

Gerhard de Haan, Udo Kukartz (Hrsg.)
Umweltbildung und,
Umweltbewußtsein.
Forschungsperspektiven
im Kontext
nachhaltiger Entwicklung

Leske + Budrich, Opladen 1998

Heino Apel

Paradigmawechsel in der Umweltbildung für Erwachsene?

Erkenntnisse aus der Evaluation des Alltags und Umweltbildung gibt es erst seit ca. 20 Jahren. In dieser Zeit haben sich die umweltpolitischen Rahmenbedingungen und die Erwartungshaltungen der Bildungsnachfrager verändert. Im folgenden werden zunächst die damit einhergehenden Hemmnisse diskutiert, die häufig einer Akzeptanz von Umweltbildungsangeboten im Wege stehen. Die Überwindung dieser Barrieren führt zu einem gegenüber der Anfangsphase veränderten Profil der Profession, das wir mit der Formel „von der Faktenvermittlung zur Prozeßbegleitung“ charakterisieren wollen.

1. Zur Situation

In Volkshochschulen, Umweltzentren oder bei anderen Trägern haben viele Bildungsplanende den Eindruck, daß die Nachfrage nach Umweltbildungsangeboten in den letzten Jahren stagniert bzw. auch rückläufig ist. Läßt sich diese Vermutung bestätigen? Die Umweltbildungsangebote von Volkshochschulen sind zu Beginn der 80er Jahre kräftig angestiegen und sind seit 1988 rückläufig (vgl. Abbildung 1) (vgl. Apel 1996).

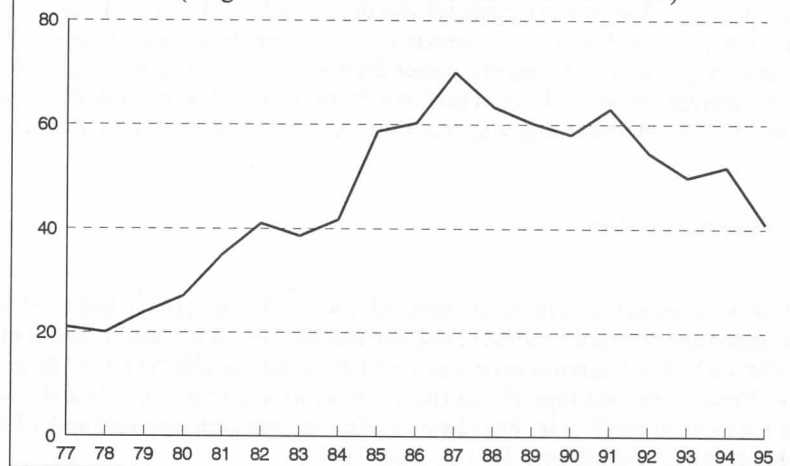
Der Rückgang ist nicht ganz so dramatisch, wenn man die Zahl der Kurse betrachtet, was daran liegt, daß heute allgemein in der Weiterbildung kurze Angebotsformen präferiert werden.

Über die Entwicklung der Umweltbildungsangebote anderer Einrichtungen existieren keine Statistiken. Aus Rückmeldungen in Fortbildungsveranstaltungen schließen wir, daß diese Tendenz kein reines Volkshochschulphänomen ist. Ähnlich entwickelte sich auch der „ökologische“ Buchmarkt. Nimmt man die Reihe „Fischer alternativ“ als Indikator, dann gab es die größten Umsätze Mitte der 80er Jahre. Gegen Ende des Jahrzehntes mußte die Reihe mangels Nachfrage eingestellt werden. Was sind die Ursachen? Gelten die „Grenzen des Wachstums“ auch für die Gemeinde der Bildungswilligen, oder haben Bildungsplanende und Redakteure Hemmnisse ignoriert, die sich bremsend auf weitere Zuwächse auswirken?

Unabhängig vom Rückgang in der Nachfrage muß man sich vergegenwärtigen, daß Umweltbildung in Deutschland insgesamt nur eine marginale Größe ist. Bei Volkshochschulen beträgt der Anteil von Umweltbildung am gesamten Bildungsangebot ca. 1%. Auf den gleichen Wert kommt eine

Studie zur Umweltbildung an Schulen. Einschaltquoten von Filmen zu Umwelt und Entwicklung (aus der „Eine Welt“-Reihe) lagen ebenfalls bei 1%. Der in Befragungen immer wieder konstatierte hohe Umweltbewußtseinsstand der Bevölkerung kann nach diesen Zahlen nicht die Folge von organisierten Umweltbildungsangeboten sein.

Abb. 1: Umweltbildungsangebot VHS alte Bundesländer
(Angaben der Unterrichtsstunden in Tausend)



Das gesellschaftliche Wahrnehmungsgefüge bezüglich ökologischer Inhalte hat sich wesentlich verändert. Zu Beginn kämpften Minderheiten – sei es außerparlamentarisch, sei es in Stabsstellen der Bürokratie – um die allgemeine Anerkennung des Umweltschutzgedankens. Aufgabe der Bildung und der meist in pädagogischer Absicht geschriebenen Bücher war es, diesen Prozeß zu unterstützen. Die offene Botschaft vieler Bildungsangebote bestand darin, auf drohende Gefährdungen, auf konkrete Mißstände und auf absehbare Entwicklungen gegen eine dies nicht sehen wollende Mehrheit hinzuweisen. Es ging darum, betroffen und bewußt zu machen. Die Sender dieser Botschaften konnten sich als Avantgarde der Schutzengel der Erde verstehen. Als Zeichen für eine allmähliche Verschiebung ökologischer Werthaltungen wurde die Umweltbewegung 1982 mit der Gründung der Partei der Grünen parlamentsfähig. Die übrigen Parteien adaptierten schnell das Vokabular. Umweltschutzdenken entwickelte sich parteiübergreifend. Zumindest verbal wird von jeder öffentlichen Person Umweltschutz eingefordert, und umweltbewußt sind ohnehin nahezu alle Bürger. „Das ökologi-

sche Bewußtsein der Bevölkerung ist heute ein sozialer Tatbestand“ (vgl. Kuckartz 1995, S. 78). Gegenüber einer derart schnell gewandelten Wertelage sind Umweltbildungskonzepte, die überzeugen bzw. bekehren wollen, obsolet.

