

Schule und Agenda 21 – Beiträge zur Schulprogrammentwicklung und Qualitätsverbesserung

Mit dem globalen Konzept einer nachhaltigen Entwicklung, das nach der Rio-Konferenz mit der Agenda 21 politisch wirksam wurde, stehen die Schulen vor neuen Herausforderungen. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung verlangt Neuorientierungen und Perspektiverweiterungen schulischen Lernens und Lebens, die der Schule sowohl bezogen auf ihre Beziehungen zum Umfeld als auch in Hinblick auf ihre Binnenstrukturen einen Modernisierungsschub verleihen können. Die notwendigen Veränderungsprozesse zeigen deutliche erkennbare Überschneidungen mit schulischen Reformvorhaben wie der Öffnung von Schule oder der Entwicklung von Schulprogrammen. Sie bieten darüber hinaus gehaltvolle Anknüpfungspunkte für die derzeit aktuelle Debatte um Schulqualität.

Programmatik: Von der Umwelt- und Entwicklungspolitik zur Bildungskonzeption

Auf der UN-Umweltkonferenz von Rio de Janeiro 1992 unterzeichneten die Bundesrepublik Deutschland und weitere 177 Staaten die Agenda 21 als ein globales Aktionsprogramm für eine dauerhaft umweltgerechte Entwicklung. Mit diesem Globalprogramm wollen sich die Unterzeichnerstaaten für mehr Gerechtigkeit zwischen den Nationen und den Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen für diese und künftige Generationen einsetzen. Die Erfüllung dieses Aktionsprogrammes gehört somit zu den großen Herausforderungen für das nächste Jahrtausend.

Das Konzept "Nachhaltige Entwicklung" (englisch: "Sustainable Development") steht für eine Verbindung von ökonomischer Beständigkeit, den Erhalt der ökologischen Funktionsfähigkeit des Naturhaushaltes sowie soziale Gerechtigkeit. "Der entscheidende Erkenntnisfortschritt, der mit dem Sustainability-Konzept erreicht worden ist, liegt in der Einsicht, dass ökonomische, soziale und ökologische Entwicklungen nicht voneinander abgespalten und gegeneinander ausgespielt werden dürfen. Soll menschliche Entwicklung auf Dauer gesichert sein, sind diese drei Komponenten als eine immer neu herzustellen notwendige Einheit zu betrachten", so der Sachverständigenrat für Umweltfragen (RSU 1994, S. 9).

Der Weg in die nachhaltige Entwicklung führt nach einhelliger Meinung der Verfasser der Agenda 21, nach Ansicht von Ministerien und politikberatenden Gremien und nach der Auffassung der Fachwissenschaftler ganz entscheidend über Bildung und Erziehung. Ohne veränderte Mentalitäten und Einstellungen, ohne neues Wissen und neu erlernte Formen der Teilhabe an der Gestaltung von Gesellschaft ist die Umsetzung der Agenda 21 in die Alltagspraxis nicht zu erreichen. Daher kommt der Bildung eine entscheidende Aufgabe zu. Diese wird in der Agenda 21 an sehr vielen Stellen ausdrücklich angesprochen und in Kapitel 36, das explizit der Bildung gewidmet ist, noch einmal gebündelt.

Eine konzeptionelle Erweiterung der Schulbildung in Hinblick auf das Zusammenspiel von Umwelt, Wirtschaft und Sozialem in Kooperation mit Kommunen, Wirtschaft und Nicht-Regierungsorganisationen ist geboten. Ziel ist es, Kindern und Jugendlichen

Gestaltungskompetenz für ein nachhaltiges Leben und Wirtschaften im 21. Jahrhundert zu vermitteln. Unter Gestaltungskompetenz ist das Vermögen zu verstehen, die Zukunft von Gemeinschaften, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können. Dieses dynamische, nach vorne weisende Bildungsziel bündelt etliche kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen:

- Vorausschauendes Denken und Kenntnisse im Bereich von Zukunftsszenarien und -entwürfen,
- Fähigkeit zu interdisziplinären Herangehensweisen bei Problemlösungen und Innovationen,
- Vernetzungs- und Planungskompetenz,
- Fähigkeit zur Solidarität,
- Verständigungskompetenz und Fähigkeit zur Kooperation,
- Fähigkeit, sich und andere motivieren zu können,
- Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder.

Abbildung: Unterrichts- und Organisationsprinzipien

Drei tragende Unterrichts- und Organisationsprinzipien sollen zur Realisierung des Leitziels „Gestaltungskompetenz“ beitragen:

„Interdisziplinäres Wissen“ knüpft an die Vernetzung von Natur und Kulturwelt und die Notwendigkeit „vernetzten Denkens“ an und zielt auf die Entwicklung entsprechender Problemlösungskompetenzen ab. Aufgabe ist u.a. die Etablierung entsprechender Inhalte und Arbeitsformen in den Lehrplänen.

„Partizipatives Lernen“ greift die zentrale Forderung der Agenda 21 nach Teilhabe aller gesellschaftlichen Gruppen am Prozess nachhaltiger Entwicklung auf. Dieses Prinzip verlangt eine Erweiterung schulischer Lernformen und -methoden. Hier wird es beispielsweise um Mitwirkungsmöglichkeiten in lokalen Agenda 21-Initiativen, bei der Gestaltung der nachhaltigen Region oder Kommune gehen.

