



Bei der folgenden pdf-Fassung von **Kap. 2** handelt es sich um kurzen Auszug (Einleitung, Anfangsabschnitte und Schlusskapitel) dieses Buches, der inhaltlich mit der gedruckten und veröffentlichten Fassung identisch ist.

Aus technischen Gründen gibt es Abweichungen beim Zeilen- und Seitenumbruch! (am Ende ca. 1 Seite weniger als die Druckfassung)

Vorangestellt ist das Inhaltsverzeichnis des Buches.

Die gedruckte Originalfassung des Buches ist beim Autor zu einem stark reduzierten Preis erhältlich!

s. Homepage www.umweltbildung.uni-osnabrueck.de/becker

[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

2. Von der Umwelterziehung zur ‚Umwelt-Bildung‘

Die über fünfundzwanzig Jahre alte Geschichte der Umweltbildung, die zahlreiche, z. T. sehr unterschiedliche umweltpädagogische Konzepte hervorgebracht hat, soll in diesem Kapitel primär als Ausdruck von Kreativität und Vielfalt betrachtet werden. Diese pluralistische Grundhaltung¹ schließt Kritik nicht aus, es geht aber nicht um eine unfruchtbare Abgrenzung eines zu präsentierenden eigenen Konzeptes von bisherigen Ansätzen, die als defizitär oder falsch abgelehnt werden.² Ziel ist vielmehr ein tragfähiges integriertes Rahmenkonzept, das eine mehrdimensionale, plurale Binnenstruktur besitzt und unterschiedliche, begründbare Varianten zuläßt, ja fördert.³ Damit bieten sich – unter zu klärenden Bedingungen – größere Chancen, auf verschiedenen Wegen unterschiedliche Adressatengruppen wirksam anzusprechen und damit einen wirklichen Beitrag zur Bewältigung der Ökologischen Krise zu leisten.

Die Grundlagen für ein solches Rahmenkonzept, das im Verhältnis zu vorliegenden Einzelkonzepten auf einer Metaebene angesiedelt sein wird, sollen hier durch eine problem-, theorie- und praxisgeschichtliche Rekonstruktion⁴ der Umweltbildung gewonnen werden. Aus dem gegenwärtigen

-
- 1 Sie wurde in 1.4 vorläufig begründet (These 1.13). Unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten wird der Pluralismus als mögliche grundlegende Position für die Umweltbildung in 2.6.4 thematisiert und auf einer generelleren Ebene begründet (s. 2.6.5).
 - 2 Dies in der Literatur verbreitete Muster hat zur unübersichtlichen konzeptionellen Gesamtsituation der Umweltbildung beigetragen, die die Verbreitung, Aneignung und erfolgreiche Anwendung der Umweltbildung erschwert hat (These 1.4 in 1.1.2 und Fußnote 27).
 - 3 Reißmann (1996) sieht in einem Umweltbildungskonzept im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung die Möglichkeit, leichter verschiedene bisherige Einzel(grund)konzepte der Umweltpädagogik von der Naturerlebnispädagogik bis zur kulturorientierten Umweltbildung zu integrieren. Eine in der Konsequenz ähnliche Position werde ich am Ende dieses Kapitel 2 vorbereiten und in Kapitel 5 im Kontext der Nachhaltigkeit genauer begründen.
 - 4 Die folgenden methodischen Überlegungen zur Rekonstruktionsarbeit dieses Kapitels nehmen anregend Gedanken auf, die Hansmann und Marotzki (1988b, S. 10-12) in ihrem zweibändigen Projekt *Diskurs Bildungstheorie* mit dem problemgeschichtlichen und systematischen Zugang zugrundegelegt haben (s. Fußnote 99 in diesem Kapitel), unterscheiden sich jedoch in den unterschiedlichen Problemstellungen. Die Rekonstruktion der beiden Autoren bezieht sich ausschließlich auf Theorien und Diskurse, die nur bedingt ein Spiegel der realen Praxis darstellen. Auch in meiner eigenen Rekonstruktion kann die reale Praxis der Umweltbildung nicht systematisch berücksichtigt werden. Meine darüber einfließenden Aussagen und Bewertungen entspringen meinem guten Überblick über diese Praxis, der sich aus folgenden Quellen speist: Beschreibungen in der Literatur, zwanzigjährige Einbindung in die überregionale Kommunikation über Umweltbildung, die ebenso langen eigenen Erfahrungen im Bereich Hochschule, Lehreraus- und -fortbildung sowie Verbindungen zur schulischer Praxis in Osnabrück. Dies alles führte zur ständigen Reflexion und Veränderung meiner eigenen beruflichwissenschaftlichen Praxis und Theorieentwicklung. Ein sehr viel weitergehendes Verständnis von Rekonstruktion der Umweltbildung ließe sich aus dem *Methodischen Kulturalismus* ableiten. Die

Stand der Diskussion (Umweltbildung im Kontext der nachhaltigen Entwicklung bzw. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung) ergeben sich einerseits Rückfragen an frühere Entwicklungen und Positionen, neue Sichtweisen und Interpretationen. Dadurch kann eine erweiterte, reflektierte Rekonstruktion der eigenen Geschichte erfolgen. Andererseits kann aus der Problem- und Konzeptgeschichte der Umweltbildung ihre gegenwärtige Problemlage besser verstanden werden. Eine Aufarbeitung der Geschichte führt zu Erinnerungen und bietet auch Gesichtspunkte, die bei einer ständig und schnell voranschreitenden Konzeptdebatte leicht in Vergessenheit geraten. Diese Gefahr der Geschichtslosigkeit besteht meiner Ansicht nach beim derzeitigen Übergang zur *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Dies ist aus meiner Sicht einer der Gründe, den Begriff *Umweltbildung* weiter zu verwenden (s. auch 5.1.3).

Da diese Rekonstruktion gleichzeitig mit der Intention der Verbreiterung der geistigen und gesellschaftlichen Basis der Umweltbildung verknüpft wird, muß der übliche Horizont des Umweltbildungsdiskurses überschritten werden, um auch ‚externe‘ Maßstäbe und Impulse sowie Anschlußfähigkeiten im Sinne von 1.2 an gesellschaftliche Tendenzen und Diskurse zu finden. Die erste und wichtigste Erweiterung des Horizontes einer wechselseitigen Rekonstruktion erfolgt in Richtung allgemeiner Bildungstheorie (vor allem in 2.6), die sich seit Mitte der 80er Jahre selbst in einer Phase der Rekonstruktion befindet. Eine solche bildungstheoretische Rekonstruktion kann jedoch im Sinne einer Anschlußfähigkeit nur gelingen, wenn auch die historischen Konzepte der Umweltbildung unter bildungstheoretischen Aspekten untersucht werden.

Der Bildungsdiskurs greift seinerseits einige externe, also außerhalb der Erziehungswissenschaften geführte Diskurse auf, denen sich die Umweltbildung erst ansatzweise gewidmet hat oder in jüngster Zeit zuzuwenden beginnt (Pluralismus, Konstruktivismus, Postmodernismus, Systemtheorie u. a.). Durch eine Verknüpfung von Bildungstheorie und Umweltbildung wird meiner Auffassung nach ein wichtiger Beitrag zur modernisierenden Rekonstruktion der allgemeinen Bildungstheorie geleistet: Über die Umweltbildung wird die fundamentale Bedeutung des bislang weitgehend ignorierten Mensch-Natur-Verhältnisses oder gar der Nachhaltigkeitsproblematik für die Bildungstheorie deutlich. Insbesondere gilt dies für die wissenschafts- und erkenntnistheoretischen sowie naturphilosophischen Diskurse (vgl. dazu auch Kapitel 4), für die Partizipation (Kapitel 3) und Urbanität sowie die Lokalität/Regionalität (2.8 und 3.4). Sie haben im Umweltbildungs- und Nachhaltigkeitsdiskurs bereits größere Bedeutung erlangt und zählen deshalb zu den „basalen Theoremen“ der gesellschaftlichen Zukunftsentwicklung im Sinne von de Haan (vgl.

hohen Ansprüche einer normativen Begründung aus der Lebenspraxis scheinen angesichts der Diversität dieser Lebenspraxis jedoch kaum einlösbar zu sein.

