

Bildung für nachhaltige Entwicklung in europäischen Großschutzgebieten

– Möglichkeiten und Grenzen von Bildungskonzepten –

Marion Leng

Zusammenfassung der Dissertation

Das Dissertationsprojekt „Bildung für nachhaltige Entwicklung in europäischen Großschutzgebieten – Möglichkeiten und Grenzen von Bildungskonzepten“ (2003 – 2008) wurde in seiner ersten Phase an der Abteilung Naturschutz und Landschaftspflege, Burckhardt-Institut, Fakultät für Forstwissenschaften und Waldökologie der Georg-August-Universität Göttingen und in der zweiten Phase an der Interfakultären Koordinationsstelle für Allgemeine Ökologie (IKAÖ) der Universität Bern durchgeführt. Die Finanzierung erfolgte durch ein zweijähriges Promotionsstipendium im Rahmen der Graduiertenförderung des Landes Niedersachsen und durch eine Abschlussförderung der FAZIT-Stiftung. Nach der Erarbeitung der Grundlagen der Studie und ersten empirischen Erhebungen wurden die Forschungen mit Hilfe eines einjährigen Aufstockungsstipendiums des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) an der Universität für Bodenkultur (BOKU) in Wien und an der IKAÖ in Bern fortgesetzt. In jenem Jahr erfolgten v.a. die Datenerhebungen in den Ländern Österreich, Frankreich und in der Schweiz sowie die Analyse und Auswertung der Daten. Fertig gestellt wurde die Dissertation an der IKAÖ in Bern und schließlich an der Georg-August-Universität in Göttingen eingereicht. Sie wurde im Wissenschaftlichen Buchverlag Kovač publiziert (Leng 2009).

Die Studie erforscht die Bildungsarbeit in europäischen Großschutzgebieten vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung. Seit der Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung (UNCED) gilt nachhaltige Entwicklung als Leitbild, das verstärkt über Bildungsarbeit vermittelt und realisiert werden soll. Die Agenda 21 fordert, dass alle Institutionen, die einen Bildungsauftrag haben, zur Umsetzung des Leitbilds beitragen sollen. Da die Bildungsarbeit zu den wesentlichen Aufgaben von Großschutzgebieten gehört, sind auch diese zu einem Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung aufgerufen. Zudem zeigen Großschutzgebiete die Tendenz, eine nachhaltige Entwicklung unterstützen zu wollen. Wenn im Ziel- und Aufgabenkatalog von Großschutzgebieten Synergieeffekte angestrebt werden, sollten somit Nachhaltigkeitsbestrebungen und Bildungsarbeit miteinander vernetzt werden.

Aus diesem Zusammenhang erwuchs das übergeordnete Forschungsziel, Erkenntnisse zu den bisherigen Erfahrungen und zu den Möglichkeiten und Grenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Großschutzgebieten zu gewinnen und darüber hinaus einen Beitrag zur Förderung einer BNE in Großschutzgebieten zu leisten (Kap. 1.3). Da die Vorgaben und Vorstellungen bzgl. einer nachhaltigen Entwicklung für eine Bildungsarbeit, welche beansprucht, jenes Leitbild zu unterstützen, grundlegend sind, wurde neben den konkreten nachhaltigkeitsrelevanten Elementen in der Bildungsarbeit die Bedeutung einer

nachhaltigen Entwicklung für Großschutzgebiete auf normativer Ebene und in der Umsetzung erhoben und zudem der normative Hintergrund der Bildungsarbeit und die Realisierung der Bildungsarbeit im Kontext einer BNE analysiert.

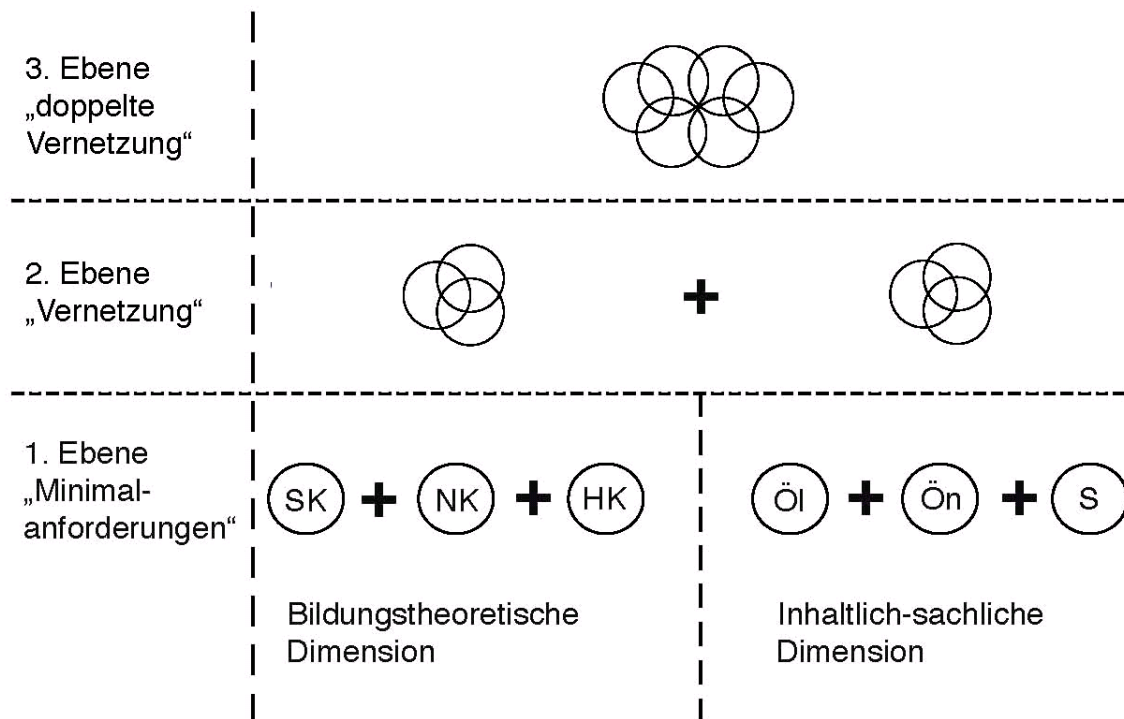
Zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage, inwiefern sich in den Bildungskonzepten von Großschutzgebieten Ansätze zeigen, die als zielführend im Sinne einer BNE identifiziert werden können, und wie auf der Basis dieser Ansätze ein Rahmenkonzept einer BNE in Großschutzgebieten aussehen kann, wurden zunächst die erforderlichen Grundlagen – das Konzept der nachhaltigen Entwicklung, so wie es 1992 auf der UNCED in Rio de Janeiro festgeschrieben wurde (Kap. 2.1), und das Konzept einer BNE (Kap. 2.2) – erarbeitet und in Zusammenhang mit den normativen Aussagen zu einer nachhaltigen Entwicklung und zur Bildungsarbeit in Großschutzgebieten gestellt (Kap. 2.3).

