

forum exkurse

Willi Linder

Informelles Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung

**Mit einer Einführung
von Werner Lenz**

Editorische Notiz:

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) entspricht einer neuen, integrativen Perspektive für unseren Bildungsalltag. Oft als neues Paradigma beschrieben, sind ihre konzeptionellen Grenzen noch in Diskussion, ihre Entwicklung noch im Fluss. Für den Arbeitsfokus der „forum exkurse“ wurde BNE als Teil einer allgemeinen Bildungsaufgabe verstanden. BNE soll dabei insbesondere in der heranwachsenden Generation zur Humanisierung der Lebensverhältnisse und zu einem verständigen Umgang mit der Lebenswelt beitragen. Es ist ein neues Bildungskonzept, das auf dem Paradigma der nachhaltigen Entwicklung basiert und Begriffe wie Interdisziplinarität, Partizipation, systemisches Wissen und reflektierte Gestaltungskompetenz integriert. Mit 1. Jänner 2005 begann weltweit die UN-Dekade zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Für weitere Informationen: <http://www.umweltbildung.at/nachhaltigkeit>
<http://www.umweltbildung.at/bildungsstrategie>

IMPRESSUM

Herausgeber: Umweltdachverband

Verleger: FORUM Umweltbildung

Beide: Alser Straße 21/1, 1080 Wien

Tel.: 0043/1/402 47 01, Fax: 0043/1/402 47 01-51

E-Mail: forum@umweltbildung.at, Internet: www.umweltbildung.at

Das FORUM Umweltbildung ist eine Initiative des Bundesministeriums für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (Abt. II/3 Nachhaltige Entwicklung) und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (Abt. I/9 Politische Bildung und Umweltbildung).

Projektträger: Umweltdachverband

Projektleiter: Dr. Wolfgang Sorgo

Autoren: Mag. Willi Linder; Univ. Prof. Dr. Werner Lenz, Dipl. Päd. Friedrich Hagedorn, Mag. Ute Mörtl

Layout: Mag. Christoph Rossmeissl

ISSN: 1990-9748

Willi Linder

**Informelles Lernen und Bildung
für nachhaltige Entwicklung**

Mit einer Einführung von Werner Lenz

Durchführung:

FORUM Umweltbildung
Alser Straße 21
1080 Wien
Tel.: 0043/1/402 47 01
Fax: 0043/1/402 47 01-51
E-Mail: forum@umweltbildung.at

Erstellt im Auftrag des



lebensministerium.at

Inhalt

Editorische Notiz:.....	2
Impressum.....	2
Vorwort	4
1 Informelles Lernen – Chance und Verantwortung	8
<i>Einführung von Werner Lenz</i>	
Lernen geschieht überall	8
Das Leben lehrt	8
Lernen will gelernt sein.....	9
Lernen in Eigenverantwortung.....	9
Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	10
Sich selbst lehren	10
Politische Teilhabe.....	11
Literatur	11
2 Lernen neu denken	12
Informelles Lernen.....	13
Informelles Lernen für die Bildung für nachhaltige Entwicklung erschließen.....	15
Literatur	16
3 Informelles Lernen im Ehrenamt	18
Engagement mit „Eigen-Sinn“	18
Ehrenamt: Kein Thema im formalen Bildungswesen	19
Zertifizierung.....	19
Zusammenfassung.....	20
Literatur	20
4 Informelles Lernen in Agenda Prozessen	21
Beobachten oder Mitmachen?.....	21
Neues Aktionsfeld für bereits Engagierte	22
Zertifikate – ein Anreizsystem für Engagement?	23
Professionalisierung durch Kooperation?.....	24
Zusammenfassung:	25
Literatur	25
5 Fernsehen und Radio als Bildungseinrichtungen	26
Literatur	28
<i>Exkurs I</i>	
6 Green-TV sells?	
Neue Ansätze für Umwelt und Nachhaltigkeit im deutschen Fernsehen.....	29
<i>Von Friedrich Hagedorn</i>	
Nachhaltigkeit im Fernsehen – gesichtslos?	29
Nachhaltige Programm-Potenziale	31
Engagiertes Fernsehen mit Zukunft	32
Literatur/Quellen:.....	34

7	Lernen und neue Medien	35
	Soziales Lernen im „Netz“	35
	Intenetbasierte Wissensgesellschaft	36
	Ungestaltetes Wissen	38
	Zusammenfassung	39
	Literatur	39
	<i>Exkurs II</i>	
8	Spielend Probleme lösen	
	Forumtheater: Brücke zwischen Bevölkerung und Politik	40
	<i>Von Ute Mörtl</i>	
	Ein Happy End durchs Publikum	40
	Arbeit mit Schulen	40
	Kein Blatt vor dem Mund	41
	Mehr als einmalige Happenings	41
	Kreativität & Hirnschmalz	41
	Gemeinde-Entwicklung	42
	Forumtheater	42
	Link	42
9	Zusammenfassung	43

1 Informelles Lernen – Chance und Verantwortung

Einführung von Werner Lenz

Lernen geschieht überall

Neben der Wetterlage hat sich heutzutage auch die „Bildungslage“ einen vorderen Platz in der Berichterstattung erobert und ist zu einem vieldiskutierten Thema geworden. Mit Lernen beschäftigt sich die Öffentlichkeit in verschiedenen Beziehungen: im vorschulischen Bereich hinsichtlich Krippe, Kindergarten und Vorschule, im frühen Spracherwerb, in der Neuen Mittelschule, bei den Studiengebühren, den Lehrstellen, den Pädagogischen Hochschulen und der Lehrerbildung, bei den Leistungen der Fachhochschulen und Universitäten und nicht zuletzt im Zusammenhang mit Persönlichkeitsbildung und Politischer Bildung. Letztere wurde mit der Herabsetzung des Wahlalters auf 16 Jahre in Österreich wieder sehr aktuell. Das Sprichwort, „Man lernt nie aus“, hat sich in die Forderung verwandelt lebenslang zu lernen. Hier findet nun ebenfalls eine Differenzierung statt. Jedes Lernen – in Schule, Hochschule, Weiterbildung, am Arbeitsplatz und in der Freizeit – bekommt Bedeutung. Die Gesellschaft und die sie leitenden ökonomischen Kräfte brauchen Menschen, die ihr ganzes Potential ausschöpfen – dazu dient heute Lernen. Lernen und Weiterlernen gelten als Mittel, um die ökonomische Leistungsfähigkeit der Menschen zu erhöhen aber auch als Chance, um im gesellschaftlichen Wandel zu bestehen. Lernen von Qualifikationen, um den dominierenden wirtschaftlichen Zielen zu nutzen – oder lernen, um sich selbst zu bilden und Gesellschaft und Umwelt mitzugestalten, beschreibt, etwas flott formuliert, die aktuellen gegensätzlichen Interessen am „Lernen“.

Das Leben lehrt

Wir lernen immer und überall. Mit zunehmender Bedeutung des Lernens tritt das, was dabei herauskommt, nämlich die individuellen Lernergebnisse – die Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen – in den Vordergrund. Dabei zeigt sich, nicht nur in der Schule lernen wir, sondern das Leben selbst lehrt uns ständig. Wir lernen am Arbeitsplatz, in Beziehungen, durch Bücher und Zeitungen, im Internet, im Theater und Kino, durch Radio und Fernsehen. Wir lernen auf Reisen, durch alltägliche Wahrnehmungen, in Gesprächen, beim Zuhören, im Museum oder beim Wandern auf einem Lehrpfad. Wir lernen, ohne dass uns jemand anleitet, ohne dass wir in organisierten Lehrveranstaltungen sitzen, allein durch unsere Neugier und Aufmerksamkeit, geleitet vom Wunsch etwas zu wissen oder zu können. Dieses „Erfahrungslernen“ bezeichnen wir als „informelles Lernen“. Gemeint ist ein Lernen, das nicht in Institutionen sondern ohne Lehrplan und Prüfung, eigeninitiativ und selbstorganisiert geschieht. Davon unterscheiden wir das „formale Lernen“. Dies geht innerhalb einer Einrichtung wie Schule und Universität, angeleitet von Lehrpersonal auf Prüfung und Zertifikat bezogen vor sich. Mit dem Ausdruck „formelles oder informelles Lernen“ bezeichnet man das Lernen in Kursen der Weiterbildung, wo zwar eine Form vorgegeben ist, aber nur kurzfristige Organisationsstrukturen bestehen. Zwischen formalem Lernen und informellem Lernen gibt es aber auch keine eindeutigen Abgrenzungen, sondern Übergänge. Wenn wir in Institutionen „formal“ lernen, so ist das Anlass „informell“ weiterzulernen. Die fließende Grenze zwischen beiden Lernformen zu akzeptieren bedeutet didaktisch den

Lernenden Raum und Zeit zu geben ihre Lerninteressen zu entfalten und zu beurteilen. Informelles Lernen zu berücksichtigen, heißt die Eigenaktivität, die Interessenslage und die Lebensbezüge der Lernenden zu achten.

Lernen will gelernt sein

Wir können davon ausgehen, dass die Realität des formalen Lernens – durch Curricula, die Gestaltung von Prüfungen, das Verhalten von Lehrenden, die Atmosphäre von Institutionen – die Bereitschaft zum informellen Lernen beeinflusst. Unklar ist allerdings, ob bei negativen Erfahrungen in der Bildungsinstitution informelles Lernen verhindert oder doch ein Widerstand aufgebaut wird, der selbstorganisiertes Lernen bestärkt - und umgekehrt. Empirisch belegt ist allerdings, dass informelles Lernen nicht als Ausgleich zu einem versäumten formalen Lernen wirksam wird. Mangel an formalen Lernerfahrungen bringt offensichtlich – zumindest statistisch festgestellt – ein geringes Engagement bei informellem Lernen mit sich. Ein Befund einer Erhebung zum informellen Lernen von Erwachsenen in Österreich ergibt, dass Personen mit höherer Bildung und entsprechender beruflicher Position, informelles Lernen intensiver wahrnehmen. So lautet ein Ergebnis des Adult Education Survey (Statistik Austria, 2009, S. 74f.): „Bei allen Arten informellen Lernens verzeichnete die Berufsgruppe ‚Führungskräfte; Akademische Berufe; Fachkräfte mittlerer Qualifikation‘ die höchste Teilnahmequote. 53,7% der Angehörigen dieser Berufsgruppe lernten informell von Familienangehörigen, Freundinnen, Freunden, Kolleginnen oder Kollegen; 78,9% lernten informell durch das Lesen von Büchern und Fachzeitschriften; 65,0% lernten informell mit Hilfe des Computers; 39,1% über Fernsehen, Radio und Videofilme; 43,6% lernten durch die Teilnahme an Führungen durch Museen, historische Stätten, Naturschauplätze oder Industriestätten; und 20,8% der Angehörigen der Berufsgruppe ‚Führungskräfte; Akademische Berufe; Fachkräfte mittlerer Qualifikation‘ lernten informell in Bibliotheken oder Lernzentren.“

Analog zum Besuch von Weiterbildung gilt auch für informelles Lernen – je höher die höchste abgeschlossene Schulbildung, desto höher ist auch der Anteil der Personen die die unterschiedlichen Arten informellen Lernens nutzen (vgl. ebd., S. 40ff.).

Lernen in Eigenverantwortung

Informelles Lernen findet plötzlich gesellschaftliche Aufmerksamkeit. Das ist kein Zufall. Von den heutigen Arbeitskräften wird erwartet, dass sie lernbereit, für neue Situationen aufgeschlossen, ihr Potential optimierend, flexibel und mobil zur Verfügung stehen. Eine global orientierte Wirtschaft, die sich ständig in Wettbewerb und Konkurrenz befindet, braucht MitarbeiterInnen, die alles, was sie je gelernt haben, in ihrer Arbeitstätigkeit zur Verfügung stellen. Das, was Bildungsinstitutionen für den künftigen Beruf mitgaben, war ja nie genug. Eine institutionelle Antwort auf diesen Mangel will die Fachhochschule, die gezielt berufsbezogene Ausbildung vermittelt, geben. Eine andere Antwort sind die Programme und Projekte, die Schule oder Universität stärker mit den Anliegen der Wirtschaft verbinden wollen.

Der gesellschaftliche Wandel der letzten Jahre bringt einen unübersehbaren Trend mit sich: die Eigenverantwortlichkeit der Menschen wird betont. Individualisierung, Verlust von Solidarität, geringeres Vertrauen in traditionale Masseninstitutionen wie Gewerkschaft oder Kirche kennzeichnen die Gegenwart. In einer Welt, in der alle gegen alle konkurrieren, alte Grenzen aufgegeben werden, bislang fremde Religionen und Kulturen stärker als

bisher miteinander in Berührung kommen, lernt der Einzelne eben auch „informell“ sich zu orientieren. Lernen hat sich erweitert und verlagert – von den Schulbänken und aus den Vorlesungssälen zu den Arbeitsplätzen und den individuellen Initiativen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Nicht nur unser „Funktionieren“ in wirtschaftlicher Hinsicht auch die Beschäftigung mit den Arbeits- und Lebensbedingungen in unserer Gesellschaft, in nationaler und internationaler Hinsicht, wird Thema informellen Lernens. Gerade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, die sich lebensbegleitend und lebensintegriert versteht, ist auf informelle Lern- und Bildungsprozesse angewiesen. Davon betroffene Themengebiete sind z.B. Naturschutz, Werthaltungen, Umgang mit Ressourcen, Gerechtigkeit zwischen Geschlechtern, Verständigung zwischen Kulturen und Religionen oder das Praktizieren von Toleranz und Empathie. Dafür können Schule und andere Institutionen nur Anregungen und erstes Basiswissen geben.

Aber es ist Aufgabe der traditionellen Bildungsinstitutionen Lehr- und Lernformen sowie didaktische Designs zu entwickeln, um die Reflexion gesellschaftlicher Rahmenbedingungen sowie „eingreifendes“ und „erweitertes“ Denken (vgl. Lenz, 2010) zu fördern.

In diesem Zusammenhang sollte es auch ein Anliegen sein, wozu die Beiträge dieser Publikation ermutigen, sich intensiver mit den Implikationen und Chancen von Fernsehen und Radio, ehrenamtlicher Tätigkeit, Internet oder Theater für informelles Lernen zu befassen.

Sich selbst lehren

Bürgerbewegungen wie Anti-Atomkraft- oder die Friedensbewegung sind Gelegenheiten und brauchen informell Lernende ebenso wie der Einsatz gegen oder für ein Verkehrsprojekt oder den Bau von Anlagen zur Müllentsorgung. Die vor sich gehende Globalisierung kann ebenfalls als Anlass für informelles Lernen gesehen werden. Die Journalistin Naomi Klein bezeichnet das Engagement gegen inhumane Globalisierung als ein Lernprojekt. In ihrem Buch „Über Zäune und Mauern“ (2003), das sie als Protokoll dieses Lernprozesses versteht, schreibt sie (S. 16): „Diese Bewegung hat keine Führer im traditionellen Sinne, sondern besteht nur aus Menschen, die gewillt sind zu lernen und das Gelernte weiterzugeben.“

Musiker lernen informell und die Schule kann ihren Musikunterricht neu konzipieren, indem sie den Lernenden mehr Autonomie einräumt (vgl. Green, 2008). Wir tun es beim Erlernen einer Fremdsprache, im Studium, beim Radfahren, beim Skilauf oder beim Nutzen des Computers. Ist nicht das berühmte „Durch Fehler wird man klug!“ meist ein informelles Lernen? Die Zerstörung der Umwelt, das Waldsterben, das Ozonloch, die Anwendung von Pestiziden, die Verteilung von Reichtum und Armut auf der Welt sind Beispiele für Themen, über die wir „informell“ etwas lernen. Nicht zuletzt ist der Arbeitsplatz als Ort informellen Lernens zu nennen. Wir lernen dort zu organisieren, zu beraten, zu führen, unser Wissen anderen zu vermitteln und sehr viel sachliches Wissen ohne Kursbesuch, ohne Lehrpersonal und ohne Zertifizierung.

Formales Lernen ist nicht unwichtig, sondern soll in seiner Bedeutung gesehen werden, den Lernenden Anregung zu informellem Lernen zu geben. Institutionen können nicht allen Menschen alles lehren. Deshalb ist informelles Lernen z.B. zu unterstützen, wenn die Einzelnen sich als bewusste Wähler, als partizipierende aktive BürgerInnen verhalten sollen

(vgl. Ködelpeter, Nitschke, 2008). Der Erwerb von Risikokompetenz ist ein weiteres Beispiel: formales Lernen schafft Grundwissen, den „Mut zum Risiko“ kann sich aber jeder Mensch nur über Erfahrung aneignen, wobei hierfür „outdoor-Angebote“ genutzt werden können (vgl. Einwanger, 2007). Befragt man Menschen – bitte probieren Sie es aus, auch an sich selbst – so neigt der Großteil zur Antwort, etwa 75% ihres Wissens und Könnens hätten sie außerhalb von Institutionen gelernt. Speziell auf dem beruflichen Sektor stellt sich die Frage, wie informell erlernte Qualifikationen, Fähigkeiten und Kompetenzen zu überprüfen und anzuerkennen sind. Hat bislang Note, Zeugnis oder Zertifikat genügt, wird nun individuelle Beurteilung nötig, die auf mehreren Indikatoren beruht. Eine Antwort ist die Einführung von Standards, aus denen sich überprüfbare Kriterien ableiten lassen, eine andere die Einführung von Profilpässen (vgl.: <http://www.profilpass-online.de>). In der beruflichen Praxis gibt es natürlich längst differenzierte Aufnahmeformen, die sich aus Test, Interview, Referenzen und Probezeit kombinieren.

