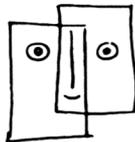


*"Und sie dreht sich doch ..."*

# Umgehen (mit) der Endzeitstimmung

Gesellschaftliche und pädagogische Konzepte gegen die Resignation

Herausgegeben  
von Walter Marahrens  
und Hans Stuike



Verlag an der Ruhr

Die Beiträge dieses Buches sind hervorgegangen aus einer umwelt-pädagogischen Fachtagung, die Anfang 1991 in Bremen stattfand.

*Und sie*



*dreht sich doch*

Umgehen (mit) der Endzeitstimmung

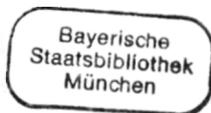
Redaktion: Volker Pruß  
Johannes-Peter Meier  
Satz, Layout, Titel: Markus Krieger  
Druck: Druckerei Uwe Nolte, Schwerte

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier.

Alle Rechte der Vervielfältigung und Verbreitung, einschließlich Film, Funk und Fernsehen, sowie der Fotokopie und des auszugsweisen Nachdrucks liegen beim Verlag an der Ruhr.

ISBN 3-86072-065-1

© November 1992  
Verlag an der Ruhr  
Alexanderstr. 54  
Postfach 10 22 51  
4330 Mülheim an der Ruhr



#### **Bildnachweis**

Johannes-Peter Meier (Fotos S. 13, 18, 31, 43, 52, 58, 63, 79, 85, 96, 100, 119, 139, 148); Jörg Ratz (Fotos S. 22, 48, 75, 142 und Umschlag); Heidi Huch (Foto S. 90); Heiko Herwald (TV-Fotos S. 122-127).

Grafiken unter Verwendung der Hogarth'schen Kupferstiche "Tail Piece: The Bathos" (S. 4 ff.), "Gin Lane" (S. 80 ff.), "The Times, Plate 1" (S. 106 ff.).

## 1. Einführung

Walter Marahrens / Hans Stuijk: <i>Umweltbildung und Umweltkrise</i>	6
Eingangsreferate	
Norbert Reichel: <i>Einige Anmerkungen zur Angst vor der Angst</i>	15
Sigrun Preuss: <i>Umweltkrise - Bewältigungskrise</i>	20
Herbert Ganslmayr †: <i>"Nach mir die Sintflut"</i>	27
Wolfgang Rübnak: <i>"Und ich stehe orientierungslos da ..."</i>	35
Walter Marahrens: <i>Umgehen mit der Endzeitstimmung - Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen</i>	40
Dorothee Harenberg: <i>Natur in der Umweltbildung - Nachbemerkungen zum Bremer Kongreß</i>	72
<b>2. Gesellschaftliche Aspekte</b>	
Wolfgang Pauls: <i>Ökoteich und Weltmächte</i>	82
Siegfried Willigmann: <i>Trotz alledem!?</i>	94
Andrea Müller: <i>Umgehen (mit) der Endzeitstimmung - Ökologiethematik?</i>	98
<b>3. Umweltbildung</b>	
Ulrike Unterbruner: <i>Zur Rolle der Angst in der Umwelterziehung</i>	108
Heiko Herwald: <i>Ästhetische Erziehung und Ökologie oder: Sieh-Mal, Denk-Mal, Mach-Mal</i>	121
Joachim Kahlert: <i>Entscheiden und Unterscheiden - Selbstreflexion und verständigungsorientierte Kommunikation in einer Zukunftsvision Umweltbildung</i>	136
Manfred Huth / Christoph-Joachim Schröder: <i>Was wollen SchülerInnen lernen? Ergebniszusammenfassung der AOL-Umfrage</i>	157
Walter Marahrens / Hans Stuijk: <i>Zukunftsvision Umweltbildung</i>	162
Zu den AutorInnen	175

Joachim Kahlert

# Entscheiden und Unterscheiden -

Selbstreflexion und  
verständnisorientierte  
Kommunikation in einer  
Zukunftsvision Umweltbildung



“Trübe Massen häuft im Gemüt des Kindes ununterbrochen die Erfahrung” - diese vor nahezu 200 Jahren ausgesprochene Warnung Herbarts (1965, 59) gewinnt mit dem ökologischen Diskurs in der modernen Gesellschaft aktuelle Brisanz: Gerade noch sahen die Kinder und Jugendlichen im Fernsehen die niedlichen Robben sterben und hörten die großen Worte der Kommentatoren, die nicht nur von der Nordseevergiftung redeten, sondern auch “unser aller” Verantwortung beschwören. Dann fiel ihr Blick auf die Schlagzeilen der Tagespresse und auf die Titelbilder einiger sich kritisch wählender Wochenblätter mit ihren reißerisch aufgemachten Botschaften von der dräuenden Klimakatastrophe. Gewiß hat der eine oder andere Jugendliche schon einmal sagen hören, “der Umweltminister” würde gerne schärfere Umweltrichtlinien festschreiben, aber “die EC” bereite dabei Schwierigkeiten. Aber als Information mag auch hängengeblieben sein, daß die Bundesrepublik Deutschland weit und breit das einzige Land ist, in dem noch keine allgemeine Höchstgeschwindigkeit die Raserei auf den Autobahnen und damit auch den Schadstoffausstoß drosselt. Manche Kinder haben mit dem zu Hause praktizierten Müllsortieren auch die Vorstellung erworben, dies würde (irgendwie) der Umwelt nützen. Andere Kinder hören jedoch von ihren Eltern, die “Ökos” seien doch sowieso Spinner, die jetzt auch noch das Benzin für den kleinen Mann unbezahlbar machen wollen. Die einen sehen täglich den “grünen Frosch”

---

und den "Umweltengel" auf den Verpackungen der Haushaltsreiniger, aber andere bekommen in ihrer Familie zu hören, "für so 'nen Quatsch" habe man kein Geld.

