

Wie wirksam kann Umweltbildung sein?

Ursprünge, Gegenwartsprobleme und Perspektiven der Umweltbildung in der Schweiz

Referat, gehalten an der Fachtagung 'Umwelterziehung an der Schwelle zum 3. Jahrtausend', Bozen 20./21. Oktober 2000

Ulrich Halder

Dr. phil. nat.

MGU/Universität Basel

c/o Naturama

Bahnhofplatz/Postfach

CH-5001 Aarau

uhalder@naturama.ch

Persönliche Erfahrungen

Ich habe das Privileg, seit über 20 Jahren beruflich in verschiedenen Funktionen im Bereich der Umwelterziehung, resp. Umweltbildung tätig zu sein. 1975, als ich vom Schweizerischen Bund für Naturschutz - SBN (heute: Pro Natura) mit Aufbau und Leitung des Naturschutz- und Umweltbildungs-Zentrums Aletsch im Wallis beauftragt wurde, war gleichsam noch Pionierzeit: das Aletschzentrum und das zeitgleich entstehende Schweizerische Zentrum für Umwelterziehung - SZU des WWF in Zofingen stellten die ersten spezialisierten Institutionen der Schweiz im Dienst der Natur- und Umweltbildung dar. Zumindest fühlten wir uns als Pioniere, denn erst einige Jahre später stiess ich im Keller des SBN-Sekretariates in Basel auf eine Schachtel mit historischen Dokumenten, die belegten, dass die Bemühungen um eine Erziehung zu naturgerechtem Verhalten bis zum Anfang dieses Jahrhunderts zurückgingen. Ich nahm mir damals vor, dieses Material bei Gelegenheit zu sichten und der Frage nachzugehen, mit welchen Vorstellungen von Natur und Mensch diese frühen Naturschutzpioniere ihrer Erziehungsaufgabe nachgingen, und in welchem Mass sich diese Vorstellungen bis heute allenfalls verändert haben. Es sollten allerdings noch über 10 Jahre vergehen, bis ich wieder in jenen Keller stieg, um meine Absicht nun zu verwirklichen.

Doch zurück zu 'unserer' Pionierzeit der 70er Jahre: Wir waren damals überzeugt, dass neben die erprobten, aber nur bedingt erfolgreichen Strategien der Schutzlegung von wertvollen Naturgebieten, der Schaffung und politischen Durchsetzung neuer Rechtsmittel und der traditionellen Aufklärungsarbeit nicht nur ergänzend, sondern gleichwertig eine neue Schutzstrategie treten müsste, die sich nicht allein auf Schadensbegrenzung, Symptombekämpfung, notfallmässige Rettung und Wiederherstellung verbliebener Naturreste beschränkt, sondern sich grundsätzlich auf die Formung, resp. Veränderung der individuellen und kollektiven Werthaltungen gegenüber Natur und Umwelt i.S. einer vorsorgenden Schadensverhinderung konzentriert. Wir waren von der Umwelterziehung als einer eigentlichen Schlüsselstrategie überzeugt; entsprechend hoch waren unsere eigenen und die Erwartungen von Behörden und Öffentlichkeit an ihre Wirksamkeit. Wir glaubten an das damals viel zitierte Leitmotiv "Schauen - Schätzen - Schützen": dass nämlich das Kennen, Erleben und Verstehen von Naturphänomenen, kontrastiert durch die Erfahrung ihrer akuten oder chronischen Zerstörung, zwangsläufig zu 'richtigem'

Verhalten des Einzelnen, und damit im Laufe der Zeit auch der gesamten Gesellschaft, führen müsse. Entsprechend konzipierten wir die Arbeit unserer Zentren (in den 80er Jahren kamen noch die SBN-Zentren Champ-Pittet am Neuenburgersee und das WWF-Zentrum Yverdon hinzu) und der übrigen Umweltbildungs-Aktivitäten, die in einer Vielzahl vorwiegend ökologisch-naturwissenschaftlich orientierter Aktionen, Kampagnen, Kursen und Lehrmitteln resultierten.

Heute, fast eine Generation später stellen wir fest, dass sich die Umweltbildung bei den privaten Organisationen durchaus als gleichwertige und gleichberechtigte Aufgabe etabliert hat, und entsprechend auch von der öffentlichen Hand unterstützt wird. Gleichzeitig stellen wir auch fest, dass sie im öffentlichen Schulwesen Fuss gefasst und in Lehrplänen und Lehrmitteln Eingang gefunden hat. Allerdings sind unsere damaligen - wohl etwas naiven - Hoffnungen auf eine durchschlagende Wirkung einer 'Schutzstrategie Umweltbildung' nicht in Erfüllung gegangen. Dabei will ich die zweifellos vorhandenen Fortschritte im Problembewusstsein der Bevölkerung und der Behörden und die daraus resultierende Fülle an gesetzlichen Regelungen durchaus nicht unterschlagen. Aber bereits eine oberflächliche Analyse der heutigen Umweltsituation und ihres aktuellen politischen Stellenwertes zeigt, dass in der Umsetzung dieses in umweltadaequates Verhalten und Handeln noch immer gewaltige Defizite bestehen.

