

Klemm, Ulrich

Lehren und Lernen im Horizont von Rio. Methodik und Didaktik als Konsultationsprozess

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (2002) 1, S. 21-24



Quellenangabe/ Reference:

Klemm, Ulrich: Lehren und Lernen im Horizont von Rio. Methodik und Didaktik als Konsultationsprozess
- In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25 (2002) 1,
S. 21-24 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-61782 - DOI: 10.25656/01:6178

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-61782>

<https://doi.org/10.25656/01:6178>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

25. Jahrgang März 1 2002 ISSN 1434-4688D

- | | | |
|---------------------|-----------|--|
| Günter Altner | 2 | Was hat Rio bewegt? Wirkungen und Versäumnisse der Nachhaltigkeitsdebatte in Gesellschaft, Wissenschaft und Bildung |
| Jürgen Rost | 7 | Umweltbildung - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? |
| Gerhard de Haan | 13 | Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung |
| Ulrich Klemm | 21 | Lehren und Lernen im Horizont von Rio. Methodik und Didaktik als Konsultationsprozess |
| Jacob Sovoessi | 25 | Bildung für alle! Afrikas steiniger Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung |
| Christine M. Merkel | 28 | Bildung für Nachhaltigkeit 1992 - 2002. Die Katalysatorrolle der UNESCO |
| Dieter Gross | 34 | Implementierung der Bildung für Nachhaltigkeit im internationalen Vergleich |
| Heidi Grobbauer | 39 | Rio + 10 in Österreich |
| Porträt | 40 | Uwe Prüfer: „Globales Lernen im Kindergarten und Kinderclub - Kinder entdecken die Eine Welt“ |
| Kommentar | 42 | Barbara Asbrand / Gregor Lang-Wojtasik: Globales Lernen als gesellschaftlicher Auftrag - es wird Zeit zu handeln. |
| BDW | 45 | Werner Wintersteiner: „Friedenserziehung als Standard jeder schulischen Bildung!“ |
| VENRO | 46 | Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe „Entwicklungspolitische Bildung“ |
| | 47 | Rezensionen / Kurzrezensionen / Unterrichtsmaterialien / Informationen |

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25. Jg. 2002, Heft 1

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

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

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement € 20,- Einzelheft € 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid Görgens, Helmuth Hartmeyer, Richard Helbling, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheid, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, Katrin Lohrmann 0911/5302-735.

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Briefmarke aus Indien

Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Ulrich Klemm

Lehren und Lernen im Horizont von Rio

Methodik und Didaktik als Konsultationsprozess

Zusammenfassung: Nachhaltigkeit, Regionalität und Partizipation sind die zentralen Leitideen der Agenda 21. Sie bezeichnen zugleich eine Herausforderung für die Pädagogik, sprengen sie doch, wenn sie pädagogisch umgesetzt werden sollen, den Rahmen der traditionellen Didaktik und Methodik. Der Agenda-Prozess wird damit zu einem Bewährungsfeld für eine neue und innovative Lehr- und Lernkultur.

Agenda 21 als pädagogische Herausforderung

Die Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (UNCED) in Rio von 1992 zählt zweifellos zu den international bedeutendsten Diskussionsplattformen Ende des 20. Jahrhunderts. Sie ist in diesem Sinne sowohl Krisensymptom als auch Hoffnungsträger angesichts eines globalen Erosionszustands. Wie keine andere internationale Konferenz zuvor wurden in Rio ein ganzheitlicher Blick auf den Zustand der Welt geworfen und Perspektiven für das 21. Jahrhundert entwickelt. In Kapitel 36 wird dabei die Bedeutung von Bildung und Erziehung für den Prozess der Umsetzung definiert. Die zentrale Fragestellung lautet, wie die Nachhaltigkeit pädagogisch begleitet und gefördert werden kann? In der Agenda 21 heißt es dazu: „Ziel ist die Förderung einer breit angelegten öffentlichen Bewusstseinsbildung als wesentlicher Bestandteil einer weltweiten Bildungsinitiative zur Stärkung von Einstellungen, Wertvorstellungen und Handlungsweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind“ (Konferenz der Vereinten Nationen 1997, S. 264).

