

Urbane Flüsse als Thema von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Das Beispiel des Osnabrücker Netzwerkes „Schulen für eine lebendige Hase“

Die Bestandsaufnahme und Diskussion des Begriffs „Gewässerpädagogik“ auf der gleichnamigen Tagung hat die große Vielfalt möglicher Verständnisse des Begriffs und ähnlicher Begriffe¹ deutlich gemacht. Im Folgenden werde ich diesen Begriff pragmatisch als abstrakten Oberbegriff für alle pädagogisch-praktischen und theoretischen Bemühungen zum Thema Gewässer verstehen und verwenden.²

Meine doppelte **Ausgangsthese** ist, dass eine zukunftsbezogene Gewässerpädagogik (letztlich) nur im Rahmen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (im folgenden kurz: BNE) entwickelt werden sollte und diese nur in Netzwerken erfolgreich realisiert werden kann.

Um dies zu erläutern und hinsichtlich ausgewählter Aspekte zu diskutieren, werde ich nach einigen grundlegenden Bemerkungen zur BNE und der Anwendung auf urbane Flüsse/Gewässer³ sowie einer ersten kritischen Bilanz bisheriger Gewässerpädagogik vor allem das Osnabrücker Netzwerk „Schulen für eine lebendige Hase“ vorstellen⁴, das sich in mehrfacher Hinsicht von anderen Ansätzen unterscheidet, insbesondere wegen seiner urbanen Orientierung. Eine systematischere Fundierung einer solchen Gewässerpädagogik bleibt jedoch ein Desiderat.

1. BNE – einige allgemeine Aspekte

Die von der UN-Weltkonferenz 1992 in Rio de Janeiro beschlossene Agenda 21 geht davon aus, dass die in ihr beschriebenen Probleme im Rahmen einer globalen nachhaltigen Entwicklung als Jahrhundertaufgabe nur durch eine umfassende weltweite Partizipation auf allen Ebenen erfolgreich bewältigt werden können - von der UN als Weltorganisation, über die internationalen Großregionen, die Nationalstaaten, die Kommunen, die relevanten gesellschaftlichen Gruppen, insbesondere der Kinder und Jugendlichen (Teil 3 der Agenda 21) bis hin zu jedem einzelnen Menschen. Damit sind demokratische Beteiligungsformen nicht nur ein wünschenswertes Ziel, sondern sogar notwendige Voraussetzung erfolgreicher nachhaltiger Entwicklung. In ähnlicher Weise ist eine allgemeine Bildung nicht nur ein Menschenrecht für alle (Education for all) oder ein wünschenswertes pädagogisches Ziel, sondern in neuen, noch zu entwickelnden Formen eine unverzichtbare Voraussetzung für eine partizipatorische nachhaltige Entwicklung (s. Becker 2001). Der hohe Stellenwert, den die Agenda 21 (insbesondere in Kap. 36) der Bildung beimisst, fand seinen Niederschlag auch in der im Jahr 2005 angelaufenen „UN-Weltdekade Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (Decade of Education for a Sustainable Development), die eine historische Chance darstellt.

Seit über einem Jahrzehnt gibt es weltweit sowohl eine konzeptionelle Diskussion über Ziele, Inhalte und Methoden einer BNE als auch zahlreiche Versuche der praktischen Durchführung und Erprobung. Die kaum überblickbare Vielfalt der Bedeutung des Begriffes von nachhaltiger Entwicklung oder verwandter Begriffe (zukunftsfähige Entwicklung, dauerhaft umweltgerechte) schlägt sich in einer grundsätzlichen Pluralität von Konzepten für BNE nieder. Auch wenn deshalb kein theoretisches Konzept beanspruchen kann, das allein Richtige zu sein, möchte ich im Folgen-

¹ Z.B. Wasserpädagogik, Wasserbildung, Aquadidaktik, Fließgewässerpädagogik,...

² Ich verzichte hier auf die Diskussion der Frage, welchen Sinn es haben könnte, diesen relativ neuen Begriff einzuführen. Vor allem in den USA hat sich der Begriff „River Education“ etabliert.

³ Obwohl es in diesem Beitrag vorrangig um urbane Flüsse geht, gelten viele der Überlegung auch allgemeiner für urbane Gewässer.

⁴ Während der Tagung war nur eine mündliche Kurzpräsentation vor meiner Posterpräsentation möglich.

den einige allgemeine und weitgehend konsensfähige Merkmale nennen und sie auf das Thema der (urbanen) Flüsse anwenden. Dazu gehört der erwähnte Partizipationsanspruch als Ziel und Weg, der BNE letztlich den Charakter einer politischen Bildung verleiht (vgl. Becker 2005). In Deutschland kommt dies in den Kompetenzzielen des BLK-Programmes „21“ bzw. „Transfer-21“ zum Ausdruck, die inzwischen in Deutschland für den ganzen Bildungsbereich als theoretische Basis anerkannt sind: Partizipationskompetenz ist neben Wahrnehmungs-, Planungs-, Verständigungs-kompetenz und anderen als eine der Teilkompetenzen von „Gestaltungskompetenz“ als oberstes Bildungsziel von BNE definiert. Diese Kompetenzen können als praktische Fähigkeiten besonders gut in konkreten handlungsorientierten Unterrichtseinheiten oder Projekten zu lokalen Themen erworben werden, soweit sich dafür ein Interesse von Kindern und Jugendlichen gewinnen lässt.

2. Urbane Gewässer im Rahmen von BNE

Der Erwerb dieser Bildungskompetenzen kann sich nicht in willkürlichen Inhalten, sondern nur in nachhaltigkeitsrelevanten Themenfeldern vollziehen, die im Bildungsbereich freilich nur exemplarisch im Hinblick auf Problemlösungen und Zukunftsgestaltung behandelt werden können. Dass die „Süßgewässer“ ein wichtiges Problemfeld nachhaltiger Entwicklung darstellen, zeigen schon das entsprechende Kapitel der Agenda 21 (Kapitel 18: Süßwasser/ Gewässergüte, Kap. 15: Biodiversität/Renaturierung) und zahlreiche weitere internationale Dokumente, wissenschaftliche Arbeiten und praktische Aktivitäten seither sowie die aktuelle UN-Dekade „Wasser für Leben“. In besonderer Weise gilt dies für die Situation urbaner Flüsse, genauer gesagt urbaner Flussabschnitte. Obwohl sie jeweils nur einen Teil eines ganzen Flusses darstellen, gewinnen sie im Kontext einer sich weltweit schnell fortentwickelnden Verstädterung, die selbst ein wichtiges Thema der Agenda 21 (Kap. 7: Siedlungsentwicklung) und weltweiter nachhaltiger Entwicklung ist, zunehmend an Bedeutung.⁵ Die gesellschaftliche Bedeutung urbaner Flussabschnitte (und anderer Stadtgewässer) ergibt sich außerdem aus der großen Zahl von Menschen, die in ihrem alltäglichen Leben direkt von deren Gestaltung, Zustand und Nutzung betroffen sind oder sein können. Freilich sind die lokalen/regionalen Problemlagen im internationalen Vergleich jeweils sehr unterschiedlich und damit auch mögliche partizipatorische Lösungswege. Dies spricht auch pädagogisch für einen lokalen Ansatz. Im städtischen Rahmen (Industrialisierung, hochentwickelte Infrastruktur) bestehen darüber hinaus zahlreiche Anknüpfungspunkte für allgemeinere Themen eines nachhaltigen Umgangs mit Wasser.⁶ Da Flüsse jedoch auch durch angrenzende Regionen fließen, was gemeinsame Problemlösungen erforderlich macht, muss auch eine lokale ‚urbane Flusspädagogik‘ den Blick über die Stadtgrenzen hinaus werfen. Insgesamt erweisen sich urbane Flüsse und Fließgewässer als ein wichtiges Themenfeld für BNE.⁷

2.1 Dimensionen und Perspektiven von BNE zum Thema Flüsse

Als ein zentrales Kennzeichen nachhaltiger Entwicklung wird eine integrierte Berücksichtigung ökologischer, sozialer und ökonomischer Aspekte angesehen. Da diese Vorstellung nachhaltiger Entwicklung fast konsensfähig ist, spreche ich hier von einem dreidimensionalen Basismodell. Mit Hilfe dieser drei Dimensionen und ihrer Zusammenhänge lassen sich – in Verknüpfung mit den erwähnten allgemeinen Kompetenzzielen – systematisch mögliche Themenfelder, Fragestellungen und methodische Umsetzungen eines lokalen/regionalen Ansatzes für Projektangebote einer BNE zum Thema urbaner Gewässer oder Flüsse generieren.

