

Josef Senft

Umweltbildung und Oikos-Pädagogik

Ansätze und Argumente

Verantwortliches Handeln im Sinne der Nachhaltigkeit ist Ziel einer Pädagogik, die den eigenen Haushalt in weltweite Dimensionen einbettet. Überblick und Plädoyer zu Bildungskonzepten in Sachen Umweltbewusstsein.

● Lernprozesse, die das Umweltbewusstsein befördern, verlaufen nicht kontinuierlich, sondern schubartig, oft krisenvermittelt (z.B. plötzliche Ölpreissteigerungen, die Katastrophe von Tschernobyl oder die BSE- und MKS-Krise). Aber es sind keinesfalls nur solche Ereignisse, sondern ab und zu auch Veröffentlichungen, die Impulse oder sogar Schockeffekte auslösen, so z.B. das Buch der US-amerikanischen Biologin Rachel Carson: »Der stumme Frühling« (1962) oder der erste Bericht des Club of Rome: »Die Grenzen des Wachstums« (1972). Zwar trat – vor allem bei einer hohen Arbeitslosenrate – die Umweltpolitik in den letzten Jahren (bis zur BSE-Krise) in den Hintergrund, doch insgesamt ist das Umweltbewusstsein der Verbraucher deutlich gewachsen.

Am Übergang zum 21. Jahrhundert ist Umweltschutz national wie weltweit zu einem Fixpunkt von Politik und Gesellschaft geworden und Erziehung und Bildung werden als ent-

scheidende Gegensteuerungsinstrumente gegen den drohenden Kollaps moderner Zivilisation reklamiert. Die ersten Umweltbildungsaktivitäten (in den 70er-Jahren) haben allerdings außerhalb traditioneller Bildungsinstitutionen stattgefunden, die eng mit dem Engagement von Bürgerinitiativen verknüpft waren (z.B. VHS Wyhler Wald). Auf internationaler Ebene gilt die von der UNESCO 1977 in Tiflis durchgeführte erste Umwelterziehungskonferenz als Auslöser nicht nur einer ganzen Reihe von Folgetreffen (z.B. 1978 München, 1981 Neu Delhi, 1987 Moskau), sondern auch als Initiierung der Umwelterziehung in den bestehenden Bildungssystemen.

Die Einführung der Umwelterziehung an deutschen Schulen brauchte jedoch seine Zeit: Nachdem die Kultusministerkonferenz 1980 einen Minimalkanon zum Thema »Umwelt und Unterricht« formuliert hatte, wurde Umwelterziehung ab 1982 als Unterrichtsprinzip in Richtlinien und Lehrpläne der Länder der BRD aufgenommen. Diese Bemühungen wurden unterstützt durch Gutachten des Rats von Sachverständigen für Umweltfragen (1978, 1987). Die eigentliche Herausforderung für die Umweltbildung ging schließlich aber von der Umweltkonferenz der Vereinten Nationen 1992 in Rio de Janeiro aus, auf der die Agenda 21 und

ihre erweiterte Sichtweise über den ökologischen Komplex hinaus auch auf ökonomische und soziale Faktoren verabschiedet wurde.

Mit der Zielsetzung auf eine dauerhafte, gerechte und zukunftsfähige Entwicklung (sustainable development) ist auch der Referenzrahmen für eine kritische Sichtung der einzelnen Ansätze in der Umweltbildung genannt, die bezüglich der Benennungen in der Literatur differieren und sich oft überschneiden.

Umwelterziehung

- In den allmählichen Bewusstseinsprozessen der 70er-Jahre über die Bedrohung der natürlichen Grundlagen erschien die Natur als schwach und schutzbedürftig. Mit der Einbeziehung der Umwelt in die Erziehung war damit eine Ausweitung des Umweltschutzes mit kurzfristigen und überwiegend technokratischen Handlungsmöglichkeiten angezielt. Tiefere Ursachen der Umweltzerstörung wurden noch kaum in den Blick genommen.

