

**Integration von Umweltbildung
in die
Erwachsenenbildung**

Integration von Umweltbildung in der Erwachsenenbildung

Inhalt:

1.	Einleitung	3
2.	Redebeiträge	5
	Der Integrationsansatz in der Umweltbildung	5
	<i>Heino Apel</i>	
	Umweltpädagogik - eine Gesinnungspädagogik?	23
	<i>Joachim Kahlert</i>	
	Reflexion vs. Handlungsorientierung in der Umweltbildung	38
	<i>Gerhard de Haan</i>	
3.	Arbeitsgruppenprotokolle	49
	Kultur und Umwelt	49
	<i>Iris Bergmann</i>	
	Hauswirtschaft und Umwelt	54
	<i>Andreas Gnekow</i>	
	Politik und Umwelt	57
	<i>Regina Siewert</i>	
	Umwelt und berufliche Bildung	60
	<i>Konrad Kutt</i>	
	Gesundheit und Umwelt	72
	<i>Gabriele Schumann</i>	
	"Klima" im Angebot	74
	<i>Ellen Keifer</i>	
4.	Tagungsprogramm	77
5.	Zu den Autoren	79
6.	Teilnehmerliste	80

Die Umweltpädagogik - eine Gesinnungspädagogik?

Joachim Kahlert

Gliederung:

1. Leitthese zur Kritik der Gesinnungsorientierung in der Umweltpädagogik
2. Ausgewählte Kritikpunkte an dem umweltpädagogischen Programm
 - 2.1 Ganzheitlichkeit - Illusionen über unvermeidliche Perspektivität
 - 2.2 Implizite Bilanzen als Grundlage der Kritik an den Naturwissenschaften
 - 2.3 Auf der Suche nach einer "guten Gesellschaft"
3. Konturen einer kritisch-rationalen Alternative zur Gesinnungsorientierung

Anhang

1. Leitthese zur Kritik der Gesinnungsorientierung in der Umweltpädagogik

Sehr geehrte Damen und Herren,

mancher unter Ihnen wird sich sicherlich noch an Hans Schnier erinnern. Hans Schnier? Er ist die Titelfigur in dem Roman Heinrich Bölls, Ansichten eines Clowns. An verschiedenen Stellen des Romans sinnt Hans Schnier, der Clown, über die großen Moralsysteme dieser Welt nach. Sein damals melancholisch gestimmtes Fazit lautete sinngemäß, die Kommunisten hätten den Kommunismus, die katholische Kirche den Katholizismus runiniert - und das jeweils mit den besten Absichten für ihre Lehre.

Nun ist die heutige Umweltbewegung nicht auf eine Stufe mit den beiden weltbewegenden Lehren zu stellen. Aber ich habe manchmal den Eindruck, auch in der Umweltpädagogik schaut man sich die Welt allzu oft durch eine Brille guter Absichten an. Wer die Brille sehen will, durch die er schaut, muß sie gelegentlich absetzen und prüfen, ob sie noch bieten kann, was sie ja eigentlich leisten soll: klar zu sehen. Verstehen Sie bitte die folgenden Ausführungen als Versuch, an einigen Beispielen deutlich zu machen, was man möglicherweise nicht sieht, wenn man Welt und Umwelt durch die Brille guter Gesinnung betrachtet. Doch ob mit oder ohne Brille, für uns alle gilt:

die Umweltkrise wird unübersichtlich.

Waldsterben, Smogwetter, Blei und Cadmium in der Nahrung, umgekippte Seen und Flüsse, das war uns schon lange vertraut als wir auch noch Begriffe wie Formaldehyd, Dioxin, Isotope, Becquerel in unseren Wortschatz aufgenommen haben. Jetzt hören wir von krebserzeugenden Dämpfen im bleifreien Benzin, von gefährlichen Ausdünstungen aus Lacken und Klebern, und vom Streit der Experten darüber, ob die Tiefenströme der Ozeane Auswirkungen auf den Verlauf des befürchteten Treibhauseffekts nehmen. Und daß wir zuwenig Ozon im Himmel und gelegentlich zuviel davon hier auf Erden haben, ist uns mittlerweile auch vertraut.

Nur: niemand ist heute mehr in der Lage, all diese Gefährdungen zu übersehen, geschweige denn zu prüfen wie groß der umweltpolitische Handlungsdruck im einzelnen ist.

Und wer sich von uns Lehrenden, sei es in Schule, Uni oder in der außeruniversitären Erwachsenenbildung auch noch dem Anspruch stellt, daß Umwelterziehung auch zum politischen Handeln anleiten und befähigen sollte, der macht sich zweckmäßiger Weise auch Gedanken über die Ursachen der Umweltkrise und über Möglichkeiten zu ihrer Überwindung oder wenigstens ihrer Eindämmung.

Orientiert man sich dabei an der öffentlichen Debatte über die Umweltkrise, sieht man sich einem ausufernden Theorieangebot ausgesetzt. Zum Beispiel wird die Umweltkrise mal mit unerfreulichen Eigenschaften des Menschen oder gleich der ganzen Gesellschaft, mal mit einem Wachstumswahn, mal mit Technikgläubigkeit und manchmal auch mit "von allem ein wenig" erklärt. Und wer hat schon eine zufriedenstellende und deshalb verantwortungsvoll weiterzuziehende Antwort auf die Frage, ob eher eine gezielte Technologieförderung in der sogenannten Dritten Welt, ein Tropenholz-Boykott oder ein Schuldenerlaß den dramatischen Raubbau des tropischen Regenwaldes aufhalten kann?

Klar und eindeutig scheint heute wohl nur eines zu sein: So wie bisher, geht es nicht weiter. Es müssen tiefe Änderungen in unserem Zusammenleben stattfinden. Diese Änderungen zugunsten der Umwelt zu bewirken ist, zunächst etwas plakativ formuliert, ein zentrales Anliegen der Umweltpädagogik.

Natürlich würde man Umweltpädagogen Unrecht tun, wenn man sie alle in eine Schublade stecken würde. Herr de Haan, exponierter Vertreter der sich "Ökopädagogik" nennenden Richtung weiß sicherlich zu bestätigen, daß es in der Umweltpädagogik eine Vielzahl von Richtungen gibt, die sich mitunter auch heftig befehden. Ich werde mich deshalb auch davor hüten, eine Bilanz zu ziehen über die Umweltpädagogik, so wie es mein Vortragsthema nahelegt. Das würde ja auch nicht viel nutzen, denn was hätte man davon, wenn jemand die Umweltpädagogik mit goldener Waage wägt, um abschließend ein notwendigerweise immer vergrößertes Gesamturteil zu fällen? Ich gehe lieber etwas bescheidener vor und möchte an Hand einiger in der Umweltpädagogik verbreiteter Annahmen und Leitvorstellungen deutlich machen, wie eine gute Gesinnung dazu führen kann, daß man die Probleme, über die man redet, nicht hinreichend scharf formuliert. Man kann sich dann zwar wunderbar mit Seinesgleichen verständigen und sich in einer Gesinnungsgemeinschaft eine Zeitlang einrichten. Aber

erstens können Gesinnungsgemeinschaften auch immer wieder auseinanderbrechen. Ihre Mitglieder greifen dann mitunter orientierungslos nach der nächsten "Erlösungsformel".

und zweitens, für uns als Pädagogen wichtiger: Wer sich in der Pädagogik das sympathische Ziel setzt, Mensch und Gesellschaft (zum Guten) zu verändern, der muß sich natürlich die Frage gefallen lassen, was er denn selbst dazu beitragen kann, diese Ziele zu erreichen. Nun wäre es unfair, und wohl auch gar nicht im Sinne der auf Selbstbestimmung setzenden Umweltpädagogik, ausgeklügelte Erziehungskonzepte, Politstrategien und fertige Umbaupläne hin zu einer ökologisch-föderativen Republik zu verlangen. Rom ist auch nicht in ein paar Tagen gebaut worden. Aber eines kann man erwarten: wer für Veränderungen von Mensch und Gesellschaft plädiert, muß zunächst versuchen, Gesellschaft zu verstehen. Und wenn er andere, durch Aufklärung und Erziehung, für ein anderes Verhalten oder für den Umbau der Gesellschaft gewinnen will,

dann sollte er selbst dazu beitragen, daß die anderen Gesellschaft verstehen oder, bescheidener, ein wenig besser verstehen, als es der Alltagsverstand ermöglicht. Doch das, so möchte ich im folgenden zeigen, kann die Umweltpädagogik nicht leisten, wenn sie sich allzu sehr von guter Gesinnung leiten läßt.

Meine etwas zugespitzte Leitthese lautet: In der Umweltpädagogik ist das Ziel weit verbreitet, Menschen und Gesellschaft zu verändern, aber die Umweltpädagogik trägt wenig dazu bei, Gesellschaft besser zu verstehen.

- a) Umweltpädagogik bietet keine zufriedenstellende Formulierung der mit der Umweltkrise aufgeworfenen gesellschaftlichen Probleme. *Man könnte etwas überspitzt sagen: Umweltpädagogik läuft Gefahr, die Gesellschaft aus der Perspektive eines alternativen Alltagswissens darzustellen.*
- b) Die umweltpädagogische Kommunikation macht oft zentrale Aussagen über das Verhältnis Umwelt-Gesellschaft mit Begriffen, die einen breiten Interpretationsspielraum lassen. Intersubjektive Überzeugungsfähigkeit gewinnen die Aussagen daher eher durch den Wunsch und die Bereitschaft, sie zu glauben, aber nicht durch argumentative Schlüssigkeit und theoretische Widerspruchslosigkeit.
- c) Die Umweltpädagogik mahnt zwar Mensch und Gesellschaft zur Vorsicht im Umgang mit Natur und Umwelt, doch sie selbst übt oft nicht die Vorsicht des Denkens über die Gesellschaft. Sie operiert mit
 - selektiven, aber theoretisch nicht begründeten Bezügen zur Realität
 - erkenntniskritischer Unbekümmertheit über die Belegbarkeit weitreichender Aussagen
 - impliziten Bilanzierungen des Nutzens und der Kosten gesellschaftlicher Entwicklungen.
- d) Umweltpädagogen glauben mitunter, Gestaltungsvorschläge für eine grundsätzlich "andere" Gesellschaft zu machen, stellen aber im wesentlichen nur Forderungen, über deren Einlösung in jeder Gesellschaft entschieden werden kann - und muß.

Diese Thesen möchte ich anhand einer Auseinandersetzung mit drei zentralen Elementen des umweltpädagogischen Programms verdeutlichen. Dabei handelt es sich

1. um das vielfach beschworene "Ganzheitlichkeitsverständnis"
2. um die umweltpädagogische Kritik an Naturwissenschaft und Technik
3. um die im Rahmen von Umweltpädagogik oft vorgetragenen Forderungen zur Gestaltung einer "guten Gesellschaft".

2. Ausgewählte Kritikpunkte am umweltpädagogischen Programm

2.1 Ganzheitlichkeit - Illusionen über unvermeidliche Perspektivität

Wer heute ganzheitliches Denken und Handeln fordert, hat die Sympathien und scheinbar die Anschauung auf seiner Seite.

Natürlich ist es kurzsichtig, aufwendige Verpackungen zu produzieren, ohne an die Entsorgung zu denken. Als vor dreißig, vierzig Jahren das Treibgas Fluorchlorkohlenwasserstoff wegen seiner technischen und wirtschaftlichen Eigenschaften industrielle Karriere machte, dachte niemand an die Ozonschicht in vierzig Kilometer Höhe. Und wenn man bei den Waldschäden heutzutage nur den Preis des verlorengegangenen Holzes in Rechnung stellen würde, käme man zu einer harmloseren Bewertung dieser Schäden, als wenn man korrekterweise auch die Funktion des Waldes als Lebensraum für Tiere und Pflanzen, als Erholungsraum für Menschen sowie vor allem auch als Regulationsfaktor für das Klima und als Schutz für die Bodenkrume berücksichtigt. Borniertes Denken, einseitiges, monokausales, wie immer Sie es nennen wollen, und ein davon begleitetes Handeln, führt nur zu oft zu unerwünschten, ja zu katastrophalen Effekten. Das weiß auch der Volksmund, der für solche Gelegenheit den Spruch bereit hat: "Hinterher ist man schlauer".

Ist es da nicht verlockend, wenn Umweltpädagogen sagen, man müsse (ich zitiere EWERS) "alle Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt erfassen" (EWERS 1981, S. 68) und, ich zitiere SCHIERHOLZ: "Ganzheitliches Lernen bedeutet die Bewußtmachung der gesellschaftlichen Wirklichkeit in ihrer ganzen Breite, das Erkennen von Einzelvorgängen in ihrem fachlichen und gesellschaftlichen Zusammenhang, die Orientierung am Ganzen, den übergreifenden Zusammenhängen, nicht auf Faktenwissen und Einzelphänomene" (Schierholz 1981, S. 13).

Das klingt gut, und nach einer Alternative zum bornierten Denken, aber ich bezweifle, ob es tatsächlich eine Alternative ist. Ich möchte ein kleines Gedankenexperiment vorschlagen.

Versuchen Sie doch bitte einmal, sich vorzustellen, Sie hätten die Aufgabe, am Ende dieser Tagung, in einer Abschlußbesprechung, diese Veranstaltung nicht nur nach ihrem kognitiven Ertrag zu beurteilen oder zu bewerten, sondern sie hätten auch Anregungen zu geben, was unter dem Aspekt der Ganzheitlichkeit das nächste Mal anders gemacht werden müßte. Sicherlich kämen ganz unterschiedliche Vorschläge zusammen: Vielleicht, gemütlichere Einrichtungen in den Tagungsräumen, damit man sich als Zuhörer wohler fühlt, wärmeres Licht, bunte Naturmotive an den sterilen Wänden. Ja, und wer überzeugt ist, daß gelegentliche körperliche Betätigung auch die Aufmerksamkeit erhöht, würde wohl auch fordern können, nach, sagen wir, spätestens einer Stunde ein paar

Gymnastikminuten einzulegen. Und, weil der Mensch ja auch ein soziales Wesen ist, das möglichst als Partnerübung.

Ich erspare Ihnen weiter aufzuzählen, was mir persönlich zur ganzheitlichen Hebung von Veranstaltungen wie dieser noch einfallen könnte. Doch eines ist wohl sicher: auch wenn ich weitermachen würde, hätte jeder von Ihnen noch weitere Aspekte einzubringen, die man auch noch berücksichtigen müßte. Was ich damit sagen will: die Forderung nach Ganzheitlichkeit des Wahrnehmens und Denkens als eine bewußtseinsmäßig herzustellende Alternative ist überhaupt nicht einzulösen. Und daß nicht etwa, weil es schwierig ist, die Situation irgendwie vollständig zu erfassen. Das würde ja nahelegen, man müsse nur lange genug nachdenken und im Austausch mit anderen genügend Aspekte zusammentragen, und langsam, aber sicher ergäbe sich, wie bei einem Mosaik, aus der Fülle der Einzelheiten der qualitative Sprung zum ganzheitlichen Bild. Nein, Ganzheitlichkeit in der Beschreibung und Wahrnehmung eines sozialen Zusammenhangs ist deshalb nicht zu erreichen, weil es für niemanden, der in diesem Zusammenhang steckt, einen bevorzugten Ort gibt, von dem aus er die Quadratur des soziologischen Teufelskreise aus leisten könnte: Nämlich, sich bewußt als Teilhaber an einem sozialen Zusammenhang wahrzunehmen und die Situation gleichzeitig als Ganzes zu überblicken.

Als Teilhaber an einer sozialen Situation habe ich immer eine bestimmte Wahrnehmung von dieser Situation. Die ist entweder naiv, dann glaube ich, die Situation ist, wie ich sie wahrnehme, und wunder mich, daß ich ständig von Entwicklungen überrascht werde, die ich nicht beachtet, mit denen ich nicht gerechnet habe. Oder man hat einen wahrnehmungsbewußten Standpunkt, dann weiß ich, daß ich die Situation vor dem Hintergrund eines Horizontes wahrnehme, den ich mir lebensgeschichtlich erworben habe und mit dem ich meine Aufmerksamkeit steure, Ereignisse und Impulse interpretiere, bewerte, infrage stelle oder gutheiße, ignoriere oder verstärke.

Kurz: ich weiß, daß ich die Situation, an der ich teilhabe, nicht nur beobachte - wie ein Fernsehbild - sondern daß ich sie auch mitgestalte, indem ich selektiv wahrnehme, meine Wahrnehmung verarbeite und selbst wiederum Impulse einbringe. Ich kann natürlich versuchen, mir immer wieder im klaren darüber zu werden, was in dieser sozialen Situation gerade geschieht. Doch das geht nur, indem ich zwischen der Rolle des Teilnehmers und des Beobachters hin und her hüpfte. Aber es sind zwei ständig sich verändernde Rollen. Wenn ich als Beobachter etwas erkannt habe, bin ich ja nicht mehr der gleiche Teilnehmer wie vorher. Ich habe meine Wahrnehmung verändert, und damit hat sich auch die Situation verändert. Ich handle jetzt nicht mehr naiv, einfach so, sondern vielleicht taktisch, berechnend, mit Kalkül. Mit anderen Worten: Ich kann nicht mit jemandem kommunizieren und gleichzeitig beobachten, wie ich kommuniziere, ohne daß sich dabei die Kommunikation verändert.

Es ist eine Paradox: Um ganzheitliche Wahrnehmung einer sozialen Situation bemüht, muß man versuchen, sie anders, weiter zu erfassen als es das naive spontane Erleben ermöglicht. Aber gerade das bewußte Erkennen-Wollen eines sozialen Zusammenhangs setzt der Ganzheitlichkeit Grenzen. Soziale Situationen und Zusammenhänge sind ja nicht nur objektiv gegeben, sondern wir schaffen sie auch, indem wir sie wahrnehmen. Und egal, was und wieviel wir wahrnehmen, immer wieder ändert sich die Situation. Wenn wir den Anspruch der Ganzheitlichkeit ernst nehmen, geht es uns wie dem Hasen, der den Wettlauf mit dem Igel nie gewinnen kann, weil er sich nicht außerhalb der Situation hinstellt und das Spiel durchschaut. Zugespitzt: Ganzheitliche Wahrnehmung und Denken ernstgenommen, endet in Zerrissenheit.

Das macht natürlich niemand gerne mit, und deshalb dient der Anspruch der Ganzheitlichkeit in Wirklichkeit nur dazu, sich, und vielleicht andere, darüber zu täuschen, daß die eigene Wahrnehmung und Problemverarbeitung ja auch nur eine perspektivische ist. Eine andere vielleicht, als bei vielen sonst üblich, vielleicht auch eine breitere, großzügigere, aber auf jeden Fall: es ist eine Perspektive, mit allen damit einhergehenden Konsequenzen: Man kann nicht alles wahrnehmen, sieht nur relevant erscheinende Zusammenhänge und muß damit leben, daß das, was man selbst für bedeutsam hält, von anderen nicht so gesehen wird. Wenn das nicht so wäre, wäre ja schwer zu erklären, warum nicht nur die Umweltpädagogen mit dem Begriff der Ganzheitlichkeit arbeiten, sondern auch einer der größten bundesdeutschen Energiekonzerne, die RWE-Aktiengesellschaft, Ganzheitlichkeit entdeckt hat, um ihr Image als Betreiber von Kernkraftwerken in der Öffentlichkeit aufzupolieren (vgl. Zeitungsinserat aus der Süddeutschen Zeitung vom 1. 10. 1990).

Der Anspruch des ganzheitlichen Denkens ist nur als Selbsttäuschung einlösbar. Um dies noch einmal an unserem Thema, der Umweltkrise, deutlich zu machen: Wie würde zum Beispiel ein ganzheitlich abgesichertes Urteil über die Arzneimittelindustrie aussehen? Es würde ja nicht reichen, den Erfolgsbilanzen der Pharmawerbung die Umweltkosten dieses Industriezweiges gegenüberzustellen, sondern man müßte beides miteinander abwägen. Aber wie ließe sich die Aussicht auf Heilung oder Linderung von Leiden alleine eines einzelnen Menschen gegen, sagen wir, das Risiko der Gewässerbelastungen durch die Pharmaindustrie stellen? Oder, um auf die Ebene der Alltagsentscheidungen zu kommen: Stellen Sie sich bitte den Entscheidungszwang von Eltern in einer durchschnittlich verdienenden Familie vor, wenn darüber beraten wird, ob man einige Hundert DM für die vorzeitige Nachrüstung des alten Kraftfahrzeugs mit einem Katalysator ausgibt oder ob man diesen Betrag nicht besser für den nächsten gemeinsamen Familienurlaub sparen sollte. "Ganzheitliches Denken" wird ihnen die Entscheidung nicht abnehmen, und wie immer sie sich verhalten, sie verstoßen gegen Wünsche, Interessen, Bedürfnisse anderer.

Um es abzuschließen: Schutz vor borniert erscheinenden Problemwahrnehmungen und -lösungen bietet nicht das Streben nach vermeintlicher Ganzheit der

Wahrnehmung und des Denkens. Falls es gegen unangemessene Betrachtungsweisen gesellschaftlicher Probleme überhaupt eine Art "Individualversicherung" gibt, dann liegt diese auch im selbstkritischen Bewußtsein von der prinzipiellen Begrenztheit der eigenen Problemverarbeitungsmöglichkeiten. Dieses deutlich zu machen und behutsam der Frage nachzugehen, wie verantwortungsvolles Handeln möglich ist, wenn die Bedingungen für den Erfolg des Handelns nur begrenzt überschaubar sind, das wäre eine aussichtsreichere Arbeit für die Pädagogik als die Weckung von Illusionen.

2.2 Implizite Bilanzen als Grundlage der Kritik an den Naturwissenschaften

Auch an einem zweiten zentralen Element des umweltpädagogischen Programms läßt sich zeigen, daß die Umweltpädagogik das Aufdecken von Fragen eher erschwert als fördert. Ich meine die Einschätzung der Rolle der modernen Naturwissenschaften.

Das naturwissenschaftliche Denken wird von der Umweltpädagogik mitunter als eine wesentliche Ursache für die Umweltkrise hingestellt, weil es auf die Herrschaft über die Natur ausgerichtet sei. Die auf Quantifizierung, Analyse und Synthese abzielende Auseinandersetzung mit der Natur zerstöre danach den Blick für komplexe Zusammenhänge und die Achtung vor den natürlichen Gegebenheiten des Daseins. Man spricht in diesem Zusammenhang zum Beispiel von einer "aggressiven Kampfkonstellation gegenüber der Natur" (de HAAN 1984, S. 80) oder, noch weitergehend, davon, daß "ein ausbeuterisches Naturverhältnis, Naturbeherrschung immer auch einhergeht mit Menschenbeherrschung, mit Ausbeutung von Menschen" (MIKELSKIS 1984, S. 136).

Ähnlich wie der Ganzheitsmythos versucht auch diese Kritik an den Naturwissenschaften, sich die Anschauung, sozusagen, das, was auf der Hand liegt, nutzbar zu machen.

Es ist ja richtig.

Ohne Kernphysik hätten wir weder Atomwaffen noch radioaktiven Müll, und ohne den Zugriff der organischen Chemie auf die natürlichen Elemente und Verbindungen gäbe es kein Dioxin, kein DDT in Vogelleibern und keinen Sandoz-Skandal am Rhein. Eine solche Liste läßt sich lange fortsetzen und bietet ein nahezu unerschöpfliches Reservoir für Anklagen gegen die moderne Naturwissenschaft - wenn man bereit ist, die Gegenrechnung über die Errungenschaften der Naturwissenschaft zu ignorieren.

Wer ein - unter dem Strich - vernichtendes Urteil über das moderne naturwissenschaftliche Denken fällt, muß sich natürlich fragen lassen, wie er gerechnet hat und was alles er in seine Bilanzen einbezogen hat. Stellt man die Frage so, sieht man schnell, wie unsinnig ein Gesamturteil über den Nutzen und die Lasten der modernen Naturwissenschaften ist. So lassen sich zum Beispiel die durch "Chemie" ermöglichten hygienischen Fortschritte des 19. Jahrhunderts mit ihren epidemiedämmenden Folgen kaum abwägen gegen Ozonloch und Plastikmüll. Selbstverständlich wäre ohne die modernen Naturwissenschaften die Umwelt nicht so verschmutzt wie heute - was nicht heißt, daß sie sauberer wäre -, aber es gäbe auch keine moderne Medizin, keine Aussicht auf eine stabile Nahrungsmittelversorgung für alle Menschen, keine technischen Hilfen in der Hausarbeit, und die Erwerbsarbeit wäre für die meisten Menschen noch immer geprägt von körperlicher Mühsal und Eintönigkeit.

Und nicht zuletzt:

Wie will man vor dem Hintergrund der zahllosen großen und kleinen Gefährdungen der Umwelt und der damit verbundenen Ängste ein verbindliches Programm zur Bekämpfung der Umweltverschmutzung durchsetzen und verantworten, ohne das Wissen der modernen Naturwissenschaften. Gerade weil die Kommunikation über die Umweltkrise in hohem Maße anfällig für Emotionalisierung ist, ist nüchternes Kalkül notwendig, um sich überhaupt auf eine Strategie gegen die Umweltverschmutzung einigen zu können. Der eine hat Angst um sich und seine Kinder, der andere um die niedlichen Robben, ein Dritter vor dem Zusammenbrechen des Ökosystems Regenwald. Allem liegt zwar die Umweltverschmutzung zugrunde, aber die verschiedenen Gefährdungen sind nicht alle auf einmal zu lösen. Will man wissen, wie man die zur Verfügung stehenden und die noch zu mobilisierbaren Mittel zur Verminderung der Risiken am effektivsten einsetzen kann, braucht man die Risikoermittlung der Naturwissenschaften. Das heißt nicht, man müsse sich von den Naturwissenschaftlern vorgeben lassen, wie man das Risiko dann bewertet. Ob man ein Risiko für akzeptabel oder für nicht akzeptabel hält, ist keine Frage, die einem die Naturwissenschaften beantworten können. Aber sie können einem sagen, wie groß das Risiko ist. Und das sollte man wissen, wenn man nicht nach der Gemütslage entscheiden möchte.

Gewiß ist es richtig, daß es Technokraten bisher zu oft gelungen ist, Entscheidungen hinter angeblichen Sachzwängen zu verbergen. Und sicherlich gibt es Anlaß zur Sorge, wenn Naturwissenschaftler sich unbekümmert über die möglichen Folgen ihrer Entdeckungen für die Gesellschaft zeigen. Aber wenn die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung unerwünschte Folgen haben und wenn ein Teil der Gesellschaft sich so lange mit den Wahrscheinlichkeits-Abschätzungen von Risikostudien beruhigen läßt, bis etwas passiert - dann erklärt sich das nicht damit, daß sich die Logik naturwissenschaftlicher Rationalität der Gesellschaft bemächtigt hätte und das Denken und Handeln ihrer Mitglieder bestimmen würde. Genausogut ließe sich behaupten, daß all dies nur möglich sei,

solange naturwissenschaftliches Wissen, und vor allem die Einsicht in die Grenzen naturwissenschaftlichen Wissens, nicht genügend verbreitet sind. Erinnern wir uns doch noch einmal an die Reaktionen der sogenannten "Leute" (also an uns) nach dem Tschernobyl-Unglück. Die Leute waren nicht verzweifelt darüber, daß die Experten ihnen klare Anweisungen gegeben hätten, was zu tun und zu lassen sei. Sondern sie waren verärgert darüber, daß die Experten das gerade nicht taten. Darf mein Kind draußen spielen oder nicht, darf ich den Salat essen und die Milch trinken, wollten die Leute wissen, wenn sie die von Funk und Fernsehen eingerichteten Expertentelefone nutzen. Und sie schimpften auf die angeblich hilflosen Experten, wenn man ihnen seriöserweise sagte, ein Risiko läßt sich nicht ausschließen, auch wenn es wohl sehr klein sei.

Das eigentliche Problem scheinen mir daher nicht die Naturwissenschaften zu sein, sondern die Frage: Wie läßt sich in der Gesellschaft ein sozial akzeptierter und legitimierter Umgang mit den Möglichkeiten der Naturwissenschaft und Technik finden, wenn die Fähigkeiten zur Manipulation von Lebensgrundlagen sich expansiv steigern, und wenn man außerdem bedenkt, daß die zukünftigen Folgen gegenwärtiger Entscheidungen immer weitreichend, aber auch immer ungewiß sind.

2.3 Auf der Suche nach einer "guten Gesellschaft"

Als drittes und letztes Beispiel für Gesinnungsorientierung in der Umweltpädagogik möchte ich nur noch kurz andeuten, warum ich meine, Umweltpädagogen würden - entgegen ihrer verkündeten Absicht, oft nicht wirklich Gestaltungsvorschläge für eine "andere" Gesellschaft machen, sondern nur Forderungen stellen.

Als Ausweg aus der Umweltkrise empfehlen Umweltpädagogen mitunter Alternativen zu den heutigen kritikwürdigen Lebensbedingungen. Umrissen werden diese Alternativen mit Schlagworten wie "Selbstbestimmung", "Überschaubarkeit", "Zusammenarbeit", "ressourcenschonende Naturnutzung", "politische Vielfalt". Als Beispiel darf ich Ihnen die Position MANKEs vorstellen. Er bezieht sich dabei auf ein sogenanntes Emanzipationsmodell von Otto ULLRICH:

Das "Emanzipationsmodell" steht

- "' - für die Dezentralisierung der Verfügungsgewalt
- für die Stärkung der Kompetenz der unmittelbaren Produzenten
- für die Schaffung von selbstbestimmter 'Eigenarbeit' anstelle fremdbestimmter Lohnarbeit

- für die Errichtung überschaubarer Lebensbereiche in 'kleinen Netzen' in einer Gesellschaft als 'Assoziation' von relativ autonomen Kommunen anstelle der großen Vernetzung der industrialisierten Welt mit notwendig unmündigen und ohnmächtigen Individuen.'

Damit sind ökologische Perspektiven genannt, die auch für pädagogisch-didaktisches Handeln bedeutsam sind." (MANKE 1985, 14)

Das eben glaube ich nicht, denn solche Aufzählungen fördern meines Erachtens nur die Illusionen über die absichtsvolle Gestaltbarkeit der Gesellschaft nach einem Programm des Guten. Ich möchte das anhand des Merkmals "Selbstbestimmung", eines Schlagers in der Umweltpädagogik, deutlich machen:

Ganz gewiß verletzt es die Selbstbestimmung eines Menschen, wenn er Schadstoffe atmen muß, die ihm nicht behagen, und wenn er Nahrungsmittel zu sich nehmen muß, die ihm nicht mehr schmecken, sei es auch nur, weil er sich einbildet, sie seien zu sehr mit Schadstoffen belastet. Fordert er Maßnahmen gegen die Schadstoffbelastung, stößt er irgendwann auf die Gegenwehr jener, die weiter ihren PKW benutzen, ein bestimmtes Bequemlichkeits- und Konsumniveau nicht unterschreiten und ein Kostenniveau für die Produktion nicht überschreiten wollen (und manchmal auch nicht können). Wer nun einwendet, die körperliche Unversehrtheit müsse höher bewertet werden als alle anderen genannten Interessen, dem gebe ich Recht, aber das hilft nicht weiter. Null-Emissionen sind nicht zu erreichen, und sobald Schadstoffe in die Luft gelangen, besteht die Gefahr, daß sie irgendjemanden schädigen. Das Risiko für jeden einzelnen mag verschwindend klein sein, es ist nie gleich Null, und so bedarf es Vereinbarungen darüber, welches Risiko dem einzelnen zuzumuten ist. Diese Vereinbarung mag auch noch die Sorgen des Ängstlichsten berücksichtigen, dann fühlen sich die Autofahrer fremdbestimmt. Oder sie mag gut sein für die Autofahrer, dann mißachten sie die Selbstbestimmung jener, die keine Auspuffabgase atmen möchten.

So wie für "selbstbestimmt", so gilt auch für die anderen als erstrebenswert angesehenen Eigenschaften einer "guten Gesellschaft", mögen sie "ökologisch", "kooperativ", "demokratisch", "solidarisch" usw. heißen, daß sie vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen und Wertorientierungen mit Sinn gefüllt werden. [Manche Menschen sehnen sich nach mehr Kooperation im Berufsleben, doch anderen ist bereits die unvermeidliche Zusammenarbeit ein Greuel. Zahlreiche Menschen bewerten die Gesellschaft als "demokratisch", weil eine freie Presse, geheimes Wahlrecht und Gewaltenteilung gewährleistet sind, aber es gibt auch die Auffassung, zur demokratischen Gesellschaft gehöre die Ausweitung der betrieblichen Mitbestimmung].

Mit anderen Worten: In einer komplexen Gesellschaft mit unterschiedlichen Wertorientierungen und unterschiedlich verteilten Informationen sind Eigen-

schaften einer "guten Gesellschaft" nie "total", sondern nur als Kompromiß realisierbar. Und dieser Kompromiß ist immer auch interpretationsbedürftig! Die Aufzählung erstrebenswerter Eigenschaften einer guten Gesellschaft als Ziel umweltpädagogischen Handelns nährt die Illusion, es ließen sich prinzipiell gesellschaftliche Verhältnisse denken, in denen diese guten Eigenschaften realisiert seien. Man kann natürlich das sehnsuchtsvolle Trachten nach gesellschaftlichen Utopien fördern wollen, nur muß man wissen, was man dabei tut.

Utopien sind der Wirklichkeit immer überlegen, denn man kann gedanklich "ausblenden" was den Entwurf stört. Die real existierende Gesellschaft erfüllt in jedem Moment ihrer Existenz eine unübersehbare Vielfalt von Aufgaben, integriert dabei eine Fülle unterschiedlicher Interessen, stellt Leistungen bereit und Kosten in Rechnung. Mit dem, was dabei herauskommt, muß niemand zufrieden sein, und so wird mit gutem Recht und je nach Perspektive kritisiert, daß die Belastungen der Umwelt zu hoch, die Konkurrenz unter den Menschen zu hart, der Wohlstandskonsum zu üppig, die politischen Einflußmöglichkeiten des einzelnen zu gering seien. Wer will und kann, engagiert sich für das, was er als Verbesserung oder gegen das, was er für einen Mißstand hält, trifft dabei auf Unterstützung und auf Widerstände und hofft im übrigen darauf, daß die Effekte seines Handelns möglichst weitgehend den eigenen Absichten entsprechen. Doch das ist in der politischen Auseinandersetzung selten der Fall, was nicht nur an "finsternen Mächten", an der Bequemlichkeit anderer und an mehr oder weniger genau umschriebenen "gesellschaftlichen Verhältnisse" liegt, sondern auch an der Vielfalt und Widersprüchlichkeit der in jeder hochentwickelten Gesellschaft zeitgleich zu erfüllenden Aufgaben. Die Frage dürfte also nicht lauten, wie muß sich die Gesellschaft ändern, um ökologisch, selbstbestimmt oder solidarisch zu sein. Sie muß vielmehr lauten: Von welchen Bedingungen hängt es ab, daß in einer Gesellschaft Umweltschutz, Selbstbestimmung, Solidarität als wichtige Aufgabe wahrgenommen werden, und wie lassen sich diese Bedingungen beeinflussen und nutzen, um morgen voraussichtlich mehr Umweltschutz, Selbstbestimmung und Solidarität zu haben als heute.

3. Umriss einer kritisch-rationalen Alternative zur Gesinnungsorientierung

Wer mir bis hierher gefolgt ist, könnte gleichwohl denken, schön und gut, diese Kritik, aber manches ist doch ein wenig spitzfindig. In der Umwelterziehung kommt es doch darauf an, Handlungen und Verhalten zu beeinflussen. Die Hauptsache ist doch, die Menschen tun etwas für die Umwelt. Ob sie dabei auch immer ganz genau wissen, was sie da tun, ist angesichts der Katastrophe eine zweitrangige Frage.

Doch meines Erachtens ist dieser Primat des Tuns vor dem Verstehen als pädagogisches Ziel nicht glaubwürdig, und eigentlich auch nicht zu verantworten. Dafür möchte ich ihnen abschließend drei Gründe nennen.

Erstens: Wer für die Beeinflussung von Verhaltensweisen und Werten plädiert, ohne auch das Verständnis der Bedingungen zu fördern, in denen sich diese Verhaltensweisen und Werte entfalten sollen, richtet ab. Ich darf ihnen ein - zugegeben krasses - Beispiel vortragen, daß ich in der Zeitschrift "umweltlernen" gefunden habe: "Die Jugend muß noch intensiver ökologisch konditioniert werden -auch wenn man dazu an eine ökologische MAO-Bibel zum gewaltfreien Widerstand herangehen müßte" (MAYER 1987, S. 213). Mich stört nicht so sehr der "rote Katechismus", die MAO-Bibel, als vielmehr das Programm der Konditionierung. Das Zitat mag pointiert formuliert sein und möglicherweise sind die Teilnehmer an Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung ohnehin kaum gefährdet, sich konditionieren zu lassen. Aber entscheidend ist die Denkungsart, denn die Konditionierung ist im Grunde nur eine konsequente Fortführung der Auffassung, die Formung von Werten und Verhaltensweisen sei unabhängig von dem Versuch, das Verstehen zu fördern, eine sinnvolle pädagogische Aufgabe.

Zweitens: Die Formung von Verhaltensweisen, Werten und Handlungen setzt auf ein letztlich unkontrollierbares Programm. Wenn das anders wäre, wäre zum Beispiel nicht zu erklären, warum nach vierzig Jahre sozialistischer Erziehungspropaganda mit bestimmt großem Aufwand an Ressourcen und pädagogischen Arrangements (die von den Lagerfeuern der jungen Pioniere bis zur Auszeichnung mit ehrenvollen Titeln und Urkunden für die "Großen" reichten), die so erzogenen Menschen nichts Besseres zu tun hatten, als schleunigst die Fesseln dieses Systems abzustreifen, als sie Gelegenheit dafür sahen. Jürgen Oelkers stellt in dem Buch "Ist Ökologie lehrbar" heraus, daß wir, ich zitiere, "nicht in der Lage sind, unser Lernen so einzurichten, daß es von einem künftigen Ziel her festgelegt wird" (OELKERS 1989, S. 76). Wir sind, so OELKERS, nicht sicher, wie das pädagogische Handeln die Zukunft beeinflussen wird. Ich teile diese Auffassung, denn die Wahrnehmung, Interpretation, Verarbeitung der Welt durch den Lernenden folgt einer nicht kontrollierbaren Dynamik. Wir sind schon in der jeweiligen pädagogischen Gegenwart, sei es im Klassenzimmer, sei es im Hörsaal einer Universität oder in den Veranstaltungsräumen der VHS kaum in der Lage, zu überblicken, wovon die Aufmerksamkeit der mit uns Lernenden abhängt. Und noch viel weniger ist man in der Lage, die Wirkungsbedingungen des heutigen pädagogischen Handelns für die Zukunft vorherzusehen.

Das führt mich zum dritten und letzten Punkt: Statt uns weitreichende, aber nicht kontrollierbare Ziele vorzunehmen, sollten wir uns eher bemühen, das Verstehen zu fördern. Ob die mit uns Lernenden, egal ob Grundschüler, Studenten oder Teilnehmer an VHS-Kursen morgen, nächste Woche oder gar in fünf Jahren umweltfreundlich Handeln, kann uns auch das allerbeste Umwelt-

curriculum nicht garantieren. Aber das Anleiten zum Verstehen liegt in der Reichweite des alltäglichen pädagogischen Handelns:

Statt zum Beispiel einfache, aber bei genauerem Hinsehen unhaltbare Ursachenerklärungen und Schuldzuschreibungen über die Umweltkrise zu bestärken, zu benutzen oder gar zu lehren, käme es zum Beispiel darauf an, den Lernenden deutlich zu machen, welche unterschiedlichen Erklärungsansätze es gibt, was ihre jeweiligen Grenzen und die jeweiligen Erkenntnisbeiträge sind. Umweltpädagogik als Anlaß zum Nachdenken über eigene Weltinterpretationen.

Statt vorschnelle Urteile über die Naturwissenschaft und Technik zu pflegen, könnte man die Einsicht in die Grenzen naturwissenschaftlichen Wissen beim Umgang mit gesellschaftlichen Risiken fördern wollen.

Und statt Ganzheitlichkeitsutopien zu pflegen, könnte man sich vornehmen, der Begrenztheit von Perspektiven nachzuspüren und zum Nachdenken über diejenigen Konsequenzen anzustoßen, die sich daraus für die Findung sozialer Kompromisse ergeben.

Daß dies schwierig ist, bestreite ich nicht. Daß aber die Anstrengungen notwendig sind, wenn man nicht in einen "Jargon der guten Absicht" verfallen möchte, der die Kritik und die Lösungsvorschläge im "Ungefährnen" läßt, das wollte ich versuchen, deutlich zu machen.

Hans Schnier, der eingangs erwähnte Clown, beobachtete die Geistessituation im katholischen Rheinland der fünfziger Jahre. Würde er heute durch die Bundesrepublik streifen, so kämen ihm, fürchte ich, manche Lehrmeister des Umweltschutzes befremdlich vor. Er müßte dabei gar nicht einmal in die Schule oder in den VHS-Kurs gehen. Schon ein bißchen Talk-Show-Gucken im Fernsehen würde ihm zeigen, was aus guten Ideen wird, wenn sich das Pathos guter Gesinnung ihrer bemächtigt.

Jetzt bin ich gespannt darauf, was Sie mir zu sagen haben. Vielen Dank!

Zitierte Literatur

Ewers, M., Menschliche Natur und Umwelterziehung, Bensheim 1981.

de Haan, G., Die Schwierigkeiten der Pädagogik, in: Beer, W.; de Haan, G. (Hrsg.), Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur, Weinheim und Basel 1984, S. 77-93.

Manke, W., Ökologisches Lernen im Kontext emanzipatorischer Erziehung und schulkritischer Didaktik, in: Koch, G. u.a. (Hrsg.), Herausforderung Umwelt. Anstiftung zum ökologischen Lehren und Lernen, Frankfurt am Main 1985, S. 10-42.

Maye, H., Unser Wald klagt an. In: umweltlernen, Nr. 34, 1987, S. 12ff.

Mikelskis, H., Ökologisches Lernen in der Schule? In: Beer, W.; de Haan, G. (Hrsg.), Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur, Weinheim und Basel 1984, S. 134-144.

Oelkers, J., Ist Ökologie lehrbar? In: Criblez, L.; Gonon, Ph. (Hrsg.), Ist Ökologie lehrbar? Bern 1989, S. 31-39.

Schierholz, H., Gibt es eine ökologische Bildungspolitik, in: öko päd, Nullnummer, 1981, S. 11-13.