⁵ Vgl. dazu einschlägige stadtoökologische Literatur (z.B. Sukopp/Wittig 1998) und Landschaftsplanung (aktuell z.B. Kaiser 2005). Berührungspunkte gibt es zu weiteren Kapiteln der Agenda 21, z.B. Kap. 6 (menschliche Gesundheit), Kap. 9 (Wasserkraftnutzung)

⁶ Das Problem einer Abgrenzung von Gewässerpädagogik gegenüber einer allgemeineren „Wasserpädagogik“ stellt den Sinn solcher „Bindestrichpädagogiken“ als Begriffe in Frage (s. Fußnote 2)

⁷ Ein Plädoyer zugunsten einer Beschäftigung mit Gewässern in allen vielfältigen Erscheinungsformen, auch in seinen „gebauten“ und geschichtlich gewordenen hielt Konold in seinem sehr anschaulichen Vortrag (s. Beitrag in diesem Band) und Hutter/Konold/Schreiner (1996)

In komplexeren Dimensionenmodellen nachhaltiger Entwicklung werden z.B. kulturelle und/oder politische Aspekte (Partizipation) aus dem Basismodell ausdifferenziert und als zusätzliche Dimensionen herausgehoben (s. Becker 2001). Die komplexe Struktur von Städten entlang und innerhalb dieser fünf Dimensionen, schlägt sich in einem unerschöpfliches Potenzial an möglichen Themen zu konkreten Gewässern nieder (s. Beispiele in 4.6). Besonders ergiebig erweist sich die bisher wenig berücksichtigte (sozio-)kulturelle Dimension urbaner Gewässer (z.B. Ipsen 1998), die - zumindest in europäischen Städten – gegenüber bisher im Vordergrund stehenden notwendigen stadtökologischen Sanierungsmaßnahmen eine zunehmende Relevanz gewinnt: in ihrer (potenziell positiv) stadtbildprägenden Funktion, als Gestaltungselemente für unterschiedliche innerstädtische Freizeit- und Erholungsmöglichkeiten (z.B. durchgängige öffentliche Uferwege) oder als Raum für ‚kulturelle Events‘. Auch dies sind wichtige Bedeutungen eines *lebendigen* Flusses im urbanen Umfeld, die freilich unter Naturschützern umstritten sind. Besonders aufgegebene Industriestandorte bieten neue Gestaltungschancen, gelegentlich auch für kleinere Renaturierungsmaßnahmen von Gewässern. Kritisch muss man hier einige neue einseitig ökonomische Trends sehen, die beispielsweise die Gewässerneugestaltung allein als Funktion der Erhöhung der Attraktivität für den innerstädtischen Einzelhandel, das Stadtmarketing und einen neuen Stadttourismus sehen. In einem demokratischen Prozess müssen solche Neugestaltungen unter Berücksichtigung ökologischer, aber auch sozialer, kultureller und ökonomischer Aspekte realisiert werden.

Die kulturelle Dimension beinhaltet auch das Verhältnis der Stadtbürger zu seinen Gewässern, das immer auch von soziokulturell geprägten Leitbildern und Verhaltensweisen bestimmt wird. Die zunehmenden Multikulturalität und Globalität vieler Städte verleihen diesem Aspekten eine verstärkte Bedeutung, der vermutlich viele Gewässer- und Wasser-Themen in einem differenzierteren Licht erscheinen lässt. Hier gibt es schon auf lokaler Ebene spannende Berührungspunkte zur Interkulturellen und Globalen Bildung, für es bisher kaum pädagogische Ansätze gibt (vgl. 2.3 und 4.3).

Am Ende dieses Abschnittes über Dimensionen und damit einhergehende mögliche inhaltliche Perspektiven für BNE möchte ich noch einen weiteren Aspekt herausstellen: Da Städte und ihre Gewässer immer auch Produkte gesellschaftlich-kultureller Entwicklung sind, ohne deren Kenntnis viele Situationen noch nicht einmal zu verstehen sind, scheint es mir für städtische Planungsprozesse, das öffentliche Bewusstsein, für lokale Kommunikationsprozesse sowie pädagogische Arbeit sehr wichtig zu sein, auch die *historische* Entwicklung zu berücksichtigen, die sich auf alle fünf Dimensionen und deren sich zeitlich verändernde Zusammenhänge beziehen sollte.⁸

2.2 Dilemmata von BNE

Bei der mehrperspektivischen Beschäftigung mit Flussthemen zeigen sich nicht nur inhaltliche Widersprüche zwischen den Dimensionen, z.B. der schon ‚klassische Widerspruch‘ zwischen Ökonomie und Ökologie, sondern auch innerhalb all dieser Dimensionen vielfältige, oft schwer auflösbare Nutzungs- und Interessenkonflikte. Erwähnt werden soll hier nur der oft schwierige Konflikt zwischen den ökologischen Ansprüchen an einen ‚lebendigen Fluss‘ als Naturraum und einer umweltpolitisch sinnvollen Wasserkraftnutzung, der auch in Osnabrück eine wichtige Rolle spielt (s. 4.1). Ein solches ‚ökologische Dilemma‘ ist umweltpädagogisch vorteilhaft, es kann und soll fruchtbar genutzt werden.

Insgesamt zeigt sich schon auf der lokalen Ebene einer Stadt oder Region die grundsätzliche Unmöglichkeit einer auch nur annähernd ‚vollständigen‘ pädagogischen Thematisierung seiner Flüsse hinsichtlich aller Nachhaltigkeitsdimensionen und anstrebenswürdiger BNE-Kompetenzen (Komplexitätsdilemma). Bei der also immer notwendigen, meist starken inhaltlichen Reduktion

⁸ In Osnabrück gibt es dazu einen Schwerpunkt (s. 4.5)

müssen im konkreten pädagogischen Prozess die Voraussetzungen, subjektiven Interessen, Ideen und lokalen Kenntnis und Erfahrungen der lernenden Teilnehmer(innen) berücksichtigt werden. Pädagogische Arbeit kann sich deshalb nicht als Versuch einer Vermittlung ‚richtigen‘ oder eindeutig bestimmbarer objektiven Wissens verstehen. Aus bildungstheoretischer Sicht darf sie außerdem nicht als direktes Instrument einer wie auch immer gearteten Umwelt- bzw. Nachhaltigkeitspolitik angelegt werden, auch wenn eine solche politische Instrumentalisierung in der Regel ohnehin kaum funktioniert: Dies zeigen alltägliche Erfahrungen, aber auch Erkenntnisse empirischer Studien über den Erfolg von Lernprozessen hinsichtlich gewünschten Handelns. Andererseits besteht ein wesentlicher Sinn einer nachhaltigkeitspädagogischen Beschäftigung mit urbanen Flussabschnitten doch gerade darin, zu einem nachhaltigen Umgang mit dem Stadtfluss oder an kommunalen Gestaltungsprozessen partizipativ mitzuwirken. Dieses ‚Instrumentalisierungsdilemma‘ wirft die grundlegende Zielfrage auf: Geht es primär um die Erreichung inhaltlicher Ziele durch Zuhilfenahme von Bildung oder um die Erreichung allgemeiner Kompetenzen durch Zuhilfenahme des prinzipiell austauschbaren Themenfeldes Gewässer. Der Begriff GEWÄSSERpädagogik scheint eher den Schwerpunkt auf die inhaltliche und instrumentellen Seite zu legen.

Auf der kognitiven Ebene kann Ziel eines einzelnen Projektes jedenfalls nur sein, exemplarische, möglichst vielfältige Betrachtungsperspektiven zu erarbeiten, verbunden mit dem Wissen, dass es immer auch andere Perspektiven gibt. Möglichkeiten, den hohen Anspruch einer größeren inhaltlichen Perspektivenvielfalt zu realisieren, bieten Netzwerke durch Kommunikation und Austausch auf verschiedenen Ebenen - angefangen von der eigenen Schule und der eigenen Kommune über größere fluss- bzw. fließgewässerbezogene Netzwerke bis hin zu internationalem Austausch (s. 3. und 4.3). Auch lokale oder regionale Gewässerpädagogik als BNE und politische Bildung, die mit Erfahrungen und partizipatorischen Wirkungen in der eigenen Kommune verbunden wird, kann kaum in isolierten Einzelprojekten erzielt werden, sondern eher im Rahmen längerfristiger Projekte ganzer Schulen oder im Rahmen schulübergreifender Vernetzung (s. 4.).