Naturalistische Pädagogik

- Mit dieser Überschrift, welche die Zuweisungen normativer Aspekte an die Natur ausdrücken soll (Tendenz zum naturalistischen Fehlschluss), lassen sich Ansätze zusammenfassen, die ihre Konturen aus dem Anspruch beziehen, dass sie (oft unter dem undifferenzierten Anspruch von Ganzheitlichkeit) eine gewisse Nähe zu einem ökologischen Mystizismus oder Biologismus haben. Problematisch wird es vor allem, wenn auf aristokratische oder ökodiktatorische Lösungen gesetzt oder gar die »biologische Fitness« von der Genomebene auf Gruppen oder Nationen übertragen wird.

Solche Positionen stehen oft in Verbindung mit Ansichten, die mit einer Kritik an Industrie und Technik auch pauschal die emanzipatorischen Ansprüche der Aufklärung verurteilen, ohne deren Dialektik herauszustellen. Entsprechend wird nicht selten der verstärkte Einsatz von direkter Autorität und traditionellen Tugenden in der Erziehung gefordert und die vor-modernen Gemeinschafts- und Gesellschaftsstrukturen idealisiert, weil sie ihre (religiösen) Sinnressourcen noch nicht verloren und sie sich an der Naturordnung orientiert hätten.

Ökopädagogik

- Dieser überwiegend in der Tradition der Aufklärung stehende Reflexionsansatz will auf die ökonomischen Ursachen und die Auswirkungen auf die Zukunft sowie auf die Grenzen pädagogischen Wirkens hinweisen. Aber auch dieser Ansatz ist nicht einheitlich, sondern weist zahlreiche Ausformungen auf; die folgenden Beispiele sollen das verdeutlichen:

(1) Zunächst sind (etwas pauschal) diejenigen Vertreter zu nennen, für die Bildung ein Teilelement eines umfassenden emanzipatorischen Programms darstellt, welches im Blick auf die Umwelt die Ursachen der Gefährdungen erforscht, und die Profitgier einzelner Unternehmer, die Rolle der Werbung und die Bequemlichkeit der Verbraucher ebenso kritisiert wie die Wachstumsideologie generell (letztere allerdings nur zum Teil).

(2) Dagegen will G. de Haan mit seiner »Bildung als Enttäuschung« nicht mehr dem neuzeitlichen Fortschrittsglauben folgen (als ob der bessere Zustand der Welt noch vor uns läge), sondern versteht Ökopädagogik als »Aufklärung über die Aufklärung«, welche die Frage offen halten will, ob sich das Projekt unter einer anderen

Erzählung, etwa der des Überlebens von allen, neu beleben lässt.¹

(3) In seiner »Umwelterziehung« (die mit Punkt 2.1 nur den Namen gemein hat) macht G. Mertens auf ein zentrales Anliegen der Ökopaedagogik aufmerksam, indem er mit seinem Begriff der »ökologischen Mündigkeit« die Tradition der abendländischen Philosophie weiterführen und sie um die ökologische Perspektive erweitern will.²

(4) Dagegen versucht E. W. Kleber diese ökologische Mündigkeit unter Aufgabe des Primats der anthropologischen Perspektive in einer »ökologischen Pädagogik« weiterzuentwickeln, mit der er beansprucht, die planetarisch/biozentrische und die anthropologische Perspektive miteinander zu verschränken.³

Vor allem der zuletzt vorgestellte Ansatz einer solchen Ökopädagogik macht auf eine Spannung aufmerksam, die nicht auflösbar ist, nämlich das Verhältnis zwischen Anthropozentrismus (Pädagogik hat immer mit dem Menschen zu tun) und den anderen Positionen der ökologischen Ethik, nämlich den Bio-, Patho- und Physio-Zentrismen. Im Anschluss an L. White

»Qualität des biblischen Schöpfungsbegriffs«

(1967), Carl Amery (1972) und Eugen Drewermann (1983) wird zwar immer wieder die These vertreten, dass die jüdisch-christliche Tradition mit ihrer Gottebenbildlichkeit und dem Herrschaftsauftrag in Gen 1,28 ein anthropologisches Weltbild aufgebaut habe, das letztlich die Ursache für die heutige Umweltzerstörung sei.

