

Entschließungsantrag

der Abgeordneten Matthias Berninger, Gila Altmann (Aurich), Marieluise Beck (Bremen), Volker Beck (Köln), Annelie Buntenbach, Rita Griebhaber, Antje Hermenau, Michael Hustedt, Dr. Manuel Kiper, Dr. Angelika Köster-Loßack, Winfried Nachtwei, Cem Özdemir, Simone Probst, Christine Scheel, Irmingard Schewe-Gerigk, Helmut Wilhelm (Amberg), Margareta Wolf (Frankfurt) und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

zu der Beratung der Großen Anfrage der Abgeordneten Ulrike Mehl, Ursula Burchardt, Michael Müller (Düsseldorf), weiterer Abgeordneter und der Fraktion der SPD
– Drucksachen 13/5238, 13/8213 –

Umweltbildung

Der Bundestag wolle beschließen:

I. Der Deutsche Bundestag stellt fest:

1. Sechs Jahre nach dem VN-Umweltgipfel in Rio und acht Jahre nach der Wiedervereinigung sind in der Bundesrepublik Deutschland auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung und einer ökologisch-sozialen Marktwirtschaft keine wesentlichen Fortschritte zu erkennen. Ursache dafür sind unter anderem auch Versäumnisse der Bundesregierung in der Bildungspolitik, bei der Förderung der Umweltbildung sowie der Neuorientierung des Bildungswesens am Leitbild der Nachhaltigkeit.

Die Bundesregierung hat sich sowohl im ersten Umweltbericht (Drucksache 13/8878) als auch in ihrer Antwort auf die Große Anfrage der Abgeordneten Ulrike Mehl und anderer zur Umweltbildung (Drucksache 13/8213) gegenüber sonstigen Gepflogenheiten mit überzogener Selbstdarstellung und Überbewertung eigener Leistungen erkennbar zurückgehalten. Es fällt sogar auf, daß die Bundesregierung ihre durchaus respektable Förderpraxis in Teilbereichen nicht in der Detailliertheit darstellt, die einen sachgerechten Überblick liefern könnte. Immer wieder rekurriert die Bundesregierung – häufig allerdings erheblich verkürzt – auf Berichte und Empfehlungen zur Umweltbildung, die sie zu einem beträchtlichen Teil selbst initiiert und in Auftrag gegeben hat. Um so bedauerlicher ist, daß die Bundesregierung nicht auf die Differenzen zwi-

schen diesen Empfehlungen und ihrer eigenen Praxis sowie auf die Gründe für diese Differenz hinweist. Es besteht deshalb beträchtlicher Klärungsbedarf, warum aus diversen verdienstvollen Analysen und Modellprojekten nichts bzw. nur verhältnismäßig wenig geworden ist.

Eine Ursache sind Transfer- und Disseminationsprobleme. Grund hierfür sind sicherlich auch strukturelle Handlungsschranken des Bundes im Bildungsbereich. Bundesimpulse können in den heterogenen Interventionsfeldern Schule, Hochschule und berufliche Bildung mit zahlreichen eigenwilligen Akteuren und widerstreitenden Interessen leicht versanden. Kernproblem ist aber, daß die Bundesregierung der Umweltbildung in der Praxis keine wesentliche Bedeutung beimißt, sie deshalb in der öffentlichen Darstellung vernachlässigt und verwaltungsintern nur bescheiden ausstattet. Sowohl im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie als auch im Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit sind die Bereiche Umweltbildung personell unterbesetzt und organisatorisch marginalisiert. Personalrotation und -fluktuation im Bereich Umweltbildung beim Umweltbundesamt sind zusammen mit gekürzten Finanzmitteln und der geplanten Zuordnung des geschrumpften Fachgebiets „sozialwissenschaftliche Umweltfragen“ einschließlich Umweltbildung zum Fachgebiet „sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Fragen“ ein Indiz für die sinkende Bedeutung, die die Berliner Behörde der Umweltbildung beimißt. Hier liegt eine entscheidende politische Verantwortung des Bundes.

Die Bundesregierung hat es bisher unterlassen, ihre bildungspolitischen Orientierungen zu überprüfen und die Wahrnehmung der Bildungsaufgaben in ihrem Zuständigkeitsbereich ernsthaft und substantiell am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung auszurichten. In der Debatte um das Hochschulrahmengesetz hat sie sich der Aufgabe regelrecht verweigert, das Zielviereck „Wissenschaftsfreiheit“, „Hochschulautonomie“, „Begrenzung rahmenrechtlicher Regelungen“ und „Orientierung von Bildung und Wissenschaft am Leitbild der Nachhaltigkeit“ zukunftsweisend auszubalancieren. Offenkundig kann sie das auch nicht. Statt dessen hat sie die Novellierung des Hochschulrahmenrechts wiederholt an kurzsichtigen und eindimensionalen Überlegungen zur Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft orientiert. Entgegen anders lautender Beteuerungen hat die Bundesregierung die Förderung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nur formell in ihre Arbeitsbereiche integriert und läßt diese Bildungsaufgabe zum bloßen Appendix konventioneller Aktivitäten verkümmern.