3. Kurze Bestandsaufnahme bisheriger ‚Gewässerpädagogik‘ - Thesen

„Flüsse“ bzw. „Gewässer“ gehören bereits seit den Anfängen der Umweltbildung zu deren ‚klassischen‘ und beliebtesten Themen, insbesondere auch im schulischen Bereich. Dies zeigt schon ein grober Blick auf die Fülle von didaktischen Materialien und Aufsätzen in fachdidaktischen Zeitschriften, vor allem im Bereich des naturwissenschaftlichen und geografischen Unterrichts. Einen genaueren Überblick über die konkrete Praxis, eine Aufarbeitung der zugrunde liegenden didaktischen Konzepte, der Erfahrungen und Wirkungen oder gar Evaluationen gibt es freilich kaum.⁹ Zum Thema von BNE wurden Flüsse / Gewässer bisher offenbar noch selten. Für den Schulbereich liegen immerhin vier umfangreiche Werkstattmaterialien des BLK-Programms „Transfer-21“ vor: Sie zeigen didaktische Möglichkeiten auf, bleiben aber überwiegend noch stark der Umweltbildung verhaftet.¹⁰ Eine dieser Materialien dokumentiert das „Isar-Projekt“ des Münchner Thomas-Mann-Gymnasiums. Dieses inhaltlich umfassend und kontinuierlich betriebene Projekt ist eine Ausnahme und zugleich ein hervorragendes Beispiel dafür, was im Bereich BNE zum Thema „Urbane Flussrenaturierung“ im Regelunterricht und im außerunterrichtlichen Bereich realisierbar ist.

⁹ Für den außerschulischen Bereich hat sich Carolin Rettig dieser Aufgabe angenommen (Gewässerpädagogik in Deutschland – Bestandsaufnahme und Evaluation) – s. den Beitrag in diesem Band. Einen ersten Schritt dazu hat auch die Tagung geleistet, auf deren vielfältige Beiträge ich hier nicht eingehe. Eine der wenigen Ausnahmen eines gründlich evaluierten Einzelprojektes ist das DBU-geförderte Großprojekt „Renaturierung des Noller Bachs“ des Regionalen Umweltbildungszentrums und Lernstandorts „Noller Schlucht“ bei Dissen, dessen aufschlussreiche Evaluation als Buch vorliegt (Salzmann/ Gebbe 2003) (vgl. meine Rezension dazu in: Pädagogischer Rundschau 2/2006, S. 84-88).

¹⁰ Flussrenaturierung am Beispiel der Isar, Stadtparkteiche Schneverdingen, Anlegen eines Auwaldes im Elbtal, Bachpatenschaften (s. www.transfer-21.de).

3.1 Überregionale Fluss-Netzwerke - Thesen

Vermutlich finden die meisten interessanten pädagogischen Projekte zum Thema Fluss – wie zu anderen Themen - als mehr oder weniger isolierte Aktivitäten von einzelnen Lehrer(inne)n statt, was eine Veröffentlichung und die damit verbundene Chance eines praxisanregenden Transfers nur selten möglich macht. Überregionale Netzwerke, die seit etlichen Jahren in Deutschland zu vielen größeren Flüssen arbeiten, eröffnen im Prinzip eine neue Qualität und neue Chancen für Austausch und Kooperation. Zu diesen Netzwerken, die sich zum Teil auch erst im Aufbau befinden, gehören unter anderem Verbünde wie „Schulen für lebendige Elbe“, „Schulen für eine lebendige Weser“. Derartige pädagogische Initiativen stehen zumeist in direktem Zusammenhang zu entsprechenden ökologischen Projekten („Lebendige Elbe“ usw.), die von Umweltverbänden wie der Deutschen Umwelthilfe, NABU oder BUND unter übergreifenden Bezeichnung „Schulen für lebendige Flüsse“ getragen werden. In eine ähnliche umweltpädagogische Richtung geht auch das „Flussnetzwerk NRW“, das ein Zusammenschluss von Flussnetzwerken in Nordrhein-Westfalen ist, die sich zum Teil auf kleinere Flüsse beziehen und das von der Natur- und Umweltschutzakademie getragen wird. Diese Netzwerke bieten auch für beteiligte oder interessierte Lehrer(innen) im Prinzip viele Vorteile: externe Anregungen und Unterstützung durch Materialien, Handlungsleitfäden, Aktionsangebote u.a. sowie gegenseitiger Austausch.

Wie aber gestaltet sich die Kommunikation im Netzwerk und aus dem Netzwerk heraus an die Öffentlichkeit? Als Kommunikationsplattform bietet die Nutzung des Internets potenziell erhebliche Chancen für die öffentliche Wirkung der schulischen Projekte und die Motivation der beteiligten Schüler(innen) und Lehrer(innen). Da die meisten Webseiten jedoch die konkrete pädagogische Arbeit und Kommunikation allenfalls – falls überhaupt - in einem internen, d.h. passwortgeschützten Teil dokumentieren, können über das tatsächliche Funktionieren solcher Netzwerke und die konkreten pädagogischen Resultate von außen keine genaueren Aussagen gemacht werden, sie müssen hier ein Forschungsdesiderat bleiben. Dennoch möchte ich einige vorläufige Thesen hinsichtlich der dominierenden pädagogischen Konzepte und der konzeptionellen Defizite in diesen Netzwerken aus den Texten und Handlungsanleitungen auf den Webseiten ableiten:¹¹

These 1: Die meisten schulischen Projekte der Flussnetzwerke haben eine naturwissenschaftliche oder naturkundliche und/oder auf klassischen Naturschutz bezogene Ausrichtung.

Im Vordergrund stehen Datenerhebungen (z.B. chemisch-biologische Gewässeranalysen), Monitoringaufgaben, partieller Austausch über das Internet. Im Kontext von Flüssen als gefährdete und zu schützende Naturräume werden zur Zeit von den beteiligten Verbänden z.B. fragwürdige Entwicklungen der Binnenschifffahrt thematisiert.

These 2: Besonders für jüngere Altersgruppen werden häufig erlebnisorientierte Ansätze praktiziert.

Diese im Sinne ihrer begrenzten Ziele in der Regel wohl erfolgreichen Aktivitäten sind jedoch äußerst schwer in einer Weise zu dokumentieren, dass sie mit Erkenntnisgewinn zwischen Interessierten und Akteuren über das Internet kommuniziert werden können.

These 3: Die meisten schulischen Projekte der Flussnetzwerke werden noch nicht dem erheblich umfassenderen und fächerübergreifenden Anspruch der Umweltbildung gerecht, geschweige denn dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung und den umfassenderen Zielen und anzustrebenden Kompetenzen einer BNE.

¹¹ Vor dem Hintergrund von Erfahrungen über das Funktionieren von Netzwerken oder systemtheoretischen Überlegungen kann man zwar nur bedingt auf die tatsächliche Praxis der beteiligten Schulen schließen. Dennoch dürften die Thesen als Tendenzaussagen zutreffen.

These 4: Urbane Gewässer mit ihren zahlreichen und sehr komplexen Problemen, vielfältigen Perspektiven und Gestaltungsmöglichkeiten scheinen nur selten Thema zu sein.

Diese beiden Thesen ergeben sich aus dem Anfang dieses Abschnittes vorgenommenen Einschätzung der wenigen vorhandenen pädagogische Einzelprojekte zu diesem Themenbereich.

Mit dieser thematischen Ausblendung wird pädagogisch auf die Thematisierung eines interessanten Teils der Alltagswelt der meisten Schüler(innen) und Lehrer(innen) und damit auf wichtige Chancen verzichtet, insbesondere im Hinblick auf Partizipationsmöglichkeiten bei der gewässerbezogenen Stadtentwicklung und des damit verbundenen Erwerbs umfassender Gestaltungskompetenz, die BNE als zentrales Bildungsziel vorsieht (s. 2.1). Im Übrigen erleichtert die räumliche Nähe zu städtischen Gewässern für viele Schulen die praktische und kontinuierliche Realisierung von Flussprojekten (z.B. patenschaftlichen Typs) im Vergleich zu zeitaufwändigeren Exkursionen zu Flussabschnitten, die häufig weit außerhalb der Städte liegen. Dies soll jedoch die große Bedeutung außerstädtischer Natur- und Flusserkundungen oder Renaturierungsprojekte nicht in Frage stellen, beides sollte sich komplementär ergänzen.