Dabei wird allerdings die Qualität des biblischen Schöpfungsbegriffs unterschätzt, der mit seiner Unterscheidung von Schöpfer und Geschöpf und der Gottebenbildlichkeit das Spannungsverhältnis zwischen Mensch und Natur ge-

rade als weltkonstituierendes und lebensförderliches begründet. Zwar ergibt sich daraus und aus Gen 1,28 unbestreitbar ein Anthropozentrismus, diesem wird aber gerade durch die Definition der Natur als Schöpfung eine Verantwortung und Sorgfaltspflicht auferlegt, die einerseits einen willkürlichen Missbrauch und andererseits aber auch eine Divinisierung oder Dämonisierung der Natur verbietet.

Außerdem muss ergänzend auch die jahwistische Traditionsschicht der Genesis beachtet werden, wo im Bild vom Garten das Bebauen und Bewahren in den Mittelpunkt gestellt wird. Allerdings wurde das biblische Schöpfungsverständnis immer wieder für einen »weltverschlingenden Anthropozentrismus« (Ballauff) instrumentalisiert und die Natur in ihrem Eigenwert von Theologie und Kirche vernachlässigt.

Dies änderte sich nach dem 2. Vatikanischen Konzil, das noch keinen Blick für die Ökologiethematik hatte, erst recht langsam. Inzwischen gibt es zwar noch immer keine Enzyklika, die sich mit den Problemen der Ökologie befasst, aber die gemeinsame Erklärung von EKD und DBK von 1985⁴ und die Denkschrift von 1998 »Handeln für die Zukunft der Schöpfung«⁵ zeigen ein beachtenswertes Profil. Ausdrücklich wird dort der »Wert des Lebens« an sich, das »Prinzip Ehrfurcht vor dem Leben« und der Eigenwert von Dingen und Tieren herausgestellt, die gerade auch in ihrem bloßen Dasein, ihrer Schönheit und ihrem Reichtum ihren Sinn und ihren Wert haben (DBK 1998, 53).

Oikos-Pädagogik

- Mit dem Begriff der Nachhaltigkeit ist auf der Konferenz von Rio der paradigmatische Wechsel von einer eindimensionalen Umwelterziehung zu einer umfassenderen Umweltbil-

dung deutlich forciert worden. Mit Nachhaltigkeit ist eine Entwicklung intendiert, welche den Bedarf der Gegenwart zu decken vermag, ohne späteren Generationen die Möglichkeit zur Deckung des ihren zu verbauen. Im Brundtland-Bericht (1987) erstmals von der UN aufgegriffen, wurde das Leitbild der Nachhaltigkeit seit Rio trotz weiter bestehender Interessenkonflikte (politische Beschlüsse und ökonomische Regeln werden nach wie vor von den Institutionen des reichen Nordens dominiert) weltweit akzeptiert.

Auch die Kirchen haben in ihrem Gemeinsamen Wort »Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit«⁶ Nachhaltigkeit als ein neues Sozialprinzip in die Systematik der christlichen Sozialethik eingeführt. Damit wird neben der ökonomischen Komponente (Produktion) und der sozialen Seite (Verteilung) die ökologische Komponente (mit der Aufgabe der Vernetzung) als gleichberechtigter Grundfaktor gesellschaftlicher Entwicklung anerkannt. Mit dem Begriff der Retinität (Vernetzung) steht ein übergreifendes Handlungsprinzip zur Verfügung, mit dem die enge Verknüpfung ökonomischer, ökologischer und sozialer Handlungsfelder realisiert werden kann (DBK 1998, 114). Nach Ansicht der Kirchen geht es heute um die Bewahrung der Schöpfung als Oikos, als »Lebenshaus« (ebd. 84).

