



EUROPÄISCHE KOMMISSION

Socrates

Generaldirektion
Bildung und Kultur

SOCRATES-PROGRAMM
PROJEKTE ZUR LÄNDERÜBERGREIFENDEN ZUSAMMENARBEIT
Grundtvig 1

Politische Partizipation durch gesellschaftliche Kompetenz: Curriculumentwicklung für die politische Grundbildung

Ökologische Kompetenz

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Autorinnen und Autoren:

Christine Zeuner

Petra Mundt

Birger Steen Nielsen

Kurt Aagaard Nielsen

Druck: Universität Flensburg 2005

INHALTSVERZEICHNIS

I GESELLSCHAFTLICHE KOMPETENZEN ALS INHALTE DER POLITISCHEN BILDUNG	1
VORREDE.....	1
1.1 HINWEISE ZUR NUTZUNG DER STUDIENBÜCHER.....	3
1.1.1 <i>Didaktisch-methodischer Ansatz</i>	3
1.1.2 <i>Aufbau der Studienhefte</i>	4
1.2 ZUM ZUSAMMENHANG UND ZUR FUNKTION GESELLSCHAFTLICHER KOMPETENZEN IN DER POLITISCHEN BILDUNG.....	6
1.3 SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN – KOMPETENZEN – GESELLSCHAFTLICHE KOMPETENZEN: IHRE ENTWICKLUNG UND DISKUSSION IN DEN AM PROJEKT BETEILIGTEN LÄNDERN EUROPAS.....	9
1.3.1 <i>Deutschland</i>	10
1.3.2 <i>Dänemark</i>	12
1.3.3 <i>Lettland</i>	15
1.3.4 <i>Österreich</i>	16
1.3.5 <i>Polen</i>	18
1.4 LITERATUR.....	21
II ÖKOLOGISCHE KOMPETENZ	23
2.1 ÖKOLOGISCHE KOMPETENZ – SEHEN.....	23
2.1.1 <i>Was verstehen wir unter Ökologischer Kompetenz?</i>	23
2.1.2 <i>Aneignung Ökologischer Kompetenz</i>	27
2.1.3 <i>Komponenten ökologischer Kompetenz</i>	29
2.2 ÖKOLOGISCHE KOMPETENZ – URTEILEN.....	31
2.2.1 <i>Ökologische Kompetenz aus der Perspektive verschiedener Disziplinen</i>	31
2.2.1.1 <i>Ökologische Kompetenz aus der Sicht der Pädagogik</i>	31
2.2.1.2 <i>Ökologische Kompetenz aus der Sicht der Soziologie</i>	34
2.2.1.3 <i>Ökologische Kompetenz aus der Sicht der Psychologie</i>	39
2.2.2 <i>Aneignung von Wissen für die Ökologische Kompetenz</i>	45
2.2.2.1 <i>Umweltprobleme: ein Überblick</i>	45
2.2.2.2 <i>Von der Umweltpolitik zur Nachhaltigkeit: Internationale Entwicklungen und ihre Akteure</i>	48
2.2.2.3 <i>Ökologie und Ökonomie</i>	53
2.2.2.4 <i>Überlegungen zu Gerechtigkeit und Ethik im Rahmen der Ökologischen Kompetenz</i>	54
2.3 ÖKOLOGISCHE KOMPETENZ – HANDELN.....	58
2.3.1 <i>Individuelles und gesellschaftliches Handeln</i>	58
2.3.1.1 <i>Individuelles Umwelthandeln</i>	58
2.3.1.2 <i>Politisches Engagement „global denken, lokal handeln“</i>	59

2.4	BEISPIELE FÜR DIE BILDUNGSARBEIT	61
2.4.1	<i>Lernwerkstatt ökologische Kompetenz am Beispiel Ernährung (Petra Mundt)</i>	61
2.4.1.1	Ernährung als Politik- und Handlungsfeld	61
2.4.1.2	Exemplarischer Seminarablauf zur Ökologischen Kompetenz am Beispiel Ernährung	63
	Literatur	70
2.4.2	<i>„Industrie und Glück“</i>	71
	Einführung	71
	Industrie und Glück, praktisch: Probeverkostungen und neue Fischprodukte	72
III	ARBEITSMATERIALIEN ZUM TEXT UND VERWENDETE LITERATUR	80
3.1	ARBEITSMATERIALIEN ZUM TEXT	80
3.1.1	<i>Vereinte Nationen „Das Recht auf Wasser“ (2002)</i>	80
3.1.2	<i>Zum Problem von Kultur und Umweltbewusstsein</i>	81
3.1.3	<i>Hauptling Seattle „Wir sind ein Teil der Erde“</i>	81
3.1.4	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse der „Eurobarometer“-Umfrage zu Umwelteinstellungen und Umweltverhalten der Europäer vom 29. April 2005</i>	82
3.1.5	<i>Agenda 21 (September 1992)</i>	83
3.1.6	<i>Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen</i>	85
3.1.7	<i>Vorschlag der UNESCO zur Implementierung eines Konzepts zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“</i>	85
3.1.8	<i>Umweltverschmutzung durch Computerschrott</i>	86
3.1.9	<i>Vereinte Nationen: „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ vom 10. Dezember 1948</i>	87
3.2	LITERATUR	89
3.2.1	<i>Verwendete Literatur</i>	89
3.2.2	<i>Weiterführende Literatur</i>	90
IV	LERN- UND ANEIGNUNGSSTRATEGIEN – LERNEN ZU LERNEN	94
	EINLEITUNG	94
4.1	WAS IST LERNEN?	94
4.2	WARUM LERNEN WIR?	96
4.3	WAS LERNEN WIR?	97
4.4	WIE LERNEN WIR?	98
4.5	SAMMELN VON INFORMATIONEN	99
4.5.1	<i>Umgang mit dem Internet</i>	99
4.5.2	<i>Umgang mit Bibliotheken</i>	99
4.6	UMGANG MIT TEXTEN UND LESEFÄHIGKEIT	101
4.6.1	<i>Lesen als Prozess</i>	101
4.6.2	<i>Methodische Vorschläge zur Interpretation von Texten</i>	102
4.6.3	<i>Lesen als Aneignung von Wissen</i>	103
4.6.3.1	Exzerpieren	103

4.6.3.2	Thesenpapier zu einem Text	104
4.6.3.3	Mind-mapping	104
4.7	GESTALTUNG OFFENER / SELBSTGESTEUERTER LERNPROZESSE.....	106
4.8	WELCHE PROBLEME KÖNNEN BEIM LERNEN AUFTAUCHEN?	107
4.9	LITERATUR	108
	Allgemeine Literatur	108
	Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens	108
	Selbstgesteuertes Lernen/Lernstrategien	108
	Lehren/Kursgestaltung	108
	Lerntheorien	109
V	WEITERE ARBEITS- UND INFORMATIONSHINWEISE	110
5.1	WEITERE ARBEITSMATERIALIEN.....	110
5.1.1	<i>Verfassung der Europäischen Union (2004)</i>	110
5.1.2	<i>Die Erdcharta</i>	111
5.2	INFORMATIONEN ZU VIDEO/AUDIO-MATERIAL UND INTERNETADRESSEN	116
VI	GLOSSAR ZUR ÖKOLOGISCHEN KOMPETENZ.....	119

I GESELLSCHAFTLICHE KOMPETENZEN ALS INHALTE DER POLITISCHEN BILDUNG

VORREDE

Die Studienhefte zu gesellschaftskritischen Grundkompetenzen, die wir hier als Lehr- und Lernmaterialien für die politische Bildung und zum Selbststudium vorlegen, sind das Ergebnis der Arbeit eines internationalen Projektes im Rahmen des Grundtvig-Programms der EU.¹

Im Mittelpunkt der Projektarbeit stand die Entwicklung von Studienheften, die Lernende dabei unterstützen sollen, sich Grundkompetenzen anzueignen, über die jeder demokratische Bürger verfügen sollte, um über gesellschaftliche Zusammenhänge urteilen zu können und aktiv, kritisch gestaltend, allein oder im jeweiligen Lebens- und Arbeitszusammenhang, tätig werden zu können.

Die Grundkompetenzen sind:

- Identitätskompetenz
- Technologische Kompetenz
- Gerechtigkeitskompetenz
- Ökologische Kompetenz
- Historische Kompetenz
- Ökonomische Kompetenz

Diese „Kompetenzen“ wurden nicht vom Projektteam gesetzt, sondern sind vor dem Hintergrund der Debatte zur Verbesserung der beruflichen Bildung/betrieblichen Weiterbildung zu Beginn der 1980er Jahre erarbeitet worden. 1986 entwickelte der Soziologe Oskar Negt als Erweiterung der Konzeption „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“, nach der in der Weiterbildung und allgemeinen politischen Bildung gearbeitet wurde, ein erstes Ensemble der gesellschaftlichen Grundkompetenzen. In den folgenden Jahren wurden die Kompetenzen diskutiert und leicht erweitert, aber die ursprüngliche Intention blieb bestehen. Trotz der Verbreiterung der Debatte um die Kompetenzen und ihre Aufnahme in die politische Erwachsenenbildung und einzelne Umsetzungsversuche in Seminaren fehlten bisher Lehr- und Lernmaterialien zum Thema für eine breitere Aneignung.

Die Kompetenzen bilden einen inneren Zusammenhang und sollten auch als Ensemble schrittweise angeeignet werden. Nur als „Ganzes“ können sie in der

¹ Das Projekt wurde getragen von 20 Wissenschaftlern und Bildungspraktikern aus Dänemark, Deutschland, Lettland, Österreich und Polen. Beteiligt waren die folgenden Institutionen: Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung (koordinierende Einrichtung) (D); Universität Roskilde, Institut for Uddannelsesforskning (DK); Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen (D); Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holstein (D); Oswald-von-Nell-Breuning-Haus Herzogenrath (D); Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Abt. Erwachsenenbildung und Berufsbildung (AT); Universität Wien, Institut für Politikwissenschaft (AT); Bildungshaus des Landes Steiermark, Schloß Retzhof (AT); Latvijas Pieauguso izglītības apvienība (Verband der Erwachsenenbildungseinrichtungen in Lettland) (LV); Fundacja „Krzyszowa“ dla Porozumienia Europejskiego (Stiftung Kreisau für europäische Verständigung) (PL); weitere Kooperationsmitglieder, vor allem Gewerkschaften. (Fördernummer des Projekts: 110622-CP1-2003-1-DE-Grundtvig-G1).

gesellschaftspolitischen Praxis ihre volle Wirkung erzielen. Aus darstellungsökonomischen und darstellungstechnischen Gründen wurde für jede Kompetenz ein eigenes Studienheft erarbeitet, dem jeweils die folgende Gliederung zu Grunde liegt:

1. Einleitungstext
2. Grundlagentext: Darstellung der jeweiligen Kompetenz
3. Arbeitsmaterialien
4. Lernen lernen
5. Literatur und Anregungen zum weiterführenden Lesen/Aneignen.²

In dem vorliegenden Studienheft behandeln wir die **Ökologische Kompetenz**.

Ziel ist zum einen die Vermittlung von Wissen über die weltweite Umweltkrise, ihre Ursachen und Veränderungsmöglichkeiten. Zum anderen fragen wir nach individuellem wie kollektivem Umweltbewusstsein und Umwelthandeln sowie politischen und ökonomischen Möglichkeiten und Maßnahmen, Umweltschäden in Zukunft zu verhindern.

² Anmerkung zum Gebrauch des folgenden Kapitels: Leser, die sich vor allem für eine methodische Grundeinführung interessieren, sollten zunächst Kapitel 1.1 lesen, um den Aufbau der Lern- und Arbeitsbücher nachzuvollziehen; Kapitel 1.2 um einen inhaltlichen Überblick zu bekommen. Kapitel 2 vertieft den inhaltlichen Aspekt und ordnet ihn in einen erwachsenen- und berufspädagogischen Diskurs ein. Kapitel 3 stellt die Entwicklung der Debatte um Kompetenzen in den am Projekt beteiligten Ländern dar.

1.1 HINWEISE ZUR NUTZUNG DER STUDIENBÜCHER

1.1.1 Didaktisch-methodischer Ansatz

Die Lern- und Arbeitsbücher orientieren sich an Prinzipien des Erfahrungslernens, wie es in Deutschland von Pädagogen von Wolfgang Klafki und Martin Wagenschein in den 1950er und 1960er Jahren zunächst für den Schulunterricht entwickelt wurde (vgl. Klafki 1985).

Dieser didaktische Ansatz geht davon aus, dass Lernende sich an einem Beispiel (dem „Exemplum“) wesentliche Strukturen, Aussagen, Beziehungen usw. eines thematischen Bereichs aneignen und auf andere übertragen können. In diesem Zusammenhang entwickelte Klafki die sogenannte „didaktische Analyse“, die zur Vorbereitung eines Themas dient. Er stellt fünf Grundfragen, die positiv beantwortet werden sollten, bevor ein Thema behandelt wird:

1. Gegenwartsbedeutung:

In welchem Zusammenhang steht das Thema mit den bisherigen Erfahrungen der Lernenden?

2. Zukunftsbedeutung:

Hat das Thema Relevanz für die Zukunft der Menschen?

3. Sachstruktur:

In welchem größeren Zusammenhang steht ein Thema (auch in Bezug auf die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung)? Welche Teilbereiche deckt ein Thema inhaltlich ab? Gibt es verschiedene Bedeutungsebenen des Themas? Was könnte den Lernenden den Zugang zum Thema erschweren?

4. Exemplarische Bedeutung:

Welcher allgemeine Sachverhalt, welches allgemeine Problem kann durch das Thema/das Beispiel erschlossen werden? D.h. sind die gewonnenen Erkenntnisse auf andere Sachverhalte übertragbar?

5. Zugänglichkeit:

Welche Probleme können bei der Beschäftigung mit dem Thema auftauchen? Wie könnte das Thema für die Lernenden interessant, „begreifbar“ aufbereitet werden?³

An diesem Prinzip des Lernens an Beispielen hat sich Oskar Negt in den 1960er Jahren orientiert und in seinem Konzept der „soziologischen Phantasie“ und des „exemplarischen Lernens“ angewandt. Im Mittelpunkt des Konzepts steht der Begriff des Exemplarischen, das, abgeleitet aus der Erfahrung der Lernenden, oder bezogen auf ihre Erfahrung, als wichtiger Ansatzpunkt für Lernprozesse gilt:

„Der exemplarische Bildungswert der Unterrichtsgegenstände wird durch drei Faktoren bestimmt: ihre Nähe zu den individuellen Interessen, den inhaltlich über die unmittelbaren Interessen hinausweisenden Elementen des Arbeiterbewußtseins, die allgemeinere gesellschaftliche Zusammenhänge betreffen und schließlich die Bedeutung, die den Bildungsgehalten für die Emanzipation des Arbeiters zukommt.“ (Negt 1975, S. 97).

Wir haben das exemplarische Prinzip in unseren Studienheften wieder aufgenommen und stellen den einzelnen Kompetenzen jeweils Situationen/Probleme/Konflikte voran, über die die Lernenden ein Bewusstsein für die Ziele und Reichweite der jeweiligen Kompetenz entwickeln können. Wir lehnen uns

³ Zur genaueren Darstellung der didaktischen Analyse nach Klafki vgl. Jank u.a. 1994³, S. 132 - 137 und Kap. 5.4 und 5.5.

damit an das exemplarische Prinzip Klafkis (s.o.) an, nach dem das Exemplarische geeignet ist, Menschen allgemeine Prinzipien und Strukturen mit Hilfe eines Beispiels zu erklären. Mit Hilfe dieser neuen Kenntnisse/des neuen Wissens werden sie befähigt, zu Erkenntnissen zu gelangen, die auch auf andere Situationen übertragbar sind und in (politisches/gesellschaftliches) Handeln umgesetzt werden können.

Wir verstehen im Zusammenhang der Studienhefte Lernen also nicht primär als individuelle Aneignung von Wissen (womit sein instrumenteller Charakter betont würde), sondern als Weg zur individuellen und kollektiven Selbstbestimmung und Emanzipation (womit sein politischer Charakter hervorgehoben wird).

1.1.2 Aufbau der Studienhefte

Die Studienhefte sind im Prinzip annähernd gleich gegliedert: Ihre Struktur folgt dem Grundsatz, dass sie sowohl in Lernkursen, in Studiengruppen als auch im Selbststudium als Lehr- und Lerngrundlage genutzt werden können.

1. Einleitungstext

Ziel des Einleitungstextes ist es, den Lernenden und „Lehrenden“ einen Einblick in den Entstehungszusammenhang der gesellschaftlichen Kompetenzen zu geben, ihren gegenseitigen inhaltlichen Bezug darzustellen und die Zielsetzung der Curricula zu verdeutlichen. Gleichzeitig soll die Einleitung den Aufbau, die Struktur und die Arbeitsweise der Studienhefte erklären.

2. Grundlagentext: Darstellung der jeweiligen Kompetenz

Der zentrale Grundlagentext wird in jedem Heft eine der Kompetenzen in ihren inhaltlichen, individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen darstellen. Zusätzlich werden Arbeitsfragen/Arbeitsaufgaben entwickelt, die mit Hilfe der im dritten Teil bereitgestellten Materialien erarbeitet werden können. Ausgangspunkt der Darstellung der Kompetenzen sind Beispiele oder auch „Situationen“, die den Problemhorizont/ die Dimension einer Kompetenz zunächst allgemein vorstellen. Aus ihnen wird dann das weitere Material entwickelt bzw. abgeleitet (vgl. dazu Kap. 1.1, die Frage des methodischen und didaktischen Ansatzes).

3. Arbeitsmaterialien

Dieser Teil erhöht auf der Grundlage unterschiedlichster Materialien das Verständnis für die Problematik der Kompetenzen und regt selbständige Lernprozesse an. Unterschiedliche Materialien ermöglichen eine multiperspektivische Aneignung. Länderspezifische Materialien ermöglichen Diskussionen über bestimmte Probleme/ Aspekte aus der Perspektive der jeweiligen individuellen und/oder gesellschaftlichen Erfahrung. Länderübergreifende Materialien fördern die internationale/interkulturelle Perspektive.

4. Lernen zu lernen

Das Kapitel soll die Adressaten und Moderatoren in der Art eines Propädeutikums in der Erweiterung ihrer Lern-, Aneignungs- und Lehrkompetenzen unterstützen. Dabei geht es um die Anregungen für Lern- und Arbeitstechniken (Lesefähigkeit; Umgang mit Texten; Gestaltung offener Lernprozesse; Erlangung von Informationen) sowie zur eigenständigen Materialsuche.

5. Literatur und Anregungen zum weiterführenden Lesen/Aneignen

Jedes Lern- und Arbeitsbuch wird ergänzt durch ein inhaltlich spezifisches Literaturverzeichnis, das einerseits die verwendete Literatur nachweist und andererseits weiterführende Literatur benennt (Literatur /Datenbanken/ Audio-/Videomaterial). Hier wird, ähnlich wie in Kapitel 3, zudem jeweils ein landesspezifischer Teil angefügt.

Die Arbeit mit den Heften sollte sich an den eigenen inhaltlichen Interessen orientieren. Zu unterscheiden ist zwischen Lernenden, die die Hefte als

Selbststudienmaterialien verwenden, und dem Einsatz der Hefte in organisierten Veranstaltungen der Erwachsenenbildung/ politischen Bildung.

Werden die Hefte als **Selbststudienmaterialien** verwendet, schlagen wir vor, dass sich die Lernenden in der Einführung zunächst Abschnitt 2 („Zum Zusammenhang und zur Funktion gesellschaftlicher Kompetenzen in der politischen Bildung“) erarbeiten, um einen Überblick über den Inhalt und den Gesamtzusammenhang der Kompetenzen zu gewinnen. Abschnitt 3 widmet sich theoretischen Hintergrundinformationen zum thematischen Bereich der Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen. Er ist keine zwingende Voraussetzung zum Verständnis der Hefte.

Zur Einführung empfohlen ist auch das Kapitel „Lernen zu lernen“, in dem Hinweise/Vorschläge zu Lernstrategien und Lernmethoden gegeben werden.

Bei den einzelnen Studienbüchern sollten zunächst die Einleitungen gelesen werden (Kapitel 2), in denen jeweils die Kompetenzen mit der Hilfe von Beispielen vorgestellt und definiert werden.

Danach kann man sich entweder durch die gesamten Texte „durcharbeiten“ oder auch nach dem Inhaltsverzeichnis die Abschnitte, die einen besonders interessieren, lesen.

In den Materialkapiteln (Kapitel 3) werden die Kompetenzen durch zusätzliche Texte und Informationen veranschaulicht. Hierzu gibt es konkrete Hinweise in den Kompetenzkapiteln selbst. Ebenso verhält es sich mit dem Kapitel 5. Die Literaturhinweise sollen das Weiterlernen und Weitersuchen erleichtern und unterstützen.

Werden die Studienhefte in **organisierten Unterrichtsformen** eingesetzt, sollten die Dozenten/Moderatoren als Vorbereitung zunächst vorgehen wie oben vorgeschlagen. Dann kann eine inhaltliche Auswahl getroffen werden, die abhängig ist von den Vorkenntnissen und Interessen der Teilnehmer, ihrer Lernbereitschaft und -fähigkeit, und unter Berücksichtigung des Zeitrahmens, der dem jeweiligen Kurs zur Verfügung steht.

1.2 ZUM ZUSAMMENHANG UND ZUR FUNKTION GESELLSCHAFTLICHER KOMPETENZEN IN DER POLITISCHEN BILDUNG

Ausgangspunkt der Studienbücher sind Überlegungen des Soziologen und Philosophen Oskar Negt. Er schlug Mitte der 1980er Jahre vor dem Hintergrund politischer, sozialer und ökonomischer Entwicklungen die in Deutschland, aber auch in Europa und der Welt, zu größerer Unübersichtlichkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse führte, ein Konzept zu sogenannten „gesellschaftlichen“ Kompetenzen vor. Sie sollen die Menschen unterstützen, sich in einer immer komplizierter werdenden Umwelt zurechtzufinden, indem sie befähigt werden,

„Wesenszusammenhänge der heutigen Welt zu erkennen und die bestehende Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt ihrer notwendigen Umgestaltung der praktischen Kritik zu unterziehen“ (Negt 1993, S. 662).

Die Aneignung von gesellschaftlichen Kompetenzen verfolgt also verschiedene Ziele:

- Das Erkennen und Erklären der gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen wir leben.
- Verständnis über Zusammenhänge zwischen persönlichen und politischen, gesellschaftlichen und sozialen Ereignissen und Entwicklungen.
- Die Befähigung zur Kritik an diesen Verhältnissen auf Grund eines erweiterten Urteilsvermögens.
- Die Entwicklung von Alternativkonzepten zur Umgestaltung von Gesellschaft im Sinne von Demokratisierung: Dieses wird auch als die Entwicklung von „Utopiefähigkeit“ bezeichnet.

Diese Zielsetzungen beruhen auf dem Grundgedanken, den Menschen die Entwicklung zu Mündigkeit und Emanzipation zu ermöglichen.

Die „gesellschaftlichen Kompetenzen“ sind eine Weiterentwicklung des Konzepts „soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“, das Negt Anfang der 1960er Jahre mit Wissenschaftlern, Erwachsenenbildnern, Arbeiterbildnern, Gewerkschaftern und Betriebsräten diskutiert hat. Es galt zunächst als ein methodisches Prinzip für die Arbeiterbildung, wozu didaktische Ansätze in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit entwickelt und praktiziert wurden.⁴

Lernen wird hier nicht primär als Aneignung von Wissen verstanden, sondern als Weg zur individuellen und kollektiven Selbstbestimmung und Emanzipation. Lernen als sozialer Prozess beruht dann auf Kommunikation, Austausch und gegenseitiger Verständigung. Lernende sind nicht Objekt und Ziel von Belehrungsprozessen, sondern Subjekte ihrer eigenen Lernprozesse, indem sie ihre Lerninteressen definieren, sich das notwendige Wissen aneignen, dieses reflektieren und in der Praxis anwenden.

Anknüpfend an die Prämissen, Menschen durch Bildung Wege zu Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation zu eröffnen, werden Kompetenzen defi-

⁴ Zu den historischen Voraussetzungen zur Entwicklung des Konzepts vgl. Adolf Brock 1999, S. 461 - 473.

niert, die entsprechende Lernprozesse ermöglichen. Dabei geht es nicht darum, einen Wissenskanon festzusetzen. Vielmehr sollen die Lernenden dabei unterstützt werden, sich Fähigkeiten und Einsichten anzueignen, mit deren Hilfe sie sich selbst, ihre Umwelt, die Gesellschaft und die Politik in ihrem Zusammenhang und ihrer gegenseitigen Abhängigkeit erkennen, um als mündige Person im weitesten Sinne persönliche und gesellschaftliche Gestaltungskraft zu erwerben:⁵

„Zunächst einmal muß ein neuer Lernbegriff formuliert werden, für den zwei Merkmale heute entscheidende Bedeutung haben: Orientierung und Kompetenz. Bildung, Selbstbildung, Persönlichkeitsbildung, Lernen des Lernens, Gleichgewichtigkeit im Lernen und Erwerben kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen, Befreiung durch Bildung – das sind Schlüsselwörter für die Orientierung des einzelnen, für das individuelle Selbstverständnis“ (Negt 1998, S. 58).

Das Konzept zu den gesellschaftlichen Kompetenzen wurde über mehrere Jahre entwickelt. 1986 ging es Negt zunächst um eine „Kompetenzverfügung“ der Menschen (Negt 1986, S. 35). 1990 bezeichnete er sie als „gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen“ in Abgrenzung zu dem Aspekt der instrumentellen Verengung, unter dem die Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung und beruflichen Weiterbildung diskutiert wurden (Negt 1990). Mit der Erweiterung, die die Schlüsselqualifika-

tionen im Begriff „Kompetenzen“ in diesem Bereich erfuhren, prägte Negt 1990 den Begriff der „gesellschaftlichen Kompetenzen“.

Die Kompetenzen wurden im Laufe der Jahre erweitert, wir stellen in unseren Lern- und Arbeitsbüchern die folgenden Kompetenzen vor:

1. Identitätskompetenz / interkulturelle Kompetenz:

Auch bezeichnet als eine Kompetenz der Selbst- und Fremdwahrnehmung, die befähigt, grundlegende Veränderungen der Gesellschaft, die teilweise die Auflösung traditioneller Strukturen in Gesellschaft, Familie und Arbeitswelt zur Folge haben, zu erkennen und zu verstehen. Der Zwang, sich auf neue Realitäten einzulassen, fordert von den Menschen in erhöhtem Maß die Fähigkeit, sich mit bedrohter oder gebrochener Identität aufgeklärt auseinander zu setzen. Die Entwicklung neuer, individueller wie gesellschaftlicher Wertmaßstäbe gehört zu einem zukunftsbezogenen Lernprozess.

2. Technologische Kompetenz:

Hierbei geht es nicht nur um die individuelle Anwendbarkeit technologischer Entwicklungen im Sinne von Fertigkeit, sondern auch um die Fähigkeit, die gesellschaftlichen Folgen technologischer Entwicklungen – positive wie negative – abschätzen zu können, damit Technik als ein „gesellschaftliches Projekt“ verstanden wird.

3. Gerechtigkeitskompetenz:

In einer modernen Gesellschaft werden Menschen oft mit dem Verlust individueller Rechte konfrontiert. Um diese „Enteignung“ sichtbar und begreiflich zu machen und das natürliche Rechtsbewusstsein der Menschen zu stärken, muss vor allem die Fähigkeit erlernt werden, Recht und Unrecht, Gleichheit und Ungleichheit wahrzunehmen, sowie die jeweils dahinter stehenden Interessen.

⁵ Z. B. in dem Aufsatz „Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform.“ In: *Gewerkschaftliche Monatshefte* (1993/11). S. 657 - 668.

4. Ökologische Kompetenz:

Die Naturgrundlagen der menschlichen Existenz und der übrigen Lebewesen sollen erkannt, gepflegt und erhalten werden. Es geht nicht nur um das Erkennen von äußerer Umweltzerstörung und ihrer Verhinderung, sondern um die Erkenntnis der „inneren Natur“, der internen Strukturen von Subjekten und deren menschlicher Gestaltung und den pflegerischen Umgang mit den Menschen, den Dingen und der Natur.

5. Historische Kompetenz:

Die Erinnerungsfähigkeit der Menschen und einer Gesellschaft bestimmt auch ihre Zukunft. Diese Kompetenz schließt die Entwicklung von „Utopiefähigkeit“ mit ein, die es den Menschen ermöglicht, in Alternativen zu denken, Phantasie zu entwickeln, um gesellschaftliche Veränderungen anzustreben und umzusetzen.

6. Ökonomische Kompetenz:

Menschen sollen sich befähigen, ökonomische Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Entwicklungen zu erkennen und zu erklären. Damit soll die Entwicklung eines begründeten Standpunkts möglich werden. Ziel ist zudem die Bewusstmachung des Zusammenhangs zwischen subjektiven Bedürfnissen und Interessen und der sie umgebenden Objektwelt, also der Ökonomie.

Die Kompetenzen betreffen also die eigene Person (Identitätskompetenz) in ihrem Verhältnis zu ihrer gesellschaftlich geprägten Kultur und Tradition (Historische Kompetenz; Gerechtigkeitskompetenz), zu ihrer Umwelt (ökologische und technologische Kompetenz) und zu gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen (ökonomische Kompetenz). Somit sind die sechs Kompetenzen eigentlich nicht voneinander zu trennen, da sie jeweils Teile eines Ganzen, nämlich unsere Lebenswelt und unsere Umwelt im weitesten Sinne, ausmachen.

Wenn wir sie in den Studienhefte trotzdem einzeln bearbeiten, liegt dies vor allem daran, dass es schwierig ist, sich die jeweils relevanten Kenntnisse zu

den einzelnen Kompetenzen gleichzeitig anzueignen. Ideal wäre, sich alle sechs Studienhefte nach und nach zu erarbeiten. Wir werden aber jeweils Verweise auf die anderen Kompetenzen einfügen, um ihren inneren Zusammenhang zu verdeutlichen.

Für Oskar Negt ist die Stiftung sachbezogener Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen von besonderer Bedeutung:

„Allgemeine Regeln für „Zusammenhang“ gibt es nicht. Da der Zusammenhang in dem von mir verstandenen Sinne nicht in einer formalen Kombinationstechnik von Einzelmerkmalen besteht, ist diese Kompetenz eher als eine spezifische Denkweise zu bezeichnen, eine ausgeprägte theoretische Sensibilität, die sich auf die lebendige Entwicklung von Unterscheidungsvermögen gründet. Nicht Zusammengehöriges trennen, den suggestiven Schein des Unmittelbaren durchbrechen und als Vermitteltes nachweisen, oder, in begrifflichen Zusammenhängen, Grund und Begründetes entzerren – das wären konkrete Arbeitsregeln der Überprüfung des Gegebenen, was ja nichts anderes als Kritik bedeutet; die andere Seite dieses entwickelten Unterscheidungsvermögens wäre Urteilskraft im Sinne der Neubestimmung von Zusammenhängen. [...] Geht in Lernprozessen diese theoretische Sensibilität für Zusammenhang vollständig verloren, sind alle übrigen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen unvermeidlich auf instrumentelle Abstraktionen reduziert, also in Herrschaftszwecken bereits integriert und aufbewahrt“ (Negt 1990, S. 19).

„Zusammenhang stiften“ kann demnach als „Metakompetenz“ interpretiert werden, die für das Verständnis und die

Entwicklung der übrigen gesellschaftlichen Kompetenzen notwendig ist. Sie beinhaltet situationsunabhängige Erkenntnisse und kann nicht isoliert stehen: „Ist aber ‚Zusammenhang‘ eigentümlicher Zweck des Lernens, dann ist

dialektisches Denken, d. h. die lebendige Bewegung in Widersprüchen, die sich weder aufheben noch umgehen lassen, von äußerster Aktualität“ (Negt 1993, S. 661).

1.3 SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN – KOMPETENZEN – GESELLSCHAFTLICHE KOMPETENZEN: IHRE ENTWICKLUNG UND DISKUSSION IN DEN AM PROJEKT BETEILIGTEN LÄNDERN EUROPAS

Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen werden als Begriffe im Bildungs- und Ausbildungsbereich in den an unserem Projekt beteiligten Ländern schon seit langer Zeit diskutiert. Ausgangspunkt war in den meisten Ländern Modernisierung und technologische Entwicklung in den 1970er Jahren, die ökonomischen Aufschwung und Veränderungen der Wirtschaftsstruktur nach sich zogen. Die Bewältigung dieser Veränderungen sowohl durch den Einzelnen als auch die Wirtschaftssysteme insgesamt (z. B. die Entwicklung von Industrie- zu Dienstleistungsgesellschaften) forderte die Wirtschafts- wie die Bildungssysteme heraus und man suchte nach neuen Qualifizierungswegen, die auf diese ständigen Veränderungen antizipativ reagieren könnten. Bildungspolitische und bildungsökonomische Diskussionen orientierten sich sowohl an Konzepten der traditionellen als auch der marxistischen Ökonomie. „Bildung“ im traditionellen Sinn wurde mit dem Konzept der „Qualifikation“ konfrontiert, das auf eine enge Verbindung zwischen

Ausbildung, Arbeit und Ökonomie hinweist.

Die Entwicklungen von Konzepten zu Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen müssen in diesem historischen und ökonomischen Kontext diskutiert werden. Bereits in den 1970er Jahren zeigte sich, dass die wirtschaftlichen Veränderungen langfristig auch neue berufliche Aus- und Weiterbildungskonzepte erfordern würden. Bildungspolitisch wurden die „Schlüsselqualifikationen“ als eine mögliche Antwort diskutiert.

In allen Ländern – ob sie zu den westlichen Staaten wie Dänemark, Deutschland oder Österreich gehören oder zu den Transformationsstaaten des ehemaligen Ostblocks wie Lettland und Polen – haben instrumentell orientierte Schlüsselqualifikationen mit ihrem Schwerpunkt auf Unterstützung der „Beschäftigungsfähigkeit“ einen großen Stellenwert. Viele europäische Ländern, die neoliberale Wirtschaftskonzepte verfolgen, deren Konsequenzen Deregulierung der Märkte, Individualisierung, Veränderung von Berufsprofilen, Abbau

von Sozialstaatlichkeit sind, favorisieren zur Zeit entsprechende Qualifikationskonzepte.

Gesellschaftliche Kompetenzen im Sinn Negts werden – nicht sehr überraschend – in Polen und Lettland als den Staaten unseres Projektteams, die in den 1990er Jahren einen Demokratisierungsprozess erfuhren, in Bezug auf aktive politische Teilhabe und demokratische Handlungsfähigkeit der Bevölkerung intensiver diskutiert und bildungspolitisch eher aufgenommen als in Dänemark, Deutschland und Österreich.

1.3.1 Deutschland

Über die Bedeutung und Entwicklung von „Schlüsselqualifikationen“ und „Kompetenzen“ wird seit den 1970er Jahren in (West-)Deutschland intensiv diskutiert und teilweise werden Konzepte auch in der Bildungsarbeit umgesetzt. Begonnen hatte diese Debatte in der beruflichen Bildung, sie wurde in der betrieblichen Weiterbildung und in der politischen Bildung umfassend weitergeführt.

Im Kern ging und geht es um die Frage, wie die Menschen unter den Bedingungen eines beschleunigten technologischen Wandels, der Ausweitung wissenschaftlichen Wissens, der sich durchsetzenden Internationalisierung der Ökonomie und Politik (Globalisierung) und den sich auf diesem Hintergrund ändernden Inhalten der Berufs- und Arbeitsstrukturen in ihrem Arbeits- und Lebenszusammenhang Schritt halten können, ohne von den sozialen und politisch-ökonomischen Verhältnissen überwältigt oder an den Rand gedrängt zu werden.

Erstmals veröffentlicht wurde ein Konzept zu Schlüsselqualifikationen 1974 von dem Ökonomen Dieter Mertens. Ausgangspunkt war für ihn die Frage, welche Fähigkeiten und Kenntnisse ein Mensch brauche, um gesellschaftlich, im Lebens- wie im Arbeitszusammenhang handlungsfähig zu werden. Voraussetzung ist für ihn die Fähigkeit der Menschen, Handlungen auf der Grundlage von Denkleistungen (Kognition) durchzuführen. Menschliches Handeln, das auf Erkenntnissen, Urteils-, Problemlösungs- und Kritikfähigkeit und Reflexivität beruht, soll durch allgemeine Einsichten und Gesetzes- und Regelwissen unterstützt werden. So kann eine Beziehung zwischen dem angestrebten Handlungszweck und den gegebenen Handlungsumständen hergestellt werden (Kaiser 1992, S. 20).

Mertens bezeichnet als Schlüsselqualifikationen „... solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen ...“ (Mertens 1974, S. 39). Konkret benennt er vier Typen von Schlüsselqualifikationen, deren übergreifendes Ziel es ist, Zusammenhänge zu erkennen und dadurch Veränderungen bewusst handelnd bewältigen zu können.

1. Basisqualifikationen:

Bezeichnen grundlegende Denkopoperationen, die Voraussetzung für die kognitive Bewältigung unterschiedlichster Situationen und Anforderungen sind. Dazu gehören logisches, analytisches, kritisches, strukturierendes, dispositives, kooperatives Denken.

2. Horizontalqualifikationen:

Beziehen sich ebenfalls auf kognitive Fähigkeiten. Es geht um das Vermögen des Menschen, Informationen zu gewinnen, zu verstehen, zu verarbeiten und Einsicht in ihre spezifische Eigenart zu erlangen.

3. Breiterelemente:

Es handelt sich um übergreifendes Wissen, dass sowohl tätigkeitsbezogen sein kann (z.B. Arbeitsschutz, Messtechnik, Anlagenwartung) als auch fundamentale Kulturtechniken beinhaltet (z.B. Grundrechenarten).

4. Vintage-Faktoren (Vintage = Weinlese, Weinjahrgang)

Diese Faktoren beziehen sich auf Kenntnisse, die intergenerationell vermittelt werden müssen, wie z.B. Kenntnisse der Mengenlehre, Verfassungsrecht, jüngere Geschichte, Literatur, Anwendung von Computern, digitale Technik (vgl. Mertens 1974, S. 40 - 42).

Erste Ansätze zur Umsetzung der Schlüsselqualifikationen in konkrete Lernkonzeptionen wurden in den 1980er Jahren entwickelt, als strukturelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt auch unmittelbare Folgen für die Arbeitsplätze hatten und Anpassungsleistungen der Arbeitnehmer in erhöhtem Maße erforderlich wurden.

Aus einer Kritik an dem Konzept der Schlüsselqualifikationen, die sich vor allem auf ihre Aneignung mit Hilfe kognitiver Fähigkeiten bezog, wurde in den 1990er Jahren als weiterer Vorschlag der Begriff der „Kompetenz“ zur Diskussion gestellt. Ähnlich wie bei den Schlüsselqualifikationen gibt es auch hier verschiedene Ansätze und theoretische Zugangsweisen, die sich einerseits – wie die Schlüsselqualifikationen – auf bildungsökonomische Grundlagen zuspitzen lassen und andererseits – eher in der Erwachsenenbildung diskutiert – bildungstheoretisch begründet werden.

In Abgrenzung zum Begriff der Schlüsselqualifikationen geht es bei Kompe-

tenzen um Fähigkeiten und Kenntnisse der Menschen, die zum einen nicht unbedingt – wie Qualifikationen – zertifizierbar sind und damit auf nachweisbare Inhalte rekurrieren. Es kann sich auch um informell erworbene Kenntnisse handeln. Zum anderen geht es um personale und soziale Kompetenzen. Weinberg definiert Kompetenzen folgendermaßen:

„Unter Kompetenz werden alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode verstanden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt. Gleichgültig, wann, wo und wie Kompetenzen erworben werden, fest steht, sie ermöglichen es dem Menschen, sein Leben selbstbestimmt und in Eigenverantwortung zu führen. Mit dem Kompetenzbegriff werden diejenigen Fähigkeiten bezeichnet, die den Menschen sowohl in vertrauten als auch fremdartigen Situationen handlungsfähig machen“ (Weinberg 1996, S. 213).

Begründet wird die Abkehr von den Schlüsselqualifikationen zu einem Konzept von Kompetenzen mit dem Strukturwandel Anfang der 1990er Jahre. Denn spätestens seit dem Ende der DDR erfuhren die Menschen in den neuen Bundesländern einen Wandel der Arbeitsmarktstrukturen. Dieser Kontinuitätsbruch traf große Bevölkerungsgruppen, die nicht nur ihre Arbeit verloren, sondern es wurde ihre bisherige Identität – und damit ihre Person – in Frage gestellt. Um diesen Umbrüchen mit ihren Widersprüchen, Verlusten, Neuerungen begegnen und sie erfolgreich meistern zu können, brauchen die Menschen mehr als zertifizierbare Qualifikationen. So wurde ein Ensemble von Kompetenzen definiert, deren Besitz

den Menschen Arbeit und Identität sichern sollte. Diese Ideen wurden sowohl von der betrieblichen Weiterbildung, die den Strukturwandel teilweise auffangen sollte, als auch von der Erwachsenenbildung rezipiert, diskutiert und in Ansätzen umgesetzt.

Begründet mit dem gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturwandel, zugespitzt in den Diskussionen um Folgen der Globalisierung und Modernisierung und den daraus erwachsenden Ansprüchen an die Erwerbstätigen, bedienten sich die meisten Vertreter der betrieblichen Weiterbildung und der Personalentwicklung wie bei der Schlüsselqualifikationsdebatte bildungsökonomischer Argumentationsmuster.

„Kompetenzen“, wie sie seit den 1990er Jahren diskutiert werden, beziehen sich primär auf Fähigkeiten, die beruflich verwertbar sind und auch instrumentalisiert werden können. Neben Fach- und Methodenkompetenzen werden vor allem soziale Kompetenzen als unerlässlich für den modernen Arbeitnehmer angesehen. Unter Sozialkompetenzen werden verstanden Teamfähigkeit, Integrationsfähigkeit und -willen, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Genauigkeit usw. – In dieser inhaltlichen Zuordnung werden soziale Kompetenzen aber nicht, im Sinne personaler Entwicklung mit dem Ziel von Emanzipation und Mündigkeit verstanden, sondern als eine Fähigkeit, Anpassungsleistungen als Reaktion auf sich verändernde ökonomische und gesellschaftliche Strukturen zu erbringen und die bestehenden liberal-kapitalistischen Verhältnisse zu akzeptieren und die weitere Demokratisierung nicht einzufordern.

1.3.2 Dänemark

In Dänemark entwickelte sich in den 1980er Jahren die Diskussion um Kompetenzen zunächst in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Sie blieb nicht ohne Widerspruch, da Qualifikation eine doppelte Bedeutung zugeschrieben wurde: zum einen als instrumenteller Begriff, zum anderen im Sinn von „allgemeiner Qualifikation“.

In einem Forschungsprojekt, das die Universität Roskilde mit erwachsenen Arbeitern durchführte, ging es um die Erarbeitung und Definition eines Begriffs von „allgemeiner Qualifikation“, der umfassender ist als der Begriff Kompetenz. Unter dem Begriff wurden verschiedene Aspekte verstanden: Einerseits subjektiv zu definierende Anteile an technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Arbeit gebraucht werden. Andererseits Kompetenzen und Fähigkeiten, die sowohl im Arbeitsbereich als auch in anderen Lebensbereichen zur Anwendung kommen. Die Teilnehmer des Projektes arbeiteten heraus, dass Fertigkeiten und Fähigkeiten, die man sich durch Erfahrungen als Hausfrau oder genereller im Laufe der weiblichen Sozialisation aneignet, subjektiv zunächst nicht als berufs- oder arbeitsbezogene Qualifikationen wahrgenommen wurden. Ähnliches zeigte sich bei neuen Anforderungen an intellektuelle und soziale Fähigkeiten von Facharbeitern, die zwar häufig vorhanden waren, aber nicht als solche erkannt wurden. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten hängen zum einen von persönlichen Einstellungen und Verhalten ab. Zum anderen wird deutlich, dass sie nicht nur über kognitive Lernprozesse vermittelt werden können, sondern im

engen Zusammenhang mit der Identitätsfindung des Einzelnen stehen.

Es wurde deutlich, dass beide Bereiche der allgemeinen Qualifikationen, sowohl die eher technischen und methodischen Fähigkeiten, als auch die sozialen und intellektuellen, für die Ausführung qualifizierter Arbeit notwendig sind. Dies zog die Kritik nach, dass entsprechende Qualifikationen dann doch wieder instrumentalisiert würden. Ein Fazit des Projekts war, dass die Diskussion allgemeiner Qualifikationen durchaus zeigen kann, in welchem Spannungsfeld sie stehen können. Instrumentell eingesetzt, bedeuten sie eine optimierte Anpassung der Arbeiter in den Arbeitsprozess. Sie können aber auch zu ihrer Autonomie und Emanzipation beitragen.

Später hat sich der Begriff Kompetenzen in Diskussionen um lebenslange Lernprozesse der Menschen in die allgemeine Bildungs- und Lernpolitik verlagert. Seit Mitte der 1990er Jahre findet die vorherrschende Diskussion um Qualifikationen und Kompetenzen zunehmend unter dem Einfluss neo-liberaler Politik im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung statt.

Dazu werden zunächst in der beruflichen Ausbildung neue Schwerpunkte gesetzt: Lernen wird wichtiger als Lehren; Kompetenzen werden gegenüber Qualifikationen hervorgehoben; Unterrichtsformen orientieren sich stärker als bisher an individuellen Bedürfnissen; der Zugang zu Bildungsmöglichkeiten wird verbreitert und die Bildungsangebote werden stärker modularisiert. Hinzu kommt das Bemühen, Kompetenzen, die Erwachsene im Laufe ihres (Berufs-)lebens über formale Bildungswege, aber auch informell

erworben haben, zu zertifizieren (Cort 2002, S. 37).

Um dieses zu erreichen, wird das dänische Erwachsenenbildungssystem seit 2001 mit dem Ziel reformiert, parallel zu Berufsbildungsangeboten für Jugendliche ein Berufsbildungsangebot für Erwachsene zu schaffen. In diesem Zusammenhang spielt die Kompetenzentwicklung eine wichtige Rolle, wobei ein Schwerpunkt auf ihrer Messung und Validierung liegt (Cort 2002, S. 42).

Im Mittelpunkt der Kompetenzentwicklung steht die Unterstützung der „employability“, also der „Beschäftigungsfähigkeit“ Erwachsener.⁶ Kompetenzen werden in diesem Zusammenhang verstanden als „menschliches und soziales Potential auf anthropologischer Grundlage, [...] wobei das gängige Verständnis bei Handlungskompetenzen liegt“ (Franz 2001, S. 263.)

Die Kompetenzen werden in drei Kategorien unterteilt:

- Technische Berufskompetenzen/Qualifikationen
- Arbeitsbereitschaft (Unterstützung der „Beschäftigungsfähigkeit“)
- Allgemeine und persönliche Kompetenzen (Franz 2001, S. 265).

Dabei handelt es sich bei den technischen Berufskompetenzen um Kompetenzen, die sich auf bereichsspezifische bzw. fachspezifische Kompetenzen beziehen. Unter Arbeitsbereitschaft

⁶ Die folgenden Ausführungen orientieren sich an dem Aufsatz von Hans-Werner Franz. „Berufsbildungsreform für lebenslanges Lernen in Spanien, Frankreich und Dänemark.“ In: Dobischat, Rolf; Seifert, Hartmut (Hg.). *Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit*. Berlin: edition sigma, 2001. S. 245-271.

werden Fähigkeiten verstanden, die im unmittelbaren Arbeitszusammenhang unabdingbar sind: Wahrnehmungsfähigkeit; Ressourcenbewusstsein, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit; Aufnahme und Verarbeitung von Informationen und ihre situationsgerechte Anwendbarkeit in Bezug auf den Umgang mit Menschen, Fragen der Arbeitsorganisation (Systemen) und Technik. Die Interpretation und Ausgestaltung dieser Kompetenzen erinnert in vielem an die von Mertens entwickelten Schlüsselqualifikationen, die ebenfalls eine Verbesserung der individuellen Arbeitsfähigkeit zum Ziel hatten (vgl. Kap. 3.1).

Die allgemeinen und persönlichen Kompetenzen entsprechen in ihrer Ausprägung dem, was in Deutschland in der beruflichen Weiterbildung und Erwachsenenbildung seit den 1990er Jahren diskutiert wird (vgl. Kap. 3.1.2). Sie werden unterteilt in

- Sprachliche, mathematische und räumliche Kompetenzen;
 - Soziale und personale Kompetenzen
 - Kognitive Kompetenzen
- (Franz 2001, S. 266).

Zu den sozialen und personalen Kompetenzen werden Kooperationsfähigkeit, Kreativität, Lernbereitschaft, Verantwortungsbereitschaft gerechnet. Kognitive Kompetenzen beziehen sich auf Problemlösefähigkeit, Diagnosefähigkeit, Lernfähigkeit.

In einem neoliberal geprägten Klima stehen also in Dänemark ähnlich wie bei der deutschen Diskussion um Kompetenzen instrumentelle Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund; Fragen der personalen Entwicklung werden in diesem Bereich eher indirekt berücksichtigt:

Die Reform des dänischen beruflichen Aus- und Weiterbildungssystems, die insgesamt auf eine Verbesserung der lebenslangen Lernmöglichkeiten zielt, will diese nicht nur auf struktureller und organisatorischer Ebene durchsetzen, sondern auch den individuellen Zugang und die Bildungs- und Entwicklungschancen der Menschen optimieren (Franz 2001, S. 260). Dies ist letztlich nur über eine personale Entwicklung möglich.

Trotzdem hat es aber, auch unterstützt durch Forschungsprojekte wie das oben erwähnte, in Dänemark in den 1980er und 1990er Jahren Entwicklungen gegeben, in denen ein am emanzipatorischen Bildungsgedanken orientierter Qualifikationsbegriff nicht nur diskutiert, sondern auch z. B. in Bildungsprogrammen von Gewerkschaften aufgenommen wurde. Sie sind auch nicht völlig aufgegeben worden, denn es gibt bis heute bildungspolitische Auseinandersetzungen um die Frage, welchen Stellenwert und welchen Inhalt allgemeine Qualifikationen haben sollten, um Bildungs- und Entwicklungschancen des Einzelnen zu fördern. Zur Diskussion stehen Modelle individualisierter und modularisierter Qualifikationsangebote auf der einen und einheitliche und integrierte Bildungsangebote auf der anderen Seite, die auch Jugendlichen oder von Arbeitslosigkeit bedrohten Personen offen stehen.

Es geht also nicht nur um organisatorische, methodische und inhaltliche Fragen, sondern auch um Fragen des Verhältnisses von Arbeitsmarkt und Sozialpartnern und damit letztlich um die politische Frage, ob eine neoliberale oder eine sozialstaatliche Politik angestrebt

wird und welche Richtung sich durchsetzt.

1.3.3 Lettland

Den politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen nach der Demokratisierung zu Beginn der 1990er Jahre folgte in Lettland auch auf der Ebene des Bildungssystems die Rezeption (west-)europäischer Diskussionen. 2002 wurde von der lettischen Regierung ein zunächst auf vier Jahre angelegtes Bildungsentwicklungskonzept verabschiedet mit dem Ziel, die Demokratie Lettlands zu festigen, die Integration in Europa zu fördern und die ökonomische Entwicklung zu unterstützen.⁷ Das Bildungsentwicklungskonzept ist in zahlreiche weitere Initiativen der lettischen Regierung und der Europäischen Kommission eingebettet: Dem Plan zu langfristigen ökonomischen Strategien, dem nationalen Entwicklungsplan, dem nationalen Beschäftigungsplan; dem Memorandum für lebenslanges Lernen der europäischen Union.

“The common goal of the Concept of Education Development is ensure changes in the education system to promote the formation of a democratic and socially integrated society based on knowledge and the raising competitiveness of Latvian population and national economy, and simultaneously to preserve and develop cultural values typical of Latvia” (Latvia 2003, S. 1).

Der Entwicklungsplan zielt auf die Unterstützung und den Ausbau der Beschäftigungsfähigkeit der lettischen Bevölkerung, indem lebenslange Lernmöglichkeiten vor allem über die Schaffung einer Lerninfrastruktur gegeben werden:

- Entwicklung von flächendeckenden Erwachsenenbildungsprogrammen in Kooperation zwischen Arbeitgebern und dem Staat;
- Staatliche Unterstützung von Erwachsenenbildungseinrichtungen bei der Entwicklung von Erwachsenenbildungsprogrammen, mit besonderer Berücksichtigung von Angeboten für Erwerbslose;
- Entwicklung von Evaluationsrichtlinien;
- Entwicklung von Vorschlägen, wie sich die Arbeitgeber stärker an der Finanzierung von beruflicher Weiterbildung beteiligen könnten

(Latvia 2003, S. 2).

Die Aktivitäten stützen sich auf ein im Mai 1999 verabschiedetes nationales Erwachsenenbildungsgesetz. Dort wird neben dem Ausbau formaler Bildungsmöglichkeiten von Erwachsenen im beruflichen Bereich auch die Förderung informeller Bildungswege (also nicht zertifizierter) gefordert:

“Informal adult education programmes shall determine the contents of this education and its conformity with the interest of the state and employers and personality development; adults have the right to enrol in these programmes through-out their life regardless of their previous education” (Latvia 2003, S. 2).

Das Erwachsenenbildungsgesetz legt einen Schwerpunkt auf die Entwicklung und Unterstützung von beruflicher Aus- und Weiterbildung, wobei der Einbezug der Sozialpartner eine wichtige strategische Säule darstellt. Bildungsfreistellung

⁷ Die folgenden Ausführungen orientieren sich an dem Bericht der lettischen Regierung zur Umfrage der Europäischen Kommission: „Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: Progress Report on the Follow-Up to the 2002 Council Resolution.“ December 2003. (zitiert als „Latvia 2003“).

bei vollem Lohnausgleich in verschiedenen Varianten ist ebenfalls Bestandteil des Gesetzes.

Die Diskussion um Kompetenzen wird in Lettland in drei Richtungen geführt: erstens im Hinblick auf die Aneignung von Grundkompetenzen („basic skills“); zweitens im Sinn von „key competencies“ (Schlüsselkompetenzen), wie sie auch in Papieren der EU im Rahmen der Debatte um Lebenslanges Lernen gefordert werden; drittens als „civic competencies“, zu übersetzen etwa mit „bürgerlichen“ Kompetenzen.

Bei den Grundkompetenzen geht es zum einen um die Aneignung von Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen für die erwachsene Bevölkerung. Allerdings ist der Begriff weiter gefasst als beispielsweise in Deutschland oder Österreich, wenn zu den „basic skills“ auch die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen, Computerkenntnissen, sozialwissenschaftlichen Grundlagen und Psychologie gehören (Latvia 2003, S. 5).

Die „civic competencies“ werden von einer Gesellschaft Namens „Civitas International“ entwickelt. Hier geht es um die Aneignung von Kompetenzen, die im Rahmen der Demokratisierung des Landes als wichtig angesehen werden:

- Intellektuelle, kognitive Kompetenzen (intellectual, cognitive civic skills)
- Beteiligungskompetenzen (civic participation skills)
- politische Kompetenzen (civic features).

Die inhaltliche Beschreibung dieser Kompetenzen geht in die Richtung der Negt'schen Kompetenzen: Sie sollen vor allem die individuelle Handlungsfähigkeit

der Menschen in der Demokratie unterstützen. Dabei versteht man unter intellektuellen und kognitiven Kompetenzen Fähigkeiten in den Bereichen Problemanalyse und -lösung, Entscheidungsfindung und kreatives und konstruktives Denken. Sie bereiten die politische Handlungsfähigkeit (civic participation skills) vor, die unter Kooperationsfähigkeit, Organisationskenntnisse, Entscheidungsfähigkeit und Kenntnisse von Beteiligungsmöglichkeiten zu fassen sind. Die politischen Kompetenzen beziehen sich auf der kognitiven Ebene auf das Wissen um politische Zusammenhänge und damit auf eine Einschätzung von Handlungsoptionen und Eingreifmöglichkeiten; auf der Handlungsebene auf die individuelle Verantwortungsbereitschaft, lokal, national und global politisch zu handeln.

1.3.4 Österreich

Als vor dreißig Jahren Dieter Mertens seine „Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ (1974) erstmals veröffentlichte, erlebte das Thema der Schlüsselqualifikationen auch in Österreich einen unaufhaltsamen Aufstieg. Etwas zeitverzögert zur deutschen Diskussion erfuhr die Auseinandersetzung ihren Höhepunkt Anfang bis Mitte der 1990er Jahre. Den Hintergrund bildete zum einen die Zunahme der Arbeitslosigkeit und die sich daraus ergebenden verstärkten Weiterbildungs- und Umschulungsbemühungen. Dies stellte Österreich, das bis in die achtziger Jahre nur eine geringe Arbeitslosenrate aufwies, vor neue Herausforderungen. Es mussten Konzepte und Curricula für Weiterbildungs- und Umschulungsmaßnahmen entwickelt werden, um dem

konstatierten permanenten Wandel in der Arbeitswelt besser gerecht zu werden und um Arbeitslosen den Zugang zum Arbeitsmarkt wieder zu erschließen. Seither steht die schon von Mertens geforderte „Anpassungsflexibilität“ – nun in modernisierter Form als neoliberales Konstrukt des flexiblen Menschen gewendet – im Mittelpunkt bildungspolitischer Überlegungen.

Zum anderen fällt in diese Zeit eine Auseinandersetzung über die Modernisierung von Bildungsinhalten und deren Vermittlung, die ökonomisch motiviert war. Den Hintergrund bildete die Annahme einer hochgradigen „qualifikatorischen Unsicherheit“, d.h. eines schwer vorhersehbaren Qualifikationsbedarfes für die Zukunft, der nach Meinung von Arbeitsmarktexperten und Pädagogen durch allgemeinere, breitere und extrafunktionale Kompetenzen zu lösen sei. Im Zusammenhang mit dem konstatierten technologischen und arbeitsorganisatorischen Wandel wurden Qualifikationen eingefordert, die über die „bloße“ Facharbeit hinausreichen und soziale, personale und methodische Kompetenzen einschließen sollten. Durch sie sollte eine höhere, den aktuellen und künftigen Gegebenheiten entsprechende Form beruflicher Handlungsfähigkeit ausgebildet werden.

Die geschilderten Entwicklungen führten ähnlich wie in Deutschland dazu, dass das Konzept innerhalb eines Jahrzehnts alle Bildungsbereiche erfasste und dabei unterschiedliche Facetten ausbildete. Seinen Ausgangspunkt nahm es in der arbeitsmarktorientierten Weiterbildung und Umschulung, in der eine Vielzahl an Projekten zur Implementierung von Schlüsselqualifikationen durchgeführt

wurden. Heute sind die dabei entwickelten Module Bestandteil jeder Umschulungsmaßnahme. Angebote zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen gehören mittlerweile zum Standardrepertoire vieler Erwachsenenbildungsinstitutionen.

Im Unterschied zur wenig reglementierten Weiterbildung, die einen guten Boden für neue Vermittlungsformen und Projekte bot, fanden Überlegungen zu den Schlüsselqualifikationen im Bereich der hoch formalisierten beruflichen Erstausbildung (Lehrlingsausbildung im dualen System) nur zögerlich und in weit geringerem Ausmaß Eingang. Bekannt sind einige praxisorientierte Projekte in Unternehmen, die den Gedanken der Schlüsselqualifikationen in ihre praktische Ausbildung aufnahmen und versuchten, diesem über neue methodisch-didaktische Arrangements gerecht zu werden. Ein wichtiger Schritt zur Implementierung von Schlüsselqualifikationen erfolgte mit der Aufnahme des Konzeptes in die Verordnungen der seit Mitte der neunziger Jahre eingeführten neuen Lehrberufe.

Auch die Schulen übernahmen, ausgehend von Vorgaben der EU, wie sie beispielsweise im „Aktionsplan“ und im Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ gefordert wurden, Schlüsselqualifikationen als normative Lernzielvorgaben. Die Konzepte folgen kaum pädagogischen oder wissenschaftlichen Fragestellungen, vielmehr sollen sie ökonomischen Anforderungen genügen. „Implizit oder explizit wird (heute) von allen Schulformen gefordert, Schlüsselqualifikationen zu vermitteln, ohne jedoch einen klaren,

kohärenten Katalog zu haben“ (Svetcnik 2004, 4).

Im Bereich der politischen und allgemeinen Erwachsenenbildung wurden die gesellschaftlichen Kompetenzen von Oskar Negt rezipiert. Dazu fanden zu Beginn der neunziger Jahre im Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl mehrere Symposien und Treffen statt, die zu einer vertieften Kooperation mit der Akademie für Arbeit und Politik in Bremen und zu dem hier vorgestellten Projekt führten. Es gab es immer wieder auch Stimmen, die sich kritisch zum Konzept und zur aktuellen Diskussion um die Schlüsselqualifikationen geäußert haben und vor allem den Verlust des anthropologisch-humanistischen und des emanzipatorischen Elementes beklagt haben (vgl. u.a. Gruber 1997, Ribolits 1995).

Letztlich hat sich mit den Schlüsselqualifikationen eine Art „pädagogischer Modebegriff“ herausgebildet, der beliebig interpretiert wird und der zum Ende der 1990er Jahre gewisse „Verschleißerscheinungen“ aufwies, was dazu führte, dass er langsam aber sicher vom Kompetenzbegriff abgelöst wurde. Auch hier deutet sich an, was bei der Schlüsselqualifikationsdebatte zu beobachten war: Eine substanziell inhaltliche Diskussion findet kaum statt, es überwiegen pragmatische und normative Zugänge, die sich auf das Vermittlungsproblem konzentrieren und die ganz im neoliberalen Sinne einer Totalverzweckung des Menschen die letzten persönlichen Ressourcen, inneren Dispositionen und Verfasstheiten des Subjekts als Arbeitsvermögen definieren und nutzen wollen. So entsteht der Eindruck eines „Etikettenwechsels“: Aus Qualifikationen

werden Kompetenzen, aus Qualifizierung Kompetenzentwicklung. Was bleibt ist der Verzicht auf anthropologisch-humanistische und bildungstheoretisch-emanzipatorische Anteile, die jedoch dringender denn je benötigt würden.

1.3.5 Polen

In ähnlicher Weise wie in Lettland wurde Bildung und der Zugang zu Bildung in Polen nach der Gründung der Republik Polen ein wichtiges politisches und gesellschaftliches Ziel, das die Demokratisierung des Landes und die Öffnung in Richtung Westen unterstützen sollte.⁸ Der organisatorische und strukturelle Ausbau einer Infrastruktur für Lebenslanges Lernen wird mit dem „National Development Plan 2004 - 2006“ der Regierung ebenso gefördert wie in dem interministeriellen Papier „The Strategy for the Development of continuing education till the year 2010 in the Context of Lifelong Learning.“ (Poland 2003, 1).

Die Bildungspolitik der polnischen Regierung mit Bezug auf das lebenslange Lernen scheint sich, ebenso wie in den anderen europäischen Staaten – zumindest zeigt sich dies bei den im Projekt vertretenen – mit einem eher instrumentellen Begriff des lebenslangen Lernens auf den Aspekt der Beschäftigungsfähigkeit zu beziehen. Der Bericht

⁸ Die folgenden Ausführungen orientieren sich an dem Bericht der polnischen Regierung zur Umfrage der Europäischen Kommission: „Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: Progress Report on the Follow-Up to the 2002 Council Resolution.“ December 2003. (zitiert als „Poland 2003“) und beziehen sich auf ein unveröffentlichtes Manuskript von Hanna Solarczyk (Universität Torn) zu „Kompetenzen in der polnischen Pädagogik“ vom 8.9.2004.

zur Implementierung von Strategien zum Lebenslangen Lernen zeigt deutliche Schwerpunkte: der Zugang zu schulischer Bildung und Ausbildung soll allen Kindern und Jugendlichen eröffnet werden, unabhängig von ihrer Herkunft. Jugendliche nach Abschluss der Schule sowie Erwachsene sollen über Weiterbildungsmöglichkeiten Partizipationschancen eröffnet werden. Gesetze zu Bildung und höherer Bildung sowie Arbeits- und Beschäftigungsgesetze regeln die institutionelle und organisatorische Reform des Bildungswesens. Danach sollen die verschiedensten Formen schulischer, nachschulischer, formeller und nicht-formaler Bildungswege ausgebaut und anerkannt werden, um das lebenslange Lernen aller zu unterstützen (Poland 2003, S. 2).

Mit Hilfe des europäischen Sozialfonds wird von 2004 bis 2006 ein landesweites Programm, „Development of Human Resources“, mit dem Ziel durchgeführt, erstens ein aktive Arbeitsmarktpolitik durchzusetzen und damit die soziale Integration von Zielgruppen zu fördern, die besonders von sozialer Exklusion bedroht oder betroffen sind. Zweitens unterstützt das Programm die Entwicklung Polens in eine „Wissensgesellschaft“ (Poland 2003, S. 12).

„Kompetenzen“ werden in der polnischen Pädagogik seit Ende der 1980er Jahre diskutiert. Ursprünglich wurde der Begriff unter Rückgriff auf Ansätze des amerikanischen Didaktikers R. Glaser lerntheoretisch adaptiert: Lernen wird in diesem Zusammenhang als „Kompetenzergreifen“ der Schüler verstanden. Das heißt, die pädagogische Diagnostik sollte zukünftig notwendige Kompetenzen von Schülern bestimmen; den Stand

ihrer Kompetenzen erfassen und den Stand des Lernprozesses evaluieren (Solarczyk 2004, S. 1).

Ab 1996 wurde der Begriff Kompetenz in der polnischen erziehungswissenschaftlichen Literatur rezipiert, im Kontext der tiefgreifenden strukturellen Bildungsreform im Jahr 1999 wurde die Frage der Kompetenzen intensiv diskutiert.

Es gibt viele Definitionen von Kompetenzen, der Begriff wird in folgenden Konstellationen betrachtet:

- Kompetenzen und Handlung
- Kompetenzen und Wissensergreifen
- Kompetenzen und Lehrziele
- Kompetenzen und Qualifikationen

Er steht zudem im Zusammenhang mit Begriffen wie Sozialisation, Erziehung, Subjektivität, Partnerschaft, Selbstverwirklichung und Selbsterziehung. Kompetenzen werden als Fähigkeit verstanden, Elemente von Wirklichkeit zu erkennen und Zusammenhänge zwischen diesen Elementen zu sehen und zu bewerten, um sie in Handlung zu überführen.

Gesellschaftliche Kompetenzen, die in Teilen inhaltlich mit den von Negt vorgelegten Kompetenzen übereinstimmen, wurden in der polnischen Pädagogik seit der Wende diskutiert. Sie wurden zum einen in einem engen Zusammenhang mit Sozialisation gesehen: Sozialisation hat das Ziel, Kompetenzen zu vermitteln, die zu einer aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigen. Dabei ist die Entwicklung von Handlungsfähigkeit im politischen und gesellschaftlichen Kontext die eine Seite; die andere unterstützt die Entwicklung der

personalen Identität. Die Erwachsenenbildung diskutierte Kompetenzen seit Beginn der 1990er Jahre unter dem Stichwort „Bildungskompetenzen“. Darunter werden vorrangig drei Perspektiven verstanden:

- Kompetenzen Erwachsener als statistische Messgröße als Grundlage für die Entwicklung bildungspolitischer Maßnahmen;
- Bildungskompetenzen als die Grundlage einer nationalen Bildungsdoktrin;
- Bildungskompetenzen als Instrument zur Anpassung an kulturelle und zivilisatorische Herausforderungen (Solarczyk 2004, S. 3).

Bildungskompetenz wird als subjektorientierte Kategorie verstanden, die sich vor allem auf die Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums bezieht.

Im Gegensatz zu diesem bildungstheoretisch begründeten Verständnis von Kompetenzen werden in Polen sowohl für die Schule als auch für die berufliche Weiterbildung Konzepte instrumentell verwertbarer Schlüsselqualifikationen

diskutiert. Neben Schlüsselqualifikationen spricht man auch von Schlüsselfähigkeiten, Schlüsselkompetenzen, Grundfähigkeiten, universellen Fähigkeiten. Dabei scheint die inhaltliche Ausgestaltung des Begriffs Schlüsselqualifikation ebenso beliebig und unspezifisch zu sein wie in Deutschland oder in Österreich. In Bezug auf die Schule existieren Kompetenzzuschreibungen sowohl für Schüler als auch für Lehrer; letztlich lassen sie sich auf die bekannten Faktoren fachliche und methodische Kenntnisse sowie soziale und personale Kompetenzen reduzieren. In der beruflichen Weiterbildung werden einerseits fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten als Schlüsselqualifikationen definiert, andererseits außerfachliche Kompetenzen beschrieben, die der Beschäftigungsfähigkeit dienen sollen: Mobilität, Flexibilität, Kreativität, Teamfähigkeit usw. (Solarczyk 2004, S. 4).

1.4 LITERATUR

- Arnold**, Rolf. „Was (v)erschließen die Schlüsselqualifikationen. Zu den bildungstheoretischen Defiziten eines neuen (?) Bildungskonzepts.“ *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 22. Dezember 1988. S. 85 - 88.
- Brock**, Adolf. „Soziologische Phantasie, exemplarisches Lernen. Arbeit – Kompetenzen – Perspektiven. Zu Oskar Negts Grundpositionen zur Arbeiterbildung und politischen Bildung.“ In: W. Lenk u.a. (Hg.). *Kritische Theorie und politischer Eingriff. Oskar Negt zum 65. Geburtstag*. Hannover: Offizin 1999. S. 461 – 473.
- Cort**, Pia. „Das Berufsbildungssystem in Dänemark.“ CEDEFOP. Luxemburg 2002.
- European Commission**. Implementing Lifelong Learning Strategies in Europe: Progress Report on the Follow-Up to the 2002 Council Resolution. December 2003 (Denmark, Latvia, Poland). [Stand: 12.9.2004]: URL:http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/III_en.html#national_reports
- Faulstich**, Peter. „Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern.“ *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 49. Juni 2002. S. 15 – 25.
- Faulstich**, Peter und Christine **Zeuner**. *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten*. Basistexte Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag 1999.
- Franz**, Hans-Werner. „Berufsbildungsreform für lebenslanges Lernen in Spanien, Frankreich und Dänemark.“ In: Dobischat, Rolf; Seifert, Hartmut (Hg.). *Lernzeiten neu organisieren. Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit*. Berlin: edition sigma, 2001. S. 245-271.
- Freundlinger**, Alfred. *Schlüsselqualifikationen – Der Interaktionsorientierte Ansatz*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft 1992.
- Geißler**, Karlheinz A. und Frank Orthey. „Kompetenz: ein Begriff für das verwertbare Ungefähre.“ *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 49. Juni 2002. S. 69 – 79.
- Gonon**, Philip. (Hg.). *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Verlag Sauerländer 1996.
- Gruber**, Elke. Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie. München ²1997.
- Gruber**, Elke. „Schlüsselqualifikationen: Nur ein schillernder Begriff oder mehr?“ *Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift* 7(1996/1). S. 32 – 36.
- Jank**, Werner und Hilbert Meyer. *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen 1994³
- Kaiser**, Armin. *Grundlagen der Weiterbildung: Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung*. Gutachten erstellt im Auftrag der Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung in NW e. V. Neuwied: Luchterhand 1992.
- Klafki**, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz 1985.
- Lisop**, Ingrid. „Schlüsselqualifikationen – Zukunftsbewältigung ohne Sinn und Verstand.“ *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 26. Dezember 1990. S. 78 – 83.
- Mertens**, Dieter. „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft.“ *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7 (1974). S. 36 – 43.
- Mertens**, Dieter. „Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument.“ *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 26. Dezember 1990. S. 33 – 46.
- Negt**, Oskar. *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt 1975⁶.
- Negt**, Oskar. „Marxismus und Arbeiterbildung - Kritische Anmerkungen zu meinen Kritikern.“ In: A. Brock, H. Müller und O. Negt (Hg.). *Arbeiterbildung. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen in Theorie, Kritik und Praxis*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1978. S. 43 – 86.

- Negt**, Oskar. „Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption ‚Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen‘.“ [1986] In: *Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen*. 4/5 (1991/92 Nr. 8 - 10). S. 32 – 44. [Abschrift der Tonbandaufzeichnung eines Referats, das Oskar Negt auf dem internationalen Symposium „Arbeit und Bildung – Emanzipation durch Lernen und Phantasie“ im 1986 in Linz, Österreich, gehalten hat].
- Negt**, Oskar. „Überlegungen zur Kategorie „Zusammenhang“ als einer gesellschaftlichen Schlüsselqualifikation.“ *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 26. Dezember 1990. S. 11-19.
- Negt**, Oskar. „Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform.“ *Gewerkschaftliche Monatshefte* (1993/11), S. 657-668.
- Negt**, Oskar. „Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche.“ In: H. Dieckmann, B. Schachtsiek (Hg.). *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung*. Stuttgart: Klett-Cotta 1998. S. 21-44.
- Nielsen**, Birger. „Exemplarisches Lernen.“ In: W. Lenk u.a. (Hg.). *Kritische Theorie und politischer Eingriff. Oskar Negt zum 65. Geburtstag*. Hannover: Offizin 1999. S. 474-481.
- Paier**, Dietmar. „Zur Förderung von Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Erwachsenenbildung.“ In: Schulungszentrum Fohnsdorf Bibiane Puhl (Hg.): *Ganzheitliche Kompetenzentwicklung – Lernen von Menschen und Systemen*. München 2001. S. 32-54.
- Ribolits**, Erich. *Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus*. München 1995.
- Solarczyk**, Hanna. „Kompetenzen in der polnischen Pädagogik.“ Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Torn. 8.9.2004.
- Svetcnik**, Erich. „Wie definiert man Schlüsselqualifikationen?“ In: *POLY Aktiv. Das Magazin zur Förderung der PTS*. Jänner 2004, S. 4-5.
- Wahse**, Anne-Katherina. „Das Problem der Schlüsselqualifikationen - Zur Konjunktur eines Begriffs.“ *Hessische Blätter für Volksbildung* 46 (1996/3), S. 217 - 224.
- Weinberg**, Johannes. „Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung.“ *Hessische Blätter für Volksbildung* 46 (1996/3). S. 209-216.
- Zeuner**, Christine. „Entwicklung ‚zukunftsfähiger Kompetenzen‘.“ *Hessische Blätter für Volksbildung* 54 (2004/2). S. 154 - 163.

II ÖKOLOGISCHE KOMPETENZ

2.1 ÖKOLOGISCHE KOMPETENZ – SEHEN

2.1.1 Was verstehen wir unter Ökologischer Kompetenz?

Sicherlich verbinden die meisten Leserinnen und Leser mit dem Wort Ökologie Fragen zur Umwelt, zum Umweltschutz, zu umweltbewusstem Verhalten. Vielleicht kommen Ihnen auch Assoziationen wie globale Erwärmung, Klimaveränderung, Treibhauseffekt, Luft-, Wasser- und Bodenverschmutzung, Ressourcenknappheit, genmanipulierte Lebensmittel, verunreinigte Lebensmittel, Fairer Handel, Energieverschwendung, alternative Energien, Atomenergie, Nachhaltigkeit usw., um nur einige Beispiele zu nennen.

Diese Assoziationen beziehen sich zunächst auf empirisch feststellbare Daten, also auf von allen Menschen mehr oder weniger intensiv erfasste Zustände/Entwicklungen unserer Umwelt auf lokaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene. Einige der Entwicklungen betreffen uns unmittelbar und beeinflussen unsere Lebensqualität, andere können langfristige Konsequenzen für unser Wohlbefinden, unsere Gesundheit, den Wohlstand eines Landes und der Welt haben.

Als Einstieg und zur Anregung einer ersten Diskussion folgen einige Ausschnitte aus Artikeln, die sich mit einzelnen Aspekten der Ökologie und des Umweltschutzes beschäftigen.

› Lesen Sie die Beispiele zunächst durch. Dazu können Sie auch im Kapitel „Lernen zu lernen“ den Abschnitt zur Arbeit mit Texten (4.6) ansehen.

Beispiel 1

Wasser:

„Über die Ressource Wasser werden die Gewinner und Verlierer aussortiert.“

(Wuppertal Institut. *Fair Future*. 2005, S. 109.)

„... Wasserkonflikte schwelen vor allem im Nahen Osten und in Afrika, wo viele Länder am Nil, Tigris oder Okavango hängen. Wer das Wasser hat, hat die Macht. Und wie lange hält der Friede bei sinkendem Angebot und steigender Nachfrage? Nicht nur in Kenia liefern sich Nomaden und Bauern blutige Fehden um Brunnen und Wasserstellen. Menschen in Entwicklungsländern, ohnehin benachteiligt, leiden unter den Wasserproblemen am schwersten.

Aber im reichen Norden kriselt es ebenfalls. In Südspanien graben sich die Provinzen gegenseitig das Wasser ab, in den USA Farmer und Städte. In solchen gefährdeten Industrieländern ließ sich die Knappheit bislang häufig mit längeren Pipelines oder stärkeren Pumpen bemänteln – auf Kosten der Zukunft. Für ihre Bürger kommt eben nicht nur der Strom aus der Steckdose, sondern selbstverständlich auch das Wasser aus der Leitung. Ohne Wertschätzung. Dabei gäbe es ohne Wasser nicht nur keine Dusche, sondern auch keine fossil oder atomar betriebenen Kraftwerke mit ihrem riesigen Kühlungsbedarf; keine High-Tech-Landwirtschaft; keine industrielle Produktion.

Und: existentiell: kein Grün, keine Malzeiten, keine Naturkreisläufe, keinen menschlichen Stoffwechsel. Kein Leben. ...

Denn Wasser kann zwar nicht aufgebraucht werden wie Öl oder Phosphat. Aber begrenzt ist es doch. Über 97% der globalen Gesamtmenge bilden die salzigen Ozeane ... und nur knapp drei Prozent sind Süßwasser. Davon sind neun Zehntel in Polen und Gletschern gebunden. Das übrige Zehntel – Seen, Teiche, Flüsse, Ströme, Feuchtgebiete und Grundwasser – der ewige Kreislauf von Verdunstung und Niederschlag – reicht zwar für uns alle aus. Doch dieses Süßwasser konzentriert sich in bestimmten Regionen – und wird immer spärlicher.

Die Ursachen lassen sich auf einen Begriff bringen: Übernutzung – nicht nur der Wasservorräte, sondern zugleich jener Ökosysteme, die das Lebenselixier brauchen und stets neu hervorbringen. Das geschieht aus Profitinteresse, aber teilweise aus purer Not. Hirten in Entwicklungsländern schicken zuviel Vieh auf die bald kahl gefressenen Weiden, Bauern holzen Wälder ab, um Brennmaterial oder neue Äcker zu gewinnen. Dabei sind Bäume Schlüsselagenten dafür, dass Wasser und Nährstoffe in der Region bleiben. ...“

Quelle: Christiane Grefe. „Wer das Wasser hat, hat die Macht.“ *Die Zeit*, 4.8.2005 (Nr. 27).

Beispiel 2

Klimaveränderung:

„... Katrina hat die Küste des Golfs von Mexiko verheert.

... Die USA müssen seit jeher mit Wirbelstürmen leben. Die Region um den Golf von Mexiko ist Risikogebiet. ... Doch offensichtlich hat man auch im ökonomisch potentesten Land der Erde die Gefahren der ach so fernen "Jahrhundertkatastrophe" unterschätzt.

Die Deiche sind für solche Ereignisse nicht ausgelegt, obwohl jeder weiß, dass die Kosten für Ertüchtigungsmaßnahmen weit niedriger liegen als die der Katastrophen-Nachsorge. Die, verglichen mit europäischen Verhältnissen, leichtere Bauweise der Gebäude bietet Wind und Wasser mehr Angriffsfläche. ...

Neben mehr Anstrengungen zur praktischen Katastrophenvorsorge in den Risikogebieten im Süden des Landes [der USA] geht es vor allem um eine veränderte Haltung zum Problem des globalen Klimawandels. Zwar sagt kein Klimaforscher: Katrina ist eine Folge der wachsende Menge an Treibhausgasen in der Atmosphäre. Doch es gilt als erwiesen: Die Zerstörungskraft der Hurrikane ist größer geworden, und es dauert länger, bis sie abebben. Abzuwarten, ob die im vergangenen Jahrzehnt ebenfalls festgestellte Tendenz zu mehr Wirbelstürmen dauerhaft ist, bevor man etwas gegen den Klimawandel tut, verbietet sich.

Nicht nur in den USA, auf allen Kontinenten machen sich die Folgen der bereits angelaufenen Klimaveränderungen bemerkbar – und das, obwohl die globale Durchschnittstemperatur erst um weniger als ein Grad Celsius angestiegen ist. Die Wetterextreme nehmen zu. Mehr Überschwemmungen, heftigere Stürme, längere Trockenperioden – nicht zuletzt die Europäer können davon ein garstig Lied singen. Was es heißt, wenn die globale Temperatur bis 2100 aber um fünf bis sechs Grad ansteigt, wie die Klimaforscher für den "worst case" voraussagen, mag man sich gar nicht ausmalen. Katrina gälte dann wohl als vergleichsweise laues Lüftchen. ...“

Quelle: Joachim Wille. „Katrinas Klima“. Kommentar, *Frankfurter Rundschau*, 31.8.2005 (Nr. 202).

Beispiel 3

Boden:

„Eine zunehmende Bodenerosion, die weitgehend von den Menschen verursacht wird, ist ein weiteres Problem, das langfristig zu globalen Umweltschädigungen führen wird. Es ist nachweisbar, dass die Überstrapazierung der Böden durch intensive Landwirtschaft (sowohl durch den Anbau von Getreide und Feldfrüchten als auch durch ausgedehnte Weidewirtschaft bei gleichzeitiger Überdüngung) in vielen Regionen der Erde bereits zu Desertifikation (Versteppung) weiter Landstriche führt.

Hinzu kommt, dass auf der Erde in vielen Landstrichen nicht mehr Produkte für den Eigenbedarf angebaut werden, sondern mit industriellen Methoden kapital- und chemieintensiver Landbewirtschaftung Güter wie Ananas, Bananen, Kaffee oder Blumen für den Export. Dies hat unmittelbare Folgen für die Existenz der dort lebenden Menschen, denn die Unterversorgung an Grundnahrungsmitteln führt zu steigender Mangel- und Unterernährung und zur verstärkten Abhängigkeit von Nahrungsmittelimporten. Auswirkungen auf die globale Wasserversorgung und auch auf das globale Klima wurden in den vorhergehenden Beispielen bereits beschrieben. Ein weiteres, langfristig zu erwartendes Problem sind Landflucht und verstärkte Migrations- (Wanderungs-)bewegungen. Menschen, die auf Grund von Umweltschäden in ihren eigenen, angestammten Gebieten keine Überlebenschancen mehr sehen, werden diese auf der Suche nach Existenzsicherung verlassen“.

Quelle: Wuppertal Institut. *Fair Future*. 2005, Kap. 3.2.

Ökologie (griechisch: oikos = Haus; logos = Lehre, Wissenschaft):

Wissenschaft von der „Lehre vom Haushalt der Natur“, die aus der Biologie hervorgegangen ist. Der Begriff wurde 1866 von dem Biologen Ernst Haeckel geprägt, und als „gesamte Wissenschaft von Beziehungen des Organismus zur umgebenden Außenwelt“ definiert. Es geht also um die Wechselbeziehungen zwischen Lebewesen und ihrer Umwelt. Dabei können nur bestimmte Lebensräume betrachtet werden (z.B. Teiche; Wälder) oder zusammenhängende Ökosysteme (z.B. Klima, Bodensysteme, Wasser usw.).

Ökologie bezieht sich heute interdisziplinär nicht nur auf naturnahe Ökosysteme, sondern auf die Betrachtung der gesamten Biosphäre. Sie schließt den Menschen als Teil der Natur, gleichzeitig aber auch als handelndes Subjekt und Gestalter der Umwelt/Verursacher von bestimmten Entwicklungen, mit ein.

Quelle: Oskar Brillung, Oskar und Eduard Kleber (Hrsg.). *Handwörterbuch Umweltbildung*. Hohengehren: Schneider Verlag 1999. S. 185 ff.

- **Markieren Sie in den Texten Aussagen über die ökologische Situation. Diskutieren Sie die Beispiele in Ihrer Lern- und Arbeitsgruppe und überlegen Sie, ob Ihnen weitere Beispiele zu ökologischen Problemen einfallen. Welche der Beispiele betreffen Sie direkt, welche indirekt? Welche Beispiele sind aktuell problematisch, welche haben vermutlich eher langfristige Folgen?**

Bevor wir eine Definition für die Ökologische Kompetenz vorschlagen, zunächst eine kurze Definition des Wortes Ökologie. Um sich zu verdeutlichen, was wir unter „Kompetenz“ verstehen, können Sie im ersten Kapitel den Abschnitt 1.2 noch einmal lesen.

Die Definition zu Ökologie zeigt, dass es sich um ein weites Feld handelt, das kaum in seiner Gesamtheit betrachtet werden kann. Aus diesem Grund werden Spezialformen der Ökologie wie beispielsweise Landschaftsökologie, Stadtökologie, Boden- und Wasserökologie, Humanökologie unterschieden. Die Beschäftigung mit diesen Gebieten der Ökologie sowie der Ökologie im Allgemeinen bezieht sich vorwiegend auf wissenschaftliche Fragen und Untersuchungen.

Bei der Beschäftigung mit „Ökologischer Kompetenz“ und ihrer Aneignung geht es uns um etwas anderes, wie die folgende Definition zeigt:

Ökologische Kompetenz:

Ökologische Kompetenz zielt auf das Verstehen der Zusammenhänge zwischen Menschen und ihrer Umwelt: die Wirkung, die die Umwelt auf die Menschen ausübt, aber auch den Einfluss, den die Menschen auf die Umwelt nehmen.

Es geht **erstens** darum, sich Wissen anzueignen, das dazu befähigt, die äußere und die innere Natur des Menschen zu erkennen, d.h. die je eigene Abhängigkeit von Natur und Umwelt wie auch die Verbundenheit mit ihr. Dieses Wissen schließt theoretisches Wissen und praktische Fähigkeiten mit ein, die notwendig sind, mit Menschen und Dingen in pfleglicher, d. h. auf gewaltloser Kommunikation beruhender Weise umzugehen.

Zweitens soll dieses Wissen zu einem neuen Verständnis von innerer und äußerer Natur führen. Es ermöglicht, mit Dingen und Lebewesen so umzugehen, dass Entfremdung aufgehoben wird: Begreifen ist dann nicht nur eine Sache des Verstandes, sondern auch der Sinne.

Drittens beinhaltet ökologische Kompetenz die Entfaltung von der Wahrnehmung dessen, was mit der inneren und äußeren Natur passiert. In diesem Sinn bedeutet sie eine grundlegende Änderung der Welteinstellung, indem sie auf den bewussten und pfleglichen Umgang des Menschen mit sich selber, seinen Körper, die Gegenstände, Dinge und Lebewesen, die ihn umgeben, zielt.

Viertens schließt ökologische Kompetenz ein Verständnis des Zusammenhangs zwischen industriellen Produktionsweisen und ihren psychosozialen Folgen ein.

➤ **Vergleichen Sie nun unsere Definition mit Ihren eigenen Ergebnissen. Lesen Sie die Texte 1 bis 3 noch einmal mit dem Ziel, Beispiele für die in der Definition genannten Faktoren zu benennen. Diskutieren Sie in einem weiteren Schritt, ob ihnen weitere Beispiele einfallen, die im Sinne unserer Definition zur ökologischen Kompetenz gehören.**

➤ **Zur Verdeutlichung Ihrer Gedanken könnten Sie auch ein Mindmap zur ökologischen Kompetenz erstellen, das Sie im Laufe der Beschäftigung mit den folgenden Texten erweitern können. (Vgl. im Kapitel „Lernen zu lernen“ den Abschnitt zum „Mind-mapping“ 4.6.3.3).**

Wenn unsere Definition Ihnen zu abstrakt erscheint oder nicht ihren Erwartungen entspricht, weil Ihre Assoziationen zunächst eher Richtung Umweltschutz oder umweltbewusstem Verhalten gingen, schlagen wir vor, den folgenden Text als weiteres Beispiel zu lesen. Er gibt Aufschluss darüber, was wir mit innerer und äußerer Natur und dem pfleglichen Umgang mit derselben meinen.

Beispiel 4

Die gesundheitlichen/psychosozialen Folgen von Asbestproduktion und -verarbeitung

„Asbest galt einst als Wundermittel der Bauwirtschaft. Heute erkranken Menschen an Krebs, die vor Jahrzehnten damit im Job zu tun hatten. Die Zahl der Todesfälle steigt; Fachleute erwarten die Spitze erst in zehn bis 15 Jahren. Das bringt Leid – und Milliardenkosten. In anderen Teilen der Welt wird Asbest dennoch weiter verwendet“ (T. Wüpper, *Frankfurter Rundschau* 19.8.2005, Nr. 192, S. 23).

Asbest ist ein natürlich vorkommendes Silikat, das zum Teil eine Faserstruktur aufweist. Seine Materialeigenschaften – besondere Brandfestigkeit, Wärme- und Hitzeverträglichkeit, Zugfestigkeit, Elastizität, Chemikalienbeständigkeit und vieles mehr – haben es seit den 1960er Jahren weltweit zu einem begehrten Werkstoff werden lassen, der in vielfältiger Kombination mit andere Materialien verwandt wurde. Eingesetzt wurden asbesthaltige Stoffe vor allem beim Bau, aber auch als Brems- und Kupplungsbeläge in Fahrzeugen, in Lüftungs- und Abwasserrohren, Blumenkästen, Backöfen, Elektrogeräten usw.

Asbestfasern sind extrem krebserregend (kanzerogen) und werden besonders bei Verarbeitung und Entsorgung freigesetzt, teilweise aber auch direkt in die Luft abgegeben. Auf Grund seiner hohen Kanzerogenität ist die Verwendung von Asbest in Österreich seit 1990, in Deutschland seit 1993 und in der EU seit 2005 verboten. Trotzdem werden weltweit weiterhin jährlich ca. 2070 Millionen Tonnen Asbest abgebaut, vor allem in Russland, Kanada, China und Südafrika, teilweise unter menschenverachtenden Arbeitsbedingungen und ohne jegliche Schutzausrüstung.

Der jahrelange sorglose Umgang mit Asbest bei Produktion und Verarbeitung hat zu einer Zunahme von Erkrankungen wie Asbestose, Lungenkrebs und Rippenfellkrebs geführt. Die Krankheiten brechen in der Regel 25 bis 30 Jahre aus, nachdem eine Person dem Asbest ausgesetzt war.

„Es gibt Schiffbauer, die Rümpfe mit asbesthaltigem Material isoliert haben. Feuerwehrleute, und Arbeiter in der Keramikindustrie, die asbestverseuchte Schutzkleidung trugen. Elektriker, die asbesthaltige Stromkabel abschnitten und Kabelkanäle in asbestverseuchte Wände klopfen. Es gibt Maurer, die asbesthaltigen Zement verarbeiteten. Heizungsbauer, und Installateure, die asbesthaltige Rohre und Nachtspeicheröfen installierten. Chirurgen, die bei der Operation asbesthaltige Handschuhe verwendeten. Und Musiker, die in asbestverseuchten Opernhäusern spielten.“ (T. Wüpper, *Frankfurter Rundschau* 19.8.2005, Nr. 192, S. 24).

Quelle: Thomas Wüpper. „Der langsame Tod. Asbest entpuppt sich als verheerender Killerstoff, der immer mehr Opfer fordert.“ *Frankfurter Rundschau* 19.8.2005, Nr. 192.

Weitere Informationsquellen:

http://www.glossar.de/glossar/z_asbest.htm

http://www.bayern.de/lfu/umwberat/data/prod/asbest_2004.pdf

2.1.2 Aneignung Ökologischer Kompetenz

Die Beispiele zeigen, dass Umweltprobleme und ihre Folgen für viele Menschen unmittelbare Bedeutung haben. Weniger ist damit aber über ihre Ursachen ausgesagt, die häufig mit wirtschaftlichen, politischen, gesellschaftli-

chen und individuellen Zielsetzungen zusammenhängen, bei denen sowohl Macht- als auch Profitinteressen eine Rolle spielen.

Nachvollziehbar ist dieses sicherlich an allen vier Beispielen. Zur Entfaltung von Fragen, die für die Aneignung ökologischer Kompetenz wichtig sind, sollen zunächst vor allem das Beispiel „Wasser“ sowie das Beispiel der Verseuchung der Umwelt durch Asbest herangezogen werden.

Wasser ist existentielles „Lebens“-mittel. Ohne Wasser (und Luft) wäre die Erde in ihrer Gesamtheit nicht lebensfähig. D. h. zu fragen ist, mit welchem Recht Menschen Wasser verschwenden, Wasser zum Privateigentum erklären, Wasser verunreinigen, durch die Abholzung der Regenwälder die Süßwasservorkommen der Erde gefährden usw. Wasser ist Naturgrundlage menschlicher Existenz und der Existenz aller Lebewesen, mit denen wir und die mit uns leben, und trotzdem gefährden wir es durch unser Verhalten. Ähnliches ist für die Luft- und Bodenverschmutzung festzustellen, deren Ursachen ebenfalls zumeist beim Menschen liegen.

Ziel ökologischer Kompetenz ist es nicht nur, die empirisch beobachtbaren, negativen Umweltveränderungen benennen zu können, sondern auch nach ihren Ursachen zu fragen und Alternativen zu formulieren. Sie soll nicht nur auf individuelle Verhaltensänderung zielen – es ist sicherlich dringend, das eigene Verhalten zu ändern, um individuell weitere Umweltschädigungen zu vermeiden. Es ist aber ebenso wichtig zu fragen, warum bestimmte Entwicklungen überhaupt möglich waren, welche politischen

und strukturellen Ursachen sie haben, wer davon profitiert.

Am Beispiel des (Süß-)Wasserverbrauchs bzw. der unterschiedlichen Verteilung dieser lebensnotwendigen Ressource können die verschiedenen Ebenen diskutiert werden:

- **Verteilung:** Auf Grund geologischer Gegebenheiten ist es in der Welt sehr unterschiedlich und in unterschiedlicher Qualität vorhanden.
- **Verbrauch:** Die industrialisierten Länder verbrauchen (verschwenden) wesentlich mehr Wasser als ärmere Länder (sowohl für den eigenen Gebrauch, als auch zur Produktion von Gütern).
- **Macht und Herrschaft:** In den industrialisierten Ländern wird Wasser zumeist noch als allgemeines Gut verstanden, das allgemein zugänglich ist, während in den ärmeren Ländern der Besitz von Wasser eine Frage gesellschaftlicher Macht und persönlichen Reichtums ist.

➤ **Lese- und Recherchetipp:**
unter der Homepage
<http://www.menschen-recht-wasser.de>
finden Sie eine Fülle von Links, Literatur und Hintergrundtexte als pdf-Dateien zum Problemfeld Wasser. Zu Methoden der Internet-Recherche oder zum Auffinden von Literatur in Bibliotheken bzw. zum Bibliographieren können Sie sich auch im Kapitel „Lernen zu lernen“ unter 4.5.1 bzw. 4.5.2 informieren.

➤ **Sie können zur weiteren Information den Text unter 3.3.1 zum „Recht auf Wasser“ der Vereinten Nationen lesen.**

Die ökologische Kompetenz ist für die Zukunft der Menschheit, ihre Lebenswelt

von existentieller Bedeutung und für die heutigen und zukünftigen Bildungsprozesse unabweisbar. Ökologische Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit der Menschen, "Dinge und andere Menschen pfleglich zu behandeln, mit ihnen pfleglich umzugehen ..." (Negt 1986).

Am Beispiel der Asbestproduktion, der Asbestverarbeitung, seinen gesundheitlichen und volkswirtschaftlichen Schäden und des Einsatzes dieses „preiswerten“ und leicht zu verarbeitenden Werkstoffes lässt sich fragen, ob hier ein „pfleglicher Umgang“ mit Menschen und Dingen gewährleistet wurde. Die Erfahrungen mit den Folgen der Verarbeitung für die individuelle Gesundheit derjenigen, die diesem Stoff teilweise sogar unwissentlich ausgesetzt wurden, lassen auf das Gegenteil schließen. Nun kann man sicherlich einwenden, dass zunächst die langfristigen Gefahren nicht bekannt waren, dass der Werkstoff zum Schutz der Menschen eingesetzt wurde.

Trotzdem ist, abgeleitet aus dem Beispiel der Asbestverarbeitung und seinen Folgen, zu fragen, wer vom Einsatz eines solchen Stoffes profitierte, warum seine Verarbeitung erst relativ spät verboten wurde; wer für die Sicherheit/Prüfung von Werkstoffen verantwortlich ist; ob und inwiefern „die Gesellschaft“ oder der Einzelne vom Einsatz oder Verbot entsprechender Stoffe profitiert; ob die Verarbeitung solcher Stoffe/Produkte verhindert oder gestoppt werden kann; wer daraus einen Nutzen zieht. Diese Fragen betreffen unterschiedliche Aktionsebenen und die dort vorhandenen Interessen.

Das Verbot der Asbestproduktion nicht nur in einzelnen Ländern, sondern seit

Januar 2005 auf EU-Ebene ist ein positives Beispiel, an dem zu lernen ist, wie die Produktion und Verbreitung gefährlicher Stoffe über die Aneignung von Wissen, Aufklärung und strategisch geplanter Handlung und die Kooperation verschiedener gesellschaftlicher Gruppen verhindert werden kann.

➤ **Überlegen Sie, ob Ihnen weitere Beispiele einfallen, bei denen auf Grund öffentlicher Proteste gesundheitsgefährdende Stoffe verboten wurden und welche Interessenkonstellationen dort vorliegen.**

Ökologische Kompetenz hilft zu erkennen, dass die Menschheit sich in Gefahr gebracht hat, ihre Lebensgrundlagen, aber auch die Lebensgrundlagen der Arten zu gefährden, wenn nicht zu zerstören. Ökologische Kompetenz meint mit „pflegerischer Umgangsweise“ auch den Umgang mit sich selber und dem eigenen Körper.

„Ökologische Kompetenz ist die Einübung jenes Wissens über die Natur, die es uns ermöglicht zu erkennen, dass wir mit den Dingen so umgehen müssen, dass die Entfremdung beseitigt wird, dass wir mit unseren Sinnen und nicht nur mit unserem Verstand Dinge wieder erkennen können müssen“ (Negt 1986).

Pflegerischer Umgang mit den Menschen hat Konsequenzen für alle Austausch- und Kommunikationsprozesse. Dies betrifft insbesondere die Arbeits- und Produktionsverhältnisse, die Arbeitsbedingungen, die Arbeitszeit; aber auch die individuellen, privaten Lebenszusammenhänge und den gesamten Bil-

dungsbereich, Kindergärten, Schulen, Hochschulen, Erwachsenenbildung.

2.1.3. Komponenten ökologischer Kompetenz

Ökologische Kompetenz zielt also **erstens** auf einen Erkenntnisprozess, der individuell, gruppenspezifisch, gesellschaftlich und soziologisch zur Bewusstseinsveränderung und schließlich zur Verhaltensänderung führt.

Zweitens ist die Aneignung des Diskursstandes zum Umweltschutz notwendig. Umweltschutz ist Teil Ökologischer Kompetenz, gleichzeitig ein gesellschaftspolitischer Prozess, in dem ökonomische Interessen, Lebensstile, Konsum- und Verbraucherinteressen, Werte, Ideologien/ Einschätzungen aufeinander treffen. Eine Rolle spielen auch die Aufrechterhaltung pluraler Strukturen (Klassenverhältnisse) und echte Besorgnis um die Zukunft von Erde, Natur, Lebens- und Existenzbedingungen von Menschen und außermenschlichen Lebewesen.

Drittens ist die Kenntnis, Aneignung und Kritik vorherrschender Konzepte zur ökologischen Debatte und ihrer Gestaltungsversuche wichtig. Weiterführende Konzepte zum ursprünglichen ökologischen Konzept Nullwachstum, Wirtschaftsschrumpfung, Konsumverzicht, Ausstieg aus der Industriegesellschaft sollten diskutiert werden.

Aktuell wird der Diskurs von drei Themen bestimmt:

- ökologischer Modernisierungskurs
- Risikodiskurs/Technologiediskurs (vgl. technologische Kompetenz)
- Nachhaltigkeitsdiskurs.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, sich Kenntnis über den Diskussionsstand zur ökologischen Entwicklung in den wichtigsten agierenden Gruppen in Wirtschaft, Forschung, Politik, Staatsbürokratie, Gewerkschaften, Umweltgruppen und Nicht-Regierungs-Organisationen („Non-Governmental Organisations“; NGOs*) zu verschaffen. Aufschlussreich ist ein Überblick über die staatliche Ökologienpolitik und die „Gegenpolitik“ der NGOs. Der Zusammenhang von Ressourcensicherung (Erdöl, Erdgas, Wasser) und der Verschwendungsproduktion mit seinen Folgen wie Armut, Krieg und Frieden sollte erkannt werden. Notwendig zum Verständnis ist auch das Wissen um die Gefährdung von Demokratie und Gemeinwohl durch falsche Sicherheitspolitik, die das Gefälle zwischen Hochtechnologieländern und den weniger entwickelten Ländern verstärkt. Besonders zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang die Frage nach den Gefahren, die durch die Produktion von Atomenergie und Atomwaffen ausgehen.

Wichtig ist es, Systeme zu durchschauen, von denen behauptet wird, dass es zu ihnen keine gesellschaftspolitischen Alternativen über den politisch-ökonomischen (neoliberalen) Zusammenhang hinaus gäbe. Folgt man dieser Argumentation, wird verschleiert, dass in der existierenden kapitalistischen Produktionsweise – Vorrang des Kapitals vor der Arbeit – das Kapital die Verfügung über Arbeitsplätze hat. Diese Produktionsweise ist charakterisiert durch hohe Effizienz und Flexibilität und greift auf einen möglichst geringen Anteil lebendiger Arbeitskraft zurück. Die Folge ist unter anderem technologisch bedingte Arbeitslosigkeit.

Ökologische Kompetenz sollte dazu führen, Kriterien zur Folgenabschätzung ökologischer „Misswirtschaft“ ebenso zu entwickeln wie Strategien, die sich am Gemeinwohl und an der Lebenserhaltung von Menschen, Tieren und Pflanzen orientieren und nicht an Interessen Einzelner oder bestimmter gesellschaftlicher Gruppen.

2.2 ÖKOLOGISCHE KOMPETENZ – URTEILEN

2.2.1 Ökologische Kompetenz aus der Perspektive verschiedener Disziplinen

Wenn Sie sich unsere Definition zur Ökologischen Kompetenz unter 2.1.1 noch einmal ansehen, fällt Ihnen sicherlich auf, dass wir verschiedene Aspekte hervorheben. Dazu gehört die Aneignung von Wissen, die den Zusammenhang des Verhältnisses zwischen Mensch und Natur verdeutlicht (1). Die Fähigkeit, dieses Verhältnis nicht nur intellektuell erklären zu können, sondern auch mit den Sinnen zu erspüren (2). Die Aufforderung nach dem „pfléglichen Umgang“ des Menschen mit sich selbst und der Natur (3) sowie ein Verständnis für industrielle Produktionsweisen und psychosoziale Folgen (4).

Diese Aspekte können wir als Einheit betrachten, aber es ist auch zu überlegen, welche Disziplinen sich mit welchen Aspekten vorrangig beschäftigen.

So ist die Frage der Vermittlung von Wissen eine der Hauptaufgaben der Pädagogik und Erwachsenenbildung. Mit Fragen zum Verhältnis zwischen Mensch/Gesellschaft und Umwelt/Natur beschäftigt sich vorwiegend die Soziologie. Psychosoziale Aspekte des Menschen sind ein Themenbereich der Psychologie.

Im Folgenden werden wir typische Fragestellungen dieser Disziplinen, soweit sie die ökologische Kompetenz betreffen, diskutieren. Dabei geht es darum zu zeigen, dass jede dieser Wissenschaften einen eigenen Beitrag zur Aneig-

nung ökologischer Kompetenz leistet, indem jeweils fachtypische Fragen gestellt werden.

2.2.1.1 Ökologische Kompetenz aus der Sicht der Pädagogik

Ökologie wurde in der politischen Diskussion und im Alltagsverständnis lange gleichgesetzt mit Umweltschutz und von der Maßnahmenseite her auf Energie- und Rohstoffsparen sowie Schonung der natürlichen Ressourcen Boden, Wasser und Luft begrenzt (Sellnow 1987, S. 10).

„Ganz am Anfang war die Ökologie noch herrlich einfach – ein Windrad war hui, ein Auto war pfui, und so ließ sich die Lebenswelt in ökologisch gut und böse sortieren. Die Ernüchterung ließ nicht lange auf sich warten. Was hilft der Hinweis auf das ökologische Windrad, wenn der Wind ... zum Betrieb nicht ausreicht, und was fängt die ökologisch interessierte Hausfrau und Mutter mit der Fahrrad-Empfehlung an, wenn sie mit drei kleinen Kindern am Stadtrand sitzt? Ökologie als Rezeptsammlung hat sich schnell als untauglich erwiesen“ (Sellnow 1987, S. 7).

Ökologische Lösungen, die an die Vernunft appellierten und dabei auf Verzicht und Einschränkung beruhten, erwiesen sich als nicht tragfähig. Dies galt und gilt auch für die Diskrepanz zwischen Veranstaltungsangeboten und der tatsächlichen Wahrnehmung dieser Angebote (vgl. Michelsen 1990, S. 47).

Umweltbildung

In den 1970er und 1980er Jahren lag ein Schwerpunkt auf der Erforschung und Eindämmung von risikoreichen, globalen Umweltveränderungen. In diesem Zeitraum beschränkte sich die Bildungsarbeit (in Deutschland) zunächst weitgehend auf die Vermittlung von Erkenntnissen mit dem Ziel, für die Umwelt, deren Schädigung aber auch deren Pflege zu sensibilisieren. Volkshochschulkonzepte und Angebote zu Themen wie ökologisches Waschen, chemische Produkte im Alltag, Kurse zur Wasserbeobachtung und zum Gewässerschutz, zum Umweltschutz am Arbeitsplatz und ähnliche Themen sind Beispiele.

Dieser pädagogische Ansatz, auch als „Umwelterziehung“ bezeichnet, wurde in den 1970er Jahren in Deutschland vor allem als Reaktion auf die erste Veröffentlichung des „Club of Rome“* von 1972 für Schulen entwickelt. Prinzipien der Umweltbildung sind die Konzentration auf lokale Umweltprobleme, die im Erfahrungsbereich der SchülerInnen liegen. Sie sollte interdisziplinär, also verschiedene Schulfächer mit einbeziehen, und handlungsorientiert sein.

Ökologisches Lernen

Kritik an der Umweltbildung wurde in den 1980er Jahren von Vertretern des „Ökologischen Lernens“ geäußert, die ihr vorwarfen, individuelle Verantwortung in den Vordergrund zu stellen, aber politische und ökonomische Interessen und Zusammenhänge zu verschleiern; Verursacher für Umweltkrisen nicht zu benennen usw.

Als Gegenentwurf wurde der Ansatz des „Ökologischen Lernens“ formuliert, des-

sen Ziel die Bewusstmachung des Zusammenhangs zwischen Natur und der sozialen Umwelt war. Stichwörter des ökologischen Lernens sind Ganzheitlichkeit des Lernens (Interdisziplinarität; Einbezug intellektueller Erkenntnisse und sinnlicher Wahrnehmungen in den Lernprozess); methodisch die Aktions- und Produktorientierung; inhaltlich die politische Ökologie (Zusammenhang zwischen politischen und ökonomischen Interessen, z.B. bei der Atomenergie) und die Zukunftsorientierung. Das ökologische Lernen wurde wiederum kritisiert, weil es weitgehend „Naturbeherrschung“ im Interesse bestimmter Akteure in den Vordergrund stellt (z.B. Bürgerinitiativen) und weniger ein eigenes Existenzrecht der Natur anerkennt (Breß 1994, S. 95 ff.).

Ökopädagogik

In kritischer Distanz zum Ökologischen Lernen entwickelte sich in den 1980er Jahren die sog. „Ökopädagogik“, deren Vertreter fundamentale Kritik an der Industriegesellschaft und deren ökologischen Folgen übten (Beer/de Haan 1987). Ihr pädagogischer Ansatz verfolgte vier Zielsetzungen:

- das pädagogisch-ökologische Handeln sollte keine Hilfsfunktion für politisches Krisenmanagement übernehmen (Utilität);
- Ökopädagogik sollte sich kritisch mit dem Naturbegriff und dem Umgang mit Natur auseinandersetzen (Naturbezug);
- Bestimmung eines Verhältnisses zur Zukunft (Zukunftsbezug);
- Organisatorische, didaktische und methodische Ansätze der Ökopädagogik (organisatorischer Rahmen).

Während sich die Hauptvertreter der Ökopädagogik mit den drei ersten Punkten intensiv auseinandersetzten und vor allem die Selbstbestimmung und Autonomie der Lernenden versus einem instrumentellen Bildungsbegriff diskutierten, den Naturbegriff und Zukunftsentwürfe vor allem über die Aufklärung von Ursachen diskutieren wollten, formulierten sie nur vage didaktisch-methodische Konzepte.

Unser hier vertretener Ansatz zur Ökologischen Kompetenz zielt wie die Ökopädagogik auf Aufklärung und Reflexion des Verhältnisses zwischen Mensch und Umwelt bzw. Gesellschaft und Natur. Er geht allerdings nicht so weit, die Beherrschung oder Nutzbarmachung der Natur durch den Menschen prinzipiell in Frage zu stellen. Vielmehr steht im Vordergrund die Frage nach dem „pfléglichen Umgang“ miteinander im Sinne der Nachhaltigkeit und die Frage nach dem Anteil der Menschen an dem bedrohlichen Zustand vieler Ökosysteme.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

„Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (education for sustainable development) = ESD) als globales Bildungsziel und Bildungskonzept wird als Folge der Diskussionen und Entschliefungen der ersten Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro (UNCED, **United Nations Conference on Environment and Development**), dem sog. „Erdgipfel“ im Jahr 1992, diskutiert. Bei der Konferenz wurden Vorschläge entwickelt, wie die industrialisierten Länder des Nordens Umweltschäden reduzieren könnten; wie sie ihre ökonomische und soziale Entwicklung nach-

haltiger gestalten und gleichzeitig die armen Länder des Südens bei der nachholenden Industrialisierung/ Modernisierung unterstützen könnten, ohne die Fehler der Vergangenheit wie Umweltverschmutzung und Verstärkung der sozialen Ungleichheit zu wiederholen.

Eines der Prinzipien, das dieses unterstützen soll, ist das Konzept der Nachhaltigkeit* („sustainable development“). Bei der Nachfolgekonferenz im Jahr 2002 in Johannesburg wurde „sustainable development“ zum „Millenniumsziel“ und die Jahre 2005 bis 2014 zur „Dekade der Nachhaltigkeit“ erklärt. Dies bedeutet, dass die Menschen mit Hilfe der „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ informiert und aufgeklärt werden sollen über nachhaltiges Wirtschaften, Verhalten usw.

In diesem Sinn sind die Staaten dazu aufgerufen, das Thema Nachhaltigkeit in ihr Bildungssystem zu integrieren. Curricula sollen für alle Altersstufen entwickelt werden. Inhaltlich sollen Konzepte zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Schlüsselthemen der nachhaltigen Entwicklung wie Minderung der Armut, Frieden, Menschenrechte, Ethik, Demokratie, Gesundheit, soziale Gerechtigkeit, kulturelle Vielfalt, Produktion und Konsum, Umweltschutz und nachhaltige Ressourcennutzung berücksichtigen. Teilweise knüpft diese Initiative an Bildungsarbeit an, die sich in Folge der Umsetzung von Agenda 21-Prozessen* ergeben hat, teilweise werden neue Konzepte entwickelt.⁹ Welche Zielrichtung die Konzepte zur Bildung für eine

⁹ Für Deutschland finden Sie unter der Internetadresse www.transfer.21.de die neuesten Ergebnisse eines Bund-Länder Modellprojekts zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

nachhaltige Entwicklung einschlagen werden, bleibt abzuwarten. Ausschlaggebend ist, welcher Begriff von Nachhaltigkeit zu Grunde gelegt wird – ein eher gesellschaftskritisch-politischer oder ein eher ökonomischer.

➤ **Zur Frage der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung können Sie unter 3.3.7 einen Ausschnitt des Vorschlags der UNESCO zur Implementierung vom 11. August 2005 nachlesen.**

2.2.1.2 Ökologische Kompetenz aus der Sicht der Soziologie

In der Soziologie beschäftigt sich die Umweltsoziologie aus verschiedenen Perspektiven mit sozialen Ursachen und gesellschaftlichen Reaktionen auf ökologische Probleme, erforscht also Mensch-Umwelt-Interaktionen. Konkret befasst sich Umweltsoziologie mit Themen wie dem Umweltbewusstsein im

nationalen und globalen Maßstab, dem persönlichen Umweltverhalten, Umweltaktivitäten, Umweltprotestbewegungen, kulturell variierenden Naturbildern, der Rolle der Medien im Prozess ökologischer Kommunikation u. a. (Diekmann u. a. 2001, S. 9).

Im Vordergrund steht die Frage, in welchem – zunächst abstrakten – Verhältnis Mensch und Umwelt bzw. Gesellschaft und Natur stehen und wie sie sich gegenseitig beeinflussen. Das folgende Schaubild zeigt, wie Beziehungen zwischen Menschen und Umwelt dargestellt werden können. Der Vorteil einer solchen Abstraktion ist seine Allgemeingültigkeit, die hilft, Beziehungen und Einflussnahmen als Kreislauf zu begreifen. Die Anwendbarkeit auf beliebige konkrete Beispiele (z.B. die Frage des Luftverschmutzung oder der Bodenerosion) verdeutlicht Grundstrukturen von Zusammenhängen menschlichen Handelns und menschlicher Intervention und ihre Folgen.

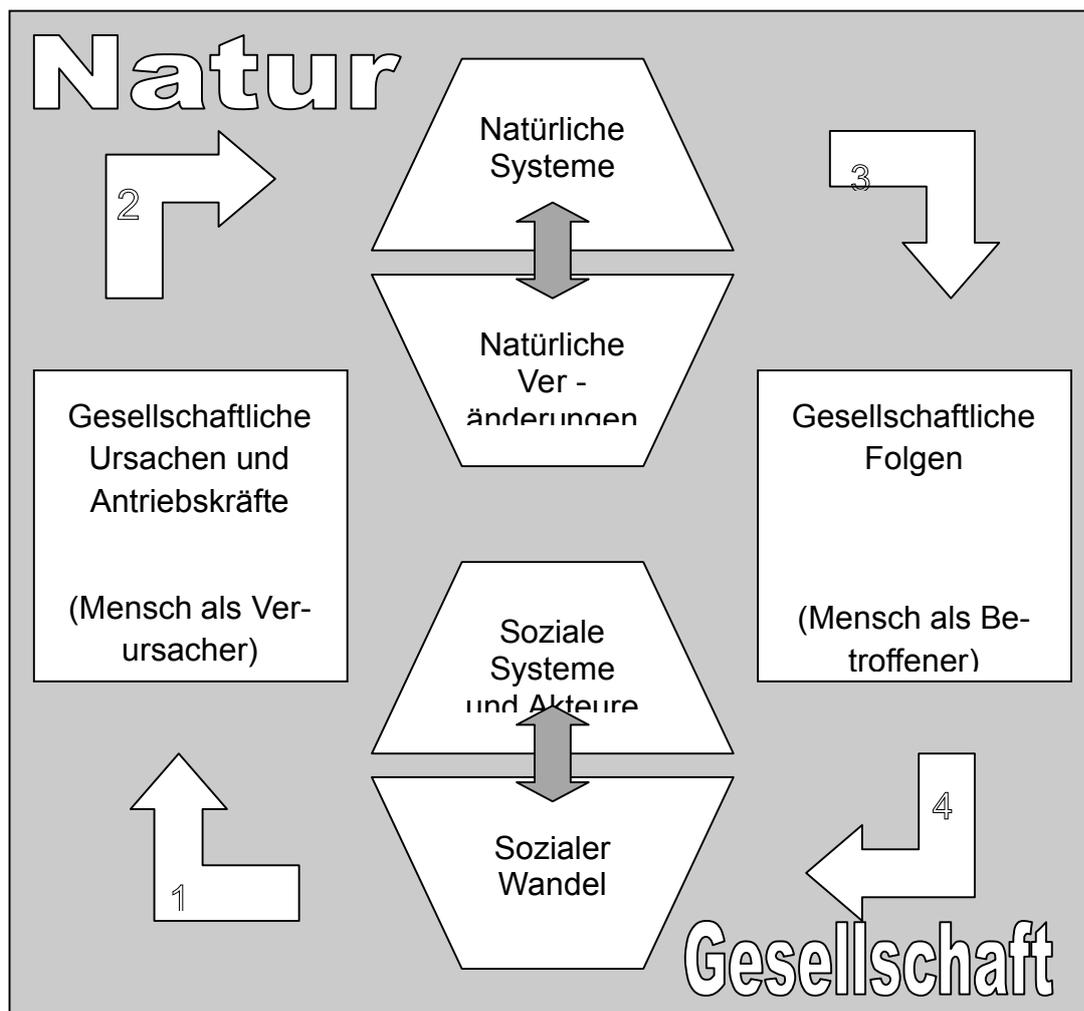


Abb. 1: Grundstruktur der Mensch-Natur-Interaktion
 Quelle: Brand/Reusswig²2003, S. 562.

Der Kreislauf illustriert die Abhängigkeit verschiedener Ebenen der Mensch/Umwelt- bzw. Gesellschaft/Natur-Beziehungen. Die Unterscheidung natürliche Systeme (Natur) und natürliche Veränderungen weist darauf hin, dass die Natur Veränderungen erfahren kann, die zunächst nicht unbedingt erwartbar oder berechenbar sind und die nicht immer von Menschen beeinflusst werden. Beispiele hierfür sind die Geotektonik (z.B. Erdbeben, Seebeben und Tsunamis); langfristige Klimaschwankungen (Eiszeiten/Erderwärmung), Veränderungen der Biosphäre*.

Da die Systeme miteinander verbunden sind und Eingriffe der Menschen passieren (z.B. Erderwärmung: FCKW* ist ein Verursacher des Ozonlochs; CO₂-Ausstoß* verändert vermutlich langfristig das Klima; die Erderwärmung wiederum lässt die Polkappen und Gletscher schneller abschmelzen, was vermutlich einen Anstieg der Weltmeere erzeugt usw.), sind sie durchaus beeinflussbar und haben teilweise nicht abschätzbare langfristige Folgen für die Menschheit.

Die Ebene „soziale Systeme und Akteure“ (Gesellschaft) und „Sozialer Wandel“ zeigt, dass sich Gesellschaften auf Grund menschlicher Interventionen ver-

ändern und diese wiederum die Menschen betreffen. Die horizontale Ebene des Schaubilds identifiziert den Menschen auf der einen Seite als Verursacher von Umweltveränderungen und auf der anderen Seite als Betroffenen.

Das Modell, das sich auf beliebige Beispiele übertragen lässt, verdeutlicht die Wechselbeziehung zwischen Gesellschaft und Natur. Zu überlegen ist, in welchem Verhältnis der Mensch/die Gesellschaft zur Umwelt/Natur steht. Ob die Natur als Teil des Lebens aufgefasst wird, die es zu respektieren und zu bewahren gilt, oder als „Ressource“, die der Mensch ausnutzt.

„Je größer die Bevölkerung, je höher ihr materielles und energetisches Lebens- und Produktionsniveau, je mächtiger ihre technologische Basis und je ‚naturblinder‘ ihre Institutionen und ihre Kultur, desto stärker und destruktiver ist ihr Einfluss auf ihre natürlichen Lebensgrundlagen“ (Brand u. a. 2003, S. 562).

Die Aussage stützt sich auf empirische Ergebnisse über das Umweltverhalten und das Umweltbewusstsein von Menschen in verschiedenen Gesellschaftsformen. Die Zunahme der Ausbeutung der Natur, der nachfolgenden Umweltverschmutzung, der Ausrottung von Tieren und Pflanzen hängt eng mit der Modernisierung von Gesellschaften zusammen. Ein Beispiel ist die Industrialisierung Europas im 19. Jahrhundert, für die die Energiegewinnung vorrangig war. Sie war verbunden mit dem Abbau natürlicher Ressourcen (Kohle/Braunkohle), die durch ihre ungefilterte Verbrennung Umweltschäden erzeugte und die Gesundheit der Menschen beein-

flusste. (Dies ist ein weiteres Beispiel für die Menschen als Verursacher und gleichzeitig Betroffene von Einwirkungen auf die Natur).

► **Diskutieren Sie Beispiele aus Ihrem eigenen Umfeld/Land, die den Kreislauf Verursacher/ Betroffener verdeutlichen. Welche Rolle spielt dabei die Gesellschaft/die Natur?**

Die Soziologie definiert verschiedene Bereiche (Determinanten), die Art und Umfang der menschlichen Naturnutzung immer beeinflusst haben und auch weiterhin beeinflussen:

- Bevölkerung (Größe, Verteilung, Veränderung);
- Wohlstandsniveau;
- Wissenschaft und Technik;
- Institutionen und Organisationen (Familie, Markt, Staat, Unternehmen);
- Kultur (Einstellungen, Wertorientierungen) (Brand u.a. 2003, S. 562).

Es kommt jeweils darauf an, welchen Stellenwert eine Gesellschaft dem Fortschritt und der Natur zuweist. Das Verhältnis zur Natur kann je nach Einstellung und Wertorientierung sehr unterschiedlich sein. Das Umweltbewusstsein (gemeint ist die Einstellung zur inneren und äußeren Natur) kann beeinflusst werden und damit Veränderungen bewirken. Daher ist es wichtig, sich zu vergegenwärtigen,

„... dass andere Lebewesen nicht nur um uns, sondern mit uns in der Welt sind. Jedes Lebewesen braucht seine eigene Umwelt, seinen spezifischen Lebensraum. Ei-

ne von diesen vielen verschiedenen Umwelten ist die unsere, der menschliche Lebensraum im Ganzen der Natur. Die Industriegesellschaft hat dies so missverstanden, als sei die ganze Welt nichts als der menschliche Lebensraum, und spricht deshalb nur von einer einzigen Umwelt, die es zu schützen gelte. Dadurch sind wir in eine Krise geraten, die unseres Verhältnisses zur Natur“ (Meyer-Abich 1990, zitiert in Michels 1990, S. 51).

➤ Als Beispiel für das Umweltverständnis anderer Völker können Sie die Texte unter 3.3.2 und 3.3.3 lesen.

Mensch und Umwelt bzw. Gesellschaft und Natur betrachten, müssen weitere Faktoren beachtet werden.

Denn bisher haben wir in unserer Darstellung nur direkte Beziehungen unterstellt, aber nicht berücksichtigt, dass bei dem Verhältnis zwischen Gesellschaft und Natur normalerweise verschiedene Akteure (Menschen) mit unterschiedlichen Interessen beteiligt sind. Das nachfolgende Schema wurde ursprünglich entwickelt, um zu zeigen, welche Einzelfaktoren (Menschen, Betriebe, Regierungen) berücksichtigt werden müssen, wenn Umweltprobleme über Erlasse, Gesetze oder auch weniger formelle Abmachungen gelöst werden sollen.

Wenn wir den Zusammenhang zwischen

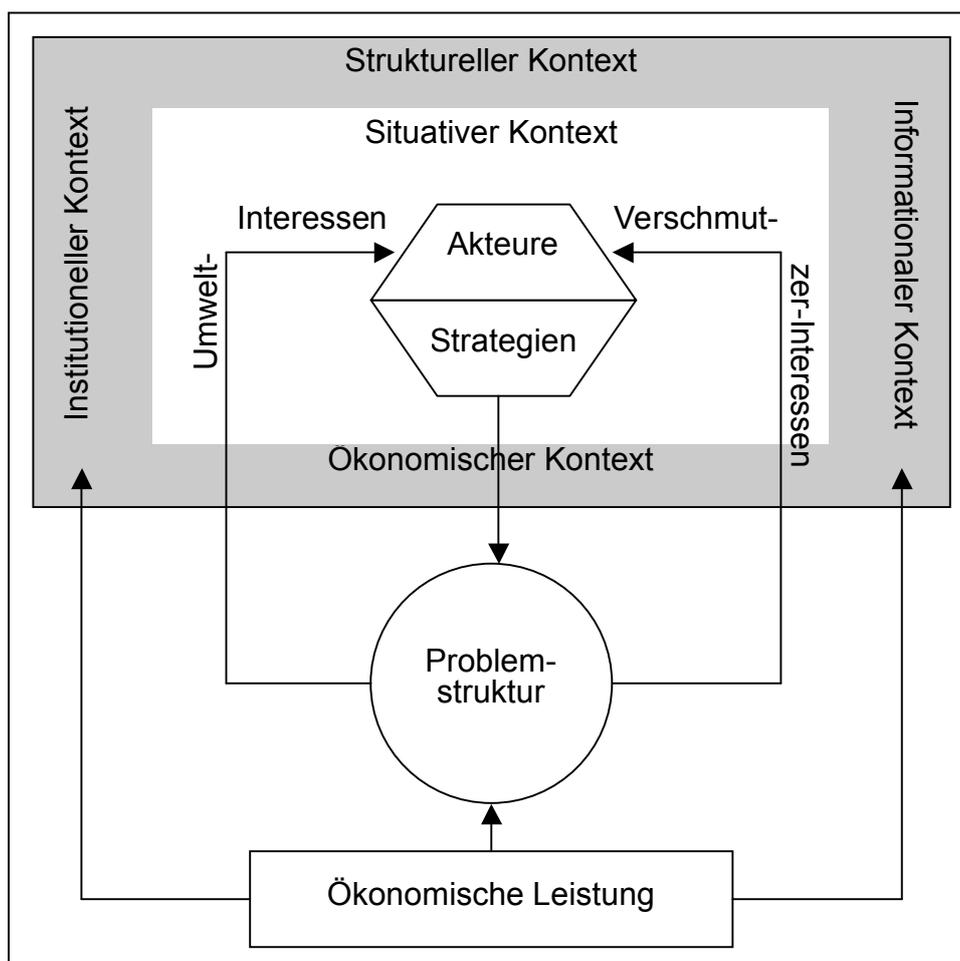


Abb. 2: Determinanten für umweltpolitische Konzeptionen

Quelle: Weidner/Jänicke 2002, S. 4.

Die Darstellung soll verdeutlichen, dass Umweltprobleme niemals eindimensional, also nur auf einen Faktor bezogen zu interpretieren sind. Es sind immer mehrere Akteure beteiligt, die unter Umständen unterschiedliche Interessen vertreten.

Wendet man das Schema an auf unser Beispiel der Asbestproduktion, der Verarbeitung und heute der Vernichtung von Asbest, stehen die Interessen der Betriebe (Profit), der Mitarbeiter (Arbeit/Gesundheit), der Kunden (preiswerter Brandschutz), der Gesellschaft und Politik einander gegenüber. Dabei verändern sich die Interessen, ursprünglich standen bei der Herstellung und Verarbeitung „positive“ Interessen im Vordergrund: Profit, Arbeit, Produktqualität. Heute haben sich die Interessen verlagert: Die ehemaligen Hersteller wollen möglichst nicht belangt werden; die Mitarbeiter sorgen sich um ihre Gesundheit bzw. die Bezahlung der krankheitsbedingten Folgekosten; die Absicherung ihrer Familien; der volkswirtschaftliche Schaden durch Krankheiten und Entsorgung ist nicht einschätzbar.

Die verschiedenen Faktoren, die bei der Entwicklung von Maßnahmen gegen Umweltschädigungen eine Rolle spielen, können folgendermaßen erklärt werden:

Struktur des Problems: Die Frage ist, ob das Umweltproblem akut ist und die Menschen unmittelbar bedroht (z.B. Reaktorunfälle, chemische Unfälle) oder ob es eher unsichtbar ist, aber langfristig und für spätere Generationen Gefahren birgt (z.B. Klimaveränderungen; Bodenverschmutzung).

Struktureller Kontext: Politische und rechtliche Möglichkeiten der Einfluss-

nahme auf Veränderungen in einer Gesellschaft; auch der ökonomische und kulturelle Kontext spielen eine Rolle. Wichtig ist zudem, welche Bedeutung der Umwelt beigemessen wird und welches Wissen über mögliche Schädigungen vorhanden ist. Wenn das Umweltbewusstsein niedrig ist (z.B. in ökonomisch weniger entwickelten Ländern steht Existenzsicherung für die Menschen an erster Stelle, auch auf Kosten der eigenen Gesundheit), ist die Chance, eine durchsetzungsfähige Umweltbewegung zu initiieren, gering.

Akteure: Hier sind immer mindestens zwei Gruppen zu identifizieren. Die Verursacher des Problems (z.B. der Luftverschmutzung durch Industrieabgase oder Verkehrsabgase) und ihre Gegner, die das Problem mit verschiedenen Mitteln (z.B. politisch durch Gesetzes- und Verordnungsinitiativen aber auch handlungsorientiert lösen wollen (z.B. Auseinandersetzungen um Castortransporte in Deutschland; weltweite Greenpeace Aktionen). Ausschlaggebend für den Erfolg sind hier einerseits wieder die Möglichkeiten, die der strukturelle Kontext bietet (politische/rechtliche Verfasstheit eines Landes), ebenso das Wissen der Beteiligten sowie die herrschenden Machtverhältnisse.

Strategie: Hier ist zu überlegen, wie ein Problem gelöst werden kann. Zunächst ist das Ziel zu klären (z.B. Erhalt einer Tier- oder Pflanzenart; Verhinderung der Ablagerung gefährlichen Mülls; Verringerung des Gesundheitsrisikos durch Luft- oder Wasserverschmutzung usw.), erst dann können Lösungsstrategien entwickelt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass manchmal nur Teillösungen möglich sind, dass zeitlich ge-

staffelte Lösungen notwendig sind usw. Auch hier ist das Wissen der Beteiligten über das Problem und den Kontext ausschlaggebend.

➤ **Überlegen Sie ein Beispiel aus Ihrem eigenen Umfeld/Land, bei dem die Durchsetzung von umweltschützenden Maßnahmen erfolgreich war. Was war das Problem? Welche Akteure waren mit welchen Strategien beteiligt? Wer vertrat welche Interessen, welche Lösungen wurden gefunden? Welche Möglichkeiten des Eingriffs bot der rechtliche Rahmen des Landes?**

Das Schema soll Ihnen helfen, Zusammenhänge zwischen Akteuren im Umweltbereich, Verursachern von Umweltschäden, dem jeweiligen Kontext und den gesellschaftlichen wie politischen Möglichkeiten zu klären. Es verdeutlicht, dass Umweltprobleme selten eindimensional betrachtet werden können und dass Lösungen immer in Abhängigkeit von verschiedenen Faktoren gesucht werden müssen.

2.2.1.3 Ökologische Kompetenz aus der Sicht der Psychologie

Während sich die Soziologie und speziell die Umweltsoziologie mit dem gesellschaftlichen Kontext und der Frage von Akteursgruppen auseinandersetzt, beschäftigt sich die Psychologie mit dem individuellen Verhalten von Menschen und der Begründung für bestimmtes Verhalten. In Bezug auf die Ökologische Kompetenz fragt die Sozialpsychologie* danach, welche Einstellungen Menschen gegenüber der Umwelt haben und wie sich diese in ihrem Verhalten äußern.

Hierzu sind Untersuchungen durchgeführt worden, sowohl im Rahmen von großen, europaweiten repräsentativen Erhebungen, als auch von Einzelbefragungen. Wir werden im Folgenden die Ergebnisse von zwei Untersuchungen skizzieren. Die Befunde sind insofern relevant, als dass wir in Kapitel 3 des Heftes fragen werden, welche Handlungsmöglichkeiten eine erweiterte Ökologische Kompetenz bietet und wer die Handelnden sein könnten und in welchem Zusammenhang erfolgreiches ökologisches Handeln und individuelles wie kollektives (Problem-)bewusstsein stehen.

Umfrage „Eurobarometer 2005“

Die Ergebnisse einer „Eurobarometer“-Umfrage zu Umwelteinstellungen und Umweltverhalten der Europäer wurden am 29. April 2005 veröffentlicht. Die Befragung wurde durchgeführt, nachdem 2002 das Europäische Parlament und der Europarat das sechste Umweltprogramm der Europäischen Union gestartet hatten. Das Programm soll die Integration des Umweltschutzes in allen relevanten Bestimmungen und Gesetze befördern und verpflichtet die Europäische Union zu einer Politik der Nachhaltigkeit.

Bei der Erhebung wurden vom 27. Oktober bis zum 29. November 2004 rund 1000 Bürger in allen 25 Mitgliedstaaten befragt, insgesamt 24.786 Personen ab 15 Jahre, jeweils zur Hälfte Frauen und Männer. Folgende thematische Bereiche wurden in der Erhebung berücksichtigt:

- Einstellung zur Umwelt;
- Informationen über die Umwelt/Umweltpolitik;
- Die Rolle, die die Umweltpolitik auf europäischer, nationaler und regionaler Ebene nach Meinung der Befragten spielen sollte;
- Lösungen zur Umweltproblematik;
- Individuelles Engagement für den Umweltschutz.

Interessant ist der Befund, dass die Menschen in Europa zwar dem Umweltschutz und einer gesunden Umwelt einen großen Stellenwert beimessen, dies sich aber nicht unbedingt in einem umweltgerechten Verhalten widerspiegelt.

So zeigt die Erhebung, dass im Durchschnitt 72% aller Europäerinnen und Europäer der Meinung sind, dass der

Zustand der Umwelt ihre Lebensqualität beeinflusst. Die Daten für die an unserem Projekt beteiligten Länder weichen teilweise vom Durchschnitt ab:

Europa:	72%
Dänemark:	86%
Polen:	70%
Lettland:	64%
Österreich:	63%
Deutschland:	60%

Abb. 3: Beeinflussung der Lebensqualität durch die Umwelt (S. 28)

Wenn man diese Daten mit der Frage vergleicht, wie häufig sich die Befragten nach eigener Einschätzung umweltgerecht verhalten, ergibt sich folgendes Ergebnis:

Land	häufig	manchmal	selten	niemals	keine Antwort
Europa	43%	42%	10%	3%	2%
Deutschland	53%	36%	9%		
Dänemark	49%	42%	7%		
Österreich	49%	38%	8%		
Lettland	40%	44%	11%	3%	
Polen	23%	46%	19%	9%	

Abb. 4: Individuelles umweltgerechtes Verhalten (S. 41)

Die Antworten zeigen eine auffällige Diskrepanz zwischen Einstellung („Relevanz der Umwelt“, Abb. 3) und dem individuellen umweltgerechten Handeln. Mit einer weiteren Frage versucht die Erhebung Antworten auf die Frage zu bekommen, *wieso* bei Menschen eine

solche Diskrepanz zwischen Einstellung und Handeln zu Stande kommt. Getrennt wurden die Antworten der Personen ausgewertet, die sich nach eigenen Aussagen häufig oder manchmal umweltgerecht verhalten und derjenigen, die sich selten oder niemals umweltgerecht verhalten:

Aussage	häufig/manchmal	selten/niemals
Ich nehme auf die Umwelt Rücksicht, aber es hat wenig Wirkung, solange andere Bürger nicht dasselbe tun.	30%	27%
Ich nehme auf die Umwelt Rücksicht, aber es hat wenig Wirkung, solange andere Umweltverschmutzer (Unternehmen, Industrie) nicht dasselbe tun.	27%	33%
Ich nehme auf die Umwelt Rücksicht und es hat Wirkung.	19%	k. A.
Ich würde gerne mehr tun, aber es bringt viele Nachteile mit sich (Zeit, Kosten usw.).	13%	21%
Ich würde gerne mehr tun, weiß aber nicht was und wie.	9%	k. A.
Ich glaube nicht daran, dass die Umwelt bedroht ist.	k. A.	4%
Ich kümmere mich nicht um Umweltprobleme	k. A.	3%
Keine Antwort (k. A.)	k. A.	11%

Abb. 5: Einschätzung des individuellen umweltgerechten Verhaltens

Die Erhebung beantwortet nicht, warum Menschen mehr oder weniger umweltorientiert sind. Wieso sie mehr oder weniger bereit sind, sich zu engagieren und unter Umständen Kosten oder zusätzliche Zeit für umweltgerechtes Verhalten aufzubringen.

➤ **Die Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse finden Sie unter 3.3.4.**

➤ **Wenn Sie die weiteren Ergebnisse interessieren, können Sie sich den vollständigen Text als pdf-Datei herunterladen und diskutieren.**

<http://europa.eu.int/comm/environment/barometer/index.htm>

Die Aussagen in der Tabelle (Abbildung 5) wurden in der Erhebung vorgegeben, sie beruhen auf Erfahrungen der Wissenschaftler und weisen eine gewisse Plausibilität (also Stichhaltigkeit) auf.

Wie kommen also die Wissenschaftler zur Formulierung solcher Aussagen?

Als beispielhafte Erklärungsmuster werden im Folgenden die Ergebnisse einer Untersuchung aus Deutschland referiert, in der über einen längeren Zeitraum hinweg (1991 - 1998) Personen zu ihrem Umweltbewusstsein und ihrem Umweltverhalten jeweils eine Stunde interviewt wurden. Im Gegensatz zu der Eurobarometer-Erhebung, die ihre Daten durch eine schriftliche Befragung erhielt, wurden in der langfristigen Untersuchung die Teilnehmer persönlich befragt und mussten eigene Antworten formulieren.

Ziel ist es, die Frage zu beantworten, warum es offensichtlich bis heute eine Diskrepanz (einen Unterschied) zwischen Umweltbewusstsein und Umweltverhalten gibt.

Umwelteinstellungen und Umweltverhalten in Deutschland

Die Ergebnisse der Studie von Peter Preisendörfer (1999) beruhen auf einer vergleichenden Auswertung mehrerer Umfragen, die zwischen 1991 und 1998 vom Umweltbundesamt in Auftrag gegeben wurden. Ziel der vergleichenden Auswertung ist es, Veränderungen von

Einstellungen und Handeln festzustellen. Die Einzelerhebungen gingen von den folgenden Definitionen für „Umweltbewusstsein“ und „Umweltverhalten“ aus:

Umweltbewusstsein:

„Einsicht in die Gefährdung der natürlichen Lebensgrundlagen des Menschen durch diesen selbst, verbunden mit der Bereitschaft zur Abhilfe“ (Eurobarometer 2005, S. 44).

Umweltverhalten/Umwelthandeln:

„... menschliches Verhalten insoweit, als dieses Auswirkungen auf den natürlichen Zustand der Umwelt hat“ (Eurobarometer 2005, S. 56).

Umweltbewusstsein ist eine Einstellung bzw. Werthaltung, die sich Personen individuell zu Eigen machen. Sie besteht aus mehreren Komponenten (Teilen), die folgendermaßen charakterisiert werden:

- **Kognitive Komponente:** Einsicht in die Gefährdung der Lebenswelt;
- **Konative Komponente:** Bereitschaft zur Abhilfe, also zum Handeln;
- **Affektive Komponente:** emotionale Komponente, „Betroffenheit“ über die Gefährdung (Eurobarometer 2005, S. 44).

Die Fragen zum Umweltbewusstsein beziehen sich in der Untersuchung immer auf alle drei Komponenten. Eine unterschiedliche Gewichtung der Aspekte bei den Befragten gibt Aufschluss über die Reichweite ihres Umweltbewusstseins und auch ihre Bereitschaft zum Handeln. Die wichtigsten Ergebnisse der Studie von Preisendörfer lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Umweltbewusstsein

- **Rückläufiger Stellenwert des Umweltschutzes:** Zwischen 1989 und

1998 zeigen die verschiedenen Untersuchungen einen Einstellungswandel der Deutschen. Während 1989 noch 66% der (West-)Deutschen den Umweltschutz als eines der wichtigsten gesellschaftlichen und politischen Probleme ansahen, waren dies 1996 nur noch 28%.

- **Geringere Zahlungsbereitschaft für einen verbesserten Umweltschutz:** Gefragt wurde, inwiefern die interviewten Personen bereit wären, höhere Steuern für den Umweltschutz zu bezahlen; höhere Müllgebühren; höhere Kosten für das Auto; höhere Preise für umweltgerechte Produkte. In allen Kategorien ist ein Rückgang der Bereitschaft zu verzeichnen, höhere Kosten zu tragen.

- **Verbesserte Einschätzung der Umweltverhältnisse:** Insgesamt ist die positive Einschätzung der Umweltverhältnisse von 48% der Bevölkerung, die sie 1991 in Westdeutschland als „gut“ einschätzte (Ostdeutschland: 2%), auf 60% im Jahr 1998 (Ostdeutschland 24%) gestiegen. Dazu gehört auch eine positivere Einschätzung der Umweltschutzgesetze, die 1991 von 23%, 1998 von 37% der Befragten als ausreichend bezeichnet wurden.

- **Einschätzung der Verkehrssituation:** Auffällig ist hier die abnehmende Bereitschaft, einschränkende Maßnahmen wie ein Tempolimit auf Autobahnen (1991: 71% Zustimmung; 1998: 54%) oder eine Sperrung der Innenstädte für den Individualverkehr zu akzeptieren (1991: 78% Zustimmung; 1998: 53%). Bei sog. „weichen Faktoren“ wie der Verkehrsberuhigung, dem Ausbau des öffentlichen Personennahverkehrs oder des Radwegenetzes hat sich die

positive Zustimmung dagegen kaum verändert.

Umweltverhalten/Umwelthandeln

- **Müllbezogenes Umweltverhalten:** Die Befragten geben an, in den meisten Bereichen im Jahr 1998 mehr Mülltrennung vorzunehmen als noch 1991.

- **Konsumbezogenes Umweltverhalten:** Insgesamt ist hier ein etwa gleich bleibendes Verhalten festzustellen, was den Kauf von Pfandflaschen und den Kauf frischer, regionaler Ware angeht.