Politische Teilhabe

Der gesellschaftliche Wandel, markiert durch Modernisierung, Globalisierung und Individualisierung, rückt das informelle Lernen ins Licht. Von Interesse ist, was der Mensch kann, aus sich macht, was er aus sich herauszuholen bereit ist. Auch über Lernen ist Ausbeutung möglich – auch durch Lernen kann sich der Einzelne dagegen wehren und zu seiner Bildung und Selbstbestimmung beitragen.

Im Sinne einer bewussten politischen Partizipation liegt es, die in den Medien, aber auch in Internet, Theater, Kino oder anderen öffentlichen Darbietungen und selbstverständlich in den Bildungseinrichtungen bestehenden Angebote zum Weiterlernen – zum informellen Lernen zu nutzen. Die gesellschaftliche Verantwortung besteht darin, Angebote entsprechend anregend zu gestalten und Räume sowie frei zugängliches Lernmaterial zur Verfügung zu stellen, um Lernen in Eigeninitiative und durch persönliche Interessen motiviert, zu ermöglichen. Die individuelle Verantwortung besteht darin zu erkennen, dass politische Teilhabe und praktizierte Demokratie auf Bildungs- und Lernprozesse der Einzelnen angewiesen sind, die nicht von Institutionen vorgegeben, von Lehrenden vorgetragen oder durch Prüfungen abverlangt sind.

Informelles Lernen verweist auf die Freiheit des Menschen sich bildend und lernend zu entfalten und sich selbst, seine Umwelt und seine Beziehungen zu anderen Menschen mitzugestalten.

Literatur

- EINWANGER, Jürgen (Hg.) (2007): Mut zum Risiko. Herausforderungen für die Arbeit mit Jugendlichen. München
- GREEN, Lucy (2008): Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy. Bodmin/Cornwall
- KLEIN, Naomi (2003): Über Zäune und Mauern. Berichte von der Globalisierungsfrente. Frankfurt/Main
- KÖDELPETER, Thomas; NITSCHKE, Ulrich (Hrsg.) (2008): Jugendliche planen und gestalten Lebenswelten. Partizipation als Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel. Wiesbaden
- LENZ, Werner: Mitgefühl und Widerstand. In: Schröttner, Barbara; Hofer, Christian (Hrsg.) (2010): Kompetenzen. Interdisziplinäre Rahmen. Graz, S. 17-28

2 Lernen neu denken

Bildung für nachhaltige Entwicklung nimmt für sich in Anspruch, „Lernen neu zu denken“: Von einer offenen, regulativen Idee ist die Rede, von Kompetenzen, die nötig sind, um Umwelt, die Gesellschaft und das eigene Leben zukunftsfähig zu gestalten. Aktive Verantwortungsübernahme, die Bereitschaft, sich einzubringen, an gesellschaftlichen Prozessen zu partizipieren und die Fähigkeit des „Zusammen-Denkens“ von ökologischen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Dimensionen gesellschaftlicher Prozesse sind Kernpunkte einer nachhaltigen Entwicklung. Bildung will diese Fähigkeiten entwickeln, sie im regionalen und lokalen Kontext erproben.

Bildung für nachhaltige Entwicklung setzt sich mit Fragen der Ressourcenschonung und des Naturschutzes ebenso auseinander wie mit Grundlagen der interkulturellen Verständigung, der Entwicklung der Regionen oder der Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern. Sie will partizipatives, transdisziplinäres Lernen, die Auseinandersetzung mit Wertesystemen oder die Fähigkeit zur Reflexion, zu kritischem Denken fördern. Diese bei weitem unvollständige Aufzählung von Herausforderungen verdeutlicht: Bildung für nachhaltige Entwicklung ist eine Mammutaufgabe, der Schule allein kann dies nicht gelingen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung erfordert die umfassende, ganzheitliche Auseinandersetzung mit Umwelt und Gesellschaft – sie ist ein lebensbegleitender Prozess. Die Auseinandersetzung mit Werthaltungen etwa kann sich nicht auf die Schule beschränken. Toleranz, Weltoffenheit, Empathie sind Prinzipien, die wir uns in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Zusammenhängen erarbeiten. Mitbestimmung, Beteiligung muss sich im Alltag manifestieren – auch und gerade außerhalb abgeschlossener Bildungsprojekte.

Univ. Prof. Gerhard de Haan, Vordenker und Doyen der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland, hat den Versuch unternommen, Kompetenzen zu beschreiben, die Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Ziel hat. Dazu gehören

- Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
- Vorausschauend denken und handeln
- Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
- Gemeinsam mit anderen planen und handeln können
- An Entscheidungsprozessen partizipieren können
- Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden
- Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
- Selbstständig planen und handeln können
- Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können

Auch diese Liste (<http://www.institutfutur.de/transfer-21>) verdeutlicht: Der Schule allein kann dies nicht gelingen. Sie kann und muss Grundlagen schaffen, notwendig sind darüber hinaus Lernprozesse in gesellschaftspolitischen Zusammenhängen, Qualifizierungsprozesse im beruflichen Kontext, die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit.

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein normatives Konzept – generationenübergreifende Gerechtigkeit, Solidarität, Demokratie sind Ziel.

Diesen Zielen können wir uns nur über den Weg des lebensbegleitenden Lernens annähern.

Darüber hinaus ist Bildung für nachhaltige Entwicklung selbst „in Entwicklung“: die Vision, die Zielsetzung sind unmittelbar einleuchtend, die Schritte dahin aber noch unsicher. „Wege entstehen im Gehen“, meinte der Dichter Antonio Machados, 1875 - 1939) – dies gilt auch für den Weg zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. National und international werden „Beispiele guter Praxis“ für Bildung für nachhaltige Entwicklung gesucht und Innovation gefordert. Ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess soll initiiert und aufrecht erhalten werden, daher verweist die österreichische Strategie (<http://www.umweltbildung.at/cms/download/1232.pdf>) auch auf das bekannte Deming-Rad mit der Abfolge „Planen – Ausführen – Überprüfen – Verbessern“ und natürlich wieder „Planen“.

Bildung für nachhaltige Entwicklung braucht neue Ideen, neue Herangehensweisen, braucht Innovation – darüber besteht Konsens. Wo aber entsteht Innovation, wie kann sie gefördert werden? Die Unternehmensberater von „Forward2Business“ in Leipzig beschreiben Ausgangsbedingungen für Innovationen: „Sie entstehen interessanterweise nicht an jenen Punkten über die wir am meisten wissen. Sondern an jenen Punkten, mit denen wir uns bisher am wenigsten beschäftigt haben. Dies mag anfangs kurios klingen, doch stellen wir uns es so vor: Aus einem Lehrbuch, das wir bereits komplett verinnerlicht haben und täglich anwenden, werden wir nichts Neues mehr lernen. Hingegen werden wir aus einem bislang unbekanntem Lehrbuch viele neue Sichtweisen und Techniken lernen. Wir werden überlegen und Ideen haben, wie diese neuen Sichtweisen und Techniken für uns nützlich sind und unsere Probleme lösen können. Nichts anderes ist: Innovation!“ (<http://www.2bahead.com/thinktank/trendanalyse-wie-entstehen-innovationen-bruecken-ueber-die-leere-statt-gedankengefaengnisse.html?skip=10>). Folgt man diesem Gedanken, entsteht Innovation durch inter- und transdisziplinäres Arbeiten. Die starke Strukturierung der formalen Bildung steht dem zu Folge Innovationen eher hemmend gegenüber. Gerade im Bildungsbereich wurden zahlreiche Innovationen außerschulisch oder im „alternativen Schulwesen“ entwickelt: Montessoripädagogik etwa zählt heute – beinahe 100 Jahre nach der Entwicklung des Konzepts – zum Standardrepertoire im Volksschulbereich, hat sich aber erst über den Umweg privater Schulformen etabliert. Zahlreiche Methoden zur Entwicklung sozialer Kompetenzen wurden für Trainings in der Erwachsenenbildung entwickelt, die Spielpädagogik stammt aus dem Freizeitbereich.

Informelles Lernen

KollegInnen über die Schulter schauen und lernen, „wie sie es machen“, ein Fachbuch lesen und die Schlussfolgerungen diskutieren, in Gesprächen Ideen austauschen – wir wissen, dass in diesen Situationen gelernt wird, ebenso dass dieses Lernen für uns alle von großer Bedeutung ist. Auch wenn uns informelle Lernsituationen durchaus vertraut sind – der Begriff informelles Lernen ist nur schwer fassbar, er erscheint uns schwammig. Informelles Lernen ist ein Weg, es sagt nichts über das Ziel aus. Als soziale Kompetenz kann informell genauso gut Rücksichtslosigkeit wie Empathie gelernt werden, je nachdem.

Doch auch der Weg ist unklar: erschließt sich doch informelles Lernen zuerst durch Abgrenzung, als Sammelbezeichnung für alles Lernen außerhalb des formalen Bildungswesens. Dann endet schon die Übereinstimmung der einzelnen Definitionen: informelles Lernen charakterisieren die einen als beiläufiges, manchmal sogar unbewusstes Lernen in der Arbeit oder Freizeit. Andere sehen informelles Lernen in erster Linie durch Selbstbestimmung

des Lernprozesses gekennzeichnet und sprechen von informellem Lernen nur, wenn der Lernprozess bewusst erfolgt.

In den letzten Jahren wurde eine Vielzahl von Publikationen zum Informellen Lernen erstellt, Definition und Abgrenzung wurde breit diskutiert. In Deutschland wurde im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung eine eigene Arbeitsgruppe zum informellen Lernen eingerichtet, Mathias Rohs und Bernd Overwien, beide gehören der Arbeitsgruppe an, haben umfassende Informationen auf der Webseite www.informelles-lernen.de zusammengestellt. Es sprengt den Rahmen dieser Publikation, die Diskussionen auch nur annähernd adäquat wiederzugeben, die nachstehenden Überlegungen geben bestenfalls einen ersten kurzen Einblick.

Günther Dohmen, Autor der Studie „informelles Lernen“ des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2001) listet informelle Lernformen auf: Informelles Lernen als Erfahrungslernen, als implizites Lernen, als Alltagslernen, selbstgesteuertes Lernen oder kompetenzentwickelndes Lernen.

Dohmen vergleicht in der angeführten Studie verschiedene Herangehensweisen und Definitionen. Er zitiert den Kanadier David Livingstone (S 58 ff), der meint, das Streben nach Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten außerhalb der Institutionen kennzeichnet informelles Lernen, ebenso, dass Ziele, Inhalte und Mittel vom Lernenden selbst bestimmt werden. Wesentlich scheint Livingstone, dass Lernende selbst dieses Lernen als Wissenserwerb einstufen. Lernen, ohne sich selbst des Lernprozesses bewusst zu sein, wird als inzidentielles, beiläufiges Lernen bezeichnet. Diese Lernformen zählt Livingstone laut Dohmen nicht zum informellen Lernen.

Die Definition der EU-Kommission geht laut Dohmen einen etwas anderen Weg: Sie grenzt drei Bereiche ab: formal – nonformal und informell. Die EU sieht informelles Lernen zudem als „meist nicht intentional“ ganz im Gegensatz zu Livingstone.

In ihrem Buch „Bildung und anderes Wissen – zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung“ geht die Sozioökonomin Nese Sevsay-Tegethoff auf die unterschiedlichen Definitionen und Sichtweisen auf informelles Lernen ein. So zitiert sie unter anderem Jens Bjørnavold vom europäischen Berufsbildungsinstitut CEDEFOP, der drei Charakteristika des informellen Lernens nennt.

- Lernen außerhalb von Bildungseinrichtungen wie Seminarhäusern, Volkshochschulen,
- entwickelt sich in der Regel in Zusammenhang mit anderen Tätigkeiten und
- wird von öffentlichen Einrichtungen bisher nur unzureichend anerkannt.

(Nese Sevsay-Tegethoff, S 86)

Mit dem letzten Punkt wird ein Grund erkennbar, warum informelle Bildung auf EU-Ebene „zum Thema“ wurde: Ausbildungen sind im EU-Raum unterschiedlich stark formalisiert. Während in manchen Ländern schulische Bildungswege Voraussetzung etwa für die Ausübung eines Gewerbes sind, ist es in anderen Staaten vor allem berufliche Erfahrung – mit einem hohen Anteil an informellem Lernen. Dieses Lernen zu beschreiben, es mit formal erworbenen Kompetenzen zu vergleichen und schließlich zu zertifizieren, ist Teil der Bemühungen zur Harmonisierung innerhalb der Europäischen Union.

Informelles Lernen, gar informelle Bildung ist spätestens seit der Verabschiedung der EU-Lissabon-Strategie topaktuell: Die aktuellen Herausforderungen im harten globalen Wettbewerb, eine sich dramatisch verändernde Gesellschaft und nicht zuletzt die ökologische Krise – Stichwort Klimawandel – erfordern mehr denn je informelles Lernen. Noch dazu scheint dieses Lernen kostengünstig: kein Lehrpersonal, keine Kosten für entfallende Arbeitszeit, keine Schulungsgebäude.

Gründe für den Bedeutungszuwachs, den informelles Lernen erfährt, gibt es viele: Einerseits entsteht mit der Individualisierung der Gesellschaft die Notwendigkeit, Bildung verstärkt zu personalisieren. Dies drückt sich auch in der Entwicklung persönlicher Portfolios aus, die zunehmend selbstorganisierte Bildungsschritte und Lernerfahrungen dokumentieren. Andererseits fällt es den öffentlichen Bildungssystemen schwer, rasch auf neue Bildungsbedürfnisse zu reagieren. Flexible Zusatzangebote und individuell gestaltetes Lernen gewinnen an Bedeutung.

Informelles Lernen ergänzt vielfach formales Lernen, Studierende etwa lernen sehr viel informell, wenn sie sich im Großbetrieb Universität durchsetzen müssen. Es bedarf der Selbstorganisation, um sich neues und aktuelles Wissen, das noch gar nicht in den etablierten Institutionen gelehrt wird, anzueignen. Dabei spielen gedruckte und elektronische Medien eine große Rolle, ebenso das Lernen am Arbeitsplatz oder durch Tagungen, Kongresse und Reisen meint auch Univ. Prof. Werner Lenz in der Einführung und verweist darauf, dass formales Lernen in Institutionen einen Anlass darstellt, informell weiterzulernen.¹

Informelles Lernen lässt sich kaum eingrenzen, manifestiert sich in den unterschiedlichsten persönlichen und sozialen Kontexten. Wir lernen

- am Arbeitsplatz,
- durch demokratische Beteiligung
- durch gesellschaftliches, ehrenamtliches Engagement
- durch Kultur, Literatur, Theater und Film
- an inszenierten Lernorten, etwa Umwelt- und Naturschutzzentren
- in der Peer-Group
- im familiären Umfeld
- in der Mediengesellschaft
- im Cyberspace

Zu jedem dieser Bereiche gibt es Studien, praktische Erfahrungen. Die Betrachtung informellen Lernens ist darüber hinaus keineswegs wertfrei, vielfach sogar kontroversiell, je nachdem ob informelles Lernen als Chance, als Stärkung der Persönlichkeit oder als Griff der Wirtschaft und der Politik nach den letzten Freiräumen gesehen wird, frei nach dem Motto: Achte auch in deiner Freizeit darauf, dass deine Erlebnisse und Erfahrungen, dein Engagement wirtschaftlich genutzt werden kann.

Informelles Lernen für die Bildung für nachhaltige Entwicklung erschließen

Ivan Illich meinte 1973: „Das meiste Lernen ist nicht das Ergebnis von Unterweisung. Es ist vielmehr das Ergebnis ungehinderter Teilnahme in

¹ vgl. Informelles Lernen – Chance und Verantwortung – Einführung

sinnvoller Umgebung“.² Die Skepsis gegenüber formalen Bildungsformen, verbunden mit der Hoffnung, neue Lernorte erschließen zu können, teilen viele, gerade im Bereich der Umweltbildung: „Erkläre es mir, und ich werde es vergessen. Zeige es mir, und ich werde mich erinnern. Lass es mich selber tun, und ich werde es verstehen.“ Dieses Zitat, es wird Konfuzius zugeschrieben, ist wohl allen in der Umweltbildung Tätigen vertraut. Es beinhaltet den Appell, Handeln im schulischen Kontext zu ermöglichen, verweist aber gleichzeitig auch auf die Grenzen formaler Bildung und auf das Potential informellen Lernens.