Diese impressionistische Annäherung an Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit dem Umweltdiskurs in der Gesellschaft ließe sich seitenlang fortführen, doch dürfte bereits hinreichend die Vielfalt unterschiedlicher *Lernvoraussetzungen* deutlich geworden sein, die Kinder und Jugendliche in die Umweltbildung einbringen: bruchstückhaftes Wissen über die Umweltsituation, aufgeschnappte Bezeichnungen für Verantwortlichkeiten, mehr oder weniger konkrete Vorstellungen über Möglichkeiten, die Umweltkrise einzudämmen - und das alles umrahmt von moralischen Obertönen, die mal zur Umkehr aller, mal zum Verzicht des einzelnen mahnen. Zudem darf man auch ohne empirisch gesicherte Befunde aus der Jugendforschung davon ausgehen, daß die Jugendlichen in unterschiedlichem Maße ernst nehmen, was sie über die Dringlichkeit von Umwelthandeln lernen. Und noch auf die von ihnen selbst wahrgenommenen Abweichungen des eigenen Alltagshandelns von den als erwünscht angesehenen umweltfreundlichen Verhaltensweisen reagieren Heranwachsende mit einem breiten Spektrum von Strategien zur Auflösung kognitiver Dissonanzen: Jede(r) mit der umweltpädagogischen Praxis Vertraute wird die Vielfalt von Reaktionen kennen, die vom "Man kann ja doch nichts machen" über gespielte Gleichgültigkeit bis zur gezielten Provokation reichen, nach der es "einfach geil" ist, leere Dosen möglichst weit in die Landschaft zu pfeffern.

Mit anderen Worten: die von Medien dargebotenen, von Eltern gelegentlich kommentierten und von Berufserziehern in Kindergarten, Schule und Konfirmandenunterricht pädagogisch inszenierten Erfahrungen mit der Umweltkrise schaffen Lernvoraussetzungen, die die heute verbreiteten weitreichenden Absichten der Umweltbildung, umweltfreundliches Verhalten herbeizuerziehen, als hybrid erscheinen lassen.

Unter der *pädagogischen Hybris* sei hier die Vorstellung verstanden, man könne Mensch und Gesellschaft nach einem Programm des Guten verändern. Diese Hybris findet sich in vielen Bindestrichpädagogiken, heißen sie Friedenserziehung, Umwelterziehung, Sexualerziehung, Medienerziehung oder Gesundheitserziehung. Doch so wenig die Sexualerziehung in der Lage ist, aus Kindern und Jugendlichen eines Tages gute

*Viele Pädagogen glauben, man könne Mensch und Gesellschaft nach einem Programm des Guten verändern.*

---

Liebhaberinnen und Liebhaber zu machen, so wenig verhindert die Friedenserziehung militärische Konflikte, leert die Gesundheitserziehung die Filialen von Hamburger-Ketten oder treibt die Medienerziehung die Videotheken in den Ruin - oder wenigstens die mit dem "schmuddeligen" Angebot. Und auch der Umwelterziehung will es nicht so richtig gelingen, Heranwachsende zu umweltfreundlicheren Menschen zu machen, als es die heutigen Erwachsenen sind.

Um einem Mißverständnis von vornherein zu begegnen: Die fehlende Aussicht, verhaltensorientierte Erziehungsabsichten zielorientiert und vom Ziel her kontrollierbar anzusteuern, schmälert nicht die Bedeutung des Aufgabenfeldes jeder der genannten "Bindestrichpädagogiken". Problematisch ist es jedoch, die pädagogischen Bemühungen auf Ziele auszurichten, die zwar in hohem Maße erwünscht, aber nicht planvoll aufzubauen sind. Wie im folgenden zunächst gezeigt werden soll, bauen die auf Verhaltensänderung ausgerichteten Zielvorstellungen in der Umweltpädagogik auf ein unrealistisches Gesellschaftsmodell und auf ein pädagogisch unerwünschtes und hochgradig vereinfachendes Lernmodell (Teil I). Danach wird herausgearbeitet, daß es

*Ziele, die zwar  
in hohem Maße  
erwünscht,  
aber nicht  
planvoll aufzu-  
bauen sind.*

- mit Blick auf den *einzelnen Lernenden* aussichtsreicher wäre, das umweltpädagogische Engagement auf die Entwicklung von *Entscheidungskompetenz als Voraussetzung von Umwelthandeln* zu konzentrieren, statt direkt die Hervorbringung umweltschützender Aktivitäten in das pädagogische Visier zu nehmen (Teil II);
- mit Blick auf die Gesellschaft aussichtsreicher wäre, die *Chancen einer verständigungsorientierten Kommunikation* zu erhöhen, statt gesellschaftliche Änderungen herbeierziehen zu wollen (Teil III).

### **I. Laplacescher Dämon und Trivialmaschinen - Selbstillusionierungen in der Umweltbildung**

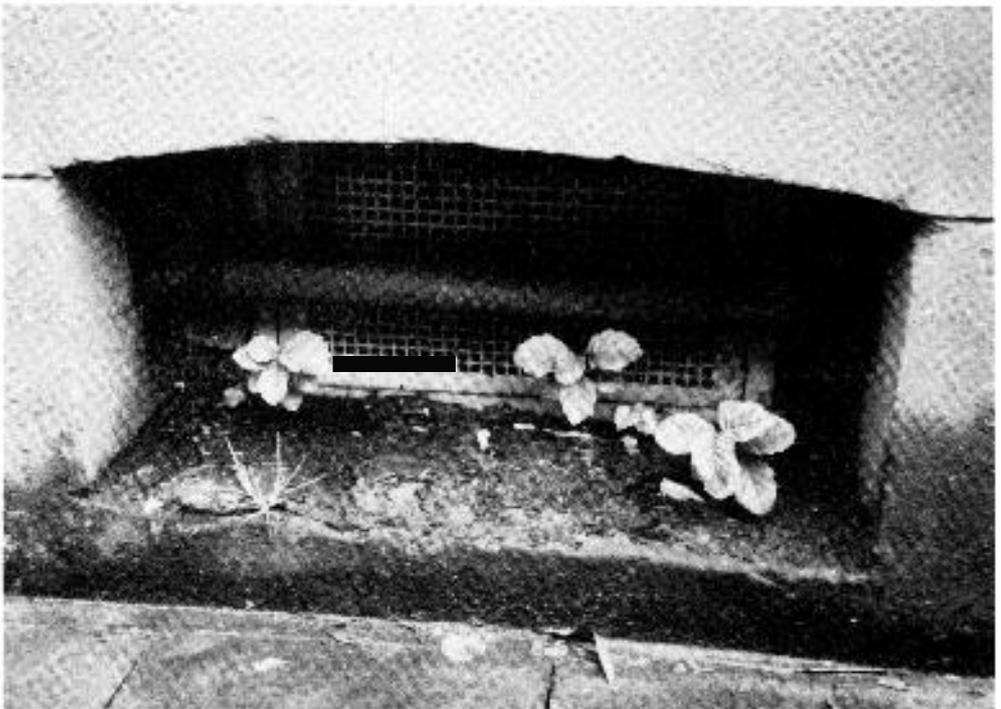
Wer über Umweltbildung die Verbesserung der Umweltsituation durch verhaltenswirksame Effekte bei den Lernenden anstrebt, baut auf zwei Selbstillusionierungen. Die erste lautet: Man wisse als Pädagoge/Pädagogin, was für Mensch und Gesellschaft gut sei. Konkret auf Umwelterziehung bezogen, man wisse also, wie die Lebensverhältnisse zu gestalten und zu beeinflussen seien, damit sie (eines Tages) die Bezeichnung

