

Caroline Fischer

Umweltpädagogische Ansätze und Bildung für nachhaltige Entwicklung – ein Rückblick auf die Wurzeln, ein Einblick in die Förderpraxis und ein Ausblick in die Zukunft

Ein Beitrag zum Schmökern im Rahmen des ANU-Werkstatt-Treffens „Per aspera ad astra – Förderung der Umweltbildung in Bayern“, München, 19. September 2008

Wer in Bayern staatliche Mittel zur Förderung der Umweltbildung aus dem Allgemeinen Umweltfonds beantragt, wird nach dem Projektablauf und in diesem Zusammenhang u.a. auch nach den umweltpädagogischen Ansätzen gefragt. Zweifelsohne gehört dieser Fragenkomplex zu den entscheidenden Bestandteilen des Förderantrages. Da die Auseinandersetzung mit und das Verständnis von umweltpädagogischen Ansätzen und Leitbildern offensichtlich nicht allen AntragstellerInnen gleich leicht fällt, möchte ich einen kurzen Blick auf die verschiedenen Ansätze und die Wurzeln der Umweltbildung werfen.

Beginnen möchte ich die Suche nach den Wurzeln der Umweltbildung mit Rachel Carsons aufrüttelndem Buch „Der stumme Frühling“, das 1962 erschien. Umweltprobleme rückten im folgenden Jahrzehnt in das Bewusstsein der Bevölkerung. 1970 veröffentlichte der Club of Rome „Grenzen des Wachstums“. Die sich verschärfende Problematik konnte nicht mehr übersehen werden und verstärkte die Umweltbewegung.

Schon früh wurde erkannt, dass Umweltbildung auch ein wichtiges Instrument des Umweltschutzes ist, um das Ziel zu erreichen, dass Menschen umweltbewusst handeln.

Seit den 70er Jahren gab es verstärkt Anstrengungen, Umweltaspekte in den Unterricht einzu beziehen. Relativ schnell wurde die Debatte entschieden, ob Umwelterziehung ein eigenes Fach oder als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip in mehreren oder allen Fächern verankert sein sollte. Letzteres wurde angestrebt, wobei sich die Unterrichtsfächer Biologie, Chemie und Geographie als Zentrierungsfächer herauskristallisierten. Das Einbeziehen von Umwelt-

aspekten erfolgte zunächst häufig additiv, nur in einzelnen Jahrgangsstufen und mit Konzentration auf relativ wenige Themen (vgl. Klenk 1987, Otto 1997, Eulefeld u.a. 1993).

Im außerschulischen Bereich gab es in der Erwachsenenbildung v.a. Vorträge, die an aktuelle Ereignisse wie z.B. Atomenergie anknüpften. Daneben wurde Bewusstseinsbildung durch die Massenmedien betrieben, wobei ein Hang zu Katastrophendarstellungen sichtbar wurde.

Die umweltpädagogische Debatte

Im Laufe der Jahre entwickelten sich in der Umweltbildung verschiedene Ansätze und Leitbilder:

Der **Ansatz der Umwelterziehung** zielt nach Michelsen (1997) darauf ab, vor allem kurzfristige Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, ohne auf die tieferen Ursachen der Umweltzerstörung einzugehen. Typische Themen sind z.B. Abfallvermeidung, Umgang mit Energie, Wasser etc. Die Schule wird vor allem als Ort der Umwelterziehung gesehen. In diesem Ansatz wird eine gesellschaftspolitische Position vermisst.

Im **naturpädagogischen Ansatz** steht die Liebe zu allem Lebendigen sowie der pflegerische Umgang mit der Natur im Mittelpunkt des Bildungsprozesses. Göpfert (1988) definiert Erziehung als „teilhaben lassen an der natürlichen Lebensfülle“: Ganzheitliche Naturerfahrungen (im Sinne einer Kopf-Herz-Hand-Pädagogik) nach Pestalozzi sollen ökologische Zusammenhänge vermitteln und andere Betrachtungsweisen in Hinblick auf das Verhältnis von Mensch und Natur eröffnen. Mit Hilfe der Natur sollen menschliche Anlagen und Potentiale sowie die Solidarität mit allem Lebendigen entwickelt werden. Beglückende und körperliche sinnhafte Wahrnehmung der Mitwelt soll die Energie für engagiertes Handeln frei- und umsetzen. Der naturpädagogische Ansatz findet sich häufig außerhalb der institutionalisierten Bildungseinrichtungen, z.B. in Umweltzentren, Freizeiteinrichtungen etc. Nach Michelsen (1997) wird diesem Ansatz u.a. der Vorwurf gemacht, dass die politischen und gesellschaftlichen Dimensionen sowie der Handlungsaspekt zu kurz kommen.