Da die Wurzeln der Bildungsarbeit in Großschutzgebieten üblicherweise in der Umweltbildung liegen, wurden deren Entstehungsgeschichte und Entwicklung sowie die charakteristischen Merkmale aufgezeigt und einer BNE vergleichend gegenübergestellt. Die Geschichte der Umweltbildung geht bis zum Beginn der 1970er Jahre zurück. Die Entstehung wurde wesentlich beeinflusst durch die erste Umweltkonferenz der Vereinten Nationen 1972 in Stockholm sowie durch die Umweltbewegung. Es gelang allerdings bis heute nicht, ein klares Gesamtkonzept hinsichtlich Zielen und Inhalten zu erarbeiten, sondern vielmehr entwickelten sich zahlreiche inhaltliche Facetten und auch Bezeichnungsvarianten. Die Vielfalt derzeit vorliegender Ansätze und Konzepte, welche unter den Begriff „Umweltbildung“ gefasst werden, zeigt, dass eine trennscharfe Unterscheidung zwischen der Umweltbildung als solcher und einer BNE nicht möglich ist, sondern dass einige der Charakteristika, wie beispielsweise das Themenspektrum, vielmehr als Punkte auf einem Kontinuum, welches sich von der traditionellen Umweltbildung bis hin zu einer umfassenden BNE erstreckt, verstanden werden müssen. Um die grundlegenden Unterschiede aufzuzeigen, geht die Gegenüberstellung von der traditionellen Umweltbildung aus (Tab. 1).

Um die Bildungsarbeit in Großschutzgebieten im Sinne einer BNE erheben und bewerten zu können, wurde die bildungstheoretische Konzeption von Bögeholz et al. (2002) ausgewählt, welche explizit für die Bewertung außerschulischer Bildungsarbeit konzipiert worden war (Kap. 2.4.2). Die bildungstheoretische Konzeption führt zwei Dimensionen zusammen: Sie vernetzt die drei Nachhaltigkeitssäulen Ökologie, Ökonomie und Soziales mit den im Bildungsdiskurs als zentral erachteten normativen Kompetenzen sowie Sach- und Handlungskompetenzen (Kernkompetenzen). Die bildungstheoretische Konzeption drückt somit BNE als ein Kompetenzmodell aus und fordert von den Großschutzgebieten die Förderung von Sach-, Handlungs- und normativen Kompetenzen, welche als zielführend im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung erachtet werden, bei den Teilnehmenden von Bildungsveranstaltungen ein. Sie stellt somit gleichzeitig einen Zielkatalog und ein Bewertungsinstrument dar (Abb. 1).

Tabelle 1: Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Gegenüberstellung auf der Grundlage der im Kapitel 2.2.2 der Dissertation zitierten Literatur (Zusammenstellung M. Leng)

Kriterium	Traditionelle Umweltbildung	Bildung für nachhaltige Entwicklung
Nachhaltigkeitsrelevante Dimensionen	Fokus auf der ökologischen Dimension	Erweiterung um die sozio-kulturelle und ökonomische Dimension
Vernetzungen	Innerhalb der ökologischen Dimension, sonst bestenfalls als „Einflüsse von außen“	Innerhalb und zwischen den drei Dimensionen
Themenspektrum	Naturwissenschaftlich-ökologisch	Multidisziplinär im gesellschaftspolitischen Kontext
Raumperspektive	Lokale bis regionale Perspektive; Fokus auf den Nahbereich	Lokale bis globale Perspektive; Einbeziehung des Fernbereichs
Blickrichtung	Rückwärtsgewandte Orientierung; erhaltend	Zukunftsorientierung; modernisierend und innovativ
Handlungsorientierung	Verständnis von und Reaktion auf bestehende Probleme	Aktion
Grundhaltung	Eher pessimistischer Ansatz: Umweltprobleme, Bedrohungsszenarien im Fokus	Optimistischer Ansatz: Entwurf einer Zukunftsvision
Orientierung bei der Vermittlung der Inhalte	Wissensorientiert: Input-Ansatz	Kompetenzorientiert: Output-Ansatz
Ziel	Unmittelbare Einflussnahme auf das Handeln (Motivierung zum „richtigen“ Handeln)	Förderung von entsprechenden Kompetenzen und Partizipationsfähigkeit
Fokussierte Wirkungsgruppe	Individuethisch fundiert	Sozialethisch fundiert (gesamtgesellschaftlicher Ansatz)
Ethisches Fundament	Schutz der Natur und Umwelt	Intra- und intergenerationelle Gerechtigkeit



SK = Sachkompetenz; NK = normative Kompetenz; HK = Handlungskompetenz
 Öl = ökologische Säule; Ön = ökonomische Säule; S = soziale Säule

Abbildung 1: Die bildungstheoretische Konzeption als „Stufenmodell“ – eine Herleitung (Entwurf M. Leng). Die Abbildung zeigt die drei Anforderungsebenen, welche bis zur angestrebten BNE im Sinne einer doppelten Vernetzung durchlaufen werden und unterscheidet dabei die bildungstheoretische und die inhaltlich-sachliche Dimension. Ausgehend von den Kernkompetenzen einer wissenschaftlichen Grundbildung (SK, NK und HK) und den drei Nachhaltigkeitssäulen (Öl, Ön und S; 1. Ebene) erfolgt die schrittweise Vernetzung zunächst jeweils innerhalb der bildungstheoretischen sowie innerhalb der inhaltlich-sachlichen Dimension (2. Ebene) und schließlich zusätzlich die Vernetzung dieser beiden Dimensionen (3. Ebene).