“umweltfreundlich” verdienen. Die zweite Selbstillusionierung lautet: Man wisse, wie man das, was richtig ist, durch gezielte Beeinflussung anderer Menschen, also der Lernenden, erreichen kann.

Umweltverbessernd gemeinte Maßnahmen, seien es die Reglementierung von Verhaltensweisen des einzelnen, Umgestaltungsprogramme für die Gesellschaft oder Gesetzesinitiativen haben nur dann Aussicht auf Wirkung wie beabsichtigt, wenn sie gesellschaftlich ausreichend Resonanz finden. Die Erfolgsaussichten umweltverbessernd gemeinter Maßnahmen sind in ein Bedingungsfeld eingebunden, das sich mindestens aus folgenden sechs Faktoren konstituiert:

- a) vorhandenes Wissen über die Stoffeinträge und über die damit verbundenen Folgen für die menschliche Gesundheit, für Ökosysteme und globale Kreisläufe (Wissensdimension);
- b) Verteilung und Zugänglichkeit dieses Wissens in der Gesellschaft (Informationsfluß);
- c) Wertungen über die Folgen von Umweltbelastungen (Wertorientierungen);

*Ohne gesellschaftliche Resonanz läuft gar nichts.*



- d) Verteilung dieser Wertungen in der Gesellschaft (Interessen);
- e) Absichten und Fähigkeiten einzelner Menschen und Gruppierungen, ihre Wertungen sozial wirksam werden zu lassen (Macht);
- f) Verfügbarkeit und Wirksamkeit umweltpolitischer Instrumente zur Beeinflussung von Produktion und Verbraucherverhalten (politische Steuerung).

Es liegt auf der Hand, daß dieses gesellschaftliche Bedingungsfeld erfolgreichen Umwelthandelns von niemandem vollständig überschaubar ist. Weil die hochentwickelte Industriegesellschaft als Ganze nicht zu erfassen ist (vgl. König 1979, 359), sind auch die Erfolgsaussichten umweltverbessernd gemeinter Interventionen nur begrenzt zu kalkulieren. Um zwei Beispiele aus verschiedenen Handlungsbereichen zu nennen:

- Würde die Politik einem ökologisch motivierten Populismus folgen und versuchen, durch immer schärfere Grenzwertfestlegungen umweltbelastende Produktionen einzuschränken (f), könnte sie damit die gesellschaftlichen Bedingungen für umweltpolitischen Fortschritt verschlechtern. Da die praktische Möglichkeit zur Einhaltung von Emissionsgrenzen auch vom "Stand der Technik" abhängig ist, würde eine zu starke politische Reglementierung möglicherweise die Verbesserung des umwelttechnisch machbaren Standards hemmen, denn die Unternehmen würden sich mit umwelttechnischen Innovationen dem ständigen Risiko der Grenzwertverschärfungen aussetzen (e).
- Die gutgemeinte Aufklärungsarbeit über Umweltrisiken kann (b) zu einem Gewöhnungseffekt führen (c, d), der die Aussichten auf Unterstützung für umweltverbessernde Maßnahmen schwächt. So machen sich zum Beispiel Marketingspezialisten mittlerweile Gedanken darüber, wie ein Unternehmen im Skandalfall mit Umweltmaßnahmen den Imageverlust in der Öffentlichkeit begrenzen kann (vgl. Holzmüller/Schuh 1988, 31ff.). Fast jeder Lehrer kann von Erfahrungen mit Jugendlichen berichten, die die Silbe "Öko" mittlerweile als Ausdrucksmittel für Unbehagen zweckentfremden.

*Auch gutgemeinte Aufklärungsarbeit über Umweltrisiken kann zu einem Gewöhnungseffekt führen.*

Mit anderen Worten: In der hochdifferenzierten dynamischen Industriegesellschaft sind die Erfolgsbedingungen einer um-

---

weltverbessernd gemeinten Intervention nicht vollständig zu erfassen; zudem ändern sie sich rascher, als pädagogische Programme und Umweltcurricula ausgearbeitet sind. Und schließlich mischen sich in der umweltverbessernden Praxis strategische Kalküle, Werturteile und Zukunftserwartungen zu einem kaum entwirrbaren Geflecht. Allein die Antwort auf die Frage, welcher Verzicht an gewohntem Lebensstandard den heute lebenden Menschen zuzumuten (und mit Aussicht auf Erfolg durchzusetzen) ist, um den Treibhauseffekt für die kommenden Generationen gering zu halten, kann zu völlig unterschiedlichen umweltpolitischen Strategien führen.

Man muß sich mit solchen, die pädagogische Intervention zur Rettung der (Um-)Welt desillusionierenden Überlegungen nicht plagen und kann munter Heilsbotschaften über die "Annäherung an die Natur", "die Wiederaneignung von Erfahrungen", "die Produktion in überschaubaren Lebenszusammenhängen" und vieles mehr verbreiten, nur sollte man wissen, was man dabei tut. Man verbessert damit nicht die Bedingungen für umweltschonendere Lebensverhältnisse, sondern dreht nur mit an der Spirale des "Enttäuschungsdiskurses", mit seiner fortwährenden Wiederkehr von wohlklingenden Absichten, unzureichend reflektierten Umsetzungsmöglichkeiten, Enttäuschungen, moralisch überhöhten Anklagen - die wiederum zur Formulierung wohlklinger Absichten führen ... and so on.

