

HARTMUT BÖLTS

Umwelt bildung

Eine kritische Bilanz

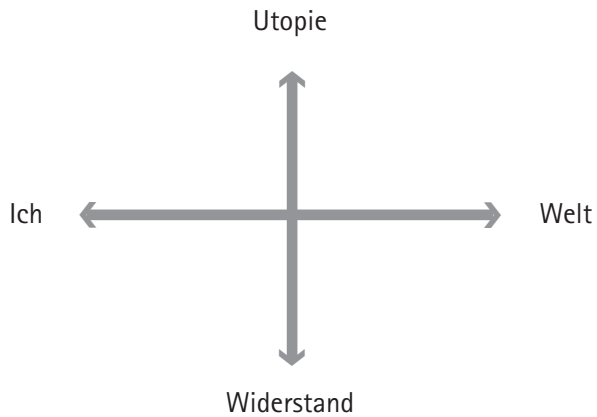


WBG 
Wissen verbindet

Bölts, Hartmut

Umweltbildung

Eine kritische Bilanz



Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in und Verarbeitung durch elektronische Systeme.

© 2014 by WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt
Die Herausgabe des Werkes wurde durch die Vereinsmitglieder der WBG ermöglicht.
Lektorat: Ingrid Hilgers, Hannover
Satz: TypoGraphik Anette Klinge, Gelnhausen
Einbandabbildung: Renewable energy – wind power © linearcurves – iStockphoto.com
Einbandgestaltung: Peter Lohse, Heppenheim
Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier
Printed in Germany

Besuchen Sie uns im Internet: www.wbg-wissenverbindet.de

ISBN 978-3-534-24088-3

Elektronisch sind folgende Ausgaben erhältlich:
eBook (PDF): 978-3-534-71740-8
eBook (epub): 978-3-534-71742-2

INHALT

1.	VORWORT	9
2.	BESTANDSAUFNAHME UMWELTERZIEHUNG	13
2.1.	Historische Stationen und Konzepte	13
2.2.	Schritte zur Verankerung der Umwelterziehung	15
2.3.	Vier Defizit-Hypothesen	29
2.4.	»Bildung zur nachhaltigen Entwicklung«	33
2.5.	Neun Thesen zur kritisch-konstruktiven Orientierung einer »Bildung für eine nachhaltige Entwicklung«	43
3.	DIMENSIONEN DER UMWELTBILDUNG: DAS »DIDAKTISCHE KREUZ«	51
3.1.	Einführung	51
3.2.	Begründungen	54
3.3.	Zwölf Fragen und Thesen zur »Agenda 21«	59
3.4.	Überblick zum weiteren Argumentationsgang	61
4.	DAS »WIDERSTÄNDIGE« MOMENT	67
4.1.	Einführung	67
4.2.	Problematische Lebensstile	70
4.3.	Zur gesellschaftlichen Formierung von Bedürfnissen	72
4.4.	These zum »kompensatorischen Verhaltenszirkel«	75
4.5.	Im Zentrum der Kritik: Die »Wachstums-Gesellschaft«	85
4.6.	Der »Syndrom-Ansatz«	89
4.7.	Die Agenda 21: Ein Technokratenmärchen?	91
4.8.	Zwischenbilanz: Fragen an die Umweltbildung	96
5.	DAS »UTOPISCHE« MOMENT	99
5.1.	Einführung	99
5.2.	Zur Entstehung des »Neuen«	101
5.3.	Zum »Leben mit Fähigkeiten«	104

6.	DAS INDIVIDUELLE MOMENT	109
6.1.	Einführung	109
6.2.	Was ist Identität ?	109
6.3.	Drei Ebenen der Mensch-Natur-Beziehung	115
7.	DAS »UNIVERSELLE« MOMENT	141
7.1.	Einführung	141
7.2.	Drei Ebenen der System-Natur-Beziehung	146
7.3.	Fragen an die Umweltbildung	166
8.	SYNTHESEN	169
8.1.	Einführung	169
8.2.	Umgang mit komplexen Entwürfen und Analysen	172
8.3.	Entwurf mehrdimensionaler Konzeptideen	192
9.	MODELL UND AUFBAU EINES REGIONALEN SCHULISCHEN UMWELTBILDUNGSANSATZES	221
9.1.	Einführung	221
9.2.	Leitprinzipien und regulative Ideen	225
9.3.	Die Keimzelle: Der Aufbau eines Lern-Orte-Netzes (LON)	229
9.4.	Das Ergebnis: Ein Stufenplan zur »ökologischen Grundbildung« für jede Schule!	242
9.5.	Das Unterstützungssystem: Aufbau und Entwicklung eines regionalen Umweltbildungszentrums	243
10.	FORSCHUNGSIDEEN UND KONZEPTIONELLE WEITERENTWICKLUNG	255
11.	DAS »DIDAKTISCHE KREUZ« ALS ERSCHLIEBUNGS-, REFLEXIONS- UND KONZEPTUALISIERUNGSINSTRUMENT	261
11.1.	Die »fünf notwendigen Häuser« eines interdisziplinären Zentrums	262
11.2.	Zum Abschluss: Prüfkriterien von Umweltbildungsansätzen im Rahmen des didaktischen Modells	265
12.	ANMERKUNGEN	270
13.	ANHANG	273
14.	LITERATUR	278
15.	REGISTER	299

Wolfgang Klafki gewidmet

»Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innewerden. Der Versuch, die erlebte Einheit der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe dialektisch verschränkter Formulierungen gelingen: Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt zugleich im »funktionalen« wie im »methodischen« Sinne.«

(Wolfgang Klafki: Kategoriale Bildung. In: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, S. 43; Weinheim 1963.)

1. VORWORT

Die fundamentale Natur- und Umweltkrise kann nicht gelöst werden, wenn grundlegende Strukturen in den Lebenswelten der Menschen (z.B. Lebensstile) und in den Subsystemen dieser Gesellschaft (vor allem in der Ökonomie, Politik, Rechtssystem, Wissenschaft, Technologieproduktion) nicht überdacht und verändert werden. Von dieser Überzeugung ausgehend möchte ich den folgenden Gedanken anschließen: In dem Maße, wie die Potenziale der »äußeren« Natur (z.B. die existenziellen Basiselemente Luft, Wasser, Erde und die notwendigen Energie-, Rohstoff- und Nahrungsressourcen) und die der »inneren« Natur des Menschen (z.B. die Gefühle von Identität und Geborgenheit) zu versiegen drohen, wachsen zwangsläufig, wenn auch in der Regel psychisch verdrängt, einerseits das »katastrophische Bewusstsein«, andererseits die »Hoffnung auf prinzipielle Heilung« – gerade auch im Bildungsbereich! Somit stellt sich für die Umweltpädagogik als spezialisierte Anwältin der »Naturfrage« im Bildungssystem die Aufgabe, die für die Aufarbeitung, Reflexion und Gestaltung dieser Tendenzen notwendigen und entsprechenden Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume zu schaffen. Dabei können in einem ersten Zugriff drei Frageebenen unterschieden werden, um das komplexe Geflecht von Phänomenen und Zusammenhängen aufzuhellen (s. Anhang 1).

Beziehungen zwischen Mensch und Natur

Wie kann eine ganz persönliche Naturbeziehung angelegt bzw. unterstützt werden? Wie kann diese Beziehung so geprägt werden, dass der Mensch sich in seinen tiefsten Persönlichkeitselementen sowohl als Natur- als auch Kulturwesen begreift? Wie kann eine derart verankerte »strukturelle Sensibilisierung« gelingen?

Beziehungen zwischen den menschlichen Lebenswelten und der Natur

Welche Lebensstile dominieren und wie konstituieren sie sich? In welchen Kontexten können problematisch gewordene Lebensstile reflexiv bearbeitet werden? Welche Einstellungen und Fähigkeiten fördern eine Lebensweise, die sich z.B. vor allem an menschlichen »Subsistenzpotenzialen« orientiert? Welche Lebensstile sind sozial und ökologisch verantwortbar und welche Barrieren behindern deren Realisierung? Worin liegen die spezifischen pädagogischen Möglichkeiten?

Beziehungen zwischen dem gesellschaftlichen System und der Natur

Welche gesellschaftlichen Systemelemente sind historisch für die ökologische Krise verantwortlich? Welche »Natur« bzw. »Umwelt« wollen wir eigentlich? Auf welchen Ebenen kann dabei (umwelt-) pädagogisch sinnvoll agiert werden? Welche analytischen, kommunikativen und sozialen Kompetenzen (»Schlüsselqualifikationen«) sind erforderlich und erlernbar, um ökologische Krisenfelder (lokal, regional, global) erschließen zu können und zumindest probehandelnd mit antizipatorischer Fantasie neu zu gestalten?

