

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - allgemeine Weiterbildung und außerschulische Bildung

Gutachten für den Bericht zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der Bundesregierung 2002

[http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=umweltbildungsbericht
%202001&source=web&cd=4&ved=0CEkQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.ewik.de
%2Fcoremedia%2Fgenerator%2Fewik%2Fde%2FDownloads%2FDokumente
%2FBundesregierung_20zur_20Bildung_20f_C3_BCr_20eine_20nachhaltige_20Entwickl
ung_2C_202002..pdf&ei=ZqkjUaC_HcWr4ATV2oHwBA&usg=AFQjCNHOGMQ09p1Phpe
x28KnfufWMLh6Q&bvm=bv.42553238,d.bGE&cad=rja](http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=umweltbildungsbericht%202001&source=web&cd=4&ved=0CEkQFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.ewik.de%2Fcoremedia%2Fgenerator%2Fewik%2Fde%2FDownloads%2FDokumente%2FBundesregierung_20zur_20Bildung_20f_C3_BCr_20eine_20nachhaltige_20Entwicklung_2C_202002..pdf&ei=ZqkjUaC_HcWr4ATV2oHwBA&usg=AFQjCNHOGMQ09p1Phpe x28KnfufWMLh6Q&bvm=bv.42553238,d.bGE&cad=rja)

Autoren:

Dr. Heino Apel (heino@apel-web.de)

Prof. Dr. Annette Scheunpflug (Annette.Scheunpflug@ewf.uni-erlangen.de)

Frankfurt/Giessen
März 2001

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	S.4
I Zur Situation der umwelt- und entwicklungsbezogenen allgemeinen Weiterbildung und außerschulischen Bildung - zum Kontext der Berichtsjahre 1997 bis 2000	S. 6
II Bildungsangebote für eine nachhaltige Entwicklung	S. 8
1. Inhaltliche Schwerpunkte	S. 8
1.1. Quantitative Aspekte	S. 8
1.2. Qualitative Aspekte	S. 10
a) Lokale Agenda-Arbeit	S. 10
b) Kampagnen	S. 12
c) Lernort Expo	S. 14
d) Themenkonjunkturen	S. 14
e) Weltladenarbeit/Fairer Handel	S. 16
2. Träger und Aktionsformen	S. 17
a) Kommunen	S. 17
b) Nichtregierungsorganisationen	S. 17
c) Kooperationen zwischen Nichtregierungsorganisationen und Schulen	S. 18
d) Volkshochschulen	S. 19
e) Kirchliche Träger	S. 21
3. Strukturelle Aspekte	S. 22
a) Organisationsformen	S. 22
b) Fördersituation	S. 22
III Materialien und Literatur zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung	S.26
a) Veröffentlichungen	S. 26
b) Situation der Periodika	S. 27
IV Qualifizierungsansätze	S. 29
1. Fortbildung der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren	S. 29
2. Qualitätssicherung	S. 31
a) Qualitätsstandards	S. 31
b) Maßnahmen der Qualitätssicherung	S. 32

V	Neue Kommunikationsformen - Die Rolle des Internet	S. 34
	a) Schnellere Kommunikation zwischen den Akteuren über Mailinglisten	S. 34
	b) Internetangebote	S. 35
	c) Virtuelle Seminare und Fortbildungen	S. 35
	d) Eine-Welt-Internetkonferenz (EWIK)	S. 35
	e) Datenbanken	S. 36
	f) CD-Rom zur Bildungsarbeit	S. 36
VI	Modellprojekte	S. 37
VII	Resümee und Empfehlungen	S. 38
	1. Zusammenfassende Einschätzung	S. 38
	a) Umwelt- und Entwicklungsbezogene Bildung auf dem Weg zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung	S. 38
	b) Die Resonanz dieser Bildungsbemühungen	S. 38
	c) Die Bedeutung der Förderung	S. 39
	d) Die Vermarktung von Bildungsangeboten	S. 39
	2. Empfehlungen	S. 40
	a) Förderung	S. 40
	b) Forschung	S. 40
	c) Neue Formen und Zielgruppen der Bildungsarbeit erschließen	S. 40
	d) Maßnahmen zur Qualitätssicherung der Arbeit schaffen	S. 40
	e) Pädagogische Konzeptionen mit neuen Medien stärken	S. 41
	f) Kooperationsstrukturen schaffen und stärken	S. 41
	Literatur	S. 42

Einleitung

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung kann als eine sich erst in den vergangenen Jahren entwickelnde pädagogische Konzeption beschrieben werden. Als Reaktion auf die Konferenz von Rio zum Thema "Umwelt und Entwicklung" werden mit dem Begriff die pädagogischen Ansätze subsumiert, die sich darum bemühen, den Nachhaltigkeitsgedanken zu vermitteln. Dabei geht es zum einen um dessen inhaltliche Dimensionen, zum anderen aber auch um ein umfassendes pädagogisches Konzept, das Methoden, Ziele und Interaktionsformen des Lehrens und Lernens transportiert. Die pädagogische Debatte zu diesem Thema ist elaboriert, nicht zuletzt durch den BLK-Orientierungsrahmen ist die pädagogische Konzeption einer Bildung für nachhaltige Entwicklung auf breite - wenn auch nicht einmütige - Resonanz gestoßen.

Es werden mehrere Modelle diskutiert. Am radikalsten ist die Forderung, die klassische Umweltbildung abzuschaffen, und sie durch das neue Bildungskonzept zu ersetzen. Hierbei variiert der Bezugsrahmen zwischen einem Dreieck (aus den Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales) (vgl. Sachverständigenrat für Umwelt 1994) bis zu einem Fünfeck (mit den weiteren Dimensionen Kultur und Globales) (vgl. Orientierungsrahmen 1998). Die entwicklungsbezogene Bildung wird dabei explizit nicht erwähnt, es liegt in der Logik dieses Ansatzes, dass auch ihr eine eigenständige Berechtigung abgesprochen wird. Pragmatischer sind die Ansätze, die den Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung in die Umweltbildung ergänzend einbringen wollen, so dass der in der Praxis häufig sehr enge Ressourcen- und Naturbezug um die Elemente einer wirtschaftlichen, sozialen und globalen Betrachtungsweise ergänzt werden kann. Im Bildungskapitel 36 der Agenda 21 wird noch von umwelt- und entwicklungsbezogener Bildung gesprochen. De Facto sind es in den Weiterbildungseinrichtungen wesentlich die Umweltbildner, die die Agenda-Diskussion aufgreifen. Ebenso sind die Multiplikatoren der entwicklungsbezogenen Bildung intensiv um eine Umsetzung der Botschaften von Rio bemüht. Initiativen anderer sozialwissenschaftlichen Fachdisziplinen sind hingegen äußerst selten zu finden. Das hat zur Folge, dass Konzepte zur Bildung für eine Nachhaltigkeit in aller Regel aus der umwelt- oder entwicklungsbezogenen Bildung stammen, während Angebote, die mit gleicher Intensität andere involvierte Disziplinen integriert haben, noch die Ausnahme sind.

Aus diesem Grunde bearbeiten wir in diesem Bericht die zwei traditionsreichen Stränge der pädagogischen Praxis zusammen: die Umweltbildung und die entwicklungsbezogene Bildung. Beide Konzeptionen bemühen sich um die Vermittlung der Themen, die im Fokus der Konferenz von Rio für Umwelt und Entwicklung standen. Sowohl in der umwelt- wie in der entwicklungsbezogenen Bildung haben sich in den letzten dreißig Jahren Strukturen und Traditionen herausgebildet, auf deren Grundlage zur Zeit eine gegenseitige Annäherung stattfindet, um das Thema "Umwelt und Entwicklung" als Bildung für nachhaltige Entwicklung gemeinsam zu bearbeiten. Zum Teil sind aber in der Ausprägung der Arbeit die beiden unterschiedlichen Wurzeln noch klar erkennbar. Von daher werden wir im folgenden Text auch von "umwelt-" oder "entwicklungsbezogener Bildung" sprechen. Wir meinen dann jeweils die entsprechende Traditionsrichtung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Die folgende Gesamteinschätzung der Bildungsangebote für eine nachhaltige Entwicklung im Kontext von außerschulischer Jugendarbeit, Erwachsenenbildung und Weiterbildung beruht auf folgender *Datenbasis*:

- Auswertung vorhandener wissenschaftlicher Studien (z.B. de Haan 2000);
- Auswertung entsprechender Fachzeitschriften (wie Politische Ökologie, Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik ZEP);
- Auswertung vorhandener Projekte (wie ANU-Projekt, die Auswertung der VHS-Arbeit, die Fragebogenerhebung von VENRO aus dem Jahr 1999, die Evaluation des NRW-Promotoren-Programms);
- Berichte von Institutionen (wie des Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik aus den Jahren 1997 bis 2000);
- und eigenen Recherchen.

Der vorliegende Text basiert von daher nicht auf einer streng wissenschaftlichen Recherche, sondern kompiliert eine Vielzahl von Einzeldaten. Die daraus resultierende Einschätzung beruht auch auf der Arbeitserfahrung beider Autoren.

I Zur Situation der umwelt- und entwicklungsbezogenen allgemeinen Weiterbildung und außerschulischen Bildung - zum Kontext der Berichtsjahre 1997 bis 2000

Ende der achtziger und zu Beginn der neunziger Jahre zeichnet sich eine stagnative bis rückgängige Situation in der allgemeinen Umweltweiterbildung ab. Der Schwung der Bürgerinitiativen aus den achtziger Jahren ist abgeebbt, Informationen zu Umweltfragen sind reichlich vorhanden. Die Wiedervereinigung Deutschlands zieht Ressourcen ab und sensibilisiert mehr für wirtschaftliche als für ökologische und entwicklungsbezogene Themenfelder. Die Umweltpädagogik fühlt sich in einer Krise. Sie beklagt die zurückgehende Nachfrage nach ihren Angeboten, was teils aus den veränderten Einstellungen der Bevölkerung, teils aber auch mit veralteten umweltpädagogischen Konzepten (Katastrophen- und Zeigefingerpädagogik) zusammenhängt. Die unmittelbare öffentliche Verarbeitung des Gipfels von Rio übt bei Umweltengagierten mehr Frust als Hoffnung aus. Agenda 21 ist zu diesem Zeitpunkt nicht präsent.

In der entwicklungspolitischen Szene ist Anfang der neunziger Jahre eine Stabilisierung der Szene festzustellen. Nach dem "Friedensloch" in der ersten Hälfte der achtziger Jahre hat sich dieser kleine Bildungsbereich, vor allem im Kontext der Kirchen, auch mit wenigen hauptamtlichen Bildungsreferenten stabilisiert. Im Zuge der Wiedervereinigung wird die Stiftung Nord-Süd-Brücken auf der Basis der Finanzmittel der ehemaligen Volkssolidarität gegründet. Mit ihr wird die Hoffnung verbunden, ein Netz entwicklungsbezogener Bildung in den neuen Bundesländern aufzubauen. Allerdings werden sich diese Hoffnungen an vielen Stellen nicht erfüllen.

Das Erscheinen der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ des Wuppertalinstituts, beauftragt vom BUND und Misereor, setzt 1995 einen wichtigen inhaltlichen Impuls, der die Umweltbildung, als auch die Entwicklungspädagogik konzeptionell zusammenbringt. Misereor und der BUND nehmen mit dieser Studie den inhaltlichen Impuls auf und setzen ihn konsequent um, der einerseits unter dem Schlagwort „Nachhaltige Niederlande“ seit einigen Jahren in Holland diskutiert wird, andererseits unter der Perspektive des „ökumenischen Lernens“ im kirchlichen Raum im konziliaren Prozess für „Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung“ nachhaltige Entwicklung reflektiert. Zudem gab es in der entwicklungsbezogenen Bildung bereits seit den siebziger Jahren konzeptionelle Überlegungen zum Thema einer Bildung für Umwelt und Entwicklung (wie beispielsweise Brot für die Welt mit der „Aktion e“), initiiert u.a. durch den Bericht des Club of Rome, die UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Stockholm und die Vollversammlung des Ökumenischen Rats der Kirchen in Nairobi. Das Wuppertalinstitut, Misereor und überregionale Bildungseinrichtungen, wie z.B. das DIE (Clearingstelle Umweltbildung), Evangelische Akademien und wenige Umweltakademien intensivieren in diesem Kontext die Weiterbildungsaktivität für Pädagogen im Themenbereich von Umwelt und Entwicklung z.B. für Kommunalbeamte, Naturschützer und andere Personengruppen. Die Begriffe Agenda 21, Zukunftsfähigkeit, nachhaltige dauerhafte Entwicklung, etc. beginnen in den Köpfen der Multiplikatoren Gestalt anzunehmen, ohne dass das sofort wirksam für Bildungsangebote wird. Die Agenda-Initiative in Deutschland ist in dieser Zeit wesentlich lokal orientiert, die Treibenden sind mehr NGOs und weniger staatlich getragene Akteure. In Nordrhein-Westfalen gelingt es

im Kontext der Agenda-Arbeit das EINE-Welt-Promotoren-Programm zu etablieren.

Um 1997 werden die Kommunen vermehrt selbständig aktiv. Die Länder richten Büros mit geringen Unterstützungsmitteln ein, so dass die Agenda 21-Bewegung sich mehr etabliert. Das Weiterbildungsangebot bekommt einen gewissen Schwerpunkt bzgl. der Moderationsausbildung zur Unterstützung der lokalen Dialoge. Bildungseinrichtungen beteiligen sich partiell an Runden Tischen und bieten vermehrt Begleitveranstaltungen zur Agenda 21 an. In der Zeit von 1997 bis 2000 werden in vielen Gemeinden unter Beteiligung von Bildungseinrichtungen Leitbilder entwickelt. Oft ist die Verabschiedung der Leitbilder allerdings mit erneuten Enttäuschungen verbunden, weil sie aus der Sicht der engagierten Beteiligten zu schwach ausfallen. Aus dem Feld der entwicklungsbezogenen Bildung registriert man mit Enttäuschung, dass viele Kommunen und Organisationen stark den Umweltaspekt der Studie rezipieren, hingegen kann die Frage nach internationaler Gerechtigkeit nicht denselben Schub durch die Agenda-Diskussion verzeichnen. Vielmehr scheint es so zu sein, dass dadurch, dass der Umweltbezug in seiner lokalen Verankerung leichter zu etablieren scheint, die entwicklungsbezogene Debatte in den Hintergrund gedrängt wird.

II Bildungsangebote für eine nachhaltige Entwicklung

1. Inhaltliche Schwerpunkte

Umweltbildung wie auch entwicklungsbezogene Bildung sind nicht einfach zu definieren. Ist ein Angebot ‚Vollwertplätzchen zu Weihnachten‘ ein reines haushaltsorientiertes, ein gesundheitsorientiertes oder ein Umweltbildungsangebot? Ob es eines davon ist, hängt ganz davon ab, was in dem Angebot aus dem Thema gemacht wird. Das Beispiel lässt ahnen, dass in Deutschland sehr unterschiedliche Gruppierungen Anbieter von Umweltbildungsangeboten sind. Vorrangig zählen dazu, Umweltverbände, Bürgerinitiativen, Umwelt- und Naturschutzzentren, allgemeine Verbände (inklusive Kirchen), Vereine, Volkshochschulen, Behörden, Firmen, Wissenschaft und Forschung, Museen, Akademien, Verbraucherzentralen, Gewerkschaften, Parteien, etc.