Lassen Sie mich dies nicht nur als Berufsmann, sondern auch ganz privat und selbstkritisch als Vater zweier mittlerweile ziemlich erwachsener Söhne feststellen. Da haben wir Eltern uns doch 20 Jahre lang redlich bemüht, ein umweltgerechtes innerfamiliäres Lernmilieu zu schaffen, haben das Auto verkauft, mit gütiger Unterstützung der Verwaltung eine Photovoltaikanlage auf dem Dach unseres optimal isolierten und in Gehdistanz zum öffentlichen Verkehrsmittel gelegenen Eigenheims installiert, haben die halbe Are Garten zum Verdross der Nachbarn naturnah verwildern lassen, sind einer biologischen Gemüsegenossenschaft beigetreten, haben vorwiegend Wander- und Radlerferien gebucht und unsere Kinder am fleischlosen Mittagstisch ausgiebig an unserem Frust in der kommunalen und kantonalen Umweltpolitik teilhaben lassen. Und was ist nun das Resultat? Neben 5 angestaubten Mountainbikes stehen heute 3 Motorräder in der Garage, ebenso viele Fernseher und Computer im Standby-Modus in den Zimmern; der Aeltere kommt nur noch zum Essen, wenn ballastarme Fischstäbchen mit viel Ketchup angesagt sind, und der Jüngere hat angesichts seines Lehrlingslohnes eben die Segnungen der Last Minute-Flüge entdeckt...

Was, um Gottes Willen, haben wir nur falsch gemacht? Wo liegen die Ursachen für dieses offensichtliche Scheitern unserer umwelterzieherischen Bemühungen? Tun wir, gemessen an der Dringlichkeit und Komplexität der Aufgabe, ganz einfach zu wenig? Stimmen, etwa im schulischen Bereich, die strukturellen Rahmenbedingungen für eine erfolgreichere Umweltbildung nicht? Ist vielleicht der Zeitraum für die Beobachtung greifbarer Resultate unseres Bemühens noch zu kurz? Oder tun wir in der schulischen, ausserschulischen und familiären Umwelterziehung ganz einfach nicht das Wichtige und Richtige?

Das Forschungsprojekt

Aus diesen persönlichen Erfahrungen und Überlegungen heraus reifte allmählich der Entschluss, diesen Fragen vertieft nachzugehen. In der Stiftung Mensch - Gesellschaft -

Umwelt (MGU) der Universität Basel fand sich eine Institution, die bereit war, eine entsprechende Studie zu finanzieren - entsprach unsere Thematik doch der Zielsetzung der MGU, interdisziplinäre Forschung im gesellschaftlich-kulturellen und ökologischen Bereich zu fördern. Es gelang mir, drei ausgezeichnete Fachleute - Frau Prof. Dr. Regula Kyburz, Bildungsforscherin an der Universität Zürich, Prof. Dr. Anton Hügli, Ethik-Dozent und Direktor des Pädagogischen Institutes in Basel, sowie Markus Ritter, Biologe mit starken Interessen an gesellschaftlichen, bildungspolitischen und historischen Fragen - für das interdisziplinäre Forschungsprojekt zu gewinnen. Die Arbeiten begannen im Frühjahr 1997 und werden bis Ende 2000 mit der Publikation des Buches 'Umweltbildung im 20. Jahrhundert - Anfänge, Gegenwartsprobleme, Perspektiven' des Waxmann-Verlages Münster beendet sein (ISBN 3-89325-892-2).

Wie der Buchtitel verrät, gehen wir das Thema auf den verschiedenen Zeitebenen an. Erster Anstoss zur Studie war jener ominöse Schuhkarton im Archivkeller des SBN mit seinen vergilbten Publikationen aus den Anfängen der Naturschutzbewegung in der Schweiz: 'Schweizerische Lehrerbücherei für den Naturschutz' hiessen sie, 'Der Junge Naturfreund - Vierteljahresschrift für die naturfreundliche Jugend' und 'Schweizerische Jugendbücherei für Naturschutz', und allesamt stammten sie aus den frühen 20er und 30er Jahren des letzten Jahrhunderts. Es interessierten uns also vorerst die historischen Wurzeln der Umweltbildung: Wie wurden die frühesten Natur- und Heimatschutzbestrebungen in der Schweiz im Unterricht, in der Schule und in der Lehrerschaft aufgenommen? Und umgekehrt: Welche Rolle und Verantwortung zum Schutze von Natur und Heimat wurde der Erziehung, der Institution Schule, dem Unterricht und den Lehrerinnen und Lehrern zugemessen?