Die bildungstheoretische Konzeption kann als ein „Stufenmodell“ interpretiert werden, das in sich hierarchisch gegliedert ist und die jeweiligen angestrebten Niveaus beschreibt. Dabei sind die bildungstheoretische und die inhaltlich-sachliche Dimension auf der ersten und zweiten Ebene zunächst jeweils separat zu betrachten, bevor sie auf der höchsten Anforderungsebene (Ebene 3) miteinander verknüpft werden. Zwischen der ersten und zweiten Anforderungsebene wird die rein additive Sichtweise verlassen und Vernetzungen innerhalb der jeweiligen Dimensionen hergestellt. In der bildungstheoretischen Dimension werden die Kernkompetenzen miteinander verknüpft („Gestaltungskompetenz“), und in der sachlich-inhaltlichen Dimension wurde durch die Vernetzung der ökologischen, ökonomischen und sozialen Säulen dem Retinitätsprinzip Rechnung getragen.

Verkürzt dargestellt umfasst die Sachkompetenz den Bereich des Wissens, und die normative Kompetenz beinhaltet den Umgang mit eigenen und fremden Wertvorstellungen

bzw. mit individuellen Wertvorstellungen und gesellschaftlichen Normen. Die Handlungskompetenz bezieht sich auf das Handeln im weitesten Sinne. Die Kompetenzen in allen drei Bereichen fördern die Partizipationsfähigkeit, die in der Abbildung 1 in der Schnittmenge der drei Kompetenzen liegt. Jede der drei Kernkompetenzen ist im Modell von Bögeholz et al. nochmals in Teilkompetenzen aufgegliedert, welche aufgrund der Untersuchungen in den Großschutzgebieten teilweise modifiziert wurden (s. Tab. 2).

Die bildungstheoretische Dimension auf der ersten Ebene zeigt, dass die bildungstheoretische Konzeption die Förderung aller drei Kernkompetenzen einfordert. Keine darf ausgelassen oder durch eine andere ersetzt werden. Die nächste Anforderungsebene (2. Ebene) fordert die Förderung aller Kompetenzen und zwar in Vernetzung miteinander.

Ebenso wie die bildungstheoretischen Anforderungen lassen sich auch diejenigen einer nachhaltigen Entwicklung herleiten. Hier wird auf der ersten Ebene die Vermittlung der drei Säulen der Nachhaltigkeit – Ökologie, Ökonomie und Soziales – gefordert. Auf der nächst höheren Anforderungsebene (2. Ebene) verlangt die bildungstheoretische Konzeption die Verknüpfung der drei Säulen miteinander und bringt somit das Prinzip der Retinität (SRU 1994) als eine der zentralen Zielsetzungen einer nachhaltigen Entwicklung zum Ausdruck. Dahinter steht der Anspruch, dass jede Planung und jede Entscheidung der Reflexion und Berücksichtigung aller drei Säulen bedarf.

Auf der dritten Ebene erfolgt die Vernetzung der drei bereits miteinander vernetzten Kernkompetenzen mit den drei bereits miteinander vernetzten nachhaltigkeitsrelevanten Bereichen Ökologie, Ökonomie und Soziales. Daher wird diese Ebene als Ebene der „doppelten Vernetzung“ bezeichnet.

Da das Forschungsfeld einer BNE in Großschutzgebieten neu ist und speziell dafür noch keine theoretischen Modelle vorliegen, wurde für die Erhebung der Bildungsarbeit ein qualitatives Untersuchungsdesign gewählt (Kap. 3.1). Dieses umfasst zwei Untersuchungen. In der ersten Untersuchung wurden bildungsrelevante Materialien der Großschutzgebiete mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. In der zweiten Untersuchung wurden in einer reduzierten Stichprobe problemzentrierte ExpertInneninterviews mit Bildungsverantwortlichen der Großschutzgebiete geführt und ebenfalls mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Erhebung der nachhaltigkeitsrelevanten Kompetenzen bzw. Teilkompetenzen der Veranstaltungsteilnehmenden (Tab. 2) erfolgte mit Hilfe eines aus der bildungstheoretischen Konzeption abgeleiteten Analyserasters und zwar in Großschutzgebieten der Kategorien Nationalpark, Naturpark und Biosphärenreservat.

Tabelle 2: Übersicht über die erhobenen Kompetenzen, die von der bildungstheoretischen Konzeption abgeleitet und in Wechselwirkung mit der Datengrundlage teilweise modifiziert wurden (Zusammenstellung M. Leng)

Kompetenzen	Teilkompetenzen/-aspekte
Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Ökologisches Konzeptwissen • Ökonomisches Konzeptwissen • Sozio-kulturelles Konzeptwissen • Konzeptwissen in Vernetzung der drei Dimensionen • Epistemologische Kompetenz
Normative Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung von Wertvorstellungen • Bewertungs-, Urteils- und Entscheidungskompetenz
Handlungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Lernkompetenz • Kommunikative Kompetenz • Soziale Kompetenz • Prozedurale Kompetenz
Partizipationskompetenz	

Die erste Untersuchung erfolgte in 24 Großschutzgebieten in den Ländern Deutschland, Österreich, Frankreich und in der Schweiz – und zwar in je acht Großschutzgebieten jeder Schutzgebietskategorie. Dazu wurden bildungsrelevante Materialien angefordert und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Diese Untersuchung diente v.a. dem Ziel, einen ersten Zugang zum Forschungsfeld zu ermöglichen. Auf dieser Basis erfolgte anhand bestimmter Kriterien, welche aus der bildungstheoretischen Konzeption abgeleitet wurden, eine Eingrenzung der Stichprobe auf zwölf Großschutzgebiete – je vier Nationalparke, Naturparke und Biosphärenreservate. Parallel zur Auswertung der bildungsrelevanten Materialien der Großschutzgebiete wurde die zweite und zentrale Erhebung, die der vertieften Datenanalyse diente, vorbereitet. In dieser Erhebung wurde die Methode des problemzentrierten ExpertInneninterviews angewandt. Dies erwies sich als besonders geeignet, das umfassende Wissen und die Sichtweise der Befragten als ExpertInnen ihres Berufsfeldes zum Thema der nachhaltigkeitsrelevanten Bildungsarbeit zu rekonstruieren. Die ExpertInneninterviews wurden in der reduzierten Stichprobe durchgeführt und ebenfalls mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Dafür wurde ausgehend von der theoretischen Basis der qualitativen Inhaltsanalyse und den Anforderungen der empirischen Daten ein spezifisch an die Untersuchung angepasstes Auswertungsverfahren entwickelt.

Die Ergebnisse zur Umsetzung der bildungstheoretischen Konzeption (Kap. 4) zeigen, dass zwar die dort eingeforderten Teilkompetenzen aus den Bereichen der normativen Kompetenz und der Sach- und Handlungskompetenz über die Gesamtheit der befragten Großschutzgebiete gesehen gefördert werden, allerdings in keinem der befragten Großschutzgebiete vollumfänglich. Meist werden lediglich vereinzelt erste Ansätze zur Förderung bestimmter Kompetenzen realisiert (Tab. 3).