These 1.11 in 1.2).⁵ Die diagnostizierten ‚naturtheoretischen‘ Defizite der Bildungstheorie⁶ gelten auch für die wichtigsten Traditionen des Bildungsdenkens auf Basis der Kritischen Theorie, die sich weitgehend auf gewünschte Gesellschaftsveränderungen, auf grundlegende Merkmale einer neuen Gesellschaft oder auf noch nicht eingelöste alte Versprechen der Moderne bzw. Aufklärung beschränken. Soweit die nachhaltige Entwicklung in ihren Konsequenzen einen grundlegenden Bruch mit der bisherigen Entwicklung impliziert, der eine menschliche Zukunftsentwicklung erst möglich macht, muß dies auch entsprechende Konsequenzen für die Bildung haben. Bildung für nachhaltige Entwicklung (s. 1.1) muß ein Kernbereich, wenn nicht sogar der zentrale Bereich eines neu verorteten allgemeinen Bildungsverständnisses werden. Nur so kann Bildung(stheorie) im Sinne einer eigenständigen Bestimmung ihrer subjektkonstituierenden Funktion zur Zukunftsfähigkeit und -entwicklung beitragen. Der historische Bruch ist jedoch nur durch ein Anknüpfen an bisherige Bildungsverständnisse und ihre Weiterentwicklung oder Transzendierung zu erreichen.

Für eine Rekonstruktionsarbeit, die die verschiedenen genannten komplexen Bezüge und Wechselwirkungen berücksichtigt und die in Kapitel 5 mit dem Diskurs um eine (Umwelt)Bildung im Kontext der nachhaltigen Entwicklung sowie den Erkenntnissen der Kapitel 3 und 4 fortgesetzt wird, gibt es kein einfaches oder eindeutig begründbares Modell. Auch eine Dialektik zwischen systematischer und problemgeschichtlicher Aneignung im Sinne von Hansmann und Marotzki, kommt hier nicht in Betracht.⁷

5 Der Dimension *Urbanität* (s. Fußnote 5) wurde kein eigenes Kapitel gewidmet, sie kommt an verschiedenen Stellen vor, z. B. in 2.8, (s. auch Becker 1991d, 1994b, 1996b, 1997b und 1998a). Ähnliches gilt für die Dimension *Regionalität und Lokalität*, die konstitutiver Bestandteil einer großen Zahl von eigenen Veröffentlichung ist, die in dieser Arbeit an verschiedenen Stellen zitiert oder erwähnt werden.

6 Damit sind alle grundlagentheoretischen Aspekte gemeint, die das Verhältnis zur Natur betreffen: Naturphilosophie, Wissenschafts- und Erkenntnistheorie hinsichtlich Natur u. ä. Hilgenheger (1997b) spricht von einem „antinaturalistischen Vorurteil“, das er aus der Geschichte des Naturverhältnisses begründet. Eine z. T. stark auf die innere und äußere Natur bezogene Argumentation findet sich in großen Teilen der historischen Reformpädagogik (vgl. Ludwig 1997).

7 Der systematische, d. h. von den aktuellen Problemen der ökologischen Krise bzw. der nachhaltigen Entwicklung ausgehende, nicht-affirmative und der theorie- und problemgeschichtliche Zugang fallen hier weitgehend zusammen. Denn bei den ökologischen Problemlagen handelt es sich immer um nicht eindeutig bestimmte Sichtweisen (Wirklichkeitskonstruktionen, s. Kapitel 4), die sich als argumentative Grundlagen auch in der Entwicklung und Praxis der Umweltbildung niederschlagen. Eine historisch erheblich weiter ausholende problem- und theoriegeschichtliche Rekonstruktion der Umweltbildung wäre in dem Sinne denkbar, daß man sie als Rekonstruktion des Verhältnisses von Pädagogik und Natur (genauer gesagt: den gesellschaftlichen Naturverhältnissen, s. 2.4 und 4.1) versteht. Diese Rekonstruktion würde insbesondere in der historischen Pädagogik der Aufklärung, der Reformpädagogik, der naturwissenschaftlichen Bildung, aber auch der nationalsozialistischen Pädagogik reichhaltiges Material finden. Dies kann hier nicht ausgeführt werden – vgl. die Ansätze bei Trommer (1993) und Hilgenheger (1997b).

Ich habe mich für folgende Schritte der Rekonstruktion entschieden, die zunächst im Überblick entlang der Gliederung in acht Abschnitten dieses Kapitels⁸ dargestellt werden:

In 2.1 werden einige Aspekte der Bildungstheorie Klafkis in der 1985 erstmals vorgelegten und 1991 überarbeiteten Fassung kurz vorgestellt. Daraus werden vorläufige Leitlinien abgeleitet, um in den historisch vorfindbaren umweltpädagogischen Konzepten bildungsbedeutsame Aspekte zu identifizieren. Umgekehrt sollen aus der Aufarbeitung des Umweltbildungsdiskurses Kritiken und Folgerungen für eine moderne Bildungstheorie abgeleitet werden. Für diese wechselseitige Rekonstruktionsarbeit von Umweltbildung und Bildungstheorie/Theorie der Allgemeinbildung erscheint mir der Ansatz von Klafki deshalb besonders geeignet, weil er inhaltliche Anknüpfungspunkte zur Umweltbildungsdebatte (s. 2.1) und den Vorteil einer weiten und unangefochtenen⁹ Verbreitung im Schulbereich in der pädagogischen und bildungspolitischen Fachöffentlichkeit sowie bei der Konkretisierung auf didaktische Fragenkomplexe bietet.¹⁰

Die erste Phase der Geschichte der Umweltbildung wird durch die frühe schulische Umwelterziehung und ihre Kritik sowie durch die alternativen Ansätze des *Ökologischen Lernens* und der *Ökopädagogik* geprägt. Diese sehr unterscheidenden und z. T. heftig bekämpften Ansätze eint zwar weitgehend ein instrumentelles Verständnis von Pädagogik, gleichwohl kann man einzelne bildungsrelevante Argumentationen und Aspekte identifizieren (2.2). Mitte der 80er Jahre finden sich die ersten Diskurse und Ansätze innerhalb der Umweltbildung, die man als explizite Vorstufen möglicher weitergehender bildungstheoretischer Konzepte interpretieren kann (2.3). In Abschnitt (2.4) stelle ich meine damalige Perspektive einer ökologisch orientierten Bildung (Becker 1986a) vor, aus der sich bereits eine erste konstruktive Kritik an dem kurz zuvor vorgelegten bildungstheoretischen Ansatz von Klafki formulieren läßt. Schon etwas früher entstanden von erziehungswissenschaftlicher Seite neben dem Umweltbildungsdiskurs der ersten Phase die ersten umfassender verstandenen Ansätze ‚ökologischer Bildungstheorien‘. Sie hatten eine anthropologische (Kern/Wittig 1982 u. 1985) oder

8 Für die Einteilung und die Zuordnung einzelner Ansätze oder konzeptioneller Strömungen in diesem Abschnitt sowie die Reihenfolge der textlichen Darstellung gibt es keine eindeutigen Kriterien. Dies beeinträchtigt zwar die problembezogene Rekonstruktion nicht, könnte aber die Nachvollziehbarkeit erschweren.

9 Auf die von Giesecke (1997) mit 12jähriger Verzögerung vorgetragene Fundamentalkritik werde ich in 5.7 eingehen.

10 Dies ist ein entscheidender Unterschied zu etlichen anderen Ansätzen und Beiträgen zur Bildungstheorie und ist wohl mit ein Grund für die weite Verbreitung seiner im übrigen verständlich formulierten Theorie. Didaktische Aspekte werden in dieser Arbeit allerdings nur am Rande behandelt.

systemökologische (Huschke-Rhein 1984ff) Basis, fanden jedoch wenig Resonanz (2.5).