Das Prinzip „Innovative Strukturen“ geht davon aus, dass die Schule als Ganzheit bildungswirksam ist und weist Parallelen zu aktuellen schulischen Reformfeldern wie Schulprogrammentwicklung, Profilbildung, Öffnung von Schule auf. Dabei bieten sich auch Strukturmodelle aus der Wirtschaft, z.B. nachhaltige Schülerfirmen oder Öko-Audits an. Besonders diese strukturelle Verankerung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung kann als eine der Voraussetzungen für eine Integration in die Regelpraxis und Verstetigung der Ziele gelten.

Synergieeffekte: Die Zukunftsaufgaben der Bildung

Sollte die Bildungskonzeption für eine nachhaltige Entwicklung ihre Legitimation allein aus der Umwelt- und Entwicklungspolitik erfahren, ist der Vorwurf der Instrumentalisierung der Bildung für „fremde Zwecke“ nicht auszuräumen. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bedarf pädagogischer Begründungen, wenn sie mehr als eine „Umsetzungsmaßnahme“ von Zielen ist, die in anderen Politikfeldern definiert wurden.

Eine der zentralen Argumentationsfiguren innerhalb der Didaktik ist die Relevanz von Zielen, Inhalten und Methoden für zukünftige Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler. In jüngster Zeit wurden im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung

und Forschung zwei Zukunftsstudien erstellt, die sich im weiteren bzw. engeren Sinne der Frage zukünftiger Bildung widmen:

- Die „Studie zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik“ sowie
- die Befragung „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“.

In beiden Studien wurden Wissenschaftler, in letzterer besonders auch Bildungsexperten, nach dem Delphi-Verfahren über ihre Zukunftsprognosen befragt. Die Ergebnisse referieren wir an anderer Stelle (de Haan/Harenberg 1999) recht ausführlich. Hier sei vor allem ein Blick auf die zentralen Themen und Inhalte gerichtet.

Die „Studie zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik“ (Fraunhofer-Institut 1998) beschreibt als zukunftsbestimmende „Megatrends“ die zentralen Themen der Agenda 21, etwa den Anstieg der Weltbevölkerung, Globalisierungseffekte wie z.B. Arbeitslosigkeit, Fragen der Verknappung natürlicher Ressourcen und wachsende Umweltprobleme. Zu den zwölf bedeutungsvollsten Innovationsfeldern zählen dort viele der typischen Agenda-Handlungsbereiche wie beispielsweise Dienstleistung und Konsum, Landwirtschaft und Ernährung, Gesundheit, Umwelt und Natur, Energie und Rohstoffe, Bauen und Wohnen, Mobilität und Transport.

Zu einem vergleichbaren Themenkatalog kommt die Befragung „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“ (Prognos / Infratest 1998) in ihrem ersten Teil, dem sog. „Wissensdelphi“.

- Informationstechnik und Medien;
- Neue Technologien;
- Medizin, menschlicher Körper;
- Umwelt, Umweltschutztechnik;
- Internationale Wirtschaft und Arbeitswelt;
- Gesellschaftlicher Wandel und Wissensmanagement

gelten dort als besonders dynamische Wissensgebiete, die zukunftsbestimmend sein werden und in denen hohe Wissenszuwächse zu erwarten sind. Nahezu alle diese Felder stehen in einem mehr oder weniger engen Zusammenhang zur Agenda 21.

Ein besonders hoher Stellenwert kommt in dieser Befragung der Interdisziplinarität zu. Sie gilt als eine der zentralen Herausforderungen der Wissensgesellschaft. Als Wissensgebiet mit besonders hoher interdisziplinärer Bedeutung wird an erster Stelle der Komplex „Umwelt“ genannt. Das in der Konzeption „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ verankerte Unterrichtsprinzip „interdisziplinäres Wissen“ und die damit verbundenen Themenkomplexe der Agenda 21 finden demnach aus der Sicht dieser beiden großen Studien eine deutliche Bestätigung als ausgewiesene zukunftsorientierte Bildungsvorstellungen.

Bezogen auf die Struktur der Bildungseinrichtungen werden innerhalb des zweiten Teils dieser Studie, des sog. „Bildungsdelphis“, die Öffnung von Bildungsinstitutionen und die Pluralisierung von Lernorten als die beiden Schlüsselcharakteristika zukünftiger Bildung angesehen (Infratest 1998, S. 30) . Als Mittel, um eine „Dependance im wirklichen Leben“ (Infratest 1998, S. 37) zu schaffen, werden u.a.

eine verstärkte Kooperation mit anderen Institutionen und eine Öffnung für andere Lebenswelten, z.B. durch die Einbindung externer Experten genannt.

Ein weiterer Teil dieses Delphis ist der Frage nach zeitgemäßen Lerninhalten, Lernarrangements und Lernmethoden gewidmet. Interessant ist hier, dass die Experten unter den zentralen Kompetenzen, die im schulischen Bereich zu vermitteln sind, die lerntechnische/lernmethodische Kompetenz an erster Stelle benennen, unmittelbar gefolgt von der psycho-sozialen (Human-) Kompetenz. Spezifische Fachkompetenzen – also das klassische disziplinäre Wissen – folgen erst auf Rang sechs.

