

Haan, Gerhard de; Erben, Friedrun

Bildung für Nachhaltigkeit. Perspektiven einer zukunftsweisenden Umweltbildung

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21 (1998) 2, S. 9-11



Quellenangabe/ Reference:

Haan, Gerhard de; Erben, Friedrun: Bildung für Nachhaltigkeit. Perspektiven einer zukunftsweisenden Umweltbildung - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21 (1998) 2, S. 9-11 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-221917 - DOI: 10.25656/01:22191

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-221917>

<https://doi.org/10.25656/01:22191>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert



Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - Umbruch in der Umweltbildung - 6 Jahre nach Rio



भारत
INDIA

बाल दिवस CHILDREN'S DAY

800

1996 पर्यावरण चेतना ENVIRONMENT CONSCIOUSNESS

Aus dem Inhalt:

- Umwelterziehung und nachhaltige Entwicklung
- Umweltbildung in Lateinamerika
- Zur Integration von Umwelt- und Entwicklungspädagogik
- Der Bildungsgedanke in der Agenda 21

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

21. Jahrgang

Juni

2

1998

ISSN 1434-4688D

- | | | |
|------------------------------------|-----------|---|
| Dieter Gross | 2 | Umwelterziehung und nachhaltige Entwicklung |
| Dietmar Bolscho | 6 | Bedingungen und Hindernisse von Umweltbildung |
| Gerhard de Haan/
Friedrun Erben | 9 | Bildung für Nachhaltigkeit |
| Benito Fenandez | 12 | Umweltbildung in Lateinamerika |
| Colm Regan | 14 | Zur Integration von Umwelt- und Entwicklungspädagogik |
| Rajiv Vora | 17 | „My Village My Universe“ |
| Heino Apel | 19 | Agenda 21 |
| Meike Wulfmeyer | 21 | Umweltbildung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung Namibias |
| Kommentar | 23 | Ch. Cray: Vom schönen Schein - Der Bildungsgedanke in der Agenda 21 |
| Portrait | 25 | The Natural Step |
| Zeppelin | 28 | Zeppelin-Interview |
| Franz Nuscheler | 30 | Entwicklungspolitik als Bildungsaufgabe |
| BDW | 35 | Informationen |
| BDW | 39 | Rezensionen und Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21.Jg 1998 Heft 2. Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. Schriftleitung: Alfred K. Tremml Redaktionsanschrift: 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. Redaktions-Geschäftsführung: Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 Technische Redaktion: Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2921. Ständige Mitarbeiter: Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Prof.Dr. Hans Gängler, Leipzig; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof.Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug, Hamburg; Dr. Klaus Seitz, Nellingenheim; Barbara Toepfer, Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Tremml, Hamburg; Kolumnen: Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Barbara Toepfer (ZEPpelin), Dr.Klaus Seitz (Bildungspolitische Kommentar). Technische Bearbeitung/EDV: Sigrid Görgens. Verantwortlich i.S.d.P: Der geschäftsführende Herausgeber. Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.

Anmerkung: Generische Maskulina und Feminina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Die Umweltbildung steht vor großen Veränderungen - ausgelöst durch eine breite Debatte um das neue Leitbild der „Sustainable Development“. Die Auffassung setzt sich durch, daß die heutigen Formen des Wirtschaftens, des Konsums, der Mobilität und der sozialen Ungleichheit, die unsere Gesellschaft nach wie vor prägen, nicht fortgeschrieben werden können. Unter dem Begriff „nachhaltige Entwicklung“ steht ein neues Entwicklungskonzept zur Diskussion, das auch der Umweltbildung neue Perspektiven eröffnet. Ausgehend von einer kurzen Bestandsaufnahme der Umweltbildung werden im folgenden Beitrag die anstehenden Innovationen im Bereich der Umweltbildung vor allem im Blick auf die Schulprofilbildung und die Idee der Partizipation beleuchtet.