These 5: Das große Vernetzungspotenzial der schulischen Netzwerke und speziell des Mediums Internet wird bei Weitem noch nicht ausgeschöpft.

Diese zusammenfassende These leite ich auch aus eigenen und mündlich vermittelten Erfahrungen ab. Die Ursachen für die in den kritischen Thesen 1-5 formulierten Defizite dürften sehr vielfältig und vorrangig allgemeiner, themenunabhängiger Art sein: Eine zentrale Rolle spielt die faktisch weitgehend fehlende bildungspolitische Unterstützung von solchen innovativen Aktivitäten, die quer zu schulisch-organisatorischen und -fachlichen Strukturen des derzeitigen Schulsystems liegen (Ausnahme: Grundschule!). Ein zunächst höherer Arbeitsaufwand und die Notwendigkeit von oftmals erheblichen Selbstqualifizierungsmaßnahmen, die wiederum kaum honoriert oder durch Fortbildung unterstützt werden. Es ist sehr fraglich, ob dies durch externe, private Unterstützungssysteme (Umweltverbände, Vereine, Agenda-Gruppen, Stiftungen u.ä.), die eine unverzichtbare Rolle spielen, ausgeglichen werden kann. Günstig ist jedenfalls die potenzielle Verknüpfung von schulischen und außerschulischen Akteuren. Diese Fragen werden sehr konkret in Teil 4 am Osnabrücker Beispiel diskutiert. Ein mit These 5 zusammenhängendes Problem bei den Netzwerken zu den großen Flüssen ist vermutlich ihre allzu große ‚Weitmaschigkeit‘: für den einzelnen Teilnehmer erscheinen sie unter Umständen zu anonym, jedenfalls dann, wenn es vor Ort oder in der Region kein intensiver funktionierendes ‚Subnetz‘ gibt.

3.2 Internationale Aspekte und Netzwerke

Was kann der grundsätzlich globale Charakter einer BNE für das Flussthema pädagogisch konkret bedeuten? Viele größere Flüsse verbinden direkt Regionen und Städte verschiedener Länder miteinander. Entsprechend ist eine nachhaltige (Fluss-)Entwicklung nur gemeinsam möglich. Hier bieten sich spannende Ansätze für internationale BNE-Netzwerke an, die es jedoch noch kaum gibt. Netzwerke wie GREEN (Global River Environmental Education Network) oder die pädagogischen Aktivitäten im europäischen Rivernet scheinen sich auf bloßen Datenaustausch zur Wassergüte zu beschränken¹². Solche Netzwerke bieten Chancen eines spannenden interkulturellen Austausches, werden aber offenbar nicht genutzt. Verständigungskompetenz oder die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen kulturellen Leitbilder wären dabei anzustrebende BNE-spezifische Zielsetzungen. Ein solcher Austausch ist auch dann möglich, wenn es keinen gemeinsamen Fluss gibt (s. Osnabrücker Planungen in 4.3). Noch wichtiger, aber erheblich schwieriger zu realisieren wären Fälle, bei denen es bei den gemeinsamen Flüssen internationale Spannungen und Konflikte gibt (z.B. im Nahen Osten). Hier bekäme grenzüberschreitende Umweltbildung bzw. BNE sogar eine friedenspädagogische Bedeutung.

¹² Bosler/ Lehmann (2002) haben eine Bewertung des internationalen Netzwerkes GREEN bzw. des Netzwerkprojektes „Schulen für eine lebendige Elbe“ vorgelegt.

4. Beispiel Stadt Osnabrück: Netzwerk Schulen für eine lebendige Hase

Das erst Ende 2005 ins Leben gerufene lokale Osnabrücker Netzwerk „Schulen für eine lebendige Hase“ unterscheidet sich in einem Teil seiner Zielsetzungen recht deutlich von anderen Netzwerken oder Flussprojekten. Dies liegt vor allem an seinem urbanen Entstehungshintergrund, der deshalb zunächst ausführlich dargestellt wird, bevor ich aus interner Perspektive die noch junge Praxis, ihre Probleme und weiteren Perspektiven diskutiere.

4.1 Das städtisches Revitalisierungsprojekt „Lebendige Hase“

Die Hase, die ca. 40 km vor Osnabrück entspringt und durch eine einzigartige Bifurkation bei Melle einen Teil ihres Wassers an die Else abgibt, ist mit ihrer Gesamtlänge von ca. 170 km bis zur Mündung in die Ems (bei Meppen) im überregionalen Vergleich ein kleiner Fluss (s. <http://www.haseauenverein.de/hase.html>). Für die Stadt Osnabrück ist sie jedoch das bedeutendste Stadtgewässer, das seit einigen Jahren Gegenstand von Revitalisierungsbemühungen seitens der Politik und Stadtverwaltung ist und sich zum „unverwechselbaren Markenzeichen der ‚Hase-Stadt‘“ entwickeln soll. Mit etlichen Einzelmaßnahmen konnte bereits eine partielle ökologische Aufwertung erreicht werden. Langfristiges Ziel einer „Lebendige Hase“ ist jedoch die „Wiederherstellung der ökologischen Durchgängigkeit der Hase im Bereich der Stadt“, die auch als Beitrag zur Umsetzung des Niedersächsischen Fließgewässerschutzprogrammes und der Europäischen Wasserrahmenrichtlinie verstanden wird. Insgesamt soll die Hase „schrittweise als natürlicher, geschichtlicher und städtebaulicher Raum wieder belebt und für die Osnabrücker Bürgerinnen und Bürger zu einem wichtigen Bezugspunkt des Lebens in der Stadt“ werden (Zitate s. www.lebendige-hase.de). Seit 2004 besteht eine Förderung der Deutschen Bundesstiftung Umwelt, die sich vorrangig auf die Durchführung kommunikativer und partizipativer Prozesse zur „Lebendigen Hase“ bezieht. In diesem Rahmen konnten die unterschiedlichen Anforderungen und zum Teil auch kontroversen Interessen an den Stadtfluss Hase artikuliert und diskutiert werden: dies erfolgte organisiert vor allem im Rahmen von Vortragsveranstaltungen, einer Serie von Workshops mit allen relevanten Interessenten und Betroffenen aus Verwaltung, Politik, Verbänden und Organisationen bis hin zu Vertretern der Umweltbildung. Es gibt zwar prominente „Hase-Paten“ als Unterstützer, spezielle Bürgervereine oder –initiativen - wie sie aus einigen anderen Städten bekannt sind - existieren nicht. Allerdings beschäftigen sich zwei Arbeitskreise der Lokalen Agenda 21 (AK Energie, AK Umweltbildung) aus ihrer jeweiligen Perspektive mit der Hase. Eine direkte Bürgerbeteiligung war nicht Bestandteil der städtischen Maßnahmen, eine öffentliche Debatte über die verschiedenen Standpunkte fand nur punktuell statt und zwar vorwiegend über den ‚internen ökologischen‘ Zielkonflikt über die Umsetzung einer ökologischen Durchgängigkeit der Hase, die durch mehrere Stauwehre im Stadtgebiet derzeit nicht gegeben ist. Dagegen stehen Pläne, die unter anderem vom AK Energie der LA21 unterstützt werden, an zwei Stauwehren ehemaliger Mühlen klimafreundliche Wasserkraftnutzung zu betreiben. Der Prozess der angestrebten Zusammenarbeit der Beteiligten und Kontrahenten ist derzeit (Sommer 2006) noch in vollem Gange und hat noch nicht abschließend zum Beschluss konkreter Lösungen und Maßnahmen geführt.