Tabelle 3: Zentrale Ergebnisse in der Vermittlung der auf der Basis der bildungstheoretischen Konzeption erhobenen Kompetenzen in den untersuchten Großschutzgebieten, die aus der ersten und zweiten Untersuchung resultieren (Zusammenstellung M. Leng)

Kompetenzen/Teilkompetenzen/ Teilaspekte	Ergebnisse
Sachkompetenzen	
Ökologisches Konzeptwissen	... dominiert in allen drei Schutzgebietskategorien.
Ökonomisches Konzeptwissen	... wird wesentlich seltener als ökologisches Konzeptwissen vermittelt. ... wird stets in Vernetzung mit der ökologischen oder zusätzlich auch der sozio-kulturellen Dimension vermittelt.
Sozio-kulturelles Konzeptwissen	... ist sehr heterogen in der Vermittlung. ... wird überwiegend bis ausschließlich in der kulturellen Ausprägung vermittelt (bei Nationalparks und Naturparks) ... wird innerhalb der Biosphärenreservate uneinheitlich vermittelt: a) wie in Nationalparks und Naturparks oder b) überwiegend derzeit und zukünftig gesellschaftsrelevante soziale Fragestellungen; im Fall b) stets vernetzt mit den beiden anderen Dimensionen.
Konzeptwissen in Vernetzung der drei Dimensionen	... wird in allen drei Schutzgebietskategorien angestrebt. ... wird in sehr unterschiedlichem Ausmaß und unterschiedlicher Intensität realisiert. ... wird insbesondere über das Thema nachhaltige Entwicklung in der Region (v.a in Biosphärenreservaten) und das Thema Energie vermittelt.
Epistemologische Kompetenz	... ist kein Vermittlungsziel in Nationalparks und Naturparks. ... wird vereinzelt in ersten Ansätze in einigen Biosphärenreservaten gefördert.
Normative Kompetenzen	
Thematisierung von Wertvorstellungen	... wird sehr unterschiedlich vorgenommen, sowohl bzgl. der thematisierten Werte als auch hinsichtlich der Art und Weise der Vermittlung. Übergreifende Aussagen sind nicht möglich. ... wird aber übereinstimmend in der Vermittlung angestrebt.
Bewertungs-, Urteils- und Entscheidungskompetenz	... wird zum Teil innerhalb aller drei Schutzgebietskategorien als förderungswert angesehen. ... wird meist in der Form der impliziten Bewertung vermittelt. ... wird nur selten und nur in ersten Ansätzen in der expliziten Form vermittelt.
Handlungskompetenzen	
Lernkompetenz	... wird mit wenigen Ausnahmen in der Vermittlung nicht angestrebt.
Kommunikative Kompetenz	... wird nicht gezielt gefördert. ... wird im Zuge bestimmter Veranstaltungsphasen jedoch implizit gefördert.
Soziale Kompetenz	... wird als bildungs- und gesellschaftsrelevant erkannt. ... gilt, wenn auch in sehr unterschiedlichem Maß als Förderungsziel.
Prozedurale Kompetenz	... ist von zentraler Bedeutung in allen Großschutzgebieten. ... wird stets im Zusammenhang mit ökologischem Konzeptwissen vermittelt.
Partizipationskompetenz	... wird in ersten Ansätzen nur in wenigen Großschutzgebieten vermittelt.

Während einzelne Teilkompetenzen der Sach- und Handlungskompetenz in den Großschutzgebieten zum Teil gezielt vermittelt werden, erfährt die normative Kompetenz fast keine gezielte Förderung. Der normativen Kompetenz wird für die Realisierung einer nachhaltigen Entwicklung jedoch eine Schlüsselbedeutung beigemessen: Normativ kompetent zu sein bedeutet v.a., zwischen Fachwissen und Bewertungen unterscheiden zu können und die eigenen Wertvorstellungen als solche zu erkennen, offen zu legen, zu begründen und zur Diskussion zu stellen. Aufgrund ihres hohen Stellenwerts ist die mangelnde Förderung der normativen Kompetenz im Sinne einer BNE als großes Defizit zu bewerten.

Die teilweise Förderung von Kompetenzen zeigt, dass in jenen Fällen ein Bewusstsein über deren Bedeutung vorhanden ist. Transfermöglichkeiten zwischen den Zielen und Inhalten einer BNE und der derzeitigen Bildungsarbeit in Großschutzgebieten sind somit im Bereich der Kompetenzförderung gegeben. Ein diesbezüglicher Zusammenhang mit der jeweiligen Schutzgebietskategorie konnte i.d.R. nicht festgestellt werden.

Die ursprüngliche Annahme, dass sich auch die nachhaltigkeitsrelevante Bildungsarbeit in den drei untersuchten Schutzgebietskategorien aufgrund der unterschiedlichen Zielsetzungen und Aufgaben jener Kategorien wesentlich unterscheiden würde, hat sich nicht bestätigt. So zeigten sich bei der Kompetenzförderung keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Schutzgebietskategorien, die auf jene zurückgeführt werden könnten. Die Ergebnisse aus der Umsetzung der bildungstheoretischen Konzeption ergaben vielmehr, dass die Unterschiede *innerhalb einer* Großschutzgebietskategorie oftmals wesentlich größer sind als jene *zwischen* den Kategorien. Dies liegt u.a. darin begründet, dass die wesentlichen Unterschiede der Großschutzgebiete derselben Kategorie im Vergleich zu einer anderen in ihrer jeweiligen Philosophie bestehen, welche in der Regel zu Beginn einer Bildungsveranstaltung kurz vorgestellt wird, jedoch als Teil der Informationsarbeit gewertet und somit nicht in der Untersuchung berücksichtigt wurde. Die Förderung von Kompetenzen dagegen ist Teil der Bildungsarbeit und insofern übergreifend, als sie nicht an schutzgebietspezifische Unterschiede gebunden ist. Lediglich in der Vermittlung des Konzeptwissens können schutzgebietspezifische Unterschiede hinsichtlich der unterschiedlichen Gewichtung der drei Nachhaltigkeitssäulen zum Tragen kommen. Ob, und wenn ja, welche Kompetenzen gefördert werden, ist somit in der Regel unabhängig von der Schutzgebietskategorie. Unterschiede sind vielmehr auf die Bildungsverantwortlichen und deren Verständnis von Bildungsarbeit zurückzuführen.