Historische Wurzeln der Umweltbildung

Neben einer Analyse der erwähnten Zeitschriften des SBN konzentrierten wir uns auf die 'Schweizerische Lehrerzeitung' (SLZ), dem noch heute offiziellen Organ des Schweiz. Lehrervereins, dessen Jahrgänge 1900 bis 1977 wir auswerteten. Hier war interessant festzustellen, dass bereits 1910, also im Gründungsjahr des SBN, ein umfangreicher Artikel mit dem Thema 'Naturschutz und Schule in der Schweiz' erschien, und zwar aus der Feder von Paul Sarasin, einem damals bekannten Naturforscher, Gründungsmitglied und erstem Präsidenten des SBN. Der SBN - und damit die Naturschutzbewegung schlechthin - setzte sich also bereits vom ersten Moment an für die Sensibilisierung und Erziehung der Jugend ein, auch wenn diese Zielsetzung erst viele Jahre später explizit in den Vereinsstatuten auftauchte. Zahlreiche Beiträge in der SLZ zeugen von diesem erzieherischen Engagement der frühen Naturschutzpioniere - wenig erstaunlich angesichts der Tatsache, dass viele dieser ersten Naturschützer selbst Naturkundeführer waren. Darunter etwa Dr. Stefan Brunies, der gleichzeitig erster Sekretär des jungen SBN und einer der Mitbegründer des schweizerischen Nationalparks im Engadin war. Oder Emanuel Riggenbach, ebenfalls Naturkundeführer, der 1918 in vierteiliger Folge seine 'Briefe über Erziehung zum Naturschutz' in der SLZ veröffentlichte.

Die Anliegen dieser ersten Naturschutzpädagogen waren vor allem der Tier- und Pflanzenschutz. Sie wiesen darauf hin, dass das Sammeln von Tieren und seltenen Pflanzen - oft sogar im Rahmen des Schulunterrichtes verordnet! - aus

artenschützerischen, aber auch ethisch-tierschützerischen Gründen zu unterlassen und dies im Unterricht zu thematisieren sei. Während also die frühesten Naturschutzthemen im Unterricht einen direkten Bezug zur Schulpraxis hatten, entsprachen die späteren Themen oft aktuellen, in der Öffentlichkeit diskutierten Fragen wie z.B. den grossen Wasserkraftprojekten in den 50er Jahren oder der Schiffbarmachung von Rhein und Aare in den 60er Jahren. Wie sich dies für ein politisch unabhängiges Verbandsorgan gehört, bemühte sich die SLZ jeweils um eine ausgewogene Darstellung der kontroversen Meinungen, ohne allerdings die Haltung der Redaktion zu verschweigen - und diese war in aller Regel auf der Seite der Gegner dieser ökologisch bedenklichen Grossprojekte.

Umgekehrt wurde auch seitens des SBN die Naturschutzerziehung in den Schulen gefördert, insbesondere durch die Herausgabe der genannten Publikationsreihen und durch die Abgabe von Schriften und Postern an die Lehrerschaft. Eine besonders enge Partnerschaft zwischen Privatorganisationen und Schule etablierte sich unmittelbar nach dem Krieg mit der bis heute laufenden alljährlichen Schokotaler-Verkaufsaktion, bei der jeweils Tausende von Schulkindern in der Öffentlichkeit goldene Schokotaler zugunsten von Natur- und Heimatschutzprojekten verkaufen. Seit den späten 70er Jahren schliesslich organisierte der SBN - und zunehmend nun auch der damals noch junge WWF Schweiz - zahlreiche breit angelegte Schulkampagnen und baute verschiedene Umweltbildungszentren auf, die nicht zuletzt den Schulen zur Verfügung stehen.

Durch die vielen Jahre wurde der Schule und der Lehrerschaft eine hohe Verantwortung für den Natur- und Umweltschutz beigemessen. Priorität hatten dabei der Naturkunde- und insbesondere der Biologieunterricht - wohl nicht zuletzt, weil die Naturschutzpioniere in aller Regel dieser Fachrichtung entstammten. Über Jahrzehnte wurden immer wieder ähnliche, von der Reformpädagogik postulierte Grundsätze wie Unterricht im Freien, Kontakt mit und Pflege von lebenden Tieren und Pflanzen, selbständiges und eigenverantwortliches Lernen propagiert. Auch naturschützerisches Handeln als erzieherische Massnahme wurde bereits früh gefördert, etwa durch die 1912 bis in die 20er Jahre von manchen Schulen durchgeführten 'Werktage für den Natur- und Heimatschutz'. Später dominierten die Schaffung von speziellen Schulreservaten sowie Säuberungs- und Pflegeaktionen in Naturschutzgebieten.

Generell wurde der Natur- und Heimatschutz als 'kulturelle Pflicht' und damit als genuine Aufgabe der Schule deklariert. In den Artikeln der SLZ ist phasenweise grosses Engagement für diese Aufgabe zu spüren, auch wenn uns heute die verwendete Sprache gar pathetisch und die zugrundeliegenden Haltungen manchmal etwas elitär erscheinen mögen. So wird mit Anbruch des Wirtschaftsaufschwunges nach dem 2. WK von den Schülern als 'bedauernswerten Asphaltpflanzen' gesprochen, die jede Beziehung zur Natur und ihren Werten verloren hätten. Deshalb müsse von den Erziehern 'die Ehrfurcht vor der Natur und das Verständnis für die natürlichen Lebensgemeinschaften bereits jedem Kinde *automatisch* eingeimpft' werden. Diese Forderung eines renommierten Botanikprofessors weckte allerdings Widerspruch, indem von Lehrerseite vor einer Überschätzung der erzieherischen Möglichkeiten und vor einer wohlfeilen Delegation individueller und gesellschaftlicher Aufgaben an die Schule gewarnt wurde: 'Es ist falsch, für eine allgemeine öffentliche Aufgabe von der