Die Expertenwünsche hinsichtlich der Arrangements und Methoden des Lernens lassen sich durch lernfördernde Faktoren wie bedeutsame Inhalte, Praxiskontext, selbstverantwortliches, selbstgesteuertes Lernen, glaubwürdiges Feedback, Gestaltungsfreiräume, Lernen im Team, Fehler gestatten, kognitives Lernen und subjektives Erfahrungslernen charakterisieren. Sie kumulieren in fünf als wesentlich bezeichneten Aspekten:

- „Interdisziplinarität bzw. überfachliche Lernarrangements
- Projektbezogenes Lernen mit Praxisbezug
- Selbstgesteuerte und eigeninitiierte Lernformen
- Lernen in unterschiedlichen Gruppen und Teams
- Mediengestützte Lernformen“ (Infratest 1998, S. 58)

Sowohl hinsichtlich der strukturellen Überlegungen zu den Bildungseinrichtungen, wie auch bezogen auf die dort zu vermittelnden Kompetenzen und die als förderlich angesehenen Lernarrangements und -methoden weisen die Delphis eine außerordentlich hohe Korrespondenz mit der oben skizzierten Bildungskonzeption für eine nachhaltige Entwicklung auf, die in deren übergeordnetem Bildungsziel „Gestaltungskompetenz“ zum Ausdruck kommt.

Insgesamt gesehen bieten das Wissenschafts- und Technikdelphi wie auch das Wissens- und Bildungsdelphi mehr als eine erweiterte Legitimation der Förderung der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die beiden großen Expertenbefragungen, völlig unabhängig von einer vorgängigen Fokussierung auf die Agenda 21, auf nachhaltige Entwicklung oder Ökologie durchgeführt, haben zum Resultat, dass eines, ja insgesamt gesehen *das* entscheidende Aufgabenfeld schulischer Bildung in Zukunft in den Lehr- und Lernfeldern zu suchen ist, die unter dem Begriff „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ gebündelt werden.

Strukturelle Anschlussfähigkeit: Schulische Reformbestrebungen

Es ist davon auszugehen, dass die Debatte um nachhaltige Entwicklung nur dann Breitenwirksamkeit erreicht, wenn sie in der Gesellschaft und ihren Institutionen Anschlussmöglichkeiten findet. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung darf den Akteuren nicht nur neue, zusätzliche Leistungen abverlangen, sondern muss auch für aktuell dort anfallende Aufgaben und auftretende Probleme Lösungen in Aussicht stellen. Bezogen auf die Schule heißt das beispielsweise, dass Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Elemente von dem aufweisen muss, was bei den Beteiligten an positiven Vorstellungen zu Unterricht, Schulleben, schulischer Gemeinschaft und zur Beziehung der Schule zum Umfeld kursiert. Erst dann erscheint eine Auseinandersetzung mit dem Thema auch aus der Binnenperspektive attraktiv und

lohnenswert. Das heißt nicht, sich vornehmlich an der - vielleicht momentan als defizitär wahrgenommenen - Schulrealität zu orientieren, sondern anknüpfend an zeitgemäße pädagogische Konzepte den Rahmen der Umsetzungsmöglichkeiten zu eruieren.

Abbildung: Nachhaltigkeit und Reformkonzepte : gemeinsame Orientierungen

Die **Verknüpfung der Perspektiven nachhaltiger Entwicklung mit denen innovativer Schulentwicklung** und das Herausarbeiten gemeinsamer Orientierungen werden bei der praktischen Integration des Themas „nachhaltige Entwicklung“ in die schulische Bildung chancenreicher und leistungsfähiger sein als eindimensional ausgerichtete „Umsetzungsstrategien“.

Als aktuelle pädagogische Basistheoremen und Reformkonzepte können gelten:

- Ein **reflexives Bildungsverständnis**, dem es eher um Autonomie, Selbstbestimmung und Anregung als um Abhängigkeit, mechanische Übertragung und Zwang geht, als pädagogische Leitidee,
- **Gestaltungsautonomie** als Konzept der Demokratisierung und der Ausdifferenzierung der Schullandschaft,
- **Schulprofile und -programme** als dynamische Instrumente zur Entwicklung von Leitbildern, Identität, Handlungszielen und -vereinbarungen,
- **Öffnung von Schule** als Idee zur Gestaltung des Verhältnisses von Schule und Umfeld.

Alle genannten Konzepte weisen in ihren charakteristischen Merkmalen deutliche Parallelen zu konstitutiven Elementen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung auf. Es ist davon auszugehen, dass eine Schule, die in dem hier skizzierten Sinne Nachhaltigkeit anstrebt, dieses kaum tun kann, ohne sich in den genannten Reformfeldern ebenfalls zu entwickeln.