Aus der Sicht engagierter Naturschützer sind sie es freilich nicht, denn hinter der Fassade bekennender Ökologen setzt sich der Ressourcenverzehr und die damit verbundene Naturbelastung ungebrochen fort. Die neue Botschaft müßte eigentlich lauten: „Umweltbewußte, verhaltet euch doch bitte so, wie ihr vorgebt“. Der Wirkung einer solchen Appellationspädagogik sind sehr enge Grenzen gesetzt, wie im Abschnitt 4 gezeigt werden wird.

Verändert hat sich auch der Informationswert von Umweltbildungsangeboten. Während es zu Beginn der 80er Jahre schwierig war, an relevante Informationen zu Umweltbelastungen und Umweltprozessen zu gelangen, gibt es heute eine systematisch ausgelegte Fachliteratur. Es gibt eine Vielzahl von Instituten, die sich ausschließlich der Beratung und Analyse von Umweltphänomenen verschrieben haben. Es gibt eine Medienlandschaft, die ausführlich zu aktuellen Anlässen berichtet und auch mit pädagogisch erklärenden Beiträgen nicht zurückhält. Untersuchungen weisen darauf hin, daß als Träger und Resonanzboden von Umweltinformationen und Umweltbewußtsein heute mehr die Medien als die schulische Umwelterziehung oder die außerschulische Umweltbildung anzusehen sind (vgl. de Haan 1995, S. 17 ff.). Neben der stark angewachsenen allgemeinen Informationsmenge zur Umwelt sind heute auch mehr Einrichtungen auf dem Bildungsmarkt, die Umweltbildungsangebote offerieren. So ist nur verständlich, daß – bezogen auf die einzelne Einrichtung – das Segment der Umweltbildungsnachfragenden kleiner wird.

2. Lerntheoretische Aspekte

Geht man erkenntnistheoretisch davon aus, daß Lernen z.B. nicht im Sinne Skinners ein Stimulus-Response-Akt ist, daß Lernen auch nicht der mentale Nachvollzug einer objektiv vorgegebenen Außenwelt ist, sondern daß das Lernen Erwachsener ein subjektorientierter, erfahrungsbegleiteter Interpretations- bzw. Deutungsprozeß interner Repräsentationen von Welt ist, dann können sich „Lern“-Hemmungen ganz besonderer Art ergeben (vgl. Siebert 1991). Interne Repräsentationen von neuem Wissen setzen Selektionen, für die Deutungen erfolgen müssen, voraus, gegen die Lernende sich sträuben können, wenn die Deutungsmuster nicht in ihre Alltagswelt passen. Wenn sich das Umweltlernen auf naturwissenschaftliche Sachverhalte bezieht, kann es subjektive Hemmnisse geben, wenn der Lernende von seiner Lernsozialisation her Barrieren gegen naturwissenschaftliche Inhalte hat. Siebert

vermutet, daß insbesondere im Felde der politischen Bildung die Versuchung der Lernenden groß ist, nur das zu selektieren, was sich aktuell am besten in ihren Lebenskontext fügt. Die landläufige Feststellung, daß sich in „grünen“ Bildungsveranstaltungen in der Regel eine bereits „grüne“ Klientel einfindet, kennzeichnet genau die Hypothese, daß Repräsentationen von Wissensinhalten insbesondere immer dann erfolgen, wenn sie in das bereits bestehende Weltbild passen. Auf die Umweltbildung als politische Bildung angewendet, führt eine Lehrsituation, die sich diesem Lernmodell verpflichtet fühlt, in der Tendenz dazu, daß sich ein umweltunbewußter und ein umweltbewußt Lernender jeweils nur in der jeweiligen Ausgangsposition weiter gestärkt fühlt. D.h. das geheime Lernziel jeglicher Umweltbildung, den Umweltunbewußten etwas umweltbewußter zu machen, wäre überhaupt nicht zu erreichen. Siebert sieht diese Schwierigkeit (bzw. Barriere) bei der politischen Bildung und fordert die Pädagoginnen und Pädagogen zu ihrer Überwindung auf, Selbstreflexionen bei den Teilnehmenden über z.B. sozialisationsbedingte Lernbarrieren zu ermöglichen, wobei man Lernende mit dem Prozeß ihrer Deutungsfindung konfrontieren könnte (vgl. Siebert 1991).

Wer diese Überlegungen nicht für erkenntnistheoretisches Blendwerk hält, der sollte sich von dem Anspruch der Umweltbildung verabschieden, ökologische Schmutzfinken zu ökologischen Saubermännern umerziehen zu wollen. Auch der Terminus „handlungsorientiertes Umweltlernen“ macht nach dem Voranstehenden nur Sinn, wenn dabei kompetenteres Handeln angestrebt wird. Wer nichthandelnde oder konträr handelnde Bürger zum ökologisch „richtigen“ Handeln bringen will, muß mit besagten Hemmnissen rechnen.

Im Bereich des Sprachlernens wird eine intensive Diskussion über „Lerntypen“ geführt, die für die Umweltbildung unbekannt zu sein scheint (vgl. z.B. Mut zum Lernen 1991). Es dürfte inzwischen unbestritten sein, daß bestimmte Lernziele bestimmte Methodiken erfordern und daß es bei Individuen in unterschiedlichen Ausprägungen Vorlieben für spezifische Lernweisen gibt. D.h. die einen lernen visuell, die anderen mehr motorisch, wieder andere mehr affektiv, etc. Wer in seinem Bildungsangebot oder gar in seiner Bildungseinrichtung auf eine Methode schwört, der verprellt all diejenigen, die mit dieser Methode wenig verbinden können.