Die Idee einer nachhaltigen Weltgesellschaft erhält mit Rio und der Agenda 21 eine konkrete Vision, die aus drei Perspektiven für die Pädagogik von großer Bedeutung ist:

(1) *Nachhaltigkeit*: Die Leitidee der „nachhaltigen Entwicklung“, erstmals 1987 im „Brundtland-Bericht“ der Weltkommission für Entwicklung und Umwelt definiert, wird zur Botschaft an das 3. Jahrtausend.

(2) *Regionalisierung*: Neben der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung ist für die Pädagogik vor allem der Aspekt der Regionalisierung von Politik bedeutsam. Bei der Frage nach der Umsetzung der Agenda wird die Politik auf die regionale Ebene heruntergebrochen. Die „Eigenverantwortung vor Ort“ wird zu einer zentralen Kategorie in der politischen

Umsetzung. In Artikel 28 der Agenda wird das Prinzip der *lokalen* Agenda als Leitidee hervorgehoben, d.h. die Verantwortung der kleinsten politischen Einheit. In Artikel 28 heißt es dazu: „Da viele der in der Agenda 21 angesprochenen Probleme und Lösungen auf Aktivitäten auf der örtlichen Ebene zurückzuführen sind, ist die Beteiligung und Mitwirkung der Kommunen ein entscheidender Faktor bei der Verwirklichung der in der Agenda enthaltenen Zielen. (...) Als Politik und Verwaltungsebene, die den Bürgern am nächsten ist, spielen sie eine entscheidende Rolle bei der Informierung und Mobilisierung der Öffentlichkeit und ihrer Sensibilität für eine nachhaltige umweltverträgliche Entwicklung“ (Konferenz der Vereinten Nationen 1997, S. 231).

In diesem Sinne tritt die Agenda 21 vor allem als eine *lokale* Agenda 21 auf. Die Region wird zum zentralen Ort für eine nachhaltige Entwicklung.

(3) *Partizipation*: Dieser Aspekt, nämlich das Prinzip der Teilhabe und Teilnahme an Entscheidungsprozessen, ist für die Pädagogik in besonderer Weise von Bedeutung. Damit wird ein entscheidendes politisches Prinzip der Agenda 21 formuliert. Die Agenda postuliert einen Wandel der politischen Kultur in dem Sinne, dass repräsentative Politiksysteme durch partizipatorische bzw. plebiszitäre ersetzt werden sollen. Traditionelles Planungsdenken, bei dem die Bürgerbeteiligung minimiert und bürokratisiert ist, wird durch plebiszitäre Elemente erweitert. Dies ist vielleicht der revolutionärste Aspekt der gesamten Agenda: Die Forderung nach plebiszitären politischen Strukturen, die eine Mitwirkung von „unten nach oben“ ermöglichen. Hier wird die Vision einer Bürger- oder Zivilgesellschaft formuliert und die Idee eines Kommunitarismus propagiert. Eigeninitiative und Bürgerbeteiligung werden zentrale politische Instrumente auf dem Weg in eine nachhaltige Zukunft der Weltgesellschaft.

Zusammenfassend ergeben sich damit drei zentrale Pfeiler der Agenda 21, die für eine pädagogische Operationalisierung von Bedeutung sind: Die Umsetzung des Prinzips der nachhaltigen kulturellen Entwicklung muss *gesellschaftsübergreifend*, *regional* (d.h. vor Ort) und *partizipatorisch* erfolgen. Diese Herausforderungen werden von der Pädagogik seit Mitte der 90er Jahren intensiv diskutiert und führen bis heute zu einer Unzahl von Positionen, Konzepten und Modellen für die schulische und außerschulische Bildung. Innovative Bildungsprozesse zum Thema Nachhaltigkeit sollten folgende Kriterien erfüllen:

1. „Nachhaltigkeit als Motivation zur Modernisierung von Staat und Gesellschaft begreifen
2. Stärkere Einbeziehung der Themen (Verteilungs-)Gerechtigkeit, Verantwortung und Solidarität bei der Ressourcennutzung zwischen den Völkern und den nachfolgenden Generationen
3. Thematisierung der gegenwärtigen Lebenspraxis mit den menschlichen Bedürfnissen, Wünschen und Lebensstilen mit Blick auf eine ökologisch verträgliche Zukunft
4. Überwindung der bisherigen Fächergrenzen und Umgang mit Komplexität
5. Darstellung von Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten (über die Vermittlung von Wissen hinaus), um eigenes Umweltverhalten bewusst zu steuern
6. Glaubwürdige ökologische Umgestaltung von Schule, d.h. ökologische Bauweise, nachhaltige Energiekonzepte, Stoffkreisläufe, Recyclingkonzepte, gesunde Pausenernährung usw.
7. Partizipation und kontinuierliches „Hineinwachsen in Prozesse der Bewertung von Natur und Umweltzuständen“ (...)
8. Verknüpfung und Kooperation von Schule mit außerschulischen Lernorten und Institutionen in Kommune und Region“ (Neumann/Seybold 1999, S. 5-6).

Aus diesem Anforderungskatalog, der repräsentativ für pädagogische Agenda-Ansprüche steht, wird einerseits ersichtlich, wie sich die Pädagogik wieder einmal mit großem Engagement und auch scheinbar großer Kompetenz dieser Weltprobleme angenommen hat und an der Umsetzung einer „nachhaltigen Entwicklung“ interessiert ist. Andererseits stößt die Pädagogik aber auch - wie in anderen Bereichen, denen sie sich intensiv widmet, wie z.B. der interkulturellen Bildung oder der Friedenserziehung - schnell an ihre disziplinimmanenten und politischen Grenzen. Die Agenda 21 wird damit neben dem Engagement und der Innovationsbereitschaft der Pädagogik auch zu einem Beispiel von deren Begrenztheit und Abhängigkeit.

Wandel der Lernkultur - Wege zu einer neuen Didaktik

Um diese disziplinimmanenten Grenzen und Lösungen soll es im Folgenden gehen, d.h. um die Frage der Methodik und Didaktik im Kontext der Agenda 21. Die Agenda-Paradigmen der Nachhaltigkeit, Regionalität und Partizipation erfordern nicht nur eine spezifisch pädagogische Zielsetzung, sondern auch eine entsprechende Methodik und Didaktik. In diesem Sinne können wir in den 90er Jahren einen „Wandel der Lernkulturen“ (Arnold/Schübler 1998) beobachten, der sich sowohl methodisch-didaktisch als auch institutionell zeigt. Vor allem in der Erwachsenenbildung hat sich in den 90er Jahren ein neues Verständnis von Lehren und Lernen entwickelt, das auch als „lebendiges Lernen“ (Arnold 1996) oder als „reflexive Entwicklungsbegleitung“ (Schäffler 2001) verstanden wird. Und auch im Kontext der Schule wird von einer neuen Didaktik gesprochen, die „vom Schüler her“ (Wiater 1999) unterrichten will und sich als eine „subjektive Didaktik“ ver-

steht. An anderer Stelle wird eine „konstruktivistische Theorie des Unterrichtens“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1995) begründet. Einen entsprechenden Ansatz finden wir auch in der Seniorenbildung, in der z.B. der Ansatz eines „forschenden Lernens“ (Stadelhofer 1996) entwickelt wurde. Forschendes Lernen zeichnet sich dabei „durch die selbständige Wahl von Problem- und Fragestellungen, selbständige Gestaltung des Forschungsdesign und der Forschungsmethode sowie Überprüfung und Dokumentation der Ergebnisse“ (ebd. S. 11) aus.