Die Wiederaufnahme der allgemeinen Bildungsdiskussion fand vor dem Hintergrund des Wilhelm-von-Humboldt-Gedenkjahres ebenfalls Mitte der 80er Jahre einen ersten Höhepunkt. Zunächst gab es einige eher pragmatische und bildungspolitische Entwürfe, die in der Tradition der abgebrochenen Bildungsreform der 70er Jahre standen und die Ökologie als neues wichtiges Thema definierten (z. B. auch Klafki). Danach gab es unterschiedliche Rekonstruktionsversuche für neue kritische Bildungstheorien.¹¹ Sie waren teilweise von systemtheoretischen, postmodernistischen und schließlich konstruktivistischen (vgl. Kapitel 4) Sichtweisen und Debatten geprägt, die sich in mehreren Sammelbänden und Monographien seit Ende der 80er Jahre niederschlugen. Diese Diskurse führten zu einer kritischen Differenzierung der Fragestellungen einer neuen Bildungstheorie. Ökologie oder gar Nachhaltigkeit spielten jedoch allenfalls am Rande eine Rolle (2.6).

Seit Anfang der 90er Jahre werden für die Umweltbildung Bilanzen gezogen und neue innovative Ideen entwickelt. Die Darstellung in Abschnitt 2.6.5 unterscheidet einige seither entstandene oder weitergeführte Entwicklungsstränge, z. B. kommunikative, kulturorientierte, politisch-ökonomische und naturbezogen-ganzheitliche. Den hier im Zentrum des Interesses stehenden lokalen bzw. städtischen Konzepten der Umweltbildung wird ein eigener Abschnitt 2.8 gewidmet. In diesen beiden Abschnitten werden auch einige wichtige Querverbindungen zu anderen Diskursen und zum Fortgang der allgemeinen Bildungsdiskussion erwähnt bzw. hergestellt.

Der abschließende Abschnitt dieses Kapitels (2.9) stellt eine Zwischenbilanz dar, in dem auch modifizierende Konsequenzen für den bildungstheoretischen Ansatz Klafkis gezogen werden. Die Rekonstruktion wird in Kapitel 5 unter Einbeziehung der Kapitel 3 und 4 sowie des seit etwa 1995 geführten Diskurses um eine nachhaltige Umweltbildung bzw. eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung fortgesetzt. Zusammenfassend und als Konkretisierung der Thesen 1.10 und 1.13 läßt sich folgende These formulieren, der zunächst in diesem Kapitel nachgegangen wird:

These 2.1 Eine problem-, theorie- und praxisgeschichtliche Rekonstruktion der Umweltbildung als integrierte, plurale und anschlussfähige Rahmentheorie muß neben den relevanten Diskussionssträngen der Umweltbildung die bildungstheoretische Debatte rezipieren, aber auch relevante gesellschaftliche Trends berücksichtigen.

11 Die Bezeichnung *kritisch* wird dabei vorläufig in einem weiten, gesellschaftskritischen Sinne verstanden, d. h. Bildung steht im Kontext des Zieles einer vernünftigen Gesellschaft mit mündigen Bürgerinnen und Bürgern und nimmt auch verschiedene ältere Theorietradi-

Da es sich in diesem Kapitel zeigen wird, daß sich bei vielen Konzepten zumindest einzelne bildungsorientierte Elemente identifizieren lassen, kann man als Konsequenz der Rekonstruktion folgende These formulieren:

These 2.2 In der Geschichte der Umweltbildung ist ihre bildungstheoretische Fundierung angelegt.

2.1 Klafki: Epochaltypische Schlüsselprobleme

Der Ausgangspunkt von Klafki ist die kritische Aneignung des historischen bürgerlichen Bildungsdenkens der deutschen Klassik in Deutschland mit seiner aufklärerischen Zentralidee der umfassenden, d. h. theoretischen, praktischen (moralischen) und ästhetischen Vernunft im Sinne von Kant, seinen „gesellschafts- und politikkritischen“ Momenten und den zum Teil bis heute nicht eingelösten Ansprüchen. Klafki diagnostiziert lediglich zwei Hauptdefizite: keine gleichberechtigte Berücksichtigung des weiblichen Geschlechts und fehlende Reflexion des Zusammenhangs von Bildung und Gesellschaftsstruktur. Gegen alle Kritiken und Ersatzbegriffe hält Klafki an der Bedeutung und Notwendigkeit eines aktualisierten Bildungsbegriffs fest, zuletzt auch gegen postmodernistische Versuche, das Ende der Aufklärung zu verkünden (Klafki 1990): Als übergreifende pädagogische Zielkategorie sollen mit (s)inem Bildungsbegriff alle pädagogischen Einzelüberlegungen, -bemühungen und -aktivitäten begründet, verantwortet und so ein unverbundenes Neben- und Gegeneinander vermieden werden. Es bleibt zu prüfen, ob oder wie weit dieser Bildungsbegriff auch für die derzeitige unübersichtliche Situation der Umweltbildung, die von sich widersprechenden Konzepten geprägt ist, Bedeutung und eine integrierende Funktion gewinnen kann. Außerdem ist zu klären, inwieweit umgekehrt die Umweltbildung Rückwirkungen auf den Bildungsbegriff hat oder haben muß.

Als erste von insgesamt neun *Grundbestimmungen* seines neuen Allgemeinbildungskonzeptes formuliert Klafki:

Es ist die Einsicht in den dialektischen Zusammenhang zwischen den personellen Grundrechten, wie sie etwa die Menschenrechtsdeklaration der Vereinten Nationen und der Grundrechtskatalog unserer Verfassung umschreiben, und der Leitvorstellung einer fundamental-demokratischen gestalteten Gesellschaft, einer konsequent freiheitlichen und sozialen Demokratie. Erst in diesem Rahmen können auch die Herausforderungen, die sich aus der Weiterentwicklung der Industriegesellschaft für die Theorie und Praxis einer neuen

tionen, also Kritische Theorie der Frankfurter Schule, Kritische Erziehungswissenschaft und Teile der marxistisch-materialistischen Ansätze auf (vgl. auch Sünker/Krüger 1999).

Allgemeinbildung ergeben, angemessen interpretiert und konstruktiv beantwortet werden. (Klafki 1993, S. 51)

Da signifikante gesellschaftliche Defizite, etwa hinsichtlich der ökologischen Krise, auf dieser grundlegenden Ebene – etwa als Verhältnis zu Natur und Umwelt – nicht erscheinen, ist nach der historischen Angemessenheit dieses Bildungsverständnisses zu fragen.

Konsequent formuliert Klafki als zweite Grundbestimmung, daß Bildung im wesentlichen heute „als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten“ verstanden werden muß, die wiederum untereinander zusammenhängen: Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit.¹² Auch hier wird das Verhältnis zur Natur und Umwelt ignoriert.

Die dritte Grundbestimmung „Allgemeinbildung/allgemeine Bildung“ wird – in Abgrenzung zu konservativen Elitavorstellungen und qualifikations- oder rein wissenschaftsorientierten Modernisierungskonzepten – durch drei Bedeutungsmomente (Klafki 1993, S. 54) bestimmt: Bildung für alle, Bildung im Medium des Allgemeinen, Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten (Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit). „Bildung für alle“ ist nicht nur ein einzulösendes Bürgerrecht und Voraussetzung von Selbstbestimmung, sondern auch unbedingte Voraussetzung der anderen Grundfähigkeiten.

Die „Bildung im Medium des Allgemeinen“ als zweites Bedeutungsmoment von Allgemeinbildung ist für Klafki ihre inhaltliche Bestimmung, die im Unterschied zum früher üblichen verbindlichen Kanon von (z. T. bildungsbürgerlichen) Kulturinhalten, heute auf dem Stand eines „kritischen, historisch-gesellschaftlich-politischen und zugleich pädagogischen Bewußtseins“ universal beantwortet werden muß: Allgemeinbildung heißt, „ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller und die Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“. Diese „Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und vermutlichen Zukunft“ (Klafki 1993, S. 56) als „verbindlicher Kern des Gemeinsamen“ muß im Sinne einer „Verständigung über die gesamtgesellschaftlich-politische, meistens globale Bedeutsamkeit solcher Schlüsselprobleme als ein im Prinzip unabschließbarer Diskussionsprozeß im nationalen und internationalen Rahmen verstanden werden“ (Klafki 1995b, S. 34).¹³ Daß Schlüsselprobleme nicht eindeutig

12 Einen interessanten Zusammenhang dieser Fähigkeiten gibt es zum *Lernbericht* des Club of Rome (Botkin/Elmandjra/Malitz 1979) – vgl. 2.2.1 und Fußnote 26 in diesem Kapitel.