4.2 Pädagogische Chancen

Insgesamt liefert das Entwicklungsvorhaben „Lebendige Hase“ einschließlich der Kontroversen einen hervorragenden Hintergrund, vor dem und mit dem sich eine nachhaltigkeitsorientierte Gewässerpädagogik in Schulen, anderen Bildungseinrichtungen und freien Gruppen beschäftigen könnte. Ein großer pädagogischer Vorteil ist die Möglichkeit, sich handlungsorientiert auf reale Probleme und politische Prozesse vor Ort beziehen zu können. Hier gibt es – unabhängig von der Osnabrücker Situation und dem Thema Flüsse - ein allgemeines Problem: Erfahrungsgemäß bleibt die tatsächliche Nutzung solcher naheliegender pädagogischer Chancen durch Lehrer eher die Ausnahme. Soweit sie erfreulicherweise doch und erfolgreich wahrgenommen wird, entstehen im

günstigsten Fall nach außen eine öffentliche Aktion und/oder ein Bericht von dem Projekt in der örtlichen Tageszeitung. Bald aber ist außerhalb des Kreises der Mitwirkenden alles wieder vergessen. Für eine wie auch immer verstandene Gewässerpädagogik, die über eine Einzelaktivität hinaus zum Thema Stadtfluss etwas erreichen will (und sei es nur im Bewusstsein eines nennenswerten Teils der Schüler(innen) einer Stadt oder Schule), ist eine Einzelaktion objektiv bedeutungslos.¹³ Dies gilt auch im konkreten Fall, wenn die schulische Beschäftigung mit dem Thema Hase irgendeinen partizipativen Beitrag zur „Lebendigen Hase“ als Stadtentwicklungsprojekt leisten soll.

Dass Einzelaktionen mangels lokaler Kommunikations- und Unterstützungsstrukturen in Vergessenheit geraten oder gar nicht erst bekannt werden, hat außerdem den Nachteil, dass andere interessierte Pädagog(inn)en für ein späteres Projekt ‚das Rad wieder neu erfinden‘ müssen oder es eventuell ganz unterlassen, weil der Aufwand sich als zu groß erweist. Auch die Stadt als Träger der Revitalisierung verfügt normalerweise über keine Möglichkeiten, pädagogische Projekte in Schulen anzuregen oder gar zu unterstützen. In Osnabrück bot nur das Förderprojekt, das dem Vorhaben „Lebendige Hase“ einen deutlichen Impuls verschafft hat, hier eine Chance, weil es – wenngleich laut Planung zunächst eher am Rande - auch Umweltbildung vorsah. Bereits in der Vorbereitungs- und Beantragungsphase standen die dazu erforderlichen und kompetenten Akteure der Stadtverwaltung als Projektträger zur Verfügung: der Arbeitskreis Umweltbildung der Lokalen Agenda 21, der nach Projektbeginn im Jahr 2005 den Aufbau eines Netzwerkes „Schulen für eine lebendige Hase“ vorschlug.

4.3 AK Umweltbildung der Lokalen Agenda 21 Osnabrück

Der im Jahr 2003 gegründete Arbeitskreis Umweltbildung, dessen Sprecher ich bin, ist für jede(n) Interessierte(n) offen. Es sind fast alle organisierten Akteure und Akteurinnen der lokalen Umweltbildung vertreten (s. www.umweltbildung-os.de), die mit unterschiedlicher Intensität mitarbeiten. Gemeinsames Ziel ist es, die Umweltbildung in Richtung einer BNE in Osnabrück weiterzuentwickeln und in verschiedenen Bildungsbereichen (vor allem auch Schulen) zu initiieren, zu unterstützen, zu vernetzen, selbst koordiniert durchzuführen und nicht zuletzt Ergebnisse zur Anregung und als Vorbild zu veröffentlichen – vor allem auf den eigenen Webseiten. Auch wenn der Umweltaspekt weiterhin eine zentrale Rolle bei dieser Arbeit spielen wird, geht es dem AK bei seiner Arbeit darum, möglichst eine ‚integrierte‘, mehrdimensionale / mehrperspektivische Betrachtungsweise zu entwickeln, die neben ökologischen auch soziale, kulturelle, ökonomische und politische sowie globale Aspekte berücksichtigt. Diese Zielsetzung schließt entsprechende eigene Lernprozesse des AKs ein.

Nicht zuletzt aus arbeitsökonomischen Gründen konzentrierte der Arbeitskreis sich zunächst auf ein lokales Schwerpunktthema. Das Thema „Wasser“ erschien ihm als Einstieg in die Beschäftigung mit der anspruchsvollen BNE als besonders geeignet und vor allem für Pädagog(inn)en und ihre Schüler(innen) attraktiv und vielseitig. „Wasser“ wurde gleichzeitig zum Gegenstand des vom AK organisierten „Agenda-Wettbewerbs“ für Schul- sowie Kinder- und Jugendgruppen gewählt. Das spezielle Thema Hase als urbanes Fließgewässer spielte in Gestalt eines ausgelobten Sonderpreises schon damals eine herausgehobene Rolle. Der große Erfolg des Jahresthemas „Wasser!“, für den eingeworbene Fördermittel eine förderliche Rolle spielte, führte bereits zu Beginn der UN-Dekade 2005 zu einer Auszeichnung AK Umweltbildung als „offizielles Projekt“: Die Arbeit wurde gemäß offizieller Begründung des deutschen Nationalkomitees wegen ihres „systemischen Ansatzes“ (d.h. wegen der „kooperative, vernetzte und serviceorientierte Förderung“ der BNE auf lokaler Ebene) als „transferierbares Modell für Arbeit im Kontext der LA 21“ angesehen.

¹³ Vgl. die Erörterungen des Instrumentalisierungsdilemma in 2.2. Im Hinblick auf die Vermittlung einiger allgemeiner Kompetenzen mögen für den einzelnen Schüler auch isolierte Einzelprojekte wichtig und unverzichtbar sein.

Ergänzend sei zur Arbeit des AKs noch angemerkt, dass die Arbeitsschwerpunkte in regelmäßigen Abständen durch neue zusätzliche Themen erweitert werden sollen. Als öffentlichkeitswirksame Einstiege in die jeweilige lokale Thematisierung wird der AK Umweltbildung dazu jeweils weitere Agenda-Wettbewerbe ausschreiben.¹⁴ Als wichtiges Medium der Arbeit dient weiterhin der bereits im Jahr 2004 begonnene Aufbau eines Verbundes von thematischen und/oder projektbezogenen Webseiten, der mittelfristig von allen Akteuren und Akteurinnen durch eigene Beiträge vom eigenen PC - mittels einer sehr nutzerfreundlichen, einfach zu bedienenden wiki-basierten Webseiten-Technologie (<http://de.wikipedia.org/wiki/Wiki>) - aus weiter ausgebaut werden kann.

Angeregt durch die erwähnten Erfolge und Erfahrungen insbesondere mit dem Hase-Thema entstand vor dem Hintergrund von (Vor-)Arbeiten zum Thema Hase, die von Akteuren und Akteurinnen über viele Jahre bereits geleistet wurden (s. Exkurs 4.5), die inhaltliche und organisatorische Idee eines langfristigen Netzwerkes „Schulen für lebendige Hase“, das dann im Rahmen des Stadtentwicklungsprojekt „Lebendige Hase“ zusammen mit einigen außerschulischen Kooperationspartnern gestartet wurde.

4.4 Lokaler und regionaler Kontext

Der lokale Entstehungshintergrund schlägt sich in einer - zunächst schwerpunktmäßigen - Konzentration des schulischen Netzwerkes auf den städtischen Abschnitt der Hase nieder, der immerhin über 16 km lang ist und für etwa 2 km die Innenstadt durchquert. Diese räumliche Konzentration auf die städtische Hase hat den Vorteil, dass sie als sehr komplexes und vielfältiges Thema, das viel Zeit erfordert, intensiver bearbeitet werden kann. Da es überregional noch kaum ähnliche Ansätze gibt, kann das Netzwerk durch die Betonung eines urbanen Profils eine Vorbildfunktion bekommen.

Über den städtischen Rahmen hinaus stellt das Projekt „Lebendige Hase“ eine Ergänzung zu bereits früher begonnenen Renaturierungsprojekten in anderen Abschnitten der Hase im Landkreis und der Region dar. Auch für die Umweltbildung ist es mittelfristig sinnvoll, ihren Horizont durch Kooperation und regionale Netzwerkbildung auf die gesamte Hase zu erweitern. Einzelne Kontakte zu pädagogischen Akteuren und Akteurinnen in anderen Abschnitten der Hase sind bereits entstanden.¹⁵ Es muss jedoch geklärt werden, auf welcher Ebene und mit welchen genauen Zielen eine kooperative Vernetzung entlang der Hase sinnvoll und in der Praxis auch realisierbar ist. Bereits vor einigen Jahren gab es ein schulisches Hase-Projekt von bis zu zehn Gymnasien aus Osnabrück und anderen kleineren Städten an der Hase, die im Wesentlichen naturwissenschaftliche Messdaten erhoben und bis zum Jahr 2000 ins Internet gestellt hatten (<http://www.bionet.schule.de/aquadata/frame.htm>). Dieser ‚klassische Ansatz‘ einer ‚Fließgewässerpädagogik‘ ist in seiner inhaltlichen und methodischen Beschränkung allerdings nicht mehr zeitgemäß.