Eine ernüchternde Zwischenbilanz

Wie ist es um die Umweltbildung derzeit bestellt? Die Frage ist nicht einfach zu beantworten, da mit Ausnahme des schulischen Sektors und des Bereiches der Volkshochschulen nur wenige fundierte Daten vorliegen (vgl. Synopse zum Stand der Umweltbildung in Deutschland: de Haan u.a. 1997; für den schulischen Sektor: Eulefeld u.a. 1988; 1993; Rode 1997).

Auffällig ist zunächst die geringe Quantität, die der Umweltthematik in den Bildungsbereichen zukommt. Im Durchschnitt wird nur etwa 1 % der gesamten Unterrichtszeit für Umweltthemen aufgewandt. Das Ergebnis muß erstaunen, denn es widerspricht sowohl dem Stellenwert, der den Umweltthemen in den Lehrplänen zugedacht ist, wie der Bedeutung, die der Ökologieproblematik in der Öffentlichkeit zugewiesen wird.

Konzentriert man den Blick auf die verhandelten Themen, so werden diese von den Naturwissenschaften dominiert. „Wasser“, „Wald“, „Luft“, „Ökosysteme“ und „Garten“ decken den größten Bereich der Themen ab. „Globale Themen“ beschränken sich weitgehend auf den Treibhauseffekt u.ä. Es wird deutlich: Die „grünen“ Themen, Naturerfahrung und -erkenntnis und die Beschäftigung mit den gefährdeten Umweltressourcen markieren den Kern der derzeit praktizierten Umweltbildung. Im schulischen Bereich findet Umweltbildung vor allem im Biologieunterricht statt.

Wenn wir jedoch an den hohen Energieverbrauch, an die Problematik des Verkehrs, an die Expansion der Städte, deren Versorgung und Entsorgung oder an die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Umwelttechnik, Wirtschaft und Arbeitsplätzen, an die Beziehungen zwischen hochindustrialisierten Ländern und der Dritten Welt denken, dann liegt die Beschäftigung mit dem Wald, dem Schulgarten, ja der ganzen naturnahen Biologie eher am Rande der öffentlichen Umweltdebatte. Jene ökologischen Bereiche, denen derzeit vor allem die öffentliche Aufmerksamkeit gilt, sind in der schulischen Umweltbildung nur schwach vertreten (vgl. Eulefeld u.a. 1993; de Haan u.a. 1997).

Insgesamt gesehen etabliert sich die Ökologiethematik im Bildungsbereich derzeit nur auf niedrigstem Niveau. Es dominieren Naturwissenschaften und Technik, es mangelt an sozialwissenschaftlicher Durchdringung der Ökologie, es fehlt eine stabile Position. Zudem ist der interdisziplinäre Charakter der Ökologie nicht hinreichend berücksichtigt.

Gerhard de Haan/Friedrun Erben

Bildung für Nachhaltigkeit

Perspektiven einer zukunftsweisenden Umweltbildung

Umweltbildung findet immer noch eher zu besonderen Anlässen oder nebenbei statt, sie hat noch keinen wesentlichen Einfluß auf den gesamten Alltag der Kinder und Jugendlichen.

Perspektiven der Umweltbildung als „Bildung für Nachhaltigkeit“

Die Bilanz fällt nicht sonderlich positiv aus. Die Hinwendung zu Themen wie die Übernutzung der Umweltressourcen, die Verschmutzung von Boden, Luft und Wasser, die Schonung der Fauna, die Renaturierung von Geländen, die Sanierung von Altlasten, die Entwicklung effizienzsteigernder Technologien und der Entwurf von Kreislaufwirtschaftsmodellen bezeichnen zwar eine „grüne Wende“ im Bildungssystem. Doch hat die Umweltbildung bisher keine Breitenwirkung erfahren. Sie zählt nicht zum Kern des Alltags in den Institutionen. Die Umweltbildung ist in den Lehrplänen stärker verankert, als in der alltäglichen Praxis realisiert. Insofern wurde die „grüne Wende“ nur eingeleitet, aber nicht vollzogen.

Neben der „grünen“ scheint eine „kulturelle Wende“ der Umweltbildung geboten. Die Perspektive, mit der auch neue Herausforderungen für das Bildungssystem markiert werden, lautet: Sustainable Development.

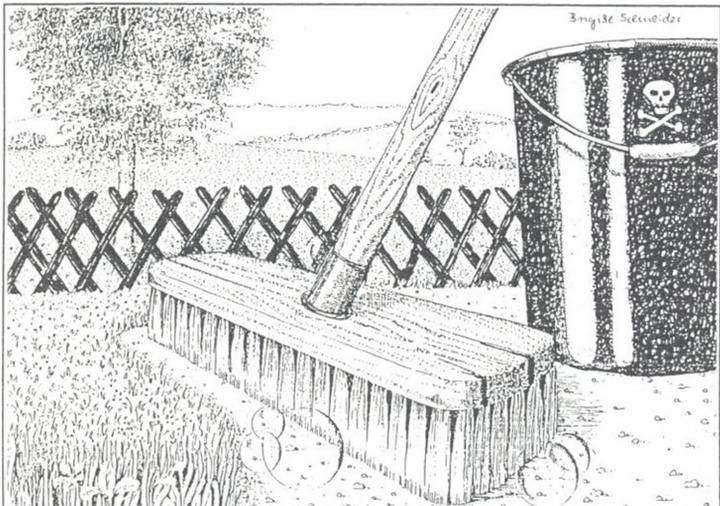
Das Grundkonzept des Sustainable Development legt im Sinne der Agenda 21 nahe: Nachhaltig lebt und wirtschaftet man dann, wenn man nicht mehr Rohstoffe verbraucht als nachwachsen, die Umweltressourcen nicht stärker nutzt, als sie im Prozeß selbsttätiger Regeneration vertragen. Zukunftsfähigkeit heißt, den künftigen Generationen so viele Ressourcen zu überlassen, wie den heute lebenden Menschen zur Verfügung stehen. Entwicklung signalisiert, daß mit der Nachhaltigkeit kein wirtschaftlicher Stillstand, kein Nullwachstum assoziiert wird, sondern ein Wachstum unter anderen Parametern. Und der fundamentale Parameter lautet: Gerechtigkeit. Allen Menschen sollen prinzipiell gleich viele Ressourcen zur Verfügung stehen. Der Verbrauch und die Ressourcennutzung der hochentwickelten Industriestaaten darf dann nicht mehr über dem Niveau liegen, das unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit von allen, auch den ärmsten Nationen der Erde, beansprucht werden kann. Es liegt

auf der Hand, daß sich diese Gerechtigkeitsmaxime, mit erheblichen Legitimations- und Akzeptanzschwierigkeiten konfrontiert sieht (vgl. dazu weiter: de Haan 1998).

Um wirklich zu einer entscheidenden Reduktion des Ressourcenverbrauchs und zu umweltschonenden Produktions-, Distributions- und Konsumkonzepten zu kommen, also umweltgerecht zu produzieren und zu leben, bedarf es:

1. einer erheblichen Effizienzsteigerung (vgl. v. Weizsäcker/Lovins/Lovins 1995),

2. der Konsistenz des Wirtschaftens und Lebens. Man sollte so wirtschaften und leben, daß dieses Handeln dauerhaft ohne Schäden für die Natur, ohne Nachteile für künftige



ge Generationen und sozial verträglich ausgerichtet ist.

3. Doch was nützt die Effizienzsteigerung und was nützen konsistente Wirtschafts- und Lebensformen, wenn die neuen Techniken nicht von der Bevölkerung angenommen werden und wenn weiterhin auf ein quantitatives Wachstum gesetzt wird? Wenig, wenn sich nicht auch die Mentalität in der Bevölkerung ändert. Erforderlich ist auch eine Strategie der „Suffizienz“. Es geht um Einstellungsänderungen, die darauf hinauslaufen, generell weniger materiellen Konsum zu betreiben, auch in der Nähe Erholung zu suchen statt an jedem Wochenende die Straßen zu verstopfen, um die Betonung des einfachen Lebens, bei dem man bewußter mit den Dingen und der Zeit umgeht (vgl. BUND/Misereor 1996).

Auf die Suffizienz, und damit die Veränderung der Mentalität der Menschen, soll nun alles ankommen. Das macht es notwendig, sich mit den Lebensstilen, den umweltbezogenen Mentalitäten der Bürger wie ihrer Organisationen auseinanderzusetzen (vgl. dazu de Haan/Kuckartz 1996, S. 230ff.; de Haan 1997).

Von diesen Schwierigkeiten und Voraussetzungen hat die Umweltbildung bisher kaum Notiz genommen. Wenn man einmal zusammenträgt, was aus der Agenda 21, der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ (vgl. BUND/Misereor 1995) sowie den derzeit kursierenden Analysen zur nachhaltigen Entwicklung herauszulesen ist (vgl. exemplarisch: RSU 1994, 1996; de Haan/Kuckartz 1996; de Haan u.a. 1997), wird deutlich, in welchem Maße sich Bildungsveranstaltungen bisher außerhalb jener Felder bewegt haben, die aus der Perspektive der Nachhaltigkeit - gerade für die

Bundesrepublik - von entscheidender Bedeutung sind.

Es lassen sich einige entscheidende Felder benennen, die in Zukunft zum Schwerpunktthema von Umweltbildung werden müßten, will man den Anforderungen, die das Leitbild der Sustainable Development setzt, Rechnung tragen. Es sind vor allem vier Sachthemen, die von Bedeutung sind: Energie, insbesondere die Formen der Energiegewinnung und des Verbrauchs bzgl. des Heizens; Verkehr, insbesondere das Mobilitätsverhalten im Freizeitbereich und der Gütertransport; Landwirtschaft und Lebensmittel, insbesondere die Fleischproduktion und die industrielle Bearbeitung von Lebensmitteln und das Wohnen, insbesondere Wohnformen und Baustoffe.

Neben diesen sachorientierten Themen, die weitaus wichtiger sind als die Frage nach dem Verbleib und der Reduktion des Hausmülls oder nach der Möglichkeit, im Haushalt Wasser zu sparen, läßt sich ein großer neuer Themenkomplex ausmachen, der sich auf sechs Strategien der Nachhaltigkeitsidee bezieht. Dieses Feld umfaßt die bereits genannten Strategien der Effizienz in der Ressourcennutzung, im Wirtschaften und in der Distribution, der Permanenz, also die Strategien und Rahmenbedingungen dauerhaft-nachhaltigen Lebens und Wirtschaftens und der Suffizienz, also die Reflexion auf die heutigen Lebensstile und die Leitbilder nachhaltiger Lebensstile. Dazu kommen die Verflechtung zwischen lokalen Arbeits- und Lebensverhältnissen und der Dritten Welt, Ästhetik und Design in ihrer Bedeutung für veränderte Konsum- und Lebensformen und die Bedeutung des Faktors Zeit in Ökologie, Ökonomie und Entwicklung.

Die angesprochenen Themen machen deutlich, wie sehr mit der Nachhaltigkeit die Notwendigkeit selbstreflexiven Denkens und Handelns auch in der Umweltbildung in den Vordergrund rückt. Um eine Anschlußfähigkeit der Umweltbildung an ein Sustainable Development erreichen zu können, bedarf es neuer Kompetenzfelder. So werden der Erwerb von Vernetzungs- und Planungskompetenzen, der Erwerb von Partizipationsstrategien für die Entfaltung einer Kultur der Nachhaltigkeit, die Entwicklung und Reflexion der Leitbilder und Kommunikationsstrategien zur Bewertung und Etablierung von ökologischer, ökonomischer und sozialer Gerechtigkeit und die Fähigkeit zur reflektierten Risikowahrnehmung und -bewertung bedeutsam.

Daß in diesem Kontext dem Erwerb von Partizipationsstrategien ein besonderer Stellenwert zukommt (vgl. Erben 1997; 1998), liegt in den Prämissen des Sustainable Development begründet: Es geht nicht nur um die Etablierung neuer Themen und Orientierungen, sondern vor allem darum, den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verstärkt Rahmenkompetenzen für die Teilhabe an Entscheidungsprozessen zu vermitteln, die es ermöglichen, sich in Richtung einer nachhaltigen Gesellschaft zu bewegen.

Schulprofilbildung und Partizipation im Agenda-Prozeß

Wie kann die Umweltbildung nun Anschluß finden an die neuen Entwicklungen? Zum Beispiel indem man nun zu deutlichen Profilbildungen übergeht, die zur Umweltschule oder zur „nachhaltigen“ Einrichtung führen. Man kann dies unter dem Schlagwort der „Ökologisierung“ der Bildungsstätte

zusammenfassen. Es kommt nicht nur auf die veränderten Inhalte und projekt- und handlungsorientierte Methoden in der Umweltbildung an. Mit dem Terminus der „Ökologisierung“ ist die umfassende Hinwendung der Bildungseinrichtungen zur umwelt- und menschengerechten Gestaltung des Alltags gemeint.

Mit „Ökologisierung“ wird der Versuch bezeichnet, einerseits durch Reduktion der Stoffdurchsätze (Energiehaushalt der Bildungseinrichtung; Büromaterialien, chemische Stoffe; Lehr- und Lernmittel; Verkehrswege; Mensa) schonender mit den Ressourcen umzugehen, andererseits sollen durch umweltfreundliche Materialien beim Bau, durch die Nutzung umweltfreundlicher Materialien in den Büros, in den Schultaschen und Rucksäcken, beim Essen in der Kantine usw. ein Beitrag zum Umweltschutz geleistet werden. Immerhin haben Initiativen, die auf Energieeinsparung zielen, bereits regen Zuspruch erhalten. Mit dem inzwischen in den Bundesländern angelaufenen Konzepten, den Schulen einen Anteil der eingesparten Energiekosten zur direkten Verfügung zu überlassen („Fifty Fifty“), wird ein erhebliches Energiesparpotential sichtbar (vgl. Vom Denken zum Handeln 1996). Man ist aber derzeit noch weit entfernt von einer Durchdringung und Behandlung der komplexen Stoffströme im Unterricht.

Weiterhin ist die soziale Seite der Ökologie neu zu bedenken, die bisher zu oft vernachlässigt wurde. Dazu gehört der zentrale Aspekt der Gerechtigkeit. Die Gerechtigkeit zwischen den heute lebenden Generationen (intragenerationelle Gerechtigkeit) - besonders zwischen den Industrienationen und den Ländern der 3. Welt - und Gerechtigkeit mit den zukünftigen Generationen (intergenerationelle Gerechtigkeit) stehen im Mittelpunkt (vgl. dazu de Haan 1998).

Auch wird es ohne Partizipation, ohne breite Teilhabe an Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen, keinen Weg in die nachhaltige Gesellschaft geben. Die Teilhabe an den Prozessen, die in den Bildungsinstitutionen und im Unterricht selbst stattfinden, ist auch im Hinblick auf eine dauerhafte Sensibilisierung und Aufklärung für Umweltbelange elementar. Was Partizipation meint, kann an der „Leiter der Partizipation“ deutlich werden, die Hart beschreibt (vgl. Hart 1997). Eine erste Stufe der Teilhabe ist dann gegeben, wenn eine Begründung für das geforderte Handeln gegeben wird, mit den Schülern beraten wird und diese selbst Vorschläge für Projekte, Themen und Beschäftigungen machen können, die einen gleichberechtigten Status neben den Vorschlägen der Lehrkräfte und Lehrpläne haben. Komplexere Formen der Partizipation werden erst dann erreicht, wenn die Kinder und Jugendlichen selbst bestimmen können, womit sie sich befassen.