Blinde Flecken: Nachhaltige Entwicklung und die Debatte um Schulqualität

Die pädagogische und bildungspolitische Debatte der letzten Jahre fokussierte im Wesentlichen auf Schulprogramme als Instrumente schulischer Entwicklungsprozesse. In jüngerer Zeit gewannen zunehmend Begriffe wie Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in dieser Diskussion an Bedeutung. Der Begriff „Qualität von Schule“ wird dabei durchaus unterschiedlich konnotiert. Grob vereinfacht lassen sich die unterschiedlichen Positionen und Aufmerksamkeitsrichtungen zwischen zwei hypothetischen Extremen verorten: Die besonders im angelsächsischen Raum verbreitete Schuleffektivitätsforschung richtet den Blick vorrangig auf Lernleistungen, Leistungsstandards und Leistungsniveaus. Dabei geht es im Wesentlichen um fachliche Lernleistungen in den klassischen Kernfächern, also beispielsweise um Leseverständnis, Rechtschreiben, und die Leistungen in Mathematik und Englisch. In einem zweiten Schritt wird nach fördernden und hemmenden Bedingungen geschaut und hier tauchen dann z.B. „klimatische“ Faktoren wie Wohlfühlen, Förderung und Unterstützung, Mitsprachemöglichkeiten etc. auf.

Diese Faktoren werden in der zweiten Position zum primären Gegenstand der Forschung: Hier wird Qualität an „pädagogischen Wirkungskriterien“ gemessen, wie „... an der Qualität des Zusammenlebens, an der Humanität der Beziehungen, an

diszipliniertem Verhalten, an Selbstvertrauen, Leistungsmotivation und Lernfreude“ (Fend 1998, S. 147). Zwar fragt man auch hier nach Schulleistungen; die Erkenntnisse über das Schulklima und die Schulkultur stehen bei dieser Forschungsrichtung jedoch im Vordergrund.

Auffällig ist, dass in beiden Disziplinen die Frage nach den Gegenständen, den Themen und Inhalten von Unterricht und Erziehung nicht zentral ist. In der Schuleffizienzforschung scheint die Konzentration auf fachliches Leistungsvermögen und disziplinäre Kompetenz unhinterfragt zu sein, während die Schulklimaforschung sich hier im Wesentlichen auf Fragen der Partizipation und Mitgestaltungsmöglichkeiten beschränkt.

Posch und Altrichter konstatieren eine große Ergebnisähnlichkeit beider Ansätze und verweisen auf die Konvergenz zu den von ihnen selbst ermittelten Merkmalen „guter Schulen“:

- „Orientierung an hohen, allen bekannten fachlichen und überfachlichen Leistungsstandards: positive Leistungserwartung und intellektuelle Herausforderung...
- Hohe Wertschätzung von Wissen und Kompetenz...
- Mitsprache und Verantwortungsübernahme durch Schülerinnen und Schüler...
- Wertschätzende Beziehung zwischen Leitung, Lehrerinnen, Lehrern und Schülerinnen und Schülern...
- Aushandlung und konsequente Handhabung von Regeln: Berechenbarkeit des Verhaltens...
- Reichhaltiges Schulleben und vielfältige Entfaltungsmöglichkeiten für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler...
- Eine kooperative aber deutlich wahrgenommene und zielbewusste Schulleitung...
- Zusammenarbeit und Konsens im Kollegium ...
- Einbeziehung der Eltern ...
- Schulinterne Lehrerfortbildung....“ (Posch, Altrichter 1999)

Bei Posch und Altrichter findet man eine Erwähnung der überfachlichen Kompetenzen in dem Sinne, „dass neben disziplinären Standards auch das Bemühen um fächerverbindende Problemstellungen, die Schülerinnen und Schülern eine Integration des Wissens aus verschiedenen Disziplinen ermöglichen, einen hohen Stellenwert haben.“ (Posch, Altrichter 1999) Das Kriterium „Allen bekannt“ wird hier als schulinterne Transparenz der Ansprüche erläutert.

Brockmeyer definiert Unterricht und Erziehung - und damit auch deren Inhalte - als Zielbereich schulischen Handelns. Entscheidungen, die diesen Bereich betreffen, gehören zur Weiterentwicklung des „Kerngeschäftes“ der Schule (Brockmeyer 1998, S. 31f.). Dieser Ansatz, der dem BLK-Programm „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ zugrunde liegt, operiert mit einer prozessorientierten Festlegung der Relevanz von Inhalten, da er den Zielbereich „Unterricht und Erziehung“ den Arbeitsbereichen des Programms „Professionalisierung“, „Kontroll- und Unterstützungssysteme“, und „Planerische Organisation“ gegenüberstellt. Das Programm benennt als Schwerpunkt im Bereich von Unterricht und Erziehung u.a. den „Erwerb von Schlüsselqualifikationen und allgemeinen fächerübergreifenden Kompetenzen und Stärkung einer innovativen Arbeitshaltung durch

lernortübergreifende Arbeitsansätze und den Aufbau intelligenten Wissens“ (Brockmeyer, 1998, S. 33).

Innerhalb der aktuellen Qualitätsdiskussion werden „blinde Flecken“ auf Seiten der Gegenstände und Inhalte von Unterricht und Erziehung nur selten registriert und kaum präzise benannt. Boenicke und Steffens artikulieren die Schwierigkeiten mit einer materialen Definition von Schulqualität angesichts politischer und kultureller Unterschiede sowie stark differierender situativer Bedingungen. Sie benennen gleichzeitig auch die Schwächen einer vorrangig prozessorientierten Kriterienwahl: „Selbst (oder gerade) das am wenigsten strittige Qualitätsmerkmal „gute Schülerleistungen“ erspart nicht die Auseinandersetzungen über verschiedene Qualitätsauffassungen, setzt es doch eine Verständigung darüber voraus, welche Kompetenzen der Leistungsbegriff einschließen soll ...“ (Boenicke, Steffens 1999, S. 19). Einen von ihnen erstellten Katalog von Qualitätsmerkmalen verstehen sie als Kategorienrahmen oder Gesprächsimpuls für einen solchen Verständigungsprozess. Er beschreibt als notwendige „Curriculare Entscheidungen“ u.a. Kategorien wie „Für Schülerinnen und Schüler bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele“ und „Verbund von fachlichem, überfachlichem und außerunterrichtlichem Lernen“ und hat den Status eines heuristischen Suchrasters oder einer Landkarte, auf der sich Einzelschulen selbst verorten sollen.

Es besteht hier also weitgehende Einigkeit in der hohen Bedeutung, die der Erwerb von Schlüsselkompetenzen, das fächerübergreifende Lernen und die Aneignung interdisziplinären Wissens für die Qualität der schulischen Bildung hat. Vergleicht man die eben referierten Qualitätskriterien mit den Ansprüchen, die die oben bereits zitierten Delphi-Umfragen an die zukünftige Bildung richten, fällt neben vielen Übereinstimmungen auf, dass die Frage nach den bedeutungsvollen disziplinären wie interdisziplinären Wissensbeständen und den relevanten Bildungsinhalten in der Schulqualitätsdebatte allerdings weitgehend unbeantwortet bleibt und an die Einzelschule verwiesen wird. Damit wird das Problem allerdings nur verschoben und mit seiner Lösung werden die Schulen überfordert. Anhaltspunkte für eine präzisere Benennung von Qualitätsstandards liefert nach unserer Auffassung das schon erwähnte Bildungsdelphi, das sich ausführlich der Frage nach Qualität und Qualitätsmanagement in den Bildungseinrichtungen widmet. Dabei bietet es einen umfangreichen Katalog von Aspekten, die für ein Qualitätsmanagement des Bildungssystems maßgeblich sind. Das Ziel „Abstimmung mit sich verändernden Bedürfnissen und Anforderungen der Wissensgesellschaft (zeitgemäße Curricula, didaktische Konzepte)“ führt diese Liste an (Infratest 1998, S. 69). Wie bereits weiter oben gezeigt wurde, liefern beide Delphi-Studien des BMBF sehr klare Aussagen über entsprechende Bedürfnisse und Anforderungen. Die Bedeutendsten dieser künftigen Entwicklungen lassen sich im Bereich der Agenda 21-Themen verorten.

Angesichts der oben benannten Schwierigkeit, zu einer inhaltlichen Füllung curricularer Qualitätsmerkmale zu gelangen, kann man durch die Delphi-Studien Anregungen und Hilfen gewinnen: Wir schlagen vor, die curriculare Seite schulischen Qualitätsmanagements als lokale und situative Konkretisierung des Zieles „Abstimmung mit sich verändernden Bedürfnissen und Anforderungen der Wissensgesellschaft (zeitgemäße Curricula, didaktische Konzepte)“ aus dem Bildungsdelphi zu begreifen. Den Akteuren des Prozesses schulischer Qualitätsverbesserung stehen mit den Delphi-Studien Kriterien, Themenangebote und Vorschläge für Unterrichtsinhalte zur Verfügung. Für eine Ausfüllung der „blinden

Flecken“ innerhalb der Qualitätsdebatte lassen sich beispielsweise auf der Ebene der Einzelschule die in den Delphis ausführlich dargestellten relevanten Handlungsfelder, Themenkataloge und Wissensbestände nutzen und auf konkrete Situationen und Anlässe und spezifische Bedingungen beziehen. Ergebnis wäre ein schulspezifischer Katalog von Themen, Zielen, Inhalten und Methoden, der zum einen durch die Anbindung an die aktuelle Prognostik der Beliebtheit entzogen und zum anderen durch die spezifische Konkretisierung für die Schülerinnen und Schüler von großer Relevanz ist.

An zwei Beispielen lässt sich zeigen, wie eine solche Konkretisierung in Unterricht und Erziehung wirksam werden kann. Wir wählen hier bewusst zwei sehr unterschiedliche Aspekte, um aufzuzeigen, dass dieses Vorgehen - trotz des einheitlichen Fokus der nachhaltigen Entwicklung - die oben beschriebene Breite der Schulqualitätsdebatte auffangen kann. Während das erste Beispiel, die Tätigkeit einer Schule im Rahmen der Agenda 21, sehr stark nach außen gerichtet ist und durchaus eine Artikulation des schulischen Leistungsanspruchs und eine Demonstration ihrer Leistungsfähigkeit als Teilziel (mit-)verfolgen kann, befasst sich der zweite Aspekt, Gesundheit und Wohlbefinden, sehr viel stärker mit der Binnensicht von Schule und knüpft damit an die Qualitätskriterien „Schulklima und Schulkultur“ an.

Erstes Beispiel: Konkretisierung nach „Außen“ - Partizipation im Rahmen der Lokalen Agenda 21

In Kapitel 28 sieht die Agenda 21 vor, dass in allen Städten und Gemeinden Konsultationsprozesse mit dem Ziel einzuleiten sind, eine lokale Agenda zu erstellen. An diesem Prozess sind derzeit ca. 1500 Kommunen in der Bundesrepublik Deutschland beteiligt. In vielen Bundesländern wird diese Entwicklung durch die Landesregierungen systematisch unterstützt. Die lokalen Initiativen sind unterschiedlich organisiert und weisen zudem unterschiedliche Themenfelder auf, mit denen sie sich befassen.