2. Die Umweltpolitik und die Umweltverwaltungen brauchen Unterstützung und Zustimmung von Menschen, die auf umweltgerechtes Handeln als Staatsbürger, Arbeitnehmer und Konsumenten vorbereitet sind. Erst recht hat aber eine Politik, die sich am Leitbild einer nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung orientiert, ebenso differenzierte wie legitime Erwar-

tungen an die „ökologische Kommunikation“ im Bildungswesen. Zahlreiche nationale und internationale Konferenzen und Tagungen, Berichte der Bundesregierung und des Sachverständigenrates für Umweltfragen haben seit Jahren die Bedeutung von Umwelterziehung, Umweltbildung, Ökopädagogik, ökologisches Lernen usw. für die Entwicklung des Umweltbewußtseins betont und damit eine Aufgabe formuliert, die das Bildungssystem massiv herausfordert. „Umweltbildung ist ein entscheidendes Instrument zur Verwirklichung einer vorsorgenden Umweltpolitik“, heißt es im ersten Bericht der Bundesregierung zur Umweltbildung. Das Umweltbewußtsein der Bürger und eine anspruchsvolle Umweltpolitik sind wichtige Motoren für technologische Innovationen. Trotz vielfältiger pädagogischer Anforderungen und zunehmender Belastungen können sich die Bildungsinstitutionen der „Aufgabe Umweltbildung“ nicht entziehen, im Gegenteil: Sie wächst ihnen in einer Zeit verstärkt zu, in der wirtschaftliche Interessen und Interessen des Umweltschutzes wieder stärker in Konkurrenz zueinander treten. Andererseits bieten die hohen Anforderungen der Umweltbildung an die Qualität von Bildungsprozessen allen Bildungsinstitutionen vielfältige Gelegenheiten und Anstöße zur inneren Reform. Ökologische Bildung ist – weil sich in ihr sowohl allgemeine, gesellschaftspolitische als auch berufliche Bildungs- und Erziehungsziele verschränken – nicht nur für sich gesehen ein zentraler Bereich der Zukunftsvorsorge, sondern auch ein Schlüsselthema für die Gestaltung eines zukunftsfähigen Bildungswesens insgesamt.

Aus all dem folgt nicht nur eine Aufgabe für die Bildungs- und Erziehungsinstitutionen, sondern auch die Verantwortung und die Bereitschaft der Umwelt- und Bildungspolitik, die ökologische Orientierung des Bildungswesens voranzutreiben. Dies gehört auf lange Sicht zu den bedeutungsvollen qualitativen Reformen im Bildungssektor und ist unverzichtbare Grundlage einer erfolgreichen Politik für eine nachhaltige Entwicklung.

3. In den vergangenen 15 Jahren wurde die Umweltbildung auf allen Ebenen des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland eingeführt. Diese Bemühungen gelten international als führend und teilweise sogar als vorbildlich. Die Umweltbildung hat sich dabei ohne große politische Kontroversen entwickelt, als allseits akzeptierte Aufgabe, wenngleich nur als Nischenthema. Die Experimentierfreude vieler Lehrer, Ausbilder und Dozenten auch gegen bornierte Widerstände in diversen Bildungsbürokratien und Verwaltungen, die Entwicklung unterschiedlicher umweltpädagogischer Konzepte und Modelle unter der Kulturhoheit der Länder und unter Beteiligung verschiedener Ministerien und Ämter, die Modellversuche der Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung sowie die Forschungs- und Entwicklungsvorhaben des Bundesinstituts für Berufsbildung und der UNESCO-Verbindungsstelle für Umwelterziehung im Umweltbundesamt haben sich als besonders fruchtbar erwiesen. Der Bildungsföderalismus, die Vielfalt von öffentlichen Bildungsinstitutionen und freien Trägern, war eine wesentliche

Evolutionsbedingung für den konzeptionellen Pluralismus und damit für die Entwicklung wirkungsvoller umweltpädagogischer Modelle. Erfolgreiche Praxisbeispiele in allen Bildungsbereichen und allen Bundesländern belegen eine erhebliche Flexibilität des Bildungssystems der Bundesrepublik Deutschland, Umweltbildung zu integrieren. Mittlerweile ist sie in einer ganzen Reihe von Bildungsinstitutionen ein konzeptionell ausgewiesener, eigenständiger Bildungs- und Erziehungsbereich. Es läßt sich sogar von einem regelrechten – wenngleich nicht formalisierten – „Programm Umweltlernen“ sprechen. Außerdem hat die Diskussion über die Umweltbildung in den letzten 15 Jahren wichtige Impulse für die Erneuerung der Praxis der Bildungsinstitutionen geliefert. Der ökologische Paradigmenwechsel im Bildungssystem ist jedenfalls weiter als beispielsweise im Wirtschaftssystem oder in der Finanzpolitik.

