom Label reiner Gesundheitsbildung über Bildung für nachhaltige Entwicklung bis zum Globalen Lernen. Diese Etikettierungen interessieren aber die Lernenden nicht.

6. Bildung für nachhaltige Entwicklung und Erwachsenenbildung

Wie voranstehend gezeigt, ist die Grundlegung dessen, was Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland sein soll, in zwei länderübergreifenden Projekten der Bund-Länder-Kommission für Schulen entwickelt und erprobt worden. Die begleitende Forschung bezieht sich auf Unterrichtsstrukturen mit Inhalts- und zu erwerbende Kompetenzvorgaben. Während der Dekade stechen besonders die ausgezeichneten BNE-Projekte hervor, die zwar breiter in andere Bildungssektoren ausstrahlen, aber kaum Begleitforschung hatten und sich in der Regel am „Schul-BNE-Muster“ orientierten. Auch die Devise im Weltaktionsprogramm heißt, weiter so, verbreitern und Strukturen befestigen. Von einer Differenzierung des BNE-Konzeptes für nicht-schulische Anwendungen ist keine Rede.

Wer in der Erwachsenenbildung Angebote im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung plant, kann sich an der Schul-BNE orientieren, aber er kann sie nicht einfach übernehmen. Das Agendadreieck, es müsse mindestens eine ökonomische, eine ökologische und eine soziale Dimension in einer Betrachtung enthalten sein, ist ein Verdikt für die Schul-BNE. Bildungsnachfragende der Weiterbildung haben in der Regel kein genuin ganzheitliches Bildungsinteresse. Sie suchen eine Antwort auf einen für sie relevanten „Problemausschnitt“. Es interessiert nicht das ganze Dreieck, sondern im Zweifelsfall nur die Ökologie, oder wesentlich die Ökonomie, etc.

Definiert man z. B. die „Erwachsenenbildungs-BNE“ so, dass sie Angebote beschreibt, die auf nachhaltigkeitsrelevante Fragestellungen eine Bildungsunterstützung anbieten, dann gehört ein rein umwelttechnischer Kurs, in dem man lernen kann, wie man einen Solarkollektor inklusive seiner Steuerungseinheiten auf dem Hausdach installiert, selbstverständlich dazu. Wäre dasselbe Angebot im Schulkontext zu bewerten, würde man den Mangel an mehrdimensionaler Betrachtungsweise beklagen und es unter der Rubrik Umwelttechnik verbuchen. BNE-geschulte Kursleitende würden allerdings auch in einem Kurs mit umwelttechnischer Ausschreibung versuchen, den Blick der Teilnehmenden über den Tellerrand hinaus zu weiten. Schon die Frage

nach der Motivation, warum sich die Teilnehmenden für eine solche Anlage auf ihrem Haus entschieden haben, kann lebhafte Diskussionen, z. B. über die Hintergründe des Erneuerbare-Energien-Gesetz, über Effizienz versus Verhaltensänderung, über Klimawandel, etc. hervorbringen.

Auch bezüglich der Gestaltungskompetenz gibt es in der Weiterbildung einen Unterschied. In einem Weiterbildungs-Kurs bestimmt der Anwendungskontext der Nachfragenden, welche Kompetenz erworben werden muss. Wer ein Solardach selbst installieren will, braucht unmittelbar eine bau- und eine elektrotechnische Kompetenz. Erst wenn im Kurs sich für die Teilnehmenden erweiterte Interessen erschließen, kann der zu erstrebende Kompetenzumfang sich ausweiten. Das heißt, welche Kompetenz letztlich erstrebt wird, hängt wesentlich mehr von den Kursteilnehmenden als vom Kursanbieter ab. Nur in einem zertifizierten Kursangebot, wenn z. B. eine Volkshochschule einen Nachhaltigkeitsführerschein anbietet, schreibt sie vor, welche Inhalte vermittelt und welche Kompetenzen erworben werden sollen.

Wenn voranstehend die Bildungsnachfragenden im Blick waren, soll nicht vergessen werden, dass in einer Einrichtung auch eine Resonanz für reale und potentielle Nachfrage da sein muss. Das heißt, ein Anbieter prägt mit seinen Angeboten sein BNE-Profil wesentlich mit. Eine Einrichtung kann ihr BNE-Angebot nach der vorhandenen Personalkompetenz ausrichten, sie kann sich aber auch wesentlich am Bildungsumfeld orientieren. Wenn z. B. ein gut funktionierendes Umweltbildungszentrum im Einzugsbereich ist, wird man damit kooperieren, aber nicht selbst umweltlastige BNE-Angebote entwickeln. Eine Einrichtung, die gut ins lokalpolitische Geschehen integriert ist, kann in ihren Angeboten, z. B. bei der Fahrradwegeplanung mitmischen, Podiumsveranstaltungen zu nachhaltigkeitsrelevanten Planungsvorhaben durchführen, Landwirtschaft und Naturschützerinnen und -schützer ins Gespräch bringen, etc.

7. Chancen für Bildung für nachhaltige Entwicklung an Weiterbildungseinrichtungen

In der Arbeitsgemeinschaft der Natur- und Umweltbildung (ANU) und ihren Mitgliedern ist die Bildung für nachhaltige Entwicklung inzwischen auf allen Homepages angesprochen, und sie wird neben dem weiterhin kräftigen Umweltbildungsangebot auch praktiziert. Man findet hier in der Regel „grüne Bildung für nachhaltige Entwicklung“, d. h. die Ökologie liegt immer noch im Zentrum. In kirchlichen Einrichtungen und in Institutionen, die der 3. Welt-Thematik verpflichtet sind, dominieren Angebote, die zum „Globalen Lernen“ zu zählen sind. Die berufliche Weiterbildung kann sich noch mehr dem nachhaltigen Wirtschaften zuwenden, wo insbesondere das unternehmensrelevante Corporate Social Responsibility ein wichtiges Angebotssegment sein könnte. Die Volkshochschulen haben wegen der Breite ihres Bildungsspektrums die Chance, die mehr politische, soziokulturelle oder ökonomische Ausprägung der Bildung für nachhaltige Entwicklung anzubieten. Stichproben von Homepages von größeren und kleineren Volkshochschulen zeigen, dass die Angebotslage gering und sehr unterschiedlich ist. Das heißt, es gibt Volkshochschulen, die keine entsprechenden Angebote vorweisen, es gibt welche, die nur Umweltbildung

anbieten, etliche haben Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung im Programm, wobei letztere geringer ausfällt. Ist das zu wenig? Eine Volkshochschule richtet sich auch im „Nachhaltigkeitsfall“ nur an diejenigen, die dafür ein spezielles Interesse haben. In jeder Gemeinde gibt es Akteurinnen und Akteure, die nachhaltigkeitsrelevante Entscheidungen treffen, und es gibt Menschen, die bereits über ihre Schulbildung, über Freunde und über die Medien ein geschärftes Interesse an zukünftigen Entwicklungen haben, und Möglichkeiten suchen, eigene Beiträge zu leisten. Diese potentielle Zielgruppe ist vom heutigen Volkshochschul-Angebot mit Sicherheit noch nicht ausgeschöpft, sie muss nur erschlossen werden.

Theoretisch betrachtet, scheint eine Volkshochschule ein idealer Träger für BNE-Angebote zu sein, weil in einer Einrichtung in der Regel Angebote und entsprechende Kompetenzen zur Wirtschaft, zum Sozialen, zur Kultur und in geringerem Maße zur Umwelt vorhanden sind. Allerdings fehlt im Ernstfall das fächerübergreifende Verständnis und meist fehlt auch das Interesse und die Zeit, fachbereichsübergreifende Organisationseinheiten zu implementieren, in denen quer zu den Fachbereichslinien gedacht und programmplanerisch gehandelt wird. Da mit solchen Schritten die Volkshochschul-Leitung betroffen ist, hängt eine Nachhaltigkeitsorientierung einer Volkshochschule wesentlich von der Einstellung der Leitung ab.

Eine BNE-Arbeitsgruppe könnte zunächst sondieren, was man alles potentiell Nachhaltigkeitsrelevantes im Portfolio hat, und wie das BNE-tauglich gemacht werden kann. Hierzu zählt auch, den zuständigen Kursleitenden BNE-Weiterbildung anzubieten, damit sie die „Nachhaltigkeitshorizonte“ in ihre Themen einbeziehen können. Gleichzeitig sollte diese Gruppe lokale Netzwerkarbeit leisten, und diejenigen kontaktieren, die in der Region mit Nachhaltigkeitsstellschrauben zu tun haben. Der beste Weg, Nachfragende ins Haus zu holen, ist zu ihnen zu gehen, Kooperationsformen überlegen, Türen für Sitzungen, Workshops und Podiumsgespräche öffnen. Damit potentiell Interessierte die Volkshochschulen für einen kompetenten Partner in der Nachhaltigkeitsbildung schätzen lernen, muss eine Volkshochschule Duftmarken setzen, die in den lokalen Medien Aufmerksamkeit wecken.

Eine Volkshochschule, die sich einer „Nachhaltigkeitsentwicklung“ unterziehen will, wird mit ihrem Bildungs-Leitbild beginnen, das einen erkennbaren Schwerpunkt benennt. Wer z. B. den Fachbereich Gesellschaft und die politische Bildung gut aufgestellt hat, kann naheliegend den Prozess der politischen Willensbildung für lokale Nachhaltigkeitsentscheidungen ins Zentrum seiner BNE-Angebotsentwicklung stellen. Eine sehr netzwerkerfahrene Volkshochschule kann sich zum Nachhaltigkeitskommunikationszentrum entwickeln, d. h., sie organisiert Runde Tische, Workshops, bietet Räume an. Wer in der beruflichen Bildung stark ist, und bereits mit den Ingenieurdisziplinen von Hochschulen kooperiert, wird stärker den technologischen Wandel, Effizienzmaßnahmen, etc. in den Fokus stellen. Eine Volkshochschule hat viele Möglichkeiten, ein Angebots- und Servicespektrum zum Thema Nachhaltigkeit zu entwickeln. Dass sie es noch relativ wenig tut, ist nicht zuletzt eine Frage des sperrigen Nachhaltigkeitsbegriffs, der weder bei den Nachfragenden noch bei den Anbietenden als besonders attraktiv empfunden wird.

Anmerkungen

- 1 Vgl. www.gfk-verein.org/compact/fokusthemen/nachhaltigkeit-mehr-als-eine-worthuelse [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- 2 Stellvertretend sei hier das AKW Wyhl genannt, gegen dessen Bau seit 1972 über Jahre Initiativen zugange waren (vgl. www.swr.de/geschichte/wyhl-chronik/-/id=100754/did=12087234/nid=100754/1jz78s/index.html [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]).

Literatur

- Apel, H. (2013): Nachhaltigkeit als erwachsenenpädagogische Herausforderung. In: Feld, T.C./Kraft, S./May, S./Seitter, W. (Hrsg.): Engagierte Beweglichkeit. Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. Wiesbaden, S. 231-244.
- Apel, H./Scheunpflug, A. (2001): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – allgemeine Weiterbildung und außerschulische Bildung (www.apel-web.de/artikel/BNE-Gutachten.pdf [zuletzt abgerufen am 12.04.2018])
- Beyersdorf, M./Michelsen, G./Siebert, H.: (1989) Umweltbildung. Neuwied.
- BLK (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen. Heft 69. Bonn.
- BLK (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg Freie Universität Berlin. Bonn Heft 72.
- BLK (2005) Bildung für eine nachhaltige Entwicklung „21“. Abschlussbericht des Programmträgers. Bonn.
- BUND & Misereor (Hrsg.) (1997): Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Basel.
- Carlowitz, H.-K. (1713): Silvicultura Oeconomica. Leipzig.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2003): Hamburger Erklärung. Bonn. (www.unesco.de/infothek/dokumente/erklarungen-duk/hamburger-erklarung.html) [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- Die Bundesregierung (2017): Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie – Neuauflage 2016. Pressestelle Berlin.
- Kultusministerkonferenz (2015): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn.
- Nationale Plattform Bildung für Nachhaltige Entwicklung c/o BMBF (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin (vgl. www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/publikationen/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung_neu.pdf) [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- Rat für nachhaltige Entwicklung (2017): Studie zur Umsetzung der SDG im deutschen Bildungssystem. Universität Bremen.
- Sachs, W. (2003): Nach uns die Zukunft. Der globale Konflikt um Gerechtigkeit und Ökologie. Frankfurt.
- Scheunpflug, A. (2008): „Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre“, in: VENRO, Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008: Standortbestimmung – Praxisbeispiele – Perspektiven, Bielefeld.
- Tremmel, J. (2003): Nachhaltigkeit als politische und analytische Kategorie. München.
- UN (1992): AGENDA 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf) [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- UN (2015): Siebzigste Tagesordnung. Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. New York (vgl. www.un.org/depts/german/gv-70/a70-11.pdf) [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]

- UNESCO (2014): Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Bonn (vgl. www.bne-portal.de/sites/default/files/_2015_Roadmap_deutsch_0.pdf) [zuletzt abgerufen am 12.04.2018]
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (1996): Welt im Wandel – Herausforderungen für die deutsche Wissenschaft. Hauptgutachten 1996. Berlin – Heidelberg.
- World Commission on Environment and Development (1987): Our common future. Oxford: University Press.