Schließlich befindet sich auch die Lernforschung selbst seit den 90er Jahren in einem Veränderungsprozess, den Horst Siebert als einen „Innovationsschub“ (Siebert 2001) definiert und der z.B. durch die Theorie eines „expansiven Lernens“ (Holzkamp 1993) und einer „subjektwissenschaftlichen Grundlegung“ (ebd.) gekennzeichnet ist. Der Kernpunkt dieser neuen Lernkultur, der auch im Kontext der Paradigmen vom lebenslangen und selbstgesteuerten Lernen steht, ist die Erkenntnis, dass der Mensch zwar lernen kann, jedoch nicht belehrbar ist. Es ist die Absage an eine sogenannte „Erzeugungsdidaktik“ und die Hinwendung zu einer neuen „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold/Schübler 1998, S. 125), die eine Selbsterschließung von Lerninhalten und Bildungszielen propagiert. Der pädagogische und lernpsychologische Blick konzentriert sich nicht auf die Vermittlung von Zielen und Inhalten aus der Sicht des Lehrers, sondern auf die Aneignung derselben durch den Lernenden. Es hat sich damit die Blickrichtung der Methodik und Didaktik verändert: Im Mittelpunkt der Praxis und Theorie steht nicht die Lehre, sondern das Lernen. In den Vordergrund rückt die Gestaltung von Lernmilieus; der klassische Unterricht verliert an Bedeutung. Aus dem „Kursleiter“ und „Referent“ wird ein „Lernanimateur“, „Facilitator“, „Coach“, „Moderator“ oder „Bildungsmanager“.

Diese Perspektivverschiebung geht davon aus, „daß das Lernen als Problem vom wissenschaftlichen Standpunkt des Lernsubjekts in den traditionellen Lerntheorien nicht vorkommt“ (Holzkamp 1993, S. 14). Lernen wird nicht länger als Kumulation von Wissensbausteinen gesehen, die mit einem ausgefeilten pädagogischen Trichter, der didaktischer Unterricht genannt wird, one-way vom Lehrer zum Schüler vermittelt werden. Lehren und Lernen werden vielmehr erkenntnistheoretisch und lernpsychologisch als eine konstruktive Tätigkeit verstanden. Konsequenz ist eine „konstruktivistische Didaktik“ (von Glasersfeld 1995).

Neben diesem wissenschafts- und erkenntnistheoretisch begründeten neuen Lernbegriff sind es aber auch neue bildungspolitische Leitideen, die den Wandel der Lernkultur einleiteten. Vor allem das Paradigma vom lebenslangen Lernen - neben dem vom selbstgesteuerten -, das seit den 70er Jahren international (Faure u.a. 1973) und seit den 90er Jahren auch national in Deutschland (Dohmen 1996) zu einer dominanten bildungspolitischen Leitidee geworden ist, führte zu einem neuen Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen. Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels, den Alfred K. Tremml mit den Merkmalen der Beschleunigung, Entgrenzung und Befreiung (Tremml 2000, S. 250 ff) beschreibt, verändert sich auch die Bedeutung und Legitimation von Bildung und Erziehung. Angesagt ist Flexibilität, Verwertbarkeit, Pragmatik und eine Entgrenzung von Inhalten und Institutionen. Pädagogik

erlebt durch die Idee des lebenslangen und selbstbestimmten Lernens eine neue Form der Instrumentalisierung und verliert an Autonomie im Sinne einer emanzipatorischen Aufklärung. Lebenslanges Lernen ist auch die Aufforderung zur Entinstitutionalisierung und zur Selbstorganisation von Bildung.

Agenda-Pädagogik - Wandel von Bildungskonzepten in der Transformationsgesellschaft

In dieses Klima des pädagogischen Wandels stößt 1992 die Idee der Agenda 21 hinzu und bietet eine Praxisofferte, die willkommen aufgegriffen wird und dem Wandel der Lernkultur eine politische Perspektive gibt. Mit der Agenda 21 wird gleichzeitig ein neues normatives Paradigma eingeführt, mit dem sich die Pädagogik in den 90er Jahren schnell vertraut macht und das hoch anschlussfähig an Konzepte der Umwelt-, Friedens- und Entwicklungspädagogik aus den 80er Jahren ist, die zudem an ihre Grenzen gekommen sind. Die Krise der Bindestrich-Pädagogiken Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre kann mit der Idee der Agenda 21 aufgefangen und in eine neue Richtung gelenkt werden. Die neue Agenda-Pädagogik wird in den 90er Jahren zu einem typischen Beispiel für eine Pädagogik in der Transformationsgesellschaft, d.h. in einer Gesellschaft, die durch einen permanenten sozialen und strukturellen Wandel gekennzeichnet ist. Der Veränderungsdruck, dem Bildung und Erziehung zunehmend stärker ausgesetzt ist, kann mit der traditionellen Institutionalisierung und Didaktisierung von Zielen und Inhalten immer weniger standgehalten werden. In diesem Sinne steht die Agenda-Pädagogik am Ende des 20. Jahrhunderts beispielhaft für Modernisierungstendenzen von Bildungskonzepten und bietet neue Legitimationsmöglichkeiten für die Pädagogik.