Umweltbildung findet vor allem in Projekten statt. Eine Reihe von Modellschulen – es gibt sie in allen Schulformen – kooperiert in verschiedenen Schulnetzen. Umweltfragen spielen besonders in neugeordneten Ausbildungsberufen eine wichtige Rolle. Viele Hochschulen haben das Angebot von Veranstaltungen mit Umweltthemen ausgeweitet. Studierende für das Lehramt können sich – wenn sie wollen – zwar nicht an allen Hochschulen und in allen Fachbereichen gleichermaßen, aber doch an vielen zumindest in den Schlüsselfächern, zu regelrechten Umweltpädagogen qualifizieren. Umweltbildungsziele stehen in Landesverfassungen und in Schulgesetzen, in Lehr- und Bildungsplänen oder Rahmenrichtlinien für das allgemeinbildende Schulwesen, in den Ausbildungsordnungen für das duale System der Berufsbildung ebenso wie in Studienordnungen der Hochschulen. Selbst die Kommunen haben die Umweltbildung als Aufgabenbereich entdeckt. Wichtige Impulse erhielt sie aus den unabhängigen Bildungseinrichtungen im Umfeld der Umweltbewegung. In verschiedenen „pädagogischen Inseln“ und einer langsam zunehmenden Zahl modellhaft arbeitender Bildungsinstitutionen und Betriebe erreicht die ökologische Bildung und Qualifizierung sogar ein beachtliches Niveau, das häufig über dem traditioneller Ausbildung und konventioneller Erziehungsprozesse liegt. Umweltpädagogische Minimalstandards – Orientierung an Interessen der Lernenden, Aktualitätsbezug, Lokal- und Regionalbezug, Vermittlung von Basisinformationen, -fähigkeiten und -fertigkeiten, Thematisierung von Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten – wurden zunehmend realisiert. Die Rahmenbedingungen für Umweltbildung sind in den letzten Jahren erheblich verbessert worden. Eine wichtige Grundentscheidung ist gefallen. Ein eigenes Schulfach „Ökologie“ wird weiterhin abgelehnt, weil es die Abstinenz anderer Fächer fördert, ökologische Fragestellungen im eigenen Feld zu identifizieren und zu bearbeiten. Auch in der beruflichen Umweltbildung dominieren integrative Ansätze, während spezielle umweltorientierte Berufsbilder eher selten sind. Das Konzept Umweltbildung als Querschnittsthema im Bildungssystem ist sachgerecht und hat sich bewährt.

In vielen Fällen erweisen sich zufällige personelle Konstellationen – engagierte Lehrer, Dozenten, Ausbilder, ein ambitionierter Schulleiter, ein interessiertes Management, aufgeschlossene Mitarbeiter in den zuständigen Bildungs- und Umweltverwaltungen, interessierte Eltern und Schüler – als entscheidend für herausragende umweltpädagogische Aktivitäten. Die Umweltbildung lebt vom Engagement, nicht von den materiellen Ressourcen. Viele Akteure der Umweltbildung in den verschiedenen Bildungsinstitutionen und auch in den Verwaltungen sind häufig weit über ihre dienstlichen Verpflichtungen hinaus tätig. Ihnen ist für ihr Engagement ausdrücklich zu danken.

4. Trotz der positiven Entwicklung in den letzten Jahren lassen sich aber auf allen Ebenen des Bildungswesens auch Defizite beschreiben. Mängel sind insbesondere auszumachen, wenn die ökologische Situation und daraus abzuleitende Bildungsaufgaben als Maßstab gewählt werden. Gemessen am Konzept Nachhaltigkeit hat die Umweltbildung einen ebenso großen Nachholbedarf wie die Gesellschaft insgesamt. Trotz „Zukunftsaufgabe Umweltbildung“ (BMBW 1986), trotz respektabler Fördermaßnahmen und hoher öffentlicher Akzeptanz genießt die Umweltbildung nirgends die bildungspolitische Priorität, die ihr entsprechend der gesellschaftlichen Wahrnehmung der Umweltkrise und der Zukunftsaufgabe „nachhaltige Entwicklung“ zukommen sollte. Das Gewicht etwa der Fremdsprachenerziehung oder der Ausbildung in neuen Informationstechnologien hat sie nicht. Daß in der politischen Prioritätenliste der Bürger Umweltfragen mittlerweile durch soziale Probleme verdrängt wurden, berührt auch die Umweltbildung. Sie droht zu stagnieren, mancherorts ist das erreichte Niveau gefährdet.