*Wohlklingende Absichten und moralisch überhöhte Anklagen.*

Wer glaubt, die Mittel zu überblicken, mit denen die Gesellschaft in eine umweltpolitisch erwünschte Richtung zielorientiert verändert werden kann - und nur so wäre ja eine entsprechende Zielorientierung in der Umweltbildung pädagogisch verantwortbar -, knüpft mit seiner Vorstellung an den *Laplace'schen Dämon* an, denn sie/er unterstellt eine "Intelligenz, welche für einen gegebenen Augenblick alle in der Natur (Gesellschaft, JK) wirkenden Kräfte ... kannte und umfassend genug wäre, um diese gegebene Größe der Analysis zu unterwerfen; ... nichts würde ihr ungewiß sein und Zukunft und Vergangenheit würden ihr offen vor Augen liegen" (De Laplace 1932, 1f.). Laplace hatte diese Annahme einer auf Allwissenheit gestützten Herrschaft über die Natur bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts verworfen. Es gibt nicht den geringsten Grund zu unterstellen, ausgerechnet gesellschaftliche Prozesse und Interventionen seien zielorientierter steuerbar als die Eingriffe in die Natur.

Die zweite Selbstillusionierung gründet auf der Vorstellung, man könne das, was für Mensch und Gesellschaft gut sei, durch gezielte pädagogische Intervention aufbauen, zum Beispiel durch Formung von Werten und Handlungsweisen der Lernenden. Eine solche Vorstellung sieht, sicherlich gegen die eigenen Absichten, im lernenden Menschen eine "Trivialmaschine" (von Foerster 1985, 12), deren "Output" (Lernergebnis) in Form entsprechender "Inputs" (umweltpädagogische Maßnahmen) gezielt anzusteuern wäre. Aber die Wahrnehmung, Interpretation, Verarbeitung der Welt durch den Lernenden folgt einer nicht kontrollierbaren Dynamik.

*Der lernende Mensch als "Trivialmaschine".*



Schon in der jeweiligen pädagogischen Gegenwart, sei es im Klassenzimmer, sei es im Hörsaal einer Universität oder in den Veranstaltungsräumen der VHS, gelingt es kaum zu überblicken, wovon die Aufmerksamkeit der mit uns Lernenden abhängt. Und noch viel weniger ist es möglich, die Wirkungsbedingungen des heutigen pädagogischen Handelns für

---

die Zukunft vorherzusehen. "In einem bestimmten Sinne können wir über Zukunft nicht verfügen, denn wir sind nicht in der Lage, unser Lernen so einzurichten, daß es von einem künftigen Ziel her festgelegt wird." (Oelkers 1989, S. 76).

Der Abschied von verbreiteten Illusionen in der Umweltbildung ist kein Anlaß zur Resignation, im Gegenteil. Anfällig für Resignation ist, wer sich als Pädagogin und Pädagoge ständig Ziele vornimmt, die viel zu weitreichend und viel zu komplex sind, als daß man ernsthaft die Möglichkeit hätte, diese Ziele intentional *anzusteuern* und auch noch zu kontrollieren, ob man den Zielen Schritt für Schritt näher kommt oder nicht. Aussichtsreicher wäre es, die Umweltbildung würde sich darauf konzentrieren,

- den einzelnen zu befähigen, die Motive für seine eigenen Alltagshandlungen zu analysieren und unter Beachtung der Umweltauswirkungen zu hinterfragen;
- die Chancen für eine verständigungsorientierte Kommunikation in der Gesellschaft zu verbessern.

Wie im folgenden zu zeigen sein wird, geht es dabei um "entscheiden können" (Teil II) und "Unterscheidungen treffen" (Teil III).

## II. Entscheiden können - Anstöße zur Selbstreflexion

Im alltäglichen Handeln trifft jeder fortwährend faktische Entscheidungen, die mehr oder weniger unmittelbar Umweltauswirkungen haben. Man steigt in ein Auto, geht zu Fuß, votiert für eine Partei, greift zu Waren im Regal, bucht eine Urlaubsfahrt, entledigt sich seines Abfalls, rangiert Kleidungsstücke aus und spült Geschirr ab. In der Regel liegen diesen Handlungen Motive zugrunde, die sich in einer idealtypischen Unterscheidung als *zweckrational*, *wertrational*, *traditional* und *affektiv* bezeichnen lassen. So ist zum Beispiel das zweckrationale Motiv für den Kauf eines Waschmittels die Absicht, Wäsche zu reinigen. Ein wertrationales Handlungsmotiv könnte sich in einer Spende für Greenpeace ausdrücken. Wer immer dasselbe Reinigungsmittel kauft, handelt möglicherweise *traditional*. Und *affektiv* mag jemand motiviert sein, der aus Empörung über den Zugriff auf sein Haushaltsbudget über die Erhöhung der Müllgebühren wettet.

*Im alltäglichen Handeln trifft jeder fortwährend Entscheidungen, die unmittelbar Umweltauswirkungen haben.*

---

Zumeist liegen einer Handlung verschiedene Motive zugrunde. So wäre eine zweckrationale Begründung für die Nutzung des PKWs im Berufsverkehr die Behauptung, mit keinem anderen Verkehrsmittel so rasch zur Arbeit zu kommen. Wertrational wäre dabei die Hochschätzung eingesparter Zeit. Möglicherweise erledigt man aber ohnehin nahezu alle Wege mit dem Auto und handelt daher traditional. Oder man erfreut sich schlicht an der Beherrschung geballter Kraft und prestigeträchtiger Technik und empfindet das Gleiten durch die Straßen als affektive Bereicherung auf dem Weg zur Arbeit und nach Hause.

*Etliche  
Alltags-  
handlungen  
laufen als  
Routinen ab.*

Zwar laufen etliche Alltagshandlungen als Routinen ab, dem Handelnden oft automatisiert erscheinend, eher als von Sachzwängen diktiert erlebt, denn als aus freien Stücken herbeigeführt. Doch wenn man einzelne Handlungen unter dem Blickwinkel der idealtypischen Handlungsmotive analysiert, dann wird deutlich, daß man häufig doch anders könnte - wenn man wollte, was bedeutet: wenn man bereit wäre, die damit verbundenen "Umstände" hinzunehmen. Hinzu kommt, daß die zweck- und wertrationalen Rechtfertigungen für die Handlung oft in sich zusammenfallen, wenn die Rechtfertigungen aus der Dämmerung der Gewohnheit in das Licht der Analyse gezerrt werden. So mag es zutreffen, daß die Fahrt zur Arbeit mit dem PKW schneller geht als mit einem anderen Fahrzeug, doch ob sich die Zeitersparnis lohnt, wenn man die individuellen Kosten des Autobesitzes in Rechnung stellt, ist nicht so gewiß (ganz zu schweigen von den sozialen Kosten). Zudem ist die Zweckrationalität nicht generalisierbar: Wenn zu viele Menschen durch das Autofahren Zeit gewinnen wollen, werden alle Beteiligten jede Menge Zeit verlieren.