3. Institutionelle Hindernisse

Der Lernort Seminar, der meist in einem schulähnlichen Gebäude oder zumindest in einem „Schulungsraum“ stattfindet, induziert häufig bei Teilnehmern eine Erwartungshaltung, nach der objektive Wissensbestände vom Rednerpult, der Pinwand oder dem Bild des Overhead-Projektors gerade-

wegs in ihre Köpfe strömen sollen. Das Wissen muß aus Examens-, Berufs- oder anderen Gründen angeeignet werden. Der Streßpegel steigt, und eigentlich wäre man am liebsten an einem anderen Ort. Wer kennt nicht dieses Gefühl latenter innerer Verweigerung beim Betreten eines Raumes, der unverkennbar durch die Insignien von Lerngeräten geprägt ist. Während früher solche Lernstreßgefühle mit einer Hoffnung auf sozialen Aufstieg verbunden sein konnten, herrscht heute bei vielen eine Lernsozialisation vor, nach der neuer Wissenserwerb notwendig ist, allein um den Sozialstatus zu halten. Weiterbildung ist keine Kür mehr, sondern zum Pflichtfach geworden. Die Konsequenz dieser Situation könnte sein, daß heute freiwilliges Lernen, bei dem man und frau sich nicht unmittelbar verwertbare Kompetenzen aneignen können, gegen größere Widerstände anzugehen hat als früher.

Institutionell organisiertes Lernen in der „Freizeit“ war früher auch attraktiv, weil damit ein sozialer Ort gegeben war, an dem man Gleichgesinnte treffen konnte, wo man Bestätigung finden konnte, möglicherweise sogar einen Partner, etc. Diese Sozialfunktion von Bildungsangeboten steht heute unter viel größerer Konkurrenz zu anderen Angeboten. Mit dem Begriff „Erlebnisgesellschaft“ ist angesprochen, daß Individuen heute mit einer sehr breiten Palette von Möglichkeiten an ihrer sozialen Integration arbeiten können. Sinnstiftungen und Anerkennungen können über symbolische Akte, wie Kleidungsstil, Musikgeschmack, Urlaubswahl, Kneipen-, Vereins- und Sportzugehörigkeiten etc. erfahren werden. Die Zahl der öffentlichen Orte wie Sportplatz, Kino, Theater, Volkshochschule, Schule, Kaufhäuser etc. hat sich gesteigert. Das führt im Saldo dazu, daß der Sozialwert von organisierten Bildungsereignissen reduziert ist, d.h. sie haben an Attraktivität verloren.

Für die Umweltbildung, die seit Anfang der 80er Jahre als ein „Querschnittsfach“ mit „ganzheitlicher“ Vorgehensweise propagiert wurde, wirkte sich die Professionalisierung von Weiterbildungsinstitutionen nachteilig aus. Die nach Zielgruppenarbeit und Fachgliederung sich ausdifferenzierenden Einrichtungen bieten meist häppchengerechte Spartenbildung an und vernachlässigen damit generelle Fragestellungen, deren Behandlung quer zu diesen Einteilungen steht. Theoretisch wäre es möglich, daß gerade eine große Volkshochschule, die pädagogisches und fachliches Know-how auf vielen Feldern beherbergt, ein wirklich fachübergreifendes Angebot zur Umweltbildung entwickeln könnte. Mit der Einrichtung von „Semesterschwerpunkten“ zu einem Umweltthema ist das ansatzweise z.B. in München und Hamburg versucht worden. Diese Realisierungen setzen aber eine hohe interne Kooperation voraus, bei der die Mitarbeitenden ihre eigenen monodisziplinären Lernsozialisationen überwinden müssen. Ein solcher Prozeß ist so aufwendig, daß er leider die Ausnahme bleibt. In der Regel sind organisierte Umweltbildungsangebote von Spezialisten für Spezialisten konzipiert.

So stehen dann Angebote zur Energiesparteknik unvermittelt neben solchen für Naturerfahrung, oder Fahrradexkursionen oder Kosmetika auf Kräuterbasis.

Diese Spezialisierung wirkt auch bei den nicht seminarorientierten Angeboten aus dem Naturschutzumfeld umweltbildungshemmend. Im Sinne des Lernens vernetzter Bezüge erhalten Schüler, die einen Bach nur als Lebensraum für Krebse kennenlernen und sich nicht damit beschäftigen, wie der selbe Bachlauf in das Umland eines Siedlungsraumes eingebettet ist, ein unzureichendes Verständnis der Mensch-Umwelt-Beziehungen. Gegen Versuche, auch in Naturschutzzentren Bezüge zu urbanen, industriellen Strukturen herzustellen, wehren sich viele Pädagogen mit dem Argument, daß sie bewußt ihren Teilnehmenden „Natur pur“ bieten wollen, damit sie wieder andere Erfahrungen machen könnten.

In der Abbildung 2 sind die identifizierten Lernhemmnisse durch die Bildungseinrichtungen und Lehrenden zusammengefaßt.

4. Bildungsbiographie der Lehrenden als Hindernis

Umweltpädagogen sind häufig pädagogische Autodidakten. Sie haben meist ein naturwissenschaftliches Fachstudium in Biologie, Geographie, Physik, etc. absolviert und fühlen sich dem Naturschutz verpflichtet. Die Kombination Fachwissen und Naturschutzengagement ist gewissermaßen die Eintrittskarte, um umweltpädagogisch tätig zu werden. Leider sind beide Voraussetzungen der Sache nicht unbedingt dienlich.