Die Person des Bildungsverantwortlichen hat sich schutzgebietsübergreifend als entscheidend für die Realisierung einer nachhaltigkeitsrelevanten Bildungsarbeit erwiesen. Deutlich wurde, dass wenngleich in der Bildungsarbeit der Großschutzgebiete wesentliche Elemente einer nachhaltigkeitsrelevanten Bildungsarbeit identifiziert werden konnten, dennoch ein Bewusstsein über deren Stellenwert im Sinne einer BNE bei der Mehrheit der Bildungsverantwortlichen nicht vorhanden ist. Die Ergebnisse zeigen, dass Elemente einer BNE häufig ohne Wissen um deren Bedeutung vermittelt werden. Dies mindert zwar nicht die Qualität der Bildungsarbeit als solche, zeigt jedoch, dass die Bildungsarbeit nicht auf einem durchdachten Konzept beruht, sondern vielmehr entscheidend bis ausschließlich von der Person des jeweiligen Bildungsverantwortlichen abhängt und somit auch schwer zu steuern ist (Kap. 5.5).

Obwohl Großschutzgebiete je nach Kategorie und Land in unterschiedlichem Maße dazu aufgerufen sind, zu einer nachhaltigen Entwicklung beizutragen (Kap. 2.3.1), äußert jedes der befragten Großschutzgebiete den Anspruch, einen entsprechenden Beitrag leisten zu wollen. Die Vorstellungen von einer nachhaltigen Entwicklung bzw. von Nachhaltigkeit sind allerdings sehr heterogen und z.T. wenig differenziert. Meist laufen verschiedene Verständnisse parallel, wie z.B. das alltagsprachliche Verständnis vom Adjektiv „nachhaltig“ im Sinne von dauerhaft bzw. überdauernd und das Verständnis von Nachhaltigkeit im ökologischen Sinne. Letztere Interpretation dominierte in den befragten Großschutzgebieten. Das umfassende Verständnis nach der UNCED wurde nur selten, und dann auch nur in Einzelaspekten genannt (Kap. 5.1).

Auch die Vorstellungen von einer Bildungsarbeit, die beansprucht, einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung zu leisten, sind sehr unterschiedlich. Nur in einem einzigen Großschutzgebiet sind differenziertere Kenntnisse über das Konzept einer BNE vorhanden. In den übrigen sind keine oder nur rudimentäre Kenntnisse über eine BNE vorhanden. Eine umfassende BNE wird derzeit noch in keinem der befragten Großschutzgebiete realisiert. Ein best-practice-Beispiel konnte nicht identifiziert werden. Über die Spannweite der befragten Großschutzgebiete hinweg betrachtet dominiert vielmehr die Vermittlung einzelner Facetten einer nachhaltigkeitsrelevanten Bildungsarbeit.

Im Zuge der Erhebung der Potentiale einer BNE in den befragten Großschutzgebieten zeigte sich, dass – ungeachtet der heterogenen Vorstellungen von einer nachhaltigen Entwicklung und einer BNE – Ansätze in der Bildungsarbeit, die als zielführend im Sinne einer BNE erachtet werden, vorhanden sind. Das Potential setzt sich zusammen aus drei Dimensionen: Kompetenzen, die bei den Veranstaltungsteilnehmenden erhoben wurden (erste Dimension), Selbstkompetenzen der Großschutzgebiete (zweite Dimension) und weitere nachhaltigkeitsrelevante Dimensionen (dritte Dimension) in der Bildungsarbeit (Kap. 5.2). Die Selbstkompetenzen beziehen sich im Gegensatz zu den bisher dargelegten Erkenntnissen über das Potential einer BNE in Großschutzgebieten nicht auf das Zielpublikum der Bildungsveranstaltungen, sondern zeigen vielmehr Kompetenzen auf der institutionellen Ebene auf, welche als grundlegend für eine BNE erachtet werden. Erhoben und analysiert wurden das Selbstverständnis von Großschutzgebieten als lernende Institutionen und die Bedeutung von Bildungsnetzwerken und von Selbstevaluationen im Rahmen einer BNE. Der Selbstanspruch, eine lernende Institution zu werden, wird als eine der Schlüsseldimensionen auf dem Weg zur Implementierung einer BNE erachtet, zum Teil von den Großschutzgebieten auch in dieser Bedeutung erkannt und in zwei Großschutzgebieten explizit als grundlegend für die zukünftige Entwicklung ihrer Institution genannt und somit auch konkret angestrebt. Sowohl im Auf- und Ausbau von Netzwerken mit anderen Bildungsinstitutionen als auch in Selbstevaluationen liegt ein bedeutendes Potential für die Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Bildungsansätze. Während die Netzwerkbildung zu den zentralen Anliegen jedes der befragten Großschutzgebiete zählt, wird die Bedeutung von Selbstevaluationen der Bildungsarbeit bis dato erst in wenigen Großschutzgebieten erkannt.

Neben den Kompetenzen der Teilnehmenden (erste Dimension) und den Selbstkompetenzen der Großschutzgebiete (zweite Dimension) wurde im Zuge der Datenanalyse eine dritte Dimension nachhaltigkeitsrelevanter Bildungsaspekte identifiziert, welche Themen bzw. Prinzipien umfasst, die im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Entwicklung

als wesentlich erachtet werden und Eingang in die Bildungsarbeit der Großschutzgebiete gefunden haben. Erhoben und analysiert wurden das Prinzip der Transferorientierung, der globale Aspekt und die Zukunftsdimension. Der Anspruch, im Zuge ihrer Bildungsmaßnahmen Übertragungsmöglichkeiten der vermittelten Kenntnisse und Erfahrungen in den persönlichen Alltag zu bieten, zeigte sich bei allen befragten Großschutzgebieten in hohem Maße und ist auch im Kontext einer BNE, welche anstrebt, die Menschen zur aktiven Teilhabe an einer zukunftsfähigen Gestaltung der Gesellschaft zu motivieren und zu befähigen, von zentraler Bedeutung. Der globale Aspekt und die Zukunftsdimension zählen zu den Kernelementen des Nachhaltigkeitskonzepts (Kap. 2.1.4), fließen bisher jedoch erst zu einem geringen Teil in die Bildungsarbeit der Großschutzgebiete ein. Vor allem die Bedeutung der zunehmend engen Verflechtung regionaler, nationaler und globaler Phänomene wird häufig von den Bildungsverantwortlichen selbst nicht in ihrem Ausmaß erkannt und entsprechend auch nicht in die Bildungsarbeit integriert. Auch die Interpretation der Zukunft als offen und gestaltbar wird in der Bildungsarbeit nur in Einzelfällen aufgegriffen.