Wie für die Wahl der Fortbewegungsweise so gilt für zahllose andere Alltagshandlungen auch:

"In fast jeder einzelnen Stellungnahme realer Menschen kreuzen und verschlingen sich ja die Wertsphären ... Die aller menschlichen Bequemlichkeit unwillkommene, aber unvermeidliche Frucht vom Baum der Erkenntnis ist gar keine andere als eben diese: um jene Gegensätze wissen und also sehen müssen, daß jede einzelne wichtige Handlung und daß vollends das Leben als Ganzes, wenn es nicht wie ein Naturereignis dahingleiten, sondern bewußt geführt werden soll, eine Kette letzter Entscheidungen bedeutet ..." (Weber 1917/1982, 507f.).

---

Die Gewöhnung an eine Selbstwahrnehmung, die das eigene Alltagshandeln als Ausdruck von - umweltrelevanten - Entscheidungen ansieht, wäre das zentrale Ziel einer Umweltbildung, deren Wirkungen nicht in einer vagen Zukunft liegen, sondern in der Gegenwart angebahnt, ja, eingeübt werden könnten. Die methodische Struktur für die Initiierung der *entscheidungsorientierten Selbstreflexion* über Alltagshandlungen umfaßt vier Phasen:

*Das eigene Alltagshandeln als Ausdruck von umweltrelevanten Entscheidungen ansehen.*

Die erste Phase (A) dient dazu, sich anhand ausgewählter Alltagshandlungen - entsprechend den Interessen und Erfahrungen der Lerngruppe - über Handlungsmotive zu verständigen. Dazu leiten folgende Leitfragen an:

- Was will ich mit der Handlung erreichen (zweckrationale Motive)?
- Warum will ich das erreichen (wertrationale Motive)?
- Folge ich bei der Auswahl meines Ziels und der gewählten Mittel bloßen Gewohnheiten (traditionale Motive)?
- Was macht mir an der Handlung Spaß; was würde mir sehr mißfallen (affektive Motive)?

Die Unterscheidung der idealtypischen Motive dient dabei dem Anstoß der Reflexion und soll nicht als Methode zur erschöpfenden Aufarbeitung der Motive mißverstanden werden. In einer sich anschließenden Phase werden die Umweltauswirkungen der Handlungen erarbeitet (B). Danach werden Alternativen zu den bisherigen Handlungsmotiven gesucht (C). Die leitenden Fragen dazu sind:

- Wie erreiche ich mein Ziel mit anderen Mitteln (zweckrationale Motive)?
- Lohnt das Ziel angesichts seiner Umweltauswirkungen (wertrationale Motive)?
- Lassen sich meine Gewohnheiten ändern (traditionale Motive) ?
- Macht mir die Handlung noch Spaß, wenn ich die Umweltauswirkungen bedenke (affektive Motive)?

Abschließend wird über die bisherige Handlung eine Entscheidung getroffen. Dabei ist die Entscheidung unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Phase C zu begründen (D) (vgl. Übersicht I).

# Phasenmodell einer entscheidungsorientierten Selbstreflexion

Beispiel anhand der Alltagshandlung:  
*Ich fahre mit dem Auto nach/zu ...*

*Phase A:  
Erschließung der Handlungsmotive*

Handlungsmotiv	zweckrational	wert-rational	traditional	affektiv
und erkenntnisleitende Frage:	Was will ich erreichen?	Warum will ich das erreichen?	Folge ich bei der Auswahl meines Ziels und der Mittel der Gewohnheit?	Was macht mir daran Spaß; was würde mir sehr mißfallen?
mögliche geäußerte Motive:	Die Fahrt geht schneller. Ich spare Zeit.	Die ersparte Zeit kann ich für andere Tätigkeiten nutzen.	Ich erledige sowieso viele Wege mit dem Auto.	Auto fahren macht Spaß, weil ...

*Phase B:  
Erarbeitung der Umweltauswirkungen der Handlung*

Arbeitsschritte zur Aufarbeitung der hier ausgewählten Handlungsfolgen wären zum Beispiel:

- Erarbeitung der Umweltauswirkungen des Autofahrens.
- Vergleich der Umweltauswirkungen verschiedener Verkehrsmittel.
- Errechnung sozialer Kosten des Individualverkehrs.

**Phase C:**  
**Überdenken der Handlungsmotive und Suche nach Alternativen**

Handlungsmotiv	zweckrational	wert-rational	traditional	affektiv
und erkenntnisleitende Frage:	Wie erreiche ich mein Ziel mit anderen Mitteln?	Lohnt sich das Ziel angesichts seiner Umweltauswirkungen?	Lassen sich meine Gewohnheiten ändern?	Macht mir die Handlung noch Spaß, wenn ich die Umweltauswirkungen bedenke?
mögliche Alternativen:	andere Verkehrsmittel, Vor- und Nachteile	Was kostet die Zeitersparnis für die Umwelt? Rechnet sich die Zeitersparnis noch, wenn die Arbeitszeit zum Erwerb und Unterhalt des Autos einbezogen wird?	Spielräume und Grenzen; welche Folgen hätte das Überschreiten der Grenzen?	Wie könnte die Nutzung anderer Verkehrsmittel angenehmer werden? Würde es mir gefallen, das für's Auto aufzubringende Geld für etwas anderes auszugeben?

**Phase D:**  
**Entscheidung über die bisherige Handlung**

In der abschließenden Phase wird über die bisherige Handlungsgewohnheit neu entschieden. Dabei gilt, daß die in Phase C gefundenen Alternativen bei der Begründung für die Entscheidung beachtet werden müssen.

Beispiel: Ich werde in Zukunft ... (weniger Auto fahren; Partner suchen; alles so machen wie bisher ...),

- weil die anderen Verkehrsmittel ... (zweckrational),
- mir trotz/ wegen der ersparten Zeit ... (wertrational),
- meine Gewohnheiten sich ... (traditional),
- und mir der Spaß am Autofahren ... (affektiv).

---

Natürlich soll hier nicht behauptet werden, die entscheidungsorientierte Selbstreflexion über Alltagshandlungen würde bereits zu einer anderen Handlung führen. Die Selbstreflexion macht aber die Revision der Alltagshandlungen wahrscheinlicher, denn es ist deutlich geworden, daß man individuelle Spielräume hat. Und die werden sich immer wieder in Erinnerung rufen! Die Revision einer Handlung, die fortan unter der Selbstbeobachtung eines ausdifferenzierteren Bewußtseins steht, ist wahrscheinlicher als die Revision einer bis-



*Umweltbildung  
muß die  
Selbstreflexion  
des einzelnen  
verbessern.*

her gedankenlos, allenfalls mit einem schlechten Gewissen ausgeführten Handlung. Und die *Verbesserung der Wahrscheinlichkeit zum umweltschonenderen Verhalten* ist das, was die Umweltbildung mit Blick auf die Veränderung des einzelnen Subjekts überhaupt nur erreichen kann: "Tun" muß ein(e) jede(r) letztlich selbst, und zwingen wird sich niemand gerne lassen.

Während die Umweltbildung mit Blick auf das lernende Subjekt die Selbstreflexion verbessern kann, muß sie sich mit

---

Blick auf die Gesellschaft die Förderung einer verständigungsorientierten Kommunikation vornehmen.

### III. Unterscheidungen treffen - verständigungsorientiert kommunizieren

Wenn, wie zu befürchten steht, Umweltressourcen sich weiter verknappten, dann werden die Umweltauswirkungen des Alltagshandelns stärker Gewicht bekommen und die öffentlichen Debatten bestimmen, nicht nur in den Talkshows und in Parlamenten, sondern auch in der Alltagskommunikation mit Nachbarn, Berufskollegen, Verkäufern und Bekannten. Die "ökologische Kommunikation" (Luhmann) der modernen Gesellschaft, heute noch vor allem der institutionalisierten Erziehung, der Politik und den Medien überlassen, wird in zunehmendem Maße auch in die Alltagskommunikation Eingang finden - nicht, weil die Umweltbildung so erfolgreich wäre, sondern eher, weil "die Leute" auf Maßnahmen reagieren, die zur Schonung der Umweltressourcen als unverzichtbar gelten, aber den Handlungsspielraum des einzelnen einschränken, sei es durch staatliche Reglementierungen, sei es durch ökologisch motivierte Preissteigerungen. Nicht erst seit den Debatten und Aktionen nach der Einführung neuer Geschwindigkeitsbeschränkungen auf der Berliner Stadtautobahn kann man sehen, daß der sich ausweitende Umweltdiskurs eine Herausforderung für die demokratische Kultur der Gesellschaft darstellt:

*Ökologische Kommunikation findet in zunehmendem Maße Eingang in die Alltagskommunikation.*

- Die Einschränkungen von Handlungsspielräumen werden vom einzelnen Änderungen von Gewohnheiten, Verzicht auf Bequemlichkeiten, materielle Einbußen verlangen. Da unterschiedliche Bereitschaft besteht, diese Zumutungen hinzunehmen, sind Konflikte abzusehen.
- Der ökologische Diskurs ist anfällig für Emotionalisierungen, geht es doch nicht nur um "gesicherte" Fakten und zuverlässige Wege, sondern auch um Sorgen und Ängste, die mit unterschiedlicher Intensität heute schon in die Debatten eingebracht werden.
- Der ökologische Diskurs ist eine Auseinandersetzung über Werte. Allerdings gibt es in der modernen Gesellschaft weder einen für alle verlässlichen Werterahmen noch herrscht Gewißheit darüber, daß die wertrational begründeten Handlungsmaximen und Ansprüche sich im Sinne der angestrebten Werte überhaupt umsetzen lassen.

- Der ökologische Diskurs neigt zur dichotomisierenden Moralisierung, denn immer besteht Gelegenheit, für die eigene Sache die Interessen anderer - zum Beispiel Menschen in der Dritten Welt, spätere Generationen, Lebensrechte von Tiere und Pflanzen - ins Feld zu führen.

*Umwelt-  
verbessernd  
wirkende  
Maßnahmen  
setzen die  
Verständigung  
mit anderen  
voraus.*

Niemand mit umweltverbessernden Ambitionen kann sich den Herausforderung des ökologischen Diskurses entziehen, denn - wie oben ausgeführt - umweltverbessernd wirkende Maßnahmen setzen die Verständigung mit anderen voraus. Während die entscheidungsorientierte Selbstreflexion auf der Bewußtseinsebene des einzelnen abläuft, haben die dabei gezogenen Schlußfolgerungen nur dann Wirkung, wenn man sie mitteilt, sei es verbal, sei es als beobachtbares Verhalten. Der einzelne kann denken, was er will, erkennen, soviel er möchte, und sich als Umweltzustand wünschen, was Herz und Seele begehren - wenn er etwas erreichen will, muß er sich mitteilen, und das heißt, sich mit anderen über Maßnahmen zur Verbesserung der Umweltsituation verständigen.

Diese Verständigung findet in der Regel auf drei Inhaltsebenen statt:

- Man hat und äußert Vorstellungen über den umweltpolitischen Handlungsdruck, das heißt, man bringt *Wahrnehmungen und Bewertungen der Umweltsituation* in die Kommunikation ein.
- Weil man den Umweltzustand verbessern möchte, setzt man sich für Maßnahmen ein, die man für effizient hält.
- Diese wiederum orientieren sich nicht nur an Vermutungen über Wirkungen, sondern auch an Vermutungen über *Ursachen*: Es gilt ja zu verändern, was zu dem Umweltzustand geführt hat.