Durch den Mangel einer pädagogischen Ausbildung haben diese Lehrenden das Modell der Universitätsvorlesung und entsprechender Seminare als Lernmodell im Kopf. Sie neigen damit zu lehrerzentrierten, kognitionsorientierten Lehrstilen mit Vorlieben für fachsystematisch strukturierte Lerninhalte. So verletzen sie erwachsenenpädagogische Grundregeln einer teilnehmerorientierten, an Problemen anknüpfenden Herangehensweise. Durch die persönliche Nähe zum Naturschutz fällt es diesen Pädagoginnen und Pädagogen ohnehin schwer, moderierende, nur lernunterstützende Rollen durchzuhalten. Ihr Engagement verleitet sie dazu, Naturschutzbotschaften zu verkünden und damit einen moralisierenden Druck auf Teilnehmende auszuüben. Heilsbotschaften im Bildungskontext zu verkünden trifft insbesondere dann daneben, wenn sie gegenüber Ungläubigen verkündet werden. Viele nicht bereits „grüne“ Bildungsbürgerinnen und -bürger haben wahrscheinlich allein deshalb eine Abwehr gegen Umweltbildungsangebote, weil sie fürchten, als Teilnehmende in ideologische Bedrängnis zu geraten.

Aber auch die pädagogisch vorgebildeten Teamer und Bildungsplaner haben in ihrem Studium schwerpunkthaft das didaktisch-methodische Ver-

mitteln von Fachinhalten gelernt. Die Umwelterwachsenenbildung braucht heute aber zunehmend den Typus des Moderators und des Prozeßbegleiters, der mit seiner Einrichtung Settings zur Verfügung stellt, in denen die Teilnehmenden umweltorientiert agieren können. Die dafür erforderlichen Kompetenzen wie Hilfestellung bei der Öffentlichkeitsarbeit, bei der Mediation zwischen konfligierenden Gruppen etc. haben diese Pädagogen in ihren Studien nicht erwerben können.

Abb. 2: Bildungshemmnisse durch Einrichtungen und Lehrende

Strukturelle Rahmenbedingungen

- "Mißerfolge" der Umweltpolitik
- ärmliche Ausstattung
- Finanzarmut der Kommunen / Träger
- Weiterbildung ist von einer Kür zur Pflicht geworden
→ Attraktivitätsverlust der Allgemeinen Weiterbildung
- die soziale Komponente von WB wird stärker konkurrenziert (Erlebnisgesellschaft)

Institutionelle Hindernisse

- die Lernorte sind methodisch einseitig ausgerichtet
- Professionalisierung der Einrichtung führte zur Spezialisierung und Spartenangeboten
- mangelnde Kooperation zwischen Einrichtungen
- Einrichtungen fehlt wegen Stellenstops der Generationenmix

Biographie der Lehrenden

- Umweltmultiplikatoren sind meist pädagogische Autodidakten, d. h. sie praktizieren Frontalunterricht / Belehrungspädagogik
- und sie sind Naturschützer aus Leidenschaft: → Gesinnungsunterricht

In Supervisionen mit Umweltpädagogen eines DIE-Projektes deutete sich an, daß diese Berufsgruppe eine u.U. signifikant andere Psychostruktur als

andere Berufsgruppen aufweist: Die Teilnehmenden zeigten durchweg auf der Skala „Machertyp“ eine negative Ausprägung, die auf Leidannahme, Sich-Schuldig-Fühlen etc. hinweist. Es könnte eine Korrelation dieses Typus mit der Wahl des Umweltengagements bestehen. Verallgemeinernde Aussagen waren wegen des nicht repräsentativen Samples nicht möglich. Doch wenn diese Hypothese stimmt, dann müßte man sie als ein Hemmnis für die Umweltbildung ansehen, denn Schuldgefühle und mangelndes Selbstbewußtsein sind keine guten Voraussetzungen für eine auf Erfolg und Perspektiven orientierte Bildungsarbeit.

5. Strukturelle Rahmenbedingungen

Die äußeren Bedingungen, unter denen heute Umweltbildung praktiziert werden muß, sind in vielen Einrichtungen als schwierig einzustufen. Es fehlt an der Ausstattung, an Werbemitteln, Honoraren und Fortbildungsmöglichkeiten. Umweltpolitische Forderungen von Umweltgruppen und Versprechungen von Politikern stoßen in der Realität häufig auf so große Widerstände, daß der Glaube an ihre Realisierung bei vielen schwindet.

So braucht es nicht zu verwundern, daß viele Umweltpädagoginnen und -pädagogen seit den 90er Jahren psychisch deprimiert und persönlich frustriert sind, was sich negativ auf ihre Arbeit auswirkt (vgl. Franz-Balsen/Apel 1995). Die scheinbar sehr geringen Erfolge der Umweltpolitik nach den großen Versprechungen auf dem Weltgipfel in Rio haben sich die Pädagogen und Umweltschützer als eigene Niederlage angerechnet. Dieses Gefühl, „nichts“ erreicht zu haben und noch dazu sich wegen der staatlichen Stellenkürzungen in einer erschwerten Situation am Umweltbildungsmarkt zu befinden, erzeugte „Loser“-Stimmung. Wer keine Perspektiven mehr für sich sieht, der kann nicht andere davon überzeugen, daß es sinnvoll ist und Spaß machen kann, wenn man sich mit Umweltbildungsinhalten beschäftigt.

Zudem sinkt durch die anhaltende ökonomische Krise das frei verfügbare Einkommen bei den potentiellen Adressaten. Umgekehrt sind viele Bildungsanbieter genötigt, die Entgelte für Umweltbildungsangebote zu erhöhen. Das führt zu einem spürbaren Nachfragerückgang. Auch die jüngst erfolgte Rechtssprechung zum Bildungsurlaub hat zu entsprechenden Einbrüchen in der Nachfrage geführt.