Auch die inhaltliche Bandbreite und Vielfalt der Aktivitäten im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung ist enorm vielfältig: Sie reicht im entwicklungsbezogenen Spektrum von der Unterstützung von Menschen in Ländern der sogenannten Dritten Welt (beispielsweise bei der Aktion Dreikönigssingen des Päpstlichen Missionswerkes der Kinder mit jährlich ca. 600.000 Mitwirkenden an einem Wochenende) über Kampagnen zur Strukturveränderung der Weltwirtschaft wie den Global March gegen Kinderarbeit, bzw. die Entschuldungskampagnen (je ca. 25.000 Mitwirkende) über die kontinuierliche Arbeit der Weltläden bis hin zu Agenda-Aktivitäten im Promotorenmodell in NRW. Im Umweltbereich reicht das Spektrum von klassischen Themen des Umweltschutzes bis hin zu Aktivitäten aus dem Bereich von philosophischer Reflexion zur Naturästhetik. Im Folgenden werden wir zunächst eine kurze quantitative Einschätzung geben und dann einige inhaltliche Aspekte vertiefend darstellen.

1.1 Quantitative Aspekte

Eine umfassende Analyse der Situation einer Bildung für Nachhaltigkeit, die sowohl umwelt- wie entwicklungsbezogene Bildungstraditionen berücksichtigt, liegt leider bisher nicht vor. Von daher wird hier zunächst überwiegend auf die Situation der Umweltbildung eingegangen, um ein ungefähres Bild von der Situation einer Bildung für Nachhaltigkeit im außerschulischen Bildungs- und Weiterbildungsbereich nach zu zeichnen.

In einer Studie der FU Berlin ist einmalig der Versuch unternommen worden, alle diese Einrichtungen nach ihren Angeboten zu befragen, wobei als Kriterium ‚Umweltbildung ist das, was ein Anbieter dafür hält‘ gewählt wurde (vgl. de Haan 2000). Die Studie belegt, dass jährlich ein beeindruckendes Angebot vorgehalten wird. In rund 4.600 Einrichtungen fanden ca. 25 bis 27 Millionen Teilnehmerstunden in der außerschulischen Umweltbildung statt. Es sind ca. 80.000 Personen damit beschäftigt, wobei ca.10. bis 12.000 Personen in der Hauptsache Umweltbildung planen, lehren oder betreuen. Die Angebotsdichte (Einrichtungen oder Angebotsstunden pro

Einwohner) weist ein Nord-Südgefälle auf. D.h., statistisch wird im Norden Deutschlands mehr Umweltbildung pro Einwohner als im Süden angeboten. Nach den thematischen Angebotsschwerpunkten befragt, wird die Kategorie ‚Naturwissenschaften, Naturkunde, Naturschutz, Land- und Forstwirtschaft‘ von den meisten Einrichtungen genannt (ca. 80%). Die Kategorien ‚Wirtschaft und Recht‘, ‚Kultur, Philosophie und Ästhetik‘ und ‚Didaktik, Methodik‘ werden nur in ca. 30 - 40% der Einrichtungen als Schwerpunkte genannt. Bei der Methodenfrage rangieren die klassischen ‚Vorträge, Referate, Podiumsdiskussionen‘ an der Spitze (73% Nennungen). Zukunftswerkstätten, Moderationsmethoden, Kreativmethoden bilden das Schlusslicht mit weniger als 10% Nennungen. Die Erlebnispädagogik wird von einem Drittel der Einrichtungen als überwiegende Methode genannt. Bei einer großzügigen Auslegung von Agenda-Themen finden die Autoren der Studie bei einem knappen Drittel der Einrichtungen Anwendungen. Gemessen an der Bedeutung des Themas, so die Autoren, sei das ein deutliches Hinterherhinken der Praxis hinter dem öffentlichen Diskurs.

Für die entwicklungsbezogene Bildung gibt es aus dem Berichtszeitraum keine wissenschaftliche Untersuchung. Die Adressbücher des Dachverband Entwicklungspolitischer Aktionsgruppen für Baden-Württemberg sowie des World University Service für die Bundesrepublik weisen eine erhebliche regionale und inhaltliche Bandbreite von Aktionsgruppen und Organisationen auf (vgl. Dachverband 1999 und WUS 1999).

Die Analyse der Angebote zur Umweltbildung, die Deutschland durchaus als einen Standort mit hoher Umweltbildungsdichte aufweist, erlaubt leider keine Entwicklungsaussagen über die Zeit. Dazu gibt es bislang nur die am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung verfolgte Zeitreihe der (stattgefundenen) Umweltbildungsangebote der Volkshochschulen. Sie zeigt einen Anstieg der Angebote von 1977 bis zum Jahre 1987 mit einem folgenden leichten Rückgang und Stagnation auf dem Niveau von 1986. Wegen der allgemeinen Tendenz bei Bildungsangeboten, dass die Nachfrage nach längerfristigen Angeboten zugunsten kürzerer Angebote erheblich zurückging, zeigt die Entwicklung des Unterrichtsstundenangebotes einen stärkeren Rückgang in der Nachfrage als die Zahl der Angebote. Man darf sicher nicht einfach aus der Entwicklung dieser Kurve auf die allgemeine Entwicklung der Umweltbildung schließen. Eine ähnliche Entwicklung kann die Untersuchung von Scheunpflug/Seitz allerdings in der entwicklungsbezogenen Bildung für die Jahre 1950 bis 1990 nachzeichnen. Auch in der entwicklungsbezogenen Bildung wird der Höhepunkt Mitte der achtziger Jahre erreicht (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995, Band 3).

1.2 Qualitative Aspekte

a) Lokale Agenda-Arbeit

In den letzten Jahren etablieren sich vielfältige Aktivitäten im Kontext lokaler Agenda-Prozesse. In der Agenda-Arbeit bieten sich zahlreiche Schnittpunkte zwischen Aktivitäten

aus der Umwelt- und der Entwicklungsszene, so dass vieler Ort gerade in diesem Inhaltssegment von einer „Bildung für Nachhaltigkeit“ gesprochen werden kann. Damit wird das Thema „Nachhaltigkeit“ zu einem wichtigen Aspekt bürgerschaftlichen Engagements. In Brandenburg beispielsweise – so eine Untersuchung – waren es überwiegend Initiativen von Bürgern, die zu einer lokalen Agenda 21 führten (vgl. Ufer 2000, S.17).

Das DIE hat 1997 eine Befragung an 450 Volkshochschulen (das sind alle VHS, die überhaupt Umweltbildung anbieten) und 100 anderen Umweltbildungseinrichtungen nach deren Engagement in lokalen Agenda-Initiativen durchgeführt. Der relativ geringe Rücklauf von nur 14% indiziert, dass für viele Programmplanende die Agenda 21 zu dieser Zeit noch kein Thema war. Andererseits bekunden 80% der Antwortenden, dass sie involviert in Agenda-Aktivitäten seien. Dabei kann man unterscheiden in die Rolle als ‚Impulsgeber‘ und die des ‚Begleiters‘. Als Impulsgeber ist die Einrichtung selbst entschieden daran beteiligt, dass in der Gemeinde eine lokale Agenda durchgeführt wurde. Oder sie ist ‚Begleiter‘ des Prozesses, d.h. sie beteiligt sich an Runden Tischen, führt Podiumsdiskussionen zu Agenda-Themen durch oder bietet Bildungsthemen an. Beispiele für Initiatoren waren z.B. die Evangelische Kirche in Berlin Köpenik, die die erste große lokale Agenda initiierte und die VHS-München die mit anderen NROs zusammen ebenfalls wesentlicher Träger der lokalen Agenda war und ist.

Nach einer Untersuchung von CAF/Agenda-Transfer in 32 deutschen Großstädten kommen ca. 1/3 der Initiatoren aus dem Entwicklungsspektrum. Dabei spielen lokale Nord-Süd-Foren eine wichtige Rolle (inzwischen dürfte es in Deutschland mehr als 100 davon geben; vgl. epd-ep 2/3 2001, S. 20): "Oft ist es ihrem Engagement zu verdanken, dass sich die Debatte über eine nachhaltige Entwicklung nicht ausschließlich an Umweltthemen orientiert." (ebd.). Die Impulse zu globalen und internationalen Fragen gehen häufig auf diese Akteure zurück. Zudem ist erkennbar, dass es zu einem hohen Anteil gerade kirchliche Gruppen sind, die an der Agenda-Arbeit in Kommunen beteiligt sind (vgl. CAF/Misereor 2000b, S. 8) Ca. ein Viertel aller lokalen Agenda-Prozesse beteiligen sich an den unten genannten Kampagnen (epd/ep.).

Weitere Untersuchungen des Bundesverbandes der ANU und des Bayrischen Landesverbandes der ANU zur Rolle der Agenda bei Umweltzentren zeigen, dass Volkshochschulen, wenn sie in Agenda-Prozessen aktiv sind, auf Grund ihrer kommunalen Nähe häufiger lokalpolitisch aktiv werden, hingegen unternehmen Umweltzentren mehr bildungsbezogene Aktivitäten mit Kindern und Jugendlichen zum Thema. Insbesondere die Untersuchung des Bayrischen Landesverbandes zeigt, dass eine intensive Verbandsarbeit durch regionale Vernetzung zu sehr erfolgreichem Engagement in der Agenda-Aktivität der Einrichtungen führt. Hier haben 80% der Befragten geantwortet, die fast alle Aktivitäten zum Thema entwickelt haben.

Im Unterschied zur bundesweiten Umweltbildungsstudie zeigen die Agenda-Aktivitäten durchaus einen Südschwerpunkt auf. Nimmt man die DIE- und die ANU Befragungen zusammen, dann ragen Bayern und Baden-Württemberg deutlich hervor, nur die bevölkerungsreichen Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Hessen liegen dazwischen. Von den Neuen Bundesländern sind überhaupt keine Nennungen erfolgt.

Da der Staat bis 1997 wenig aktiv war, sind die meisten Agenda-Initiativen bis zu

diesem Jahr auf Anregung eben von Bildungseinrichtungen und anderen Nichtorganisierungsinitiativen erfolgt. Diese Impulsrolle hat die Kommunalbeamten und insbesondere den Deutschen Städtetag aufgerüttelt, so dass in vielen späteren Agenda-Gründungen die Bildungseinrichtungen nur noch eine begleitende Rolle spielen. Dieser Trend wird auch durch die Untersuchung von CAF bestätigt.

Die Versuche, mit abstrakten, aufklärenden oder ethisch orientierten Bildungsangeboten Agenda-Prozesse zu begleiten, sind in der Erwachsenenbildung nicht sehr erfolgreich. Angebote dieser Art sind häufig wegen Teilnehmersmangels ausgefallen, so dass es eine gewisse Tendenz gibt, den Bürger über neue Angebotsformen, wie z.B. Runde Tische oder Arbeitskreise, zu lokalpolitischem Engagement aufzurufen, anstatt ihn in belehrende Veranstaltungen über die Agenda locken zu wollen. Die Aufforderung zu Partizipation hat ihre Grenze allerdings im Zeitbudget der Bürger. Wer voll im Beruf steht, kann sich nicht mit der Intensität in lokalpolitisches Engagement stürzen, wie das von Engagierten erwartet wird. So sind meistens in diesen Gruppen die immer wieder gleichen umwelt-, entwicklungs- und sozialpolitisch engagierten Minderheiten der Kommunen zu finden.

Die Untersuchungen des DIE weisen auf einen sehr viel geringeren Prozentsatz von Agenda-Bildung hin, als er in der Berliner Studie (de Haan 2000) genannt wird. Der Grund liegt sicher darin, dass hier keine Hochrechnungen erfolgten, und dass durch Studium der Programmhefte (Lehrplananalysen) der Analysierende selbst die Interpretation dessen vornahm, was er für Agenda-Bildung hielt, während in der Berliner Untersuchung die Einrichtungen nach Agenda-Angeboten befragt wurden, wobei mit Sicherheit auch viele klassische Umweltbildungsangebote in die Untersuchung einfließen.

Eine besondere Rolle im Agenda-Prozess spielt sicherlich das *Promotorenprogramm* in Nordrhein-Westfalen, ein von der Landesregierung in Nordrhein-Westfalen 1996 beschlossenes Projekt. Hier wurden 23 lokale Promotorinnen- und Promotorenstellen zur Unterstützung des Rio-Folgeprozesses *und* zur Förderung der entwicklungspolitischen Bildung in Gemeinden geschaffen. Lokale Strukturen der entwicklungsbezogenen Bildung sollten dadurch gestärkt und deren Wirkungskreis erweitert werden. Während 1996 nur vier Kommunen in NRW einen Beschluss zu lokalen Agenda 21 gefasst hatten, sind dies im Januar 1999 bereits 117. Eine 1999 veröffentlichte Evaluation des Promotoren-Programmes kommt zu dem Schluss: „Es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass es gelungen ist, das Thema ‚Eine Welt‘ in wichtigen Teilen der Öffentlichkeit ins Gespräch zu bringen bzw. zu vertiefen“ (KommEnt 1999, S. 11). „Die Integration von Nord-Süd-Themen in die Agenda-Arbeit und damit die Vermittlung dieses Anliegens an eine vielfältige und größere Öffentlichkeit gelang.“ (KommEnt 1999, S. 12)

b) *Kampagnen*

Im Berichtszeitraum fanden mehrere große Kampagnen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung – häufig im Kontext von Agenda-Aktivitäten - statt:

- die "Kampagne für saubere Kleidung" seit 1997 für eine sozialverträgliche Bekleidungsproduktion in Ländern des Südens;
- der "Global March Against Child Labour", der Marsch gegen Kinderarbeit im Jahr 1998;
- die "Erlassjahr 2000" Kampagne zum Schuldenerlass im Jahr 2000;
- die Kampagne "Von Küste zu Küste handeln wir fair" im Jahr 1999 sowie "Fair kauft sich besser" im Jahr 2000 in Schleswig-Holstein zur Stärkung des fairen Handels;
- sowie zahlreiche kleinere Kampagnen, z.B. im Rahmen der Kinderrechtskonvention: Die Tour "Radeln für die Rechte der Kinder" - eine Kampagne zur Hilfe für Kinder in bewaffneten Konflikten, veranstaltet von terre des hommes und der Deutschen Sportjugend im Jahr 1999 wurde von mehr als 20.000 Menschen begleitet (vgl. terre des hommes 1999, S. 15).

Gemeinsam ist diesen Kampagnen, dass sie sich inhaltlich mit Fragen sozialer Gerechtigkeit im Nord-Süd-Kontext beschäftigten und Fragen des Lebensstils in Europa mit Fragen globaler sozialer Gerechtigkeit in Verbindung bringen. Die abstrakten Fragen von Welthandelsverflechtungen werden an Einzelthemen veranschaulicht und in Handlungsstrategien im Sinne von Nachhaltigkeit übersetzt. Häufig sind Partner aus Übersee an den Kampagnen beteiligt (siehe unten das Beispiel). Mit Aktivitäten dieser Art werden Handlungsmöglichkeiten in einer globalisierten Welt aufgezeigt: An diesem Lernmodell beteiligen sich weltweit Menschen, die im Norden wie im Süden für Nachhaltigkeit im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit eintreten.