Wenn die hier vorgestellte neue Orientierung der Umweltbildung sehr apodiktisch erscheinen mag, so wird dies noch verstärkt durch den Terminus „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“. Der neue Begriff hat durchaus nicht nur Befürworter. Neben der Befürchtung, damit das bescheidene Terrain der Umweltbildung durch die neue Wortwahl im Bestand zu gefährden, wird der berechtigte Einwand formuliert, mit der Präposition „für“ würde auf die Indienstnahme der Bildung „pro Nachhaltigkeit“ abgestellt. Dem liegt ein Mißverständnis von „Bildung“ zugrunde. Für Bildung ist das re-

flexive Verhältnis zum Gegenstand der Auseinandersetzung konstitutiv - jedenfalls wenn man einem zeitgemäßen Konzept von Bildung nahekommen will. Daher könnte man den Terminus „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ auch transformieren in „Reflexion auf Nachhaltige Entwicklung“. Das verdeutlicht den hohen Anspruch, der mit der neuen Orientierung auf die Umweltbildung zukommt.

Literatur

BMU, Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.) (o.J.): Umweltpolitik. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente. Agenda 21, Bonn.

BUND/Misereor (Hrsg.) (1996): Zunkunfts-fähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Basel/Boston/Berlin.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1997): Konzept Nachhaltigkeit. Fundamente für die Gesellschaft von morgen. Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt“, Bonn.

Erben, F. (1997): Partizipation in der Erwachsenenbildung im Kontext der kommunitaristischen Idee von Gemeinschaftlichkeit. Diplomarbeit, Berlin.

Erben, F. (1998): Nachhaltigkeit - Partizipation - Kommunitarismus. Eine Skizze, Forschungsgruppe Umweltbildung FU Berlin, Paper 98-143, Berlin.

Eulefeld, G./Bolscho, D./Rost, J./Seybold, H. (1988): Praxis der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland, IPN, Kiel.

Eulefeld, G./Bolscho, D./Rode, H./Rost, J./Seybold, H. (Hrsg.) (1993): Entwicklung der Praxis schulischer Umwelterziehung in Deutschland. Ergebnisse empirischer Studien, IPN, Kiel.

Haan, G. de (1997): Skizzen zu einer lebensstilbezogenen Umweltbildung. In: Loccum Protokolle: Ökologische Bildung im Spagat zwischen Leitbildern und Lebensstilen, S. 125-156, Loccum.

Haan, G. de (1998): Bildung für nachhaltige Entwicklung? Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile - Eine Skizze. In: Beyer, A. (Hrsg.) im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung: Nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung, Hamburg (erscheint demnächst).

Haan, G. de/Kuckartz, U. (1996): Umweltbewußtsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen, Wiesbaden.

Haan, G. de u.a. (1997): Umweltbildung als Innovation. Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben, Berlin/Heidelberg u.a.

Harborth, H.-J. (1993): Dauerhafte Entwicklung statt globaler Selbstzerstörung: Eine Einführung in das Konzept des „Sustainable Development“, Berlin.

Hart, R. (1997): Children's Participation. The Theorie and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environment Care, London.

Rode, H. (1997): Schuleffekte bei umweltbezogenen Handlungsmotivationen deutscher Schülerinnen und Schüler im 9. Schuljahr, unveröffentlichtes Manuskript, Kiel.

RSU, Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (Hrsg.) (1994): Umweltgutachten 1994. Deutscher Bundestag, Drucksache 12/6995, Bonn.

RSU, Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (Hrsg.) (1996): Umweltgutachten 1996, Stuttgart.

Vom Denken zum Handeln (1996): Wegweiser zu einer umweltverträglichen Schule, Teil 1 und Teil 2, Hamburg.

Weizsäcker, E.U. von/Lovins, A.B./Lovins, L.H. (1995): Faktor Vier. Doppelter Wohlstand - halbiertes Naturverbrauch. Der neue Bericht des Club of Rome, München.

Prof. Dr. Gerhard de Haan, seit 1991 Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaften und Umweltbildung an der Freien Universität Berlin, Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung, Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Kulturgeschichte, Ökologie, Umweltbewußtsein, Umweltbildung.

Dipl.-Päd. Friedrun Erben, Studium der Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Umweltbildung, seit 1993 Mitarbeiterin in der Arbeitsstelle für Ökologie und Pädagogik an der Freien Universität Berlin, Arbeitsschwerpunkte: Kommunitarismus, Umweltkommunikation, Umweltbildung.