Politisierung der Didaktik: Moderation und Partizipation als Instrumente der „Konsultation“

Agenda-Pädagogik wird zum Ausdruck einer neuen Bildungsgesamtkonzeption in modernen Transformationsgesellschaften und zeichnet sich nicht nur durch eine „reflexive Institutionalisierung“ (Schäffter 2001) aus, d.h. durch eine Modernisierung institutionalisierten Lernens, sondern auch durch ein grundsätzlich neues Verständnis von Methodik und Didaktik. Heino Apel und Beate Günther bringen diesen Wandel der Didaktik auf den Punkt, wenn sie feststellen, dass nicht mehr das Dozieren angesagt ist, „sondern das Gestalten von ‚Lernumgebungen‘ und damit die Moderation“ (Apel/Günther 1998, S. 5). Es geht um die Frage, welche Prozesswerkzeuge die Agenda 21 benötigt, um ihre Leitideen der Nachhaltigkeit, Regionalität und Partizipation pädagogisch umsetzen zu können? Mit der klassischen Methodik und Didaktik der letzten 200 Jahre ist dies nur bedingt möglich.

Es geht um die Frage nach pädagogischen Wegen zur Zukunftsfähigkeit, nach einer Methodik und Didaktik der Agen-

da 21. Es wurde in der Diskussion und in der Praxis nach 1992 schnell deutlich, dass ein traditionelles Methodik- und Didaktikverständnis nur eine begrenzte pädagogische Reichweite hierbei hat und skurrile und realsatirische Züge bekommt, wenn beispielsweise partizipatorische politische Strukturen in Form eines Frontalunterrichts mit dem klassischen Schema vom pädagogischen Objekt und Subjekt über Vorträge und Seminare propagiert und gepredigt werden. Hinzu kommt, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen diese Präsentations- und Arbeitsformen in der gesellschaftspolitischen Bildungsarbeit auch zunehmend verweigern und „auswandern“, d.h. die klassischen Orte der außerschulischen Bildung verlassen.

Lernen als Konstruktion (Ernst von Glasersfeld), als „expansiver“ Prozess (Klaus Holzkamp) oder als „forschendes Lernen“ (Carmen Stadelhofer) ist die lernpsychologische Grundlage einer Agenda 21-Didaktik und die pädagogische Antwort auf die Forderung der Umsetzung der Agenda-Ziele der Nachhaltigkeit, Regionalität und Partizipation.

In diesem Sinne setzt ein Umdenken ein und animiert ein neues methodisches Vorgehen auf dem Weg in eine zukunftsfähige Nachhaltigkeit. Beispiele für diese Agenda-Pädagogik finden wir sowohl in klassischen pädagogischen Institutionen wie der Schule, der außerschulischen Jugendarbeit, der Volkshochschule, aber auch in nicht-pädagogischen Einrichtungen wie z.B. der Kirchengemeinde. Die didaktischen Prinzipien sind dabei die der *Moderation* und *Partizipation*. Das Ziel ist die *Dialog* und die *Konsensfindung*.

Wir finden in den 90er Jahren einen regelrechten Boom neuer interaktiver und partizipatorischer Methoden, die diesen Prinzipien und Zielen verpflichtet sind und ein neues Methodenverständnis im Prozess des Lehrens und Lernens verdeutlichen.

Im Mittelpunkt der Agenda-Didaktik steht das Arrangement eines sogenannten „Konsultationsprozesses“, der „quer zu traditionellen Planungsstrukturen“ (Apel 1998, S. 8) steht und eine neue Methodenkompetenz erfordert. Drei Arbeitsebenen definiert Heino Apel in diesem Zusammenhang, die auch als didaktische Ebenen gelten:

- „die Erstellung eines *Leitbildes* (Plattform, langfristiges Handlungsprogramm)
- die Ermöglichung einer politischen Kultur der Konsensfindung (Kommunikation zwischen allen gesellschaftlichen Gruppen)
- den planerischen *Weg*, Einleitung erster Handlungsschritte für eine zukunftsfähige *Kommune*“ (ebd., S. 9).