Die Bildungs- und Umweltminister und -ministerinnen auf Bundes- und Landesebene haben es versäumt, Umweltbildung zur „Chefsache“ zu machen und durch persönlichen Einsatz aufzuwerten. In vielen Ministerien läuft nur etwas, weil engagierte Referenten zuarbeiten. Weder haben sich die Parteien mit Umweltbildung profiliert noch die Bundeszentrale für politische Bildung. Erstaunlich ist, daß Umweltbildung in den Aktivitäten der politischen Jugendorganisationen bisher eine nachrangige Rolle spielt. Zwar werden die Umweltprobleme einerseits und der Zustand des Bildungswesens andererseits als Indikatoren für Entwicklung und Qualität des sog. Generationenvertrags thematisiert. Ökologische Bildung allerdings ist bislang nur ansatzweise als das Thema identifiziert worden, in dem sich Bildung und Umwelt mit hohem Symbolwert für die Reformulierung des Generationenvertrags bündeln lassen.

Diskrepanzen und Diskontinuitäten prägen das Bild. Die Umweltbildung hat nur langsam an Bedeutung gewonnen, entwickelt sich ungleichzeitig, nicht frei von Rückschlägen und abhängig von politischen Konstellationen und Konjunkturen auf Landes- und Bundesebene. Seit den 80er Jahren ist die Zahl der Umweltprojekte und der Unterrichtsstunden mit Umwelt-

themen in den Schulen nicht gestiegen. Hauptdefizit ist die mangelnde Verbreitung und die mangelnde Kontinuität der ökologischen Bildung. Sie ist immer noch in hohem Maße von zufälligen Gegebenheiten abhängig, die schnell wechseln. Die Institutionalisierung der Umweltbildung ist vielfach nicht gesichert, eine politische Bestandsgarantie für das erreichte Aktivitätsniveau blieb vielerorts aus. Nur ein Bruchteil der Lehrer, Ausbilder und Dozenten in einem Bruchteil der Ausbildungs- und Unterrichtszeit und nur in bestimmten Ausbildungsgängen befaßt sich systematisch mit Umweltfragen. Außerdem herrscht ein erhebliches Gefälle zwischen Modellprojekten und Hochburgen sowie benachbarten Bildungseinrichtungen, zwischen Aktivitäten einzelner Lerngruppen an ein- und derselben Bildungsinstitution und in ein- und demselben Ausbildungsgang. Wenige Aktivisten stehen oft einer Majorität desinteressierter Kollegen gegenüber. Dieses Gefälle zwischen umweltpädagogischen Inselaktivitäten auf relativ hohem Niveau und weitverbreiteter umweltpädagogischer Abstinenz ist ein wesentliches Kennzeichen der Situation.

In allen Bildungsbereichen bleibt die Umweltbildungspraxis hinter anspruchsvollen didaktischen Konzeptionen zurück. Ökologische Bildung und Qualifizierung sind noch weit davon entfernt, durchgängiges Bildungsprinzip zu sein. Immer noch mangelt es an transferierbaren interdisziplinären Projekten, verkommt die Handlungsorientierung zu Aktionismus oder erscheint problematisch, weil individualistische Problemlösungsstrategien und Verhaltensrezepte überwiegen, bleiben die sozialen, politischen und wirtschaftlichen Aspekte weitgehend ausgeblendet. Vereinzelt wird die Umweltbildung auch unter Ideologieverdacht gestellt, da sie zu sehr auf individuelle Verhaltensmuster als Ursachen der Umweltkrise und Beiträge zu ihrer Bewältigung abhebe und weniger auf systemstrukturelle Aspekte.