Schule, von Lehrerworten die Wendung zum Besseren zu erwarten, vor allem wenn Elternhaus und Öffentlichkeit so oft anders handeln. ... Gewiss ist Naturschutz eine dringende Aufgabe unserer Zeit, aber seine Ziele werden nur zum kleinsten Teil durch die Schule zu erreichen sein.' Dies blieb im übrigen die einzige Grundsatzdiskussion in 70 Jahrgängen der SLZ über die Rolle der Schule im Natur- und Umweltschutz, und das einzige Mal, in dem die Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln wenigstens randlich angesprochen wurde.

Interessant ist schliesslich auch die Feststellung, dass bis zum Europäischen Naturschutzjahr 1970 trotz der augenfällig immer komplexer und multidisziplinärer werdenden Problemlage am Primat der Naturwissenschaften in der Naturschutz- und Umwelterziehung festgehalten wurde. Zwar wurden bereits von den ersten Naturschutzpädagogen Vorschläge formuliert, wie der Naturschutzgedanke in den verschiedensten Unterrichtsfächern behandelt werden könnte, doch ging es dabei nach wie vor um naturwissenschaftliche Fakten, wenn auch in anderer 'fachlicher Verpackung'. Selbst Werner Zimmerli (dem späteren Gründer des WWF-Zentrums für Umwelterziehung), der im besagten Jahr 1970 in der SLZ erstmals die Begriffe 'Umweltschutz' und 'Umwelterziehung' einführte und wichtige Gedanken für deren Weiterentwicklung und Umsetzung im Bildungswesen formulierte, hielt noch explizit an der Biologie als 'Leitdisziplin' der Umwelterziehung fest.

Probleme der Gegenwart

Dies scheint sich, zumindest in der Schweiz, bis heute nicht wesentlich verändert zu haben. Damit sind wir in der Gegenwart angelangt. Der allmähliche Zerfall des öffentlichen Interessens an Umweltfragen in den 90er Jahren - zuerst die wirtschaftliche Rezession, heute der zunehmende hedonistische Individualismus werden als Gründe für diese Entwicklung genannt - führte verständlicherweise in der 'Umweltbildungs-Szene' zu Verunsicherung und kritischem Hinterfragen der eigenen Tätigkeit. Gerade die engagierten Erzieher/innen mittleren Alters - also jene, die in den 'umweltsensiblen' 70er- und 80er Jahren ihre Schul- und Studienzeit erlebt haben und heute auf etwa zwei Jahrzehnte Berufserfahrung zurückblicken - sind oft frustriert und ratlos über die scheinbare Wirkungslosigkeit ihrer Bemühungen: Ist es denn nicht offensichtlich, dass die individuellen Verhaltensstile bei weitem nicht dem entsprechen, was man von einer umweltbewussten Gesellschaft nach 20, 30, nein: 90jähriger Naturschutz- und Umwelterziehung erwarten dürfte? Die Belege für die (vor allem im globalen Rahmen) zunehmend kritische Umweltsituation (nebst einigen Teilerfolgen) sind zweifellos erdrückend. Nur: Kann denn Bildung, im besonderen Umweltbildung, überhaupt so ganz direkt und messbar verhaltenswirksam sein? Erscheint dieser ambitiöse Anspruch - auch wenn er in vielen massgeblichen Dokumenten zur Umweltbildung als Zielsetzung mehr oder weniger explizit vorgegeben ist - zumindest in der heutigen Zeit nicht ausgesprochen unrealistisch und naiv? Vielleicht ist schon die Frage nach der Wirksamkeit von Umweltbildung falsch gestellt? Dann kann es auch keine richtige Antwort geben.

Selbst wenn wir zu akzeptieren vermögen, dass Schule, Bildung und Erziehung zur Lösung letztlich politischer Probleme instrumentalisiert werden sollen, so ist doch die Aufgabe mit unseren bisherigen Konzepten nicht lösbar. Dies aus mehreren Gründen. **Zum ersten:** Die heutigen Umweltprobleme sind von einer noch nie dagewesenen

Komplexität. Denken wir etwa an die globale Dimension des Klimawandels, in dem psychologische, ökologische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Probleme eng miteinander verknüpft sind, und dessen Lösung in allen diesen Bereichen, gleichzeitig aber auch auf individueller, kommunaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene angegangen werden muss. Dass hierzu eine vorwiegend naturwissenschaftlich ausgerichtete schulische Umweltbildung - zudem in einem methodisch und zeitlich engen Unterrichtskorsett - kaum 'nachhaltig' wirken kann, ist verständlich.