Die Erkenntnis, die bereits aus der Anwendung der bildungstheoretischen Konzeption gezogen wurde, dass generell keine für eine Schutzgebietskategorie typischen Merkmale hinsichtlich der Förderung der Kompetenzen der Teilnehmenden ermittelt wurden, findet sich bei der Analyse der Selbstkompetenzen und der weiteren nachhaltigkeitsrelevanten Bildungsaspekte bestätigt. So gibt es hinsichtlich nachhaltigkeitsrelevanter Elemente der Bildungsarbeit häufig mehr Parallelen zwischen einem Nationalpark, einem Naturpark und einem Biosphärenreservat als innerhalb einer der drei Kategorien.

Ein zentrales Anliegen der Studie bestand darin aufzuzeigen, wie Großschutzgebiete in ihrer Bildungsarbeit eine (verstärkte) Ausrichtung im Sinne einer BNE realisieren können. Dabei sollte das Aufzeigen entsprechender Möglichkeiten nicht primär theoretisch hergeleitet, sondern vielmehr auf dem Potential der Großschutzgebiete, welches im Zuge der Untersuchungen identifiziert wurde, und somit auf der Grundlage des Vorhandenen bzw. konkret Angestrebten begründet werden.

Insofern können Großschutzgebiete, wenn sie zukünftig ihre Bildungsarbeit verstärkt an den Vorstellungen einer BNE ausrichten wollen, am eigenen Potential anknüpfen. Die Transfermöglichkeiten, die sie in ihren Bildungsveranstaltungen den Teilnehmenden bieten, sind somit auch für eigene Entwicklungsprozesse gegeben. Das Aufzeigen der Anschlussfähigkeit von Teilbereichen der eigenen Bildungsarbeit an die Zielsetzungen einer BNE bildet eine Voraussetzung dafür, dass die Realisierbarkeit zentraler Elemente einer BNE im jeweiligen Großschutzgebiet erkannt und das entsprechende Potential konstruktiv genutzt werden kann.

Für eine gezielte Ausrichtung der Bildungsarbeit an einer BNE ist bei den Bildungsverantwortlichen ein Bewusstsein um die Bedeutung dessen, was gemacht wird und warum es gemacht wird und damit die Fähigkeit der Einschätzung des Potentials ihrer Bildungsarbeit erforderlich. Die Studie versteht sich daher auch als Impulsgeber für Reflexionsprozesse bei den Bildungsverantwortlichen als RepräsentantInnen der jeweiligen Großschutzgebiete und zeigt die Bedeutung des Transfers dieser Reflexionen in die Verwaltungsebene der Großschutzgebiete und die Notwendigkeit, sie auch innerhalb der Institution

weiterzuführen, auf. Dies wird als besonders wichtig erachtet, da sich auf der Basis der Ergebnisse trotz der nachgewiesenen Potentiale für eine nachhaltigkeitsrelevante Bildungsarbeit eine unzureichende Reflexion der derzeitigen Bildungsarbeit als Hemmnis für eine verstärkte Ausrichtung an einer BNE erwiesen hat. Durch das Aufdecken mangelnder Reflexionen der Bildungsarbeit zeigt die Studie eine zentrale Lücke auf, welche es verunmöglicht, eine im Sinne nachhaltiger Entwicklung zielorientierte Bildungsarbeit zu realisieren bzw. entsprechende Modifikationen einzuleiten.

Wenngleich die befragten Großschutzgebiete bis dato keine umfassende BNE betreiben, zudem wesentliche Defizite im Sinne einer nachhaltigkeitsrelevanten Bildungsarbeit bestehen und nach wie vor traditionelle Umweltbildung (s. Tab. 1) die Bildungsarbeit der Großschutzgebiete dominiert, zeigen die Ergebnisse dennoch, dass eine BNE in Großschutzgebieten realisierbar ist, dass durchaus auch Ansätze vorhanden sind, die ausgebaut werden können und dass eine BNE in Teilaspekten auch bereits umgesetzt wird.

Die bildungstheoretische Konzeption, welche als Instrument für die Erhebung und Bewertung der BNE in den Großschutzgebieten ausgewählt wurde (Kap. 2.4.2), erwies sich im Verlauf der Untersuchung als notwendiges, jedoch nicht hinreichendes Instrument für die Erhebung des gesamten Potentials einer BNE in Großschutzgebieten, da sie lediglich die Kompetenzen der Teilnehmenden berücksichtigt (Kap. 5.3.1).

Das gesamte erhobene Potential kann jedoch nur erklärt werden, wenn weitere Dimensionen, die maßgeblich in die Bildungsarbeit im Sinne einer BNE hineinwirken, berücksichtigt werden. Dazu gehören vor allem die Bildungsverantwortlichen als RepräsentantInnen der Großschutzgebiete. Sie bereichern aufgrund ihrer Interaktionen mit den Teilnehmenden die Bildungsarbeit im Sinne einer BNE wesentlich und verdeutlichen ein diesbezügliches Potential, welches bei der alleinigen Betrachtung der Kompetenzförderung der Teilnehmenden nicht erkennbar wird. Die Berücksichtigung der Bildungsverantwortlichen und der von ihnen eingebrachten nachhaltigkeitsrelevanten Aspekte in die Bildungsarbeit sowie der kommunikative Prozess zwischen Bildungsverantwortlichen und Teilnehmenden decken weitere Potentiale einer BNE in Großschutzgebieten auf. Erst über das Verständnis einer BNE als kommunikativer Prozess, der beide Seiten berücksichtigt, die Teilnehmenden und die Bildungsverantwortlichen, wurde es somit möglich, das Potential einer BNE umfassend zu erheben und zu analysieren. Eine entsprechende Erweiterung des Analyserasters erfolgte auf der Grundlage des klassischen Kommunikationsmodells, welches sowohl die Veranstaltungsteilnehmenden als Empfänger der Bildungsbotschaften als auch die Großschutzgebiete, repräsentiert durch die jeweiligen Bildungsverantwortlichen, als Sender der Bildungsbotschaften berücksichtigt (Kap. 5.3.2).