Auf die Grenzen pädagogischen Wirkens verwies der Ansatz der **Ökopädagogik**. Sie möchte einen Reflexionsprozess einleiten, in dem wir unsere individuelle, aber auch gesellschaftspolitische Situation auf mögliche Zukunftsorientierungen hin hinterfragen. Die Ökopädagogik ist,

so Gerhard de Haan (1997), keinem typischen institutionellen Rahmen zuzuordnen. Ökopädagogik kümmert sich um die Vernetzung der Umweltbildung und bereitet die Ergebnisse anderer Fachrichtungen für die Umweltbildung auf. Michelsen (1997) merkt an dieser Position kritisch an, dass hier keine konkrete pädagogische Konzeption entwickelt wurde, die weiterführende Anregungen für die praktische Bildungsarbeit bereithält.

Ein weiterer Ansatz der Umweltbildung geht von der **Lebenswelt** der Teilnehmenden aus. Ein didaktischer Rahmen wird auf der Grundlage von Kriterien wie z.B. Betroffenheit, Geschichtlichkeit, Ganzheitlichkeit, Vernetztheit oder Handlungsorientierung entwickelt (vgl. Mikelskis 1988).

Ökologisches Lernen hatte seinen Ursprung im Kontext der Bürgerinitiativen und fand außerhalb aller Institutionen und ohne Pädagogen statt. Mitbestimmung und Selbstbestimmung von Lernprozessen kennzeichnet den Ansatz des ökologischen Lernens, der seine Fortsetzung teilweise in der Bildungsarbeit z.B. der Umweltorganisation Greenpeace findet.

Leitbilder und Methoden in der Umweltpädagogik

Stein beschreibt (1994) verschiedene Leitbilder der Umweltpädagogik, die sich teilweise den oben beschriebenen Ansätzen zuordnen lassen.

Das älteste Leitbild der Umwelterziehung ist nach Stein (1994) das des „**Naturforschers**“, der in Freilandarbeit mit naturwissenschaftlichen Methoden untersucht. Ziel ist dabei die Vermittlung von naturwissenschaftlichen Kenntnissen und Methoden.

Inzwischen ist jedoch empirisch belegt, dass die Vermittlung von Kenntnissen fast keine Auswirkungen auf Verhaltensweisen hat (vgl. z.B. Langeheine und Lehmann 1986, Braun 1995).

Seit Mitte der 80er Jahre verbreitete sich die Naturerlebnispädagogik. Sie favorisiert ein lernen mit allen Sinnen gemäß dem Leitbild des **Naturfreundes** (vgl. z.B. Cornell 1991, Knirsch 1988). Ziel ist das Erleben von Harmonie, Freude und Spaß an und mit der Natur. Eine positive emotionale Beziehung zur Natur ist aber noch lange kein Garant für politische und gesellschaftliche Auseinandersetzung und umweltbewusstes Handeln.

Neben diesen beiden Leitbildern hat sich ursprünglich in den Naturschutzverbänden das Leitbild des aktiven **Naturschützers** entwickelt. Es zeigt sich z.B. in der Anlage von Feuchtbiotopen, der Errichtung von Krötenzäunen und dem Bau von Nisthilfen. Ziel ist der Biotop- und Artenschutz.

Das umfassendste Leitbild bietet nach Stein (1997), S. 43 der „**Umweltschützer**“. Es baut auf den anderen genannten Leitbildern und deren Methoden auf, geht aber einen Schritt weiter. Sein Ziel ist die individuelle und politische Verhaltensänderung. Diese Pädagogik bezieht den Menschen als Verursacher, aber auch als Verhinderer und Sanierer von Umweltschäden ein. Unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten und Bewertungen werden diskutiert, umweltrelevante Verhaltensdispositionen angelegt, ggf. umweltgerechtes Verhalten eingeübt.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die UN-Konferenz Umwelt und Entwicklung, die 1992 in Rio de Janeiro stattfand, hat sich zur Lösung der Zukunftsfragen der Menschheit auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung verständigt, wobei der Bildung eine wichtige Rolle zugemessen wird.