In einer Pädagogik, die sich dieses vernetzende Denken und Handeln zum Ziel setzt, muss es darum gehen, die Wechselbeziehung zwischen dem kleinen Haushalt des Alltags (des Oikos) und dem größeren Haushalt der bewohnten Erde (der Oikoumene) erfahrbar zu machen. Sowohl von der etymologischen Wurzel als auch von der aktuellen Problemlage her wäre es also nahe liegend, von einer »ökumenischen Pädagogik« zu sprechen. Da dieser Begriff aber mit der ökumenischen Bewegung für das Zusammenwirken der christlichen Kirchen (wenn auch immer mit Ausblick auf ihre weltweite Verantwor-

tung – vgl. ökumenisches Lernen) konnotiert wird, ist es sinnvoll von einer Oikos-Pädagogik zu sprechen, um so die vernetzende Perspektive in der Bildungsarbeit herauszustellen.

Dieses Anliegen hat in der Allgemeinen Pädagogik und auch in der Umweltbildung bisher zu wenig Beachtung gefunden. Dabei hatte der Ökumenische Rat der Kirchen bereits 1983 in Vancouver einen Prozess initiiert, mit dem er

»immer auch Fragen der Gerechtigkeit«

deutlich machen wollte, dass es bei der Bewahrung der Schöpfung immer auch um Fragen der Gerechtigkeit und des Friedens geht (Stichworte, die für die biblische Tradition zentral sind: zedaka und schalom).

Diese Perspektive wird in der Schrift »Handeln für die Zukunft der Schöpfung« wieder aufgenommen, indem darauf verwiesen wird, dass Umweltprobleme inzwischen eine der Hauptursachen für Armut und Migration sind und deshalb das Bemühen um ökologische Mindeststandards mit weltweiter sozialer Gerechtigkeit eng verknüpft werden muss (DBK 1998, 112). In diesem Zusammenhang wird dann aber auch die Konsequenz gezogen, dass es mit einer ökologischen Nachbesserung des Modells der sozialen Marktwirtschaft nicht getan ist: »Erforderlich sind vielmehr Strukturreformen hin zu einer ökologisch-sozialen Marktwirtschaft« (ebd., 114).

(Religions-)Didaktische Konsequenzen

- Eine ökologisch-soziale Strukturreform und ein entsprechender Kurswechsel im öffentlichen Bewusstsein »erfordert einen tief greifenden Wandel der Werte, der Konsummuster und des

Verständnisses von Lebensqualität« (ebd., 279). Dazu kann Umweltbildung einen Beitrag leisten, wenn es ihr gelingt, in einer vernetzenden Pädagogik sowohl die Gewohnheiten des Alltags (des Oikos) als auch das zivilgesellschaftliche Engagement im regionalen Kontext und für die ganze bewohnte Erde (die Oikoumene) zu stärken. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, muss eine solche Oikos-Pädagogik die gesellschaftskritischen Reflexionspotentiale der Ökopädagogik aufnehmen und sich der grundsätzlichen Kritik der globalen Machtverhältnisse (wie sie z.B. in der Befreiungstheologie vorgetragen werden) bewusst bleiben. Auf dem Hintergrund dieses Anspruchs sind folgende (religions-)didaktische Konsequenzen für die Oikos-Pädagogik besonders charakteristisch.