Die vorliegende Arbeit versucht, auf diesem Hintergrund drei Anliegen miteinander zu verbinden:

1. Ausgangspunkt ist die in Kapitel 1 skizzierte Entwicklung einer nunmehr 40 Jahre alten Geschichte zur Umwelterziehung in Deutschland. Vor allem der Umgang mit gesellschaftlichen Modernisierungsimpulsen – insbesondere mit der staatlichen Umweltpolitik – und den daraus abgeleiteten Innovationen für die Umweltpädagogik werden hervorgehoben und in einigen Trends kritisch beleuchtet. In eine neue Phase eingetreten ist die Umweltbildung mit dem Paradigmenwechsel zu einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Vielerorts beginnende Umsetzungsversuche, u. a. der bundesweite Modellversuch der Bund-Länder-Kommission, stehen zurzeit im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Die Erörterung wichtiger programmatischer Vorlagen und einiger empirischer Studien sollen dazu dienen, die Ausgangssituation zu erfassen. Daraus ergeben sich – zunächst in Form von knappen orientierenden Thesen – die Aufgaben einer bildungstheoretisch angeleiteten Reflexion und Erschließung von zentralen Momenten der Natur- und Umweltkrise. Auf dieser Grundlage scheint es mir möglich, den Ansprüchen eines erweiterten Verständnisses von »reflexiver Modernisierung« (Beck 1993, 1999) zu genügen und umweltpädagogisch produktive Konfliktlinien aufzuzeigen. Das setzt eine Selbstreflexion voraus, die ich in den Thesen zur »Korrespondenzregel« (die wechselseitige Entsprechung von »innerer« und »äußerer« ökologischer Krise) und zum verdeckt wirksamen »kompensatorischen Verhaltenszirkel« (der affirmative Funktionszusammenhang von sozialtechnischen, »einfachen« ökologischen Modernisierungsmaßnahmen und entlastenden Naturerlebnisinszenierungen) zum Fokus des ersten Hauptziels einer kritischen Umweltbildung mache. Gemeint ist die sogenannte »strukturelle Sensibilisierung« bzgl. der krisenrelevanten Aspekte auf der Subjekt- und auf der gesellschaftlichen Systemebene. Erst in diesem Selbstaufklärungskontext scheint es mir sinnvoll, mögliche Handlungsspielräume zu verorten und nach langfristig angelegten Lösungsvorschlägen und Handlungskonzepten Ausschau zu halten – zunächst mit der Frage, ob und wie diese Ansätze mit den aufgezeigten Konfliktlinien und Problemen umgehen. Daran schließen Überlegungen an, mit welchen

konzeptionellen Ansätzen die konstruktiv-innovatorischen Potenziale des Nachhaltigkeits-Leitbildes erschlossen und auf welchen Wegen sie als institutionelle Konzepte verankert werden können.

2. Um diesen Suchprozess durchschaubar und nachvollziehbar zu machen und in seinen Ergebnissen gehaltvoll und mehrperspektivisch ausgestalten zu können, steht im Zentrum meiner Arbeit das in Kap.3–7 entfaltete Didaktische Kreuz mit seinen vier Momenten zur Erschließung grundlegender Aspekte ökologischer Krisenphänomene. Es soll als Vorschlag für die Begründung und Anwendung eines didaktischen Modells zur kritisch-konstruktiven Umweltbildung dienen.

Ausgehend von der Überlegung, dass der thematische Schwerpunkt der Umweltbildung in den historisch-gesellschaftlich geprägten Mensch-Natur-Beziehungen zu sehen ist, werden in Auseinandersetzung mit einigen bildungstheoretischen Positionen vier »Momente« als Ansatzpunkte zur Erschließung dieser Beziehungen vorgeschlagen. Jeweils zwei von ihnen stehen in einer spannungsreichen Wechselwirkung zueinander: das »individuelle« zum »universellen« und das »widerständige« zum »utopischen« Moment. Mit ihrer Hilfe kann es gelingen, wesentliche Aspekte unserer Natur- und Umweltbeziehungen für die differenzierte Analyse komplexer Problemzusammenhänge aufzubereiten und zugleich eine Grundlage für Konzeptbildungsprozesse – hier vor allem in didaktischer Perspektive – zu verdeutlichen. Das sogenannte Didaktische Kreuz ist – auch in pragmatischer Absicht – ein geeignetes Komplexität reduzierendes und sinnstiftendes Erschließungsinstrument von Dimensionen der Umweltbildung. Das wird am Beispiel der Agenda 21 und deren umweltpädagogischer Programmatik einer »Bildung für eine nachhaltige Entwicklung« näher erläutert.

3. Ganz in diesem Sinne verstehen sich die in Kapitel 9 dargestellten praktischen Implikationen: Zwölf knapp skizzierte Bausteine einer regionalen Umweltbildungskonzeption demonstrieren die Substanz und Möglichkeiten einer kreativen Anwendung und Umsetzung des Didaktischen Kreuzes auf den verschiedenen Ebenen. Dabei gewinnt ein bestimmter Schulentwicklungsansatz Mobilisierungs- und Integrationsfunktion: Ein an sozial-ökologischen Problemen und Handlungsmöglichkeiten orientiertes selbst erzeugtes »Lernorte-Netz« und ein schrittweise verankertes curriculares »Stufenkonzept zur ökologischen Grundbildung« schaffen die notwendige Basis für eine beziehungsreiche Auseinandersetzung mit Phänomenen und Strukturen auf den oben skizzierten unterschiedlichen Beziehungsebenen im Mensch-Natur-Kontext. Auf der praktischen Ebene wird dieser Schulentwicklungsansatz entscheidend unterstützt von einem aus diesen Zusammenhängen heraus gemeinsam aufgebauten regionalen Umweltbildungszentrum. Die notwendige qualifikatorische Absicherung zur Gestaltung und permanenten Weiterentwicklung dieses Prozesses wird durch eine regionale Fortbildungsinstitution und durch ein speziell auf diesen Modellansatz

zugeschnittenes »Studienprojekt Umweltbildung« an der Philipps-Universität Marburg gewährleistet. Diese Beispiele verdeutlichen in exemplarischer Weise einerseits die kritisch-konstruktiven Möglichkeiten des hier vorgeschlagenen konzeptionellen Entwurfs und andererseits den Prozess, wie eine regional verankerte institutionelle und konzeptionelle Infrastruktur zur Umweltbildung, Schulentwicklung, Lehrerbildung und Forschung in einem abgegrenzten Handlungsfeld – nacheinander unterstützt durch eine finanzielle Förderung der Robert-Bosch-Stiftung und der Deutschen Bundesstiftung Umwelt – sinnvoll und zum Nutzen aller Beteiligten miteinander vernetzt und dauerhaft etabliert werden kann.

Abgeschlossen wird die Arbeit – nach einigen forschungsstrategischen Überlegungen in Kap. 10 – mit dem Entwurf zweier praktischer Werkzeuge zur Übersetzung und Anwendung der Kernidee des »Didaktischen Kreuzes«. In Kap. 11 wird in einem ersten Abschnitt der Vorschlag skizziert, das didaktische Modell in ein kritisch-konstruktives Diskursmodell zu übersetzen, wo in hypothetisch vorgestellten »fünf notwendigen Häusern« (hier zunächst als Metapher formuliert, die sich aber durchaus materialisieren ließe) die jeweiligen Schlüsselfragen und -probleme pädagogisch und politisch in ihren wesentlichen Momenten zu interpretieren und an komplexintegrierte Handlungsansätze heranzuführen. In einem zweiten Abschnitt wird – im Anschluss an die aktuelle Diskussion zur »Typenbildung« in der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung – die Anregung für einen Versuch gegeben, auf der Interpretationsbasis des hier vorgelegten didaktischen Modells typenbildende Bestandsaufnahmen von relevanten Umweltbildungsansätzen vorzunehmen.

Im Ganzen gesehen stellt die Arbeit eine Neubearbeitung, Umgestaltung und Erweiterung meiner »Einführung in die Umwelterziehung« aus dem Jahre 1995 (Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt) dar. Ausgehend von der vor einigen Jahren für mich noch nicht formulierbaren konzeptionellen Idee (das Didaktische Kreuz), die einen geeigneten Rahmen für die bisher nebeneinander bearbeiteten Theorie- und Praxisansätze setzt, wurden erhebliche Teile der »Einführung« in die vollkommen umgestaltete Neufassung eingearbeitet.

2. BESTANDSAUFNAHME UMWELTERZIEHUNG

Die Überblicksskizze zur Bestandsaufnahme und zu den weiteren Perspektiven der Umwelterziehung gliedert sich in fünf Schritte: In den beiden ersten Abschnitten werden in knapper Form einige Hintergründe, Stationen, Konzeptsansätze und Institutionalisierungsschritte zur mittlerweile etwa 40 Jahre alten bundesrepublikanischen Geschichte der Umwelterziehung skizziert. Als Suchraster verwende ich dabei implizit die vier Momente meines später ausgeführten »Didaktischen Kreuzes«, d. h., ich frage bei meinem kurzen Rückblick, mit welchem Menschen- und Gesellschaftsbild gearbeitet und in welcher Weise die umweltpädagogische Arbeit in konzeptioneller und praktischer Hinsicht kritisch reflektiert wird. Als vorläufiges Zwischenergebnis bzgl. der Entwicklung, Ausdifferenzierung und Verankerung der dominierenden Konzepte sind die anschließend formulierten vier »Defizithypothesen« zu verstehen. Sie bündeln meine Kritik am »Mainstream« der bisherigen Umwelterziehungspraxis und der sie anleitenden und legitimierenden Forschungs- und Theorieansätze. Inwieweit diese Kritik auch auf die neueren Ansätze nach dem »Paradigmenwechsel« und der »kulturellen Wende« zur Umweltbildung zutrifft, wird sich erst im Verlauf der nächsten Jahre zeigen, wenn die Prozesse und Wirkungen der angesagten Innovations- und Modernisierungsbemühungen zum Programm einer Bildung für Nachhaltigkeit deutlichere Konturen gewonnen haben. Zur Einführung und ersten Orientierung dienen Hinweise auf einige aktuell diskutierte empirische Studien und die Skizzierung des programmatischen Rahmens zu einem bundesweiten Modellversuch. Im letzten Abschnitt werden neun Thesen formuliert, die den inhaltlichen Leitfaden und Orientierungsrahmen für den Hauptteil der Arbeit darstellen.

2.1. Historische Stationen und Konzepte

Die pädagogische Diskussion über die ökologische Krise wurde von außen angestoßen, nämlich einerseits von der staatlichen Umweltpolitik und andererseits von der politischen Ökologiebewegung (Becker 1987). Externe politische Anstöße wurden im pädagogischen Rahmen in einem Diskurs über Erziehung verarbeitet. So kam es zu Überlagerungen von Kriseninterpretationen, in der sich recht unterschiedliche Argumentationsfiguren und Handlungskonzepte herausbildeten und konzeptionell stabilisierten. Die Übersetzung staatlicher Umweltpolitik zielte auf eine ökologische Modernisierung, während die politische Umweltbewegung in der Tendenz den Bruch mit dem Industriesystem anvisierte.