4.5 Exkurs: Vorarbeiten zur Hase

Das pädagogische Thema Hase hat eine spezifische lokale Vorgeschichte von mindestens 15 Jahren (s. Becker 1999). Ihre Umsetzung im Schulnetzwerk kann deshalb sowohl auf organisatorische Vorerfahrungen der lokalen Umweltbildung als auch auf etliche inhaltliche Vorarbeiten zum speziellen Thema Hase zurückgreifen, die zu einem erheblichen Teil im Rahmen meiner universitären Tätigkeit zur Umweltbildung/BNE entstanden sind, vor allem in etlichen lokalen Projekten: Das seit 1988 existierende Projekt „Natur und Umweltbildung in der Stadt Osnabrück (NUSO)“ (vgl. www.nuso.de)¹⁶ hat sich unter Anderem auch mit der Osnabrücker Hase

¹⁴ Im Sommer 2006 startete der Arbeitskreis das Thema „Ernährung und Landwirtschaft“ - zusammen mit dem Agenda-AK „Anders Essen“.

¹⁵ Zum Netzwerk „Schulen für lebendige Süßgewässer im Osnabrücker Land“, das vom Artland-Gymnasium in Quakenbrück koordiniert wird, das selbst eine BLK-21-Schule ist.

¹⁶ Inzwischen bedeutet NUSO „Nachhaltigkeit und Umweltbildung...“

beschäftigt. Daraus ist ein umweltgeschichtliches Buch (Vergin 1997) und ein didaktisches Werk (Kuczia 1999) zur städtischen Hase herausgekommen. Diese Publikationen wurden ebenso immer wieder für einzelne umweltpädagogische Vorhaben benutzt wie das umweltgeschichtliche NUSO-Archiv zur Stadt Osnabrück. Es enthält für die Zeit ab dem Jahr 1850 lückenlos alle umweltrelevanten Zeitungsartikel, zur Zeit sind dies 32.000 Dokumente, wovon sich allein 1260 auf die Hase beziehen: eine wahre Fundgrube für Umweltthemen jeglicher Art. Seit Frühjahr 2006 sind Kurzbeschreibungen der in unserem Büro vorhandenen Kopien der Artikel digitalisiert und im Internet recherchierbar, wodurch sie einem weitaus größeren Adressatenkreis zugänglich gemacht werden konnten. Im Jahr 2005 stellten Studierende im Rahmen einer internetorientierten universitären Lehrveranstaltung von mir die oben genannten Bücher zur Hase unter dem Titel „die Hase neu entdecken“ komplett ins Internet und ergänzten die Präsentation durch zahlreiche Bilder entlang der Hase, Ortshinweise für Exkursionen sowie zahlreiche Anregungen und Materialien für pädagogische Projekte zur Hase ergänzt worden (www.umweltbildung-os.de/hase). Diese Ergänzungen erfolgten im Rahmen eigener Projektseminare zur Umweltbildung mit Lehramtsstudierenden, deren Arbeitsergebnisse zu Hase- und Wasserthemen am selben Ort im Internet zu finden sind. Diese umfangreiche Webseite, die eng verlinkt ist mit der Webseite des Projektes „Lebendige Hase“, bietet nun eine anregende und unterstützende Grundlage für alle Pädagog(inn)en, die sich mit dem Thema Hase beschäftigen wollen. Darüber hinaus können auf den Seiten auch bereits realisierte schulische oder außerschulische Projekte in Bild und Text dokumentiert werden. Im Unterschied zu den Webseiten der anderen schulischen Flussnetzwerke sollen diese Dokumentationen möglichst vollständig öffentlich zugänglich sein (was einen internen Teil nicht ausschließt). Nur so können sie die gewünschte Außenwirkung erzielen: als Anregung, als Vorbild für andere interessierte Pädagog(inn)en oder auch für Schüler(innen); als Forum für netzwerk- und themenbezogene Öffentlichkeitsarbeit von Schulen sowie als partizipative Beiträge zum Projekt „Lebendige Hase“ und nicht zuletzt auch gegenüber der Osnabrücker Politik und Öffentlichkeit.

4.6 Inhaltliche Ideen zur Hase

Sowohl theoretische Überlegungen als auch bisherige Vorarbeiten und Erfahrungen mit schulischen und universitären Projekten zur Hase zeigen, dass das Thema „Lebendige Hase“ im urbanen Raum eine außerordentliche, fast unerschöpfliche Vielfalt von umwelt- und nachhaltigkeitspädagogischen Möglichkeiten enthält, die mehr oder weniger vor den Schultüren liegen. Hier seien nur einige Beispiele von Themenfeldern aufgelistet, die ökologische, soziale, ökonomische, (inter)kulturelle, politische Aspekte enthalten und die methodisch in unterschiedlichen Formen angegangen werden können:

- Tiere, Pflanze in/an der Hase;
- Abwasserprobleme, Wasserqualität;
- aquatischer Naturschutz in der Stadt, bisherige Maßnahmen der Renaturierung/Revitalisierung;
- Geschichte und Bedeutungswandel der Hase, Wiederentdeckung in jüngster Zeit;
- subjektive Wahrnehmung und Erlebnisse;
- vielfältige gewerbliche Nutzungsformen der Hase, Interessen an der Hase, neue ökonomische Funktionen;
- Freizeitfunktion und Tourismus, Wassersport, durchgängiger Uferweg,
- kulturelle Events mit der Hase;
- Hase und Stadtbild im Wandel, neue Hase-Gestaltung;
- Stauanlagen und Mühlen, Hochwasserschutz, Wasserkraftnutzung;
- „Lebendige Hase“ als kontroverses politisches Projekt;
- Düte, Nette und andere, insbesondere unsichtbare Nebenbäche;
- die Hase außerhalb Osnabrücks;
- Hase, Hafen, Kanal und Binnenschifffahrt, ...

Einige Beispielen und Ansätze liegen auf der Webseite „Die Hase neu entdecken“ in mehr oder weniger ausformulierter oder dokumentierter Form vor.

4.7 Grundgedanken für ein lokales Netzwerk in Osnabrück

BNE ist ein sehr anspruchsvolles Konzept. Damit es bezogen auf die Arbeit zur urbanen Hase überhaupt eine Realisierungschance hat, bedarf es zahlreicher unterstützender Faktoren wie gemeinsamer arbeitsteiliger Anstrengungen aller Beteiligten vor Ort und einer längerfristigen, d.h. auf mindestens fünf bis zehn Jahre angelegten intensiven Kommunikation, Fortbildung und Öffentlichkeitsarbeit. Dies gilt insbesondere für den hier im Mittelpunkt stehenden Schulbereich: Jede(r) einzelne, noch so engagierte Lehrer(in) stößt meist früher als später auf die eigenen Grenzen, Gleiches trifft auch auf die meisten Schulen zu. Selbst erfolgreiche Einzelprojekte erreichen nur eine sehr begrenzte Wirkung – sei es bei einer nennenswerten Anzahl von Schüler(inne)n, im Rahmen des Stadtentwicklungsprojektes oder in der Osnabrücker Öffentlichkeit. Basierend auf diesen Einsichten wählte und entwickelte der Osnabrücker Arbeitskreis Umweltbildung von Anfang an einen lokal-vernetzender Ansatz.

Die kooperative Vernetzung muss bereits auf der Ebene der einzelnen Schulen als innerschulische Kooperation beginnen. Als Initiator(inn)en des Netzwerkes geht der AK Umweltbildung mittelfristig davon aus, dass sich interessierte und engagierte Lehrer(innen) nicht als nur Einzelpersonen einbringen, sondern offiziell für ihre jeweilige Schulen mitwirken und dass sich das Thema Hase dauerhaft und personenübergreifend in den jeweiligen Schulen etabliert. Dies kann zum Beispiel durch Integration eines mehr oder weniger ausgebauten und ausbaufähigen thematischen Curriculums in das Curriculum verschiedener Fächer und Altersstufen, vor allem jedoch als fächerübergreifende Projekte und außerunterrichtliche Aktivitäten. Gerade wenn das Thema Hase im Sinne des Leitbildes der Nachhaltigkeit und seiner Mehrdimensionalität verstanden wird, bietet es vielfältige Betätigungsmöglichkeiten für ALLE Fächer, die weit über den Rahmen naturwissenschaftlichen Unterrichts und die üblichen Wassergüteuntersuchungen hinausgehen, die natürlich weiterhin wichtig sind und bleiben sollen.