Inhaltlich beschäftigt man sich einerseits mit klassischen Themen wie „Bauen und Wohnen“, „Energie“, „Verkehr“, „Arbeit und Soziales“, „Ernährung und Gesundheit“, andererseits aber finden sich auch neue Felder wie „Internationale Partnerschaften“, „Utopien“, „Bildung“, „Öffentlichkeitsarbeit und Vernetzung“. Wie immer sich die Arbeit an einer Lokalen Agenda ausgestaltet, so ist ihr doch wesentlich zu eigen, auf der Teilhabe von Bürgern, Verbänden und Institutionen in der Kommune zu basieren.

Die Beteiligung am lokalen Agenda-Prozess kann geradezu als paradigmatisch gelten für die zeitgemäße Umsetzung der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Denn der Bezug zur Gemeinde, zu den in ihr als wichtig wahrgenommenen Problemfeldern der nachhaltigen Entwicklung, vielfältige Formen echter Partizipation und Profilierung der Bildungseinrichtung gehen hier Hand in Hand. Dadurch lassen sich die oben allgemein formulierten Ansprüche an Unterricht und Erziehung (fächerübergreifende Kompetenz, lernortübergreifende Arbeitsansätze, Aufbau intelligenten Wissens) in hohem Maße realisieren. Der Erwerb von Gestaltungskompetenz ist an kaum einer Stelle deutlicher möglich als in diesem Feld. Schulen als lokale oder regionale Einrichtungen können sich am Agenda-Prozess in mehreren Varianten beteiligen:

- Häufiger findet sich in den LA 21-Initiativen auch eine „Arbeitsgruppe Bildung“. Derzeit schon bekannte Themen sind z.B. die Kooperation zwischen Schulen bei der Behandlung lokaler Umweltprobleme, die Kooperation zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen und außerschulischen Lernorten, wie die

Etablierung von Eine-Welt-Initiativen. Sich in den entsprechenden AGs zu beteiligen, dies ist die schwächste Form der Rückbindung der Schule an die LA 21-Aktivitäten.

- Intensiver fällt die Beteiligung aus, wenn sich die Schulen an mehreren Arbeitsgruppen der LA 21-Initiative und mithin an etlichen Themen beteiligen. Die Arbeit erstreckt sich auf Bereiche wie Verkehr, Energie, Entwicklungszusammenarbeit, Konsum, Utopie und Visionen etc. Schülerinnen und Schüler (und Lehrerinnen und Lehrer) können ihre Interessen einbringen und neue Kompetenzen – gestützt durch eine Behandlung der Themen im Unterricht – entwickeln.
- Schulen können auch zum Fokus einer Jugendagenda werden, wie dieses etwa in Gotha oder auch Hannover angestrebt wird. Jugendagenden richten sich gezielt auf die Interessen von Jugendlichen und sollen ihnen Gehör verschaffen. Diese Interessen und die von den Jugendlichen formulierten Forderungen und Ideen können – bei einer echten Partizipation, wie sie in Schleswig-Holstein auch rechtlich abgesichert ist – in kommunalen Entscheidungsprozessen Berücksichtigung finden.
- Eine weitere Möglichkeit, die zur Erprobung empfohlen wird, liegt in der Durchführung eigenständiger Aktionen und Projekte mit Öffentlichkeitswirksamkeit, die im Kontext der Agenda 21 stehen. Das kann z.B. das Bemühen sein, die Zahl der fair gehandelten Produkte in den Supermärkten am Ort zu erhöhen, ein „Umweltscheckheft“ für die Region in Kooperation mit Unternehmen, kommunalen Einrichtungen, der Presse u.a. zu initiieren oder auch die Werbung fürs Radfahren in der Freizeit.

Zweites Beispiel: Konkretisierung nach „Innen“ - Wohlbefinden und Gesundheit im Schulleben

Der Zusammenhang zwischen Umwelt und Gesundheit ist in mehrfacher Hinsicht evident, aber bisher kaum thematisiert worden. So könnte man annehmen, dass die Agenda 21 mit ihrer Orientierung an global humanisierten Lebensverhältnissen immer schon einen direkten Bezug zur Gesundheit – im Sinne umfassenden Wohlbefindens – hat. Es würde allerdings die Bildung für nachhaltige Entwicklung überstrapazieren, wenn alles, was an sozialen Gemeinschaftsaufgaben, Gesundheitsaspekten im engeren Sinne und sozialer Verantwortung für das Wohlbefinden denkbar ist, in dieses Aufgabenfeld integriert würde. Dennoch ist schon aufgrund des Zusammenhanges zwischen dem Interesse an Gesundheit und Wohlbefinden auf der einen und nachhaltiger Entwicklung auf der anderen Seite eine interdisziplinäre Verknüpfung dieser beiden Wissensbereiche unverzichtbar. Hier findet man auch eine sehr enge Verknüpfung mit dem Schulqualitätsmerkmal „Schulklima und Schulkultur“, bei dem es ja auch um psychisches und physisches Wohlbefinden geht. Hier spielen beispielsweise Fragen der Bewegungsangebote, der Ernährung oder der Verminderung von Stress eine zentrale Rolle.

Die *Kernfelder* der Überschneidung von nachhaltiger Entwicklung und Gesundheit sehen wir in folgenden Schwerpunkten für die Unterrichtspraxis konzentriert:

- *Erstens: Ernährung.* Das umfassende Konzept von Gesundheit fragt schließlich nicht allein nach der dem Körper zuträglichen Form der Kalorienzufuhr, sondern auch nach dem gesamten Wohlbefinden. Von daher stehen sowohl „Slow Food“ als auch der „Fast Food Burger“ auf der Liste der möglichen Themen, auf die reflektiert werden kann. Wir wissen, dass Kinder und Jugendliche in großem Umfang vegetarische Ernährung präferieren, dass sie ferner in der Hitliste der beliebten Gruppierungen die Tierschützer ganz weit vorne ansiedeln. Daher ist

etwa das Thema „Fleischkonsum“ bei den Schülerinnen und Schülern resonanzfähig. Dieses lässt sich auf andere Nahrungsmittel ausdehnen: Themen wie die Ausbeutung der Meere, der Verlust von Fang- und Jagdrechten für indigene Völker etc. machen deutlich, dass es zwischen Einstellungen, Gerechtigkeit und Ökologie eine enge Verknüpfung gibt, zu der man sich selbst gestaltend ins Verhältnis setzen kann.

Dieses Thema bietet zudem eine Vielzahl von Gelegenheiten, die Schule als Lernfeld zu begreifen und zu gestalten (Cafeteria, Pausenfrühstück etc.).

- Zweitens: *Bekleidung/Textilien*. Aus der Perspektive der nachhaltigen Entwicklung geht es in Produktlinienanalysen von *Bekleidung* um die Herkunft der Rohstoffe, die soziale, ökonomische und ökologische Lage in den Erzeugerländern, die Auswirkungen der Verarbeitungsprozesse, aber auch um die durch das Tragen, Waschen und die Entsorgung der Textilien hervorgerufenen Folgen. Findet man bei den Produktlinienanalysen die Gesundheitsaspekte eher indirekt thematisiert, bietet sich ein direkter Zugang z.B. bei der Schadstoffbelastung der Textilien, die durch chemische Veränderungen der Fasereigenschaften hervorgerufen werden.
- Drittens: *Wohnen und Lebensumfeld*. Wir möchten empfehlen, einen Schwerpunkt in diesem Bereich auf die Wahrnehmung und Beurteilung von Wohlbefinden und Risiken zu legen. Themen wie „Lärm“, „Qualität des Wohnquartiers“ und „Verkehrswege“ bieten sich ausgesprochen gut an, um die Risikobewertung durch die Schülerinnen und Schüler zum Thema machen zu können. Vergleiche mit den Urteilen von Experten, Versicherungen, Mitbürgern etc., die Frage nach dem Vertrauen in die Informationsquellen und Risikoverursacher, Möglichkeiten des Ausgleichs von Interessen, Mediationsverfahren u.ä. lassen sich am Komplex der umweltbezogenen Gesundheitsrisiken hervorragend thematisieren.
- Viertens: *Umgang mit Zeit*. Mit der Diskussion um nachhaltige Lebensformen kommt die Rede immer wieder auf „Entschleunigung“, „Zeitwohlstand“, „Entrümpelung der Zeitpläne“, die u.a. der Einsparung von Ressourcen dienen sollen. Es wäre zu prüfen, ob von Seiten der Lehrenden wie der Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten gesehen werden, Zeitwohlstand im Kontext der Schule zu erzeugen. Eigenzeit, so heißt es, fördert das Wohlbefinden, steigert die Lebenszufriedenheit. Wie sich – auch schulorganisatorisch – bei der Entwicklung von Schulprogrammen Zeitwohlstand erzeugen lässt, wäre eine in den Modellschulen zu klärende Frage.

Allen vier genannten Bereichen ist ein offensichtlicher Bezug zu den in der Bevölkerung gepflegten Lebensstilen gemeinsam. Man findet hier eine hervorragende Möglichkeit, exemplarisch zu erproben, wie sich die Einbindung bestimmter Konsummuster und Verhaltensweisen in Lebensstile thematisieren lässt. Verbunden damit ist auch die Frage, inwieweit die Schule in der Lage ist, Modelle nachhaltigen Schullebens oder einer nachhaltigen Schulkultur als Qualität von Schule zu entwickeln.

Literatur

Brockmeyer, R.: Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 71. Herausgegeben von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn 1998

- Boenicke, R./Steffens, U.:Qualitätskriterien und die Arbeit am Schulprogramm. In: Schulverwaltung spezial. Sonderausgabe Nr.1/99: Schulprogramm – Mode oder Chance? Kronach, München, Bonn, Potsdam 1999, S. 18-23
- BUND/Misereor (Hrsg.): Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung, Basel/Boston/Berlin 1996
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Materialien, Heft 69, Bonn 1998
- Daschner, P./Rolff, H.-G./Stryck, T. (Hrsg.): Schulautonomie - Chancen und Grenzen, Weinheim/München 1995
- Deutscher Bundestag: Bundestags-Drucksache 12/3768, „Umweltbildung und Umweltwissenschaften“, Bonn 1992
- Deutscher Bundestag: Bundestags-Drucksache 12/8451, „Umwelt 1994 – Politik für eine nachhaltige umweltgerechte Entwicklung“, Bonn 1994
- Deutscher Bundestag: Bundestags-Drucksache 13/5238, „Große Anfrage zu Umweltbildung“, Bonn 1996
- Deutscher Bundestag: Bundestags-Drucksache 13/8213, „Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage zur Umweltbildung“, Bonn 1997a
- Deutscher Bundestag: Bundestags-Drucksache 13/8878, „Erster Bericht zur Umweltbildung.“ Unterrichtung durch die Bundesregierung vom 30.10.1997, Bonn 1997b
- „Eine Welt/Dritte Welt“ in Unterricht und Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.2.1997 i.d. Fassung vom 20.3.1998
- Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt des Deutschen Bundestages“ (Hrsg.): Die Industriegesellschaft gestalten - Perspektiven für einen nachhaltigen Umgang mit Stoff- und Materialströmen, Drucksache 12/8260 vom 12.7.94, Bonn 1994
- Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt des Deutschen Bundestages“ (Hrsg.): Konzept Nachhaltigkeit. Fundamente für die Gesellschaft von morgen. Zwischenbericht. Zur Sache 1/97, Bonn 1997
- Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt des Deutschen Bundestages“ (Hrsg.): Konzept Nachhaltigkeit. Vom Leitbild zur Umsetzung, Abschlussbericht, Bonn 1998
- Fend, H.: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München 1998
- Fleischer-Bickmann, W.: Profil zeigen reicht nicht, In: Journal für Schulentwicklung, Heft 2, 1997
- Fraunhofer Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung: Delphi 98 Umfrage: Zukunft nachgefragt. Studie zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik, Karlsruhe 1998
- Haan, G. de u.a.: Umweltbildung als Innovation. Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben, Berlin/Heidelberg u.a. 1997

- Haan, G. de: Bildung für Nachhaltigkeit: Schlüsselkompetenzen, Umweltsynndrome und Schulprogramme. Paper 98-144, Berlin: Forschungsgruppe Umweltbildung FU Berlin 1998
- Haan, G. de/Harenberg, D.: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72. Herausgegeben von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn 1999
- Harborth, H.-J.: Dauerhafte Entwicklung statt globaler Selbstzerstörung: Eine Einführung in das Konzept des „Sustainable Development“, Berlin 1993
- Harenberg, D.: Endbericht der Studie: „Erschließung von Unterrichtsinhalten und –methoden zum Thema ‚Nachhaltige Entwicklung‘ in der schulischen Bildung“ (3 Bände). Vorgelegt dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Berlin 1998
- Hauff, V. (Hrsg.): Brundtlandbericht: Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Unsere gemeinsame Zukunft, Greven 1987
- Hentig, H. von: Bildung, München/Wien 1996
- Huber, J.: Nachhaltige Entwicklung. Strategien für eine ökologische und soziale Erdpolitik, Berlin 1995
- Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996
- Kastenholz, H.G./Erdmann, K.H./Wolff, M. (Hrsg.): Nachhaltige Entwicklung. Zukunftschancen für Mensch und Umwelt, Berlin/Heidelberg 1996
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Die Zukunft denken – die Gegenwart gestalten. Handbuch für Schule, Unterricht und Lehrerbildung zur Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“, Weinheim/Basel 1997
- Posch, P./Altrichter, H.: Schulqualität. Wien 1999
<http://www.qis.at/pdf/schulqualität.pdf> – 48 K – 18.Jan 2000
- Prognos AG, Basel / Infratest Burke Sozialforschung GmbH & Co, München: Delphi-Befragung 1996/1998 „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“, durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie - Integrierter Abschlussbericht -Zusammenfassung von Delphi I „Wissensdelphi“ und Delpi II „Bildungsdelphi“ München/Basel 1998
- Infratest Burke Sozialforschung GmbH & Co, München: Delphi-Befragung 1996/1998 „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“, durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie - Abschlussbericht zum „Bildungs-Delphi“ München 1998
- Richter, C.: Schlüsselqualifikationen, Alling 1997
- Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (RSU): Umweltgutachten 1994. Deutscher Bundestag, Drucksache 12/6995, Bonn 1994
- Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (RSU): Umweltgutachten 1996, Stuttgart 1996a

Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (RSU): Umweltgutachten 1998, Stuttgart 1998

Schulverwaltung spezial. Sonderausgabe Nr.1/99: Schulprogramm – Mode oder Chance? Kronach, München, Bonn, Potsdam 1999

Umweltbundesamt: Nachhaltiges Deutschland. Wege zu einer dauerhaft-umweltgerechten Entwicklung, Berlin 1997

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU): Jahresgutachten 1993: Welt im Wandel: Grundstruktur globaler Mensch-Umwelt-Beziehungen, Bonn 1993

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU): Jahresgutachten 1994: Welt im Wandel: Die Gefährdung der Böden, Bonn 1994

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU): Jahresgutachten 1995: Welt im Wandel: Wege zur Lösung globaler Umweltprobleme, Berlin/Heidelberg 1995

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU): Jahresgutachten 1996: Welt im Wandel: Herausforderungen für die deutsche Wissenschaft, Berlin/Heidelberg 1996