Vor allem muss ihr dies auch deshalb misslingen, weil sich Erziehung in aller Regel an das Individuum richtet und individuelle Kompetenzen vermittelt. Nun stellen sich aber - dies **zum zweiten** - ausgerechnet die Umweltprobleme nicht in erster Linie auf der Ebene des individuellen, sondern des kollektiven Handelns. Als gesamtgesellschaftliche Effekte sind sie streng zu trennen von den Motiven der individuellen Akteure. Umweltprobleme sind hauptsächlich bestimmt durch die jeweiligen gesellschaftlich-kulturellen und politisch-ökonomischen Rahmenbedingungen, unter denen das Individuum handelt, und sie lassen sich nur in der Masse ändern, als sich diese Rahmenbedingungen ändern. Nicht das eigennützig Handeln des Einzelnen ist die hauptsächliche Ursache ökologischer Probleme, sondern dass diesem Handeln durch die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen die falschen Anreize gegeben werden. Umweltprobleme sind also nicht primär die Folge unmoralischen egoistischen Fehlverhaltens - das durch geeignete erzieherische Interventionen am Individuum korrigiert werden könnte - , sondern das zwangsläufige Ergebnis rationalen Verhaltens von Produzenten und Konsumenten unter dem Regime irrationaler Institutionen. Soll die Umweltbildung einen Beitrag zur Lösung dieser Problematik leisten können, muss sie diese Zusammenhänge thematisieren. Das Thema der heute in praktisch ganz Europa heiss diskutierten Energiepreise bietet uns hierzu ein reiches umwelterzieherisches Tummelfeld. Ob wir dabei allerdings immer 'politically correct' bleiben können, ist eine andere Frage...

Zum dritten: Die meisten Erzieher/innen gehen - mehr oder weniger bewusst - von der Annahme aus, dass Wissen und Erfahrungen zu Bewusstsein, und dieses wiederum zu adäquatem Verhalten führe. Etwas pointiert und auf die Umweltbildung bezogen ausgedrückt: Wenn ich nur ausreichendes Umweltwissen und eindrückliche Naturerfahrungen vermittele, so schaffe ich das notwendige Umweltbewusstsein, das wiederum - quasi zwangsläufig - zum 'richtigen' Verhalten des Individuums führen wird. Dieses Lernverständnis drückt sich etwa im Slogan 'Schauen - Schätzen - Schützen' aus, der sich seit den 60er Jahren bis heute in den Schweizer Umwelterziehungskreisen hält. Nun zeigen allerdings neuere empirische Studien (z.B. in: G. de Haan & U. Kuckartz 1996; Strittmatter 1991), dass das Verhältnis zwischen Wissen, Bewusstsein und Ge-wissen niemals derart einfach-linear ist, sondern ein komplexes Geflecht mit vielen Faktoren darstellt. Bereits die Beziehung zwischen Wissen und Bewusstsein ist alles andere als klar. So darf z.B. das Umweltbewusstsein in Deutschland oder der Schweiz in dem Sinne als hoch gelten, als eine positive Einstellung zum Umweltschutz als soziale Norm gilt und diesem eine zwar Konjunktur-abhängige, aber im allgemeinen doch hohe Priorität eingeräumt wird. Dem gegenüber steht die Erkenntnis aus empirischen Studien, dass das Umwelt-Wissen im allgemeinen nicht sehr umfangreich ist - insbesondere bei Frauen nicht, obwohl gerade sie im Umweltschutz deutlich ausgeprägtere persönliche Betroffenheit und Handlungsbereitschaft zeigen als Männer.

Auch mit den Naturerlebnissen ist das so eine Sache: schulische Naturerfahrungen jedenfalls scheinen wenig Einfluss auf das Umwelthandeln zu haben, im Gegensatz zu Naturerfahrungen im Jugendalter innerhalb der Familie oder von Peer-Groups. In einem längerdauernden sozialen und positiv gefärbten Kontext wird Natur offensichtlich intensiver erlebt und wirkt sich später in ausgeprägterem Umweltverhalten im Alltag aus, als wenn Naturerfahrungen auf den Unterricht beschränkt bleiben. Schliesslich bestimmen auch individuelle und kollektive Rahmenbedingungen wesentlich mit, in welchem Ausmass jemand zu umweltgerechtem Handeln bereit ist. So sind heute viele Menschen durchaus zu Umweltverhalten bereit, das mit wenig Kosten und geringem persönlichem Aufwand (z.B. ohne Komfort-Einbussen) verbunden ist: Produkte mit umweltfreundlicher Verpackung wählen, biologisch produziertes Gemüse konsumieren, gefahrlos abbaubare Waschmittel verwenden, etc. Im Gegensatz zu solchen 'Low Cost-Handlungen' ist die Bereitschaft zu 'High Cost-Handlungen' wesentlich geringer; Beispiele hierfür sind etwa der Verzicht auf ein privates Motorfahrzeug oder auf Flugreisen, der Verzicht auf Fleischkonsum, etc.