13 Zum Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie s. auch die Aufsätze des gleichnamigen Sammelbandes von Pleines (1987) und von Huschke-Rhein (z. B. 1986), dessen systemischer Ansatz in 2.5.2 vorgestellt wird. Klafki entwickelt hier seinen aus den 50er

bestimmbar sind, zeigt Klafki selbst: seit 1985 hat sich seine Systematik, Anzahl und Reihenfolge der Problemkreise mehrfach geändert. Diese inhaltliche Neubestimmung markiert immerhin einen erheblichen Fortschritt in der Entwicklung moderner Bildungstheorien.

Eines der Schlüsselprobleme Klafkis ist die „Umweltfrage“¹⁴, die er als Frage nach der „Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung“ (Klafki 1993, S. 58) definiert.¹⁵ Die schrittweise Entwicklung von Problembewußtsein, Einsicht in die Notwendigkeit alternativer Technologien und umweltschonendem Verhalten sowie permanenter demokratischer Kontrolle sind die wichtigsten Ziele, die in der Schule so weit wie möglich in Form handlungsorientierter Projekte in Angriff genommen werden sollen. Dies entspricht durchaus verbreiteten Zielkatalogen damaliger Umweltbildung, repräsentiert jedoch kein fundamentales Verständnis der Ökologischen Krise.

Für die bildungstheoretische Fundierung der Umweltbildung ist der folgende Gedanke Klafkis wichtig: Bei der Beschäftigung mit Themen aus dem Bereich der epochaltypischen Schlüsselprobleme geht es ihm „nicht nur um die Erarbeitung jeweils problemspezifischer, struktureller Erkenntnisse, sondern auch um die Aneignung von Einstellungen und Fähigkeiten, deren Bedeutung über den Bereich der jeweiligen epochaltypischen Schlüsselprobleme hinausreicht“ (Klafki 1993, S. 63): Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie, vernetztes Denken. Darauf wird ausführlich in 5.6 im Kontext des neueren Diskurses über (Schlüssel)Kompetenzen und Fähigkeiten eingegangen.¹⁶

Die zentrale Stellung der epochaltypischen Schlüsselprobleme darf aber nicht im Sinne eines neuen Omnipotenzanspruchs der Pädagogik verstanden

Jahren stammenden Ansatz einer *Kategorialen Bildung*, die einen Weg zwischen „materialen“ und „formalen“ Bildungstheorien zu gehen beansprucht (vgl. Klafki 1978, S. 74ff). Die Diskussion über Postmoderne (2.6.3), Pluralismus (2.6.4) und Konstruktivismus (Kapitel 4) wird zeigen, daß der Punkt der Bestimmbarkeit von Gemeinsamkeit nicht mehr selbstverständlich ist, z. T. sogar abgelehnt wird, zumindest jedoch differenziert betrachtet werden muß: Es zeichnet sich ab, daß es auch um die Bestimmung der Grenzen der Gemeinsamkeiten geht, d. h. auch um die Akzeptanz von Unterschieden als wichtige permanente Aufgabe von Bildung.

14 Weitere Schlüsselthemen Klafkis: Friedensfrage; Nationalitätsprinzip, Internationalität und Interkulturalität; wachsende Weltbevölkerung; gesellschaftlich produzierte Ungleichheiten; Verhältnis der Industriegesellschaften zu den sog. Entwicklungsländern; Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien; menschliche Sexualität und Geschlechterverhältnis.

15 In der ersten Fassung von 1985, die den Titel „Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts“ hatte, gab es eine größere Zahl von Problemstellungen (Klafki 1985b, S. 21). Darüber hinaus hat Klafki (1997, S. 14-18) ansatzweise auch eine Verbindung zur Debatte um nachhaltige Entwicklung hergestellt, ohne seine Grundsatzposition zu verändern.

16 Damit bietet Klafkis Ansatz einen weiteren Vorteil: Vergleichs- und Anschlußmöglichkeiten zur Debatte um Schlüsselkompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung.

werden, die komplexen Weltprobleme allein pädagogisch lösen zu können oder Lösungen mit eingebauter Erfolgsgarantie vermitteln zu wollen. Klafki äußerte sich dazu sinngemäß wie folgt: Konkrete Praxisbeispiele können immer nur Teilaspekte oder -bereiche von Schlüsselproblemen behandeln. Es geht darum, jeweils ein Stück weit in die Struktur der Schlüsselprobleme oder ausgewählte Teilaspekte einzudringen, vorliegende oder neue Lösungsvorschläge zu begreifen und zu erörtern, Vorsicht gegenüber Patentlösungen zu wecken, eigene Betroffenheit und überindividuelle Bedeutsamkeit zu erkennen, Mut zu kreativem und gleichwohl selbstkritischem Mitdenken über Lösungsmöglichkeiten und zum ersten Erproben zu wecken und zu stärken sowie Wege aus der Hilflosigkeit zu weisen. Elementare Handlungserfahrungen können vor allem auf folgenden Ebenen erfolgen:

- Lerngruppe
- Schule (innere und äußere Gestaltung)
- kritisches und konstruktives Hineinwirken in das kommunale und regionale Umfeld, in Ausnahmefällen sogar in entferntere Gebiete.

Das erreichbare Niveau der Thematisierung hängt vom didaktischen Bewusstseinsstand der Lehrkräfte und den Ausgangsbedingungen der Lernenden und dem jeweiligen konkreten schulischen Kontext ab (Klafki 1995b, S. 36-41).

Als letzten Gesichtspunkt möchte ich die „Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ nennen: Klafki versteht darunter die Bildung der kognitiven Möglichkeiten, der handwerklich-technischen Produktivität, der zwischenmenschlichen Beziehungsmöglichkeiten (Sozialität), der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit und der ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit. Diese Grunddimensionen unterliegen einer historischen Entwicklung. Sie sind im Sinne des Rechtes auf „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ unverzichtbar.¹⁷ Mit Einschränkung fragwürdig und überprüfungswürdig erscheint die Bestimmung dieser Grunddimension als „polare Ergänzung“ (Klafki 1993, S. 69) zu der Konzentration auf die Schlüsselprobleme.

2.2 Der Beginn der Umweltbildung

Nach einigen konzeptionellen Vorläufern einer schulischen

¹⁷ Auch hier gibt es Unterschiede zu der Fassung aus dem Jahre 1985, bei der stärker die verschiedenen fachlichen Zugänge als polare Ergänzungen zu den Schlüsselthemen im Vordergrund standen (Klafki 1985a, S. 24ff).

Umwelterziehung in den 70er Jahren¹⁸ und mannigfaltigen Aktivitäten auf internationaler Ebene (z. B. bei der interstaatlichen UNESCO-Konferenz *Environmental Education* 1977 in Tiflis)¹⁹ fand 1978 in München eine Arbeitskonferenz zu Aufgaben der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland und ihren Nachbarstaaten statt, die die Beschlüsse von Tiflis (41 Empfehlungen) für ihre Staaten in Form von Empfehlungen für verschiedene Bildungsbereiche einschließlich der Massenmedien konkretisierten.²⁰ Auf dieser Basis gab die Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik (KMK) im Oktober 1980 eine Empfehlung zur flächendeckenden Einführung der Umwelterziehung im Bereich der allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland (KMK 1980)²¹:

Für den einzelnen und die Menschheit insgesamt sind die Beziehungen zur Umwelt zu einer Existenzfrage geworden. Es gehört daher auch zu den Aufgaben der Schule, bei jungen Menschen das Bewußtsein für Umweltfragen zu erzeugen, die Bereitschaft für den verantwortlichen Umgang mit der Umwelt zu fördern und zu einem umweltbewußten Verhalten zu erziehen, das über die Schulzeit hinaus wirksam bleibt. (KMK 1982)²²

Die auf dieser Basis ausgearbeiteten Konzepte (s. 2.2.2) wurden schon bald einer z. T. sehr grundsätzlichen Kritik konkurrierender umweltpädagogischer