Wie aber läßt sich informelles Lernen für Bildung für nachhaltige Entwicklung nützen? Wie kann Informelles Lernen gefördert, ermöglicht werden? Was sind die Voraussetzungen – sowohl individuell als auch gesellschaftlich? Wie kann dem informellen Lernen eine „Richtung“, ein Ziel gegeben werden im Sinne des normativen Konzeptes der Bildung für nachhaltige Entwicklung, wenn es sich doch weitgehend der Steuerung entzieht? Sind es vor allem soziale Fähigkeiten, etwa im Umfeld ehrenamtlicher Tätigkeiten? Ist es primär die Fähigkeit, Zusammenhänge zu verstehen, innovativ zu denken? Und welche Rolle spielt informelles Lernen für den «klassischen» Wissenserwerb? Lernt man informell, Verantwortung zu übernehmen für die Gestaltung der Zukunft? Welche Rolle spielen Medien, insbesondere das Internet in diesem Lernprozess? Wo sind die Orte, an denen gelernt wird, welche Rolle spielen Umweltzentren, Freiwilligenarbeit, aber auch Theater, Kunst und Kultur? Und wie lassen sich Bildungsprozesse hier fördern, ohne sie zu formalisieren, sie ins Korsett von Lehrgängen zu zwängen?

Eine grundlegende Frage drängt sich dabei immer wieder auf: Ist Bildung für nachhaltige Entwicklung ein zusätzlicher Bildungsbereich, ein „Add-On“ zu bestehenden Bildungsinitiativen oder erfordert diese Bildung neue Konzepte, neue Herangehensweisen, neues Denken? Soll jetzt ehrenamtliche Tätigkeit verstärkt Kompetenzen im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung fördern oder geht es um ein neues Verständnis von Gemeinschaftsarbeit und Erwerbsarbeit? Sollen Medien vermehrt Themen nachhaltiger Entwicklung aufgreifen oder geht es um einen gesellschaftlichen Diskurs, an dem sie sich beteiligen, den sie fördern? Geht es „nur“ darum, Inhalte zielgruppengerecht zu vermitteln, sie so zu präsentieren, dass sie im Rahmen von Freizeitangeboten, am Arbeitsplatz oder in den Medien ihre Zielgruppen erreichen oder muss vielmehr, anknüpfend an Humboldt, Allgemein-Bildung neu gedacht werden? Die nachstehenden Beispiele geben keine Antworten, sie sind gedacht zum „Weiter-denken“.

Literatur

- MICHAEL Brodowski u.a. (Hg.) (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung, Schriftenreihe Ökologie und Erziehungswissenschaft» Verlag Barbara Budrich Opladen & Farmington Hills, MI, Leverkusen-Opladen
- ZÜRCHER, Reinhard (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen: Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Materialien zur Erwachsenenbildung, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien
- GÜNTHER Dohmen, (2001): Das informelle Lernen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Bonn
- BUNDESMINISTERIUM für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft; Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur;

² Ivan Illich (1973): Entschulung der Gesellschaft, Hamburg zitiert nach: Reinhard Zürcher, Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen S 47

Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hg.) (2008):
Österreichische Strategie für nachhaltige Entwicklung, Wien

- NESE Sevsey-Thegethoff (2007): Bildung und anderes Wissen– zur „neuen“ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung, VS Verlag, Wiesbaden

3 Informelles Lernen im Ehrenamt

Personalverantwortliche fragen BewerberInnen längst routinemäßig nach ihrem freiwilligen Engagement. Wer bei einem Rettungsdienst mitarbeitet, hat gelernt, in kritischen Situationen kühlen Kopf zu bewahren, wer sozial engagiert ist, beweist Teamfähigkeit, wer eine Kampagne geleitet hat, kann organisieren. Wer sich engagiert, sei es bei Feuerwehr oder Rettungsdiensten, bei Umweltorganisationen oder Pflegediensten, lernt, erwirbt auch beruflich relevante Kompetenzen. Freiwilliges Engagement ist unbestritten informeller Lernort, insbesondere im Bereich von „Soft Skills“.

Nachhaltige Entwicklung braucht Kompetenzen, die bei ehrenamtlichen Tätigkeiten gelernt, geübt werden: die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, in Teams zu arbeiten oder die Bereitschaft, sich einzusetzen. Dazu kommt bereichsübergreifendes, ganzheitliches Denken, Organisations- und Managementkompetenzen, die Fähigkeit, öffentlich zu agieren, für ein Anliegen einzutreten und vieles mehr. Ehrenamt – das ideale Umfeld für informelles Lernen im Sinne der BNE?

Engagement mit „Eigen-Sinn“

Sarah Hoffmann von der Akademie für Ehrenamtlichkeit in Deutschland präsentierte auf der Fachtagung 2007 „Weiterbildung: gute Angebote, schlechte Nachfrage“ der Stadt Köln unter anderem die Ergebnisse einer Studie zur Weiterbildung von Ehrenamtlichen. Daraus geht hervor, dass Lernen als Motiv für Freiwilligenarbeit eine nur untergeordnete Rolle spielt. Menschen engagieren sich, weil sie Geselligkeit suchen, weil sie helfen wollen, weil ihnen Umweltschutz wichtig ist – aber kaum, weil sie sich berufliches Fortkommen erwarten (<http://www.bildung.koeln.de/materialbibliothek/dokus/ft07/HoffmannReferat.pdf>). Hoffnung von Organisationen mit Nachwuchsproblemen, durch den Hinweis auf die Möglichkeit des Kompetenzerwerbes neue Zielgruppen für die Freiwilligenarbeit zu gewinnen, dürfte damit verfrüht sein.

Düx und Wiebken haben 2008 eine umfangreiche Studie zum Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement publiziert. Über mehrere Jahre hinweg wurden Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener im Rahmen von freiwilligem Engagement untersucht. Die hervorragende Studie - Mathias Rohs nennt sie in seinem „informellen Blog“ (<http://www.informelles-lernen.de/blog>) ein Standardwerk - fußt auf insgesamt mehr als 2000 standardisierten Telefoninterviews und mehr als 80 qualitativen Befragungen.

Die Ergebnisse zeigen, dass soziale und personale Kompetenzen durch Ehrenamt umfassend entwickelt werden. Die Autoren selbst halten fest, dass ehrenamtliches Engagement Jugendlichen die Chance bietet, Wissen zu erwerben, ihre Persönlichkeit weiter zu entwickeln, sich biografisch zu orientieren und ihr Leben eigenverantwortlich zu gestalten, Chancen ganz im Sinne der BNE.

Es zeigt sich aber auch, dass die Chancen dazu vor allem Jugendliche nützen, die gut gebildet und sozial integriert sind. Zwar gibt es auch Jugendliche, die ihre berufliche Karriere (erst) dem Ehrenamt verdanken, die Studie berichtet etwa von einem jungen Sportler. Er scheitert an der Schule, kommt mit den Strukturen nicht zurecht. Im Sportverein aber findet er Vorbilder, kann sich betätigen, holt die schulischen Abschlüsse nach und absolviert erfolgreich ein Studium. Diese Karriere ist allerdings eher Ausnahme als Regel, die Autoren halten fest: „Informelle Lernprozesse im Engagement erfüllen demnach

eine ergänzende Funktion zum Kompetenzerwerb Heranwachsender in der Schule" (S 273).

Auch Bernd Overwien hält in einem Vortrag in Wien (Dezember 2008 Institut für Wissenschaft und Kunst) zum informellen Lernen angesichts der Studie fest: Die Erwartung, dass Jugendliche formale Bildungsdefizite auf diesem Weg ausgleichen können, konnte leider nicht belegt werden. Wer formal gut gebildet ist, nutzt die Chancen zum Lernen auf informellem Wege eher.

Die Studie von Dux und Wiebken ist ein Beleg dafür, dass formale und informelle Bildung sich ergänzen. Formale Bildung muß eine möglichst breite Basis schaffen, damit selbstständig, „informell“ gelernt werden kann. Die Hoffnung, dass informell Bildungsdefizite ausgeglichen werden, dass benachteiligte Gruppierungen informell aufholen, scheint falsch.

Ehrenamt: Kein Thema im formalen Bildungswesen

Auf einen entscheidenden Punkt weist auch Sarah Hoffmann in einem Referat hin: „die Bereitschaft und Fähigkeit, sich für das Gemeinwohl zu engagieren, zählt nicht zum selbstverständlichen Repertoire junger Menschen und der erwachsenen Bürger“. Hier ist der formale Bildungsbereich angesprochen: Er hat die Aufgabe, „Wissen und Methoden zu vermitteln, wo und wie sich BürgerInnen aller Altersgruppen engagieren können“ (www.bildung.koeln.de/materialbibliothek/dokus/ft07/HoffmannReferat.pdf).

Bisher ist das offenbar nur im bescheidenen Umfang der Fall. Die Lehrpläne für politische Bildung etwa gehen nur in geringem Umfang auf Aspekte der „Zivilgesellschaft“ ein. Die Thematisierung der Rolle von Netzwerken, Initiativen und Vereinen für die gesellschaftliche Entwicklung findet sich ebenso kaum in den Lehrplänen. Schule und ehrenamtliche Organisationen kooperieren nur punktuell: Wenn Umweltschutzorganisationen Bildungsangebote entwickeln, sind SchülerInnen meist KundInnen, nur in den seltensten Fällen PartnerInnen. SchülerInnen übernehmen häufig bestimmte Aufgaben, etwa Straßensammlungen für einen karitativen Zweck, meist sind es jedoch thematisch und zeitlich eng beschränkte Aktivitäten. Wenn freiwilliges Engagement für eine nachhaltige Entwicklung von Bedeutung ist – die Forderung nach einer Neugewichtung zwischen Erwerbs- Gemein- und Eigenarbeit steht ja im Raum – dann ist das formale Bildungswesen gefordert, Ehrenamt zu thematisieren.

Zertifizierung

Wenn informell Kompetenzen erworben werden, ist es naheliegend, sie auch anzuerkennen, sie zu zertifizieren. Der Ring österreichischer Bildungswerke hat ein Kompetenz-Portfolio für Ehrenamtliche entwickelt (<http://msplhs15.bon.at/~admin87/ring/kompetenzentwicklung/kompetenzportfolio.php>). Mit diesem Zertifikat werden die im Ehrenamt erworbenen Kompetenzen systematisch dokumentiert. Erstellt wird das Portfolio in einem Kompetenzgespräch mit einem/einer zertifizierten Portfolio-BegleiterIn. Nach Erstellung des Portfolios kann auch ein Kompetenznachweis für Bewerbungen erstellt werden.

Wer sich bei Naturfreunden oder Alpenverein engagiert und im Sommer auf einer sogenannten Umweltbaustelle arbeitet, erhält ebenfalls einen Kompetenznachweis. Auf der Basis einer Arbeitsmappe stellt das Lebensministerium ein Zertifikat aus – Jobchancen durch Engagement ist das Ziel. Nur zwei Beispiele, die ehrenamtlichen Erfahrungen beruflich noch besser verwertbar zu gestalten. Verbunden damit ist wohl auch die Hoffnung, ein zusätzliches Anreizsystem für ehrenamtliches Engagement zu

schaffen – denn viele Organisationen kämpfen mit Nachwuchsproblemen, insbesondere in den städtischen Ballungsräumen, aber nicht nur dort.

Zusammenfassung

Der Erwerb von Kompetenzen Rahmen von Freiwilligenarbeit ist unbestritten. Viele dieser Kompetenzen stehen im direkten Zusammenhang mit Bildung für nachhaltige Entwicklung: Der Ausgleich formaler Bildungsdefizite erfolgt jedoch nur in einem geringen Maße, vielmehr profitieren gut gebildete und gut integrierte Menschen überproportional.

Ehrenamtliche Organisationen bemühen sich verstärkt, die Qualifikationen nach außen sichtbar zu machen – mittels Portfolios, Aufgabenbeschreibungen oder Zertifikaten. Allerdings: Als Anreizsystem für mehr Engagement eignen sich diese Maßnahmen nur in bescheidenem Ausmaß.

Literatur

- CAROLA Reifenhäuser, Sarah G. Hoffmann, Thomas Kegel (2009): Freiwilligen-Management. Ziel Verlag, Augsburg
- WIEBKEN DÜX u.a. (2008): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement – Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. VS Verlag, Wiesbaden

4 Informelles Lernen in Agenda Prozessen

Am Weltgipfel in Rio de Janeiro 1992 wurde die Agenda 21 – das globale Programm zur Lösung ökologischer, sozialer und wirtschaftlicher Probleme – erarbeitet. Darin kommt die Notwendigkeit zum Ausdruck, auf allen Ebenen der Gesellschaft und Politik aktiv zu werden. Besondere Bedeutung weist die Agenda 21 den Aktivitäten in den Kommunen zu: Im Kapitel 28 werden sie aufgefordert, einen Dialog zwischen Verwaltung, Politik, BürgerInnen und lokalen Organisationen zu initiieren und Maßnahmen und Strategien im Sinne der nachhaltigen Entwicklung zu erarbeiten.

Weltweit haben inzwischen mehr als 10.000 Kommunen derartige Agenda Prozesse initiiert. Für Österreich finden laut Lebensministerium etwas über 436 Agendaprozesse in Kommunen und 36 in Bezirken/Regionen statt. Damit engagieren sich etwa 18% der österreichischen Gemeinden in der Lokalen Agenda.

Wien war von Beginn an „Mit dabei“: 1994 wurden auf der EU-Konferenz im dänischen Aalborg Richtlinien für einen umfassenden kommunalen Aktionsplan erarbeitet und als „Charta von Aalborg“ verabschiedet. Die Stadt Wien unterzeichnete diese Charta 1996 und startete 1998 in einem Bezirk ein Pilotprojekt zur Lokalen Agenda. In den folgenden Jahren wurden von der Gemeinde Mittel zur Verfügung gestellt und eine Struktur zur Unterstützung der Agenda-Prozesse aufgebaut. 2009 beteiligten sich neun Wiener Gemeindebezirke an diesem Programm. Eine Vielzahl konkreter Projekte wurde realisiert, dazu zählen ein interreligiöser Dialog, ein Projekt Wilde Tiere in der Stadt, ruhigeres Wohnen, Energie und Umwelt oder die Initiative nachhaltiges Wirtschaften.

LA21 Prozesse sind Partizipationsprozesse, in denen Menschen mit ganz unterschiedlichem Hintergrund und einem gemeinsamen Anliegen miteinander arbeiten und voneinander lernen. Sowohl BürgerInnen als auch PolitikerInnen bestätigen in Gesprächen ihre Lernerfahrungen, allerdings sind die Lernprozesse schwer zu erfassen. Eine Evaluationsstudie für Wien (ZSI und Sora 2008) hält fest: „Lernprozesse, die durch den Agendaprozess bei den verschiedenen Akteursgruppen in Gang gesetzt werden, können nicht systematisch erfasst werden. Die subjektive Einschätzung der befragten AkteurInnen ergab folgendes Bild: BürgerInnen glauben, dass sie selbst fachlich von der Beteiligung am Agendaprozess profitieren und auch einiges über die Abläufe in der Verwaltung und Bezirkspolitik erfahren. Die bessere Einsicht in das Verwaltungshandeln begrüßen die BürgerInnen grundsätzlich, die Konsequenzen werden von ihnen aber nicht nur positiv beschrieben. Ebenso wie die BürgerInnen selbst, sind auch die befragten PolitikerInnen der Meinung, dass die in der Agenda aktiven BürgerInnen viel über die Funktion der Bezirkspolitik lernen. VertreterInnen der Politik als auch der Verwaltung glauben, dass sich durch den Agendaprozess bei den PolitikerInnen bislang mehr verändert hat, als bei den BeamtInnen ... Die BürgerInnen orten auf Seiten der Bezirkspolitik noch Potenzial für Lern- und Veränderungsprozesse ...“ (S 14 f). Agenda 21 Prozesse werden offenbar als Lernorte wahrgenommen, auch wenn man sich wünscht, dass zumindest die „anderen“ mehr lernen sollten.

Beobachten oder Mitmachen?

Studien über informelle Lernprozesse in Agenda Prozessen liegen nicht vor, dennoch sei hier, auf der Basis eines Gespräches mit der Leiterin des Agenda 21 Büros in Wien, Mag. Andrea Binder-Zehetner sei der Versuch einer Annäherung an dieses Thema gewagt.

Beteiligung kann ganz unterschiedliche Intensitätsstufen aufweisen. Sie reicht von der reinen Information über die Anhörung und Mitbestimmung bis zur Selbstorganisation (Roger Hart (1992), S 8, Ladder of Participation). In Zusammenhang mit Agenda Prozessen können zwei Gruppen identifiziert werden. Die Mehrzahl der Menschen beteiligt sich, indem sie an Veranstaltungen teilnehmen, sich punktuell zu Wort melden und mitdiskutieren. Sie informieren sich, wollen auch gehört werden, aber beteiligen sich nicht aktiv und über längere Zeit an einem Entscheidungsfindungsprozess.

Darüber hinaus gibt es Menschen, die sich in einer „Kerngruppe“ engagieren, sich über längere Zeit – meist zwei bis drei Jahre - mit einem Thema auseinandersetzen, die dafür sorgen, dass der Prozess nicht stoppt und das Thema, das Projekt sich entwickelt. Meist sind es fünf bis zehn Personen, die eine solche Kerngruppe bilden. Sie wollen aktiv gestalten, mitbestimmen und sind zur Selbstorganisation bereit.