Einen Überblick über die wichtigsten dieser Konsultationsmethoden - die wie die Zukunftswerkstatt stellenweise bereits seit den 70er Jahren angewendet werden - von denen die bekanntesten das Sokratische Gespräch, die Zukunftswerkstatt, die Moderationsmethode, die Mediation und die Open Space Konferenz geworden sind, gibt die Zusammenfassung von Thomas Ködelpeter (1998, S. 15f.).

Ein entscheidender Aspekt der Agenda-Pädagogik und -Didaktik ist, dass sie nicht auf die klassischen pädagogischen Orte und Personen beschränkt ist - im Gegenteil:

Agenda-Pädagogik und -Didaktik wandert aus und entinstitutionalisiert sich. Die Methodik und Didaktik wird damit entpädagogisiert und zu einem politischen Prozess. Hier findet ein ganz zentraler Perspektivenwechsel statt. Methodik und

Didaktik wird nicht länger die Angelegenheit professioneller Pädagogik in geschlossenen pädagogischen Räumen. Sie tritt in den Alltag hinaus, öffnet sich für eine Entprofessionalisierung und wird politisch. Damit wird die Methodik und Didaktik durch die Agenda 21 politisiert und schließt an ein Pädagogikverständnis der neuen sozialen Bewegungen aus den 70er Jahren an, das ebenfalls zu einer Entgrenzung pädagogischer Inhalte und Didaktik führte (vgl. Beer 1983). Die Leitung übernehmen Moderatoren oder sogenannte Facilitatoren, die nicht aus der Profession der Pädagogik kommen müssen. Ihre Kompetenzen liegen im Bereich der Animation und im Arrangement von Lehr-Lern-Situationen von mehr oder weniger großen Gruppen.

In diesem Sinne finden wir in den 90er Jahren eine neue Perspektive im Didaktikverständnis, vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung. Die These von der Entgrenzung der Pädagogik bezieht sich nicht nur auf die Orte und Inhalte pädagogischen Handelns, sondern auch auf ihre Methodik und Didaktik. Die Prozesse der lokalen Agenda 21 - in der BRD schätzt man derzeit etwa 500 solcher Konsultationen - beschreiben damit ein neues Didaktikverständnis, das zu einem festen Bestandteil im Repertoire pädagogischen Handelns geworden ist. Mit diesen Methoden verlässt die Pädagogik aber auch ihr ursprüngliches Milieu und öffnet sich für die Gesellschaft, wird politisch und entgrenzt sich. Diese Entgrenzung drückt sich auch in der Literaturdiskussion aus, die zunehmend nicht im pädagogischen Kontext erfolgt. So wird beispielsweise ein wichtiges Handbuch für die Agenda 21, „Wege zur Zukunftsfähigkeit - ein Methodenhandbuch“ (Apel 1998) zwar von Pädagogen und Erwachsenenbildner mitverfasst, ein Großteil der Autoren und Autorinnen stammt jedoch aus anderen Disziplinen wie der Biologie, den Wirtschaftswissenschaften, der Medizin oder der Psychologie. Ein anders Beispiel ist eine Schriftenreihe der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg, in der verschiedene diskursive Verfahren der Bürgerbeteiligung in Form von Leitfäden publiziert werden: Umweltmediation (Oppermann/Langer 2000), Konsensuskonferenz (Joss 2000), Planungszelle (Bongardt 1999).