-
- 18 Bereits in den 70er Jahren wurde bei Lehrplanrevisionen in einigen Bundesländern und in einzelnen Fächern der Umweltgedanke berücksichtigt. Die damalige sozial-liberale Bundesregierung hatte im Rahmen einer erstmals entwickelten umweltpolitischen Programmatik die Bedeutung umweltbewußten Verhaltens als allgemeines Bildungsziel erkannt (vgl. Umweltschutz 1972).
- 19 Über die Einzelheiten dieser Frühgeschichte und der weiteren internationalen Entwicklung bis heute gibt es zahlreiche Darstellungen in der Literatur, aus jüngerer Zeit z. B. Bolscho/Michelsen (1997) und Lob (1997). Breidenbach (1996, S. 200ff) formuliert theoretisch orientiert eine moderat-kritische Sicht, vor allem am instrumentellen Grundverständnis der Umwelterziehung zum umwelt- und entwicklungspolitischen Hintergrund; s. 3.1.1.
- 20 Diese Arbeitskonferenz, die von der Deutschen UNESCO-Kommission, dem Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften der Universität Kiel (IPN) und dem Bayrischen Staatsministerium für Landesentwicklung und Umweltfragen durchgeführt wurde, war die erste Nachfolgeveranstaltung von einem der 68 UNESCO-Mitgliedsstaaten, die 1977 an der Tiflis-Konferenz nebst 30 internationalen Organisationen beteiligt waren (vgl. Eulefeld/Kapune 1979).
- 21 Zur Situation der Umwelterziehung in der DDR, die mit der bundesdeutschen nicht vergleichbar war, s. 2.2.3.
- 22 Dieser Beschluß, der eine Art Grundsatzempfehlung für die zuständigen Bundesländer war, ersetzte den bis dahin gültigen der KMK vom 30.9.1953 über Naturschutz und Landschaftspflege sowie Tierschutz. Die praktische Bedeutung und Umsetzung für die Schule, die bisher nicht aufgearbeitet worden ist, scheint nicht sehr groß gewesen zu sein und hat sich als naturschützerischer und heimatorientierter Unterricht niedergeschlagen; zur damaligen Kritik s. Schmidt P. W. A. 1978. P. Meyer (1986, S. 67ff) u. a. kritisierten später die konzeptionelle Begrenzung auf individuelles Handeln und dazu erforderlich angesehener Aufklärung, die ihrer Auffassung nach auch auf die genannte, weiterwirkende Tradition zurückgeht. Zur Ausbreitung des Umweltthemas in den Lehrplänen der 70er Jahre vgl. Bolscho (1979a u. 1979b). Die Umsetzung des Beschlusses von 1980 in den Bundesländern erfolgte z. T. erheblich später.

Ansätze unterzogen und als Teil einer technokratischen Modernisierungsstrategie des Staates verworfen. Diese Kritiken²³ stammten aus dem Bereich von Konzepten des *Ökologischen Lernens* (2.3.1) und der *Ökopädagogik* (2.3.2), die einen vollständig anderen sozialen und politischen Entstehungshintergrund hatten. Diese Kritiken, die für die 80er Jahre typisch waren, enthielten auch wichtige pädagogische Aspekte, die hier besonders interessieren. Die Rekonstruktion dieser ersten Phase der Umweltbildung ist, trotz der erwähnten Grundsatzkritik und der in 2.2.2 im Detail deutlicher werdenden Mängel, aus folgendem Grund unverzichtbar: die tatsächliche schulische Praxis wird vermutlich bis heute primär von diesen didaktischen Ansätzen der Umwelterziehung als ‚Alltagstheorien‘ von Lehrkräften bestimmt oder bleibt sogar konzeptionell noch hinter diesen Theorien zurück (s. 1.1). Die anstehende Neuorientierung der Umweltbildung wird nur dann Erfolg haben können, wenn es ihr gelingt, im Sinne einer institutionellen Anschlußfähigkeit an die tatsächliche schulische Praxis anzuknüpfen und dazu Elemente eines zu identifizierenden bildungsrelevanten Potentials ausfindig zu machen, das dann ausgebaut werden kann. In 2.2.2 werden exemplarisch Aspekte des Konzeptes von Eulefeld/Frey/Haft (1981) vorgestellt. Zuvor wird auf den *Lernbericht* des *Club of Rome* aus dem Jahre 1979 eingegangen, der eine wichtige Grundlage der frühen Diskussion der Umweltbildung darstellte.

2.2.1 *Der Lernbericht des Club of Rome*

Nach der Buchveröffentlichung „Grenzen des Wachstums“ (Meadows/Meadows 1972), die die öffentliche Meinung stark beeinflusste, hat der herausgebende *Club of Rome* bereits ein paar Jahre danach das „menschliche Dilemma“ als neue Grenze zur Bewältigung der Menschheitsprobleme erkannt (Botkin/Elmandjra/Malitza 1979). Diese Grenze besteht in der Dichotomie zwischen einer wachsenden, selbstverschuldeten Komplexität aller Verhältnisse einerseits und der ‚künstlich‘ schleppenden Entwicklung unserer eigenen Fähigkeiten andererseits. Während die Komplexität von den Autoren als Ausdruck der sich untereinander verstärkenden Problembereiche (Ökologie, Armut, Überbevölkerung, Nord-Süd-Gefälle u. a.) angesehen wird, liegen die Hauptursachen der defizitären Fähigkeitsentwicklung im „Machtmißbrauch“ und strukturellen Barrieren der starren Bildungssysteme. Auf Basis systemtheoretischer Überlegungen wird die Lösung von Seiten des Lernberichts in der Aktivierung des ganzen individuellen und gesellschaftlichen „innova-

23 Sie nahmen z. T. heftige und polemische Formen an: „Etikettenschwindel“; „Erfindung von Pädagogen zur Rettung ihrer Profession“ o. ä. (Ökopädagogik 1984); „versuchte Perfektionierung der Naturbeherrschung“ (de Haan 1984b, S. 78). Die meisten Kritiker unterstellten der Umwelterziehung eine Wirkung, die sich heute als vollkommen unrealistisch erweist. Es gab aber auch massive Gegenkritik (z. B. Mertens 1989, vgl. 2.3.2).

Lernstandorten] entsteht dann, wenn für eine bestimmte, überschaubare Region in dafür geeigneten Räumen ein Informationszentrum für Kinder, Jugendliche und Erwachsene eingerichtet wird, in dem diese – z. B. durch attraktiv gestaltete Ausstellungen – angeregt werden, die Umgebung aktiv zu erforschen und zu erkunden. Ein solches Informationszentrum soll also die Besucher aktivieren, neugierig machen, anregen, die Nahwelt unter historischem, biologischem, geographischem oder geologischem oder auch unter dem Aspekt des Umweltschutzes zu erwandern bzw. zu erkunden (Salzmann 1987b, S. 287f).

2.9 Umriss eines ‚integrierten Konzeptes‘

Die Rekonstruktionsarbeit dieses Kapitels hatte nicht den Zweck ein eindeutiges integriertes Konzept von Umweltbildung zu finden, zumal dies vor dem Hintergrund eines hier favorisierten gemäßigten und verständigungsorientierten Pluralismus im Sinne von 2.6.4 ohnehin nicht möglich ist. Intention war vielmehr, über die geleistete Rekonstruktionsarbeit ein offenes Rahmenkonzept zu suchen, das die wichtigsten bisherigen Ansätze und Diskussionsstränge in einer relativierten Form als Dimensionen umfaßt. Am Ende dieses Kapitels kann es sich jedoch nur um eine Zwischenbilanz handeln, da ein Rahmenkonzept der Umweltbildung unter den Bedingungen der nachhaltigen Entwicklung (Kapitel 5) eine Erweiterung erfahren muß.

Im Umweltbildungsdiskurs gab es nur wenige Versuche, integrierte Konzepte zu entwickeln, die nicht gleichzeitig beanspruchten, andere wesentliche umweltpädagogische Richtungen auszuschließen oder sogar dogmatisch nur die eigene, vielleicht eindimensionale Position für die alleinig richtige zu halten. Zwei Versuche sollen im folgenden vorgestellt werden, der von Pongratz (1995) und der des Niedersächsischen Kultusministeriums (1993).²²¹

Pongratz (1995) entwickelte einen integrativen Ansatz ökologischer Bildung, indem er Leitkategorien unterschied, die für sich noch keine konsistente Grundlage ökologischer Pädagogik sind, aber mit unterschiedlicher Gewichtung in den verschiedenen umweltpädagogischen Ansätzen vorkommen:

1. Verantwortlichkeit: Ökologische Pädagogik als ethischer Appell
2. Betroffenheit: Ökologische Pädagogik als heilsamer Schock
3. Handlungsfähigkeit: Ökologische Pädagogik als Verhaltensorientierung
4. Informiertheit: Ökologische Pädagogik als Wissenserwerb
5. Ganzheitlichkeit: Ökologische Pädagogik als Integrationsversuch

²²¹ Als weiteren Versuch der Integration kann man auch den Ansatz von Reißmann (1996 und 1998a) verstehen („Entwurf eines Rahmenkonzeptes“), der schon die Nachhaltigkeitsdebatte einbezieht. Auf diesen Ansatz wird in 5.6.5 im Kontext des Diskurses über Schlüsselkompetenzen eingegangen. Reißmann ist im Niedersächsischen Kultusministerium schon viele Jahre für Umweltbildung zuständig.

6. Wahrnehmungsfähigkeit: Ökologische Pädagogik als Sensibilisierung
7. Widerständigkeit: Ökologische Pädagogik als gesellschaftspolitische Aufklärung.

Zur Identifizierung solcher Ansätze soll statt einer Rekapitulation der historischen Entwicklung ein systematischer Zugriff versucht werden (Pongratz 1995, S. 163). Zu diesem Zweck unterscheidet Pongratz in Anlehnung an friedenspädagogische Ansätze vier Grundkonzeptionen:

- Rufer in der Wüste: idealistisch-appellativer Ansatz
- das Ganze als Summe der Teile: individualistisch-einübender Ansatz
- die Welt im Wassertropfen: systemisch-ganzheitlicher Ansatz
- Eingriff ins Industriesystem: gesellschaftskritisch-aufklärerischer Ansatz.

Ökologische Bildung, die Pongratz als Kritische Bildung in Anlehnung an Heydorn²²² versteht, wird durch Begriffe wie Spontanität, Reflexivität, Differenz, Kritik und Autonomie charakterisiert. Ökologische Bildung kann nicht auf eine der Grundkonzeptionen reduziert werden, sondern soll nun über all diese Ansätze hinausgehen und sich auf das Alltagsbewußtsein und -handeln beziehen: Ökologische Bildung als (widerständiger) Erfahrungsprozeß.²²³

Ein pragmatisches plausibles, aber nicht explizit begründetes Konzept für schulische Umweltbildung formuliert das Niedersächsische Kultusministerium im Rahmen der *Empfehlungen zur Umweltbildung in allgemeinbildenden Schulen*. Dieses Konzept zeichnet sich durch große Offenheit aus, die von staatlicher Seite angemessen ist, formuliert im Kern ein Rahmenkonzept zur Orientierung für die Praxis, das durch sechs thesenartige „Aufmerksamkeitshinweise“, die ihrerseits wieder untergliedert sind, charakterisiert wird:

1. Umweltbildung ist Teil von Allgemeinbildung.
2. Umweltbildung erfordert eine innovative Ausrichtung des Lernens: Vielfalt der Sichtweisen und Bewertungen, Interdisziplinarität und Kooperation – Öffnung der Schule, vorausschauendes und vernetztes Denken, Probehandeln – Umgang mit Risiken, Ganzheitlichkeit.
3. Umweltbildung orientiert sich an dem subjektiven Erleben: Persönlichkeit stärken – Hoffnungen begründen, identifikatorische Naturerlebnisse

222 „Bildung zielt auf die allseitige Entfaltung des Menschen als eines bewußten Wesens. Natur und Geist sind darin gleichzeitig aufbewahrt und wollen miteinander versöhnt werden“ (Heydorn 1980, S. 291). Insofern sieht Pongratz den Begriff *Ökologische Bildung* als eigentlich tautologisch an, denn sein Anliegen kreist um die Möglichkeit menschlicher Befreiung unter Wahrung der Überlebensaussicht und zielt auf Bewußtseinsbildung.

223 Pongratz, der seine Überlegungen hauptsächlich auf die Erwachsenenbildung ausrichtet, bezieht sich dabei auf Beer (1984, 1987), der seinerseits stark das *Ökologische Lernen* geprägt und die *Ökopädagogik* mitentwickelt hatte (vgl. 2.3.1). Nicht klar wird, inwieweit sein Konzept Offenheit besitzt und andere Kombinationen der Grundkonzepte zuläßt (vgl. Pongratz 1995, S. 163).

ermöglichen, Wahrnehmungsfähigkeit verfeinern.

4. Umweltbildung ist politische Bildung: Verständnis für ökonomisch-ökologische Zusammenhänge und wissenschaftlich-technologische Entwicklungen.
5. Umweltbildung muß Bestandteil einer Ethik der Verständigung sein: von der Gesinnungs- zur Verständigungsethik, ethische Bildung als Frage der Glaubwürdigkeit.
6. Umweltbildung realisiert sich in konkreten Handlungsfeldern: umweltfreundliche Schule, Umweltverträgliche Haushalts- und Lebensführung, Bezug zur kommunalen und regionalen Umweltentwicklung, umweltverträgliches Arbeiten und Wirtschaften. (Niedersächsisches Kultusministerium 1993, S. 8-17).

Eine ähnliche Liste erhält man, wählt man die Diskussionsstränge und Hauptkonzepte der Umweltbildung, wie sie in meiner historischen Rekonstruktion seit Beginn der 90er Jahre in Erscheinung getreten sind. Auf Basis der bildungstheoretischen Fundierung und der Auseinandersetzung mit dem (pädagogischen) Postmodernismus und dem (pädagogischen) Pluralismus²²⁴ ergibt sich folgende Liste von Dimensionen oder Merkmalen und die anschließende Interpretation:²²⁵

- Umweltbildung als Teil von Allgemeinbildung
- Umweltbildung als Umweltkommunikation
- Umweltbildung mit einer kulturellen Orientierung
- Umweltbildung als politische Bildung (einschließlich Ökonomie und ihrer Kritik)
- Umweltbildung als Naturerlebnis - Ganzheitliche Bildung
- Umweltbildung als ökoethische Entwicklung
- Lokale und urbane Umweltbildung.

In allen drei Beispielen zeigt sich, daß eine bildungstheoretische Grundlage gewählt wird und Umweltbildung ein Teil eines umfassenderen Bildungsverständnisses ist. In allen drei Fällen handelt es sich um integrierte, mehrdimensionale, plurale und in unterschiedlichem Maße offene Konzepte, wobei die Dimensionen und Merkmale unterschiedlich bestimmt wurden. Man kann aus den drei Listen pragmatisch leicht eine gemeinsame Liste erstellen, z. B. dadurch, daß der 2. Punkt des Niedersächsischen Kultusministeriums in

224 Der Diskurs über Postmoderne und Pluralismus hat bei all den dabei zu findenden argumentativen Differenzierungen für mich gezeigt, daß ein moderner Bildungsbegriff in einem – nicht absolut relativistischen – Sinne reflektierend und kommunizierend pluralistisch angelegt sein muß, was auch die Möglichkeit von partiellem Dissens einschließt. Dies gilt auch für die Umweltbildung als konstitutiver Teil von allgemeiner Bildung.

225 Zumindest meine eigene Liste hat nicht den Anspruch, eine vollständige oder gar die einzig richtige Liste zu sein. Aus Kapitel 3 werde ich z. B. die Konsequenz ziehen, den partizipatorischen Aspekt als weitere Dimension hinzuzufügen. Weitere sinnvolle Merkmale ergeben sich aus dem Nachhaltigkeitsdiskurs, dem Thema von Kapitel 5.

meine Liste aufgenommen wird, vielleicht in der modifizierten Form eines innovativen und ökologischen Lernens und mein 7. Punkt allgemeiner wie der Punkt 6 des Niedersächsischen Kultusministeriums formuliert wird. Mit leichten sprachlichen Veränderungen und Veränderungen der Reihenfolge ergibt sich dann folgende Liste²²⁶

- Umweltbildung als ‚ganzheitlicher‘ Umgang mit Natur
- Umweltbildung mit kulturellen Orientierung
- Umweltbildung als politische Bildung
- Umweltbildung als Umweltkommunikation
- Umweltbildung als ökoethische Entwicklung
- Umweltbildung in konkreten lokalen Handlungsfeldern
- Umweltbildung als innovatives und ökologisches Lernen
- Umweltbildung als Teil von Allgemeinbildung.