Diese Kampagnen haben einen ungeheuren Mobilisierungseffekt (alleine die zentrale Kundgebung der Erlassjahr-Kampagne brachte nach offiziellen Schätzungen 20.000 Menschen auf die Straße und veranlasste drei Millionen Menschen in Deutschland zur Unterschriften. Der Textilkongress in Baden-Württemberg 1998 mobilisiert 600 Teilnehmende (vgl. ZEB 1998). Die Kampagnen werden überwiegend in ehrenamtlichen Strukturen organisiert (s.u.). Sie erreichen Erwachsene und ältere Jugendliche, werden aber auch an vielen Stellen in die Schule hineingetragen. So beteiligten sich alleine am Internet-Chat der Kindernothilfe zum Thema Kinderarbeit (Global March) 300 Schulklassen in Deutschland. Die Kindernothilfe hatte einige Schulklassen in Übersee technisch ausgestattet, so dass hier direkte Kommunikationsmöglichkeiten zum Thema Kinderarbeit möglich wurden. Im Rahmen der Öffnung von Schule treffen damit Bildungsangebote außerschulischer Bildungsträger auf schulische Resonanz.

Die Kampagnen werden gerade von vielen Jugendlichen mit großem Engagement begleitet. Die öffentliche Resonanz auf diese Kampagne bestärkt die Befunde der Shell-Jugendstudie: Nicht die Jugend ist Politikverdrossen, sondern die Politik Jugendverdrossen. Diese Form von Engagement wird öffentlich relativ wenig wahrgenommen. Es ist zwar als Form der Lobbyarbeit kein Angebot mit primär bildendem Charakter. Gerade unter Jugendlichen wird diese Arbeitsform allerdings zu einem Bildungsangebot. Verbände bieten vielfältiges Informationsmaterial dazu an, Jugendliche informieren sich und lernen eine Vielzahl von Einzelaspekten. Zudem erwerben sie in der Organisation dieser Kampagnen wichtige Schlüsselqualifikationen. Dieser Bildungsaspekt bedürfte aber sicherlich noch einer deutlicheren Wahrnehmung.

Ein Beispiel: Der "Global March Against Child Labour":

Der "Global March Against Child Labour" fand im Jahr 1998 statt. Zu diesem symbolischen Marsch gegen Kinderarbeit hatten über 600 Organisationen in 95 Ländern aufgerufen. Anfang 1998 starteten kleine Gruppen aus Asien, Südamerika und Afrika mit dem Ziel Genf - dort beriet im Juni die ILO (International Labour Organisation) über eine Konvention zum Verbot der Kinderarbeit. Bei dieser Aktivität ging es zum einen darum, für Kinder in Ländern des Südens konkrete Verbesserungen der Lebensbedingungen zu erreichen; zum anderen sollte in Ländern des Nordens das Bewusstsein der Endverbraucher geschärft werden, auf den Anteil von Kinderarbeit in Produkten zu achten. In Deutschland wurde die Aktion durch Brot für die Welt, Misereor, die Kindernothilfe, die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend, den Bund der Deutschen Katholischen Jugend, den Deutschen Gewerkschaftsbund, der FAIR Trade e.V. getragen und durch die Werkstatt Ökonomie sowie das Informationszentrum Dritte Welt des Kirchenkreises Herne koordiniert.

Diese Aktivität hatte einen erheblichen Mobilisierungseffekt, nicht nur der kirchlichen Jugendarbeit. Über 14.000 Menschen beteiligten sich im Mai und Juni 1998.

Kampagnen für eine nachhaltige Entwicklung, die im Kontext von Umweltbildungseinrichtungen stehen, sind uns nicht bekannt. Wenn z.B. Verbraucherschutzorganisationen eine Mobilitäts-Kampagne zur Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs starten, dann bleibt das Thema auf den Verkehrsaspekt beschränkt und eine Koppelung mit Bildungsangeboten unterbleibt. Ein Grund für die mangelhafte Beteiligung der Bildung an solchen Kampagnen besteht in dem geringen Kooperationsgrad zwischen Umweltbildung und Umweltverbänden. Die Umweltverbände unterhalten intern z.T. Arbeitskreise zur Umweltbildung (z.B. NABU) oder zeitweilig beschäftigte Mitarbeiter, die sich der Umweltbildung widmen sollen (BUND). Die Anerkennung der Bildungsarbeit in Verbänden wird dabei relativ gering erachtet. Auf den Internetseiten des BUND, NABU und Greenpeace findet man weder Links zur Bildung noch findet man explizit das Thema Nachhaltigkeit. Es überwiegt das an Sparten orientierte Naturschutzdenken. Dennoch sind viele Mitglieder von Naturschutzverbänden als Kursleiter oder Teamer in der außerschulischen Umweltbildung tätig, so dass partiell und mehr auf lokaler Ebene Kooperationen und Beteiligungen an Agenda-Aktivitäten eingegangen werden.

c) *Lernort Expo*

Im Vorfeld der EXPO war gerade aus den Basisgruppen häufig in Frage gestellt worden, ob und inwiefern ein solches Massenspektakel den Nachhaltigkeitsgedanken angemessen transportieren könne. Gerade die entwicklungspolitische Szene hat - in den Grenzen, die eine solche Massenveranstaltung bietet - diese Veranstaltung zumindest in Teilen auch aus der kritischen Distanz für sich nutzen können. Ein von Nichtregierungsorganisationen (überwiegend von der Arbeitsgemeinschaft der Eine-Welt-Netzwerke und Germanwatch) eingerichtetes Büro begleitete die EXPO kritisch (EXPO-Watch). Hier wurde vor allem moniert, dass die EXPO GmbH zu wenig die grundsätzliche Umorientierung des Wirtschaftssystems im Auge hatte und das Konzept ein billiger Abklatsch des Nachhaltigkeitsgedanken sei (Wittulski 2000).

Die "Bread and Puppets" Show von Brot für die Welt im Themenpark Basic Needs

ist auf erhebliches Publikums- und Medienecho gestoßen. Die Evangelische Jugend bot Schülerführungen zum Thema "Entwicklungspolitik" an, die gut genutzt wurden (80 Schulklassen). Der von der GTZ finanzierte und vom Büro für Kultur- und Medien-Projekte in Hamburg in Kooperation mit EWIK (s.u.) umgesetzte Server zur Vorbereitung von Schulklassen und anderen Besuchern auf die EXPO unter entwicklungspolitischen Aspekten ("EXPO 2000 - Lernort für Globales Lernen") konnte in den sechs Monaten 180.000 Zugriffe verzeichnen. Angesichts der Besucherzahl der EXPO sind diese Aktivitäten einerseits marginal. Auf der anderen Seite wurde damit nachhaltige Bildung in Deutschland - wenn auch in bescheidenem Rahmen - einem erweiterten Publikum zugänglich (vgl. zur grundsätzlichen entwicklungspädagogischen Diskussion dieses Themas ZEP 1/2000). Die Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Jugend bot für 80 Schulklassen spezielle Führungen zu weltweiter Gerechtigkeit an, die sehr gut nachgefragt wurden.

d) *Themenkonjunkturen*

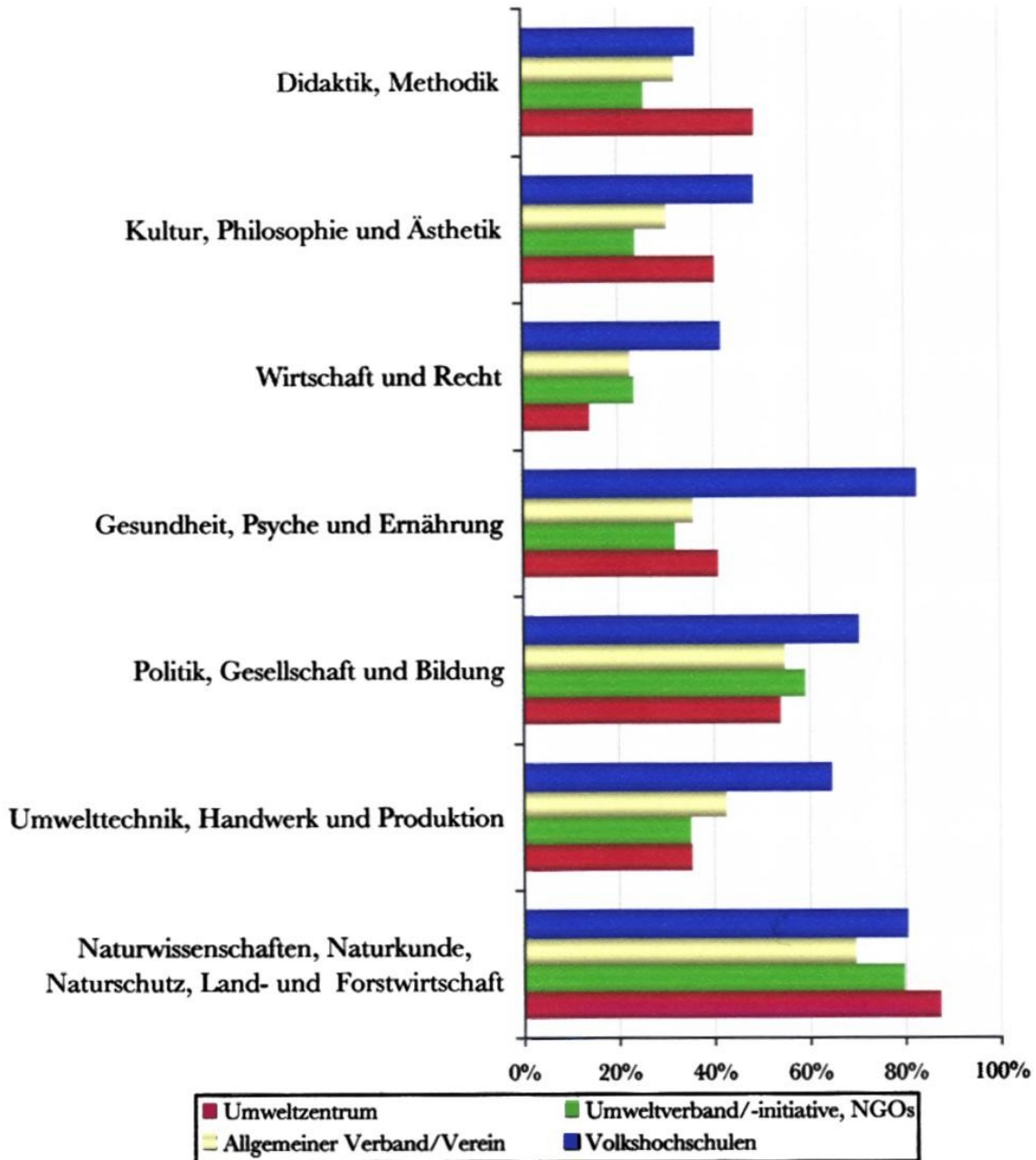
Welche Themen werden im Berichtszeitraum überwiegend bearbeitet? Auch hier sind – aufgrund der Datenlage – nicht zu allen Bereichen Aussagen möglich.

Umweltbildungsangebot, und das belegt auch die Berliner Studie, ist auf mehrere Themenblöcke verteilt.

Inhaltliche Schwerpunkte

Die vier häufigsten Einrichtungstypen

(Umweltzentrum N= 369; Umweltverband/-initiative, NGOs N= 552; Allgemeiner Verband/Verein N= 283; Volkshochschulen N= 295; Mehrfachnennungen möglich)



Das naturschutzbezogene Angebot dominiert nicht so stark, wie z.B. in Umweltzentren. Es gibt einen erheblichen Anteil gesundheitsorientierter und auch politischer Umweltbildung.

Die VENRO-Umfrage von 1998 diagnostiziert in der Bildungsarbeit von Nichtregierungsorganisationen einen deutlich niedrigeren Anteil derjenigen, die sich mit 'klassischer entwicklungsbezogener Aufklärungs- und Informationsarbeit' beschäftigen (ca. 1/5 aller Befragten; vgl. VENRO 1998, S. 3). Hingegen macht "Bewusstseinsbildung in Bezug auf Änderungsprozesse in der eigenen Gesellschaft" mit den Schwerpunkten auf Agenda 21, Lebensstil, Sensibilisierung für kulturelle Differenzen und Fragen von Gerechtigkeit (ca. 4/5 aller Befragten; vgl. VENRO 1998, S. 3), einen deutlich stärkeren Stellenwert aus.

Wichtigstes Einzelthema in der Bildungsarbeit im Entwicklungsbereich ist bei den Nichtregierungsorganisationen der Themenbereich "Umwelt und Entwicklung" (fast 2/3 aller NROs geben dies als Themenschwerpunkt an; vgl. VENRO 1998, S. 8). Über die Hälfte aller NROs bearbeiten ferner das Thema Menschenrechte, wobei hier der Schwerpunkt - bedingt durch die Aktivitäten des Global March - auf den Kinderrechten liegt (ebd.). Über die Hälfte der in VENRO zusammengeschlossenen Organisationen bearbeiten ferner das Thema "Migration" - vor allem im Kontext interkulturellen wie interreligiösen Lernens - sowie die Themen Zukunft der Arbeit, Globalisierung und Weltwirtschaft.

Neben den klassischen Themen der entwicklungsbezogenen Bildung im Hinblick auf die Thematisierung der Entwicklungszusammenarbeit und einzelnen Projektmaßnahmen sind im Berichtszeitraum folgende Themenschwerpunkte festzustellen, die sich auch auf die Themenproduktion niederschlagen:

- Agenda 21;
- Kinderarbeit und Kinderrechte sowie Kinderprostitution;
- Verschuldung;
- Bestimmte Produkte als Beispiel für schwierige weltwirtschaftliche Bedingungen: Orangensaft, Teppiche, Blumen, Waffen und Altkleider.

(vgl. VENRO 1998, S. 7)

e) *Weltladenarbeit/Fairer Handel*

Nicht zu unterschätzen ist die Bildungsarbeit, die in den Weltläden (zum Teil zur Schulung der eigenen Mitarbeiter) unternommen wird. Im Berichtszeitraum werden alleine in Baden-Württemberg drei neue Gruppenberaterstellen für die Weltladenarbeit geschaffen; die Anzahl des insgesamt in diesem Bereich arbeitenden pädagogischen Personals ist nicht bekannt. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass der Faire Handel – trotz der bereits beschriebenen erfolgreichen Kampagne in Schleswig-Holstein – sich in einer Krise befindet. Damit gerät natürlich auch die damit verbundene Bildungsarbeit in die Defensive.

2. Träger und Aktionsformen

a) *Kommunen*

Im Berichtszeitraum haben sich zahlreiche Kommunen dem Agenda-Prozess angeschlossen. Genaue Zahlen liegen darüber nicht vor. Zur Unterstützung dieser Arbeit wurde seitens entwicklungsbezogener Nichtregierungsorganisationen 1997 das "Zentrum für Kommunale Entwicklungszusammenarbeit (ZKE) e.V." mit Sitz in Bonn gegründet. Gerade Städte-Partnerschaften mit Ländern des Südens nehmen den Gedanken der nachhaltigen Entwicklung auf und machen ihn zu einem inhaltlichen Kristallisationspunkt der Partnerschaftsarbeit (vgl. Pietschmann/Ziegler 2000, S.32f.). Von entwicklungsbezogener Seite gibt es mit dem ZKE nun eine wichtige Plattform zur Koordinierung kommunaler Aktivitäten im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ab dem Jahr 2002 ist eine „Service-Stelle für kommunale Eine Welt Arbeit“ durch die Bundesregierung und die Mehrzahl der Bundesländer in Aussicht gestellt (vgl. epd ep 4/2001, S.50).

Kommunen haben sich im Berichtszeitraum als ein wichtiger Vermittlungsort für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung gezeigt (siehe oben: Kommunale Agenda-Arbeit). Damit sind in Kommunen gleichzeitig eine Zielgruppe für Multiplikatorenangebote zum Thema entstanden.