(1) Die Gewohnheiten des Alltags und eine Kultur der Aufmerksamkeit: In der ökumenischen Diskussion wird schon seit Jahren darauf hingewiesen, dass die landläufige Gegenüberstellung von lokaler und globaler Perspektive eine lähmende Abstraktion darstellt und statt dessen eine lebensweltliche Orientierung notwendig ist.⁷ Dabei sind nicht nur die subjektiven Einstellungen und der persönliche Lebensstil in ihrem zentralen Stellenwert für die ökologische und ökumenische Verantwortung herauszustellen (wobei die Bedeutung demokratisch legitimer staatlicher Anreizstrukturen betont werden muss), gefordert ist außerdem eine Schulung der Sinne und eine Kultur der Aufmerksamkeit, welche dazu befähigt, sich unabhängig von ihrem Besitz und Verbrauch an den Dingen zu freuen (DBK 1998, 148).

Deshalb kommt es auch heute im Religionsunterricht so sehr darauf an, sich der Dimension des Ästhetischen zu öffnen. Dabei geht es aber nicht nur um die Wahrnehmung (aisthesis) und die Gestaltungsfähigkeit (poiesis), sondern immer auch um die urteilende und kommuni-

kative Dimension (katharsis). Wenn Aufmerksamkeit gelernt wird, geht es nicht um das Training isolierter Fähigkeiten, um reine Sinnes-schulung, sondern um das Entwickeln von Interesse für das, was das Leben ausmacht, es

»sich der Dimension des Ästhetischen öffnen«

fördert bzw. hindert.⁸ Aufmerksamkeit ist Voraussetzung für die Bewahrung der Schöpfung und für das Zusammenleben generell sowie speziell für die Anerkennung des andern in seinem Anderssein.

(2) Regionale (Religions-)Didaktik und weltweite Verantwortung: Angesichts des Missbrauchs, den das geschundene Wort Heimat erfuhr, hat Hubert Halfbas in der Religionspädagogik die nüchtern-sachliche Bezeichnung Region eingeführt, um auf die Notwendigkeit hinzuweisen, dass es im Religionsunterricht nicht zu bloß abgehobenem Wissen kommen soll, sondern zu einwurzelnden Lernprozessen.⁹ Der Ansatz einer Oikos-Pädagogik steht für ein solches sozialökologisches Lernen, das nicht in der Abstraktheit kognitiver Wissensbestände und universal geltender Einsichten besteht, sondern in einem Lernen mit möglichst vielen Sinnen, Lernen in leibhaftiger Kontaktaufnahme mit der erfahrbaren (Um-)Welt. Die Region kann so als Basis der Identitätsbildung begriffen werden, inso-

»Lernen in leibhaftiger Kontaktaufnahme«

fern der Nahbereich, die subjektive Lebenswelt, immer schon unbewusst als Lernwelt fungiert, deren alltägliche Wahrnehmung unser Weltbild prägt.¹⁰

Dabei darf der Bezug zu lokalen und regionalen Lebensräumen nicht sozialromantisch ver-

klärt werden oder die Spannung zwischen Universalität und Regionalität aufgegeben werden, wodurch Erstere abstrakt und Letztere borniert bleibe.¹¹ Wie Regionalität und Universalität dialektisch-verbindend konkret aufeinander bezogen und im Unterricht thematisiert werden können, lässt sich aus den inzwischen zahlreich vorliegenden Materialien zur Agenda 21¹² und der Studie »Zukunftsfähiges Deutschland«¹³ lernen. Dass in diesem Bemühen die jüdisch-christliche Tradition eine sehr bedeutsame Rolle spielt, hat der Konziliare Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung gezeigt.¹⁴

(3) Das eigenverantwortliche Handeln von Kindern und Jugendlichen als aktive Subjekte: Bei der Frage, wie Werte entstehen und weitergegeben werden können, werden oft traditionelle Milieus und autoritäre Erziehungsmuster bemüht. Dabei sind es nachweislich nicht mehr Milieus, die den Werte-Traditionen in jeder Generation neue Vitalität verleihen, sondern Bedingungsmöglichkeiten, Vorbilder und Erfahrungskonstellationen. Ökologische Verantwortung

entsteht nicht dadurch, dass Traditionen möglichst kritisch angeeignet bzw. dass Inhalte – seien sie noch so anschaulich und gut präsentiert – in die Köpfe der Lernenden eingespeichert werden, sondern in einem selbsttätig-produktiven Prozess: »Nur aktiv entdeckte Erkenntnisse und Wahrheiten prägen den Lernenden. Lernen als aktiver Prozess artikuliert sich dann als Entdecken und Wiederentdecken und ist auf Interaktion mit der Um- und Mitwelt angewiesen.«¹⁵

Wenn im Rahmen von Erlebnispädagogik, Sozialpraktika und Umweltbildung erfahrungsorientiertes und praktisches Lernen in und außerhalb der Schule gefördert wird, ist darauf zu achten, dass die dabei gemachten Erlebnisse und gespürten Gefühle im Unterricht ihre Vorbereitung, beratende Begleitung und Auswertung finden. Nur wenn die gemachten Erfahrungen im Unterricht Thema sind und von den Schülerinnen und Schülern selbst reflektiert und gewichtet werden, können solche pädagogischen Angebote zu Einstellungsänderungen und Oikos-Tugenden führen.¹⁶

¹ Vgl. G. de Haan: Post-industrielle Gesellschaft – Das Ende der Umwelt-erziehung und ihre Theorie, in: Ökopäd. Unabhängige Zeitschrift für Ökologie und Pädagogik 7 (1987) H. 4, 38.

² G. Mertens, Umwelt-erziehung. Eine Grund-legung ihrer Ziele, Paderborn 21991.

³ E. W. Kleber, Grundzüge ökologischer Pädagogik. Eine Einführung in ökologisch-pädagogisches Denken, Weinheim 1993.

⁴ Verantwortung wahr-nehmen für die Schöpfung, Hannover/Bonn 1985.

⁵ Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofs-konferenz, Bonn 1998 (im Folgenden im Text zit. nach den fortlaufenden Num-mern als DBK 1998).

⁶ Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtig-keit, hg. v. EKD und DBK (Gemeinsame Texte 9), Hannover/Bonn 1997, Nr. 122.

⁷ Vgl. K. Raiser, Ökumene und Lernen: Nur ein Prob-lem der Didaktik? in: G. Orth (Hg.): Dem bewohnten Erdkreis Schalom, Münster 1991, 171–178, 173f.

⁸ Vgl. G. Hilger, Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I, in: E. Groß/K. König (Hg.): Religions-didaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religions-unterricht, Regensburg 1996, 9–29, 20ff.

⁹ Vgl. H. Halbfas, Heimat: »Was allen in die Kindheit scheint, und worin noch niemand war.« Entwurf

einer regionalen Religions-didaktik, in: ders.: Wurzel-werk, Düsseldorf 1989, 239–304.

¹⁰ Vgl. H.–G. Heimbrock, Religionsunterricht – von der Kontext- zur Lebens-weltorientierung, in: Pädagogik und Theologie 53 (2001) H. 1, 22–37.

¹¹ Vgl. F. Schweitzer, Für die Heimat oder für die eine Welt? Religions-pädagogik im Spannungsfeld von Regionalität und Universalität, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 14, Neukirchen-Vluyn 1998, 155–169.

¹² Vgl. H.–J. Serwe, Nachhaltiger Entwicklungsbedarf. Lokale Agenda 21 in deutschen Kommunen, in: Politische Ökologie Nr. 50/1997, 77–79.

¹³ Z.B.: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.), Die Zukunft denken – die Gegenwart gestalten. Handbuch für Schule, Unterricht und Lehrer-bildung zur Studie »Zukunftsfähiges Deutschland«, Weinheim/Basel 1997.

¹⁴ Themenheft: Konziliarer Prozeß als ökumenisches Lernen, DIAKONIA 20 (1989) H. 5

¹⁵ Hilger, Grundregeln I, 12.
¹⁶ Vgl. J. B. Metz/L. Kuld/A. Weisbrod, Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg 2000.