Im Zuge der Datenanalyse zeigte sich, dass die befragten Großschutzgebiete weitere, in der bildungstheoretischen Konzeption noch nicht explizit berücksichtigte nachhaltigkeitsrelevante Kompetenzen, die den Teilnehmenden vermittelt werden sollen, derzeit bereits in ihre Bildungsarbeit integrieren bzw. den Anspruch erheben, diese zukünftig zu fördern (Kap. 5.2.1). Die betreffenden Kompetenzen wurden ergänzend in das Modell eingefügt. Darüber hinaus wurden Selbstkompetenzen der Schutzgebiete, welche als zielführend im Sinne einer BNE erachtet werden (Kap. 5.2.2), und zusätzliche Kernelemente bzw. -prinzipien einer

nachhaltigen Entwicklung, welche in der Bildungsarbeit vermittelt werden (Kap. 5.2.3), identifiziert.

Es wurden daher sowohl Modifikationen innerhalb des Kompetenzkatalogs der bildungstheoretischen Konzeption als auch umfassende Erweiterungen vorgenommen, die es ermöglichten, auf der Basis der Ergebnisse der Untersuchungen ein Rahmenkonzept zu konstruieren, das die drei ermittelten Säulen einer BNE in Großschutzgebieten – die Kompetenzen der Teilnehmenden, die Selbstkompetenzen der Großschutzgebiete und die übrigen nachhaltigkeitsrelevanten Bildungsaspekte – umfasst und gleichwertig berücksichtigen kann (Abb. 2).

Das Rahmenkonzept zeigt auf, worin gegenwärtig der Beitrag der Bildungsarbeit in der Gesamtheit der befragten Großschutzgebiete zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung besteht bzw. welche Aspekte in der Bildungsarbeit im Sinne einer BNE als erstrebenswert erachtet werden. Es verdeutlicht somit das diesbezügliche Potential.

Das Rahmenkonzept kann unterschiedliche Funktionen erfüllen. Zum einen kann es von Großschutzgebieten genutzt werden, um die eigene Bildungsarbeit im Sinne einer BNE zu situieren. Großschutzgebiete können anhand der im Rahmenkonzept aufgeführten Kompetenzen, Selbstkompetenzen und Kernelemente überprüfen, worin ihr gegenwärtiger Beitrag zu einer BNE besteht und welche Aspekte (noch) keine Berücksichtigung finden. Das Rahmenkonzept bietet den Großschutzgebieten somit eine konkrete Hilfestellung, ihre Bildungsarbeit im Rahmen einer nachhaltigen Entwicklung zu verorten. In diesem Sinne fungiert das Rahmenkonzept als Bewertungsinstrument.

Zum anderen kann es als Orientierungsrahmen und Zielvorgabe interpretiert werden. Großschutzgebiete können das Rahmenkonzept in ihr Leitbild integrieren, und wenn sie mit Hilfe ihrer Bildungsarbeit eine nachhaltige Entwicklung unterstützen wollen, schrittweise ihre Bildungsarbeit im Sinne einer BNE in Anlehnung an die Dimensionen des Rahmenkonzepts auf- bzw. ausbauen. Die Funktion des Rahmenkonzepts besteht hier darin, einen Zielkatalog der Bildungsarbeit aufzuzeigen.

Neben der unmittelbaren Praxisrelevanz des Rahmenkonzepts für die Bildungsarbeit in Großschutzgebieten kann das Rahmenkonzept schließlich auch einer konzeptionellen Weiterentwicklung der derzeitigen Bildungsarbeit im außerschulischen Bereich dienen. So könnte sich infolge der praktischen Anwendung des Konzepts ggf. eine Weiterentwicklung als sinnvoll erweisen, beispielsweise durch eine Erweiterung um weitere Teilkompetenzen der Teilnehmenden. Im Zuge von Folgestudien könnte somit auch eine Weiterentwicklung des Forschungsfeldes der BNE in Großschutzgebieten geleistet werden.

Da das Rahmenkonzept einer BNE in Großschutzgebieten auf der Grundlage der Erkenntnisse aus je vier Nationalparks, vier Naturparks und vier Biosphärenreservaten in vier europäischen Ländern, somit einer relativ kleinen, dafür jedoch besonders heterogenen Stichprobe, basiert, umfasst es eine hohe Vielfalt möglicher nachhaltigkeitsrelevanter Bildungsansätze. Es erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern versteht sich vielmehr als ein Instrument, das im Zuge von reflektierten Anwendungen ausgebaut bzw. modifiziert werden kann.