Bereits die persönliche Alltagserfahrung bestätigt uns, dass das gesellschaftliche und soziale Umfeld das Verhalten des Individuums stark beeinflusst. Wenn die Normen und Wertvorstellungen meiner sozialen Umgebung mit den ökologischen Erfordernissen der Umwelt im Widerspruch stehen, mir aber - aus welchen Gründen auch immer - die Zugehörigkeit zu dieser Umgebung wichtig ist, brauche ich schon ein rechtes Mass an Selbstvertrauen und Mut zur Unpopularität, um konsequent nach meinem Umweltgewissen zu handeln. Jedenfalls verstehe ich gut, dass sich mein jüngerer Bub in der Schule den wenig ökologischen Gepflogenheiten seiner Kameraden angeschlossen hatte, nur um nicht mehr ständig als 'Öko!' gehänselt zu werden...

Bewusstsein, Einstellungen, Haltungen können gedeutet werden als individuelle Konzepte, die dem Einzelnen helfen, sich in der Komplexität der Welt zu orientieren und handlungsfähig zu bleiben. Sie haben gleichsam eine Entlastungsfunktion, indem sie das Individuum davon befreien, sich immer von neuem mit Grundsatzfragen auseinander setzen zu müssen. Da mag die Umwelterzieher/innen trösten, dass es nicht ausschliesslich kognitive Lernprozesse sein müssen, die zur Formung oder Änderung eines Bewusstseins, resp. einer Einstellung oder Haltung führen; auch Handlungen oder Erlebnisse können mögliche Ausgangspunkte sein. Mir machte grossen Eindruck, wie 1986 selbst hartgesottene Politiker und Wirtschaftsbosse nach der Chemiekatastrophe von Schweizerhalle bei Basel ihre Haltung zu grossindustriellen Risiken kleinlaut revidierten. Eine andere Frage ist allerdings, wie lange dieser Gesinnungswandel anhielt... Denn es ist eine Tatsache, dass wir in aller Regel, oft sogar gegen besseres Wissen und unter Aufbietung aller möglichen und unmöglichen Rechtfertigungen an unseren einmal gewonnenen Einstellungen festhalten. Es ist uns offensichtlich schlicht zu anstrengend, sie überprüfen und allenfalls anpassen zu müssen. Fiele uns das Wechseln von persönlichen Haltungen leichter, so wäre auch deren Entlastungsfunktion weniger bedeutsam. Allerdings lehrt uns die Erfahrung, dass es da beachtliche individuelle Unterschiede gibt.

Was meinen die Praktiker?

Neben dieser allgemeinen Problemanalyse bemühten wir uns, mittels einer repräsentativen schriftlichen Befragung unter rund 500 Lehrkräften der Basler Region sowie durch vertiefende Interviews mit Expert/innen der Umweltbildung einige spezielle Fragen anzugehen. Insbesondere interessierte uns ihr Verständnis von Umweltproblemen und ihre Ansichten zu den Aufgaben der Umweltbildung, mögliche Zusammenhänge zwischen ihrer Biografie und ihrem Engagement in der Umweltbildung, sowie allfällige geschlechts-, alters-, stufen- und fachspezifische Unterschiede in ihrer Einstellung zur Umweltbildung. Es ist hier nicht der Ort, um die Methodik, Schwierigkeiten und Resultate dieser Befragungen detailliert zu referieren. Hier stichwortartig und ganz unvollständig nur soviel: Drei Viertel aller befragten Lehrpersonen informieren sich aktiv, d.h. gezielt über Umweltthemen. Während sich gut die Hälfte mit deren Sachinhalten auseinandersetzt, sind es nur ein knappes Viertel - und mehrheitlich Lehrkräfte der philosophisch-historischen Richtung - , die auch an der fachdidaktischen Umsetzung der Umweltthemen interessiert sind. Geisteswissenschaftlich orientierte Lehrkräfte sind es im übrigen auch, die häufiger als ihre Kolleg/innen aus den Naturwissenschaften das kollegiale Gespräch zu Umweltthemen suchen. Zur Erklärung der Kluft zwischen Wissen und Handeln schälten sich drei Argumentationslinien heraus: eine individualistische ("Die Leute sind zu bequem"), eine ökonomische (" Die Preise für ökologische Produkte sind zu hoch") und eine gesellschaftlich-soziale (" Unsere Gesellschaft ist nicht zum Verzicht bereit, und niemand will vorangehen"). Hinsichtlich der Ziele in der Umweltbildung konnten vier Prioritäten ermittelt werden: die **Wissensvermittlung** spielt bei männlichen Lehrkräften, insbesondere auf der unteren Sekundarstufe I und im naturwissenschaftlichen Fachbereich eine wichtige Rolle. Die **Verhaltensänderung** ist für weibliche Lehrkräfte, insbesondere an der Sekundarstufe I ein wichtiges Bildungsziel, während die **Verständnisförderung** von Lehrkräften der oberen Sekundarstufe II häufiger genannt wird. **Aktivismus** als Bildungsziel, d.h. direktes Handeln zugunsten der Natur und Umwelt wird schliesslich von den älteren Lehrkräften über 40 Jahre am häufigsten genannt. Bei den Bildungsaufgaben der Schule ganz allgemein zeigten sich zwei hauptsächliche Zielsetzungen. "Kritisch-eigenständiges Denken lernen" dominierte bei den Lehrkräften der oberen Stufe II - sie waren es ja auch, die 'Verständnisförderung' als Ziel der Umweltbildung genannt hatten. "Umgang mit gesellschaftlichen Problemen lernen" als Bildungsziel wird von den geisteswissenschaftlich orientierten Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II signifikant häufiger genannt als von ihren naturwissenschaftlichen Kolleg/innen; deren Ausrichtung scheint mehr fach- als gesellschaftsbezogen zu sein.