Zu vermeiden ist unbedingt eine inhaltliche Reduzierung auf nachhaltigkeitspolitisch als wichtig betrachtete Fragen, um einer möglichen Instrumentalisierung für bestimmte gesellschaftliche Interessen vorzubeugen. Der pädagogisch wichtigen Kreativität der Lehrer(innen) und Schüler(innen) sollen keine Grenzen gesetzt werden. Als kreatives Positiv-Beispiel sei hier die fantasievolle und inhaltlich kritische, etwa zehn Titel umfassende ‚Hase-Musik‘ einer Klasse der Gesamtschule Schinkel in Osnabrück genannt, die damit beim 2. Agenda-Wettbewerb des AK Umweltbildung 2004/05 den Hase-Sonderpreis gewonnen hat (s. Webseite www.umweltbildung-os.de - Agenda-Wettbewerbe). Diese Musik ist auf CD erhältlich und gehört zum festen akustischen Begleiter aller Veranstaltungen des Hase-Netzwerkes.

Oft wird – gerade von Lehrer(inne)n - ein Problem darin gesehen, wie staatliche Anforderungen des Fachunterrichts mit innovativen Inhalten (z.B. einer urbanen Gewässerpädagogik zur Hase) vereinbart werden können. Deshalb stellt sich die Frage, inwieweit auch Fachunterricht einmal so durchgeführt werden kann, dass die Beschäftigung mit Aspekten der Hase nicht als zusätzlicher Inhalt des Unterrichts, sondern als Möglichkeit zur Erfüllung staatlich vorgesehener und somit ohnehin zu leistender Inhalte thematisiert werden. Dies ist in der Tendenz umso mehr möglich, als die traditionellen Rahmenrichtlinien schulpolitisch durch allgemeinere Kerncurricula und Kompetenzziele ersetzt werden, die der einzelnen Lehrkraft mehr Freiheiten bieten! Im Rahmen dieser Tendenz zu mehr Eigenständigkeit der Schulen, die in Niedersachsen „Eigenverantwortliche Schulen“¹⁷ bezeichnet werden, können Schulen in Zukunft durch flexibilisierende Maßnahmen

¹⁷ Derzeitiger offizieller Begriff des niedersächsischen Kultusministeriums, der eine schulpolitische Variante der bundesweiten und internationalen Tendenz zur größeren Eigenständigkeit der einzelnen Schulen steht. (s. bildungspolitische Perspektiven in 4.10)

auch die Durchführung andere Formen des Schulunterrichts (insbesondere Projekte und Exkursionen) erleichtern, die einer lokalen Gewässerpädagogik adäquater sind. Unter herkömmlichen, starren Bedingungen ist dies oft nur mit abschreckenden organisatorischem Aufwand und kontraproduktiven Einschränkungen möglich. Die skizzierten Möglichkeiten zur systematischen curricularen Integration der Hase in den Unterricht der Einzelschule können allerdings nicht von oben verordnet werden. Vielmehr setzt sie die in entsprechenden demokratischen Beschlüssen ausgedrückte Bereitschaft der Beteiligten der einzelnen Netzwerkschulen voraus, die Beschäftigung mit der Hase schulintern im Regelunterricht, in sich regelmäßig zu wiederholende Bausteinen, in Projekten, Arbeitsgemeinschaften, Facharbeiten der gymnasialen Oberstufe, in Flusspatenschaften und zeitlich befristeten und in sich abgeschlossenen Projekten zu verankern.¹⁸ Der AK Umweltbildung geht davon aus, dass die skizzierten Perspektiven und Visionen in den beteiligten Schulen durch die aktive Arbeit und Zusammenarbeit des Netzwerkes erheblich motiviert und gefördert werden können.

4.8 Aufbau des Netzwerkes und Erfolgsbedingungen

„Geburtshelfer“ des Netzwerkes waren der Arbeitskreis Umweltbildung und das Projekt „Lebendige Hase“, die im Jahr 2005 die Initiative ergriffen haben. Zunächst wurden alle Schulen angeschrieben und eine Info-Veranstaltung organisiert. Die positive Resonanz (nicht nur bei Schulen in der Nähe der Hase) führte dazu, dass weitere Einzeltermine mit interessierten Lehrer(inne)n und Schulen (z.B. in Gesamt- oder Fachkonferenzen) durchgeführt wurden. Eine erste gemeinsame Ideenfindung erfolgte über eine Online-Openspace-Veranstaltung. Der offiziellen Gründungsveranstaltung folgten eine Planungen in den beteiligten Schulen und erste Aktivitäten von noch wenigen Lehrkräften. Die weitgehend ehrenamtliche Arbeit des Netzwerkes wird inzwischen über eine gesponserte Koordinatorin und eine Steuerungsgruppe organisiert, der inzwischen auch einige Lehrkräfte angehören. Die knapp zehn Schulen, die bereits konkrete Planungen für ihre jeweiligen Beschäftigungen mit der Hase vorgenommen oder sogar erste Projekte umgesetzt haben, umfassen alle Schularten von der Grundschule bis zur Berufsbildenden Schule. Entsprechend vielfältig ist das Spektrum der bisherigen Aktivitäten, das sich von Bastelaktionen über teilweise gemeinsam mit ausländischen Gastschüler(inne)n durchgeführte Projekte zur Geschichte und zu Nebenbächen der Hase bis hin zur Planung eines Lehrpfades an einem innerstädtischen Flussabschnitt erstreckt.

Mit Hilfe der Netzwerkinitiative konnte dadurch eine erste Grundlage gelegt werden, die im neuen Schuljahr stabilisiert und in den Folgejahren kontinuierlich ausgebaut werden muss. Ein kritischer Blick auf die bisherigen Planungen in den Schulen zeigt, dass die Diskrepanz zu den theoretischen Ansprüchen einer BNE noch sehr groß ist. Dies war nicht anders zu erwarten, mittelfristig soll und muss jedoch sowohl die inhaltliche Arbeit an den Schulen als auch die Vernetzung auf ein höheres Niveau gebracht werden:

- Für eine erfolgreiche Verankerung in den Schulen muss eine größere schulinterne Unterstützung und Mitarbeit erreicht werden.
Man muss noch davon ausgehen, dass die Hase im Alltag, in der Wahrnehmung und im Bewusstsein der meisten Lehrer(innen) und auch der Schüler(innen) noch keine große Bedeutung hat, schon gar nicht im Hinblick auf schulische Bildung.
- Zwischen den Schulen sollten Abstimmungsprozesse oder auch schulübergreifende Kooperationen zum Thema organisiert werden.
- Schulische Aktivitäten sollen auf den Webseiten noch stärker so dokumentiert werden, damit sie ihre synergetische Funktion im Netzwerk entfalten können.

¹⁸ Dass solche systematischen Ansätze im Sinne von BNE und für den Bereich eines urbanen Flusses auch an engagierten Schulen möglich und damit auch sehr erfolgreich sind, zeigt das bereits erwähnte Isar-Projekt des Thomas-Mann-Gymnasiums in München.

Dringend erforderlich sind praxisnahe und themenbezogene Fortbildungsangebote, die auch auf dem gegenseitigen Lernen der Teilnehmer(innen) beruhen, die mit möglichst geringem Zeitaufwand verbunden sind und mit Hilfe der Webseiten auch partiell internetgestützt stattfinden können. Hier wird die Zusammenarbeit mit dem universitären Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) angestrebt. Für die Dokumentation von Projekten auf den schulischen Webseiten können auch Schüler(innen) sehr gut mitwirken.