Die Gruppe der „VeranstaltungsteilnehmerInnen“ ist äußerst heterogen und vom thematischen Schwerpunkt abhängig – je nachdem, ob die Neugestaltung eines Platzes besprochen oder ein interkulturelles Straßenfest veranstaltet wird. Auch wenn hier gezielt Lern-Arrangements – etwa eine Ausstellung, interaktive Planungsspiele oder Informationsangebote – angeboten werden, ist es gewagt, von einem Lernprozess im engeren Sinn zu sprechen: im Vordergrund steht jeweils ein Thema oder ein Projekt – z.B. eine Lenkungsmaßnahme für den Verkehr. Die für einen Lernprozess kennzeichnende Reflexion der Lernerfahrung fehlt oder ist zumindest nicht als systematischer Prozess erkennbar. Dies bedeutet nicht, dass Lernprozesse nicht stattfinden – sie entziehen sich jedoch mangels entsprechender begleitender Untersuchungen und der fehlenden Kontinuität der Bewertung.

Neues Aktionsfeld für bereits Engagierte

Ganz anders stellt sich die Arbeit in den Kerngruppen dar. Die TeilnehmerInnen entwickeln eine Fülle von Kompetenzen, etwa im Kommunikationsbereich, in fachlich-inhaltlicher Hinsicht, sie erwerben Organisationswissen, Frustrationstoleranz, lernen komplexe Zusammenhänge zu erkennen und vieles mehr. Zumindest im Rückblick erkennen viele, wie intensiv ausgeprägt der Lernprozess war: „ich habe viel gelernt“ ist in diesem Zusammenhang nicht nur eine Floskel.

Allerdings: Auch wenn die TeilnehmerInnen im Rückblick den Lernerfahrungen eine große Bedeutung zuschreiben – als Motivation für die Teilnahme an einer Kerngruppe spielt das kaum eine Rolle. Menschen engagieren sich, weil ihnen das Thema wichtig ist, weil sie etwas verändern wollen, und sie glauben, konkret etwas beitragen zu können. „Mach mit, bei uns lernst du etwas“ stellt keinen relevanten Anreiz für eine Beteiligung dar.

Um überhaupt mitarbeiten zu können, müssen die TeilnehmerInnen über eine Reihe von Voraussetzungen verfügen: Sie müssen sich in einer Gruppe artikulieren, sich selbständig Informationen beschaffen können und bereit sein, Aufgaben eigenverantwortlich zu übernehmen. Sie brauchen Sozialkompetenzen, um konstruktiv in der Gruppe mitzuarbeiten, Geduld, Frustrationstoleranz und vieles mehr. Tendenziell engagieren sich Menschen, die „auch sonst“ schon engagiert sind, die Erfahrungen in der ehrenamtlichen Tätigkeit haben. – Sie sind meist zwischen 25 und 40 Jahre alt und verfügen über überdurchschnittliche Bildungsabschlüsse.

Im erwähnten Evaluationsbericht 2008 wird festgehalten : „Aktiv an den rund 40 zur Zeit der Starterhebung laufenden Agendagruppen beteiligen sich zu einem Großteil Personen mit folgenden Merkmalen: Alter zwischen 25 - 40 Jahre, hohe formale Qualifikation, oft auch mit einschlägigem fachlichen

Background, Fähigkeit zur selbstorganisierten Arbeit in Gruppen, generell engagementbereit, lokale Betroffenheit“ (S12).

Die Moderation einer solchen Kerngruppe ist nicht darauf ausgerichtet, in erster Linie Lernprozesse zu fördern. Ziel ist es, den Agenda-Prozess zum Laufen zu bringen, die Gruppe auch möglichst rasch zur Selbständigkeit zu führen. Ein spezifischer Schwerpunkt „Förderung des Lernprozesses von Agenda-TeilnehmerInnen“, wäre ein interessanter Ansatzpunkt, steht aber nicht im Vordergrund.

Die Beobachtungen der bereits erwähnten Studie „Informelles Lernen von Jugendlichen in ehrenamtlichen Tätigkeiten“ können hier gut nachvollzogen werden. Informelles Lernen in Agenda Prozessen eignet sich nicht, um Basiskompetenzen in einem für den Lernenden neuen Kompetenzfeld zu entwickeln– wer jedoch über Grundlagen (z.B. die Fähigkeit zu Präsentieren, zu moderieren, etc.) verfügt, entwickelt seine Kompetenzen weiter.

Die Hemmschwelle vom informellen Lernen zu nonformalen oder gar formalen Bildungsangeboten ist nach wie vor groß. Die TeilnehmerInnen betonen zwar, wie wichtig ihnen Lernprozesse sind. Daher wurden – in Ergänzung zum informellen Lernen gemeinsam mit den Volkshochschulen Kurse für Agenda-Beteiligte angeboten – zu einem nur symbolischen Kostenbeitrag. Diese Kurse fanden jedoch keinen Anklang, sie wurden schlicht nicht angenommen (Gespräch mit Andrea Binder-Zehetner). Das Lernen wird als „beiläufiger Prozess“ geschätzt, er steht jedoch nicht im Mittelpunkt. Fehlen Kompetenzen, so werden sie im Prozess erworben. Die Inanspruchnahme von Lernangeboten im Rahmen einer Bildungseinrichtung ist die Ausnahme. Formales Lernen, „die Schule“, bietet offenbar wenig Einstiege und Möglichkeiten für informelles Lernen in Arbeitsgruppen, im Umfeld bürgerschaftlichen Engagements. Das persönliche Umfeld, das Angebot für Freizeitaktivitäten bestimmt, ob sich Jugendliche engagieren. Tendenziell benachteiligte Gruppen ohne entsprechende Impulse aus der Familie oder dem Freundeskreis sind auch im Engagement benachteiligt.

Die Zusammenarbeit von Schule und Freiwilligenorganisationen sollte sich nicht auf die Mithilfe von Jugendlichen bei Spendenaktionen beschränken. Es genügt auch nicht, Schule als Ort für „Aufklärungsarbeit“ von Freiwilligenorganisationen zu sehen – etwa durch die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien oder durch Projekt-Wettbewerbe. Jugendliche brauchen vielmehr Möglichkeiten, selbst aktiv werden zu können: Umweltbaustellen sind dafür ein Beispiel guter Praxis.

Zertifikate – ein Anreizsystem für Engagement?

In Wien werden keine Bestätigungen, Zertifikate oder Portfolios für MitarbeiterInnen in Agenda-Prozessen ausgestellt. Die Thematik ist jedoch sehr wohl präsent und wird intensiv diskutiert.

Zum einen ist es naheliegend, Menschen, die über eine lange Zeit aktiv mitarbeiten, eine Bestätigung, etwa in Form eines Portfolios auszustellen, aus dem hervorgeht, welche Tätigkeiten sie durchgeführt haben. Denn Engagement ist längst ein Faktor auch bei der Arbeitssuche, signalisiert soziale Kompetenzen, Flexibilität und Engagement. Darüber hinaus ist es in vielen Fällen auch ein Nachweis für fachliche Kompetenzen: Projektmanagement, technische oder juristische Kenntnisse oder interkulturelle Kompetenzen können in einem Agenda-Prozess erworben werden.

Es gibt aber auch eine Reihe von Hindernissen und Problemen, die damit verbunden sind.

Zum einen sind die Erwartungen an eine solche Bestätigung unterschiedlich: Während die einen darin vor allem eine Anerkennung ehrenamtlicher Tätigkeiten sehen, hoffen andere auf berufliche Verwertungsmöglichkeiten,

auf damit verbundene Zusatzqualifikationen. Von Seiten der öffentlichen Hand wiederum besteht die Sorge, dass ehrenamtliche Tätigkeiten aufgegeben und als Dienstleistungen angeboten werden: Wenn jemand in der Lage ist, eine Gruppe zu moderieren und dies auch bestätigt erhält, warum soll er/sie für diese Tätigkeit nicht ebenso ein Entgelt erhalten, wie hauptamtliche MitarbeiterInnen? Diese Frage ist keineswegs von der Hand zu weisen: Eine ForscherInnengruppe um den amerikanischen Verhaltensforscher Dan Ariely hat sich in einer Reihe von Experimenten mit den „Kosten sozialer Normen“ auseinandergesetzt. Die ForscherInnen baten Studierende, an einem Konzentrationstest teilzunehmen. Eine Gruppe wurde gebeten, das Forschungsprojekt freiwillig und ohne Bezahlung zu unterstützen. Eine weitere Gruppe erhielt ein Honorar in der Höhe einer angemessenen Entlohnung und eine dritte Gruppe erhielt eine geringfügige Bezahlung. Das Ergebnis war eindeutig: Während die freiwilligen Unterstützer und die Gruppe der angemessen Entlohten gute Ergebnisse lieferten, sich also offensichtlich „anstrengten“, nahm die Gruppe mit geringfügiger Bezahlung die Aufgabe in geringerem Ausmaße ernst: Sie strengte sich – für das wenige Geld – auch wenig an, die Ergebnisse waren schlechter als die unbezahlter TeilnehmerInnen. Die Schlussfolgerung: Wird soziales Engagement, etwa die kostenlose Mitarbeit an einem Gemeinschaftsprojekt, mit marktwirtschaftlichen Überlegungen – welche Entlohnung, welchen Gewinn kann ich aus einer Tätigkeit ziehen – verknüpft, so führt dies in der überwiegenden Zahl der Fälle dazu, dass die marktwirtschaftlichen Überlegungen die Oberhand gewinnen – und leistungsgerechte Anerkennung erwartet wird (S. 93 ff). In Verbindung mit Freiwilligenarbeit bringt geringfügige Entlohnung offenbar schlechtere Ergebnisse als gar keine Bezahlung. Der Gedanke des sozialen Engagements tritt in den Hintergrund. Ein Effekt, der zwar zur Professionalisierung beitragen, gleichzeitig jedoch das Ende des ehrenamtlichen Engagements bedeuten kann.

Ein weiteres Problem stellt die Objektivierbarkeit einer Zertifizierung dar. Die Gruppen organisieren sich weitgehend selbständig, eine objektive Beschreibung ist entsprechend kompliziert. Damit ist die Aussagekraft eines Zertifikates ungeklärt. Zwei Wege wären denkbar: zum einen eine Urkunde, wie sie beispielsweise die Schulbehörde für das Engagement in Elternvereinen als „Dank und Anerkennung“ ausstellt. Die berufliche Verwertbarkeit ist hier nur eingeschränkt gegeben.

Ein Kompetenznachweis, wie ihn etwa der Ring Österreichischer Bildungswerke für ehrenamtliche Tätigkeiten durchführt, umfasst wesentlich detailliertere Informationen zu den erworbenen Kompetenzen: ein Kompetenzportfolio wird erstellt, das Kompetenzprofil gemeinsam mit einem Begleiter, einer Begleiterin erarbeitet. Eine solche Vorgehensweise ist bei gegebenen, über einen längeren Zeitraum stabilen Strukturen, wie sie Vereine darstellen, zielführend, in sehr flexiblen Umgebungen mit entsprechender Fluktuation aber kaum realisierbar.

Nicht zuletzt sind Agenda-Gruppen selbstorganisierend, sie weisen häufig wenig Strukturen oder Hierarchien auf. Die Anerkennung einzelner MitarbeiterInnen „von außen“ ohne genaues Kenntnis der Dynamik kann eine empfindliche Störung der Gruppendynamik darstellen. Auch gut gemeinte Angebote stellen Interventionen dar und bedürfen daher einer sorgfältigen Prüfung.

Professionalisierung durch Kooperation?

In Agenda Gruppen arbeiten sehr häufig „Profis“ und „Laien“ gemeinsam. Ob Jugendarbeit, Integration, Verkehrsberuhigung oder Regionalentwicklung – in allen Fällen ist es eine Stärke von Agenda Prozessen, hauptamtlich mit

der Thematik befasste Einrichtungen und bürgerschaftliches Engagement einzubinden – mit dem Ziel der gemeinsamen Problemlösung. Dadurch ergeben sich besondere Lernsituationen, aber auch neue Lernhemmnisse. Einerseits wird diese Zusammenarbeit auf beiden Seiten als Lernprozess wahrgenommen, andererseits übernehmen zunehmend „Profis“ die Arbeit, ehrenamtliche MitarbeiterInnen ziehen sich zurück.

So arbeitete in einem Projekt zur Barrierefreiheit in einem Stadtteil eine Organisation, die sich ganz besonders um diese Thema kümmert, mit. Tatsächlich brachte die Beteiligung des Vereines einen Professionalisierungsschub, die TeilnehmerInnen lernten die vielen Facetten des Themas kennen. Andererseits nahm die Bereitschaft selbst aktiv zu werden tendenziell ab – das Feld wurde sozusagen den Profis überlassen. Hier spiegelt sich die anfangs erwähnte „Einstiegsproblematik“ nochmals wieder: Um an Agenda Prozessen und den damit verbundenen Lernmöglichkeiten überhaupt teilnehmen zu können, braucht es eine ganze Fülle von Kompetenzen. Wird die Kluft zwischen „Lernen“ und „Gestalten“ zu groß, führt dies zum Rückzug aus dem Engagement.

Zusammenfassung:

Agenda Prozesse stellen eine besondere Variante des bürgerschaftlichen Engagement dar. Im Gegensatz zu Vereinsaktivitäten sind sie stark projektorientiert: Der Aufbau von Strukturen, die langfristige Perspektive für die Gruppe ist nicht vorrangiges Ziel, vielmehr die Bearbeitung eines aktuellen Themas, eines Projektes. Die weite Bereiche des Ehrenamtes kennzeichnende systematische Aufbauarbeit, etwa durch eigene „Nachwuchsgruppen“ findet hier nicht statt. Während etwa Rettungsorganisationen ihre Mitglieder systematisch schulen und Zugehörigkeit und Kompetenzen sogar an Rangabzeichen erkennbar sind, starten in einem Agenda-Prozess „alle gemeinsam“ – mit professioneller Unterstützung. Zum Lernen bleibt nicht viel Zeit. Daher finden sich in den Agenda-Prozessen in der Mehrzahl Menschen mit entsprechenden Projekterfahrungen: Hier lernt, wer davor schon gelernt hat.

Der formalen Bildung kommt als Grundlage für Agenda Prozesse eine wichtige Rolle zu: Denn auch sich einzubringen, sich zu engagieren, will gelernt sein.

Literatur

- KONFERENZ der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung: AGENDA 21, Rio de Janeiro, Juni 1992; Download: http://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf
- MICHAEL Ornetzeder, Judith Feichtinger, Katharina Handler, Sabine Westphal (2008): Evaluierung der Umsetzung der lokalen Agenda 21 in Wien – Abschlussbericht im Auftrag von Verein Lokale Agenda 21; Zentrum für Soziale Innovation und Sora, Wien
- WIEBKEN Dux u.a. (Autoren): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement: Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter VS Verlag, Wiesbaden
- DAN Ariely, Gabrielle Gockel, und Maria Zybak (2008): Denken hilft zwar, nützt aber nichts: Warum wir immer wieder unvernünftige Entscheidungen treffen; Droemer/Knauer, München
- ROGER Hart: Childrens Participation – From Tokenship to Citizenship; United Nations Children’s Fund 1992; Download: http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

5 Fernsehen und Radio als Bildungseinrichtungen

Das österreichische Rundfunkgesetz enthält einen Programmauftrag, dem zu Folge der Rundfunk unter anderem für die „Verbreitung und Förderung von Volks- und Jugendbildung unter besonderer Beachtung der Schul- und Erwachsenenbildung“ (§4, Abs. 13) sowie „die Information über Themen des Umwelt- und Konsumentenschutzes und der Gesundheit“ (§ 4, Abs. 14) zu sorgen hat. Die Charta des ORF (<http://publikumsrat.orf.at/charta.html>) konkretisiert diesen Auftrag, wenn sie festhält: „Durch die Vermittlung vielfältiger Bildungsangebote, von Orientierungshilfen in praktischen Dingen bis hin zur Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse, neuer Forschungsergebnisse und neuer Technologien ist der ORF ein für die Allgemeinheit leicht zugänglicher und preiswerter Service-Anbieter“ (Punkt 4). Und weiter: „Die Informations-, Kultur-, Bildungs- und Serviceprogramme des ORF sind so aufzubereiten, dass für eine möglichst große Zahl von Zuschauern und Zuhörern Schwellenängste abgebaut und Einsichten vermittelt werden, aus denen persönliche Nutzenanwendungen möglich sind. Ziel der Information ist die Vermittlung von Orientierungshilfen, Sinnstiftung, Beförderung von Problemlösungen – somit Lebenshilfe im umfassenden Sinn“.

Energie sparen, Abfall vermeiden, Klima schützen – leichtgemacht durch die Bildungs- und Informationsangebote des ORF. Orientierungshilfen in den Wissenschaftssendungen, ethische Klärungen im Philosophicum und den Religionsmagazinen. praktische Tipps in den Magazinen. Konkretisiert sich so Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Das tägliche Fernsehangebot spiegelt etwas anderes. Wir nehmen weite Bereiche des Rundfunk- und Fernsehangebotes als Unterhaltung wahr. Darauf verweisen auch Kritiker: Wichtige Teile des Fernsehprogramms beinhalten gerade zu den besten Sendezeiten reine Unterhaltungsangebote, etwa Soap- oder Showformate. Widerspricht dies nicht dem Bildungsauftrag, ist es gar „unlautere Konkurrenz“ öffentlich gefördert ähnliche Angebote zu präsentieren wie die auf marktwirtschaftlichen Erfolg angewiesenen Privatsender?