Verschiedentlich wird die Wirksamkeit der Umweltbildung bezweifelt. Über ihre praktischen Handlungsfolgen entscheiden aber primär die Gegebenheiten in den Handlungsräumen und die Handlungspotentiale sowie die Handlungssouveränität der Akteure, nicht die didaktischen Konzepte. Die aufgeschreckten und strukturkonservativen Reaktionen von Teilen der Öffentlichkeit in der Ökosteuerdebatte sind weniger Folge mangelnder oder erfolgloser Umweltbildung als vielmehr Resultat gesellschaftlicher Strukturen – im Energie- und Verkehrssektor beispielsweise – und der erzwungenen Verfestigung von Lebensstilen. Beides kann Umweltbildung zwar thematisieren, aber nicht unmittelbar praktisch verändern. Oft dient aber der Verweis auf die wenig ausdifferenzierte sozialwissenschaftliche Wirkungsforschung im Bereich der Umweltbildung – im übrigen Folge einer verfehlten Forschungsförderung seitens der Bundesregierung – nur als legitimatorische Krücke, um umweltpädagogische Ambitionen zu bremsen. Die vorliegenden didaktischen Konzepte und die Resultate der Wirkungsforschung liefern jedoch für alle Bildungsbereiche mehr als aus-

reichende Hinweise, wie eine ambitionierte und erfolgreiche Umweltbildung zu gestalten ist.

5. Kapitel 36 der Agenda 21 enthält ein eigenes Aktionsprogramm für „Education, Public awareness, Training“ (Bildung, Bewußtseinsbildung, Ausbildung). Die zentrale Botschaft dieses Kapitels lautet, daß Umweltbildung und Umwelterziehung zu einem wesentlichen Baustein einer Bildung und Erziehung für nachhaltige Entwicklung (education for sustainable development) fortzuentwickeln seien. Umwelterziehung und Umweltbildung werden in ein Gesamtkonzept eingefügt, das dem Ethos der Nachhaltigkeit, wie es die Agenda formuliert, verpflichtet ist. Die Agenda 21 verlangt, Zielvorstellungen und Handeln der verschiedenen Akteure im Bildungswesen unter dem Vorzeichen „nachhaltige Entwicklung“ zu überprüfen, zu reformulieren, aufeinander abzustimmen und partiell zu verändern. Diese Anforderung wird insbesondere an die Umweltbildung herangetragen. Ihre praktische Umsetzung erfordert ein hohes Maß an bildungspolitischer Sensibilität.

Völlig zurecht können nämlich Lehrer, die Umwelterziehung seit jeher als „Lebensstilerziehung“ konzipieren und Fragen einer ressourcenschonenden persönlichen Lebensführung ins Zentrum ihrer Bemühungen rücken, oder auch Ausbilder, die sich seit Jahren der ökologischen Optimierung betrieblicher Stoffkreisläufe widmen, für sich in Anspruch nehmen, daß sie auch schon vor Rio auf der Höhe der Zeit und der ökologischen Notwendigkeiten waren. Und viele umweltpädagogische Aktivitäten im Bildungswesen nicht nur in Deutschland haben die Aussagen des Kapitels 36 vorbereitet und erst realitätstüchtig werden lassen. Für die Einbeziehung des Bildungssystems in eine nachhaltige gesellschaftliche Praxis ist deshalb entscheidend, ob es gelingt, die aktiven Träger der Umweltbildung in die Entfaltung des Konzeptes „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ einzubinden und ihnen dadurch auch einen neuen Impuls für ihre Arbeit zu vermitteln. Die Nachhaltigkeitsdebatte kann allerdings durch Dogmatisierung und durch überhöhte inhaltliche Anforderungen auch demotivieren. Vielfach führen die Bemühungen, ökologische Probleme auf hohem Niveau integriert zu betrachten, zu einem Komplexitätsgrad der Analyse, der Lehrer und Ausbilder bei der Übersetzung in pädagogische Programme und Projekte überfordert. Hinzu kommt, daß viele altgediente Akteure unter dem „burn-out-Syndrom“ leiden und nicht mehr einfach bereit sind, noch eine weitere größere inhaltlich-konzeptionelle Wende mitzuvollziehen.

Das Konzept Nachhaltigkeit kann aber einen neuen Rahmen für die Bildungspraxis liefern und damit sinnstiftend wirken. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß es an die gewachsene Praxis ankoppelt und jeweils im Detail den Nachweis führt, wo die konzeptionellen und praktischen Fortschritte liegen. Dies wiederum wird um so mehr gelingen, je mehr den interessierten Akteuren klar wird, daß der internationale politische Impuls der Agenda 21 und ihres Kapitels 36 sich produktiv in die

politischen Entscheidungen und das Handeln der Bildungs- und Umweltverwaltungen auf allen Ebenen fortpflanzt und imstande ist, traditionelle Widerstände gegen ökologische Überlegungen zu überwinden.

6. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wirft Fragen nach Inhalt sowie Realisierungschancen und -schwierigkeiten eines Paradigmenwechsels im Bildungssystem, einer ökologischen Orientierung von Bildung, Erziehung und Pädagogik auf. Die Paradigmen, die hinter traditionellen Lehrplänen der Schulen und Ausbildungsordnungen der beruflichen Bildung stehen, sind weder mit dem interdisziplinären Konzept der Umweltbildung noch dem komplexen Konzept der Nachhaltigkeit umstandslos vereinbar.

Umweltbildung wendet sich gegen überholte Werte, Normen und Verhaltensweisen, die durch die Industriegesellschaft geformt wurden, und zielen auf neue Denkformen, auf neue Einstellungen und Werthaltungen ab. Umweltbildung ist im Kern eine „Pädagogik des Bruchs“ und keine „Kompromißpädagogik“. Sie transportiert nicht – wie das Bildungssystem im Regelfall – (vor-)herrschende Werte und Normen, sie sozialisiert gegen vorherrschende Werte und Normen. Die Absichten der Umweltbildung stehen im Gegensatz zu einer unreflektierten Zweckbindung und verengender Indienstnahme von Bildung und Erziehung für industrielle Arbeitswelt und Berufspraxis. Je mehr das Programm Umweltthemen im Bildungssystem verankert wird und je deutlicher seine Ziele und Methoden ausgearbeitet werden, desto schärfer stehen sich unter Umständen zwei grundlegende pädagogische Denkmuster gegenüber, die zumindest miteinander konkurrieren, wenn sie sich nicht sogar auf Dauer ausschließen: Bildung und Erziehung als Vorbereitung auf und Anpassung an die komplexe Lebens- und Arbeitswelt eines hochproduktiven westlichen Industriesystems auf der einen Seite – Bildung und Erziehung als Vorbereitung auf den konstruktiven Umgang mit und die aktive Bewältigung von industriegesellschaftlich verursachten Problemen auf der anderen Seite. Dieser Konflikt in den Industriestaaten entscheidet über die Zukunft der Entwicklungsländer mit: ohne neues Wohlstandsmodell hier auch kein neues Denken dort.

Aus der Qualität dieses Bildungsprogramms folgen zwangsläufig Spannungen im Bildungssystem. Verschiedene Kontroversen drehen sich im Kern darum, wie weit Umweltbildung notwendigerweise auf einer derartigen Pädagogik des Bruchs fußen muß. Ein grundsätzliches Problem für die Konzipierung und Implementation ökologischer Bildung in den herkömmlichen Institutionen des Bildungssystems rührt aus dieser immanenten Logik der Umweltbildung. Ein Teil der Defizite – vor allem auf der inhaltlich-konzeptionellen Ebene – erklärt sich aus diesem inhaltlichen Aspekt. Aber Umweltlernen ist trotzdem ein optimistisches Programm: Es hält Umsteuern durch Bildung für möglich. Ein derartiges Programm muß über kurz oder lang

institutionellen Wandel und Anpassungsprozesse der Bildungsinstitutionen nach sich ziehen.

7. Der Imperativ ökologischer Krisenbewältigung und nachhaltiger Entwicklung verlangt, das Programm Umweltlernen zu verbreitern und zu intensivieren, Teilnehmerzahlen und Bildungszeiten auszudehnen, lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Überlegungen zur Expansion des Bildungswesens, zur Verbesserung der Bildungschancen und zur Erleichterung der Zugangsmöglichkeiten zum Bildungssystem für bildungsferne, bildungsungewohnte und bildungsbenachteiligte Bevölkerungsschichten stellen sich erneut.

Allgegenwart der Umweltprobleme, allgemeine Betroffenheit und die Forderung nach Mitwirkung aller Bürger an einer nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung machen Umweltbildung zwangsläufig zu einem echten „Volksbildungsprogramm“. Gerade dies ist Anliegen von Kapitel 36 der Agenda 21: Bildung für alle. Bis heute ist das „Umweltlernen“ allerdings ein Minderheitenprogramm. Insbesondere an umweltorientierten Weiterbildungsmaßnahmen in Institutionen der Erwachsenenbildung nimmt nur ein Bruchteil der Bevölkerung teil. Die Umweltbildung erreicht Gruppen, deren Lebensstile überwiegend durch umweltschädliche Verhaltensmuster geprägt sind, weitaus weniger als Gruppen, die bereits über ökologische Kenntnisse und Handlungsmotivationen verfügen. Im Weiterbildungsverhalten einer aktiven Minderheit offenbart sich nicht nur eine begrüßenswerte Bildungsmotivation, es deuten sich auch Ansätze eines disfunktionalen neuen Bildungsprivilegs an.