Kurz: Sich mit anderen über Maßnahmen zur Eindämmung der Umweltkrise zu verständigen, lenkt die Kommunikation auf Vorstellungen über den Umweltzustand, über dessen Ursachen sowie über Möglichkeiten, den Umweltzustand zu verbessern. Damit ist der ökologische Dialog, die Umwelt-Kommunikation in der modernen Gesellschaft, für jeden daran Teilnehmenden mit den typischen *Zumutungen* verbunden, die die moderne Gesellschaft mit ihren heterogenen Wertsystemen für ihre Mitglieder bereithält: Jeder hat seine eigenen Vorstellungen über die Dringlichkeit von Maßnahmen, alles auf einmal kann nicht realisiert werden. Schon der Schutz kleiner Kinder vor

---

Schadstoffen in der Atemluft erfordert andere Maßnahmen als die Eindämmung des Treibhauseffektes, ganz zu schweigen von der Beseitigung der Altlasten, der Verminderung des Müllaufkommens, der Sanierung von Gewässern und der Risikominderung bei der Produktion und beim Transport umweltgefährdender Stoffe. 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 und anderen in unterschiedlichem Maße Einschränkungen auferlegen will. Die am ökologischen Diskurs Teilnehmenden rechnen auf unterschiedliche Weise mit Widerständen und haben verschiedene Vorstellungen von den Möglichkeiten, sie zu überwinden. Der eine hält eine Umorientierung der Werte für nötig, der andere setzt mehr auf administrative Regelungen.

*Ressourcen  
für umwelt-  
verbessernde  
Eingriffe sind  
begrenzt.*

Umweltbildung, die die Verständigungschancen im ökologischen Diskurs erhöhen will - und wie wären sonst Verbesserungen für die Umwelt außerhalb autoritärer Zugriffe möglich? -, muß versuchen, auf den drei Inhaltsebenen des ökologischen Diskurses das Unterscheiden zu lehren:

Auf der Ebene der Wahrnehmung des Umweltzustands geht es darum, unterscheiden zu lernen zwischen den verschiedenen Dimensionen der Umweltgefährdung (Gesundheit, Ökosysteme, Kosten), zwischen der unterschiedlichen Zuverlässigkeit der Kenntnisse (Wahrscheinlichkeiten, Prognosen) und zwischen den die Wahrnehmung selektierenden generalisierten Verarbeitungsweisen wie Verdrängung, Rationalisierung, Angst und Empörung. Auf der Ebene der Ursachen müssen verschiedene Erklärungsansätze unterschieden werden, insbesondere im Hinblick auf ihre Stärken und Schwächen. Und schließlich geht es auf der Ebene von Maßnahmen zur Eindämmung der Umweltkrise darum, verschiedene Instrumente, ihre beabsichtigten Wirkungen sowie ihre unbeabsichtigten, aber möglichen Rückwirkungen zu unterscheiden (vgl. Übersicht II).

# Das thematische Kommunikationsfeld des ökologischen Diskurses

Die Absicht ...

*Sich mit anderen über Maßnahmen zur  
Verbesserung der Umweltsituation zu  
verständigen*

... setzt Stellungnahmen aus drei Inhaltsdimensionen voraus. Jede Stellungnahme ist faktisch eine Auswahl aus folgenden Inhalten:

### *Wahrnehmung des Umweltzustandes*

#### **a) Beschreibung des Umweltzustands**

- aktuelle gesundheitliche Gefährdung (Luft, Wasser, Klima)
- Zukunft der Kinder / der Menschheit / des eigenen Lebens
- Belästigungen
- Wirkungen auf die Lebensbedingungen von Pflanzen und Tieren
- gesicherte Wirkungen und Wahrscheinlichkeit von Risiken
- Prognosen und der mit ihnen verbundene Handlungsdruck
- Ressourcenabnahme
- soziale und ökonomische Kosten der Umweltbelastung

#### **b) Bewertungen**

- Verdrängung
- Rationalisierung
- Empörung ...

## *Ursachen für die Umweltkrise*

- **anthropologisch orientierte Deutungen:**  
Maßlosigkeit, Rücksichtslosigkeit der Menschen;  
Entfremdung der Menschen von natürlichen Lebensbedingungen ...
- **kultur- und zivilisationskritische Deutungen:**  
Unüberschaubarkeit (langfristiger Entwicklungen) in der komplexen Industriegesellschaft
- **kritischer Rationalismus:**  
unbeabsichtigte Nebenfolgen des Handelns
- **ökonomisch orientierte Deutungen:**  
externe Kosten der Produktion werden den Verursachern nicht genügend angelastet
- **polit-ökonomische Deutungen:**  
Konkurrenzzwang

## *Möglichkeiten zur Eindämmung der Umweltkrise*

- öffentliche Aufklärung; Änderung von Werten
- Handlungsanreize für den Verbraucher,  
z.B. Steuererleichterungen
- Handlungsanreize für Produzenten (Subventionen, Steuererleichterungen)
- Produktionsverbote
- Auflagen für die Produktion
- produktbezogene Auflagen
- politische Begrenzung des wirtschaftlichen Wachstums  
(z.B. Arbeitszeitverkürzungen)

### **Mögliche Rückwirkungen der Maßnahmen bedenken**

- Aufklärung ohne Handlungsmöglichkeiten kann zur Resignation führen
- Drohung mit Produktionsauslagerung
- politisch-ideologischer Widerstand (Dirigismus;  
"Tempo 100")
- Wettbewerbsnachteile

*Entscheidungsorientierte Selbstreflexion garantiert noch nicht die Änderung des Handelns.*

Wer an dem ökologischen Diskurs der Gesellschaft teilnimmt, sei es als Lehrender, im Gespräch mit Bekannten oder auf politischen Versammlungen, kann zwar subjektiv die Ausprägungen des Kommunikationsfeldes ignorieren, doch die Konsequenz wird zumeist eine mißlingende Kommunikation sein: Mißverständnisse, fehlerhafte Urteile, schwächere Argumente als nötig, Ablehnung bei all jenen, die nicht ohnehin schon für die eigene Sache gewonnen sind, weil sie die gleichen Perspektiven teilen.