Der ORF verweist auf seine Bildungsarbeit. Die Aktion „ZIB macht Schule“ etwa wurde 2007 als gelungenes Beispiel der Bildungsarbeit gefeiert. Im Rahmen der Aktion besuchten die Star-ModeratorInnen der Nachrichtensendungen des ORF Schulen, um junge Menschen über politische Berichterstattung zu informieren. „Der ORF nimmt damit seinen Bildungsauftrag wahr, um aus Jugendlichen mündige BürgerInnen machen“ – berichtet die Homepage des ORF und Unterrichtsministerin Claudia Schmidt hielt fest, dass „die Aktion verdeutlicht, wie der ORF seinen öffentlich-rechtlichen Auftrag wahrnimmt“ (<http://wien.orf.at/stories/232321>)

Der Fernsehpreis der Erwachsenenbildung wird seit 1967 verliehen – für österreichische Produktionen, die nach Inhalt und Form volksbildnerisch besonders wertvoll sind. Ausgezeichnet werden Dokumentationen, Fernsehfilme und Sendereihen. Die prämierten Beiträge der letzten Jahre befassen sich mit gesellschaftspolitischen, sozialen oder kulturellen Fragestellungen, wie der Migrationsthematik, der Aufarbeitung der NS-Zeit oder wissenschaftlichen Dokumentationen, etwa über Hirnforschung – und natürlich auch Umweltbeiträge. Ein Beleg, dass die Medien „nachhaltig“ bilden, ihren Beitrag leisten, damit es keinen Erwachsenen gibt, der sich nicht weiterbildet“, wie Michael Walter vom WIFI bei der Preisverleihung 2009 (http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=1312) feststellte? Doch so wichtig und bedeutend dieser Preis ist – so wenig bekannt ist er. Während die beliebtesten Schauspieler und Schauspielerinnen unter

großem Medienecho eine „Romy“ erhalten, findet der Preis außerhalb eines Fachpublikums kaum Beachtung.

Öffentlich-rechtliche Rundfunkanstalten haben einen Informations- und Bildungsauftrag. Nur dieser Auftrag rechtfertigt die Einhebung von Gebühren, Unterhaltung bieten auch alle privaten Sender. Doch die „staatlichen“ Rundfunkanstalten in ganz Europa stehen in einem Dilemma: hier die Jagd nach Reichweite – nur sie sichert die dringend benötigten Werbeeinnahmen – dort der Bildungsauftrag, eine scheinbar langweilige Angelegenheit, abgeschoben auf wenig attraktive Sendeplätze, ausgelagert auf Sender mit elitärem Touch.

Josef Eckart am Institut für Rundfunkökonomie in Köln hat Langzeitbetrachtungen über den Kulturauftrag der öffentlich rechtlichen Rundfunkanstalten angestellt. Zu den ersten Radiosendern in Deutschland zählte 1922 laut Eckhart die „Deutschen Stunde, Gesellschaft für drahtlose Belehrung und Unterhaltung mbH“, sie hielt in ihrem Statut fest: „Der Unternehmenszweck ist „die gemeinnützige Veranstaltung von öffentlichen Konzerten und Vorträgen, belehrenden und unterhaltenden sowie alle weiteren Kreise der Bevölkerung interessierenden Darbietungen auf drahtlosem Wege“ (S 3). Man fühlte sich, so Eckhart, dem „Wahren, Guten und Schönen“ verpflichtet. Er berichtet von einer ersten Befragung der HörerInnen aus dem Jahre 1924, der zu Folge Oper, Kammermusik und Wissenschaft für die Mehrheit der HörerInnen wichtig war. Offensichtlich hörte nur das Bildungsbürgertum Radio. Eckart zitiert eine weitere Befragung, die, 10 Jahre später nach Berufsgruppen gliedert und die Unterschiede zwischen der „Elite“ und der Mehrheit der Bevölkerung sichtbar macht: letztere wünscht sich Tanzmusik (S 4).

Inzwischen hat sich eine Vielfalt von Sendern entwickelt, die jeweils „ihr“ Publikum bedient. Anders als im Fernsehen, werden Radiosender laut Eckart programmweise genutzt: während im Fernsehen „gezapt“ wird, bleibt der Hörer, die Hörerin ihrem „Lieblingssender“ treu: „Anders als beim Fernsehen, wo die Zuschauer mit Hilfe der Fernbedienung jeden Tag einen richtigen Slalom durch alle Programme veranstalten, wird das Radio überwiegend programmweise genutzt“ (S 6). Finden sich Bildungsangebote vor allem in einem „Kultursender“, so erreichen sie nur eine bestimmte Gruppe – leicht nachzuvollziehen an Hand der österreichischen Programme.

Eckhart hält für Deutschland fest, dass es umfangreiche Bildungs- und Kulturangebote im Fernsehen gibt. Dies gilt wohl auch für Österreich: ORF 2 und 3Sat – beide sind auch via „Antennenfernsehen“ zu empfangen – liefern ein breites Angebot. Doch erreicht dieses Angebot auch die Menschen? Eckart zitiert für Deutschland eine Reihe von Studien, die zeigen, dass es ein Kernpublikum (etwa 15%) für Kultur- und Bildungsangebote gibt, daneben Gelegenheitspublikum (etwa 30%). Etwa gleich viele Menschen sind „unterhaltungsorientiert“ und etwa 10% erreichen auch populäre Bildungs- und Kulturangebote nicht (S 8).

Bildungsarbeit steckt im Dilemma: als gesamtgesellschaftliches Anliegen darf sie sich nicht auf eine Zielgruppe beschränken sondern muss darauf achten, „mehrheitsfähig“ zu werden. Spezialisierte Angebote in Rundfunk und Fernsehen können dies nicht bewirken. Hier stellt sich auch die Frage, wer denn bestimmt, was Bildungsangebote, welche Themen und Inhalte „relevant“ sind. Ist eine Millionenshow, bei der Menschen zu Hause mitraten, schon Bildung? Oder erst „Sternstunde Philosophie“, eine Sendung, bei der renommierte WissenschaftlerInnen eine Stunde zu Schlüsselfragen der menschlichen Existenz, zu aktuellen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen Stellung beziehen? Ist nicht auch Kabarett Bildungsprogramm im engeren Sinn – und daher zu Recht Preisträger des Erwachsenenbildungspreises? Hat nicht die Ausrichtung der Medien auf ein – auch noch so hehres - Ziel den Beigeschmack der Lenkung, der

Manipulation und läuft damit den Intentionen der Bildung für nachhaltige Entwicklung diametral entgegen?

Tatsächlich äußern manche, gerade unter den besonders Engagierten, hier Zweifel: „Nachhaltige Entwicklung ist zu komplex für die Medien, zu schwierig für die Zielgruppen ... Jedes Medium muss zuspitzen, muss pointieren. Medien sind dazu da, Themen für ihr Publikum aufzubereiten, verständlich zu machen. Komplexität ist nicht vermittelbar - dies betrifft jede Informationsdarstellung: International sind Politiker längst darauf fokussiert, ihre Botschaft in 90 Sekunden darzustellen. Mehr Zeit haben sie nicht. Man kann Bildung nicht an Medien delegieren“ – so eine Stimme zum Bildungsroundtable nachhaltige Entwicklung 2005 im Forum Umweltbildung (<http://www.umweltbildung.at/cms/download/222.pdf>).

Vielleicht steckt das Problem ganz wo anders – z.B. in den Budgetabteilungen. Der Bildungsauftrag bleibt wirkungslos, wenn nicht entsprechende Mittel zu seiner Erfüllung bereit gestellt werden – was für den formalen Bildungsbereich gilt, trifft auch für Bildung im informellen Bereich zu. Schon in den 1970er Jahren forderten engagierte Umweltschützer mehr Budget für Umweltinformationssendungen. Das Budget und nicht ein allgemeiner Programmauftrag bestimmt die Prioritäten, daran ist nicht zu zweifeln. Doch sogar wenn Schwerpunkte breitenwirksam umgesetzt werden, ist eine „nachhaltige Wirkung“ keineswegs garantiert. 2008 war Klimaschutz ein Schwerpunkt des ORF-Programmes. Auf allen Kanälen wurde das Thema vorgestellt, Dokumentationen, Spielfilme, Diskussionen. Niemand „entkam“ dieser Berichterstattung. Der Film „The Day after Tomorrow“ rief hitzige Diskussionen hervor und zeigte, wie unkalkulierbar Klimaveränderungen sind. Auch an konkreten Anregungen, selbst aktiv zu werden, fehlte es nicht. Dennoch: Beim Klimaschutz ist Österreich Schlusslicht in der europäischen Union, verfehlt klar die selbst gesteckten Ziele. Sind die so mächtig scheinenden Medien machtlos, wenn es um Fragen des Umdenkens, des persönlichen Lebensstils geht?

Es fehlt nicht an Hintergrundinformationen, schon gar nicht an aufrüttelnden Katastrophenszenarien, auch nicht an konkreter Lebenshilfe in Form von praktischen Tipps. All dies findet sich zu nahezu allen Zukunftsthemen in den Medien. Doch all dies kennzeichnet Bildung für nachhaltige Bildung nur unzureichend. Bildung für nachhaltige Entwicklung strebt Mündigkeit, Kritikfähigkeit, die Fähigkeit zu Empathie und Solidarität sowie die Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen an. Medien sind „Meinungsbildner“, auch und vor allem vor dem Hintergrund der Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Literatur

- KOGLER, Kramler, Taimer (2002): Österreichische Rundfunkgesetze, Wien 2002
- JOSEF Eckhardt: Wie erfüllt der öffentlich-rechtliche Rundfunk seinen Kulturauftrag? Arbeitspapiere des Instituts für Rundfunkökonomie an der Universität zu Köln 2005; download unter: <http://www.rundfunk-institut.uni-koeln.de/institut/pdfs/20205.pdf>

6 Exkurs I

Green-TV sells? Neue Ansätze für Umwelt und Nachhaltigkeit im deutschen Fernsehen

Von Friedrich Hagedorn

Anfang 2008 brachte der TV-Sender SAT.1 eine Eigenproduktion ins Programm, die vielleicht als exemplarisches Modell für „nachhaltiges Fernsehen“ gelten kann. Bei dem Öko-Thriller „Die Hitzewelle“ ging es nicht nur um die fiktionale Inszenierung der aktuellen Thematik Temperaturanstieg und Wasserknappheit, in Verbindung mit ökonomischen Machenschaften, sondern die Produktionsweise versuchte, ihren nachhaltigen Botschaften selber gerecht zu werden: nämlich ressourcenschonend und „CO²-neutral“ zu wirtschaften, etwa durch Vermeidung von Flugreisen und Nutzung von Hybrid-Fahrzeugen, durch den Bezug von Öko-Strom und die Reduktion des Materialverbrauchs, durch Bio-Catering aus dem lokalen Umfeld u.a.m. Das Ergebnis: Die Kosten lagen kaum höher als bei einer herkömmlichen Produktionsweise, aber die Glaubwürdigkeit wurde erheblich gesteigert – nicht zuletzt beim gesamten Produktionsteam.

Dieser Zusammenhang von Programm und Produktionsweise ist allerdings beim Fernsehen – und nicht nur da – eine Ausnahme. Zwar gibt oder gab es vereinzelt Nachhaltigkeitsberichte, in denen etwa Ressourcenreduktion und Energieeinsparung hervorgehoben wurden, doch scheint dieses bei deutschen Fernseh-Sendern kein vordringliches Thema zu sein. So findet sich etwa auf der Website des Rates für Nachhaltige Entwicklung dazu lediglich eine Nachricht aus dem Jahr 2004, in der es heißt: „Nur wenige deutsche Fernseh-Sender machen das Thema Nachhaltigkeit zum Programm und keiner publiziert bislang einen Nachhaltigkeitsbericht: Auf einen Brief an 14 Intendanten der öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalten und Vorstände der privaten TV-Sender, in dem der Nachhaltigkeitsrat um Informationen gebeten hatte, in welchen Sendungen über Nachhaltigkeit berichtet wird und wie der Sender als Unternehmen im betrieblichen Alltag mit Ressourcen umgeht, antworteten nur das ZDF und die Deutsche Welle. Das ZDF und die Deutsche Welle sind die Vorreiter in Sachen Medienunternehmen und Nachhaltigkeit. Sie stellen erste Ansätze für ein Nachhaltigkeits-Management vor. Ansatzpunkte sind dabei sowohl die ‚Produkte‘, also Sendungen und Formate, als auch die innerbetrieblichen Abläufe.“ (RNE 2004)

Auch bei den im „Ranking der Nachhaltigkeits-Berichterstattung“ in Deutschland gelisteten 50 Unternehmen ist die TV-Branche nicht vertreten (die Axel Springer AG als einziges Medienunternehmen immerhin auf Platz 8). (vgl. IÖW 2007) Und nur die RTL Group ist als Medienunternehmen im FTSE 4Good Index³ vertreten (vgl. RTL Group 2008).

Nachhaltigkeit im Fernsehen – gesichtslos?

Daher zurück zu dem, was bereits in der 2004 in Großbritannien veröffentlichten Studie „Through the Looking Glass“ als „größte Emission der Medien“

³ Internationaler CSR-Index, 2001 von der Financial Times und der Londoner Börse eingeführt (vgl. http://www.ftse.com/Indices/FTSE4Good_Index_Series/index.jsp)

herausgestellt wurde – nämlich das Programm. Wie Nachhaltigkeit bzw. Nachhaltigkeitsbezüge oder gar Nachhaltigkeitsrelevanz im TV-Programm zu definieren und zu ermitteln sind, ist allerdings nach wie vor eine offene Frage. In einer im Jahr 2004 vom Rat für Nachhaltige Entwicklung in Auftrag gegebene Studie unternahm das Grimme-Institut einen Annäherungsversuch zur Beantwortung, indem es exemplarisch Programme aus verschiedenen Sendern und Genres auswertete und deren Macher befragte (vgl. TV-Medien und Nachhaltigkeit 2004). „Nachhaltigkeit hat im Fernsehen kein Gesicht“, lautete das pointierte Ergebnis dieser Studie. Der Begriff Nachhaltigkeit und die mit ihm verbundenen Ansprüche wurden als zu komplex, zu kopflastig, zu pädagogisch, zu unattraktiv – und daher insgesamt eben als untauglich und sogar als eher hinderlich für die konkrete Fernseh-Praxis angesehen. Dies reichte soweit, dass sogar Sendungen, die in der Studie als durchaus nachhaltigkeitsorientiert bewertet wurden, etwa im Aufzeigen von sozialen bzw. ökologischen und wirtschaftlichen Zusammenhängen, von den eigenen Redakteuren nicht mit dem Nachhaltigkeitsleitbild in Verbindung gebracht wurden. Dabei zeigte sich eine auffällige Diskrepanz zwischen persönlichen Einstellungen und professioneller Praxis: Während die überwiegende Anzahl der befragten Redakteure, Autoren und Produzenten wesentliche Aspekte des Leitbildes der Nachhaltigkeit – wie etwa soziale Verantwortung, Generationengerechtigkeit oder Umweltschutz – überaus befürwortete, so waren ihnen diese oftmals nicht als Elemente von Nachhaltigkeit bewusst, geschweige denn als Maßstäbe oder Orientierung für die eigene Programmgestaltung.

Nun hat der Begriff der Nachhaltigkeit insbesondere durch die forcierte Klima-Debatte in den letzten Jahren wieder höhere Aufmerksamkeit und Anerkennung gefunden, gleichwohl bleibt seine Zuordnung zu TV-Programmen schwierig. So wird man etwa auf die anfangs erwähnte Sendung „Hitzewelle“ von SAT.1 nicht stoßen, wenn man sich unter dem Stichwort „Nachhaltigkeit“ auf die Suche in der Website des Senders begibt. Lediglich vier Treffer werden dort aufgezeigt, die alle zu bestimmten Meldungen führen, in denen der Begriff Nachhaltigkeit auftaucht, aber in keinem Fall zu entsprechenden Programmen. Ähnlich ist das Ergebnis auf anderen TV-Websites. [vgl. Übersicht]

Und doch ist die Präsenz der Begriffe „Nachhaltigkeit“ und „nachhaltige Entwicklung“ auf den jeweiligen Sender-Websites zumindest ein Indiz für deren jeweilige (quantitative) Bedeutung – nicht zuletzt im Vergleich mit anderen Suchbegriffen wie Umwelt, Klima, Gerechtigkeit, Verantwortung, aber auch Bildung, Arbeit oder Liebe.

Gegenüber einer bereits vor einigen Jahren vorgenommenen Online-Recherche (vgl. Hagedorn/Meyer 2005) zeigt sich - vor allem bei den öffentlich-rechtlichen Sendern - nicht nur eine signifikante Zunahme der Nachhaltigkeitsthematisierung, auch deren Übereinstimmung mit dem Nachhaltigkeits-Leitbild ist merklich größer geworden (d.h. weniger Treffer, die Nachhaltigkeit lediglich im Sinne von anhaltend oder dauerhaft zum Ausdruck bringen).