Mit dem Ansatz einer **Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)** orientiert sich Umweltbildung nun nicht mehr im sektoralen, rein ökologischen Bereich, sondern betrachtet gleichwertig auch die ökonomischen und sozialen Dimensionen. Die Idee einer umfassenden Gerechtigkeit und Chancengleichheit bedeutet für die Umweltbildung eine neue ethische Grundorientierung. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) soll das Bewusstsein der Menschen für eine nachhaltige Entwicklung fördern und verschiedene Akteure dabei bestärken, ihre authentischen Bedürfnisse und Entwicklungsziele zur Sprache zu bringen, partnerschaftlich zu verhandeln und anzugehen. Die Vielfalt an Interessen und individuellen Lebensstilen erfordert einen gesellschaftlichen Konsens über die schrittweisen Veränderungen auf dem Weg in die Nachhaltigkeit, an dem möglichst alle Akteure und Interessengruppen mitwirken sollten. Um die vielfältigen Ziel- und Interessenskonflikte, die sich aus den verschiedenen Perspektiven ergeben, beurteilen und den Prozess nachhaltiger Entwicklung aktiv mitgestalten zu können, bedarf es neben Strukturen einer ganzen Reihe von persönlichen Kompetenzen. Diese über unterschiedlichste Lernarrangements zu vermitteln ist auch Anliegen der Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Bedeutung von BNE für die Beantragung von staatlichen Fördermitteln

178 Staaten der Welt haben in Rio de Janeiro das umwelt- und entwicklungspolitische Aktionsprogramm **Agenda 21** verabschiedet, mit dem das Leitbild nachhaltige Entwicklung für die internationale Völkergemeinschaft verbindlich geworden ist.

1994 wurde die Nachhaltigkeit als Staatsziel im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verankert. Mit dem Buch „**Nachhaltiges Deutschland**“ vertiefte und konkretisierte das Umweltbundesamt 1997 die Nachhaltigkeitsdiskussion in Deutschland. Im selben Jahr nannte Ministerpräsident Stoiber nachhaltige Entwicklung als grundlegendes Leitbild bayerischer Politik. Auf Initiative der Bayerischen Staatsregierung wurde in Zusammenarbeit mit den bayerischen Nichtregierungsorganisationen die **Bayern Agenda 21** (1998) erstellt. Ein Arbeitskreis widmete sich dabei der Bedeutung der Umweltbildung in Bayern. Nachdem 1996 die Studie „**Zukunftsfähiges Deutschland**“ den öffentlichen Diskurs über die künftige Entwicklung weiter angeregt hatte, bekannte sich auch die europäische Bischofskonferenz zum Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und zum globalen und lokalen Agenda 21-Prozess.

Das Leitbild „Nachhaltige Entwicklung“ und der damit verbundene pädagogische Ansatz hat auf allen staatlichen und nichtstaatlichen Ebenen enorme Bedeutung erhalten. Nicht nur in Bayern, sondern überall in der staatlichen Förderlandschaft werden Projekte an ihrer Bedeutung für den Prozess einer nachhaltigen Entwicklung gemessen. Dabei spielen nicht nur Inhalte und Schlüsselthemen, sondern eben auch die Schlüsselkompetenzen und die Frage, wie und ob sie im Bildungsprozess gefördert werden, eine wichtige Rolle.

In den Antragsunterlagen für die Förderung von Umweltstationen wird mittlerweile explizit der Bezug zu BNE verlangt. In den Antragsunterlagen für die Förderung der Umweltbildung aus dem Allgemeinen Umweltfonds ist dies so nicht der Fall. Dennoch werden gut begründete und methodisch konsequent durchdachte BNE Projekte vom Umweltministerium immer den Vorzug erhalten. Der Satz „Dieses Vorhaben entspricht den Zielen der Agenda 21“ allein reicht dafür allerdings nicht aus.

Umweltbildung und BNE in der Praxis – ein Ausblick

In den verschiedenen Einrichtungen werden heute meistens Mischformen der beschriebenen umweltpädagogischen Ansätze praktiziert. Manche Einrichtungen legen ihrer Arbeit andere bildungstheoretische Modelle zugrunde, die teilweise vor der Umweltbewegung in den sechziger und siebziger Jahren entstanden sind. Dazu gehören etwa die Wildnispädagogik oder

reformpädagogische Ansätze. Manches hat sich auch parallel entwickelt, wie z.B. BNE und Globales Lernen. Allen Ansätzen ist aber gemein, dass sie nicht vollkommen abgekoppelt von der Debatte um eine zeitgemäße Allgemeinbildung entwickelt wurden. Der Wandel der umweltpädagogischen Ansätze und Leitbilder zeigt deutlich die Erkenntnis, dass zukunftsfähige Umweltbildung nicht allein auf der Ebene der Wissensvermittlung ansetzen kann. Er zeigt aber auch, dass es genügend Ansätze gibt, an denen Bildung für nachhaltige Entwicklung anknüpfen und sich lebendig weiter entwickeln kann. Umweltbildung findet dabei weiterhin als Überbegriff Verwendung, nicht nur für die verschiedenen umweltpädagogischen Ansätze sondern oft auch für BNE, soweit sie aus diesen Traditionen heraus gestaltet wird.

Dank:

Mein Dank gilt Prof. Ingrid Hemmer, Professur für Didaktik der Geographie an der Katholischen Universität Eichstätt und Vorsitzende des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik. Zu einem frühen Zeitpunkt haben wir uns intensiv mit der Frage auseinandergesetzt, wie BNE an bestehende umweltpädagogische Ansätze anknüpfen könnte. Aus unserem gemeinsamen Artikel „Umweltbildung hat Zukunft“ habe ich im vorliegenden Beitrag weite Passagen beim Rückblick auf die verschiedenen umweltpädagogischen Ansätze übernommen.

Literatur:

- ANU Bayern e.V., C. Fischer, A. Dieckmann, Schnittmenge Mensch, Bildung für nachhaltige Entwicklung als neue Lernkultur, Politische Ökologie, Sonderheft Nr. 12, München, 2000
- ANU, DGU, GbU, Bildungsprogramm für nachhaltige Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, Hiddenhausen, 1998
- Bayerisches Staatsministerium für Landesentwicklung und Umweltfragen, Bayern Agenda 21, München 1998
- Beer, W. und de Haan, G., Ökopädagogik, Basel, 1984
- Braun, A.: Umweltbewußtsein Jugendlicher im zeitlichen Wandel. In: Praxis Geographie, Heft 7-8, 1995, S. 68-71
- BUND und Misereor (Hrsg.), Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer globalen nachhaltigen Entwicklung, Basel, 1996
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit, Agenda 21, Bonn, 1992
- Cornell, J., Mit Freude die Natur erleben, Mülheim a.d. Ruhr, 1990
- Dollase, R., Abschied vom Egotrip, in Politische Ökonomie Nr. 51, München, 1997
- de Haan, G., Reflexion und Kommunikation im ökologischen Kontext, in Apel, H., de Haan, G., und Siebert, H.: Orientierung zur Umweltbildung, Bad Heilbrunn/Obb., 1993
- de Haan, G.: Perspektiven der Umweltbildung/Umwelterziehung: DGU (Deutsche Gesellschaft für Umweltbildung) Nachrichten, Nr. 12, Okt. 1995 S. 19-30

- Eulefeld, G. u.a. (1993): Entwicklung der Praxis schulischer Umwelterziehung in Deutschland. Kiel
- Eulefeld, G. u.a. (1988): Praxis der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Kiel
- Fischer, C., Der Agenda 21-Prozeß. Konsequenzen für die Umweltbildung und Möglichkeiten der Waldpädagogik, in Waldpädagogik Dokumentation einer Tagung, München, 1998
- Fischer C., Hemmer,I., Umweltbildung hat Zukunft. In: Exkursionen im Naturpark Altmühltal, Eichstätt, 1996 und 1998
- Göpfert, H., Naturbezogene Pädagogik, Weinheim, 1988
- Hemmer, I.: Nachhaltige Entwicklung als neues Leitbild der Umwelterziehung und des Geographieunterrichts. In: Regensburger Beiträge zur Didaktik der Geographie (1998). Bd. 5, 1998, S. 197-2006
- Jüdes, U.: Hat Umweltbildung eine Zukunft? In: Umweltbildung in Rheinland-Pfalz, Dokumentation des Runden Tisches Umweltbildung am 28.06.95 in Mainz
- Klenk, G.: Umwelterziehung in der allgemeinbildenden Schule. Entwicklungen, Stand, Probleme – aufzeigen am Beispiel Bayern. Frankfurt a.M. 1987
- Knirsch, R.: Unsere Umwelt entdecken. Frankfurt 1988
- Langeheine, R. und Lehmann, J.: Die Bedeutung der Erziehung für das Umweltbewußtsein. Kiel 1996
- Michelsen, W., Entwicklungsstand und Perspektiven der Umweltbildung in Deutschland, in Politische Ökologie Nr. 51, München, 1997
- Mikelsiks, H., Sieben Elemente ökologischer Bildung, in Umweltpädagogik, Cube, Storch (Hrg.), Heidelberg, 1988
- Otto, K.-H.: Umwelthandeln in der Schule, das Beispiel „Abfall und Entsorgung“. Münster und New York 1997
- Stein, C.: Leitbilder für ökologisches Lernen. Praxis Geographie 24, Heft 3, 1994, S. Umweltbundesamt, Nachhaltiges Deutschland: Wege zu einer dauerhaft umweltgerechten Entwicklung, Berlin, 1998