Will Umweltbildung dazu beitragen, daß ein konstruktiver Diskurs über die Grenzen von Gesinnungsgemeinschaften hinweg stattfinden kann, muß sie die Fähigkeit zur Unterscheidung der verschiedenen Ausprägungen der Inhaltsdimensionen schulen und damit das Bewußtsein für die Selektivität des jeweils vorgetragenen Standpunkts schaffen. So wenig wie die entscheidungsorientierte Selbstreflexion die Änderung des Handelns garantiert, so wenig garantiert die Vermittlung von Unterscheidungsfähigkeit eine verständigungsorientierte Kommunikation. Aber sie macht sie wahrscheinlicher, denn das Bewußtsein für Unterscheidungen schärft die "Vorsicht des Beobachtens" (Atteslander 1988, 38): Wer weiß und bedenkt, daß sein eigener *Standpunkt faktisch eine Selektion* aus anderen möglichen Standpunkten ist - die alle etwas für sich haben können -, wird eher bereit sein, sich auch mit einer anderen Perspektive auseinanderzusetzen als jemand, der von der ausschließlichen *Richtigkeit* seiner Auffassungen überzeugt ist. Und schließlich wächst mit der Verständigungsbereitschaft gegenüber dem anderen auch die Verständigungschance gegenüber der Sache: Gerade weil niemand die Vielfalt an Informationen und Ausdifferenzierungen der ökologischen Debatte übersehen kann, birgt der ökologische Diskurs Gelegenheit, Neues zu lernen.

Während kein Curriculum garantieren kann, daß die Lernenden heute oder gar in fünf Jahren umweltfreundlicher handeln, läßt sich das Lehren und Lernen von Unterscheidungen mit Aussicht auf Erfolg betreiben. Denn wer einmal die Fähigkeit zum Unterscheiden erworben hat, wird sich diese erhalten, beinahe könnte man sagen: notgedrungen. In Anlehnung des vielzitierten "man kann nicht nicht kommunizieren" läßt sich sagen: eine einmal getroffene Unterscheidung, eine gezo-gene Differenz, ist nicht wieder aus der Welt zu schaffen. Wer im Prinzip erfahren hat,

- daß es gewisse und ungewisse Aussagen bei der Einschätzung des Umweltzustandes gibt,
- daß Prognosen verschiedene Voraussetzungen haben,
- daß man im Prinzip die Wirkung von Handlungen auf die Gesundheit, auf Materie und auf Ökosysteme beachten muß,
- daß es wahrscheinliche und gewisse Wirkungen gibt,

der wird diese Unterscheidungen weiter treffen, sie prägen fortan die Wahrnehmung. Und wer daran gewöhnt ist, eine angebotene Deutung der Umweltkrise als eine unter anderen Möglichkeiten zu verstehen, wird auch später Ursachenerklärungen nicht für bare Münze nehmen, sondern über ihre jeweiligen Grenzen und Leistungen nachdenken. Und dafür ist es eigentlich nie zu früh und ganz selten zu spät.

Allerdings setzt das Lehren von Unterscheidungen eine Abkehr von der Dichotomisierung voraus, die heute zunehmend die umweltpädagogische Debatte bestimmt und "Verkopfung" gegen das "Lernen mit allen Sinnen", "kognitives" gegen "handlungsorientiertes" Lernen stellt. Die dabei zunehmend geäußerte Kritik an "kognitiver Überfrachtung" und an einer Verkopfung des Umweltlernens weist in eine falsche Richtung: Nicht die Zurückdrängung der kognitiven und reflexionsorientierten Bemühungen in der Umweltbildung ist erforderlich, sondern die Verbesserung. Die Lernanlässe mögen auf der Straße, im Wald oder an anderen Orten der außerschulischen Umweltbildung liegen. Doch sie sind und bleiben *Anlässe*. Wenn die dabei zu machenden Erfahrungen und zu sammelnden Eindrücke sich nicht zu den bereits von Herbart gefürchteten "trüben Massen" häufen sollen, dann müssen diese Erfahrungen sortiert, interpretiert, verglichen, geordnet und als Ausgangspunkt für Schlußfolgerungen herangezogen werden. Handlungsorientierung ist als *methodisches Prinzip* der Umweltbildung unverzichtbar, um Lernanlässe zu erschließen und die Bereitschaft zum Lernen zu wecken. Aber wenn nicht bloßes Tun und Werkeln herauskommen soll, müssen Erfahrungen kognitiv verarbeitet werden. Erst die reflexive Verarbeitung dessen, was handelnd erfahren wurde, macht erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten so flexibel, daß sie auch unter veränderten Bedingungen zur Verfügung stehen. Die kognitive Verarbeitung ist das Nadelöhr, durch das Umweltlernen gehen muß, wenn sie nicht auf das Einschleifen bloßer Routinen oder gar auf Konditionierungen setzen will. Beides würde den Anforderungen, sich in der rasch wandelnden Welt

*Die geäußerte Kritik an "kognitiver Überfrachtung" des Umweltlernens weist in eine falsche Richtung.*

---

zu orientieren, nicht gerecht. Wer konditioniert handelt, vermag seine Handlungen nicht an veränderten Bedingungen auszurichten. Zudem paßt Konditionierung in einen ökologischen Polizeistaat, aber nicht in eine Gesellschaft, die der gewaltigen Herausforderung entgegenseht, die sich zuspitzenden ökologischen Anforderungen zu bewältigen, ohne dabei ihre demokratische Prinzipien aufzugeben.

### Literatur

- ♦ Atteslander, Peter (1988): Toleranz beginnt mit der Vorsicht des Beobachtens. Nicht alles, was beunruhigt, ist auch bedrohlich. In: Die ZEIT, Nr. 24, 10. Juni 1988, S. 38f.
- ♦ Foerster, Heinz von (1985): Sicht und Einsicht. Versuch zu einer operativen Erkenntnistheorie. Braunschweig/Wiesbaden.
- ♦ Die Pädagogik Herbarts. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 7. Auflage 1965.
- ♦ Holzmüller, Hartmut H./ Schuh, Arnold (1988): Skandal-Marketing. In: Frank, Hermann, u.a. (Hrsg.): Umweltdynamik. Wien/New York, S. 17-48.
- ♦ König, René (1979): Gesellschaftliches Bewußtsein und Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 21, S. 358-370.
- ♦ Laplace, P.S. de (1932): Philosophischer Versuch über die Wahrscheinlichkeit. Leipzig.
- ♦ Luhmann, Niklas (1986): Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Opladen.
- ♦ Luhmann, Niklas (1991): Das Kind als Medium der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., Heft 1, S. 19-40.
- ♦ Oelkers, Jürgen (1989): Ökologie und Verstehen. In: Criblez, Lucien/ Gonon, Philipp (Hrsg.): Ist Ökologie lehrbar? Bern, S. 64-83.
- ♦ Weber, Max (1917): Der Sinn der "Wertfreiheit" der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. Hier nach: Winckelmann, J. (Hrsg.): Max Weber: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1982, S. 489-540.