

Umweltbildung hat Zukunft

1962 erschien Rachel Carsons aufrüttelndes Buch „Der stumme Frühling“. Umweltprobleme rückten im folgenden Jahrzehnt in das Bewußtsein der Bevölkerung. 1970 veröffentlichte der Club of Rome „Grenzen des Wachstums“. Die sich verschärfende Problematik konnte nicht mehr übersehen werden.

Schon früh wurde erkannt, daß Umweltbildung eines der wichtigsten Instrumente des Umweltschutzes ist, um das Ziel zu erreichen, daß die Menschen umweltbewußt handeln. In den 70er und 80er Jahren gab es eine Reihe von wichtigen Aktivitäten, um die Umweltbildung voranzubringen:

- 1971 wurde im Umweltprogramm der Bundesregierung auf die Notwendigkeit der Vermittlung umweltbezogenen Wissens in allen Bildungsbereichen hingewiesen.
- 1972 fand in Stockholm eine UN-Konferenz statt, auf der ein internationales Programm für Umwelterziehung empfohlen wurde.
- 1977 wurden auf der von der UNESCO und UNEP gemeinsam veranstalteten zwischenstaatlichen Konferenz über Umwelterziehung in Tiflis 41 Empfehlungen für die Entwicklung nationaler Programme zur Umwelterziehung verabschiedet.
- 1980 erklärte in Deutschland die KMK die Umwelterziehung zum fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip.
- 1987 stellte die UNESCO/UNEP-Konferenz in Moskau einen internationalen Aktionsplan für die Umwelterziehung auf.
- 1990 erschienen in Bayern die Richtlinien zur Umwelterziehung, die verbindlich für die Lehrplangestaltung sind. Ergänzend dazu kamen die „Handreichungen für die Schulleiter“ (an bayerischen Schulen).

Seit den 70er Jahren gab es verstärkt Anstrengungen, Umweltaspekte in den Unterricht einzubeziehen. Relativ schnell wurde die Debatte entschieden, ob Umwelterziehung ein eigenes Fach oder als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in mehreren oder allen Fächern verankert sein sollte.

Letzteres wurde angestrebt, wobei sich die Unterrichtsfächer Biologie, Chemie und Geographie als Zentrierungsfächer herauskristallisierten.

Das Einbeziehen von Umweltaspekten erfolgte zunächst häufig additiv, nur in einzelnen Jahrgangsstufen und mit Konzentration auf relativ wenige Themen (vgl. Klenk 1987, Otto 1997, Eulefeld, u.a. 1993). Im außerschulischen Bereich gab es in der Erwachsenenbildung v. a. Vorträge, die an aktuelle Ereignisse wie z.B. Atomenergie anknüpften. Daneben wurde Bewußtseinsbildung durch die Massenmedien betrieben, die sich zunehmend der Umweltthemen annahmen, wobei ein Hang zu Katastrophendarstellungen sichtbar wurde.

Die umweltpädagogische Debatte

Im Laufe der Jahre entwickelten sich in der Umweltpädagogik verschiedene Ansätze.

Der **Ansatz der Umwelterziehung** zielt nach Michelsen (1997) darauf ab, vor allem kurzfristige Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, ohne auf die tieferen Ursachen der Umweltzerstörung einzugehen. Typische Themen sind z. B. Abfallvermeidung, Umgang mit Energie, Wasser etc.. Die Schule wird vor allem als Ort der Umwelterziehung gesehen. In diesem Ansatz wird eine gesellschaftspolitische Position vermißt.

Im **naturpädagogischen Ansatz** steht die Liebe zu allem Lebendigen sowie der pflegerische Umgang mit der Natur im Mittelpunkt des Bildungsprozesses. Göpfert (1988) definiert Erziehung als „teilhaben lassen an der natürlichen Lebensfülle“. Ganzheitliche Naturerfahrung (im Sinne einer Kopf-Herz-Hand-Pädagogik) nach Pestalozzi soll ökologische Zusammenhänge vermitteln und andere Betrachtungsweisen in Hinblick auf das Verhältnis von Mensch und Natur eröffnen. Mit Hilfe der Natur sollen menschliche Anlagen und Potentiale sowie die Solidarität mit allem Lebendigen entwickelt werden. Beglückende und körperlich sinnhafte Wahrnehmung der Mitwelt soll die Energie für engagiertes Handeln frei- und umsetzen. Der naturpädagogische Ansatz findet sich häufig außerhalb der institutionalisierten Bildungseinrichtungen, z. B. in Umweltzentren, Freizeiteinrichtungen etc.. Nach Michelsen (1997) wird diesem Ansatz u. a. der Vorwurf gemacht, daß die politischen und gesellschaftlichen Dimensionen sowie der Handlungsaspekt ein wenig zu kurz kommen.