6. Alltagsorganisation der Lernenden

Bildungsplanende gehen zuweilen davon aus, daß ihre potentiellen Teilnehmer nach der Arbeit viel Freizeit haben, die sie den hedonistischen Dingen und leider nicht den Bildungsangeboten ihrer Einrichtung widmen. Diese irrige Vorstellung verkennt, daß das Zeitbudget – übrigens besonders der doppelt belasteten Frauen, die man dennoch mit einem Anteil von 70% in Volkshochschulangeboten findet – im Regelfall durch reproduktive Tätigkeiten äußerst strapaziert ist: Da muß noch eingekauft, das Essen vorbereitet, Wäsche gewaschen, das Wochenende organisiert werden, dringende Verwandtenbesuche erledigt und die Kinder von Ort zu Ort transportiert werden etc. Da in modernen Gesellschaften nur noch wenig ritualisierte Tätigkeiten vorliegen, ist die ständige Alltagsorganisation nach der Arbeit in hohem Maße improvisiert und unregelmäßig (vgl. Jurczyk/Rerrich 1993). Selbst wenn es ohne allzu große Verzichte auf notwendige Abläufe möglich ist, sich in der Woche drei Stunden „freizuschaukeln“, dann fällt es aber äußerst schwer, sich auf einen wöchentlichen Termin für diese Stunden festzulegen. D.h. im Klartext, sehr viele Bildungsbegegnungen können nicht stattfinden, weil das Zeitbudget zur Alltagsorganisation der Lernwilligen überstrapaziert ist. Eine Bildungshürde kann auch im Aufwand für die An- und Abfahrt zur Einrichtung bestehen. Abends, wenn die Adressatinnen und Adressaten nach der Arbeit theoretisch verfügbar sind, ist die öffentliche Verkehrsanbindung schlechter. Unzumutbare Wartezeiten oder das nicht verfügbare Auto, das gerade der Partner braucht, verhindern den Zugang zum Bildungsangebot. Bildungsplanende denken vielleicht in der Praxis zu wenig über die Sorgen der Alltagsorganisation ihrer Adressatinnen und Adressaten und die Schwierigkeiten ihrer Mobilität nach.

7. Mangelnder Qualifikationsanreiz

Untersuchungen über Bildungsmotive in der Weiterbildung zeigen, daß der persönliche Nutzen eines Bildungsangebotes von ganz entscheidender Bedeutung für dessen Akzeptanz ist. Wer Sprachen lernt, kann sich im Urlaub besser bewegen oder seine beruflichen Chancen wachsen. Wer Gesundheitsbildung nachfragt, der tut etwas Gutes für seinen Körper, für sein Wohlbefinden etc. Welchen Nutzen hat ein Umweltbildungsangebot für Teilnehmende? Das allgemeinste Lernziel besteht darin, das Verständnis für den Mensch-Naturzusammenhang zu verbessern. Auch hier gilt wieder, daß der Nutzen für jemanden, der bereits eine naturschützerische Grundhaltung hat, sehr viel größer ist, als für einen bislang nicht engagierten Bürger. Wer

bereits engagiert ist, will mehr wissen, will professioneller handeln können und profitiert somit stärker von einem solchen Angebot. Wer aber nicht engagiert ist, hat kein Interesse. Warum sollte er sich von Umweltbildung einen Nutzen versprechen können? Bei einem Bewerbungsgespräch wird es sich im seltensten Falle auszahlen, sich über Erwachsenenbildung besondere Kompetenzen ökologischer Art angeeignet zu haben.

Bis Ende der 80er Jahre galt noch dazu in den meisten Umweltbildungsangeboten die Botschaft vom Verzichten und Zurücknehmen unserer überzogenen Naturansprüche. Wer die Inhalte ernst nahm, der hatte nicht nur keinen Nutzen, sondern Schaden, gemessen an den Ansprüchen des Mainstreams. Er oder sie sollten weniger Auto fahren, weniger Heizen, weniger Fleisch essen, teurere Bionahrung und teurere Energiespargeräte kaufen. Während die Generation der 68er und Älteren in der Askese (z.B. gegenüber kapitalistischen Verführungen) noch einen positiven Wert erblicken konnten, waren zu Beginn der 90er Jahre damit keine Teilnehmenden mehr zu gewinnen. Aber auch die neuen Wohlstandsversprechungen der jüngsten umweltpolitischen Leitbilder stellen noch nicht den Durchbruch zum einsichtigen Bildungsgewinn dar. Die Diskussion z.B. der Leitbilder der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ kann zwar an ganz persönlichen Alltagskonsequenzen festgemacht werden, aber das bedarf erst einer „pädagogischen Transformation“ in einem Seminar. Die Fragestellung selber bezieht sich sehr abstrakt auf einen gesellschaftlich vermittelten kulturellen Wertewandel. Die persönliche Unverbindlichkeit, um nicht zu sagen „Nutzlosigkeit“ von moralischen, ethischen, politischen Debatten bedingt, daß sie bevorzugt an Biertischen, zwischen Fernsehpausen oder im geselligen Kreis geführt werden, daß aber kaum jemand das Bedürfnis verspürt, sich dafür in eine organisierte Bildungsveranstaltung zu begeben.

8. Geschlechts- und Generationsunterschiede

Neben dem voranstehend angesprochen persönlichen Nutzen ist das Vorhandensein eines Problems von mindestens gleicher Bedeutung für die Entscheidung, ein Bildungsangebot nachzufragen. Wer kein Problem in seiner Lebensbewältigung hat, für das er/sie Rat und Hilfe braucht, besucht nicht freiwillig Bildungsangebote. Viele umweltrelevante Fragen stellen sich in unserer modernen Gesellschaft für Kinder, Erwachsene mittleren und höheren Alters, für Frauen und für Männer anders dar. Kinder und Ältere haben z.B. wegen ihres anderen Mobilitätsverhaltens große Probleme mit lebensraumdurchschneidenden Autostraßen, während sich Personen mittleren Alters darüber freuen, mit ihrem Auto auf diesen jederzeit schnell und möglichst nah zu ihren Fahrzielen zu gelangen. Während der Physiklehrer es als