In den je etwa 2stündigen Interviews mit 17 Expert/innen der Umweltbildung gingen wir der Frage nach, in welchem biografischen und gesellschaftlichen Kontext sie ihr Engagement für die Umweltbildung entwickelt haben und wie sie deren Situation heute einschätzen. Von den 12 Männern und 5 Frauen haben 13 einen naturwissenschaftlichen, die restlichen einen geisteswissenschaftlichen Fachhintergrund; 12 arbeiteten mindestens zeitweise in ihrer Karriere in einer Umweltorganisation, was die Rolle der privaten Institutionen in der schweizerischen Umweltbildung widerspiegelt. Prägend für ihr Engagement im Bereich des Umweltschutzes und der Umwelterziehung waren oft 'Leitpersonen', in vielen Fällen begeisternde Lehrpersonen oder Vorbilder in einer Organisation oder gesellschaftlichen Bewegung, in anderen Fällen auch persönliche oder medial vermittelte Erlebnisse und

Ereignisse der positiven oder negativen Art, schliesslich auch aufrüttelnde Bücher wie der 'Stumme Frühling' oder 'Grenzen des Wachstums'. Hauptanliegen in der Umweltbildung sind für diese Fachleute Wissen über die Natur und die Stellung des Menschen zu vermitteln und den Respekt vor der Natur zu fördern - ausgesprochen traditionelle Zielsetzungen also, wie wir sie bereits bei den Naturschutzpädagogen anfangs des 20. Jahrhunderts angetroffen haben. Unkonventionellere Zielsetzungen für die Umweltbildung - etwa das Erwerben einer kritisch-reflexiven Haltung gegenüber der Gesellschaft und ihren Normen - wurden im übrigen ausschliesslich von Frauen geäussert! Die meisten der Fachleute würden ein Umweltthema wie z.B. die Luftverschmutzung in erster Linie mit sachlich-naturwissenschaftlichen Informationen angehen, einige andere würden den Zugang über sinnliche Erfahrungen zur Schaffung von Betroffenheit wählen. Ein Einstieg über unterschiedliche Wertvorstellungen, gesellschaftliche Normen und Zielkonflikte in der Wahrnehmung und Bewertung des Problems Luftverschmutzung wurde dagegen von keiner Seite genannt. Befragt nach zukünftigen Strategien in der Umweltbildung reichten die Empfehlungen von einem beharrlichen Festhalten am Weg des 'Wissen - Erleben - Handeln' über einen Wechsel zu vermehrt politischem Agieren bis zu einer völligen Aufgabe der Umweltbildung in der aktuellen Form. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass traditionelle Auffassungen, was Umwelterziehung soll und wie sie zu praktizieren sei, selbst unter Fachleuten noch weit verbreitet sind, dass das eigene Tun aber kritisch hinterfragt wird und Indizien für eine Neuorientierung durchaus auszumachen sind.

Perspektiven einer Umweltbildung der Zukunft

Welche Folgerungen können wir für eine Umweltbildung der Zukunft ziehen? Sie wird sich in erster Linie mit dem menschlichen Handeln und seinen Auswirkungen auf die Umwelt befassen müssen. Nicht mehr allein das naturwissenschaftliche Verständnis der Natur und der Funktionsweise von Ökosystemen kann im Mittelpunkt der Umweltbildung stehen. Vielmehr muss ein möglichst umfassendes Verständnis der verschiedenen gesellschaftlichen Handlungssysteme, ihrer Funktionsweise, ihrer zugrundeliegenden Wertvorstellungen und Interessen, ihrer psychologischen, wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen angestrebt werden. Nochmals: Umweltprobleme sind nicht von der Natur verursacht, sondern von Menschen; ihre Lösung erfordert deshalb nicht in erster Linie naturwissenschaftliche Einsichten, sondern vor allem ein vertieftes Verständnis menschlichen Handelns, seiner Begründungen und Bedingtheiten. Dies allerdings ist ein höchst multidisziplinäres Unterfangen, bei dem die verschiedensten sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer wie Geschichte, Soziologie, Psychologie, Medienwissenschaften, Wirtschaftskunde und Philosophie gefordert sind. Kommt hinzu, dass das globale Ausmass der Umweltprobleme weitere gewichtige Fragen aufwirft: Wie gerecht soll der Zugriff auf die schwindenden natürlichen Ressourcen der Erde gewährleistet sein, wie gerecht die weltweite Verteilung der Umweltbelastungen? Welchen Lebensstandard beanspruchen wir für uns heute, welchen gestehen wir den Mitmenschen und kommenden Generationen zu? Welche Umweltveränderungen und -risiken sind wir bereit selbst zu tragen, welche muten wir den andern und der Nachwelt zu? Dies sind schwierige ethische Fragen, die in ihrer Tragweite jede einzelne Disziplin sprengen. Gerade deshalb dürfen wir sie nicht beiseite lassen.