- **Energiebezogenes Umweltverhalten:** Das individuelle Nutzungsverhalten hat sich positiv verändert, beispielsweise bei wassersparendem und energiesparendem Verhalten. Ihr Investitionsverhalten haben Privathaushalte wie Firmen geändert, indem zum Beispiel in Wohnhäusern energiesparende Heizungen eingebaut werden oder Maschinen mit einer positiven Ökobilanz* angeschafft werden. Hier ist eine Unterscheidung nach sozialem Status auffällig: Personen mit höherem Haushaltseinkommen können ihr Investitionsverhalten ändern (was langfristig höheren Profit erwirtschaftet); Personen mit niedrigem Haushaltseinkommen können nur ihr eigenes Verhalten ändern, da sie selten Einfluss auf Investitionen nehmen können.

- **Verkehrsbezogenes Umweltverhalten:** Dieses variiert auffällig nach sozialem Status der Befragten. Personen mit höherem Status (gemessen am Einkommen) sind weniger bereit, sich umweltschonend zu verhalten als Personen mit niedrigerem Status.

Die Untersuchung differenziert diese allgemeinen Ergebnisse, indem genauer geprüft wird, ob das Verhalten differiert, je nachdem ob Ost- oder Westdeutsche befragt werden, jüngere oder ältere Personen, Frauen oder Männer, Personen mit und ohne Kinder im Haushalt. Ein Rolle spielt der Bildungshintergrund und der soziale Status. Es zeigt sich, dass in einigen Bereichen durchaus Unterschiede in Umweltbewusstsein und Umweltverhalten feststellbar sind, allerdings stimmen bestimmte Annahmen (z.B. Reiche haben immer ein höheres Umweltbewusstsein) nicht.

➤ **Ergebnisse anderer Studien für Deutschland können Sie hier nachlesen:**

➤ **Heiko Grunenberg und Udo Kuchartz. *Umweltbewusstsein im Wandel. Ergebnisse der UBA-Umweltstudien Umweltbewusstsein in Deutschland 2002. 2003.***

➤ **Dieter Rink (Hg.). *Lebensstile und Nachhaltigkeit. Konzepte, Befunde und Potentiale. 2002.***

➤ **Können Sie für Ihr Land ähnliche Studien finden? Gibt es Faktoren, die umweltgerechtes Verhalten begünstigen oder auch erschweren?**

Die Frage ist nun, wie die empirisch nachweisbare Diskrepanz zwischen Umweltbewusstsein und Umweltverhalten zu erklären ist. Umweltbewusstsein und Umweltverhalten sind nicht immer gleichwertig. Es gibt verschiedene Erklärungsmuster für dieses unterschiedliche Verhalten, die plausibel erscheinen:

- **Low-cost-These:** Umweltgerechtes Verhalten wird dann wahrscheinlich, wenn es mit relativ geringen persönli-

chen Kosten verbunden ist, sowohl bezogen auf finanzielle Leistungen als auch in Bezug auf die eingesetzte Zeit. Daraus folgt auch, dass Personen, die ein hohes Umweltbewusstsein und ein hohes persönliches Einkommen haben, eher bereit sind, die Kosten zu tragen, die durch umweltgerechtes Verhalten entstehen können (Grunenberg u.a. 2003, Kap. 2).

- **Wissen:** Kenntnisse über ökologische Probleme; über Möglichkeiten des Eingreifens und der Veränderung. Hier spielt das Bildungsniveau eine Rolle: Je höher es ist, desto wahrscheinlicher ist ein hohes Umweltbewusstsein.
- **Betroffenheit:** Die persönliche Erfahrung von Umweltbelastungen, aber auch positive Beispiele (z.B. Vorbilder) können Einstellungs- und Verhaltensänderungen beeinflussen.
- **Wertorientierung:** Persönliche Wertorientierungen spielen eine Rolle. Überwiegen Orientierungen, die Selbstentfaltung, Toleranz, Solidarität und Kreativität hervorheben, ist auch das Umweltbewusstsein hoch. Religiosität spielt hierfür ebenfalls eine Rolle. Personen, für die Spaß sowie Leistung und Besitz einen hohen Stellenwert haben, haben ein eher niedriges Umweltbewusstsein (Grunenberg u.a. 2003, Kap. 5).

➤ **Fragen zu Werteinstellungen und (Umwelt-)bewusstsein hängen eng mit der individuellen und kollektiven Sozialisation und Entwicklung von Identität zusammen. Wer Interesse an diesem Thema hat, kann sich damit in unserem Studienheft zur „Identitätskompetenz“ auseinandersetzen.**

Diese wichtigsten Ergebnisse der deutschen Studien sowie die des Eurobarometers zeigen, dass die Diskrepanz zwischen Umweltbewusstsein und Umweltverhalten verschiedene und meistens mehrere Ursachen gleichzeitig hat. Ohne Typisierungen überbewerten zu wollen, können diese Erkenntnisse aber vielleicht dazu beitragen, Bildungsarbeit zielgerichteter zu gestalten oder auch mit größerem gegenseitigen Verständnis zu argumentieren.

Abschließen soll dieses Kapitel mit einem Verhaltensbeispiel, das ebenfalls als typisch einzuschätzen ist und das das Umwelthandeln vieler Menschen charakterisiert.

Das „Allmende-Dilemma“

Der Widerspruch zwischen Verhalten und Einstellung, der häufig beobachtet werden kann, wird von Psychologen auch mit dem sog. „Allmende-Dilemma“ (siehe unten) erklärt. Im Prinzip geht es um die Beobachtung, dass

„bei freiem Zugang zu Kollektivgütern wie Luft, Wasser oder Grundeigentum an Grund und Boden das rationale Verhalten individueller Akteure zur Übernutzung der vorhandenen Ressourcen und damit zu einer kollektiven Selbstschädigung tendiert“ (Brand u.a. 2003, S. 565).

Voraussetzungen für die Allmende-Wirtschaft sind die folgenden:

1. Es existiert eine gemeinsam genutzte, knappe Ressource (die **Allmende**);
 2. Mehrere Personen haben Verfügungsrechte über die Ressource;
 3. Keine Person kann eine Kontrolle über das Ausmaß der Nutzung der Verfügungsrechte durch die anderen ausüben
- Quelle: Dieckmann u. a. 1997. S. 78-79.

Beispiele für solches Verhalten sind die folgenden:

1. Das „klassische“ Beispiel geht von der gerechten Verteilung von Gütern aus, die durch das Verhalten einzelner durchbrochen wird: Ausgangspunkt ist, dass gemeinsames Weideland, das ausreichend Ressourcen für zehn Stück Vieh bietet, von zehn Bauern genutzt wird. Solange dieses Gleichgewicht der Nutzung erhalten bleibt, profitieren alle Beteiligten gleich. Nimmt sich ein Bauer das Recht, zwei Stück Vieh auf die Weide zu schicken, profitiert er doppelt. Machen dieses mehrere Bauern, profitiert niemand mehr, weil das Land überweidet ist und nicht genug Futter bietet. Dann muss entweder Futter hinzugekauft oder das Vieh abgezogen werden, was für alle Beteiligten Verlust bedeutet. Die Frage ist, wie man sich darauf einigt, dass alle die Ressource zu gleichen Teilen nutzen (vgl. Brand/Reusswig³2002, S. 566)

2. Eine Erhebung in den Städten München und Bern hat einen unterschiedlichen Wasser- und Energieverbrauch von zur Miete wohnenden Haushalten ergeben, obwohl die Kosten für die Ressourcen etwa gleich waren. Die Erklärung hierfür ist, dass die Mieter in München meistens eigene Wasseruhren und Stromzähler hatten, also ihren Verbrauch individuell abrechnen mussten und konnten. Dagegen wurde der Verbrauch der Berner Mieter pauschal abgerechnet, d. h., die anfallende Gesamtsumme durch die Anzahl der Mietparteien geteilt. Die Berner Mieter reagierten mit hohem Verbrauch auf das Problem („Dilemma“), da ein niedriger Verbrauch nicht belohnt werden würde (durch geringere Kosten). Der nicht zu überprüfende Verbrauch des Einzelnen führt so zu einem insgesamt erhöhten Verbrauch und damit zur „Selbstschädigung“ aller Bewohner des Hauses (vgl. Dieckmann 1997, S. 58 ff).

Solches Verhalten ist bei Menschen häufiger zu beobachten: Es geht immer darum, selbst bei einem relativ hohen Umweltbewusstsein nicht das Gefühl haben zu wollen, nur „Selbst der Dumme“ zu sein, der auf etwas verzichtet, was aber von der Allgemeinheit nicht anerkannt wird. Konsequenz ist umwelt-/ressourcenschädigendes Verhalten,

auch teilweise gegen die eigene Überzeugung.

➤ **Können Sie sich weitere Beispiele vorstellen, in denen sich Menschen in einem solchen Dilemma verfangen und dann unter Umständen umweltschädlich handeln?**

2.2.2 Aneignung von Wissen für die Ökologische Kompetenz

Wie die vorgestellten Untersuchungen zum Umweltbewusstsein und Umwelthandeln gezeigt haben, setzt umweltgerechtes Handeln Wissen voraus: Wissen über Umweltprobleme, ihre Ursachen und Wirkungen, Wissen über die sie bedingenden Zusammenhänge, aber auch Wissen über Strukturen, innerhalb derer Handeln möglich ist. Hierzu folgen einige Abschnitte, in denen wir einen Überblick über Umweltprobleme geben (2.2.2.1); wir zeigen, wie sich auf internationaler Ebene die Umweltpolitik entwickelt hat (2.2.2.2); wir fragen nach dem Zusammenhang zwischen Ökologie und Ökonomie (2.2.2.3) und diskutieren abschließend, in welchem Zusammenhang ökologische Kompetenz und Gerechtigkeit und Ethik stehen (2.2.2.4).

2.2.2.1 Umweltprobleme: ein Überblick

Es kann nicht darum gehen, Umweltprobleme, die sowohl national als auch global nachweisbar sind, in ihrer Gesamtheit darzustellen. Dies würde den Rahmen eines solchen Lern- und Arbeitsbuches sprengen und gleichzeitig der Komplexität der Probleme nicht ge-

recht werden. Deshalb verweisen wir auf die Literaturliste, die weitere Lese- und Rechercheanregungen zu verschiedenen Problembereichen gibt. Einige haben wir bereits im Rahmen des Textes angesprochen. In diesem Kapitel zeigen wir, auf welche Weise Umweltprobleme systematisch zusammengefasst werden

können, welche zeitliche und strukturelle Relevanz sie haben und wie sich Handlungsnotwendigkeit begründen lässt.

Nach der bereits unter 2.1.3 zitierten europäischen Umweltbefragung gewichteten die Befragten verschiedene Umweltprobleme folgendermaßen:

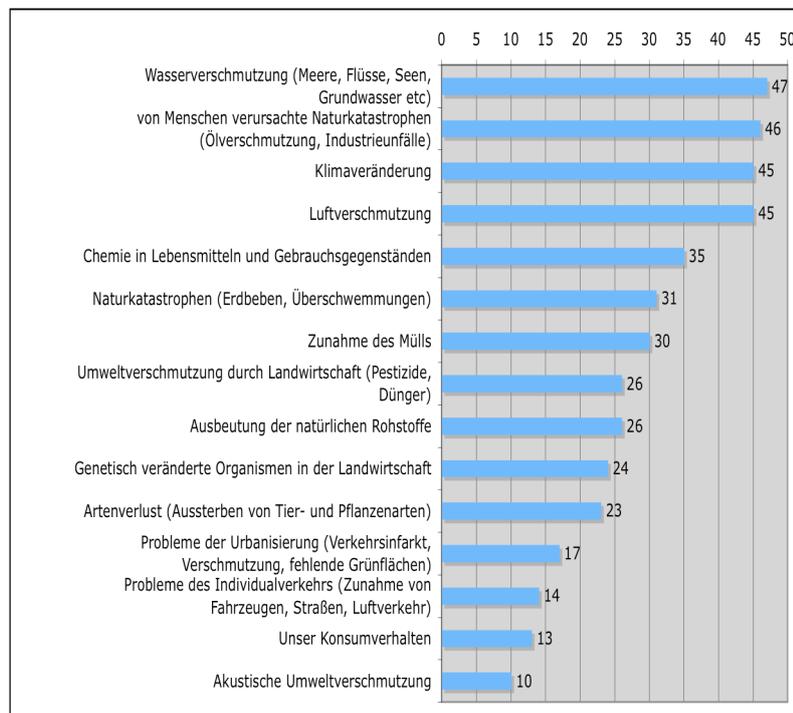


Abb. 6: Umweltprobleme aus individueller Sicht

Quelle: Eurobarometer, 29.5.2005: „Europäer sollen die Umwelt genauso wichtig nehmen wie die Wirtschafts- und Sozialpolitik.“ S. 8.

Wie wir bereits festgestellt haben, sind diese Probleme unterschiedlich einzuschätzen. Manche (z.B. Naturkatastrophen, Klimaveränderung) sind nicht ausschließlich vom Menschen hervorgerufen. Für die meisten der hier aufgezählten Probleme sind Menschen allerdings – individuell oder als Gruppe – verantwortlich. Die Probleme sind unterschiedlich zu gewichten: zum einen hinsichtlich ihrer unmittelbaren Einwirkung und Beeinträchtigung der Lebensqualität (z.B. Luft- oder Wasserverschmutzung, Probleme der Urbanisierung); zum anderen hinsichtlich ihrer

langfristigen Folgen, die heute noch nicht erkennbar oder auch abschätzbar sind (z.B. genveränderte Organismen; Artenverlust; Konsumverhalten).

Eine Auflistung globaler Probleme, die weniger aus der Perspektive individueller Betroffenheit abgeleitet ist, sondern vielmehr auf der Analyse globaler (Umwelt-)veränderungen beruht, findet sich in einer Veröffentlichung des „Wissenschaftlichen Beirats der deutschen Bundesregierung Globale Umweltveränderungen“ (WBGU) [<http://www.wbgu.de>]. Der Beirat geht in seinen Überlegungen von dem Grundsatz aus, dass in Folge

der Globalisierung* Umweltprobleme – die meistens in den entwickelten Staaten zu verantworten sind, deren Leid tragende aber fast immer die Armen der Welt sind – nicht eindimensional zu betrachten sind, sondern immer im Zusammenhang zwischen Ökologie, Ökonomie, Politik und sozialen Entwicklungen. In diesem Sinn haben sie 16 sog. „Syndrome“ definiert, die nur über Politik verändert oder aufgehoben werden können.

Die Syndrome des Globalen Wandels

Gruppe Nutzung

- *Sahel-Syndrom*: Landwirtschaftliche Übernutzung marginaler Standorte verbunden mit ländlicher Armut.
- *Raubbau-Syndrom*: Raubbau an natürlichen Ökosystemen.
- *Landflucht-Syndrom*: Umwelt- und Entwicklungsprobleme durch Aufgabe traditioneller Anbaumethoden.
- *Dust-Bowl-Syndrom*: Umweltdegradation durch industrielle Landwirtschaft.
- *Katanga-Syndrom*: Umweltdegradation infolge Abbau nicht-erneuerbarer Ressourcen.
- *Massentourismus-Syndrom*: Schädigung von Naturräumen durch Tourismus.
- *Verbrannte-Erde-Syndrom*: Umweltzerstörung durch militärische Einflüsse.

Gruppe Entwicklung

- *Aralsee-Syndrom*: Umwelt- und Entwicklungsprobleme durch zentralistisch geplante Großprojekte.
- *Grüne-Revolution-Syndrom*: Ökologische und gesellschaftliche Probleme infolge nicht angepaßter Agrarentwicklungspolitik.

- *Kleine-Tiger-Syndrom*: Vernachlässigung ökologischer Standards im Zuge eines hochdynamischen Wirtschaftswachstums.
- *Favela-Syndrom*: Umweltdegradation und Verelendung durch unregelmäßige Urbanisierung.
- *Suburbia-Syndrom*: Landschaftsschädigung durch die reguläre Expansion von Städten und Infrastrukturen.
- *Havarie-Syndrom*: Umweltdesaster durch technisch-industrielle Unfälle.

Gruppe Senken

- *Hoher-Schornstein-Syndrom*: Umweltdegradation durch weiträumige Verteilung zu meist langlebiger Wirkstoffe.
- *Müllkippen-Syndrom*: Umweltgefährdung durch Deponierung von Abfällen.
- *Altlasten-Syndrom*: Langfristige ökologische Belastung im Umfeld von Industriestandorten.

Quelle:

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (1996). „Syndromkonzept.“
http://www.wbgu.de/wbgu_syndromkonzept.html

➤ **Können Sie zu den genannten Syndromen konkrete Beispiele in Ihrer Region, Ihrem Land, Europa, der Welt nennen? Welche Folgen haben sie für die Menschen, die Wirtschaft? Den einleitenden Text des WBGU können Sie unter 3.3.6 nachlesen.**

Die Bereiche/Kategorien von Umweltproblemen/globalen Problemen können auch zur besseren Anschaulichkeit in einem Koordinatensystem gewichtet werden.

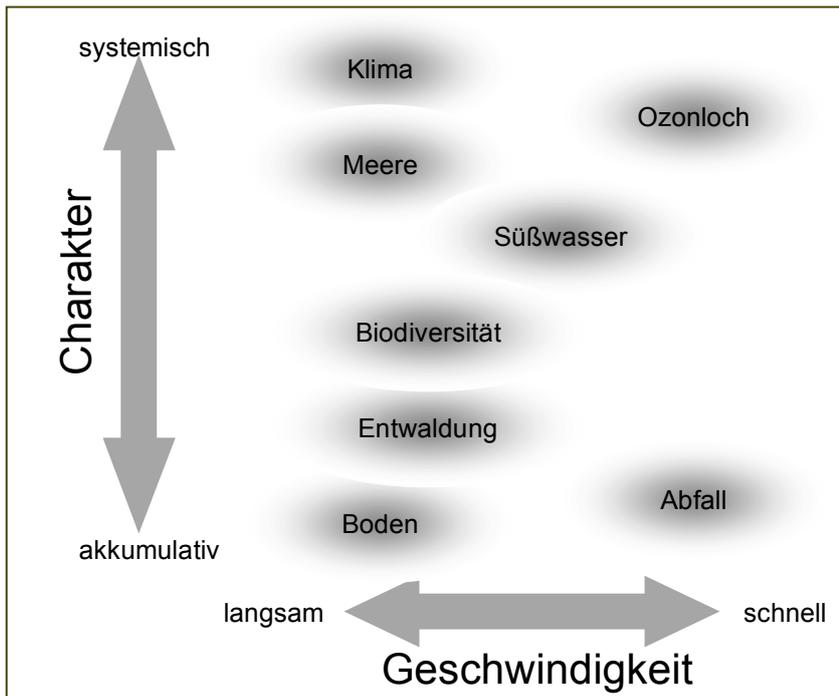


Abb.7: Charakter und Geschwindigkeit verschiedener globaler Umweltprobleme
 Quelle: Brand/Reusswig. ³2002, S. 572

Wichtig ist, einschätzen zu können, welche Umweltprobleme welche Ursachen haben und wie sie gelöst werden könnten. Denn wie bereits unter 2.2.1.2 beschrieben, sind ja häufig nicht einzelne Individuen „Schuld“ an bestimmten Zuständen, sondern es ist meistens eine Kette verschiedener Umstände verantwortlich. Zu fragen ist, welche Maßnahmen einen Zustand verändern können. Ob individuelle Verhaltensänderung ausreicht oder ob weitgehendere politische und rechtliche Maßnahmen getroffen werden müssten, für die man sich persönlich einsetzen könnte.

► **Bei welchen der hier aufgezählten Probleme kann individuelles Handeln Änderungen hervorrufen, wo sind strukturelle Änderungen notwendig (z.B. Verordnungen, Gesetze)?**

► **Diskutieren Sie einige Beispiele im Sinne des „Allmende-Problems“. Sind hier verschiedene Interessen auszumachen?**

2.2.2.2 Von der Umweltpolitik zur Nachhaltigkeit: Internationale Entwicklungen und ihre Akteure

Wie bereits diskutiert, ist individuelle Verhaltensänderung oft nicht ausreichend, um Umweltschäden entweder bereits vorausschauend zu vermeiden oder eingetretene Schäden rückgängig zu machen. Viele Umweltschäden werden zwar auch von Einzelnen verursacht, doch sind weitgehende Umweltschäden, die häufig weltweite Konsequenzen haben, auf bestimmte Formen der Wirtschaftsführung und auf das unbegrenzt scheinende Wirtschaftswachstum zurückzuführen. Dies hat seine Gründe im Profitstreben der Wirtschaft, aber auch im Konsumverhalten

der Einzelnen, deren Ansprüche nicht nur in den entwickelten Ländern, sondern auch in den sog. „Schwellenländern“ und weniger entwickelten Staaten ständig steigen.

Die heutigen Umweltinitiativen, Umweltvereinbarungen, Umweltgesetze (meistens auf nationaler Ebene) haben eine mittlerweile über 40-jährige Geschichte, die zum Verständnis heutiger Entwicklungen und Abkommen wichtig ist. Sie soll im Folgenden skizziert werden.

Ausgangspunkt einer weltweiten Diskussion über Umweltschäden, ihre Folgen für die Gesundheit der Menschen und langfristig das Überleben aller auf der Erde war das erste vom „Club of Rome“ in Auftrag gegebene Gutachten, das 1972 unter dem Titel „The Limits to Growth“, auf Deutsch 1973 als „Die Grenzen des Wachstums. Bericht zur Lage der Menschheit“ veröffentlicht wurde. Seine Aussagen wurden mit Betroffenheit aufgenommen, setzte sich der Bericht doch erstmals kritisch mit der in den 1960er Jahren propagierten These des unbegrenzten wirtschaftlichen und demographischen Wachstums auseinander. Er fragte, welche Konsequenzen unbegrenztes Wachstum für die Ernährung der Menschen haben würde; die Ausbeutung nicht regenerierbarer Ressourcen; die durch das Wirtschaftswachstum steigende Umweltverschmutzung und die weltweite Verbreitung von Schadstoffen. Der Bericht diskutierte erstmals weltweite Wechselwirkungen von wirtschaftlichen Prozessen und die Notwendigkeit der Übernahme von Verantwortung für die Zukunft der Erde durch alle Menschen, lange bevor in den 1990er Jahren die

fortschreitende Globalisierung die sozialen und ökologischen Folgen des scheinbar weiterhin möglichen unbegrenzten Wachstums noch deutlicher machte.

„Ich will die Zustände nicht dramatisieren. Aber nach den Informationen, die mir als Generalsekretär der Vereinten Nationen zugehen, haben nach meiner Schätzung die Mitglieder dieses Gremiums noch etwa ein Jahrzehnt zur Verfügung, ihre alten Streitigkeiten zu vergessen und eine weltweite Zusammenarbeit zu beginnen, um das Wettrüsten zu stoppen, den menschlichen Lebensraum zu verbessern, die Bevölkerungsexplosion niedrig zu halten und den notwendigen Impuls zu Entwicklung zu geben. Wenn eine solche weltweite Partnerschaft innerhalb der nächsten zehn Jahre nicht zustande kommt, so werde ich fürchte ich, die erwähnten Probleme derartige Ausmaße erreicht haben, dass ihre Bewältigung menschliche Fähigkeiten übersteigt“.

U Thant, 1969; Generalsekretär der Vereinten Nationen.

Quelle: Dennis Meadows, Donella Meadows, Erich Zahn, Peter Milling. *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit.* Reinbek bei Hamburg 1973, S. 11.

► **Diskutieren Sie, ob die von U Thant 1969 angesprochenen Probleme Wettrüsten, Umweltverschmutzung, Bevölkerungsexplosion und wirtschaftliche Stagnation, wie von ihm gefordert, gelöst worden sind. Oder ob sie weiterhin als weltweite Probleme existieren. Wo sind Fortschritte gemacht worden, wo nicht? Welche Strategien werden heute verfolgt?**

Der Bericht des Club of Rome stieß in den 1980er Jahren eine engagierte Diskussion sowohl zu Umweltfragen als auch zu Fragen der gerechteren Verteilung der Güter der Erde an. Weitere

Untersuchungen wurden teilweise im Auftrag von Regierungen erstellt und setzten sich zunächst primär kritisch mit der Nord-Süd-Entwicklung auseinander und hoben die Verantwortung des reichen Nordens gegenüber den ärmeren Ländern des Südens hervor. Besonders einflussreich waren die folgenden Berichte:

- Der „Bericht der Nord-Süd-Kommission“ (Brandt-Report) von 1980/10 und
- Der sog. „Brundtland-Report“, „Our Common Future“ der World Commission in Environment and Development, der 1987 veröffentlicht wurde.

Sie machten unter anderem erstmals auf den weltweit festzustellenden Zusammenhang zwischen Armut, sozialer Ausgrenzung und den Folgen rascher Industrialisierung und Umweltverschmutzung aufmerksam. Diese traf (und trifft) vor allem die Armen.

Im Brundtland Report wurde der Begriff „sustainable development“ geprägt. Der Report versteht darunter eine „Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“. Der Begriff ist nicht unumstritten und unterschiedliche Positionen – eher ökonomisch oder eher anthropologisch geprägte – führen zu unterschiedlichen Gewichtungen und Interpretationen der drei allgemein anerkannten Zielsetzungen, die darin enthalten sein sollen:

ökonomische, ökologische und soziale Nachhaltigkeit.

➤ **Überlegen Sie, wie und in welchem Zusammenhang der Begriff „Sustainable development“ in Ihrem eigenen Land/auf europäischer Ebene gebraucht wird. Gibt es Initiativen, einen entsprechenden Prozess in Gang zu setzen?**

Diese frühen Berichte wurden vor allem auch von NGOs aufgegriffen, es wurden ihre möglichen Konsequenzen diskutiert und weitere Initiativen eingebracht. Auf dem Gipfel von Rio wurden richtungsweisende Beschlüsse gefasst, um einen Prozess der „sustainable development“ in Gang zu setzen (vgl. 2.2.1.1 „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“). Dazu zählen:

- Der Report der Konferenz von Rio de Janeiro 1992;
- „Agenda 21“ über die zukünftige entwicklungs- und umweltpolitische Zusammenarbeit;
- die Klimakonvention, die 1997 zur Verabschiedung des „Kyoto-Protokolls“ führte;
- die Konvention zum Schutz der biologischen Vielfalt.

Den vermutlich stärksten Einfluss hat die Agenda 21 gehabt. Aus ihr sind in vielen Ländern auf nationaler aber vor allem regionaler und lokaler Ebene Initiativen hervorgegangen, in denen sich Regionen, Kommunen oder Städte den Prinzipien der Agenda 21 verpflichten.

¹⁰ Die genauen bibliographischen Angaben und die relevanten Internetadressen können Sie im Literaturverzeichnis unter 3.2.2 und im Materialteil unter 5.2 nachsehen.

- **Finden Sie heraus, ob sich Ihr Land/Ihre Region/Ihre Stadt an Agenda 21 Prozessen beteiligt hat und welche Maßnahmen getroffen wurden.**
- **Sie können unter 3.3.5 die Präambel der Agenda 21 nachlesen.**

Die Ergebnisse der Konferenz von Rio wurden nicht nur diskutiert, internationale Staatenbündnisse wie die EU und Einzelstaaten zogen ebenso Konsequenzen, indem Umweltschutz teilweise zum Staatsziel erklärt wurde (z.B. genießt Umweltschutz in Deutschland seit 1994 Verfassungsrang und wurde in das Grundgesetz in § 20a aufgenommen; das polnische Parlament verabschiedete 2001 ein Umweltschutzgesetz). Der Vertrag von Nizza der EU von 2001 und die 2004 verabschiedete, aber nicht von allen Mitgliedstaaten ratifizierte Verfassung der EU haben dem Umweltschutz Verfassungsrang eingeräumt (Nizza 2001: Artikel 174; Verfassung 2004: Artikel III-233; vgl. 3.1.3).

In der Folge der Konferenz von Rio wurden weitere internationale Beschlüsse gefasst, einer der wichtigsten in Bezug auf die Verringerung schädlicher Emissionen ist sicherlich die Verabschiedung des sog. „Kyoto-Protokolls“, das 1997 von der Staatengemeinschaft ratifiziert wurde. Es wurde erst gültig, nachdem mindestens 55 Staaten, die mindestens 55% des weltweiten Ausstoßes an Treibhausgasen zu verantworten haben, das Abkommen unterzeichnet hatten. Nachdem Russland es Ende 2004 unterzeichnete – als 141. Staat – konnte es 90 Tage später, im Februar 2005, in Kraft treten [<http://www.unfccc.int/2860.php>].

Eine weitere wichtige Konferenz war die Nachfolgekonzferenz von Rio in Johannesburg 2002, der „Weltgipfel für Nachhaltige Entwicklung“ („World Summit of Sustainable development“; WSSD). Diese Konferenz stand unter anderen Vorzeichen als die von Rio: Während man in Rio noch hoffte, über das Prinzip der Nachhaltigkeit einen gewissen Ausgleich zwischen Norden und Süden herstellen und Umweltprobleme eindämmen zu können, hatte sich die Welt in der dazwischen liegenden Dekade rasanter verändert, als angenommen worden war.

- **Recherchieren Sie im Internet, welche Zielsetzungen die Konferenzen hatten, welche Themen behandelt wurden. Versuchen Sie herauszufinden, wie in Ihrem Land auf die Vorschläge der Konferenzen reagiert wurde. Unter 5.2 sind relevante Internetadressen aufgeführt.**

Eines der wichtigsten Stichworte im Zusammenhang der Diskussion in Johannesburg ist das der Globalisierung. Der Prozess weltweiter Handelsbeziehungen, die beschleunigte Industrialisierung der Länder des Südens, die Verlagerung von Arbeitsprozessen rund um den Globus auf der Suche nach möglichst billigen Produktionsstandorten veränderte nicht nur den Süden, sondern auch die Wirtschaftsstandorte des Nordens. Dort sehen sich Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ständig wachsendem Druck durch die Verlagerung von Arbeitsplätzen und einer neoliberalen Wirtschaft- und Sozialpolitik ausgesetzt, die die Verantwortung des Einzelnen über die kollektive Verantwortung der

der Staaten für das Gemeinwohl seiner Bürgerinnen und Bürger stellt.

Das veränderte Weltwirtschaftssystem, das weitgehend unabhängig von nationalstaatlichen Grenzen agiert, verfolgt Ziele wie unbegrenztes Wachstum und unbegrenzten Profit, ungeachtet der Folgen für Menschen und Umwelt. Gegen diese Entwicklung suchte der Weltgipfel Strategien, das Prinzip der Nachhaltigkeit wurde bekräftigt im „Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable development“.

Problematisch ist die unterschiedliche Interpretation des Begriffs „Nachhaltigkeit“ und seine jeweilige Zielsetzung:

Obwohl eng mit dem Problem der Armutsbekämpfung verknüpft, bleibt die Diskussion um die ökonomische und ökologische Dimension nachhaltiger Entwicklung im Vordergrund des Nachhaltigkeitsdiskurses. Verkürzt wiedergegeben stehen sich die beiden Positionen gegenüber, dass wirtschaftliche Entwicklung eine unabdingbare Voraussetzung sei, die ökologisch nachhaltiges Handeln überhaupt erst ermöglicht bzw. umgekehrt, dass ein Entwicklungsverständnis, das die Prinzipien ökologischer Nachhaltigkeit als nachrangig erachtet, mittel- bis langfristig die Grundlagen menschlichen Wirtschaftens und Überlebens unwiederbringlich zerstört. Dabei gewinnt die holistisch argumentierende Kritik am Wachstumsmodell menschlicher Entwicklung mit fortschreitender wissenschaftlicher Erkenntnis über anthropogene globale Umweltveränderungen zunehmend an Gewicht. Dem gegenüber steht der unverbrüchliche Fortschrittsglaube einer globalisierten Weltgesellschaft, die der ökologischen Bedrohung mit technologischen Innovationen und Effizienzsteigerungen entgegentritt. Von radikalen Positionen abgesehen wird ferner von der praktischen Unmöglichkeit ausgegangen, mittelfristig eine grundlegende Umgestaltung der politischen und wirtschaftlichen Institutionen des bestehenden internationalen Systems herbeizuführen.

Die in dieser Erkenntnis enthaltene Sachzwanglogik im Sinne einer alle Dimensionen umfassenden nachhaltigen Entwicklung zu umgehen, erfordert nichts weniger als einen grundlegenden Wandel des menschlichen Selbstverständnisses weg vom rational-egoistischen homo oeconomicus hin zum ganzheitlich denkenden und handelnden „homo sustinens“ (Bernd Siebenhüner).

Quelle: Steffen Bauer „Nachhaltige Entwicklung“. Berlin 2003.

http://www.berlin-institut.org/pdfs/Bauer_Nachhaltige_Entwicklung.pdf

[Stand: 5.9.2005]

Die Konferenzen in Rio und Johannesburg haben zwar nicht erreicht, dass die Staaten der Erde einen Konsens über eine gemeinsame, nachhaltige Wirtschafts- und Sozialpolitik herstellen, die nicht auf Kosten der Bevölkerung der armen Länder agiert. Allerdings haben sie eine engagierte Gegenbewegung erzeugt. Sie wird zum einen von der NGO Attac getragen, die 1998 als Gegenmacht zur „World Trade Organization“ (WTO; gegründet 1995) ins Leben gerufen wurde und zum anderen von vielen, teilweise bereits seit langem existierenden NGOs wie Oxfam, Earthwatch, BUND, Greenpeace und das World Social Forum. Sie alle setzen sich für eine gerechtere Verteilung der Güter der Erde ein, einige wie Greenpeace, der BUND oder Earthwatch sind eher ökologisch ausgerichtet, andere wie Oxfam oder das World Social Forum eher ökonomisch. Alle sehen die Verbindung zwischen Ökologie und Ökonomie im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung als notwendig an.

► **Finden Sie heraus, welche Zielsetzungen die einzelnen NGOs vertreten und welche Bedeutung sie in Ihrem eigenen Land haben.**

2.2.2.3 *Ökologie und Ökonomie*

Ökologie und Ökonomie stehen also in einem engen Verhältnis. Die Produktion von Gütern ist weltweit der bedeutendste Faktor für Umweltverschmutzung, dem Raubbau an der Natur, der Verschwendung von Ressourcen, der intensiven Nutzung von Land und Boden gegen die Interessen der Bewohner des Landes/der Region. Den größten Ausstoß an Treibhausgasen, die nachweislich zur globalen Klimaveränderung beitragen, produzieren nach wie vor die Industriestaaten des Nordens: 80% der im letzten Jahrhundert freigesetzten CO₂-Emissionen haben sie zu verantworten (vgl. Brouns 2004, S. 9). Bei der Privatisierung von Gemeineigentum (Wasser, Land) spielt die Ökonomie die bedeutendste Rolle.

➤ **Als Belege für diese Aussagen können Sie sich nochmals unsere Beispiele in Kapitel 2.1 ansehen. Sie können recherchieren, wie viel Energie die Herstellung von Gütern braucht, wie viel Wasser, wie viel Land usw. Finden Sie heraus, was die Begriffe „ökologischer Fußabdruck“ und „ökologischer Rucksack“ bedeuten.**

Die rasante Entwicklung der Wirtschaft im Rahmen der Globalisierung hat weltweit eine höhere Mobilität von Waren und Dienstleistungen erzeugt. Dies hat Folgen für das Konsumverhalten der Menschen, für die Menge der produzierten Güter und die Regelung ihrer Entsorgung nach Abnutzung. Produktzyklen verkürzen sich, die Lebensdauer von Produkten wird kürzer und das Problem umweltunschädlicher Entsorgung wird immer größer.

➤ **Wer sich eingehender mit dem Problem „Ökonomie“ beschäftigen möchte, kann sich damit in unserem Lern- und Arbeitsbuch „Ökonomische Kompetenz“ auseinandersetzen.**

Zwar gibt es in den Industrienationen mittlerweile häufig eine effiziente Umweltgesetzgebung, die die Wiederverwertung oder die unschädliche Vernichtung von Produkten vorschreibt, aber es ist eine zunehmende Verlagerung des Wohlstandsmülls der Industrieländer in die dritte Welt zu verzeichnen – mit den entsprechenden negativen Folgen für Mensch und Natur.

➤ **Als Beispiel können Sie den Text unter 3.3.8 lesen.**

Die Erkenntnis, dass das ökonomische System zum einen die Geschwindigkeit und das Ausmaß wirtschaftlichen Wachstums weitgehend autonom bestimmt und zum anderen damit die natürlichen Ressourcen der Erde langfristig ebenso gefährdet wie ihr ökologisches Gleichgewicht, führten auf dem „World Earth Summit“ von Rio de Janeiro zu einer weltweiten Diskussion zu diesen Problembereichen und Initiativen, langfristige Lösungen zu finden.

Das Stichwort „sustainable development“, das erstmals im Brundtland Report 1987 kommuniziert wurde, ist in Rio aufgegriffen und zur wichtigsten Problemlösungsstrategie erklärt worden. Das grundlegend Neue an der durch den Brundtland-Report angestoßenen Diskussion war, dass festgestellt wurde, dass Ökologie und Ökonomie in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen, das bei

der Gestaltung ökonomischer Prozesse berücksichtigt werden muss. Unter „sustainable development“ versteht man seither eine dauerhaft zukunftsfähige Entwicklung, in der wirtschaftliche und soziale Ziele mit ökologischen Ansprüchen so in Einklang gebracht werden, dass die Bedürfnisse der heute auf der ganzen Erde lebenden Menschen befriedigt werden, ohne die Lebensgrundlagen zukünftiger Generationen zu gefährden.

Resultat der Konferenz war die Erarbeitung eines Aktionsprogramms für Umwelt und Entwicklung, das dann als Agenda 21 zusammen mit der Klimaschutz-Konvention und der Konvention zum Schutz der biologischen Vielfalt in Rio von über 170 Staaten unterzeichnet wurde (vgl. auch Kap. 2.2.2.2).

Die Idee der „sustainable development“ ist aber nicht unumstritten: Seit der Konferenz von Rio 1992 werden (mindestens) zwei Richtungen diskutiert, wie man Beziehung zwischen Ökologie und Ökonomie interpretieren und gestalten könnte:

1. Im Konzept der „sustainable development“ steht wirtschaftliches Wachstum im Vordergrund, dem die Ökologie untergeordnet wird. Unter dem Stichwort „ökologische Modernisierung“ wird eine Strategie verfolgt, nach der zwar die Verschwendung von Energie und Rohstoffen bekämpft wird und deren Ziel eine erhöhte Effizienz beim Ressourcenverbrauch ist. Grundlegend aber wird die Zielsetzung stetig expandierender Märkte und die Gewinnmaximierung nicht in Frage gestellt. Die Folge ist bis heute eine Unterordnung der Ökologie unter die Ökonomie und

die zunehmende Macht des ökonomischen Systems (Achselrad 2002, S. 51).

2. In kritischer Distanz zu dem marktkonformen Konzept der „sustainable development“ wurde der Ansatz „sustained livelihood“ entwickelt. „Livelihood“, zu übersetzen mit „Lebensgrundlage“, zielt auf die Erhaltung und Verbesserung lokaler und regionaler Lebensbedingungen. Die Konzepte arbeiten basisnah, dezentral und sind anti-universalistisch. Sie verstehen sich als Gegenparadigma zur Entwicklungsideologie durch Ökonomie (Witerich 2002, S. 74). Aus der Sicht der Ökologie werden hinterfragt, welchen Sinn – und welche Grenzen – Wachstum haben kann. Es wird erörtert, welche Ziele lokal, regional, national und global erstrebenswert sind; welche Produkte für diese Ziele sinnvoller Weise hergestellt werden sollen; zu welchem Zweck Ressourcen verbraucht werden; wie die Verteilung von Ressourcen geregelt und wie der politische Entscheidungsprozess gestaltet wird. Es geht um eine gerechte Gestaltung der Weltgesellschaft, nicht mit dem Ziel unendlicher Expansion, sondern humaner Lebensbedingungen für alle (Achselrad 2002, S. 51).

➤ **Diskutieren Sie die beiden Ansätze. Überlegen Sie Vor- und Nachteile. Suchen Sie Beispiele für die verschiedenen Konzepte.**

2.2.2.4 Überlegungen zu Gerechtigkeit und Ethik im Rahmen der Ökologischen Kompetenz

Die Erkenntnis, dass Modernisierung und Industrialisierung in den Ländern der südlichen Erdhalbkugel zum einen häufig mit Ausbeutung der dort ansässi-

gen Bevölkerung einher geht, zum anderen mit dem Entzug ihrer Lebensgrundlagen, indem das Land für den Anbau von Exportgütern und nicht für den Lebensunterhalt der Bevölkerung bewirtschaftet wird, führten zu Überlegungen, wie eine gerechtere Verteilung der Güter dieser Erde möglich werden könnte. Diese Diskussion geht davon aus, dass die Länder des Nordens eine Verantwortung gegenüber dem Süden haben, und dass ihr Verhalten ethisch nicht vertretbar ist.

► **Die Diskussion kann im Rahmen dieses Studienheftes nur skizziert werden. Wer sich mit Fragen der Gerechtigkeit vertieft auseinandersetzen möchte, kann dazu unser Studienheft „Gerechtigkeitskompetenz“ lesen.**

Die Frage der Gerechtigkeit im Zusammenhang mit der Frage umweltgerechten Verhaltens wurde vor allem von den NGOs aufgegriffen, die die Auswirkungen der Ausbeutung auf die Bevölkerung der sich entwickelnden Länder und der Schwellenländer durch die Ansiedlung großer Konzerne häufig unmittelbar erleben, da sie mit der Bevölkerung zusammen arbeiten. Im Mittelpunkt einer Debatte um die gerechte Verteilung von Gütern und einem gerechten Umgang miteinander stehen Fragen zur

- zur personalen Gerechtigkeit,
- zur sozialen Gerechtigkeit und
- zur politischen Gerechtigkeit.

Ausgehend von Überlegungen zu einer „transnationalen Ethik“ werden zwei Grunddimensionen von Gerechtigkeit genannt – Anerkennung und Verteilung. Diese werden im Konzept der „Ressourcengerechtigkeit“ konkretisiert, mit der

Zielsetzung, die Existenzrechte der Menschen zu gewährleisten, Ressourcenansprüche zurück zu bauen, Austausch fair zu gestalten und Nachteile zu kompensieren (Wuppertal Institut 2005, S. 125).

Durch die Globalisierung, den Wegfall von Handelsschranken und die damit verbundene Expansion internationaler Konzerne haben sich die Arbeits- und Lebensbedingungen vieler Menschen verändert. Da diese Veränderungen noch nicht abgeschlossen sind, haben sich international rechtsfreie Räume entwickelt, denn Regelungen zur Durchsetzung sozialer, politischer und ökonomischer Gerechtigkeit wurden bisher weitgehend im nationalstaatlichen Rahmen gesetzt. In der Konsequenz bedeutet dies, dass in vielen Ländern der Erde – vor allem auch in solchen, die in Kriege und/oder Bürgerkriege verwickelt sind – , quasi rechtsfreie Räume existieren, in denen Fragen der Gerechtigkeit kaum berücksichtigt werden.

Was bedeutet Gerechtigkeit? Im Kern versteht man darunter, den „... Anspruch darauf, dass keine und keiner zum Nachteil anderer bevorzugt und niemand zum Vorteil anderer geschädigt werden soll“ (Wuppertal Institut 2005, S. 131). „Ressourcengerechtigkeit“ bedeutet dann, dass jeder hinreichend Zugang zu den Ressourcen hat, die in seiner Region oder seinem Land zur Verfügung stehen – dabei geht es nicht nur um materielle Ressourcen, sondern auch um immaterielle wie kulturelle und soziale Teilhabe.

„Es empfiehlt sich also, Ressourcengerechtigkeit nicht vorschnell mit Gerechtigkeit bei der Verteilung von Ressourcen gleichzusetzen. Stattdessen entstehen Ressourcenkonflikte auch aus dem Widerstand um Missachtung, aus dem Wunsch nach Teilnahme und Anerkennung. Sei es bei Konflikten um Wasser oder Patente, bei Auseinandersetzungen um den natürlichen Lebensraum oder sogar bei Konflikten um Öl, immer ist, mehr oder weniger stark, das Verlangen nach Anerkennung beigemischt. Nicht um den gleichen, sondern um den hinreichenden Zugang zu Ressourcen geht es – hinreichend für die individuelle physische Existenz, für die Kultur einer ethnischen Gruppe, für die Entfaltung einer Gesellschaft. Der Streit um Naturressourcen ist dabei verknüpft mit dem Streben nach Selbstbehauptung und Teilnahme. So geht es in allen Varianten von Menschenrechten, Volksrechten und Entwicklungsrechten zuerst um die Gerechtigkeit als Anerkennung; sofern dabei die Verfügung über Naturressourcen eine Rolle spielt, wird ihr Besitz oft als der materielle Ausdruck für erfolgte Anerkennung betrachtet“.

Quelle: Wuppertal Institut. *Fair Future*. 2005. S. 133.

Der zweite Aspekt der Ressourcengerechtigkeit, der der Verteilung, wird durchaus kontrovers diskutiert. Es gibt Stimmen, die eine *gleiche* Verteilung aller Ressourcen an alle propagieren. Dagegen gibt es Stimmen, die dieses ablehnen und von einer „unterscheidenden Gerechtigkeit“ ausgehen.

Was ist damit gemeint? Der amerikanische Philosoph John Rawls empfiehlt, zwischen Gleichheit in Bezug auf Grundfreiheiten, in Bezug auf wirtschaftliche Güter und in Bezug auf Chancen zu unterscheiden. Dies bedeutet für ihn, dass es allen Menschen uneingeschränkt möglich sein muss, ihre Grundfreiheiten in Anspruch zu nehmen. Eine gewisse Ungleichheit bei der Verteilung wirtschaftlicher Güter soll bestehen bleiben, da sie, so Rawls, ein Leistungsprinzip impliziert, das für eine

Gesellschaft durch Nutzenvermehrung sozial sinnvoll ist. Allerdings, und dies ist wichtig, soll wiederum Chancengleichheit für alle bestehen, Posten und auch Güter zu erwerben. Aus diesen Aussagen kann die folgende Definition für soziale Gerechtigkeit abgeleitet werden:

„Eine Gesellschaft ist dann gerecht, wenn sie allen Bürgerinnen und Bürgern die gleichen Grundrechte bietet, wenn faire Chancengleichheit im Zugang zu privilegierten Positionen besteht und wenn sie im Übrigen so organisiert ist, das es den am meisten Benachteiligten besser ergeht, als es ihnen erginge, wenn die Gesellschaft anders organisiert wäre“ (Wuppertal Institut 2005, S. 136).

Eine solche Definition schließt die Anerkennung von Grundsätzen mit ein, wie sie in der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 festgelegt wurden.

► **Einige Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte sind unter 3.3.9 abgedruckt. Überlegen Sie, inwiefern sie die Forderungen der personalen, sozialen und politischen Gerechtigkeit unterstützen. Können Sie Beispiele finden, wo diese Rechte auf Grund ökologischer und ökonomischer Entwicklungen nicht für alle Menschen gelten?**

Nimmt man für eine Definition von Gerechtigkeit die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte zur Grundlage, dann müsste dieses erhebliche Konsequenzen für den Umgang der Menschen untereinander haben und zwar nicht nur auf der individuellen, sondern auch auf der politischen und wirtschaftlichen

Ebene. Artikel 30, der letzte Artikel der Erklärung der Menschenrechte, verbietet ausdrücklich Tätigkeiten und Handlungen, durch die die in den Menschenrechten verkündeten Rechte und Freiheiten eingeschränkt werden. Das heißt, die Unversehrtheit der Person, die Möglichkeit der freien politischen, sozialen und kulturellen Teilhabe und die personale Entfaltung müssen jederzeit garantiert werden. In diesem Sinn sind also Kriege, Bürgerkriege, soziale Unterdrückung, ökonomische Ausbeutung usw. ebenso zu verhindern wie die Einschränkungen dieser Rechte in anderer Hinsicht.

Hieraus leiten sich Fragen der Gerechtigkeit und Ethik hinsichtlich der Ökologie ab: die Unversehrtheit der Umwelt und der freie Zugang zu ihren wichtigsten Ressourcen wie Luft, Trinkwasser, Nahrung (also auch Grund und Boden, wenn die Menschen auf Selbsterzeugung angewiesen sind). Dieser Zugang sollte aber nicht nur allen heute lebenden Menschen garantiert werden, unabhängig von Alter und Versorgungsfähigkeit, sondern auch zukünftigen Generationen. Man spricht in diesem Zusammenhang von *Intragenerationengerechtigkeit* und *Intergenerationengerechtigkeit*, denn bei der Nutzung von Ressourcen sind die ökologischen Grenzen unseres Planeten zu berücksichtigen.

➤ **Diskutieren Sie das Problem der Gerechtigkeit in Hinsicht auf den Zugang zu Trinkwasser oder andere Ressourcen, die die Menschen zum Leben brauchen.**

Eine internationale EntschlieÙung, die die Verantwortung der Einzelnen und der Staaten für den Erhalt der Erde aufzeigt und Vorschläge entwickelt, wie dieses durchgesetzt werden kann, ist die sogenannte „Erdcharta“. Sie wurde im Anschluss an die Konferenz in Rio 1992 auf Initiative einzelner entworfen und 1997 der UN-Vollversammlung vorgelegt in der Hoffnung, dass sie von der UN verabschiedet wurde. Dies ist zwar nicht der Fall, sie ist aber ein sog. „weiches“ Dokument, dem sich mittlerweile viele Staaten und Individuen verpflichtet fühlen mit dem Ziel, sich für nachhaltige Entwicklung und die gerechte Verteilung von Gütern auf der Welt einzusetzen. Es soll eine demokratische und humane Weltordnung entwickelt werden, für die „mehr Sein“ und nicht „mehr Haben“ im Vordergrund steht.

➤ **In Kapitel 5.1.2 ist die Erdcharta abgedruckt. Diskutieren Sie ihre ethischen Ansprüche und überlegen Sie, auf welche Weise ihre Durchsetzung möglich erscheint. Welche Meinung haben Sie selbst zu den in der Erdcharta formulierten Ansprüchen? Informationen: <http://www.earthcharter.org>**

2.3 ÖKOLOGISCHE KOMPETENZ – HANDELN

2.3.1 Individuelles und gesellschaftliches Handeln

Unsere bisherigen Ausführungen sind, trotz der eingefügten Beispiele und Fragen, eine Beschreibung von Faktoren ökologischer Kompetenz gewesen. Kapitel 2.1 beleuchtet das Problem der ökologischen Kompetenz aus verschiedenen Blickwinkeln und gibt in Bezug auf die einleitenden Beispiele eine Definition Ökologischer Kompetenz. Wir haben diesen Teil mit „Sehen“ überschrieben.

Kapitel 2.2 („Urteilen“) hat die Aufgabe, die Urteilsfähigkeit der Leserinnen und Leser über ökologische Fragestellungen zu schärfen und sie in den Zusammenhang mit (umwelt-)politischen, ökonomischen und ethischen Fragen zu stellen. Auch dieses konnte natürlich nicht umfassend und vollständig sein, wir hoffen aber, dass unsere Leserinnen und Leser zum einen eine Vorstellung von den Dimensionen erhalten haben, innerhalb derer Ökologische Kompetenz zu diskutieren ist. Zum anderen hoffen wir, Ihr Interesse geweckt zu haben, an einigen Punkten selbständig weiter zu arbeiten.

Da die Hefte nicht nur das Ziel der Wissensvermittlung haben, sondern Ihnen auch Anregungen zum Handeln geben möchten, konzentriert sich das folgende Kapitel auf die Frage, welche Möglichkeiten der/die Einzelne oder auch Gruppen haben, umweltgerecht zu handeln. Dieses ist auf verschiedenen Ebenen möglich: Es kann beim eigenen Verhalten anfangen, indem überlegt wird, wie

und wo umweltgerechter oder umweltschonender gehandelt werden kann. Eine zweite Ebene der Handlungsmöglichkeiten liegt im eigenen politischen Engagement für Umweltbelange. Eine dritte Ebene, sie wird hier nur kurz beschrieben, liegt auf der Ebene der Politik der Länder, Staaten und NGOs. Zu fragen ist, wie diese von Einzelnen beeinflusst werden kann. Denn, wie wir in Kap. 2.2.1.2 gesehen haben, muss der jeweilige politische und ökonomische Kontext berücksichtigt werden, innerhalb dessen Probleme auftauchen. Ohne die Berücksichtigung seiner Besonderheiten und auch Eingriffsmöglichkeiten sind viele Probleme nicht erfolgreich aufzugreifen und langfristig zu lösen. So gehört zur Ökologischen Kompetenz die Aneignung strukturellen und politischen Wissens, um erfolgreich handeln zu können.

2.3.1.1 *Individuelles Umwelthandeln*

Wie wir bei den unter 2.2.2.3 referierten Untersuchungen gesehen haben, hängt individuelles Handeln einerseits stark vom Umweltbewusstsein ab und andererseits von Faktoren wie Wissen, Betroffenheit, Bildung, sozialer Status und Werteorientierung. Deshalb muss jeder für sich selbst entscheiden, warum ihr oder ihm Umwelthandeln wichtig ist. Danach kann man überlegen, welches Problem einen besonders betrifft, entweder direkt (z.B. Verschmutzung seines Stadtteils) oder indirekt und langfristig (z. B. Klimaveränderung).

Bei Umweltengagement wird zwischen öffentlichem und privatem Engagement

unterschieden. „Privates“ oder auch individuelles Umwelthandeln ist uns allen möglich, teilweise geht es sicherlich nur um einen bewussteren Umgang mit Ressourcen wie Energieverbrauch, Wasserverbrauch oder Recycling. – Alles Bereiche, die zu den eher „weichen“ Faktoren gerechnet werden, da sie verhältnismäßig leicht zu bewerkstelligen sind. Bei Fragen der Mobilität z.B., dem Verzicht auf das Auto, die nächste Flugreise usw. werden von uns schon weitgehende Einschränkungen unserer Bequemlichkeit/ Schnelligkeit gefordert.

Die unter Abb. 6 abgedruckte Liste aus der Erhebung des Eurobarometers zur Einschätzung der drängendsten Umweltprobleme kann einen Anhaltspunkt zu Überlegungen und zur Diskussion geben, wo und wie man als Einzelner sein Verhalten verändern kann, um umweltgerechter zu handeln.

Eine weitere Möglichkeit, umweltgerecht zu handeln und gleichzeitig wirtschaftlichen Einfluss zu nehmen, ist, bewusster zu konsumieren. D.h. zum einen, eher lokale Produkte zu kaufen; zum anderen, sich zu informieren, unter welchen Bedingungen Produkte hergestellt werden, die man kauft (z.B. zu fragen, unter welchen Bedingungen die Beschäftigten arbeiten (Löhne, Arbeitszeiten, Arbeitssicherheit); ob Kinder eingesetzt werden; ob Umweltstandards eingehalten werden; ob vorwiegend nachwachsende Rohstoffe verwendet werden; ob die Produkte ungefährlich recycelt werden können usw.). Viele Firmen werben heute bereits damit, dass ihre Produkte nachhaltig sind; dass sie sich für Nachhaltigkeit einsetzen; dass sie soziale Initiativen in Schwellenländern unter-

stützen usw. Solche Firmen veröffentlichen häufig Informationen über die Ökoeffizienz* ihrer Produkte. Durch gezielte Berücksichtigung solcher Firmen beim eigenen Konsumverhalten kann man entsprechende Initiativen unterstützen. – Auch wenn die Produkte häufig teurer sind als herkömmliche.

➤ **Überlegen Sie weitere mögliche Ansatzpunkte zum individuellen umweltgerechten Verhalten und diskutieren Sie persönliche und gesellschaftliche Konsequenzen.**

2.3.1.2 Politisches Engagement „global denken, lokal handeln“

Engagement für die Umwelt, für umweltgerechtes Verhalten ist mittlerweile in vielfältiger Weise möglich. In vielen Ländern Europas sind Prozesse im Rahmen der Agenda 21 angestoßen worden, so dass sich bei Interesse entsprechende Initiativen in der eigenen Stadt, der eigenen Region finden lassen. Zahlreiche NGOs, die sich für den Umweltschutz und das Prinzip der Nachhaltigkeit einsetzen, agieren weltweit aber auch lokal, so z.B. Greenpeace oder auch „Friends of the Earth International“ (ein Dachverband von über 100 Naturschutzverbänden) oder auch Frauenorganisationen wie die „Women’s Environment & Development Organization“ oder das „International Gender and Trade Network“ (IGTN). Die Bedeutung der Frauenorganisationen liegt darin, dass sie die ökologischen und ökonomischen Entwicklungen und die Folgen von Globalisierung vor allen aus der Sicht der Frauen beleuchten –

die sich für sie häufig anders darstellen als für Männer.

Eine zweite Organisationsform hat sich seit der Jahrtausendwende mit dem „World Social Forum“ etabliert [<http://www2.forumsocialmundial.org.br>]. Das erste Weltsozialforum in Porto Alegre in Brasilien ist 2001 mit dem Slogan angetreten „A better world is possible“ – „Eine andere Welt ist möglich“. Die Tagungen des Weltsozialforums waren ursprünglich als Protest gegen die World Trade Organisation (WTO) organisiert und deren Tendenz, über Regierungen und Staaten hinweg ökonomische und politische Entscheidungen zu treffen, die viele Länder der Dritten Welt in weitere Verschuldung trieben, indem ihnen zwar Kredite gegeben wurden, sie damit aber in eine star-

ke Abhängigkeit der WTO und ihrer Geldgeber gerieten. Sie versuchten, Alternativen zu den Knebelverträgen der WTO zu formulieren. Als „Grassroots“-Bewegung, also eine politische und soziale Bewegung von unten, ist sie eine ökonomisch-ökologische politische Bildungsbewegung, die vom Engagement und dem Interesse ihrer Mitglieder lebt. Auch hier gibt es viele lokale Gruppen, denen man sich anschließen kann.

Weitere Möglichkeiten bestehen im Engagement für Parteien im eigenen Land, die sich gezielt für ökologische Belange einsetzen; in der Beteiligung an Bürgerinitiativen; darin, ökologische Belange im eigenen Betrieb/am Arbeitsplatz zu thematisieren usw.

2.4 BEISPIELE FÜR DIE BILDUNGSARBEIT

Die beiden folgenden Beispiele sollen Anregungen geben, wie in organisierter Bildungsarbeit Ökologische Kompetenz exemplarisch angeeignet werden kann. Dabei handelt es sich zum einen um ein Seminar, das im Rahmen unseres Projekts zum Thema „Ernährung“ durchgeführt wurde. Zum anderen um die Beschreibung eines Projekts, das in Dänemark mit Arbeiterinnen einer Fischfabrik durchgeführt wurde und dessen Ziel zunächst nicht die Aneignung Ökologischer Kompetenz war. Im Verlauf des Projekts entwickelten aber die Teilnehmerinnen Interesse an ökologischen Fragestellungen, die im Zusammenhang mit ihrer Arbeit aufgetaucht waren.

2.4.1 Lernwerkstatt ökologische Kompetenz am Beispiel Ernährung (Petra Mundt)

Als Beispiel zur Vermittlung von Ökologischer Kompetenz bzw. Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde der Bereich Ernährung ausgewählt. Das Thema Ernährung bietet vielfältige Ansatzpunkte für nachhaltiges Lernen und Handeln und ist für die Teilnehmenden überschaubar und alltagsnah.

2.4.1.1 *Ernährung als Politik- und Handlungsfeld*

Deutschland

Bis in die 60er Jahre wurde in Deutschland Ernährung in erster Linie unter dem Blickwinkel der Nahrungssicherheit betrachtet. Aktuell geht es in Deutschland nicht mehr um das Thema Grundsicherung der Ernährung, sondern es geht um die Befriedigung von Ernährungsbedürfnissen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen, um Lebensmittelsicherheit und unter gesundheits- und sozialpolitischen Aspekten um das Thema Fehlernährung. Für Deutschland ist festzustellen, dass das Thema Nahrungssicherheit bereits Ende der 50er Jahre abgeschlossen wurde. Große Bevölkerungsgruppen sind allerdings auch hier hohen Armutsrisiken ausgesetzt, die zu erheblicher Fehlernährung führen. Insbesondere Kinder sind hiervon betroffen.

Neben gesundheits- und sozialpolitischen Fragen ist der Aspekt der Nachhaltigkeit relativ neu in der öffentlichen Diskussion. Die nationale Nachhaltigkeitsstrategie der Bundesregierung benennt gegenwärtig vier Handlungsfelder:

- Klimaschutz und Energiepolitik
- Umweltverträgliche Mobilität
- Umwelt, Ernährung und Gesundheit
- Globale Verantwortung.

In diesen Handlungsfeldern werden besondere Aktivitäten umgesetzt. Erste Pilotprojekte sind in der Realisationsphase. Dabei geht es zum einen um die Frage, wie Lebensmittel zukünftig erzeugt und verarbeitet werden, zum anderen darum, eine nachhaltige

Ernährung zu propagieren, „die bedarfsgerecht und alltagsadäquat, sozialdifferenziert und gesundheitsfördernd, risikoarm und umweltverträglich ist“ (Eberle u.a. 2004, S. 1).

Ernährung ist danach einerseits ein Bedürfnisfeld und andererseits Handlungs- und Politikfeld. Das Alltagshandeln der Verbraucher kann die Politik beeinflussen, und umgekehrt beeinflussen Politik und das politische Bewusstsein das Konsum- und Ernährungsverhalten.

Europa

In Europa ist das Thema Ernährung ebenfalls unter dem Eindruck der Lebensmittelkrisen zunehmend wichtiger geworden. Der Verbraucherschutz wurde bereits 1975 als Zuständigkeitsbereich der EU vertraglich vereinbart. Die europäische Verbraucherpolitik steht im Mittelpunkt des strategischen Ziels der Kommission, auf eine bessere Lebensqualität hinzuarbeiten.

Der Begriff „Verbraucherpolitik“ bezieht sich auf alle für die Verbraucher relevanten Sicherheits-, Wirtschafts- und Rechtsfragen sowie auf die Themen Verbraucherinformation, Verbraucherbildung und Förderung der Verbraucherverbände. In Hinblick auf die Verbraucherverbände wird gegenwärtig die Frage erörtert, wie diese gemeinsam mit anderen Akteuren zur Entwicklung der Verbraucherpolitik beitragen können. Hier kommen insbesondere die direkten Einwirkungsmöglichkeiten der Verbraucher/innen zum Tragen. Sie sollten Kompetenzen besitzen, ebenso wie andere auf der EU-Ebene vertretenen Interessengruppen der Zivilgesellschaft ihre Interessen durchsetzen zu können. Erklärtes Ziel der EU ist die Weiterentwicklung der Verbraucherinformation und Verbraucherbildung. Geplant sind hier u.a. die Entwicklung von Präventionskampagnen und die Entwicklung von interaktiven Bildungsangeboten.

Weltweit

Wird das Thema Ernährung weltweit betrachtet, dann sind Hunger bzw. Unterernährung sowie die sozialen und ökologischen Folgen der Globalisierung die Kernthemen. Weltweit sind mehr als 900 Millionen Menschen unterernährt.

Die FAO, die Ernährungs- und Landwirtschaftsorganisation der Vereinten Nationen, hat im Jahr 2004 erstmals internationale Leitlinien zum Recht auf Nahrung verabschiedet. Hierin wurde ein internationaler Rahmen für das Handeln der Regierungen zur Hungerbekämpfung vereinbart. „Ernährungssicherheit besteht, wenn alle Menschen zu jeder Zeit physischen und wirtschaftlichen Zugang zu angemessener, gesundheitlich unbedenklicher und nährstoffreicher Nahrung haben, um so ihre Ernährungsbedürfnisse und Nahrungsmittelpräferenzen zugunsten eines aktiven und gesunden Lebens befriedigen können. Die vier Säulen der Ernährungssicherheit sind Verfügbarkeit, Versorgungssstabilität, Zugang und Nutzung. Die schrittweise Verwirklichung des Rechtes auf angemessene Nahrung macht es erforderlich, dass die Staaten ihre Menschenrechtsverpflichtungen nach dem Völkerrecht erfüllen“ (Food und Agriculture Organisation of the United Nations, 2004, S. 6).

Mit den internationalen Leitlinien werden die Aufgaben der Regierungen festgelegt, die die Menschen in die Lage versetzen, sich selbst zu ernähren. Im Vordergrund steht also nicht der Anspruch des Einzelnen, vom Staat mit Nahrung versorgt zu werden, es geht um die Pflicht der Staaten dafür Sorge zu tragen, dass ihre Bürger Einkommens- und Produktionsmöglichkeiten haben.

In der von den Vereinten Nationen für die Jahre 2005 bis 2014 ausgerufene Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (education for sustainable development = ESD) sind auch Bildungsaktivitäten auf nationaler und internationaler Ebene zum Thema Ernährung zu erwarten. Das Thema Ernährung ist jeweils bezogen auf die Lebenssituation der Lernenden (unterschiedliche nationale Bedingungen, finanzielle Bedingungen, Lern- und Lebensbedingungen) aufzubereiten, unter der Prämisse, dass der jeweilige Ernährungsalltag Ausgangspunkt und Mittelpunkt des Lernprozesses ist, und in den globale Aspekte einbezogen werden. Die enge Verknüpfung mit dem Thema Welthandel ist dabei zu beachten.

Im Hinblick auf die Aneignung ökologischer Kompetenz lässt sich der Komplex „Ernährung“ unmittelbar in Handlung umsetzen. Veränderungen im Essverhalten sind also nicht nur für Gesundheit und Wohlbefinden wichtig, sondern darüber hinaus, wie fast alle Verbraucheraktivitäten, auch eine Möglichkeit, nachhaltige Entwicklung zu unterstützen. Dies ist u. a. durch genussvolles Essen auf einer Basis von regionalen, biologischen und saisonalen Nahrungsmitteln sowie durch Verwendung von Produkten aus fairem Handel möglich.

2.4.1.2 Exemplarischer Seminarablauf zur Ökologischen Kompetenz am Beispiel Ernährung

Grundsätzliches Vorgehen – Methoden

Dargestellt wird der Ablauf einer exemplarischen Lernwerkstatt, die für bildungsbenachteiligte Menschen mit geringen Fähigkeiten im Lesen und Schreiben konzipiert wurde.

Der Begriff Lernwerkstatt verweist auf den Bezug zu den Methoden historisch-politischer Bildungsarbeit, wie sie in der „Zukunftswerkstatt“ Anwendung finden. Die Zukunftswerkstatt wurde basierend auf den Ideen von Robert Jungk entwickelt. Sie wird in der Erwachsenenbildung als Methode angewandt, um Betroffene zu Wort kommen zu lassen, Bürgerbeteiligung herzustellen, zu Demokratisierungsprozessen beizutragen und Zukunftsentscheidungen in die Hände der Betroffenen zu legen. Mit Hilfe einer Zukunftswerkstatt können eigene Konzepte einer lebenswerten, ökologischen und friedlichen Zukunft entwickelt werden. Der daraus entstandene Kompetenzzuwachs ermöglicht neues individuelles und politisches Handeln.

Das Konzept Zukunftswerkstatt wurde auf die Zielgruppe bezogen modifiziert und arbeitet mit ganzheitlichen Methoden. Ziel war es, alle Sinne und Lernkanäle anzusprechen und an die vorhandenen Möglichkeiten und Kompetenzen der Teilnehmenden anzuknüpfen. Also nicht an ihren Defiziten, sondern an ihren Stärken orientiert zu arbeiten. Die eigene Betroffenheit und die vorhandenen Kompetenzen wurden verknüpft mit einer Erweiterung des Wissens auch über globale Aspekte. Ein Zuwachs an ökologischer

Kompetenz sollte durch zielgruppengerechten Dialog und Reflexion, durch Erarbeitung und Vermittlung von Wissen auf unterschiedlichen Ebenen erreicht werden.

Zielgruppe: Teilnehmende mit geringen Kenntnissen im Lesen und Schreiben

Das nachfolgend beschriebene Seminar wurde mit Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen in Schleswig-Holstein erprobt. Es handelte sich um Teilnehmer mit deutscher Muttersprache, die über Grundkenntnisse im Lesen und über geringe Kenntnisse im Schreiben verfügten. Kurse zur Alphabetisierung werden von Volkshochschulen in Schleswig-Holstein seit 1978 durchgeführt.

Mit Analphabetismus ist in Deutschland in der Regel der funktionale Analphabetismus gemeint. „Funktionaler Analphabetismus bedeutet die Unterschreitung der gesellschaftlichen Mindestanforderungen an die Beherrschung der Schriftsprache, deren Erfüllung Voraussetzung ist zur sozial streng kontrollierten Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in allen Arbeits- und Lebensbereichen“ (Döbert 2000, S. 21). Diese Definition knüpft an Beschäftigungsfähigkeit und soziale Integration an und macht deutlich, dass die Anforderungen sich an den jeweiligen Kulturen orientieren. Wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die erforderlichen und die als selbstverständlich vorausgesetzten Kenntnisse, liegt funktionaler Analphabetismus vor. Die Zahl der funktionalen Analphabeten lässt sich nur schätzen. In Deutschland gehen Experten von 0,75% bis 3% der erwachsenen Bevölkerung aus.

Jährlich verlassen ca. 80.000 Schüler in Deutschland die Schule ohne Abschluss. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Betroffenen z. T. erhebliche Schreib- und Rechenschwächen haben (Tröster 2002, S. 18) und sich aufgrund ihrer gescheiterten Schullaufbahn auch künftig eher bildungsfern verhalten. Analphabetismus ist als gesellschaftliches und bildungspolitisches Problem zu betrachten. Die Gründe hierfür liegen häufig in einem Zusammentreffen von ungünstigen Faktoren: Fehlzeiten in den ersten Schuljahren, Krankheiten, häufige Schulwechsel, häufige Lehrerwechsel und ungünstige Methoden, ungünstige familiäre Bedingungen wie Arbeitslosigkeit der Eltern, anrengungsarmes Umfeld und / oder nicht therapierte gesundheitliche Störungen in der Kindheit. Mittlerweile wurde erkannt, dass Lesen und Schreiben durch Nichtanwendung verlernt werden können. Auch ein Schulabschluss ist also kein lebenslanger Garant für ausreichende Lese- und Schreibkompetenz.

Konsequenzen für die Erprobung des Bausteins zur Ökologischen Kompetenz mit der oben beschriebenen Zielgruppe sind:

- Lernen durch Handeln ermöglichen;
- Situatives Lernen;
- Erarbeitung von Sachinhalten in einfachen Strukturen und unter
- Vermeidung unnötiger Fremdwörter;
- Kommunikationswege und Methoden variieren.

Ausgangspunkt und Ziele des Seminars:

- Die individuelle Lebenssituation der Teilnehmenden;

- Die vorhandenen Möglichkeiten und Kompetenzen;
- Die entsprechenden Strategien zur Lebensbewältigung.

Entsprechend der Zielgruppe war das Seminar ausgerichtet auf einen Ausbau vorhandener Fähigkeiten, insbesondere Wahrnehmungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit sowie Handlungsfähigkeit.

Ausführlich behandelt und den Lesekenntnissen der Teilnehmenden angepasst wurden die Texte „Gesellschaftliche Kompetenzen als Inhalte der politischen Bildung“ und der bis zur Erprobung vorliegende Text „Ökologische Kompetenz“.

Ziele des Seminars:

- Wissen verankern und in Handlung umsetzen durch die Ansprache aller Sinne
- Lernen in Selbstverantwortung erfahrbar machen durch Dialog und Reflexion
- In den inneren Dialog kommen
- Mit anderen in den Dialog kommen
- Reflexion der Eigen- und Fremdwahrnehmungen
- Perspektiven für das eigene Lernen und Handeln entwickeln
- Eigene Schritte entwickeln und erproben, Alternativen erkennen und auswählen
- Verantwortung übernehmen für sich und die Umwelt
- Die eigene Betroffenheit mit globalen Aspekten durch Wissen und Erweiterung des Erfahrungshorizonts verknüpfen.

Seminarablauf

Freitag 17.00 Uhr, Begrüßung

In der Situation des Ankommens wird von allen Teilnehmenden ein Foto gemacht (jeweils vorher die Erlaubnis einholen). Das Foto wird den Teilnehmenden ausgehändigt.

Begrüßung durch die Teamerinnen; Organisatorisches zum Ablauf.

Vorstellungsbogen und Partnerinterview zum Kennenlernen und zum Einstieg in das Thema Ernährung. Die Vorstellungsbögen mit den Fotos werden an eine Pinwand geheftet.

Namensschilder

Erwartungen an das Seminar (Begegnen – Wünsche – Wunschbaum)

Vertiefung des Kennenlernens: bei laufender Musik durch den Raum laufen. Wenn die Musik ausgeschaltet wird: sich begegnen, mit Namen begrüßen und kurzer Austausch: Was wünsche ich mir für das Wochenende?

Am Ende dieser Phase werden alle gebeten, sich ein Wort / einen Wunsch für das Wochenende auszusuchen, diesen auf vorbereitete Wunschblätter an einen Wunschbaum zu hängen.

19.30 Was sind Kompetenzen?

MindMap: Auf Zuruf der Teilnehmenden wird für alle sichtbar ein gemeinsames Mind-Map erstellt.

Das Thema Kompetenzen wird vertieft, indem alle nach einer kurzen Reflexionsphase Karten schreiben zum Thema: Was kann ich gut? Was tue ich gerne? Karten neben das MindMap hängen.

Vortrag zum Begriff „Ökologische Kompetenz“.

Der Rahmen für das Seminar: Ein europäisches Projekt. Es entstehen Arbeitsbücher für die politische Bildung.

Die wichtigsten Worte werden in Sprechblasen – analog zum Vortrag – auf eine Tafel gebracht.

Anschließend Diskussion zum Thema „ökologische Kompetenz“.

Sonnabend 9.00 Uhr

Übung: Marktplatz auf einem fremden Stern

Aspekte von Essen

Gruppengespräch MindMap

- Was fällt mir zum Begriff Essen ein?
- Was verbinde ich mit dem Essen?
- Wozu dient es noch?

Zusammenfassung: Essen hat viele Funktionen, Bedeutungen, Aspekte, einige davon werden im Seminar bearbeitet.

schmackhaft, kostengünstig, gesund, global

Auf eine Weltkarte (globale Sicht) wird ein Dreieck gelegt, an die Eckpunkte werden die Begriffe schmackhaft, kostengünstig, gesund angeordnet.

Essen soll schmecken, kostengünstig und gesund sein, das waren wesentliche Aspekte, die im vorhergehenden Punkt benannt wurden, und es sollen ökologische, nachhaltige Gesichtspunkte berücksichtigt werden.

Die Stichworte schmackhaft, kostengünstig und gesund werden im weiteren Verlauf unter Einbeziehung ökologischer Gesichtspunkte bearbeitet.

Ziel: Für Saisonware und regionale Herstellung sensibilisieren.

Schmecktest: Teilnehmende probieren jeweils verschiedene Lebensmittel mit verbundenen Augen. Auf einem Arbeitsbogen notieren die Teilnehmenden ihre persönlichen Wahrnehmungen. Beispiele je nach Jahreszeit und Ort auswählen.

- Tomaten: Bio und Treibhaus
- Ananas: Dose und frische Ware

- Karotten: Bio örtliche Produktion, Treibhaus, Dose, Tiefkühlkost.

Austausch über die jeweiligen Wahrnehmungen zum Thema „welche Auswirkungen haben Produktion und Transportweg auf den Geschmack und auf die Umwelt“?

Gruppengespräch:

Herkunft Obst und Gemüse:

Wo kommt das Produkt her? Region – Produktionsweise

Wann ist das Produkt günstig, wann ist es teuer.

Jeder Teilnehmer benennt 3 Produkte oder sucht sich Produkte aus vorbereiteten Kärtchen aus und nennt den Namen, ca. Preis und Herkunftsland

Tafelanschrieb getrennt nach Inland und „Exoten“.

Wann ist es günstig? Wann ist es teuer? – Teilnehmende erkennen Zusammenhang Preis – Herkunft.

Vorbereitete Bilder / Symbole der benannten Lebensmittel und weitere gängige Beispiele werden gemeinsam mit den Teilnehmern auf einer großen Zeitleiste entsprechend ihrer Saison angeordnet.

Kostengünstig:

Einführung Weltkarte – s.o.

Begriff „kostengünstig“ an das Ernährungsdreieck legen:

Was ist günstig? Wo/wie kann ich sparen und mich gleichzeitig gesund und schmackhaft ernähren? Möglichkeiten im Gruppengespräch sammeln und visualisieren

Einkaufszettel, Sonderangebote, nachbarschaftlicher Austausch

Teilnehmende sind die Experten für ihre Lebenssituation

11.00

Teilnehmende erstellen Collagen in Gruppenarbeit (3 Gruppen)

- a) gesunde Lebensmittel
- b) ungesunde Lebensmittel
- c) Lebensmittel aus aller Welt

Vorstellung der Collagen a und b, anschließend

Gruppengespräch

Was ist gesund - was ist ungesund

Meinungen und Unterschiede. Teilnehmende sind Experten für sich selbst.

Input zu gesundheitlichen Aspekten

14.30: Aktivierung nach der Pause – Bewegungsübung

Global: Woher kommen die Lebensmittel?

Vorstellung der Collage c) Lebensmittel aus aller Welt.

Die in der Collage verwendeten Lebensmittel werden auf Kärtchen geschrieben, wenn möglich wieder mit entsprechenden Bildern versehen. Die Lebensmittel werden entsprechend ihrer Herkunft auf einer Weltkarte (besser Globus) von den Teilnehmenden angeordnet. Der Standort (hier Deutschland) wird mit einem roten Punkt markiert.

Auf der Weltkarte werden auch die Transportmittel angeordnet.

Handelsbeziehungen und Transportwege werden transparent gemacht. Weitere Themen:

- Armut in der 3. Welt
- Fleischverzehr
- Tiertransporte.

Gruppengespräch

Welche Folgen hat Ernährungsverhalten?

Konsequenzen unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit. Konsequenzen für das eigene Handeln.

15.45: Umsetzung der bisher erarbeiteten Kenntnisse in Arbeitsgruppen

Menükarte (Gruppenarbeit – 3 Gruppen)

Zutatenliste für ein 3-Gänge-Menü zusammenstellen, und Zutaten, Preise angeben. Das Menü soll schmackhaft, gesund und kostengünstig sein und globale, nachhaltige Gesichtspunkte berücksichtigen.

Vorgabe Höchstpreis: € 20,00 f. 2 Pers. , € 30,00 f. 4 Pers.

Material: Anzeigen, Prospekte für Lebensmittel mit Preisangaben.

Jede Gruppe stellt ihr Menü vor.

Gruppengespräch

Erfüllen die Menüs alle Anforderungen, was ist zu ergänzen?

18.30: Neue Speisen

Neue Speisen kennenlernen, probieren, schmecken, genießen, die unter ökologischen Gesichtspunkten zubereitet wurden.

Austausch und gemeinsamer Ausklang.

Alternativ: (wenn vor Ort möglich): anknüpfen an die von den Teilnehmenden zusammengestellten Menüs und verschiedene Speisen zubereiten, vorstellen und probieren.

Sonntag 9.00

Fragen vom Vortag bearbeiten

Natur erleben je nach Seminarort:

Hier: Garten der Sinne der akademie am see

Unter Anleitung durch den Garten gehen. Sehen, riechen, schmecken, fühlen.

Beispiel Kräutergarten:

Die Namen verschiedener Pflanzen aus dem Garten werden auf Karten geschrieben und an die Teilnehmer verteilt. Teilnehmende suchen die Pflanze im Garten und bringen einen kleinen Teil mit in das Plenum.

Gruppengespräch

Wie heißt die Pflanze, wie riecht sie, wie fühlt sie sich an, was kann man damit machen?

Diskurs zum Thema Ernährung unter Einbeziehung aller Sinne.

Was ich in Zukunft gerne probieren/ändern möchte.

Teilnehmende schreiben sich eigene Merksätze für die Zukunft auf.

Austausch zu zweit, ein Wunsch wird ausgewählt und dem Partner im Plenum mit einer persönlichen Ermutigung übergeben.

Wünsche - Merksätze für die Zukunft.

Gruppenarbeit Transfer in die weitere Arbeit:

Kreativbild oder Text: Das nehmen wir mit in unsere Unterrichtsgruppe, an diesen Themen wollen wir weiterarbeiten.

Seminar-Feedback: Wunschbaum vom Freitag „abarbeiten“ ; Rückmeldung für die Teilnehmenden.

Fazit:

Die Gruppengespräche wurden auf einem hohen Niveau geführt. Das gesellschaftspolitische Interesse und das Wissen der Teilnehmenden erwies sich als hoch und differenziert. In dem geschützten Rahmen der Gruppen wurden eigene Standpunkte vertreten, ausgetauscht und erweitert.

Die Informationen müssen jeweils auf die Zielgruppe bezogen aufgearbeitet werden.

Die geringen Schreib- und Lesekenntnisse und z. Teil nicht vorhandenen Schulabschlüsse sind nicht kausal verknüpft mit mangelnder Intelligenz, Informationsstand und Interessen an gesellschaftspolitischen Themen.

Es gilt mit Blick auf die Zielgruppe der bildungsbenachteiligten Menschen, hier Teilnehmende mit geringen Fähigkeiten im Lesen und Schreiben, auch die Bewältigungsstrategien einzubeziehen, die Menschen in Hinblick auf Bildungsbenachteiligung entwickelt

haben. So werden große Teile der Informationen durch Fernsehen und Rundfunk aufgenommen, verarbeitet und oft sehr viel besser erinnert.

Alle Teilnehmenden hatten sich aus Interesse am Thema zu dem Seminar angemeldet und verfügten über ein umfangreiches Wissen im Themenfeld Ernährung und Umwelt, das sie gerne erweitern wollen.

Es erwies sich als richtig, die individuelle Lebenssituation der Teilnehmenden als Ausgangspunkt für die Seminararbeit zu nehmen. Erste Vorgespräche mit interessierten Teilnehmenden hatten deutlich gemacht, dass auch der Aspekt der „seelischen und geistigen Nahrung“ als wichtig eingeschätzt wurde.

In diesem Zusammenhang erfuhr die zugewandte, respektvolle Atmosphäre, die das Seminar prägte, durch die Teilnehmenden eine besondere Wertschätzung.

Es gibt kaum Angebote, die sich direkt an bildungsbenachteiligte bzw. bildungsunge- wohnte Erwachsene wenden.

Häufig fehlt diesen Menschen Mut in öffentliche Veranstaltungen zur politischen Bildung zu gehen und /oder die Teilnehmenden fühlen sich aufgrund ihrer Lücken im schrift- sprachlichen Bereich isoliert.

Für den gesamten Bereich der Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung gilt, dass Beispiele für die Erwachsenenbildung sehr viel weniger ausgeprägt vorhanden sind als Projektvorschläge für die Arbeit in Schulen und Kindertagesstätten. Hier finden sich vielfältige praktische Beispiele im Internet.

Literatur

Broschüre der Bundesregierung. „Deutschland ändert sich nachhaltig.“

Döbert, Hubertus. *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland.* Münster: Klett 2000.

Eberle, Ulrike, Uwe R. Fritsche, Doris Hayn, Claudia Empacher, Ulla Simshäuser, Regine Rehaag, Frank Waskow. „Ernährungswende: Umwelt -Ernährung - Gesundheit. Beschreibung der Dynamiken eines gesellschaftlichen Handlungsfeldes“. Diskussionspapier Nr. 1. Freiburg, 15.2.2004. www.ernaehrungswende.de/fr_ver.html

EU Kommission: „Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen Verbraucherpolitische Strategien 2002-2006“. Brüssel.

Food and Agriculture Organisation of the United Nations: „Bericht der Zwischenstaatlichen Arbeits- gruppe zur Erarbeitung eines Rahmenwerks freiwilliger Leitlinien zur Unterstützung der schrittweisen Verwirklichung des Rechtes auf angemessene Nahrung im Rahmen der nationalen Ernährungssi- cherheit.“ Vierte Tagung, Rom, 23. September 2004.

Künast, Renate. „Ernährung als Menschenrecht“. Rede der Bundesministerin für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft, Renate Künast, in der Bundestagsdebatte, 22. 10.2004.

Lechler, Michael: „Zukunftswerkstätten – Kreativität und Aktivierung für lokales Bürgerengagement“. *Stiftung Mitarbeit, Brennpunkt Dokumentation Nr. 14.* Bonn: Eigenverlag 1992.

Tröster, Monika: *Berufsorientierte Grundbildung.* Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2002.

Vester, Frederic: *Denken, Lernen, Vergessen.* München: dtv, 1978.

Internetadressen

Apoll, Alfa-Portal Literacy Learning: <http://www.apoll-online.de>

Forschungsprojekt zum Thema Ernährung: <http://www.ernaehrungswende.de>

Globales Lernen: <http://www.eine-welt-netz.de> Zentrale Einstiegsseite zum Globalen Lernen. Ein Zusammenschluss kooperierender Institutionen und Organisationen, die das Ziel haben, entwicklungsbezogenes Lernen durch den Einsatz des Internet zu fördern.

Unterrichtsdatenbank: <http://www.sowi-online.de>. Hier: Viviane Bisenius, Peter Gnielczyk, Lernwerkstatt Ernährung

Bund-Länder Kommission Deutschland: <http://www.blk 21.de> Schulische Bildung in Deutschland soll sich am Konzept der Nachhaltigkeit orientieren. Ausgangspunkt Agenda 21

Verbraucherzentrale Bundesverband e.V.: <http://www.lernerfolg.vzbv.de> Fortbildungsplattform des vzbv,

2.4.2 „Industrie und Glück“

Materialien über Methoden zur Entwicklung demokratischer Bildung und ökologischen Bewusstseins

Birger Steen Nielsen und Kurt Aagaard Nielsen, Dänemark

Einführung

Der folgende Text (ein Auszug aus einer dänischen Buchveröffentlichung mit dem Titel "Demokratie als Lernprozess" 1999¹¹) beschreibt einige Ereignisse des konkreten gesellschaftlichen Experiments im Rahmen einer Versuchsfabrik. Das Experiment war darauf ausgerichtet, dass Arbeiterinnen in Zusammenarbeit mit Forschern und anderen Experten selbst erkennen sollten, welche Fähigkeiten bei der Etablierung einer demokratischen Fischproduktion in den Vordergrund treten. Das ökologische Bewusstsein trat in den frühen Phasen des Projektes nicht sehr deutlich zu Tage; obwohl es als ein Aspekt des Ganzen durchaus existierte. Erst in Verbindung mit der lebendigen Kommunikation zwischen Produzenten und Verbrauchern wurde die ökologische Dimension zu einer sozialen Orientierung im Verhältnis zur industriellen Produktion. Und hier tritt sie – wie man aus der Fallbeschreibung wird sehen können – in Erscheinung als zusammenhängend mit jenem Gesellschaftsbewusstsein, das beispielsweise auch ein Bewusstsein für gutes Arbeitsmilieu (soziales Bewusstsein) und gesunde und wohlschmeckende Produkte (Bewusstsein für Ästhetik und Lebensqualität) beinhaltet. Wir sehen also an unserem Fallbeispiel, wie das ökologische Bewusstsein mit sozialen wie ästhetischen Dimensionen der aktuellen Probleme der täglichen Arbeit verknüpft ist.

Unser Fallbeispiel kann demzufolge als eine Anleitung verstanden werden, wie ökologisches Bewusstsein lerntheoretisch vermittelt werden kann – ohne dass es dabei als ein "von oben" aufgezwungenes Thema einer Arbeiterausbildung erscheinen müsste. Der Prozess, der dieses Bewusstsein entwickelt, beinhaltet u.a. die Einbeziehung eigener

¹¹ Birger Steen Nielsen, Kurt Aagaard Nielsen, Peter Olsén 1999: *Demokrati som læreproces*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.

Erfahrungen der Arbeiterinnen aus deren privaten Hauswirtschaft, konkrete Sinneserfahrungen in Form von Probeverkostungen, Kommunikation mit Experten und Produzenten, die in den "Lebenszyklus" der Fischproduktion eingehen. Die Kenntnisse über diesen Lebenszyklus wurden praktisch erarbeitet, und durch eben jenen praktischen Umgang erwerben die Arbeiter auch die Fähigkeit, Arbeit und Verbrauch aus einer ökologischen Perspektive zu sehen.

Das Beispiel hat in verschiedenen dänischen Ausbildungszweigen bereits Verwendung gefunden als exemplarisches Erfahrungsmaterial, welches – in verschiedenem Ausmaß – dazu beitragen konnte, dass andere zur Kritik an aktuellen Produkten und Arbeitsbedingungen ermuntert wurden, und dass eine effektive Produktion auch in anderen Arbeitszweigen als der Fischindustrie auf die Tagesordnung gesetzt wurde. So wirkte unser Fall hochgradig inspirierend auf Ausbildungs- und Entwicklungsarbeiten im Rahmen eines kürzlich zum Abschluss gebrachten Programms für "effektives Arbeitsleben" – initiiert u.a. von der zentralen Gewerkschaft LO in Zusammenarbeit mit Forschern dänischer Universitäten.

Industrie und Glück, praktisch: Probeverkostungen und neue Fischprodukte **Warum Fischfrikadellen und Fischsuppe?**

Ausgangspunkt für die Diskussion darüber, was die Versuchsfabrik produzieren sollte, war der Wunsch, "sozial nützliche Produkte" herzustellen. Für die Arbeiter hieß das, es sollte sich um Produkte handeln, die natürlich gut schmeckten und gesund waren, die aber vor allem "für normale Menschen erschwinglich" waren und in die alltägliche Haushaltsführung eingehen konnten. "Eine gute Fischfrikadelle – wie Mama sie gemacht hat" war die erste Wahl. Später konnten noch andere Produktideen zur Sprache kommen, z.B. verschiedene Arten von Filets, möglicherweise auch Fertiggerichte. Letztere waren ein umstrittener Punkt. Fertiggerichte sind eine gute Erwerbsquelle (auf Grund des hohen Verarbeitungsgrades), aber kann deren industrieller Herstellungsprozess "nach menschlichen Rhythmen und Bedürfnissen" organisiert werden, und wie steht es mit ihrer Funktion als Element eines hektischen Alltagslebens? Das war eine Diskussion, die in dem einen Jahr der Existenz der Versuchsfabrik nie zu Ende geführt wurde. Praktisch gesehen waren Fertiggerichte allerdings unter keinen Umständen etwas, womit man im ersten Jahr beginnen konnte.

Die Wahl fiel also aus den genannten Gründen anfangs auf die *Fischfrikadelle*, u.a. auch deswegen, weil man in ihr einen leichten Arbeitsgegenstand sah. Industriell produzierte Fischfrikadellen sind ja nichts Neues, doch war man sich darin einig, dass die im Handel erhältlichen Fischfrikadellen qualitativ weit entfernt waren von dem, was die Mitarbeiter hätte zufriedenstellen können. Das wurde bestätigt durch eine – interne – Verkostung, bei der eine Auswahl Fischfrikadellen aus Supermärkten und Delikatessengeschäften ausprobiert und mit eigenen Rezepten verglichen wurde.

Es sei noch angemerkt – als eine möglicherweise überraschende Tatsache, wenn man das Lebensumfeld der Arbeiter in der Fischindustrie und in einer traditionell Fisch essenden Kultur in Betracht zieht – , dass die Fischfrikadellen auch deswegen gewählt

wurden, weil mehrere der Mitarbeiter vorher gar keinen Fisch aßen – und weil gegen Fischfrikadellen noch immer der geringste Widerstand bestand.

Neben den Fischfrikadellen war die zweite Wahl *Fischsuppe*. Die Fischsuppe wurde gewählt, weil sie als eine gute Ergänzung zur Fischfrikadelle angesehen werden konnte. Von den Fischen, die zur Herstellung der Frikadellen verwendet wurden, können die Knochen weiterverarbeitet werden, und der anfallende Fischsud ist in eingefrorenem Zustand gut lagerfähig. Hierdurch wurde man auch einem elementaren Effektivitätsprinzip gerecht, das in der vorbereitenden Arbeit mit der Utopie formuliert worden war, dass man nämlich "den ganzen Fisch verwerten" sollte, was von großer Bedeutung ist im Hinblick auf die Vermeidung von Verschmutzungsproblemen, wie sie die gegenwärtige Fischindustrie kennzeichnen.

Im Vorfeld war Fischsuppe ein "unbeschriebenes Blatt" für die Mitarbeiter und – wie sich zeigen sollte – auch für die meisten der Verbraucher, die an den Verkostungen teilnahmen. Fischsuppe gehört nicht zu ihrem Speiserepertoire. Diese Tatsache ist auf Bedingungen des (Arbeiter-) Milieus zurückzuführen und hat wohl auch damit zu tun, dass Fischsuppe zumeist als Vorspeise oder Hauptgericht auf "feineren" Speiseplänen gehandelt wurde. Die Gruppe entschied, eine Fischsuppe mit reichhaltigem Gemüsegehalt und Fischstücken zu servieren, die somit den Anforderungen einer attraktiven Hauptmahlzeit genügen konnte. Als die Mitarbeitergruppe intern die erste Verkostung durchführte, war es für viele überraschend, dass sie hier ein Gericht kreiert hatten, welches als eine vollwertige, tägliche Mittagsmahlzeit in ihren eigenen Familien geeignet war.

Ein Teil der Diskussionen darüber, welche Produkte man herstellen wollte, bestand auch aus Überlegungen, welche Fischarten sich am vernünftigsten verwenden ließen. Diese Frage hatte mehrere Dimensionen. Ein effektives Fischprodukt muss auf einer Fangmethode basieren, die nicht Teil eines (einseitigen) Raubfangs bestimmter Arten sein darf. Ebenso wichtig ist die Transportzeit vom Fang zur Fabrik. Sie ist von Bedeutung für die Qualität des Fisches, doch ebenso eine Frage des Energieverbrauchs und der Bevorzugung bestimmter Fangmethoden. Bei den Perspektivplanungen der Versuchsfabrik wurden Überlegungen darüber angestellt, ob man eventuell "alternative Fischarten" verwenden könne, die heute entweder als unbrauchbarer Nebenfang aussortiert oder aus anderen Gründen als zur industriellen Verwertung ungeeignet angesehen werden. Damit wäre die Produktion möglicherweise auch unabhängiger von Unregelmäßigkeiten der Zulieferung. Eine unserer Ideen war, diese Möglichkeit in Zusammenarbeit mit den lokalen Fischern zu erörtern.

Fischfrikadellen und Fischsuppe waren Produkte, die mit solcherlei Überlegungen unmittelbar gut in Einklang zu bringen waren. Die Fischart kann – in hohem Ausmaß – variiert werden, ohne dass sich das Produkt wesentlich verändert, und ohne dass es an Qualität verliert. Die beiden Produkte, die heute keine besonders große Rolle in der Fischindustrie spielen, sind somit vom Standpunkt der Rohmaterialien sehr gut geeignet, da das Rohmaterial prinzipiell an die Zulieferungssituation anpassbar ist, die, wenn nur eine einzelne Fischart die Grundlage der Produktion bildet, erfahrungsgemäß sehr unstabil sein kann.

Es wurde folglich auch in einem gewissen Umfang mit der Anwendung verschiedener Fischarten experimentiert, doch blieb die Fabrik während der Versuchsperiode von den Zulieferungen der Esbjergger Fischereiauktion abhängig. Eine systematische Versuchsarbeit mit "alternativem Fisch" – sowohl im Hinblick auf die Verwendung in Frikadellen und Suppe, als auch im Hinblick auf die Produktion von *Filets* – konnte somit nicht durchgeführt werden. Die Möglichkeiten wurden jedoch mehrmals mit geladenen Experten diskutiert, und es wurden auch praktische Versuche entworfen, die im Falle einer Fortsetzung des Experiments in Angriff genommen werden sollten. Kontaktaufnahmen mit lokalen Fischern um die Abnahme verschiedener Arten von Nebenfang, der normalerweise aussortiert wird, verliefen unmittelbar ohne Ergebnis.

Folglich waren die Verkostungen also erstens auf ein traditionelles Produkt konzentriert – Fischfrikadellen – , das qualitativ eine Alternative zu industriell gefertigten Fischfrikadellen darstellte, zweitens auf ein eher ungewöhnliches Produkt – Fischsuppe – , das für normale Alltagshaushalte eine Neuheit darstellte.

Die Verkostungen

Die Verkostungen wurden mit mehreren verschiedenen Gruppen durchgeführt. Wir haben uns nicht an den Einteilungen der Verbrauchermarktanalysen orientiert, die die Menschen in verschiedene „Verbrauchersegmente“ einteilt. Unser Ausgangspunkt war vielmehr, Menschen in verschiedenen *Alltagssituationen* anzusprechen. Die praktische Folge war, wenn man die Verkostungen in ihrer Gesamtheit betrachtet, ein breitgefächertes Publikum. Wenn wir das Ergebnis der Verkostungen aufrechnen, können wir deshalb auch mit gewisser Sicherheit behaupten, dass der Ertrag, den wir den Verkostungen verdanken, nicht nur einer einzelnen bestimmten Teilnehmergruppe zugeschrieben werden kann. Er hat eine umfassendere Gültigkeit. Wir haben keine Verkostungen für Feinschmecker (Gourmets) veranstaltet – obwohl gewiss einige darunter waren. Die Verkostungen richteten sich an "normale Menschen", an Laien, und waren ausgerichtet auf die Entwicklung von Fischprodukten für den Alltag.

Die praktische Rekrutierung für die Verkostungen verlief in der Hauptsache so, dass die Mitarbeiter der Versuchsfabrik Gruppen von Leuten ansprachen, die sich untereinander bereits kannten, und die sich dann kollektiv zur Teilnahme entschlossen. Das Besondere an dieser Methode war, dass sich die Verkostungen somit nicht speziell an Leute richteten, die in Voraus bereits eine positive Einstellung zu Fisch hatten. Viele der Teilnehmer erklärten sogar, normalerweise überhaupt keinen Fisch zu essen.

Die Probierprodukte wurden, bis auf eine Ausnahme, nur mit minimalen Beilagen serviert. Zur Fischsuppe wurde etwas Baguettebrot, zu den Frikadellen ein Stück Roggenbrot gereicht. Es wurden also keine ganzen Mahlzeiten serviert, sondern das *Versuchsprodukt* in so reiner Form wie möglich.

Die Anzahl der durchgeführten Frikadellenverkostungen war doppelt so hoch wie die der Fischsuppenverkostungen. Auf den Verkostungen erhielten alle Teilnehmer einen Fragebogen, den sie ausfüllen sollten, und der darüber hinaus während des Versuchs laufend korrigiert wurde. Im Mittelpunkt stand jedoch der *Dialog*, zu dem die Fragebögen aufriefen, sowohl zwischen den Mitarbeitern der Versuchsfabrik und den Verkos-

tungsteilnehmern als auch zwischen den Teilnehmern untereinander. Ausgehend von den Fragebögen wurde ein Dialog über folgende drei Punkte geführt: 1) der Geschmack, der Duft und die Konsistenz des Produktes; 2) die Gewohnheiten der Leute im Fischessen, und 3) Meinungen über die soziale und ökologische Effektivität des Produktes.

Änderungen an den Produkten nach den Verkostungen

Von den verschiedenen Verbrauchergruppen kamen durchweg positive Reaktionen bezüglich der präsentierten Produkte. Doch gab es auch – manchmal entgegen gesetzte – Kritik. Die laufende Beschäftigung der Mitarbeitergruppe mit der Kritik kann auf einige Punkte zusammengefasst werden:

- Der Wunsch nach einem reineren Fischgeschmack wurde zur Kenntnis genommen. An der Möhrenfrikadelle für Kinder hielt man jedoch fest.
- Einem Vorschlag nach stärkerem Experimentieren mit Gewürzen kam man entgegen. Als beste Lösung erwies sich die Anwendung von Gewürzkräutern.
- Die Kritik an der Verwendung gefrorenen Rohmaterials für die Frikadellen wurde zur Kenntnis genommen.
- Der Wunsch nach der Verwendung ökologischen Gemüses für die Fischsuppe wurde prinzipiell akzeptiert, doch wurde ihm nicht konsequent entsprochen.

Somit verlief die Produktentwicklung auf der Basis der Kritik, die auf den Verkostungen geäußert wurde, doch erfolgte die Kenntnisnahme dieser Kritik nicht *automatisch*. Folglich wurden keine Veränderungen an den Produkten vorgenommen, die mit den eigenen Präferenzen und Beurteilungen der Mitarbeiter wesentlich im Widerstreit lagen.

Das Ergebnis war die Entwicklung von zwei bis drei Rezepten für Fischfrikadellen, die als Ausgangspunkt für eine industrielle Produktion geeignet sein könnten. Und es wurde eine Fischsuppe entwickelt, die einerseits variierbar ist im Hinblick sowohl auf die für den Sud verwendbaren Fischarten, als auch die enthaltenen Fischstücke, und die andererseits einen festen Anteil Gewürzkräuter sowie Kartoffeln, Möhren und Porree als Füllung hat. Auch dieses variable Rezept könnte als Ausgangspunkt für eine industrielle Produktion geeignet sein.

Die Verkostungen als Verbraucherinformation

Wenn wir von den Verkostungen als Verbraucherinformation sprechen, so verwenden wir den Begriff Information in einer umfassenderen Lesart. Natürlich dreht es sich dabei um die Vermittlung von konkretem *Wissen* über die präsentierten Produkte, über deren Zusammensetzung und Produktionsbedingungen – und prinzipiell gesehen auch über die Konsequenzen ihres Verbrauchs. Also: Wissen über den Fisch vom Meer über den Verarbeitungsprozess bis zum Esstisch – und noch ein Stück weiter.

Doch beinhaltet der Begriff auch eine Dimension der *Verbraucherbildung*: Man beginnt sich als Verbraucher zu bilden, indem Wissen mit erhöhtem geschmacklichen Gespür und einer bewussten Haltung gegenüber dem, was die eigene persönliche Wahl und Handlungsweise an gesellschaftlichen Implikationen beinhalten, zusammenfließt in die *Bildung einer Haltung*. Die *soziale, kommunikative Versammlung* bei den Verkostungen

ist das Medium, das diese Haltungsbildung vermittelt. Hierin liegt die wesentliche gesellschaftliche Produktivität der offenen Verkostung. Es ist klar, dass die bescheidene Anzahl der Verkostungen der Versuchsfabrik dieses Programm nicht auch nur annähernd zur Entfaltung bringen konnte, aber sie repräsentierten eine konkrete Öffnung in diese Richtung.

Bei den Teilnehmern der Verkostungen bestand durchweg ein großes Interesse an der Entwicklung besserer Fischprodukte. Die Zielsetzung, Fischprodukte herzustellen "wie unsere Mama sie gemacht hat" – jedoch mit industriellen Methoden, so dass ein im täglichen Haushalt leicht verwendbares Produkt geliefert werden kann, fand Widerhall.

Durchweg wurde die klare Bereitschaft geäußert, für ein solches Qualitätsprodukt mehr zu bezahlen, als man heute normalerweise für eine "Gummifrikadelle" ausgeben muss. Die Bezeichnung "Gummifrikadelle" ist ein völlig gängiger Begriff und bringt die allgemeine Unzufriedenheit mit den heutzutage erhältlichen Fischfrikadellen zum Ausdruck. Die man also im Grunde gar nicht mag, aber dennoch ab und zu kauft, weil sie sich gut für's Pausenbrot eignen, und Fisch ist ja gesund...¹² Wenn die Fischfrikadellen der Versuchsfabrik keine Gummikonsistenz aufwiesen, so liegt das daran, dass der prozentuale Fischanteil pro Frikadelle höher war (bis zu 75% der Fischfrikadelle bestand aus Fisch), und dass keine Zusatzstoffe verwendet wurden. Deshalb würde der Preis natürlich auch höher sein.

Hier also können wir sehen, dass die Form der Verkostung mit dazu beiträgt, Normen für ein authentischeres und durchschaubares Produkt explizit zu machen und zu entwickeln. Die Verbraucherbildung ist keine Haltung, die durch geschmacks- und verbrauchsorientierte Empfehlungen und Ermahnungen von Experten diktiert wird. Sie gründet sich auf existierende Orientierungen und Dinge, die jeder für sich im Grunde genau weiß, zu deren Formulierung man aber erst hier angeregt wird, wo man sie diskutieren und mit anderen teilen kann. Die Form der Verkostung fördert mit anderen Worten die Tendenz der kulturellen Entwicklung, die heute deutlicher auf Qualitätsprodukte orientiert, dies jedoch mit Ausgangspunkt in den eigenen Alltagserfahrungen der Menschen. Hierin liegt eine Möglichkeit für die Entwicklung *und Formung* der Qualitätsorientierungen auf einer viel breiteren sozialen Basis als heute, wo diese in erster Linie durch, ursprünglich aus Mittelklassenmilieus stammende, kaufkräftige Minderheiten bestimmt werden.

Gleichzeitig haben wir gesehen, dass die Form der Verkostung – möglicherweise in weit höherem Ausmaß als professionelle Kampagnen – auch gut geeignet ist, einen kulturellen Umschwung in angewöhnten und unnötig eingeschränkten Essgewohnheiten zu vermitteln. Dies war jedenfalls bei der Fischsuppe deutlich.

¹² Die bevorzugte Konsistenz einer Fischfrikadelle ist kulturell bedingt. Aus den durchgeführten Verkostungen geht eindeutig hervor, dass "Gummifrikadellen" in Dänemark unbeliebt sind. Hingegen sind die Normen z.B. in Norwegen, wo Fischfrikadellen eine sehr verbreitete Alltagspeise sind, ganz andere. Laut Untersuchungen, die Eva Munk Madsen durchgeführt hat, und die sie auf Werkstatt-Versammlungen der Versuchsfabrik auch präsentierte, muss die norwegische Fischfrikadelle gerade "gummiartig" sein.

Die am meisten diskutierte Frage auf den Verkostungen war die Frage der Effektivität. Hier tritt Uneinigkeit zwischen den Verbrauchergruppen auf: Ein Teil der Verbraucher ist prinzipiell nicht gewillt, für das herabgesetzte Tempo der Arbeiter und deren besseres Arbeitsmilieu zu zahlen, sofern sich dies nicht direkt im Produkt widerspiegelt. Doch vertritt ein ebenso großer Teil den entgegen gesetzten Standpunkt. Die Haltungen unterscheiden sich darüber hinaus auch abhängig davon, ob die soziale Effektivität oder die ökologische Effektivität im Vordergrund steht. Diejenigen Verbraucher, die die Verwendung ökologischen Gemüses wünschen, und die bereit sind, für diese Qualität zu zahlen, – und sie sind in der Überzahl –, sind andere als diejenigen, die für die menschenwürdigen Arbeitsbedingungen zu zahlen bereit sind, unter denen das Produkt hergestellt wurde.

Es ist schwierig, aus diesen Aussagen Schlüsse zu ziehen. Wir deuten sie dahingehend, dass die Effektivitätsdiskussion in einer breiteren Öffentlichkeit noch zu sehr im Werden begriffen ist, als dass sich Möglichkeiten für einen produktiven Diskussionseinstieg hierüber allzu leicht finden ließen. Genauer gesagt ist die Frage der sozialen Effektivität noch kaum als öffentliches Thema zu finden, während ökologische Effektivität als Thema größtenteils auf spezielle Mittelklassemilieus eingeschränkt ist, und hauptsächlich von einem Expertenwissen ausgehend formuliert wird, dem die meisten zögernd gegenüberstehen, und dessen Glaubwürdigkeit man real aus Mangel an Spezialwissen selbst gar nicht beurteilen könnte.

Man darf wohl sagen, dass der Dialog über Effektivität einen andersartigen hypothetischen Charakter annahm als die Diskussion über die Qualität der Produkte. Nicht bloß auf Grund des besonderen Charakters der Effektivitätsfrage, sondern auch, weil ja – besonders was die soziale Effektivität betraf – nur auf Programmklärungen der Versuchsfabrik hingewiesen werden konnte, und noch nicht auf eine existierende Praxis. Doch war es bemerkenswert, dass die Frage, "ob man willens war, mehr zu bezahlen, wenn...", die ja in hohem Maße eine Frage der Haltung oder Moral ist, so ehrlich beantwortet wurde. Es wäre für die Teilnehmer der Verkostungen ein Leichtes gewesen, dem Projekt einfach nur "nach dem Munde zu reden" und zu behaupten, dass man dazu doch gerne bereit wäre. Das traf jedoch nicht ein – was wir als einen Ausdruck dafür ansehen, dass es den Mitarbeitern wirklich gelungen war, einen freien sozialen Raum zu schaffen, wo die Frage nach Effektivität problemlos gestellt und zum Gegenstand einer nicht-moralisierenden Diskussion werden konnte.

Eine andere Beobachtung ist der Eindruck der Mitarbeiter, dass diejenigen Verbraucher, die eher zu einem Dialog über die soziale Effektivität neigten, auch ein persönliches oder kollegiales Verhältnis zu Arbeitern in der Fischindustrie – und damit auch eine Vorstellung von deren – augenblicklichen – Arbeitsbedingungen hatten. Für sie ergab sich also ein erfahrungsbasierter Zugang zu der abstrakten Frage nach sozialer Effektivität. Dies ist ein Argument dafür, dass nicht nur eine öffentliche, sondern gerade auch eine lokale Verankerung der Produktentwicklung eine – vielleicht entscheidende – Voraussetzung für die Förderung von Verbrauchernormen sein kann, bei denen das Kriterium der sozialen Effektivität eine stärkere Betonung erhält.

Zusammenfassung

Zusammenfassend können wir also sagen, dass sich die Form der Verkostung deshalb gut für die Förderung eines Produktqualitätsbewusstseins bei den Verbrauchern eignet, weil sie den Rahmen für eine nicht normierte Verbraucherinformation bildet (keine „erhobenen Zeigefinger“). Die Produktivität der Verkostungen steht und fällt mit der Atmosphäre, die geschaffen wird: Es muss klar sein, dass man die Wünsche und Meinungen der Verbraucher ernst nimmt – sonst hätte die Verkostung keinen Sinn.

Die Verkostung ist auch in der Lage, ganz normalen Verbrauchern die Kategorie der sozialen Effektivität vor Augen zu führen – vor allem dann, wenn persönliche, soziale und kulturelle Relationen zwischen den Produzenten und den Verbrauchern bestehen. Es gibt Verbraucher, die darüber zuvor noch nicht nachgedacht haben, und die sich anschließend Gedanken über die sozialen Implikationen ihres Handelns als Verbraucher machen, und damit auch über die soziale Verantwortung, die sie persönlich tragen.

Dagegen wurden die Ansichten über ökologische Effektivität durch die Verkostungen nicht in Bewegung gebracht. Diejenigen, die ökologische Orientierungen zum Ausdruck brachten, hatten diese bereits vorher. Das kann nicht der Verkostungsform an sich angelastet werden, sondern liegt u.a. daran, dass „Ökologie“ im Mitarbeitermilieu selbst keine Größe ist.

Ein kritischer Einwand gegen die oben genannten Schlussfolgerungen könnte sein, dass die Verkostungen für die Teilnehmer den Charakter eines sozialen „Events“ annehmen, und dass die Äußerungen, die in einem solchen Zusammenhang gemacht werden, gegenstandslos seien, da man auf traditionelle Überzeugungen zurückverfalle, sobald man in den Alltag zurückkehre. Hierzu haben wir verschiedene Kommentare:

Gewiss stellt die Verkostung eine ungewöhnliche soziale Situation dar, und sie ist ebenso gekennzeichnet durch eine bestimmte Aufforderungsstruktur, die Freiräume schafft für Gespräche, die man nicht ohne weiteres jeden Tag führt. Im Gegensatz zum sensationellen „Event“ aber wird hier eine soziale Situation geschaffen, die den Menschen Gelegenheit gibt, untereinander zu ihren eigenen Alltagsorientierungen Stellung zu nehmen und diese zu entwickeln. Was auf den Verkostungen geäußert wird, steht deshalb in keinem willkürlichen, äußerlichen Verhältnis zu den „eentlichen“ Meinungen und Orientierungen der Leute.

Doch bedeutet dies andererseits natürlich nicht, dass auf einer einzelnen Verkostung dauerhafte, stabile Orientierungs- und Handlungsänderungen erreicht werden. Eine solche Vorstellung liegt auch nicht in der Idee des Experiments. Im Gegenteil beinhaltet unser Zugang über Verbraucherinformation als einem Bildungsprozess, dass Veränderungen (auch) in Verbraucherhaltungen längere Zeit dauern, dass sie offen und unvollendet bleiben, und dass sie sich nur dann verfestigen und stabilisieren können, wenn sie mit anderen wesentlichen Orientierungen und Bildungsprozessen im Lebenszusammenhang der entsprechenden Person korrespondieren. Einfach gesagt: Wird man sich als Verbraucher auf soziale Effektivität hin orientieren, wenn man in seiner eigenen Arbeit von dieser Perspektive gar nicht berührt wird?

Wenn wir vom Potenzial der Verkostung sprechen, ist es deshalb wichtig, sich vor Augen zu halten, dass sie nicht als ein isoliertes Phänomen aufgefasst werden soll, sondern als Einleitung für eine Institution, die nach unserer Vorstellung in lokalen gesellschaftlichen Rahmen permanent präsent sein soll, und die deshalb auch als Teil einer breiteren Öffentlichkeit funktionieren kann und soll. Damit wird die Teilnahme des Einzelnen an einer oder mehreren Verkostungen in einen größeren Zusammenhang gestellt, und was auf der einzelnen Verkostung formuliert wird, ist dann nicht nur an diese besondere Situation gebunden, sondern Teil einer laufenden – lokalen, öffentlichen – Diskussion und Haltungsbildung.

Hinzu kommt, dass die Verkostung Überlegungen und Dialoge in Gang setzt, die sich – gerade weil sie in den Alltagsorientierungen der Teilnehmer verankert sind – nicht nur auf einen öffentlichen Raum beschränken, sondern beispielsweise in Familien- und Freundeskreisen fortgesetzt werden können, ebenso steht nichts der Entwicklung im Wege, dass sich derartige Gespräche über Produktqualität und Effektivität in den Arbeitsmilieus der einzelnen Betriebe einbürgern.

Hierin liegt die Perspektive der Verkostungen, die versuchsweise im Industrie- und Glück-Experiment abgehalten wurden, und danach sollten sie auch beurteilt werden – nicht danach, ob sie bei den teilnehmenden Verbrauchern zu konstatierbaren Veränderungen geführt haben. Wir hielten es deshalb auch nicht für zweckmäßig, im Anschluss Rundfragen unter den Teilnehmern durchzuführen, um eventuelle Haltungsänderungen zu prüfen. Die Teilnahme an einer einzelnen Verkostung kann der Beginn eines Bildungsprozesses sein, dessen weiterer Verlauf allerdings von umfassenderen kulturellen und sozialen Bedingungen abhängig ist. Eine traditionelle "Effektmessung" der Verkostungen würde deshalb der gesamten Idee zuwiderlaufen.

III ARBEITSMATERIALIEN ZUM TEXT UND VERWENDETE LITERATUR

3.1 ARBEITSMATERIALIEN ZUM TEXT

3.1.1: Vereinte Nationen „Das Recht auf Wasser“ (2002)

1. Wasser ist ein begrenzter natürlicher Rohstoff und ein für Leben und Gesundheit wesentliches öffentliches Gut. Das Menschenrecht auf Wasser ist unumgänglich, wenn Menschen in Würde leben wollen. Es ist eine Vorbedingung für die Verwirklichung anderer Menschenrechte. ... Mehr als einer Milliarde ist der Zugang zu einer grundlegenden Wasserversorgung verwehrt, darüber hinaus haben mehrere Milliarden keinen Zugang zu angemessener Abwasserversorgung, was der Hauptgrund ist für Wasserverschmutzung und für durch Wasser verursachte Krankheiten. Die fortwährende Verschmutzung, Dezimierung durch Raubbau und ungleiche Verteilung des Wassers verschärfen die bestehende Armut. ...

2. Das Menschenrecht auf Wasser berechtigt jedermann zu ausreichendem, ungefährlichen, sicherem, annehmbarem, physisch zugänglichem und erschwinglichem Wasser für den persönlichen und häuslichen Gebrauch. ...

6. Wasser wird für eine Anzahl verschiedener Zwecke benötigt – neben persönlichen und häuslichen Nutzungen auch für die Verwirklichung der sich aus den Pakt ergebenden Rechte. Wasser ist beispielsweise zur Erzeugung von Nahrung (Recht auf angemessene Nahrung) und für die Hygiene des Umfeldes notwendig (Recht auf Gesundheit). Wasser ist unverzichtbar für die Sicherung des Lebensunterhalts (Recht auf Erwerb des Lebensunterhalts durch Arbeit) und für bestimmte kulturelle Praktiken (Recht auf Teilnahme am kulturellen Leben). ...

10. Das Recht auf Wasser enthält sowohl Freiheiten als auch Rechtsansprüche.

12. Während die Zulänglichkeit von Wasser, die für das Recht auf Wasser in Abhängigkeit von verschiedenen Bedingungen variieren kann, gelten die folgenden Faktoren unter allen Umständen:

- a) Verfügbarkeit ...
- b) Qualität ...
- c) Erreichbarkeit
 - i) Physische Erreichbarkeit
 - ii) Wirtschaftliche Erreichbarkeit: Wasser und Wasserversorgungseinrichtungen müssen für alle erschwinglich sein. Die direkten und indirekten Kosten und Belastungen, die mit der Wasserbeschaffung zusammenhängen müssen, müssen erschwinglich sein...
 - iii) Wasser und Wasserversorgungseinrichtungen müssen tatsächlich für alle zugänglich sein, einschließlich der am meisten gefährdeten oder an den Rand gedrängten Bevölkerung, ohne Diskriminierung aus irgendeinem der verbotenen Gründe ...

Quelle: United Nations, Committee on Economic, Social and Cultural Rights. „The right to water.“ (Articles 11 and 12 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights). General Comment No. 15, November 2002. Vollständig unter: http://www.menschen-recht-wasser.de/downloads/4_2_un_comment.pdf

3.1.2 Zum Problem von Kultur und Umweltbewusstsein

„... schon bei der Beantwortung der Frage, was als ökologisches Problem gilt, sind auch die Sozial- und Naturwissenschaften gefordert. Denn die Akzeptanz von Risiken und die Einstufung physikalisch messbarer Umweltveränderungen als „Umweltproblem“ hängt u.a. von kulturell geformten Bewertungen ab. Die ist schon je nach Kulturkreis variierenden Reaktionen auf Umweltprobleme erkennbar. Die Schädigung der Wälder wurde in Deutschland so stark thematisiert, dass dies auch in der Sprache Spuren hinterlassen hat. Die Franzosen, in Umweltbelangen eher zurückhaltend, sprechen inzwischen von „le Waldsterben“. In Kalifornien ist der Kondor vom Aussterben bedroht. Für den Erhalt eines (!) Exemplars dieser Greifvögel gibt der Staat umgerechnet mehr als eine Million DM aus, während dem Verschwinden vieler anderer Arte mehr oder minder tatenlos zugesehen wird. Dass die Gefährdung des Kondors im Westen der USA als Umweltproblem ersten Ranges gilt, erklärt Renn (1996, S. 30), von dem das Beispiel stammt, folgendermaßen: „Der Kondor ist das Wappentier Kaliforniens, das unter keinen Umständen dort aussterben darf, weil es symbolisch für die ‘natürliche Lebensqualität’ in Kalifornien steht“ (S. 11- 12).

Quelle: Andreas Dieckmann, Peter Presendörfer. *Umweltsoziologie. Eine Einführung.* Rowohlt's Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 2001.

3.1.3 Häuptling Seattle „Wir sind ein Teil der Erde“

„Wir sind ein Teil der Erde“.

Die Rede des Häuptlings Seattle vor dem Präsidenten der Vereinigten Staaten von Amerika im Jahre 1855.

„Meine Worte sind wie die Sterne, sie gehen nicht unter.
 Jeder Teil dieser Erde ist meinem Volk heilig,
 jede glitzernde Tannennadel, jeder sandige Strand,
 jeder Nebel in den dunklen Wäldern, jede Lichtung,
 jedes summende Insekt ist heilig, in den Erfahrungen meines Volkes.
 Der Saft, der in den Bäumen steigt, trägt die Erinnerung des roten Mannes.
 Die Toten der Weißen vergessen das Land ihrer Geburt,
 wenn sie fortgehen, um unter den Sternen zu wandeln.
 Unsere Toten vergessen diese wunderbare Erde nie,
 denn sie ist des roten Mannes Mutter.
 Wir sind ein Teil der Erde, und sie ist ein Teil von uns.
 Die duftenden Blumen sind unsere Schwestern,
 die Rehe, das Pferd, der große Adler – sind unsere Brüder.
 Die felsigen Höhen, die saftigen Wiesen, die Körperwärme der Ponys –
 Und des Menschen – sie alle gehören zur gleichen Familie. (9 - 11).

...

Wir wissen, dass der weiße Mann unsere Art des Landes nicht versteht.
 Ein Teil des Landes ist ihm gleich jedem anderen, denn er ist ein Fremder,
 der kommt in der Nacht und nimmt von der Erde, was er braucht.
 Die Erde ist sein Bruder nicht, sondern sein Feind,
 und wenn er sie erobert hat, schreitet er weiter.
 Er lässt die Gräber seiner Väter zurück – und kümmert sich nicht.
 Er stiehlt die Erde von seinen Kindern – und kümmert sich nicht.
 Seiner Väter Gräber und seiner Kinder Geburtsrecht sind vergessen.
 Er behandelt seine Mutter, die Erde, und seinen Bruder, den Himmel,

wie Dinge zum Kaufen und Plündern, zum Verkaufen wie Schafe oder glänzende Perlen.
Sein Hunger wird die Erde verschlingen und nichts zurücklassen als eine Wüste. (17 - 18)

...

Auch die Weißen werden vergehen, vielleicht eher als alle anderen Stämme.
Fahret fort, Euer Bett zu verseuchen, und eines Tages werdet ihr im eigenen Abfall ersticken.
Aber in Eurem Untergang werdet ihr hell strahlen –
angefeuert von der Stärke Gottes, der Euch in dieses Land brachte –
und Euch bestimmte, über dieses Land und den roten Mann zu herrschen.
Diese Bestimmung ist uns ein Rätsel.
Wenn die Büffel alle geschlachtet sind – die wilden Pferde gezähmt –
Die heimlichen Winkel des Waldes, schwer vom Geruch vieler Menschen –
Und der Anblick reifer Hügel geschändet von redenden Drähten – wo ist das Dickicht –
Fort, wo der Adler – fort,
und was bedeutet es, Lebewohl zu sagen dem schnellen Pony und der Jagd:
Das Ende des Lebens – und den Beginn des Überlebens. (33 - 35)

Die hier präsentierten Ausschnitte sind Teil eines längeren Gedichts, das der Überlieferung nach der Indianerhäuptling Seattle 1855 dem Präsidenten der Vereinigten Staaten von Amerika als Antwort auf dessen Ansinnen sendete, einen Teil des Staates Washington im Westen der USA an die Regierung zu verkaufen, damit sich dort weiße Siedler niederlassen könnten. Den Indianern sollte als Ausgleich ein Reservat zugewiesen werden. Die Rede reflektiert die Idee Land zu verkaufen, das dem Verständnis der Indianer entsprechend nicht als Besitz angesehen wurde, sondern ein mit anderen Lebewesen geteilter und respektierter Lebensraum. Sie gibt keine Antwort auf die Forderung. Sie ist geprägt von der Einsicht, dass die Weißen ohnehin die Macht haben, sich das Land mit Gewalt anzueignen. Der Häuptling stellt die unterschiedliche Einstellung des roten und weißen Mannes zu seiner Umwelt einander gegenüber und plädiert an die Weißen, das Land ebenso respektvoll zu behandeln, wie sein Volk es tut.
Quelle: „Wir sind ein Teil der Erde“. Rede des Häuptlings Seattle vor dem Präsidenten der Vereinigten Staaten von Amerika im Jahre 1855. Olten: Walter-Verlag 1982.

3.1.4: Zusammenfassung der Ergebnisse der „Eurobarometer“- Umfrage zu Umwelteinstellungen und Umweltverhalten der Europäer vom 29. April 2005

Europäer: Politiker sollen die Umwelt genauso wichtig nehmen wie die Wirtschafts- und Sozialpolitik
Laut einer neuen Eurobarometer-Erhebung ist den Europäern eine gesunde Umwelt für ihre Lebensqualität genauso wichtig wie der Zustand der Wirtschaft und soziale Faktoren. Am meisten Sorgen machen sich die Bürger über die Umweltprobleme Wasserverschmutzung, von Menschen verursachte Katastrophen, Klimawandel, Luftverschmutzung und Chemikalien. Diese Erhebung untersuchte erstmals die Haltung gegenüber der Umwelt in der erweiterten EU-25.

Der europäische Umweltkommissar Stavros Dimas erklärte dazu: „Diese Erhebung beweist, dass den europäischen Bürgern ihre Umwelt sehr wichtig ist und sie in engem Zusammenhang mit ihrer Lebensqualität steht. Aus den Ergebnissen ergibt sich ein klarer Auftrag für die Kommission, sich weiter für ein hohes Maß an Umweltschutz einzusetzen. Auch bestätigt die Erhebung, dass die Öffentlichkeit die Überzeugung der Kommission teilt, eine konsequente Umweltpolitik könne die Innovation und das Wachstum fördern.“

Wichtigste Ergebnisse:

Eine große Mehrheit der EU-Bürger (88 % aller Antworten) ist der Meinung, die Politiker sollten Umweltbelange bei der Aufstellung politischer Konzepte für andere Bereiche wie Wirtschaft und Beschäftigung berücksichtigen. Dies kommt am stärksten in den neuen Mitgliedstaaten zum Ausdruck. Auf die Frage nach dem Einfluss von Wirtschafts-, Sozial- und Umweltfaktoren auf ihre Lebensqualität gaben 72 % der Bürger an, Umweltfaktoren beeinflussten sie „sehr stark“ oder „ziemlich stark“. Für Wirtschaftsfaktoren betrug dieser Wert 78 %, für soziale Faktoren entsprach er dem für Umweltfaktoren (72 %).

Diese Ergebnisse bestätigen diejenigen einer Eurobarometer-Erhebung vom Februar 2005 über die Strategie von Lissabon, aus der hervorging, dass eine übergroße Mehrheit Umweltschutzpolitik vor allem als Anreiz für die Innovation (64 %) und nicht als Behinderung der Wirtschaftsleistung (20 %) sieht. Auch ergab sich daraus, dass die EU-Bürger dem Umweltschutz Vorrang gegenüber der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit einräumen (63 %; gegenteiliger Meinung waren 24 %).

Beste Ebene für umweltpolitische Entscheidungen sind nach Ansicht der Bürger die Europäische Union (33 % gegenüber 30 % im Jahr 2002) und die nationalen Regierungen (33 %, gleich bleibend).

Am meisten Sorgen machen sich die Europäer über die Umweltprobleme, die ihr Leben unmittelbar betreffen. An der Spitze stehen die Wasserschmutzung (47%), von Menschen verursachte Katastrophen wie Ölverschmutzungen und Industrieunfälle (46%), Klimawandel und Luftverschmutzung (je 45%) sowie Chemikalien (35%). Doch bestehen einige signifikante Unterschiede zwischen den alten (EU-15) und den neuen (EU-10) Mitgliedstaaten. So liegt der Klimawandel in den EU-15 auf Platz eins, in den EU-10 dagegen nur auf Platz sieben.

Auf die Frage, ob sie sich ausreichend über Umweltfragen informiert fühlten, antworteten 54% mit ja und 44% mit nein. Am stärksten vermisst werden Informationen über die gesundheitlichen Auswirkungen von Chemikalien (41%) und GVO (40%).

Was die Quellen für Umweltinformationen angeht, so vertrauen die Bürger am meisten den Umweltverbänden (42% gegenüber 48% im Jahr 2002), den Wissenschaftlern (32% gegenüber 35% im Jahr 2002) und dem Fernsehen (27% gegenüber 18% im Jahr 2002). Im Vergleich mit der letzten Erhebung im Jahr 2002 ist das Vertrauen in die Medien deutlich gestiegen.

Quelle: Eurobarometer 29.5.2005: „Europäer sollen die Umwelt genauso wichtig nehmen wie die Wirtschafts- und Sozialpolitik.“ <http://europa.eu.int/comm/environment/barometer/index.htm> [Stand: 27.8.2005].

3.1.5 Agenda 21 (September 1992)

Kapitel 1

Präambel*

1.1 Die Menschheit steht an einem entscheidenden Punkt ihrer Geschichte. Wir erleben eine zunehmende Ungleichheit zwischen Völkern und innerhalb von Völkern, eine immer größere Armut, immer mehr Hunger, Krankheit und Analphabetentum sowie eine fortschreitende Schädigung der Ökosysteme, von denen unser Wohlergehen abhängt. Durch eine Vereinigung von Umwelt- und Entwicklungsinteressen und ihre stärkere Beachtung kann es uns jedoch gelingen, die Deckung der Grundbedürfnisse, die Verbesserung des Lebensstandards aller Menschen, einen größeren Schutz und eine bessere Bewirtschaftung der Ökosysteme und eine gesicherte, gedeihlichere Zukunft zu gewährleisten. Das vermag keine Nation allein zu erreichen, während es uns gemeinsam gelingen kann: in einer globalen Partnerschaft, die auf eine nachhaltige Entwicklung ausgerichtet ist.

1.2 Diese globale Partnerschaft muß sich auf die Einleitung der Resolution 44/228 der Generalversammlung vom 22. Dezember 1989 stützen, die verabschiedet wurde, als die Nationen der Welt eine Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung forderten; sie muß auch von der Erkenntnis getragen sein, in Umwelt- und Entwicklungsfragen einen ausgewogenen und integrierten Ansatz zu verfolgen.

1.3 In der Agenda 21 werden die dringlichsten Fragen von heute angesprochen, während gleichzeitig versucht wird, die Welt auf die Herausforderungen des nächsten Jahrhunderts vorzubereiten. Die Agenda 21 ist Ausdruck eines globalen Konsenses und einer politischen Verpflichtung auf höchster Ebene zur Zusammenarbeit im Bereich von Entwicklung und Umwelt. Ihre erfolgreiche Umsetzung ist in erster Linie Aufgabe der Regierungen. Eine entscheidende Voraussetzung dafür sind politische Konzepte, Pläne, Leitsätze und Prozesse auf nationaler Ebene. Die auf nationaler Ebene unternommenen Anstrengungen sind durch eine internationale Zusammenarbeit zu unterstützen und zu ergänzen. Hierbei fällt dem System der Vereinten Nationen eine Schlüsselrolle zu. Auch andere internationale, regionale und subregionale Organisationen und Einrichtungen sind aufgefordert, sich daran zu beteiligen. Außerdem muß für eine möglichst umfassende Beteiligung der Öffentlichkeit und eine tatkräftige Mithilfe der nichtstaatlichen Organisationen (NRO) und anderer Gruppen Sorge getragen werden.

1.4 Die entwicklungs- und umweltpolitischen Ziele der Agenda 21 setzen einen erheblichen Zustrom neuer und zusätzlicher Finanzmittel in die Entwicklungsländer voraus, damit die Mehrkosten der Maßnahmen gedeckt werden können, die von diesen Ländern zur Bewältigung globaler Umweltprobleme und zur Beschleunigung einer nachhaltigen Entwicklung ergriffen werden müssen. Außerdem werden weitere Finanzmittel benötigt, um die Kapazitäten der internationalen Einrichtungen zur Umsetzung der Agenda 21 auszubauen. Überschlägige Schätzungen der Größenordnung der anfallenden Kosten sind in den einzelnen Programmbereichen zu finden. Allerdings müssen diese von den zuständigen Durchführungsorganen und -organisationen erst noch geprüft und genauer spezifiziert werden.

1.5 Bei der Umsetzung der in der Agenda 21 aufgeführten verschiedenen Programmbereiche gebührt den besonderen Gegebenheiten, die in den im Übergang befindlichen Wirtschaftssystemen zum Tragen kommen, besondere Beachtung. Es muß auch anerkannt werden, daß sich diese Länder bei der Umstellung ihrer Wirtschaftssysteme noch nie dagewesenen Herausforderungen stellen müssen, in manchen Fällen unter Rahmenbedingungen, die von erheblichen sozialen und politischen Spannungen geprägt sind.

1.6 Die einzelnen Programmbereiche der Agenda 21 werden im Form einer Ausgangsbasis sowie bestimmter Ziele, Maßnahmen und Instrumente zur Umsetzung konkretisiert. Die Agenda 21 ist ein dynamisches Programm. Sie wird von den einzelnen Beteiligten im Einklang mit den Gegebenheiten, Möglichkeiten und Prioritäten der einzelnen Länder und Regionen sowie unter umfassender Berücksichtigung aller in der Erklärung von Rio über Umwelt und Entwicklung enthaltenen Grundsätze umgesetzt. Sie kann sich im Laufe der Zeit angesichts veränderter Bedürfnisse und Umstände fortentwickeln. Dieser Prozeß stellt den Beginn einer neuen globalen Partnerschaft dar, die auf eine nachhaltige Entwicklung ausgerichtet ist.

* Wenn der Begriff "Regierungen" verwendet wird, ist darin auch die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft innerhalb ihrer Zuständigkeitsbereiche eingeschlossen. In der gesamten Agenda 21 bedeutet "umweltverträglich" auch "umweltverträglich" und "umweltschonend" und umgekehrt, insbesondere im Zusammenhang mit den Begriffen "Energiequellen bzw. Energieträger", "Energieversorgung", "Energiesysteme" sowie "Technik(en)" bzw. "Technologie(n)".

Quelle: Deutsch: <http://www.bmu.de/files/pdfs/allgemein/application/pdf/agenda21.pdf>

Englisch: http://www.sidsnet.org/docshare/other/Agenda21_UNCED.pdf

3.1.6: Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen

„Die Forschung zum Globalen Wandel beschäftigt sich mit kritischen Veränderungen im System Erde. Ihr Ziel ist es, die Ursachen und Wechselwirkungen globaler Umwelt- und Entwicklungsprobleme zu erkennen, Maßnahmen zu ihrer Linderung oder Vermeidung aufzuzeigen und künftige Entwicklungen vorherzusagen. Die Analysen des Beirats zeigen, daß die zukünftige Entwicklung der Menschheit nur innerhalb eines begrenzten "Entwicklungskorridors" erfolgen kann. Werden dessen Ränder überschritten, verliert die Entwicklung den Charakter der Nachhaltigkeit, etwa weil sie die Umwelt oder die sozialen und wirtschaftlichen Systeme überstrapaziert. Das Erkennen dieser "Leitplanken" für eine nachhaltige Entwicklung ist eine wichtige Aufgabe der Politikberatung zum Globalen Wandel. Die Umsetzung solcher Erkenntnisse ist dann die Aufgabe der Politik. ...

16 Syndrome

Für eine solche integrierte Beschreibung globaler Umwelt- und Entwicklungsprobleme und ihrer Dynamik hat der Beirat einen eigenständigen, neuen Ansatz entwickelt, den "Syndromansatz". Der Begriff "Syndrom" ist zwar der Medizin entlehnt, wo er komplexe "Krankheitsbilder" bezeichnet, doch soll er bei der Analyse des Systems Erde vor allem auf das Zusammenwirken vieler Ko-Faktoren hinweisen. Hier wie dort gibt es die Erfassung der Vorgeschichte, die Diagnose auf der Basis von Untersuchungen, die Bewertung von Symptomen und schließlich Vorschläge für eine Therapie. Das Ziel ist, die Syndrome zu lindern oder zu beseitigen, besser noch ihre Entstehung vorsorgend zu vermeiden.

Syndrome sind typische Ursache-Wirkungs-Muster des Globalen Wandels mit Auswirkungen auf Umwelt und gesellschaftliche Entwicklung. Sie können an verschiedenen Stellen der Erde in unterschiedlicher Ausprägung auftreten. Anhand der Syndromanalyse läßt sich abschätzen, welche Weltregionen für bestimmte Syndrome anfällig sind oder dies zukünftig sein könnten.

Im WBGU-Jahresgutachten 1996 sind die 16 wichtigsten "Krankheitsbilder" des Globalen Wandels beschrieben. Die Syndrome wurden in drei Gruppen gegliedert. Bei der Syndromgruppe "Nutzung" handelt es sich um Syndrome, die infolge einer einseitigen oder sorglosen Ausbeutung von Naturschätzen auftreten. Die Gruppe "Entwicklung" umfaßt Syndrome, die sich aus nicht-nachhaltigen Fortschrittsprozessen ergeben, und der Gruppe "Senken" werden jene zugeordnet, die aus einer unangepaßten Entsorgung von Stoffen in Boden, Wasser oder Luft entstehen.

Wesentlich für jedes der Syndrome ist ihr Querschnittscharakter; beispielsweise umfaßt das "Favela-Syndrom" gleichermaßen Umweltdegradation *und* Verelendung in städtischen Siedlungen, vor allem der Entwicklungsländer. In den Slumgebieten der großen Städte häufen sich Umwelt- und Entwicklungsprobleme auf engstem Raum. Verschärft wird die Lage durch die Zuwanderung vom Land. Eine wichtige Ursache hierfür ist das "Grüne-Revolution-Syndrom", durch das die sozio-ökonomischen und regionalen Disparitäten im ländlichen Raum weiter angewachsen sind.

...

Quelle: Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (1996). „Syndromkonzept.“ http://www.wbgu.de/wbgu_syndromkonzept.html [Stand: 29.9.2005].

3.1.7 Vorschlag der UNESCO zur Implementierung eines Konzepts zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“

E. Key characteristics of education for sustainable development

No universal models of ESD [Education for Sustainable Development] exist. While there is overall agreement on principles of sustainability and supporting concepts, there will be nuanced differences according to local contexts, priorities, and approaches. The goals, emphases and processes must, therefore, be locally defined to meet the local environmental, social and economic conditions in culturally appropriate ways. Education for sustainable development is equally relevant and important for both developed and developing countries.

ESD has essential characteristics that can be implemented in culturally appropriate forms:

Education for sustainable development:

- is based in the principles and values that underlie sustainable development;

- deals with the well being of all three realms of sustainability – environment, society and economy;
- promotes life-long learning;
- is locally relevant and culturally appropriate;
- is based on local needs, perceptions and conditions, but acknowledges the fact that fulfilling local needs often has international effects and consequences;
- engages formal, non-formal and informal education;
- accommodates the evolving nature of the concept of sustainability;
- addresses content, taking into account context, global issues and local priorities;
- builds civil capacity for community. based decision-making, social tolerance, environmental stewardship, adaptable workforce and quality of life;
- is interdisciplinary. No discipline can claim ESD for ist own, but all disciplines can contribute to ESD;
- uses a variety of pedagogical techniques that promote participatory learning and higher-order thinking skills.

These essential characteristics of ESD can be implemented in myriad ways, so that the resulting ESD programme reflects the unique environmental, social and economic conditions of each locality. Furthermore, ESD increases civil capacity by enhancing and improving the workforce, social tolerance, environmental stewardship, participation in community-based decision-making, and quality of life. To increase civil capacity in these five areas, formal, non-fomal and informal education must be combined.

Quelle: UNESCO: „Report of the Director General on the United Nations Decade of Education for Sustainable Development: International Implementation Scheme and UNESCO’s Contribution to the Implementation of the Decade.“ Paris, 11 August 2005.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140372e.pdf>

3.1.8 Umweltverschmutzung durch Computerschrott

„Kurz vor Mittag zischt und dampft es über dem Kohleofen. Doch Frau Wu, die mit ihrer Familie in einem Verschlag aus Bambusstreben und Teermatten lebt, kocht kein Essen. Auf der Eisenpfanne vor ihr wabert flüssiges Zinn. Mit einer Zange hält sie eine Computerplatine in die heiße Flüssigkeit, um mit der anderen Hand die Prozessoren und Transistoren abzutrennen. Nach einigen Sekunden schmeißt Frau Wu die leere Platine zielsicher auf einen Haufen.

Frau Wu lebt in einem Dorf der Region Guiyu in Südchina, fünf Autostunden von Hongkong entfernt. In den Gassen liegen abgeschmolzene Platinen, in den Innenhöfen der Häuser türmen sich Computer, Fernrohre, Faxmaschinen und Handys. Die meisten der 100 000 Menschen in diesem Landkreis verdienen ihren Lebensunterhalt damit, Computer und Elektrogeräte aus aller Welt auszuschlachten. Auch die beiden Söhne von Frau Wu schneiden an diesem Tag wieder mit rostigen Messern Elektrokabel aus Handys zurecht. Und Zhang, ihr Ehemann, schraubt Aluminiumkühlkörper von Platinen ab. ...

Der internationale Handel mit Computerschrott ist ein wachsendes Geschäft. Schätzungsweise 100 Millionen PCs werden in diesem Jahr weltweit ausgemustert. Nach Schätzung der Silicon Valley Toxic Coalition werden allein US-Bürger bis 2007 etwa 500 Millionen Computer wegschmeißen. 90 Prozent des amerikanischen Elektromülls wird ins Ausland verkauft, der größte Teil nach China.“

Der Handel mit Elektromüll ist zwar verboten, wird aber trotzdem betrieben, weil es für die Herstellerfirmen lukrativer ist, den Schrott in China zu entsorgen, als umweltschonend im eigenen Land zu recyceln. Dort sind die Umweltschutzbestimmungen meistens strenger und die Arbeitskosten höher. Also lassen sich viele Hersteller auf diese Art der Entsorgung ein, obwohl sie wissen, dass die Art und Weise des Recycling nicht nur für die Natur schädlich ist, sondern auch für die Arbeiterinnen und Arbeiter extrem Gesundheit gefährdend. Trotzdem übernimmt die Bevölkerung der Abnehmerländer diese Arbeit. Sie sind auf sie angewiesen, da häufig traditionelle Formen der Arbeit nicht mehr existieren, Landflucht eingesetzt hat und gut bezahlte, gesundheitlich ungefährliche Arbeitsplätze für die meist nur gering gebildete Landbevölkerung kaum vorhanden ist.

„Bei der Arbeit mit dem Computerschrott entwickeln sich oft giftige Dämpfe, oder die Platinen fangen Feuer. Dass die Arbeit nicht gut ist für die Gesundheit, wissen hier alle, manche klagen über Ausschläge auf der Haut. Guiyu ist ein ökologisches Desaster. Die Überreste des primitiven Recyclings werden verbrannt oder einfach auf die Felder vor den Dörfern gekippt. Die Flüsse im Landkreis sind so verpestet, dass das Trinkwasser mit Lastwagen aus benachbarten Regionen herangeschafft werden muss. In den Dörfern riecht es nach giftiger Säure, in den Straßengräben versickern Chemikalien und Öle. Eine Untersuchung aus dem Jahr 2002 von „Basel Action Network“ aus ergab, dass die Bleibelastung in den Flüssen bis zu 200 Mal höher liegt als die zulässigen Grenzwerte der Weltgesundheitsorganisation. In den Böden wurden Quecksilber, Beryllium, Cadmium und andere toxische Gifte entdeckt. „Guiyu ist ein Albtraum des Computerzeitalters“, sagt Jim Puckett.

Offiziell gibt es den Computerfriedhof von Guiyu nicht. Wenn Journalisten versuchen, den Landkreis zu besuchen, werden sie abgewimmelt. Guiyu ist ein dunkles Geheimnis, die Schattenseite der Globalisierung. Ein Hongkonger Journalist, der vor kurzem in dem Landkreis recherchierte, wurde von den Dorfbewohnern verprügelt und verjagt. Sie hatten Angst, dass durch negative Berichte ihre Zukunft zerstört werden könnte.“

Quelle: Harald Maas. „Fehler im System. Was passiert mit Computern, die nicht mehr gebraucht werden?“ *Frankfurter Rundschau*. Magazin. 4. Juni 2005.

3.1.9 Vereinte Nationen: „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ vom 10. Dezember 1948

Artikel 1

Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.

Artikel 2

Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.

Des weiteren darf kein Unterschied gemacht werden auf Grund der politischen, rechtlichen oder internationalen Stellung des Landes oder Gebietes, dem eine Person angehört, gleichgültig, ob dieses unabhängig ist, unter Treuhandschaft steht, keine Selbstregierung besitzt oder in sonst in seiner Souveränität eingeschränkt ist.

Artikel 3

Jeder hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person. [...]

Artikel 19

Jeder hat das Recht auf Meinungsfreiheit und freie Meinungsäußerung [...]

Artikel 21

1. Jeder hat das Recht, an der Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten seines Landes unmittelbar oder durch frei gewählte Vertreter mitzuwirken.
2. Jeder hat das Recht auf gleichen Zugang zu öffentlichen Ämtern in seinem Lande,
3. Der Wille des Volkes bildet die Grundlage für die Autorität der öffentlichen Gewalt; dieser Wille muss durch regelmäßige, unverfälschte, allgemeine und gleiche Wahlen in freier Stimmabgabe oder einem gleichwertigen freien Wahlverfahren zum Ausdruck kommen.

Artikel 22

Jeder hat als Mitglied der Gesellschaft das Recht auf soziale Sicherheit und Anspruch darauf, durch innerstaatliche Maßnahmen und internationale Zusammenarbeit sowie unter Berücksichtigung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte zu gelangen, die für seine Würde und die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit unentbehrlich sind. [...]

Artikel 25

1. Jeder hat das Recht auf einen Lebensstandard, der seine und seiner Familie Gesundheit und Wohl gewährleistet, einschließlich Nahrung, Kleidung, Wohnung, ärztliche Versorgung und notwendige soziale Leistungen, sowie das Recht auf Sicherheit im Falle von Arbeitslosigkeit, Krankheit, Invalidität oder Verwitmung, im Alter sowie bei anderweitigem Verlust seiner Unterhaltsmittel durch unverschuldete Umstände.

2. Mütter und Kinder haben den gleichen Anspruch auf besondere Fürsorge und Unterstützung. Alle Kinder, ehelich wie außereheliche, genießen den gleichen sozialen Schutz. [...]

Artikel 29

1. Jeder hat Pflichten gegenüber der Gemeinschaft, in der allein die freie und volle Entfaltung seiner Persönlichkeit möglich ist.

2. Jeder ist bei der Ausübung seiner Recht und Freiheiten nur den Beschränkungen unterworfen, die das Gesetz ausschließlich zu dem Zweck vorsieht, die Anerkennung und Achtung der Rechte und Freiheiten anderer zu sichern und den gerechten Anforderungen der Moral, der öffentlichen Ordnung und des allgemeinen Wohlergehens in einer demokratischen Gesellschaft zu genügen.

3. Diese Recht und Freiheiten dürfen in keinem Fall im Widerspruch zu den Zielen und Grundsätzen der Vereinten Nationen ausgeübt werden.

Artikel 30

Keine Bestimmung dieser Erklärung darf dahin ausgelegt werden, dass sie für einen Staat, eine Gruppe oder eine Person irgendein Recht begründet, eine Tätigkeit auszuüben oder eine Handlung zu begehen, welche die Beseitigung der in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten zum Ziel hat.

Quelle: Vereinte Nationen Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. 1948

3.2 LITERATUR

3.2.1 Verwendete Literatur

- Achselrad, Henri.** „Die ökologische Herausforderung zwischen Markt, Sicherheit und Gerechtigkeit.“ In: Christoph Görg und Ulrich Brand (Hg.): *Mythen globalen Umweltmanagements. Rio + 10 und die Sackgassen ‚nachhaltiger Entwicklung‘*. Münster: Westfälisches Dampfboot 2002. S. 48 - 71.
- ANU, DGU, GbU:** „Bildungsprogramm für nachhaltige Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland.“ Hiddenhausen 1998.
- Beer, Wolfgang und Gerhard de Haan:** „Ökopädagogik – neue Tendenzen im Verhältnis von Ökologie und Pädagogik.“ In: J. Callies und R.E. Lob (Hg.). *Handbuch: Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung*. Band 2: Umwelterziehung. Düsseldorf 1987. S. 32 - 42.
- Brand, Karl-Werner und Fritz Reusswig:** "Umwelt." In: Hans Joas (Hg.). *Lehrbuch der Soziologie*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag 2002. S. 557 - 575.
- Breß, Hartmut:** *Erlebnispädagogik und ökologische Bildung. Förderung des ökologischen Bewusstseins durch Outward Bound*. Schriftenreihe Erleben & Lernen, Bd. 3. Neuwied: Luchterhand 1994.
- Brouns, Bernd:** "Was ist gerecht? Nutzungsrechte an natürlichen Ressourcen in der Klima- und Biodiversitätspolitik." *Wuppertal Papers* Nr. 146, August 2004. (Wuppertal Institut für Klima, Energie und Umwelt).
- Diekmann, Andreas und Peter Preisendörfer:** *Umweltsoziologie. Eine Einführung*. Rowohlt's Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Taschenbuch Verlag 2001.
- Ekart, Felix:** *Das Prinzip Nachhaltigkeit. Generationengerechtigkeit und globale Gerechtigkeit*. München: Beck 2005.
- „Erwachsenenbildung.“ In: *Deutscher Volkshochschulverband*. Bonn 1987, S. 9ff.
- Feiler, Karin (Hg.):** *Nachhaltigkeit schafft neuen Wohlstand. Bericht an den Club of Rome*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 2003.
- Frech, Siegfried, Erika Halder-Werdon und Markus Hug (Hg.):** *Natur – Kultur. Perspektiven ökologischer und politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 1997.
- Görg, Christoph und Ulrich Brand (Hg.):** *Mythen globalen Umweltmanagements. Rio + 10 und die Sackgassen ‚nachhaltiger Entwicklung‘*. Münster: Westfälisches Dampfboot 2002.
- Grefe, Christiane.** „Wer das Wasser hat, hat die Macht.“ *Die Zeit*, 4.8.2005 (Nr. 27).
- Grunenberg, Heiko und Udo Kuchartz:** *Umweltbewusstsein im Wandel. Ergebnisse der UBA-Umweltstudien Umweltbewusstsein in Deutschland 2002*. Umweltbundesamt (Hg.). Opladen: Leske+Budrich 2003.
- Hauptling Seattle:** *Wir sind ein Teil der Erde*. Rede des Hauptlings Seattle vor dem Präsidenten der Vereinigten Staaten von Amerika im Jahre 1855. Olten: Walter-Verlag 1982.
- Meadows, Dennis, Donella Meadows, Erich Zahn, Peter Milling.** *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Reinbek bei Hamburg 1973.
- Michelsen, Gerd:** "Von der "Umweltbildung" zur "Ökologischen Kompetenz." *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 26, "Alternative Schlüsselqualifikationen". Dezember 1990. S. 45-56.
- Negt, Oskar:** "Phantasie, Arbeit, Lernen und Erfahrung – Zur Differenzierung und Erweiterung der Konzeption 'Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen'." [1986] In: *Arbeit und Politik. Mitteilungsblätter der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen*. 4/5 (1991/92 Nr. 8 - 10). S. 32 - 44. [Abschrift der Tonbandaufzeichnung eines Referats, das Oskar Negt auf dem internationalen Symposium "Arbeit und Bildung – Emanzipation durch Lernen und Phantasie" im 1986 in Linz, Österreich, gehalten hat].
- Negt, Oskar:** "Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche." In: Heinrich Dieckmann, Bernd Schachtsiek (Hg.). *Lernkonzepte im Wandel - Die Zukunft der Bildung*. Stuttgart: Klett-Cotta 1998. S. 21 - 44.

- Preisendörfer, Peter:** *Umwelteinstellungen und Umweltverhalten in Deutschland. Empirische Befunde und Analysen auf der Grundlage der Bevölkerungsumfragen, Umweltbewusstsein in Deutschland 1991-1998.* Umweltbundesamt (Hrsg.). Opladen: Leske+ Budrich 1999.
- Sachs, Wolfgang:** *Nach uns die Zukunft. Der globale Konflikt um Gerechtigkeit und Ökologie.* Frankfurt am Main: Brandes & Aspel 2002.
- Sellnow, Reinhard:** "Ökologisch denken lernen. Kursmodell einer „ökologischen Denk-Werkstatt“." In: *Deutscher Volkshochschulverband.* Bonn 1987, S. 7 ff.
- Riederer, Annette:** „Der Öko-Waschzettel, Einsatzmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung." In: *Deutscher Volkshochschulverband.* Bonn 1987, S. 9ff.
- Schmitz, Brilling, Oskar und Eduard Kleber (Hg.):** *Handwörterbuch Umweltbildung.* Hohengehren: Schneider Verlag 1999.
- Walk, Heike und Achim Brunnengräber:** *Die Globalisierungswächter. NGOs und ihre transnationalen Netze im Konfliktfeld Klima. – Natur – Wissen. Grundlagen der Umweltbildung.* Münster: Westfälisches Dampfboot 2002.
- Weidner, Helmut und Martin Jänicke (Hg.):** *Capacity Building in National Environmental Policy. A Comparative Study of 17 Countries.* Berlin: Springer 2002.
- Wichterich, Christa:** „Sichere Lebensgrundlagen statt effizienterer Naturbeherrschung – Das Konzept nachhaltige Entwicklung aus feministischer Sicht.“ In: Christoph Görg und Ulrich Brand (Hg.): *Mythen globalen Umweltmanagements. Rio + 10 und die Sackgassen ‚nachhaltiger Entwicklung‘.* Münster: Westfälisches Dampfboot 2002. S. 72 - 90.
- Wille, Joachim:** „Katrinas Klima“. Kommentar. *Frankfurter Rundschau*, 31.8.2005 (Nr. 202).
- Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie (Hg.):** *Fair Future. Begrenzte Ressourcen und globale Gerechtigkeit.* München: C.H. Beck 2005.

3.2.2 Weiterführende Literatur

Fachliteratur

- Altvater, Elmar, Birgit Mahnkopf:** *Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft.* Münster: Westfälisches Dampfboot 2002.
- Amann, Christoph und Marina Fischer-Kowalski:** „Austria: An Eco-land?“. In: Helmut Weidner und Martin Jänicke (Hg.): *Capacity Building in National Environmental Policy. A Comparative Study of 17 Countries.* Berlin: Springer 2002. S. 45 - 68.
- Andersson, Magnus:** „Environmental Policy in Poland.“ In: Helmut Weidner und Martin Jänicke (Hg.): *Capacity Building in National Environmental Policy. A Comparative Study of 17 Countries.* Berlin: Springer 2002. S. 347 - 374.
- Beer, Wolfgang, Jobst Kraus, Peter Markus, Roswitha Terlinden (Hg.):** *Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Konzepte für Zukunftsorientierung, Ökologie und soziale Gerechtigkeit.* Bad Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag 2002.
- Environmental Quality, Außenministerium der USA (Hg.):** *Global 2000. Bericht an den Präsidenten.* Frankfurt am Main: Verlag 2001, 1981.
- Gore, Al:** *Wege zum Gleichgewicht – Ein Marschallplan für die Erde.* Frankfurt am Main: Fischer Verlag 1994.
- Heid, Helmut, Ernst-H. Hoff, Klaus Rodax:** *Ökologische Kompetenz. Jahrbuch Arbeit und Bildung 1998.* Opladen: Leske + Budrich 2000.
- Jonas, Hans:** *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation.* Frankfurt am Main: suhrkamp taschenbuch 1984.
- Klemm, Ulrich:** *Lernen für eine Welt. Globalisierung, Regionalisierung, Bürgergesellschaft und Herausforderungen für die Erwachsenenbildung.* Neu-Ulm: AG SPAK Bücher 2005.
- Knill, Christoph:** *Europäische Umweltpolitik. Steuerungsprobleme und Regulierungsmuster im Mehrebenensystem.* Opladen: Leske + Budrich 2003.

Kuhn, Stefan, Gottfried Suchy und Monika Zimmermann (Hg.): *Lokale Agenda 21 – Deutschland. Kommunale Strategien für eine zukunftsfähige Entwicklung.* Internationaler Rat für Kommunale Umweltinitiativen. Berlin: Springer 1998.

Nord-Süd Kommission: *Das Überleben sichern. Gemeinsame Interessen der Industrie- und Entwicklungsländer.* Köln: Kiepenheuer & Witsch 1980.

O’Sullivan, Edmund and Marilyn Taylor: *Learning Toward an Ecological Consciousness. Selected Transformative Practices.* New York: Palgrave Macmillan 2004.

Tremmel, Jörg: *Nachhaltigkeit als politische und analytische Kategorie. Der deutsche Diskurs um nachhaltige Entwicklung im Spiegel der Interessen der Akteure.* München: ökom Verlag 2003.

Walk, Heike und Achim Brunnengräber. *Die Globalisierungswächter. NGOs und ihre transnationalen Netze im Konfliktfeld Klima. – Natur – Wissen. Grundlagen der Umweltbildung.* Münster: Westfälisches Dampfboot 2002.

Weizsäcker, Carl Friedrich von. *Bewusstseinswandel.* München: Deutscher Taschenbuchverlag. 1991.

World Commission on Environment and Development [„Brundtland Commission“]: *Our Common Future.* Oxford: Oxford University Press 1987.

Praxishandbücher/Lexika

Michelsen, Gerd und Jasmin Godemann (Hg.): *Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis.* München: Ökom Verlag 2005.

Weder, Dietrich Jörn. *Umwelt. Bedrohung und Bewahrung.* Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2003.

Wohlan, Margarete (Hg.): *Landwirtschaft und Ernährung.* Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2001.

Zeitschriften

Aus Politik und Zeitgeschichte (Bundeszentrale für politische Bildung, Deutschland)

Ökologisches Wirtschaften (Oekom-Verlag München)

Politische Ökologie (Oekom-Verlag München)

Wuppertal Papers. (Wuppertal Institut für Klima, Energie und Umwelt).

Weltwirtschaft und Entwicklung: <http://www.weltwirtschaft-und-entwicklung.org>

Zeitungsartikel

Frankfurter Rundschau: 21. Juni 2005; FR Plus Bildung & Wissen. Beilage zum nachhaltigen Wirtschaften, zu „Grüner Chemie“. Informationen: <http://www.epa.gov/greenchemistry>

Dokumente/Berichte

Agenda 21. 1992. (Erdgipfel in Rio de Janeiro 1992).

<http://www.bmu.de/files/pdfs/allgemein/application/pdf/agenda21.pdf> [Deutsch]

http://www.sidsnet.org/docshare/other/Agenda21_UNCED.pdf [Englisch]

Bundesministerium für Bildung und Forschung: „Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.“ Berlin, Januar 2002.

http://www.bmbf.de/pub/bb_bildung_nachhaltige_entwicklung.pdf

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit. „Wegweiser Nachhaltigkeit 2005. Bilanz und Perspektiven. Nachhaltigkeitsstrategie für Deutschland. Berlin August 2005.

http://www.bmu.de/files/nachhaltige_entwicklung/nachhaltige_entwicklung/allgemeine_informationen/application/pdf/wegweiser_nachhaltigkeit.pdf

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hg.). Zebisch, Marc Torsten Grothmann, Dagmar Schröter, Clemens Hasse, Uta Fritsch, Wolfgang Cramer (Potsdam-Institut für Klimafolgenforschung). „Klimawandel in Deutschland. Vulnerabilität und Anpassungsstrategien klimasensitiver Systeme.“ Forschungsbericht 201 41 253 UBA-FB 000844. August 2005.

Langfassung: www.umweltbundesamt.org/fpdf-l/2947.pdf

Kurzfassung: <http://www.umweltbundesamt.org/fpdf-k/2947.pdf>

Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland. „Perspektiven für Deutschland. Unsere Strategie für eine nachhaltige Entwicklung.“ August 2005.

http://www.bundesregierung.de/Anlage585668/pdf_datei.pdf [Deutsch]

http://www.bundesregierung.de/Anlage585690/pdf_datei.pdf [Englisch]

Erdcharta. <http://www.earthcharter.org/>

Dänisch: http://www.earthcharter.org/files/charter/charter_da.pdf

Deutsch: http://www.earthcharter.org/files/resources/die_erd_charta.pdf

Englisch: <http://www.earthcharter.org/files/resources/ACF328.pdf>

Europäische Union, Verfassung. http://europa.eu.int/constitution/index_de.htm

Europäische Union: „Gemeinsamer Bericht über die soziale Eingliederung 2004“.

http://www.europa.eu.int/comm/employment-social/social_inclusion/docs/final_joint_inclusion_report_2003_de.pdf

Europäische Union: „Die Soziale Lage in der Europäischen Union.“ Kurzfassung 2004.

http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2004/oct/socsit_2004_de.pdf

Kyoto-Protokoll. 11. Dezember 1997. <http://www.bmu.de/files/pdfs/allgemein/application/pdf/protodt.pdf> [Deutsch]

<http://unfccc.int/resource/docs/convkp/kpeng.html> [Englisch]

Meadows, Dennis, Donella Meadows, Erich Zahn, Peter Milling: *The Limits of Growth.* New York: Universe Books 1972.

Meadows, Dennis, Donella Meadows, Erich Zahn, Peter Milling: *Die Grenzen des Wachstums. Bericht zur Lage der Menschheit an den Club of Rome.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1972.

Meadows, Donella H., Jorgen Randers, Dennis L. Meadows: *The Limits of Growth: The 30-Year Update.* Earthscan 2004.

Nord-Süd Kommission: *Das Überleben sichern. Gemeinsame Interessen der Industrie- und Entwicklungsländer.* Köln: Kiepenheuer & Witsch 1980.

Prince El Hassan Bin Talal. „Keine Grenzen des Wissens aber Grenzen der Armut: Auf dem Weg zu einer nachhaltigen Wissensgesellschaft.“ Zum 30-jährigen Bestehen des ersten Reports des Club of Rome: Die Grenzen des Wachstum.

<http://www.clubofrome.org/archive/publications/Rio%2B10%20Text%20deutsch%20M%F6.%2011.07.02.pdf>

UNESCO: „Report of the Director General on the United Nations Decade of Education for Sustainable Development: International Implementation Scheme and UNESCO's Contribution to the Implementation of the Decade.“ Paris, 11 August 2005.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140372e.pdf>

UNESCO; Wirtschaftskommission für Europa; Ausschuss für Umweltpolitik: „UNECE-Strategie über die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.“ Hochrangige Tagung der Umwelt- und Bildungsministerien. (Vilnius, 17. – 18. März 2005).

<http://www.dekade.org/hgmaterial/UNECEStrategyGerman.pdf>

United Nations, Committee on Economic, Social and Cultural Rights. „The right to water.“ (Articles 11 and 12 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights). General Comment No. 15, November 2002.

Englisch: http://www.menschen-recht-wasser.de/downloads/General_Comment_Nr_15.pdf

Deutsch: http://www.menschen-recht-wasser.de/downloads/4_2_un_comment.pdf

United Nations: „Universal Declaration of Human Rights“. New York 1948.

<http://www.un.org/Overview/rights.html>

Vereinte Nationen: Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 10. Dezember 1948

Dansk: <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/dns.htm>

Deutsch: <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/ger.htm>

Englisch: <http://www.un.org/Overview/rights.html>

Lettisch: <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/lat.htm>

Polnisch: <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/pql.htm>

Weizsäcker, Ernst Ulrich von, Oran R. Young, Matthias Finger (Hg.): *Limits to Privatization; How to Avoid too much of a Good Thing – A Report to the Club of Rome.* Stuttgart: Earthscan 2005.

World Commission on Environment and Development [„Brundtland Commission“]: *Our Common Future.* Oxford: Oxford University Press 1987.

Women’s Environment & Development Organization: “Untapped Connections: Gender, Water and Poverty: Key Issues, Government Commitments And Actions for Sustainable Development.” 2003. <http://www.wedo.org/library.aspx?ResourceID=1> [Stand: 6.9.2005]

Weltkommission für Umwelt: *Unsere gemeinsame Zukunft: Der Brundtland-Bericht.* Volker Hauff (Hg.). Greven: Eggenkamp 1987.

Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie (Hg.): *Fair Future. Begrenzte Ressourcen und globale Gerechtigkeit.* München: C.H. Beck 2005.

United Nations: „Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development“. Johannesburg 2002 (Folgegipfel von Rio de Janeiro). http://www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSD_POI_PD/English/WSSD_PlanImpl.pdf [Stand: 6.9.2005]

United Nations: *Report on the World Social Situation 2005: The Inequality Predicament.* New York 2005. <https://unp.un.org/details.aspx?entry=E05RWS&change=E>

IV LERN- UND ANEIGNUNGSSTRATEGIEN – LERNEN ZU LERNEN

EINLEITUNG

Das folgende Kapitel soll die Leserinnen und Leser, die Lernenden und Lehrenden dabei unterstützen, ihre Lern-, Aneignungs- und Lehrkompetenzen wahrzunehmen und zu erweitern.

- Dabei geht es *erstens* darum zu klären, was **Lernen** ist.
- *Zweitens* fragen wir, **warum** Menschen überhaupt lernen, also welche Gründe sie für ihr Lernen haben bzw. welche Motivation.
- *Drittens* setzen wir uns damit auseinander, **was** Menschen lernen, also welche Inhalte sie sich aneignen.
- *Viertens* überlegen wir, **wie** Menschen lernen, also welche Wege sie einschlagen und welche Hilfsmittel sie dabei verwenden.
- Abschließend werden wir uns *füntens* mit möglichen **Problemen** und Behinderungen beschäftigen, die beim Lernen auftreten können und fragen, wie sie überwunden werden können.

4.1 WAS IST LERNEN?

Im weitesten Sinn ist Lernen die Aneignung und Verarbeitung von Informationen. Die Aneignung und Verarbeitung von Informationen ist

- **erstens** eine aktive, individuell gesteuerte Tätigkeit (niemand kann einen anderen „zwingen“, etwas zu lernen), die zur Wissenserweiterung dient;
- Lernen beinhaltet **zweitens** auch immer die Möglichkeit der individuellen (oder kollektiven) Verhaltensänderung.

Lernen besteht aus den folgenden sechs Kategorien:

- Wissen vermehren;
- Auswendiglernen und Reproduzieren;
- Anwenden des neuen Wissens;
- Verstehen des Wissens;
- Gewinnung neuer Erkenntnisse;
- Verhaltensänderung.¹³

Lernen umfasst immer alle sechs Kategorien, die je nach Interessen und Lernstoff individuell unterschiedlich gewichtet werden. Bei den ersten drei Kategorien wird Wissen als etwas gesehen, das außerhalb der Person existiert. Eine

¹³ In Anlehnung an: Adi Winteler. *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2004. S 19.

Person eignet sich Wissen an und reproduziert es später wieder, zum Beispiel mit dem Ziel, eine Prüfung zu bestehen. Die Kategorien vier bis sechs dagegen signalisieren ein vertieftes Verständnis von Lernen: Die Aneignung von Wissen zielt auf eine Erweiterung des vorhandenen Wissens mit dem Ziel, Handlungsmöglichkeiten auszudehnen. Für Menschen bedeutet diese Art von Lernen, dass sie sich im weitesten Sinne Kompetenzen aneignen, um sich selbst zu verändern und zu entwickeln und die Welt, in der sie leben, aktiv zu beeinflussen.

Die bisherigen Aussagen über das Lernen unterstellen, dass Lernen „funktioniert“, ohne dass bereits erklärt wurde, wie Lernprozesse (technisch) ablaufen.

Erklärungen hierfür finden wir zum Beispiel in den **Naturwissenschaften**. Vor allem die Biologie, Biochemie und Neurophysiologie haben sich mit den biochemischen und neurophysiologischen Voraussetzungen und Vorgängen des Lernens auseinandergesetzt.

Die **(Lern-)psychologie** erforscht den Prozess des Lernens auf der Schnittstelle zwischen Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften. Sie nimmt die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse über das Lernen als Grundlage an und versucht herauszufinden, mit welchen Interessen und welchen Strategien Menschen lernen.

Die **Sozial- und Geisteswissenschaften** nehmen schließlich sowohl naturwissenschaftliche als auch lernpsychologische Erkenntnisse über das Lernen als gegeben an und setzen sich aus einer sozialen und gesellschaftsbezogenen Perspektive mit dem Lernen auseinander. Dabei wird gefragt, mit

welchen Zielen Menschen lernen (z.B. Veränderung der eigenen Person, der Gesellschaft); welche Voraussetzungen (individuell und gesellschaftlich) notwendig sind, um erfolgreich lernen zu können; welche Ziele eine Gesellschaft mit Lernen verknüpft (z. B. eher instrumentell oder eher emanzipatorisch orientierte); und wie die Chancen, erfolgreich zu lernen, in einer Gesellschaft verteilt sind.

4.2 WARUM LERNEN WIR?

Die Standardantwort auf diese Frage ist zunächst: „Menschen können nicht *nicht* lernen.“ D. h., Lernen gilt als eine Voraussetzung menschlichen Lebens. Es sichert das Überleben, unabhängig davon, in welcher Zeit und welcher Gesellschaft Menschen leben.

Dies bedeutet, dass Menschen zum einen aus individuellem Antrieb lernen. Zum anderen lernen sie aber auch, weil es gesellschaftlich erwartet wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die jeweiligen Lernformen sehr unterschiedlich sein können.

So findet Lernen nicht immer in organisierter Form statt (d. h. Schule, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung), sondern häufig zufällig, informell und beiläufig. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Dimensionen von Lernformen:

(Quelle: Peter Faulstich und Christine Zeuner. *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung*. Weinheim: Juventa 1999. S. 28):

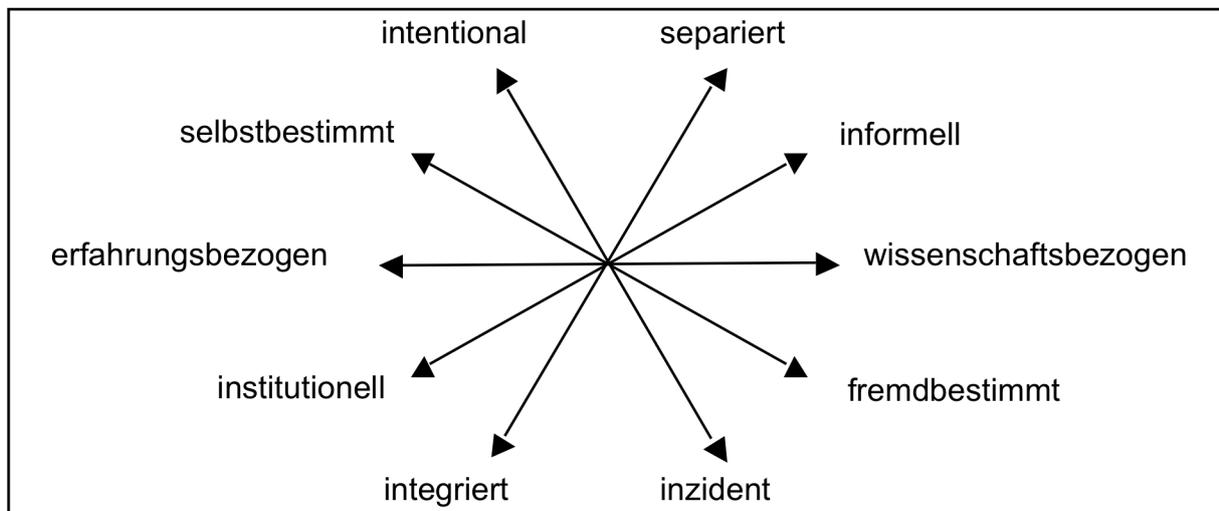


Abb. 1: Aspekte von Lernformen

Die Lernorte sind dabei ebenfalls sehr verschieden: Lernen kann in Institutionen stattfinden, deren Hauptaufgabe darin besteht, Menschen etwas zu vermitteln wie Schulen, Universitäten, Erwachsenenbildungseinrichtungen. Aber man lernt auch – organisiert oder eher beiläufig – in Betrieben, Museen, Ge-

werkschaften, Vereinen, Kirchen, bei kulturellen Veranstaltungen usw. Der jeweilige Lernort beantwortet häufig auch schon die Frage, warum Menschen lernen: aus beruflichen Gründen, aus politischen, aus religiösen, aus sozialen, aus kulturellen Gründen.

Lernen wird als die Aneignung von Wissen zum Zwecke der Verhaltensänderung und Handlungsfähigkeit des Einzelnen verstanden. Dies bedeutet, dass Lernen immer ein Ziel hat. Dieses Ziel kann instrumentellen Charakter haben, sich also beispielsweise auf die Verbesserung der ökonomischen Situation oder auf die Anpassung an gesellschaftliche Entwicklungen richten.

Entwicklungen richten. Darüber hinaus kann Lernen aber auch eine emanzipatorische Zielsetzung verfolgen, bei der es um die Entwicklung der eigenen Anlagen und Möglichkeiten geht, um sie im Sinne individueller und gesellschaftlicher Verbesserungen und Veränderungen einzusetzen.

4.3 WAS LERNEN WIR?

Mögliche Inhalte menschlichen Lernens sind natürlich ebenso unermesslich wie das existierende und das zukünftige Wissen. Trotzdem lassen sich Kategorien bilden, die Lerninhalte systematisie-

ren, wenn für eine solche Systematik von gesellschaftlichen und individuellen Interessen, die sich durchaus widersprechen können, ausgegangen wird.

Folgende Kategorien sind zu unterteilen:

- Inhalte, die die Tradition und Kultur einer Gesellschaft sichern und ihre Identität bestimmen (z.B. Religion; Geschichte; Kunst; Musik; Philosophie; Literatur; naturwissenschaftliche und technische Erkenntnisse).
- Inhalte, die das **Zusammenleben in einer Gesellschaft** ermöglichen (z.B. soziale Verhaltensweisen; Werte und Normen (darin eingeschlossen rechtliche Regelungen)).
- Inhalte, die im je **individuellem Interesse** begründet sind. (Sie können der individuellen Bereicherung, gesellschaftlichen oder beruflichen Zwecken dienen).

4.4 WIE LERNEN WIR?

Bei der Frage, wie man lernt, geht es im weitesten Sinne um **Lernstrategien**.

Unter Lernstrategien versteht man **erstens**, wie ein Lernender Informationen auswählt, erwirbt, organisiert, die neuen Erkenntnisse mit bereits vorhandenem Wissen verbindet und sie in sein Wissen integriert. Es geht also um Techniken, Methoden und Taktik des Lernens. Diese auf die aktive Aneignung und Verarbeitung von Wissen zielenden Verhaltensweisen werden auch **Lernstile** genannt, die individuell und je nach zu erlernendem Inhalt sehr unterschiedlich sein können. **Zweitens** beschäftigt sich vor allem die Lernpsychologie mit der Frage, welche **kognitiven Stile** beim Lernen nachweisbar sind. Es geht darum festzustellen, mit welchen Interessen Menschen lernen – z. B. weil sie ein Thema spannend finden und mehr darüber wissen möchten; weil sie bestimmte Dinge in ihrer Freizeit tun möchten; weil sie eine Prüfung bestehen möchten; oder weil sie bestimmte Dinge für ihren Beruf lernen müssen. Abhängig von den Lernintentionen und Zielen wird auf unterschiedliche Arten gelernt. Lernen – und damit auch die Lernstrategie – wird damit individuell unterschiedlich begründet.¹⁴

Im Folgenden geht es uns darum, die Lern- und Aneignungsstrategien unserer Leserinnen und Leser zu unterstützen. Wir beschäftigen uns dabei mit Fragen der Lernstrategien im Sinne von praktischen Lernstilen und nicht in Bezug auf kognitive Lernstile.

Wir werden Hinweise geben, wie man Informationen sammelt (Abschnitt 1), wie man mit Texten umgeht und seine Lesefähigkeit üben kann (Abschnitt 2), und welche Techniken es gibt, Gelesenes zu behalten (Abschnitt 3). In einem weiteren Abschnitt werden wir Anregungen geben, wie offene bzw. selbstgesteuerte Lernprozesse gestaltet werden können, die bei der Erarbeitung der Lern- und Arbeitsbücher eine wichtige Rolle spielen (Abschnitt 4).

Denn, wie bereits in der Einleitung gesagt, können diese Lern- und Arbeitsbücher sowohl in traditionellen Unterrichtsformen eingesetzt werden, als auch zur Eigenarbeit. Je nachdem, welche Lernform vorliegt, werden die Lernenden unterschiedliche Lernstrategien verfolgen.

¹⁴ Zu Lernstrategien und ihre Anwendung vgl. K.-P. Will. *Lernstrategien im Studium*. Münster: Waxmann 2000.

4.5 SAMMELN VON INFORMATIONEN

Ein Problem der heutigen Zeit besteht weniger darin, Informationen zu erhalten, als zu beurteilen, ob diese Informationen erstens für die eigene Fragestellung relevant sind und ob sie zweitens richtig sind. Viele Menschen konsultieren bei der Informationssuche zunächst das Internet. Hier sind die erwähnten Probleme besonders auffällig: Oft ist es

gar nicht so einfach, Informationen zur eigenen Fragestellung zu bekommen, und zudem ist es meist sehr schwierig, zu entscheiden, ob diese Informationen richtig und treffend sind. Ähnlich verhält es sich mit anderen Quellen wie Büchern, Enzyklopädien, Lexika, Fachbüchern, Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln usw.

4.5.1 Umgang mit dem Internet

Der Vorteil des Internets ist, dass man zu allen vorstellbaren Wissensgebieten Informationen finden kann. Die übliche Suchstrategie ist, über Suchmaschinen

wie Google, Yahoo, Altavista oder webster Suchbegriffe einzugeben und über die dort angegebenen Links weiterzusehen.

Hierbei kann es zu folgenden Problemen kommen:

- Der Suchbegriff ist zu ungenau oder zu speziell. Im ersten Fall erhält man zu viele Antworten, im zweiten treffen die Antworten nicht auf die Frage zu. Man muss also mit Suchbegriffen experimentieren.
- Die Suchmaschinen verwenden unterschiedliche Begriffe, weshalb man variieren muss.
- Die Suche kann sehr zeitaufwändig und unter Umständen auch frustrierend und damit wenig effektiv sein.
- Problematisch ist es weiterhin häufig, die Richtigkeit von Informationen nachzuprüfen, weil Primärquellen nicht angegeben werden.

4.5.2 Umgang mit Bibliotheken

Die „traditionelle“ Art und Weise, sich Informationen zu beschaffen, ist der Besuch von Bibliotheken und das Lesen schriftlicher Quellen. Zu unterscheiden ist zwischen Staats-, National- und Landesbibliotheken, allgemeinen öffentlichen Bibliotheken (städtisch oder kommunal) sowie wissenschaftlichen und Fachbibliotheken (häufig an Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen,

aber auch bei Behörden, Museen, Berufsverbänden usw.).

Bibliotheken verfügen über verschiedene Kataloge, in denen Informationen über die in der Bibliothek befindlichen Bücher abrufbar sind. Heute ist dies in den meisten Fällen ein elektronischer Katalog, in dem alle Medien gespeichert sind. Unterteilt werden die Kataloge – ob elektronisch oder traditionell – in alpha-

betische Kataloge, in denen man nach Autoren suchen kann oder nach Schlagworten. Im ersten Fall weiß man bereits, welches Buch oder welchen Autor man sucht, im zweiten möchte man herausfinden, welche Bücher zu einem bestimmten Thema in einer Bibliothek vorhanden sind. Zudem gibt es in größeren Bibliotheken meistens Zeitschriftenkataloge, Dissertationskataloge oder thematische Spezialkataloge.

Bibliotheken haben Personal, das bei der Suche nach Literatur berät und weiterhilft. Häufig werden Führungen angeboten, die auf die verschiedenen Möglichkeiten einer Bibliothek eingehen, die Systematik der Bücheraufstellung sowie der vorhandenen Kataloge erklären.

Auch ist die Vernetzung verschiedener Bibliotheken über Computer mittlerweile weit vorangeschritten, so dass man - zumindest in Deutschland - über sogenannte „Verbundkataloge“ den Bestand vieler Bibliotheken einer größeren Region abfragen kann. Sind Bücher nicht in der eigenen Bibliothek vorhanden, können sie in der Regel über die sogenannte „Fernleihe“ bestellt werden: Die eigene Bibliothek bestellt das Buch bei einer anderen und man kann das Buch in der eigenen Ausleihe abholen.¹⁵

¹⁵ Ausführlich mit der Frage von Suchstrategien in Bibliotheken und im Internet beschäftigen sich die folgenden Bücher:
Regula Schröder-Naef. *Rationeller Lernen lernen. Ratschläge und Übungen für alle Wissbegierigen*. Weinheim: Beltz Verlag ²¹2003. (Bes. Kapitel 4.2) sowie
Joachim Stary und Horst Kretschmer: *Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999.

4.6 UMGANG MIT TEXTEN UND LESEFÄHIGKEIT

Das Lesen von Texten ist sicherlich eine der häufigsten Tätigkeiten, um sich Wissen anzueignen. Empfehlungen zu Lesetechniken gibt es zahlreiche – ob es um Schnelllesen geht; um Techniken, sich das Gelesene dauerhaft anzueignen oder nach individuellen Gesichtspunkten zu ordnen usw.

Hier können und sollen die Anregungen entsprechender Bücher nicht wiederholt werden. Einige grundsätzliche Hinweise zum Umgang mit Texten werden allerdings aufgeführt, da die vorliegenden Lern- und Arbeitsbücher ebenfalls weitgehend Textarbeit erfordern. Weniger geübte Leser können ja zunächst die hier vorgeschlagenen Techniken bei der Erschließung von Texten anwenden, um dann eigene Vorgehensweisen zu entwickeln.

4.6.1 Lesen als Prozess

Das Lesen von Texten kann man sich als einen kreisförmigen Prozess vorstellen, dessen Ausgangspunkt die Vorkenntnisse sind, die jemand zu einem Thema mitbringt. Diese können gering sein oder auch bereits sehr breit.

Unabhängig davon, welchen Wissensstand eine Person hat, kann der nachfolgende Vorschlag für die Bearbeitung von Texten als systematischer Bearbeitungsprozess angewandt werden. Der

Vorschlag soll dazu anregen, unabhängig von der Kenntnis eines Gegenstandes zunächst darüber nachzudenken, was man bereits auf Grund seiner Alltagserfahrungen oder auch der Erfahrungen im beruflichen oder politischen Zusammenhang zu einem Thema weiß. Dann setzt man sich mit einem Text anhand von bestimmten Erwartungen hinsichtlich seiner Informationen auseinander. Die inhaltliche Aufmerksamkeit wird auf diese Weise zielgerichteter; es wird damit leichter, den Argumenten eines Autors zu folgen und sie mit dem eigenen Vorverständnis zu vergleichen.

Anfangs wurde darauf hingewiesen, dass Lesen als ein kreisförmiger Prozess verstanden werden muss: So ist es bei der Anwendung des nachfolgenden Schemas wahrscheinlich, dass beim ersten Lesen nicht alle Fragen vollständig beantwortet werden können. In diesem Fall sollte man entweder den ganzen Text oder bestimmte Ausschnitte noch einmal lesen und versuchen, mit dem nun erweiterten Vorverständnis – Ergebnis des ersten Durchgangs – weitere Erkenntnisse zu gewinnen. Diese Vorgehensweise erfordert zunächst Zeit – mit ein wenig Übung wird es aber leichter, den Inhalt von Texten zu erschließen und Methoden zu entwickeln, die dem eigenen Lernstil entsprechen.

4.6.2 Methodische Vorschläge zur Interpretation von Texten

A. Vorbereitende Überlegungen zur Lektüre

1. Formulierung der eigenen erkenntnisleitenden Interessen

- Aus welchem Grund wird der Text gelesen?
- Welche Erwartungen werden damit verknüpft?

2. Formulierung des eigenen Vorverständnisses vom Text

- Welche Begriffe sind bekannt/unbekannt?
- Was ist über den Autor/die Autorin bekannt?

3. Entstehungszusammenhang des Textes

- Wann und wo wurde der Text geschrieben?
- Aus welchem Anlass wurde er geschrieben?
- Wo und aus welchem Anlass wurde er veröffentlicht?
- Wer sind die Adressaten des Textes?

B. Fragen während der Lektüre des Textes

1. Formale Aspekte

- Gliederung/Aufbau des Textes
- Struktur der Abschnitte/Kapitel
- Gibt es Zusammenfassungen?
- Themen, die angesprochen werden

2. Inhaltliche Aspekte: innerer und struktureller Argumentationsverlauf

- Welche Thesen/Hypothesen vertritt der Autor?
- Wie werden die Thesen belegt/widerlegt?
- Gibt es inhaltliche Sprünge/Brüche?

3. Inhaltliche Aspekte: Begriffe

- Welche Begriffe sind wichtig?
- Wie werden die Begriffe erklärt?

4. Inhaltliche Aspekte: Quellen

- Welche Quellen werden benutzt?
- Dienen die Quellen zur Erläuterung/Erklärung/Widerlegung der Thesen?

C. Überlegungen nach der ersten Lektüre des Textes

- Hat der Text die erkenntnisleitenden Interessen beantworten können? (vgl. 1)
- Hat der Text zum besseren Verständnis der Materie beigetragen?
- Gibt es begründete inhaltliche/formale Kritik an dem Text?

4.6.3 Lesen als Aneignung von Wissen

Wenn man Texte nach dem gerade gezeigten Schema gelesen und interpretiert hat, ergibt sich (meistens gleichzeitig) das Problem, wie die neuen Informationen aufbereitet werden können, damit man sie behält und auch später wieder darauf zurückgreifen und damit weiter arbeiten kann.

Es gibt zahlreiche Methoden, Texte für sich selbst zu bearbeiten. Die einfachste ist, im Text wichtige Stellen zu markie-

ren und Bemerkungen an den Rand zu schreiben. Das Problem ist, dass man den Inhalt des Textes später nicht auf einen Blick zur Verfügung hat. Im Folgenden sollen drei Methoden kurz beschrieben werden, wobei zur ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Thema wieder auf relevante Literatur verwiesen sei.

4.6.3.1 Exzerpieren

„Exzerpieren“ bedeutet soviel wie „herausziehen“. Das Ziel ist also, die wesentlichen Information eines Textes in eigenen Worten schriftlich niederzulegen. Dieses „Exzerpt“ kann kürzer oder

länger sein. Auf jeden Fall sollte es folgende Informationen enthalten, damit man später genau weiß, auf welchen Text es sich bezieht:

- **Name** des Autors;
- **Titel** des Textes und die Quelle, aus der der Text stammt (Buch, Zeitschrift, o.Ä.);
- **Ort**, an dem der Text gefunden wurde (eigenes Buch; Bibliothek; Internet); in den beiden letzten Fällen sollte immer die Fundstelle, d.h. die Signatur der Bibliothek oder die sog. „URL“ aus dem Internet (mit Datum) verzeichnet werden, damit man es wiederfinden kann. (Bei Internet-Quellen empfiehlt es sich, die Daten auf Diskette, CD oder die eigene Festplatte abzuspeichern, weil die Quellen später häufig nicht mehr in der Form wieder zu finden sind).
- Eventuell eine Liste mit wichtigen **Stichwörtern** und **Begriffen** erstellen, wodurch man später einen schnelleren Überblick über den Text bekommt.
- Bei Exzerpten kann man nur mit einzelnen Zitaten arbeiten oder auch mit sog. „Paraphrasierungen“, d.h. Zusammenfassungen des Textes mit eigenen Worten. In jedem Fall sollte immer deutlich unterschieden werden zwischen einem **wörtlichen Zitat**, einer Zusammenfassung der **Meinung des Autors** und der **eigenen Meinung** zum Text (im Sinne einer Anmerkung / eines Kommentars), damit dies auch später noch nachvollziehbar ist.
- Es empfiehlt sich, für jeden Text ein neues Exzerpt zu schreiben, so dass man sie unter Umständen auch neuen Texten, die thematisch unterschiedlich sind, zuordnen kann.

4.6.3.2 *Thesepapier zu einem Text*

Die hier vorgeschlagene Struktur für ein Thesepapier geht über ein Exzerpt hinaus, da man – in Anlehnung an die in 2.2 vorgeschlagene Methode zur Texterschließung – nicht nur den Inhalt

eines Textes wiedergibt, sondern auch Informationen zum Autor, zur Struktur des Textes und den Kernaussagen sowie die eigene Meinung bzw. Kritik am Text deutlich macht.

Konzept für ein Thesepapier

1. Verfasserin/Verfasser, Titel.
2. Ausgangspunkt: Ziel des Aufsatzes.
3. Voraussetzungen für die Argumentation: Welche bestehenden Werke/Materialien/Quellen werden herangezogen, um die Argumente zu stützen?
4. Struktur: Aufbau und Gliederung des Aufsatzes.
5. Methode/Vorgehensweise der Autorin/des Autors (Biographie, hermeneutische Interpretation, Textanalyse).
6. Thesen – Was will die Autorin/der Autor erwiesen haben?
7. Ergebnis/Ertrag: Werden die Thesen belegt?
8. Eigene Kritik

4.6.3.3 *Mind-mapping*

Die Idee des „Mind-mapping“ versucht, die netzwerkartige Struktur des menschlichen Denkens abzubilden und auszunutzen, da wir normalerweise assoziativ, d. h. in Verknüpfungen denken. Es geht darum, die vielen Dimensionen und Abhängigkeiten von Begriffen oder Themengebieten deutlich zu machen, um sie sich auf diese Weise erstens leichter merken zu können und zweitens Verbindungen oder thematische Erweiterungen zu erkennen, die bis dahin vielleicht verborgen waren.¹⁶

Mind-Maps können im Voraus entwickelt werden, um sich zu verdeutlichen, was von einem Thema bereits bekannt ist. Sie können aber auch während des Lesens eines Textes, als Mitschrieb einer Vorlesung oder eines Vortrags erstellt werden. Vorteil von Mind-Maps ist, dass sie jederzeit erweiterbar sind und als Gedächtnis- und Erinnerungstützen dienen.

Das folgende Beispiel für ein Mind-Map zum Thema „Lernen zu lernen“ orientiert sich an den im vorliegenden Text dargestellten Inhalte.

¹⁶ Die Literatur zu „Mind-mapping“ ist sehr vielfältig. Von den in unserem Literaturverzeichnis angegebenen Autoren beschäftigen sich vor allem Werner Metzig und Martin Schuster mit dem Aspekt (S. 132 - 163).

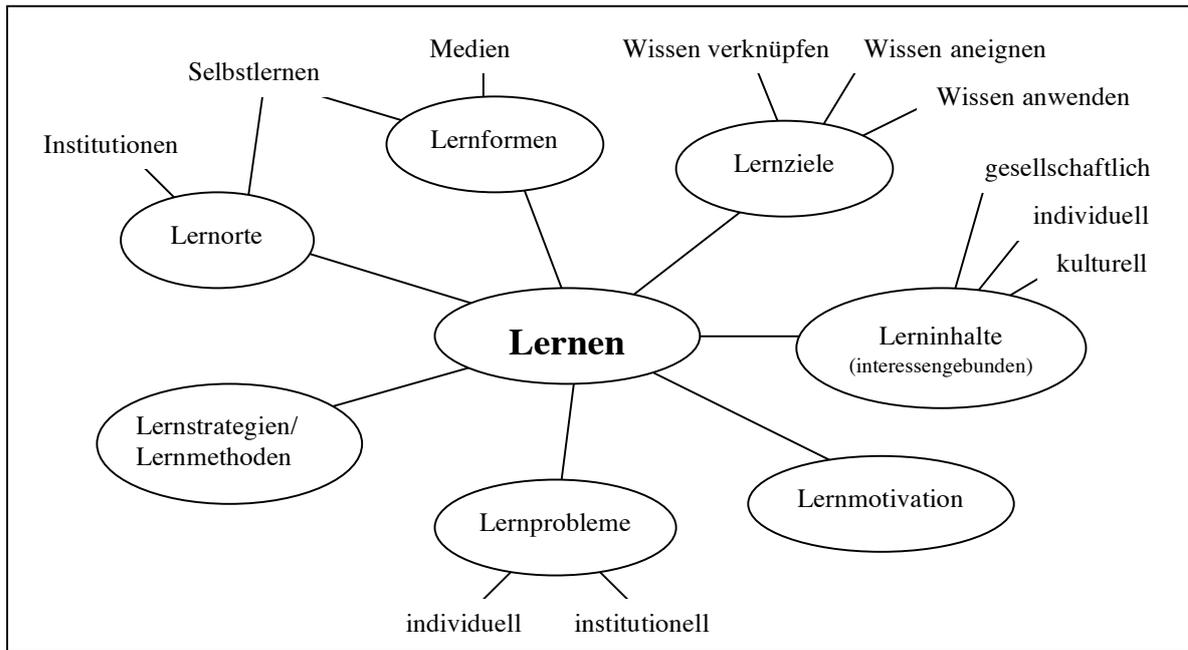


Abb. 2: Mindmap zum Thema „Lernen lernen“

4.7 GESTALTUNG OFFENER / SELBSTGESTEUERTER LERNPROZESSE

Die Gestaltung offener, selbstgesteuerter Lernprozesse hängt von den Lernenden selber, den Lehrenden und den eingesetzten Lern- und Aneignungsmethoden ab. Selbstgesteuertes Lernen im Sinne der individuellen Auswahl und Aneignung von neuen Inhalten ist in den letzten Jahren viel diskutiert worden. Wichtig ist, dass bestimmte Tätigkeiten, die in einem organisierten Lernprozess meistens von den Lehrenden übernommen werden, jetzt Teil der Selbststeue-

rung der Lernenden ist. Das Problem dabei ist, dass viele Lernende keine Erfahrung darin haben, ihren Lernprozess selbst zu steuern. Aufgaben, die für die Gestaltung eines Lernprozesses von Bedeutung sind, werden in organisierten Lernprozessen eher von den Lehrenden, in selbst gesteuerten Lernprozessen eher von den Lernenden übernommen:

- **Orientierung des Lerngeschehens:** bei selbstorganisierten Lernprozessen sind die Lernenden dafür weitgehend selbst verantwortlich.
- **Aktivitätsgrad:** Lernende müssen selbständig agieren.
- Entscheidung über **Lernziele** liegen beim Lernenden.
- Entscheidung über **Lerninhalte** liegen beim Lernenden.
- Überprüfung des **Lernerfolgs** durch Selbstkontrolle durch den Lernenden.
- **Medieneinsatz** nach eigener Entscheidung.
- **Zeitliche Flexibilität:** selbst gesetzte Lernzeiten.
- **Räumliche Flexibilität:** Bestimmung des Lernorts durch den Lernenden (nach Gnahs u.a. 2002, S. 17).

Diese Aufzählung zeigt, dass ein selbständig Lernender für viele Bereiche seines Lernvorgangs Verantwortung übernimmt, die in organisierten Lernformen von den Lehrenden wahrgenommen werden. Dies führt dazu, dass sich jeder Lernende überlegen sollte, in welchen Bereichen er sich bereits selbständiges Lernen zutraut, und in welchen er Hilfe in Anspruch nehmen möchte.

Sofern Sie sich dazu entschieden haben, die vorliegenden Lern- und Arbeitshefte selbständig durchzuarbeiten, müssen Sie also in Eigenregie Lernzei-

ten festlegen. Einen ungestörten Lernplatz finden. Herausfinden, ob Ihnen die angebotenen Lernhilfen ausreichen oder ob Sie sich entweder mit Hilfe von Medien weitergehende Informationen beschaffen oder bei Personen Unterstützung suchen. In den Heften sind bereits zahlreiche Anregungen gegeben, wo weitere Informationen zu bestimmten Themen zu finden sind. Mit Hilfe der in den Texten ergänzten Fragen und Arbeitsaufgaben können Sie Ihren eigenen Lernfortschritt überprüfen.

4.8 WELCHE PROBLEME KÖNNEN BEIM LERNEN AUFTAUCHEN?

Probleme, die beim Lernen auftauchen können, können verschiedene Ursachen haben: wir stellen im Folgenden verschiedene Perspektiven dar, die sich erstens auf lernende Personen allge-

mein beziehen, und zweitens betrachten wir Lernprobleme aus der Perspektive der Lehrenden und Institutionen, in denen das Lernen stattfindet.

1. Mögliche Probleme Lernender:

- Geringe inhaltliche Vorkenntnisse
- Geringe methodische Kenntnisse (vgl. das Kapitel Lernstrategien)
- Geringes oder kein Interesse an den Inhalten
- Sehr unterschiedliches Interesse an den Resultaten des Lernprozesses (vor allem beim Lernen in Gruppen)
- Unterschiedliche Erwartungen an den „Lernerfolg“
- Zu hohe/zu geringe Lerngeschwindigkeit (vor allem beim Lernen in Gruppen)
- Schwierige Rahmenbedingungen (fehlende Zeit, Ruhe, Ressourcen)

2. Mögliche Probleme aus der Perspektive der Lehrenden/Institution:

- Uneinheitliche inhaltliche Vorkenntnisse bei der Gruppe
- Uneinheitliche Lernerfahrungen (in Bezug auf Methoden, aber auch Lernen allgemein)
- Geringes oder kein Interesse an den Inhalten
- Sehr unterschiedliche Verwertungsinteressen bei den Lernenden in Bezug auf die Inhalte
- Unterschiedliche Erwartungen an den „Lernerfolg“ (bei Lehrenden und Lernenden)
- Festsetzung der Lerngeschwindigkeit (vor allem beim Lernen in Gruppen)
- Schwierige Rahmenbedingungen (fehlende Zeit, Ruhe, Ressourcen)

Diese Listen ließen sich sicherlich noch fortführen. Sie zeigen aber sehr deutlich, dass die Ursachen von Lernschwierigkeiten sowohl in den individuellen Voraussetzungen der Lernenden liegen können, als auch in den Rahmenbedingungen, unter denen Lernen stattfindet. Wichtig ist, dass sich sowohl Lernende als auch Lehrende überlegen, welche Ursachen auftauchende Lernprobleme haben, um dann Strategien zu ihrer Bewältigung zu entwickeln. Individuelle Ursachen, die auf fehlende oder negative Lernerfahrungen zurückzufüh-

ren sind, sind sicherlich nur langfristig zu überwinden. Fragen des inhaltlichen Interesses, der methodischen Herangehensweise, einer übergreifenden Zielsetzung, die den Interessen aller Teilnehmer gerecht wird, sollten allerdings direkt und einvernehmlich zwischen Lernenden und Lehrenden geklärt werden, um für alle möglichst günstige Lernvoraussetzungen zu schaffen.

4.9 LITERATUR

Allgemeine Literatur

Peter Faulstich und Christine **Zeuner**. *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung*. Weinheim: Juventa 1999.

Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens

Bünting, Karl-Dieter, Axel **Bitterlich** und Ulrike **Pospiech**: *Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999.

Dietze, Lutz: *Mündlich: ausgezeichnet. Informationen, Tips und Übungen für ein optimales Examen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2000.

Pabst-Weinschenk, Marita: *Reden im Studium. Ein Trainingsprogramm*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2000.

Poenike, Klaus: *Wie verfaßt man wissenschaftliche Arbeiten? Ein Leitfaden vom ersten Studiensemester bis zur Promotion*. Duden Taschenbücher Nr. 21. Mannheim: Dudenverlag 1988².

Stary, Joachim und Horst Kretschmer: *Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999.

Selbstgesteuertes Lernen/Lernstrategien

Decker, Franz. *Die neuen Methoden des Lernens. Spielerisch, kreativ, effektiv lehren und lernen*. Würzburg: Lexika-Verlag ²1999.

Diepold, Peter und Paul **Tiedemann**. *Internet für Pädagogen. Eine praxisorientierte Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1999.

Dietrich, Stephan und Elisabeth **Fuchs-Brüninghoff** u.a. (Hg.). *Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur*. DIE Materialien für die Erwachsenenbildung 18. Frankfurt a. M. 1999.

Gnahn, Dieter und Sabine **Seidel**. „Überblick über selbstbestimmtes Lernen in der Weiterbildung.“ In: Peter Faulstich u.a. (Hg.). *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung*. Weinheim: Juventa 2002. S. 13 - 24.

Metzig, Werner, Martin **Schuster**. *Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. Berlin: Springer ⁵2000.

Pädagogischer Arbeitskreis Erwachsenenbildung. *Wirkungsvoller lernen und arbeiten*. Heidelberg: Quelle & Meyer ²1974.

Schröder-Naef, Regula. *Rationeller Lernen lernen. Ratschläge und Übungen für alle Wissbegierigen*. Weinheim: Beltz Verlag ²¹2003. (Bes. Kapitel 4.2) sowie

Will, Klaus-Peter. *Lernstrategien im Studium*. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie Bd. 16. Münster: Waxmann 2000.

Lehren/Kursgestaltung

Knoll, Jörg. (Hg.). *Kurs- und Seminarmethoden. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen*. München: Max Hueber Verlag 1986.

Winteler, Adi. *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2004.

Lerntheorien

Bernstein, Basil. *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Ullstein Materialien. Frankfurt a. M.: Ullstein 1981.

Edelmann, Walther. *Lernpsychologie. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union⁵1996.

Illeris, Knud. *The Three Dimensions of Learning. Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Frederiksberg: Roskilde University Press; Leicester: NIACE Publications²2004.

Vester, Frederick. *Denken, Lernen Vergessen*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag²²1998.

V WEITERE ARBEITS- UND INFORMATIONSHINWEISE

5.1 WEITERE ARBEITSMATERIALIEN

5.1.1 Verfassung der Europäischen Union (2004)

Section 5 Environment

Article III-233

1. Union policy on the environment shall contribute to the pursuit of the following objectives:

- (a) preserving, protecting and improving the quality of the environment;
- (b) protecting human health;
- (c) prudent and rational utilisation of natural resources;
- (d) promoting measures at international level to deal with regional or worldwide environmental problems.

2. Union policy on the environment shall aim at a high level of protection taking into account the diversity of situations in the various regions of the Union. It shall be based on the precautionary principle and on the principles that preventive action should be taken, that environmental damage should as a priority be rectified at source and that the polluter should pay.

In this context, harmonisation measures answering environmental protection requirements shall include, where appropriate, a safeguard clause allowing Member States to take provisional steps, for non-economic environmental reasons, subject to a procedure of inspection by the Union.

3. In preparing its policy on the environment, the Union shall take account of:

- (a) available scientific and technical data;
- (b) environmental conditions in the various regions of the Union;
- (c) the potential benefits and costs of action or lack of action;
- (d) the economic and social development of the Union as a whole and the balanced development of its regions.

4. Within their respective spheres of competence, the Union and the Member States shall cooperate with third countries and with the competent international organisations. The arrangements for the Union's cooperation may be the subject of agreements between the Union and the third parties concerned.

The first subparagraph shall be without prejudice to Member States' competence to negotiate in international bodies and to conclude international agreements.

Englisch: http://europa.eu.int/constitution/en/lstoc1_en.htm

Dänisch: http://europa.eu.int/constitution/da/lstoc1_da.htm

Polnisch: http://europa.eu.int/constitution/pl/lstoc1_pl.htm

Lettisch: http://europa.eu.int/constitution/lv/lstoc1_lv.htm

Abschnitt 5 Umwelt

Artikel III-233

(1) Die Umweltpolitik der Union trägt zur Verfolgung der nachstehenden Ziele bei:

- a) Erhaltung und Schutz der Umwelt sowie Verbesserung ihrer Qualität;
- b) Schutz der menschlichen Gesundheit;

- c) umsichtige und rationelle Verwendung der natürlichen Ressourcen;
- d) Förderung von Maßnahmen auf internationaler Ebene zur Bewältigung regionaler oder globaler Umweltprobleme.

(2) Die Umweltpolitik der Union zielt unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Gegebenheiten in den einzelnen Regionen der Union auf ein hohes Schutzniveau ab. Sie beruht auf den Grundsätzen der Vorsorge und Vorbeugung, auf dem Grundsatz Umweltbeeinträchtigungen mit Vorrang an ihrem Ursprung zu bekämpfen, sowie auf dem Verursacherprinzip.

Im Hinblick hierauf umfassen die den Erfordernissen des Umweltschutzes entsprechenden Harmonisierungsmaßnahmen gegebenenfalls eine Schutzklausel, mit der die Mitgliedstaaten ermächtigt werden, aus nicht wirtschaftlich bedingten umweltpolitischen Gründen vorläufige Maßnahmen zu entlassen, die einem Kontrollverfahren der Union unterliegen.

(3) Bei der Erarbeitung ihre Umweltpolitik berücksichtigt die Union

- a) die verfügbaren wissenschaftlichen und technischen Daten;
- b) die Umweltbedingungen in den einzelnen Regionen der Union;
- c) die Vorteile und die Belastung aufgrund des Tätigwerdens beziehungsweise eines Nichttätigwerdens;
- d) die wirtschaftliche und soziale Entwicklung der Union insgesamt sowie die ausgewogenen Entwicklungen ihrer Regionen.

(4) Die Union und die Mitgliedstaaten arbeiten im Rahmen ihrer jeweiligen Zuständigkeiten mit Drittländern und den zuständigen internationalen Organisationen zusammen. die Einzelheiten der Zusammenarbeit der Union können Gegenstand von Übereinkünften zwischen dieser und den betreffenden dritten Parteien sein.

Unterabschnitt 1 berührt nicht die Zuständigkeiten der Mitgliedstaaten, in internationalen Gremien zu verhandeln und internationale Übereinkünfte zu schließen.

Quelle: http://europa.eu.int/constitution/index_de.htm

5.1.2: Die Erdcharta

Präambel

Wir stehen an einem kritischen Punkt der Erdgeschichte, an dem die Menschheit den Weg in ihre Zukunft wählen muss. Da die Welt zunehmend miteinander verflochten ist und ökologisch zerbrechlicher wird, birgt die Zukunft gleichzeitig große Gefahren und große Chancen. Wollen wir vorankommen, müssen wir anerkennen, dass wir trotz und gerade in der großartigen Vielfalt von Kulturen und Lebensformen eine einzige menschliche Familie sind, eine globale Gemeinschaft mit einem gemeinsamen Schicksal. Wir müssen uns zusammentun, um eine nachhaltige Weltgesellschaft zu schaffen, die sich auf Achtung gegenüber der Natur, die allgemeinen Menschenrechte, wirtschaftliche Gerechtigkeit und eine Kultur des Friedens gründet. Auf dem Weg dorthin ist es unabdingbar, dass wir, die Völker der Erde, Verantwortung übernehmen füreinander, für die größere Gemeinschaft allen Lebens und für zukünftige Generationen.

Die Erde, unsere Heimat

Die Menschheit ist Teil eines sich ständig fortentwickelnden Universums. Unsere Heimat Erde bietet Lebensraum für eine einzigartige und vielfältige Gemeinschaft von Lebewesen. Naturgewalten machen das Dasein zu einem herausfordernden und ungewissen Ereignis, doch die Erde bietet gleichzeitig alle wesentlichen Voraussetzungen für die Entwicklung des Lebens. Die Selbstheilungskräfte der Gemeinschaft allen Lebens und das Wohlergehen der Menschheit hängen davon ab, ob es uns gelingt, eine gesunde Biosphäre zu bewahren mit all ihren ökologischen Systemen, dem Artenreichtum ihrer Pflanzen und Tiere, fruchtbaren Böden, reinen Gewässern und sauberer Luft. Die globale Umwelt mit ihren endlichen Ressourcen ist der gemeinsamen Sorge aller Völker anvertraut. Die Lebensfähigkeit, Vielfalt und Schönheit der Erde zu schützen, ist eine heilige Pflicht.

Die globale Situation

Die vorherrschenden Muster von Produktion und Konsum verursachen Verwüstungen der Umwelt, Raubbau an den Ressourcen und ein massives Artensterben. Sie untergraben unsere Gemeinwesen. Die Erträge der wirtschaftlichen Entwicklung werden nicht gerecht verteilt und die Kluft zwischen Reichen und Armen vertieft sich. Ungerechtigkeit, Armut, Unwissenheit und gewalttätige Konflikte sind weit verbreitet und verursachen große Leiden. Ein beispielloses Bevölkerungswachstum hat die ökologischen und sozialen Systeme überlastet. Die Grundlagen globaler Sicherheit sind bedroht. Dies sind gefährliche Entwicklungen, aber sie sind nicht unabwendbar.

Die Herausforderungen

Wir haben die Wahl: Entweder bilden wir eine globale Partnerschaft, um für die Erde und füreinander zu sorgen, oder wir riskieren, uns selbst und die Vielfalt des Lebens zugrunde zu richten. Notwendig sind grundlegende Änderungen unserer Werte, Institutionen und Lebensweise. Wir müssen uns klar machen: sind die Grundbedürfnisse erst einmal befriedigt, dann bedeutet menschliche Entwicklung vorrangig "mehr Sein" und nicht "mehr Haben". Wir verfügen über das Wissen und die Technik, alle zu versorgen und schädliche Eingriffe in die Umwelt zu vermindern. Das Entstehen einer weltweiten Zivilgesellschaft schafft neue Möglichkeiten, eine demokratische und humane Weltordnung aufzubauen. Unsere ökologischen, sozialen und spirituellen Herausforderungen sind miteinander verknüpft, und nur zusammen können wir umfassende Lösungen entwickeln.

Weltweite Verantwortung

Um diese Wünsche zu verwirklichen, müssen wir uns entschließen, in weltweiter Verantwortung zu leben und uns mit der ganzen Weltgemeinschaft genauso zu identifizieren wie mit unseren Gemeinschaften vor Ort. Wir sind zugleich Bürgerinnen und Bürger verschiedener Nationen und der Einen Welt, in der Lokales und Globales miteinander verknüpft ist. Jeder Mensch ist mitverantwortlich für das gegenwärtige und zukünftige Wohlergehen der Menschheitsfamilie und für das Leben auf der Erde. Der Geist menschlicher Solidarität und die Einsicht in die Verwandtschaft alles Lebendigen werden gestärkt, wenn wir in Ehrfurcht vor dem Geheimnis des Seins, in Dankbarkeit für das Geschenk des Lebens und in Bescheidenheit hinsichtlich des Platzes der Menschen in der Natur leben.

Für das ethische Fundament der entstehenden Weltgemeinschaft brauchen wir dringend eine gemeinsame Vision von Grundwerten. Darum formulieren wir in gemeinsamer Hoffnung die folgenden eng zusammenhängenden Grundsätze für einen nachhaltigen Lebensstil. Es sind Leitlinien für das Verhalten jedes Einzelnen, von Organisationen, Unternehmen, Regierungen und übernationalen Einrichtungen.

1. Achtung haben vor der Erde und dem Leben in seiner ganzen Vielfalt.

- a. Erkennen, dass alles, was ist, voneinander abhängig ist und alles, was lebt, einen Wert in sich hat, unabhängig von seinem Nutzwert für die Menschen.
- b. Das Vertrauen bekräftigen in die unveräußerliche Würde eines jeden Menschen und in die intellektuellen, künstlerischen, ethischen und spirituellen Fähigkeiten der Menschheit.

2. Für die Gemeinschaft des Lebens in Verständnis, Mitgefühl und Liebe sorgen.

- a. Anerkennen, dass mit dem Recht auf Aneignung, Verwaltung und Gebrauch der natürlichen Ressourcen die Pflicht verbunden ist, Umweltschäden zu vermeiden und die Rechte der Menschen zu schützen.
- b. Bekräftigen, dass mit mehr Freiheit, Wissen und Macht auch die Verantwortung für die Förderung des Gemeinwohls wächst.

3. Gerechte, partizipatorische, nachhaltige und friedliche demokratische Gesellschaften aufbauen.

- a. Sicherstellen, dass die Menschenrechte und Grundfreiheiten überall gewährleistet werden und jeder Mensch die Chance bekommt, seine Begabungen voll zu entfalten.
- b. Soziale und wirtschaftliche Gerechtigkeit fördern, die es allen ermöglicht, ein materiell gesichertes und erfülltes Leben zu führen, ohne dabei ökologische Grenzen zu verletzen.

4. Die Fülle und Schönheit der Erde für heutige und zukünftige Generationen sichern.

- a. Erkennen, dass die Handlungsfreiheit jeder Generation durch die Bedürfnisse zukünftiger Generationen begrenzt ist.
- b. Künftigen Generationen Werte, Traditionen und Institutionen weitergeben, die ein langfristiges Gedeihen der Erde und der Menschheit fördern.

Um diese vier weitreichenden Selbstverpflichtungen zu erfüllen, ist Folgendes notwendig:

III. Soziale und wirtschaftliche Gerechtigkeit**9. Armut beseitigen als ethisches, soziales und ökologisches Gebot.**

- a. Das Recht aller Menschen auf Trinkwasser, saubere Luft, ausreichende und sichere Ernährung, unvergiftete Böden, Obdach und sichere sanitäre Einrichtungen garantieren und die Bereitstellung der dafür erforderlichen nationalen und internationalen Ressourcen sicherstellen.
- b. Allen Menschen den Zugang zu Bildung und den Ressourcen für einen nachhaltigen Lebensunterhalt verschaffen. Für Menschen, die ihren Lebensunterhalt nicht selbst bestreiten können, ein Netz sozialer Sicherung bereithalten.
- c. Die Unbeachteten achten, die Verwundbaren schützen, den Leidenden dienen und ihnen ermöglichen, ihre Fähigkeiten zu entwickeln und ihre Ziele zu verfolgen.

10. Sicherstellen, dass wirtschaftliche Tätigkeiten und Einrichtungen auf allen Ebenen die gerechte und nachhaltige Entwicklung voranbringen.

- a. Die gerechte Verteilung von Reichtum innerhalb und zwischen den Nationen fördern.
- b. Die intellektuellen, finanziellen, technischen und sozialen Ressourcen der Entwicklungsländer steigern und sie von drückender Schuldenlast befreien.
- c. Sicherstellen, dass der gesamte Handel zum nachhaltigen Gebrauch der Ressourcen, zum Umweltschutz und zu fortschrittlichen Arbeitsbedingungen beiträgt.
- d. Von multinationalen Unternehmen und internationalen Finanzorganisationen verlangen, transparent im Sinne des Gemeinwohls zu handeln und sie gleichzeitig für die Folgen ihres Handelns verantwortlich machen.

11. Die Gleichberechtigung der Geschlechter als Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung bejahen und den universellen Zugang zu Bildung, Gesundheitswesen und Wirtschaftsmöglichkeiten gewährleisten.

- a. Die Menschenrechte von Frauen und Mädchen sichern und jede Gewalt gegen sie beenden.
- b. Die aktive Teilhabe der Frauen an allen Bereichen des wirtschaftlichen, politischen, gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Lebens als gleichberechtigte Partnerinnen, Entscheidungsträgerinnen und Führungskräfte fördern.
- c. Familien stärken und die Sicherheit und liebevolle Entfaltung aller Familienmitglieder gewährleisten.

12. Am Recht aller - ohne Ausnahme - auf eine natürliche und soziale Umwelt festhalten, welche Menschenwürde, körperliche Gesundheit und spirituelles Wohlergehen unterstützt. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei den Rechten von indigenen Völkern und Minderheiten.

- a. Jede Art von Diskriminierung unterbinden, sei es aufgrund von Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, sexueller Orientierung, Religion, Sprache, sozialer Herkunft, nationaler oder ethnischer Zugehörigkeit.
- b. Das Recht indigener Völker auf eigene Spiritualität, Kenntnisse, Ländereien und Ressourcen und ihren damit verbundenen nachhaltigen Lebensunterhalt bestätigen.
- c. Die jungen Menschen in unseren Gemeinschaften achten und unterstützen, damit sie ihre unverzichtbare Rolle beim Aufbau nachhaltiger Gesellschaften erfüllen können.
- d. Stätten von herausragender kultureller und spiritueller Bedeutung schützen und wiederherstellen.

IV. Demokratie, Gewaltfreiheit und Frieden

13. Demokratische Einrichtungen auf allen Ebenen stärken, für Transparenz und Rechenschaftspflicht bei der Ausübung von Macht sorgen, einschließlich Mitbestimmung und rechtllichem Gehör.

- a. Am Recht eines jeden Menschen auf klare und rechtzeitige Information in Umweltbelangen und allen Entwicklungsplänen und -tätigkeiten, die ihn berühren können oder an denen er interessiert ist, festhalten.
- b. Die lokale, regionale und globale Zivilgesellschaft unterstützen und die sinnvolle Mitwirkung aller interessierten Personen und Institutionen bei der Entscheidungsfindung fördern.
- c. Das Recht auf Meinungsfreiheit, Pressefreiheit, Versammlungsfreiheit, Organisationsfreiheit und die Freiheit, abweichende Meinungen zu vertreten, schützen.
- d. Effektiven und effizienten Zugang zu Verwaltungsverfahren und unabhängigen Gerichtsverfahren vorsehen, die drohende oder tatsächliche Umweltschäden unterbinden und wiedergutmachen.
- e. Korruption in allen öffentlichen und privaten Einrichtungen bekämpfen. f. Lokale Gemeinschaften stärken und ihnen ermöglichen, ihre Umwelt zu schützen. Die Verantwortung für den Umweltschutz auf die Verwaltungsebenen übertragen, auf denen sie am effektivsten wahrgenommen werden kann.

14. In die formale Bildung und in das lebenslange Lernen das Wissen, die Werte und Fähigkeiten integrieren, die für eine nachhaltige Lebensweise nötig sind.

- a. Für alle, insbesondere für Kinder und Jugendliche, Bildungsmöglichkeiten bereitstellen, die sie zur Mitarbeit an nachhaltiger Entwicklung befähigen.
- b. Das Mitwirken von Kunst und Kultur sowie der Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften bei der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung fördern.
- c. Die Funktion der Massenmedien stärken, Bewusstsein für die bevorstehenden ökologischen und sozialen Herausforderungen zu wecken.
- d. Die Bedeutung der moralischen und spirituellen Bildung für einen nachhaltigen Lebensstil anerkennen.

15. Alle Lebewesen rücksichtsvoll und mit Achtung behandeln.

- a. Tiere, die von Menschen gehalten werden, vor Grausamkeit und Leiden schützen.
- b. Frei lebende Tiere vor solchen Methoden der Jagd, Fallenstellerei und des Fischfanges schützen, die extremes, unnötig langes oder vermeidbares Leiden verursachen.
- c. Beifang oder Töten von nicht gewünschten Spezies vermeiden oder weitest möglich beenden.

16. Eine Kultur der Toleranz, der Gewaltlosigkeit und des Friedens fördern.

- a. Zu gegenseitigem Verstehen, zu Solidarität und Zusammenarbeit unter allen Völkern und zwischen den Nationen ermutigen und dies unterstützen.
- b. Umfassende Strategien zur Vermeidung gewaltsamer Konflikte umsetzen und kollektive Wege zur Problembewältigung nutzen, um ökologische und andere Konflikte anzugehen und zu lösen.
- c. Nationale Sicherheitssysteme auf ein nicht bedrohliches Verteidigungsniveau abrüsten und die Umwandlung militärischer Einrichtungen für friedliche Zwecke, einschließlich ökologischer Wiederherstellung, fördern.
- d. Nukleare, biologische und chemische Waffen sowie andere Massenvernichtungswaffen vollständig beseitigen.
- e. Sicherstellen, dass die Nutzung des erdnahen und auch des übrigen Weltraumes Umweltschutz und Frieden fördern.
- f. Anerkennen, dass Frieden die Gesamtheit dessen ist, das geschaffen wird durch rechte Beziehungen zu sich selbst, zu anderen Personen, anderen Kulturen, anderen Lebewesen, der Erde und dem größeren Ganzen, zu dem alles gehört.

Der Weg, der vor uns liegt

Wie nie zuvor in der Geschichte der Menschheit fordert uns unser gemeinsames Schicksal dazu auf, einen neuen Anfang zu wagen. Die Grundsätze der Erd-Charta versprechen die notwendige Erneuerung. Um dieses Versprechen zu erfüllen, müssen wir uns selbst verpflichten, uns die Werte und Ziele der Charta zu eigen zu machen und diese zu fördern. Das erfordert einen Wandel in unserem Bewusstsein und in unseren Herzen. Es geht darum, weltweite gegenseitige Abhängigkeit und universale Verantwortung neu zu begreifen. Wir müssen die Vision eines nachhaltigen Lebensstils mit viel Fantasie entwickeln und anwenden, und zwar auf lokaler, nationaler, regionaler und globaler Ebene. Unsere kulturelle Vielfalt ist ein unschätzbare Erbe und die verschiedenen Kulturen werden auf eigenen, unterschiedlichen Wegen diese Vision verwirklichen. Wir müssen den globalen Dialog, aus dem die Erd-Charta entstanden ist, vertiefen und ausdehnen; denn wir können bei der andauernden gemeinsamen Suche nach Wahrheit und Weisheit viel von einander lernen. Leben beinhaltet häufig Widersprüche zwischen wichtigen Werten. Das kann schwierige Entscheidungen bedeuten. Aber wir müssen Wege finden, um Vielfalt mit Einheit zu versöhnen, Freiheit mit Gemeinwohl und kurzfristige Anliegen mit langfristigen Zielen. Jeder Einzelne, jede Familie, Organisationen oder Gemeinschaften haben eine wichtige Rolle zu spielen. Kunst und Kultur, Wissenschaften, Religionen, Bildungseinrichtungen, Medien, Wirtschaft, Nichtregierungsorganisationen und Regierungen sind alle aufgerufen, bei diesem Prozess kreativ voranzugehen. Eine Partnerschaft von Regierungen, Zivilgesellschaft und Wirtschaft ist unabdingbar für eine wirkungsvolle Lenkung und Gestaltung unserer Geschicke. Um eine nachhaltige globale Gemeinschaft aufzubauen, müssen die Nationen der Welt ihre Bindung an die UNO erneuern, ihre Verpflichtungen aufgrund bestehender internationaler Übereinkommen erfüllen, und die Umsetzung der Erd-Charta-Grundsätze zu einem internationalen, rechtlich verbindlichen Instrument für Umwelt und Entwicklung annehmen. Lasst uns unsere Zeit so gestalten, dass man sich an sie erinnern wird als eine Zeit, in der eine neue Ehrfurcht vor dem Leben erwachte, als eine Zeit, in der nachhaltige Entwicklung entschlossen auf den Weg gebracht wurde, als eine Zeit, in der das Streben nach Gerechtigkeit und Frieden neuen Auftrieb bekam und als eine Zeit der freudigen Feier des Lebens.

Quelle: http://www.erdcharta.de/oi-cms/text-erdcharta_wortlaut_weg.html

5.2 INFORMATIONEN ZU VIDEO/AUDIO-MATERIAL UND INTERNETADRESSEN

Videos / Filme

Bundesverband Jugend und Film e.V. Filmverleih BJF-Clubfilmothek. <http://www.bjfev.de>

Bundeszentrale für politische Bildung: Umfangreiche Auswahl. Angebotsüberblick und Bestellung bei <http://www.bpb.de>

KINOFENSTER. Informationen über aktuelle Kinofilme zu politischen Themen. (Service der BpB). <http://www.kinofenster.de>

Landesmedienzentren. Verleih und Verkauf. Z.B. Westfälisches Landesmedienzentrum: http://www.lwl.org/LWL/Kultur/Landesmedienzentrum/index2_html

Ökologie Global: <http://www.oekologieglobal.de/?site=filmbibliothek&menu=filmbibliothek>

Internetadressen: Deutschland

Aachener Stiftung; steht für Faktor X Ressourcenproduktivität: <http://www.aachener-stiftung.de>

Agenda 21 Angebote in NRW: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/agenda21/thema/wasser.htm>

Berechnung des individuellen ökologischen Fußabdrucks:

http://www.econautix.de/site/econautixpage_1064.php

Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de>

Bund für Umwelt und Naturschutz (BUND): <http://www.bund.net/>

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit: <http://www.bmu.de>

Bundesverband Bürgerinitiativen Umweltschutz e.V. Bonn: <http://www.bbu-online.de/>
[Stand: 9.9. 2005]

Dekade für „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005 - 2014“, ausgerufen von der UNESCO 2003: <http://www.dekade.org>

Deutsche Bundesstiftung Umwelt: <http://www.dbu.de>

FIAN, Food First Informations- und Aktions-Netzwerk: <http://www.fian.de> [Stand: 9.9. 2005]

Geocities: <http://www.geocities.com/kleineba/wasser.htm>

Initiativen gegen Neoliberalismus: <http://come.to/netzwerk-gegen-neoliberalismus>

Hintergrundpapiere zum Thema Wasser: http://www.menschen-recht-wasser.de/wasser-wissen/89_93_DEU_HTML.php

Informationen zum Wasser- Links zu nationalen und internationalen Umweltschutzverbänden/-initiativen: <http://www.bessereweltlinks.de/book47s.htm>

Institut für sozial-ökologische Forschung (ISOE) GmbH; Frankfurt: <http://www.isoe.de> [Stand: 9.9. 2005]

Institut für ökologische Wirtschaftsforschung. gGmbH. Berlin, Heidelberg. <http://www.ioew.de> [Stand: 9.9. 2005]

Lexikon der Nachhaltigkeit: <http://www.nachhaltigkeit.info/> [Stand: 12.9. 2005]

Nachhaltiges Wirtschaften/Einkaufen: <http://www.eco-world.de;> <http://www.ecotopten.de> [Stand: 9.9. 2005]

Naturfreunde: <http://www.naturfreunde.de> [Stand: 9.9. 2005]

Öko-Institut Freiburg: <http://www.oeko.de> [Stand: 9.9. 2005]

Rat für Nachhaltige Entwicklung, eingerichtet 2001 von der Bundesregierung als Beratungsgremium der Nachfolgeprozesse Rio 1992 und Johannesburg 2002: <http://www.nachhaltigkeitsrat.de>

Umweltbildung: <http://www.umweltbildung.de> [Stand: 24.6.2004]

Umweltschutz-News: <http://www.umweltschutz-news.de>

Umweltportal: <http://www.umwelt-portal.com>

Umweltportal Schleswig-Holstein: <http://www.umwelt.schleswig-holstein.de> [Stand: 24.6.2004]

UNESCO Deutschland: <http://www.unesco.de>

Wasser: <http://www.menschen-recht-wasser.de> [Stand: 1. 9. 2005] Zahlreiche deutsche und englische Dokumente und auch eigene Texte herausgegeben von Brot für die Welt zum Menschenrecht auf Wasser

Weltwirtschaft und Entwicklung: <http://www.weltwirtschaft-und-entwicklung.org> [Stand: 10.9.2005]

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen.
<http://www.wbgu.de> (Zahlreiche Gutachten zu Umwelt/Politik/Armut, auch auf Englisch)

World Wildlife Fund: <http://www.wwf.de>

Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie: <http://www.wupperinst.org/>

Umweltdatenbanken Deutschland/Österreich

Gerhard de Haan (Hrsg.): Berliner Empfehlungen Ökologie und Lernen. Die 200 besten Materialien im Überblick: <http://www.umweltdaten.de/down-d/beol98.pdf>

Umweltliteratur-Datenbank (ULIDAT): <http://doku.uba.de:80/cgi-bin/g2kadis?WEB=JA&ADISDB=AK&%24VT...>

Umweltforschungs-Datenbank (**UFORDAT**): <http://doku.uba.de:80/cgi-bin/g2kadis?WEB=JA&ADISDB=VH&%24VT...>

Portal für Umweltfragen/Suchmaschine: <http://www.gein.de/servlets/TextSearch?lang=de>

Umweltbibliotheken: http://www.umweltbibliotheken.de/links_umweltschutz.php4

Das „grüne“ Internetprotal: <http://www.greenseek.de/>

Umweltbildung in Österreich: <http://www.umweltbildung.at/>

Nabu- Bildungswerk: http://www.nabu.de/m02/m02_12/

Links zum Thema Ökologie: <http://www.geomagazin.net/natur/index.htm>

Projektentwicklung/Förderung: <http://www.akaryon.com>

Zentrales Umweltportal Österreichs: <http://www.oekoweb.at>

Internetadressen international

Club of Rome: <http://www.clubofrome.org> [Stand: 29. 8. 2005]

Welt Social Forum: <http://www.forumsocialmundial.org.br> [Stand: 9.9. 2005]

UN Commission on Sustainable Development (CSD) <http://www.un.org/esa/sustdev/csd/csd.htm>
[Stand: 9.9. 2005]

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): <http://portal.unesco.org>

Attac International: <http://www.attac.org>

Friends of the Earth Europe: <http://www.foeeurope.org/>

Danmark: <http://www.foei.org/groups/members/denmark.html>

Deutschland: <http://www.foei.org/groups/members/germany.html>

Poland: <http://www.foei.org/groups/members/poland.html>

Latvia: <http://www.foei.org/groups/members/latvia.html>

Austria: <http://www.foei.org/groups/members/austria.html>

Greenpeace: <http://www.greenpeace.org/international/>

International Climate Policy: <http://www.climnet.org/index.htm>

International Forum on Globalisation: <http://www.ifg.org>

International Friends of Nature: <http://www.nfi.at>

International Gender and Trade Network (IGTN): <http://www.igtn.org/>

International Labor Office: <http://www.ilo.org>

Österreichisches Ökologie-Institut für angewandte Umweltforschung: <http://www.ecology.at>

Organization for Economic Co-operation and Development: <http://www.oecd.org>

Oxfam: <http://www.oxfam.org>

Women's Environment & Development Organization: <http://www.wedo.org/>

World Trade Organization: <http://www.wto.org>

World Wildlife Fund: <http://www.worldwildlife.org>

United Nations.:<http://www.un.org/>

VI GLOSSAR ZUR ÖKOLOGISCHEN KOMPETENZ

Agenda 21:

Die **Agenda 21** wurde auf dem bisher größten Umweltgipfel 1992 in Rio de Janeiro von knapp 180 Staaten, auch der Bundesrepublik Deutschland, unterzeichnet. Sie ist ein umfangreiches Aktionsprogramm in dem Vorschläge entwickelt werden, wie weltweit eine nachhaltige, zukunftsfähige Entwicklung in Gemeinwesen, Wirtschaft und Umwelt umgesetzt werden kann.

Die Agenda 21 vertritt das Prinzip der Nachhaltigkeit, um das Leben und Überleben von Mensch und Umwelt auch für die Zukunft zu sichern. D.h. unsere Generation muss so bewusst und verantwortungsvoll leben, dass auch unsere Kinder und Enkelkinder noch eine lebenswerte Zukunft vor sich haben. Dabei sollen ökologische, ökonomische und soziale Aspekte in Einklang gebracht werden. D.h. es geht darum, die natürlichen Lebensgrundlagen zu erhalten, wirtschaftlichen Wohlstand zu ermöglichen und für soziale Gerechtigkeit zu sorgen.

Biosphäre:

Teil des Systems Erde, der alle Ökosysteme und lebenden Organismen in der Atmosphäre, auf dem Land oder im Meer umfasst, inklusive totem organischem (pflanzlichen) Material auf dem Land und im Wasser.

CO₂ (Kohlendioxid):

Ein natürlich vorkommendes Gas, das u.a. bei der Verbrennung kohlenstoffhaltiger Materialien entsteht. Es ist das wichtigste vom Menschen produzierte Treibhausgas, da es die Strahlungsbilanz der Erde am stärksten beeinflusst. Kohlendioxid ist eines der sechs Treibhausgase, die laut dem Kyoto-Protokoll reduziert werden sollen.

FCKW (Fluorkohlenwasserstoffe):

Farbloses, unbrennbares, schwach säuerliches riechendes und schmeckendes Gas. In freiem Zustand natürlicher Bestandteil von Luft (0,03 – 0,036 Vol.-Prozent) und Mineralquellen. FCKW zerstören in der Stratosphäre (Atmosphäre) die schützende Ozonschicht. 1998 wurde ein Ozonloch von der doppelten Ausdehnung Europas über der Antarktis beobachtet.

Nachhaltigkeit:

Der Begriff der Nachhaltigkeit ("sustainable development") gilt seit einigen Jahren als Leitbild für eine zukunftsfähige Entwicklung der Menschheit. Insbesondere die Agenda 21 setzen zur Lösung gegenwärtiger und zukünftiger Umweltprobleme auf das Prinzip der Nachhaltigkeit. Künftig soll sich also alles Wirtschaften unter Berücksichtigung ökonomischer und sozialer Dimensionen an den Grenzen der Tragfähigkeit des Naturhaushaltes orientieren.

Non-Governmental Organisations (NGOs):

"NGOs sind nichtstaatliche Organisationen, die nicht-gewinnorientiert arbeiten. Sie basieren auf freiwilliger Arbeit von Bürgern. Die Organisationen sind sowohl lokal als auch national oder international tätig sein. Auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet und von Leuten mit einem gemeinsamen Interesse gegründet, versuchen NGOs, eine Vielfalt von Leistungen und humanitären Funktionen wahrzunehmen, Bürgeranliegen bei Regierungen vorzubringen, die politische Landschaft zu beobachten und das politische Engagement in der Bevölkerung zu erwecken. Sie stellen Analysen und Sachverstand zur Verfügung, dienen als Frühwarnmechanismus und helfen, internationale Übereinkünfte zu beobachten und umzusetzen. Manche NGOs sind für ganz bestimmte Aufgaben gegründet, so zum Beispiel Menschenrechte, Umwelt oder Gesundheit.

Ökobilanz/Ökoeffizienz:

Bei der **Ökobilanz** wird gefragt, welchen Belastungen die Umwelt bei der Herstellung eines Produkts ausgesetzt wird: Also wie hoch der Wasser- und Energieverbrauch ist, wie schädlich oder unschädlich die verarbeiteten Grundstoffe sind; wie das Produkt nach Gebrauch recycelt werden kann.

Die Einschätzung der **Ökoeffizienz** eines Produktes geht noch weiter: sie fragt im Sinne der Nachhaltigkeit zusätzlich, unter welchen Bedingungen (für Menschen und Umwelt) das Produkt hergestellt wird; wie arbeitsintensiv das Produkt ist, ob dadurch Arbeitsplätze geschaffen oder abgebaut werden; ob das Produkt für zukünftige Generationen sinnvoll oder schädlich ist.

Ökobilanzen werden auch zu Marketingzwecken für Produkte verwendet.

Treibhausgase:

Treibhausgase und Wolken sind durchlässig für einen Teil der kurzwelligen Sonnenstrahlen und absorbieren und streuen die an der Erdoberfläche und Wolken reflektierte langwellige (Infrarot-)Strahlung. So wird die Erdoberfläche erwärmt und Leben möglich. Wegen der Zunahme der Treibhausgaskonzentration seit dem Beginn der Industrialisierung wird die Atmosphäre undurchlässiger für Infrarotstrahlen. Dieser „zusätzliche“ Treibhauseffekt führt zu einer zusätzlichen Erwärmung der Erdoberfläche.

Treibhauseffekt:

Gasförmiger Bestandteil der Atmosphäre, die die langwellige (Infrarot-)Strahlung von der Erdoberfläche, Atmosphäre und Wolken absorbieren und ihrerseits langwellige Strahlung in alle Richtungen ausstrahlen. Dadurch erwärmt sich die Atmosphäre. Wasserdampf (H₂O), Kohlendioxid (CO₂), Lachgas (N₂O), Methan (CH₄) und Ozon (O₃) sind die wichtigsten Treibhausgase in der Erdatmosphäre. Ihre Konzentrationen werden durch menschliche Aktivitäten erhöht.

Projektteam

Koordinierende Einrichtung:

Universität Flensburg (DE)

Institut für Allgemeine Pädagogik und

Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Ansprechpartnerin: Prof. Dr. Christine Zeuner

e-mail: zeuner@uni-flensburg.de

Homepage: <http://www.uni-flensburg.de/>

Projekthomepage: <http://www.uni-flensburg.de/allgpaed/grundtvigprojekt/>

Projektpartner:

Alpen Adria Universität Klagenfurt (AT)

Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Abteilung für Erwachsenen- und Berufsbildung

Ansprechpartnerin: Univ.-Prof. Dr. Elke Gruber

e-mail: Elke.Grubler@uni-klu.ac.at

Homepage: www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb

Bildungshaus der Steiermark, Schloss Retzhof (AT)

Ansprechpartner: Dr. Joachim Gruber

e-mail: joachim.gruber@stmk.gv.at

Homepage: <http://www.retzhof.at/>

Universität Wien (AT)

Institut für Politikwissenschaft

Ansprechpartner: Dr. Johann Dvorak

e-mail: Johann.Dvorak@univie.ac.at

Homepage: <http://www.univie.ac.at/politikwissenschaft/startjs.html>

Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen (DE)

Ansprechpartner: Jochen Dressel, Christina Volkmer

e-mail: jdressel@aap.uni-bremen.de, cvolkmer@aap.uni-bremen.de

Homepage: <http://www.aap.uni-bremen.de>

Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e.V. (DE)

Ansprechpartnerin: Petra Mundt

e-mail: mt@vhs-sh.de

Homepage: <http://www.vhs-sh.de>

Oswald-von-Nell-Breuning-Haus, Herzogenrath (DE)

Ansprechpartner: Wilfried Wienen

e-mail: wilfried-wienen@nell-breuning-haus.de

Homepage: www.nell-breuning-haus.de/

Universität Roskilde (DK)

Graduate School in Lifelong Learning

Ansprechpartner: Prof. Dr. Henning Salling Olesen

e-mail: hso@ruc.dk

Homepage: http://www.ruc.dk/inst10_en/phd/

Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība (LV)

(Latvian Adult Education Association, LAEA),

Ansprechpartnerin: Ilze Gabrane

e-mail: ilze@laea.lv

Homepage: <http://www.laea.from.lv/>

Fundacja "Krzyżowa" dla Porozumienia Europejskiego (PL)

Ansprechpartnerin: Annemarie Franke

e-mail: franke@krzyzowa.org.pl

Homepage: <http://www.krzyzowa.org.pl>