Die beiden letzten Punkte, in denen ich eher Merkmale eines Rahmenkonzeptes sehe, haben insofern einen Sonderstatus gegenüber den ersten sechs Punkten, den Dimensionen, als sie nur teilweise unabhängig von ihnen sind: Die allgemeinbildende Ausrichtung eines Umweltbildungskonzeptes wächst mit der Zahl der Dimensionen, die in dem jeweiligen Konzept in den Mittelpunkt gestellt werden – über die damit verbundene größere Zahl der angestrebten allgemeinen Fähigkeiten. Außerdem ist dieses Merkmal am Ende der bildungsorientierten Rekonstruktion in diesem Kapitel selbstverständliches und unverzichtbar. Die wichtige „innovative und ökologische Orientierung“ der Lernprozesse ist im wesentlichen Teil der didaktischen Umsetzung der Dimensionen 2-6.

Diese (oder eine ähnliche) Liste von Dimensionen und Merkmalen soll als eine erste normative Ebene das Rahmenkonzept einer plural(istisch)en Umweltbildung definieren, das konsensfähig sein sollte, z. B. als Basis der schulischen Umweltbildung. Die Pluralität liegt in folgenden Aspekten:

- Gewichtung der Dimensionen
- Begründung der Dimensionen, ihrer Gewichtung und ihrer Zusammenhänge
- inhaltliche und didaktische Konzeptionierung der einzelnen Dimensionen
- Stufung der einzelnen Dimensionen (vgl. Haafte/Snik 1994 in 2.6.4).

Außerdem muß dieses Modell, bei dem der neue Diskurs über Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ noch nicht berücksichtigt wurde (s. Kapitel 5) entwicklungsfähig sein. Unter dieser Voraussetzung gilt zusammenfassend:

226 Man kann die vier strategische Positionen umfassende Liste von Pongratz m. E. auch so interpretieren, daß sie in der folgenden Liste enthalten ist.

These 2.7 Die sechs Dimensionen (kulturelle Orientierung, politische Bildung, Umweltkommunikation, Ökoethik, ganzheitlicher Umgang mit Natur, lokale Handlungsfelder) und zwei Merkmale (Allgemeinbildung, innovatives und ökologisches Lernen) charakterisieren ein gesellschaftlich tragfähiges Rahmenkonzept für Umweltbildung. Einzelkonzepte müssen zwar alle diese Dimensionen berücksichtigen, sie können aber unterschiedlich begründet, gewichtet, gestuft, inhaltlich gefüllt und didaktisch umgesetzt werden.

Zur grafischen Veranschaulichung der Vorstellung eines allgemeinen Rahmenkonzeptes und von speziellen Ausprägungen davon wähle ich einen mehrzackigen Stern, wobei die Zacken die obigen Dimensionen und Merkmale repräsentieren. Dies führt zunächst zu einem achtzackigen Stern, der in einer symmetrischen Form das Modell einer idealtypischen, gleichgewichtigen Berücksichtigung dieser acht Punkte im Rahmenkonzept darstellt. Einzelne Konzepte der Umweltbildung aus der Literatur oder Bildungspraxis lassen sich durch unterschiedliche Ausprägungen der Dimensionen und Merkmale mit diesem grafischen Modell charakterisieren und auch anschaulich vergleichen. Verschiedene Gewichtungen können durch unterschiedliche Größen der Zacken grafisch dargestellt werden, es müssen jedoch alle Zacken mit einer Minimalgröße vorhanden sein, wenn das damit symbolisierte Konzept den oben genannten normativen Anforderungen an eine moderne Umweltbildung gerecht werden will. Ich möchte jedoch eine modifizierte grafische Umsetzung des allgemeinen Modells vorschlagen, die nur sechs Zacken enthält (s. Abb. 2.1 bis 2.3), die die sechs Dimensionen repräsentieren. In gewisser Weise kann man die Fläche des Sterns als Symbol und Gradmesser für den Allgemeinbildungscharakter des jeweiligen Konzeptes ansehen.

Die mehrdimensionale Konstruktion als verbindlicher Konsens und seine gesellschaftliche Umsetzbarkeit setzt jedoch eine pluralistische Grundeinstellung der Umweltbildungsakteure zur Umweltbildung voraus, die vor dem Hintergrund fast 30jähriger Geschichte der Umweltbildung alles andere als selbstverständlich ist. Ein pluralistisches Rahmenkonzept, das allein über diese Dimensionen und Merkmale definiert wird, hätte jedoch noch ziemlich

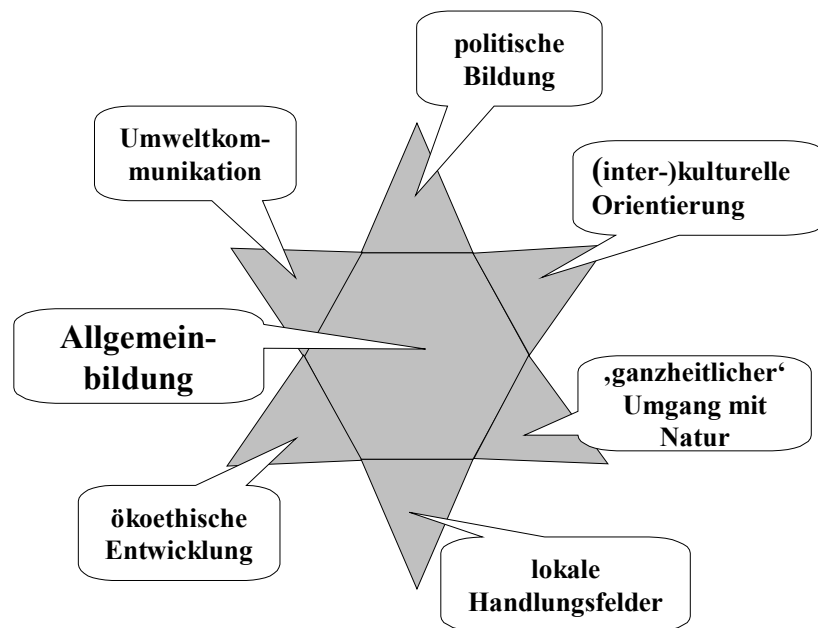


Abb. 2.1 Sechsdimensionales integriertes Rahmenkonzept für Umweltbildung

formalen Charakter. Auf einer zweiten Ebene der Konstruktion eines Rahmenkonzeptes sollte es deshalb auch um Inhalte gehen. Das Rahmenkonzept des Niedersächsischen Kultusministeriums umfaßt beispielsweise 13 fächerübergreifende und umweltbezogene Themenbereiche, die zur pädagogischen Behandlung in der Schule empfohlen werden. Diese sind nicht ‚epochaltypisch‘, eher könnte man sie als ‚zeittypische ökologische Schlüsselthemen‘ bezeichnen, sie werden zur Zeit wieder gründlich in Richtung Nachhaltigkeit überarbeitet. Diese wichtige inhaltlich-curriculare Seite eines Rahmenkonzeptes soll an dieser Stelle ausgeklammert werden (s. dazu auch 5.9.4). Bedingt durch konzeptionelle Vielfalt und verstärkt durch die unhintergehbare Frage der Partizipation (vgl. Kapitel 3) und der Zielsetzungen (insbesondere Schlüsselkompetenzen, s. 5.6) gilt jedoch:²²⁷

²²⁷ Ein ähnliches Mehrebenenmodell eines Rahmenkonzeptes hat im Entwurf auch Reißmann (1998a) vorgelegt.

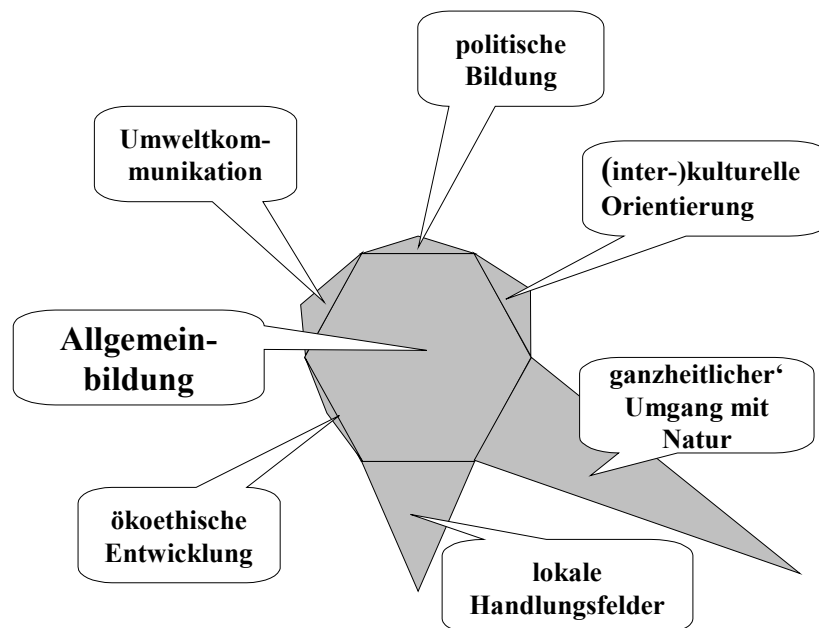


Abb. 2.2 Lokales, auf Naturerfahrungen orientiertes Beispielkonzept

These 2.8 Eine eindeutige inhaltliche-curriculare Bestimmung der Umweltbildung ist ebenso wenig möglich wie eine verbindliche Fixierung von Zielen oder anzustrebenden Schlüsselkompetenzen. Auf Basis einer pluralen Verständigung gehören beide Bereiche zu einem Rahmenkonzept für Umweltbildung.

Es stellt sich darüber hinaus die Frage, ob es nicht noch einen weitergehenden wertbezogenen Konsens geben kann oder soll, der hinsichtlich des Verhältnisses zur Natur zu suchen wäre, weil dieses in der Umweltbildung unverzichtbar eine Sonderrolle einnimmt.²²⁸ Aus meinen eigenen Überlegungen (s. 2.4 und These 2.4), läßt sich folgende These ableiten:²²⁹

²²⁸ Dies ist ein wesentlicher Grund dafür, daß ich das Verhältnis zur Natur in der obigen Liste von Dimensionen und Merkmalen an die erste Stelle gesetzt habe.

²²⁹ Eine Vertiefung dieser These vor dem Hintergrund des Konstruktivismus-Diskurses findet sich in Kapitel 4 (vgl. These 4.4)

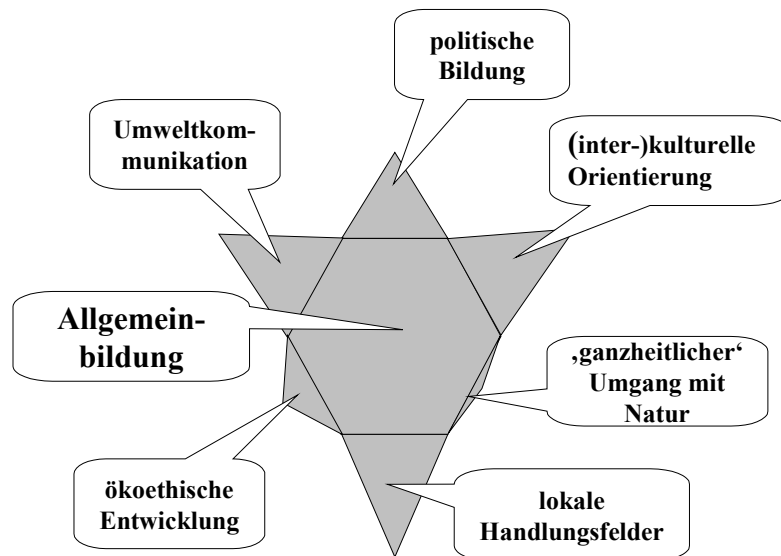


Abb. 2.3 ..Kommunikativ-kulturell und politisch ausgerichtetes Beispielkonzept von Umweltbildung (im Kontext einer Lokalen Agenda 21)

These 2.9 Die individuellen und gesellschaftlichen Naturverhältnisse und -beziehungen bilden die inhaltliche Basis eines integrierten, pluralen Rahmenkonzepts für Umweltbildung (soziokulturelle Umweltbildung).

Inhaltlich wurde eine solche soziokulturelle Perspektive der Umweltbildung von mir bereits in den 80er Jahren vertreten²³⁰ Wenn man die Kategorie „individuelle und gesellschaftliche Naturverhältnisse und -beziehungen“ hinreichend abstrakt versteht, lassen sich darunter einerseits unterschiedliche wissenschaftliche Fundierungen und Ausprägungen der Naturverhältnisse²³¹

230 Die bisher meines Wissens in der Literatur nicht verwendete Bezeichnung *soziokulturelle Umweltbildung* hat den begrifflichen Vorteil, mit einem vorangestelltem Adjektiv auszukommen. Die Namensgebung ist jedoch sekundär, da die Entwicklung ohnehin in Richtung Nachhaltigkeit weitergegangen ist (vgl. Kapitel 3 und 5).

231 Eder (1988), Schmied-Kowarzik (1989, 1993, 1995a u. 1995b), Sesink (1993 u. 1995). Eine allgemeinere Argumentation entwickelt Egon Becker mit seiner „Theorie der gesell-

und -beziehungen subsumieren. Andererseits gibt es etliche Argumentationen (z. B. aus dem christlich-religiösen Bereich) aus vollständig anderen Theorie- und Denktraditionen, die man ebenfalls als Konkretisierung dieser Kategorie verstehen könnte.

Innerhalb eines solchen, diskursiv vielleicht genauer oder etwas anders zu bestimmenden, offenen Rahmens könnten unterschiedliche Bildungsvorstellungen entfaltet werden. Dadurch könnte sich das Postulat einer relativen Eigenständigkeit der Pädagogik mehr Geltung verschaffen, die sich primär als Sachverwalterin des Anspruchs jedes (jungen) Menschen auf Entwicklung seiner Möglichkeiten versteht – hier im Umgang bzw. Verhältnis zur Natur und Umwelt. Es ist weder möglich noch pädagogisch wünschenswert, ein tragfähiges neues Bildungskonzept aus der Perspektive einer einzigen ökologischen, gesellschaftlichen, pädagogischen oder sonstigen Theorie abzuleiten.²³² Es wird sich zeigen, daß dies im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung erst recht gilt, die in den Kapiteln 3 und 5 behandelt wird. Es kann im Sinne des Partizipations- und Pluralismusgedankens keine Festlegung darüber hinaus geben, daß die Naturverhältnisse und -beziehungen in einer unterschiedlich faßbaren Perspektive, die man kulturell nennen kann, verbindliches Thema von Bildung sein müssen. Diese Bestimmungen eines pluralen Rahmenkonzeptes sind verträglich mit den in 2.4 vorgeschlagenen Merkmalen, die dort in Auseinandersetzung und Erweiterung von Klafkis Theorie der Allgemeinbildung gewonnen wurden: (Verhältnis zur) Natur als dritte Grundbestimmung von Bildung (These 2.3), Umweltfähigkeit als weitere, zu erwerbende Grundfähigkeit, mit dem ‚Umweltproblem‘ auf der inhaltlichen Ebene angemessen umzugehen. Das Umweltproblem ist eines der epochaltypischen Schlüsselprobleme und wird als Problem der „Gesamtheit der individuellen und gesellschaftlichen Naturverhältnisse und -beziehungen“ verstanden.

schaftlichen Naturverhältnisse“, die er seit Ende der 80er Jahre mit Mitarbeitenden des „Instituts für sozialökologische Forschung“ in Frankfurt entwickelt hat (Becker, E. 1996b) und auf die ich selbst in späteren Veröffentlichungen Bezug genommen habe (vgl. 4.8).

232 Eine kritische Anmerkung zur Tendenz der „Universalisierung der Bildung“ formuliert E. Becker (1986a, s. 2.5.3).