Um diese beiden Pole konzentrierten sich die grundlegenden Positionsbeiträge: Die einen sahen jene globalen Gefährdungen als Folgeprobleme von Modernisierungen, die nur mit industriegesellschaftlichen Mitteln zu bewältigen sind, also durch eine ökologische Modernisierung qua Wissenschaft, Technik und flankierenden Bewusstseinsänderungen in der Bevölkerung. Für die anderen ist die globalökologische Krise der Ausdruck eines grundsätzlich zu kritisierenden Paradigmas in Wissenschaft, Technik, Ökonomie, Politik und Kultur. Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und instrumentelle Rationalität haben danach die Destruktivkräfte hervorgebracht, deren Begrenzung und Überwindung nur durch systemische Transformationen zu erreichen sind.

Waren die weltanschaulichen Differenzen trennscharf formulierbar, so sind ihnen doch zwei stabile Denkfiguren gemeinsam: Auf der einen Seite diene die Vorstellung von einer Ökologisierung der Pädagogik als eine mögliche Antwort auf die nicht zu übersehenen Erziehungskrisen, während die ökologische Krise durch eine Pädagogisierung der Ökologie bewältigt werden sollte.

Drei Richtungen umweltpädagogischer Ansätze

- *Umwelterziehung*, die im komplementären Zusammenhang mit der administrativen Umweltpolitik auf das Herausbilden eines »UmweltBewusstseins« und einer »ökologischen Handlungskompetenz« angelegt ist (Eulefeld 1979, 1981, 1987).
- *Ökologisches Lernen* mit der Intention, die besondere Qualität von Lernprozessen in den neuen sozialen Bewegungen (politische Ökologiebewegung, Friedensbewegung, Jugendprotest und Frauenbewegung) als Maßstab und Vorbild alternativer Formen institutionellen Lernens zu setzen (Beer 1982, Dauber 1987).
- *Ökopädagogik* als zusammenfassende Umschreibung aller Strömungen, die von der Notwendigkeit einer radikalen Veränderung grundlegender Vorstellungen von Gesellschaft, Erziehung und der Mensch-Natur-Beziehungen ausgehen (Beer/de Haan 1984).

Mit dem tendenziellen Verfall der neuen sozialen Bewegungen in den 80er-Jahren sind die genuinen Ansätze ökologischen Lernens und die eher fundamentalistisch orientierten ökopädagogischen Bestrebungen über ein Nischendasein nicht hinausgekommen und verloren in der Folge ihre inhaltliche Substanz. Dagegen konnte die »Umwelterziehung« dank staatlicher und administrativer Unterstützung ein, wenn auch bescheidenes, so doch unübersehbares Terrain besetzen (Bergstädt 1998, Band 1, S. 19 ff.). Zur terminologischen Einordnung und Unterscheidung von der »Umweltbildung« in den späteren Kapiteln dieser Arbeit soll eine den Intentionen von Umwelterziehung angemessene Erläuterung des Erziehungsbegriffs gegeben werden. Zwei schon etwas ältere Definitionen umschreiben den Kern des Begriffs: »Als Erziehung werden absichtliche und planvolle Maßnahmen zielgerichteter Handlungen bezeichnet, durch die

Erwachsene in den Prozeß des kindlichen Werdens einzugreifen versuchen, um Lernvorgänge zu unterstützen oder in Gang zu bringen, die im Kind zu Dispositionen und Verhaltensweisen führen, welche von den Erwachsenen als wünschenswert angesehen werden« (Fend 1971, S. 49 f.). Während Fend in dieser Definition vor allem die erzieherischen Prozesse des Erwachsenen-Kind-Verhältnis beschreibt, verallgemeinert Brezinka diese Sichtweise: »Unter Erziehung werden soziale Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern ...« (Brezinka 1974, S. 95). In diesem Sinne erzieherischer Intentionalität geht es im Folgenden darum, die »Umwelterziehung« in ihren Implementierungsversuchen und vor allem in ihren inhaltlich-strukturellen Merkmalen zu charakterisieren.

2.2. Schritte zur Verankerung der Umwelterziehung

2.2.1. Konferenzen und administrative Vorgaben

Umwelterziehung kann mittlerweile auf eine über 40 Jahre andauernde Geschichte ihrer Verankerung verweisen. Im internationalen Kontext reicht diese Entwicklungsgeschichte von der UNO-Konferenz »On the Human Environment« in Stockholm (1972) über die »Intergovernmental Conference on Environmental Education« in Tiflis (1977) bis hin zu der UNES-CO/UNEP-Konferenz in Moskau (1987) und dem »Erdgipfel« (United Nations Conference for Environment and Development – UNCED) von Rio de Janeiro (1992). Im nationalen Rahmen stellen der Beschluss der Kultusminister-Konferenz (KMK) zum Naturschutz (1952), das Umweltprogramm der Bundesregierung von 1971, das Gutachten über den Zusammenhang von Umweltpolitik und Umwelterziehung des Sachverständigenrates für Umweltfragen (1978), die Empfehlung der KMK zu »Umwelt und Unterricht« (1980), die daraufhin verstärkt einsetzenden Initiativen der Bundesländer, Umwelterziehung in den Curricula aller Bildungseinrichtungen zu verankern, das »Arbeitsprogramm Umweltbildung« des BMBW (1987) sowie der Beschluss der Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung über einen Kriterienkatalog zur »Einbeziehung von Umweltfragen in das Bildungswesen« (1987) herausragende Eckpunkte dar. Dabei muss vermerkt werden, dass das Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel bereits die erste Nachfolgekonferenz von Tiflis in München organisiert hatte und in der Folge eine zentrale Rolle und Verantwortung für die Entwicklung der schulischen Umwelterziehung in der BRD übernahm.

Inhaltlich charakteristische Trends lassen sich an jenem bildungspolitisch bedeutsamen Dokument ablesen, das die KMK auf ihrer 200. Plenarsitzung als grundlegenden Beschluss – in enger Anlehnung an die Beschlüsse der Tiflis-Konferenz 1977 (Kleber 1993) – zu »Umwelt und Unterricht« verabschiedete:

»Die Schule soll durch Vermittlung von Einsichten in die komplexen Zusammenhänge unserer Umwelt die Probleme aufzeigen, die aus ihrer Veränderung entstehen. Der Mensch ist sowohl Verursacher als auch Betroffener von Umweltveränderungen. Da die von ihm verursachten Belastungen auf ihn zurückwirken, ist er auch verantwortlich für die Folgen der Eingriffe in das System der Umweltbedingungen. Er darf seine Eingriffe nicht allein am kurzfristigen Vorteil für den heute lebenden Menschen orientieren. Er muß in der Verantwortung für die nachfolgenden Generationen die Ausgewogenheit zwischen Aneignung und Nutzung der Naturgrundlagen einerseits und Erhaltung und Schutz der Naturgrundlagen andererseits gewährleisten (...). Erziehung zu Umweltbewusstsein und Umweltschutz kann damit Verständnis und eine positive Einstellung für die zu lösenden Probleme gleichermaßen fördern. Es soll dem Schüler dabei auch deutlich werden, dass zum Schutz der Lebensgrundlagen der Anspruch des einzelnen, sich individuell zu entfalten, mit dem Anspruch der allgemeinen Wohlfahrt in Einklang gebracht werden muß« (KMK 1980).

Der Text weist deutliche Spuren des umweltpolitischen Konflikts zwischen »Verursacher- und Gemeinlastprinzip« auf. Dabei nimmt die KMK eine inhaltlich folgenreiche Umdefinition vor: Verursacher zunehmender Umweltgefährdungen ist »der Mensch«; zugleich ist er aber auch »Betroffener«. Eine solche Betrachtungsweise könnte zu der Schlussfolgerung führen, dass »die Menschen« durch Verzicht, höhere Preise und Steuern zur Verantwortung gezogen werden können. Auf diesem Wege könnten Legitimationslücken staatlicher (Umwelt-)Politik verschleiert und verlagert werden:

»Das produktionsverursachte und produktionsgefährdende Problem zunehmender Umweltbelastungen wird umdefiniert: Produktion von Umweltbewusstsein statt umweltverträglicher Produktion« (Becker 1987, S. 12). An dieser Stelle muss die grundsätzliche Frage gestellt werden, welche impliziten Funktionen administrative Vorgaben zur Umwelterziehung übernehmen.

Kahlert (1993) setzt sich mit den Prozessen und Funktionen umweltpädagogischer Kommunikationsformen auseinander. Er geht aus von der Feststellung, dass die Umweltauswirkungen des Handelns nicht dort bearbeitet werden, wo sie entstehen. Mit Ulrich Beck (1986) umschreibt man diese Verschiebung mit der »organisierten Unverantwortlichkeit«:

- Wissenschaft und Technik steigern die Fähigkeit zur Nutzung und Manipulation natürlicher Ressourcen, entwickeln aber selbst keine allgemein akzeptable Antwort auf die Frage, welche Möglichkeiten und welches Können auch verantwortbar sind.
- Das Wirtschaftssystem nutzt nach eigenen Prinzipien Rohstoffe, Arbeit und Kapital und produziert nach Wachstumsgesichtspunkten ein (unersättliches?) normiertes Bedürfnispotenzial bei den Menschen. Es gelingt diesem System aber nicht, aus sich heraus eine nachhaltige Bewirtschaftung und Weiterentwicklung sicherzustellen.

- Umweltpolitik macht sich zwar bemerkbar durch symbolische Inszenierungen und Krisenmanagement (»nachsorgender Umweltschutz« durch Installierung von »End-of-Pipe«-Technologien, die am Ende der Produktionskette nur symptombezogen wirken). Sie treibt die »ökologische Modernisierung« im Rahmen des vorgegebenen industriellen Entwicklungsmodus voran, ist aber unfähig, die Gestaltung eines Rahmens für die Entwicklung eines rationalen gesellschaftlichen Naturverhältnisses mit demokratischen Mitteln voranzutreiben. »Wer Probleme produziert, sie aber selbst nicht lösen kann oder nicht will, der schaut sich gerne woanders um... Und eine Art Generalinstanz für die Bearbeitung von Problemen, die woanders erzeugt sind, scheint das Bildungs- und Erziehungssystem zu sein (...). Vom Kindergarten bis zur beruflichen Weiterbildung, vom Chemieunterricht bis zur Deutschstunde, vom Kirchentag bis zum UmweltSpot im Fernsehen: überall stellt der pädagogische Eros seine Liebe zur Umwelt heraus« (Kahlert 1993, S. 3).

J. Oelkers macht in seinem Aufsatz »Ist Ökologie lehrbar?« die generelle Feststellung bzgl. der Pädagogisierung von gesellschaftlichen Krisenfeldern. »Pädagogisierung ist eine Reaktionsform geworden, die immer dann abgerufen wird, wenn ungelöste Probleme in zeitlicher Streckung bearbeitet werden sollen« (Oelkers 1990, S. 6).

Kahlert leitet daraus drei Charakteristika umweltpädagogischen Handelns ab: »Wenn die Pädagogik Umweltthemen aufgreift, beschäftigt sie sich mit Problemen, über deren Ursachen sie sich aus zweiter Hand – d.h. bei Soziologie, Philosophie, Ökonomie, vielleicht auch Anthropologie und Psychologie – informiert, die sie nicht selbst definiert, sondern in der Regel übernimmt. Am Beispiel verdeutlicht: Wenn die Umweltbildung globale Risiken wie Ozonloch und Treibhauseffekt aufgreift, dann macht sie die in Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit definierten Klimarisiken zu ihrem Thema, aber sie ist noch weit davon entfernt, diese Themen in eigene Problemstellungen zu transformieren, und die sie nicht direkt beeinflussen kann: Bildung und Erziehung haben so gut wie keine Möglichkeiten, das, was man als richtig und notwendig erkennt, direkt in verbindliche Praxis umzusetzen. Umweltbildung kann nur überzeugen, befähigen und motivieren, aber keine Regeln für das Verhalten durchsetzen« (Kahlert 1993, S. 3). Ist sich die Umwelterziehung dieser strukturellen Voraussetzungen bewusst?

2.2.2. Zur Institutionalisierung der Umwelterziehung

Bolscho/Eulefeld/Seybold (1994) geben einen Überblick zum Stand der Umwelterziehung in den verschiedenen Bildungseinrichtungen in Deutschland.

Auf der programmatischen Ebene konstatieren sie – trotz unterschiedlicher Akzentuierungen in ihren Richtungen und »Schulen« – folgende gemeinsame Einschätzungen zum Stellenwert der Umwelterziehung:

- »Umwelterziehung betrachtet die Vermittlung von Wissen lediglich als eine Voraussetzung des Erziehungs- und Bildungsprozesses; notwendig ist Wissensvermittlung als Befähigung zum Problemlöse-Denken.

- Umwelterziehung bahnt Einstellungen an, die für den Einzelnen und die Gesellschaft Grundlage sind, seine Rolle in der Mitwelt verantwortlich zu verstehen.
- Umwelterziehung schafft Grundlagen verantwortlichen Handelns« (Bolscho/Eulefeld/Seybold 1994, S.95).

Im Folgenden sollen einige Daten und Trends zu den umweltpädagogischen Ansätzen in den Bereichen Schule und Umweltzentren dargestellt werden (vgl. dazu auch Calließ/Lob 1987).

2.2.3. Umwelterziehung in allgemeinbildenden Schulen

Eine repräsentative Studie von Bolscho aus dem Jahre 1985 bezieht sich auf eine bundesweite Stichprobe von 60 Schulen in den zehn alten Bundesländern. Befragt wurden 800 Lehrer der Fächer Biologie, Chemie, Physik, Erdkunde, Arbeitslehre, Hauswirtschaft, Politik/Sozialkunde, Religion und Sachunterricht der 4., 9. und 12. Klassenstufe. Markante Ergebnisse sind:

- In der Sekundarstufe hat jeder Schüler in höchstens 20 bis 24 Unterrichtsstunden der insgesamt ca. 1100 Jahresunterrichtsstunden überhaupt die Möglichkeit, sich mit dem Thema Umwelt auseinanderzusetzen. Im Durchschnitt ist das also nicht einmal eine Stunde pro Woche.
- Die Bandbreite der Themen verteilte sich auf neun Unterrichtsfächer: Biologie (23,5%), Chemie (19,5%), Erdkunde (16,6%), Physik (9,8%), Religion (9,5%), Politik/Sozialkunde (6,1%), der Rest entfällt auf die Fächer Sachkunde (Grundschule), Arbeitslehre/Technik und Hauswirtschaft. 87,1% des Umweltunterrichts fanden in Einzel- und Doppelstunden statt. Nur 0,8% der ermittelten Umweltthemen wurden mit der Projektmethode bearbeitet.
- Es waren typische Themenzuweisungen in den »Zentrierungsfächern« auszumachen: »Ökosysteme« in der Biologie, »Luft« in der Chemie, »Umweltprobleme in anderen Ländern« in der Erdkunde, »Globale Umweltprobleme« in der Religion, »Energie« in der Physik.
- Bezüglich der didaktisch-methodischen Behandlungstypen ergab sich folgendes Bild: Nur 15% entsprachen den gesetzten Standardkriterien (Situations-, Problem- und Handlungsorientierung). In 46,5% der Fälle traf das Merkmal »verbalproblemorientiert« zu: Es wurde zumindest in kritischer Absicht über Umweltprobleme geredet. In 38,8% der Unterrichtsvorhaben wurde weder deutlich erkennbar handlungs- noch problemorientiert gelernt.
- Trotz der überall nachweisbaren Komplexität der realen Umweltprobleme und der deshalb zurecht immer wieder geforderten Interdisziplinarität in der Analyse und Problemlösung fand in der Schule nur in 6,1% der Fälle eine Kooperation zwischen den Lehrern verschiedener Fächer statt (vgl. Eulefeld u. a. 1988).

Diese Studie wurde im Jahre 1991 auf erweiterter Basis (16 Bundesländer, 24 Fächer bzw. Lernbereiche, 131 Schulen) erneut durchgeführt. Die Autoren

stellten folgende Unterschiede fest: Qualitativ scheint sich einiges zum Positiven gewendet zu haben (größere Zeiteinheiten pro Thema, mehr fächerübergreifender Unterricht, mehr Handlungs- und Problemorientierung, Verteilung der Themen auf fast alle Unterrichtsfächer). Der quantitative Anteil allerdings – schon 1985 als marginal eingeschätzt – hatte sich offenbar noch weiter verringert (vgl. Bolscho/Seybold 1996, S. 112 ff.).

Mein Fazit: Die »Ökologisierung« von Schule und Bildung ist bisher nicht zum Motor von substanzieller Schulreform geworden. Schule behandelt im Durchschnitt die ökologischen Probleme von heute wie einen »Schulstoff« mit leicht aufgelockerten Methoden im Raum-Zeit-Korsett dieser Institution. Zumindest hat die ökologische Krise bisher nicht zu größeren Turbulenzen, Bewegungen und Zweifeln im Selbstverständnis schulpädagogischer Entwicklungsarbeit geführt. Einige unmittelbare Gründe dafür geben die beiden Studien an. Als Behinderungen werden von den Lehrern aufgezählt: Stofffülle der Lehrpläne, geringer zeitlicher Spielraum, Zeiteinteilung durch den Stundenplan, Aufsichtspflicht, Fachlehrerprinzip und Leistungsdruck. Hinzu kommen prinzipielle Mängel an Ressourcen: fehlende ausreichende Experimentiermaterialien, kein kontinuierlicher Bezug zu »innovativen Lernorten«, fehlender Etat für eine selbstverantwortliche Projektbewirtschaftung etc. Außerdem wurde festgestellt, dass nicht einmal jeder fünfte befragte Lehrer in den letzten drei Jahren eine Fortbildungsveranstaltung zur Umwelterziehung besucht hatte bzw. besuchen konnte.

2.2.4. Umweltzentren

Unter Umweltzentren sollen Einrichtungen verstanden werden, die »das Engagement für eine aktive Auseinandersetzung mit der natürlichen, der gebauten und der sozialen Umwelt fördern« (Bolscho/Eulefeld/Seybold 1994). Grob unterschieden werden die einzelnen Typen – neuere Bestandsaufnahmen kommen auf eine Anzahl von ca. 550 Umweltzentren in Deutschland (ANU 1996) – nach den Schwerpunkten »Erziehung« und »Information«. Umweltzentren mit Schwerpunkt im Erziehungsbereich sind z.B. Schulbiologie- und Naturschutzzentren, während Naturschutzakademien eher ihre Aufgabe im Informationsbereich sehen. Quer dazu liegt die Unterscheidungslinie nach den Kriterien »spezialisiert« und »unspezialisiert«: Zentren, deren Aktivitäten sich hauptsächlich auf einen tatsächlich gegebenen Umweltausschnitt beziehen (z.B. Vogelschutzstation, Stadtbiologiezentrum) und Zentren, die sich vorwiegend mit generellen Umweltfragen beschäftigen (z.B. Umweltbildungszentrum). Nach einer Bestandsaufnahme aus dem Jahre 1991 kommen Kochanek/Pleines zu den in Abb. 1 dargestellten Ergebnissen. (Zur speziellen Typenbildung bzgl. des aktuellen Stands der außerschulischen Umweltbildungsangebote s. Rode 2001):

Die Übersicht zeigt, dass mehr als die Hälfte aller erhobenen Zentren handlungsorientierte Umwelterziehung betreibt. Nach Auswertung der Teilneh-

A. Unspezialisierte Umweltzentren

- a. handlungsorientiert arbeitend
 - naturorientiert 88 (= 42,5 %)
 - umweltschutzorientiert 22 (= 10,6 %)
- b. informationsorientiert arbeitend 62 (= 30,0 %)

B. Spezialisierte Umweltzentren

- Naturparkzentren 3 (= 1,5 %)
- Schulen in Museen, botanischen und zoologischen Gärten 13 (= 6,3 %)
- Freilandlabors 3 (= 1,5 %)
- Waldschulen 10 (= 4,8 %)
- Wildparks 3 (= 1,5 %)
- Schulbauernhöfe 3 (= 1,5 %)

Abbildung 1: Einteilung der Umweltzentren in der Bundesrepublik Deutschland
(Quelle: zusammengestellt nach einer Erhebung von Kochanek/Pleines 1991)

mergruppen gehören Schülerinnen und Schüler zu den hauptsächlichen Zielgruppen.

Müller-Balhorn analysierte 1990 die Reichweite des Bildungsangebots von 68 Umweltzentren. Sie fasst ihre Resultate zur Zielgruppe »Schülerinnen und Schüler« wie folgt zusammen:

- »Für sie ist es einerseits eine Pflichtveranstaltung, andererseits eine Ausnahmesituation.
- Es steht nur begrenzte Zeit zur Verfügung – meist nur ein Tag pro Jahr.
- Der Erfolg ist abhängig vom Engagement und der Einstellung sowie den Fähigkeiten des Lehrers, das Vermittelte im normalen Unterricht positiv einzubringen.
- Der Erfolg hängt auch von der Aufnahmebereitschaft der Kinder ab. Nur wenn sie offen und ohne Zwang (z.B. Benotung) der Arbeit gegenüber treten können, besteht die Chance zu tief greifenden »Bewusstseinsprozessen« oder »Schlüsselerlebnissen«.
- Globale, mehr abstrakte, Themen sind nur in höheren Klassen durchführbar. Für intensives Erarbeiten fehlt aber meist die Zeit.
- Politische Aspekte und Themen können nur mit Vorsicht eingebracht werden... abhängig von der Situation der Klasse, des Unterrichts und der Abhängigkeit des Zentrums von der öffentlichen Meinung« (Müller-Balhorn 1991).

Eine Dominanz von Einzelveranstaltungen und damit fehlende Kontinuität zwischen den Veranstaltungen stellen auch andere Untersuchungen fest

(z. B. Wegener 1993). Welche Bedeutung und Wirkungen zeigen die Veranstaltungsangebote der Umweltzentren? Eine fundierte Begleitforschung ist in den Bestandsaufnahmen nicht auszumachen (Lehmann 1999, S. 135). Lediglich einige Hinweise scheinen die unmittelbaren Vermutungen zum »Ergänzungscharakter« von Umweltzentren zu bestätigen:

- Eulefeld fasst einige amerikanische Untersuchungen in der Aussage zusammen: »Wirksame Umwelterziehung bedarf sowohl der Tätigkeit und Primärerfahrung der Schüler in ihrer außerschulischen Umwelt als auch der reflektierenden Vor- und Nachbereitung in der Schule. Zum üblichen Schullunterricht muß also die unmittelbare Erfahrung in Natur und Gesellschaft hinzukommen« (Eulefeld u. a. 1986, S. 13).
- Am Beispiel des Natur- und Schulbiologiezentrums Leverkusen, das im Rahmen des ENSI-Projektes (OECD-Projekt »Environment and School Initiatives«) mit zwei Schulen eine enge Kooperation aufgebaut hatte und großen Wert auf die Einbeziehung von Vorhaben außerhalb des Faches Biologie legte, zeigte sich in der Intensität der fächerübergreifenden Lernprozesse eine neue Qualität (Bolscho/Eulefeld/Seybold 1994, S. 70 ff.).

Auf dem Hintergrund dieser Erfahrungen formulieren die Autoren eine praktische Empfehlung: »Es liegt im Interesse der Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Umweltzentren, dass solche Rahmenbedingungen ausgebaut und verbessert werden, d.h. es müssen mehr Umweltzentren im Umfeld von Schulen (und nicht nur fernab in idyllischer Naturumgebung) eingerichtet werden und für Umwelterziehung qualifizierte und interessierte Lehrer sollten partiell sowohl in Schulen als auch in Zentren arbeiten können« (Bolscho/Eulefeld/Seybold 1994, S. 72).

2.2.5. Didaktische Ansätze zur Umwelterziehung

Über die wesentlichen Zielsetzungen schulischer Umwelterziehung scheint Einigkeit zu herrschen: Es geht um Einstellungs- und Verhaltensänderungen der Heranwachsenden und darum, Betroffenheit auszulösen über eine Handlungsorientierung des Lernens, über Situations- und Erfahrungsbezug und über interdisziplinärproblemorientiertes Lernen.

Im Verlaufe von 40 Jahren schulischer Umwelterziehungsgeschichte entwickelten sich drei umweltdidaktische Konzepte mit typischen Akzentuierungen.

Umweltdidaktische Konzepte

1. Vielerorts werden verschiedene Facetten einer »Naturerlebnispädagogik« favorisiert. Angeknüpft wird bei der beklagten Naturentfremdung des Menschen, die man über intensive Naturbegegnungen zu überwinden versucht. Umwelt- und Naturerhaltung wird als ein Prozess des Verstehens begriffen, der im Wesentlichen durch möglichst originäre Naturbegegnungen und inszenierte Erlebnisarrangements unterstützt werden soll (Cornell 1979/1999, Janßen 1988, Göpfert 1998/1994, Trommer 1991).
2. Andere Konzepte zielen auf die Lebensführung des Einzelnen und auf die umweltfreundliche Gestaltung der Schule und des lokalen Umfelds. Es geht um die »Ökologisierung« unmittelbar erfahrbarer, eben lokaler Lebenswelten unter dem Motto »Lokal handeln – global denken« (Drutjons 1988, Jegensdorf 1989).
3. In einer weiteren Perspektive wird Umwelterziehung als »politische Bildung« verstanden. Hier geht es darum, im aktuellen Geschehen und im regionalen Umfeld an realen Problemen anzusetzen und die ökologischen Krisenphänomene in gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge einzuordnen. Ziel ist, offene Erkundungs- und Erkenntnisprozesse einzuleiten, die in der Tendenz auch zu gemeinsamem politischen Handeln führen können (Freise 1986, Heger 1983).

Diese grobe Ausdifferenzierung und Charakterisierung mag zunächst ausreichen, um erste Kritikpunkte herausarbeiten zu können. Im Überblick werden in der Literatur u. a. folgende Aspekte diskutiert: Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht fragt Heid (1992), inwiefern Ökologie zur Bildungsfrage werden kann und in welcher Weise die Umwelterziehung dieser Aufgabe gerecht wird. In seinem abschließenden Resümee stellt er fest: »Ein Großteil dessen, was pädagogisch gefordert oder getan wird, läuft weniger auf eine Befähigung zur Beeinflussung der Schädigungsursachen, sondern allenfalls darauf hinaus, dass der von Schädigung Bedrohte veranlaßt wird, sich selbst für den Schutz vor Schädigungsfolgen verantwortlich zu fühlen« (Heid 1992, S. 130). Und mit Blickrichtung auf die stark favorisierte Handlungsorientierung in der Umwelterziehung merkt er an: »Von besonderer Bedeutung scheint mir die Erwägung, dass ökologisch wünschenswertes Handeln zwar konkretes und unmittelbares Ziel praktischen und pädagogisch zu ermöglichenden, nicht aber direktes Ziel pädagogischen Handelns sein kann. Wer das Tun des Richtigen konkret inhaltlich zum Zweck pädagogischer Intervention macht, der legt den Adressaten pädagogischer Praxis auf das Muster eines jeweils als gut oder richtig geltenden Handelns fest. Damit instrumentalisiert er nicht nur Bildung, sondern auch Gebildete« (ders., S. 133).

Kremer/Stäudel (1992) stellen grundsätzliche Engführungen in den drei Ansätzen fest. Die Praxis zur Naturerlebnispädagogik tendiert dazu, »das Mensch-Natur-Verhältnis losgelöst vom materiellen Produktions- und Reproduktionsprozeß zu betrachten und die alltägliche Manipulation menschlicher Bedürfnisse nicht zu reflektieren; Umweltprobleme werden romantisiert, die Wirkung ist dadurch insgesamt eher entpolitisierend« (S.5). Auf die lokalen und lebensweltlich bezogenen Konzeptionen bezogen, vermerken sie: »Wenn die Bekämpfung von Natur- und Umweltzerstörungen ausschließlich in die individuelle Verantwortung verlagert wird, werden solche Konzepte einer radikalen, d. h. an den Ursachen ansetzenden Bearbeitung ökologischer Krisen nicht gerecht. Weil ausgeblendet wird, dass nicht die gesamte Bevölkerung gleichermaßen für die Umweltzerstörung verantwortlich gemacht werden kann, besteht bei ihnen die Gefahr, Umweltprobleme als Probleme individueller Schuld zu vermitteln« (dies., S.6).

Andererseits vermerken sie in ihrer Beurteilung aufklärerischer, als politische Bildung sich verstehender Versuche, dass solche Konzepte zu theorielastig seien, wenn nicht die Möglichkeit gegeben wird, »die Schule zu verlassen und außerschulische Lernorte aufzusuchen, um dort selbstständig Erkundungen ... durchzuführen. Politische Umweltbildung ohne regionalen/lokalen Bezug bleibt blutleer und ist wenig interessant für die Schülerinnen und Schüler« (ebd.).

Im Alltag der umweltpädagogischen Zentren dominiert – durchaus als Antwort auf die entsprechenden Wünsche und Nachfragen ihrer Zielgruppen – die Anwendung verschiedener naturerlebnispädagogischer Methoden. Aus diesem Grund soll diese Praxis ein wenig genauer und kritisch unter die Lupe genommen werden.

Daum (1988) bezeichnet die Naturerlebnispädagogik als »neue Heilslehre« im pädagogischen Alltag. An Beispielen erläutert er seine Kritik: Das seit 1981 mehrfach aufgelegte Buch »Heute streicheln wir den Baum« (Hoenisch/Niggemeyer 1986) stellt für Kindergarten und Sachunterricht in der Grundschule ein typisches Praxisvorbild dar: »Gleich zu Beginn des Schuljahres haben wir uns im Park bei der Schule einen Baum ausgesucht, der draußen unser Baum sein soll und den wir das Jahr hindurch beobachten wollen. Wir haben ihn 1 Jahr lang geliebt, ohne zu lernen, dass er eine Buche ist«. (Das sollte die Lehrer ermutigen, die wegen mangelnder Biologiekenntnisse Angst vor Naturerlebnissen haben; Anm.d.Verf.) Und weiter heißt es dort: »Wissenschaftler haben entdeckt, dass Pflanzen Empfindungen haben und Fähigkeiten, mit uns in Verbindung zu sein, die noch nicht genügend erforscht sind. Ich erzähle den Kindern, dass Bäume zittern, wenn ein Mensch mit einer Axt oder auch nur mit einem kleinen Messer auf sie zukommt (...) Unser Baum soll also in einer Umgebung stehen, die wir gern hätten, und die uns auch gefallen würde, wenn wir ein Baum wären« (Daum, S. 11). In derselben Diktion sind die Inszenierungen des Amerikaners J.S.Cornell in seinem Bestseller »Mit Kindern die Natur

erleben« (1984) angelegt. Auch wenn Daum in einer Vorbemerkung nicht verschweigt, »dass ich die hier beschriebenen Übungen und Spiele mit einer irritierenden Mischung aus Faszination und tiefer Skepsis sowohl beobachtet wie miterlebt habe« (Daum, S. 6), so macht er doch folgende Kritikpunkte geltend:

- Die neue Blindheit: Die für viele Spiele vorgeschriebene Augenbinde »gerät leicht zu einem makabren Symbol für unangebrachte Selbstbeschneidung« (ebd.).
- Die neue Sprachlosigkeit: Bei nahezu allen Aktivitäten steht das unmittelbare Erlebnis der Natur im Vordergrund oder – wie es dann von Teilnehmern manchmal formuliert wird – »die wunderbare Fähigkeit, sich ganz zu verlieren«. Auch bei sensibler Herangehensweise ist es dann fast unmöglich, reflektierende Gespräche über die gemachten Erfahrungen in Gang zu bringen. »Gelang es, diesen naiven Irrationalismus aufzuweichen und die Teilnehmer gelegentlich zum Raisonement zu bewegen, trat selten mehr als der gängige Vorrat an Stereotypen der Kultur- und Gesellschaftskritik zu-tage« (ders., S. 7).
- Der neuerliche Antimodernismus: Nach Daum ist es schon erstaunlich, wie mühelos ältere romantische und sentimentale Naturauffassungen wiederholt und überboten werden. »Die Entzauberung der Welt durch Wissenschaft ... wird circensisch verkehrt als Wiederverzauberung. Gesucht wird ontologische Gewißheit, die das Kontingenzproblem (alles könnte auch anders sein, aber nichts kann ich wirklich ändern) fest in den Griff nähme. Doch wie leicht wird das Kind mit dem Bade ausgeschüttet: Im Kampf gegen Verkopfung und Überrationalisierung bleiben mitgebrachte kognitive Strukturen auf der Strecke, ganz zu schweigen von dem möglichen kognitiven Zugewinn« (ebd.).
- Die undifferenzierte Indienstnahme von Natur: Die Natur wird in dieser Einseitigkeit zum Mythos stilisiert. »Wer so den Versatzstücken von Naturbildern nachjagt, darf sich nicht wundern, wenn bei dieser Art räumlicher Wahrnehmung und Selektion keine Sensibilität für graduelle Unterschiede von Naturnähe bzw. Naturferne, für unterschiedliche Belastungen und Nutzungen, für Potentiale und Veränderungen von Ökosystemen entwickelt wird. Die stets gegenwärtige Tendenz zur Anthropomorphisierung bedeutet, dass die vermenschlichte Natur wohl die ersehnte Einheit von Mensch und Natur – oft auch konfiguriert als Harmonie von Geist und Materie – antizipieren soll« (ebd.).
- Die totale Abschottung von politischer und gesellschaftlicher Realität: Bei einer vorwiegenden Dominanz der skizzierten Praxis vermutet Daum die (wahrscheinlich unbeabsichtigte) Wirkung, dass an die Stelle »... des Prinzips weltlicher Verantwortung und demokratischer Mitgestaltung ... die naive Selbstbeschränkung auf Transzendenz tritt. Statt sich um die Erhaltung diesseitiger Existenz zu kümmern, richtet sich die neue Innerlichkeit in quasi religiöser Manier fast schon auf das Jenseits. Soziale Implikationen

fallen dabei meist unter den Tisch, denn Gefühl und Intuition werden bereits voll beansprucht bei ritualisierten Entdeckungen, Sensibilisierungen und Befreiungen des eigenen Selbst. Übersinnliches wird Realität, die wahrnehmbare Realität in all ihrer Problemhaftigkeit gerät zur Nebensache« (ders., S. 8).

Eine Grenze (Schwäche) der Kritik Daums liegt darin, dass er die positiven Möglichkeiten naturerlebnispädagogischer Vorhaben, die in umfassendere Konzeptionen eingebettet werden, nicht diskutiert. Daher kann er ihre Funktion unter Berücksichtigung verschiedener Kontextbedingungen nicht erfassen. Gleichwohl muss sein Fazit zumindest als These festgehalten werden: »Dieser Eskapismus, der heute mit vielfältigen Krisen und Rezessionen zusammenfällt, behauptet systemrational betrachtet eine wichtige Funktion als beliebte krisenmanagende Strategie der praktischen Lebensbewältigung« (ebd.).

Eine ebenfalls kritische, aber doch eher vermittelnde Position vertritt Reißmann (1993). Er fragt in praktischer Absicht, was durch Naturbegegnung wirklich erreicht werden kann, und vertritt die These, »dass die bildenden Momente der Begegnung mit natürlicher Umwelt sich nur dann entfalten, wenn diese Begegnung auch als soziale praktisch erfahren wird« (S. 20). Nach seinen Überlegungen schafft Naturbegegnung nicht per se mehr Verständnis oder Verantwortungsgefühl, zumindest nicht dort, wo es nicht schon vorher auch als soziale Erfahrung angelegt war. Er fragt: »Wie kann ich von jungen Menschen Verständnis für irgendwelche Vögel erwarten, wenn sie das Gefühl haben müssen, selber wenig Verständnis zu erleben?« (ders., S. 20 f.). Er öffnet damit den Blick auf die kaum erschlossenen Zusammenhänge von Sozialisationsprozessen in den sozialen und naturalen Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen. In dieser Perspektive formuliert Reißmann Fragestellungen, die in den weiteren Überlegungen und konzeptionellen Vorschlägen näher beleuchtet werden: »Wird (etwa, d. Verf.) in mancher Naturliebe die eigene Unfähigkeit kompensiert, Nähe zu Mitmenschen herstellen oder als befriedigend erleben zu können? (...) Wie leicht können Tier- und Naturliebe mit Kälte, Zynismus oder Gleichgültigkeit gegenüber Mitmenschen Hand in Hand gehen. Geht es wirklich nur darum, Ehrfurcht vor der Natur zurückzugewinnen?« (ders., S. 22). Und im Hinblick auf den oft emphatischen Gebrauch von meist wenig reflektierten »Natur«-Begriffen vermutet er fest, dass die beiden Ideen von Natur »... als einer zu kontrollierenden, zu beherrschenden objektiven Gegenstandswelt, (sowie, d. Verf.)... einer ›heilen Natur‹, einer sinnstiftenden ursprünglichen Harmonie (...) sich psychoanalytisch als Externalisierung sozialer Beziehungsprobleme beschreiben lassen, als Verarbeitung von zum Teil traumatisch erlebten Verständigungsbrüchen« (ebd.).

2.2.6. Forschung und Evaluation

Bolscho (1993, 1999) resümiert den Stand der Forschung sowie Konsequenzen für weiteres empirisches Arbeiten unter drei Aspekten:

- Bedarf an differenzierten Erkenntnissen zur Situation schulischer Umwelterziehung, einschließlich Statusstudien zur didaktischen Entwicklung.
- Notwendigkeit von Studien zur Wirksamkeit schulischer Umwelterziehung, insbesondere zum Einfluss auf UmweltBewusstsein und Umweltverhalten.
- Berücksichtigung theoretischer Konzepte und vorliegender Erkenntnisse aus der sozialwissenschaftlich orientierten Umweltforschung.

Methodenkritisch angemerkt wird, dass in allen bisherigen empirischen Studien der Weg gewählt wurde, Aussagen zur Situation von Umwelterziehung über die Befragung von Lehrern zu untersuchen. Bolscho betont die notwendige Ergänzung aus anderer Perspektive: »Es gibt plausible Argumente, die Wahrnehmung schulischer Umwelterziehung aus der Sicht von Schülern zu untersuchen. Vermutlich wird schulische Umwelterziehung von Lehrenden und Lernenden unterschiedlich wahrgenommen und eingeschätzt« (Bolscho 1993, S. 20). Bestärkt wird diese Einschätzung durch die zur »Harmonisierung« neigenden Lehrerinnen und Lehrer, die laut Untersuchung (Eulefeld u. a. 1993) die möglichen Divergenzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit schulischer Umwelterziehung interessenspezifisch glätten: Lehrer haben in der Mehrheit offenbar wenig Zweifel an der an Fächern ausgerichteten inhaltlichen Struktur von Umwelterziehung. Auch die exponierten Lehrer in Modellversuchen stimmen der Aussage deutlich zu, Umwelterziehung könne auch im Fachunterricht angemessen realisiert werden. Lehrer sind in überraschendem Maß optimistisch im Hinblick auf die Chancen, das Verhalten von Schülern beeinflussen zu können. Selbst die sonst oft zitierte Dominanz des Elternhauses im Hinblick auf die Verhaltensprägung von Schülern wird stark relativiert (Bolscho 1993, S. 22 f.). Lohnend wäre sicherlich, zu untersuchen, ob Schüler dies auch so wahrnehmen. Welche Bedeutung gewinnen die umweltpädagogischen Bemühungen und Inszenierungen in der »Lebenswelt Schule« für die verschiedenen Schüler, die mit ganz unterschiedlich sozial bestimmten Lebensläufen den Angeboten begegnen? Erkennen sie die Zusammenhänge der auf Fächer verteilten Umweltaspekte? Inwieweit hängt das häufig herausgefundene bescheidene »Umweltwissen« von Schülern mit der fachlichen Zersplitterung von Umweltthemen zusammen? Fördert das fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben tatsächlich ein eher »komplexes Denken« im Sinne von Wissen über Problemlösestrategien?

Zahlreiche Studien befassen sich mit den Bedingungen und Ausprägungen von UmweltBewusstsein. Dabei differieren Verständnis und Operationalisierung erheblich, doch bewegen sich die meisten Arbeiten in folgendem Bedeutungsumfang: Umweltwissen, Umwelterleben und Umweltbetroffenheit, umweltbezogene Werthaltungen, umweltrelevante Verhaltensintentionen und umweltrelevantes manifestes Verhalten (Spada 1990). Folgende Ergebnissen-

denzen lassen sich festmachen. Zunächst im Überblick die zwölf Hauptergebnisse der UmweltBewusstseins und -Bildungsforschung für Deutschland in Stichworten (ergänzend und z. Teil korrigierend dazu, s. Kap. 7.2.2). Es gibt seit über einem Jahrzehnt eine verstärkte Sensibilität für Umweltprobleme; die Umwelt ist auch ein wichtiges Zukunftsthema; man glaubt an die globale Verschlechterung des Umweltzustandes und an die Verursachung vieler Krankheiten durch Umweltverschmutzungen; im Gegensatz dazu herrscht der Glaube an die Verbesserung des Umweltzustandes im Nahbereich; auch glaubt man an die Wirksamkeit des eigenen Tuns im Umweltbereich; es gibt die Bereitschaft zu einem finanziellen Opfer für die Verbesserung der Umwelt (100–200 Euro pro Monat); das Umweltwissen ist weniger ausgeprägt als das allgemeine UmweltBewusstsein; das Umweltwissen von Männern ist größer als das von Frauen; UmweltBewusstsein und persönliche Betroffenheit ist bei Frauen größer als bei Männern; die Quantität des Massenmedienkonsums hat keinen wesentlichen Einfluss auf das UmweltBewusstsein (»Kontinuitätsthese«), wohl aber haben Berichte über Katastrophen eine Impulswirkung auf das UmweltBewusstsein – und zwar über die Phasen der Berichterstattung hinaus (»Echoeffekt«); es gibt kaum einen Zusammenhang zwischen Umweltwissen und Umweltverhalten (Wer viel weiß, handelt in der Regel nicht umweltbewusster) und auch nicht zwischen positiven Umwelteinstellungen und Umweltverhalten (Wer sagt, dass er »umweltbewusst« sei, verhält sich nicht unbedingt auch so!) (de Haan/u. a. 1997, S. 11). Andere Studien geben folgende empirische Hinweise:

- Umweltwissen: Schüler und Jugendliche erreichen in den Wissenstests empirischer Studien meist nur recht bescheidene Ergebnisse (z. B. Pfligersdorfer 1994). Doch legen solche Ergebnisse mehr Fragen als Antworten nahe. Meist handelt es sich um eine reine Reproduktion von isoliertem Wissen, sodass unbeantwortet bleibt, welchen Stellenwert Umweltwissen für das Interesse von Kindern und Jugendlichen an Umweltfragen hat. Ausgeklammert bleiben Zusammenhänge zwischen Wissen, Einstellungen und Handeln und insbesondere auch die Tatsache, dass Wissen in der Institution Schule unter den Bedingungen von Selektion und funktionaler Qualifikation vermittelt wird.
- Umwelterleben und -betroffenheit, umweltbezogene Werthaltungen und Verhaltensintentionen: Seitdem in der Öffentlichkeit das Gefahren- und Risikopotenzial der ökologischen Krise zumindest in periodischen Abständen wahrgenommen wird, haben Umfragen immer wieder gezeigt, dass Erwachsene, Kinder und Jugendliche diesen Problemen einen hohen Stellenwert zuweisen (Fietkau 1984, Waldmann 1992). Diese Werte reduzieren sich allerdings erheblich, wenn nach dem aktiven Engagement im Umweltschutz – was immer darunter verstanden werden soll – gefragt wird: 17% der Jugendlichen stufen sich in der IBM-Studie (Heiliger/Kürten 1992) als im Umweltschutz »aktiv« ein, in der Shell-Studie sind es 22% in den alten und 19% in den neuen Bundesländern. Auf diese Diskrepanz zwischen Bereit-

schaft und tatsächlichem Handeln richtet sich zunehmend das Interesse der empirischen Forschung (Unterbrunner/ Weiglhofer 1994, Institut für praxisorientierte Sozialforschung 1992).

- Zur Umwelt- und Naturwahrnehmung zeigt sich, dass Kinder ihre natürliche Umwelt »ganzheitlich« wahrnehmen und »Umwelt und Natur« nahezu identische Bedeutung einnehmen (Szagun/Mesenholl 1991). Eine besondere Herausforderung für die Umweltpädagogik sind die Ergebnisse der Studien, in denen deutlich wird, dass für Kinder die Bedrohung und Zerstörung der Umwelt mit existenziellen Ängsten besetzt sind (Petri 1990, Unterbrunner 1991 und 1993, Gebhard 1993, Fischerlehner 1993). Problematisch scheinen dabei die oft kurzschlüssigen didaktischen Empfehlungen zu sein, vielmehr ist es wichtig, die Tiefe der Problematik und die Vielschichtigkeit kindlicher Gefühlswelten zu berücksichtigen (Fischerlehner/Gebhard/Unterbrunner 1993, Petri 1989, Richter 1993). Es konnte festgestellt werden, dass bei politisch wenig interessierten und aktiven Jugendlichen die katastrophischen Tendenzen zum Rückzug ins Private führen, bei politisch orientierten Jugendlichen aber auch zu einer bewussten Hinwendung zu Umweltthemen (Sutter/Böhm 1989).

Umweltrelevantes manifestes Verhalten: Tatsächliches Verhalten in Realsituationen unter Berücksichtigung von Langzeiteffekten zu untersuchen ist forschungsmethodisch sehr aufwendig und mit vielen Problemen behaftet. So liegt es nahe, dass Erkenntnisse aus Studien zum Umwelthandeln sehr divergieren und auch widersprüchlich sind, vor allem, was die Erklärung der Bedingungen von Handeln betrifft. Langeheine/Lehmann (1986) haben nur einen geringen Einfluss der Schule herausgefunden. Politische Einstellungen scheinen dagegen eine Schlüsselrolle zu spielen (Wortmann 1990, Diekmann/Preisendörfer 1992). Auch werden Alter, Geschlecht und sozialgeografische Aspekte als erklärende Faktoren angeführt (Grob 1991). Neuere Studien verweisen auf mögliche Erklärungen der Widersprüche. Offenbar gibt es kaum ein konsistentes Umwelthandeln, sondern man muss eher davon ausgehen, dass Umwelthandeln bereichsspezifisch ist (Diekmann/Preisendörfer 1992, Preisendörfer 1999) und von den Attributen abhängt, die der einzelne den verschiedenen Umweltproblemen beimisst (Lehmann/Gerds 1991; de Haan/Kuckartz 1996).

Weitere Einflussfaktoren von Umwelthandeln sind die spezifischen Fähigkeiten und Erfahrungen des Einzelnen, die aktualisierten Wertehaltungen, die unterschiedlichen situativen Faktoren, die gegebenen Handlungsanreize, die Einschätzung der Wirksamkeit des eigenen Tuns, die Zuschreibung von Verantwortung und die Fähigkeit, Probleme in ihrer Komplexität wahrzunehmen. Sozialkognitive Handlungsmodelle richten ihr Interesse auf diese Aspekte (Rost 1992, Homburg/Matthies 1998.), auch wenn die direkten Bezüge zur institutionellen Umwelterziehung noch fehlen (s. auch Kap. 8.2.2).

2.3. Vier Defizit-Hypothesen

Im Folgenden halte ich abschließend in kompakter Form meine Kritik zum mittlerweile historisch gewordenen Abschnitt einer vierzigjährigen Geschichte der Umwelterziehung in Deutschland fest. Die als Defizite vermerkten Hypothesen haben an dieser Stelle eine doppelte Funktion: Sie charakterisieren den Stand einer Erziehungspraxis in einem abgegrenzten Bereich aus einem Blickwinkel, der in den weiteren Ausführungen zur Begründung und Entfaltung eines didaktischen Modells dient, d.h. die vier Hypothesen sprechen Defizite an, auf die die später entwickelten »Momente« des sogenannten Didaktischen Kreuzes eine konstruktive Antwort zu geben versuchen. Die Hypothesen sind generalisierend formuliert und verzichten an dieser Stelle auf Einzelbelege (Anleitung zur empirischen Überprüfung der Hypothesen siehe Bölts 1995, S. 31ff). In ihrem wissenschaftlichen Gehalt behaupten sie, dass es bisher kein theoriegeleitetes umweltpädagogisches Handlungskonzept in den deutschsprachigen Ländern gibt, das diese Aussagen widerlegen könnte.

2.3.1. Hypothese: Das Fundierungs-Defizit

Natur, Gesellschaft, Institution und Subjekt sind die Rahmenkategorien für jedes umweltpädagogische Konzept. Bleiben diese Rahmenbedingungen begrifflich unpräzise, entwickeln sich Tendenzen einer abstrakten und idealisierenden Pädagogik, die ihre eigenen Wirkungen und Funktionen nicht reflektiert. In der Regel lassen die vorliegenden umweltpädagogischen Konzepte und Vorhaben diese Fundierung vermissen und geraten dadurch in einen zunehmend abstrakten Bezug zu

- a. den konkreten Akteuren als historisch-gesellschaftlich spezifischen Individuen in ihren sozialen und naturalen Lebenswelten,
- b. den konstitutiven Merkmalen der Institution (Schule, Hochschule, Verband etc.) als bürokratisch strukturiertem Ort ökologischen Lernens,
- c. den Reichweiten und gesellschaftlichen Ursachen der Umweltkrisenphänomene sowie
- d. dem Spannungsverhältnis des Menschen als Natur- und Kulturwesen.

Eine explizite Erörterung des Naturbegriffs wird in Theorie und Praxis zur Umwelterziehung in der Regel nicht geleistet. Implizit ergänzen sich romantische Naturbilder als das Andere der Zivilisation und die Objektnatur als die naturwissenschaftlich-technisch zu bearbeitende. Die Dialektik von innerer und äußerer, historisch erster und zweiter Natur – letzten Endes die Entwicklung des Begriffs Natur als »soziales Konstrukt« – wird kaum reflektiert. Damit bleibt die spannungsreiche Wechselbeziehung Natur-Kultur ausgeblendet und mit ihr das historisch-gesellschaftlichen Bedingungen unterliegende Gestaltungspotenzial.

Gesellschaft bleibt in den umweltpädagogischen Entwürfen eine abstrakte Verweiskategorie. Sie erscheint meist im Kontext der Beschreibung von um-

weltpädagogischen Problemthemen (Abfall, Altlasten, Wasser-, Boden-, Luftverschmutzung, Energieversorgung, Naturschutz etc.) in Form von krisenphänomenologischen Hinweisen auf gesellschaftliche Subsysteme (Wirtschaft, Politik, Technik, Wissenschaften etc.) oder im Zusammenhang mit ökologischen Modernisierungs- und Innovationsansätzen (z.B. lokale Agenda 21). Analytische Konzepte (z.B. Risiko-, Erlebnis-, Wachstums-, Kommunikationsgesellschaft) werden allenfalls metaphorisch verwandt, aber nicht explizit und reflexiv bei der Begründung, Gestaltung und Evaluation von umwelterzieherischen Vorhaben einbezogen. Kurz: Umwelterziehungskonzeptionen sind gesellschaftstheoretisch unspezifisch, unscharf und dadurch letzten Endes auch praxisfern, wenn man »Praxis« als bewusste Gestaltung von reflektierten Handlungszusammenhängen versteht.

Die hier zur Diskussion stehende Umwelterziehung findet im Rahmen staatlicher und assoziierter privater Institutionen statt. Beschreibung und Selbstreflexion umweltpädagogischer Vorhaben seitens der Akteure deuten darauf hin, dass die institutionellen Modernisierungsgestalten (Öffnung nach außen hin, partielle Selbstorganisation und Autonomisierung, Ökologisierung etc.) nicht in ihren generellen gesellschaftlichen Bezügen gesehen werden (Suche nach Legitimation, Komplexitätsreduktion, kollektiver Identität etc.). Vielmehr werden die strukturell begründeten Modernisierungsvarianten und die damit verbundenen »Herausforderungen« institutionell kompensatorisch einverleibt (»Profilbildung«), ohne die gesellschaftlich-funktionalen Prozesse in ihrem Kern anzutasten, zu hinterfragen oder zu verändern (Selektion, Qualifikation, Integration). Umwelterziehung – als ambitioniertes Programm engagierter Akteure – fügt sich diesen Prozessen bisher oft kritik- und widerstandslos und vergibt damit die Chance, institutionelle Strukturen neu zu denken und zu erproben. Die konkreten Akteure umwelterzieherischer Vorhaben bleiben begrifflich abstrakte Individuen (Schüler, Studenten, Lehrer etc.). Begründungen und potenzielle Wirkungen umweltpädagogischer Vorhaben können deshalb auch nicht auf differenzierte subjektive und soziale Bedeutungsdimensionen bezogen werden. Insbesondere fehlen analytische Konzepte zur Erörterung von spezifischen Sozialisationsprozessen im Schnittbereich von naturalen und sozialen Lebenswelten und bzgl. der Reichweiten von umweltpädagogischen Bemühungen unter Berücksichtigung von sozial geprägten und habituell verfestigten Verhaltensgewohnheiten.

2.3.2. Hypothese: Das Anschluss-Defizit

Die meisten umwelterzieherischen Programme haben nur einen oberflächlichen Bezug zu den »Dimensionen ökologischer Zivilisierung« (siehe Kap. 8.3.2 und Anhang 1). In der Regel beschäftigen sie sich mit den physiologischen und ökologischen Stoffwechselprozessen von Pflanzen, Tieren und Menschen in Natur und Umwelt auf der Ebene sinnlicher Wahrnehmung und kognitiver Aneignung, mit punktuellen Naturerlebnisarrangements und neuerdings mit

»Ökologisierungsmaßnahmen« von Institutionen. Die ökologische Krise erscheint im pädagogischen Raum als wachsender Widerspruch zwischen Umweltbewusstsein und Umweltverhalten, dem mit handlungsorientierten Programmen und mehr Wissen begegnet werden soll. Da die Widersprüche und Reichweiten der Aktionen aber weder in ihren tieferen individuell-existenziellen Bezügen noch in ihren umweltpolitischen und gesellschaftlichen Funktionszusammenhängen bearbeitet werden, geraten pädagogische Konzepte und Programme zur Lösung des Problems häufig in einen unreflektierten Aktionismus mit den langfristigen Folgen von Resignation und Ohnmacht. Das »wirkliche Leben« – abgebildet in den Widersprüchen und Identitätsmustern der konkreten »Lebensstile« der Menschen – war bisher nicht Gegenstand der Umwelterziehung. Die tatsächlichen Widersprüche und deren komplexe Ursachen (z.B. der Zusammenhang von Machtstrukturen und der gesellschaftlichen Formierung von Bedürfnissen, siehe Kap.4.3 und 4.4) wurden nicht analysiert und zum eigentlichen Gegenstand reflektierten Lernens gemacht. Dadurch wurde die Chance verpasst, grundlegende humane Potenziale freizulegen (z.B. nach dem Modell »Leben mit Fähigkeiten« nach Gronemeyer, siehe Kap.5.3) und deren fundamentale Bedeutung für eine ökologische Zivilisierungsarbeit im Alltag der Menschen herauszuarbeiten.

Unter System-Gesichtspunkten erhält das Anschluss-Defizit eine andere Funktion: Umwelterzieherische Konzepte in der Diktion, über die (oft naive) pädagogische Hinwendung zur gesellschaftlichen Wirklichkeit in Wirtschaft, Technik, Politik und Kultur an den Modernisierungstendenzen partizipieren zu wollen, verfangen sich in der Regel in den Fallstricken des »kompensatorischen Verhaltenszirkels« (siehe Kap.4.4) und den Sackgassen der »einfachen und nachgeordneten Modernisierung«. Sie vollziehen das pädagogisch in affirmativer Weise nach, was woanders unzureichend entschieden wird. Die Umwelterziehungskonzepte erreichen selbst nicht den Diskussionsstand »reflexiver Modernisierung«. Sie reflektieren i. d. R. nicht die gesellschaftlichen Ursachen, Zusammenhänge, Reichweiten und Funktionen von Modernisierungsmaßnahmen. Dadurch verstärkt sich die Gefahr, dass umwelterzieherische Programme zum bloßen Transformationsmittel von nachgeschalteten »einfachen ökologischen Modernisierungen« geraten, die die strukturellen Bedingungen der ökologischen Krise unverändert lassen.

2.3.3. Hypothese: Das Konzeptualisierungs-Defizit

In der Regel blenden die umwelterzieherischen Konzepte die tiefer verankerten evolutionären und anthropologischen Wechselbeziehungen zwischen Kultur und Natur, zwischen sozialen und naturalen Lebenswelten, zwischen Geist und Leib, Psyche und Körper weitestgehend aus. Dadurch erreichen sie nicht die historisch-genetisch zu erarbeitenden Wurzeln und Beziehungen im Mensch-Natur-, Lebenswelt-Natur- und System-Natur-Verhältnis. Umwelterzieherische Konzepte mit dem Schwerpunkt Mensch-Natur (Naturerlebnisansätze, ästheti-