Es bleibt hingegen die Schwierigkeit, dass konkrete Sendungen mit Nachhaltigkeitsbezügen und Nachhaltigkeitsrelevanz, die sich nicht explizit dem Nachhaltigkeits-Vokabular zuwenden, durch solche Recherchen kaum zu ermitteln sind. Auch eine von Kreeb u.a. im Rahmen eines Forschungsprojekts vorgenommene Auswertung von Programmankündigungen, nämlich entlang der Nachhaltigkeits-Dimensionen ökologisch, sozial und wirtschaftlich (vgl.

Kreeb u.a. 2008), bleibt formal und wenig aussagekräftig, weil sie nicht deren qualitative Konkretisierung im tatsächlichen Programm zu erfassen vermag.

Nachhaltige Programm-Potenziale

Um Potenziale für nachhaltigkeitsorientierte bzw. nachhaltigkeitsrelevante Programme aktuell ausloten und darüber hinaus noch verstärken und weiter entwickeln zu können, hat das Grimme-Institut in den letzten beiden Jahren eine Workshop-Reihe durchgeführt, an der insgesamt mehr als 200 TV-Planer, Redakteure, Autoren und Produzenten teilgenommen haben⁴. Im Mittelfeld standen dabei jedoch nicht die einschlägigen Informationsprogramme und Wissensmagazine, die ansonsten am ehesten mit Nachhaltigkeit in Verbindung gebracht werden, sondern es ging im Zentrum um das so genannte Mainstream-Fernsehen und seine Beziehung zur Lebenswirklichkeit (der Zuschauer). Diese Beziehung zeigt sich nicht zuletzt in neuen Mischformaten, charakterisiert durch Genre-Bezeichnungen wie Docutainment, Docusoaps oder Factual Entertainment. Ob „Raus aus den Schulden“ oder „Bauer sucht Frau“, ob „Das perfekte Dinner“ oder „Mitbewohner gesucht“, ob „Geld zu verschenken“ oder „Türkisch für Anfänger“: Zusammen mit öffentlich-rechtlichen und privaten TV-Sendern sowie Produktionsfirmen wurde danach gefragt, warum sich solche Programme nun bereits seit etlichen Jahren dauerhafter Attraktivität erfreuen und durch welche besonderen dramaturgischen Konzepte sie sich auszeichnen. Mit dem Modell einer „inszenierten Authentizität“ gelingt es offenbar, eine spezifische Nähe zur Lebenswirklichkeit des Zuschauers herzustellen und ihn als „Real People“ in den Mittelpunkt zu rücken, dabei aber seinen Lebensalltag nicht schlichtweg zu dokumentieren, sondern „seine besondere Geschichte“ bewusst zu erzählen, zu verdichten („scripted reality“) und teilweise durch nachgestellte Szenen („re-enactment“) auch den unbeteiligten Zuschauern nahe zu bringen.

Dabei ist es sicherlich eine Balance-Akt, und ja auch durchaus umstritten, ob und wie hier Erfahrungen und Probleme der Zuschauer ernst genommen werden oder ob diese nur als Folie für vordergründige Emotionalisierungen und dramaturgische Effekte dienen. Dies spielt gerade für nachhaltige Programm-Ansprüche eine besondere Rolle, die sich ja nicht nur durch ihre thematischen Akzente sondern auch durch einen verantwortungsvollen Umgang mit ihren Stoffen, Protagonisten und eben auch Adressaten auszuzeichnen haben.

In den Workshops zeigte sich eine erstaunliche Bereitschaft der TV-Macher, sich diesen Fragen zu stellen und sich auch nachhaltigkeitsrelevanten Themen und Anliegen zuzuwenden (ganz im Unterschied zu den noch vor wenigen Jahren in der Grimme-TV-Studie dokumentierten Reaktionen) . So wurde etwa vehement diskutiert, ob und welche nachhaltigen Programm-Potenziale in populären Misch-Formaten stecken, ob etwa „Bauer sucht Frau“ auch Aspekte ökologischer Landwirtschaft einfließen lassen kann, ob „Raus aus den Schulden“ auch zu einer nachhaltig bewussten Lebensorganisation beitragen oder „Türkisch für Anfänger“ eine offenerere und entspanntere Beziehung zwischen Deutschen und türkischen Migranten unterstützen kann. Am Interesse der Zuschauer mangelt es wohl nicht, denn es gibt offenbar einen wachsenden Bedarf, auch durch das Fernsehen Beispiele und Anregungen zu erhalten, wie man persönlich mit Klimaveränderung,

⁴ Nähere Informationen: Clobes/ Hagedorn 2008 sowie unter: <http://www.grimme-institut.de/html/index.php?id=107#c1>

knapper werdenden Ressourcen und insgesamt wachsenden ökologischen und sozialen Herausforderungen umgehen kann.

Dabei ging und geht es eben in erster Linie nicht um Katastrophen-Szenarios, Reportagen oder Magazin-Beiträge (so wichtig, gut gemacht und auch erfolgreich diese im Einzelnen auch sein mögen), sondern vor allem um dramaturgische Konzepte, wie sie eben bei Docusoaps und Docutainment-Formaten dauerhaft ihr Publikum finden.⁵

Beispiele aus dem Ausland demonstrieren zudem, dass so etwas auch bei ökologischen bzw. in der Kombination von ökologischen und sozialen Themen funktionieren kann, etwa in den Themenbereichen Ernährung, Gesundheit, Abfallproduktion und -vermeidung, Energieeinsparung u.a. (vgl. Zabel 2008). Auch die internationale TV-Messe Mipcom in Cannes hat diesen Trend inzwischen erkannt und „Green-TV“ als eigenes Programm-Sujet herausgestellt.

Engagiertes Fernsehen mit Zukunft

Aber auch die deutschen Sender zeigen die grüne Flagge und haben sich in jüngster Zeit verstärkt und durchaus erfolgreich Nachhaltigkeits-Themen zugewandt: So war die erwähnte „Hitzewelle“ von SAT1 im Jahr 2008 bislang der erfolgreichste eigenproduzierte Spielfilm des Senders – die Vorbereitungen für eine Nachfolge-Produktion sind angelaufen. Im April 2008 hat die ARD in TV und Hörfunk eine Themenwoche zur demographischen Entwicklung angeboten, die unter dem Titel „Mehr Zeit zum Leben“ fiktional wie informierend das Thema einkreiste. Der WDR hat zwei Formate entwickelt, die ebenfalls im Frühjahr 2008 als Docusoaps ökologisches Verhalten („Prima Klima“) und Lebensorganisation („Räum Dein Leben auf“) in den Mittelpunkt rückten. ProSieben hat zur gleichen Zeit eine ambitionierte Format-Idee gestartet, die sich differenziert mit Lebensfragen der deutschen Jugend auseinandersetzt („U20 – Deutschland, Deine Teenies“), während Discovery Channel im Juni einen „grünen“ Programmschwerpunkt mit Umweltthemen bot. Und im November wurde in Arte der vom WDR produzierte Dreiteiler „Eco-Crimes“ ausgestrahlt, im Fernsehen und im WDR-Hörfunk begleitet durch eine Reihe von zusätzlichen Beiträgen und eigenen Programmschwerpunkten. Und am 16. November präsentierte die ARD mit dem Titel „Salzleiche“ einen verblüffend aktuellen Tatort zur umstrittenen Frage eines atomaren Endlagers in Gorleben.

Auf der die Workshop-Reihe des Grimme-Instituts abschließenden Veranstaltung kündigte schließlich ProSieben ein außergewöhnliches Vorhaben an: Zum „Tag der Erde“ am 22. April 2009 wollte ProSieben einen Tag sein gesamtes Programm auf grüne Themen fokussieren (vom Energieberater bis zur grünen Kontaktbörse) – offenbar mit solchem Erfolg, dass am 26.03.2010 ein solcher „GreenSeven“-Programmtag abermals durchgeführt wurde.

⁵ So erreichte etwa der RTL-Dauerbrenner „Raus aus den Schulden“ im Jahr 2008 durchschnittlich 25% Marktanteil bzw. 4,3 Millionen Zuschauer.

Tabelle 1 Nachhaltigkeit auf den Websites der FS-Sender
Anzahl der Treffer für ausgewählte Suchbegriffe (Datum: 22.11. 2009)

	Nachhaltigkeit	Umwelt	Klima	Gerechtigkeit	Verantwortung	Arbeit	Bildung	Liebe
WDR	127	> 200 ¹	> 200 ¹	> 200 ¹	> 200 ¹	> 200 ¹	> 200 ¹	> 200 ¹
ZDF	über 100 ²	> 100 ²	> 100 ²	> 100 ²	> 100 ²	> 100 ²	> 100 ²	> 100 ²
ARTE	53	945	527	318	761	10152	2961	6251
RTL	8 (keine Programmhinweise)	4933 ³ (187)	14000 ³ (40)	166 ³ (93)	496 ³ (160)	2050 ³ (634)	197 ³ (115)	11800 ³ (ca. 9000)
SAT.1	4 (keine Programmhinweise)	86	33	36	148	657	46	1206
ProSieben	4 (keine Programmhinweise)	164	115	52	177	1447	61	2624

¹ Auf der WDR-Website werden max. 200 Treffer angezeigt.

² Begrenzung auf max. 100 Treffer.

³ Die zunächst genannte Anzahl der Treffer entspricht bei der RTL-Suchmaschine längst nicht der tatsächlichen Trefferquote (in Klammern).

Und doch ist es evident: So wenig, wie Nachhaltigkeit und Umwelt zwangsläufig zum Quotenkiller werden (vgl. dazu Kreeb u.a. 2008), so wenig sind Nachhaltigkeits-Themen aber auch ein automatischer Quotenbringer. Es dürfte kaum etwas nützen, unattraktiven und unambitioniert produzierten Programmen lediglich einen grünen Anstrich zu verleihen. Noch fehlt es vor allem an überzeugenden Stoffen und Darstellern, die Nachhaltigkeits-Themen ein eigenes Fernsehgesicht zu verleihen. Werden aber die massiven Herausforderungen, mit denen wir uns zukünftig nicht nur in ökologischer, sondern auch in sozialer und wirtschaftlicher Hinsicht sowie in der Gestaltung unserer gesamten persönlichen Lebenspraxis auseinandersetzen müssen, auch als Chance für engagierte, kreative und unterhaltsame Fernseh-Konzepte begriffen, so können sich jedoch neue Möglichkeiten für ein Programm ergeben, dessen Bezug zur Lebenswirklichkeit die Zuschauer auch entsprechend goutieren werden. Dies gilt nicht zuletzt dann, wenn das Fernsehen seinen medialen Horizont erweitert und verstärkt crossmediale Konzepte entwickelt. Denn vor allem im Internet sind Nachhaltigkeits-Themen längst angekommen.⁶

Glaubwürdigkeit und langfristig auch ökonomischen Nutzen wird die medienspezifische Perspektive der Nachhaltigkeit nicht zuletzt dadurch steigern, dass sie die Botschaften ihres Programms auch zum Leitbild seiner Entstehung macht. Insofern sollte die „Hitzewelle“ im besten Sinne Schule machen.

Dipl. Päd. Friedrich Hagedorn ist Leiter des Referats Bildung des Grimme-Instituts und des Grimme-Online Awards, er ist außerdem

⁶ Ein Beispiel: www.eco-tube.com

zuständig für Projekt- und Modellentwicklungen im Bereich bildungsorientierter Medienkommunikation.

Kontakt: hagedorn@grimme-institut.de

www.grimme-institut.de

Der Beitrag ist eine leicht überarbeitete Fassung eines zuerst in: UmweltWirtschaftsForum. Die betriebswirtschaftlich-ökologisch orientierte Fachzeitschrift. Nr. 03/2009. Heidelberg veröffentlichten Artikels.

Literatur/Quellen:

- GÜNTER Clobes/Friedrich Hagedorn (2008): Nicht nur das Klima ändert sich. Fernsehen auf dem Weg zur Nachhaltigkeit? In: Schwender u.a. (Hg.): Medialisierung der Nachhaltigkeit Das Forschungsprojekt balance [f]: Emotionen und Ecotainment in Massenmedien. Marburg
- FRIEDRICH Hagedorn/Heinz H.Meyer (2005): Nachhaltigkeit in Fernsehen und Hörfunk: Mehr als guter Journalismus? In: Gerd Michelsen u.a. (Hg.): Handbuch für Nachhaltigkeitskommunikation. München.
- INSTITUT für ökologische Wirtschaftsforschung (IÖW) und future e.V. (2007) (Hg.):
- NACHHALTIGKEITSBERICHTERSTATTUNG in Deutschland. Ergebnisse und Trends im Ranking 2007. Internet-Dokument: www.ranking-nachhaltigkeitsberichte.de/pdf/2007/Ergebnisbericht_Ranking_2007_final.pdf (Zugriff am 22.11.2008)
- MARTIN Kreeb u.a. (2008): Nachhaltigkeit im TV - ein Quotenkiller? In: Raabe, J. (Hg.): Medien und Kommunikation in der Wissensgesellschaft. Konstanz
- RAT für Nachhaltige Entwicklung (RNE) (2004): Wobleibt die Nachhaltigkeit bei deutschen Medienunternehmen? Quelle: www.nachhaltigkeitsrat.de/news-termini/news/archiv/2004-04-14/wo-bleibt-die-nachhaltigkeit-bei-deutschen-medienunternehmen/ (Zugriff am 6.11.2008)
- RTL Group (2008): corporate responsibility. In: www.rtlgroup.com/AboutUs_45.htm (Zugriff am 22.11.2008)
- TV-MEDIEN und Nachhaltigkeit (2004):. Kurz-Studie zur Ermittlung von Formen, Hindernissen und Potenzialen der Darstellung von Nachhaltigkeitsthemen in ausgewählten deutschen Fernsehprogrammen. Realisiert vom Adolf Grimme Institut im Auftrag des Rates für Nachhaltige Entwicklung. Autoren: Braun, Marie-Luise/ Hagedorn, Friedrich/ Heming, Michael/ Meyer, Heinz. H.. Berlin
- WORLD Wildlife Fund-UK and Sustain Ability (2004): Through the Looking Glass: Corporate Responsibility in Media & Entertainment Industries. Published on The Communication Initiative Network www.comminet.com
- CHRISTIAN Zabel (2008): Grün ist die Hoffnung. In: Schwender u.a. (Hg.): Medialisierung der Nachhaltigkeit Das Forschungsprojekt balance [f]: Emotionen und Ecotainment in Massenmedien. Marburg

7 Lernen und neue Medien

Schon die Geschichte des „Internets“ ist aufschlussreich: Nach den Anfängen im militärischen Bereich - 1969 nahm das amerikanische Verteidigungsministerium das APRANET in Betrieb – schufen Wissenschaft und Bildung die Grundlagen. Ende der Siebziger Jahre entwickelten amerikanische ForscherInnen das Computer Science Research Network CSNET zur Erleichterung der Kommunikation der amerikanischen Universitäten. 1989 schließlich entstand am Kernforschungszentrum in Genf das World Wide Web – ursprünglich für den Informationsaustausch unter den Studierenden gedacht, entwickelte es sich dank seiner Benutzerfreundlichkeit zum Massenmedium. Der globale Siegeszug des „Internets“ – das „Web“ ist nur ein Teil davon – begann.

Wissenschaft, Forschung, Bildung standen an seinem Beginn. Heute stellt das Internet unzählige Angebote in Form von E-Learning bereit, über nahezu jedes erdenkliche Thema. Jede Bildungseinrichtung, die etwas auf sich hält, stellt Kursunterlagen, Lernmaterialien, Fragebögen und Online-Kurse „ins Netz“. Wir alle sind gewohnt, das Internet wie ein riesiges Lexikon zu bedienen: kaum ein Referat, eine Seminararbeit, die nicht zumindest mit einer Recherche im Internet beginnt. Wer im Internet recherchiert, arbeitet vielfach selbstbestimmt ohne „Lernarrangement“ und ist in erster Linie an einer Problemlösung interessiert.

Bildung für nachhaltige Entwicklung will da nicht zurückstehen. Ob Projektberichte oder wissenschaftliche Arbeiten – sie alle finden sich im Netz. Das Internet – ein Neues Medium, geradezu ideal für die Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung? Und ein Medium, in dem selbstbestimmtes Lernen überall auf der Welt und zu jeder Zeit möglich ist? Wer das Internet bloß als Medium, als Mittel sieht, greift zu kurz. Längst prägt das Internet die Gesellschaft, die Politik, verändert die sozialen Beziehungen, auch das Lernen selbst. Medien, schrieb einst der Philosoph Günter Anders mit Blick auf Fernsehen und Rundfunk, verändern auch die Botschaft: Am Ende prägt das Medium, die „Matrize“ die Botschaft. Dies gilt ganz besonders für das Internet.

Soziales Lernen im „Netz“

Bildung für nachhaltige Entwicklung fordert dazu auf, Sozialkompetenzen zu entwickeln. Dazu zählen die Fähigkeit zur Partizipation in gesellschaftspolitischen Prozessen, Kooperations- und Konfliktfähigkeit und vieles mehr. Soziale Netzwerke versprechen hier einen Beitrag. Sie bieten die Möglichkeit, sich auszutauschen, gemeinsam zu lernen, politisch aktiv zu werden. Facebook, Myspace, Xing oder studiVZ sind Plattformen, die ein Millionenpublikum nützen. Längst ist auch klar, dass diese Communities sich auf das „reale Leben“ auswirken. Eindruckvolle Beispiele gibt es viele: etwa Studenten die binnen einer Woche eine Demonstration mit zehntausenden Teilnehmern auf die Strasse bringen, Beiträge in Foren, die Wahlen mitentscheiden oder Hilfsprojekte, die in kurzer Zeit ohne sonstige mediale Unterstützung beachtliche Geldsummen aufstellen.