Im Prozess der Modernisierung und Transformation von Gesellschaft Ende des 20. Jahrhunderts ist die Pädagogik derzeit an die Grenzen ihres traditionellen methodischen und didaktischen Vorgehens und Verständnisses gekommen. Diese Grenzen sind erkannt und werden derzeit in einem Prozess des „Wandels der Lernkultur“ verändert und erweitert. Ein wichtiges Erprobungs- und Einsatzfeld sind dabei die Agenda 21-Prozesse, mit denen die Pädagogik experimentell und konkret traditionelle Grenzen überwinden kann. Die Agenda 21-Prozesse werden damit zu einem Bewährungsfeld für eine neue und innovative Didaktik. Fest steht, dass diese neuen Agenda-Methoden jedoch auch ihre Grenzen haben. So sind in großen Teilbereichen der Erwachsenenbildung wie etwa dem Sprach-, Gesundheits- oder berufsbildenden Bereich diese Moderationsmethoden nur bedingt umsetzbar. Jedoch können sie auch dort Impulse für eine neue Lernkultur geben, indem sie den Fokus auf die Interaktion und Moderation im Lehr-Lern-Prozess legen, d.h. auf eine „Ermöglichungsdidaktik“ und nicht auf eine „Erzeugungsdidaktik“. Hier stehen Pädagogik und Didaktik erst noch am Anfang.

Literatur:

- Apel, H. u.a. (Hg.):** Wege zur Zukunftsfähigkeit - ein Methodenhandbuch. Arbeitshilfen für Selbsthilfe- und Bürgerinitiativen Nr. 19. Bonn 1998.
- Apel, H.:** Lokale Agenda 21 in Deutschland - Worum geht es? In: H. Apel u.a. (Hg.): Wege zur Zukunftsfähigkeit - ein Methodenhandbuch. Bonn 1998, S. 7-13.
- Apel, H. / Günther, B.:** Mediation und Zukunftswerkstatt. Prozesswerkzeuge für die Lokale Agenda 21. Frankfurt a.M. 1999.
- Arnold, R. (Hg.):** Lebendiges Lernen Baltmannsweiler 1996
- Arnold, R./I. Schübler, I.:** Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998
- Beer, W.:** Frieden - Ökologie - Gerechtigkeit. Selbstorganisierte Lernprojekte in der Friedens- und Ökologiebewegung. Opladen 1983.
- Bongardt, H.:** Die Planungszelle in Theorie und Anwendung Hg. von der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg. Stuttgart 1999.
- Dohmen, G.:** Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Hg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1996.
- Faure, E. u.a.:** Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek 1973.
- Glaserfeld, E. von:** Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Soest 1995. S. 7-14.
- Holzamp, K.:** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung Frankfurt a.M. 1993.
- Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes, IIZ/DVV (Hg.):** Volkshochschulen und Lokale Agenda 21. Bonn 1998.
- Joss, S.:** Die Konsensuskonferenz in Theorie und Anwendung. Hg. von der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg. Stuttgart 2000.
- Ködelpeter, Th.:** Was können Methoden leisten? In: Apel, H. u.a. (Hg.): Wege zur Zukunftsfähigkeit - ein Methodenhandbuch. Bonn 1998, S. 13-16.
- Konferenz der Vereinten Nationen** für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro - Agenda 21. Hg. vom Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit. Bonn 1997
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.):** Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts. Soest 1995.
- Neumann, H. / Seybold, H.J.:** Einleitung. In: Politik & Unterricht Zeitschrift für politische Bildung, 25 (1999) 4. S. 3-6.
- Oppermann, B. / Langer, K.:** Umweltmediation in Theorie und Anwendung (hg. v. d. Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg). Stuttgart 2000.
- Schäffter, O.:** Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft Baltmannsweiler 2001.
- Siebert, H.:** Neue Forschungen zum Lernen Erwachsener. Schriften der Arbeitsstelle „Neue Lernkulturen“. Hannover 2001
- Stadelhofer, C. (Hg.):** Spuren suchen - Spuren legen. Verantwortung für die Zukunft durch forschendes Lernen und Handeln. Bielefeld 1996.
- Treml, A.K.:** Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 2000
- Wiater, W.:** Vom Schüler her unterrichten. Eine neue Didaktik für eine veränderte Schule. Donauwörth 1999.



Ulrich Klemm, Dr. phil., Diplompädagoge, ist Fachbereichsleiter an der Ulmer Volkshochschule, Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg und seit 1988 Mitarbeiter der ZEP. Tätigkeit als Verleger, Autor und Herausgeber im Bereich der Anarchismusforschung, Montessori-Pädagogik, Bildungsgeschichte, Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung.