

# Neue Sammlung

Inhaltsverzeichnis – 34. Jahrgang 1994

---



Andresen, Ute: „Irgendwann dachte ich mir, man müßte sich um die Kinder kümmern.“ (Laudatio auf Josef Guggenmos)	S. 161
Beisenherz, H. Gerhard: Damnatur	S. 201
Ben-Amos, Avner und Ilana Bet-El: Rituals of Democracy	S: 51
Bet-El, Ilana und Avner Ben-Amos: Rituals of Democracy	S. 51
Bilstein, Johannes: Kunst im Generationenspiel	S. 645
Binneberg, Karl: Kindliche Entdeckungen	S. 149
— Überraschende Sicherheit?	S. 247
Bizer, Christoph: Christentum und Schule	S. 681
Borries, Bodo von: Geschichtliches Bewußtsein und politische Orientierung von Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland 1992	S. 363
Duncker, Ludwig: Die Kraft der Imagination	S. 459
Dwertmann, Franz: Aufbruch ins Ungewisse	S. 307
Edelstein, Wolfgang: Ein radikaler Bürgerlicher (Gedenkrede auf Hellmut Becker)	S. 17
Ein Drittel unserer Freizeit (Bericht zur Lage des Fernsehens)	S. 187
Fausser, Peter: Droht ein Schulnotstand?	S. 253
Friedeburg, Ludwig von: Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz	S. 561
Frisé, Maria: Bücher, damit das Gespräch beginnen kann (Laudatio bei der Verleihung des Deutschen Jugendliteraturpreises 1993)	S. 155
Frommann, Anne und Reinhart Lempp: Was „nützen“ Ihnen Theorien? (Ein Briefwechsel)	S. 103
Frommer, Hellmut: Gymnasium der Zukunft – Zukunft des Gymnasiums	S. 85

Furck, Carl Ludwig: Durchlauferhitzer, schneller Brüter oder Kompressionsmotor?	S. 115
Gidion, Jürgen: Der 20. Juli 1944 – ein Lehrstück	S. 399
Glaubitz, Gerald: Historisch-politische Bildung auf Reisen	S. 315
Hänsel, Dagmar: Die Karriere der Lehrerin	S. 417
Hansen-Schaberg, Inge und Christine Lost: Zwischen Weimarer Republik und geteiltem Deutschland	S. 441
Hentig, Hartmut von: Ein Mäzen, der nicht genießt	S. 348
— Das Richtige denken, das Mögliche tun	S. 517
— Orientierungslosigkeit	S. 667
Heursen, Gerd: Gebrochenes Herz	S. 499
Hillig, Götz: Metarmorphosen eines Briefes A. S. Makarenkos aus dem Jahre 1927	S. 475
Hoffmann, Erich: Irritation und Identität	S. 27
Hoffmann, Walter: Das Lernen von Gewaltverzicht und Friedfertigkeit in einer friedlosen Welt?	S. 71
Huber, Ludwig: Reformschulen brauchen Schulreform (IV)	S. 607
Kahlert, Joachim: Die verlorene Unschuld der Umweltbildung	S. 383
Klafki, Wolfgang: „Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz“ in bildungstheoretischer Perspektive	S. 579
Lenhardt, Gero: Schulentwicklung und Lehrerethos	S. 277
Lempp, Reinhart und Anne Frommann: Was „nützen“ Ihnen Theorien? (Ein Briefwechsel)	S. 103
Lost, Christine und Inge Hansen-Schaberg: Zwischen Weimarer Republik und geteiltem Deutschland	S. 441
Lütgert, Will: Die Schulreform braucht Reformschulen	S. 595
Matthes, Eva: Herman Nohl: Über Leistung, Gehorsam, Pflicht	S. 327
Meinerts, Eva: Kinder, Kinder ...	S. 339
Merten, Roland: Haben Kinder und Jugendliche keine Werte mehr?	S. 233
Müller, Hanspeter: Schule: Vergewaltigung des kindlichen Selbst	S. 59
Muschg, Adolf: Streichkonzert mit Mißtönen	S. 345
Neumann, Dieter: Die soziobiologische Hypothese und das pädagogische Menschenbild	S. 123

Nohl, Herman: Über Leistung, Gehorsam, Pflicht	S. 327
Oskamp, Irmtraud M.: Hanno Buddenbrooks Gedicht	S. 535
Postman, Neil: Das Gleichnis vom schmutzigen Kragen	S. 179
Schulze, Theodor: Rede zur Enthüllung der Gedenktafel für Erich Weniger	S. 695
Steffens, Gerd: Krise der Jugend? Krise der Erziehung? Krise der Gesellschaft?	S. 487
Tillmann, Klaus-Jürgen: Kooperationsbereitschaft – Flexibilität – Kundenorientierung	S. 137
Wapnewski, Peter: Die Kunst des richtigen Lebens lehren (Gedenkrede auf Hellmut Becker)	S. 9
Wegener-Spöhring, Gisela: Hopper und andere	S. 547
Weizsäcker, Carl Friedrich von: Es ging ihm um die Menschen (Gedenkrede auf Hellmut Becker)	S. 23
Wernisch, Ivan: Drei Prosastücke	S. 483
Wrobel, Dieter: Alter Wein in Maastrichter Schläuchen	S. 297
Zimmer, Jürgen: Pädagogische Verwüstungen	S. 617

# Die verlorene Unschuld der Umweltbildung

## Risiken der umweltpädagogischen Kommunikation

Von Joachim Kahlert

### 1. Auch die umweltpädagogische Kommunikation hat ihre Risiken

Risikant ist nicht nur die heutige Nutzung und Belastung von Luft, Wasser und Boden. Auch die Kommunikation über die damit einhergehenden Gefährdungen birgt Risiken.

Folgt man Niklas Luhmann, dann werden in der modernen Gesellschaft (und das heißt vor allem, in der in viele Teilsysteme differenzierten Gesellschaft) die Umweltauswirkungen des Handelns nicht dort bearbeitet, wo sie entstehen (vgl. Luhmann 1992, 153; Luhmann 1986). Aus dem Blickwinkel eines weniger elaborierten Theoriehintergrunds, als ihn die Systemtheorie Luhmannscher Ausprägung zur Verfügung stellt, nennt man das die "organisierte Unverantwortlichkeit":

- Wissenschaft und Technik lassen die Fähigkeit zur Nutzung und Manipulation natürlicher Ressourcen und zu Eingriffen in die Evolution nahezu explosiv wachsen, bringen aber selbst keine allgemein akzeptierbare Antwort auf die Frage hervor, welche Möglichkeiten und welches Können tatsächlich genutzt werden sollte – und welches besser nicht.
- Das Wirtschaftssystem produziert durch seine Kombinationen von Rohstoffen, Arbeit und Kapital eine überbordende Warenwelt, macht die Befriedigung von Grundbedürfnissen in der materiellen Kostenrechnung des einzelnen immer billiger und schafft damit die Voraussetzung für eine scheinbar unaufhaltsame Differenzierung und Ausweitung von Bedürfnissen. Aber es gelingt dem Wirtschaftssystem nicht, aus sich heraus die begrenzten Rohstoffe so zu bewirtschaften und Luft, Wasser und Boden so zu nutzen, daß die außerdem vorhandenen Bedürfnisse nach reiner Luft, sauberem Wasser, intaktem Boden und erholsamer Landschaft ebenfalls befriedigt werden.
- Die Politik hat zwar die Aufgabe, für das wirtschaftliche Handeln sowie für die Anwendung von Wissenschaft und Technik Regeln zu setzen, die die Gesellschaft vor dem ökologischen Kollaps ihrer Umwelt schützen sollen. Aber statt sich mit ihren Grenzwerten, Verordnungen und Auflagen stabile Mehrheiten zu beschaffen, handelt sich die Politik Legitimationsdefizite ein: Jede Debatte um die Größe eines Schadstoffrisikos und um die Zulässigkeit eines Grenzwertes, jeder Umweltskandal, der nicht hätte geschehen sollen, und jeder Unfall, dessen Eintritt in den Sicherheitsszenarien nicht vorgesehen war, erschüttert den Glauben daran, Politik diene der Gestaltung von Lebensverhältnissen mit demokratischen Mitteln.

Wer Probleme produziert, sie aber selbst nicht lösen kann oder will, der weist diese Aufgabe gerne anderen zu. Nicht zuletzt deshalb haben Ethikkommissionen Konjunktur, die – besetzt mit Experten für das richtige Leben – empfehlen, was man tun darf und was nicht. Und eine Art Generalinstanz für die Bearbeitung von Problemen, die woanders erzeugt sind, scheint das Bildungs- und Erziehungssystem zu sein: Kein Parteiprogramm zur Umweltpolitik, keine umweltpolitischen Grundpositionen der Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften, keine staatlichen Lehrpläne und keine Programme außerschulischer Bildungsträger, in denen nicht die Schaffung und Erweiterung des Umweltbewußtseins, die Veränderung der Wertorientierungen, der Aufbau umweltschonender Handlungsbereitschaft und -fähigkeit des einzelnen gefordert werden. Vom Kindergarten bis zur beruflichen Weiterbildung, vom Chemieunterricht bis zur Deutschstunde, vom Kirchentag bis zum Umwelt-Spot im Fernsehen: Überall stellt der pädagogische Eros seine Liebe zur Umwelt heraus – und bestätigt damit, daß Jürgen Oelkers Urteil über die Pädagogisierung von Problemen auch für die Umweltkrise gilt:

„Pädagogisierung ist eine Reaktionsform geworden, die immer dann abgerufen wird, wenn ungelöste Probleme in zeitlicher Streckung bearbeitet werden sollen“ (Oelkers 1990, S. 6).

Aber das ist nicht ohne Risiko.

Wenn die Pädagogik Umweltthemen aufgreift, beschäftigt sie sich mit Problemen,

- über deren Ursachen sie sich aus zweiter Hand – das heißt bei Soziologie, Philosophie, Ökonomie, vielleicht auch Anthropologie und Psychologie – informiert.
- die sie nicht selbst definiert, sondern in der Regel übernimmt. Beispiel: Wenn die Umweltbildung globale Risiken wie Ozonloch und Treibhauseffekt aufgreift, dann macht Pädagogik die in Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit definierten Klimarisiken zu ihrem Thema, aber sie ist noch weit davon entfernt, diese woanders definierten Risiken und die sich daraus ergebenden Aufgabenstellungen in eigene Problemstellungen zu transformieren.
- die sie nicht direkt beeinflussen kann. Pädagogen haben so gut wie keine Möglichkeiten, das, was sie als richtig und notwendig erkennen, direkt in verbindliche Praxis umzusetzen. Umweltbildung kann nur überzeugen, befähigen und motivieren, aber keine Regeln für das Verhalten durchsetzen.

Greift Pädagogik trotzdem die Aufgabe auf, etwas gegen die Umweltkrise zu tun, geht sie Risiken ein. Dabei lassen sich drei Risikodimensionen unterscheiden:

- *Risiko des Glaubwürdigkeitsverlustes*: Umweltbildung wird mit der Erwartung betrieben und versehen, daß die Lernenden nach der pädagogischen Intervention eher umweltschonender handeln als ohne die pädagogische Beeinflussung. Kurzfristig führen diese Erwartungen zu einer Aufwertung der Pädagogik und zu einer Zuweisung von Ressourcen. Mittel- und langfristig könnte aber ein Ansehens-, Bedeutungs- und Glaubwürdigkeitsverlust drohen. Von ihrem Glaubwürdigkeitsverlust, den die Pädagogik nach den uneingelösten Emanzipations- und Gleichheitsversprechungen der sechziger und

frühen siebziger Jahre erlitt, hat sie sich noch lange nicht erholt. Und wenn Jugendliche heute „Öko“ als Schimpfwort benutzen, wenn Schüler hämisch fragen, warum denn so viele Lehrer immer noch mit dem Auto fahren und in die Ferien jetten, und wenn engagierte Umweltpädagogen an ihrer Rolle als Umwelterzieher nicht nur zweifeln, sondern verzweifeln, dann sind das Indizien dafür, daß die oft als Aufgreifwissenschaft, als „modeabhängige Disziplin“ (vgl. Oelkers 1982, 177) verhöhnte Pädagogik sich auch auf dem Gebiet der Umweltbildung im Netz aus fremden Erwartungen, eigenen guten Absichten und Selbstillusionierungen verheddern wird.

- *Risiko der Simplifizierung und der Verwässerung von Kritik:* Umwelterzieher oder -pädagogen sehen sich angesichts der Umweltkrise, wie alle anderen auch, mit Orientierungs- und Wissensproblemen konfrontiert. Niemand kann heute verlässlich Auskunft über die Größe von Umweltrisiken geben, über den mit ihnen verbundenen Handlungsdruck oder über zuverlässige Wege, diese Risiken einzuschränken. Darauf gibt es im Prinzip zwei grundlegend unterschiedliche Reaktionsmöglichkeiten. Die eine wäre, die damit verbundenen Orientierungsprobleme der Gesellschaft selbst zum Thema zu machen und die pädagogischen und bildungstheoretischen Konsequenzen aus einer, wie Luhmann sagt, „Ökologie des Nichtwissens“ (vgl. Luhmann 1992, 155ff.) zu formulieren. Die andere Reaktionsmöglichkeit, in der Umweltpädagogik bisher die vorherrschende, ist die Ignoranz gegenüber diesen Orientierungsproblemen. Man tut so, als wisse man, was der Fall ist, wo das herkommt und wie das zu lösen geht. Der überaus verständliche Wunsch, etwas zu bewirken, führt dann dazu, daß die dabei zu lösenden Probleme vereinfachend wahrgenommen und weitergegeben werden. Damit fördert man einen heute in der öffentlichen Kommunikation an Boden gewinnenden Stil, der dem einprägsamen Schlagwort Vorrang vor der Besinnung gibt, der an simplifizierenden Meinungen eher Geschmack findet als an vorsichtigen Urteilen und der das gesprochene Wort eher nach dem Unterhaltungswert des Redners als nach seinem inhaltlichen Gehalt beurteilt. Die kritisch gemeinte, aber sich selbst gegenüber zu wenig kritische Kommunikation über die Umweltkrise läuft somit Gefahr, eine der letzten Zufluchtsstätten in der säkularisierten, schnellebigen und schnellmeinenden Gesellschaft zu verbauen: die Distanzierungsmöglichkeit durch Kritik und den Trost der Nachdenklichkeit. – „Kultur heute schlägt alles mit Ähnlichkeit“, schrieben Horkheimer/ Adorno (1989, 139) vor etwa 45 Jahren in der „Dialektik der Aufklärung“. Sieht man sich an, wie in Zeitungen, Zeitschriften, in SAT I und RTL die Umweltprobleme zum Medienereignis werden, dann wird man gewahr, daß das kritische Potential des ökologischen Diskurses zur Attitüde zu verkommen droht.
- *Risiko des ineffektiven Einsatzes pädagogischer Ressourcen:* Umweltbildung, die sich anfragen läßt und dann vornimmt, Menschen zum Besseren hin zu verändern, geht das Risiko ein, ihre eigenen Ressourcen zu vergeuden, indem sie sich Aufgaben stellt, die sie nicht gut bewältigen kann, und Aufgaben vernachlässigt, für die sie besser geeignet wäre. Erziehungswille und -pathos streben nur zu oft die Veränderung von Menschen und Gesellschaft zum

Besseren an. Das ist auch in der Umweltpädagogik nicht anders, die sich nicht nur die Vermittlung von Wissen, sondern auch die Formung von Werten, Handlungsmotivationen und -fähigkeiten vornimmt. Sie strebt, um ein Bild zu benutzen, damit bei der Reise in die Zukunft nach der Position des Lokführers. Im folgenden ist zu zeigen, daß es weniger riskant und dafür effektiver wäre, wenn sich Umweltbildung mehr auf die Rolle des Reisebegleiters verstehen würde, der die Mitreisenden so gut es geht berät, ihnen ein wenig von der Sorglosigkeit nimmt, wenn sie zu vertrauensvoll wirken, und ein wenig von der Aufregung, wenn sie verängstigt sind und unüberlegt handeln.

Wer Schaden vermeiden will, sollte Risiken nicht ignorieren, sondern genau betrachten. Dann kann man sehen, wo Gefahren lauern. Daher soll zunächst das Gelände ausgekundschaftet werden, auf dem sich die umweltpädagogische Kommunikation, also die pädagogische Thematisierung der Umweltkrise, bewegt. Die Hoffnung ist, daß eine solche Analyse des umweltpädagogischen Diskurses Stolpersteine und Fallstricke sichtbar macht, die man vermeiden sollte, aber auch die Fettnäpfchen, in die es sich zu treten lohnt.

## **2. Wovon handelt die ökologische Kommunikation der Gesellschaft – und was macht die Umweltbildung daraus? Beispiele für die Umdefinition gesellschaftlicher Probleme im pädagogischen Diskurs**

Wer Umweltbildung betreibt, will andere dazu bewegen und sie dazu befähigen, sich mit anderen über Maßnahmen zur Verbesserung der Umweltsituation zu verständigen und etwas Wirksames für die Verbesserung der Umwelt zu tun oder zu erreichen. Dabei sind Orientierungsleistungen auf drei Gebieten nötig: Zunächst geht es um eine Wahrnehmung dessen, was der Fall ist, also um die Wahrnehmung des Umweltzustands, das heißt, um die Identifikation von Gefährdungen, Risiken, Schäden. Außerdem macht man sich Gedanken über die Ursachen dieser Probleme sowie über die Möglichkeiten, Gefahren und Risiken einzudämmen. Wie im folgenden an einigen Beispielen zu zeigen ist, treten dabei Orientierungsprobleme auf, die oft „wegsimplifiziert“ werden.

### *2.1 Zur Einschätzung von Umweltgefahren und -risiken*

Umweltaktivitäten liegen Vorstellungen über Gefahren und Risiken, die die Stoffeinträge und andere Umweltnutzungen mit sich bringen, zugrunde. Schon diese Einschätzung von Umweltgefahren kann die gesellschaftliche Kommunikation über das, was der Fall ist, auf das äußerste strapazieren:

Vorstellungen über die Dringlichkeit von Maßnahmen unterscheiden sich, alles auf einmal kann nicht realisiert werden. So fordert der Schutz kleiner Kinder vor Schadstoffen in der Atemluft andere Maßnahmen als die Eindämmung des Treibhauseffektes. Wer Anstrengungen zur Eindämmung der Müllflut unternimmt,

hat noch nichts gegen die Grundwassergefährdungen durch Altlasten getan. Vorkehrungen gegen die Versauerung von Böden dienen nicht der Sanierung des Abwassersystems. Doch die Ressourcen für umweltverbessernde Eingriffe sind begrenzt, und sie wachsen in der Regel nicht parallel zu den Ansprüchen an die Qualität der Umwelt. Wenn die Ansprüche an die Umweltqualität steigen, können die Ressourcen für Umweltschutz sogar knapper – weil gefragter – werden, obwohl sie sich numerisch erhöhen. Hinzu kommt, daß man die verschiedenen Maßnahmen mit unterschiedlicher Dringlichkeit für richtig hält.

Wie immer man den Umweltzustand wahrnimmt, was immer man darüber weiß, denkt und sagt, *faktisch liegen der Wahrnehmung und den Stellungnahmen Unterscheidungen und damit Entscheidungen zugrunde*. Wir haben uns zwar längst daran gewöhnt, allgemein von „der Umweltkrise“ zu reden, doch die Krisenwahrnehmung bindet sich immer an mehr oder weniger deutliche Bilder und/oder Kenntnisse von spezifischen Gefahren und Risiken. Man „weiß“ nicht nur, daß die Umwelt bedroht ist, sondern man baut dieses Wissen auf (mehr oder weniger gründliche) Kenntnisse spezifischer Bedrohungen und Beeinträchtigungen auf: Zuviel Ozon in der Atemluft, zu wenig Ozon in der Stratosphäre, zu hohe Radioaktivität in Pilzen und Milch, drohende Klimaverschiebungen, vergiftete Meere, zerstörte Nistplätze u.v.m. Wann immer man über die Umweltkrise kommuniziert, ja selbst dann, wenn man nur über sie nachdenkt, bindet man die Krisenwahrnehmung an Spezifikationen – die man aus dem Fernsehen „kennt“, die man selbst einmal „beobachtet“ hat, über die man in der Zeitung gelesen oder von Bekannten gehört hat oder – in selteneren Fällen – über die man sich aus möglichst zuverlässigen Quellen möglichst differenziert informiert hat. Ob man sich dessen bewußt ist oder nicht: Die Teilnahme an der Kommunikation über die Umweltkrise, ja schon die eigene Meinungsbildung beruht somit auf Unterscheidungen:

- Weil man nicht alle Umweltrisiken dieser Welt auf einmal im Blick haben und schon gar nicht auf einmal verringern kann, *bindet sich bereits die Aufmerksamkeit für Umweltgefährdungen an Unterscheidungen*. So unterscheidet man zwischen den verschiedenen Dimensionen der Umweltgefährdung wie der Wirkung der Schadstoffe auf die menschliche Gesundheit, auf Ökosysteme und auf den Artenschutz sowie den psychosozialen und materiellen Kosten von Umweltbelastungen. Hinzu kommen Abwägungen auf der Zeitleiste: Einige Umweltbelastungen bedrohen die aktuell lebenden Menschen, andere werden sich erst in Zukunft auswirken.
- Zweitens bindet man seine Wahrnehmung eines Mißstands wie der ungebremsten Freisetzung von Kohlendioxid durch Verbrennung fossiler Energieträger, der Vergiftung der Luft mit Autoabgasen, des Überquellens von Müllkippen und des Einleitens von Schadstoffen in Gewässer an Urteile über die Gewißheit der damit verbundenen Risiken: Man mag sich heute mit der Überzeugung begnügen, daß etwas gefährlich ist, doch man kann auch differenzierter hinschauen und sehen, daß Risikoaussagen auf Wahrscheinlichkeitsabschätzungen beruhen und Prognosen über zukünftige Gefährdungen auf mehr oder weniger soliden Grundlagen basieren.

- Drittens ist die Wahrnehmung einer Umweltgefährdung zumeist eng mit wertenden Bearbeitungsweisen wie Verdrängung, Rationalisierung, Angst und Empörung verbunden.

Diese Vielfalt von Unterscheidungen, das höchst unterschiedliche Wissen und die verschiedenen Bewertungen und Bewältigungsformen führen zu dem gerade im Umweltbereich zu beobachtenden Mißverhältnis zwischen hohem Konsens in der allgemeinen Krisenwahrnehmung und der verbreiteten Ratlosigkeit und /oder Kritik über die als zu gering beurteilten praktischen – also konkreten – Konsequenzen: Auf der abstrakten Ebene ist der Konsens leicht herstellbar: So wie es ist, geht es nicht weiter. Es muß etwas getan werden. Aber weil angesichts der Vielfalt von Umweltgefährdungen ein jeder diese abstrakte Einsicht anders konkretisiert, herrschen viele Auffassungen darüber vor, was zuerst getan werden muß und was noch Zeit hat, wie groß Risiken sind und wo übertrieben und verharmlost wird. Hier liegt der verborgene Kern für das von Umweltpsychologen und -soziologen beobachtete „Schuld-sind-immer-die-anderen“-Motiv bei der Umweltwahrnehmung: Man selbst hält sich für einen einigermaßen umweltbewußten Menschen, aber die anderen...

Zur Interpretation dieses Phänomens muß man nicht dramatische Annahmen über die Schlechtigkeit, den Egoismus etc. „der Menschen“ bemühen. Es reicht, sich zu vergegenwärtigen, wie unterschiedlich die Konkretionen des Krisenbegriffs bei jedem von uns sind – durchsetzt mit sachlichen Informationen, Verdrängungen, Bewertungen –, um zu sehen, daß es die Kommunikation über die Umweltkrise selbst ist, mit ihren schier unendlichen Konkretionsmöglichkeiten, die Irritationen erzeugt – solange man sich als „Beobachter erster Ordnung“ (Luhmann) an der Kommunikation beteiligt und nicht sehen lernt oder gelernt hat, daß man nicht nur eine „wichtige“ (gar die richtige) Stellungnahme zum Beispiel gegen Kohlendioxidfreisetzungen abgegeben hat, sondern dabei eine Auswahl getroffen hat unter vielen anderen ebenfalls sinnvollen Urteilen.

Angesicht dieses reichhaltigen Programms für Orientierungsleistungen, die Umweltbildung beisteuern könnte, macht man es sich in der umweltpädagogischen Kommunikation oft recht einfach, wenn es darum geht, den umweltpolitischen Handlungsdruck zu verdeutlichen. An anderer Stelle habe ich mich ausführlich damit auseinandergesetzt (vgl. Kahlert 1990, 61ff.), hier möchte ich nur zwei der gebräuchlichsten Vereinfachungen anführen:

#### a) *Umdeutung von Wirkungswahrscheinlichkeiten in Gefährdungsgewißheiten*

Das ist immer dann der Fall, wenn die möglichen Wirkungen von einzelnen oder mehreren Schadstoffen angeführt werden, ohne dabei auch Aussagen darüber zu machen, wie wahrscheinlich die Wirkungen sind, wovon das Eintreten möglicher Schäden abhängt, wie groß das Risiko im Vergleich zu anderen Risiken ist und mit welchen Unsicherheiten Wirkungsaussagen einhergehen. Nach dieser „halbierenden Informationsstrategie“ sind dann Autoabgase krebserregend, erzeugt Schwefeldioxid Pseudo-Krupp und Kohlendioxid den zusätzlichen

Treibhauseffekt. Das ist zwar alles nicht falsch, aber erheblich weniger als das, was man wissen muß, um Risiken einzuschätzen. Schadstoffwirkungen lassen sich nicht in einem einfachen Kausalmodell einer Dosis-Wirkungsbeziehung erfassen, sondern sind von zahlreichen anderen Faktoren beeinflusst (sogenannten *confounding factors*, das heißt Alter, Körpergröße, allgemeiner Gesundheitszustand, Ernährungsverhalten u. v. m.). Und so richtig es auch ist, daß Kohlendioxid eine der stofflichen Hauptursachen des Treibhauseffekts ist, so sagt diese Kausalfeststellung noch nichts darüber aus, wie groß die Risiken der Kohlendioxidfreisetzung sind, in welchen Zeiträumen man mit welchen Auswirkungen rechnen muß und wie dringlich Vorkehrungen dagegen sind.

### *b) Globalisierung der Zustandsbeschreibung*

Die zweite Reduktionsstrategie bei der Beschreibung der Umweltsituation macht es sich mit der Zustandsbeschreibung noch einfacher. Sie hält sich nicht mit Einzelheiten auf, sondern schließt gleich auf das Ganze. So liest man dann und redet davon, daß das Leben auf der Erde bedroht, die Natur zerstört und das ökologische Gleichgewicht aus den Fugen geraten sei.

Nun mag man einwenden: Ja, ist denn diese Art zu reden so schlimm? Wir brauchen doch nicht letzte wissenschaftliche Gewißheit, um Schadstoffrisiken abzubauen. Und hat nicht Hans Jonas zu Recht für den Vorrang der schlechten vor der optimistischen Prognose gefochten, so daß man zum Beispiel die pessimistischen Prognosen über den Verlauf des zusätzlichen Treibhauseffekts zur Richtschnur heutigen Handelns machen müßte? Und selbst dann, wenn man einräumt, daß die Rede von einer zerstörten Natur unscharf ist, kann man noch darauf bestehen, daß diese Rede ihren kritischen Sinn hat, denn sie signalisiert Hoffnung und Anspruch auf etwas Erhaltenswertes und wirkt noch in ihrer pauschalisierenden Hilflosigkeit als (im doppelten Sinn des Wortes) verständlicher Aufschrei: Halt! – so geht es nicht weiter.

Diese Einwände treffen zu, wenn sie sich dagegen richten, daß mit einem Ideal wissenschaftlichen Wissens die alltäglichen Nöte, Ängste, Sorgen etc. abgewiesen oder in ihre Schranken verwiesen werden sollen nach dem Motto: Erst mal wissen, dann sich zu Wort melden. Diese Art der Wissenschaftlichkeit lebt gerade von einem Zerrbild der Wissenschaft: Man orientiert sich an vermeintlich objektivem Wissen statt am Ideal einer um Verständigung bemühten Kommunikation. Wenn hier dennoch für mehr Sorgfalt in der Krisenwahrnehmung und für mehr Gelassenheit in der Auseinandersetzung über Umweltrisiken geworben wird, dann deshalb, weil wir uns in der Umweltbildung aus zwei Gründen nicht mehr auf die Unschuld der guten Absicht berufen können. Der erste Grund bezieht sich unmittelbar auf die ökologische Krise und berührt im engeren Sinne Umweltlernen. Der zweite Grund geht darüber hinaus und berührt ein grundlegendes Problem politischer Bildung in der modernen Gesellschaft.

Zunächst zum Umweltlernen:

Je dringlicher Maßnahmen gegen den Treibhauseffekt, gegen Müllberge, Wasservergiftungen und Luftbelastungen werden, um so wahrscheinlicher werden

ökologisch motivierte Eingriffe in den Handlungsspielraum des einzelnen, sei es durch staatliche Reglementierungen, sei es durch eine Preisgestaltung, die den Kosten des Umweltverbrauchs stärker Rechnung trägt als bisher. Um es zuzuspitzen: In mittel- bis langfristiger Perspektive droht der ökologische Polizeistaat, denn je länger wirksame Maßnahmen gegen die Verknappung der Umweltressourcen auf sich warten lassen, um so einschneidender werden die Maßnahmen in Zukunft sein und um so rigorosere werden deren Umsetzung erfolgen müssen.

Die für uns Pädagogen wichtige Frage ist: Können wir dazu beitragen, daß diese Freiheitsverzicht freiwillig, aus Einsicht, geschehen – oder muß dieser Freiheitsverzicht erzwungen werden?

Dabei ist zu bedenken: Nicht nur „Nicht-Handeln“, sondern auch „falsches Handeln“ (auch das in bester Absicht) verkürzt die Zeit, in der man noch auf Akzeptanz für strengere Umweltschutzregelungen aus Einsicht hoffen kann und nicht auf die Mittel des Polizeirechts setzen muß. Wenn sich zum Beispiel die gegenwärtigen Befürchtungen bewahrheiten, dann könnte der mit großem Aplomb eingeführte „Grüne Punkt“ der Abfallwirtschaft ein Beispiel dafür werden, wie man durch falsche Maßnahmen Probleme verschärft. Im Sinne einer effektiven Umweltpolitik wäre es daher wünschenswert, daß eine geschulte und aufgeklärte Öffentlichkeit frühzeitig erkennt, wenn ihr ein ökologischer Holzweg als Königsweg aus der Umweltkrise verkauft wird. Zudem hätte in einer solchen Öffentlichkeit auch der ökologische Aktionismus, der Tatkraft vorgaukelt, aber der Ratlosigkeit entspringt, weniger Aussicht auf Erfolg. Und nicht zuletzt: Die Chance, daß man sich trotz unterschiedlicher Interessen und Werte in der (für Emotionalisierung höchst anfälligen) Umweltdebatte auf breit akzeptierbare Maßnahmen verständigt, wächst mit der Qualität des Wissens über die heutigen und zukünftigen Umweltrisiken und über die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Maßnahmen, diese Risiken zu verringern. So trifft auch für die Umweltkrise zu, was Norbert Elias allgemein über die Bewältigung drängender sozialer Probleme ausführte: „Hohe Emotionalität der Reaktion verringert die Chance einer realistischen Beurteilung des kritischen Prozesses und damit einer realistischen Praxis ihm gegenüber.“ (Elias 1983, 83)

Damit ist der zweite Grund für Vorsicht im Urteil angesprochen. Er reicht weit über die ökologische Debatte hinaus und berührt Orientierungsschwierigkeiten in der komplexen Gesellschaft:

Der Trend der öffentlichen Debatte über die drängenden und uns bedrängenden „großen Probleme“ geht in eine andere Richtung als die, für die Elias geworben hat.

Martin Walser schrieb vor kurzem in der *Zeit*: „Unter Apokalypse tut es heute keiner mehr. Wir sind abonniert auf den großen Knall. Dann wird der auch kommen.“ (Walser 1993, 67)

Selbst wenn man die skeptische Prognose einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung des Untergangs nicht teilt, wird man sehen, daß das Ausblenden der Unsicherheitsfaktoren bei der Beschreibung von Umweltgefährdungen und das pauschalisierende Urteilen einem verbreiteten Bedürfnis nach Vereinfachung Rechnung trägt.

Wo wird heute nicht überall die klare Antwort gesucht, obwohl die guten Gewissens eigentlich niemand anders als man selbst geben kann? „Darf man die Milch trinken“, fragten die Leute die Experten an den Rundfunktelefonen nach Tschernobyl. „Ist es gefährlich, wenn mein Kind auf den Sportplatz geht“, wollten Eltern wissen, nachdem Dioxinrückstände in Kieselrot gefunden wurden. Und die Leute schimpften auf die Experten, wenn diese ihnen sagten, das Risiko sei zwar klein, könne aber nicht ausgeschlossen werden. Offenbar wäre vielen ein klares „Ja“ oder „Nein“ lieber gewesen als die sachlich gerechtfertigte Aussage, die den großen Nachteil hat, daß man sich selbst entscheiden, also Verantwortung übernehmen muß.

Wenn Experten unterschiedlich beraten, dann gilt das heute als typisch für die angebliche Beliebigkeit des Expertenurteils und nicht als Konsequenz aus offenen Entscheidungslagen. Aushalten von disparaten Informationen ist weniger beliebt als das schlichte Ausblenden von Fakten, die den liebgewonnenen Standpunkt erschüttern könnten. Und das gilt nicht nur für das angebliche Wissen auf ökologischem Gebiet. Um ein ganz anderes Beispiel zu nennen: Nachdem es den Ostblock nicht mehr gibt, trommeln heute diejenigen, die sich das gerne selbst als Sieg zuschreiben würden, gegen die Entspannungspolitiker, denen vorgeworfen wird, mit ihrer Verhandlungsbereitschaft diktatorische Systeme aufgewertet zu haben. Kein Gedanke daran, wohin Konfrontationskurse in Zeiten der Hochrüstung hätten führen können, verwässert das selbstgewisse Urteil über jene, die lieber einen Spagat zwischen ihren bürgerlich-demokratischen Grundsätzen und den diplomatischen Erfordernissen machten als drauflos zu marschieren – oder marschieren zu lassen. Auch hier ist er wieder:

Der Triumph der Scheuklappe, der Blick auf nur eine Seite komplexer Entscheidungslagen, der Wunsch nach klarer Linie in den Gemengelage der Wirklichkeit, die Sehnsucht nach Einfachheit und Eindeutigkeit. Man konstruiert sich lieber Gewissheiten, statt sich daran zu gewöhnen, Ungewißheit und Unsicherheit auszuhalten. Doch seien wir doppelt und dreifach wachsam, wenn es gegen Zweifler und Infragesteller höhnt, auch und gerade dann, wenn es um die Gewissheiten im Dienste einer vermeintlich guten Sache geht. Wer nicht gelernt hat, Ungewißheit und Unsicherheit auszuhalten und nie darauf hingewiesen wurde, daß einem manchmal gar nichts anderes übrigbleibt, als die Spannung unzureichender und disparater Informationen zu ertragen, ist anfällig für die „schrecklichen Vereinfacher“. Ein gelassener (nicht: gleichgültiger), problembewußter Umgang mit Ungewißheit und Unsicherheit wäre eine der wichtigsten Voraussetzungen zur Bewahrung individueller Souveränität in der sich rasch wandelnden hochkomplexen Gesellschaft.

Nun wäre es falsch zu behaupten, jemand, der die Umweltrisiken vereinfacht darstellt, bereite „schrecklichen Vereinfachern“ den Boden. Aber man läßt die Chance ungenutzt, an einem wichtigen Problem deutlich zu machen, daß es mit dem „Entweder-Oder“ meistens nicht getan ist. Umweltrisiken sind nicht mit den einfachen Differenzschemata von „gefährlich/ungefährlich“, „schädlich/unschädlich“, „sauber/belastet“ zu beurteilen. Beurteilung und Bewertung von Umweltrisiken machen Entscheidungen unter Unsicherheit nötig – wie viele

andere große Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens auch. Warum sollte sich Umweltbildung die Chance entgehen lassen, dies exemplarisch zu verdeutlichen? Würde sie sich dies vornehmen, käme sie damit auf eine eigene und in Zukunft wieder wichtige Tradition pädagogischer Reflexion zurück, die „zu allen Zeiten innerhalb der Pädagogik als ein Abstandnehmen von der eigenen Subjekthaftigkeit bezeichnet worden [ist, JK], das Gelassenheit und Besonnenheit bei allem entschiedenen Tun fordert“ (Meyer 1987, 169).

Hinzu kommt, daß die Katastrophe, die zur Unterstreichung des Handlungszwangs beschworen wird, keine Unterscheidung mehr zuläßt nach wichtig und weniger wichtig, nach eilig und weniger eilig. Aber zu dieser Unterscheidung ist gezwungen, wer im Alltag handeln will: Man kann sich drohende Katastrophen zwar als Ganzes vorstellen, aber nicht als ein Ganzes bekämpfen. Daher ist es auch nicht hilfreich, die Umweltkrise mit Bezug auf Vorstellungen von „Natur“ zu beschreiben.

### c) *Das Risiko von Bildern*

Mag „Natur“ einmal dazu gedient haben, gegen die technisch gestaltete Welt mit ihren Zwängen und Normierungen der Sehnsucht nach etwas Spontanem, weniger Berechenbarem und Schönerem einen Begriff zu geben – heute ist dieser Begriff bis zur Unkenntlichkeit verallgemeinert. Schon am frühen Morgen signalisiert die Werbung auf der Brötchentüte, daß auch der Bäcker an der Ecke sich um Natur verdient macht. Der Prospekt in der Tageszeitung erklärt, daß Stahl dem Naturschutz dient. Und am Abend kann man sich mit der in der Tube gebändigten „Kraft der Natur“ die Zähne putzen.

Wie dehnbar der Naturbegriff ist, zeigt sich an den folgenden Sätzen:

„Wir haben erkannt, daß eine Loslösung des Menschen aus der Natur, aus dem Lebensganzen zu seiner Vernichtung ... führt... Nicht der Mensch allein steht mehr im Mittelpunkt des Denkens, sondern das Leben als Ganzes, wie es sich in allen Lebewesen auf der Erde offenbart.“ (Lehmann, 10f.)

Hier wird nicht im Namen des Umweltschutzes oder moderner Ganzheitsphilosophien Naturnähe beschworen, sondern im Namen der Nazi-Ideologie. Die Sätze stammen aus dem 1934 erschienenen Buch „Biologischer Wille. Wege und Ziele biologischer Arbeit im neuen Reich“.

Unter der beliebt gewordenen, auch in der Umweltpädagogik verbreiteten Formel von der Aussöhnung mit der Natur kann jeder etwas anderes verstehen, und darum ist diese Forderung als *Synthese von Erhabenheit und Unverbindlichkeit* ja auch in aller Munde.

Gleichwohl verbirgt diese Formel die eigentlich anstehende Aufgabe: die harte Arbeit an einem praktisch wirksamen Kompromiß in der Gesellschaft über das, was an Natur genutzt werden muß und soll, und darüber, wo Grenzen zu ziehen sind. Die Verständigung darüber ist eine stets neu zu leistende Aufgabe, denn es gibt sehr unterschiedliche Auffassungen davon, was an der Natur lebens- und erhaltenswert ist. Die Folgen von Eingriffen in die Natur werden unterschiedlich bewertet und auf sehr unterschiedliche Weise mit den erhofften Vorteilen dieser

Eingriffe abgewogen. Daher gibt es auch keine umweltfreundliche, naturverbundene Gesellschaft. Was es gibt, ist der politisch-soziale Kompromiß, die dauernde Verständigung darüber, was an Naturnutzung möglich sein soll und was nicht. Horkheimer und Adorno haben in der „Dialektik der Aufklärung“ vor der „schlechte(n) Unendlichkeit des immergleichen Urteils“ und vor der „blendenden Macht falscher Unmittelbarkeit“ gewarnt (Horkheimer/Adorno 1989, 217). Auch an der Naturmetapher kann man sehen, was daran schlecht ist: Einmal kritisch gemeinte Begriffe verwässern, wenn ihr Bedeutungsgehalt nicht verteidigt – das heißt, eingeschränkt – wird. Niemand ist heute gegen Natur, niemand für ihre Zerstörung. Das gilt für Rot/Grün und für Schwarz/Gelb, für Fortschrittliche und Reaktionäre, für Asketen und Hedonisten, für den Inhaber des Dritte-Welt-Ladens wie für Werbemanager bei Daimler-Benz und Unilever: Alle segeln sie unter der Flagge des Naturschutzes. Ist es da ein Wunder, daß niemand richtig vorwärtskommt?

## 2.2 *Wer oder was führt zur Umweltkrise?*

Nicht nur die Beschreibung und Bewertung des Umweltzustands erzeugt Orientierungs- und damit Kommunikationsprobleme. Auch die Beurteilung von Ursachen der Umweltkrise ist eine Quelle von Verständigungsschwierigkeiten. In umweltpädagogischen Publikationen liest man oft davon, bestimmte Eigenschaften „des Menschen“ hätten zur Umweltkrise geführt. So soll „seine“ Maßlosigkeit, seine Rücksichtslosigkeit gegenüber der Natur, unsere Hybris und ähnliches mehr uns in die Krise gestürzt haben. Dieser „subjektivierende Universalismus“ erklärt im Grunde nicht, sondern vernebelt. Im Prinzip unterstellt man damit allen Menschen die gleichen Eigenschaften und Handlungen, ohne die unterschiedlichen Handlungsbedingungen von Menschen in einer differenzierten Gesellschaft zu beachten. Nun sehen sich Malermeister Meier, die Managerin Müller und der Buchhalter Schulze durch jeweils ganz andere Umstände daran gehindert, sich umweltschonender zu verhalten. „Der Mensch“, dieses Kollektivsubjekt, mag zwar ergiebige Objekt philosophischer Reflexionen sein, aber es ist kein handelndes Subjekt, das irgend etwas täte. Hinzu kommt, daß es nicht nur und nicht in erster Linie von einem selbst abhängt, ob man sich so verhält, daß man das Prädikat „umweltbewußt“ verdient, sondern das hängt auch davon ab, was man von der Umweltschädlichkeit seines Verhaltens weiß, wie dringlich einem verhaltensändernde Maßnahmen erscheinen, mit welchem Aufwand an Kosten und mit welchem Verlust bisherigen Nutzens man sein Verhalten ändern kann – also von gesellschaftlichen Voraussetzungen des Handelns: vom Informationsangebot der Massenmedien und des Ausbildungssystems, vom Angebot an Alternativen und nicht zuletzt von der individuellen Partizipation am gesellschaftlichen Reichtum. Es fördert keine Erkenntnis, einem Kollektivsubjekt, das mal „der Mensch“ oder mal schlicht „wir“ heißt, Schuld zuzusprechen, wenn man die unterschiedlichen Möglichkeiten der Individuen, sich Informationen zu verschaffen und diese intellektuell zu verarbeiten, ebenso außer acht läßt wie die Möglichkeiten, anders als gewohnt zu konsumieren, zu fahren und zu heizen.

Es hat auch keinen Sinn, die Ursachen der Umweltkrise mit Hilfe des großen Bruders des subjektivierenden Universalismus, dem „objektivierenden Universalismus“, zu suchen. Dieser spricht Eigenschaften der Gesellschaft als ganzer oder bestimmten Teilsystemen die Schuld an der Umweltkrise zu. Wie aussichtslos das ist, merkt man, wenn es zu erklären gilt, warum die Kosten des Umweltgebrauchs den Nutzern der Umwelt heute nicht ausreichend in Rechnung gestellt werden. Woran liegt es, daß Unternehmen die Umwelt zugunsten niedriger Produktionskosten vergiften? Liegt das an der „Profitier“ der Unternehmer und Anteilseigner? Wieso können die Kosten für Umweltinvestitionen nicht einfach auf die Produktpreise überwältzt werden? Sind dann vielleicht die Verbraucher „schuld“, denn auch heute noch dürften die meisten Konsumenten von Produkten gleicher Qualität eher das preisgünstigere als das umweltfreundlichere kaufen. Oder ist die Politik „schuld“, die es versäumt, klare Verbote auszusprechen und sich nicht traut, die ökologische Steuerschraube zu drehen? Aber dann hätten sich die Wähler doch anders entscheiden müssen...

Diese erkenntnistheoretische „Unendlichkeitsproblematik“ (Luhmann 1962, S. 627) der Suche nach Ursachen gesellschaftlicher Effekte korrespondiert mit einer ebenso unendlichen Kette von Ausreden. Jeder, dem Kosten aufgebürdet werden, kann mit einigem Recht darauf bestehen, „es“ ja eigentlich nicht gewesen zu sein oder wenigstens nichts dafür zu können. Und das Spielchen „Keiner will es gewesen sein“ kann man ja gerade in der Umweltpolitik seit Jahren beobachten. Kraftwerksbetreiber weisen darauf hin, daß ihre Kunden preiswerten Strom verlangen; Autofahrer beklagen die verfehlte Verkehrspolitik, die einen Umstieg auf den öffentlichen Nahverkehr unattraktiv macht, und die Großindustrie sorgt sich um Wettbewerbsverzerrungen im Preiskampf auf dem Weltmarkt. Mit anderen Worten: Solange man versucht, die Fehlentwicklungen der Gesellschaft in Ursache-Wirkungs-Ketten zu begreifen, tritt man eine Lawine von Ausreden los. Jeder Angesprochene ist schlau genug zu erklären, daß er es gerade nicht anders machen kann, weil sein Verhalten selbst nur Wirkung anderer Ursachen ist. Verabschieden wir uns daher getrost von der Hoffnung, die richtige Identifikation von Ursachen, die Entlarvung der eigentlich Schuldigen, könnte umweltpolitischen Vorschlägen mehr Gewicht, sozusagen eine quasi-wissenschaftliche Begründung, geben. Es kann mit Schuldzuweisungen gelingen, im politischen Tagesgeschäft einen Punktesieg zu verbuchen. Mittel- und langfristig werden sich solche Siege aber rächen, denn ihr Preis ist das Festhalten an überkommenen Denkgewohnheiten, nach denen jede Wirkung eine klar definierbare Ursache hat.

Statt in kausalanalytischer Tradition zu fragen, „was muß sich ändern, damit umweltverbessernde Maßnahmen Erfolg haben“, sollte man die Frage leicht verändern: „Was soll sich ändern, damit umweltverbessernde Maßnahmen Erfolg haben?“ Der kleine Unterschied hat gewaltige Konsequenzen für das Nachdenken über die moderne Gesellschaft. Die in kausalanalytischer Tradition stehende Frage, „was muß sich ändern“, führt zu den oben angedeuteten Verstrickungen und Einwänden und, was viel schlimmer ist, in die klebrigen Fänge der Sachzwanglogik: „Wir können nicht anders, weil ...“. Dagegen macht die Frage,

was sich ändern soll, klar, daß man Alternativen hat und daß man im Prinzip sowohl die Alternativen als auch das Beharren auf das Bestehende als Entscheidung rechtfertigen muß. Und wer für seine Änderungsvorschläge Unterstützung haben will, wird über Wirkungen, Nebenwirkungen und Rückwirkungen der beabsichtigten Änderungen nachdenken, das heißt man wird zu jenem systemischen Denken geführt, das wir ökologisch nennen, wenn es um Eingriffe in Biotope geht. Pädagogen sollten sich dafür engagieren, daß auch das Reden und Nachdenken über Gesellschaft die Qualität gewinnt, die wir für die Beschreibung von Biosystemen mittlerweile für unverzichtbar halten.

### **3. Weniger wäre mehr: Belebung des kritischen Potentials in der ökologischen Kommunikation als Aufgabe der Umweltbildung**

Welche Konsequenzen sind aus dem Gesagten zu ziehen? Als konkrete Aufgaben viele, als Leitidee im Grunde nur eine: [Umwelt]pädagogik sollte sich von der Idee verabschieden, über Umweltbildung zielgerichtet etwas zur Eindämmung der Umweltkrise beisteuern zu können. Das Mißverhältnis zwischen Intention und Wirkung ist in der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik ein Dauerbrenner, genährt von der politischen Illusion, Pädagogik könne die gesellschaftliche Entwicklung über die Beeinflussung der Menschen zielstrebig mitgestalten. Gerade am Beispiel der Umweltbildung zeigt sich, wie hybrid das ist: Die Umweltbewegung brauchte keine Umweltpädagogik, um sich zu entwickeln. Jene ist entstanden aus politischen und sozialen Konflikten, aus dem Streben nach Mitgestaltung und Einmischung, aus dem Widerstand gegen Kernenergie, neue Mülldeponien und die Zumutungen des Straßenverkehrs. Es wäre an der Zeit, daß sich das Selbstverständnis der Pädagogik wendet, von dem Versuch, Mensch, Gesellschaft, gar die Welt zu ändern, hin zu dem Versuch, die ohnehin stattfindenden Änderungen verstehbarer zu machen. Umweltdebatten und -aktionen in der Gesellschaft gibt es sowieso. Es kommt darauf an, sie zu verbessern, ihre Erfolgsaussichten zu beurteilen und sensibler zu machen für Kosten und Nutzen von Maßnahmen, die umweltverbessernd gemeint sind.

Dem naheliegenden Einwand, damit bliebe man auf der Ebene des Redens, des Denkens, des Erkennens und vernachlässige so das Handeln, sei entgegengehalten: Es ist an der Zeit, den wohlfeilen Vorwurf, es werde ja immer nur geredet oder gedacht, nie gehandelt, zu überdenken. Unsere Welt, unser Zusammenleben heute und in Zukunft leidet gewiß nicht daran, daß zuviel geredet, zuviel gedacht wird, sondern daran, daß nicht sorgfältig genug geredet, nicht umsichtig genug gedacht wird. Wir haben nicht einfach zuviel Rede und ein Übergewicht des Kognitiven, sondern wir haben zuwenig gute Rede und zuwenig differenziertes, sorgfältiges Denken. Das Bedürfnis nach praktischem Erfolg bietet nicht im geringsten eine Rechtfertigung für den Verzicht auf sorgfältige Reflexion. Wir brauchen im Angesicht der ökologischen Krise viel mehr von der Fähigkeit zur nüchternen Analyse, zu differenzierter Wahrnehmung, zum vorsichtigen Urteil und, auf all das aufbauend, zum umsichtigen Handeln. Wo, wenn nicht in der Schule, ließe sich das

einüben, mit Lehrerinnen und Lehrern, die sich als „Begleiter“ ihrer Schüler, nicht als Wegweisende verstehen.

Begleiten heißt zu helfen, mehr zu sehen, heißt zeigen, ohne festzulegen. Umweltbildung, die dazu beitragen will, findet ein reichhaltiges Programm in der didaktischen und methodischen Umsetzung folgender Leitlinien:

Auf der Ebene der Wahrnehmung der Umweltkrise sollte Umweltbildung sich darum bemühen

- unterschiedliche Gefährdungslagen darzustellen,
- Kriterien für den Vergleich und für die Abwägung unterschiedlicher Risiken zu erarbeiten und zur Diskussion zu stellen,
- die begrenzte Aussagesicherheit von Risikoeinschätzungen deutlich zu machen,
- an Hand der Aufarbeitungen von stochastischen Risiken, confounding factors und Modellkonstruktionen zu erklären, warum Aussagen über Gefährdungen mit Unsicherheit behaftet sind,
- Überlegungen darüber anzustoßen, warum das Wissen über Gefährdungen durch einzelne Schadstoffe noch unzureichend ist und mit welchen Mitteln das Wissen erweitert werden kann,
- herauszustellen, daß sich Nutzen und Kosten von Umweltmaßnahmen in der Gesellschaft unterschiedlich verteilen (können).

Im Hinblick auf Orientierungen über die Ursachen der Krise sollte Umweltbildung sich vornehmen,

- deutlich zu machen, daß in einer hochdifferenzierten, in Teilsysteme strukturierten Gesellschaft Ursachen der Umweltkrise immer auch Wirkungen anderer Ursachen sein können,
- verschiedene Erklärungsansätze zu vergleichen und die Stärken und Schwächen der Ansätze herauszuarbeiten,
- Bedingungen darzustellen, die die Zuschreibung von Ursachen beeinflussen können,
- die politische Sachzwang-Logik zu entschleiern, die faktische Ursachen-setzungen als folgerichtige Konsequenz aus „Sachlagen“ zu legitimieren sucht.

Und schließlich sind mit Blick auf umweltverbesserndes Handeln folgende Orientierungsziele zu verfolgen:

- versuchen, Kosten und Nutzen von umweltpolitischen Maßnahmen zu erarbeiten und zu bilanzieren,
- Nutzungskonflikte zwischen dem Ziel des Umweltschutzes und anderen wünschenswerten Zielen analysieren,
- historische und sozio-kulturelle Bedingungen für die Konstituierung von Aufmerksamkeit für die Umweltkrise erarbeiten,
- die umweltpolitischen Handlungsbedingungen anderer deutlich machen und dabei herausarbeiten, daß die Lebensbedingungen den Menschen in der Gesellschaft unterschiedlich harte Zielkonflikte zwischen Umweltschutzziele und traditionellen Wohlfahrtszielen aufbürden,

- über die unterschiedliche Verteilung von Kosten und Nutzen umweltpolitischer Maßnahmen informieren,
- die verschiedenen Durchsetzungsbedingungen und Durchsetzungschancen gesellschaftlicher Interessengruppen bei der Verfolgung umweltpolitischer Ziele analysieren,
- an Hand von Fallstudien den umweltpolitischen Kalkulationshorizont und die unterschiedlichen Strategien einzelner Interessengruppen erarbeiten,
- herausarbeiten, welche rechtlichen Regelungen den Erwerb umweltpolitisch relevanter Informationen erschweren oder behindern,
- an Hand von Gedankenmodellen über die möglichen Auswirkungen umweltpolitischer Interventionen die begrenzte Überschaubarkeit von gewollten und nicht gewollten Effekten dieser Interventionen verdeutlichen.

Die Umsetzung dieses Programms in einen abwechslungsreichen, motivierenden Unterricht erfordert intellektuellen Fleiß, didaktische Phantasie und methodische Kreativität. Die Anstrengung lohnt sich doppelt. Die pädagogische Kommunikation über die Umweltkrise könnte an Niveau, die Pädagogik an Ansehen gewinnen.

### **Literaturverzeichnis:**

- Elias, Norbert; Engagement und Distanzierung. Frankfurt am Main 1983.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.; Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Verlag Philipp Reclam jun., Leipzig 1989 (Originalausgabe der Ursprungsfassung von 1947, erschienen bei Querido, Amsterdam, und im S. Fischer Verlag, Frankfurt am Main 1969).
- Jonas, Hans; Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main 1984 (Suhrkamp).
- Kahlert, Joachim; Alltagstheorien in der Umweltpädagogik, Weinheim (Deutscher Studienverlag) 1990.
- Lehmann, Ernst; Biologischer Wille. Wege und Ziele biologischer Arbeit im neuen Reich. München 1934.
- Luhmann, Niklas; Ökologische Kommunikation. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1986.
- Beobachtungen der Moderne. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1992.
- Meyer, Adolf; Autonomie und Transzendenz – Die vermutete Umgehung eines Problems in der gegenwärtigen Pädagogik. In: Retter, Hein; Meyer-Willner, Gerhard (Hrsg.), Zur Kritik und Neuorientierung der Pädagogik im 20. Jahrhundert. Festschrift für Walter Eisermann zum 65. Geburtstag. Hildesheim 1987, S. 163 – 173.
- Oelkers, Jürgen; Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: Luhmann, Niklas/ Schorr, Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1982 (Suhrkamp), S. 139 – 194.
- Ist Ökologie lehrbar? In: Criblez, L.; Gonon, Ph. (Hrsg.), Ist Ökologie lehrbar? Bern 1989, S. 31 – 39.
- Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) H. 1, S. 1 – 13.
- Walsler, Martin; López gehört ins Feuilleton. in: Die Zeit, Nr. 39, 24. September 1993, S. 65 – 67.