Diese Entwicklung vollzieht sich im Moment relativ unbemerkt vom klassischen Bildungssektor. Die einzige zu dem Thema bekannte Untersuchung hat Misereor bei CAF/Agenda-Transfer in Auftrag gegeben (vgl. Misereor/CAF 2000b; siehe auch die kurze Darstellung von Einzelergebnissen oben). Misereor initiierte zur weiteren Unterstützung dieses Prozesses das Projekt „Kommune in der Welt“ (unterstützt mit Mitteln des BMZ) und erarbeitete in Kooperation mit CAF/Agenda-Transfer und dem Institut für Entwicklung und Frieden der Universität Duisburg ein Leitbild „Rio + 20: Die Eine-Welt-verträgliche Kommune im Jahr 2012 bewegt Globales durch lokales Handeln“ (Misereor/CAF 2000). Anschließend wurde dazu ein Indikatorenset (INEF/Misereor/CAF 2000) sowie ein „Vergleichsring“, d.h. ein Kennzahlensystem (Misereor/KGSt 2001) entwickelt. Damit liegen jetzt für die kommunale Bildung für nachhaltige Entwicklung Instrumente vor, die eine Bewertung und einen Vergleich der diesbezüglichen kommunalen Angebote ermöglichen.

b) *Nichtregierungsorganisationen*

Im Berichtszeitraum festigen entwicklungsbezogene Nichtregierungsorganisationen ihre wichtige Bedeutung für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. VENRO verabschiedet im Jahr 2000 in der Mitgliederversammlung ein Papier zum Globalen Lernen. Damit wird nicht nur ein programmatisches Konzept beschrieben. Vielmehr haben sich damit die entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen ganz klar zu ihrer Bildungsaufgabe in der Bundesrepublik bekannt. Globales Lernen kann damit als ein elementares Aufgaben- und Handlungsfeld von entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen angesehen werden.

In den letzten Jahren ist zu beobachten, dass sich viele Organisationen gegenüber neuen Kooperationspartnern öffnen. Dabei entstehen Kooperationen zwischen NGOs aus der Entwicklungs- wie der Umweltszene (Entwicklungspolitische NROs arbeiten "nicht nur mit anderen NROs aus dem kirchlichen oder privaten Bereich zusammen, sondern auch mit umweltpolitischen NROs, wie z.B. dem BUND und Greenpeace. Gerade die Diskussion von Fragen der Agenda 21 sowie eines 'Zukunftsfähigen Deutschlands' hat offensichtlich die beiden Arbeitsbereiche Entwicklungs- bzw. Umweltpädagogik näher zusammengeführt, wobei die Verzahnung allerdings noch nicht so eng ist, wie es angesichts der Tragweite der Thematik erforderlich wäre" VENRO 1998, S.5f.). Außerdem werden Partner außerhalb der typischen "Entwicklungs-" oder "Umweltszene" gesucht. Diese Öffnung kann als Zeichen einer Entideologisierung sowohl der umwelt- wie der entwicklungsbezogenen Bildung interpretiert werden und zeugt von einem neuen Pragmatismus, wie auch von einer größeren Aufgeschlossenheit klassischerweise nicht dem Thema Nachhaltigkeit verpflichteten Organisationen.

Einige wenige Beispiele mögen diese Beobachtung illustrieren:

- terre des hommes kooperiert in einer Tour zum Thema "Kinderrechte" im Jahr 1999 mit der Deutschen Sportjugend;
- Brot für die Welt führt die mit der Deutschen Olympischen Gesellschaft anlässlich der Olympischen Spiele in Sidney die Aktion "Olympia 2000 Fair Life" durch.

Partnerschaften mit Unternehmen sind aus dem Bereich der entwicklungspolitischen Bildung nur wenige bekannt. Ein interessantes Projekt war in diesem Kontext das Angebot "Lernen aus fünf Kontinenten" eines Trägerkreises aus 16 entwicklungspolitischen NROs, zwei Initiativen aus dem Bereich der Lokalen AGENDA 21, des Landesentwicklungszentrums und der Messe Berlin auf der Messe "Importshop Berlin 2000" (vgl. Struck 2000).

c) *Kooperationen zwischen Nichtregierungsorganisationen und Schulen*

Im Berichtszeitraum ist vermehrt zu beobachten, dass Schulen und NGOs, die im außerschulischen Bildungsbereich überwiegend engagiert sind, im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zunehmend kooperieren. Hier spielt sicherlich die im Rahmen der Schulentwicklungsdebatte thematisierte Öffnung von Schule eine wichtige Rolle. Inzwischen sind Lehrkräfte die Hauptzielgruppe der Bildungsarbeit von entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen (mit 63 % aller Nennungen; vgl. VENRO 1998, S.2).

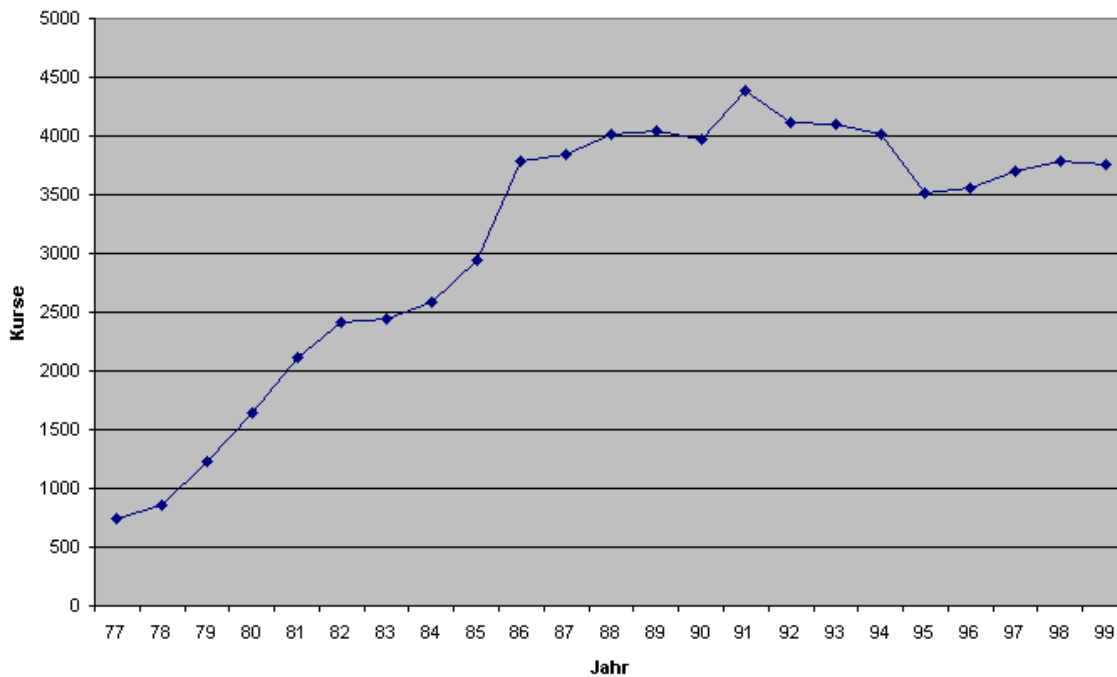
Einige Beispiele mögen dies illustrieren:

- Bonner Schulen, das Schulamt der Stadt Bonn, die Deutsche Welthungerhilfe und das Zentrum für kommunale Entwicklungszusammenarbeit e.V. kooperierten ein Jahr lang zu einem fachübergreifenden Projekt "Welternährung", dessen Abschluss eine Ausstellung von Schülerinnen und Schülern zum Thema in der Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik in Bonn im Dezember 1997 bildete.
- In Berlin wurde vom Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrum e.V. (EPIZ) in Berlin mit Mitteln der Stiftung Deutsche Klassenlotterie in Berlin und in Zusammenarbeit mit der Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit 1998 der Wettbewerb "Berlin macht Schule" für alle öffentlichen Grundschulen und allgemeinbildende weiterführende Schulen ausgeschrieben (vgl. Zapata 2000). Rund 100 Schulen forderten die Bewerbungsunterlagen an, neunzehn legten eine schriftliche Bewerbung vor. Die zehn besten Projekte wurden veröffentlicht (vgl. Zapata 2000; Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit 2000).

Ein Ausdruck dieses schulischen Engagements von Trägern der außerschulischen Bildung und Weiterbildung war sicherlich auch die Sonderschau Globales Lernen auf der Bildungsmesse 2000 in Köln (und der Bildungskongress 21; vgl. die Expertise zur schulischen Bildung).

d) Volkshochschulen

Während Umweltzentren in großem Maße von Schulklassen frequentiert werden, die über die Jahre ein stetiges Interesse an erlebnisorientierten Angeboten haben, müssen Volkshochschulen meist erwachsene Bürger anwerben, die im Fernsehen, in der Presse und in Büchern mit Umweltinhalten bestens versorgt werden, was zu Beginn der achtziger Jahre so nicht der Fall war. Unsere Erfahrungen von Fortbildungsveranstaltungen mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Umweltweiterbildung deuten daraufhin, dass gegen Ende der achtziger eine gewisse ‚Krise‘ der Umweltbildung zu konstatieren war, die z.B. in dem Slogan, dass eine gesinnungsorientierte, moralisierende Umweltpädagogik (Zeigefingerpädagogik) ausgedient habe, zum Ausdruck kam. Wenn die intensive Debatte um eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung schnelle Früchte getragen hätte, dann hätte die Angebotsentwicklung der Volkshochschulen Mitte der neunziger Jahre wieder ansteigen können. Das ist aber nur in Andeutung der Fall.



Die Abbildung zeigt die Entwicklung der an Volkshochschulen angebotenen Umweltbildungskurse (Umwelt und Biologie). Dabei sind ab 1991 die neuen Bundesländer mitgezählt. Man sieht, dass ab 1987 (mit Ausnahme von 91) der jährliche Anstieg beendet ist, so dass das Niveau (rechnet man die neuen Bundesländer wieder heraus) in den neunziger Jahren deutlich tiefer stagniert. Die hier nicht abgebildeten angebotenen Unterrichtsstunden Umweltbildung der Volkshochschulen befinden sich seit 1987 im stetigen Fall (dahinter liegt die allgemeine Tendenz zu kürzeren Bildungsangeboten). Diese Entwicklung zeigt – zumindest für die Volkshochschulen - dass der Aufwärtstrend in dem die Umweltbildung in den achtziger Jahren lag, beendet ist, so dass man von einer Sättigung, wenn nicht Krise im Angebotssegment der erwachsenen Umweltweiterbildung ausgehen muss. Eine Untersuchung der Bildungsangebote der 50 größten Volkshochschulen im Jahr 2000 (DIE 2001) weist eine sehr geringe Anzahl von nachhaltigkeitsorientierten Bildungsangeboten aus. Diese stehen in der Regel in Zusammenhang mit einer aktiven Rolle der VHS in der lokalen Agenda. Eine nachträgliche Telefonbefragung ergab, dass vertiefende Informationsangebote zu Rio, Vorträge und Zukunftswerkstätten häufig ausfielen oder nur mit geringer Beteiligung stattfanden. Als wesentliche Problem wird benannt, dass der Adressatenkreis, der sich für dieses Thema interessiert, zu klein ist. Ähnlich ist die Entwicklung im Hinblick auf die entwicklungsbezogene Bildung zu bezeichnen (vgl. Frieling 1998).

e) *Kirchliche Träger*

Schon in den siebziger Jahren haben kirchliche Hilfswerke auf das Zusammenspiel zwischen Ressourcenverbrauch, Umweltfragen und Entwicklung aufmerksam gemacht (so zum Beispiel Brot für die Welt in den siebziger Jahren mit der „Aktion e“). So ist es kein Zufall, dass es auch die kirchlichen Hilfswerke sind, die den Gedanken der Nachhaltigkeit transportieren. Misereor hat nicht nur die bereits erwähnte Studie mit dem BUND angestoßen, sondern ein umfangreiches Programm zur Vermittlung des Nachhaltigkeitsgedanken aufgelegt. Alleine die Misereor Zentralstelle in Aachen führte seit 1996 1.500 Veranstaltungen zur Information über die Studie durch und produzierte 23 Arbeitshilfen bzw. Medien zur Vermittlung in unterschiedlichen Zielgruppen (vgl. Misereor 2001b). Zudem wird der Nachhaltigkeitsgedanke hier im Nord-Süd-Dialog transportiert (u.a. durch die 1999 veröffentlichte Studie „Sustainable Ghana“). Die Evangelische Kirche gründet eine Fachstelle „Umwelt und Entwicklung“ und richtet neu eine Fachstelle für „entwicklungsbezogene Jugendarbeit“ ein.

Im Berichtszeitraum fand 1997 die Zweite Ökumenische Versammlung in Graz statt. War der „konziliare Prozess für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung“ ein wichtiger Motor für die Bildungsarbeit für nachhaltige Entwicklung der Kirchen, strahlt diese zweite Versammlung allerdings keinen neuen Impuls zu diesem Arbeitsfeld aus. Dennoch bleiben die beiden Kirchen ein wichtiger Motor für Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Die beiden kirchlichen Jugenddachverbände (Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Jugend; Bund der deutschen katholischen Jugend) sind beide im Trägerkreis oben genannter Kampagnen sowie im Forum Umwelt und Entwicklung – dessen Gründung sie betrieben - engagiert. Mit vielen Aktionen zu Aspekten von Gerechtigkeit trugen sie dazu bei, das kirchliche Engagement im Nachhaltigkeitsbereich zu profilieren und jugendgerechte Formen eines Engagements für nachhaltige Entwicklung zu finden (z.B. durch die Aktion „Ich glaub’ mich drückt der Schuh – Kampagne zur sauberen Kleidung“ oder die Aktion „Armutzeugnis für die Bundesregierung“ zum Thema weltweite Armutsbekämpfung und die Aktion „Teilen mit Gewinn – nachDenk!zetteln für uns Reiche“) (vgl. auch die Materialien der KLJB 1999).

Zielgruppenschwerpunkte und vernachlässigte Zielgruppen

Die VENRO-Untersuchung nennt als wichtigste Zielgruppen Multiplikatoren - vor allem Lehrkräfte-, Erwachsene (hier spielen die Kirchen eine dominante Rolle), sowie Arbeitnehmer. Wichtig ist zudem die Bildungsarbeit mit Jugendlichen - Kinder werden von Nichtregierungsorganisationen deutlich weniger als Zielgruppe ins Auge gefasst. Auffallend ist, dass VENRO-Mitglieder kaum Angebote an Senioren richten (nur 4% aller Nennungen; vgl. VENRO 1998, S.2; vgl. auch S. 13). Allerdings verfügt Misereor unter dem Titel „Eine-Welt-Arbeit im dritten Lebensalter“ über ein stringentes Konzept zur entwicklungsbezogenen Bildung mit Senioren, das vier Arbeitshefte in einer im Berichtszeitraum angelegten Publikationsreihe umfasst.

Eine der wichtigsten Aktionen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung - allerdings von der Öffentlichkeit kaum unter diesem Aspekt wahrgenommen - ist die Aktion Dreikönigssingen des Päpstlichen Missionswerk der Kinder. Als Maßnahme der außerschulischen Bildung nehmen an dieser Aktion ca. 500.000 Kinder und 100.000 ehrenamtliche Betreuer teil (Zahlen von 1998; Kindermissionswerk u.a. 1998, S.143). Diese treten am Dreikönigstag öffentlich in Aktion, indem sie von Haus zu Haus ziehen und für Kinder im Süden Geld sammeln. In den Kirchengemeinden werden die Kinder auf dieses Ereignis durch die Beschäftigung mit dem jeweiligen Land und Problemen der Unterentwicklung vorbereitet. Auch diese Aktion hat zweifelsohne großen Bildungscharakter, obwohl dieser von den Akteuren jeweils so nicht gesehen wird. Allerdings ist die Zielgruppe der Kinder eher wenig im Blickfeld. Angesichts der Bedeutung des Lernens im Kindesalter ist dies bedauerlich.