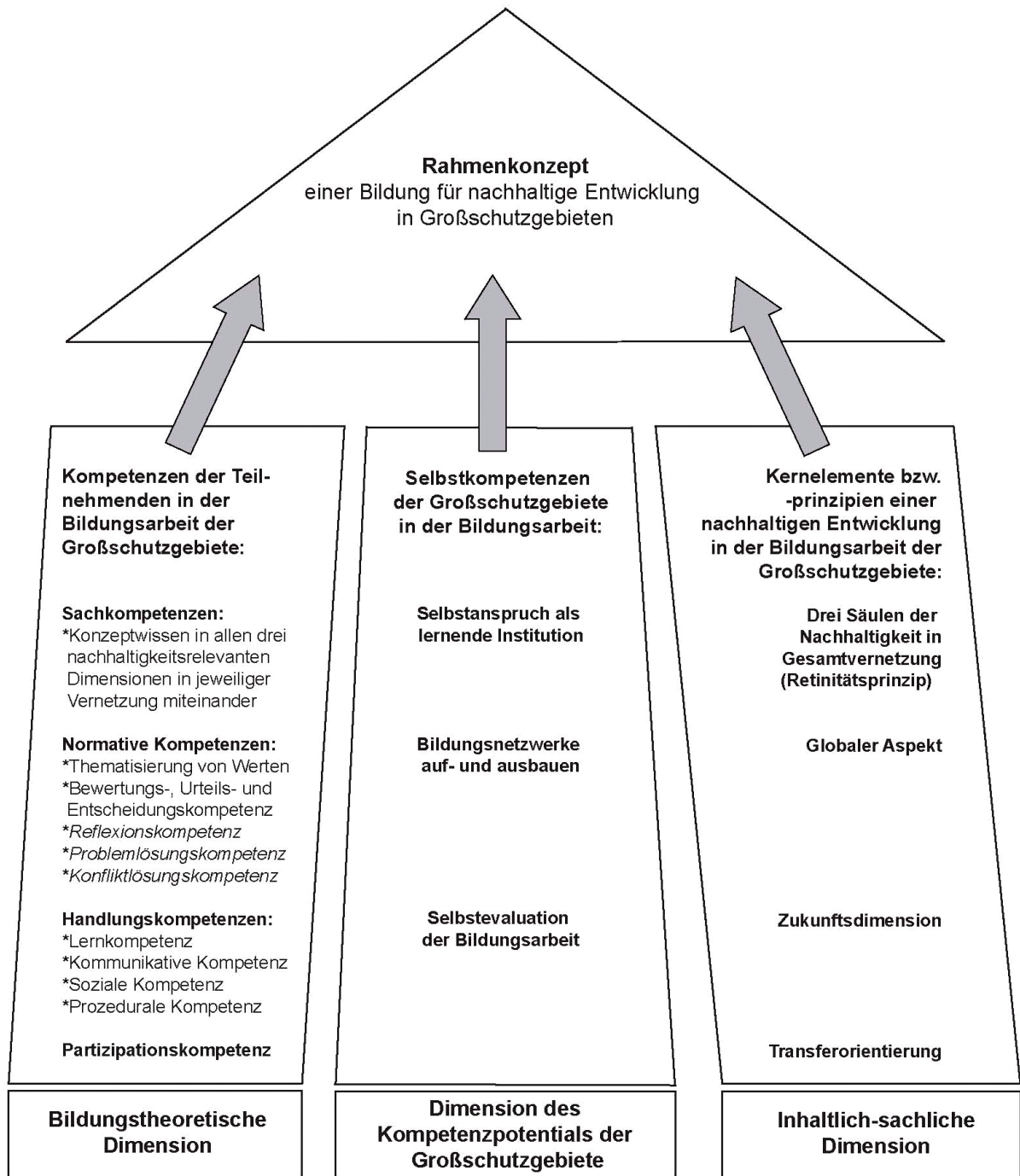


Abbildung 2: Rahmenkonzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Großschutzgebieten (Entwurf M. Leng). Das Rahmenkonzept basiert auf drei Dimensionen, welche das Potential der Großschutzgebiete im Sinne einer nachhaltigkeitsrelevanten Bildungsarbeit aufzeigen und welche zum Teil bereits realisiert werden.

Um ggf. repräsentative Aussagen zu gewinnen, könnte das Rahmenkonzept in einer Folge-studie auf eine größere Anzahl von Großschutzgebieten angewendet werden. Dabei sind verschiedene Varianten möglich. Wenn das Erkenntnisinteresse schwerpunktmäßig länder-spezifische Unterschiede fokussiert, sollte eine BNE bei einer größeren Anzahl von Groß-schutzgebieten einer Kategorie in verschiedenen Ländern geprüft werden. Stehen dagegen

potentielle Unterschiede zwischen den Schutzgebietskategorien im Vordergrund, könnte eine größere Anzahl von Großschutzgebieten aller drei Kategorien in einem Land untersucht werden. Je nach Forschungsinteresse sind weitere Varianten denkbar.

Insgesamt ermöglichten die Forschungen in erster Linie Aussagen darüber, ob in den befragten Großschutzgebieten ein Anspruch besteht, BNE zu betreiben, welche Vorstellungen über eine potentielle Umsetzung vorliegen und welche Kompetenzen nach Einschätzung der Bildungsverantwortlichen und nach der Interpretation von deren Aussagen vor dem Hintergrund des Konzepts einer BNE derzeit bereits gefördert werden bzw. in Zukunft gefördert werden sollen.

Wenn darüber hinausgehende Aussagen zu einer BNE in Großschutzgebieten angestrebt sind, sollten nicht nur die Großschutzgebiete, sondern beide Seiten des Vermittlungsprozesses – die Großschutzgebiete und die Teilnehmenden – in die Erhebung einbezogen werden. So erfordert z.B. die Beantwortung der Frage, ob Großschutzgebiete eine BNE betreiben und die entsprechenden Ziele umsetzen, zusätzlich zu den vorliegenden Erkenntnissen die konkrete Überprüfung, ob in den Bildungsveranstaltungen tatsächlich die genannten Kompetenzen gefördert werden. Dafür wird es als zielführend erachtet, in einer Folgestudie die in dieser Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse z.B. mittels einer teilnehmenden Beobachtung zu überprüfen und zudem die Auswirkungen der Bildungsinterventionen bei den Teilnehmenden im Zuge einer Wirkungsevaluation mittels Interviews und Fragebögen zu erheben. Eine derartige Anschlussforschung würde Aussagen darüber erlauben, ob in der Bildungsarbeit der Großschutzgebiete tatsächlich das vermittelt wird, was laut Aussagen der Bildungsverantwortlichen vermittelt werden soll.

Die Studie bietet eine integrative Betrachtung von drei bis dato in der Forschung isoliert betrachteten Bereichen – dem der Bildungsarbeit (Kap. 2.2), der Großschutzgebiete (Kap. 2.3) und des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung (Kap. 2.1) –, indem diese unter der Dimension der BNE zusammengeführt und miteinander vernetzt werden. Sie legt bis dato unerkannte Potentiale einer nachhaltigkeitsrelevanten Bildungsarbeit offen, zeigt die Grenzen in der derzeitigen Bildungsarbeit der Großschutzgebiete auf und gibt anhand konkreter Empfehlungen und der Entwicklung eines Rahmenkonzepts einer BNE in Großschutzgebieten Hinweise für die Weiterentwicklung der dortigen Bildungsarbeit (Kap. 5). Die Studie versteht sich als ein erster Schritt, mit dem das Forschungsfeld der BNE in Großschutzgebieten erschlossen wurde, und hat Grundlagen erarbeitet, die zukünftig aufgegriffen und als Impulse für weitere Forschungen dienen können.

Zitierte Literatur:

- Bögeholz, S., Schmidt, V., Barkmann, J. und Eigner, S. (2002): Gutachten für ein Konzept „Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schleswig-Holstein“. Außerschulischer Bereich. Endbericht; Auftraggeber: Ministerium für Umwelt, Natur und Forsten (MUNF) des Landes Schleswig-Holstein.
- Leng, M. (2009): Bildung für nachhaltige Entwicklung in europäischen Großschutzgebieten. Möglichkeiten und Grenzen von Bildungskonzepten. Hamburg.
- SRU (Rat von Sachverständigen für Umweltfragen) (1994): Umweltgutachten, Stuttgart: Metzler-Poeschel.