Insgesamt sind dazu erhebliche Anstrengungen erforderlich, die nur oder zumindest besser in einem Netzwerk zu bewältigen sind, das über mehrere Jahre alle lokalen/regionalen Ressourcen aktivieren kann. Aber auch in einem Netzwerk, in das externe Dienstleistungen einfließen, bedeuten die Dokumentation von Aktivitäten, die Präsentationen im Internet, der Austausch von Materialien und Kompetenzen über die Einzelschule hinaus zunächst einmal eine Mehrbelastung für beteiligte engagierte Lehrkräfte und sonstige Mitwirkende. Erst mittel- und langfristig führt das Netzwerk zur Entlastung und zu einem erheblichen größeren Erfolg, der bei Schüler(inne)n und Lehrer(inne)n die Motivation erhöht auch in der weiteren Schulöffentlichkeit und darüber hinaus positiv wahrgenommen wird.

Allerdings sind die bürokratischen Seiten der derzeitigen Schul- und Bildungspolitik in Niedersachsen, die gleichzeitige Verschlechterung der materiellen Ausstattung des Bildungsbereichs und die insgesamt von den meisten reforminteressierten Lehrern und Schulen damit einhergehend empfundenen Belastungen für das Hase-Schulnetzwerk und alle anderen innovativen Vorhaben äußerst kontraproduktiv. Nicht zuletzt wird der Erfolg und die Qualität des Netzwerkes auch davon abhängen, inwieweit das Osnabrücker Netzwerk von dritter Seite materielle Unterstützung erfährt, mit der anfänglich erhebliche Mehraufwand überbrückt werden kann.

4.9 Überregionale und internationale Kooperation

Seit Ende des Jahres 2005 eröffnet eine internationale, genauer interregionale Kooperation des AK Umweltbildung mit dem Baikal-Informationszentrum GRAN (einer NGO) im russisch-burjatischen Ulan-Ude in Ostsibirien neue Perspektiven. Die Kooperation geht auf eine mehrjährige persönliche Zusammenarbeit zurück. Die Nichtregierungsorganisation GRAN hat – ähnlich wie in Osnabrück - zusammen mit der dortigen Universität ein Netzwerk von innovativen Schulen im Bereich Umweltbildung / Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aufgebaut hat, in dem das Thema „Gewässer“ in der wasserreichen Baikalregion eine hohe Bedeutung hat. Von daher war es naheliegend, den inhaltlichen Schwerpunkt der Kooperation auf das Thema Wasser/Gewässer und die Schulnetzwerke auf beiden Seiten zu legen und die vergleichende interkulturelle Dimension des Themas in den Vordergrund zu stellen. Die Kooperation, die auch im Rahmen des niedersächsischen Projektes „Globo:log“ angesiedelt ist, das weltweit regionale Netzwerke miteinander vernetzt, wird im Rahmen eines mehrwöchigen Aufenthaltes einer Osnabrücker Delegation, der auch zwei Lehrkräfte Osnabrücker Schulen angehören, in der burjatischen Baikalregion im September 2006 konkretisiert. Neben gegenseitigen Besuchen spielt die mehrsprachige Kommunikation über das Internet eine wichtige Rolle – insbesondere auch für Schülerkontakte (s. www.umweltbildung-os.de/baikal). Als mögliche weitere Perspektiven existieren noch ausbaufähige Kontakte in eine polnische Stadt sowie in die sechs offiziellen Osnabrücker Partnerstädten in Westeuropa, Westrussland und der Türkei.

Über die erwähnte regionale Kooperation und Vernetzung hinaus ist es sinnvoll, zumindest einen Austausch mit vergleichbaren Projekten in anderen Flussregionen aufzubauen, insbesondere für den noch unentwickelten urbanen Bereich. Hier bietet das Projekt „Lebendige Hase“ gute Anknüpfungsmöglichkeiten, da hierüber Kontakte zu anderen Städten bestehen, die sich mit ähnlichen Flussrevitalisierungen beschäftigen.¹⁹

¹⁹ Unter dem Titel "Lebendige Gewässer im städtischen Raum" findet dazu am 30./31. Oktober 2006 in Osnabrück eine Tagung statt, in der ein Netzwerk aufgebaut werden soll (s. www.lebendige-hase.de)

4.10 Bildungspolitische Perspektiven

Die Beteiligung an einem solchen lokalen Netzwerk im beschriebenen Sinne (und die eventuell zusätzliche Einbindung in regionale, überregionale oder sogar internationale Netzwerke und Austauschbeziehungen) bietet für die mitwirkenden Schulen eine Chance, ihr eigenes Schulprofil und –programm in Richtung Umweltbildung/BNE weiterzuentwickeln oder zu ergänzen. Damit besteht eine für den Erfolg des lokalen Hase-Schulnetzwerkes wichtige Anschlussfähigkeit an zwei offizielle schulpolitische Ziele, zu deren Realisierung das lokale Netzwerk – trotz der kontraproduktiven schulpolitischen Praxis - in einen Beitrag leisten kann:

- Umsetzung der „eigenverantwortlichen Schulentwicklung“, die in den nächsten Jahren von allen Schulen in Niedersachsen geleistet werden muss.
- Im Rahmen des Programmes „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (Transfer-21) der Bund-Länder-Kommission sollen bis zum Jahre 2008 10% der bundesdeutschen Schulen für eine Orientierung auf eine nachhaltige Entwicklung gewonnen werden.

Das quantitative Ziel von Transfer-21 bedeutet auf die Stadt Osnabrück umgerechnet, dass mindestens sechs bis sieben Schulen zu gewinnen wären. Einige Schulen sind als Umweltschulen in Europa/Eco-Schools, UNESCO-Projektschule, als Schulen mit regelmäßigen Kontakten in andere außereuropäische Ländern u.ä. bereits auf einem ‚richtigen‘ Wege, der jedoch noch stärker in Richtung Nachhaltigkeit oder „internationaler Agenda-Schulen“²⁰ weiterentwickelt und stabilisiert werden müsste. Die Beteiligung an dem Hase-Netzwerk ist trotz schulpolitischer Hindernisse eine inhaltliche Einstiegs- oder Ausbaumöglichkeit für Schulentwicklung in Richtung BNE neben anderen (s. 4.3), zu denen der AK Umweltbildung mit anderen Themen ebenfalls beitragen will.

Literaturhinweise:

- Bartelheim, Sigrid / Kuczia, Dorota: Die Hase neu entdecken. Osnabrück 1999
- Bosler, Ulrich; Lehmann, Jürgen: Global Rivers Environmental Education Network. Entwicklung in Europa, in: DGU-Nachrichten 25, S. 14-18
- Becker, Gerhard: Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische Grundlagen und schulische Perspektiven. Opladen 2001
- Ders.: Hase-Bildung: Perspektiven des pädagogischen Umgangs mit einem Stadtfluss. In: Bartelheim/ Kuczia (1999), S. 93-100
- Ders.: Politische Bildung für Nachhaltigkeit vor Ort: Das Osnabrücker Netzwerk "Schulen für eine lebendige Hase", in: Politik Unterrichten 2/ 2005, S. 43-47
- Ders.: Interkulturalität nachhaltiger Umweltbildung. Schulen am ostsibirischen Baikalsee als Beispiele und Kooperationspartner (mit Nina Dagbaeva), in: DGU-Nachrichten 30 (2005), S. 31-38
- Hutter, Claus-Peter; Konold, Werner, Schreiner, Johann (Hg.): Quellen, Bäche, Flüsse und andere Fließgewässer. Biotop erkennen, bestimmen, schützen. Stuttgart 1996
- Ipsen, Detlef; Cichorowski, Georg (Hg.): Wasserkultur. Aspekte nachhaltiger Stadtentwicklung. Berlin 1997
- Kaiser, Oliver Kaiser: Bewertung und Entwicklung urbaner Fließgewässer. Freiburg 2005
- Salzmann, Christian; Gebbe, Josef (Hg.): Aktiver und nachhaltiger Naturschutz - gemeinsame Aufgabe von Schulen einer Region. Das Umweltbildungsprojekt "Renaturierung des Noller-Bach-Tals". Frankfurt 2003
- Sukopp, Herbert; Wittig, Rüdiger (Hg.): Stadtökologie. Stuttgart 1993
- Vergin, Ute: Mein Name ist Hase - und ich bin ein Problem. Osnabrück 1997

Dr. Gerhard Becker,

AK Umweltbildung der LA 21 Osnabrück, Fgb. Umweltbildung der Uni Osnabrück

<http://www.umweltbildung.uni-osnabrueck.de/becker> email: gbecker@uos.de

²⁰ Dieser Begriff ist von der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung (DGU) als Fortentwicklung der Umweltschulen in Europa eingeführt worden