Im Bereich der beruflichen Bildung lassen sich wenige innovative Modellversuche feststellen. So wird in Berlin mit dem Projekt „Impuls“ der Versuch unternommen, die Arbeit von Nichtregierungsorganisationen mit denen von Anbietern beruflicher Bildung zusammenzubinden. Ähnliche Erfahrungen liegen auch aus Bildungsangeboten von Gewerkschaften vor (vgl. ZEP 3/2000).

Aus dem klassischen Bereich der umwelt- bzw. entwicklungsbezogenen Bildung lassen sich keine bzw. kaum Angebote für Firmen feststellen.

3. Strukturelle Aspekte

a) Organisationsformen

Die entwicklungspolitische Bildung ist nach wie vor stark ehrenamtlich organisiert. Von den im VENRO zusammengeschlossenen Nichtregierungsorganisationen verfügen die Hälfte nicht über einen hauptamtlichen Bildungsreferenten, nur ein Viertel verfügt über eine eigene Bildungsabteilung. Häufig wird der Bereich ehrenamtlich abgedeckt (vgl. VENRO 1998, S.1). Allerdings, so die VENRO-Erhebung, "hat der Anteil der Organisationen, die entwicklungspolitische Bildung zu ihren Aufgaben zählen, in den letzten Jahren merklich zugenommen." (ebd.).

b) Fördersituation

Die strukturelle Situation der entwicklungsbezogenen Bildung ist durch das Fehlen von Förderstrukturen desolat. Die wichtigsten Geldgeber sind der ABP (1999 9,4 Millionen DM pro Jahr incl. Fachstellen) sowie die EU (pro Jahr im Berichtszeitraum ca. 6,4 Millionen DM Förderung). Im Feld der entwicklungsbezogenen Bildung ist zwischen der Struktur- und der Projektförderung zu unterscheiden.

Welche Geldgeber finanzieren Einrichtungen der entwicklungsbezogenen Bildung?
Der ABP, finanziert durch den Kirchlichen Entwicklungsdienst, unterhält 16 Fachstellen

für entwicklungsbezogene Bildung (z.B. Fachstelle für Ferntourismus Tourism Watch, Fachstelle für Umwelt und Entwicklung, für eine Welt Medien, für entwicklungsbezogene Filmarbeit, entwicklungsbezogene Bildung und Landwirtschaft bis hin zur entwicklungsbezogenen Kulturarbeit oder der entwicklungsbezogenen Arbeit an Hochschulgemeinden reicht das Spektrum); im Berichtszeitraum ist 1999 eine Stelle für die Förderung der entwicklungspolitischen Jugendarbeit hinzugekommen. Zudem gibt es im Bereich der Evangelischen Kirche als auch der Katholischen Kirche einige wenige hauptamtliche Referenten in den Akademien, den Einrichtungen der Jugendarbeit und der Erwachsenenbildung, deren Dienstauftrag in der entwicklungsbezogenen Bildung, in der Umweltbildung oder bereits in der Bildung für Nachhaltigkeit beschrieben ist. Über den Umfang liegen keine verlässlichen Zahlen vor, wir schätzen den durch die Kirchen mit diesem Bildungsauftrag arbeitende Personenzahl auf etwa 100 ganze Stellen.

Ebenso finanzieren die kirchlichen Werke (Brot für die Welt, Misereor, Missio, Päpstliches Missionswerk der Kinder) Bildungsmitarbeiter für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (ca. 15 Personen). Diese sind zum Teil auch für die schulische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zuständig (vgl. den Bericht zur schulischen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung).

Einige große Verbände wie der Deutsche Gewerkschaftsbund, oder Nichtregierungsorganisationen wie die Deutsche Welthungerhilfe, UNICEF-Deutschland oder die Kindernothilfe finanzieren hauptamtliche Bildungsreferenten für die entwicklungsbezogene Bildung. Darüber hinaus wird überwiegend in ehrenamtlichen Strukturen oder auf Projektbasis gearbeitet.

Sowohl die Förderstruktur des BMZ (6 Millionen DM) als auch die des ABP (9,4 Millionen DM) lassen keine Strukturförderung zu. Entwicklungsbezogene Bildungs- und Informationszentren (z.B. die im Bericht zur schulischen Bildung benannten Schulstellen, Länderinformationsstellen, Koordinationskreise wie ARA oder KKM oder das EPIZ Berlin, EPIZ Reutlingen) erhalten keine oder nur wenige Grundförderung, sondern müssen ihre Aktivitäten immer wieder über Projektanträge finanzieren.

Neben lokalen Fördermöglichkeiten sind im entwicklungsbezogenen Bildungsbereich vier bundesweite Fördermöglichkeiten erkennbar:

- Die Mittel des BMZ zur entwicklungsbezogenen Bildung: Erfreulicherweise wurden diese Mittel im Berichtszeitraum von ca. 4 Millionen DM auf ca. 6 Millionen DM aufgestockt. Insgesamt sind diese (vergleicht man sie beispielsweise mit den Fördermitteln der Bundesstiftung Umwelt) äußerst gering. Es gibt kein formalisiertes Antragswesen, die Vergabekriterien sind nach außen nur wenig durchschaubar.
- Die Mittel des ABP: Diese Mittel der Evangelischen Kirche werden unabhängig von der Konfessionszugehörigkeit ausgeschüttet. Die Vergabekriterien und Antragsmöglichkeiten sind transparent. An die inhaltliche Ausarbeitung des Projektantrags werden deutliche Qualitätsansprüche gestellt. Es werden insgesamt weit mehr Anträge gestellt, als befriedigt werden können.
- Mittel der EU zur entwicklungsbezogenen Bildung: Die EU fördert Projekte zur entwicklungsbezogenen Bildung mit einer Laufzeit von drei Jahren. Das

Projektantragsverfahren ist aufwendig. Nach vorsichtiger Einschätzung von VENRO dürfte die EU gerade bei kleineren Organisationen, die nicht oder nur wenig über Eigenmittel verfügen, ein wichtiger Geldgeber sein (vgl. VENRO 1998, S.14). Die EU fördert pro Jahr ca. 15 bis 20 Antragsteller mit einem Volumen von ca. 6,4 Millionen DM insgesamt. Da die Fördersummen und der Eigenanteil relativ hoch sein müssen und der Aufwand für eine solche Förderung relativ groß ist, werden zunehmend NGO-Konsortien für die Beantragung gebildet. Für die Organisationen wird der Aufwand für diese Förderung immer größer.

- Stiftung Nord Süd-Brücken: Diese Stiftung aus dem Vermögen der ehemaligen Volkssolidarität fördert ausschließlich Antragsteller in den neuen Bundesländern. Der Schwerpunkt liegt weniger in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit als viel mehr in der Nord-Süd-Entwicklungszusammenarbeit.

Auf Länderebene ist die Finanzierung der entwicklungsbezogenen Bildung sehr unterschiedlich - zum Teil gibt es Möglichkeiten über die Kultusbehörden oder die Wirtschaftsministerien; eine nennenswerte Finanzunterstützung ist jedoch eher selten.

Gerade kleinere Nichtregierungsorganisationen, die keine große Organisation (wie die Welthungerhilfe, die Kindernothilfe oder ein kirchliches Werk) im Rücken haben, arbeiten häufig von Projektantrag über Projektantrag. Projektanträge müssen auch genutzt werden, um die laufenden Kosten der Institution zu tragen. Über dieses Verfahren werden erhebliche Kapazitäten des Personals ausschließlich an Antragsstellung gebunden. Die Bemühungen von VENRO im Jahr 1998/1999 die Einrichtung einer Stiftung zu ermöglichen, um zum einen das Zuschusswesen transparenter zu machen, zum anderen auch Strukturförderung zu ermöglichen, dauern an (vgl. Seitz 2001, im Druck).

So ist insgesamt die finanzielle Situation der entwicklungsbezogenen Bildung als nicht befriedigend anzusehen. Dieser Befund wird durch die VENRO-Umfrage gestützt: "Personal-, Finanz- und Zeitmangel setzen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit der NRO demnach enge Grenzen." (VENRO 1998, S.9). Und weiter: "Die strukturelle Situation der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit erlaubt es [...] kaum, die existierende Nachfrage zu decken. Der Spagat zwischen Abdeckung der Außennachfrage und fehlender finanzieller und somit personeller Absicherung der Arbeit lässt kaum die Zeit, Arbeitsinhalte strukturell, methodisch oder didaktisch zu optimieren. Es fehlt an Geld, Personal und Zeit um alle selbst gesteckten Ziele zu erreichen." (VENRO 1998, S.10)

Anders sieht dies in der Umweltbildung aus. Für die außerschulische Umweltbildung ist auf Bundesebene nicht das Umweltministerium, sondern das Ministerium für Bildung und Wissenschaft zuständig. Uns sind die Fördersummen der letzten Jahre nicht bekannt. Durch die Umstrukturierung und personelle Veränderungen in den Zuständigkeiten für Umweltbildung ist – so unsere Vermutung – das Förderbudget in den letzten Jahren erheblich zurückgegangen. Seit dem Jahr 2000 wird ein BLK-Programm ‚Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘ gefördert, das in seinen Grundsatzpapieren einen wichtigen Beitrag zur Fundierung des Bildungskonzeptes geleistet hat, dessen Hauptadressat aber die schulische Bildung ist. Vom Umfang ein erheblich größerer Förderer ist die Deutsche Stiftung Umwelt, deren Förderschwerpunkt mit dem Thema ‚Umweltkommunikation‘ gekennzeichnet ist, wobei aber deutlich ein Bezug auf Nachhaltigkeit in den

Förderkriterien genannt ist. Bund und Stiftung stimmen sich in ihrer Fördertätigkeit ab, so dass man es als ein Verdienst dieser beiden Fördereinrichtungen bezeichnen kann, durch ihre Förderpolitik der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung einen erheblichen Schub verliehen zu haben.

Regional sind häufig Sparkassen und andere lokale Sponsoren partiell an der Förderung von Umweltbildung z.B. über Wettbewerbe beteiligt. In der Regel hinken dabei aber die Förderkriterien der Nachhaltigkeitsdebatte hinterher, d.h. hier wird sehr stark noch die Naturschutzbildung gestützt.

Insgesamt ist die Fördersituation für das außerschulische Bildungsangebot einer Bildung für nachhaltige Entwicklung damit nicht der konzeptionellen Entwicklung angemessen.

- Die Fördermöglichkeiten der umwelt- und der entwicklungsbezogenen Bildung sind sehr unterschiedlich; die Förderstruktur entspricht noch nicht der neuen Konzeption einer Bildung für Nachhaltigkeit.

- In der entwicklungsbezogenen Bildung sind die Möglichkeiten der finanziellen Unterstützung eher als gering zu bezeichnen. Es gibt - sieht man von den Mitteln der Evangelischen Kirche ab - kaum eine Möglichkeit einer Trägerstrukturförderung.

III Materialien und Literatur zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Fort- und Weiterbildung geschieht auch über Literatur und Arbeitsmaterialien. Im Folgenden fragen wir nach Materialien und Literatur zur Bildung für nachhaltige Entwicklung.

a) Veröffentlichungen

Die vom BUND und Misereor beauftragte Studie ‚Zukunftsfähiges Deutschland‘ (1995) hat die Debatte zur Nachhaltigkeit entscheidend beeinflusst. In dieser Untersuchung spielte „Bildung“ allerdings kaum eine Rolle. Reflexionen, welche Konsequenzen der Rio-Folgeprozess für die Bildung hat, sind erst allmählich in vielen Einzelbeiträgen formuliert worden. In einer Bibliographie von 1998 für die pädagogische Arbeit zur Agenda 21 von der ANU herausgegeben (Bibliographie 1998) werden immerhin 247 Beiträge genannt, worunter Regierungsdokumente, Broschüren, Bücher und Aufsätze fallen. Misereor bemüht sich in der Zeit nach der Studie sehr um die Produktion von Material zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – alleine diese Organisation hat dazu bis heute 23 Titel produziert, darunter das in Kooperation mit dem Dritte Welt Haus Bielefeld und dem BUND entstandene Schaubilderbuch „Entwicklungsland Deutschland“ (1997).

Die erste Praxis reflektierende Buchveröffentlichung mit dem Titel ‚Nachhaltigkeit und Umweltbildung (Beyer 1998) geht auf die 15. Jahresversammlung der Deutschen Gesellschaft für Umweltbildung in Schwerin zurück. Etwa zur gleichen Zeit hat die Bayrische Landeszentrale für politische Bildung eine Beispielsammlung mit dem Titel ‚Zukunft gestalten durch Umweltbildung, Projekte von heute – Modelle für morgen‘ (Bayrische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit 1997) herausgegeben, in der Beispiele der außerschulischen Umweltbildung vorgeführt werden, die im Kontext des ‚Plankstettener Kreis‘, eine Art Runder Umweltbildungstisch Bayerns, entstanden sind. In der Einleitung wird Bezug auf die Agenda 21 genommen, die Beispiele folgen aber mehr dem traditionellen Muster einer handlungsorientierten Umweltbildung, die zu Beginn der neunziger Jahre viel diskutiert wurde. Dennoch ist hier eine wertvolle Materialsammlung vieler Umweltbildungsinitiativen entwickelt. Die Idee, ‚best practice‘ für die nachhaltige Bildungsarbeit zu sammeln, stand einige Jahre später auch in dem von der Bundesumweltstiftung herausgegebenen Band ‚Nachhaltiges Leben lernen‘ (Mayer/Witte 2000) Pate. Hier sind vom Vorschulbereich bis zur außerschulischen Jugendbildung Beispiele von Umweltbildungsprojekten gesammelt, die die Bundesumweltstiftung gefördert hat.

Fast die Hälfte aller entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen produziert Materialien für die entwicklungs- bzw. nachhaltigkeitsbezogene Bildung (vgl. VENRO 1998, S. 6). Von daher wären hier eine Fülle meist kleiner Arbeitshilfen zu nennen. Diese werden in einer vom Pädagogischen Werkstattgespräch herausgegebenen Übersicht gebündelt dargestellt – allerdings nur im Hinblick auf die Zielgruppe schulische Bildungsarbeit. Ein entsprechendes Pendant für die außerschulische Bildung und Fortbildung gibt es nicht. Damit ist der Markt sehr unübersichtlich und angesichts der vielen grauen Literatur nur mit Hilfe von Datenbanken mühsam zu durchschauen (vgl. die

Ausführungen zu Datenbanken weiter unten).

Manche Angebote von NROs nehmen allerdings die pädagogischen bzw. methodischen Innovationsmöglichkeiten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Hinblick auf partizipatives Lernen, Methodenvielfalt und Selbsttätigkeit zögernd oder gar nicht auf. Damit wird die Qualität der Bildungsangebote sehr unterschiedlich.

b) *Situation der Periodika*

Es gibt in Deutschland keine pädagogische Zeitschrift zum Thema Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, dafür aber eine Vielzahl unterschiedlichster Zeitschriften im Kontext dieses Themas, von denen hier einige genannt werden.

In der Zeitschrift ‚*Politische Ökologie*‘ ist 1997 im Mai/Juni das Heft Nummer 51 mit dem Schwerpunktthema ‚Zukunftsaufgabe Umweltbildung‘ erschienen, in dem Wissenschaftler und Praktiker der Umweltbildung kontroverse Grundsatzartikel zum Themenfeld ‚Bildung für eine nachhaltige Entwicklung‘ verfasst haben. Diese Publikation kann man als eine in der Umweltbildung rezipierte Grundlegung betrachten, auf die in vielen späteren Artikeln wieder Bezug genommen wird. Insgesamt widmet sich die Zeitschrift *Politische Ökologie* seit Jahren dem Themenfeld Nachhaltigkeit unter technischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Aspekten.

Speziell für die außerschulische Umweltbildung konzipiert ist der monatlich erscheinende Informationsdienst Umweltbildung *ÖkopädNEWS*, der von der ANU herausgegeben und von der Bundesumweltstiftung gefördert wurde. Diese Zeitschrift bemühte sich intensiv neben einer tagespolitischen Umweltbildungsberichterstattung um das Thema Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Seit Juli 1999 ist *ÖkopädNews* in den Umweltinformationsdienst der Politischen Ökologie integriert, wodurch die Finanzierung sichergestellt wurde und eine weitere Verbreitung auch über die Umweltpädagogik hinaus gewährleistet ist.

Im Berichtszeitraum feierte die „Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik“ ihr 25-jähriges Jubiläum als einzige überregionale Zeitschrift für Theoriefragen entwicklungsbezogener Bildung. Bereits seit den siebziger Jahren widmet sich die Zeitschrift Bildungsfragen im Kontext von Umwelt und Entwicklung und hat auch in den letzten Jahren immer wieder Themen einer Bildung für Nachhaltigkeit bearbeitet. Zudem bietet diese Zeitschrift einen großen Service-Teil mit Nachrichten und Rezensionen von Unterrichtsmaterial und Theorieliteratur. Sie kann als einzige Fachzeitschrift im deutschsprachigen Raum bezeichnet werden, die über die pädagogischen Grundlagen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung regelmäßig reflektiert.

Große Verbreitung hat die vierzehntägig erscheinende Zeitschrift „Epd-Entwicklungspolitik“. Hier wird regelmäßig und mit großer Aktualität über Aspekte einer Bildung für nachhaltige Bildung im Kontext entwicklungspolitischer Überlegungen berichtet.

Zudem gibt es eine Reihe regionaler Informationsdienste.

Einige Länder bzw. Ländernetzwerke gründen im Berichtszeitraum Mitteilungsblätter wie „Forum eine Welt“ (Staatskanzlei Nordrhein Westfalen) oder „Süd Zeit“ (Dachverband Entwicklungspolitischer Aktionsgruppen in Baden-Württemberg). Zudem gibt es Informationsdienste wie die von VENRO, der Fachstelle Umwelt und Entwicklung im Kirchlichen Forschungsheim Lutherstadt Wittenberg, der Info-Dienst des Zentrums für Kommunale Entwicklungszusammenarbeit, Bonn oder der von WUS.

Die Akademie für Natur und Umwelt des Landes Schleswig-Holstein gibt einen vierteljährlich erscheinenden Infobrief umwelt & bildung heraus, der schul- und außerschulische Umweltbildung landesbezogen beschreibt. Auch dieses Organ widmet sich in weiten Teilen der Agendathematik.

Die ‚Stadtgespräche‘, die das CAF/Agenda-Transfer Büro in Bonn alle zwei Monate herausgibt, bieten Nachrichten zur lokalen Agenda und sind eine weit verbreitete Quelle von Informationen rund um die lokalen Agenden in Deutschland.

Auch Zeitschriften, die nicht der Umweltbildung zuzurechnen sind, haben sich des Themas angenommen. So z.B. widmete sich die Zeitschrift „außerschulische Bildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung“ das Heft 2/99 den Inhalten: Agenda 21, Lernziel Nachhaltigkeit, Lokale Agenda und Partizipation und Politische Bildung im Agenda-Prozess.

Die Menge der Materialien in Form von Zeitschriften, theoretischen und praktischen Büchern und Artikeln zeigt, dass in Deutschland eine große Aktivität auf Multiplikatorenebene entfaltet wurde. Wer informiert sein will, der hatte und hat keine Mühe, eine geeignete Fortbildungsveranstaltung oder geeignete schriftliche Hilfestellungen zu finden. Dass dennoch ein relativ geringer Verbreitungsgrad von, im strengen Sinne, den Kriterien einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gerecht werdenden Angebote auch noch neunziger Jahre vorliegt, ist ein Beleg dafür, dass Bildungsinnovationen Zeit brauchen. Insbesondere in der Theoriediskussion sind hier noch weitere Untersuchungen zu erwarten.

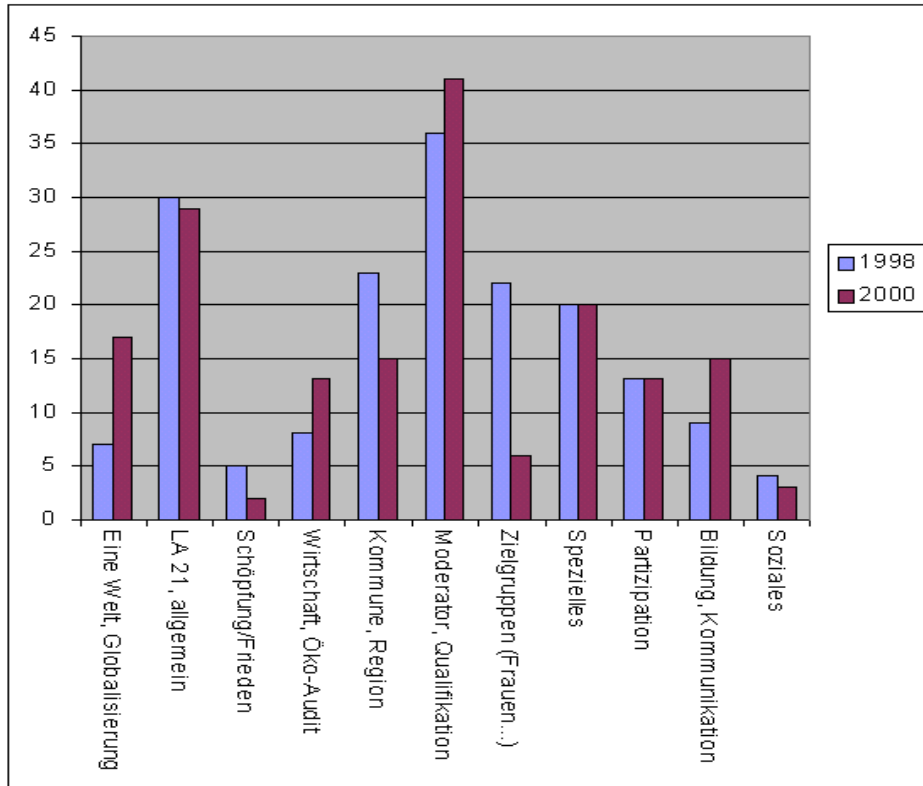
IV Qualifizierungsansätze

1. Fortbildung der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

Insgesamt ist das Fortbildungsangebot für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren hinsichtlich einer Bildung für nachhaltige Entwicklung als unübersichtlich, wenig geordnet und nach außen unübersichtlich zu beschreiben.

Relativ zu allgemeinen Fortbildungsthemen zur Umweltpädagogik bzw. zur Umweltkommunikation, dominieren in den letzten Jahren Agenda bezogene Themen. Weiterbildung und der Fachaustausch unter den Kommunikatoren des Agenda-Prozesses sind ein blühender Markt. Man kann geradezu von einem Diffusionsmodell sprechen, das etwa 1995 mit dem Erscheinen der Studie vom BUND und Misereor begann und bis heute noch anhält. Die Folge ist, dass Multiplikatoren inzwischen sehr gut wissen, was eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung charakterisiert, und im großen und ganzen haben sie das Konzept auch akzeptiert.

Wir haben die Fortbildungsangebote der weit verbreiteten ‚Stadtgespräche‘ seit 1997 analysiert. Dieses Organ wird von der caf herausgegeben, und ist von der Finanzierung her eigentlich auf NRW beschränkt, der Einzugsbereich der Leserschaft und der angesprochenen Inhalte sind aber bundesweit ausgelegt. Regelmäßig gibt dieses zweimonatig erscheinende Newsblatt einen Veranstaltungskalender heraus, der über die Jahre jährlich ca. 2.200 Fortbildungsveranstaltungen zum Themenfeld Agenda 21 und eine sehr viel geringere Zahl von Kongressen, Ausstellungen und Messen ankündigt. Die Veröffentlichungen erscheinen aufgrund von Ankündigungen der Veranstalter, sie sind nicht repräsentativ, präsentieren aber die Angebote der größeren, bekannteren Einrichtungen, wie z.B. evangelischen Akademien, Naturschutzakademien, Landesverbänden, Fraueninitiativen, Eine-Welt-Gruppen, etc. Die folgende Abbildung zeigt einen thematisch sortierten Vergleich der Angebote von 1998 und 2000.



Es dominiert das Themenfeld Moderationsausbildung bzw. Qualifizierungsangebote für Agenda-Prozesse. Es ist sinnvoll, dass die Qualifizierung für Agenda-Prozesse eine besondere Aufmerksamkeit erfährt. Man darf aber auch vermuten, dass diese Dominanz, die sehr wahrscheinlich auch im Bundesdurchschnitt aller Angebote vorkommt, zwei weitere Ursachen hat. Etliche Länder haben mit ihren Länderbüros Moderationen von lokalen Agenda-Initiativen finanziell unterstützt, so dass für Agenda-Moderationen Finanzmittel zur Verfügung stehen. Außerdem ist die Moderationskompetenz eine moderne Schlüsselqualifikation für einen pädagogisch Tätigen. D.h., ihr Erwerb nutzt nicht nur bei einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, sondern sie ist in vielen Bildungs- und Beratungszusammenhängen nutzbar.

An zweiter Stelle stehen Themen, die allgemein in die LA 21 einführen. Diese ungebrochene Bedeutung belegt, dass immer noch in Grundlagen zur Agenda eingeführt werden kann, d.h. eine Sättigung scheint noch nicht eingetreten zu sein. Den drittstärksten Block machen spezielle Themen aus, wie z.B. Landwirtschaft, oder Wasser und Agenda 21, etc., das indiziert einen Bedarf zur Spezialisierung, der in Zukunft anwachsen könnte. Wirtschaftsfragen und Soziales sind sehr gering vertreten, was der Breite des Agenda-Ansatzes nicht gerecht wird. Die auffälligen Schwankungen in den Dritte-Welt-Themen und bei der Zielgruppenfrage (meist Frauenthemen) müssen mit Vorsicht interpretiert werden. Wie bereits gesagt, ist das Sample nicht repräsentativ; und, was nicht übersehen werden darf, in dem Newsblatt werden Bildungsangebotsabsichten verkündet. Ob diese Veranstaltungen auch stattgefunden

haben, wissen wir nicht. So kann der Rückgang der zielgruppenspezifischen Themen auch daher rühren, dass viele Veranstaltungen im Jahre 98 ausgefallen sind, so dass man in 2000 weniger angeboten hat.

Über die Hälfte der VENRO-Mitglieder bieten regelmäßige Multiplikatorenschulungen für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter in der entwicklungsbezogenen Bildung an (vgl. VENRO 1998, S.7). Langfristige Qualifizierungsmaßnahmen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung boten die Evangelische Landeskirche Hannover und Braunschweig sowie die LAG3W in Nordrhein-Westfalen an.

Es ist auffallend, dass es kaum systematische, auf einander aufbauende Fortbildung für Multiplikatoren und keine Anerkennungsformen von Fortbildungen gibt. Gerade im Bereich der *Didaktik und Methodik* sind - gegenüber Seminaren mit entwicklungspolitischen Inhalten zu Sachfragen der Verschuldung etc. - nur wenige Angebote feststellbar.

Nur vereinzelt gibt es im Bereich der entwicklungsbezogenen Bildung Fortbildungen für spezielle *Zielgruppen*. Beispielsweise bietet die Christoffel Blindenmission Fortbildungen für Augenärzte oder media watch Seminare für Journalisten an. Allerdings sind es nur so wenig Angebote, die in deutlicher Diskrepanz zu der Anzahl der in diesen Berufsfeldern tätigen Personen steht und von daher marginal bleiben. Diese Fortbildungen finden auch nicht in den gewachsenen Strukturen der Berufsfelder statt.

2. Qualitätssicherung

Ein wichtiger Beitrag zur Qualifizierung von Bildungsangeboten ist, neben der Fortbildung von Multiplikatoren, die Debatte über gemeinsame Standards der inhaltlichen und methodischen Qualität der Arbeit sowie zu Maßnahmen der Qualitätssicherung. Hierzu sehen wir noch keine homogene Gesprächskultur, vielmehr werden an unterschiedlichen Stellen einige Aspekte diskutiert.

a) *Qualitätsstandards*

Sowohl der Bundesarbeitskreis der Naturschutzakademien (BANU) als auch die Umweltverbände (Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung, Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung und Gesellschaft für berufliche Umweltbildung) haben je für sich eine Plattform entwickelt, die ein gemeinsam erarbeitetes Konzept zu einer Nachhaltigkeitsbildung (Bildungsprogramm für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland o.J.) formuliert. Darin wird die Umweltbildung als innovationsbedürftig und im Sinne der Agenda 21 aufzubauen definiert, hier werden bildungspolitische Ziele formuliert und Bildungsinhalte beschrieben. Der Vorteil solcher Plattformen besteht nicht zuletzt darin, dass sie eine Selbstverpflichtung für die Einrichtungen darstellen, und auch als weiterer Motor zur Verbreitung des neuen Bildungskonzeptes dienen können. Bezeichnenderweise konnte eine Einigung mit den großen Umwelt-

schutzverbänden (BUND, NABU, GREENPEACE) nicht erzielt werden. Diese Verbände fürchten, in solchen Plattformen zu sehr von ihrem Profil zu verlieren, und verstehen sich auch nur zögerlich als Umweltbildungsverbände.

VENRO hat vor kurzem ein Papier verabschiedet, das Standards des Globalen Lernens beschreibt. Dieses Papier war in einem umfassenden Diskussionsprozess entstanden und hat damit zu einer breiten Qualifizierung der eigenen Arbeit beigetragen (vgl. VENRO 2000). Als großer Dachverband bemüht sich VENRO, gemeinsame Standards entwicklungsbezogener Bildung auszuloten und damit auch unter den Mitgliedsorganisationen einen Diskussionsprozess zur Verbesserung der Inlandsarbeit beizutragen.

Eine kontinuierliche Qualitätsdebatte bietet in der entwicklungsbezogenen Bildung das "Pädagogische Werkstatt Gespräch" ein Forum zum Austausch aller, die im Nichtregierungs- und Regierungs- (bzw. Quango-) Bereich Maßnahmen der entwicklungsbezogenen Bildung anbieten. In den letzten Jahren wurde hier ein besonderes Augenmerk auf die didaktische Arbeit mit den neuen Medien gelegt sowie sich mit didaktischen Fragen und den Veränderungen in der Schule (im Hinblick auf die Konsequenzen für NROs, z.B. durch die Schulprogrammgestaltung) beschäftigt.

b) Maßnahmen der Qualitätssicherung

Bisher sind Maßnahmen zur Evaluation von Angeboten aus dem Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung nur wenig bekannt. Sucht man in der Umweltbildungsliteratur nach spezifischen Titeln zur Organisationsentwicklung, zum Umweltbildungsmanagement oder zur Qualitätssicherung, so wird man nicht fündig. Erst in dem im Jahre 1999 aufgelegten Fernstudiengang ‚Umwelt & Bildung‘ der Universität Rostock ist das Themenfeld ‚Weiterbildungsmanagement‘ verbindlich gemacht worden. Die Vernachlässigung dieses in der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung wichtigen Themas hängt sehr wahrscheinlich mit der hohen Werteorientierung gerade der naturschutzbezogenen Einrichtungen zusammen, die ihre Angebote nicht als in Konkurrenz stehende Bildungsprodukte auf einem Bildungsmarkt, sondern mehr als eine erzieherische Beihilfe zum richtigen Umweltverhalten betrachten. Wenn aber die früheren Zielgruppen fern bleiben, und durch Finanzkürzungen mehr kostendeckend gearbeitet werden muss, sind zukünftig Qualitätsmaßstäbe und Professionalität einer Einrichtung wesentliche Überlebensparameter.

Nur die Hälfte der Mitglieder von VENRO ergreift Maßnahmen zur Qualitätssicherung (im weitesten Sinne) der eigenen Arbeit. Eine Evaluationskultur ist bisher wenig vorhanden; auch ist die Diskussion um Instrumente der Qualitätssicherung gerade erst angelaufen (vgl. Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 1/2001). Es gibt kaum Erfahrungen und Kompetenzen in der Evaluation und im Qualitätsmanagement entwicklungsbezogener Bildung. Bereits 1996 hat sich das BMZ allerdings um Terms of References für die Evaluation von Bildungsangeboten im Kontext entwicklungsbezogener Bildung bemüht und ein entsprechendes Papier verabschiedet (vgl. Scheunpflug 1997). Seit diesem Zeitpunkt werden vereinzelt Projekte evaluiert.

Evaluationen aus dem Bereich der außerschulischen Bildungs- und Weiterbildungsarbeit liegen bisher nur von KommEnt (vgl. 1999) vor.

V Neue Kommunikationsformen - Die Rolle des Internet

Mit der stärkeren Verbreitung der neuen Medien im Berichtszeitraum sind neue Möglichkeiten im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung festzustellen. Die VENRO-Umfrage machte deutlich, dass ca. ein Viertel der Mitglieder von VENRO Bildungsangebote mit neuen Medien anbieten (vgl. VENRO 1998, S. 7). Von daher hat sich dieses Bildungsangebot im Berichtszeitraum sehr verbreitet. Allerdings gibt es keine Erhebungen, die die Nutzung dieses Angebots untersuchen.

a) Schnellere Kommunikation zwischen den Akteuren über Mailinglisten

Seit 1997 betreut die Clearingstelle Umweltbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung eine Mailingliste Umweltbildung für Wissenschaftler, Praktiker, Umweltschützer etc. aus dem deutschsprachigen Raum (<http://www.die-frankfurt.de/clear>). Auf dieser Liste sind im Frühjahr 2001 ca. 160 Teilnehmende eingetragen. Wesentlich wird dort zu den Themen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Multimedia/Internet in der Umweltbildung, Agenda21 (Prozesse, Herausforderungen, Beispiele), verbandsübergreifende Fragen der Bildungspolitik diskutiert. Diese Liste ist eine Plattform für einen theoretischen und praktischen Meinungsaustausch in der Profession und der begleitenden Wissenschaft, die vielen Teilnehmenden die Möglichkeit gibt, die aktuellen Diskurse zu verfolgen, ohne dazu auf eine Fortbildungsveranstaltung zu fahren. Die Diskussionen sind bisweilen, bedingt durch die heterogene Herkunft der Teilnehmenden, kontrovers. Das Potenzial dieser Mailingliste als ein ‚permanent Workshop‘ und eine Stätte intensiven Erfahrungsaustausches ist noch nicht genügend genutzt. Insbesondere die zahlenmäßig unterlegenen Praktiker in der Liste könnten diese mehr z.B. als Materialbörse für aktuell aufkommende Themen nutzen. Noch besteht eine gewisse Scheu, konkrete Fragen an die Liste zu stellen. Die Entwicklung der Diskussionen zeigt aber, dass die Aktivität der eingetragenen Teilnehmenden mit der Zeit zunimmt.

Eine weitere Mailingliste mit ca. 600 Teilnehmenden unterhält die ANU, wobei diese Liste im engeren Sinne ein Informationsorgan für praktische Anfragen, Workshopankündigungen, Praktikantenvermittlungen etc. ist. Auch diese Liste verbessert allein durch ihre Größe den Informationszugang von Umweltpädagogen zu neuen Entwicklungen und stärkt damit die Profession.

Eine Mailingliste der entwicklungsbezogenen Szene wird über EWIK (siehe unten) betrieben. Sie existiert seit 1999 und ermöglicht schnelle und unkomplizierte Information zwischen Nichtregierungsorganisationen, staatlichen Stellen und Einzelpersonen im Hinblick auf Fragen einer Bildung für Nachhaltigkeit bzw. entwicklungsbezogener Bildung.

b) *Internetangebote*

Zahlreiche Anbieter nachhaltiger Bildung betreiben Seiten im Netz und präsentieren dort ihre Arbeit. Versuche, die gesamte Umweltbildungsszene über ein Portal im Netz zu bündeln sind nicht gelungen. Dennoch gibt es gute Ansätze in diese Richtung. Die ANU pflegt die Adresse <http://www.umweltbildung.de>, auf der z.B. über eine Deutschland-Grafik alle Umweltbildungszentren der ANU mit Links erreicht werden können. Es ist das Themenfeld Agenda beschrieben, es gibt Links zu Veranstaltungsangeboten, Projekten, etc. Die Clearingstelle Umweltbildung des DIE bietet auf der Seite <http://www.die-frankfurt.de> ebenfalls umfassende Informationen für Multiplikatoren der Umweltbildung bezogen auf eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

In der entwicklungsbezogenen Bildung ist eine Bündelung durch ein Portal gelungen (<http://www.eine-welt-netz.de>), das sich bei Anbietern und Nutzern gleichermaßen großer Beliebtheit erfreut.

c) *Virtuelle Seminare und Fortbildungen*

Das DIE und die TU Hamburg Harburg haben 1999 virtuelle Seminare zur Umweltbildung im Internet angeboten. Diese Veranstaltungen waren gut frequentiert und haben selbstverständlich auf Foren auch zu Fragen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung diskutiert.

d) *Eine-Welt-Internetkonferenz (EWIK)*

Die Eine Welt Internet Konferenz (EWIK) ist ein Zusammenschluss von etwa 50 Organisationen, Institutionen, Unternehmen und Einzelpersonen, die über das Internet Angebote zur entwicklungsbezogenen Bildung machen. Sie wurde 1999 mit dem Ziel gegründet, die Entwicklung einer attraktiven Online-Angebotsstruktur und didaktischer Einsatzmöglichkeiten Neuer Medien im Bereich Globales Lernen für alle Altersgruppen und Bildungseinrichtungen zu fördern. Dieses Angebot wird durch die zentrale Einstiegsseite "Eine Welt im Internet" (www.eine-welt-netz.de, siehe oben) erschlossen. Gemeinsame Projekte, wie die Erstellung verschiedener Datenbanken, werden bei Vorhaben von bundesweiter Bedeutung durchgeführt. Derzeitiger Arbeitsschwerpunkt ist die Einrichtung einer Servicestelle "Globale Partnerschaften" mit Hilfe öffentlicher und privater Mittel. Sie dient der Förderung globaler Partnerschaften und E-mail Projekte im Sinne der Agenda 21 von Schulen, NRO und kommunalen Einrichtungen mit Partnern in Afrika, Asien und Lateinamerika. Dabei sind technische Probleme zu bewältigen (gerade die Ausstattung in Ländern des Südens, aber auch in deutschen Bildungseinrichtungen stellt ein Problem dar) sowie didaktische Hilfestellungen zu erarbeiten.

e) *Datenbanken*

Im Internet sind inzwischen eine Vielzahl von Datenbanken zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung zu finden. Die für die außerschulische Bildung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung relevanten Angebote finden sich in den genannten Portalen.

Zur kommunalen Entwicklungszusammenarbeit wird unter <http://www.zmke.org> eine Datenbank bereit gehalten.

f) *CD-Rom zur Bildungsarbeit*

Inhalte einer Bildung für Nachhaltigkeit werden immer häufiger auf CD Rom – häufig in Kombination mit aktuellen Links im Internet - transportiert. Zum einen gibt es CD-Produktionen, die sich direkt an Endverbraucher richten. Mit vielen Bildern, kurzen Video-Sequenzen und interaktiven Spielen werden Inhalte nachhaltiger Bildung wie die Nord-Süd-Thematik (z.B. „Abaana – Kinder in Uganda“) oder der faire Handel und die Kakao-Produktion (z.B. die CD „Die süße Scheibe von Trans Fair“) dargestellt. Zum anderen werden zunehmend CDs für Multiplikatoren erstellt, die vielfältige Möglichkeiten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung inhaltlich wie methodisch aufzeigen und eine Vielzahl für die Bildungsarbeit weiterverarbeitbarer Dokumente bereit halten (z.B. Globales Lernen, kostenlos bei der Bundeszentrale für politische Bildung).

Insgesamt ist festzuhalten, dass gerade im Kontext entwicklungsbezogener Bildung eine Vielzahl von Angeboten im Kontext neuer Medien offeriert wird. Mit der Gründung von EWIK wurde die Möglichkeit schneller und unkomplizierter Kooperationsmöglichkeiten geschaffen.

VI Modellprojekte

In der Szene der außerschulischen Bildung und Weiterbildung für Nachhaltigkeit ist keine Kultur von Modellprojekten oder „best practice“ festzustellen. Es gibt weder eine geregelte Form der Publikation gelungener Projekte noch eine Auszeichnung oder ähnliches. Von daher ist die nachfolgende Aufzählung alles andere als repräsentativ.

Die Arbeitsgemeinschaft für Natur- und Umweltbildung (ANU) unterhält ein vom Umweltbundesamt gefördertes Projekt in dem ‚Best-Practice‘-Beispielen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gesammelt und im Internet mit Kurzbeschreibungen vorgestellt werden (<http://www.umweltbildung.de>). Auf der Internetseite des Projektes sind z.Zt. (Dez. 2000) 18 Bildungsprojekte mit Titel und Kurzbeschreibung vorgestellt. Zehn Projekte davon richten sich an Kinder und Schüler. Nur acht Projekte sind der Erwachsenenbildung bzw. außerschulischen Bildung gewidmet. Von den acht sind zwei Projekte inhaltlich wesentlich auf das Thema Energie und Naturschutz ausgerichtet, so dass man sie nur großzügig als Agenda-Bildungsprojekte anerkennen kann. Es bleiben

also sechs gelungene Projekte, wobei eines davon einen Dritte-Welt-Bezug aufweist. Ähnlich beispielhaft widmet sich das Sonderheft 12 der Zeitschrift ‚Politische Ökologie‘ vom März 2000 der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Hier werden nach einer Reihe von theoretischen Grundsatzartikeln 13 Praxisbeispiele beschrieben, von denen sechs der Arbeit mit Kindern und der schulischen Bildung gewidmet sind und sieben gelungene Beispiele aus den Themenbereichen Kunst, Energie, Gesundheit, Fortbildung/Moderation, Entwicklungspolitik und Öko-Audit beschreiben. Von diesen 13 Beispielen befinden sich auch zwei auf der Internetsammlung.

In der entwicklungsbezogenen Bildung wären eine Reihe sehr guter, gelungener Bildungsmaßnahmen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung zu nennen (im Rahmen oben genannter Kampagnen oder die Jugendaktion der kirchlichen Jugenddachverbände etc.). Allerdings sind nicht als nachahmenswerte Beispiele aufbereitet und dokumentiert. Man sieht, ‚best practice‘ ist in der Bundesrepublik vorhanden, muss aber zusammengesucht werden. Sehr viel mehr an sehr gelungenen Beispielen gibt es nach unserer Einschätzung z.Zt. in der außerschulischen Umweltbildung nicht.

VII Resümee und Empfehlungen

1. Zusammenfassende Einschätzung

a) Umwelt- und Entwicklungsbezogene Bildung auf dem Weg zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Wie eingangs erwähnt und in den Ausführungen deutlich wurde, gibt es noch kein integriertes Konzept, das in einheitlicher Form eine Bildung zur Nachhaltigkeit ausweist. Geht man davon aus, dass bereits vor der Konferenz von Rio die Umweltbildung und die entwicklungsbezogene Bildung in sich jeweils ein sehr heterogenes Bild boten und einzelne Einrichtungen und Vereinigungen je eigene Zielsetzungen mit je eigenen Zielgruppen angegangen sind, so darf man ohne Bedauern annehmen, dass sich diese Diversität in der Angebotspalette fortsetzen wird. Eine verordnete Vereinheitlichung wäre nicht wünschenswert, da sie der Vielfalt dieser Szene ihren Reiz nehmen würde und unterschiedliche geschichtliche Traditionslinien verneinen würden. Dennoch sind sowohl in der Umweltbildung als auch in der entwicklungsbezogenen Bildung ganz deutliche Signale zu erkennen, dass an einer jeweils spezifischen Weiterentwicklung der Konzepte gearbeitet wird.

Das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wird in unserer Einschätzung also nicht in einem einheitlichem inhaltlichen Konzept einzelner Einrichtungen, die die gesamte Breite der Agenda aus alleiniger Kraft abzudecken streben, liegen, sondern viel mehr in sinnvollen lokalen und regionalen Kooperationen von Trägern unterschiedlicher

Profile. Eine intensivere Kooperation zwischen umwelt- und entwicklungsorientierten Bildungsakteuren und unterschiedlichen Bildungsträgern wäre allerdings sicherlich noch möglich und wünschenswert.

b) Die Resonanz dieser Bildungsbemühungen

Da in der umwelt- und entwicklungsbezogenen Bildung keine zentralen Strukturen vorliegen und etliche Verbände zwar bundesweit organisiert sind, aber doch getrennt voneinander arbeiten, muss man den Verbreitungsgrad und die Aufmerksamkeit, die der neuen Bildungsdebatte in der außerschulischen Bildung gewidmet werden, als eine Erfolgsgeschichte betrachten, die von den Akteuren in großen Teilen ehrenamtlich und unter Freizeiteinsatz ohne Aussicht auf unmittelbare Erfolge für die Einrichtungen durchgeführt wurde. Es ist aus diesem Grunde wichtig, dass staatliche strukturelle Absicherung diesen Bemühungen folgt, damit sie auch langfristig eine Erfolgsgeschichte bleiben.

c) Die Bedeutung der Förderung

Die Finanzierung der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung wird z.Zt. sehr stark unter einem marktwirtschaftlichen Credo geführt. Man versucht, die Förderung der öffentlich verantworteten Einrichtungen auf ihre Kernaufgaben zu beschränken und erhofft sich von einem Zwang zu höheren Deckungsbeiträgen frischen Konkurrenzwind, der letztlich auch der Qualität der Bildungsangebote zugute kommen soll. Diese Entwicklung trifft die Umwelt- und Entwicklungsbildung bereits dort, wo sie in öffentlich geförderten Einrichtungen neben anderen Inhalten angeboten wird. Wir beobachten mit Sorge, dass z.B. in Volkshochschulen, die im letzten Jahrzehnt einem großen Druck der Vermarktung ihrer Angebote ausgesetzt sind und entsprechende Organisationsreformen hinter sich haben, die umwelt- und entwicklungsbezogene Angebote zurückgenommen werden, da das Verhältnis des Investitionsaufwandes und des zu erwartenden Ertrages sehr viel ungünstiger als beim Angebot von EDV- oder Sprachkursen ausfällt.

Es gibt in der Bundesrepublik kein explizites Förderinstrument einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dies ist, besonders für die im Hinblick auf die Fördermöglichkeiten schlecht ausgestattete entwicklungsbezogene Bildung, ein Problem. Vor allem die fehlende Möglichkeit einer Trägerfinanzierung ist problematisch.

Die umwelt- und entwicklungsbezogene Bildungseinrichtungen brauchen einen Sockel in der Grundfinanzierung, der ihnen ermöglicht, Investitionen in Innovationen zu tätigen, lokale Beratungsleistungen, Service für Agenda-Prozesse etc. zu erbringen. Man sollte hier nicht den Markt als Argument zur Qualitätssicherung bemühen, sondern vermehrt die institutionelle Förderung an Qualitätskriterien heften, damit gewährleistet ist, dass Steuermittel sinnvoll eingesetzt sind.

d) Die Vermarktung von Bildungsangeboten

Ein wichtiges Zukunftsfeld besteht darin, Umwelt- und entwicklungsbezogene Weiterbildung so zuzuschneiden, dass sie als zu den Schlüsselqualifikationen für das eigene berufliche Fortkommen zählend, anerkannt wird. Das setzt einerseits Fortbildung der Fortbildner voraus, damit sie ihre Didaktik und Methodik diesem Ziele anpassen können, es setzt ein anderes Selbstbewusstsein in der Außendarstellung des Bildungsangebotes von Einrichtungen voraus, und es muss von den Verbänden und Dachorganisationen mit wirksamer Öffentlichkeitsarbeit verbreitet werden. Das wird nur erfolgreich sein können, wenn gleichzeitig auch eine effiziente Qualitätsentwicklung in den Einrichtungen erfolgt. Erst wenn eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aus dem Umfeld idealistischer Daseinsfürsorge herausgenommen wird, erfährt sie die notwendige öffentliche Anerkennung, die Voraussetzung für eine erfolgreiche Vermarktung einer auf Zukunftsfähigkeit ausgerichteten Bildung ist. Wir sehen in der Koppelung von Nachhaltigkeitsfragen in Bildungsangeboten an die persönliche Gesundheit, an bildende Unterhaltung oder entdeckende Abenteuer oder an direktem berufsqualifizierenden Bezug viele z.Zt. noch ungenutzte Chancen, die Akzeptanz und damit die Nachfrage nach diesem Bildungssegment zu erhöhen.

2. Empfehlungen

Vor dem Hintergrund unserer obigen Ausführungen empfehlen wir:

a) Förderung:

Es ist ein *Förderinstrument* zu schaffen oder umzubauen (etwa aus der Umweltstiftung), das für unterschiedliche Vorhaben einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gleichermaßen geeignet ist.

Im Bereich der entwicklungsbezogenen Bildung sollte eine angemessene *Strukturfördermöglichkeit* geschaffen werden (vgl. auch VENRO 2000, S.6).

b) Forschung:

Die *Forschung* im Bereich einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist zu fördern. Es gibt nicht genug aktuelle Untersuchungen zu diesem Themenfeld. Wir wissen über Umfang und Qualität einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im außerschulischen Bildungsbereich zu wenig.

c) Neue Formen und Zielgruppen der Bildungsarbeit erschließen:

Kinder und Senioren werden im Hinblick auf ein Bildungsangebot für nachhaltige Entwicklung vernachlässigt. Zudem ist das Angebot im Hinblick auf die berufsbezogene Weiterbildung nicht befriedigend. Zur Arbeit mit diesen Zielgruppen sollten von staatlicher Seite Anreize geschaffen werden.

Gemeinsam mit evangelischen/katholischen Akademien, NROs und dem Staat sollte über ein gezieltes *Fortbildungsangebot* für Multiplikatoren in der entwicklungsbezogenen Bildung nachgedacht und dieser zertifiziert werden.

Das *NRW-Promotoren-Modell* wird zur Nachahmung anderen Bundesländern empfohlen.

d) Maßnahmen zur Qualitätssicherung der Arbeit schaffen:

Gute Beispiele für Bildung für nachhaltige Entwicklung sollten regelmäßig veröffentlicht und ausgezeichnet werden. Die Vielfalt und Bandbreite der Aktivitäten für eine nachhaltige Entwicklung in Deutschland ist sichtbar zu machen.

Es wird die Gründung einer *Evaluationsagentur* zur entwicklungsbezogenen Bildung empfohlen.

e) Pädagogische Konzeptionen mit neuen Medien stärken

Neue Medien eröffnen ein Potenzial an Kommunikations- und Bildungsmöglichkeiten. Das pädagogische Potenzial scheint bisher aber nicht ausgenutzt. Wir regen daher Formen der Bildungsarbeit mit neuen Medien an, die explizit *pädagogisch begleitet* werden (z.B. im Hinblick auf Nord-Süd-Partnerschaften im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung).

In diesem Kontext wird empfohlen, Fördermöglichkeiten so auszuweiten, dass eine *Arbeitsausstattung* auch für die Partner im Süden möglich ist. Dies ist gerade für die Partnerschaftspflege in Jugendverbänden und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, in Kirchengemeinden und in Schulklassen von wichtiger Bedeutung (Vgl. auch die Forderung von VENRO 2000, S.6).

f) Kooperationsstrukturen schaffen und stärken

Kooperationsstrukturen zwischen Bildungseinrichtungen und Nichtregierungsorganisationen, kommunalen Initiativen und privater Wirtschaft sollten gestärkt werden.

Literatur:

- ABP (Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik): Investieren in eine zukunftsfähige Entwicklung. Zweites Fachgespräch zu „Perspektiven der Finanzierung entwicklungspolitischer Inlandsarbeit“ am 05. und 06. Oktober 1998 in der Evangelischen Akademie Mühleim a.d. Ruhr, unveröffentlichtes Protokoll, 1998.
- aej/DPSG/KJG/KLJB/BdKJ: Viel Soll und wenig Haben – ernüchternde Bilanz 5 Jahre nach Rio! Positionspapier zur UN-Sondergeneralversammlung im Juni 1997. Düsseldorf, April 1997.
- Agenda 21, Band 6 Schriftenreihe der ANU, Bibliographie für die pädagogische Arbeit, Hiddenhausen 1998.
- Amt für Jugendarbeit der Evangelischen Kirche im Rheinland/BDKJ im Bistum Trier/KSJ Diözese Trier/Bundesamt der KSJ Köln: Jugend, Kleidung, Mode - Vom Baumwollfeld zur Altkleiderkiste. Eine Arbeitshilfe für die Jugendarbeit als Beitrag zur Kampagne für saubere Kleidung 1997.
- Bayrische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, Zukunft gestalten durch Umweltbildung. Projekte von heute – Modelle für morgen, München 1997.
- Beyer, Axel (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung, Hamburg 1998.
- BDKJ – Bund Der Deutschen Katholischen Jugend (Hrsg.): Armutszeugnis für die Bundesregierung. Düsseldorf, 1998.
- Bibliographie für die pädagogische Arbeit. Agenda 21, Band 6 Schriftenreihe der ANU, Hiddenhausen 1998.
- Bildungsprogramm für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland 2000.
- Borgeest, Nicole/Krämer, Georg: Zeitwende – Entwicklungswende? Unterrichtsbausteine für die Klassen 8-13. Herausgegeben von: Dritte Welt Haus Bielefeld, Bielefeld, November 1999.
- Bundesvorstand der KLJB Deutschland e.V. (Hrsg.): Agenda 21. Jugendliche mischen mit. Landjugendverlag, Bad Honnef-Rhöndorf, 1999.
- Dachverband entwicklungspolitischer Aktionsgruppen in Baden-Württemberg/Landesarbeitskreis Schule für Eine Welt (Hrsg.): Who is Who? Leitfaden für Informationen zur Zweidrittelwelt in Baden-Württemberg. Verein für Friedenspädagogik Tübingen e.V., Stuttgart, 1999.
- DIE - Deutsches Institut für Erwachsenenpädagogik: Unveröffentlichte Untersuchung, 2001.
- Dritte Welt Haus Bielefeld: Folienset: Was ist nachhaltige Entwicklung?
Evangelischer Entwicklungsdienst, Arbeitsbericht 1999/2000: Weltweite Partnerschaft der Kirchen, Bonn 2000.
- Frieling, Gundula: Volkshochschulen und der Themenbereich Afrika, Asien und Lateinamerika: Material 36. Evaluierung entwicklungsbezogener Themen in den VHS-Arbeitsplänen. Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (IIZ/DVV), Bonn 1998.
- Globalisierung gestalten: Mit Kommunen und Initiativen! Memorandum für partnerschaftliche Zusammenarbeit in der Einen Welt. In: epd-Entwicklungspolitik, Heft 4, Februar 2001, S.50-51.

- de Haan, Gerhard: Evaluation der außerschulischen Umweltbildung in Deutschland, Berlin 2000, Kurzfassung <http://www.service-umweltbildung.de>.
- Hartmeyer, Helmuth/Höck, Susanne: Evaluation des Eine-Welt-Promotorinnen- und Promotoren-Programmes des Landes Nordrhein-Westfalen, KommEnt, Salzburg 1999.
- Hund, Walter (Hrsg.): Brandenburg und die Dritte Welt 1997. BEH – Brandenburgische Entwicklungspolitische Hefte, Brandenburgisches Entwicklungspolitisches Institut e.V. (BEPI), Heft 25 Potsdam, 1998.
- Hund, Walter (Hrsg.): Brandenburg und die Dritte Welt 1998. BEH – Brandenburgische Entwicklungspolitische Hefte, Brandenburgisches Entwicklungspolitisches Institut e.V. (BEPI), Heft 29 Potsdam, 1999.
- INEF/Misereor/CAF/Agenda-Transfer: Indikatorenset zum Leitbild Rio + 20. Aachen, Bonn, Duisburg, März 2000.
- Krämer, Georg: Entwicklung neu denken. Unterrichtsmaterialien zum Thema „nachhaltige, zukunftsfähige Entwicklung“ Klassen 8-13. Herausgegeben vom: Dritte Welt Haus Bielefeld, 1997.
- Kindermissionswerk/Bund der Deutschen Katholischen Jugend: Werkbuch Dreikönigssingen. Methoden, Texte, Hintergründe, Altenberg 1998.
- Kommunale Nord-Süd-Initiativen: Motoren im Agenda Prozess. In: epd-Entwicklungspolitik, Heft 2/3 2001, S. 20.
- Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit und Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum: Berlin macht Schule: 10 Berliner Schulen tragen zur Umsetzung der Agenda 21 bei. Eine Dokumentation. Berlin 2000.
- Mayer, Frank; Witte, Ulrich (Hrsg.): Nachhaltiges Leben lernen. Modelle der Umweltbildung mit Kindern und Jugendlichen, Schwalbach, Ts. 2000.
- Misereor: Gerechtigkeit und globale Nahbarschaft. 2001b, Unveröffentlichter Abschlussbericht.
- Misereor/BDKJ-Jugendaktion 2000: Ich glaub' mich drückt der Schuh! Begleitheft zur Misereor/BDKJ-Jugendaktion 2000. Aachen, Düsseldorf 1999.
- Misereor/CAF/Agenda-Transfer: Leitbild RIO + 20. Entwurf. Die Eine-Welt-verträgliche Kommune im Jahr 2012 bewegt Globales durch lokales Handeln. Aachen, 2000a.
- Misereor/CAF/Agenda-Transfer: Eine-Welt-Aktivitäten im lokalen Agenda-Prozess in Deutschland. Eine quantitative und qualitative Untersuchung des CAF/Agenda-Transfer-Büros Bonn im Auftrag von MISEREOR. Aachen, 2000b.
- Misereor/KGSt (Hrsg.): Vergleichsring Lokale Agenda 21: Im Rahmen des Projektes „Kommune in der Welt“ 2001.
- Pietschmann, Jörg/Ziegler Michael: Städtepartnerschaft Köpenick-Cajamarca: Honoratiorentreff oder Partizipation der Bevölkerung? In: Ufer, Horst (Hrsg.) : Lokale Agenda 21 und Nord-Süd-Arbeit in Brandenburg, BEH – Brandenburgische Entwicklungspolitische Hefte, Brandenburgisches Entwicklungspolitisches Institut e.V. (BEPI), Heft 33, Seite 32-34, Potsdam, 2000.
- Scheunpflug, Annette: Terms of References zur Evaluation entwicklungsbezogener Bildung, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit, Bonn 1997

- SRU – Der Rat von Sachverständigen für Umweltfragen: Umweltgutachten 1994. Für eine dauerhafte umweltgerechte Entwicklung. Metzler-Poeschel Verlag, Reutlingen, 1994.
- Struck, Gabriele: Evaluierung des Projektes "Lernen aus fünf Kontinenten" als bildungspolitisches Begleitprogramm zum Importshop 2000, Berlin Juni 2000 (unveröff.).
- terre des hommes: Jahresbericht 1999, Osnabrück.
- Ufer, Horst (Hrsg.): Lokale Agenda 21 und Nord-Süd-Arbeit in Brandenburg. BEH – Brandenburgische Entwicklungspolitische Hefte, Brandenburgisches Entwicklungspolitisches Institut e.V. (BEPI), Heft 33 Potsdam, 2000.
- VENRO - Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.: Auswertung des Erhebungsbogens zur Bildungsarbeit der VENRO-Mitgliedsorganisationen, unveröff. Manuskript, 21.09. 1998.
- VENRO - Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.: Abschlusserklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kongresses "Bildung 21 - Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung" vom 28. bis 30. September 2000 in Bonn, Bonn 2000.
- VENRO (Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.): „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze , Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Arbeitspapier Nr. 10, Bonn, 2000.
- Wittulski, Eckhard: Weltspektakel in Hannover. Bleibt die AGENDA 21 auf der Strecke? In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 23. Jg., H. 1, 2000, S. 34 - 36.
- World-University-Service: Kooperation und Vernetzung für Globales Lernen (Who ist Who der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit). Frankfurt/M 1999.
- Zapata de Polensky Maria Rosa: "Eine Welt"-Themen in schulischen Agenda 21 Vorhaben. In: DGU Nachrichten, Heft 22, November 2000, S. 20 - 24.
- Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik: Themenheft: Aufbruch in ein neues pädagogisches Jahrhundert? EXPO 2000 spezial. Heft 1, März 2000.
- Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik: Themenheft: Qualitätssicherung. Heft 1, März 2001.
- Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung – ZEB: Jahresbericht 1997: ZEB Regional. Stuttgart 1997, Unveröffentlichtes Manuskript.
- Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung – ZEB: Jahresbericht 1998: ZEB Regional. Stuttgart, 1998, Unveröffentlichtes Manuskript.
- Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung – ZEB: Jahresbericht, Stuttgart, 2000, Unveröffentlichtes Manuskript.
- CD-ROM:**
- Kindernothilfe(Hrsg.): Mulitmedia-CD-ROM: Abaana. Kinder in Uganda. Duisburg, 1997.
- Verein für Friedenspädagogik (Hrsg.): CD-ROM: Global Lernen. Lernen in Zeiten der

Globalisierung. Tübingen, 1998.

Trans Fair (Hrsg.): CD-ROM: Die süße Scheibe von Trans Fair. Durchblick, Fun & Action rund um den Fairen Handel mit Schokolade, Bonbons und Kakao. Köln, 1998.