Umweltbildung wird als **ökopädagogischer Ansatz** verstanden, der auf die Grenzen pädagogischen Wirkens verweist. Ökopädagogik möchte einen Reflexionsprozeß einleiten, in dem wir unsere individuelle, aber auch gesellschaftspolitische Situation auf mögliche Zukunftsorientierungen hin hinterfragen. Die Ökopädagogik ist, so Gerhard de Haan (1997), keinem typischen institutionellen Rahmen zuzuordnen. Ökopädagogik kümmert sich um die Vernetzung der Umweltbildung und bereitet die Ergebnisse anderer Fachrichtungen für die Umweltbildung auf. Michelsen (1997) merkt an dieser Position kritisch an, daß hier keine konkrete pädagogische Konzeption entwickelt wird, die weiterführende Anregungen für die praktische Bildungsarbeit bereithält.

Ein weiterer Ansatz der Umweltbildung geht von der **Lebenswelt** der Teilnehmenden aus. Ein didaktischer Rahmen wird auf der Grundlage von Kriterien wie z. B. Betroffenheit, Geschichtlichkeit, Ganzheitlichkeit, Vernetztheit oder Handlungsorientierung entwickelt (vgl. Mikelskis 1988).

Ökologisches Lernen hatte seinen Ursprung im Kontext der Bürgerinitiativen und fand außerhalb aller Institutionen und ohne Pädagogen statt. Mitbestimmung und Selbstbestimmung von Lernprozessen kennzeichnet den Ansatz des ökologischen Lernens, der seine Fortsetzung teilweise in der Bildungsarbeit z. B. der Umweltorganisation Greenpeace findet.

In den verschiedenen pädagogischen Einrichtungen werden heute häufig Mischformen der beschriebenen umweltpädagogischen Ansätze praktiziert. Die Bezeichnung Umweltbildung wird dabei, ebenso wie im vorliegenden Aufsatz, unabhängig von den zugrundeliegenden Ansätzen und Methoden als Überbegriff für ökologische Lernprozesse verwendet. Gerade in der Schule und Hochschule wird der Begriff Umwelterziehung häufig auch noch als Überbegriff für die verschiedensten Aktivitäten gebraucht.

Leitbilder und Methoden in der Umweltpädagogik

Stein beschreibt (1994) verschiedene Leitbilder der Umweltpädagogik, die sich teilweise den oben beschriebenen Ansätzen zuordnen lassen.

Das älteste Leitbild der Umwelterziehung ist nach Stein (1994) das des „**Naturforschers**“, der in Freilandarbeit mit naturwissenschaftlichen Methoden untersucht. Ziel ist dabei die Vermittlung von naturwissenschaftlichen Kenntnissen und Methoden.

Inzwischen ist jedoch empirisch belegt, daß die Vermittlung von Kenntnissen fast keine Auswirkungen auf Verhaltensweisen hat (vgl. z.B. Langeheine und Lehmann 1986, Braun 1995). Das Ziel der Umwelterziehung kann mit diesem Leitbild also nicht erreicht werden.

Seit Mitte der 80er Jahre verbreitete sich die Naturerlebnispädagogik. Sie favorisiert ein Lernen mit allen Sinnen gemäß dem Leitbild des **Naturfreundes** (vgl. z.B. Cornell 1991, Knirsch 1988). Ziel ist das Erleben von Harmonie, Freude und Spaß an und mit der Natur. Eine positive emotionale Beziehung zur Natur ist aber noch lange kein Garant für politische und gesellschaftliche Auseinandersetzung und umweltbewußtes Handeln.

Neben diesen beiden Leitbildern hat sich ursprünglich in den Naturschutzverbänden das Leitbild des aktiven **Naturschützers** entwickelt. Es zeigt sich in der Anlage von Feuchtbiotopen, der Errichtung von Krötenzäunen und dem Bau von Nisthilfen. Ziel ist der Biotop- und Artenschutz. In wieweit eine solche Pädagogik zur Veränderung umweltbedeutsamer Verhaltensweisen beiträgt, ist noch nicht ausreichend belegt.

Das umfassendste Leitbild bietet nach Stein (1997), S. 43, der „**Umweltschützer**“. Es baut auf den anderen genannten Leitbildern und deren Methoden auf, geht aber einen Schritt weiter. Sein Ziel ist die individuelle und politische Verhaltensänderung. Diese Pädagogik bezieht den Menschen als Verursacher, aber auch als Verhinderer und Sanierer von Umweltschäden ein. Unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten und Bewertungen werden diskutiert, umweltrelevante Verhaltensdispositionen angelegt, ggf. umweltgerechtes Verhalten eingeübt. Damit wird dieses Leitbild dem Ziel der Umwelterziehung, umweltbewußtes Handeln anzubahnen, am ehesten gerecht. Alle Leitbilder finden und fanden sich nicht nur im außerschulischen, sondern auch im schulischen Lernen.

Der Wandel der Leitbilder zeigt deutlich die Erkenntnis, daß Umweltbildung nicht allein auf der Ebene der Wissensvermittlung ansetzen kann.

Mehrere empirische Untersuchungen (vgl. Langeheine und Lehmann 1986) ergaben eindeutig, daß viel Wissen nicht automatisch zum umweltgerechten Handeln führt. Wissen hat keine Prediktorfunktion für Handeln. Psychologische Untersuchungen ergaben drei Dimensionen des Umweltbewußtseins (vgl. Klenk 1987, Braun 1983, 1995): eine kognitive, eine affektive und eine aktional/konative.

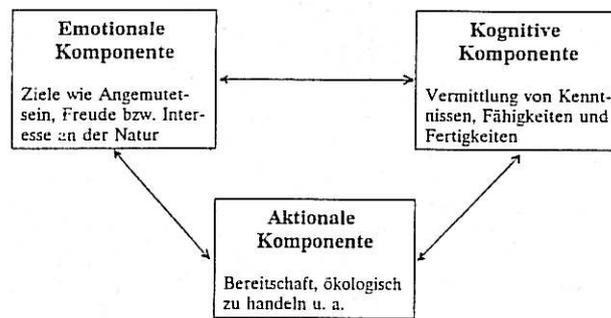


Abb.: Graphische Darstellung der drei Zielbereiche ökologischer Erziehung (Jenchen, H. J.: Ökologie im Schulalltag, Münster 1992, S. 13)

Für die Umweltbildung erfolgt daraus die Konsequenz, daß man sich bemüht möglichst alle drei Dimensionen anzusprechen, also Informationen zu vermitteln, emotional zu verankern und in reale Verhaltensänderungen umzusetzen. Die besondere Herausforderung dieses anspruchsvollen Konzepts besteht darin, die Gradwanderung zwischen Manipulation und Aufklärung der Bürger zu bestehen. Es besteht jedoch die Chance einer grundlegenden Ökologisierung des Bildungssystems.

Rahmenbedingungen in der Umweltbildung

In den 90ziger Jahren setzten bildungspolitische Entwicklungen und Theoriediskussionen ein, die neben Aufgaben und Zielen die organisatorischen, materiellen und personellen Rahmenbedingungen in der Umweltbildung sowie die ökologische Gestaltung des Lernumfeldes zum Thema machten.

Dollase (1997) bezeichnet Umweltbildung als Beginn einer Reflexion über pädagogische Systemzwänge. „Erziehung und Bildung, Schule und pädagogische Interaktion müssen selber ökologisch werden, das heißt Pädagogik muß bei der Ökologie in die Schule gehen.

Unser pädagogisches System ist auf eine Konkurrenz-, Wettbewerbs- und Konsumgesellschaft zugeschnitten. Sie ist das System eines Systems, das es zu modifizieren gilt, folglich muß auch die Pädagogik umgestaltet werden.“

Umweltbildung ist auf eine 1 % Disziplin beschränkt (de Haan 1995). Quantitativ betrachtet werden nicht mehr als durchschnittlich 8 Schulstunden Umweltbildung pro Schuljahr in den Schulen vermittelt. Nicht besser sieht es an den Universitäten aus und in der Erwachsenenbildung. Die Verknüpfung mit der sozialwissenschaftlichen Forschung fehlt fast völlig.

Jüdes (1995) kritisiert an der bisherigen Umweltpädagogik u.a. folgendes:

- Umweltpädagogik ist nicht in ein allgemeines Bildungskonzept integriert und funktioniert auch nicht hinreichend als Querschnittsaufgabe aller Schulfächer,
- in der Praxis findet oft eine Beschränkung auf fachspezifischer Problemanalyse statt, die Lernziele sind nicht eindeutig spezialisiert, die Gewichtung der kognitiven, emotionalen bzw. naturwissenschaftlichen und künstlerisch-ästhetischen Anteile bleibt oft unklar,
- es fehlt an einer hinreichend aussagekräftigen Evaluationsforschung und
- die Forschung zur Umweltpädagogik ist ganz generell noch kaum entwickelt.

Die steigende Anzahl außerschulischer Umweltbildungseinrichtungen in den letzten Jahren ist ganz offensichtlich die Antwort auf die Defizite bei der Umsetzung umfassender ökologischer Bildungsarbeit. Hinter dem Sammelbegriff Umweltbildungseinrichtung verbirgt sich ein breites Spektrum unterschiedlichster Institutionen in meist nichtstaatlicher Trägerschaft, wie z. B. Umweltstationen, Naturparkzentren, Ökostationen, Umweltstudienplätze, Bildungseinrichtungen der Naturschutzverbände etc. Nach Michelsen (1997) wurde der Beitrag der Nichtregierungsorganisationen zur Umweltbildung lange Zeit unterschätzt, gewinnt jedoch zunehmend an Bedeutung. Im Bundesverband der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung (ANU) sind derzeit über 500 Umweltbildungseinrichtungen organisiert. Die praktizierten Ansätze und Methoden sind dabei so verschieden wie die Einrichtungen selbst.

Das „Arbeitsprogramm Umweltbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW) hat innovative Ansätze in der institutionalisierten Umweltbildung durch Modellversuche und Forschungsvorhaben gefördert. Eine Zwischenbilanz dieser Bemühungen war der „Entwurf eines Gesamtkonzeptes zur Umweltbildung“ des BMBW.

Dabei werden die Bedeutung der Werteerziehung, der Anleitung zu „antizipierendem Denken“ und Fragen der ökologischen Gestaltung des eigenen Lernumfeldes betont.

Der 1991 erschienene Bericht der Bundesregierung zur Umsetzung der Entschlüsse des EG-Ministerrates fordert eine Intensivierung der Umweltbildung bei der Aus- und Fortbildung von Lehrern und die Vernetzung der Umweltbildung in der Region.

Die Umweltbildungsverbände ANU, DGU und GbU fordern 1998 die bessere Verankerung und größere Verbreitung des erreichten Standes der Umweltbildung. Dies betrifft insbesondere die Entwicklung effektiver Organisations-, Kommunikations- und Netzwerkstrukturen der mit Umweltbildung befaßten Institutionen. Die Professionalisierung der Lehrenden, die Festschreibung der Umweltbildung in Lehrplänen und die systematische Evaluation innovativer Projekte soll fortgesetzt werden.

Nachhaltige Entwicklung – Karriere eines Leitbildes

In den letzten Jahrzehnten spitzten sich neben globalen Umweltproblemen auch Armut und menschliches Leiden in den sogenannten Entwicklungsländern immer mehr zu. Beide Tendenzen sind mit der Art des ressourcenintensiven Wirtschaftens in den Industrieländern eng verbunden und können deshalb nicht getrennt voneinander betrachtet werden.

Die UN-Konferenz Umwelt und Entwicklung, die 1992 in Rio de Janeiro stattfand, hat sich zur Lösung der Zukunftsfragen der Menschheit auf das Konzept der nachhaltigen Entwicklung verständigt, wobei der Bildung eine wichtige Rolle zugemessen wird. Nachhaltigkeit versteht sich als Prozeß, der wirtschaftliche Stabilität und soziale Gerechtigkeit langfristig mit dem Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen in Einklang bringen soll.

178 Staaten der Welt haben in Rio das umwelt- und entwicklungspolitische Aktionsprogramm **Agenda 21** verabschiedet, mit dem das Leitbild nachhaltige Entwicklung für die internationale Völkergemeinschaft verbindlich geworden.

1994 wurde die Nachhaltigkeit als Staatsziel im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verankert. Mit dem Buch **„Nachhaltiges Deutschland“** vertiefte und konkretisierte das Umweltbundesamt 1997 die Nachhaltigkeitsdiskussion in Deutschland. Im selben Jahr nannte Ministerpräsident Stoiber nachhaltige Entwicklung als grundlegendes Leitbild bayerischer Politik. Auf Initiative der bayerischen Staatsregierung wurde in Zusammenarbeit mit den bayerischen Nichtregierungsorganisationen die **Bayern Agenda 21** (1988) erstellt. Ein Arbeitskreis widmete sich dabei der Bedeutung der Umweltbildung in Bayern. Nachdem 1996 die Studie **„Zukunftsfähiges Deutschland“** den öffentlichen Diskurs über die künftige Entwicklung weiter angeregt hatte, bekannte sich auch die europäische Bischofskonferenz zum Leitbild nachhaltige Entwicklung und zum globalen und lokalen Agenda 21-Prozeß.

Die Debatte um nachhaltige Entwicklung und die globale Diskussion um die Agenda 21 hat die Umweltbildung vor veränderte Aufgaben gestellt. Kapitel 36 der Agenda 21 fordert die Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung sowie eine entsprechende öffentliche Bewußtseinsbildung und berufliche Ausbildung. In der Agenda 21 werden formale und informelle Bildung gleichrangig behandelt. Bildung wird als Prozeß betrachtet, mit dessen Hilfe die Menschen und die Gesellschaft als Ganzes ihr Potential voll ausschöpfen können.

Bildung soll das Bewußtsein der Menschen für eine nachhaltige Entwicklung fördern. Dazu gehören ökologisches und ethisches Bewußtsein sowie entsprechende Werte und Einstellungen. Die Menschen sollen in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Anliegen im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung abzuschätzen und anzugehen. Die wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung soll z. B. durch **Runde Tische und lokale Agenda 21-Prozesse** gefördert werden.

Unter der Beteiligung von SchülerInnen und Lehrpersonen soll jede Schule einen Umweltarbeitsplan erarbeiten. SchülerInnen sollen aktiv in kommunale oder regionale Untersuchungen z. B. zum Thema Trinkwasser, Ernährung, Ökosysteme einbezogen werden und bei der Umsetzung der Erkenntnisse in konkrete Aktivitäten z. B. in Schutzgebieten einbezogen werden.

Zur Stärkung des öffentlichen Bewußtseins im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung soll die Aufgeschlossenheit gegenüber Umwelt- und Entwicklungsfragen sowie das Verständnis für die Wechselwirkung menschlichen Verhaltens und der Umwelt erwirkt werden. Bewußtseinsbildung soll Eigenverantwortung, Motivation und Engagement der breiten Öffentlichkeit sowie deren Beteiligung an der Problemlösung fördern.

Zielgruppenorientierte Materialien sollen erstellt und Nichtregierungsorganisationen zu gemeinsamen Motivationskampagnen ermutigt werden. Bildungseinrichtungen sollen den Austausch mit anderen gesellschaftlichen Gruppierungen verbessern.

Als besonders wichtig werden in der Agenda 21 Programme erachtet, die die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen z. B. durch Anhörungen, die Rolle der Familien und den Beitrag der Frauen zur Übermittlung von Wissen, sozialen Werten und menschlichen Ressourcen besonders hervorheben.

Konsequenzen für die Umweltbildung

Der Rat der Sachverständigen für Umweltfragen hat in seinen Umweltgutachten von 1994 und 1996 eine Stärkung der Umweltbildung im Kontext der nachhaltigen Entwicklung ausdrücklich gefordert.

Die Umweltministerkonferenz faßte 1996 einstimmig den Beschluß, die Umweltbildung mit Schwerpunkt im außerschulischen Bereich zu fördern, um die Menschen zur Beteiligung an den notwendigen Lern- und Gestaltungsprozessen bei der Umsetzung der Agenda 21 zu befähigen. Die politischen Willensbekundungen und zahlreiche Gutachten wie z. B. das vom BMWF verfaßte Gutachten "Umweltbildung als Innovation" (1997) machen deutlich, daß in der Umweltbildung neue entscheidende Prioritäten gesetzt werden müssen, die sich auf die Vision einer nachhaltigen Entwicklung stützen.

Die Agenda 21 hat die theoretische Auseinandersetzung darüber beflügelt, welche Schlüsselqualifikationen die Umweltbildung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung vermitteln müßte. Wenngleich der pädagogische Diskurs darüber noch nicht abgeschlossen ist, dürften folgende Fähigkeiten auf jeden Fall dazugehören (vgl. u. a. Dollase (1997) und de Haan (1997)):

- Denken in komplexen Zusammenhängen und Wechselwirkungen (Retinität)
- Hinterfragen individuellen und gesellschaftlichen Handelns (Reflexion)
- Reflexion von Behauptungen und Werten bzgl. denkbarer Wechselwirkungen (antizipierendes Denken)
- Beteiligung an Entscheidungsprozessen (Partizipation)
- Erarbeitung von Schritten in die nachhaltige Zukunft unter Berücksichtigung von Lebenslagen und Werthaltungen anderer Menschen und Kulturen (Kooperation)
- Schaffung neuer Wirklichkeiten in einem lebensweltlichen Ansatz, der geprägt ist von Selbststeuerung und -verantwortung (Konstruktivismus)
- Kulturelle Neuorientierung im pluralen Lebensstilkonzept
- Effizienz, Konsistenz und Genügsamkeit im Umgang mit Ressourcen

Für die Umweltbildung bedeuten Rio und das Leitbild nachhaltige Entwicklung Legitimation, Chance und Herausforderung. Umweltbildung orientiert sich nun nicht mehr im sektoralen, rein ökologischen Kontext sondern bewegt sich in der Einheit von ökologischen, ökonomischen und sozialen Dimensionen. Die Idee einer umfassenden Gerechtigkeit und Chancengleichheit bedeutet für die Umweltbildung eine neue ethische Grundorientierung. Umweltbildung soll vernetztes Denken und das Wissen über die komplexen Zusammenhänge und Wechselwirkungen sowie das Gefühl weltweiter Verantwortlichkeit vermitteln.

Die einzelnen Kapitel der Agenda 21 liefern der Umweltbildung Entscheidungshilfen für die Bedeutung von Themen-, Handlungs- und Problemfeldern und zeigen Anknüpfungspunkte bzw. Defizite der bisherigen Arbeit auf. Zentrale Themen sind in diesem Zusammenhang z. B. die Reduzierung der Energie- und Stoffströme in allen Lebens- und Wirtschaftsbereichen. Dazu gehören die Nutzung nachwachsender Rohstoffe, soweit diese sich nachbilden können, und eine effiziente Energienutzung und CO₂-Minderung. Eine allein natur- oder technikbezogene sektorale Umweltbildung kann das Prinzip der Nachhaltigkeit jedoch nicht vermitteln.

Jede(-r) Einzelne muß damit beginnen, die vorherrschenden Konsummuster und -bedürfnisse schrittweise zu verändern. Die Lebensstil-Thematik wird für die Umweltbildung relevant.

Umweltbildung kann die kulturelle Wende erfahrbar und erlebbar machen und eine neue Lebensqualität z. B. durch die Erfüllung nicht materieller Bedürfnisse in den Vordergrund rücken. Eine allein auf die Verbraucher zugeschnittene Umweltbildung wäre nach de Haan (1993) allerdings fatal.

Umweltbildung kann verschiedene Akteure dabei bestärken, ihre authentischen Bedürfnisse und Entwicklungsziele zur Sprache zu bringen, partnerschaftlich zu verhandeln und anzugehen. Die Vielfalt an Interessen und individuellen Lebensstilen erfordert einen gesellschaftlichen Konsens über die schrittweisen Veränderungen auf dem Weg in die Nachhaltigkeit, an dem möglichst alle Akteure und Interessensgruppen mitwirken sollten. Daraus ergeben sich neue Zielgruppen, Kooperationspartner und Methoden.

Die Bayern-Agenda (1998) sieht es als Aufgabe der Umweltbildung, die einzelnen bei der Lösung der Ziel- und Interessenkonflikte zu unterstützen, denen sie im Geflecht von Ökonomie, Ökologie, Politik und Gesellschaft ausgesetzt sind. „Umweltbildung will deshalb befähigen, auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen hinzuwirken, die umweltgerechte Lebens- und Wirtschaftsweisen ermöglichen und fördern. Somit ist Umweltbildung immer auch politische Bildung. Positive Beispiele sind die kommunalen Agenda-Prozesse, in denen Umweltbildung als Querschnittsaufgabe zur Entwicklung einer zukunftsfähigen Gemeinde beitragen kann.“

Eine wichtige Aufgabe ist künftig die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen für den Agenda 21-Prozeß wie z. B. Kommunikations-, Kooperations-, Vernetzungs-, Planungs- und Handlungskompetenz der verschiedenen Akteure. Dies setzt natürlich voraus, daß Umweltbildungseinrichtungen, Schulen und Universitäten Partizipation und Kommunikation in ihren Bildungsangeboten zulassen und die Entwicklung von Visionen fördern. Methoden wie z. B. Zukunftswerkstätten, Forum-Theater u. a. haben sich in diesem Zusammenhang bewährt.

Nicht zuletzt sollen Umweltzentren, Schulen und Universitäten in ihrer Wirtschafts- und Arbeitsweise selbst Lernorte und Vorbilder für eine nachhaltige Entwicklung sein. So hat Umweltbildung Zukunft und bleibt im Hinblick auf nachhaltige Entwicklung glaubwürdig.

Literatur:

- ANU, DGU, GbU, Bildungsprogramm für nachhaltige Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, Hiddenhausen, 1998
- Beer, W., und de Haan, G., Ökopädagogik, Basel, 1984
- Bayerisches Staatsministerium für Landesentwicklung und Umweltfragen, Bayern-Agenda 21, München, 1998
- Braun, A.: Umweltbewußtsein Jugendlicher im zeitlichen Wandel. In: Praxis Geographie, Heft 7-8, 1995, S. 68-71
- BUND und Misereor (Hrsg.), Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Betrag zu einer globalen nachhaltigen Entwicklung, Basel, 1996
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit, Agenda 21, Bonn, 1992
- Cornell, J., Mit Freude die Natur erleben, Mülheim a. d. Ruhr, 1990
- Dollase, R., Abschied vom Egotrip, in Politische Ökologie Nr. 51, München, 1997
- de Haan, G., Reflexion und Kommunikation im ökologischen Kontext, in Apel, H., de Haan, G. und Siebert H.: Orientierungen zur Umweltbildung, Bad Heilbrunn/Obb., 1993
- de Haan, G.: Perspektiven der Umweltbildung/Umwelterziehung: DGU (Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung) Nachrichten, Nr. 12, Okt. 1995, S. 19-30
- Eulefeld, G. u.a. (1993): Entwicklung der Praxis schulischer Umwelterziehung in Deutschland. Kiel
- Eulefeld, G. u.a. (1988): Praxis der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Kiel
- Fischer, C., Der Agenda 21-Prozeß. Konsequenzen für die Umweltbildung und Möglichkeiten der Waldpädagogik, in Waldpädagogik Dokumentation einer Tagung, München, 1998
- Göpfert, H., Naturbezogene Pädagogik, Weinheim, 1988
- Hemmer, I.: Nachhaltige Entwicklung als neues Leitbild der Umwelterziehung und des Geographieunterrichts. In: Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie (1998). Bd. 5, 1998, S. 197-206
- Jüdes, U.: Hat Umweltbildung eine Zukunft? In: Umweltbildung in Rheinland-Pfalz, Dokumentation des Runden Tisches Umweltbildung am 28.06.95 in Mainz
- Klenk, G.: Umwelterziehung in der allgemeinbildenden Schule. Entwicklungen, Stand, Probleme - aufgezeigt am Beispiel Bayern. Frankfurt a.M. 1987
- Knirsch, R.: Unsere Umwelt entdecken. Frankfurt 1988
- Langeheine, R. und Lehmann, J.: Die Bedeutung der Erziehung für das Umweltbewußtsein. Kiel 1996
- Michelsen, W., Entwicklungsstand und Perspektiven der Umweltbildung in Deutschland, in Politische Ökologie Nr. 51, München, 1997
- Mikelskis H., Sieben Elemente ökologischer Bildung, in Umweltpädagogik, Cube, Storch (Hrg.), Heidelberg, 1988
- Otto, K.-H.: Umwelthandeln in der Schule, das Beispiel „Abfall und Entsorgung“. Münster und New York 1997
- Stein, C.: Leitbilder für ökologisches Lernen. Praxis Geographie 24, Heft 3, 1994, S. Umweltbundesamt, Nachhaltiges Deutschland: Wege zu einer dauerhaft umweltgerechten Entwicklung, Berlin, 1998