Mit der Frage nach den Zielen einer zukünftigen Umweltbildung stellen wir die Frage nach dem **Bildungsziel** schlechthin. Für uns ist Bildung - etwa im Gegensatz zu Ausbildung, zu Training, vielleicht auch zu Erziehung - ein unverzwecktes, alle Denk- und Erfahrungsbereiche umfassendes Wissen und Verstehen, das dem Individuum neue Sichtweisen und Perspektiven öffnet. Bildung ist die Grundlage für ein selbstbestimmtes, vernunftgestütztes und handlungsfähiges individuelles und soziales Leben, kurz: sie ist 'Befähigung zur Selbstbestimmung aus Vernunft'. Im Gegensatz zum herkömmlichen Verständnis von Umwelterziehung sehen wir für eine zukunftsorientierte Umweltbildung die folgenden **vier Zielsetzungen**:

- 1) die Befähigung zur Teilnahme am gesellschaftlichen Kommunikationsprozess über Umweltfragen, und *nicht* das Erreichen von individuellen Verhaltensänderungen
- 2) die Befähigung zum Erkennen und Akzeptieren der Komplexität, Unsicherheit und Widersprüchlichkeit in den individuellen und gesellschaftlichen Werthaltungen, Problemeinschätzungen und Lösungsansätzen, und *nicht* das Vermitteln von fixen Werten und 'richtigen' Einstellungen
- 3) die Befähigung und Ermunterung zur Partizipation an der gemeinsamen Suche nach Lösungen, und *nicht* das Propagieren vorgegebener Strategien und Massnahmen
- 4) die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Spielregeln als handlungsbestimmenden Rahmenbedingungen, und *nicht* die Reduktion der Umweltfrage auf naturwissenschaftliche Kenntnisse allein

Eine solche 'sozio-ökologische Umweltbildung' (R. Kyburz et al.) kann nicht anders als gesellschaftskritisch, sozial- und umweltpolitisch sein, wenn sie versucht, ein *adäquates Verständnis der Wirklichkeit* zu vermitteln. Ansatzpunkt hierfür sollen konkrete, den Lernenden aus ihrem Alltag bekannte Handlungssysteme sein: die Schule, das Quartier, die Gemeinde. Solche vertrauten Lebens- und Erfahrungsräume bieten als Lernsituation weit bessere Voraussetzungen für 'nachhaltige' Erkenntnisse und Einsichten, als dies abstrakte Problemanalysen oder papiererne Fallbeispiele je vermögen.

Wird in der traditionellen Umwelterziehung der Aneignung bestehenden Wissens hohe Priorität eingeräumt, so misst die Umweltbildung der Zukunft dem *Umgang* mit diesem Wissen mehr Bedeutung zu: seinem allgemeinen Stellenwert, sowie seiner unterschiedlichen Auslegung und Verwendung durch die verschiedenen Interessensgruppen im gesellschaftlichen Kommunikationsprozess. Dies bedeutet, dass nicht mehr allein die Wissensvermittlung Aufgabe der Lehrkräfte sein kann, sondern ebenso das Schaffen von Lernsituationen, welche den Schüler/innen eigene Erfahrungen im Umgang mit Informationen ermöglichen. Dies wiederum dürfte dann am besten gelingen, wenn die Lernsituation selbst als Kommunikationsprozess verstanden und zum Gegenstand der Reflexion gemacht wird - mit einer *Gesprächskultur*, in der alle Beteiligten ihre Vorstellungen gleichwertig einbringen können, in der es kein Recht des Stärkeren gibt und man sich gegenseitig zuhört, in der Meinungsunterschiede fair ausgetragen und Konflikte nicht unter den Tisch gewischt werden, in der alle Vorschläge sorgfältig geprüft und konstruktiv an Lösungen gearbeitet wird. Nun sind

diese Forderungen weder neu noch treffen sie ausschliesslich auf die Umweltbildung zu. Wohl unbestritten ist aber auch, dass sie eminent wichtig, schwierig einzuhalten und höchst anspruchsvoll für den/die Gesprächsleiter/in, sprich: Lehrer/in sind.

Wir sind uns bewusst, dass die Forderung nach einer Neuausrichtung der Umwelterziehung, noch mehr aber der Rolle der Lehrkräfte und ihrer Fachkompetenzen verunsichern muss. Nun ist allerdings Unsicherheit ein zunehmend bestimmendes Charakteristikum unserer Zeit. Wie können wir mit Verunsicherungen umgehen, ohne dass sie uns entmutigen und lähmen? Vielleicht gelingt uns dies am ehesten, wenn wir die Offenheit aufbringen, neue Entwicklungen weniger als Bedrohung denn als Herausforderung und Chance zu sehen. Beides, das Hinterfragen und das Sich-Einlassen, brauchen allerdings Mut und Energie. Dies jeden Tag wieder von neuem aufzubringen, wünsche ich Ihnen von Herzen.