Eine Studie der englischen Forschergruppe Demos (<http://www.demos.co.uk>) besagt, dass Social Networking die Kommunikation auch innerhalb der Unternehmen fördern und Wissen besser austauschbar machen. Der Kontakt wird sogar zu ehemaligen Mitarbeitern aufrecht erhalten, Informationen und Know-How gehen nicht verloren.

Soziales Lernen im Web ist auch universitäres Thema: An der Universität Paderborn etwa wird eine Lehrveranstaltung zu diesem Thema mit folgender Ankündigung angeboten: Wissenserwerb und Lernen sind nicht nur Prozesse individueller Aneignung und Verarbeitung von Informationen, sondern finden oft im kommunikativen Austausch mit anderen in unterschiedlichen sozialen Kontexten statt. Neben intentionalem Lernen im Rahmen formaler Bildungsprozesse spielen vor allem bei der Nutzung von Webangeboten zunehmend informelle Lernprozesse eine bedeutende Rolle ...“ (<http://ddi.uni-paderborn.de/lehre/ws2007080/web-20-lernen-in-sozialen-netzwerken.html>)

Die Euphorie ist groß: Wir lernen voneinander, selbstbestimmt – und damit wenigstens zum Großteil informell, wir können etwas bewegen, mehr Demokratie, auch mehr Solidarität und natürlich bessere Geschäfte im globalen Dorf erzielen.

Andere sind skeptisch: Auf dem Internet Summit Austria 2009 meinte der Herausgeber der Stadtzeitung „Falter“, seine Mitarbeiter würden sich „hysterisch und motorisch gestört verhalten, wenn sie Soziale Netzwerke nutzen. Er ortete zudem eine „Absenz im Dialog, das Fehlen einer direkten Kommunikation und eine Steigerung des Narzissmus“ (<http://futurezone.orf.at/stories/1628349/>). Soziale Netzwerke, so seine Überzeugung, hätten einen asozialen Effekt.

Auch Unternehmen sehen den Lerneffekt zumindest nicht im Sinne des Arbeitgebers: Die Stadt Wien hat den Zugang zum Netzwerk „Facebook“ mit einer „Zugangsschwelle“ versehen, um die private Nutzung hintan zu halten. In der Schweiz haben Unternehmen wie Post, SBB, UBS oder Coop die betrieblichen Zugänge gesperrt, die schweizerische Bundesverwaltung überlegt noch. Hauptargument: Netzwerke werden belastet, Arbeitszeit geht verloren, die Aktivitäten sind rein privat – sprich für den Betrieb nicht nutzbar. Steigerung des Narzissmus oder neues Engagement: Die Diskussion beginnt erst und wird mit großer Vehemenz geführt.

„Partizipation“ ist zweifelsohne eine zentrale Kategorie einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Und setzen nicht gerade soziale Netzwerke die Schwelle für Beteiligung, für Engagement herab? Erreichen sie nicht Zielgruppen, die als „politikverdrossen“ gelten und daher auf traditionellem Wege kaum erreichbar sind? Entstehen nicht neue Gemeinschaften, die durch gemeinsame Interessen, ein gemeinsames Thema zusammengehalten werden? – Oder brennt da nur ein Strohfeuer? Setzen sich nicht an die Stelle von Beziehungen, die auf Vertrauen basieren, die erarbeitet werden, die sich in Krisen bewährt haben, eine neue Beliebigkeit, „One Night Stands des Lernens“ sozusagen?

Soziale Kompetenzen sind unbestimmt: Die Fähigkeit, andere zu überzeugen, sie zu beeinflussen ist zweifelsohne eine Kompetenz – kann aber auch zur Verhetzung eingesetzt werden. Für Bildung für nachhaltige Entwicklung ist entscheidend, welche Kompetenzen soziale Netzwerke fördern, welche sie möglicherweise hemmen. Die Antwort steht noch aus.

Intenetbasierte Wissensgesellschaft

Welche Gesellschaft ist das Ziel nachhaltiger Entwicklung? Ist es die Rückkehr zur vorindustriellen, subsistenzbasierten Agrargesellschaft, gemäß dem Motto „Zurück zur Natur? Ist es die Weiterentwicklung der Industriegesellschaft, nur um den Faktor 4 (Ernst Ulrich von Weizsäcker) effizienter? Oder ist es die Wissensgesellschaft, in der Wissen von zentralem Stellenwert für soziale und wirtschaftliche Entwicklung ist? Wenn das Internet das Wissen der Gegenwart abbildet, sind wir dann bereits am Weg zur Wissensgesellschaft? – Die

Wirtschaft scheint am Weg dorthin. In einer Aussendung 2008 hat die deutsche Bundesregierung festgehalten: „Die IKT-Branche hat den größten Anteil an der Bruttowertschöpfung in Deutschland. Bis zu 40 Prozent des deutschen Wirtschaftswachstums gehen auf ihr Konto“. (<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Magazine/MagazinWirtschaftFinanzen/057/s-3-auf-dem-weg-in-die-wissensgesellschaft.html>). Damit liegt Sie vor dem traditionsreichen deutschen Automobil- und Maschinenbau auf Platz eins.

Große Hoffnungen auf eine „kollektive Konstruktion des Wissens“ setzt etwa Michael Jendryschik, Spezialist für die Konzeption und Entwicklung von Webseiten. Er meint in seinem Blog: Es liegt auf der Hand, dass Wissen in einer Gesellschaft, die sich durch Wissen definiert, nicht durch eine kleine Gruppe von Experten gehortet und an Eingeweihte weitergeleitet werden kann. Jeder kann an der kollektiven Konstruktion von Wissen partizipieren und mitwirken. Wissen muss folglich jedem jederzeit zugänglich sein und jeder muss die Möglichkeit haben, selbst zum Wissensvorrat der Gesellschaft beizutragen. Auf diese Weise werden intellektuelle Ressourcen in nie gekanntem Maße mobilisiert und zusammengelegt (<http://jendryschik.de/michael/inf/wissensgesellschaft/internet>).

Nachhaltige Entwicklung erfordert die Mobilisierung aller intellektueller Ressourcen – Dank Projekten wie Wikipedia lernen wir, zum „Wissensvorrat der Gesellschaft“ beizutragen. Web 2.0 als idealer Ort des Lernens?

Doch ist das Wissen im Internet tatsächlich frei zugänglich, nutzbar für alle? Wer trägt zum Wissensvorrat wirklich bei? Droht dem Wissen gar Gefahr? Zumindest eine Gruppe von Abgeordneten im Schweizer Parlament macht sich darüber Gedanken – unter dem Schlagwort „Digitale Nachhaltigkeit“. Makus Dapp von der ETH in Zürich bringt es auf den Punkt:

„Wissen ist zuallererst eine gemeinsame Ressource und kein Gut wie jedes andere. Informationen „verbrauchen“ sich nicht wie andere Güter. In digitaler Form sind sie verlustfrei zu vervielfältigen und können praktisch ohne Kosten verteilt werden.

Gemeinschaftlich genutzte Güter wie Luft, Meer, Boden oder Wasser werden tendenziell übernutzt: die Tragik der Allende besteht darin, dass die kurzfristigen Vorteile eines Einzelnen sich nicht mit den langfristigen Vorteilen der Gemeinschaft decken“. Dapp spricht von einer digitalen Wissensallende: Die Nutzung digitalen Wissens wird verknappt – durch Zugangsbeschränkungen, Geheimhaltungen oder Patente. Wissen wird zum Eigentum einiger Weniger. Und er zieht eine Parallele: In der Natürlichen Umwelt sind wir gefordert, nur soviel zu verbrauchen, wie nachwachsen kann. Wir brauchen daher eine faire Nutzungsbeschränkung. In der digitalen Welt dagegen geht es um den freien Gebrauch der prinzipiell unbegrenzt zur Verfügung stehenden Ressource. Werden Informationen nicht mehr öffentlich zugänglich, profitieren nur wenige. Im Extremfall werden die Informationen „weggesperrt“, sind nicht mehr nutzbar (<http://re-publica.de/10/dokumentationen/digitalenachhaltigkeit.pdf>).

Hier setzt die Open Source Bewegung an. Tausende Programmierer weltweit schreiben Programme, die frei für alle nutzbar sind – von der Textverarbeitung bis zum Betriebssystem. Einige dieser Technologien sind inzwischen weit verbreitet, werden etwa von Stadtverwaltungen eingesetzt.

Nutzer dieser Software bewegen sich keineswegs im rechtsfreien Raum, vielmehr gehen sie eine Verpflichtung ein, mit genau geregelten Vertragsbestimmungen. Die wichtigste: Die Programme dürfen kommerziell genutzt werden, müssen aber weiterhin offengelegt werden, lesbar für alle bleiben. Dass dies kein totes Recht ist, zeigt der Fall um die Entwicklung der Software für die E-Card in Österreich. Auf der Karte fanden sich Open Source Programmteile, die Hersteller wurden geklagt und mussten einem Vergleich zustimmen – Offenlegung des Programmes inklusive. Allerdings:

Wenn Wissen im Internet frei verfügbar ist, nicht geschützt durch ein Urheberrecht: Wie können AutorInnen, MusikerInnen, ForscherInnen dann wirtschaftlich überleben? Wer „produziert“, wenn es keinen materiellen Lohn gibt? Entscheiden Lizenzmodelle über die Zukunft auch der Bildung für nachhaltige Entwicklung?

Mathias Rohs und Ingo Frost widmen sich in einem Beitrag dem Thema Wikipedia, informelles Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung: Nachhaltige Entwicklung thematisiert die Zusammenhänge zwischen Lebensstil, Umweltqualität und einer gerechten Verteilung der Ressourcen. Bildung für alle ist wesentlicher Bestandteil jeder nachhaltigen Entwicklung. Wikipedia leistet durch den einfachen Zugang zu Informationen im Kontext der nachhaltigen Entwicklung bereits einen wertvollen Beitrag – so die Autoren im Sammelband „informelles Lernen und Nachhaltige Entwicklung“ (S 237 ff).

Auch sie thematisieren die angesprochene freie Verfügbarkeit des Wissens: Wenn Wissen zum entscheidenden Wirtschaftsfaktor wird, gibt es Bestrebungen, Wissen exklusiv nutzbar zu machen, den Zugang zu schützen, es der allgemeinen Verfügbarkeit zu entziehen – um es schließlich „verkaufen“ zu können.

Die Exklusivität des Wissens benachteiligt damit Bevölkerungsschichten, die keinen Zugang haben. Wikipedia ist anders. Das Online Lexikon will Wissen frei verfügbar machen – und fügt sich damit in die Open Source Gemeinschaft ein. Es ist Teil einer Bewegung gegen die „Privatisierung des Wissens“. Denn die Inhalte bleiben öffentlich, können sogar kommerziell genutzt werden – jedoch niemals exklusiv.

Rohs und Frost betonen, dass nicht nur die LeserInnen lernen, vielmehr kann jeder und jede AutorIn werden. Das Bearbeiten der Artikel ermöglicht dabei die Auseinandersetzung mit dem Thema, stößt einen Lernprozess an. Wissen wird gleichsam demokratisch generiert. Die Breite dieses Prozesses wird allerdings häufig überschätzt. Laut der Online Seite der deutschen Zeitung „Die Welt“ arbeiten im deutschsprachigen Teil von Wikipedia etwa 7000 AutorInnen regelmäßig mit. Heise Online hat 2006 eine Schätzung von ComScore veröffentlicht, wonach etwa 32 Millionen Deutsche Wikipedia nützen (<http://www.heise.de/newsticker/meldung/Wikipedia-hatte-im-Maerz-132-Millionen-Nutzer-122248.html>). Diesen Zahlen zu Folge wird kaum jeder 5000-ste Leser zum/r AutorIn. Eine exklusive Minderheit schreibt für eine überwältigende Mehrheit.

Ungestaltetes Wissen

Dennoch: Wikipedia, ein „Highlight des Internets“, zeigt was möglich ist. Ein ausgeklügeltes Bewertungssystem sichert die Qualität der Einträge – die durchaus mit redaktionell bearbeiteten Enzykliken mithalten kann. In weiten Bereichen sind die Informationen im Internet „ungestaltet“. Zu jedem Thema findet sich Sinnvolles und Abstruses, Aufklärendes und Manipulatives. Hintergründe, Interessen bleiben verborgen. Nur ab und zu werden besonders dreiste Versuche der Manipulation öffentlich. Wie etwa im Fall jener jungen dänischen Mutter, die so sympathisch mit einem Video den Vater ihres Kindes suchte. Hunderttausende „klickten“ die Seite an, viele wollten die Frau unterstützen – bis sich herausstellte, dass es sich um ein Video der Fremdenverkehrswerbung gehandelt hatte.

Nachhaltige Entwicklung im Netz ist kontroversiell. Und so finden sich etwa zum Klimaschutz Einträge der Atomlobby neben solchen der Umweltinstitutionen, politische Stellungnahmen, Expertenmeinungen und Äußerungen besorgter BürgerInnen. Eine Zuordnung ist oft nicht möglich.

Zusammenfassung

Wissen ist ein entscheidender Faktor für eine zukunftsfähige Entwicklung, dabei nehmen die sogenannten neuen Medien eine Schlüsselrolle ein. Lernen erfolgt hier im hohen Maße informell.

Entscheidend für die Nutzung dieser Informationsquelle im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sind jedoch eine Reihe von Faktoren: Informelles Lernen setzt Medienkompetenz voraus, die Lernenden müssen in der Lage sein, Informationen zu bewerten. Im formalen Bildungsbereich muss BNE für Medienkompetenz der Lernenden sorgen.

Social Networks verändern die Sozialkompetenzen der BenutzerInnen – in welche Richtung ist noch undeutlich. Eines ist jedoch offensichtlich: Es braucht die Rückbindung an reale Gemeinschaften, das Lernen auch in realen Gruppen ohne Pseudonyme und Nicks.

Schließlich geht es um das Wissen selbst: Nachhaltige Entwicklung braucht die Beteiligung aller an der „Wissensgesellschaft“. Die Rahmenbedingungen dafür sind erst im Entstehen. Auch dafür gilt es Bewusstsein zu schaffen – damit künftig selbstbestimmt und unabhängig gelernt werden kann.

Literatur

- MICHAEL Brodowski u.a. (Hg.), (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung, Schriftenreihe Ökologie und Erziehungswissenschaft, Verlag Barbara Budrich, Leverkusen-Opladen
- GÜNTHER Anders (1986): Die Antiquiertheit des Menschen C.H. Beck, München
- ERNST U. von Weizsäcker, Amory B. Lovins, L. H. Lovins (1995): Faktor vier. Doppelter Wohlstand, halbiertes Naturverbrauch; Droemer Knauer, München

8 Exkurs II

Spielend Probleme lösen

Forumtheater: Brücke zwischen Bevölkerung und Politik

Von Ute Mörtl

Wer politisch etwas verändern will, braucht einen langen Atem – oder Kreativität! Die Methode Forumtheater ermöglicht eine spielerische Herangehensweise an Problemstellungen, lässt neue, realistische Lösungen zu und scheut den direkten Austausch mit VertreterInnen der Politik nicht.

Der Siebenbrunnenplatz im fünften Wiener Gemeindebezirk war viele Jahre ein typisches Beispiel für Lärmkonflikte auf öffentlichen urbanen Plätzen. Es herrschte nicht zuletzt aufgrund des hohen Migrationsanteils eine angespannte Atmosphäre. Kinder wurden von älteren AnrainerInnen oftmals sehr unfreundlich aufgefordert, sie sollten nicht so laut herum tollen usw. Ein Mediationsverfahren, das im Rahmen des Lärmsanierungsprojektes SYLVIE durchgeführt wurde, sollte den Konflikt entschärfen. Ziel: Stärkung der Kommunikation und Konfliktlösungskompetenz der Menschen und die Förderung eines wertschätzenden Umganges. Theater Mowetz (Beate Leyrer, Stefan Novak) und Michael Thonhauser wurden 2002 in den Mediationsprozess einbezogen. Sie wurden beauftragt, ein Theaterstück zu entwickeln, das vermittels der interaktiven Methode Forumtheater zur Aufführung gelangen sollte.

Ein Happy End durchs Publikum

Viel Recherchearbeit floss in die Konzeption dieses Stückes ein. Die Aufführung unter dem Motto „Platz da!“ war gut besucht. Professionelle SchauspielerInnen stellten unter freiem Himmel eine realistische Konfliktszene dar – mit schlechtem Ausgang. In der Folge veranlasste der Moderator eine Wiederholung der Szene verbunden mit der Aufforderung an die ZuschauerInnen, aktiv in eine Rolle im Stück einzusteigen. Dabei handelt es sich um ein zentrales Element der Forumtheater-Methode. Es soll ermöglichen, Konflikte aus unterschiedlichen Perspektiven wahrnehmen zu können. Darauf ließen sich zunächst nur Kinder ein. Doch dann wagten auch Erwachsene alternative Lösungen zu erproben und konnten auf diese Weise die Wirkung ihrer Intervention erleben. Diese interaktive Inszenierung – mit manchmal grotesken und absurden Einstiegen – ermöglichte es auch AnrainerInnen anzusprechen, die ursprünglich nicht am Mediationsverfahren teilgenommen hatten.