Statussymbol seiner grünen Gesinnung empfindet, wenn er auf seinem Hausdach eine Solaranlage montieren läßt, kann die Deutschlehrerin diese Anlage nicht von einem Dachfenster unterscheiden und ihr nicht das geringste abgewinnen. Umweltrelevante Verantwortlichkeiten und Arbeiten im Haushalt werden zu einem überwiegenden Prozentsatz in den Bereichen Müll, Ernährung, Kleidung und Reinigung von Frauen wahrgenommen, während die Männer beim Kauf der Weißen Ware, bei den Renovierungsarbeiten und rund um's Auto die Entscheidung fällen. Die meisten Bildungsangebote zu diesen Themenfeldern werden aber dessen ungeachtet in ihrem Ausschreibungstext, in ihrer Zeitorganisation, in ihren Methoden und Inhalten geschlechts- und altersneutral konzipiert. Wen verwundert es, daß sich dann nur ein kleiner Kreis oder niemand angesprochen fühlt?

Zu prüfen ist auch die Frage, ob nicht Kinder, Ältere, Frauen und Männer im Durchschnitt unterschiedliche Lernzugänge haben. Die Lernforschung im Bereich Umweltbildung ist leider nicht sehr weit entwickelt. Mit Verallgemeinerungen, daß z.B. Männer lieber abstrakt theoretisieren und Frauen lieber konkret gestalten, sollten Pädagoginnen und Pädagogen sehr vorsichtig umgehen. Erhöhte Sensibilität gegenüber möglichen Geschlechts- und Generationsunterschieden beim Wissenserwerb ist aber sicher bereits ein erster Schritt zum Abbau unnötiger Hemmnisse in Bildungskonzepten.

Unter der Perspektive einer Umweltbildung, die mehr als die Vermittlung biologischen, technischen und naturwissenschaftlichen Wissens leistet, konzentrieren sich in der jüngsten Zeit Überlegungen auf ökologisch relevante sozio-kulturelle und ethische Aspekte. Die dabei diskutierten Werturteile und Lebensstilfragen sind eng mit den Biographien der Menschen verknüpft. Die meisten bleiben im allgemeinen den Werthaltungen verhaftet, die sie in ihrer Jugendzeit geprägt haben. Ein Vertreter der 68er Generation denkt und lebt anders als sein jüngerer Kollege der „Generation X“, selbst wenn beide über das gleiche Einkommen und gleichen Sozialstatus verfügen (vgl. Kade 1994). Wer in Bildungskontexten diese Grundsachverhalte von Generationsunterschieden ignoriert, darf sich nicht wundern, wenn er sich plötzlich nur noch im Kreise seiner Alterskohorte befindet. Ganze Einrichtungen, in denen der Dialog zwischen den Generationen nicht stattfindet, laufen Gefahr, ein Bildungsangebot an den Bedürfnissen der nicht in der Profession vertretenen Altersgruppe vorbei zu produzieren.

In der Abbildung 3 sind die bei den Adressaten von Umweltbildungsmaßnahmen identifizierten Hemmnisse aufgeführt.

Abb. 3: Hemmnisse bei Adressaten

Alltagsorganisation der Lernenden

- Selbstorganisation des Alltags erschwert Teilnahme an fixen Terminen
- knappes Zeitbudget für allgemeine Bildungsinteressen
- schlechte Verkehrsanbindung außerhalb der Stoßzeiten

Geschlechts- und Generationsunterschiede

- Männer / Frauen; Kinder / Alte haben unterschiedliche Umweltansprüche
- unterschiedliche Wahrnehmungen, Zugangsweisen
- Sozialisierung einer Kohorte führt zu unterschiedlichen Lebensstilen und Wertemustern

Lerntheoretische Aspekte

- Lernen setzt Selektion voraus: → wirkt verstärkend aber nicht aktivierend
- Rücksicht auf "Lerntypen" fehlt
- Lerntheoretische Forderungen sind kaum entwickelt (z. B. Einsatz, Wirkung von Multimedia?)

Mangelnde Bildungsanreize

- persönlicher Nutzen ist bei globalen Umweltfragen unklar
- die Schlüsselqualifikation Umweltbildung ist noch gesellschaftlich unterbewertet
- Botschaften der Enthaltensamkeit und des Verzichtes führen zu relativen persönlichen Nutzungsverlusten

9. Die Hemmnisse überwinden

Die voranstehenden Abschnitte zählen Gründe auf, die für eine „Krise“ in der aktuellen Umweltweiterbildung sprechen. Partiiell wurden bereits Konsequenzen für eine Neuorientierung ausgesprochen. Im folgenden wird ver-

sucht, skizzierend Orientierungen anzusprechen, die für eine zeitgemäße Umweltbildung für Erwachsene gelten sollten.

Nicht am persönlichen Umweltstandort, sondern am Bedarf in der Region müssen sich die Angebote messen.

Im Angelsächsischen beginnt jedes bessere Umweltbildungsbuch für Erwachsene mit einem Kapitel über „needs assessment“, was sich mit „Bedarfsbestimmung“ am besten übersetzen läßt. Daß eine solcher Terminus in deutschen Lehrbüchern nicht auftaucht, hängt sicher mit dem Konzept der öffentlich verantworteten Weiterbildung zusammen. Deutsche Umweltpädagogen neigen offensichtlich zu der Auffassung, daß sie selbst bestimmen müßten, was Teilnehmende über die Umwelt zu wissen haben. Auch unsere Geldgeber hegen in der Regel die Hoffnung, daß mit außerschulischer Umweltbildung den Bürgern Nachhilfe in besserem Umweltverhalten gegeben werden solle. Daß dieses Konzept auf einem freien Bildungsmarkt nicht aufgehen kann, und daß es im übrigen erwachsenenpädagogischen Grundprinzipien widerspricht, ist so offensichtlich, daß wir darüber nicht weiter diskutieren wollen.

