



Die folgende pdf-Fassung eines Auszuges von **Kap. 1** dieses Buches ist inhaltlich mit der gedruckten und veröffentlichten Fassung identisch.

Aus technischen Gründen gibt es kleinere Abweichungen beim Zeilen- und Seitenumbruch!

Vorangestellt ist jedem Kapitel das Gesamtinhaltsverzeichnis des Buches

Für die **Literaturliste** des Buches mit den Langfassungen der kurzziitierten Quellen gibt es eine eigene pdf-Datei auf meiner Homepage www.umweltbildung.uni-osnabrueck.de/becker

Die gedruckte Originalfassung des Buches ist beim Autor zu einem radikal reduzierten Preis erhältlich! (s. Homepage)

G. Becker

Inhaltsverzeichnis

1.	Schulische Umweltbildung neu denken	9
1.1	Probleme schulischer Umweltbildung	13
1.1.1	Einige Ursachen des geringen Erfolges .	14
1.1.2	Konzeptionelle Defizite .	17
1.1.3	Lokale Perspektiven und ihre Probleme	21
1.2	Anschlußfähigkeiten und Resonanzen .	23
1.3	Anpassung an die Schule?	26
1.4	Pluralität der Umweltbildung .	28
1.5	Überblick	32
1.6	Umweltbildung und Lokale Agenda 21 in Osnabrück .	35
1.6.1	Das Projekt NUSO	36
1.6.2	Umweltpädagogische Anfänge im Rahmen der LA 21	36
1.6.3	Inhaltliche Zukunftsperspektiven	41
2.	Von der Umwelterziehung zur ‚Umwelt-Bildung‘	43
2.1	Klafki: Epochaltypische Schlüsselprobleme	48
2.2	Der Beginn der Umweltbildung .	51
2.2.1	Der Lernbericht des Club of Rome .	53
2.2.2	Frühe Umwelterziehung	55
2.2.3	Sozialistische Umwelterziehung in der DDR .	58
2.3	Vorstufen Ökologischer Bildung	60
2.3.1	Ökologisches Lernen .	60
2.3.2	Ökopädagogik und Kritik	63
2.3.3	‚Ökologische Bildung‘ – weitere Ansätze .	66
2.3.4	Ein grün-alternatives Bildungskonzept	71
2.3.5	Die ‚Erfindung‘ der Umweltbildung	73
2.4	Ökologisch orientierte Bildung	73
2.5	Ökologische Bildungstheorien	78
2.5.1	Anthropologie und normative Pädagogik	78
2.5.2	Systemökologische Pädagogik .	79
2.5.3	Kritik des neuen Universalismus der Bildung .	81
2.6	Zur Renaissance der allgemeinen Bildungstheorie .	82
2.6.1	Bildungspolitische Reformansätze	83
2.6.2	Kritische Bildungstheorie - Allgemeine Bildung .	85
2.6.3	Postmodernismus .	88
2.6.4	Pluralismus	93
2.6.5	Schlußfolgerung für die Umweltbildung ...	100
2.7	Umweltbildung in den 90er Jahren	101

2.7.1	Umweltkommunikation	106
2.7.2	Kulturelle Orientierung	113
2.7.3	Ökonomie, Kritik der Ökonomie und politische Bildung	119
2.7.4	Naturerlebnis - Ganzheitliche Bildung	125
2.7.5	Ökoethische Entwicklung	130
2.8	Lokale Umweltbildung	133
2.8.1	Modellversuche in der Stadt	135
2.8.2	Exkurs: Die Stadt in der Geschichte der Pädagogik	139
2.8.3	Regionales Lernen .	140
2.9	Umriss eines ‚integrierten Konzeptes‘	143
3.	Partizipation .	153
3.1	Partizipation in der Agenda 21	156
3.1.1	Zur Vorgeschichte der Agenda 21 .	157
3.1.2	Die Rolle der NGOs	161
3.1.3	Drei Dimensionen von Nachhaltigkeit .	164
3.2	Partizipation im Plural(ismus)	167
3.2.1	Fünfdimensionalität der nachhaltigen Entwicklung .	169
3.2.2	Menschen- und Gesellschaftsbild der Agenda 21	171
3.2.3	Naturbild der Agenda 21 und des Nachhaltigkeitsdiskurses	172
3.2.4	Strategien nachhaltiger Entwicklung .	175
3.2.5	Leitbilder der nachhaltigen Entwicklung .	176
3.2.6	Partizipation und Modernisierung .	178
3.3	Partizipation und Bildung .	182
3.3.1	UNESCO: Bildung für das 21. Jahrhundert .	186
3.3.2	Bildung im „Stern der nachhaltigen Entwicklung“	189
3.4	Stadtentwicklung, Partizipation und Umweltbildung	193
3.4.1	Umweltbildung und Modernisierung der Stadtentwicklung .	197
3.4.2	Umweltbildung und Urbanität .	199
3.4.3	Pädagogische Möglichkeiten der Partizipation	201
3.5	Städte und Lokale Agenda 21 .	203
3.5.1	Klima-Bündnis / Alianza del Clima .	205
3.5.2	Lokale Agenda 21 in Deutschland – Modelle	205
3.5.3	Bedeutung des Lokalen und Urbanen	208
3.5.4	Bildung und Lokale Agenda 21 .	211
3.6	Rechte der Kinder und Jugendlichen	215
3.7	Pädagogische Handlungsfelder der Partizipation .	217
3.7.1	Partizipation in persönlichen Beziehungen und im Alltag .	219
3.7.2	Kinderpolitik – Pädagogik im Interesse von Kindern	220
3.7.3	Partizipation in pädagogischen Einrichtungen .	224
3.8	Historische Vorläufer einer partizipatorischen Pädagogik .	226
3.9	Partizipationsidee in der Umweltbildung	229

3.9.1	Beispiele	232
3.9.2	Osnabrück	235
3.10	Konsequenzen und Bedingungen .	237
4.	Konstruktivismen	243
4.1	„Gesellschaftskritischer Konstruktivismus“ .	246
4.2	Methodischer Kulturalismus	248
4.3	Sozialpsychologischer Konstruktivismus .	250
4.4	Sozialökologischer Konstruktivismus	252
4.5	Pädagogischer Konstruktivismus .	254
4.6	Konstruktivistische Umweltbildung? .	256
4.7	Schule, Lokale Agenda 21 und das Problem der Komplexität	257
5.	Bildung für eine nachhaltige Entwicklung .	261
5.1	Nachhaltige Umweltbildung – der Anfang	262
5.1.1	Leitbild Nachhaltigkeit?	263
5.1.2	Neues Bildungskonzept? .	265
5.1.3	Nachhaltige Umweltbildung oder Bildung für nachhaltige Entwicklung? .	266
5.1.4	Ethik oder Utilitarismus? .	269
5.1.5	Erste Bücher	271
5.2	Außerhalb der nachhaltigen Umweltbildung .	271
5.2.1	Eine-Welt-Bildung	272
5.2.2	Interkulturelle Bildung, Friedenspädagogik u. a. .	274
5.3	Bildung als politisches Instrument – eine Chance?	276
5.4	Nachhaltige Entwicklung als Konzept reflexiver Modernisierung	281
5.4.1	Reflexion basaler Theoreme	283
5.4.2	Modernisierung und Gesellschaftskritik	284
5.4.3	Bildung als Theorem der nachhaltigen Entwicklung .	286
5.5	Wirkung und Effektivität	288
5.6	Schlüsselkompetenzen .	293
5.6.1	Zur Vorgeschichte der Schlüsselqualifikationen	294
5.6.2	Schlüsselqualifikationen nach Richter .	297
5.6.3	Grundfähigkeiten, Fähigkeiten und Umwelt bei Klafki .	299
5.6.4	Schlüsselkompetenzen für nachhaltige Entwicklung .	301
5.6.5	Kompetenzen und Fähigkeiten .	306
5.6.6	Schlüsselkompetenzen	308
5.7	Kontroverse um „epochaltypische Schlüsselprobleme“ .	311
5.8	Nachhaltige Entwicklung und Schule	315
5.8.1	Lokale Agenda 21 als Chance für schulische Umweltbildung .	315

5.8.2	Lokale Agenda 21 als Chance für Schulreform .	317
5.8.3	Nachhaltige Schulen als Vorbilder	318
5.8.4	Lokale Agenda 21 als Chance für globales Lernen	320
5.8.5	Nachhaltige Umweltbildung als schulische Überforderung .	321
5.9	Curriculum Umweltbildung	324
5.9.1	Curriculare Defizite	324
5.9.2	Curriculumdebatte – ein Rückblick	326
5.9.3	Die globale und nationale Ebene eines zukunftsorientierten Curriculums .	327
5.9.4	Die Landesebene – Beispiel Niedersachsen	329
5.9.5	Einzel schulische Curricula und Unterrichtsprojekte	331
5.9.6	Informelle Curricula – ‚graue Curricula‘ .	331
5.9.7	Elemente eines lokalen Curriculums	333
5.9.8	Gesamtcurriculum	334
5.10	Lokale (umwelt)pädagogische Infrastruktur	335
5.10.1	Umweltpädagogische Dienstleistungseinrichtungen	336
5.10.2	Lehrerbildung ...	338
5.10.3	Schulentwicklung	340
5.10.4	Bildung als Akteur in die Lokale Agenda 21!	341
5.10.5	Lokale Umweltbildungspolitik!	342
6.	Literaturverzeichnis .	345

1. Schulische Umweltbildung neu denken

Mit dem Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 17.10.1980 der damaligen Bundesrepublik (KMK 1980)¹ wurde Umwelterziehung offiziell zur neuen schulischen Aufgabe erklärt. Bereits zuvor, aber vor allem in der Folgezeit, entstanden für dieses neue, umwelt- und naturbezogene pädagogische Handlungsfeld, das auf immer mehr Bildungsbereiche ausgedehnt wurde, zahlreiche Konzepte. Diese wurden in der Literatur mit immer neuen Begriffen versehen: *Naturschutzerziehung*, *Umweltschutzerziehung*, *Umwelterziehung*, *Ökologisches Lernen*, *Ökopädagogik*, *Ökologische Bildung*, *Umweltlernen*, *Naturbezogene Pädagogik*, *Mitweltpädagogik*, *Umweltbildung* u. a. (s. Kapitel 2). Die heute dominierende Bezeichnung *Umweltbildung* entstand 1986 im Kontext der Bildungs- und Umweltpolitik, die ebenfalls die Bedeutung des Umweltthemas für alle Bildungsbereiche erkannte (vgl. 2.3.5). Seither hat sich dieser Begriff im Sinne eines bildungsbereichs- und konzeptübergreifenden Sammel- und Oberbegriffs für alle pädagogisch-praktische Aktivitäten im Bereich Natur und Umwelt zunehmend durchgesetzt. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff *Umweltbildung* zum einen in diesem Sinne verwendet, zum anderen zur Bezeichnung bestimmter konzeptioneller Ansätze oder Richtungen – auch meines eigenen Ansatzes.² Verschränkt mit der Praxis- und Konzeptentwicklung ist die Theorie(entwicklung) der Umweltbildung und die Umweltbildungsforschung, die sich seit 1996 in bundesweit organisierter Form konstituiert hat.³

Mit der UNCED-Konferenz in Rio de Janeiro 1992 und dem dort von über 170 Staaten beschlossenen Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert, der *Agenda 21*⁴, ist der Begriff *Sustainable Development* weltweit und in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zu einem Schlüsselbegriff der 90er Jahre geworden, der insbesondere für die Umweltbildung eine grundlegende Neuorientierung impliziert. Der Grundgedanke einer nachhaltigen Entwick-

1 Zur Umwelterziehung in der ehemaligen DDR s. 2.2.3.

2 Die jeweilige Bedeutung ergibt sich aus dem argumentativen Kontext und wird gelegentlich durch Voranstellen eines charakterisierenden Adjektivs verdeutlicht, z. B. *nachhaltige* oder *gesellschaftskritische* Umweltbildung. Weitgehend synonym mit *Umweltbildung* verwende ich den Begriff *Umweltpädagogik*, vor allem in der adjektivischen Form (*umweltpädagogisch*). Andere Bezeichnungen für Umweltbildung werden nur verwendet, wenn spezifische Selbstbezeichnungen von anderen Autorinnen und Autoren zitiert oder beschrieben werden.

3 Vgl. das Programm der Umweltbildungsforschung der *AG Umweltbildung* in der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) (Haan/Kuckartz 1998a, S. 261-270), zu dessen Erfüllung die vorliegende Arbeit beitragen möchte.

4 Alle Zitate aus der *Agenda 21* in dieser Arbeit stammen aus der vom BMU (o. J.) veröffentlichten deutschen Fassung, die erst etwa zwei Jahre nach der UNCED-Konferenz in Rio erschien. Im folgenden wird als Kurzbeleg einfach „AGENDA 21“ verwendet.

lung stellt einen erstaunlichen globalen politischen Kompromiß dar, der allerdings sehr unterschiedlichen Interpretationen⁵ unterliegt. Im Kern geht es um den Versuch, die vielgestaltigen und dramatischen Weltprobleme und Krisen in einem integrierten Ansatz einer Lösung für das 21. Jahrhundert näher zu bringen oder besser gesagt: handhabbar zu machen. In der am häufigsten verwendeten Formulierung wird von einem Dreieck von Ökologie, Ökonomie und sozialem Bereich gesprochen, das zur Grundlage des Denkens und Handelns und damit auch der Bildung gemacht werden soll (s. 3.1.3 und 3.2).

In der Agenda 21 kommt dem Bildungsbereich große Bedeutung zu. *Bildung* wird dort in einem weiten Sinne verstanden und schließt die öffentliche Bewußtseinsbildung, etwa durch Massenmedien ein. Dabei ist Bildung nicht nur Thema des speziell dafür vorgesehenen Kapitels 36 der Agenda 21: In allen Aufgabenbereichen und in fast allen anderen Kapiteln der Agenda 21 werden immer wieder Informations- und Beratungsangebote für Bürgerinnen und Bürger sowie begleitende Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen gefordert. In der Agenda 21 ist eine dreifache Bildungsstrategie festzustellen:

- Intensivierung der Forschung und Verbesserung des Forschungstransfers sowie Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen von Fachleuten und Entscheidungsträgern
- Einbeziehung und Sensibilisierung sowie Qualifizierung der betroffenen Bevölkerungsgruppen
- Schulische Grundbildung als langfristig wirksam werdende ‚dritte Säule‘.⁶

Als Folge der Agenda 21 wurde inzwischen der ganze Bildungsbereich von der Debatte um Nachhaltigkeit, Agenda 21 und Lokale Agenda 21 (LA 21)⁷ erfaßt. In Deutschland, wo sich wohl vor allem der Begriff *Nachhaltigkeit* bzw. *nachhaltige Entwicklung* gegenüber anderen deutschsprachigen Begriffsschöpfungen (*Zukunftsfähigkeit*, *dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung* u. ä.)⁸ endgültig durchsetzt, wird inzwischen von staatlicher Seite in Kommissionen, Programmen und wissenschaftlichen Gutachten einhellig eine Neuausrichtung der Umweltbildung auf eine nachhaltige Entwicklung empfohlen, so daß die anfangs durchaus kritische Diskussion (vgl. 5.1.)

5 Die Vorgeschichte der Agenda 21 und der Nachhaltigkeitsdiskurs werden in 3.1- 3.5 thematisiert. Grundsätzliche Kritik kommt z. B. von Eblinghaus/Stickler (1996) und Schade (1994).

6 Reißmann (1998b) spricht nur von einer Doppelstrategie, in dem er die 2. und 3. Ebene zusammenfaßt.

7 *LA 21* wird im folgenden häufig als Abkürzung für *Lokale Agenda 21* verwendet.

8 Deshalb verwende ich ihn jetzt zunehmend, nachdem ich anfangs den Begriff *Zukunftsfähigkeit* mit gleicher inhaltlicher Bedeutung bevorzugt hatte (z. B. Becker 1998a). Vgl. Fußnote 38 in 3.1.3.

allmählich ihren Stellenwert verloren hat. Zur Kennzeichnung dieser neuen Perspektive wurde seit Mitte der 90er Jahre zunehmend der Begriff *Bildung für nachhaltige Entwicklung*⁹ verwendet, der nun dabei ist, den gerade etablierten Begriff *Umweltbildung* abzulösen.¹⁰ Vorläufiger Höhepunkt dieser Entwicklung ist der *Orientierungsrahmen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*, der von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) im Juni 1998 für die Bereiche Kindertagesstätte, Schule, Berufliche Bildung, Hochschule und Allgemeine Weiterbildung vorgelegt wurde. Dieser Orientierungsrahmen wurde zuvor bereits mit den Umwelt- und Kultusministerien der Länder abgestimmt und richtet sich an „alle Verantwortlichen in der Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und mit Fragen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung befaßten gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen“ (BLK 1998, S. 5).¹¹ Darauf aufbauend hat die BLK 1999 ein Fünfjahresprogramm für den Schulbereich aufgelegt, das „21“ genannt wird,¹² und dafür 25 Mill. DM zur Verfügung gestellt.

Über die daraus entstehenden Modellversuche hinaus stellt die Perspektive der nachhaltigen Entwicklung zweifellos eine neue Herausforderung für die Schule (und für andere Bildungsbereiche) sowie die Umweltbildung dar.¹³ Vor allem auf der lokalen Ebene und neuerdings im dortigen Kontext der Prozesse der Lokalen Agenda 21 bieten sich zweifellos große Entwicklungschancen (vgl. 1.1.3, Becker 1998b u. 2000a).

Nicht erst und nur diese globale Menschheitsperspektive der nachhaltigen Entwicklung gibt Anlaß, über schulische Umweltbildung – in

9 Vollständig einheitlich wird auch dieser etwas unhandliche Begriff nicht verwendet: synonym gibt es auch *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*, *Bildung für die nachhaltige Entwicklung*, *Bildung für Nachhaltigkeit* und im englischsprachigen Raum: *Education for/on Sustainable Development/Sustainability* (vgl. z. B. die Beiträge der Tagung „European Conferenz on Enviromental Education Policies and their Implications for Sustainable Development“ im Jahre 1998, die abgedruckt sind in den DGU-Nachrichten H. 18 (1998).

10 In 5.1.3 werde ich begründen, warum mir dies auf der begrifflichen Ebene eine durchaus problematische, vorschnelle Entwicklung zu sein scheint.

11 Auf die politische und wissenschaftliche Entwicklung, die zu diesem Rahmenkonzept führte, wird hinsichtlich verschiedener inhaltlicher und pädagogischer Aspekte in Kapitel 5 eingegangen.

12 Die Koordination des BLK-Programms 21, dessen Hauptziel „Das Leben gestalten lernen“ heißt, erfolgt durch eine Arbeitsgruppe an der FU Berlin unter der Leitung von de Haan (<http://www.service-umweltbildung.de>).

13 Diese Arbeit stellt eine Ende 2000 durchgeführte Kürzung meiner gleichnamigen Habilitationsschrift dar, die im Sommer 1999 abgeschlossen wurde. Auf später erschienene Literatur und jüngere Diskurse und Entwicklungen kann deshalb nicht systematisch eingegangen werden. Gelegentlich gibt es lediglich aktuellere Literaturverweise. Als eine Bestätigung der neuen Orientierung auf eine nachhaltige Entwicklung sei hier erwähnt, daß im Juni 2001 in Osnabrück ein großer nationaler BLK-Kongress stattfinden wird, der bereits für verschiedene Bildungsbereiche eine erste Bilanz ziehen soll.

Analogie zu einer Formulierung von Hentigs (1994) – „neu (zu) denken“ und in den praktischen Konsequenzen auch ‚neu zu machen‘. Vielmehr lassen sich aus bisherigen Erfahrungen mit schulischer Umweltbildung – auch aus eigenen Praxiserfahrungen – und wegen konzeptioneller Mängel der schulischen Umweltbildung eine Reihe weiterer Gründe für eine Neukonzeptionierung nennen. Die meisten bekannten, aber unerledigten Probleme, die auf verschiedenen Ebenen liegen, hängen untereinander zusammen:

- ungenügende institutionelle und gesellschaftliche Verankerung
- geringe Wirkung bei den Adressaten
- didaktisch-methodische Mängel
- inhaltliche Vernachlässigung der Region, insbesondere der städtischen Umwelt und urbanen Lebenswelt
- fehlender konzeptioneller Pluralismus
- fehlende Integration der Umweltbildung in ein Gesamtkonzept schulischer Allgemeinbildung.

Die damit verbundenen Probleme werden nicht ohne weiteres im Rahmen der neuen Perspektive einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ‚automatisch‘ gelöst, vielmehr werden sie dort in modifizierter Form wieder auftreten, wenn sie nicht von vornherein bei der konzeptionellen und bildungspolitischen Entwicklung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung berücksichtigt werden. Daher werde ich auf diese Gründe und Probleme sowie mögliche Lösungen in den folgenden Abschnitten dieses Kapitels, das im wesentlichen eine einleitende Funktion hat, kurz eingehen (1.1-1.4).

Im Mittelpunkt der weiteren Kapiteln stehen die theoretische Aufarbeitung der Grundlagen für eine zukunftsorientierte Umweltbildung, die sich an neuen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Trends orientiert und die Überprüfung damit verbindbarer Perspektiven. In diesem Sinne wird in Kapitel 2 Umweltbildung bildungstheoretisch, in Kapitel 3 partizipationstheoretisch, in Kapitel 4 erkenntnistheoretisch und schließlich in Kapitel 5 im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung rekonstruiert (s. auch 1.5).

Es sei an dieser Stelle betont, daß hinter dieser grundlagentheoretischen Schwerpunktsetzung als Erkenntnismotiv und Interesse letztlich meine eigene Berufspraxis steht, in der ich seit etwa zwanzig Jahren einen lokalen und stadtbezogenen Umweltbildungsansatz entwickelt habe, der seit 1988 in dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Natur und Umweltbildung in der Stadt Osnabrück (NUSO)* zum Ausdruck kommt. Dieses Projekt bezieht sich vor allem auf die Bereiche der Universität, Schule und Lehrerfortbildung und hat seit einigen Jahren mit der nachhaltigen Stadtentwicklung und der

Lokalen Agenda 21 eine neue Orientierung gefunden.¹⁴ Die durchaus zwiespältigen Erfahrungen in Osnabrück (s. 1.6), dessen LA 21 überregional als erfolgreiches Beispiel gilt, haben zu grundlegenden Fragen geführt, die bereits in einigen früheren Aufsätzen angesprochen wurden (z. B. Becker 1997a, 1998b u. 2000a). Diesen Fragen wird in dieser Arbeit systematischer und theoriebezogen nachgegangen.

Die betont bildungstheoretische Ausrichtung dieser Gesamtarbeit und mein Verständnis einer zukunftsorientierten Umweltbildung tritt einer engen ökologisch-normativen Ausrichtung und einem umweltpolitischen Instrumentalismus entgegen. Beides findet sich in der umweltpädagogischen und umweltpolitischen Debatte, in der oft die erforderliche allgemeine politische und gesellschaftliche Begründung und Legitimation der Umweltbildung mit ihrer pädagogischen Konzeptionierung verwechselt wird. Die Perspektivierung der Umweltbildung als Bildung soll hier eine Gewichtsverschiebung zum pädagogischen Denken hin signalisieren und bewirken! (s. These 2.5 in Abschnitt 2.6.5). Dies gilt ebenfalls für die in der Diskussion befindliche konzeptionelle Fortentwicklung der *Umweltbildung* zu einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung*: schon die Verwendung der Präposition *für* in der Begriffsbildung zeigt die Gefahr einer instrumentellen Orientierung. Eine bildungstheoretische Orientierung liefert für die eingangs vorgeschlagene Bevorzugung des Begriffs *Umweltbildung* einen weiteren Grund: Durch die Betonung des zweiten Wortteils *UmweltBildung* (vgl. Titel von Kapitel 2) kann die Bildungsdimension herausgestellt werden, und Umweltbildung kann schon von seiner Begrifflichkeit her als konstitutiven und zentralen Teil eines modernen Bildungsbegriffs bzw. einer modernen schulischen Allgemeinbildung verstanden werden.

1.1 Probleme schulischer Umweltbildung

Eine kritische Bilanz der ersten drei Jahrzehnte schulischer Umweltbildung muß meiner Ansicht nach zu einem leider ernüchternden Ergebnis einer relativen gesellschaftlichen Bedeutungslosigkeit kommen:

14 Vor allem *NUSO*, das man inzwischen als Kürzel für „Nachhaltigkeit und Umweltbildung in der Stadt Osnabrück“ verstehen kann, wurde in etlichen meiner Veröffentlichungen beschrieben oder erwähnt. Seit 1996 existiert zusätzlich noch das langfristig angelegte Projekt *Pädagogische Umweltberatung in Schulen*, das die ökologische Umgestaltung Osnabrücker Schulen initiiert und unterstützt und sich ebenfalls an der Idee der Nachhaltigkeit orientiert.

These 1.1 Schulische Umweltbildung hat ihre grundsätzliche Zielsetzung, einen wirksamen Beitrag zur Bewältigung der ökologischen Krise zu leisten, bisher nicht im entferntesten erreicht.

Für diese Aussage, die die offizielle Legitimation der Umweltbildung bedroht, sprechen einige Argumente und empirischen Untersuchungen. In 1.1.1 werden zunächst vier mögliche Ursachen genannt, weitere folgen in 1.1.2.¹⁵ Die Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung bietet für einen Teil der alten Probleme konzeptionelle und praktische Chancen ihrer Bewältigung, bringt aber auch neue Probleme hervor. Es stellt sich in dieser Arbeit die Frage, unter welchen zu präzisierenden Bedingungen Chancen bestehen.

1.1.1 Einige Ursachen des geringen Erfolges

Ein erstes, rein quantitatives Argument bezieht sich auf die geringe institutionelle Verankerung in der Schule. Die Umweltbildung kommt – selbst wenn man ein sehr weites Verständnis zugrundegelegt – statistisch mit 1,2 Themen pro Klasse und Jahr¹⁶ nicht über eine kleine ‚Bereichspädagogik‘ hinaus. Legt man qualitative Maßstäbe einer Umweltbildung im Sinne ihrer eigenen anspruchsvollen Zielsetzungen und favorisierten Methoden an, kommt man trotz einiger positiver Tendenzen und Einzelbeispiele¹⁷ zu einem weitgehend negativen Gesamturteil. Die zeitweise stark geförderten Modellversuche der letzten Jahre ändern grundsätzlich wenig an einer solchen Bilanz, da die Rückwirkung der Modellversuche auf die Lehrpläne und Alltagspraxis von ‚normalen‘ Schulen minimal zu sein scheint.¹⁸ Eine Umweltbildung, die ihren Namen verdient und allein die Chance bietet, die

15 Eine darüber hinausgehende, systematische Beschäftigung mit These 1.1 auf einer empirischen Basis erfolgt in dieser Arbeit nicht. Einige weiterführende Argumente im Kontext der nachhaltigen Entwicklung finden sich in 5.5.

16 Dies ist neben anderen empirischen Daten den beiden großen, auf schriftliche Befragungen von Lehrkräften basierenden Studien zu entnehmen, die Bolscho, Eulefeld, Seybold u. a. 1985 und 1990/1991 durchgeführt haben und die inzwischen bereits wieder veraltet sind (Eulefeld/Bolscho/Rost u. a. 1988 u. Eulefeld 1993). Einige wichtige Daten fassen Bolscho (1998b) und de Haan/Jungk/Kutt (1997, S. 14-20) zusammen. Da die Basis der Untersuchungen jeglicher Unterricht war, der thematisch umwelt-, ökologie- oder naturbezogen ist, ist fraglich, ob man aus heutiger Sicht immer von *Umweltbildung* sprechen kann.

17 Umweltbildung hat die frühere Konzentration auf die *Zentrierungsfächer* (Biologie, Erdkunde, Chemie, Physik) zugunsten anderer Fächer überwunden. Die in der didaktischen Diskussion geforderten Prinzipien der Handlungs-, Problem- und Projektorientierung haben zugenommen, ohne daß die einseitige fachliche Ausrichtung entscheidend durchbrochen werden konnte. Vgl. Bolscho (1998b), de Haan/Jungk/Kutt (1997, S. 14-12, S. 109-129 u. S. 175ff) und Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (1995).

18 Einen kritischen Überblick über Lehrpläne und Schulbücher aus den letzten 20 Jahren findet sich bei Lob (1997, S. 53-112). Vgl. auch 1.1.2.

angestrebten Ziele zu erreichen, bleibt also weiter eine schulische Randerscheinung. Schon aus diesem Grund kann die gesellschaftliche Breitenwirkung nicht groß sein.¹⁹ Bei dieser Einschätzung ist noch nicht berücksichtigt, welche tatsächliche Wirkung durchgeführte schulische Umweltbildung (oder die anderer Institutionen) auf das Umweltbewußtsein und -handeln der betroffenen Schülerinnen und Schüler²⁰ kurz- und langfristig hat. Diese Wirkung wird von der neueren Umweltbildungsforschung in Frage gestellt, jedenfalls soweit die jeweilige Zielsetzung im Verhaltensbereich als Maßstab dient, also ein umweltfreundliche(re)s oder umweltbewußte(re)s Verhalten. Die bisher benutzten Lernmodelle, die einen engen linearen Kausalzusammenhang zwischen Wissen, Einstellungen und Verhalten unterstellten, erwiesen sich als kaum haltbar. Die mutmaßlich begrenzte, ja sogar ausbleibende Wirkung im Sinne einer Zielsetzungen, die das zweite Argument für die eingangs formulierte These 1.1 darstellt, hat komplexe Ursachen, die in jüngster Zeit vor allem durch überfällige Rezeption der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Umweltbewußtseins- und Umweltverhaltensforschung in den Blick kommen (vgl. 5.5).

Umstritten sind die Konsequenzen dieser empirischen Erkenntnisse für die Umweltbildung, insbesondere hinsichtlich des Stellenwertes der Aneignung von Umweltwissen. Kann aus der Tatsache, daß für das alltägliche Verhalten die Aneignung von Wissen offenbar eine geringe Rolle spielt, generell auf die sekundäre Bedeutung von Wissen geschlossen werden? Gegenüber vorschnellen Schlußfolgerungen muß folgendes bedacht werden: (Sach)begründetes Verhalten und die Beurteilung komplexer Situationen, die für ökologische Problemlagen charakteristisch sind, erfordern auch ein Wissen um relevante Zusammenhänge.²¹ Gerade in einer Zeit, die mit der Nachhaltigkeitsdebatte eine weitere Komplexitätsstufe und gesteigerte Ansprüche an Gesellschaft, Bildung und insbesondere Schule stellt, ist es dringend erforderlich, sich diesen Fragen des Bewältigens der Komplexität auf allen Ebenen zu stellen (s. 4.7 und 5.6).

19 Es wird sich zeigen, ob das laufende fünfjährige BLK-Programm 2/ eine bessere Breitenwirkung erzielen kann.

20 Doppelbezeichnungen mit männlichen und weiblichen Endungen habe ich in der Regel nur gewählt, wenn sich die Ausdrücke auf konkrete Personen und nicht nur auf Funktionen beziehen und die Lesbarkeit nicht zu stark darunter leidet. Auf das „I“ innerhalb von Wörtern habe ich generell verzichtet. In dem Bewußtsein, daß es meiner Auffassung nach derzeit keine befriedigende Lösung des Problems gibt, möchte ich die Leserinnen und Leser bitten, in allen anderen Fällen die weiblichen Formen und Bedeutungen jeweils mitzudenken.

21 Hier kann nicht der Frage nachgegangen werden, welche Art von Wissen die Umweltbewußtseinsforschung in ihren Untersuchungen zugrundelegt hat und inwieweit sie das schwer zu erfassende Zusammenhangs- oder Handlungswissen überprüft. Im übrigen ist nach Becks Theorie der *Reflexiven Moderne* das Nicht-Wissen über die Nebenfolgen der Moderne ein zentrales Charakteristikum derzeitiger historischer Entwicklung (s. Beck 1996b, S. 289ff).

Die Ziele der Umweltbildung im allgemeinbildenden Bereich könnten hinsichtlich der Komplexität von Problemsituationen von Anfang an unrealistisch gewesen sein. Vielleicht wurden besonders von Seiten der Politik zu hohe Erwartungen formuliert.²² Dies könnte das Wirkungsdefizit erklären.

Außerdem ist ungeklärt, welchen Beitrag die Schule zum tatsächlich feststellbaren Umweltbewußtsein und dem positiven Umwelthandeln von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen gehabt hat. Vermutlich haben die Massenmedien mehr erreicht. Zumindest wurden Probleme und Kontroversen einem breiten Publikum, auch Kindern und Jugendlichen bekannt gemacht, wenngleich in einer medientypischen Art und Beschränkung (z. B. de Haan 1995a). Vermutlich hat die Schule in der Gesamtheit der Bildungsinstanzen und Sozialisationsfaktoren einen geringen Stellenwert.

Man kann daraus eine ‚umweltpädagogische Bescheidenheit‘ in der Schule ableiten, d. h. eine generelle Reduktion ursprünglich angestrebter und begründeter Ziele im Bewußtsein und Handeln der Einzelnen vornehmen. Dies wäre meiner Auffassung nach jedoch voreilig und resignativ, denn Umweltbildung wurde nicht mit den gesellschaftlichen und staatlichen Anstrengungen sowie mit den Rahmenbedingungen betrieben, die die meisten Vertreter erforderlich halten und auch genauer wissenschaftlich hätten überprüft werden können. Welcher qualitative Aufwand für eine erfolgreiche Umweltbildung sinnvoll ist, wird in der vorliegenden Arbeit vor allem für die lokale Ebene unter dem Begriff *lokale pädagogische Infrastruktur* angesprochen (s. These 1.8 in 1.1.3).²³ Erkenntnisse der umweltpädagogischen Rezeption soziologischer Lebensstilforschung²⁴

22 Dies entspricht einer häufig zu beobachtenden allgemeinen politischen Tendenz, gesellschaftliche Probleme zu verpädagogisieren. Es sei einmal dahingestellt, ob sich die Politik damit ein Alibi für politische Unfähigkeit oder Nichtstun in dem jeweiligen politischen Sachbereich verschafft (vgl. Thiel 1996). In jedem Fall handelt es sich um einen Weg, der weniger Kosten nach sich zieht und gesellschaftliche Konflikte zu umgehen verspricht. So erscheint z. B. das Thema *Verkehr und Mobilität* als umweltpädagogisches, auf individuelle Verhaltensänderung abzielendes Unterrichtsthema weniger konfliktträchtig und billiger zu sein als eine ökologische Verkehrspolitik, die wohl schwere Auseinandersetzungen mit Autoindustrie und Lobbyorganisationen provozieren würde. Meiner Auffassung nach können diese beiden Wege nicht als Alternativen gesehen werden, zwischen den grundsätzlich entschieden werden müßte.

23 Es obliegt unterschiedlichen systematisch angelegten Forschungs- und Entwicklungsprojekten hier mehr Erfahrungen zu sammeln. Einen Entwurf eines solchen, noch nicht realisierten Projektes hatte ich für Osnabrück bereits 1998 erarbeitet: „Lokales offenes Curriculum für eine nachhaltige, urbane (Umwelt)bildung in der Schule und in der Lehrerbildung – Entwicklung, Erprobung und wissenschaftliche Evaluation“.

24 Die Rezeption sozialwissenschaftlicher Lebensstilforschung für die Umweltbildung wird inzwischen als sehr bedeutend angesehen (vgl. 5.5). Eine erste Quelle ist Reusswig (1994), s. auch Reusswig (1998), Lüdtker (1999), Rheingans (1999) u. a. und die programmatischen Aussagen im Umweltbildungsforschungsprogramm der DGfE (vgl. Fußnote 3 dieses Kapitels).

nähren zudem die Hoffnung, daß sich durch subjekt- und lebensstilbezogene Differenzierungen der pädagogischen Arbeit günstigere Wirkungen der Umweltbildung einstellen. Bisher gibt es kaum praktische pädagogische Versuche, geschweige denn empirische Untersuchungen, die diese Hoffnung bestätigen oder widerlegen. Zusammenfassend möchte ich folgende These formulieren, die sich freilich an bestimmten – vielleicht zu hohen – Erwartungen mißt:

These 1.2 Zu der relativen gesellschaftlichen Bedeutungslosigkeit schulischer Umweltbildung tragen die mangelhafte institutionelle Verankerung, die geringe Wirkung bisheriger Umweltbildungskonzepte und -methoden, die Komplexität der Themen sowie der geringe Stellenwert der Schule gegenüber anderen Sozialisationsfaktoren bei.

1.1.2 Konzeptionelle Defizite

Für den defizitären Zustand bisheriger schulischer Umweltbildung werden in der umweltpädagogischen Literatur eine Reihe von ‚externen‘ Ursachen genannt, vor allem in dem Bereich der institutionellen Bedingungen der Schule und des öffentlichen Bildungssystems. Wenn die theoretischen Ansprüche der Umweltbildung einerseits und die reale umweltpädagogische Praxis sowie die gesamtgesellschaftliche Wirkung der Umweltbildung andererseits nicht weiter auseinander klaffen sollen, müssen für eine zukünftige Umweltbildung, für die sich die Ansprüche mit dem weitgehenden und komplexen Ziel der *nachhaltigen Entwicklung* erheblich erhöhen, verstärkt die Bedingungen und Hindernisse erfolgreicher Umweltbildung thematisiert, wissenschaftlich untersucht und daraus praktische Folgerungen gezogen werden.²⁵

Meiner Ansicht nach gibt es neben den externen Ursachen der mangelnden Verankerung der Umweltbildung auch ebenso gravierende interne, also konzeptionelle Ursachen der wenig erfreulichen Situation und Wirkungskraft der Umweltbildung (vgl. Berchtold und Stauffer in 1.3). Meine eigene Einschätzung der schulischen Umweltbildung möchte ich über das bisher Gesagte hinaus mit Hilfe von weiteren Thesen umreißen, die nicht

25 Die Reflexion der Wirkungsbedingungen von Umweltbildung auf verschiedenen Ebenen entspricht insofern der erforderlichen Anwendung von Kriterien der Nachhaltigkeit auf die Umweltbildung selbst, als es bei Nachhaltigkeit auch um Effektivität von Maßnahmen geht (vgl. 3.2.4 und 5.5). Die konzeptionelle Umsetzung der Erkenntnisse und die optimierende Gestaltung der Praxis ist eine schwierige Aufgabe, die nur langfristig bewältigt werden kann.

zuletzt meinen langjährigen Erfahrungen entsprechen. Einige der Thesen werden in den folgenden Abschnitten näher erläutert, andere zusätzlich in den folgenden Kapiteln der vorliegenden Arbeit theoretisch vertieft und differenziert:

These 1.3 Stagnation: Die didaktische Theorieentwicklung einer spezifisch schulischen Umweltbildung wurde seit Beginn der 80er Jahre kaum weiterentwickelt.

Angesichts der Fülle umweltpädagogischer Literatur erscheint diese These vielleicht als eine überraschende Behauptung. Die Sichtung dieser Literatur zeigt jedoch, daß nach dem didaktischen Konzept von Eulefeld, Frey und Haft (1981), das in 2.2.2 vorgestellt wird, kaum ein umfassenderes Werk zu diesem Thema in Deutschland erschienen ist.²⁶ Für die meist mit ‚pragmatischen‘ Zielsetzungen betriebene Umweltbildung in den Schulen scheint es ausgereicht zu haben, daß in einigen fachdidaktischen Zeitschriften mehr oder weniger regelmäßig praxisanleitende Beispiele und unsystematisch kleine theoretische Abhandlungen nachzulesen waren, die mit dem parallel laufenden, umfangreichen und unübersichtlichen, theoretischen Umweltbildungsdiskurs nur sehr wenig zu tun hatten (s. These 1.4 zur ‚Unübersichtlichkeit‘). Vielleicht ließ auch diese Situation der schulpraxisbezogenen umweltpädagogischen Literatur keine andere Praxis zu. Dieser ‚fachdidaktische‘ Charakter schulischer Umweltbildung, der sich in Laufe der Jahre immerhin auf etliche Schulfächer und wissenschaftliche Bezugsdisziplinen ausgedehnt hat, war und ist ein entscheidendes Hemmnis der Entwicklung einer Theorie schulischer Umweltbildung, die ihrem Grundpostulat der Interdisziplinarität gerecht wird. Fehlende, übergreifende Institutionalisierungsformen, sowohl in der Schulpraxis als auch auf der Ebene der universitären Bezugsfächer oder der Ebene der Medien und Fachzeitschriften²⁷, haben einen notwendigen allgemeinen und systematischen Diskurs über die Fachgrenzen hinaus sowie eine systematische Rezeption relevanter allgemeiner Erkenntnisse aus anderen relevanten

26 Die wichtigsten deutschsprachigen, umweltpädagogischen Bücher, die sich auf Schule beziehen und nicht nur in sich heterogene Aufsatzsammlungen sind, stammen aus der Schweiz: Meyer, P. (1986), Berchtold/Stauffer (1997) und Kyburz-Graber/Rigendinger/Hirsch-Hader (1997).

27 Vgl. die ‚unglückliche‘ Geschichte der umweltpädagogischen Zeitschriften: Im wesentlichen waren dies die *Ökopäd* (1981-1987) und *Lehrerservice/Umweltlernen* (1988-1996), die sich beide am Markt nicht halten konnten. Zur Zeit gibt es im deutschsprachigen Raum nur die noch wenig bekannte, österreichische Zeitschrift *Umweltbildung*. Ein seit längerer Zeit geplantes neues umweltpädagogisches Zeitschriftenprojekt, das sich auf die nachhaltige Entwicklung beziehen soll, konnte bislang noch nicht realisiert werden.

Wissenschaften (Soziologie, Psychologie u. a.) erschwert oder verhindert.

Vor diesem Hintergrund erstaunt es kaum, daß ökologisches Denken, verstanden als die Fähigkeit eines Denkens in komplexen Zusammenhängen, selten in Praxismodelle umgesetzt oder gar auf die Umweltbildung als sehr komplexen Lernprozeß angewendet wurde: Lange Zeit herrschte eine schlichte lineare und mechanische Auffassung des Lernprozesses: Man muß nur entsprechendes Wissen vermitteln, um zu ökologischen Einstellungen und dann zum angestrebten („richtigen“) Umweltverhalten zu kommen (s. 1.1.1). Anderslautende Erkenntnisse der Umweltpsychologie²⁸, die schon in den 80er Jahren vorlagen, wurden kaum berücksichtigt (s. auch 5.5). Offenbar wollten Umweltpädagogen diese Erkenntnisse nicht wahrhaben, die große Teile der praktizierten Umweltbildung und damit die jeweils eigene Arbeit in Frage gestellt hätten.

Die konzeptionellen Mängel der Praxis spiegeln auch den mangelhaften Zustand einer schulbezogenen Theorie der Umweltbildung wider. Eine wesentliche Ursache liegt im überregionalen Umweltbildungsdiskurs und seinen Bedingungen: Träger dieses Diskurses war und ist ein sehr heterogener Kreis von Personen, die ihre lokale Praxis in sehr unterschiedlichen Handlungssituationen und institutionellen Bedingungen primär aus persönlichem Engagement heraus betreiben, weniger aus Gründen beruflicher Notwendigkeit. So gibt es im Hochschulbereich bis heute fast keine Stellen mit einer Denomination, die Umweltbildung explizit umfaßt. Damit haben die Universitäten und die staatliche Wissenschaftspolitik, die auch 20 Jahre nach dem allgemeinen Beschluß der Einführung der Umwelterziehung bzw. Umweltbildung bisher keine Voraussetzungen ihrer universitären Umsetzung geschaffen haben, den Beweis für fehlende Innovationsfähigkeit in diesem Bereich erbracht. Erst 1996 hat sich ein Teil der im Umweltbildungsbereich engagierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlicher fachlicher Herkunft formell im Rahmen der *DGfE* als *AG Umweltbildung* organisiert und ein langfristiges Forschungsprogramm entwickelt (vgl. Fußnote 3). Diese Heterogenität der Akteure des Umweltbildungsdiskurses hat eine Vielzahl von Ideen freigesetzt, aber auch zu einer extremen Unübersichtlichkeit der Diskurse (s. These 1.4) geführt, die die Rezeption für Außenstehende erschwerte. Nachträglich betrachtet haben sich die in den 80er Jahren in unfruchtbaren Formen ausgetragenen internen Kontroversen noch gravierender ausgewirkt: Zwischen der schulischen Umwelterziehung als staatliche Veranstaltung, die sich in Theorie und Praxis den Prämissen des gegebenen

28 Z. B. Fietkau/Kessel (1981), Fietkau (1984) und Dierkes/Fietkau (1988). Diese Autoren gingen im wesentlichen davon aus, daß das Umwelthandeln direkt von den Einstellungen und Verhaltensangeboten und -anreizen in der Lebenswelt und nur indirekt vom Wissen und eventuelle wahrgenommenen Konsequenzen des Verhaltens bestimmt wird.

Schulsystems weitgehend anpaßte und einer Grundsatzkritik daran, die radikal politisch-gesellschaftskritisch und z. T. auch radikal schulkritisch ausgerichtet war, blieb kein Raum für Zwischenwege²⁹ im Sinne einer kritischen und konstruktiven Fortentwicklung schulischer Umweltbildung. Statt dessen herrschte damals ein ausgeprägtes und verbreitetes Abgrenzungsbe-
mühen in der theoretisch ausgerichteten umweltpädagogischen Literatur.³⁰

These 1.4 Unübersichtlichkeit: Die unübersichtliche Gesamtsituation der Umweltbildung im Bereich ihrer Grundlagen, Ziele, Begriffe, Konzepte, Methoden und Kontroversen erschwert eine erfolgreiche Praxisentwicklung in der Schule.

Interessierten und engagierten Pädagogen fällt es deshalb oft schwer, erforderliche Orientierungen gewinnen, sich selbst zu qualifizieren und den theoretischen Ansätzen gemäße Praxisansätze zu realisieren.³¹ Die Komplexität der Nachhaltigkeitsdiskussion droht diese Situation für die Umweltbildung noch zu verschärfen. In dieser Arbeit soll die Perspektive eines integrierten Ansatzes von Umweltbildung entfaltet und vorgeschlagen werden, für den auch ein höherer Grad an ‚Übersichtlichkeit‘ spricht.

These 1.5 Unzureichende schulische Anschlußfähigkeit: Die meisten ambitionierten und kritischen Konzepte sind nicht hinreichend anschlussfähig für die Schule in ihrer jetzigen Verfassung. Es fehlt ihnen ein didaktisch-curricularer Konkretisierungs- und Entwicklungsgrad, der für die praktische Umsetzung der Zielsetzungen im Rahmen der aktuellen schulreformerischen Tendenzen geeignet ist.

29 Vgl. die in 2.2 und 2.3 dargestellte und inzwischen überholte Debatte zwischen *Umwelterziehung*, *Ökologischem Lernen* und *Ökopädagogik*, die z. T. noch bis heute durch die Literatur ‚geistert‘ (z. B. Lob 1997), als habe es seit her keine Weiterentwicklung gegeben. Daß es auch andere Wege gab, zeigten z. B. die später erschienenen Handbücher von de Haan zur Grundschule und Sek. I (de Haan 1989, 1994a), die leider singuläre Ansätze blieben.

30 Zugespielt formuliert hält jeder Autor eines Konzeptes oder auch nur einer Konzeptidee alle anderen Ansätze für falsch, untauglich oder zumindest für verkürzt, stellt anschließend seinen eigenen Ansatz dagegen und erfindet dazu einen neuen Begriff. Berchthold/Stauffer (1997) haben diesen von ihnen so beschriebenen Zustand für die Anwender von Umweltbildung als „unzumutbar“ bezeichnet und den Verdacht geäußert, daß dahinter bestimmte, nicht sach-bezogene Motive der jeweiligen Autoren stecken.

31 Meine diesbezüglichen persönlichen Erfahrungen der letzten 20 Jahre beziehen sich auf den Bereich der Lehrerausbildung und der universitären Abschlußprüfungen. Dort zeigen sich diese Schwierigkeiten insbesondere, wenn Studierende versuchen, Grundlagen und Konzepte der Umweltbildung selbständig zu erarbeiten. Regelmäßig ist dann studentische Kritik an dem unübersichtlichen Chaos zu hören und des öfteren sind kaum fundierte und reflektierte Positionen das Ergebnis des jeweiligen Selbststudiums.

Das Problem der *Anschlußfähigkeit*³² trifft besonders für interdisziplinäre Konzepte zu, die in der Regel den formulierten Ansprüchen der Umweltbildung entsprechen, und für zukünftige, sich auf die nachhaltige Entwicklung beziehende Themen. Bei diesen Themen müssen zusätzlich inhaltliche Verknüpfungen mit anderen Bereichen und anderen epochal-typischen Schlüsselproblemen (Klafki) geleistet werden, wofür noch erheblicher Entwicklungs- und Praxisforschungsbedarf besteht.³³ In dieser Arbeit können hierzu nur allgemeine curriculare Vorüberlegungen getätigt werden (vgl. 5.10). Den in diesem Unterabschnitt 1.1.2 skizzierten internen Problemen der schulischen Umweltbildung soll also mit verstärkten konzeptionellen Anstrengungen begegnet werden, die die didaktische Stagnation durch integrierte, anschlussfähige Konzepte zu überwinden versucht.

1.1.3 Lokale Perspektiven und ihre Probleme

Anschlußfähigkeit soll hier jedoch nicht als Anpassung an bestehende schulische Strukturen und Bedingungen verstanden werden (vgl. 1.3), denn die mangelnde Anschlußfähigkeit von Konzepten hat auch, vielleicht sogar primär, politische, also ‚externe‘ Ursachen: Die bisher kaum reformbereite Bildungs- und Schulpolitik und die immer noch weitgehend fehlende oder unzureichende Umweltbildungspolitik versäumten es, die viel kritisierten innerschulischen Strukturen hinreichend zu ändern, einzelschulbezogene Schulentwicklung zu fördern und weitere schulübergreifende infrastrukturelle Voraussetzungen zu schaffen (s. These 1.8).

Dies gilt insbesondere für die Überwindung der Vernachlässigung der regionalen bzw. lokalen Um- und Lebenswelt, der in dieser Arbeit das besondere praxisbezogene Interesse gilt. Gegenüber der wirkungsvollen Bildungsfunktion der Massenmedien im Umweltbereich, die in ihrer Wirkung kaum über bloße „Bewußtseinsbildung im Wohnzimmer“ hinauskommt (vgl. de Haan 1995a), hat lokale Bildungs- und Unterrichtsarbeit die wichtige Funktion komplementärer Ergänzung.

These 1.6 Öffnung der Schule: Die Thematisierung der lokalen bzw. regionalen Umwelt gehört zu den wichtigsten Voraussetzungen einer erfolgreichen und gesellschaftlich wirksamen Umweltbildung.

³² *Anschlußfähigkeit* wird in einer generelleren Bedeutung in 1.2 erläutert und diskutiert.

³³ Eher pragmatisch zu bezeichnende Schritte in diese Richtung wurden von Mitarbeitenden und mir im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung und umweltpädagogischen Beratung von Lehrkräften geleistet, z. B. Becker/Lange u. a. (1996) und weitere Bände einer Reihe

Ob sich die in den letzten Jahren ansatzweise zu beobachtenden reformerischen Tendenzen der Schulentwicklung, wie *Öffnung der Schule*³⁴ und *stärkere Autonomie* durchsetzen werden, ist derzeit schwer zu prognostizieren. Jedenfalls können heranwachsende Schülergenerationen mit der Schule in ihrer gegenwärtigen Verfassung – vielleicht auch mit der real existierenden Umweltbildung in ihrer jetzigen Form – offenbar immer weniger anfangen. In engem Zusammenhang zu These 1.6 steht die folgende These:

These 1.7 Partizipation und Alltagsorientierung: Eine Umweltbildung, die die alltägliche Lebenswelt der Lernenden mit partizipatorischer Ausrichtung erschließt, läßt erwarten, von den Lernenden stärker angenommen zu werden und eine größere Handlungskompetenz zu erreichen.

In Kapitel 3 wird ausführlich gezeigt, daß umfassende Partizipation einen weltgeschichtlichen Trend darstellt, der insbesondere die nachhaltige Entwicklung und die Agenda 21 auf allen Handlungsebenen charakterisiert. Im Rahmen dieser Arbeit interessiert vorrangig die lokale bzw. regionale Ebene, die meinen eigenen langjährigen Praxiserfahrungen entspricht.

Gerade für einen lokalen Ansatz der Umweltbildung mit seiner potentiellen Handlungs- und Alltagsorientierung bieten Prozesse der LA 21 (s. 3.4 und 3.5) im Zuge einer nachhaltigen Stadt- oder Gemeindeentwicklung erheblich verbesserte Entfaltungsmöglichkeiten. Es stellt sich allerdings heraus, daß die breite Nutzung dieser Chancen an einige Voraussetzungen gebunden ist, die auch schon für die bisherige Umweltbildung galten. Dieser Gedanke, der meinen Erfahrungen in Osnabrück entspricht, kommt in der folgenden These zum Ausdruck, die in den Kapiteln 2, 3 und 5 aus verschiedenen Gesichtspunkten entfaltet und diskutiert wird:

These 1.8 Lokale (Umwelt)Bildungspolitik: Eine Breitenwirkung kann Umweltbildung auf lokaler Ebene nur dann erzielen, wenn eine lokale bzw. regionale (Umwelt)Bildungspolitik und (Umwelt)Politik fördernde, überschulische pädagogische Infrastrukturen aufbaut werden.

Die Chancen und Herausforderungen können sonst leicht zu einer Überforderung werden, wenn es nicht gelingt, die Schulen und Bildungseinrichtung auf verschiedenen Ebenen und mit wohl beträchtlichem Aufwand zu unterstützen (5.8 und 5.10). Dies ist der Hauptzweck meiner praktischen Arbeit in Osnabrück (s. Becker 1998b u. 2000a). Neben der lokalen Infra-

didaktischer Materialien lokalen Inhalts. Dies soll mit wechselnden lokalen Themenfeldern langfristig fortgesetzt und konzeptionell weiterentwickelt werden (s. Becker 2000a).

34 Vgl. auch Becker (1995b u. 1996c).

struktur gilt es schließlich auch, die subjektiven, professionellen Voraussetzung bei den Lehrkräften zu schaffen:³⁵

These 1.9 Kompetente Lehrkräfte: Eine qualifizierte und systematische Aus- und Fortbildung im Bereich Umweltbildung mit lokaler Orientierung ist unverzichtbare Voraussetzung erfolgreicher Umweltbildung in den Schulen.

1.2 Anschlußfähigkeiten und Resonanzen

Im Anschluß an These 1.5 ergeben die folgenden Überlegungen eine allgemeinere Perspektive für eine gesellschaftlich erfolgreiche Umweltbildung. Das derzeitige gesellschaftliche Umfeld bzw. das ‚geistige Klima‘ ist – trotz häufiger politischen Bekundungen – noch nicht hinreichend dafür entwickelt, aus den kaum bestrittenen ökologischen und gesellschaftlichen Krisendiagnosen die politischen und bildungspolitischen Konsequenzen ziehen zu können, ohne die die Umweltbildung als pädagogisches Handeln ihr Potential kaum entfalten und zur Wirkung kommen lassen kann. Der zunehmende und einseitige Ökonomismus im politischen Denken („Wirtschaftsstandort Deutschland“ u. ä.) stellt sogar einen Gegentrend dar. Diese Situationseinschätzung trifft erst recht für die Perspektive einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu.

These 1.10 Gesellschaftliche Anschlußfähigkeit: Die Verbreitung und erfolgreiche Wirkung der Umweltbildung hängt auch von ihrer Anschlußfähigkeit an Trends in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen ab.

Es gilt, in verschiedenen Bereichen unterstützungswürdige gesellschaftliche Tendenzen aufzuspüren, die für eine zukunftsorientierte Umweltbildung förderlich sein könnten und die selbst von Umweltbildung unterstützt werden. Dabei gilt es, das Problem einer bloßen Anpassung an die Gesellschaft in denjenigen Aspekten zu verhindern und zu reflektieren, die zu den Ursachen der Krisenphänomene gehören, zu deren Beseitigung gerade die Umweltbildung beitragen will. In der vorliegenden Arbeit werden in

³⁵ Dieses Thema wird in der vorliegenden Arbeit nur am Rande behandelt, beispielsweise im Zusammenhang mit Partizipationsprozessen (Kapitel 3), Schlüsselkompetenzen (5.6) und lokaler Curriculumentwicklung (5.9). Z. B. in Becker (1996a u. 1997d) habe ich für eine Lehreraus- und Lehrerfortbildung plädiert, die auf (lokale) Umweltbildung und Schulentwicklung vorbereitet.