Arbeit mit Schulen

Michael Thonhauser und Lisa Kolb-Mzalouet arbeiten im Projekt „Mundwerk“ eng mit Teenagern zusammen, wobei Jugendarbeitslosigkeit und ein verantwortungsvollem Umgang mit Alkohol thematisiert werden. Das daraus resultierende Stück wurde vor NGOs, PolitikerInnen, in Schulen sowie in Jugendzentren gezeigt und mündete in einen Maßnahmenkatalog, der offiziell an die Wiener Gesundheitsstadträtin übergeben wurde. Thonhauser ortet einen Stolperstein im Schulbereich: „LehrerInnen sollten sich nicht nur über die Methode informieren, sondern auch selbst einen Workshop besuchen, um auch nach einer Aufführung im Unterricht Elemente des Forumtheaters

verwenden zu können. Das würde zu einem Umdenkprozess der Art führen, dass Jugendliche eigenständig über Lösungen nachdenken würden und diese nicht immer von LehrerInnen vorgegeben werden müssten.“

Kein Blatt vor dem Mund

Auch das Grazer Projekt „forum.findet.stadt“ von InterACT begreift sich als Theater der politischen Beteiligung. Das InterACT-Ensemble selbst oder von ihm angeleitete Betroffene bringen auf diese Weise unterschiedliche Anliegen der Bevölkerung theatral zum Ausdruck: unterhaltsam und aktivierend. Michael Wrentschur, künstlerischer Leiter der Theaterinitiative, glaubt, dass traditionelle Methoden der BürgerInnenbeteiligung in erster Linie die Bildungsschicht ansprechen. Das „Legislative Theater“ (Definition siehe Kasten) erreiche aber alle Bevölkerungsgruppen. Für den Theaterpädagogen, Sozialpädagogen und Soziologen ist es immer wieder beeindruckend, wie Menschen durch die Emotionalität des Theaters ermuntert werden, etwas zu sagen, was sie sonst nicht sagen würden. „forum.findet.stadt“ griff bisher eine breite Themenpalette auf – vom Feinstaub (2005) über nachhaltige Grünraumpolitik (2006) bis hin zu Neuer Armut (2007-2008). 2009 wird das Thema „transkulturelles Zusammenleben“ behandelt. Legislatives Theater schafft es, die Komplexität von Situationen zu veranschaulichen, wodurch es sich gut für umweltrelevante Themen einsetzen lässt.

Mehr als einmalige Happenings

Michael Wrentschur meint, dass Theaterimpulse, die sich aus der interaktiven Zusammenarbeit ergeben, in zweierlei Art umgesetzt werden könnten: entweder sie würden als Handlungsoptionen in das persönliche Leben der Menschen integriert, oder es werde durch die Dokumentation der aus dem Publikum kommenden Lösungsansätze eine Neuorientierung der Politik angedacht. „Diese Kommunikation der Ergebnisse gegenüber den EntscheidungsträgerInnen muss strategisch angelegt sein, damit die Information an die richtigen politischen Stellen gelangt. Die mangelnde Rückendeckung von Seiten der Politik stellt oft eine Hürde dar“, betont Wrentschur. Er verweist aber auch auf erfolgreiche Umsetzungen: Als Ergebnis des Projektes „Kein Kies zum Kurvenkratzen – Neuer Armut entgegenwirken“ wurde im Jänner 2009 ein eigener Unterausschuss im steirischen Landtag eingerichtet. 2006 arbeitete InterACT zum Schwerpunktthema Grünräume und Grauzonen und präsentierte die Ergebnisse der Aufführungen im grazer Gemeinderat. Dabei ging es u.a. um den Ankauf von Vorbehaltsflächen durch die Stadt, um diese vor Verbauung zu bewahren.

Interkulturelles Zusammenleben in sozial benachteiligten Stadtgebieten – im speziellen im beengenden Fröbelpark – wurde 2008 thematisiert und brachte zahlreiche Veränderungsideen für ein gelingendes Zusammenleben. Als Lösungsansätze wurde der Politik u.a. vorgeschlagen, dass der Sportplatz der benachbarten Schule unter Aufsicht den Jugendlichen in der schulfreien Zeit zur Verfügung steht. Die Öffnung des Sportplatzes wurde bereits in den Sommerferien 2008 umgesetzt.

Kreativität & Hirnschmalz

Wrentschur erklärt, dass in die InterACT-Kerngruppe, bestehend aus sieben fixen MitarbeiterInnen, nur zur Hälfte schauspielerisch arbeitet. Der Rest der Tätigkeit besteht darin, gute Rahmenbedingungen für die AkteurInnen zu

schaffen, damit die finanzielle Absicherung und eine intensive Vernetzung gegeben sind. Nicht nur Kreativität sondern auch Lobbying, Sponsoring, Projektmanagement und Pressearbeit sind essentielle Bestandteile legislativer Theaterarbeit. Das Medienecho falle generell in Graz stärker aus als in Wien. Denn in Wien würden laut Wrentschur aufgrund des breiten Kunstangebotes Forumtheater-Projekte oft als „soziokulturelle Animation“ kategorisiert, wodurch seltener in den Medien über Aktionen berichtet wird. Anders ist der Bekanntheitsgrad in Graz, wo so gut wie jede Aufführung mit großer Öffentlichkeitswirksamkeit verbunden sei.

Gemeinde-Entwicklung

Dass über das Forumtheater auch im ländlichen Raum Partizipation erfolgreich in Gang zu setzen ist, beweist die SPES Akademie Schlierbach. Hier wirkt der Hobbyschauspieler Peter Jungmeier gemeinsam mit dem Theaterpädagogen Matthias Thonhauser als Triebfeder. Im November 2008 veranstaltete Jungmeier ein Werte-Forum mit dem Titel „Lebenswerte in Gesellschaft und Wirtschaft“. Ein erster Impuls, um ein förderliches Miteinander in Hinblick auf den Umgang mit MigrantInnen und Behinderten etc. zu schaffen. Im Mai 2009 wurde für Gemeinden und Theatergruppen ein Seminar „Forumtheater und BürgerInnenbeteiligung“ organisiert, dass die EinwohnerInnen zu mehr Offenheit führen sollte. Geplant ist zudem eine Kooperation mit Jugendlichen der Region. Bleibt zu hoffen, dass sich die Begeisterung des Konzepts für die Gemeindeentwicklung auch auf andere Regionen überträgt.

Mag. Ute Mörtl ist freie Mitarbeiterin des FORUM Umweltbildung
Der Beitrag ist dem Report: FORUM Umweltbildung (Hg.): „Konturen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ entnommen.
Siehe dazu das Inserat auf der letzten Umschlagseite.

Forumtheater

Der Ansatz des legislativen Theaters wurde Mitte der 90er erstmals im Stadtparlament in Rio de Janeiro angewandt. Eine weiter entwickelte Version der Methode wurde als „Forumtheater“ von Theaterpädagogin Lisa Kolb erstmals in Österreich angewandt. Dabei werden alle Lösungsideen einer interaktiven Aufführung dokumentiert – auch jene, die eine Gesetzesmaterie betreffen. Es wird eruiert, wo ein Gesetz geändert/erneuert oder bewusster angewendet werden muss, um zu Lösungen zu kommen. Neu an dem Ansatz ist die Übertragung der Impulse in die Gesetzgebung.

Link

InterACT Graz www.interact-online.org
Forumtheater Projekte in ganz Österreich www.arge-forumtheater.at
Homepage von Michael Thonhauser www.wegezumziel.at
SPES Akademie www.spes.co.at

9 Zusammenfassung

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein lebensbegleitender Prozess – beginnend in der Schule erfordert er Lernen in beruflichen, gesellschaftlichen und persönlichen Zusammenhängen. Das Ziel, eine zukunftsfähige Entwicklung, ist klar, die Wege dorthin sind jedoch vielfältig, allenfalls in Konturen erkennbar. <Hinweis „Konturen“>

Damit gewinnen Lernprozesse außerhalb der formalen Aus- und Weiterbildung an Bedeutung. Im Zusammenhang mit Bildung für nachhaltige Entwicklung ist informelles Lernen keinesfalls ein exotischer Bereich – sondern erfolgskritisch.

Doch informelles Lernen ist schwer fassbar, zu entwickeln nur über geeignete Lernarrangements, nicht aber durch Vorgaben, Curricula, nicht einmal durch Anreizsysteme wie Zertifizierungen. In der Diskussion um Bildung für nachhaltige Entwicklung wird informelles Lernen entweder als Randphänomen gesehen oder als „freies Feld“, das darauf wartet, „beackert“ zu werden, etwa nach dem Motto: Soziale Fähigkeiten aus dem Ehrenamt, Wissen aus dem Internet. „Bildungsvorgaben“ für informelles Lernen sind jedoch ein Widerspruch in sich, das Scheitern ist vorgegeben.

Zwei Aspekte scheinen wesentlichen Einfluss auf den Erfolg zu haben. Informelles Lernen für Bildung für nachhaltige Entwicklung braucht Voraussetzungen. Es ist offenbar nur beschränkt geeignet, im formalen Bereich Versäumtes nachzuholen. In Agenda Prozessen, im Ehrenamt entwickeln diejenigen, die bereits entsprechende „Skills“ aufweisen, ihre Kompetenzen weiter. Wer über grundlegende Fähigkeiten nicht verfügt, beteiligt sich tendenziell weniger – und lernt nicht. Ähnliches gilt für Lernen durch Medien: wer keine Medienkompetenzen mitbringt, kann die Medien nicht für seine Entwicklung nutzen, ist ihnen vielmehr ausgeliefert.

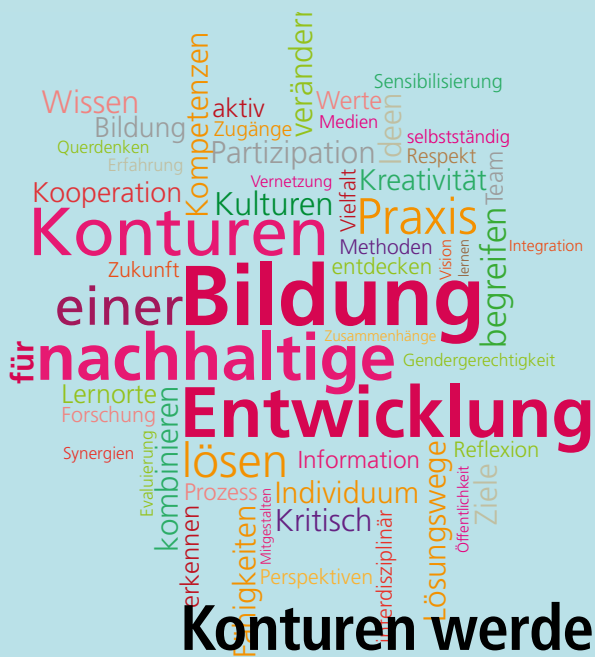
Es wäre eine lohnender Forschungsansatz, nach den „Einstiegsvoraussetzungen“ zu fragen, um zu klären, warum sich beispielsweise in Agenda-Prozessen „immer dieselben“ finden. Hier wäre auch zu fragen, ob und wie die formale Bildung auf Ehrenamt und außerschulisches Engagement vorbereitet. Die Annahme, dass formale Bildung kaum Grundlagen schafft, ist naheliegend, bedarf jedoch einer differenzierten Analyse. Ebenso drängt sich die Frage auf, welche Kompetenzen notwendig sind, um Medien als Instrumente der Bildung für nachhaltige Entwicklung selbstständig zu nutzen. Medienerziehung ist Unterrichtsprinzip – eine Präzisierung und Stärkung dieses Prinzips scheint gerade im Hinblick auf informelles Lernen im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung erforderlich.

Der zweite Aspekt betrifft die Lernmöglichkeiten in unterschiedlichen Settings. Hier bedarf es der kritischen Reflexion über Wirkungen, Grenzen und Möglichkeiten der jeweiligen Lernsituation. Wenn Medienkonsum oder Internetnutzung per se als Lernarrangement gesehen wird, beinhaltet dies auch ein Stück Naivität. Bildung für nachhaltige Entwicklung in Zusammenhang mit Medien oder Internet oder Theater kann sich nicht darauf beschränken Informationsangebote oder Inhalte zu Themen der nachhaltigen Entwicklung bereit zu stellen – in der Hoffnung, dass es „etwas bewirkt“. Ein Medium ist nie „nur“ ein Medium, es entwickelt eigene Dynamiken, prägt die Botschaften, Belehrung wirkt kraftlos und schal. „Mediengerecht“ aufbereitete Botschaften erzeugen bestenfalls Aktionismus, meist aber Ohnmacht. Ob soziale Netzwerke tatsächlich den Zusammenhalt stärken oder flüchtige bzw. vergängliche Erscheinungen sind, ist keineswegs geklärt. Sicher aber ist: Informelles Lernen findet in solchen Netzwerken statt, es ist jedoch ein komplexes Geschehen, das sich – zum Glück – einfacher Lenkung entzieht.

Auch hier sind weiterführende Evaluationen – viele davon sind bereits vorhanden, jedoch noch nicht für die Bildung für nachhaltige Entwicklung erschlossen – dringend erforderlich.

Informelles Lernen findet in Situationen statt, in denen Lernen nicht im Vordergrund steht: Ein Agenda-Prozess hat das Ziel, etwas zu bewirken, zu verändern – gelernt wird „nebenbei“. Engagement hat Eigensinn, erst im Rückblick werden Lernprozesse erlebbar, fassbar. Vor diesem Hintergrund geht es nicht um die Steuerung des Lernens, es geht aber sehr wohl darum, die Prozesse auch unter dem Gesichtspunkt des Lernens zu reflektieren. Auch hier sind Vorschläge nötig, stellen sich viele Forschungsfragen.

Reflektierende Gestaltungskompetenz fordert Bildung für nachhaltige Entwicklung und meint damit, die Fähigkeit und Bereitschaft, die persönliche und gesellschaftliche Zukunft aktiv zu gestalten und zu reflektieren. „Den Menschen stärken, die Sachen klären“ fordert Hartmut von Hentig von Bildung. Daran muss sich Bildung für nachhaltige Entwicklung auch in informellen Lernarrangements messen.



Konturen werden sichtbar, ...

Die User unserer Website www.bildungslandkarte.at wissen es: Auch in Österreich gibt es mittlerweile sehr viele gute Beispiele für die lokale und regionale Umsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Ergänzend dazu führt unser Report „Konturen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ die LeserInnen mitten in die BNE-Praxis: Wie kamen 20 ausgewählte Projekte auf den Weg?

... Konturen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.
FORUM Umweltbildung, Wien 2009. 72 Seiten

Zu beziehen über das FORUM Umweltbildung zum Preis von EUR 8,- (zuzüglich Versandkosten) E-Mail: forum@umweltbildung.at, per Fax: 01/402 47 01-51 oder über www.umweltbildung.at

Bildungswellen

BNE für die Ohren!



Einmal pro Monat stellen wir Ihnen in unserem Podcast Bildungswellen Institutionen, Projekte und Initiativen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung auf akustischem Wege vor!

Es geht uns darum, der Bildung für nachhaltige Entwicklung auf unterhaltsame Art und Weise Gehör zu verschaffen! Also warten Sie nicht länger – Reinhören lohnt sich!

www.bildungswellen.at



Alles unter einem Hut

In die Fifties können wir Sie ...

... leider nicht beamen. Aber über die Weichen, die damals gestellt wurden, werden Sie als LeserInnen von **umwelt & bildung** bestens informiert, denn **umwelt & bildung** bringt alles unter einen Hut. Was auf den ersten Blick irritiert und den zweiten interessiert, lässt sich oft über originelle Zusammenhänge aufklären. Das ist unsere Stärke. Denn Umweltbildung entwickelt sich weiter – zur Bildung für nachhaltige Entwicklung.

umwelt & bildung

Lesen für eine lebenswerte Zukunft!

4 x im Jahr. Einzelheft: EUR 5,-,

Jahresabo: (Ö) EUR 14,-/

(D, CH) EUR 19,- (inkl. Versand)

**Jetzt bestellen:
Gratis Probeheft oder
gleich ein Abo!**

Das Portal: www.umweltbildung.at



Informelles Lernen findet in Situationen statt, in denen Lernen nicht im Vordergrund steht, gelernt wird „nebenbei“. Erst im Rückblick werden Lernprozesse oft erlebbar, fassbar. Vor diesem Hintergrund geht es nicht um die Steuerung des Lernens, es geht aber sehr wohl darum, die Prozesse auch unter dem Gesichtspunkt des Lernens zu reflektieren. Bildung für nachhaltige Entwicklung fordert reflektierende Gestaltungskompetenz und meint damit die Fähigkeit und Bereitschaft, die persönliche und gesellschaftliche Zukunft aktiv zu gestalten und zu reflektieren. Daran muss sich Bildung für nachhaltige Entwicklung auch bei informellen Lernarrangements messen.