Allerdings gibt es keinen generellen „needs assessment“-Ansatz, weil je nach Situation unterschiedliche Kriterien zur Erhebung einer Bedarfsbestimmung notwendig sind, die letztlich auch rückbezüglich auf bestehende Angebote reflektiert werden müssen. Eine – notgedrungen – unvollständige Liste von Merkposten enthält:

- Auf Adressaten zugehen, mit ihnen Bedarfe besprechen.
- Sich bis in die Inhaltsplanung hinein immer wieder in die Perspektive der Teilnehmenden versetzen. Was ist aus deren Sicht relevant?
- Welche Umweltprobleme/-fragestellungen haben Adressaten?
- Welche Ausstattung ist Standard, welchen Stil bevorzugt die angesprochene Zielgruppe?
- Welche Alltagsbezüge, Milieuzugehörigkeiten, Identifikationssymbole etc. sind relevant?
- Welche Zeitorganisation ist nötig, damit Adressaten kommen können?
- Welche Sozialformen, Methodiken sind für Thema und Zielgruppe adäquat?
- Welche Teilnehmerkompetenzen sind vorhanden, wie können sie optimal genutzt werden?

Nicht Fachwissenvermittlung sondern Prozeßbegleitung als umweltpädagogische Aufgabe ansehen.

Erwachsene bringen eigene Erfahrungen ein, sie wollen und sollten als Persönlichkeiten ernst genommen werden, die nicht zu Belehrungszwecken, sondern zur Hilfestellung für eine Problemlösung in ein Umweltweiterbildungsangebot kommen. Da ein Kurs, Seminar oder eine Exkursion jeweils von sehr begrenzter Dauer sind, besteht die wesentliche pädagogische Her-

ausforderung darin, den Teilnehmenden Selbststärkung zu vermitteln, damit sie hinterher bestimmte Problemstellungen selbständig lösen können. Ein so verstandenes Image von Umweltbildung sollte auch offensiv als ein Beitrag zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen angekündigt werden. Fachwissen kann von Teilnehmenden selbst eingebracht und erarbeitet werden. Der/die Kursleiter/in muß sich hier als „facilitator“, d.h. als Hilfesteller, Moderator und Organisator eines Lernsettings, nicht aber als Fachdozent verstehen.

Nicht verschulte, sondern sozio-kulturelle, erlebnisorientierte oder umweltpolitische „Bildungs“angebote konzipieren.

Gegenüber der wachsenden Möglichkeit, selbstorganisiert zu Informationen und damit zu persönlichen Problemlösungen zu kommen, muß ein organisiertes Bildungsangebot Besonderheiten aufweisen, um Akzeptanz zu finden. Lernen im sozialen Kontext, sich mit anderen austauschen, eine Lernkultur pflegen, gesellige Umgebung gegenüber privater Vereinzelung erfahren, Erlebnisse mit anderen teilen wollen – das sind ganz wesentliche Elemente, die ein organisiertes Bildungsangebot auszeichnen sollten. Wer das im Ankündigungstext, in der Planung und Durchführung seiner Angebote vergißt, vergibt das wesentliche Potential, das organisierte Weiterbildung hat. Die Bedeutung von „Erlebnissen“ im modernen sozio-kulturellen Kontext hat sich gegenüber früheren Zeiten extrem verändert. Die Bildungsplanenden sollten diese Orientierungslinie in der Subjektfindung moderner Individuen in ihre Bildungskonzepte eingehen lassen. Es ist sinnvoller, „Edutainment“ für die Umweltbildung neu zu bestimmen, als sich über dessen konsumeristische Ausprägungen zu echauffieren.

Auch neue Angebotsformen, wie das Initiieren eines „Runden Tisches“ oder eines „Umweltforums“, was im strengen Sinne ja wesentlich der Bereitstellung und Aufrechterhaltung einer politischen Plattform entspricht, können als Aufgabenfelder der Umweltpädagogik betrachtet werden. Wenn sich insgesamt gesellschaftlich-pädagogische Handlungsfelder entgrenzen, sollte die Profession bei diesem Prozeß nicht hinten anstehen.

Nicht die Massen ökologisch gewinnen wollen, sondern die Umweltaktiven professionalisieren.

Es wurde voranstehend gezeigt, daß Umweltbildung bezogen auf erreichbare Adressaten und bezogen auf alle Weiterbildungsinhalte nur einen marginalen Beitrag leistet. Diesen Sachverhalt als Not zu empfinden, verschafft nur Frustrationsgefühle. Die außerschulische Umweltbildung sollte die Breitereziehung den Schulen und den Medien überlassen, und sich darauf konzentrieren, denen, die Umweltbildung nachfragen, professionelle Hilfe zu gewähren. Auch unter Effizienzgesichtspunkten ist es für die „Umweltsache“ in der Regel wertvoller, die Umwelthandelnden zu unterstützen, als Energien in Breitenbildungsarbeit zu stecken.

Nicht alles selber machen wollen, sondern Kooperationen suchen.

Eine Umweltbildungseinrichtung hat in der Regel ein Profil. Eine Volkshochschule ist seminarorientiert. Ein Energiezentrum kann erneuerbare Energien zum Anfassen bieten, ein Umweltzentrum besitzt ein Waldgelände etc. Diese Einrichtungen wären schlecht beraten, wenn sie im Sinne „ganzheitlicher“ Angebote aus eigener Kraft alle denkbaren Bereiche abdecken wollten. Im Rahmen produktiver Konkurrenz auf dem Bildungsmarkt müssen Einrichtungen ihr Profil als ihre spezifische Stärke pflegen und ihren Know-how-Vorteil auf diesem Gebiete nutzen. Aus der Adressatensicht kann es aber sehr hilfreich sein, z.B. alle Bildungsangebote einer Region auf einem Faltblatt erkennen zu können oder aber die Vorzüge eines Energiezentrums mit den Möglichkeiten einer seminarorientierten Weiterbildung zu koppeln. Diverse Beispiele für solche Formen von Zusammenarbeit gibt es bereits, mehr davon wären wünschenswert.

Sich nicht im Alltagsgeschäft erdrücken lassen, sondern Freiräume für innovative Impulse lassen.

Die Unterwerfung unter die „Sachzwänge“ des Alltags einer Einrichtung kann dazu führen, daß man den Zug der Zeit verpaßt. Welchen Raum nehmen sich Fortbildner für ihre eigene Fortbildung, für Experimente? Fortbildungen oder die Zusammenarbeit mit anderen, etwa an einem Modellversuch, sind Gelegenheiten, von draußen Neues aufzunehmen, die eigene Praxis mit Abstand sehen zu können, Kraft und Mut für neue Wege zu finden.

Insbesondere das oben angesprochene Selbstverständnis als Moderator bzw. Prozeßbegleiter erfordert Qualifikationen, die auch im Pädagogikstudium nicht erworben wurden. Im Regelfall sind die Mittel für externe Fortbildungen rar. Das Voneinander-Lernen von Lehrenden und Planenden wird in vielen Einrichtungen zu wenig genutzt. Es ist auch eine Frage von Organisationsentwicklung, wie man dafür sorgen kann, daß das Know-how einzelner in das Team vermittelt wird, und wie Teamlernen unterstützt werden kann.

Nicht als Schulungsort, sondern als Kommunikationszentrum sollte sich eine Umweltbildungseinrichtung präsentieren.

Erwachsene, die durch das „lebenslängliche“ Lernen heute ohnehin unter hohem Schulungsdruck stehen, wollen in allgemeinbildenden Aktivitäten nicht auf Schulbänke verwiesen werden. Das gilt im konkreten Sinn für die Einrichtung eines Hauses, das gilt aber auch im übertragenen Sinne: Eine Bildungseinrichtung sollte zu einem Ort von umweltpolitischer Kommunikation und sozialer Lernkultur werden, falls sie das nicht schon ist. Diese Aufgabe kann nicht von der Leitung allein in Angriff genommen werden. Es bedarf eines kommunikationswilligen Teams mit großer informeller Lokalvernetzung. Auch offiziell ist eine lokale Verzahnung mit anderen umweltrelevanten Akteuren unerläßlich. Und last but not least muß über eine profes-

sionelle Öffentlichkeitsarbeit die Einrichtung als fachlich kompetent und gesellschaftlich ansprechend bekannt gemacht werden.

Literatur

- Apel, H. (1996): Umweltbildung an Volkshochschulen. In: Knoll, J. H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Köln.
- Franz-Balsen, A./Apel, H. (1995): Professionalität und Psyche. Einsichten aus der Klimabildung, Frankfurt (Main).
- Haan, G. de (Hrsg.) (1995): Umweltbewußtsein und Massenmedien, Berlin.
- Juryczek, K./Rerrich, M. S. (Hrsg.) (1993): Die Arbeit des Alltages. Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung, Freiburg.
- Kade, S. (1994): Altersbildung: Lebenssituation und Lernbedarf, Frankfurt (Main).
- Kuckartz, U. (1995): Umweltwissen, Umweltbewußtsein, Umweltverhalten. In: Haan, G. de (Hrsg.): Umweltbewußtsein und Massenmedien, Berlin.
- Mut zum Lernen (1991). Eine Reihe zur Alphabetisierung und Elementarbildung Lernen lernen, Stuttgart.
- Siebert, H. (1991): Lernwiderstände lerntheoretisch gesehen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 12, Pädagogische Arbeitsstelle, Frankfurt (Main).

Fritz Heidorn

Umwelt und Entwicklung als Leitthemen internationaler Umweltbildung

Skizzierung des Forschungsbedarfs für die Weiterentwicklung der Umweltbildung im Referenzrahmen von „Nachhaltiger Entwicklung“

Fünf gleichberechtigte Arbeitsfelder der Umweltbildung sehe ich. Gleichberechtigt bedeutet, daß sie alle als *exemplarische Erfahrungsfelder* ihre Relevanz besitzen. Sie sind natürlich unterschiedlich, sowohl was ihre Geschichte, ihre didaktische Kraft und was ihr Innovationspotential angeht. Sie eröffnen auch verschiedene Zugänge für Kinder, Jugendliche, Erwachsene, Frauen und Männer. Aber, und dies ist mir besonders wichtig, sie gehören zusammen und bilden insgesamt das ab, was man die „Kultur des Umweltschutzes am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts“ nennen könnte.

1. Defizite der Umweltbildung

1.1 Die Situation in Deutschland

Zu Anfang der neunziger Jahre weist die Umweltbildung in Deutschland und international merkliche Defizite in der didaktischen Weiterentwicklung und der empirischen Analyse auf. Die einzige wirklich empirische Studie zur Situation der Umwelterziehung in den Schulen erscheint 1993 als erweiterte Neuuntersuchung einer bereits im Jahre 1985 durchgeführten Studie (vgl. Eulefeld u.a. 1993). Die Autoren kommen zu dem Schluß, daß sich an der Situation der Umwelterziehung in der Schule nichts Wesentliches geändert habe. Zwar beginne die Schule, sich für die umweltpolitische Diskussion zu öffnen und greife besonders globale Themen auf, aber lediglich ein Fünftel aller Umweltthemen werden fächerübergreifend bearbeitet, in der Lehrerfortbildung fehlen innovative Anstöße noch weitgehend und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen steckt in den Kinderschuhen. Die Ökologisierung der Schule ist zwar in manchen Modellschulen bereits Wirklichkeit geworden, die breite Masse aber steckt noch in den Anfängen. Umwelterziehung bedarf nach wie vor der gezielten Förderung.