Krisen- und zukunftsorientierte Bildung als Privileg einer neuen Bildungselite wäre jedoch ein Widerspruch in sich. Die Entstehung neuer oder die Verfestigung alter Bildungsschichten, die sich erheblich nach „Umweltkompetenz“ unterscheiden, würde den Grundsätzen des Programms Umweltlernen widersprechen, das dazu beitragen soll, das Reservoir an individueller Bereitschaft zu umweltbewußtem Verhalten auszuschöpfen. Bildungsdefizite, die dem entgegenstehen, müssen abgebaut werden. Fragen nach Struktur und Gliederung des Bildungswesens, nach Übergängen und Abschlüssen stellen sich neu. Das Recht auf Bildung wird durch die Anforderungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung inhaltlich neu fundiert.

8. Aus der Sicht vieler Akteure der Umweltbildung sind weitere Initiativen notwendig, um der ökologischen Orientierung im Bildungswesen größeres Gewicht zu verschaffen und einen erheblichen Schritt über das erreichte Niveau hinauszukommen. Viele der skizzierten Defizite sind ohne Mitwirkung der Länder nicht zu beheben. Viele Akteure erwarten aber, daß problemlösende Schritte auch von der Bildungs- und Umweltpolitik des Bundes unternommen werden. Das Gesamtkonzept zur Umweltbildung der BLK (Orientierungsrahmen „Bildung für nachhaltige Entwicklung“) ist ein geeigneter Rahmen. Sein Erfolg hängt jedoch entscheidend von den Umsetzungsstrategien ab.

Unstreitig läßt sich aus Defiziten der Umweltbildung und aus allgemeinen Überlegungen zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung begründen, daß eine grundlegende Systemreform des Bildungswesens notwendig ist. Viele ambitionierte Fallbeispiele der Umweltbildung, die eine ganze Reihe von Problemen, die anderswo als Hindernis erscheinen, innerhalb des Bildungswesens überwunden haben, weisen allerdings den Weg zu einer differenzierten Reformstrategie. Wenn das Programm Umweltlernen ausgeweitet und ausgestaltet werden soll, sind vor allem zahlreiche Detailprobleme zu lösen, die die Umweltbildung behindern und beschränken. Unterhalb der Schwelle der großen Strukturreform ist eine Vielzahl von Detailmaßnahmen auf verschiedenen Ebenen möglich. Das Bildungssystem hat seine Reformmöglichkeiten zugunsten der Umweltbildung längst nicht ausgeschöpft.

Die Umweltbildung, die überwiegend durch persönliche Begeisterung und durch das Engagement von einzelnen stabilisiert wird, muß institutionell unterfüttert und strukturell gefestigt werden, um Erfolge dauerhaft zu sichern. Die Politik hat die Umweltbildung durch differenzierte Förderung zu beflügeln und vor allem darauf zu achten, daß die Autonomie der Bildungsinstitutionen und die Pluralität der Ansätze gewahrt wird. Bund und Länder haben die Aufgabe, der Umweltbildung ein angemessenes Gewicht und den Akteuren Raum für die Entfaltung von Initiativen zu verschaffen. Impulse sind so anzulegen, daß sie Multiplikatoren und wichtige Zielgruppen wirklich erreichen.

Politisches Ziel ist ein systematischer Paradigmenwechsel, die ökologische Orientierung auf allen Ebenen des Bildungssystems. Die Bildungs- und die Umweltpolitik haben die Aufgabe, die Kontinuität der Umweltbildung zu sichern und jene Bereiche besonders zu fördern, die vernachlässigt wurden und in denen besondere Hemmnisse für die ökologische Orientierung identifizierbar sind. Die berufliche Bildung als Schlüsselsektor muß dabei ein besonderer Schwerpunkt sein. Die Arbeiten des Bundesinstituts für Berufsbildung – insbesondere die Qualitätskriterien für die berufliche Umweltbildung – liefern dafür eine gute Grundlage. Politische Entscheidungsträger, die die Förderung der Umweltbildung als Aufgabe akzeptieren, aber mit dem Gedanken liebäugeln, den Mitteleinsatz knapp zu halten, sollten sich allerdings klar darüber sein, daß eine finanzielle und personelle Mindestausstattung sowohl aus fachlich-praktischen als auch aus symbolischen Gründen nicht unterschritten werden darf, wenn die Aufgabenwahrnehmung öffentlich ernst genommen werden soll.

Die wichtigsten Ressourcen der Umweltbildung sind Engagement und Kommunikationsbereitschaft der Akteure. Deshalb ist die wichtigste Anforderung an die Umwelt- und die Bildungspolitik, alle Hemmnisse abzubauen, denen engagierte Umweltbildungspraktiker immer noch unterliegen, und dafür zu sorgen, daß umweltpädagogische Bemühungen der Bildungsinstitutionen von der Öffentlichkeit akzeptiert werden.

Vor allem ist das Gewicht der Umweltbildung zu erhöhen, ist Umweltlernen – als anerkannte erste Stufe und als Basisbaustein einer Bildung für nachhaltige Entwicklung – zu einer Art Leitpädagogik, zu erheben. Die Förderung der Kommunikation der verstreuten Akteure der Umweltbildung ist eine weitere wichtige Aufgabe. Dabei ist die Mitwirkung des Bundes beim Aufbau von Netzwerken der Umweltbildung vorrangig. In allen Bildungsbereichen sollten mehr Chancen für systematisches, kontinuierliches und lebenslanges Lernen eröffnet, das Zeitbudget für Umweltlernen erhöht, mehr längerdauernde Bildungsmaßnahmen für Erwachsene angeboten und die dafür erforderliche Infrastruktur bereitgestellt werden.

II. Der Deutsche Bundestag fordert die Bundesregierung auf,

- die Wahrnehmung der Bildungsaufgaben in ihrem Zuständigkeitsbereich eindeutig und zweifelsfrei am Leitbild einer nachhaltigen gesellschaftlichen Bildung zu orientieren, in ihren Aktivitäten insbesondere die Vorschläge und Anregungen zur „kulturellen Wende in der Umweltbildung“ umzusetzen, die im Gutachten „Umweltbildung als Innovation“ unterbreitet wurden, und dazu beizutragen, daß das Bildungssystem ein zentraler Ort ökologischer Kommunikation wird;
- im Rahmen des Haushaltsansatzes für 1999 ein deutliches Signal zugunsten der Förderung von Maßnahmen, Forschungs- und Entwicklungsvorhaben, Modellversuchen etc. der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu setzen;
- im Rahmen der Haushaltsberatungen 1999 die bisher erfolgte und beabsichtigte Förderung von Maßnahmen, Forschungs- und Entwicklungsvorhaben, Modellversuchen etc. zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu dokumentieren;
- gegenüber der interessierten Fachöffentlichkeit insbesondere an den Hochschulen und bei den freien Trägern der Umweltbildung Ziele, Zwecke, Umfang und Modalitäten der Förderung von Maßnahmen, Forschungs- und Entwicklungsvorhaben, Modellversuchen etc. der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung offenzulegen;
- die institutionelle Förderung von Nichtregierungsorganisationen, die Schwerpunkte bei der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung setzen, auszubauen;
- ein Internet-Angebot zu entwickeln, das interessierte Nutzer mit den Ergebnissen der aus Bundesmitteln geförderten Forschungs- und Entwicklungsvorhaben sowie Modellversuchen zur Umweltbildung vertraut macht und ihnen die Adaption für ihre eigene Praxis ermöglicht;
- im Rahmen eines Weiterbildungsgesetzes die verschiedenen Formen der Weiterbildung am Leitbild einer nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung zu orientieren;
- in den zuständigen Ressorts und Behörden – insbesondere in den Bundesministerien für Bildung, Wissenschaft, Forschung

und Technologie, für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit und für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung sowie im Bundesinstitut für Berufsbildung und im Umweltbundesamt – die personellen und organisatorischen Voraussetzungen für eine Schwerpunktsetzung im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung zu treffen;

- in einschlägigen Gesetzen, wie Hochschulrahmengesetz und Berufsbildungsgesetz, die Orientierung am Leitbild der nachhaltigen gesellschaftlichen Entwicklung zu verankern;
- im nächsten Bericht zur Umweltbildung insbesondere auf Probleme der Dissemination der Ergebnisse von Maßnahmen, Forschungs- und Entwicklungsvorhaben, Modellversuchen etc. zur Bildung für nachhaltige Entwicklung einzugehen, die Schwierigkeiten zu analysieren, Konzepte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Strukturen des bestehenden Bildungssystems zu implementieren sowie den strukturellen Reformbedarf, den eine Bildung für nachhaltige Entwicklung nach sich zieht, zu erörtern.

Bonn, den 22. April 1998

Matthias Berninger

Gila Altmann (Aurich)

Marieluise Beck (Bremen)

Volker Beck (Köln)

Annelie Buntenbach

Rita Griebhaber

Antje Hermenau

Michael Hustedt

Dr. Manuel Kiper

Dr. Angelika Köster-Loßack

Winfried Nachtwei

Cem Özdemir

Simone Probst

Christine Scheel

Irmgard Schewe-Gerigk

Helmut Wilhelm (Amberg)

Margareta Wolf (Frankfurt)

Joseph Fischer (Frankfurt), Kerstin Müller (Köln) und Fraktion